

# HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung

Felix Wenger und Doris Drexl

## HF-07.1 Einleitung

Sowohl internationale als auch deutschsprachige Studien zeigen Spracherwerbsverzögerungen bei etwa einem Zehntel der Kinder allgemein und bei ungefähr einem Drittel der Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status oder mit Migrationshintergrund auf (Dubowy u. a. 2008; Hopp/Thoma/Tracy 2010). Aufgrund schon früher Ergebnisse aus den internationalen Vergleichsstudien PISA, in denen sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen mangelnder Lesefähigkeit und niedrigem sozioökonomischem Status und/oder einem Migrationshintergrund zeigte, gewann bereits die frühe sprachliche Bildung der deutschen Sprache in diesen Gruppen zunehmend an Bedeutung, um letztlich den Zugang zu einer erfolgreichen und chancengleichen Bildungsbeteiligung und -karriere zu ermöglichen (Baumert/Schümer 2002; Hofmann u. a. 2008). Sprachliche Bildung soll also dazu beitragen, bereits vor dem Schuleintritt positiv auf den Bildungserfolg einzuwirken. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung trägt bei Kindern mit Migrationshintergrund, insbesondere bei geflüchteten Kindern, wesentlich dazu bei (Homuth/Liebau/Will 2021). Da Bildungsinhalte implizit und explizit sprachlich vermittelt werden und sich Kinder im Alter von unter 6 Jahren zudem in einer sensiblen Phase des Spracherwerbs befinden, richtet die Sprachförderung besonders auf Kinder in diesem Alter ihre Aufmerksamkeit (Sachse 2020).

Viele Kindertageseinrichtungen widmen sich deshalb der Sprachförderung. Grundsätzlich werden dabei häufig zwei Ansätze der Sprachförderung verfolgt: zum einen die alltagsintegrierte Förderung, in der pädagogische Fachkräfte die Kinder in pädagogischen Alltagssituationen durch sprachliches Begleiten der kindlichen Handlungen und Erzeugen von Kommunikationsanlässen fördern (alltagsintegrierte Sprach-

förderung). Zum anderen werden spezielle (vor-)strukturierte Förderprogramme angewandt, die auf explizit formulierten theoretischen Vorannahmen basieren und ein differenziert ausgearbeitetes Fördermanual beinhalten (additive Sprachförderung) (Petermann 2015).

Aufgrund der unterschiedlichen Zielgruppen wird letztlich genauer unterschieden zwischen *sprachlicher Bildung*, die alle Kinder betrifft und *kompensatorischer Sprachförderung*, die sich auf Maßnahmen für Kinder mit einem zusätzlichen sprachlichen Förderbedarf für die deutsche Sprache bezieht (Kammermeyer/Roux 2013; Roos/Sachse 2019).

Insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien profitieren im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten also vom Besuch einer Kindertageseinrichtung (Becker/Biedinger 2016).

Ein wichtiges Thema im Bereich der sprachlichen Bildung ist die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit. Kinder, die in mehrsprachigen Umgebungen aufwachsen, bilden keine Ausnahme mehr. Mehrsprachigkeit stellt den Regelfall dar. Ein Drittel der Kinder unter 10 Jahren hat einen Migrationshintergrund und wächst deshalb meist mehrsprachig auf. Das Lernen mehrerer Sprachen stellt eine soziale und kulturelle Bereicherung dar. Die Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist also ein weiteres wichtiges Element in den Kindertageseinrichtungen. Für das Gelingen von Mehrsprachigkeit im Kindergarten hat die Anerkennung unterschiedlicher kultureller Identitäten sowie die Wertschätzung der Erst- und der Zweitsprache mit deren Weiterentwicklung einen entscheidenden Einfluss (Roos/Sachse 2019; Viernickel/Schwarz 2009). In den Kindertageseinrichtungen überwiegen die Kinder, die mit Deutsch als zweiter Sprache erst dort konfrontiert werden. Insbesondere bei diesen Kindern ist es wichtig, die frühe Mehrsprachigkeit zu unterstützen. Da

das Erlernen einer Zweitsprache in diesem Alter auf sie interessierenden Themen beruht und im Miteinander eingebunden ist, ist darauf zu achten, dass sich genügend Kinder in einer Gruppe befinden, die Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF) in die deutsche Sprache involvieren können (Roos/Sachse 2019).

Unabhängig von spezifischen Sprachförderprogrammen spielt auch die Kompetenz des pädagogischen Personals für die Sprachförderung, besonders auch der deutschen Sprache, eine wichtige Rolle. In der Fachkraft-Kind-Interaktion nämlich wird die kindliche Sprache durch das Modellieren der kindlichen Äußerungen durch die Fachkraft (erweitern, grammatikalisch vervollständigen, umformulieren) gefördert (Jahreiß u. a. 2018).

Eine gelingende Umsetzung von Sprachförderkonzepten im pädagogischen Alltag zielt also auf unterschiedliche Gruppen ab: Kinder mit sprachlichem Förderbedarf und Kinder, deren Familiensprache nichtdeutsch ist und die dadurch noch keine ausreichenden Kenntnisse in der deutschen Sprache haben. Dies erfordert eine entsprechende Weiterbildung des pädagogischen Personals (Egert 2017).

