

Timm Albers • Sarah Meusel

Evaluationsbericht: Profis für sprachliche Vielfalt

**Forschungsergebnisse der Evaluation der Mehrsprachigkeit in
städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln**

Im Auftrag der



Stadt Köln

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Relevanz von Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung	2
1.2 Sprachbildung in den städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln	3
1.3 Auftrag und Erkenntnisinteresse	6
2. Methodisches Vorgehen	8
3. Allgemeine Angaben.....	12
3.1 Teilnahme an der Fragebogenerhebung	12
3.2 Teilnahme an der Interviewerhebung	14
3.3 Stichprobenbeschreibung.....	16
3.3.1 Beschreibung der Berufsgruppenverteilung Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen.....	19
3.3.2 Berufliche Qualifikation - Auswertung der Fragebögen	20
3.3.3 Berufserfahrung der Pädagog*innen - Auswertung der Fragebögen	22
3.3.4 Berufserfahrung in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen.....	23
4. Ergebnisse	24
4.1 Sprachenvielfalt in den städtischen Kindertageseinrichtungen.....	24
4.1.1 Verständnis von Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag – Auswertung der Interviews.....	24
4.1.2 Sprachen der Pädagog*innen - Auswertung der Fragebögen.....	25
4.1.3 Eigene sprachliche Ressourcen der Pädagog*innen – Auswertung der Interviews	28
4.1.4 Diskrepanz zwischen vorhandenen und genutzten Sprachressourcen in der Kita.....	29
4.1.5 Mehrsprachigkeit der Kinder – Auswertung der Fragebögen	30
4.1.6 Sprachenvielfalt der Kinder – Auswertung der Interviews.....	31
4.2 Erhebungsbereich 1: Methoden & Konzepte des mehrsprachigen Kita-Alltags	32
4.2.1 Präsenz der Sprachen der Kinder in den Räumen der Kita	33
4.2.1.1 Mehrsprachige Raumgestaltung und Präsenz der Sprachen - Auswertung der Fragebögen.....	33
4.2.1.2 Präsenz der Sprachen im Kita-Alltag – Auswertung der Interviews.....	34
4.2.1.3 Präsenz der Sprachen in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen.....	37
4.2.2 Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien.....	38
4.2.2.1 Zusammenarbeit mit Familien im mehrsprachigen Kita-Alltag – Auswertung der Interviews.....	38
4.2.2.2 Einbindung mehrsprachiger Familien in die Kindertageseinrichtung – Auswertung der Interviews.....	39
4.2.2.3 Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Familien im mehrsprachigen Kita-Alltag – Auswertung der Interviews	42
4.2.2.4 Schriftliche Informationsweitergabe - Auswertung der Fragebögen.....	44
4.2.2.5 Schriftliche Informationsweitergabe in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen	46
4.2.3 Erhebung und Berücksichtigung sprachlicher Bedarfe – Auswertung der Interviews.....	47

4.2.3.1 Der BaSiK-Bogen: Instrument zur Dokumentation und Austausch mit Familien – Auswertung der Interviews	48
4.2.3.2 Einbindung der Familien in die Sprachstandserhebung und -entwicklung – Auswertung der Interviews.....	49
4.2.4 Einsatz von Material zur Sprachbildung	50
4.2.4.1 Materialverfügbarkeit und Nutzungshäufigkeit - Auswertung der Fragebögen	50
4.2.4.2 Materialverfügbarkeit und Nutzungshäufigkeit in Relation zum Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen	55
4.2.4.3 Mehrsprachige Materialien in städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln: Einsatz, Verwendung und Stärken – Auswertung der Interviews	56
4.2.4.4 Einsatz der Language Route im pädagogischen Alltag – Auswertung der Interviews	60
4.2.4.5 Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag – Auswertung der Interviews	64
4.2.4.6 Herausfordernde Situationen mit mehrsprachigen Kindern und pädagogischer Umgang – Auswertung der Interviews	67
4.3 Erhebungsbereich 2: Qualifikation und Professionalisierung der Pädagog*innen	70
4.3.1 Vorhandene Qualifikationen und Fortbildungsangebote – Auswertung der Interviews	70
4.3.1.1 Erforderliches Wissen und Fortbildungswünsche von Pädagog*innen für den mehrsprachigen Kita-Alltag – Auswertung der Interviews	70
4.3.2 Wahrgenommene Kompetenz und Wirksamkeit von Fortbildungen - Auswertung der Fragebögen	73
4.3.2.1 Kompetenzzempfinden in Relation mit Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen.....	75
4.3.2.2 Teilnahme an Fortbildungen und Kompetenzzempfinden - Auswertung der Fragebögen	76
4.3.2.3 Kompetenzzempfinden zu bestimmten Fortbildungsthemen in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen	81
4.3.3 Professionelle Haltung im Umgang mit Mehrsprachigkeit – Auswertung der Fragebögen.....	83
4.3.3.1 Haltung in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen.....	87
4.3.3.2 Haltung in Relation zur Berufserfahrung - Auswertung der Fragebögen	88
4.3.3.3 Haltung und persönlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit - Auswertung der Fragebögen.....	90
4.3.3.4 Triangulation von Fragebogen- und Interviewdaten: Haltungen und Praxis pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit	95
4.3.3.5 Haltungstypen zu Mehrsprachigkeit und professionelle Herausforderungen – Auswertung der Interviews.....	98
4.3.3.6 Hürden aus Sicht der Pädagog*innen – Auswertung der Interviews	99
4.3.4 Kooperation und Unterstützungsstrukturen im Team	103
5. Zusammenfassung der Ergebnisse	106
6. Handlungsempfehlungen	109
7. Literaturverzeichnis.....	111

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der teilnehmenden Pädagog*innen auf die Kölner Stadtbezirke (N=538; ein fehlender Wert; absolute Zahlen).....	13
Abbildung 2: Verteilung der teilnehmenden Pädagog*innen an der Interviewerhebung auf die Kölner Stadtbezirke (N=20, absolute Zahlen).....	15
Abbildung 3: Berufserfahrung (N=538, Angaben in Prozent)	22

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Teilnahme städtischer Kindertageseinrichtungen an der Fragebogenerhebung nach Stadtbezirk: Gesamtzahl, Zahl der teilnehmenden Einrichtungen und prozentuale Beteiligung (N=538; n=110, ein fehlender Wert)	13
Tabelle 2: Teilnahme Sprach-Kitas an der Fragebogenerhebung nach Stadtbezirk: Gesamtzahl, Zahl der teilnehmenden Einrichtungen und prozentuale Beteiligung (N=538; n=110, ein fehlender Wert)	14
Tabelle 3: Berufsrollen der Teilnehmenden in Kindertageseinrichtungen (N=538; absolute Zahlen; Mehrfachauswahl möglich).....	16
Tabelle 4: Anzahl besetzten Leitungsstellen pro Stadtbezirk (N=538; n=110; ein fehlender Wert).....	17
Tabelle 5: Anzahl besetzten StäV-Stellen pro Stadtbezirk (N=538; n=55)	18
Tabelle 6: Anzahl besetzten Fachkraft-Stellen pro Stadtbezirk (N=538; n=258)	18
Tabelle 7: Anzahl besetzten Ergänzungskraft-Stellen pro Stadtbezirk (N=538; n=83)	19
Tabelle 8: Anzahl der Berufsgruppen nach Sprach-Kita-Teilnahme (N=538; ein fehlender Wert; Berufsgruppen Mehrfachauswahl möglich)	19
Tabelle 9: Detaillierte Aufstellung der 23 identifizierten Qualifikationskategorien (n=538, absolute Häufigkeit, Prozentwert an der Gesamtstichprobe).....	21
Tabelle 10: Berufserfahrung der Berufsgruppen (N=538, Angaben in Prozent)	23
Tabelle 11: Berufserfahrung in Relation zur Teilnahme am Programm „Sprach-Kita“ (N=538, Angaben in Prozent, 4 fehlende Werte)	23
Tabelle 12: Anzahl der Fremdsprachen der Pädagog*innen (N=538, n=349, Angaben in Prozent).....	25
Tabelle 13: Fremdsprachen der Pädagog*innen (N=538, n=349)	27
Tabelle 14: Häufigkeit der verwendeten Sprachen (N=538, n=349).....	28
Tabelle 15: Anzahl der Kinder, die insgesamt in der Einrichtung betreut werden (N=538, n=110, ein fehlender Wert)	30
Tabelle 16: Anzahl der mehrsprachigen Kinder, die insgesamt in der Einrichtung betreut werden (N=538, n=110, ein fehlender Wert)	30
Tabelle 17: Anzahl der verschiedenen Sprachen, die die Kinder sprechen (N=538, n=110, ein fehlender Wert)	31
Tabelle 18: Top 10 der am häufigsten genannten Kindersprachen (N=20, Absolute Zahlen).....	32
Tabelle 19: Sprachenvielfalt in den Räumen der Kita (N=538, n=110, ein fehlender Wert, Angaben in Prozent)	33
Tabelle 20: Gestaltungsformen von schriftlicher Informationsweitergabe an Familien (N=538, n=110, Mehrfachauswahl, drei fehlende Werte)	44
Tabelle 21: Material (N=538, n=428, die fehlenden Werte reichen von 8-19; Angaben in Prozent).....	51
Tabelle 22: Kompetenzzempfinden der Pädagog*innen (ohne Leitung) (N=538, n=428, fehlende Werte 10-14, Angaben in Prozent).....	74
Tabelle 23: Teilnahme an Fortbildungen (N=538, fehlende Werte von 5-11, Angaben in Prozent).....	78
Tabelle 24: Kompetenzzempfinden zu Fortbildungsthemen (N=538, fehlende Werte von 5-11, Angaben in Prozent)	78
Tabelle 25: Pädagogische Haltung aller Pädagog*innen (außer Leitung) zu Mehrsprachigkeit (N=358, n=428, Angaben in Prozent).....	85



Tabelle 26: Haltung und persönlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit der Pädagog*innen (ohne Leitung) (N=538, n=428, fehlende Werte von 9-88, Angaben in Prozent)	92
Tabelle 27: Haltung und persönlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit der ohne Leitungen (N=538, n=110, fehlende Werte von 1-2, Angaben in Prozent)	95

1. Einleitung

Die vorliegende Evaluation untersucht die Umsetzung und Gestaltung von Mehrsprachigkeit in den städtischen Kindertageseinrichtungen Kölns. Sie dokumentiert den Ist-Stand der mehrsprachigen Sprachbildung, identifiziert Entwicklungspotenziale und liefert empirisch fundierte Handlungsempfehlungen zur systematischen Qualitätssicherung und -entwicklung. Der Abschlussbericht verfolgt das Ziel, die gelebte Mehrsprachigkeit in städtischen Kindertageseinrichtungen Kölns sichtbar zu machen und dabei den Blick auf etablierte Praktiken im Kontext sprachlicher Vielfalt zu richten. Die Darstellung vollzieht sich in mehreren ineinander verwobenen Ebenen:

Zunächst werden die konzeptionellen Grundlagen dargestellt, die Mehrsprachigkeit als professionelle Aufgabe definieren: das Qualitätshandbuch der Stadt Köln, das Programm Sprach-Kitas und die Methode Language Route bilden dabei den normativen Rahmen für das pädagogische Handeln. Im zweiten Schritt wird die empirische Realität dieser konzeptionellen Ansprüche dokumentiert. Der Bericht zeigt auf, wie Pädagog*innen und Leitungen einen mehrsprachigen Kita-Alltag gestalten, welche Strategien sie zur Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien entwickeln, wie sie sprachliche Bedarfe erheben und mit welchem Material sie arbeiten. Parallel dazu werden der Professionalisierungsstand und die professionelle Haltung der Pädagog*innen differenziert beschrieben. Ein dritter thematischer Strang verbindet die Frage, wie erfolgreich die Qualifizierungsinhalte des Bundesprogramms Sprach-Kitas in der Praxis implementiert worden sind und ob sich zwischen Sprach-Kitas und Nicht-Sprach-Kitas systematische Unterschiede zeigen. Diese Vergleichsperspektive bietet Hinweise darauf, ob die programmspezifischen Investitionen in die Qualifizierung der Fachkräfte messbare Effekte erzielen.

Abschließend werden auf Basis dieser mehrperspektivischen Betrachtung mit Fokus auf normative Grundlagen, empirische Praxis und Professionalisierungsergebnisse Entwicklungspotenziale und Handlungsempfehlungen identifiziert und zusammengefasst.

Zielsetzung der Evaluation

Die Evaluation verfolgt vier eng miteinander verbundene Ziele, die in diesem Bericht realisiert werden:

Bestandsaufnahme: Ziel ist es, eine fundierte, empirisch belastbare Aussage zum Ist-Stand der professionellen Haltung und des themenbezogenen Fachwissens von Pädagog*innen in den städtischen Kindertageseinrichtungen zu treffen. Diese Bestandsaufnahme ermöglicht es, die Qualität der mehrsprachigen Sprachbildung systematisch zu erfassen und die Wirksamkeit bisheriger Qualifizierungsmaßnahmen zu bewerten.

Entwicklung: Weiterhin gilt es Entwicklungspotenziale zu erkennen und den zukünftigen Fokus auf zielgerichtete Fortbildungsformate zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu legen. Durch die Identifikation von Bedarfen der Pädagog*innen können passgenaue Unterstützungsangebote entwickelt werden, die den spezifischen Herausforderungen mehrsprachiger Praxis gerecht werden.

Programmwirksamkeit: Die Frage, welche Unterschiede sich in Bezug auf das professionelle Handeln im Kontext von Mehrsprachigkeit in Einrichtungen aus dem Programm Sprach-Kitas im Vergleich zu den anderen städtischen Kindertageseinrichtungen zeigen, liefern Hinweise auf die Wirksamkeit.

Orientierung: Die Darstellung gelebter Mehrsprachigkeit in städtischen Kindertageseinrichtungen soll die Vielfalt und das Engagement der pädagogischen Teams für inklusive Bildung sichtbar machen und als Orientierung für alle Pädagog*innen dienen.

1.1 Relevanz von Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung

Kinder, die in mehrsprachigen Kontexten aufwachsen, stellen im gegenwärtigen Bildungssystem keine Ausnahme dar. Vielmehr ist Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen als grundlegende Normalität und strukturelles Merkmal frühkindlicher Bildungspraxis zu verstehen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dabei handelt es sich um ein komplexes und vieldimensionales Phänomen, das aus linguistischer, soziokultureller und bildungspolitischer Perspektive unterschiedlich beschrieben und analysiert werden kann. Reich (2010) definiert Kinder als zwei- oder mehrsprachig, wenn sie „in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden.“ Dieses weite Begriffsverständnis inkludiert verschiedene familiäre und soziale Konstellationen und löst sich zugleich von einer defizitorientierten Vorstellung, wonach Mehrsprachigkeit an bestimmte sprachliche Kompetenzen in den einzelnen Sprachen geknüpft sein müsste.

Aktuelle Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik verdeutlichen, dass 21% der 3- bis unter 6-jährigen Kinder Deutsch als Zweitsprache erwerben (Destatis, 2022). Die Anzahl der Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, zeigt in den vergangenen Jahren einen anhaltenden Anstieg (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). So besuchten im Jahr 2017 mehr als 365.000 Kinder mit Migrationshintergrund und nicht deutscher Familiensprache eine Kindertageseinrichtung; bis zum Jahr 2019 erhöhte sich diese Zahl auf über 627.000 Kinder (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen gewinnt die sprachliche Bildung in der frühen Kindheit zunehmend an bildungspolitischer und pädagogischer Relevanz (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Baumert & Schümer, 2002; Hofmann et al., 2008). Sie gilt als zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche und chancengerechte Bildungsbeteiligung sowie für den langfristigen Bildungserfolg. Bereits vor dem Schuleintritt soll sprachliche Bildung dazu beitragen, die sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen für schulisches Lernen zu fördern. Insbesondere bei Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund stellt der Besuch einer Kindertageseinrichtung einen bedeutenden Faktor für gelingende Bildungsprozesse dar (Becker & Biedinger, 2016; Homuth et al., 2021).

