

Einschätzungen des Sprachverhaltens von Kindern mit Migrations- versus ohne Migrationshintergrund durch Kita-ErzieherInnen

Ratings of German language performance by kindergarten teachers in children with and without migration background

Schlüsselwörter: Migrationshintergrund, Zweitspracherwerb, Sprachkompetenz, Sprachverhalten, Kindergartenkinder

Keywords: Migration, bilingualism, second language acquisition, language skills, communication behaviour, kindergarten children

Zusammenfassung: Geringere Sprachleistungen im Deutschen von Kindern mit Migrationshintergrund (KMM) im Vergleich zu monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern ohne Migrationshintergrund (KOM) wurden mehrheitlich an Schul-, weniger aber an Kindergartenkindern aufgezeigt; doch sie zeichnen sich durchaus schon vor Schulbeginn ab. Daher sollte untersucht werden, ob Unterschiede im Sprachverhalten von KMM und KOM im Kita-ErzieherInnenurteil deutlich werden. Das Sprachverhalten von 179 KMM (36 bis 74 M. alt, mittl. Alter: 52,7 M.; SD 10,3 M.) wurde mit *Sismik* (Ulich & Mayr, 2003) und das von 49 KOM (36 bis 72 M. alt, mittl. Alter: 51,5 M.; SD 10,6 M.) mit *Seldak* (Ulich & Mayr, 2006) durch die Kita-ErzieherInnen eingeschätzt. Bei der retrospektiven Analyse eines Datensatzes von 13 identischen Sprachverhaltensweisen (Items) in beiden Instrumenten („cross-sectional analysis“) konnte ein überzufälliger Unterschied ($p < .05$ nach Bonferroni-Adjustierung) in zwei Items festgestellt werden: (1) KMM bitten weniger häufig, dass ihnen in der Kita deutschsprachige Geschichten vorgelesen werden. (2) KMM haben mehr Mühe, einfache Handlungsanweisungen umzusetzen, die nur sprachlich zu verstehen sind. Es war kein Geschlechtseffekt nachweisbar, hingegen ein Alterseffekt in denselben Schätzurteilen zu Lasten von jüngeren KMM (36-52 M. alt). KMM mit einer Besuchsdauer < ein Jahr wurden schlechter eingeschätzt als KOM mit der gleichen Besuchsdauer. Die Schätzurteile zu KMM bzw. KOM von Vätern mit hohem Bildungsabschluss unterschieden sich statistisch signifikant zum Nachteil von KMM hinsichtlich der Bitte um Vorlesen. Daraus schlussfolgern wir: (1) KMM sollten möglichst früh in eine Kita kommen, weil es bei ihnen einer längeren institutionellen Zugehörigkeit bedarf, bis der Zweitspracherwerb zu einem ähnlich häufigen bzw. müheloseren Sprachverhalten führt, im Vergleich zu monolingual muttersprachlich deutschen Kindern. (2) Der Zweitspracherwerb in der Kita sollte durch Vorlesen und allgemeine lautsprachliche Kommunikation angeregt werden. (3) Aber auch KMM von Vätern mit höherem Bildungsabschluss benötigen eine Sprachförderung.

Abstract: While there is evidence that the language performance of older children with migrant background is poor compared to their non-migrant peers there is still a lack of knowledge in younger children. The question is whether there are any differences in language skills between young migrants and non-migrant children. Language performance was assessed in 179 migrants (age 36 to 74 months, $M = 52.7$; $SD 10.3$), and 49 children (age 36 to 72 months, $M = 51.5$; $SD 10.6$) monolingual with German as native tongue, both groups with average intelligence. Standardized teacher assessments of language performance base on 13 identical items in the rating-scales *Sismik* (Ulich & Mayr, 2003) for children with a migrant background and *Seldak* (Ulich & Mayr, 2006) for only native German speaking children. Across-sectional analysis of a secondary data set was performed and revealed a significant difference ($p < .05$, Bonferroni adjusted) between both groups in two items: (1) Children with a migrant background asked less frequently for reading aloud German stories in kindergarten. (2) They had more difficulties in executing simple instructions that are only to be understood verbally. This was especially true for younger migrants (age 36 - 52 months). The duration of kindergarten attendance had an effect, with migrant children attending the kindergarten < 1 year performing worst. The difference between the two groups could be even observed in migrant children with highly educated fathers. We conclude, that: (1) Children with a migrant background have to be matriculated early in the kindergarten, because they need extra time to adjust to German as second language in order to achieve similar performance levels compared to non-migrants. (2) Second language acquisition should be stimulated by reading aloud and by verbal communication in the kindergarten. (3) Migrant children from well-educated families need also language support.

Einleitung

Mit knapp einer Million Zuzügen war Deutschland auch im Jahr 2011 in der EU das beliebteste Zielland für EinwanderInnen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2013). Insofern verwundert es nicht, dass der frühe Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund (KMM)¹ eine sozial-gesellschaftliche, bildungspolitische und pädagogisch wichtige Thematik ist (z. B. Ahrenholz, 2006; 2007; Rothweiler, 2007; Gogolin, 2009; Grimm & Schulz, 2012). Bei KMM werden Sprachkompetenz und Sprachperformanz in der Zweitsprache von verschiedenen Variablen beeinflusst: dem Zeitpunkt, ab dem die Kinder mit ihr konfrontiert werden, der systematische Kontakt mit ihr, der nicht zuletzt damit zusammenhängt, ob die Kinder institutionell betreut und gefördert werden, die Qualität ihrer Inputsprachen, insbesondere der Erstsprache (Eisenwort, 2012) sowie die bevorzugte (Umgangs-) Sprache in der Familie (De Houwer, 2007). Studien belegen, dass KMM im Vergleich zu monolingual Deutsch aufwachsenden Kindern schlechtere Sprachleistungen zeigen (z. B. Gasteiger-Klicpera & Gasteiger, 2000; Becker, 2006; 2010; Penner, 2006; Weber, Marx, & Schneider, 2007; Dubowy, Ebert, Maurice, & Weinert, 2008; Haug, 2008; Lengyel, 2009; Niklas, Schmiedeler, Pröstler, & Schneider, 2011; von Goldammer, Mähler, & Hasselhorn, 2011; Akhtar & Menjivar, 2012; Kiese-Himmel, Auberlen, & von Steinbüchel, 2012; Triarchi-Herrmann, 2012) – mit entsprechend ungünstigen Auswirkungen bezüglich einer altersgerechten Einschulung, des schulischen Bildungserfolgs, der Höhe des Schulabschlusses und der sozialen Integration (z. B. Diefenbach, 2004; Stanat, 2006; Dubowy et al., 2008; Siegert, 2008).

Geringere Sprachleistungen im Deutschen von KMM im Vergleich zu monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern ohne Migrationshintergrund (KOM) wurden vor allem an Schul-, weniger an Kindergartenkindern, aufgezeigt; doch sie zeichnen sich durchaus schon vor Schulbeginn ab. Eine direkte

Sprachuntersuchung ist nicht nur zeit- aufwendig, sondern auch bei jüngeren KMM aufgrund des stark eingeschränkten, im Extremfall fehlenden, deutschsprachigen Instruktionsverständnisses oft unmöglich. Daher wird nicht selten (unter Verwendung strukturierter Beobachtungsbögen bzw. Schätzskalen) zur Beurteilung der sprachlichen Leistungsfähigkeit im Deutschen auf das Urteil von Kita-ErzieherInnen zurückgegriffen, bevor eine professionelle Sprachdiagnostik in der Zweitsprache erfolgt.