Handlungsfeld *Förderung der sprachlichen Bildung* (vgl. Kap. HF-07) greift die oben genannten Aspekte auf und skizziert die Stärkung von Sprachkompetenz und sprachlicher Bildungsziele in der FBBE. Neben der Bedeutung und Umsetzung von Sprachförderkonzepten, geraten auch die Chancen einer zunehmenden Mehrsprachigkeit und die entsprechende Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in den Blick. Im Rahmen des ERiK-Forschungsberichts I wurde für dieses Handlungsfeld das für das Monitoring zum KiQuTG entwickelte Indikatorenkonzept vorgestellt und theoretisch begründet (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Während im ERiK-Forschungsbericht I eine Sekundäranalyse bereits vorliegender Datensätze die empirische Grundlage für das Monitoring im Rahmen des KiQuTG bildete, können für die vorliegende Berichtslegung die Daten aus den ERiK-Surveys 2020 genutzt und deren Analyseergebnisse berichtet werden (Gedon u. a. 2021). Das folgende Kapitel gibt zunächst einen kurzen Überblick über die Indikatoren. Nachfolgend werden deskriptive Ergebnisse des ERiK-Survey 2020 unter folgendem Fokus berichtet: Zum einen wird der Stellenwert und Status quo der Weiterbildung des

pädagogischen Personals zur Sprachförderung dargelegt. Zum anderen wird die Mehrsprachigkeit der Kinder sowie der Anteil an Kindern mit ndF im Spiegel der pädagogischen Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung erläutert. Zuletzt wird auf die Umsetzung von Sprachförderkonzepten in der FBBE eingegangen.

## HF-07.2 Indikatoren 2020: Überblick

Das Handlungsfeld *Förderung der sprachlichen Bildung* (vgl. Kap. HF-07) wird durch drei Indikatoren abgebildet, welche mehrere Perspektiven einzunehmen versuchen. Sie wurden für das Monitoring entwickelt und im ERiK-Forschungsbericht I vorgestellt (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021).

Sprachliche Förderung in Kindertageseinrichtungen zeigt sich auf den drei Ebenen der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen: der Prozess-, der Struktur- und der Orientierungsqualität (Tietze 2008). Die konkrete Umsetzung von sprachlichen Bildungsmaßnahmen findet auf der Mikroebene in Interaktionen zwischen pädagogischem Personal und Kindern statt. Je nach Güte der Umsetzung spiegeln sie somit die Prozessqualität der Kindertageseinrichtung wider. In diesem Zusammenhang spielt die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals, häufig im Rahmen eines Sprachförderprogramms eine Rolle. Wichtig ist dabei auch die Weitergabe der durch Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen erworbenen Kompetenzen an das gesamte Team (Blatter/Groth/Hasselhorn 2020). Die Mesoebene, also die Zusammenarbeit und das Engagement von Leitung und Trägern, steuert ebenfalls die Vielfalt und Intensität der Fort- und Weiterbildung. Auf der Makroebene können zum Beispiel Bundesprogramme zur sprachlichen Bildung Einfluss auf Struktur und Voraussetzungen der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen nehmen.

Das Indikatorenset des Monitorings zum Handlungsfeld *Förderung der sprachlichen Bildung* (vgl. Kap. HF-07) besteht aus folgenden Indikatoren:

1. Der Indikator *sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal* beinhaltet Informationen zur Teilnahme und zum Bedarf des pädagogischen Personals an Fort- und Weiterbildung zu Themen der sprachlichen Bildung. Dazu wurden das päd-

agogische Personal und die Leitungen befragt. Informationen zu Rahmenbedingungen der Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal auf höherer Ebene, wie etwa Fragen der Finanzierung und Unterstützung, finden sich in Handlungsfeld *Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte* (vgl. Kap. HF-03). Daten zum Thema *Förderung der sprachlichen Bildung* in der formalen Ausbildung des pädagogischen Personals wurden in der Befragung 2020 noch nicht erhoben. Dies wird jedoch der ERiK-Survey 2022 beinhalten.

2. *Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen* wird einerseits anhand der Daten zur Anzahl von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF) in den Einrichtungen abgebildet. Datengrundlage dafür ist die Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) (Statistisches Bundesamt 2021). Andererseits wird der Frage nachgegangen, wie Mehrsprachigkeit im Alltag der Kindertageseinrichtungen berücksichtigt und umgesetzt wird.
3. Schließlich werden im Indikator *Umsetzung von Sprachförderkonzepten* die verwendeten Sprachförderkonzepte und die Methoden zur Erhebung des Sprachstands erfasst. Außerdem fließt die Bedeutung, welche das pädagogische Personal der Sprachförderung beimisst, mit ein.

## HF-07.3 Stand des Feldes 2020

### Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal

Das pädagogische Personal wurde nach den Inhalten der besuchten Fort- und Weiterbildungen in den letzten 12 Monaten vor dem Erhebungszeitpunkt gefragt. Das Thema *Literacy/Sprache* war bei 29 % der Befragten Bestandteil ihrer Fort- und Weiterbildungen. Innerhalb von 15 abgefragten Themenfeldern nimmt *Literacy/Sprache* den 4. Rang ein und ist damit etwa gleich häufig vertreten wie das Thema *Kinderschutz*. In einigen Ländern ist unter den Befragten eine höhere Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zum Thema *Literacy/Sprache* zu beobachten als im bundesweiten Durchschnitt (29 %): Brandenburg (46 %), Bremen (39 %) und Niedersachsen (44 %). Ebenfalls eine deutlich überdurchschnittliche Teilnahme

ist in Einrichtungen zu beobachten, die von mehr als 30 % Kindern mit ndF<sup>1</sup> besucht werden. Hier liegt die Teilnahme bei 36 % (vgl. Abb. HF-07.3-1). Auch in Einrichtungen, die von mehr als 30 % Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund<sup>1</sup> besucht werden, ist beim pädagogischen Personal mit 38 % mehr Teilnahme an Fort- und Weiterbildung zum Thema *Literacy/Sprache* zu beobachten als beim bundesweiten Durchschnitt.