1.2 Sprachbildung in den städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln

Qualitätshandbuch der städtischen Kindertageseinrichtungen

Mit Einführung des Qualitätshandbuchs für die städtischen Kindertageseinrichtungen (2019) in Köln wurde eine Grundlage zur Sicherung und Weiterentwicklung pädagogischer Qualitätsstandards etabliert. Das Qualitätshandbuch entstand im Rahmen einer partizipativen Qualitätsoffensive, die alle Akteur*innen innerhalb und im Umfeld der städtischen Kindertageseinrichtungen – darunter pädagogische Fachkräfte, Einrichtungsleitungen, Trägerorganisationen, Kinder sowie deren Familien – in die Entwicklung einbezog (Stadt Köln, 2019). Es stellt die Grundlage für das pädagogische Handeln in den Einrichtungen dar und ist somit auch maßgebend für die Konzeption und den praktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag.

Im Hinblick auf den Stellenwert der Sprache heißt es dort: „Sprachbildung und Sprachförderung richten sich an alle Kinder und sind zu Recht zentrale Bildungsaufgaben genauso für die Kinder mit deutscher Muttersprache wie für mehrsprachig aufwachsende Kinder. Sprache ist eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen und entscheidet über die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und den Bildungserfolg der Kinder.“ (Stadt Köln, 2019) Die Sprachbildung orientiert sich explizit an den individuellen Ressourcen sowie den Stärken der Kinder und wird alltagsintegriert, ganzheitlich und lebensweltbezogen umgesetzt. Im Zentrum steht dabei eine wertschätzende, dialogische Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern.

Das Qualitätshandbuch beschreibt zudem die grundlegenden Prinzipien der Kooperation mit Kindern und deren Familien. Pädagogische Fachkräfte gestalten verlässliche Beziehungen zu den Kindern, die durch Sicherheit, Kontinuität, Freude und Zuversicht geprägt sind und zugleich die Basis für gelingende Bildungsprozesse bilden. Diese Beziehungen sollen nicht nur die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Autonomie bei den Kindern fördern, sondern auch deren Fähigkeit, eigenständig vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Ebenso wird eine respektvolle und proaktive Zusammenarbeit mit den Familien als zentral herausgestellt; Eltern und Erziehungsberechtigte werden als primäre Bezugspersonen der Kinder anerkannt, deren familiäre und kulturelle Erfahrungen die kindliche Sicht auf die Welt entscheidend beeinflussen. Daher ist es für pädagogische Fachkräfte essenziell, familiäre Lebenssituationen und unterschiedliche Lebenswirklichkeiten zu kennen und wertzuschätzen. Ergänzend hierzu stehen im pädagogischen Handeln die Kenntnis der Interessen, Begabungen und Entwicklungsverläufe der Kinder im Fokus, wobei jährliche Entwicklungsgespräche mit den Familien den gezielten Austausch über individuelle Bildungsziele gewährleisten.

Die sprachliche Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien wird explizit auch vor dem Hintergrund potenzieller Sprachbarrieren betrachtet: „Die Pädagoginnen und Pädagogen verständigen sich im Kita-Alltag mit den Eltern/Erziehungsberechtigten, auch bei Sprachbarrieren. Das bedeutet konkret, dass in unseren Kindertageseinrichtungen, bei Bedarf, die Pädagoginnen und Pädagogen bei Gesprächen mit den Eltern/Erziehungsberechtigten von Dolmetscherinnen und Dolmetschern unterstützt werden.“ (Stadt Köln, 2019)

Besondere Berücksichtigung findet im Qualitätshandbuch der Erwerb der deutschen Sprache bei gleichzeitiger Wertschätzung und Einbindung der Familiensprachen. Es wird betont, dass der Erwerb

der deutschen Sprache eine Schlüsselrolle für die gesellschaftliche Teilhabe der Kinder spielt. Gleichzeitig wird anerkannt, dass Kinder mit sprachlichen Kompetenzen in ihrer Familiensprache leichter weitere Sprachen erlernen. Entsprechend fördern pädagogische Fachkräfte aktiv die Mehrsprachigkeit, würdigen unterschiedliche Familiensprachen und integrieren sie gezielt in den Kita-Alltag. Im Mittelpunkt steht hierbei ein stärkenorientierter Zugang zur sprachlichen Bildung mit dem Ziel, dass alle Kinder – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen – gleiche Bildungschancen erhalten.

Überdies wird im Qualitätshandbuch betont, dass (mehrsprachige) pädagogische Fachkräfte eine zentrale Rolle als Sprachvorbilder einnehmen, die das sprachliche Verhalten und die Wahrnehmung der Kinder wesentlich prägen. Sie unterstützen die Kinder dabei, individuelle Identitäten zu entfalten und fördern ein Bewusstsein für Vielfalt, indem sie restriktive Stereotype und gesellschaftliche Zuschreibungen kritisch reflektieren. Mehrsprachige Fachkräfte bringen zudem ihre eigenen Sprachkompetenzen aktiv in den Kita-Alltag ein, was den Kindern eine natürliche und ressourcenorientierte Sprachentwicklung ermöglicht. Durch eine offene, wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit tragen die Fachkräfte dazu bei, die Familiensprachen als wichtigen Teil der kindlichen Identität zu würdigen und in den pädagogischen Alltag zu integrieren. Sie agieren als Brückenbauer*innen zwischen den verschiedenen Sprach- und Kulturräumen und fördern so die kommunikative, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder. Darüber hinaus sind sie sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und gestalten bewusste sprachliche Interaktionen, die die Kinder in ihrer Selbstwirksamkeit stärken und sie ermutigen, vielfältige Identitäten zu erkunden und zu leben. Ihre Haltung ist geprägt von Toleranz, Offenheit und demokratischer Bildungsorientierung, wodurch sie inklusive Bildungsprozesse fördern und Barrieren abbauen.

Programm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“

Das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ wurde 2016 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) initiiert. Ziel des Programms war es, die sprachliche Bildung als zentralen Bestandteil der Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung zu stärken und die Bildungschancen insbesondere für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien, Familien mit Migrationshintergrund sowie Kinder mit Fluchterfahrung zu verbessern. In Köln nehmen insgesamt 89¹ städtische Einrichtungen an dem Programm teil.

Das Programm „Sprach-Kitas“ konzentriert sich auf drei zentrale Handlungsfelder, die miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung bildet den Kern des Programms. Sie zielt darauf ab, sprachliche Bildung nicht isoliert in Form gezielter Übungen durchzuführen, sondern kontinuierlich und ganzheitlich in den pädagogischen Alltag zu integrieren. Pädagogische Fachkräfte nehmen dabei die Potenziale alltäglicher Situationen – etwa beim Vorlesen, Essen, Spielen, Wickeln oder Anziehen – bewusst wahr und nutzen diese gezielt für sprachliche Bildung. Die Förderung ist entwicklungs-, lebenswelt- und kompetenzorientiert ausgerichtet und berücksichtigt die individuellen Interessen und Entwicklungsschritte der Kinder. Durch eine hohe Interaktionsqualität sowie durch systematische Beobachtung und Dokumentation werden Kinder in ihrer Sprachentwicklung begleitet und unterstützt. Zentrale Ziele sind der Ausbau des Wortschatzes, die Verbesserung der Grammatik und Artikulation, die Förderung von Mehrsprachigkeit sowie die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten und sozial-emotionalen Kompetenzen.

¹ Stand: 2025. Insgesamt sind 100 Einrichtungen im Programm gestartet.

Inklusive Pädagogik stellt das zweite Handlungsfeld dar und betont die Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt in Kindertageseinrichtungen. Eine offene, vorurteilsbewusste Haltung gegenüber unterschiedlichen Kulturen, Sprachen, Familienkonstellationen und individuellen Lebenslagen bildet die Grundlage für inklusive Bildungsprozesse. Die Lernumgebung wird bewusst inklusiv gestaltet, etwa durch mehrsprachige Materialien, Bücher in verschiedenen Sprachen, Puppen und Spiele, die kulturelle Vielfalt abbilden, sowie durch das Feiern von Festen unterschiedlicher Kulturen. Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als Defizit, sondern als wertvolle Ressource und Bereicherung für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder verstanden.

Die Zusammenarbeit mit Familien bildet das dritte zentrale Handlungsfeld. Eine vertrauensvolle Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien ist essenziell, um Kinder ganzheitlich in ihrer sprachlichen Entwicklung zu begleiten. Familien werden als Expert*innen für ihre Kinder anerkannt und aktiv in den pädagogischen Alltag eingebunden. Die Zusammenarbeit umfasst die respektvolle Wertschätzung der Vielfalt der Familien, ihrer Bedürfnisse, Erwartungen und Lebenslagen sowie die Gestaltung niedrigschwelliger, bedarfsgerechter Angebote. Ziel ist es, Familien dialogisch, partizipativ und auf Augenhöhe einzubeziehen und sie in ihrer Bildungs- und Erziehungsverantwortung zu stärken. Pädagogische Fachkräfte bieten dabei professionelle Unterstützung, Informationen und Orientierungshilfen zu Fragen der sprachlichen Entwicklung und Mehrsprachigkeit an.

Ab 2021 wurde das Programm um zwei Querschnittsthemen erweitert: Digitalisierung und nachhaltige Verstetigung. Der Fokus auf digitale Medien berücksichtigt, dass diese zum alltäglichen Sprachumfeld von Kindern gehören, und fördert medienpädagogische Ansätze in der sprachlichen Bildung sowie digitale Austauschformate für die Fachkräftequalifizierung.

Die Language Route in den städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln

Die Language Route stellt ein zentrales Konzept zur Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in den städtischen Kindertageseinrichtungen der Stadt Köln dar. Das Qualitätshandbuch der städtischen Kindertageseinrichtungen (2019) verankert die Language Route explizit als methodisches Fundament der Sprachbildung.

Die Language Route wurde ursprünglich in den Niederlanden von der Zentrale für Sprachbildung und einer Arbeitsgruppe führender Psycholinguist*innen aus Utrecht im Auftrag des Niederländischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft entwickelt. Im Jahr 2006 wurde das Konzept von der niederländischen Logopädin Marijke Otten in Zusammenarbeit mit dem Expertisecentrum Nederlands und der Firma ProLog in Köln auf die deutsche Sprache adaptiert. Seit 2007 ist die deutsche Version verfügbar und wird seitdem bundesweit in Kindertageseinrichtungen eingesetzt.

Die Methode fand ihren Weg in die städtischen Kindertageseinrichtungen der Stadt Köln und wird dort mittlerweile in den Einrichtungen angewandt. Eine wissenschaftliche Studie der Universität zu Köln (Motsch, 2012) untersuchte die Wirksamkeit der Language Route als Methode alltagsintegrierter Sprachbildung in städtischen Kölner Kindertageseinrichtungen und konnte ihre Effektivität nachweisen. Die Studie zeigte, dass die Language Route insbesondere für Kinder mit geringeren sprachlichen Kompetenzen deutliche Entwicklungsfortschritte ermöglicht.

Rechtliche und konzeptionelle Grundlagen

Die Wertschätzung und Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit ist gemäß § 19 Abs. 4 des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) ein gesetzlicher Auftrag und bildet zugleich die Grundlage für inklusive Pädagogik sowie eine gelingende Willkommenskultur. Eine inklusive, alltagsintegrierte Sprachbildung berücksichtigt die gesamte sprachliche Vielfalt der Kinder und versteht Mehrsprachigkeit als bedeutsame Ressource und zentrale Bereicherung für die Persönlichkeitsentwicklung.

Das im Jahr 2019 implementierte Qualitätshandbuch für die städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln bildet die Grundlage für das pädagogische Handeln und definiert Mehrsprachigkeit als einen festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Ergänzend zum Qualitätshandbuch bilden die Methode Language Route, das Beobachtungsverfahren BaSiK (Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen) sowie die fachliche Expertise, die durch das Bundesprogramm Sprach-Kitas multipliziert wurde, das Fundament der Sprachbildung und Sprachförderung in den städtischen Kindertageseinrichtungen Kölns.

1.3 Auftrag und Erkenntnisinteresse

Die Evaluation zum Thema Mehrsprachigkeit in den städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln wurde vom Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Köln im Jahr 2023 ausgeschrieben und im Jahr 2024 von der Universität Paderborn unter der Leitung von Prof. Dr. Timm Albers und Sarah Meusel durchgeführt. Das Evaluationsvorhaben knüpft an bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen der letzten Jahre an, in denen Mehrsprachigkeit als wesentlicher Bestandteil inklusiver Pädagogik und frühkindlicher Sprachbildung in den Fokus gerückt ist.

Zielsetzung der Evaluation

Vor dem Hintergrund dieser umfassenden konzeptionellen und strukturellen Verankerung (Kapitel 1.2) von Mehrsprachigkeit in der pädagogischen Praxis stellt sich für die städtische Trägerin die Frage, wie diese Aufgaben bestmöglich umgesetzt werden, um alle Familienkulturen und -sprachen wertzuschätzen, Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen und somit gleiche Bildungschancen und Teilhabe für alle Kinder zu ermöglichen.

Die Evaluation verfolgt dabei mehrere übergeordnete Ziele:

- Erstens soll eine fundierte Aussage zum Ist-Stand der professionellen Haltung zum Thema Mehrsprachigkeit sowie zum themenbezogenen Fachwissen der Pädagog*innen in den städtischen Kindertageseinrichtungen durch eine externe fachliche Bewertung getroffen werden. Diese Bestandsaufnahme ermöglicht es, die Qualität der mehrsprachigen Sprachbildung systematisch zu erfassen und die bisherigen Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf ihre allgemeine Wirksamkeit in der Praxis zu reflektieren. Dabei werden keine einzelnen Maßnahmen separat evaluiert, sondern die Gesamtwirkung und -qualität der bestehenden Angebote im Kontext der pädagogischen Praxis analysiert.
- Zweitens zielt die Evaluation darauf ab, Entwicklungspotenziale zu erkennen und den zukünftigen Fokus auf zielgerichtete Fortbildungsformate zur Qualitätssicherung und Quali-

tätsentwicklung zu setzen. Durch die Identifikation von Bedarfen der pädagogischen Fachkräfte können passgenaue Unterstützungsangebote entwickelt werden, die den spezifischen Herausforderungen und Anforderungen der mehrsprachigen Praxis gerecht werden.

- Drittens soll ein Erkenntnisgewinn zur Fragestellung erzielt werden, wie erfolgreich die Qualifizierungsinhalte des Programms Sprach-Kitas in den städtischen Kindertageseinrichtungen zum Thema Mehrsprachigkeit implementiert worden sind. Dabei wird differenziert betrachtet, inwiefern sich die Umsetzung und Gestaltung des mehrsprachigen Kita-Alltags zwischen Sprach-Kitas und Nicht-Sprach-Kitas unterscheidet.