Das Aufgabenspektrum von Kita-ErzieherInnen hat sich in den letzten Jahren zunehmend erweitert, weil sie nicht nur Kinder betreuen, den Kita-Alltag als Mittel zur Kompensation von möglichen Entwicklungsnachteilen gestalten und bestimmte Erziehungsziele realisieren sollen, sondern weil sie auch Entwicklungs- und Bildungsprozesse dokumentieren sowie Förderbedarf und Anzeichen von Fehlentwicklungen oder Störungen wahrnehmen müssen. So ist die Früherkennung von Verhaltensauffälligkeiten durch diese Berufsgruppe mittels Verhaltensbeobachtung oder Soziogramm (z. B. Textor, 1988) inzwischen ebenso üblich wie die von Sprachauffälligkeiten (z. B. Eichhorn & Liebe, 2006). Seit geraumer

Zeit sind Instrumente zur Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen bei Kita-Kindern etabliert (z. B. Tröster, Flender, & Reineke, 2004: DESK 3-6) und die Betriebskrankenkassen des Landesverbands Bayern bieten Fragebögen zur Einschätzung des Entwicklungsstandes durch Kita-ErzieherInnen zum Zeitpunkt der pädiatrischen Vorsorgeuntersuchungen U8 und U9 an, die Eltern dann ausgefüllt zur Vorsorgeuntersuchung zum Kinderarzt mitnehmen (*BKK-STARKE-KIDS-Checkheft*). Zur Beobachtung und Dokumentation der Sprach- und Kommunikationsentwicklung wie auch als Grundlage zur Sprachförderung hat die *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin* (2008) ein Sprachlerntagebuch für Kitas entwickelt, das (in ständiger Bearbeitung durch die Kita-ErzieherInnen) die Kindergartenzeit eines jeden Berliner Kindes begleitet. Die Einschätzung des lautsprachlichen Kommunikationsverhaltens durch Kita-ErzieherInnen bietet den Vorteil, dass diese eine breitere Erfahrungsbasis von der Sprachperformanz eines Kindes haben, die verschiedene Alltagssituationen einschließt. Dies ist in der professionell diagnostischen Untersuchungssituation nicht gegeben.

Fragestellung

In der vorliegenden Studie sollte untersucht werden, ob Unterschiede im Sprachverhalten von KMM und KOM im Kita-ErzieherInnenurteil deutlich werden. Es wurde angenommen, dass sich in den Schätzurteilen zu KMM geringere Sprachleistungen in der Zweitsprache Deutsch abzeichnen.

Methodik

Als Datenbasis diente die (von der lokalen Ethikkommission der Universitätsmedizin Göttingen genehmigte) Längsschnittstudie: Die Auswirkung musikalischer und bildnerischer Frühförderung auf die Entwicklung sozialer, emotionaler und kognitiver Fähigkeiten². Ihr Studi-

.....
2 finanziell unterstützt durch das Niedersächsische Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung NIFBE (Hannover) sowie durch die v. Metzler Stiftung (Frankfurt/M.) und die Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Frankfurt/M.)

KURZBIOGRAFIE

Prof. Dr. rer. nat. Dipl.-Psych. Christiane Kiese-Himmel (Psychologische Psychotherapeutin, Fachpsychologin für Klinische Psychologie BDP) leitet die Phoniatrich/Pädaudiologische Psychologie an der Universitätsmedizin Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Frühe Sprachentwicklung; Sprachentwicklungsstörungen; taktil-kinästhetische Wahrnehmung bei jungen Kindern; auditive Verarbeitungs- und Perzeptionsstörungen; psychosomatische Dysphonien im Erwachsenenalter. Autorin diverser psychologischer Testverfahren, Herausgeberin der Buchreihe „Sprachentwicklung – Verlauf, Störung, Intervention“; Mitautorin der S2-Leitlinie: „Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES)“.

1 d. h. mindestens ein Elternteil war ausländischer Herkunft

	KMM	KOM
Alle	179	49
Jungen	85	25
Mädchen	94	24
mittleres Lebensalter (SD) (in Monaten)	52,7 (10,3)	51,5 (10,6)
mittlere Kita-Besuchsdauer (SD) (in Monaten)	15,7 (19,7)	16,3 (11,0)
Bildungsabschluss Hauptverdiener (Vater)	kein Schul-/Grundschulabschluss: 1,7% Berufsschulreife/Berufsausbildung: 82,1% Universität o. ä.: 16,2%	kein Schul-/Grundschulabschluss: 0% Berufsschulreife/Berufsausbildung: 61,0% Universität o. ä.: 39,0%
„niedrig“ ⁺ „hoch“ ⁺	18,8% 81,2%	7,3% 92,7%
mittlere Leistung (SD) allgemeine Intelligenzhöhe (K-ABC: T-Wert)	48,0 (8,7) Min 35; Max 66 (n = 168)	51,1 (7,5) Min 28; Max 67 (n = 47)
mittlere Leistung (SD) Verstehen von Sätzen (SETK 3-5-Subtest: T-Wert)	40,3* (12,3) Min 20; Max 74 (n = 162)	56,0* (11,1) Min 31; Max 72 (n = 47)
mittlere Leistung (SD) Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (SETK 3-5-Subtest: T-Wert)	47,7 (11,6) Min 20; Max 75 (n = 154)	50,9 (10,9) Min 35; Max 71 (n = 45)

⁺ **niedrig:** fehlender Schulabschluss, fehlende Berufsschulreife o. fehlende abgeschlossene Berufsausbildung
hoch: Universitäts- o. vergleichbarer Hochschulabschluss o. abgeschlossene Berufsausbildung

Min = Minimalwert; Max = Maximalwert * : $p = .000$; $t = 7.852$

Tabelle 1 Stichprobenbeschreibung (KMM = Kinder mit Migrationshintergrund -- KOM = Kinder ohne Migrationshintergrund) inkl. Testergebnisse (Mittelwerte und Standardabweichungen SD) in K-ABC und SETK 3-5 Subtests als T-Wert (= Standardnorm in der Testpsychologie mit $M = 50$, $SD = 10$)

endesign war nicht randomisiert-kontrolliert, da nur fünf von allen kontaktierten Kitas mit hohem ZuwanderInnenanteil zur Studienteilnahme bereit waren. Das lag daran, dass relativ zeitgleich in den Kitas in Frankfurt/M. mehrere Forschungsprojekte anliefen bzw. schon etabliert waren. Die in der o. g. Studie im Zeitraum von Juni 2009 bis Oktober 2012 in fünf Kitas der Stadt Frankfurt/M. und Umgebung durch insgesamt 28 ErzieherInnen vorgenommenen Einschätzungen des Sprachverhaltens von KMM und KOM (vor Förderbeginn) wurden ausgewertet (cross-sectional analysis). Einschlusskriterien für die vorliegende Studie waren normalgesunde Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren mit mindestens durchschnittlicher allgemeiner Intelligenzhöhe sowie eine schriftliche Einverständniserklärung ihrer Erziehungsberechtigten. Ausschlusskriterien waren Sprachtherapie, institutionalisierte Sprachförderung und private Musik- bzw. Kunstförderung.

Stichprobe

Die Stichprobe (s. Tab. 1) bestand aus 179 KMM (85 Jungen; 94 Mädchen) im Alter

von 36 bis 74 Monaten (mittl. Alter: 52,7 M.; SD 10,3 M.) und 49 KOM (25 Jungen; 24 Mädchen), in Deutschland geboren, monolingual deutschsprachig aufwachsend, im Alter von 36 bis 72 Monaten (mittl. Alter: 51,5 M.; SD 10,6 M.). Der Unterschied im mittleren Lebensalter der zu vergleichenden Kindergruppen durfte pro Variable (Item) nicht größer als ein Monat sein. So betrug der Minimal-Alterswert bei KMM 52,0 Monate und 51,6 bei KOM, der Maximal-Alterswert lag bei KMM 52,8 Monate und 52,3 bei KOM.