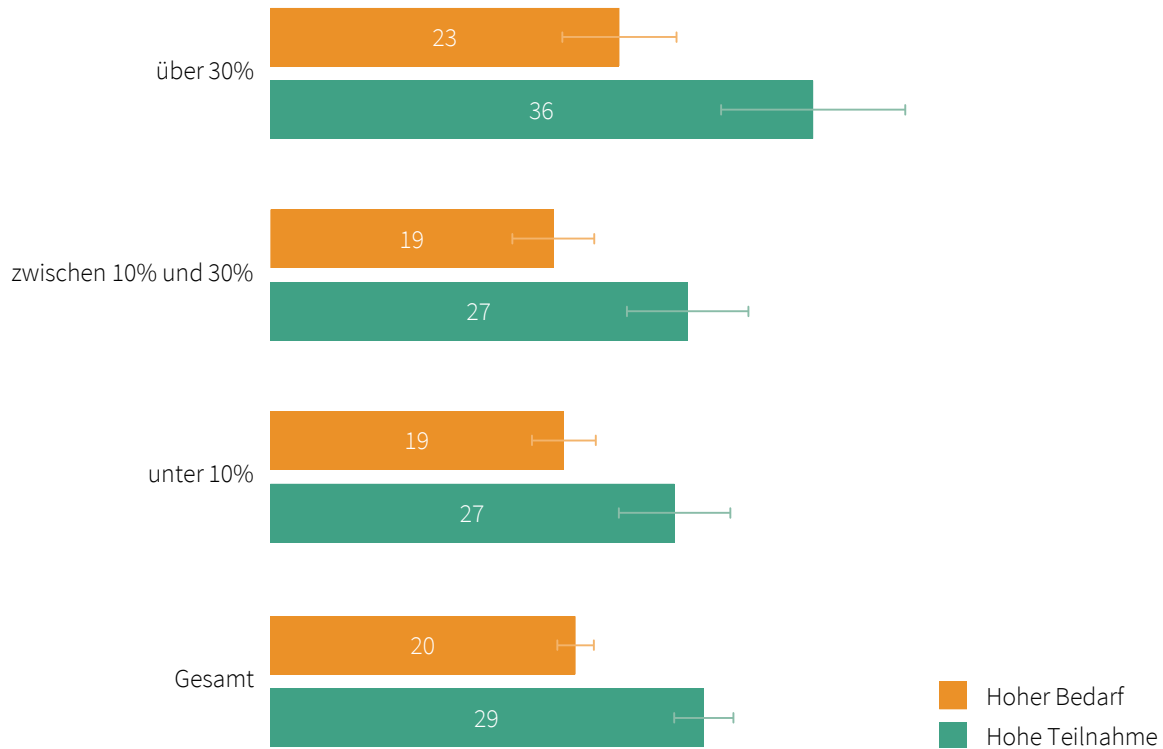
**Die Teilnahme von pädagogischem Personal an Fort- und Weiterbildung zur sprachlichen Bildung ist im Vergleich zu anderen Themen hoch, der Bedarf wird als eher gering eingeschätzt**

Im Gegensatz zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zum Thema *Literacy/Sprache* ist der vom pädagogischen Personal geäußerte Bedarf an Fort- und Weiterbildung zu diesem Thema eher gering. Nur 20 % der Befragten geben bei diesem Thema einen hohen Bedarf<sup>2</sup> an. Damit liegt dieses Thema auf Rang 11 der 15 verschiedenen Antwortmöglichkeiten. In Berlin (23 %), Bremen (24 %) und Hessen (26 %) lassen sich etwas höhere Bedarfe beobachten als im bundesweiten Durchschnitt. In Mecklenburg-Vorpommern (17 %), Nordrhein-Westfalen (17 %), Rheinland-Pfalz (15 %) und Thüringen (16 %) sind die Bedarfe etwas geringer. Auch lassen sich, analog zur Teilnahme, höhere Bedarfe in Einrichtungen beobachten, die von mehr als 30 % Kindern mit ndF besucht werden. In diesen Einrichtungen äußern 23 % einen hohen Bedarf (vgl. Abb. HF-07.3-1). In Einrichtungen, die zu mehr als 30 % von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund besucht werden, äußern 22 % des pädagogischen Personals einen hohen Bedarf. Die hohe Teilnahme des pädagogischen Personals zeigt, dass insbesondere in Kindertageseinrichtungen, in denen ein relativ großer Anteil der Kinder eine ndF oder einen sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund hat, die Notwendigkeit sprachlicher Bildung in den Fokus rückt (vgl. Tab. HF-07.1.1-1 und HF-07.1.1-2 im Online-Anhang).

1 Das Konstrukt wurde als Einschätzung der Leitung operationalisiert.

2 „Hoher Bedarf“ bezeichnet die aus der Antwortskala von 1 „kein Bedarf“ bis 6 „sehr hoher Bedarf“ für die Auswertung zusammengefassten Kategorien 5 und 6.

Abb. HF-07.3-1: **Teilnahme und Bedarf des pädagogischen Personals an Fort- und Weiterbildung zum Thema Literacy/Sprache in Abhängigkeit vom Anteil der Kinder mit ndF in der Einrichtung 2020 (in %)**



Quelle: DJI, ERIK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=4.931–8.391

