



Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern*

Language interaction in German early child education and care with a high amount of multilingual children

Samuel Jahrei, Beyhan Ertanir, Steffi Sachse & Jens Kratzmann

Zusammenfassung

Hintergrund: In den vergangenen Jahren hat sich der Blick auf die Mehrsprachigkeit der Kinder weg von einer Defizitorientierung hin zu einer Starkenorientierung gewandelt. Bislang ist allerdings noch nicht erforscht, wie häufig die nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder im Kita-Alltag Verwendung finden. Daher wird im Rahmen der IMKi-Studie ein USA stammendes Beobachtungsverfahren eingesetzt und erprobt.

Fragestellung: Folgende Fragestellungen werden fokussiert: Werden nichtdeutsche Herkunftssprachen in der Kind-Fachkraft-Interaktion und Peer-Interaktion verwendet? Welches Antwortverhalten zeigt das padagogische Personal auf die kindlichen Äußerungen? In welche sprachliche Aktivitaten ist das beobachtete Kind eingebunden? Welche Limitierungen bringt das gewahlte Beobachtungsinstrument mit sich?

Methode: In der IMKi-Studie wurden zum ersten Erhebungszeitraum insgesamt 38 zufallig ausgewahlte Kindergartenkinder (3-6 Jahre) in 19 Kitas in Suddeutschland in ihren sprachlichen Interaktionen beobachtet. Hierzu wurde das Beobachtungsinstrument „Language Interaction Snapshot“ (LISn; Atkins-Burnett, Sprachman, Lopez, Caspev & Fallin, 2011) eingesetzt.

Ergebnisse: Die Beobachtungsergebnisse liefern erste Anzeichen dafur, dass (1) die Peer-Interaktionen den groten Anteil der kindlichen Interaktionen ausmachen und (2) die nichtdeutsche Herkunftssprache der Kinder nur in Ausnahmefallen in der Kommunikation mit anderen Kindern Verwendung findet.

Diskussion: Das aus den USA stammende Beobachtungsverfahren zeigt sich nicht in allen Aspekten auf die deutschen Verhaltnisse ubertragbar. Dennoch wird deutlich, dass die Potenziale von (mehr-)sprachigen Interaktionen im Kita-Alltag noch selten Verwendung finden.

Schlusselwort

Beobachtungsverfahren, Kindertageseinrichtung, Sprachliche Interaktionen, Mehrsprachigkeit

Abstract

Background: Content of this paper is the measurement of multilingual interactions in German preschools which have high proportions of children growing up with more than one (first) language. Randomly chosen multilingual children, their interaction partners and the number of interaction opportunities were observed.

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

Results: The observation of 38 children in 19 preschools from south Germany shows that peer-interaction represents the main part of children’s interactions. Despite the vast variety of languages in the participating institutions, children’s heritage language was only used in few exceptions during the communications with other children.

Keywords

early childhood education, multilingualism, language interaction, observational measure.

1 Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Die Zahl der Kinder in Kindertageseinrichtungen, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen steigt stetig (vgl. Beauftragte für Migration, 2016). Diese zunehmende Sprachenvielfalt ist eine Folge davon, dass Kinder und deren Familien (oder deren Vorfahren) aus verschiedensten Motiven ihren ursprünglichen Herkunftsort verlassen haben und in eine neue Region immigriert sind (vgl. Gagarina, 2014). Für die zugewanderten Familien spielt die nichtdeutsche Herkunftssprache auch weiterhin eine wichtige Rolle (vgl. Gogolin, 2004). Als mehrsprachige Kinder werden im Folgenden in Anlehnung an Reich (2010, S. 8) alle Kinder bezeichnet, „die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden.“

In den Bildungsprogrammen und Bildungsplänen der Länder wird mehrheitlich gefordert, Mehrsprachigkeit wertzuschätzen und zu einer Weiterentwicklung sowohl der Herkunftssprache als auch der deutschen Sprache beizutragen (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009). Didaktische Ansätze, wie eine mehrsprachige Bildung gelingen könnte, finden sich beispielsweise in der „Interkulturellen sprachlichen Bildung“ (vgl. Ulich, Oberhuemer & Soltendieck, 2013), der „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ (vgl. Richter, 2014) oder dem „Begegnungssprachenmodell“ (vgl. Elsner & Wedewer, 2007). In all diesen Ansätzen wird insbesondere die sprachliche Peer-Interaktion zwischen Kindern im Deutschen, aber auch in der nichtdeutschen Herkunftssprache betont. ber die praktische Umsetzung dieser Ansätze und deren Gelingen ist bisher wenig bekannt. Dieser Beitrag nimmt deshalb die (mehr-)sprachigen Interaktionen der Kindergartenkinder (3-6 Jahre) untereinander und die Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern in Kindertageseinrichtungen in den Blick. Hierzu wird erstmals ein Beobachtungsverfahren aus dem angloamerikanischen Raum in 19 Kindertageseinrichtungen erprobt und dessen Umsetzbarkeit im deutschsprachigen Raum kritisch beleuchtet.

2 Forschungsstand und Fragestellung

Sozialen Interaktionen wird im Hinblick auf den normalen Spracherwerb eine besondere Bedeutung zugemessen. Interaktionistische, aber auch kognitivistische und relationale Ansätze vertreten die Annahme, dass der Erwerb der Sprache nur innerhalb der Interaktionen mit verschiedenen Bezugspersonen gelingen kann (vgl. Albers, 2009; Kauschke, 2007; Lüdtke, 2012). Rice (1995) hebt die Bedeutung der Qualität der sprachlichen Umwelt für die Begünstigung des Spracherwerbsprozess hervor. Sowohl für den Erstspracherwerb (vgl. Hart & Risley, 1995; Murray, Fees, Crowe, Murphy & Henriksen, 2006) als auch für den Zweitspracherwerb (vgl. Blom 2010; Parra, Hoff & Core, 2011) konnte mehrfach gezeigt werden, dass neben der Qualität auch die Quantität des Inputs die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder beeinflussen kann.