Erhebungsbereiche und Forschungsziele

Das Erkenntnisinteresse der Evaluation konzentriert sich auf zwei zentrale Erhebungsbereiche, die sich aus den Zielen der Ausschreibung und den konzeptionellen Grundlagen des Qualitätshandbuchs ableiten:

Erhebungsbereich 1: Methoden und Konzepte des mehrsprachigen Kita-Alltags

Im ersten Erhebungsbereich wird die Qualität der Sprachbildung mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit in den städtischen Kindertageseinrichtungen sowie die Gestaltung des mehrsprachigen Kita-Alltags systematisch erfasst. Dabei stehen folgende Dimensionen im Mittelpunkt: die Bildungsräume (Material und Ausstattung, Vielfalt mehrsprachiger Materialien, Sichtbarkeit von Sprachen), die Interaktion zwischen Pädagog*innen, Kindern und Familien (sprachliche und kognitive Anregung, Zusammenarbeit mit Familien, Strategien zur Gestaltung von Gesprächen mit mehrsprachigen Kindern und Familien), die Implementierung mehrsprachiger Elemente in der Kita (Einsatz der Methode Language Route, Formen und Methoden der alltagsintegrierten Sprachbildung) sowie Partizipationsmöglichkeiten (Partizipation mehrsprachiger Kinder und Familien an Sprachbildung, Partizipation von Familien als Sprachvorbilder).

Zentrale Forschungsfragen in diesem Bereich betreffen die Identifikation der Formen und Konzepte der Sprachbildung, die Erhebung der Bedarfe mehrsprachiger Kinder und die konzeptionell-methode Reaktion darauf, den Einsatz digitaler Medien und Methoden zur Unterstützung des Interesses an Sprache und Schrift, die Nutzung und Weiterentwicklung der Methode Language Route, die Gelingensbedingungen und Herausforderungen im Beziehungsaufbau zu mehrsprachigen Familien, die Rolle mehrsprachiger Pädagog*innen sowie den Vergleich zwischen Sprach-Kitas und Nicht-Sprach-Kitas.

Erhebungsbereich 2: Qualifikation und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte

Im zweiten Erhebungsbereich wird die Qualifikation und Professionalisierung der in der Kita tätigen pädagogischen Fachkräfte analytisch betrachtet. Hierbei werden einerseits bestehende Fort- und Weiterbildungsangebote zum Themenbereich Mehrsprachigkeit der Stadt Köln evaluiert sowie die Bedarfe über die bereits bestehenden Angebote hinaus ermittelt. Ebenso wird die pädagogische Haltung zum Thema Mehrsprachigkeit und die Kooperationsformen im Team und Sozialraum erfasst.

Zentrale Forschungsfragen betreffen die vorhandenen Qualifizierungsangebote, die wahrgenommene Erweiterung der Kompetenzen durch diese Angebote, die Einschätzung ihrer Wirksamkeit im

Sinne des Theorie-Praxis-Transfers, die Qualifikationen der Leitungen und pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit, die Bedarfe nach weiteren Qualifizierungsmaßnahmen, die handlungsleitenden Prinzipien und Haltungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie die Kooperationen im Team und im Sozialraum zur Unterstützung der mehrsprachigen Sprachbildung.

2. Methodisches Vorgehen

Erhebungsinstrumente und Methodik

Die Erhebung der zuvor genannten Bereiche der Evaluation erfolgte im Rahmen einer anonymen und freiwilligen Fragebogen- und Interviewerhebung. Für die Fragebogenerhebung wurde die Software LimeSurvey eingesetzt, welche flexible Instrumente und Bausteine zur Gestaltung von Online-Fragebögen anbietet. Die Software ist online verfügbar und ermöglicht das Betriebssystem unabhängige, digitale Ausfüllen des Fragebogens auf verschiedenen Endgeräten wie Laptop, Smartphone oder Tablet. Zudem wurde eine papierbasierte Form des Fragebogens angeboten. Der analoge Fragebogen wurde über die Plattform Sciebo zum Download bereitgestellt und konnte per Mail oder Post an das Evaluationsteam übermittelt werden. Diese flexible Form der Datenerhebung erleichterte die Teilnahme der Pädagog*innen und ermöglicht eine effiziente Datenerfassung. Der Fragebogen hatte eine Bearbeitungszeit von bis zu 15 Minuten.

Die Fragebogenerhebung wurde über verschiedene Wege an die Zielgruppen übermittelt: Per Mail wurden die Leitungen der städtischen Kitas mit einem Anschreiben und der Webadresse über die anstehende Erhebung informiert. Diese Informationen wurden von den Kita-Leitungen an die Pädagog*innen weitergeleitet. Dazu wurde eine ausdruckbare PDF angehängt, die als Aushang oder Handzettel an die Pädagog*innen weitergegeben werden konnte. Überdies wurden die Zielgruppen über die Teilnehmenden der Steuerungsgruppe über die Erhebung informiert und so die Informationen breit in die Fläche gestreut. Über Veranstaltungen wie u.a. die Dienstbesprechung der städtischen Leitungen wurden die Zielgruppen durch eine Präsentation sowie Postkarten mit QR-Code, die mit in die Kita genommen werden können, angesprochen. Um eine möglichst hohe Zahl von Teilnehmer*innen an der Fragebogenerhebung zu gewinnen wurde zusätzlich eine Verlosung von mehrsprachigen Materialien beworben.

Das zentrale Ziel der Fragebogenerhebung bestand darin, einen Überblick über den Ist-Stand der Mehrsprachigkeit in den städtischen Kitas zu erlangen. Dazu wurden allgemeine Angaben der befragten Personen, der Stadtbezirk der Kita, die verwendeten Methoden zur Gestaltung der Mehrsprachigkeit in der Kindertageseinrichtung, die pädagogische Haltung zu Mehrsprachigkeit sowie Qualifikations- und Weiterbildungsbedarfe der Pädagog*innen evaluiert. Die verwendeten Items bestehen aus bereits empirisch erprobten Skalen sowie eigens für die städtischen, Kölner Kitas konzipierten Items.

Um eine umfassende Perspektive und eine höhere Validität der Ergebnisse sicherzustellen, wurden im Sinne der Methodentriangulation zusätzlich leitfadengestützte Interviews eingesetzt. Die ausgewerteten Fragebogendaten dienten als Ausgangspunkt für die leitfadengestützten Interviews. Die Interviews ermöglichen einen tieferen Einblick in die Gestaltung und Umsetzung von Mehrsprachig-

keit in den Kitas und dienen dazu Zusammenhänge zu verstehen und Beispiele guter Praxis zu identifizieren. Neben den oben genannten Themenschwerpunkten wurde in den Interviews zusätzlich die Partizipation der Familien sowie die Zusammenarbeit mit den Familien erhoben. Für das Interview wurde eine Dauer von max. einer Stunde angesetzt. Die Interviews wurden hauptsächlich persönlich in Köln in den Einrichtungen durchgeführt. Die Pädagog*innen konnten dabei über eine digitale Terminvergabe-Homepage Termine und Zeitfenster bei dem Evaluationsteam buchen. Die Kombination aus Fragebogenerhebung und leitfadengestützten Interviews stellt sicher, dass sowohl quantitative Daten als auch kontextuelle Einsichten in die Sprachbildung mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit in städtischen Kindertageseinrichtungen gewonnen werden konnten.

Die statistische Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mittels der Analysesoftware SPSS (Statistical Package for Social Sciences), die sowohl deskriptive Statistiken als auch multivariate Analyseverfahren ermöglicht. Die analogen Fragebögen wurden zunächst mithilfe des Programms Form-Pro digitalisiert und anschließend manuell geprüft, um die Datenqualität und -integrität zu gewährleisten. Für die Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews wurde zunächst eine Transkription mithilfe der Software aTrain erstellt, die im Anschluss einer manuellen Revision unterzogen wurde, um die Transkriptionsgenauigkeit sicherzustellen. Sowohl die Erstellung der Transkripte als auch deren Auswertung orientierten sich an den Grundsätzen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Die systematische Kodierung und Analyse der Transkripte erfolgte unter Verwendung der Textanalysesoftware MAXQDA.

Als zentrale Endprodukte der Evaluation wurden dieser wissenschaftliche Evaluationsbericht sowie ein praxisorientierter Abschlussbericht erstellt. Letzterer wurde im Rahmen des Fachtags „Profis für Sprachliche Vielfalt – Städtische Kindertageseinrichtungen feiern die Erkenntnisse zum Umgang mit Mehrsprachigkeit“ vorgestellt und den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften in gedruckter Form zur Verfügung gestellt. Im Nachgang der Veranstaltung wurde der Abschlussbericht digital über die Homepage der Stadt Köln veröffentlicht und ist dort öffentlich zugänglich.²

Mixed Methods Forschungsdesign

Unter *Mixed Methods* wird die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden in einem Untersuchungsdesign verstanden (Kelle, 2022). Dieses Design wird hier verwendet, da sowohl qualitative als auch quantitative Methoden spezifische Schwächen aufweisen, die durch die Stärken des jeweils anderen Ansatzes ausgeglichen werden können. In dieser Evaluation wurden sowohl eine Fragebogen- (quantitativ) sowie eine Interviewerhebung (qualitativ) durchgeführt. Die so gewonnen Daten werden im Rahmen der Datenintegration miteinander verknüpft, um ein umfassenderes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu ermöglichen. Die Verbindung von Fragebogen- und Interviewdaten erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst werden die quantitativen Daten der Fragebogenerhebung statistisch ausgewertet, um allgemeine Muster zu identifizieren. Diese Ergebnisse bieten eine breite empirische Basis und ermöglichen es, Hypothesen über Zusammenhänge zu formulieren. Die qualitativen Daten aus den Interviews ergänzen diese statistischen Ergebnisse, indem sie tiefere Einblicke in die individuellen Perspektiven der Befragten geben. Durch die Analyse von narrativen und subjektiven Erfahrungsberichten wird es möglich, die in den Fragebogendaten identifizierten Muster zu kontextualisieren. Diese Verknüpfung von quantitativen und

² Link zum praxisorientierten Abschlussbericht: <https://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf51/kitas/sprachliche-bildung-kontext-mehrsprachigkeit-abschlussbericht.pdf>

qualitativen Daten wird als Triangulation bezeichnet und dient der Validierung und Vertiefung der Forschungsergebnisse.

Die Triangulation von Fragebogen- und Interviewdaten ermöglicht es, die Forschungsergebnisse nicht nur zu validieren, sondern auch potenzielle Widersprüche zwischen den Datensätzen aufzudecken und zu interpretieren. Dadurch wird ein ganzheitliches Bild des Forschungsgegenstandes geschaffen, das sowohl die statistische Repräsentativität als auch die individuelle Tiefenschärfe berücksichtigt. Dies ist insbesondere in einem komplexen Forschungsfeld wie in diesem Projekt von großer Bedeutung, in dem ein rein quantitativer oder rein qualitativer Ansatz unzureichend wäre.

Um dieses Design umzusetzen, wurde am Anfang des Fragebogens von den Befragten ein Code erstellt. Dieser wird von den Teilnehmenden im Fragebogen eingegeben bzw. vor dem Interview angegeben und ist nur für die Befragten selbst und von dem Evaluationsteam der Universität Paderborn einsehbar. Dieser Code ermöglicht die Zusammenführung von Fragebogen- und Interviewdaten in der Analyse der gewonnenen Daten. Die im Fragebogen gesammelten Daten z.B. zur Haltung zum Themenbereich Mehrsprachigkeit konnten dann mit den Umsetzungs- und Gestaltungsformen von Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag, die im Interview erhoben wurden, kombiniert und ausgewertet werden, um einen Zusammenhang zu verdeutlichen. Die Personen, die einem Interview zustimmten, wurden vor dem Gespräch über den Datenschutz aufgeklärt und konnten freiwillig den von ihnen generierten Code angeben.

Datenschutz und Anonymisierung

Um datenschutzrechtliche Bestimmungen einzuhalten und Persönlichkeitsrechte der Befragten zu wahren, wurden alle Daten der Evaluation anonymisiert. „Anonymisierung bezeichnet das Entfernen personenbezogener oder personenbeziehbarer Informationen aus den Forschungsdaten.“ (Meyermann & Porzelt, 2014) Daten wurden nach den Leitlinien einer *faktischen Anonymisierung* bearbeitet, sodass die befragte Person nur mit „einem völlig unverhältnismäßigen Aufwand reidentifiziert werden kann.“ (Metschke & Wellbrock 2002, S. 21)

Steuerungsgruppe

Im Rahmen des Forschungsdesigns waren die begleitenden Prozesse von entscheidender Bedeutung, um eine umfassende und nachhaltige Analyse sicherzustellen. Ein zentraler Aspekt stellte die Kooperation in der Steuerungsgruppe dar, die aus verschiedenen Umsetzungsstellen zusammengesetzt war. Diese Zusammenarbeit ermöglichte nicht nur einen regelmäßigen Austausch über den Fortschritt der Evaluation, sondern integrierte darin auch eine praxisnahe Perspektive und stellte die Berücksichtigung verschiedener Expertisen sicher.

Zur Begleitung der Evaluation „Mehrsprachigkeit in den städtischen Kindertageseinrichtungen Köln“ wurde eine Steuerungsgruppe eingerichtet, die den Projektverlauf beratend und unterstützend mitgestaltete. Ihr Mandat umfasste insbesondere:

- Die Sicherstellung einer zielgerichteten Umsetzung der Evaluationsschritte entsprechend der Vorgaben aus der Ausschreibung und dem Evaluationskonzept.
- Die gemeinsame Abstimmung der Formulierung der Erhebungsinstrumente (Itemformulierung und Interviewleitfaden).

- Die Validierung von Zwischenergebnissen durch fachlichen Austausch und Rückkopplung an die Projektleitung.
- Die Begleitung der Erarbeitung von Handlungsempfehlungen und die Identifikation von Best Practices, um die zukünftige Qualitätsentwicklung im Bereich Mehrsprachigkeit zu stärken.

Die Steuerungsgruppe setzte sich aus Vertreter*innen folgender Einrichtungen und Fachbereiche zusammen:

- Amt für Kinder, Jugend und Familie, Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder
- Wissenschaftliche Projektleitung (Universität Paderborn)
- Fachberatungen aus zwei Stadtbezirken
- Kitaleitungen aus zwei Stadtbezirken
- Sprachfachkräften aus zwei Stadtbezirken
- Mitarbeitende des Kommunalen Integrationszentrums
- Mitglieder des Personalrats der Kindertageseinrichtungen

Die Einbindung dieser Personengruppen sicherte im Evaluationsprozess eine zielgerichtete Fokussierung auf die Evaluationsziele. Zudem wurde berücksichtigt, dass die Forschungsergebnisse nach Abschluss des Vorhabens in die Praxis übertragbar sind und somit einen direkten Einfluss auf die Gestaltung von Maßnahmen haben.

Zeitplan der Evaluation

Die Evaluation gliederte sich in drei zentrale Phasen, an die sich die Erstellung der Endprodukte und die Planung des abschließenden Fachtags anschlossen. Jeder Abschnitt trug maßgeblich zur systematischen Erhebung, Analyse und Vermittlung der Erkenntnisse zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in den städtischen Kindertageseinrichtungen Kölns bei.