KMM wuchsen mit einer nicht-deutschen familiären Umgangssprache auf sowie mit Deutsch als Zweitsprache. Deutsch wurde vorwiegend in der Kita und nicht im Elternhaus kommuniziert. Unter den KMM gab es eine beachtliche Zahl nicht-deutscher Muttersprachen (45); am häufigsten war Türkisch vertreten (18%), gefolgt von Arabisch/arabischen Dialekten (17%) und Kroatisch (7%). Das Alter der KMM zum Erwerbsbeginn der deutschen Sprache war nicht verlässlich zu ermitteln. Es ist aber davon auszugehen, dass der systematische Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch für jedes KMM erst in der Kita stattfand. Somit ist eine einheit-

liche Kontaktzeit mit dem Deutschen bei gleichaltrigen KMM zum Beurteilungszeitpunkt eher unwahrscheinlich. Alle Kinder besuchten die Kita ganztägig. Der Bildungsabschluss des Vaters (über Dauer und Qualität operationalisiert) von KMM und KOM war ähnlich, wobei Väter von KMM weniger häufig einen Universitäts- oder vergleichbaren Hochschulabschluss hatten (s. Tab. 1).

Untersuchungsinstrumente

Das Sprachverhalten von KMM mittels der deutschen Sprache wurde mit dem *Sismik* (*Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*; Ulich & Mayr, 2003) beurteilt. Monolingual deutschsprachige Kinder wurden mit dem *Seldak* (*Sprachentwicklung und „Literacy“ bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*; Ulich & Mayr, 2006) eingeschätzt. Beide Instrumente – jedes als strukturierter Beobachtungsbogen konzipiert – werden zur systematisch begleitenden Dokumentation der Sprachentwicklung von einer Gruppenleiterin bzw. einer pädagogischen Bezugsperson in Kitas verwendet.

Der *Sismik* ist ab einem Alter von 3,5 Jahren und der *Seldak* ab vier Jahren bis zum Schuleintrittsalter (6 - 7 J.) einsetzbar. In den Begleitheften zu beiden Instrumenten wird angemerkt, dass die Instrumente wissenschaftlichen Qualitätskriterien genügen – auf der theoretischen und auf der empirischen Ebene. Cronbachs Alpha streut im *Seldak* von 0,82 bis 0,94. Konstruktvalidität (faktorielle Validität, Alters- und Geschlechtseffekte, Extremgruppenvalidität) wurden belegt. Cronbachs Alpha beläuft sich für die Skalen im *Sismik* auf 0,88 bis 0,94. Ergänzend wurden aus der Testbatterie der im Abschnitt Methodik erwähnten Längsschnittstudie zum ersten Messzeitpunkt (vor Förderbeginn) zwei Subtests zu den Sprachverarbeitungsfähigkeiten aus dem *SETK 3-5* (Grimm, 2010) ausgewertet: *Verstehen von Sätzen* und *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter*. Weiter wurde das Ergebnis in der Skala *Intellektuelle Fähigkeiten* aus der *K-ABC* (Melchers & Preuß, 2009) berücksichtigt.

Für die statistische Datenanalyse wurden identische Items aus beiden Beurteilungsbögen herangezogen. Insgesamt 14 Items aus *Sismik* und *Seldak* stimmten im Wortlaut überein und beschrieben somit dasselbe Sprachverhalten. Die Skalierung war bei jeweils zehn Items frequenzbasiert und verbal ausgeführt: 6 (*sehr oft*); 5 (*oft*); 4 (*manchmal*); 3 (*selten*); 2 (*sehr selten*); 1 (*nie*). Drei Items hatten eine identische rangbasierte vierstufige Antwortskala: 4 (*müheles*); 3 (*mit etwas Mühe*); 2 (*mit großer Mühe*); 1 (*gar nicht*). Da die Skalierung in beiden Bögen bei einem Item differierte, wurde dieses (H3 im *Sismik*; C4 im *Seldak*) von der Analyse ausgeschlossen (s. Tab. 2).

Statistische Auswertung

Im ersten Schritt wurden die Schätzurteile zu KMM und zu KOM quantitativ ausgewertet. Des Weiteren sollte eine statistische Analyse der Einschätzungen nach Geschlecht, Lebensalter, Kita-Besuchsdauer sowie Bildungsabschluss des Hauptverdieners (Vater) erfolgen. Im letzten Schritt wurden für beide Kindergruppen vorliegende Sprachtestergebnisse vergleichend in die Analyse einbezogen.

An statistischen Maßzahlen wurden Mittelwerte (arithmetisches Mittel; Median; Standardabweichungen) mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 20.0) berechnet. Die Ergebnisverteilungen wurden mit dem *Kolmogorow-Smirnow Test* auf Normalität untersucht. Unterschiede in den mittleren Schätzurteilen von KMM und KOM wurden mit dem *Mann-Whitney U-Test* auf statistische Signifikanz geprüft (zweiseitig) und Gruppenunterschiede in den Testergebnissen mit dem *t-Test* (zweiseitig) nach Vorschaltung des *Levene-Tests* zur Prüfung der Gleichheit der Varianzen. Korrelationsanalysen wurden mit dem Rangkorrelationskoeffizienten *rho* durchgeführt. Das Signifikanzniveau wurde mit $p = 0,05$ festgelegt. Der Erhöhung der Fehlerwahrscheinlichkeit durch multiples Testen wurde durch die *Bonferroni-Korrektur* entgegengewirkt (adjustiertes 5 Prozent-Signifikanzniveau: 0,0038).

Aufgrund fehlender Angaben (*missing data*) ist die finale Gruppengröße auf Itemebene z. T. unterschiedlich groß.

Ergebnisse

Die Beurteilungen von 13 für die Sprachentwicklung relevanten Beobachtungen zu KMM und KOM (s. Tab. 3) unterschieden sich im arithmetischen Mittel statistisch signifikant in zwei Items:

- Bittet, dass ihr/ihm etwas vorgelesen wird. ($p = .002$; $U = 3018.0$)
- Kann eine einfache Handlungsanweisung umsetzen, die es nur sprachlich verstehen kann (nicht aus dem Zusammenhang/aus der Situation heraus). ($p = .002$; $U = 3216.0$).

Während ca. 22 Prozent der KMM in der Kita *nie* um Vorlesen baten, waren es bei den KOM nur ca. 12 Prozent. Werden die Schätzurteile *nie*, *sehr selten* und *selten* zusammengefasst, stehen 58,4 Prozent bei den KMM 32,6 Prozent bei den KOM gegenüber.

Die Einschätzung *nie* bzw. *mit großer Mühe* im Hinblick auf die Umsetzung sprachlicher Handlungsanweisungen kam bei KOM nicht vor; bei den KMM waren es 12,2 Prozent. *Müheles* gelang das nach ErzieherInnenurteil 60 Prozent aller KMM, aber 81,6 Prozent aller KOM. Im Folgenden wurden Subanalysen vorgenommen.

(1) Zuerst wurden Jungen mit bzw. ohne Migrationshintergrund und analog KMM-Mädchen mit KOM-Mädchen verglichen (s. Tab. 3). Weder bei Jungen noch bei Mädchen mit Migrationshintergrund waren im Vergleich zu monolingual deutschsprachig aufwachsenden Jungen resp. Mädchen statistisch signifikante Differenzen in den Schätzurteilen nachzuweisen, obgleich die Schätzurteile für KMM-Jungen wie auch für KMM-Mädchen niedriger waren (s. Tab. 3).