Der außerfamiliäre Betreuungskontext (Kindergarten, Kindertageseinrichtung o..) bietet neben dem familiären Kontext eine sprachliche Umwelt, die durch Fachkraft-Kind- und Peer-Interaktionsmöglichkeiten eine zentrale sprachfrderliche Rolle einnimmt (vgl. Albers, 2009; Flter, Egert, Lee & Tietze, 2013). Gerade für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache ist die Kindertageseinrichtung häufig der einzige Ort, um mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen (vgl. Becker, 2010). In der Kindertageseinrichtung können sich Kinder soziale und kommunikative Regeln, Rituale und Routinen aneignen, die für das Führen und Aufrechterhalten von Peer-Interaktionen im Kindergartenalltag notwendig sind (vgl. Albers 2009; Licandro & Lüdtke, 2013). Vor allem in Spielsituationen prägen wiederkehrende sprachliche Muster und gegenseitige Nachahmungen den sprachlichen Austausch der Kindergartenkinder (vgl. Licandro & Lüdtke, 2012) und leisten somit einen entscheidenden Beitrag für die Sprachbildung (vgl. Blum-Kulka &

Snow, 2004). Long, Bell & Brown (2004) zeigten, dass informelle, sprachliche Interaktionen mit Peers den primären Kontext für den (Zweit-) Sprach- und frühen Schriftspracherwerb bei Kindern im Elementarbereich darstellen. Zudem konnten Justice, Petscher, Schatschneider & Mashburn (2011) und Mashburn, Justice, Downer & Pianta (2009) auch bei Vierjährigen nachweisen, dass der Kontakt zu sprachlich kompetenten Gleichaltrigen zur besseren Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten fhrt. Beziehungen und Interaktionen von Kindern bilden folglich eine wichtige Ressource für die Sprachentwicklung (z. B. vgl. Albers, 2009; Licandro & Lüdtke, 2012).

In der Kindertageseinrichtung sind pädagogische Fachkräfte wichtige Bezugspersonen, die eine leitende und stützende Rolle beim Spracherwerb des Kindes einnehmen können. Untersuchungen belegen allerdings, dass pädagogische Fachkräfte nicht durchgängig sprachfrderliches Interaktionsverhalten zeigen (vgl. Albers, Bendler, Schröder, Lindmeier, 2013; Dickinson, 2003). Zur Anregung der Sprache werden in der Literatur verschiedene Sprachfrderstrategien diskutiert, die kindliche Äußerungen modellieren sollen. Zu diesen zählen sprachmodellierende Verhaltensweisen, die kindliche Äußerungen aufgreifen, erweitern (Extension), grammatikalisch vervollständigen (Expansion) und gegebenenfalls umformulieren (korrektives Feedback) (vgl. Buschmann, 2015). Sprachfrdernd wirken zudem neben einer sprachförderlichen Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft auch offene sprachenregende Fragen, die Kinder zu längeren Antworten animieren (vgl. Simon & Sachse, 2011). Die Bedeutung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Interaktion wurde von diversen Sprachfrderstudien unterstrichen (z. B. Simon & Sachse, 2011). Die Bedeutung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Interaktion wird von Sprachfrderstudien unterstrichen (vgl. z. B. Simon & Sachse, 2013; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003).

Auch für den Zweitspracherwerb finden sich in der internationalen Literatur Ergebnisse dafür, dass strukturell hochwertige Sprache und lexikale Diversität des pädagogischen Personals mit besseren Sprachkompetenzen bei mehrsprachigen Kindern assoziiert sind (vgl. Gmez, 2015). Besonders in Bezug auf die Wortschatzentwicklung mehrsprachiger Kinder konnte belegt werden, dass pädagogische Bezugspersonen einen sehr wichtigen Inputfaktor darstellen (vgl. Burchinal, Field, Lpez, Howes & Pianta, 2012; Hindman & Wasik, 2015).

Die sprachlichen Interaktionen in Einrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern sind bis jetzt sehr begrenzt untersucht worden. Die bisherigen in diesem Kontext eingesetzten Erhebungsverfahren konzentrieren sich vor allem auf die Qualität der Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte auf Gruppenebene (z. B. KES-R; Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2007) oder auf der Ebene der Sprachfrderkompetenz der einzelnen Fachkraft (z. B. DO-RESI; Fried & Briedigkeit, 2008). Die erstmals im Rahmen der BiKS-Studie verwendete Zielkindbeobachtung (ZiKiB; Smidt, 2012) richtet ihren Beobachtungsfokus auf die Aktivittsstruktur des einzelnen Kindes, nicht aber auf die (mehr-)sprachigen Interaktionen zwischen Peers oder Fachkraft-Kind. Mit dem Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS; Downer, Booren, Lima, Luckner & Pianta, 2010) ist es ebenfalls möglich, die kindlichen Interaktionen auf der Individualebene des Kindes zu erfassen. Allerdings können auch hiermit keine nichtdeutschen Peer-Interaktionen erfasst werden. Mit den genannten Beobachtungsverfahren ist es möglich, das grundsätzliche Repertoire an Sprachfrderstrategien des pädagogischen Personals bzw. das Sprachverhalten von ausgewählten Kindern zu erfassen, nicht aber, wie häufig ein bestimmtes Kind in eine direkte (mehr-)sprachige Interaktion eingebunden ist. Um die bislang wenig erforschten (mehr-)sprachigen Interaktionen in Kindertageseinrichtungen genauer zu betrachten, bietet es sich an, ein bereits im amerikanischen Raum erprobtes Beobachtungsverfahren zu adaptieren.

Infolgedessen lautet die Frage, der in diesem Beitrag nachgegangen wird: Werden nichtdeutsche Herkunftssprachen in der Kind-Fachkraft-Interaktion und Peer-Interaktion verwendet? Welches Antwortverhalten zeigt das pädagogische Personal auf die kindlichen Äußerungen? In welche sprachlichen Aktivitäten ist das beobachtete Kind eingebunden? Welche Limitierungen bringt das gewählte Beobachtungsinstrument mit sich?