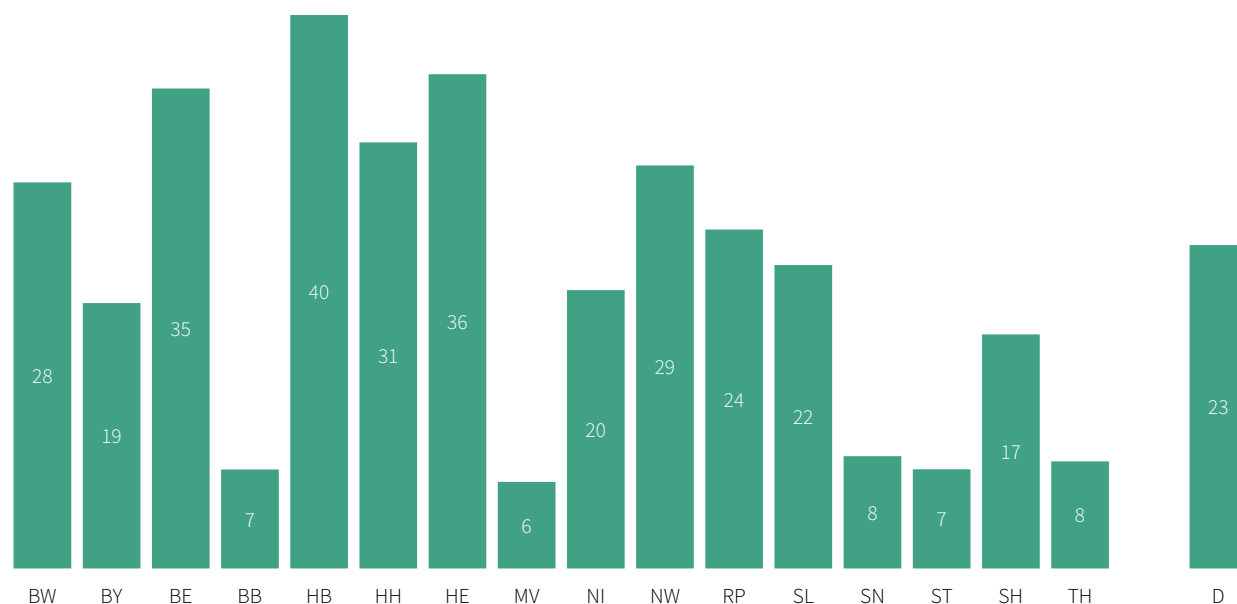
### Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen

Zum Stichtag 2020 hatten laut amtlicher Statistik 15,3 % (2019: 15,2 %) der Kinder im Alter unter 3 Jahren und 23,3 % (2019: 23,1 %) der Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in der Kindertagesbetreuung eine ndF (vgl. Abb. HF-07.3-2). In Kindertageseinrichtungen liegt also eine hohe Anzahl an Kindern vor, die in ihrer Familie eine andere Sprache sprechen. Deshalb hat das Thema Mehrsprachigkeit in der FBBE eine hohe Relevanz. Es gibt allerdings zwischen den Ländern große Unterschiede, was den Anteil von Kindern mit ndF in den Einrichtungen betrifft. Bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt gibt es in den ostdeutschen Ländern vergleichsweise geringe Anteile. Allein der hohe Anteil in Berlin, das zu den ostdeutschen Ländern zählt und einen Anteil von 34,5 % aufweist, sorgt dafür, dass die ostdeutschen Länder insgesamt einen Anteil von 13,7 % an Kindern mit ndF aufweisen. Die Situation in den Ländern ist unterschiedlich: Während in Berlin, Bremen und Hessen mehr als jedes dritte Kind im Alter von 3 Jahren bis

zum Schuleintritt eine ndF hat, ist es in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen weniger als jedes zehnte (vgl. Tab. HF-07.2.1-1 im Online-Anhang). Angesichts dieser großen Unterschiede scheint es interessant, wie sich Aspekte von Mehrsprachigkeit im Verhältnis dazu darstellen.

Da ein großer Teil der Kinder in Kindertageseinrichtungen also zwei- und mehrsprachig ist, erhält das Thema Mehrsprachigkeit im Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen eine zunehmende Wichtigkeit. Zwei- oder Mehrsprachigkeit stellt nach Studienlage per se keinen Bildungsnachteil für die sprachliche Bildung dar. Die Kommunikation mit Kindern auch in ihrer eigenen Sprache ist kein Nachteil für deren Aneignung fachlicher Fähigkeiten (Gogolin/Souvignier 2021), im Gegenteil. Mehrsprachige Kinder können kaum an ihren sprachlichen Vorerfahrungen anknüpfen, wenn die Familiensprache in Kindertageseinrichtungen keine Berücksichtigung findet. Wird in den Kindertageseinrichtungen in Bilderbüchern, Gesprächen, Spielen oder Liedern ausschließlich die deutsche Sprache sichtbar und hörbar, erleben die mehrsprachigen Kinder eine

Abb. HF-07.3-2: **Kinder im Alter von 3 Jahren bis Schuleintritt mit ndF in Kindertageseinrichtungen nach Ländern 2020 (in %)**



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2020 und 2019; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abwertung ihrer Familiensprache und damit ihrer Identität (Sikcan 2007).

Es lohnt sich also, beim Blick auf die pädagogischen Praktiken hinsichtlich des Themas Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen zu berücksichtigen, inwieweit diese Praktiken davon abhängig sind, wie hoch der Anteil von Kindern mit ndF in der Einrichtung ist.

**Pädagogische Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit sind eine Reaktion auf die Mehrsprachigkeit der Kinder in der jeweiligen Einrichtung**