(2) Als nächstes wurden jeweils jüngere Kinder und jeweils ältere Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Einschätzungen ihres Sprachverhaltens miteinander verglichen (s. Tab. 3). Die Kinder wurden gemäß Median des Lebensalters in eine jüngere (KMM: 36-52 M. alt; KOM: 36-51 M. alt) versus eine ältere Gruppe (KMM: 53-74 M. alt; KOM: 52-72 Monate alt) gesplittet. Nur bei jüngeren Kindern wurde in zwei Schätzurteilen – denselben wie im Gesamtkollektiv – ein statistisch signifikanter Unterschied aufgedeckt. Jüngere KMM bitten die ErzieherInnen in der Kita weniger häufig (im Durchschnitt *selten*) als jüngere KOM (im Durchschnitt *manchmal*), dass ihnen vorgelesen wird ($p = .001$; $U = 709.0$). Des Weiteren hatten sie im Durchschnitt *etwas Mühe*, einfache Handlungsanweisungen, die nur sprachlich und nicht kontextuell zu verstehen sind, auszuführen, im Gegensatz zu KOM, die das im Durchschnitt nahezu *müheles* schafften ($p = .003$; $U = 791.0$).

(3) Hiernach wurde eine Betrachtung der Einschätzungen nach der Kita-Be-

KURZBIOGRAFIE

Claudia Witte hat an der Universität Leipzig ihren Abschluss als Diplom-Biologin mit dem Schwerpunkt „Auditives System“ gemacht. Derzeit schreibt sie an ihrer Dissertation zum Thema „Auditive Extinktion“ und arbeitet am Institut für Medizinische Psychologie und Medizinische Soziologie der Universitätsmedizin Göttingen.

Seldak				Sismik			
Item	Teil	Situationen		Item	Teil	Situationen	
A2: Bringt von sich aus eigene Beiträge ein f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Gesprächsrunden/ Gruppendiskussionen		E5: Bringt von sich aus eigene Beiträge ein f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Gesprächsrunden/Stuhlkreis	
B3: Versucht einen Zusammenhang zwischen Bildern herzustellen, wird zum „Erzähler“ f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Bilderbuchbetrachtung als pädagog. Angebot in der Kleingruppe oder in der Zweier-Situation (Bezugsperson-Kind)		G3: Versucht (auf Deutsch) einen Zusammenhang zwischen Bildern herzustellen, wird zum „Erzähler“ f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Bilderbuchbetrachtung als pädagog. Angebot in Kleingruppe (in deutscher Sprache)	
C2: Hört aufmerksam zu bei einer kurzen Erzählung, die nicht durch Bilder/Gestik/Gegenstände veranschaulicht wird f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Vorlesen/Erzählen als pädagog. Angebot in der Kleingruppe		H1: Kind hört aufmerksam zu bei einer kurzen Erzählung, die nicht durch Bilder/Gestik/Gegenstände veranschaulicht wird f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Vorlesen/Erzählen als pädagog. Angebot in Kleingruppe (Deutsch)	
C3: Beteiligt sich am Gespräch über eine kurze Erzählung, die nicht durch Bilder/Gestik/Gegenstände veranschaulicht wird f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Vorlesen/Erzählen als pädagog. Angebot in der Kleingruppe		H2: Beteiligt sich am Gespräch über eine kurze Erzählung, die nicht durch Bilder/Gestik/Gegenstände veranschaulicht wird f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Vorlesen/Erzählen als pädagog. Angebot in Kleingruppe (Deutsch)	
C4: Nacherzählen einer vorgelesenen/erzählten Geschichte Skalierung weicht von Seldak-H3 ab	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Vorlesen/Erzählen als pädagog. Angebot in der Kleingruppe		H3: Merkt sich eine einfache Geschichte und kann sie nacherzählen (auf Deutsch) Skalierung weicht von Sismik C4 ab	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Vorlesen/Erzählen als pädagog. Angebot in Kleingruppe	
D1: Sucht sich selbstständig ein (Bilder-)Buch aus f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Selbstständiger Umgang mit Büchern/Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)		I1: Kind sucht sich selbstständig Bilderbuch aus f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)	
D2: Blättert langsam, schaut sich einzelne Seiten genauer an f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Selbstständiger Umgang mit Büchern/Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)		I2: Blättert langsam, schaut einzelne Bilder an f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)	
D3: Tut so, als ob es liest f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Selbstständiger Umgang mit Büchern/Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)		I3: Tut so, als ob es liest f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)	
D4: Spricht von sich aus über die Bilder/Geschichten mit anderen Kindern f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Selbstständiger Umgang mit Büchern/Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)		I5: Spricht über die Bilder mit anderen Kindern (Deutsch oder Familiensprache) f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)	
D5: Bittet, dass ihr/ihm etwas vorgelesen wird f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Selbstständiger Umgang mit Büchern/Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)		I6: Bittet, dass ihm etwas vorgelesen wird f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)	
G4: Merkt sich ein neues Fantasiewort mit 4 Silben und kann es nachsprechen, z. B. mó na iú ra / fo de ki na / n ba né lu (markierten Vokal betonen) f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Lausch- und Sprachspiele, Reime		K2: Merkt sich ein neues Fantasiewort mit vier Silben und kann es auf sagen, z. B. mó na iú ra / gá-bu-dí-la f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Reime - Fantasiewörter, verschiedene Sprachen	
H3: Interessiert sich für Geschriebenes, fragt nach, was das heißt, z. B. bei Buch, Aushang, Schild f	Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Schreiben/Schrift		J1: Kind interessiert sich für Geschriebenes, fragt nach, was das heißt, z. B. bei Buch, Aushang in der Einrichtung, Schild f	Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	Interesse an Schrift	
I1: Kind kann eine einfache Handlungsanweisung umsetzen, die es nur sprachlich verstehen kann (nicht aus dem Zusammenhang aus der Situation heraus) f	Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn	Verstehen von Handlungsaufträgen/Auforderungen		L1: Kind kann einfache Handlungsanweisungen umsetzen, die es nur sprachlich verstehen kann (nicht aus dem Zusammenhang aus der Situation heraus) f	Sprachkompetenz im engeren Sinn (Deutsch)	Verstehen von Handlungsaufträgen/Auforderungen	
I2: Kind kann eine mehrschrittige Handlungsanweisung umsetzen, die es nur sprachlich verstehen kann (nicht aus dem Zusammenhang/aus der Situation heraus) f	Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn	Verstehen von Handlungsaufträgen/Auforderungen		L2: Kind kann „mehrschrittige“ Handlungsanweisungen umsetzen, die es nur sprachlich verstehen kann (nicht aus dem Zusammenhang/aus der Situation heraus) f	Sprachkompetenz im engeren Sinn (Deutsch)	Verstehen von Handlungsaufträgen/Auforderungen	

f = frequenzbasierte Skalierung, f = rangbasierte Skalierung

Tabelle 2 Identische Items in Sismik und Seldak

	Item: Bittet, dass ihr/ihm etwas vorgelesen wird.		Item: Kann einfache Handlungsanweisungen umsetzen, die es nur sprachlich verstehen kann.	
	KMM	KOM	KMM	KOM
Alle	3,0 (1,4) / 3,0 (2) n = 179	3,8 (1,6) / 4,0 (2) n = 47	3,5 (0,8) / 4,0 (1) n = 178	3,8 (0,4) / 4,0 (0) n = 48
Jungen	2,9 (1,4) / 3,0 (3) n = 85	3,8 (1,4) / 4,0 (2) n = 25	3,5 (0,7) / 4,0 (1) n = 84	3,8 (0,4) / 4,0 (0) n = 24
Mädchen	3,1 (1,4) / 3,0 (2) n = 94	3,8 (1,8) / 4,0 (4) n = 22	3,4 (0,9) / 4,0 (1) n = 94	3,9 (0,3) / 4,0 (1) n = 24
Jüngere Kinder +	2,6 (1,4) / 2,0 (3) n = 92	3,8 (1,6) / 4,0 (3) n = 27	3,3 (0,9) / 4,0 (1) n = 92	3,9 (0,4) / 4,0 (0) n = 26
Ältere Kinder +	3,4 (1,4) / 4,0 (2) n = 87	3,8 (1,5) / 4,0 (1,75) n = 20	3,6 (0,7) / 4,0 (1) n = 86	3,8 (0,4) / 4,0 (0) n = 22
Kita-Besuchsdauer < 1 Jahr	2,5 (1,4) / 2,0 (3) n = 91	3,7 (1,7) / 4,0 (3) n = 22	3,2 (0,9) / 3,0 (1) n = 91	3,9 (0,4) / 4,0 (0) n = 21
Kita-Besuchsdauer ≥ 1 Jahr	3,5 (1,4) / 4,0 (2,5) n = 85	3,9 (1,4) / 4,0 (2) n = 22	3,7 (0,5) / 4,0 (0) n = 84	3,8 (0,4) / 4,0 (0) n = 24
Bildungsabschluss Vater „niedrig“ **	2,8 (1,3) / 3,0 (2) n = 22	3,3 (0,6) / 3,0 (0) n = 3	3,4 (0,7) / 3,5 (1) n = 22	4,0 (0,0) / 4,0 (0) n = 3
Bildungsabschluss Vater „hoch“ **	2,9 (1,5) / 3,0 (2,25) n = 94	3,9 (1,6) / 4,0 (2,75) n = 36	3,4 (0,8) / 4,0 (1) n = 93	3,8 (0,4) / 4,0 (0) n = 37