Im Zeitraum von Mai bis September 2024 fand die Konzeptionsphase statt. In dieser Startphase wurden das Evaluationskonzept finalisiert, die Erhebungsinstrumente entwickelt und abgestimmt sowie der methodische Rahmen definiert. Das Projektteam der Universität Paderborn erarbeitete die leitfadengestützten Interviews und den Fragebogen für die Pädagog*innen der städtischen Kitas. Parallel wurden die notwendigen Abstimmungen mit der Steuerungsgruppe vorgenommen, um alle inhaltlichen und organisatorischen Vorgaben der Ausschreibung umzusetzen. Die Erhebungsphase erstreckte sich von September bis November 2024. In dieser Zeit konnten die Pädagog*innen an der Fragebogenerhebung teilnehmen und die Interviews in Köln wurden durchgeführt. An die Erhebung schloss sich von November 2024 bis Februar 2025 die Auswertungsphase an. Zunächst wurden alle quantitativen Daten aufbereitet und statistisch ausgewertet. Parallel erfolgten die Transkription und qualitative Inhaltsanalyse der Interviews. Auf Basis dieser Ergebnisse erfolgte die triangulative Zusammenführung der Befunde, um fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen. Zwischenberichte wurden in diesem Zeitraum mit der Steuerungsgruppe diskutiert und fachlich validiert.

Ab Februar 2025 begannen die abschließenden Arbeitsschritte mit der Erstellung der Endprodukte und der Planung sowie Durchführung des Fachtags. Der wissenschaftliche Evaluationsbericht und ein praxisorientierter Abschlussbericht wurden fertiggestellt und inhaltlich abgestimmt. Zugleich

wurden die organisatorischen Vorbereitungen für den Fachtag „Profis für Sprachliche Vielfalt“ in Zusammenarbeit mit der Steuerungsgruppe getroffen. Der Fachtag bot den Pädagog*innen die Gelegenheit, die Ergebnisse zu diskutieren, Best Practices auszutauschen und den weiteren Transfer der Evaluationsergebnisse in die Praxis zu planen.

3. Allgemeine Angaben

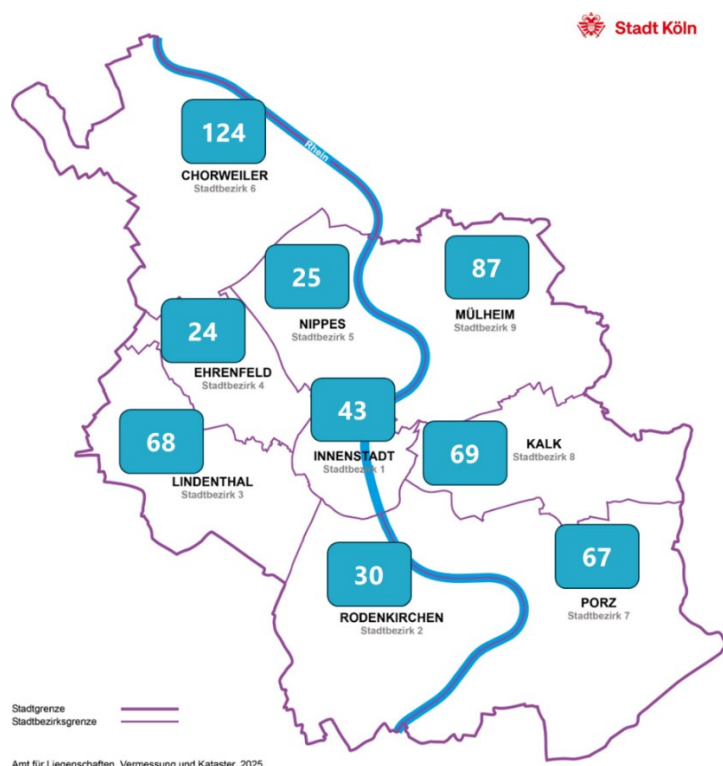
Das folgende Kapitel dient der detaillierten Dokumentation der empirischen Datengrundlage dieser Evaluation. Um die Repräsentativität und Aussagekraft, der im weiteren Verlauf präsentierten Ergebnisse einordnen zu können, ist eine transparente Darstellung der Teilnehmendenstruktur unerlässlich. Das Kapitel gliedert sich hierfür in drei aufeinanderfolgende Abschnitte: Zunächst widmet sich das Unterkapitel 3.1 der Teilnahme an der Fragebogenerhebung. Hier wird die quantitative Rücklaufquote der Pädagog*innen analysiert, wobei ein besonderes Augenmerk auf die geografische Verteilung über die Kölner Stadtbezirke sowie auf die Differenzierung zwischen Einrichtungen des Programms Sprach-Kitas und Nicht-Sprach-Kitas gelegt wird. Darauf aufbauend beleuchtet das Unterkapitel 3.2 die Teilnahme an der Interviewerhebung. Es dokumentiert den Umfang der qualitativen Stichprobe, die gewählten Interviewformate sowie die regionale Streuung der durchgeführten Gespräche. Den Abschluss bildet die Stichprobenbeschreibung (in Kapitel 3.3), die eine detaillierte sozio-demografische und professionelle Profilierung der Teilnehmenden vornimmt. In diesem Abschnitt wird die Zusammensetzung der Berufsgruppen, die vorhandenen Qualifikationen sowie die Berufserfahrung der Pädagog*innen – auch im Vergleich zwischen Sprach-Kitas und Nicht-Sprach-Kitas – differenziert ausgewertet. Diese Aufschlüsselung bildet den notwendigen Kontext, um die Expertisen der Befragten und somit die Fundierung der Evaluationsergebnisse zu verstehen.

3.1 Teilnahme an der Fragebogenerhebung

Die Befragung richtete sich an alle Pädagog*innen, die in den städtischen Kindertageseinrichtungen Kölns beschäftigt sind. Insgesamt arbeiten dort rund 3.500 Pädagog*innen. An der Fragebogenerhebung nahmen 538 Pädagog*innen teil, was einem Anteil von 15,4% entspricht. Damit beteiligte sich etwa jede*r sechste Pädagog*in an der Studie. Insgesamt gingen 433 Fragebögen digital ein, 105 wurden in der Papierversion eingereicht und im Nachgang digitalisiert.

Die Teilnehmenden verteilten sich unterschiedlich auf die neun Kölner Stadtbezirke (Abb. 1). Die meisten Rückmeldungen kamen aus Chorweiler (124 Personen), gefolgt von Mülheim (87), Kalk (69), Lindenthal (68) und Porz (67). In der Innenstadt beteiligten sich 43 Pädagog*innen, in Rodenkirchen (30). Nippes (25) und Ehrenfeld (24) verzeichneten jeweils geringere Beteiligungszahlen.

Abbildung 1: Verteilung der teilnehmenden Pädagog*innen auf die Kölner Stadtbezirke (N=538; ein fehlender Wert; absolute Zahlen)



Anhand der Anzahl der insgesamt teilgenommenen Leitungen (110), können Rückschlüsse auf die Anzahl an Einrichtungen gezogen werden. Dazu wird in der folgenden Tabelle (Tab.1) aufgeschlüsselt dargestellt, wie viele Einrichtung in den Stadtbezirken bestehen und wie viele Einrichtungen pro Stadtbezirk an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben und wie hoch der prozentuale Beteiligungswert ausfällt.

Tabelle 1: Teilnahme städtischer Kindertageseinrichtungen an der Fragebogenerhebung nach Stadtbezirk: Gesamtzahl, Zahl der teilnehmenden Einrichtungen und prozentuale Beteiligung (N=538; n=110, ein fehlender Wert)

Stadtbezirk	Einrichtungsanzahl gesamt	Einrichtungsanzahl teilgenommen	Prozentwert der Teilnahme
Innenstadt	18	9	50,0
Rodenkirchen	19	13	68,4
Lindenthal	24	14	58,3
Ehrenfeld	19	7	36,8
Nippes	23	7	30,4
Chorweiler	23	17	73,9
Porz	25	12	48,0
Kalk	29	10	34,5
Mülheim	32	20	62,5
gesamt	212	109	51,4

Insgesamt nahmen somit 51,9%³ der städtischen Kindertageseinrichtungen an der Befragung teil.

Auf Basis der Angaben der Leitungen lässt sich zudem die Beteiligung der Sprach-Kitas bestimmen. Insgesamt gaben 48 Leitungen an, in einer Sprach-Kita tätig zu sein, während 62 in Einrichtungen ohne Programmteilnahme arbeiten. In Köln nehmen insgesamt 89 Einrichtungen an dem Programm Sprach-Kita teil.

Tabelle 2: Teilnahme Sprach-Kitas an der Fragebogenerhebung nach Stadtbezirk: Gesamtzahl, Zahl der teilnehmenden Einrichtungen und prozentuale Beteiligung (N=538; n=110, ein fehlender Wert)

Stadtbezirk	Sprach-Kita gesamt	Sprach-Kita teilgenommen	Prozentwert der Teilnahme
Innenstadt	0	0	-
Rodenkirchen	4	2	50,0
Lindenthal	1	0	-
Ehrenfeld	6	3	50,0
Nippes	5	2	40,0
Chorweiler	17	12	70,6
Porz	13	8	61,5
Kalk	22	6	27,3
Mülheim	21	14	66,7
gesamt	89	47	52,8

Insgesamt beteiligten sich 53,9%⁴ der Einrichtungen, die am Programm „Sprach-Kita“ teilnehmen, an der Fragebogenerhebung.

Die Beteiligung ist für eine freiwillige, nicht verpflichtende Erhebung als positiv einzuschätzen. Besonders aussagekräftig wird die Stichprobe durch die breite Streuung der Teilnehmenden über alle Stadtbezirke. Mit einer Beteiligungsquote von 51,9% der städtischen Einrichtungen wurde mehr als die Hälfte der Kitas in die Evaluation einbezogen, was eine hohe Abdeckung gewährleistet. Auch die Teilnahmequote der Sprach-Kitas von 53,9% zeigt eine angemessene Repräsentanz. Obwohl die Rückmeldezahlen zwischen den Stadtbezirken variieren, ist eine hinreichende Vergleichbarkeit zwischen den Bezirken gegeben. Insgesamt kann die Beteiligung als ausreichend bewertet werden, um belastbare Aussagen für die Evaluation abzuleiten.

3.2 Teilnahme an der Interviewerhebung

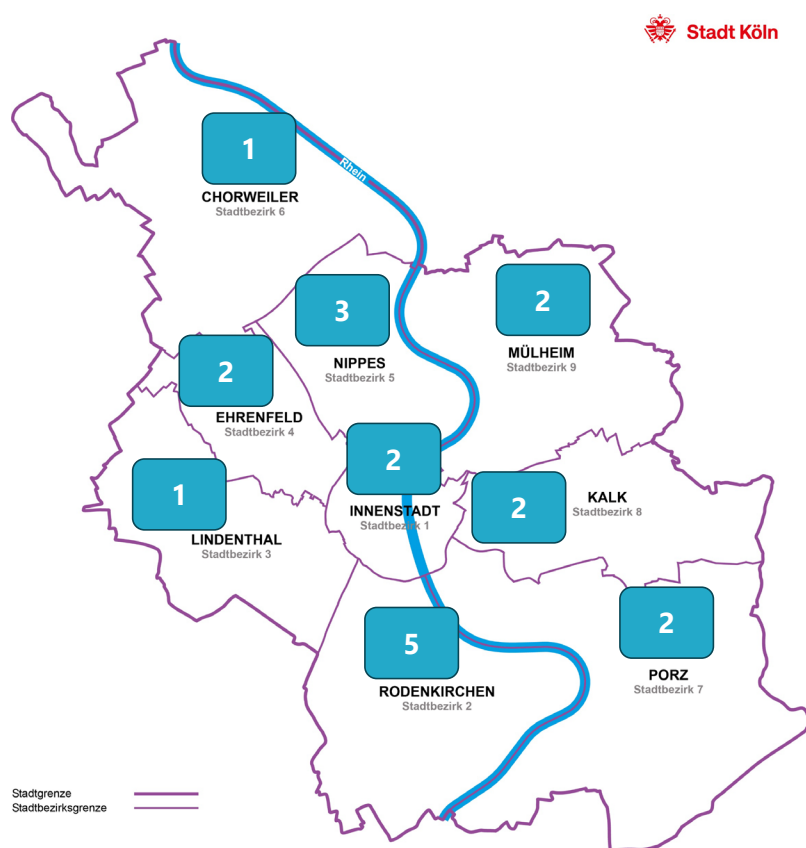
Die Interviewerhebung richtete sich – wie bereits die Fragebogenerhebung – an alle Pädagog*innen in den städtischen Kindertageseinrichtungen. Die Teilnehmenden konnten über ein Online-Portal eigenständig einen Interviewtermin buchen. Insgesamt wurden 20 Interviews durchgeführt, die sich über alle Kölner Stadtbezirke verteilten (Abb. 2). In den Kölner Stadtbezirken wurden unterschiedlich

³ Die Zahl weicht von der Tabelle ab, da in einem analogen Fragebogen der Stadtbezirk nicht angegeben wurde. Insgesamt nahmen 110 Leitungen an der Fragebogenerhebung teil.

⁴ Die Zahl weicht von der Tabelle ab, da in einem analogen Fragebogen der Stadtbezirk nicht angegeben wurde. Insgesamt nahmen 48 Leitungen aus Sprach-Kitas an der Fragebogenerhebung teil.

viele Interviews durchgeführt. In Chorweiler sowie in Lindenthal wurde jeweils ein Interview geführt. In Ehrenfeld, Mülheim, Kalk, Porz und in der Innenstadt fanden jeweils zwei Interviews statt. In Nippes wurden drei Interviews geführt. Im Stadtbezirk Rodenkirchen wurden mit fünf Interviews die meisten Gespräche durchgeführt. Da ein Interview als Gruppeninterview durchgeführt wurde, nahmen insgesamt 21 Pädagog*innen an der Erhebung teil. Die Interviews fanden auf verschiedenen Wegen statt: 11 vor Ort, 7 über BigBlueButton und 2 telefonisch. Insgesamt waren 16 verschiedene Einrichtungen beteiligt. Unter den Teilnehmenden befanden sich 7 pädagogische Fachkräfte, 12 Leitungspersonen, eine Sprachfachkraft sowie eine stellvertretende Leitung.

Abbildung 2: Verteilung der teilnehmenden Pädagog*innen an der Interviewerhebung auf die Kölner Stadtbezirke (N=20, absolute Zahlen)



Die Pädagog*innen wurden in der Interviewerhebung zu einem breiten Spektrum an Themen rund um Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag befragt. Zunächst wurde erfasst, wie den Fachkräften Mehrsprachigkeit im Alltag begegnet und wie sie Mehrsprachigkeit definieren, einschließlich der Reflexion ihrer eigenen Mehrsprachigkeit. Ein zentraler Schwerpunkt lag auf dem mehrsprachigen Alltag in der Kita auf Ebene der Kinder, wobei konkrete Situationen erfragt wurden, in denen Mehrsprachigkeit stattfindet, gezielt mehrere Sprachen eingesetzt werden und welche Wirkung dieser Einsatz auf mehrsprachige Kinder hat. Die Befragung umfasste auch den Einsatz von Materialien in der Sprachbildung, deren Stärken und Funktionsweisen sowie Wünsche bezüglich zusätzlicher Materialien. In den befragten städtischen Einrichtungen wurde speziell das Konzept der Language Route thematisiert. Darüber hinaus wurden Herausforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und entsprechende Bewältigungsstrategien erörtert, wobei auch personelle Ressourcen und unterstützende Strukturen angesprochen wurden. Die Zusammenarbeit im Team spielte eine wichtige Rolle,

einschließlich der Haltungen, Vorurteile und Ängste zum Thema Mehrsprachigkeit sowie der Unterstützung durch mehrsprachige Kolleg*innen. Weitere Themenbereiche waren externe Kooperationspartner*innen, die Rolle und Einbindung der Familien mehrsprachiger Kinder sowie die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen. Abschließend wurden Fragen zur Professionalisierung gestellt, insbesondere welches Wissen Pädagog*innen benötigen und welche Fortbildungsbedarfe bestehen, sowie welche strukturellen Rahmenbedingungen notwendig sind, um gut mit Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag umgehen zu können.