Im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 wurde das pädagogische Personal zu Aspekten der Förderung von Mehrsprachigkeit in seiner Kindertageseinrichtung befragt (vgl. Abb. HF-07.3-3). Bei allen Aspekten zeigt sich eine hohe Abhängigkeit zur Höhe des Anteils von Kindern mit ndF in der Einrichtung. Mehrsprachigkeit in der Kindertageseinrichtung wird nach Angaben von 39 % des pädagogischen Personals durch das Vorhandensein von entsprechendem Material (z. B. mehrsprachigen Büchern) gefördert. In Einrichtungen mit weniger als 10 % Kindern mit ndF stimmen dem 29 % des pädagogischen Personals zu. In Ein-

richtungen mit mehr als 30 % Kindern mit ndF geben 59 % des pädagogischen Personals an, dass Mehrsprachigkeit durch das Vorhandensein von mehrsprachigem Material gefördert wird. Bei der Förderung von Mehrsprachigkeit durch entsprechende Aktivitäten (z. B. mehrsprachiges Singen) ist Ähnliches zu beobachten, wenn ein höherer Anteil von Kindern mit ndF in der Einrichtung betreut wird. Gleiches zeigt sich bei höheren Anteilen von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund in der Einrichtung.<sup>3</sup> Auf der Ebene der Länder findet in Ländern mit vergleichsweise hohen Anteilen von Kindern mit ndF auch eher eine Förderung von Mehrsprachigkeit durch die genannten Aspekte statt (vgl. Tab. HF-07.2.2 im Online-Anhang).<sup>4</sup>

Nach Vokabeln in ihrer Muttersprache werden Kinder in der Einrichtung von 54 % des pädagogischen Personals regelmäßig gefragt. Neben

3 Eine Überschneidung liegt nahe. Kinder konnten von der Leitungsperson beiden Kategorien zugeordnet werden. Es gibt zudem einen starken signifikanten Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit ndF und dem Anteil von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund ( $\chi^2(4) = 1500, p < .001, V = 0.38; \text{Spearman's } \rho = .52, p < .001$ ).

4 Ein möglicher Effekt der Anzahl von Kindern mit ndF auf die beiden unterschiedlichen Formen der Sprachförderung (additiv vs. alltagsintegriert) vor dem Hintergrund der drei Qualitätsebenen (Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität) wird im Rahmen einer vertieften Analyse im Forschungsbericht III dargestellt.



Abb. HF-07.3-3: **Aspekte von Mehrsprachigkeit in Abhängigkeit vom Anteil der Kinder mit ndF in der Einrichtung, 2020 (in %)**



Fragetext: Welche Aspekte der Mehrsprachigkeit treffen auf Ihre Einrichtung zu?  
 Hinweis: Antwortskala Ja/Nein, dargestellt sind Ja-Anteile. Variable des Anteils der Kinder mit ndF wurde aus ERIK-Leitungsbefragung 2020 verwendet.  
 Quelle: DJI, ERIK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=8.526–8.552

Deutsch sprechen die befragten Personen selbst und Kolleginnen oder Kollegen zu 32 % im pädagogischen Alltag mit einigen Kindern noch in anderen Sprachen. Ebenfalls gibt etwa ein Drittel (32 %) der Leitungen an, dass das pädagogische Personal in der Einrichtung in mindestens einer weiteren Sprache neben Deutsch mit den Kindern spricht.

Befragtes pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund<sup>5</sup> gibt dies mit 45 % deutlich häufiger an als der Durchschnitt (vgl. Tab. HF-07.2.2 im Online-Anhang). Allerdings arbeitet pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund im Durchschnitt in Einrichtungen mit einem Anteil von 26 % Kindern mit ndF, wohingegen pädagogi-

sches Personal ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt in Einrichtungen mit einem Anteil von 18 % Kindern mit ndF arbeitet.<sup>6</sup> Dementsprechend ist hier von einer Mischung aus beiden Aspekten auszugehen, welche dazu führt, dass pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund häufiger angibt, es selbst oder Kolleginnen und Kollegen sprechen mit einigen Kindern im pädagogischen Alltag neben Deutsch noch in mindestens einer anderen Sprache.

5 „Migrationshintergrund“ bedeutet, dass die befragte Person entweder in einem anderen Land als Deutschland geboren wurde oder ihr Vater oder ihre Mutter in einem anderen Land als Deutschland geboren wurden.

6 Im Rahmen der ERIK-Surveys wurde der Migrationshintergrund der Kinder nicht abgefragt, analog zur Abfrage in der Kinder- und Jugendhilfestatistik jedoch der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache. Für die Analyse der Rahmenbedingungen von sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen sind sowohl die Informationen zum Migrationshintergrund des pädagogischen Personals und der Leitungen als auch zu den Anteilen der nichtdeutschen Familiensprache relevant (vgl. dazu Kap. HF-10).

**Pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund gibt häufiger an, dass in der Einrichtung neben Deutsch noch in mindestens einer anderen Sprache mit den Kindern gesprochen wird**

Das pädagogische Personal gibt zu 58 % an, dass einige Kinder untereinander außer Deutsch auch noch eine oder mehrere andere Sprachen nutzen. Die Angaben unterscheiden sich jedoch stark in Abhängigkeit vom Anteil der Kinder mit ndF in der Einrichtung. Liegt der Anteil bei bis zu 10 % Kindern mit ndF, geben 36 % der Befragten an, dass einige Kinder untereinander außer Deutsch auch noch in anderen Sprachen sprechen. Bei Anteilen von über 30 % Kindern mit ndF geben dies 85 % der Befragten an. Länderunterschiede folgen dem bereits identifizierten Muster: Die westdeutschen Länder und Berlin mit vergleichsweise höheren Anteilen von Kindern mit ndF in den Einrichtungen verzeichnen bei den genannten Aspekten höhere Anteile (vgl. Tab. HF-07.2.2 im Online-Anhang).

Für das Thema der Mehrsprachigkeit im Alltag einer Kindertageseinrichtung lässt sich auf Basis der Daten aus den ERiK-Surveys 2020 beobachten, dass die im Rahmen von ERiK diesbezüglich erhobenen Aspekte in hohem Maß vom Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der Einrichtung abhängen. Mehrsprachigkeit in den Kindertageseinrichtungen ist demnach weniger ein Zeichen für gezielte pädagogische Impulse, sondern eher Reaktion auf die Mehrsprachigkeit, welche die Kinder selbst mit in die Einrichtung bringen.