KMM = Kinder mit Migrationshintergrund – KOM = Kinder ohne Migrationshintergrund

Signifikante Differenzen sind farbig (nach Bonferroni-Adjustierung: $p = .0038$)

+ Median-Splitting Lebensalter: Jüngere Kinder (KMM: 36-52, KOM: 36-51 Monate alt), ältere Kinder (KMM: 53-74, KOM: 52-72 Monate alt)

** niedrig: fehlender Schulabschluss, fehlende Berufsschulreife o. fehlende abgeschlossene Berufsausbildung

hoch: Universitäts- o. vergleichbarer Hochschulabschluss o. abgeschlossene Berufsausbildung

Tabelle 3 Mittlere Ergebniswerte (Standardabweichung in Klammern) und Mediane (Interquartilabstand in Klammern) für die beiden Items, die die Gruppen KMM (*Sismik*) und KOM (*Seldak*) signifikant unterscheiden, inkl. Gruppengröße (n)

suchsdauer vorgenommen. Die Kinder wurden gemäß Median dieser Variable (KMM: 13,6 M.; KOM: 12,5 M.) in *Besuchsdauer kürzer* (< 1 J. Besuch der Kita bis zum Beurteilungszeitpunkt) versus *Besuchsdauer länger* (≥ 1 J. Besuch der Kita) unterteilt (s. Tab. 3). Die beiden bereits genannten Verhaltensweisen („Bittet, dass ihm/ihr etwas vorgelesen wird“; $p = .002$; $U = 590,0$, sowie „Kann einfache Handlungsanweisungen umsetzen“; $p = .001$; $U = 549,0$) unterschieden statistisch bedeutsam zwischen KOM und KMM nur bei einer Kita-Besuchsdauer < 1 Jahr. KMM baten erst nach einer Kita-Besuchsdauer ≥ 1 Jahr im Mittel *manchmal* darum, dass ihnen vorgelesen wird, während dies im ersten Kita-Aufenthaltsjahr im Durchschnitt *selten* erfolgte. Insgesamt baten 72,5 Prozent der KMM *nie*, *sehr selten* oder *selten* innerhalb des ersten Kita-Aufenthaltsjahres um Vorlesen, während es nach mindestens einem Jahr Kita-Aufenthalt nur noch 44,7 Prozent waren. KOM baten – unabhängig von der Kita-Besuchsdauer – im Durchschnitt *manchmal* darum, dass ihnen vorgelesen wird. Das Umsetzen

einfacher Handlungsanweisungen gelang KMM innerhalb des ersten Kita-Aufenthaltsjahres im Mittel *mit etwas Mühe*, während dies nach einem Jahr bereits *müheelos* der Fall war. Insgesamt konnten 20,9 Prozent der KMM innerhalb des ersten Kita-Aufenthaltsjahres einfache Handlungsanweisungen *gar nicht* oder nur *mit großer Mühe* umsetzen, während dies nach einem Jahr lediglich noch für 3,6 Prozent KMM ein Problem darstellte. KOM hingegen gelang das Umsetzen einfacher Handlungsanweisungen – unabhängig von der Kita-Besuchsdauer – im Durchschnitt *müheelos*.

(4) Schließlich wurden die Einschätzungen zu KMM und KOM im Hinblick auf den Bildungsabschluss des Vaters betrachtet. Zu dieser Variablen gab es eine große Zahl an *missing data*. Für die statistische Auswertung wurden die drei Kategorien (s. Tab. 3) zu zwei Kategorien i. S. von *niedrig* (fehlender Schulabschluss, fehlende Berufsschulreife sowie Berufsausbildung) versus *hoch* (abgeschlossene Berufsausbildung, Universitäts- oder vergleichbarer Hochschulabschluss)

zusammengefasst. Nur zu Kindern von Vätern mit hohem Bildungsabschluss unterschieden sich die Schätzurteile zu „Bittet um Vorlesen.“ in der Kita signifikant zugunsten der KOM ($p = .002$; $U = 1102,5$). Wegen der kleinen Gruppengrößen bei monolingual deutschsprachigen Kindern mit Vätern niedriger Bildung ($n = 3$) wurde auf Signifikanzprüfungen verzichtet.

Ergänzende Analysen durch weitere Aufsplitterung der Untergruppen werden hier nicht tabellarisch dargestellt, da sie, bis auf eine Ausnahme, keine statistisch bedeutsamen Unterschiede aufdeckten. Beim Item „Bittet um Vorlesen.“ wurde deutlich, dass der signifikante Unterschied zwischen KMM und KOM auf Jungen mit kurzer Kita-Besuchsdauer zurückzuführen war (KMM: [$n = 39$], Mittelwert 2,2 [SD 1,3]; KOM [$n = 12$], Mittelwert 4,2 [SD 1,5]; $p = .000$; $U = 79,0$) und tendenziell Kinder von Vätern mit hohem Bildungsabschluss betraf.

Den Schätzurteilen der ErzieherInnen wurde die mittlere Leistung im Satz-

Item	Allgemeine Intelligenzhöhe		Verstehen von Sätzen		Phonologisches Arbeitsgedächtnis von Nichtwörtern		Lebensalter		Kita-Besuchsdauer	
	KMM	KOM	KMM	KOM	KMM	KOM	KMM	KOM	KMM	KOM
Bittet, dass ihr/ihm etwas vorgelesen wird	.18 (n.s.) n = 167	.53 (p = .000) n = 45	.27 (p = .001) n = 162	.34 (n.s.) n = 45	.14 (n.s.) n = 153	.21 (n.s.) n = 43	.32 (p = .000) n = 179	-.18 (n.s.) n = 47	.32 (p = .000) n = 176	.05 (n.s.) n = 44
Kann eine <u>einfache</u> Handlungsanweisung umsetzen, die es nur sprachlich verstehen kann (nicht aus dem Zusammenhang/aus der Situation heraus)	.22 (n.s.) n = 166	.21 (n.s.) n = 46	.36 (p = .000) n = 161	.15 (n.s.) n = 46	.25 (p = .002) n = 152	.18 (n.s.) n = 44	.24 (p = .001) n = 178	-.07 (n.s.) n = 48	.35 (p = .000) n = 175	-.11 (n.s.) n = 45

KMM = Kinder mit Migrationshintergrund – KOM = Kinder ohne Migrationshintergrund
Signifikante Differenzen sind farbig hinterlegt (nach Bonferroni-Adjustierung: $p = .0038$)