3 Methodik

Die Fragestellungen dieser Untersuchung werden anhand von Daten des Projektes „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (IMKi) nachgegangen. Dabei handelt es sich um eine vom BMBF-geförderte Studie, die an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg angesiedelt ist (vgl. IMKi-Methodenbericht; Frank, Jahrei, Ertanir, Kratzmann & Sachse, 2016 für weitere Informationen).

3.1 Stichprobe

Das Beobachtungsinstrument wurde in 19 Kitas in zwei Großstädten in Süddeutschland mit einem Anteil von mindestens 50 % an Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache eingesetzt. Die Kitas haben im Schnitt $M = 68,16$ ($SD = 21,02$) Einrichtungspltze und eine Gruppenszahl von $M = 3,11$ ($SD = 1,05$). Gemäß den Angaben der Gruppenleitungen waren in jeder Kita-Gruppe durchschnittlich $M = 7,96$ ($SD = 2,15$) verschiedene nichtdeutsche Herkunftssprachen anzutreffen.

In den Einrichtungen wurden insgesamt 1.247 Kinder betreut. Im Durchschnitt lag der Anteil mehrsprachiger Kinder bei diesen Einrichtungen bei 85 %. Von den 871 schriftlich eingeladenen Eltern erteilten 258 (29,6 %) ihr Einverständnis für eine Beobachtung der Kinder. Für jede der 19 Einrichtungen wurden zwei mehrsprachig aufwachsende Kinder in zwei unterschiedlichen Gruppen per Zufallsauswahl für diese Beobachtungen ausgewählt. Somit lagen insgesamt 38 Zielkindbeobachtungen vor. Die so ausgewählten Kinder (Jungen $n = 16$; Mädchen $n = 22$) waren im Mittel vier Jahre und neun Monate (4;09) alt, wobei das Alter zwischen 3;00 Jahren und 6;08 Jahren variierte. Die Kinder wurden mehrheitlich in Deutschland geboren. Auf die Frage nach der Muttersprache von Vater und Mutter der Kinder entfielen die 38 Antworten auf folgende Sprachen: 20 türkisch, 16 deutsch, 5 russisch, 3 albanisch, 2 kroatisch, 1 kurdisch, 1 serbisch, 1 italienisch und 1 serbokroatisch (Mehrfachnennungen waren möglich). Von den 27 gültigen Antworten sagten 17 der befragten Eltern, dass ihr Kind seit der Geburt mit der deutschen Sprache in Kontakt kam. Die Eltern wurden überdies gebeten, die Sprachkenntnisse des Kindes in der deutschen wie auch in der Herkunftssprache einzuschätzen (fünf Antwortmöglichkeiten von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“). Die Einschätzungen zu den kindlichen Sprachkenntnissen im Deutschen reichen von „sehr gut“ ($n = 6$), „gut“ ($n = 12$) bis „mittelmäßig“ ($n = 8$). Die Beurteilung der Sprachkenntnisse in der Herkunftssprache reichen von „sehr gut“ ($n = 10$), „gut“ ($n = 6$), „mittelmäßig“ ($n = 3$) bis „sehr schlecht“ ($n = 3$).

Das zum Zeitpunkt der Beobachtung anwesende pädagogische Personal war durchschnittlich 44 Jahre alt ($SD = 11$). Nach eigenen Angaben waren 23,7 % der pädagogischen Fachkräfte nicht in Deutschland geboren. Eine nichtdeutsche Muttersprache gaben nur 5 von 38 der befragten Fachkräfte an (türkisch, ungarisch, polnisch, soksisch, italienisch). Der höchste berufliche Abschluss war mehrheitlich die Erzieher/innenausbildung ($n = 35$). Eine Fachkraft hat eine Kinderpfleger-/innenausbildung absolviert und zwei Fachkräfte haben einen akademischen pädagogischen Abschluss erworben. Die biographischen und ausbildungsbio-graphischen Hintergrundmerkmale konnten den beobachteten Zweitkrften nicht eindeutig zugeordnet werden und wurden daher nicht berücksichtigt.

3.2 Erfassung der sprachlichen Interaktionen mit dem Language Interaction Snapshot

In der vorliegenden Studie kam ein aus dem amerikanischen Raum adaptiertes Erhebungsverfahren zum Einsatz. Der „Language Interaction Snapshot“ (LISn; Atkins-Burnett, Sprachman, Lopez, Caspev & Fallin, 2011) wurde entwickelt, um die sprachlichen Interaktionen auf Zielkinderebene zu erfassen. Beobachtet werden mit diesem Verfahren die Interaktionspartner des Zielkindes, wie das pädagogische Personal sprachlich in der Situation reagiert hat, die Anzahl der Interaktionen und die jeweils gewählte Sprache des Zielkindes zu einem festgelegten Zeitraum. In der Pilotierung des Instrumentes in den USA konnte anhand von Videobeispielen eine Interrater-Reliabilität von 96 % erreicht werden (Halle, Whittaker & Anderson, 2010, S. 214).

Eine fünfminütige Sequenz beinhaltet 10 Einschätzungen („Snapshots“). Ein Snapshot dauert 20 Sekunden, danach hat der Beobachter oder die Beobachterin 10 Sekunden während der Beobachtung Zeit zu notieren, ob das Kind in der Situation gesprochen hat, mit wem es gesprochen hat, in welcher Sprache die Kommunikation stattgefunden hat und wie das pädagogische Personal reagiert hat. Es kann dabei unterschieden werden, ob das pädagogische Personal die Äußerungen des Kindes „wiederholt oder bestätigt“ („Repeats or confirms“; Atkins-Burnett et al., 2011, S. 127) oder die Äußerungen des Kindes „vervollständigt oder weiterfhrt“ („Elaborates or builds“; ebd.). Des Weiteren kann unterschieden werden, ob das pädagogische Personal „Fragestrategien“ („Requests language“; ebd.), einen kontextabhängigen responsiven Sprachstil („Gives directions [contextulized]“; ebd.), einen kontextabhängigen Auskunft gebenden Sprachstil („Provides information, names, labels [contextualized]“; ebd.) oder einen kontextentbundenen Auskunft einholenden Sprachstil („Provides/elicits information [decontextualized]“; ebd.) verwendet.