**Umsetzung von Sprachförderkonzepten**

Im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 wurde von den Einrichtungsleitungen erhoben, ob ihre Einrichtung an bestimmten Bundesprogrammen zur Sprachförderung beteiligt ist. Zum Thema sprachliche Bildung konnten die Befragten die Teilnahme an zwei Programmen angeben: „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ und „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. An BISS nehmen 5 % der Einrichtungen teil. Überdurchschnittlich hoch ist die Teilnahme an diesem Programm in Brandenburg (14 %) und Bremen (12 %). Mehr Verbreitung findet das Programm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel

zur Welt ist“. Daran nehmen nach eigenen Angaben 25 % der befragten Einrichtungen teil.<sup>7</sup>

**Pädagogisches Personal misst der Förderung von sprachlichen Fähigkeiten eine sehr hohe Bedeutung bei**

Dabei unterscheidet sich der Anteil von Einrichtungen, die teilnehmen, stark in Abhängigkeit vom Anteil der Kinder mit ndF in den Einrichtungen. Bei einem Anteil von bis zu 10 % Kindern mit ndF nehmen 15 % der Einrichtungen teil. Bei Anteilen von über 30 % Kindern mit ndF nehmen hingegen 47 % der Einrichtungen am Programm teil. Von den befragten Trägern geben 5 % eine Beteiligung an „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ und 44 % eine Beteiligung an „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ an (vgl. Tab. HF-07.3.1-1 und HF-07.3.1-3 im Online-Anhang).

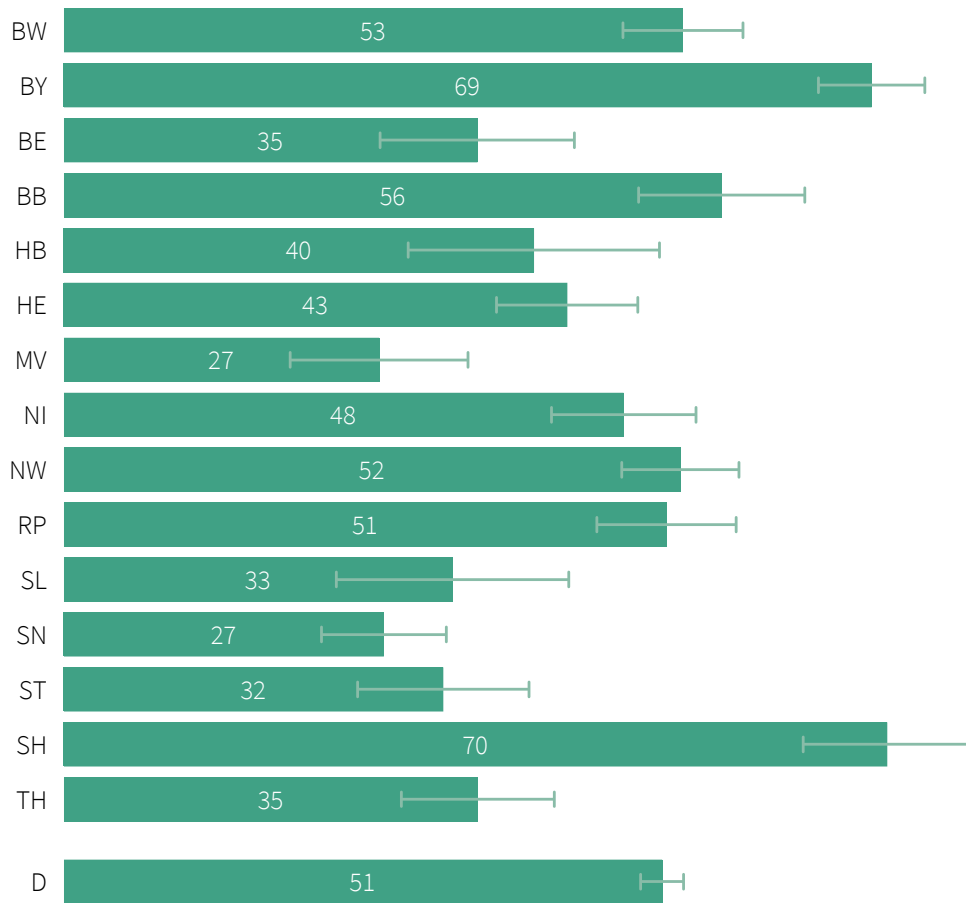
**Sprachförderung findet am ehesten in Kleingruppen statt**

Jenseits der Teilnahme an den genannten Programmen gaben die Einrichtungsleitungen Auskunft über verschiedene Formen von Sprachförderung in der Einrichtung. Gezielte Vorleseaktivitäten (z. B. dialogisches Lesen) und gezielte Sprachspiele (z. B. Reim- oder Fingerspiele), die zur alltagsintegrierten Förderung gerechnet werden, sind weit verbreitet und werden in 94 % bzw. 95 % der Einrichtungen angewandt. Beide Formen der Sprachförderung werden am ehesten in der Kleingruppe durchgeführt (55 bzw. 56 %), seltener in der Gesamtgruppe (35 bzw. 31 %) und nur in wenigen Fällen als Einzelförderung (4 % bzw. 8 %)<sup>8</sup>. Auch vorstrukturierte Programme, die in der Regel eher manualisiert sind (sie zählen zur additiven Sprachförderung) als Sprachspiele und Vorleseaktivitäten, werden zu 36 % am ehesten in der Kleingruppe durchgeführt. Jedoch geben nur 51 % der Leitungen an, dass in ihrer Einrichtung überhaupt vorstrukturierte Förderprogramme durchgeführt werden (vgl. Abb. HF-07.3-4). Diese Anteile sind in Bayern (69 %) und Schleswig-Holstein (70 %) am höchsten. In Berlin (35 %), Mecklenburg-Vorpommern (27 %), im Saarland (33 %), in Sachsen (27 %), Sachsen-Anhalt

<sup>7</sup> Der tatsächliche Anteil ist geringer. Warum der Anteil in den ERiK-Surveys 2020 höher ausfällt, kann in vertiefenden Analysen untersucht werden.