Tabelle 4 *Korrelation (rho) von zwei gemeinsamen Items in Sismik (KMM) und Seldak (KOM) mit intellektuellen Fähigkeiten (T-Wert), Verstehen von Sätzen (T-Wert), Phonologischem Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (T-Wert), Lebensalter und Kita-Besuchsdauer (in Monaten) inkl. Gruppengröße (n)*

verstehen sowie im phonologischen Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter einer direkten Untersuchung aller Kinder mit einem altersnormierten psychometrischen Instrument (SETK 3-5-Subtests) gegenübergestellt (Ergebnisse in Tab. 1 integriert). Satzverstehen fiel bei KMM signifikant niedriger aus als bei KOM ($p = .000$; $t = 7.852$). Während KMM im arithmetischen Mittel nahe der Grenze zu einer unterdurchschnittlichen Leistung lagen (T-Wert = 40,3), zeigten KOM mit einer mittleren Testleistung von T-Wert = 56,0 (bei vergleichbarer SD) ein Ergebnis über der durchschnittlichen Altersnorm (T-Wert = 50). Ungefähr 43 Prozent aller KMM hatten ein Ergebnis von 1,5 SD unter der Altersnorm (vs. KOM: 6%). Im phonologischen Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter – einer wesentlichen Vorläuferfähigkeit für den Erwerb von Laut- wie auch Schriftsprache – ließ sich bei einer Ausprägung der mittleren Leistung beider Gruppen um das Altersmittel kein statistisch bedeutsamer Unterschied nachweisen, wenngleich etwa 14 Prozent der KMM eine Leistung hatten, die 1,5 SD unter der Altersnorm lag (vs. KOM: 2%).

Weiter wurde der Zusammenhang von den Schätzurteilen zu den zwei o. g. Items mit der allgemeinen Intelligenzhöhe, den SETK 3-5-Subtestergebnissen, dem Lebensalter und der Kita-Besuchsdauer untersucht. Mit zunehmendem Lebensalter eines KMM wurde dessen Sprachverhalten in der Kita häufiger registriert bzw. gelang müheloser (s. Tab. 4); bei KOM hingegen bestand so gut wie kein Alterszusammenhang. Das Gleiche traf

für den statistischen Zusammenhang mit der Kita-Besuchsdauer zu. Das Item „Bittet um Vorlesen.“ korrelierte nur bei KOM positiv und ausgeprägt mit der Intelligenzhöhe (.53; $p = .000$). Satzverstehen wiederum stand nur bei KMM in einer signifikanten, positiven Beziehung mäßigen Ausmaßes zu beiden Sprachverhaltensweisen (.27; $p = .000$, Bittet um Vorlesen; .36; $p = .000$, Umsetzen einer einfachen Handlungsaufforderung). Die phonologische Arbeitsgedächtnisleistung für Wörter korrelierte lediglich bei KMM in eher niedriger Ausprägung positiv mit der Verhaltensweise, einfache verbale Handlungsanweisungen umzusetzen (.25; $p = .002$) (s. Tab. 4).

Diskussion

Zur Identifizierung von sprachlichen Schwierigkeiten bei Nicht-Schulkindern kommt den Urteilen von Kita-ErzieherInnen eine große Bedeutung zu. In der vorliegenden Studie wurde das Sprachverhalten von KMM und KOM in definierten Beobachtungssituationen mittels eines standardisierten Beurteilungsinstruments im Kita-ErzieherInnenurteil untersucht. Erstens deuten die Ergebnisse darauf hin, dass KMM statistisch signifikant weniger häufig als KOM darum bitten, dass ihnen in der Kita deutschsprachige Geschichten vorgelesen werden. Bei Betrachtung der verbalen Beschreibung der numerischen Schätzurteile fällt auf, dass die Attraktivität von Vorlesen in der Kita eher niedrig ist – für KMM wie auch für KOM. Wahrscheinlich sind das vielfältige Spiel- bzw. Spielzeugangebot

in einer Kita sowie Peers als SpielpartnerInnen attraktiver als die eher persönlich anmutende Aktivität des Vorlesens durch ErzieherInnen.

Vorlesen gilt gemeinhin als Stimulus für den Spracherwerb und erweitert insbesondere den Wortschatz (z. B. Elley, 1989; Apeltauer, 2004); die Größe des Wortschatzes wiederum ist ein Prädiktor für Schulleistungen ab dem dritten Schuljahr und insbesondere für das Leseverständnis (Storch & Whitehurst, 2002). Die Bedeutung des familiären Lesens für den Schriftspracherwerb haben Rückert, Kunze, Schillert und Schulte-Körne (2010) aufgezeigt. Entwicklungspsychologisch ist ein multipler Effekt des Vorlesens belegt (z. B. Hartmann, 1982; Sénéchal & LeFevre, 2001). Implizit wird geübt, Aufmerksamkeit aufrechterhalten (*aktives Zuhören*), Fantasie und Vorstellungskraft werden angeregt, sozial-emotionale Bindungen und kognitive Entwicklung gefördert. Vorlesen ist zudem der phonologischen Bewusstheit zuträglich, die als *eine* Voraussetzung für den Schriftspracherwerb und die Lese-Rechtschreibkompetenz (*literacy*) gilt. Diese Benefits werden durch die das Vorlesen begleitenden Dialoge erklärt (Nachfragen zu bzw. das Kommentieren von Inhalten einer Geschichte, Berichten von eigenen Erlebnissen in diesem Zusammenhang oder die Identifikation mit einer bestimmten Person; vgl. „Dialogisches Lesen“ nach Whitehurst et al., 1988). Die Interaktion zwischen Vorleser und Kind ist quasi das Amalgam beim Vorlesen. Es ist anzunehmen, dass KMM

weniger häufig um Vorlesen bitten, weil sie die deutsche Sprache nicht gut verstehen, möglicherweise aber auch, weil sie langsamer eine persönliche Beziehung zu den Kita-ErzieherInnen aufbauen. Unsere Ergebnisse zeigen zweitens, dass KMM signifikant mehr Mühe bei der Umsetzung einfacher Handlungsanweisungen haben (die nur sprachlich und nicht aus dem Situationskontext zu verstehen sind) als KOM. Das dürfte auf ihr signifikant geringeres Satzverstehen zurückzuführen sein, was das Testergebnis im Verstehen von Sätzen sowie dessen signifikante positive Korrelation mit beiden Items nahelegt.

Für die in diesen Items thematisierten Sprachverhaltensweisen wurde ein *Alterseffekt* nachgewiesen. Ältere KMM und ältere KOM wurden durch die Einschätzungen ihres Sprachverhaltens nicht voneinander unterschieden, hingegen jüngere KMM (die wahrscheinlich noch zu wenig Erfahrung mit der Zweitsprache Deutsch hatten) von jüngeren KOM. Die KMM waren vermutlich erst nach der Aufnahme in die Kita systematisch mit der deutschen Sprache konfrontiert worden und hatten bis dato weniger sprachlichen Input im Vergleich zu KOM gehabt. Ein weiterer Einflussfaktor auf das Sprachverhalten war die *Dauer des Kita-Besuchs*. Bei KMM bedarf es scheinbar einer längeren institutionellen Zugehörigkeit, bis der Zweitspracherwerb zu einem ähnlich häufigen bzw. müheloseren Verhalten führt wie bei muttersprachlich deutschen Kindern, was die Bitte um Vorlesen und das Umsetzen einfacher verbaler Handlungsanweisungen angeht. Das wirkt sich umso ungünstiger aus, wenn KMM im Durchschnitt später eine Kita besuchen als KOM, wie Becker (2006) feststellte. Röhner (2005) berichtete, dass KMM, die im Kindergartenalter Deutsch lernen, erst nach zweijährigem Kita-Besuch über Sprachkompetenzen im Deutschen verfügen, die Sprachverstehen und eine aktive Kommunikation ermöglichen. An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, dass Becker (2010) an türkischen Kindern nachwies, dass ein längerer Kita-Besuch zu einer signifikanten Verbesserung ihres deutschen Wortschatzes beitrug, was sie mit den Daten der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung bereits 2006 für