Nach der fünfminütigen Beobachtungssequenz werden darüber hinaus die kontextuellen Bedingungen in der Gruppe festgehalten. Es wird erfasst, an welchen Aktivitäten das Zielkind beteiligt ist (z. B. Schreiben, Mathematik, feinmotorische Aktivitäten), wie diese Aktivitäten strukturiert sind (z. B. Aktivitäten mit der Gesamtgruppe, mit einer Kleingruppe, Einzelarbeit, Freispiel), wie lange in diesen fünf Minuten das Kind beschäftigt ist und ob längere Gespräche mit Gruppenleiter/in, Ergänzungskraft oder anderen Kindern stattfinden.

Der LISn wird in der vorliegenden Studie zu fünf definierten Zeitpunkten am Vormittag in jeweils fünfminütigen Sequenzen eingesetzt (siehe Abb. 1). Dieses Vorgehen führt zu einer Gesamtzahl von fünf Einschätzungen der kontextuellen Bedingungen pro Zielkind.

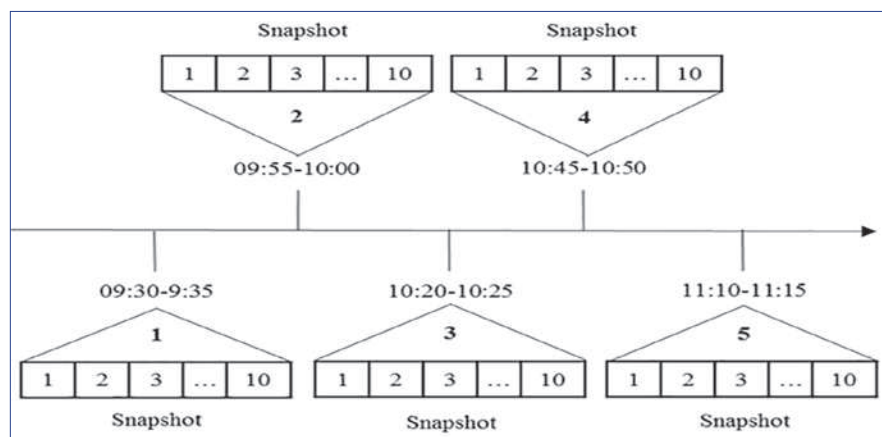


Abb. 1: Language Interaction Snapshot Beobachtungszeitpunkte

Die Datenerhebung wurde im Sommer 2015 von geschulten Beobachterinnen und Beobachtern durchgeführt. Die Schulung des Instruments wurde anhand von kurzen Videoausschnitten durchgeführt und die Anwendung des Instruments daran trainiert. Eine Überprüfung der Beobachterbereinstimmung mit einer Master-Rater-Einschätzung ergab bei einer tolerierten Abweichung von maximal einem Punkt für alle fünf Snapshots eine Übereinstimmung von über 80 % der Beobachtungsergebnisse.

4 Ergebnisse

Die folgende Abbildung zeigt die durchschnittliche Anzahl der sprachlichen Interaktionen der beobachteten mehrsprachig aufwachsenden Kinder (siehe Abb. 2).

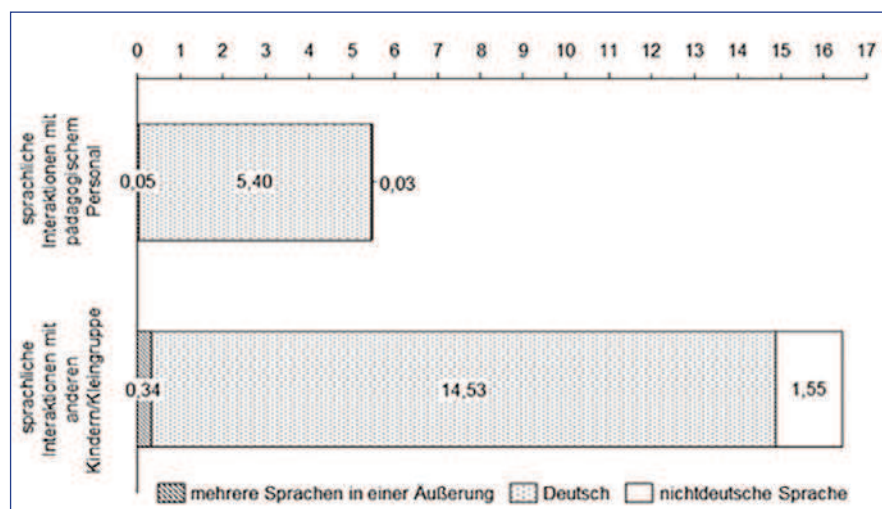


Abb. 2: Anzahl der sprachlichen Interaktionen des Zielkinds

Im Beobachtungszeitraum sprachen die Kinder am häufigsten mit anderen Kindern bzw. einer Kleingruppe (drei bis fünf Kinder). Die im Mittel 16,42 beobachteten sprachlichen Interaktionen mit anderen Kindern bzw. mit einer Kleingruppe wurden mehrheitlich auf Deutsch geführt. Jede zehnte beobachtete sprachliche Interaktion wurde in einer nichtdeutschen Sprache geführt. Im Mittel in 0,34 der Interaktionen wurden mehrere Sprachen in einer Äußerung verwendet. Insgesamt gab es während des Beobachtungszeitraumes im Durchschnitt 5,48 Äußerungen pro Kind, welche sich an das pädagogische Personal richteten. Erwartungsgemäß fand die sprachliche Interaktion fast ausschließlich in der deutschen Sprache statt.