3.3 Stichprobenbeschreibung

Die Teilnehmenden setzten sich aus verschiedenen Berufsgruppen zusammen: Die Mehrheit waren Kita-Fachkräfte (258 Personen), gefolgt von Leitungen (110), Ergänzungskräften (83), ständigen Vertretungen (56), Plus-Kita-Fachkräften (28) sowie Sprachfachkräften, Praktikant*innen, Auszubildenden und Therapeut*innen. Die offenen Antworten wurden nachkodiert und den Rollen hinzugefügt. Daraus entstand die Kategorie FSJ, die vorher im Fragebogen nicht angegeben war.

Tabelle 3: Berufsrollen der Teilnehmenden in Kindertageseinrichtungen (N=538; absolute Zahlen; Mehrfachauswahl möglich)

Berufsgruppe der Teilnehmenden	Anzahl
Kita-Leitung	110
Kita-Fachkraft	258
Ständige Vertretung (Stäv.)	55
Ergänzungskraft (EK)	83
Sprachfachkraft	17
Praxisintegrierte Ausbildung zum*zur staatlich anerkannten Erzieher*in (PiA)	9
Betriebspraktikant*in im Praxisjahr (BP)	6
PlusKita-Fachkraftstelle	28
Therapeut*in	2
BTHG Fachkraftstunden (Inklusion)	19
Auszubildende Fachkraft	2
Auszubildende Ergänzungskraft	4
Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ)	1
Gesamt	594

Die Rolle der Teilnehmenden wurde in einer Mehrfachauswahl erhoben. Dabei gaben 484 Teilnehmende an eine Rolle, 52 zwei Rollen und 2 drei Rollen in der Kita zu übernehmen. Die Stichprobe umfasst insgesamt 538 Teilnehmende aus verschiedenen Berufsrollen. Mit einem Anteil von 48,0% stellen die Fachkräfte den größten Anteil, was zeigt, dass die Auswertung vor allem die Perspektiven dieser Berufsgruppe widerspiegelt. Kita-Leitungen sind mit 20,4% vertreten, sodass auch Leitungsaspekte angemessen berücksichtigt werden. Unterstützende Funktionen, bestehend aus Ergänzungskräften (15,4%) und ständigen Vertretungen (10,2%), machen zusammen etwa ein Viertel der Stichprobe aus und geben Einblicke in die Perspektive dieser Berufsgruppen. Weitere Rollen wie Sprachfachkräfte (3,2%), Personen in der praxisintegrierten Ausbildung (1,7%) und Betriebspraktikant*innen (1,1%) sind quantitativ in der Fragebogenerhebung unterrepräsentiert, sodass für diese Gruppen Aussagen mit Vorsicht zu interpretieren sind.

Die Stadt Köln hat im Zuge der Evaluation einen Datensatz zur Verfügung gestellt, der darstellt, wie viele Personen einer bestimmten Rolle pro Stadtteil zugeordnet werden können. Damit kann dargestellt werden, wie viele Personen einer bestimmten Rolle in den verschiedenen Stadtteilen an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben. Wichtig für die Kontextualisierung dieser Daten ist, dass die Anzahl der Personen sich auf aktiv besetzte Stellen beschränken. Diese Daten sind zum Zeitpunkt der Erhebung von der Stadt Köln ermittelt worden. Die Anzahl der Leitungen (172) entspricht daher nicht der Gesamtanzahl der Einrichtungen (212). In der folgenden Tabelle (Tab.4) wird die Anzahl der aktiv besetzten Leitungsstellen pro Stadtbezirk im Verhältnis zu den teilgenommenen Leitungen dargestellt und daraus der Prozentwert der Teilnahme berechnet.

Tabelle 4: Anzahl besetzten Leitungsstellen pro Stadtbezirk (N=538; n=110; ein fehlender Wert)

Stadtbezirk	insgesamt Leitungen	teilgenommene Leitungen	Prozentwert der Teilnahme
Innenstadt	15	9	60,0
Rodenkirchen	12	13	108,3 ⁵
Lindenthal	20	14	70,0
Ehrenfeld	16	7	43,8
Nippes	14	7	50,0
Chorweiler	20	17	85,0
Porz	21	12	57,1
Kalk	26	10	38,5
Mülheim	28	20	71,4
Gesamt	172	109	63,4

In den folgenden Tabellen (Tab.5-7) wird die Anzahl der aktiv besetzten Stellen (StäV, Fachkräfte und Ergänzungskräfte) pro Stadtbezirk im Verhältnis zu den teilgenommenen Personen dargestellt und daraus der Prozentwert der Teilnahme berechnet.

⁵ Die höhere Teilnehmendenzahl bei den Leitungen in Rodenkirchen erklärt sich dadurch, dass die Stadt Köln die Daten zu den besetzten Stellen erst während der Auswertungsphase und nicht in der Erhebungsphase zur Verfügung stellte. In der Zwischenzeit hatte sich die Personalbesetzung offenbar verändert, sodass zum Zeitpunkt der Befragung mehr Leitungskräfte im Stadtteil tätig waren als in den später gelieferten Bestandsdaten ausgewiesen.

Tabelle 5: Anzahl besetzten StäV-Stellen pro Stadtbezirk (N=538; n=55)

Stadtbezirk	insgesamt StäV	teilgenommene StäV	Prozentwert der Teilnahme
Innenstadt	14	5	35,7
Rodenkirchen	21	4	19,0
Lindenthal	25	7	28,0
Ehrenfeld	20	6	30,0
Nippes	25	3	12,0
Chorweiler	20	7	35,0
Porz	26	7	26,9
Kalk	28	5	17,9
Mülheim	34	11	32,4
Gesamt	213⁶	55	25,8

Tabelle 6: Anzahl besetzten Fachkraft-Stellen pro Stadtbezirk (N=538; n=258)

Stadtbezirk	insgesamt Fachkräfte	teilgenommene Fachkräfte	Prozentwert der Teilnahme
Innenstadt	130	21	16,2
Rodenkirchen	156	12	7,7
Lindenthal	229	34	14,8
Ehrenfeld	164	8	4,9
Nippes	195	12	6,2
Chorweiler	248	67	27,0
Porz	221	31	14,0
Kalk	270	35	13,0
Mülheim	297	38	12,8
Gesamt	1910	258	13,5

⁶ Auffallend an dieser Anzahl ist, dass es mehr StäV-Stellen als Einrichtungen gibt. Im Stadtbezirk Lindenthal gibt es insgesamt 24 Einrichtungen, jedoch 25 (besetzte) StäV-Stellen. Eine Kontrolle der Daten ergab, dass dies aus der Mehrfachauswahlmöglichkeit im Fragebogen resultiert.

Tabelle 7: Anzahl besetzten Ergänzungskraft-Stellen pro Stadtbezirk (N=538; n=83)

Stadtbezirk	insgesamt Ergänzungskräfte	teilgenommene Ergänzungskräfte	Prozentwert der Teilnahme
Innenstadt	55	6	10,9
Rodenkirchen	61	1	1,6
Lindenthal	98	8	8,2
Ehrenfeld	71	3	4,2
Nippes	102	2	2,0
Chorweiler	105	21	20,0
Porz	106	10	9,4
Kalk	196	16	9,5
Mülheim	155	16	10,3
Gesamt	922	83	9,0

3.3.1 Beschreibung der Berufsgruppenverteilung Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen

Die nachfolgende Tabelle (Tab.8) fasst die Verteilung unterschiedlicher Berufsgruppen in Einrichtungen mit und ohne Sprach-Kita-Teilnahme zusammen. Die Stichprobe umfasst insgesamt 538 teilnehmende Fachkräfte (ein fehlender Wert), wobei Mehrfachauswahl der Berufsgruppen möglich war. Dies führt zu einer Gesamtzahl von 593 Nennungen in der Spalte „Gesamt“. Insgesamt entfielen 311 Nennungen (52,4%) auf Teilnehmende aus Sprach-Kitas und 282 Teilnehmende (47,6%) aus Nicht-Sprach-Kitas.

Tabelle 8: Anzahl der Berufsgruppen nach Sprach-Kita-Teilnahme (N=538; ein fehlender Wert; Berufsgruppen Mehrfachauswahl möglich)

Berufsgruppe	Sprach-Kita	Nicht-Sprach-Kita	gesamt
Kita-Leitung	48	62	110
Kita-Fachkraft	133	125	258
Ständige Vertretung (StäV)	26	29	55
Ergänzungskraft (EK)	47	36	83
Sprachfachkraft	16	1	17
Praxisintegrierte Ausbildung zum*zur staatlich anerkannten Erzieher*in (PiA)	4	5	9
Betriebspraktikant*in im Praxisjahr (BP)	4	2	6
PlusKita- Fachkraftstelle	14	14	28
Therapeut*in	2	0	2
BTHG Fachkraftstunden (Inklusion)	15	4	19
Auszubildende Fachkraft	2	0	2
Auszubildende Ergänzungskraft	0	3	3
Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ)	0	1	1
Gesamt	311	282	593

Eine nahezu ausgeglichene Verteilung der Teilnehmenden auf Sprach-Kitas und Nicht-Sprach-Kitas ist für die Güte der Stichprobe in der Evaluation vorteilhaft. Sie gewährleistet, dass beide Gruppen vergleichbar sind und Unterschiede in den Ergebnissen nicht auf eine starke Über- oder Unterrepräsentation einer der Gruppen zurückzuführen sind. Ein nahezu paritätisches Verhältnis verbessert zudem die statistische Aussagekraft und die Validität von Gruppenvergleichen, da Varianz und Verzerrungen durch ungleiche Gruppengrößen minimiert werden. Insgesamt liegt mit einer Differenz von nur 4,8 Prozentpunkten eine ausgewogene Stichprobe vor, die eine fundierte Gegenüberstellung der Sprach- und Nicht-Sprach-Kitas ermöglicht.

3.3.2 Berufliche Qualifikation - Auswertung der Fragebögen

Die berufliche Qualifikation der Teilnehmenden ist vielfältig, wobei die überwiegende Mehrheit staatlich anerkannte Erzieher*innen oder Kinderpfleger*innen sind. Die Auswertung der Qualifikationsangaben der befragten Pädagog*innen erfolgte in mehreren systematischen Schritten. Zunächst wurden die Rohdaten validiert und auf fehlende Werte überprüft. Von den insgesamt 538 Fällen gaben drei Teilnehmende keine berufliche Qualifikation an. Die verbleibenden 535 gültigen Angaben umfassten 167 unterschiedliche Bezeichnungen für Qualifikationen, die eine systematische Kategorisierung erforderlich machten. Die hohe Anzahl unterschiedlicher Angaben resultierte aus verschiedenen Schreibweisen derselben Qualifikation, Tippfehlern, unterschiedlichen Detaillierungsgraden sowie Doppelqualifikationen. So fanden sich beispielsweise für die Qualifikation als Erzieherin Bezeichnungen wie „Erzieherin“, „staatl. anerkannte Erzieherin“, „Staatlich anerkannte Erzieherin“ oder „Erzieher“. Um die Angaben zu systematisieren, wurde eine hierarchische Kategorisierungslogik entwickelt.

Die Kategorienbildung erfolgte nach pädagogischen Berufsstandards. Alle Qualifikationsangaben wurden zunächst normalisiert, indem sie in Kleinbuchstaben konvertiert und auf relevante Schlüsselwörter untersucht wurden. Bei der Zuordnung wurde eine fehlertolerante Substring-Suche eingesetzt, die auch Tippfehler und orthografische Varianten erkannte. Doppelqualifikationen wie „Erzieherin und Heilpädagogin“ wurden nach dem Prinzip der höchstwertigen Qualifikation kategorisiert, wobei spezialisierte Zusatzqualifikationen Vorrang vor Grundausbildungen erhielten.

Ein wesentliches Differenzierungsmerkmal stellte der Ausbildungsstatus dar, sofern dieser angegeben wurde. Auszubildende in der praxisintegrierten Ausbildung (PiA), Berufspraktikant*innen und Personen im Anerkennungsjahr wurden von Personen mit abgeschlossener Ausbildung unterschieden und in separaten Kategorien erfasst.

Die finale Kategorisierung umfasst 23 Qualifikationskategorien (Tab.9), die sich in sechs Hauptbereiche gliedern. Den größten Anteil bilden staatlich anerkannte Fachkräfte, insbesondere Erzieher*innen sowie Kinderpfleger*innen. Akademische pädagogische Qualifikationen wurden differenziert nach Sozialpädagogik, Sozialer Arbeit, Kindheitspädagogik, Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften dargestellt. Therapeutische und heilpädagogische Fachkräfte umfassten Heilpädagog*innen, Heilerziehungspfleger*innen, Sonderpädagog*innen sowie sonstige therapeutische und pflegerische Qualifikationen wie Logopäd*innen oder Physiotherapeut*innen. Ergänzungs- und Assistenzkräfte wurden als eigene Gruppe erfasst, ebenso wie Personen in Ausbildung, die nach

Qualifikationsziel differenziert wurden. Eine weitere Kategorie bilden sonstige pädagogische Fachkräfte, die sich nicht eindeutig einer spezifischen Berufsgruppe zuordnen ließen, sowie Personen mit ausschließlich schulischen Abschlüssen ohne pädagogische Ausbildung.

Zur Qualitätssicherung wurde die Kategorisierungsfunktion mehrfach überarbeitet und verfeinert. Besondere Aufmerksamkeit galt der Kategorie „Sonstige“, die durch iterative Verfeinerung der Zuordnungskriterien von initial 20 auf letztlich einen unklaren Fall reduziert werden konnte. Dieser verbleibende Fall ließ keine eindeutige Interpretation zu und verblieb als „Sonstige/Unklar“ in der Auswertung.

Von den 538 Fällen konnten 534 eindeutig einer pädagogischen Qualifikationskategorie zugeordnet werden, drei Fälle waren als fehlende Werte kodiert und lediglich ein Fall blieb unklar.

Tabelle 9: Detaillierte Aufstellung der 23 identifizierten Qualifikationskategorien (n=538, absolute Häufigkeit, Prozentwert an der Gesamtstichprobe)

Qualifikationskategorie	Absolute Häufigkeit	Prozent
Erzieher*in	351	65,2
Kinderpfleger*in	78	14,5
Sozialpädagog*in	24	4,5
Erzieher*in (in Ausbildung)	13	2,4
Sonstige pädagogische Fachkraft	13	2,4
Heilerziehungspfleger*in	9	1,7
Heilpädagog*in	6	1,1
Schulabschluss (ohne pädagogische Ausbildung)	6	1,1
Kinderpfleger*in (in Ausbildung)	5	0,9
Sozialassistent*in	4	0,7
PiA-Auszubildende	4	0,7
Ergänzungskraft	3	0,6
Fehlende Angaben	3	0,6
Sonstige therapeutische/pflegerische Qualifikation	3	0,6
In Ausbildung (nicht näher spezifiziert)	3	0,6
Kindheitspädagog*in	3	0,6
Sozialarbeiter*in	2	0,4
Sozialwissenschaftler*in	2	0,4
FSJ/Berufspraktikum	2	0,4
Sonstige/Unklar	1	0,2
Kindergärtner*in	1	0,2
Erziehungswissenschaftler*in	1	0,2
Sonderpädagog*in	1	0,2
Gesamt	538	100,0

3.3.3 Berufserfahrung der Pädagog*innen - Auswertung der Fragebögen

Die Auswertung der Berufserfahrung (Abb.3) verdeutlicht, dass der höchste Anteil der Befragten (42,2%) über eine Berufserfahrung von mehr als 20 Jahren verfügt. Auf den Bereich einer mittleren Berufserfahrung von 4 bis 10 Jahren entfallen 21,3%, während 16,6% der Befragten eine Berufserfahrung von weniger als 3 Jahren angeben.