türkische Kinder und solche aus der ehemaligen UdSSR aufgezeigt hatte. Auch ist bekannt, dass Kinder mit einer Kita-Besuchsdauer von mehr als einem Jahr als Viertklässler eine höhere Lesekompetenz haben, im Vergleich zu Kindern mit kürzerem oder gar keinem Kita-Besuch (Autorengruppe Bildungsbericht, 2008); dieser Effekt fiel für Kinder, bei denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wurde bzw. für Kinder aus bildungsfernen Haushalten, geringer aus. In der Studie von Schöler, Guggenmos, Hasselbach und Isecke (2005) ging ebenfalls eine längere Kita-Besuchsdauer mit besseren Deutschkenntnissen bei KMM einher, in der Studie von Niklas und Kollegen (2011) mit einer verbesserten phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne sowie einer höheren auditiven Arbeitsgedächtnisleistung. Solche Effekte hängen nicht zuletzt auch von der ethnischen Zusammensetzung in einer Kita-Gruppe ab. Je mehr deutschsprachige Kinder in dieser sind, desto mehr schlägt sich deren anregender Einfluss im Sprachverhalten von KMM nieder (Esser, 2006) und die Notwendigkeit zu einer gemeinsamen verbalen Kommunikation nimmt zu. Die Bildung ethnischer bzw. Sprachminderheiten in einer Kita-Gruppe reduziert hingegen die Gelegenheiten für den Zweitspracherwerb (z. B. Becker, 2006). Niklas und Kollegen (2011) halten bereits die Migrationsquote als solche für bedeutsam. Sie ermittelten für KMM eine schlechtere Sprachkompetenz in Kitas mit hohem Migrantenanteil. Hinsichtlich der Bitte um Vorlesen in der Kita trennte in der vorliegenden Studie der *Bildungsabschluss des Hauptverdieners der Familie*, sofern es sich um einen hohen Bildungsabschluss handelte, KMM von KOM zu Lasten von KMM. Das verweist auf die Bedeutung des familiären Lebensumfelds für das Lesen.

Da Schätzergebnisse nicht objektiv sind, wurden ihnen zwei Testuntersuchungen als Gegenprobe gegenübergestellt. KMM hatten im Durchschnitt signifikant schlechtere Testleistungen im Verstehen von Sätzen als KOM, hingegen nicht in der phonologischen Verarbeitung von Nicht-Wörtern. Die signifikant schlechteren Leistungen im Verstehen deutscher Sätze könnten dadurch bedingt sein, dass

dieser Subtest nicht für mehrsprachig aufwachsende Kinder normiert ist. Dass sich in der phonologischen Verarbeitung von Nicht-Wörtern KMM von KOM nicht bedeutsam unterscheiden, erscheint auf den ersten Blick plausibel, weil mit diesen Aufgaben weitestgehend semantikfrei auditive Verarbeitungskapazität und Verarbeitungsgenauigkeit des phonologischen Speichers erfasst werden. Diese sollten eigentlich nicht nachhaltig negativ durch die Variable „Migrationsstatus“ beeinflusst sein. Studien sprechen aber dafür, dass sinnleere Silben durchaus semantische Nähe zur jeweiligen Muttersprache haben können und von daher leichter zu reproduzieren sind. Die Nichtwörter des SETK 3-5-Subtests enthalten allerdings Morpheme, die Kindern mit Deutsch als Zweitsprache möglicherweise weniger geläufig sind als monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern und somit schwerer abgerufen werden können. Ennemoser, Pepouna und Hartung (2012) zeigten, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder beim Nachsprechen von sinnleeren Silbensequenzen (*Pseudowörtern*) in ihrer Nicht-Muttersprache benachteiligt sind (s. auch Weber et al., 2007). Zwar konnten wir keinen direkten Nachteil bestätigen, dennoch fanden wir eine signifikante, wenn auch geringe Korrelation zwischen der phonologischen Arbeitsgedächtnisleistung und dem Verstehen und Durchführen einfacher Handlungsanweisungen bei KMM. Das erschwerte Merken, auch unabhängig vom Verstehen von nicht-muttersprachlichen Wörtern, wirkt sich dabei negativ auf die Lösung der gestellten Aufgabe aus.

Schlussfolgerungen

(1) Unsere Studie belegt eine positive Auswirkung des Besuchs einer Kita auf den Zweitspracherwerb und das allgemeine Sprachverhalten bei Kindern mit einer nicht-deutschen Muttersprache. Hieraus ist zu schließen, dass KMM möglichst früh in eine Kita, die ihnen einen relativ breiten Kontakt mit der Zielsprache Deutsch anbietet, aufgenommen werden sollten.

(2) Der Zweitspracherwerb in der Kita sollte durch Vorlesen und allgemeine lautsprachliche Kommunikation angeregt werden, ergänzt durch spezielle Förder-

settings mit Alltagsbezug in Kleingruppen (*integrative Sprachförderung*), insbesondere bei KMM aus bildungsfernen Familien. Dies darf nicht nur eine umrissene schulvorbereitende Maßnahme im Sinne additiver Sprachförderung sein. (3) Aber auch KMM von Vätern mit höherem Bildungsabschluss benötigen eine Sprachförderung.

Inwieweit die per politischem Bildungsauftrag geschaffene Sprachförderung in Kitas allein ein geeignetes Mittel ist, den Erwerb der Zweitsprache Deutsch voranzutreiben, erscheint bei Betrachtung der Evaluationsergebnisse der Landesstiftung Baden-Württemberg hinsichtlich der Effektivität von gezielten Sprachfördermaßnahmen in der Kita im Vergleich zu unspezifischen Förderaktivitäten eher fraglich (Hofmann, Polotzek, Roos, & Schöler, 2008; Schöler & Roos, 2011). Relativierend muss an dieser Stelle zwar angemerkt werden, dass die Förderung dort im letzten Kita-Besuchsjahr, und damit vermutlich zu spät, stattfand, doch ein ähnliches, wenig ermunterndes Ergebnis deckte auch die Wirksamkeitsstudie zur Sprachförderung in sogenannten *hessischen Vorlaufkursen* von Sachse, Budde, Rinker und Groth (2012) auf. Die genannten Sprachfördermaßnahmen starteten allerdings primär mit der Inten-

tion, KMM unbeeinträchtigte schulische Bildungsoptionen in der Verkehrssprache Deutsch zu ermöglichen und weniger mit der Absicht, KMM mit dem Erwerb der deutschen Sprache möglichst früh zu einem verbalen Kommunikationswerkzeug in Deutschland zu verhelfen.

Gemäß der Ergebnisse der vorliegenden Studie dürfte – unter Verweis auf die Schätzurteile zu KMM von Vätern mit niedriger Bildung und weniger als ein Jahr Kita-Besuch – eine mehrfach gefährdete Klientel für den Erwerb einer situationsadäquaten lautsprachlichen Kommunikation und für den Erwerb der deutschen Schriftsprache heranwachsen, dem es unbedingt entgegenzuwirken gilt. Hierzu darf aber nicht nur am Kind angesetzt werden, sondern dessen Elternhaus bzw. Familienangehörige müssen schon bei der Aufnahme eines KMM in die Kita eingebunden werden, beispielsweise durch Sprachfördermaßnahmen begleitende Elternabende, Elterninformationen zum Gelingen mehrsprachigen Aufwachsens (siehe z. B. Abdelilah-Bauer, 2012; Leist-Villis, 2012), gemeinsame Spielnachmittage bzw. Zeiten für gemeinsame Sprachförderspiele, Hilfestellungen bei der Vermittlung von Sprachkursen, Organisation von Nachbarschaftstreffen, Hausbesuche, Aushandigung von Arbeitsblättern o. Ä. zur häuslichen Bearbeitung. Das erfordert die kontinuierliche Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften in Kitas und eine wissenschaftliche Begleitung.