Das Antwortverhalten auf die kindlichen Äußerungen und die eingesetzten Gesprächstechniken des pädagogischen Personals können mit dem LISn ebenfalls eingeschätzt werden. Die direkte verbale Kommunikation des Personals zum Zielkind stellt sich folgendermaßen dar (siehe Abb. 3).

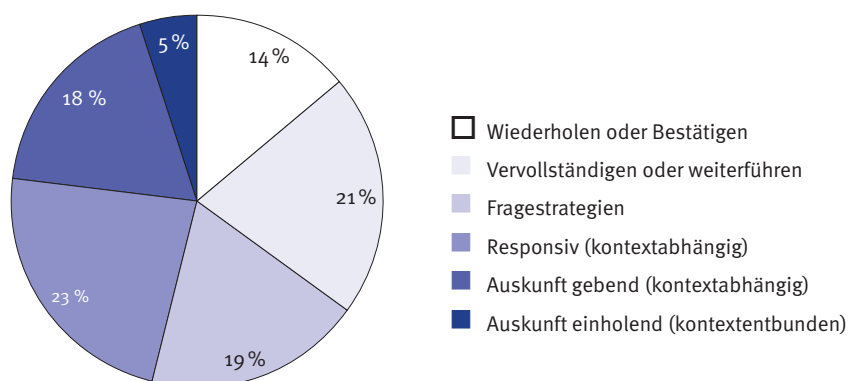


Abb. 3: Direkte verbale Kommunikation des pädagogischen Personals zum Zielkind

In 14 % der Fälle hat das pädagogische Personal die Äußerungen des Zielkindes wiederholend oder bestätigend aufgegriffen (z. B. wenn das Kind sagt: „Milch“ und die pädagogische Fachkraft sagt: „Ja, es ist Milch“). In 21 % der Fälle hat die Gruppenleitung die Äußerungen des Kindes vervollständigt oder weiterführend aufgegriffen (z. B. wenn das Kind sagt: „Milch“, und die pädagogische Fachkraft sagt: „Du hast die Packung Milch selbst geöffnet!“). In 19 % der Fälle wurden als Gesprächstechnik verschiedene Fragestrategien angewandt (z. B. „Wie wird das genannt?“). In 23 % der Flle kontextabhängige responsive Gesprächstechniken verwendet (z. B. wenn das Kind auf einen roten Block schaut, fragt die pädagogische Fachkraft: „Welche Farbe ist das?“). In 18 % der Fälle wurden kontextabhängige Auskunft gebende Gesprächstechniken eingesetzt (z. B. „Der Kleinbuchstabe b sieht aus wie eine Linie mit einem Ball. Beobachte, wie ich es mache“). In 5 % der Gespräche zwischen Gruppenleitung und Zielkind wurden kontextentbundene Auskunft einholende Gesprächstechniken registriert. Diese Codierung wird immer dann verwendet, wenn über Gefühle oder Vorlieben gesprochen wurde, die nicht als direkt sichtbare Objekte in der aktuellen Situation vorhanden waren.

Am Ende jeder fünfminütigen Beobachtungssequenz wurden zusätzlich die kontextuellen Bedingungen im Gruppenraum erfasst. Als Erstes wurde festgehalten mit welchen Aktivitäten das Kind im Beobachtungszeitraum beschäftigt war (siehe Abb. 4).

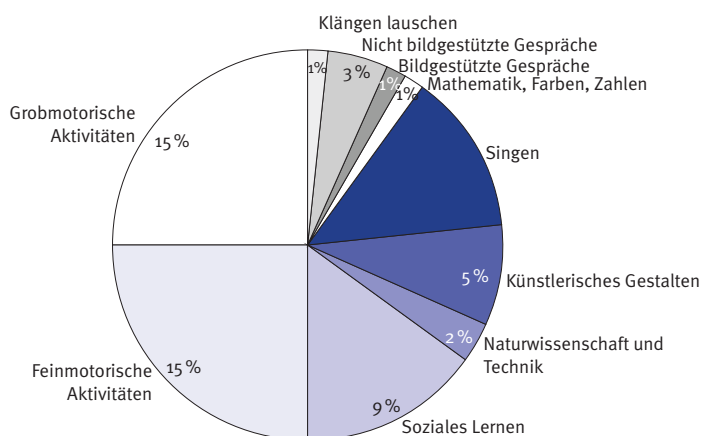


Abb. 4: Aktivitäten, an denen das Zielkind beteiligt war

Die Abbildung 4 zeigt die zuordenbaren Aktivitäten, an welchen das beobachtete Zielkind während der fünfminütigen Sequenzen beteiligt war. Allerdings konnten viele der gezeigten Aktivitäten nicht den im Language Interaction Snapshot vorgeschlagenen Codierungsmglichkeiten (Atkins-Burnett et al., 2011, S. 121) zugeordnet werden.

Als Zweites wurde die Struktur der Aktivitäten im Gruppenraum eingeschätzt. Die folgende Abbildung zeigt die prozentuale Verteilung der Aktivitäten im Gruppenraum, an welchen das Zielkind beteiligt war (siehe Abb. 5).