Die Auswertung der Berufserfahrung nach Berufsgruppen (Tab.10) verdeutlicht die folgende Verteilung:

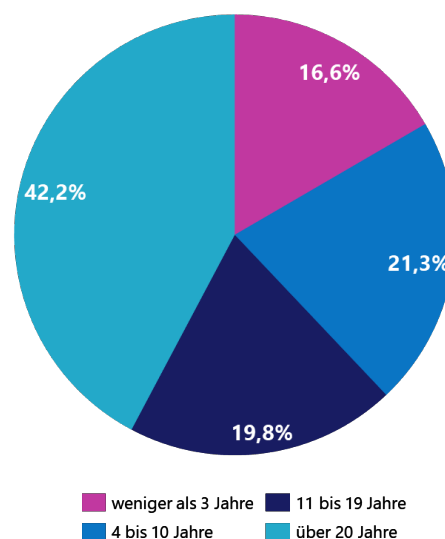


Abbildung 3: Berufserfahrung (N=538, Angaben in Prozent)

Berufserfahrung über 20 Jahre

In dieser Kategorie weist die Gruppe der Kita-Leitungen mit 66,4% den höchsten Anteil auf. Es folgen die Ständigen Vertretungen (StäV) mit 52,7%, die BTHG-Fachkräfte (Inklusion) mit 52,6%, die Therapeut*innen mit 50,0% und die PlusKita-Fachkräfte mit 42,9%. Bei den Kita-Fachkräften liegt der Anteil bei 37,4%.

Berufserfahrung weniger als 3 Jahre

Die Gruppen Betriebspraktikant*innen (BP), Auszubildende Fachkraft und Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) sind zu 100,0% dieser Kategorie zuzuordnen. Bei der Praxisintegrierten Ausbildung (PiA) beträgt der Anteil 88,9%. Unter den weiteren pädagogischen Positionen finden sich die höchsten Anteile bei den Ergänzungskräften (EK) mit 22,2% und den Sprachfachkräften mit 17,6%. Die Anteile für die Kita-Leitung (5,5%)⁷, die Kita-Fachkraft (14,4%) und die StäV (3,6%) sind in dieser Kategorie geringer.

Mit einem Anteil von 42,2% in der Kategorie „über 20 Jahre“ wird die Gesamterhebung von sehr erfahrenen pädagogischen Fachkräften dominiert. Dieser hohe Erfahrungswert prägt die gesamte Stichprobe und findet sich in unterschiedlicher Ausprägung in den einzelnen Untergruppen wieder.

Die höchste Konzentration an langjähriger Berufserfahrung zeigt sich erwartungsgemäß in Führungspositionen. So weisen die Kita-Leitungen (66,4%) und die Ständigen Vertretungen (52,7%) die mit Abstand höchsten Anteile in der Gruppe „über 20 Jahre“ auf. Im Gegensatz dazu sind die Gruppen der sich in Ausbildung befindenden Personen (FSJ, PiA etc.) fast ausschließlich der Kategorie „weniger als 3 Jahre“ zuzuordnen. Dies bestätigt die logische Struktur der Berufsbiografien. Interessant ist, dass auch bei den Ergänzungskräften (22,2%) und Sprachfachkräften (17,6%) ein vergleichsweise hoher Anteil an Berufsanfänger*innen zu finden ist. Die Kita-Fachkräfte bilden das mittlere Spektrum der Berufserfahrung am deutlichsten ab, mit einer starken Vertretung in den Kategorien von 4 bis 19 Jahren.

⁷ Es ist anzumerken, dass die Übernahme einer Kita-Leitungsposition in der Regel eine mehrjährige pädagogische Berufserfahrung voraussetzt, die über den Zeitraum von drei Jahren hinausgeht. Der hier ausgewiesene Anteil von 5,5 % lässt darauf schließen, dass die Befragten die Angabe zur Berufserfahrung auf ihre spezifische Dienstzeit in der Leitungsposition und nicht auf ihre gesamte berufliche Laufbahn bezogen haben.

Tabelle 10: Berufserfahrung der Berufsgruppen (N=538, Angaben in Prozent)

Berufserfahrung Berufsgruppen	weniger als 3 Jahre (%)	4 bis 10 Jahre (%)	11 bis 19 Jahre (%)	über 20 Jahre (%)
Kita-Leitung	5,5	10,9	17,3	66,4
Kita-Fachkraft	14,4	25,3	23,0	37,4
Ständige Vertretung (StäV)	3,6	16,4	27,3	52,7
Ergänzungskraft (EK)	22,2	29,6	14,8	33,3
Sprachfachkraft	17,6	23,5	17,6	41,2
Praxisintegrierte Ausbildung (PiA)	88,9	11,1	0,0	0,0
Betriebspraktikant*in (BP)	100,0	0,0	0,0	0,0
PlusKita-Fachkraftstelle	14,3	17,9	25,0	42,9
Therapeut*in	0,0	0,0	50,0	50,0
BTHG Fachkraftstunden (Inklusion)	5,3	21,1	21,1	52,6
Auszubildende Fachkraft	100,0	0,0	0,0	0,0
Auszubildende Ergänzungskraft	75,0	25,0	0,0	0,0
Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ)	100,0	0,0	0,0	0,0

3.3.4 Berufserfahrung in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen

Die Analyse der Berufserfahrung der Pädagog*innen wurde in Abhängigkeit von der Teilnahme der jeweiligen Einrichtung am Programm Sprach-Kita differenziert betrachtet (Tab.11). In der Gruppe mit weniger als 3 Jahren Berufserfahrung liegt der Anteil in Einrichtungen, die am Programm teilnehmen, bei 13,7%, während er in Einrichtungen ohne Teilnahme 19,5% beträgt. Bei einer Berufserfahrung von 4 bis 10 Jahren weisen 22,4% der Pädagog*innen in Sprach-Kitas und 20,2% in Einrichtungen ohne Programmtteilnahme diese Erfahrungsdauer auf. Im Erfahrungsbereich von 11 bis 19 Jahren beträgt der Anteil der Pädagog*innen in teilnehmenden Einrichtungen ebenfalls 22,4%, verglichen mit 17,1% Pädagog*innen in nicht teilnehmenden Einrichtungen. Die meiste Berufserfahrung von über 20 Jahren geben 41,5% der Pädagog*innen in Sprach-Kitas und 43,2% der Pädagog*innen in Einrichtungen an, die nicht am Programm teilnehmen.

Tabelle 11: Berufserfahrung in Relation zur Teilnahme am Programm „Sprach-Kita“ (N=538, Angaben in Prozent, 4 fehlende Werte)

Sprach-Kita Berufserfahrung	Ja	Nein
weniger als 3 Jahre	13,7	19,5
4 bis 10 Jahre	22,4	20,2
11 bis 19 Jahre	22,4	17,1
über 20 Jahre	41,5	43,2

Bei der Analyse in Bezug auf die Teilnahme am Programm Sprach-Kita wird deutlich, dass die Dominanz der hohen Berufserfahrung in beiden Gruppen – teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Einrichtungen – bestehen bleibt. In beiden Fällen liegt der Anteil der Pädagog*innen mit über 20

Jahren Erfahrung bei über 40% (41,5% bei Sprach-Kitas und 43,2% bei Nicht-Sprach-Kitas). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind marginal. Einrichtungen, die nicht am Programm teilnehmen, weisen einen leicht höheren Anteil an Personal mit weniger als 3 Jahren Erfahrung auf (19,5% vs. 13,7%). Umgekehrt ist der Anteil des Personals mit mittlerer Berufserfahrung (4 bis 19 Jahre) in den Sprach-Kitas geringfügig höher (insgesamt 44,8% vs. 37,3%).

4. Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel dokumentiert die zentralen Befunde der Mixed-Methods-Evaluation zur Mehrsprachigkeit in den städtischen Kindertageseinrichtungen Köln. Die Ergebnisse gliedern sich in drei Ebenen: Zunächst wird in Kapitel 4.1 die Sprachenvielfalt als Grundlage der mehrsprachigen Bildungsarbeit analysiert. Dies umfasst das professionelle Verständnis von Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag, die sprachlichen Ressourcen der Pädagoginnen sowie die tatsächliche Sprachenvielfalt der Kinder und Familien. Aufbauend darauf thematisiert Kapitel 4.2 die Methoden und Konzepte des mehrsprachigen Kita-Alltags entlang vier zentraler Praxisdimensionen: Die optische Präsenz der Kinder- und Familiensprachen in den Räumen (4.2.1) untersucht die räumliche Gestaltung und Sichtbarmachung sprachlicher Vielfalt. Die Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien (4.2.2) analysiert Kommunikationsstrategien und Informationsweitergabe. Kapitel 4.2.3 beleuchtet die Erhebung und Berücksichtigung sprachlicher Bedarfe durch Beobachtungsverfahren und Dokumentationsinstrumente wie den BaSiK-Bogen. Abschließend wird der Einsatz von Material zur Sprachbildung (4.2.4) hinsichtlich Verfügbarkeit und Nutzungshäufigkeit evaluiert. Die nachfolgenden Kapitel 4.3 bis 4.3.4 vertiefen die Analyse der Professionalisierung und Qualifikation Pädagog*innen, wobei die Befunde zu Fortbildungsangeboten, Kompetenzentwicklung und kooperativen Praxisformen im Team- und Sozialraumkontext dargestellt werden.

4.1 Sprachenvielfalt in den städtischen Kindertageseinrichtungen

Das folgende Kapitel widmet sich der Analyse der sprachlichen Landschaft in den städtischen Kindertageseinrichtungen Köln und verfolgt dabei ein systematisches Vorgehen: Zunächst wird das professionelle Verständnis von Mehrsprachigkeit beleuchtet, das die pädagogische Praxis konzeptionell fundiert. Anschließend werden die sprachlichen Ressourcen des pädagogischen Personals quantitativ und qualitativ erfasst, wobei die Diskrepanz zwischen vorhandenen und tatsächlich genutzten Sprachkompetenzen eine zentrale Analysekategorie bildet. Die Perspektive erweitert sich dann auf die sprachliche Vielfalt der Kinder, die durch statistische Erhebungen und qualitative Interviews dokumentiert wird.

4.1.1 Verständnis von Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag – Auswertung der Interviews

Im Rahmen der 20 Interviews mit Pädagog*innen aus städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln zeigt sich ein vielfältiges und differenziertes Verständnis von Mehrsprachigkeit, das weit über eine auf verbalsprachliche Kompetenzen bezogene Definition hinausgeht und auch kulturelle sowie kommunikationsbezogene Aspekte einbezieht. Viele Interviewpartner*innen definieren Mehrsprachigkeit zunächst als die Fähigkeit, mehr als eine gesprochene Sprache zu beherrschen – meist ab zwei Sprachen. Dabei beziehen einige auch die Kompetenz ein, eine Sprache zumindest zu verstehen, auch wenn sie nicht aktiv gesprochen wird. Darüber hinaus besitzen manche Pädagog*innen

ein erweitertes Verständnis, das non-verbale Kommunikationsformen wie Gebärdensprache miteinschließt. Diese wird als integraler Bestandteil von Mehrsprachigkeit in der Kita betrachtet, beispielsweise beim gemeinsamen Singkreis mit unterstützender Gebärdensprache.

Eine weitere Dimension des Verständnisses ist das Bewusstsein, dass Mehrsprachigkeit nicht nur ein verbalsprachliches, sondern auch ein sozial-kulturelles Phänomen ist. Das heißt, die Herkunftssprache gilt als Teil der Identität, Kultur und sozialen Einbindung. Pädagog*innen berichten, dass der bewusste Gebrauch der Sprachen der Kinder in der Kita den Kindern ein Gefühl der Zugehörigkeit und Wertschätzung ihrer Herkunft vermittelt, was wiederum positive emotionale Wirkungen entfaltet. Zudem wird der Aspekt betont, dass viele Familien und Kinder ihre Mehrsprachigkeit lange als Problem oder Makel wahrnehmen. Die pädagogische Arbeit in den Kitas trägt nach Äußerungen der Pädagog*innen dazu bei, diese Sichtweise zu verändern und die Mehrsprachigkeit als Ressource und Bereicherung hervorzuheben. Die Einschätzung der Pädagog*innen zeigt, dass eine offene Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit essenziell ist, um Kindern Raum zu geben, sich in all ihren Sprachfähigkeiten willkommen und angenommen zu fühlen. Interessanterweise sehen einige Fachkräfte auch Kinder bereits dann als mehrsprachig, wenn sie verschiedene Formen der Sprache, wie die Kombination von Hochdeutsch und Dialekt, beherrschen. Damit wird ein integratives Sprachverständnis verfolgt, das eng mit dem alltäglichen Leben in Köln verbunden ist, wo Dialekte eine große Rolle spielen.

Insgesamt verdeutlichen die Interviews, dass Mehrsprachigkeit als ein vielschichtiges und dynamisches Konzept wahrgenommen wird, das sprachliche Fähigkeiten, kulturelle Identität und soziale Anerkennung umfasst. Die Pädagog*innen bringen zum Ausdruck, dass das Aufwachsen mit mehreren Sprachen als Gewinn für Kinder gesehen wird, der mit entsprechender fachlicher Unterstützung und einer wertschätzenden Haltung gefördert werden sollte.

4.1.2 Sprachen der Pädagog*innen - Auswertung der Fragebögen

Innerhalb der Fragebogenerhebung gaben 64,9% der Pädagog*innen an neben Deutsch noch eine weitere Sprache zu sprechen. Darauf folgend konnten diese (349 Pädagog*innen) in einer offenen Antwort die weiteren Sprachen eintragen. Basierend auf den offenen Antworten der Fragebogenerhebung lässt sich ein detailliertes Bild der Sprachen der Pädagog*innen zeichnen.

Tabelle 12: Anzahl der Fremdsprachen der Pädagog*innen (N=538, n=349, Angaben in Prozent)

Anzahl der Sprachen	Prozent
1 Sprache	58,6
2 Sprachen	26,1
3 Sprachen	12,9
4 Sprachen	2,0
5 Sprachen	0,3

Ein Großteil der Pädagog*innen (58,6%) beherrscht eine weitere Sprache (Tab.12). Darüber hinaus geben 26,1% der Befragten an, zwei Fremdsprachen zu sprechen, und weitere 12,9% beherrschen



drei Fremdsprachen. Ein kleinerer Teil der Pädagog*innen verfügt über noch umfassendere Sprachkenntnisse, wobei 2,0% vier und 0,3% fünf Fremdsprachen sprechen. Dies verdeutlicht, dass mehr als 40% der Pädagog*innen in diesem Sample bi- oder multilingual sind.

Hinsichtlich der spezifischen Sprachen zeigt sich eine große Vielfalt. Die mit Abstand am weitesten verbreitete Fremdsprache ist Englisch, das von 252 Personen und somit 72,2% der teilnehmenden Pädagog*innen gesprochen wird. An zweiter Stelle folgt Türkisch mit 73 Nennungen (20,9%), gefolgt von Französisch, welche von 53 Personen (15,2%) angegeben wurde. Weitere häufig genannte Sprachen sind Italienisch (30 Personen, 8,6%), Spanisch (28 Personen, 8%) und Russisch (25 Personen, 7,2%).