Wir danken den ErzieherInnen und allen im Rahmen der Datenerhebungen dieser Drittmittelstudie mitwirkenden Studierenden und MitarbeiterInnen für ihre Unterstützung, des Weiteren Dr. Shariful Islam (Dipl.-Mathematiker) für seine Mitarbeit bei der statistischen Datenanalyse.

Literatur

- Abdelilah-Bauer, B. (2012). *Zweitsprachig aufwachsen: Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. München: C.H. Beck.
- Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2006). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg/i.Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2007). *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg/i.Br.: Fillibach.

Akhtar, N., & Menjivar, J. A. (2012). Cognitive and linguistic correlates of early exposure to more than one language. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 41-78.

Apeltauer, E. (2004). Zur Anbahnung von Literalität in der sprachlichen Frühförderung zweisprachig aufwachsender Kinder. In A. Panagiotopoulou, & U. Carle (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule* (Reihe: Entwicklungslinien und Forschungsbefunde der Grundschulpädagogik, Band 2) (S. 84-94). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Autorengruppe Bildungsbericht (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.

Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie*, 35, 449-464.

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. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 139-163.

Betriebskrankenkassen (BKK) Landesverband Bayern: *Starke Kids. Kita-Fragebogen (46-48 Monate und 60-64 Monate)*. Verfügbar unter http://www.bkkstarkekids.de/fileadmin/user_upload/Starke_Kids/Dokumente/Materialien/Kita-Fragebogen_bei_U8_und_U9.pdf.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2013). *Migrationsbericht 2011. Zentrale Ergebnisse*. Verfügbar unter <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2011.html>.

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424.

Diefenbach, H. (2004). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 225-250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dubowy, M., Ebert, S., v. Maurice, J., & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 124-134.

Eichhorn, M., & Liebe, M. (2006). *WESPE. Der Sprachbeobachtungsbogen zur Identifikation sprachauffälliger Kinder*. Berlin.

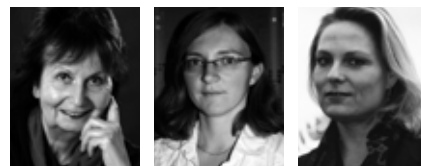
Eisenwort, B. (2012). Zweitsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Kinder- und Jugendmedizin*, 12, 283-285.

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 4, 174-187.

KURZBIOGRAFIE

Prof. Dr. rer. biol. hum. Nicole von Steinbüchel (Studium der Psychologie und Promotion an der LMU in München; Habilitation an der Leopold-Franzens Universität Innsbruck) war von 2001 bis 2004 Professorin für Gerontopsychologie an der Universität Genf und leitete dort die Abteilung Neurogerontopsychologie an der Psychogeriatric. Seit dem WS 2005 ist sie Direktorin des Instituts für Medizinische Psychologie und Medizinische Soziologie der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Neuropsychologie, Kognition, (interkulturelle) gesundheitsbezogene Lebensqualitätsforschung. Seit 2011 ist sie Präsidentin der QOLIBRI Society.

- Ennemoser, M., Pepouna, S., & Hartung, N. (2012). Kulturfaire und prognostisch valide Erfassung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 26-46.
- Esser, G. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/M.: Campus.
- Gasteiger-Klicpera, B., & Gasteiger, C. (2000). Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache: Zusammenhang zwischen außerschulischer Förderung und Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Sonderpädagogik*, 30, 127-139.
- Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin, & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingual controversy* (S. 263-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- v. Goldammer, A., Mähler, C., & Hasselhorn, M. (2011). Determinanten von Satzgedächtnisleistungen bei deutsch- und mehrsprachigen Vorschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43, 1-15.
- Grimm, H. (2010). Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5). Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, A., & Schulz, P. (2012). Forschungsmethoden der kombinierten Längs- und Querschnittsstudie MILA. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. DaZ-Forschung*. (Reihe: DaZ-Forschung. Band 1: Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration (S. 195-218). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hartmann, W. (1982). Die Bedeutung von Bilderbüchern für die Entwicklung des Kindes. *Der Sprachheilpädagoge*, 14, 1-13.
- Haug, S. (2008). *Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland* (Reihe: Integrationsreport. Working Paper 14 der Forschungsgruppe des Bundesamts). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Referat 220: Nürnberg.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- IBM Corp (2011). *IBM SPSS Statistics für Windows. Version 20.0*. Armonk, New York: IBM Corp.
- Kiese-Himmel, C., Auberlen, S., & v. Steinbüchel, N. (2012). Ausgewählte Sprachentwicklungsstandfacetten von Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund in Deutschland. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 21, 82-88.
- Leist-Villis, A. (2012). *Elternratgeber Zweisprachigkeit: Informationen und Tipps zur zweisprachigen Erziehung von Kindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Lengyel, D. (2009). *Zweitspracherwerb in der KiTa: eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Melchers, P., & Preuß, U. (2009). *Kaufman Assessment Battery for Children, dt. Version (K-ABC)*. Frankfurt/M.: Pearson Assessment.
- Niklas, F., Schmiedeler, 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, 115-130.
- Penner, Z. (2006). *Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven in der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch*. Frauenfeld (CH): konlab.com.
- Röhner, C. (2005). Bilinguale Sprachentwicklungsprozesse im Kindergarten. Kontrastive biographische Fallstudien. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 161-184). Weinheim: Juventa.
- Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In M. Steinbach et al. (Hrsg.), *Schnittstellen der germanischen Linguistik* (S. 103-135). Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Rückert, E. M., Kunze, S., Schillert, M., & Schulte-Körne, G. (2010). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Effekte eines Eltern-Kind-Programms zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 82-89.
- Schöler, H., Guggenmos, J., Hasselbach, P., & Iseke, A. (2005). *Sprachliche Leistungen in der Einschulungsuntersuchung. Ein Vergleich der Jahrgänge 1999 bis 2004 in der Stadt Münster* (Arbeitsbericht aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“, Nr. 21). Heidelberg: PH.
- Schöler, H., & Roos, J. (2011). Die Ergebnisse des Projektes EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* (S. 102-112). Tübingen: Francke.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T., & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1, 194-201.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2008). *Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten und Kindertagespflege. Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher sowie Tagespflegepersonen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2001). Story-book reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. R. Britto, & J. Brooks-Gunn (eds.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 39-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Siebert, M. (2008). *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland* (Reihe: Integrationsreport. Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamts). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Referat 220: Nürnberg.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Problem der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 189-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-937.
- Textor, M. R. (1988). Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten. *Informationsdienst für Dozenten an sozialpädagogischen Ausbildungsstätten*, 15, 39-46.
- Triarchi-Herrmann, V. (2012). *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Reinhardt.
- Tröster, H., Flender, J., & Reineke, D. (2004). *DESK3-6. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2006). *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy deutschsprachig aufwachsender Kinder*. Freiburg: Herder.
- Weber, J., Marx, P., & Schneider, W. (2007). Die Prävention von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache durch ein Training der phonologischen Bewusstheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 65-75.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caufield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.



Autorinnen

Prof. Dr. rer. nat. Christiane Kiese-Himmel,
Dipl.-Psych.
Phoniatrie / Pädaudiologische Psychologie
Claudia Witte, Dipl.-Biologin
Prof. Dr. Nicole v. Steinbüchel, Dipl.-Psych.
Institut für Medizinische Psychologie und
Medizinische Soziologie

Universitätsmedizin Göttingen
Waldweg 37, D-37073 Göttingen
ckiese@med.uni-goettingen.de



DOI dieses Beitrags
(www.doi.org)
10.7345/prolog-1303180