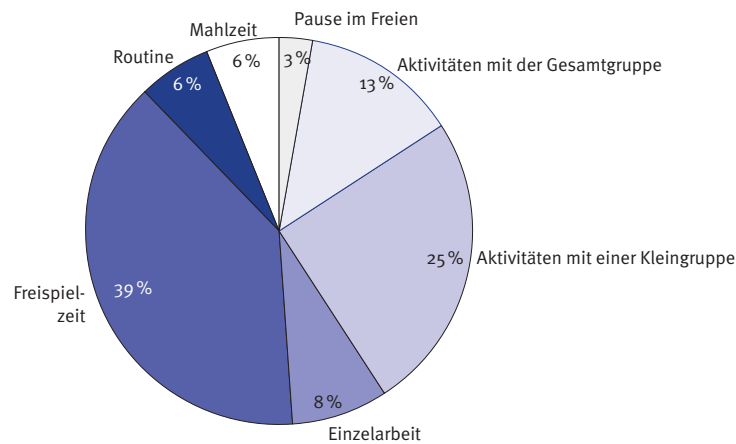


Abb. 5: Aktivitäten im Gruppenraum

In den Beobachtungssequenzen waren die Kinder am häufigsten in der Freispielzeit (39%) anzutreffen. Die Kinder konnten Material, Ort, Partner und Tätigkeit frei wählen. Ein Viertel der Zeit (25%) waren die Kinder in einer Kleingruppe (max. 5 Kinder) in pädagogische Aktivitäten mit der Fachkraft oder Ergänzungskraft eingebunden. Aktivitäten mit der Gesamtgruppe machten 13% der beobachteten Zeit aus. In 6% der Beobachtung führten die Kinder Routineaufgaben durch. Hierzu kann beispielsweise das gemeinsame Aufräumen in der Gruppe oder das Tischdecken gezählt werden. In ebenfalls 6% der Fälle waren die Kinder mit Essen beschäftigt und in 3% der Fälle waren die Kinder im Freien.

Außerdem wurde durch die Beobachterinnen und Beobachter eingeschätzt, wie lange sich die Kinder eigenständig mit Materialien beschäftigten und wie häufig sie im Beobachtungszeitraum mit der Gruppenleitung und den deutschsprachigen Kindern beschäftigt waren. Bewertet werden diese Aspekte durch eine fünfstufige Skalierung: „ganze Zeit“, „meiste Zeit“, „Hälfte der Zeit“, „zum Teil in der Zeit“ oder „nie in der Zeit“ (siehe Abb. 6).

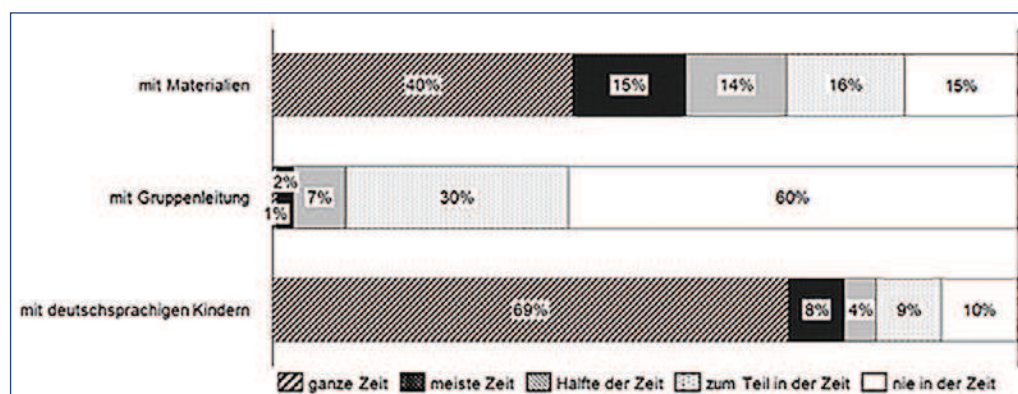


Abb. 6: Beschäftigung des Zielkinds

Ein großer Anteil der Kinder (40%) war während des gesamten Beobachtungszeitraumes mit dem eigenständigen Spiel mit Materialien beschäftigt. Es kam nur in 15% der Beobachtungssequenzen vor, dass sich ein Kind in der gesamten Zeit überhaupt nicht selbstständig mit Spielmaterialien beschäftigte. Es kam selten vor, dass sich eine Gruppenleitung die gesamte/meiste Zeit mit dem beobachteten Zielkind auseinandersetzte (1% „ganze Zeit“/2% „meiste Zeit“). In 30% der Sequenzen beschäftigte sich die Gruppenleitung zum Teil und zu 60% nie mit dem

Zielkind. Rund zwei Drittel der Kinder (69 %) waren während der Beobachtungen in Gruppen mit vorwiegend deutschsprachigen Kindern aktiv. In 10 % der Fälle war ein Kind gar nicht mit deutschsprachigen Kindern im Kontakt.

Darüber hinaus wurde die Länge der Gespräche während der fünf jeweils fünfminütigen Beobachtungssequenzen von Fachkraft, Ergänzungskraft und anderen Kindern mit dem beobachteten Zielkind eingeschätzt (siehe Abb. 7).

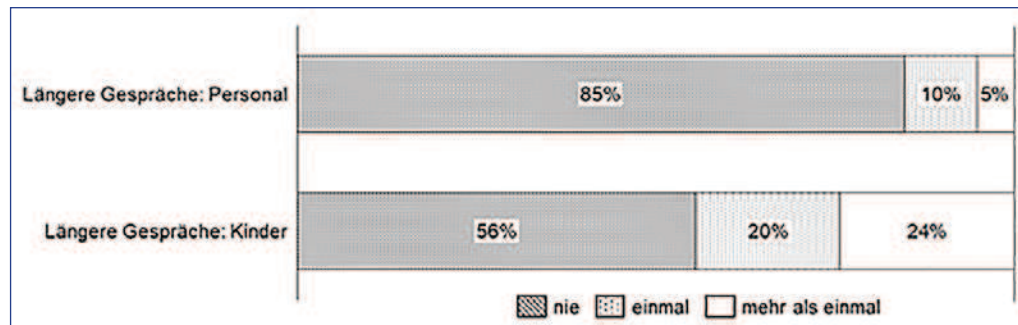


Abb. 7: Längere Gespräche während einer fünfminütigen Beobachtungssequenz

Längere Gespräche waren vor allem zwischen Kindern zu beobachten („mehr als einmal“, 24 %). In 56 % der Beobachtungssequenzen waren jedoch keine längeren Gespräche mit den Peers des Zielkinds zu registrieren. Längere Gespräche mit dem pädagogischen Personal konnte in 10 % der Flle einmal und in 5 % der Flle mehr als einmal beobachtet werden. In 85 % der Beobachtungssequenzen gab es keine längeren Gespräche.