<sup>8</sup> Keine Mehrfachnennung möglich.

Abb. HF-07.3-4: **Einrichtungen, die vorstrukturierte Programme zur Sprachförderung einsetzen nach Ländern 2020 (in %)**



Hinweis: Werte mit starken Einschränkungen sind für Hamburg nicht dargestellt, da diese nicht belastbar oder vorhanden sind.  
 Quelle: DJI, ERIK-Surveys 2020: Leitungsbefragung, gewichtete Daten auf Einrichtungsebene, Berechnungen des DJI, n=3.561

(32 %) und Thüringen (35 %) sind die Anteile von Einrichtungen, die vorstrukturierte Programme nutzen, geringer (vgl. Tab. HF-07.3.1-2 im Online-Anhang).

**Vorstrukturierte Programme zur Sprachförderung kommen in etwa der Hälfte der Einrichtungen zum Einsatz**

Auf Leitungsebene wurde die Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz bei Kindern in der Einrichtung erhoben. In 96 % der Einrichtungen wird dazu die freie Beobachtung angewandt. Es werden jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmaß, je nach Land, weitere Verfahren angewandt. Ein standardisierter Beobachtungsbogen (z. B. Seldak oder Sismik) wird durchschnittlich in 70 % der Einrichtungen genutzt, wobei dieses Verfahren in Bayern (93 %) und Nordrhein-Westfalen (90 %) fast ebenso

weite Verbreitung findet wie die freie Beobachtung. Demgegenüber wird ein standardisierter Beobachtungsbogen in Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen in weniger als der Hälfte der Einrichtungen genutzt. Im Bundesdurchschnitt wird dieses Verfahren auch dort vermehrt eingesetzt, wo der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in der Einrichtung höher als der Durchschnitt ist (vgl. Tab. HF-07.3.2 im Online-Anhang).

Weniger Verbreitung im Allgemeinen finden standardisierte Tests (z. B. HASE-Screening). Diese bestimmen die Sprachkompetenz quantitativ, und ihre Ergebnisse lassen sich anhand von Normen mit der Gesamtpopulation vergleichen. Standardisierte Tests werden in 18 % der Einrichtungen genutzt. In Baden-Württemberg (30 %) und Brandenburg (49 %) sind standardisierte Tests überdurchschnittlich weit verbreitet. Dagegen werden sie in Sachsen (7 %) und Thü-



ringen (5 %) in weniger als jeder zehnten Kita eingesetzt.

Die Beobachtung und Dokumentation des Sprachstands wird in 46 % der Einrichtungen auch mit den Ergebnissen der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen (U-Untersuchungen) abgestimmt, wobei hier die Unterschiede zwischen den Ländern nicht so deutlich sind wie bei den anderen abgefragten Methoden. Am ehesten findet dies in Baden-Württemberg (58 %), am wenigsten dagegen in Brandenburg (32 %) statt (vgl. Tab. HF-07.3.2 im Online-Anhang).

**Freie Beobachtung als Methode zur Dokumentation der Sprachkompetenz weit verbreitet**

Das pädagogische Personal wurde zusätzlich gefragt, welche Bedeutung es der Förderung von Sprache in Relation zu anderen Bildungs- und Entwicklungsbereichen der Kinder in der Einrichtung beimisst. Von den Befragten geben 91 % an, dass „mündlichen sprachlichen Fähigkeiten“ eine hohe Bedeutung zukommt, wobei zwischen den Ländern keine großen Unterschiede zu beobachten sind. Damit liegt dieser Förderbereich auf dem zweiten Rang nach der „Förderung von sozialer Kompetenz“ und ist für das pädagogische Personal etwa gleichbedeutend mit der Förderung von Motorik und der „Fähigkeit, sich Sachen neu zu erschließen und zu erforschen, motiviert durch die eigene Neugier“.

Aus der Perspektive des pädagogischen Personals kommt der Förderung von mündlichen sprachlichen Fähigkeiten also eine sehr hohe Bedeutung zu, was sich auch in der bereits dargestellten häufigen Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema spiegelt. Demgegenüber werden der Lese- und Schreibfähigkeit lediglich von 22 % des pädagogischen Personals eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Tab. HF-07.3.3-1 im Online-Anhang). Damit belegte dieser Förderbereich den vorletzten Rang der Bedeutungseinstufung vor „Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien“. Insgesamt kommt also Kompetenzen, die den Umgang miteinander fördern, wie sozialer Kompetenz und Sprachkompetenz eine hohe Bedeutung zu, während Kompetenzen, die dem Bildungsauftrag der Schule zuzuordnen sind, für das pädagogische Personal weniger bedeutend zu sein scheinen.