Neben diesen führen die Daten eine breite Palette weiterer Sprachen auf, die von einer kleineren Anzahl von Personen gesprochen werden. Dazu gehören unter anderem Polnisch (12 Personen), Arabisch (10 Personen), Portugiesisch (8 Personen), Kurdisch (8 Personen) und Albanisch (6 Personen). Die Liste umfasst zudem eine Vielzahl von Sprachen, die von drei oder weniger Personen genannt wurden, wie beispielsweise Schwedisch, Ukrainisch, Serbisch, Persisch, Griechisch und Niederländisch, was die ausgeprägte sprachliche Diversität innerhalb der untersuchten Gruppe unterstreicht.

Tabelle 13: Fremdsprachen der Pädagog*innen (N=538, n=349)

Sprache	Absolute Häufigkeit	Anteil an allen Nennungen (%)	Anteil an Personen mit Angaben (%)
Englisch	252	44,36	72,21
Türkisch	73	12,85	20,92
Französisch	53	9,33	15,19
Italienisch	30	5,28	8,60
Spanisch	28	4,93	8,02
Russisch	25	4,40	7,16
Polnisch	12	2,11	3,44
Arabisch	10	1,76	2,87
Portugiesisch	8	1,41	2,29
Kurdisch	8	1,41	2,29
Albanisch	6	1,06	1,72
Niederländisch	6	1,06	1,72
Griechisch	4	0,70	1,15
Kölsch	3	0,53	0,86
Schwedisch	3	0,53	0,86
Ukrainisch	3	0,53	0,86
Serbisch	3	0,53	0,86
Persisch	3	0,53	0,86
Latein	2	0,35	0,57
Armenisch	2	0,35	0,57
Bulgarisch	2	0,35	0,57
Twi	1	0,18	0,29
Tschechisch	1	0,18	0,29
Japanisch	1	0,18	0,29
Tunesisch	1	0,18	0,29
Norwegisch	1	0,18	0,29
Moselfränkisch	1	0,18	0,29
Katalanisch	1	0,18	0,29
Bengalisch	1	0,18	0,29
Slowakisch	1	0,18	0,29
Tamilisch	1	0,18	0,29
Berberisch	1	0,18	0,29
Dari	1	0,18	0,29
Indonesisch	1	0,18	0,29
Tigrinya	1	0,18	0,29
Rumänisch	1	0,18	0,29
Hindi	1	0,18	0,29
Bosnisch	1	0,18	0,29
Koreanisch	1	0,18	0,29
Kroatisch	1	0,18	0,29

Die Analyse der Sprachen verdeutlicht vielfältige sprachliche Ressourcen der Pädagog*innen. Die Stichprobe zeichnet sich durch eine beachtliche sprachliche Diversität aus. Neben den häufig genannten Sprachen wie Englisch, Türkisch oder Französisch wird eine breite Palette von 37 weiteren Sprachen abgebildet. Die sprachlichen Kompetenzen der Fachkräfte stellen ein erhebliches pädagogisches Potenzial dar. Diese Ressourcen können gezielt für die Sprachbildung, die interkulturelle Arbeit und die Kommunikation mit mehrsprachigen Kindern und Familien genutzt werden.⁸

In einer Folgefrage wurden die Pädagog*innen darum gebeten, die in der Kita genutzten Sprachen anzugeben (Tab.14). Dabei zeigt sich, dass Pädagog*innen im Alltag weniger Sprachen einsetzen, als sie selbst sprechen können. Diese Analyse lässt vermuten, dass die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Pädagog*innen im Kita-Alltag nicht vollständig genutzt werden.

Tabelle 14: Häufigkeit der verwendeten Sprachen (N=538, n=349)

Sprache	Absolute Häufigkeit	Anteil an allen Nennungen (%)	Anteil an Personen mit Angaben (%)
Englisch	150	60,0	27,9
Türkisch	52	20,8	9,7
Russisch	19	7,6	3,5
Französisch	12	4,8	2,2
Italienisch	11	4,4	2,0
Spanisch	7	2,8	1,3
Arabisch	5	2,0	0,9
Kurdisch	4	1,6	0,7
Persisch/Dari	3	1,2	0,6
Polnisch	2	0,8	0,4
Bulgarisch	2	0,8	0,4
Griechisch	2	0,8	0,4
Albanisch	1	0,4	0,2
Armenisch	1	0,4	0,2
Ukrainisch	1	0,4	0,2

4.1.3 Eigene sprachliche Ressourcen der Pädagog*innen – Auswertung der Interviews

Die sprachlichen Ressourcen der Pädagog*innen in den städtischen Kitas Kölns sind unterschiedlich ausgeprägt. Eine Vielzahl der Befragten versteht sich selbst explizit nicht als mehrsprachig, auch wenn sie neben Deutsch einzelne Fremdsprachenkenntnisse besitzt. Häufig beziehen sich diese Kenntnisse auf Schulenglisch oder auf Grundkenntnisse in anderen Fremdsprachen, die selten aktiv im Kita-Alltag genutzt werden. So berichten manche Interviewte, Englisch zu sprechen — jedoch meist im Rahmen grundlegender Alltagskommunikation („Schulenglisch“), und einige wenige erwähnen Französischkenntnisse oder einen Dialekt. Manchmal werden im laufenden Kindergartenjahr einzelne Wörter anderer Sprachen von den Kindern selbst eingeführt und als pädagogische

⁸ In der Erhebung wurden nicht die sprachlichen Kompetenzen der Pädagog*innen erhoben. Sie wurden danach gefragt, welche weitere Sprachen sie neben Deutsch sprechen.

Werkzeuge genutzt, etwa türkischsprachige Worte für Routinehandlungen, die durch wiederkehrenden Gebrauch Teil des Wortschatzes aller werden. Für die praktische Arbeit betonen viele Fachkräfte, dass ihnen eine eigene Mehrsprachigkeit — im Sinne eines Muttersprachenniveaus in mehreren Sprachen — zwar fehle, sie aber darauf angewiesen sind, im Team auf Kolleg*innen mit anderen Sprachkompetenzen zurückgreifen zu können. Sie beschreiben, dass es in den Teams Pädagog*innen gibt, die Türkisch, Arabisch oder Polnisch sprechen, was als hilfreiche Ressource bei Eingewöhnung, Elternkontakten oder bei Kindern ohne Deutschkenntnisse erlebt wird. Die Interviewten berichten, dass im Bedarfsfall gezielt Kolleg*innen hinzugezogen werden. Jegliche Sprachkenntnisse werden voneinander im Team offen kommuniziert und als Teamressource verstanden, besonders bei herausfordernden Situationen.

Einige Pädagog*innen erleben durch die Anforderungen im mehrsprachigen Kita-Alltag auch eine stetige Erweiterung ihres eigenen Wortschatzes, z.B. indem sie kindliche Begriffe aus anderen Sprachen übernehmen oder sich mit Hilfe von Familien die korrekte Benennung von Kindernamen und Alltagsgegenständen in mehreren Sprachen zeigen lassen. Insgesamt zeigt sich, dass weniger die individuelle Mehrsprachigkeit der einzelnen Mitarbeitenden den Alltag prägt, sondern vielmehr die kollektive Nutzung aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen im Team. Die Bereitschaft, sich gegenseitig zu unterstützen und dazuzulernen, ist zentral. Gleichzeitig formulieren einige Pädagog*innen den Wunsch nach mehr mehrsprachigen Kolleg*innen im Team, um die oft sehr große Sprachenvielfalt in den Gruppen angemessen aufgreifen zu können.

4.1.4 Diskrepanz zwischen vorhandenen und genutzten Sprachressourcen in der Kita

Die quantitative Erhebung offenbart eine erhebliche Diskrepanz zwischen den sprachlichen Kompetenzen der Pädagog*innen und deren tatsächlichem Einsatz im Kita-Alltag. Von den 349 Pädagog*innen, die neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache sprechen, setzt nur ein Teil diese Kompetenzen aktiv in ihrer pädagogischen Arbeit ein. Die Analyse der genutzten Sprachen im Kita-Alltag verdeutlicht jedoch, dass die vorhandenen sprachlichen Ressourcen nicht vollständig aktiviert werden. Die Interviewdaten liefern Hinweise auf Erklärungsfaktoren dafür, dass mehrsprachige Kompetenzen nicht im pädagogischen Alltag eingesetzt werden. Ein wesentlicher Aspekt betrifft das Kompetenzniveau der Sprachkenntnisse. Eine Vielzahl der befragten Pädagog*innen in den Interviews versteht sich selbst explizit nicht als mehrsprachig, obwohl sie neben Deutsch einzelne Fremdsprachenkenntnisse besitzen. Die Sprachkompetenzen beziehen sich häufig auf schulisch erworbenes Englisch oder Grundkenntnisse in anderen Fremdsprachen, die selten aktiv im Kita-Alltag genutzt werden. Viele Pädagog*innen betonen, dass ihnen eine Mehrsprachigkeit im Sinne eines Muttersprachenniveaus in mehreren Sprachen fehle. Diese Selbstwahrnehmung deutet darauf hin, dass die Pädagog*innen zwischen dem bloßen Sprechen einer Sprache und dem für den professionellen pädagogischen Einsatz erforderlichen Kompetenzniveau differenzieren. Die Fragebogenerhebung erfasste ausschließlich, welche weiteren Sprachen die Pädagog*innen neben Deutsch sprechen, nicht jedoch das spezifische Kompetenzniveau. Diese methodische Einschränkung erklärt möglicherweise einen Teil der beobachteten Diskrepanz zwischen vorhandenen und genutzten Sprachen.

Die Analyse der Interviewdaten zeigt, dass die Nutzung sprachlicher Ressourcen im Kita-Alltag primär über teambasierte Organisationsstrukturen erfolgt. Die Pädagog*innen sind darauf angewiesen, im Team auf Kolleg*innen mit entsprechenden Sprachkompetenzen zurückgreifen zu können. Besonders Pädagog*innen, die Türkisch, Arabisch oder Polnisch sprechen, werden als hilfreiche Ressource bei der Eingewöhnung sowie in der Zusammenarbeit mit Familien oder Kindern erlebt. Die Interviewten berichten, dass im Bedarfsfall gezielt Kolleg*innen mit entsprechenden Sprachkenntnissen hinzugezogen werden. Die Befunde verdeutlichen, dass weniger die individuelle Mehrsprachigkeit einzelner Mitarbeitender den Alltag prägt, sondern vielmehr die kollektive Nutzung aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen im Team. Diese kollektive Organisationsform kann dazu führen, dass einzelne Pädagog*innen ihre Sprachkenntnisse nicht regelmäßig einsetzen, wenn andere Teammitglieder mit höheren Kompetenzen in der entsprechenden Sprache verfügbar sind.

Ein weiterer Erklärungsfaktor liegt in der bedarfsorientierten Nutzung sprachlicher Ressourcen. Die Interviews zeigen, dass Sprachen primär situativ und bei spezifischem Bedarf eingesetzt werden, etwa bei der Eingewöhnung von Kindern oder in der Kommunikation mit Familien. Nicht alle im Team vorhandenen Sprachen korrespondieren notwendigerweise mit den Sprachen der betreuten Kinder und deren Familien.

4.1.5 Mehrsprachigkeit der Kinder – Auswertung der Fragebögen

Um die sprachliche Vielfalt der betreuten Kinder abzubilden, wurden die Leitungskräfte zur Anzahl mehrsprachiger Kinder sowie zu den gesprochenen Sprachen befragt. Als Kontextinformation wurde zudem die Gesamtzahl der betreuten Kinder pro Einrichtung erfasst. Die befragten Leitungskräfte (n=110) geben an, am häufigsten zwischen 71 und 100 Kinder in den Einrichtungen zu betreuen. Etwa ein Drittel gab an, zwischen 51 und 70 Kinder zu betreuen (Tab.15).

Tabelle 15: Anzahl der Kinder, die insgesamt in der Einrichtung betreut werden (N=538, n=110, ein fehlender Wert)

Anzahl der Kinder	Häufigkeit	%
bis 30 Kinder	3	2,8
31 bis 50 Kinder	20	18,3
51 bis 70 Kinder	33	30,3
71 bis 100 Kinder	43	39,4
101 bis 150 Kinder	10	9,2

Zur Darstellung der Anzahl mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen wurden die Leitungskräfte gebeten anzugeben, wie viele mehrsprachige Kinder in ihrer Einrichtung betreut werden (Tab.16).

Tabelle 16: Anzahl der mehrsprachigen Kinder, die insgesamt in der Einrichtung betreut werden (N=538, n=110, ein fehlender Wert)

Anzahl mehrsprachige Kinder	Häufigkeit	%
1 bis 10 Kinder	5	4,6
11 bis 30 Kinder	33	30,3
31 bis 50 Kinder	33	30,3
51 bis 70 Kinder	26	23,9
71 bis 90 Kinder	8	7,3
91 bis 100 Kinder	4	3,7

Darauffolgend sollten die Leitungen angeben, wie viele verschiedene Sprachen die Kinder in den Einrichtungen sprechen (Tab.17). Am häufigsten berichteten die Leitungen von 10 bis 15 verschiedenen Sprachen in ihrer Einrichtung (30,3%). Danach folgen 8 bis 9 Sprachen mit 18,3% und 6 bis 7 Sprachen mit 14,7%. 12,8% der Befragten geben an, 15 bis 20 Sprachen zu betreuen, während 9,2% 4 bis 5 Sprachen und 7,3% 2 bis 3 Sprachen angeben. Nur 4,6% der Leitungen nennen mehr als 20 verschiedene Sprachen und 2,8% berichten von lediglich einer Sprache.

Tabelle 17: Anzahl der verschiedenen Sprachen, die die Kinder sprechen (N=538, n=110, ein fehlender Wert)

Anzahl der Sprachen	Häufigkeit	%
eine Sprache	3	2,8
2-3 Sprachen	8	7,3
4-5 Sprachen	10	9,2
6-7 Sprachen	16	14,7
8-9 Sprachen	20	18,3
10-15 Sprachen	33	30,3
15-20 Sprachen	14	12,8
mehr als 20 Sprachen	5	4,6

4.1.6 Sprachenvielfalt der Kinder – Auswertung der Interviews

Die Auswertung der 20 Interviews zeigt eine ausgeprägte sprachliche Diversität in den untersuchten Kindertageseinrichtungen. Von den 20 durchgeführten Interviews enthielten 12 Interviews (60%) explizite Angaben zu den von Kindern gesprochenen Sprachen. Dies ist methodisch darauf zurückzuführen, dass nicht alle Befragten systematisch nach den Sprachen der Kinder gefragt wurden.⁹

Insgesamt konnten 27 verschiedene Sprachen identifiziert werden, die von Kindern in den untersuchten Einrichtungen gesprochen werden. Eine Einrichtung berichtete sogar von 49 verschiedenen Sprachen bei einem Anteil von 86% Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, ohne diese jedoch einzeln aufzulisten. Dies deutet darauf hin, dass die tatsächliche sprachliche Vielfalt in manchen Einrichtungen die in dieser Studie erfassten Sprachen noch übertreffen könnte. Die Analyse der Interviews ergab folgende Rangfolge der am häufigsten genannten Kindersprachen (Tab.18):

⁹ Es ist wichtig zu betonen, dass nicht alle 20 Interviewten systematisch nach den Sprachen der Kinder gefragt wurden. Die vorliegenden Daten stammen aus spontanen Erwähnungen und thematisch fokussierten Gesprächssequenzen. Zudem nannten Befragte tendenziell häufiger vertretene oder für sie besonders relevante Sprachen, während seltener vorkommende Sprachen möglicherweise nicht erwähnt wurden.