5 Diskussion

Mit Hilfe des Language Interaction Snapshots (LISn) ist es möglich, vertiefte Einblicke in das (mehr-)sprachige Interaktionsverhalten von Kindern und dem pädagogischen Personal zu erlangen. Die Ergebnisse liefern erste Anzeichen dafür, dass die Peer-Interaktionen einen quantitativ gewichtigeren Stellenwert haben als die Kommunikation mit dem pädagogischen Personal. Die nichtdeutsche Sprache kommt selten in der Kommunikation der Kinder untereinander und nur in Ausnahmefällen in der Kommunikation mit dem pädagogischen Personal vor. Die sprachlichen Interaktionen im Kita-Alltag werden somit in den beobachteten Einrichtungen annähernd ausnahmslos auf Deutsch geführt.

Hinsichtlich des Antwortverhaltens und des Gesprchsstils des pädagogischen Personals zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte sowohl versuchen, die Äußerungen der Kinder aufzugreifen und weiterzuführen als auch das Gesagte zu wiederholen und zu bestätigen. Bei den beobachteten Gesprächstechniken wird deutlich, dass kontextentbundene Gespräche selten vorkommen. Viel häufiger können Gesprächstechniken beobachtet werden, die im jeweiligen Kontext angesiedelt sind. Das pädagogische Personal setzt somit verschiedene, den Spracherwerb unterstützende Gesprächstechniken (vgl. Albers, 2009) ein. Allerdings waren während des Beobachtungszeitraums nur sehr wenige verbale Interaktionen des pädagogischen Personals mit dem Zielkind zu beobachten.

Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es zu berücksichtigen, dass es sich bei der Rekrutierung der teilnehmenden Einrichtungen um eine bewusste Auswahl handelt (vgl. Frank et al., 2016). Eine Generalisierung der spezifischen Stichprobe auf bundesdeutsche Verhältnisse ist deshalb nicht möglich.

Als limitierend ist hinzuzufügen, dass die im LISn formulierten Codierungsmglichkeiten des Antwortverhaltens und der Gesprächstechniken des pädagogischen Personals nicht gänzlich trennscharf voneinander zu unterscheiden und auch nicht ohne weiteres ins Deutsche zu übersetzen sind. Außerdem konnte nur das Antwortverhalten und die Gesprächstechniken in der deutschen Sprache bewertet werden, da keine mehrsprachigen Beobachterinnen und Beobachter eingesetzt wurden. Dies wäre angesichts der gegebenen Sprachenvielfalt auch nicht realisierbar. Die Autoren des LISn setzen das Instrument in bilingualen Einrichtungen (Englisch/Spanisch) ein.

Weiterhin muss bedacht werden, dass es sich bei dem LISn um ein Beobachtungsinstrument handelt, welches sich an die Bedingungen früher schulischer Bildung in einem Klassenraum in den USA orientiert („Early childhood classrooms“, Atkins-Burnett et al., 2011, 118). Die in deutschen Kitas beobachteten Aktivitäten lassen sich deshalb nicht allen Kategorien eindeutig zuordnen. „Schreiben“ und „Nachfahren“ („Writing/copying“) konnte beispielsweise bei keinem Kind beobachtet werden. Erschwerend kommt hinzu, dass die Codierungsmglichkeiten zu den Aktivitäten, an welchen das Zielkind beteiligt ist, und zu den Aktivitäten im Gruppenraum nicht weiter beschrieben werden.

Für den weiteren Einsatz des Beobachtungsverfahrens in deutschen Kindertageseinrichtungen wären einige Veränderungen vorzunehmen. Die Kategorien des Sprachstils und des Antwortverhaltens sind nicht im ausreichenden Maße trennscharf definiert. Des Weiteren sind viele Kategorien zur Einordnung des sprachlichen Kontextes nicht an die Gegebenheiten in Deutschland angepasst. Diese müssen überarbeitet und mit entsprechenden Beispielen für die jeweilige Kategorie versehen werden. Ferner wäre eine Validierung des Instrumentes wünschenswert. Trotz aller Beschränkungen, liefert die vorliegende Untersuchung auf Zielkindebene Hinweise auf einen Weiterentwicklungsbedarf des (mehr-)sprachigen Inputs in der Kindertageseinrichtung sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht.