## HF-07.4 Zusammenfassung

Die Förderung von Sprachkompetenz ist, wie aufgezeigt werden konnte, ein wichtiger Bildungsbestandteil in der FBBE. Sowohl in additiven als auch in alltagsintegrierten Formaten (Petermann 2015; Roos/Sachse 2019) findet sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen statt. Dabei wird in der praktischen Umsetzung ein Fokus auf kompensatorische Sprachförderung als Förderung von Kindern mit geringen Kenntnissen der deutschen Sprache deutlich (Kammermeyer/Roux 2013). Für das Monitoring des Handlungsfeldes *Förderung der sprachlichen Bildung* (vgl. Kap. HF-07) wurden drei Indikatoren entwickelt, welche zentrale Merkmale des Handlungsfeldes bündeln. Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden:

- › Die sprachliche Bildung von Kindern wird von pädagogischem Personal als wichtig angesehen und stellt einen relevanten Bestandteil in der Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals dar. Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung zum Thema Sprache scheint bei demjenigen pädagogischen Personal sogar höher, in deren Kindertageseinrichtungen ein durchschnittlich höherer Anteil an Kindern mit ndF ist. Bezogen auf die drei Qualitätsebenen (Tietze 2008), die im Forschungsbericht III näher im Zusammenhang mit sprachlicher Förderung analysiert werden, kann hier schon gesagt werden, dass auch in der Orientierungsqualität, also in den Überzeugungen des pädagogischen Personals, der enorme Stellenwert sprachlicher Förderung zum Ausdruck kommt.
- › Auch die Unterstützung und Förderung von Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag scheint in Einrichtungen mit einem höheren Anteil an Kindern mit ndF stärker ausgeprägt. Allerdings weist eine Studie, welche die Kommunikation von Zielkindern beobachtet hat, darauf hin, dass auch mehrsprachige Kinder in Kindertageseinrichtungen untereinander eher die deutsche Sprache sprechen (Jahreiß u. a. 2018). Dennoch sind vermutlich pädagogische Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit eine Reaktion auf die Mehrsprachigkeit, welche die Kinder selbst mit in die Einrichtung bringen, und weniger das Ergebnis proaktiv gesetzter Förderaktivitäten. Hier könnten sowohl auf

Ebene der Strukturqualität als auch Ebene der Orientierungsqualität pädagogische Anreize geschaffen werden: Zum einen könnte mehrsprachiges pädagogisches Personal gestärkt und gefördert werden, wenn möglich auch in der Sprache der Kinder zu sprechen. Zum anderen könnten pädagogische Aktivitäten explizit die Familiensprache der Kinder integrieren.

- › Der Sprachförderung wird im Allgemeinen eine hohe Bedeutung durch das pädagogische Personal beigemessen. Sie findet am ehesten in Kleingruppen statt. Additive Sprachförderung durch vorstrukturierte Programme wird in etwa der Hälfte der Einrichtungen für die Sprachförderung angewandt. Für eine gelingende Sprachförderung ist außerdem die Dokumentation und Beobachtung des Sprachstands der Kinder wichtig, damit der Förderbedarf korrekt festgestellt werden kann. In fast allen Einrichtungen ist es üblich, dafür die

freie Beobachtung anzuwenden. Die Anwendung weiterer Verfahren, z. B. standardisierte Beobachtungsbögen und Tests, unterscheidet sich zwischen den Ländern teils deutlich.

Die Daten der ERiK-Surveys 2020 können das Feld der sprachlichen Bildung nur ausschnittsweise abbilden, was eine Limitation darstellt. Beispielsweise ist es im Rahmen des Monitorings nicht möglich, Interaktionen zwischen pädagogischem Personal und Kindern detailliert zu erfassen. Eine Differenzierung der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen in alltagsintegrierter vs. additiver Sprachförderung erfordert tiefergehende Analysen, welche im Rahmen des dritten ERiK-Forschungsberichts erläutert werden. Dabei wird der Effekt der Anzahl an Kindern mit ndF in Kindertageseinrichtungen auf beide Formen der Sprachförderung vor dem Hintergrund der drei Qualitätsebenen untersucht werden.

# Literatur

- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000 — Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Wiesbaden, S. 159–202
- Becker, Birgit/Biedinger, Nicole (2016): Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden, S. 433–474
- Blatter, Kristine/Groth, Katarina/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.) (2020): Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich. Bd. 6. Edition ZfE. Wiesbaden/Heidelberg
- Dubowy, Minja/Ebert, Susanne/Maurice, Jutta von/Weinert, Sabine (2008): Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40. Jg., H. 3, S. 124–134
- Egert, Franziska (2017): Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikation. In: Sigel, Richard/Inckemann, Elke (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb: Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule, S. 65–78
- Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2021): ERIK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 1.0. <https://doi.org/10.17621/erik2020>
- Gogolin, Ingrid/Souvignier, Elmar (2021): Interventions-, Transfer- und Implementationsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24. Jg., H. 4, S. 767–773
- Hofmann, Nicole/Polotzek, Silvana/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research., H. 3, S. 291–300
- Homuth, Christoph/Liebau, Elisabeth/Will, Gisela (2021): The role of socioeconomic, cultural, and structural factors in day-care attendance among refugee children. In: Journal for Education Research Online, 13. Jg., H. 1, S. 16–77
- Hopp, Holger/Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., H. 4, S. 609–629
- Jahreiß, Samuel/Ertanir, Beyhan/Sachse, Steffi/Kratzmann, Jens (2018): Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. In: Forschung Sprache, 6. Jg., H. 2, S. 32–41
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanne (2013): Sprachbildung und Sprachförderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Handbuch. Wiesbaden, S. 515–528
- Petermann, Franz (2015): Alltagsintegrierte Förderung oder Förderprogramme im Vorschulalter? In: Frühe Bildung, 4. Jg., H. 3, S. 161–164
- Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERIK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42
- Roos, Jeanette/Sachse, Steffi (2019): Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. In: Kracke, Bärbel/Noack, Peter (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin, Heidelberg, S. 49–68
- Sachse, Steffi (2020): Sprachentwicklung. In: Roos, Jeanette/Roux, Susanna (Hrsg.): Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis. Kronach, S. 135–148
- Sikcan, Serap (2007): Mehrsprachige Kinder in einsprachigen Kindergärten. In: Kinder in Europa, 12. Jg., H. 6, S. 17–20
- Statistisches Bundesamt (2021): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2021. Wiesbaden
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 53. Beiheft, S. 16–35
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. Aufl. Berlin