Literatur

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten – Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Albers, T., Bendler, S., Schröder, C., & Lindmeier, B. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. In: *Frhforderung interdisziplinär*, 4, 222–231.
- Atkins-Burnett, S., Sprachman, S., Lopez, M., Caspe, M. & Fallin, K. (2011). The Language Interaction Snapshot (LISn). A New Observational Measure for Assessing Language Interactions in Linguistically Diverse Early Childhood Program. In: Howes, C., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (Ed.): *Dual language learners in the early childhood classroom* (p. 117–146). Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.
- Beauftragte fr Migration (Hrsg.) (2016). *11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin: Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, H. 1, 139–163.
- Blom, E. (2010). Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. In: *International Journal of Bilingualism*, 14, 422–446.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (2004). Introduction: the potential of peer talk. In: *Discourse Studies*, 6 (3), 291–306.
- Burchinal, M., Field, S., López, M. L., Howes, C. & Pianta, R. (2012). Instruction in Spanish in pre-kindergarten classrooms and child outcomes for English language learner. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 27, H. 2, 188–197.
- Buschmann, A. (2015). Gezielte Anleitung von Eltern und pdagogischem Fachpersonal zu sprachfrderlichen. In: Sachse, S. (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstrungen. Kleinkindphase* (S. 63–77). München: Elsevier.
- Dickinson, D. K. (2003). Why we must improve teacher-child conversations in preschools and the promise of professional development. In: Girolametto, L. & Weitzman, E. (Ed.), *Enhancing caregiver language facilitation in child care settings* (p. 41–48). Toronto, Canada: The Hanen Institute.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary Reliability and Validity of a System for Observing Preschoolers' Competence in Classroom Interactions. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (1), 1–16.
- Elsner, D. & Wedewer, V. (2007). *Begegnung mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung. Handreichungen zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich*. Abgerufen von http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Elsner_Wedewer_Fremdsprachen.pdf [23.3.2018].
- Flter, M., Egert, F., Lee, H. J. & Tietze, W. (2013). Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von familiären und außerfamiliären Hintergrundfaktoren. In: Tietze, W.; Becker-Stoll, F.; Bensel, J.; Eckhardt, A. G.; Haug-Schnabel, G.; Kalicki, B.; Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* (S. 107–137). Berlin: verlag das netz.
- Frank, M., Jahrei, S., Ertanir, B., Kratzmann, J. & Sachse, S. (2016). *Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik*. Abgerufen von [http://edoc.ku-eichstaett.de/18789/\[23.3.2018\]](http://edoc.ku-eichstaett.de/18789/[23.3.2018]).
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachfrderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen.
- Gagarina, N. (2014): Die Erstsprache bei Mehrsprachigen im Migrationskontext. In: Chilla, S. & Haberzettl, S. (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S. 19–37). München: Elsevier.
- Gmez, P. B. (2015). Classroom-based English exposure and English Language Learners' expressive language skill. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 135–146.
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: K.-R. Bausch, F. G. Knigs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frhjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: Gunter Narr.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. In: *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, H. 3, 299–311.
- Halle, T., Whittaker, J. V. & Anderson, R. (2010). *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures Second Edition*. Child Trends. Prepared by Child Trends for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families. Washington, DC. Abgerufen von https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/complete_compendium_full.pdf [22.3.2018].
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2015). Building vocabulary in two languages: An examination of Spanish-speaking Dual Language Learners in Head Start. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 19–33.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gap. In: *Developmental Psychology*, 49, H. 1, 4–14.

- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? In: *Child Development*, 82, H. 6, 1768–1777.
- Kauschke, C. (2007). Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. In: *Die Sprachheilarbeit* 52, 1, 4–16.
- Licandro, U. & Ldtke, U. (2012). „With a little help from my friends ...“ Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. In: *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 4, 288–295.
- Licandro, U. & Lüdtke, U. (2013). Peer-Interaktionen – Sprachbildung in und durch die Gruppe. In: *nifbe Themenheft zum Bildungsschwerpunkt „Übergang KiTa – Grundschule“*. Abgerufen von <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/peeronline.pdf> [22.3.2018].
- Long, S., Bell, D. & Brown, J. (2004). Making a place for peer interaction. Mexican American kindergarteners learning language and literacy. In: Gregory, E., Long, S. & Volk, D. (Ed.): *Many pathways to literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers, and communities* (p. 93–104). London: Routledge Chapman Hall.
- Ldtke, U. (2012). Relational emotions in semiotic and linguistic development: Towards an intersubjective theory of language learning and language therapy. In: Foolen, A., Ldtke, U., Racine, T. & Zlatev, J. (Ed.): *Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in consciousness, intersubjectivity and language*. Consciousness and Emotion Book Series (p. 305–346). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during prekindergarten. In: *Child Development*, 80, H. 3, 686–702.
- Murray, A. D., Fees, B., Crowe, L. K., Murphy, M. E. & Henriksen, A. L. (2006). The language environment of toddlers in center-based care versus home settings. In: *Early Childhood Education Journal*, 34, H. 3, 233–239.
- Parra, M., Hoff, E. & Core, C. (2011). Relations among language exposure, phonological memory, and language development in Spanish-English bilingually-developing two-year-olds. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 113–125.
- Reich, H. H. (2010). *Frhe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. Abgerufen von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf [22.3.2018].
- Richter, S. (2014). *Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten*. Abgerufen von http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf [22.3.2018].
- Rice, M. L. (1995). The rationale and operating principles for a language focused curriculum (LFC) for preschool children. In: Rice, M. L. & Wilcox, K. A. (Ed.): *Building a language-focused curriculum for the preschool classroom: A foundation for lifelong communication* (p. 27–38). Baltimore, MD.: Paul H Brookes.
- Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte-Verbessert ein Interaktionstraining das sprachfrderliche Verhalten von Erzieherinnen. In: *Empirische Pädagogik*, 25, H. 4, 462–480.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379–397.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Snow, C. E., Burns, M. & Griffin, P. (Ed.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC.: The National Academies Press.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R)*. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Ulich, M., Oberhuemer, P. & Soltendieck, M. (2013). *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation* (2. Aufl.). Berlin. Der Paritätische; Diakonie; GEW.

Zu den Autoren

Dr. Samuel Jahrei, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät für Sozial Arbeit. Forschungsschwerpunkte sind der Pädagogische Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.

Beyhan Ertanir, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie. Forschungsschwerpunkte sind Sprachentwicklung und sozio-emotionale Entwicklung von mehrsprachigen Kindern.

Prof. Dr. Steffi Sachse, Professorin für Entwicklungspsychologie mit dem Schwerpunkt Sprachentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte sind die Früherkennung und Erfassung sprachlicher Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern und die Evaluation von Sprachfördermaßnahmen.

Prof. Dr. Jens Kratzmann, Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt frühe Kindheit an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät für Soziale Arbeit. Forschungsschwerpunkte sind sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, Übergänge im Bildungssystem, soziale und migrationsgekoppelte Ungleichheit in der Kindheit.

Korrespondenzadresse

Dr. Samuel Jahrei
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Fakultät für Soziale Arbeit
Kapuzinergasse 2 · 85072 Eichstätt
Samuel.Jahreiss@ku.de