Tabelle 18: Top 10 der am häufigsten genannten Kindersprachen (N=20, Absolute Zahlen)

Sprache	Nennungshäufigkeit
Türkisch	10
Arabisch	9
Russisch	8
Englisch	8
Französisch	6
Italienisch	5
Polnisch	4
Ukrainisch	4
Vietnamesisch	3
Persisch	3

Weitere identifizierte Sprachen umfassen Rumänisch, Chinesisch, Mazedonisch, Punjabi, Thailändisch, Griechisch, Slowenisch, Somalisch, Holländisch, Spanisch, Bulgarisch, Kurdisch, Farsi, Japanisch sowie Mongolisch.

4.2 Erhebungsbereich 1: Methoden & Konzepte des mehrsprachigen Kita-Alltags

Der erste Erhebungsbereich analysiert die konkrete Umsetzung mehrsprachiger Bildungspraxis in den städtischen Kindertageseinrichtungen Köln. Die Untersuchung konzentriert sich auf vier zentrale Handlungsfelder, die den mehrsprachigen Kita-Alltag maßgeblich prägen. Zunächst wird die räumliche und materiale Präsenz verschiedener Sprachen (4.2.1) untersucht. Dies umfasst die Sichtbarkeit von Familiensprachen in den Räumen, die Verfügbarkeit mehrsprachiger Bücher und audiovisueller Medien sowie die Visualisierung kultureller Herkunftsorte aus der Perspektive der Leitungen. Der zweite Schwerpunkt liegt auf der Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien (4.2.2). Hier werden Formen der Einbindung von Familien, Strategien der Herausforderungsbewältigung in der Kommunikation sowie Möglichkeiten der schriftlichen Informationsweitergabe analysiert. Die qualitative Auswertung verdeutlicht, welche Bedeutung bildungspartnerschaftliche Beziehungen für den mehrsprachigen Bildungsprozess haben. Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit der Erhebung und Berücksichtigung sprachlicher Bedarfe (4.2.3). Der Fokus liegt auf dem Einsatz des BaSiK-Bogens als Dokumentationsinstrument und der Einbindung von Familien in Sprachstandserhebungen. Diese Analyse zeigt, wie systematisch sprachliche Entwicklungsprozesse erfasst und mit den Familien geteilt werden. Abschließend wird der Einsatz von Material zur Sprachbildung (4.2.4) untersucht. Neben der quantitativen Erfassung von Materialverfügbarkeit und Nutzungshäufigkeit werden die Anwendung der Language Route im pädagogischen Alltag sowie die Herausforderungen und Chancen mehrsprachiger Materialien anhand von Interviewdaten beleuchtet.

4.2.1 Präsenz der Sprachen der Kinder in den Räumen der Kita

4.2.1.1 Mehrsprachige Raumgestaltung und Präsenz der Sprachen - Auswertung der Fragebögen

Innerhalb der Fragebogenerhebung wurden die Leitungen (n=110) zu der Sprachenvielfalt in den Räumen der Einrichtungen befragt (Tab.19). Die Ergebnisse zeigen ein differenziertes Bild hinsichtlich der Sichtbarkeit und Präsenz verschiedener Sprachen in der räumlichen Gestaltung der Kindertageseinrichtungen.

Tabelle 19: Sprachenvielfalt in den Räumen der Kita (N=538, n=110, ein fehlender Wert ¹⁰, Angaben in Prozent)

Zustimmung Items Sprachenpräsenz	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Die verschiedenen Sprachen der Kinder und ihrer Familienmitglieder sind in der Einrichtung optisch präsent.	13,8	41,3	31,2	13,8
Es gibt Bücher in anderen Sprachen als Deutsch.	1,8	28,4	27,5	42,2
Es gibt auditive Medien (CDs, Hörspiele, Musik, Kassetten, sonstige Tonquellen) in den nicht-deutschen Sprachen der Kinder.	17,4	47,7	22,9	11,9
In der Einrichtung werden die unterschiedlichen Herkunftsorte der Kinder sichtbar (z.B. durch eine Weltkarte o.Ä.).	12,8	38,5	33,0	15,6
Die verschiedenen Sprachen der Mitarbeiter*innen der Kita sind in der Einrichtung sichtbar.	27,5	42,2	22,0	8,3

Optische Präsenz der Familiensprachen

Die Leitungen wurden dazu befragt, ob die verschiedenen Sprachen der Kinder und ihrer Familien in der Einrichtung optisch präsent sind. Während 13,8% der befragten Leitungen angeben, dass dies voll und ganz zutrifft, stimmen 41,3% der Aussage eher nicht zu. 31,2% der Leitungen geben an, dass dies eher zutrifft, und weitere 13,8% verneinen dies vollständig. Die Daten verdeutlichen, dass in mehr als der Hälfte der Einrichtungen (54,4%) die Familiensprachen der Kinder optisch wenig bis gar nicht präsent sind. Die Sichtbarmachung der unterschiedlichen Herkunftsorte der Kinder, beispielsweise durch eine Weltkarte, wird von 15,6% der Leitungen voll und ganz bejaht. 33,0% geben an, dass dies eher zutrifft, während 38,5% der Aussage eher nicht zustimmen. 12,8% der Leitungen verneinen dies vollständig. In knapp der Hälfte der befragten Einrichtungen (48,6%) werden die

¹⁰ Es liegt ein fehlender Wert vor, da eine Leitung analog einen Fachkraftbogen ausgefüllt hat.

Herkunftsorte der Kinder somit sichtbar gemacht, während dies in 51,3% der Einrichtungen eher nicht oder gar nicht der Fall ist.

Mehrsprachige Bücher und Medien

Mehrsprachige Literatur gehört in den meisten Einrichtungen zum Standard. Während knapp 70% der Leitungen das Vorhandensein solcher Bücher bestätigen (davon 42,2% vollumfänglich), geben rund 30% an, kaum oder gar keine fremdsprachigen Bücher in der Einrichtung zur Verfügung haben. Bei auditiven Medien in den nicht-deutschen Sprachen der Kinder (CDs, Hörspiele, Musik, Kassetten, sonstige Tonquellen) zeigt sich hingegen ein anderes Bild. Lediglich 11,9% der Leitungen bestätigen deren Vorhandensein voll und ganz, während 22,9% angeben, dass dies eher zutrifft. Mit 47,7% stimmt nahezu die Hälfte der befragten Leitungen der Aussage eher nicht zu, und 17,4% verneinen das Vorhandensein solcher Medien vollständig. Die Auswertung zeigt, dass auditive Medien in nicht-deutschen Sprachen in etwa zwei Dritteln der Einrichtungen (65,1%) wenig bis gar nicht vorhanden sind.

Mehrsprachigkeit im Team

Hinsichtlich der sprachlichen Vielfalt bei den Mitarbeiter*innen der Kindertageseinrichtungen zeigt sich eine deutlich geringere optische Präsenz. Lediglich 8,3% der Leitungen stimmen voll und ganz zu, dass die verschiedenen Sprachen der Mitarbeiter*innen in der Einrichtung sichtbar sind. 22,0% geben an, dass dies eher zutrifft, während 42,2% der Aussage eher nicht zustimmen und 27,5% dies vollständig verneinen. In nahezu 70% der befragten Einrichtungen (69,7%) sind die Sprachen der Mitarbeiter*innen somit wenig bis gar nicht sichtbar.

Zusammenfassung der Befunde

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die räumliche und mediale Präsenz von Mehrsprachigkeit in den befragten Kindertageseinrichtungen sehr heterogen ausgeprägt ist. Während mehrsprachige Bücher in knapp 70% der Einrichtungen vorhanden sind, zeigen sich bei der optischen Sichtbarkeit der Familiensprachen, sowohl bei auditiven Medien als auch bei der Visualisierung der sprachlichen Vielfalt im Team deutliche Defizite. Die Daten legen nahe, dass in vielen Einrichtungen Potenzial besteht, Mehrsprachigkeit durch gezielte räumliche Gestaltung und die Bereitstellung mehrsprachiger Materialien stärker sichtbar zu machen und damit als Ressource zu würdigen.

4.2.1.2 Präsenz der Sprachen im Kita-Alltag – Auswertung der Interviews

Die qualitative Inhaltsanalyse der durchgeführten Interviews mit Pädagog*innen zeigt, dass die Präsenz von Sprachen im institutionellen Alltag eine differenzierte Realität aufweist. Während in einigen Bereichen bereits konkrete Maßnahmen zur Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit erfolgen, bleiben andere Dimensionen unterrepräsentiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang von vier zentralen Kategorien dargestellt, die die optische und materiale Präsenz von Sprachen im Kita-Alltag abbilden.

Optische Präsenz der verschiedenen Sprachen der Kinder und ihrer Familien

Die Interviews verdeutlichen, dass die optische Präsenz der Sprachen von Kindern und ihren Familien in den befragten Einrichtungen bereits in vielfältigen Formen umgesetzt wird. Eine Leitung be-

richtet von einer besonders wirksamen Aktion: Festeinladungen wurden in mehreren Sprachen ausgedruckt und ausgehängt. Die Reaktion der Familien war emotional – sie „hielten die Hand aufs Herz“ und äußerten spontan Freude darüber, ihre eigene Sprache in der Einrichtung zu entdecken. Diese kleine Geste verdeutlicht die hohe Bedeutsamkeit von Sprachensichtbarkeit für die Zugehörigkeitserfahrung von Familien.

Die Sprachen der Kinder und Familien werden häufig dadurch präsent, dass mehrsprachige Ausgänge in der Kita, besonders im Eingangsbereich, platziert werden. So berichtet eine Fachkraft davon, dass sie in der Einrichtung einen mehrsprachigen Speiseplan mit Bildern und in fünf verschiedenen Sprachen erstellt haben. Dies ermöglicht es den Familien nicht nur, die Mahlzeiten nachzuvollziehen, sondern signalisiert auch, dass ihre Sprachen als Teil der Einrichtungskommunikation anerkannt sind. Besonders beliebt bei den interviewten Pädagog*innen sind sogenannte Audio-Klammern – Aufnahmegeräte, die wie Wäscheklammern aussehen – die am Speiseplan und an Aushängen angebracht werden. Die Klammer wird dabei in verschiedenen Sprachen besprochen und die Kinder können durch Drücken eines Knöpfchens „hören, was es zum Essen gibt in ihrer Familiensprache“. Nach Aussagen der befragten Pädagog*innen sind Kinder „unheimlich stolz“, wenn ihre Sprache in dieser Weise präsent wird. Daneben werden Sprachen durch Wandbeschriftungen mit „Kita-relevanten Begriffen oder Aussagen“ sichtbar gemacht, was mehrsprachigen Kindern und Familien Orientierung bietet und gleichzeitig eine Wertschätzung ihrer Sprache ausdrückt.

Allerdings werden in den Interviews auch Entwicklungsbedarfe deutlich. Eine Leitung äußert den Wunsch, dass Mehrsprachigkeit noch stärker im Alltag präsent sein sollte: „Ich persönlich fände es schön, wenn es noch mehr angewandt würde im Alltag [...] Wenn einfach auch noch mehr andere Sprachen präsent wären, also einfach Worte fallen irgendwo.“ Die befragte Person charakterisiert die aktuelle Situation als „eher zufällig, nicht fest strukturiert“. Eine weitere Leitung wünscht sich mehr visuelle Materialien in Form von Postern mit Geschichten in allen Sprachen, eine Idee, die zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht umgesetzt war. Dies deutet darauf hin, dass obwohl bereits Maßnahmen erfolgen, viele Pädagog*innen die Präsenz der Sprachen im Kita-Alltag noch ausbauen möchten.

Verfügbarkeit von Büchern in anderen Sprachen als Deutsch

Alle in den Interviews befragten Pädagog*innen geben an, über Bilderbücher und Kinderliteratur in verschiedenen Sprachen zu verfügen. Die Ausmaße und die Systematik der Sammlung unterscheiden sich jedoch zwischen den Einrichtungen erheblich. Eine Pädagog*in berichtet im Interview davon, dass durch ihre Sprachfachkraft eine explizit mehrsprachige Bibliothek aufgebaut werden konnte, die Bücher in acht Sprachen umfasst: Arabisch, Türkisch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Ukrainisch und Russisch. Die Sammlung beinhaltet sowohl einsprachige Bücher in den jeweiligen Sprachen als auch zweisprachige Ausgaben. Diesen Kindern wird damit nicht nur Zugang zu Literatur in ihrer Familiensprache gewährt, sondern es wird auch symbolisch vermittelt, dass ihre Sprachen als vollständige Sprachen mit eigenem Literaturbezug anerkannt sind.

Allerdings wird auch ein Bewusstsein für die Grenzen dieser Angebote deutlich: Eine befragte Leitung merkt an, dass „die Auswahl an mehrsprachigen Bilderbüchern natürlich nicht die Menge haben, wie deutsche Bücher“. Sie gibt an, dass Sie sich aktuell noch dabei im Prozess befinden und gezielt Bücher in den Sprachen der Kinder anschaffen.

Interessanterweise zeigen die Interviews, dass Bücher in anderen Sprachen auch als Brücke zu Familien fungieren. Eine Pädagogin beschreibt, dass Kinder Bücher ausleihen und mit nach Hause nehmen können. Familien werden dadurch in die Sprachentwicklung ihres Kindes einbezogen und erleben gleichzeitig, dass „ihre Sprache halt hier auch Raum hat“. Besonders hervorzuheben ist das mehrsprachige Vorlesen, bei dem Familien in die Kita eingeladen werden und in ihren Sprachen vorlesen. Nach Aussagen mehrerer Interviewteilnehmer*innen sind Familien dabei „richtig stolz“, ihre Sprachen in der Einrichtung sichtbar zu machen.

Sichtbarkeit der Sprachen der Mitarbeiter*innen

Ein interessantes Spannungsverhältnis offenbart sich in den Interviews bezüglich der Präsenz der Sprachen von Mitarbeiter*innen: Während Mehrsprachigkeit des Personals in allen befragten Einrichtungen als Ressource aktiv genutzt wird, findet eine explizite optische Sichtbarmachung dieser Sprachen nicht statt.

Die Befunde zeigen zunächst, dass das Spektrum der im Personal vertretenen Sprachen beträchtlich ist. Neben Deutsch und Englisch sind Polnisch, Russisch, Kurdisch und Türkisch vertreten. Diese Sprachkompetenzen werden funktional eingebunden: Mehrsprachige Mitarbeiter*innen werden gezielt zu Tür- und Angelgesprächen mit Familien hinzugezogen. Eine befragte Leitung beschreibt dies als etablierte Praxis: „Ganz oft wird dann die entsprechende Mitarbeiterin, die die gleiche Sprache spricht, in Tür- und Angelgesprächen dazu geholt.“

Allerdings wird auch deutlich, dass die Präsenz dieser Sprachen im institutionellen Raum nicht bewusst visualisiert wird. Mehrere Pädagog*innen geben an, dass viele der mehrsprachigen Mitarbeiter*innen verschiedene Sprachen im Kita-Alltag nutzen, diese jedoch nicht auf einem Aushang o.Ä. sichtbar sind.

Zusammenfassung und Fazit: Qualitative Befunde im Kontext der quantitativen Fragebogenergebnisse

Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews dokumentiert ein heterogenes Bild der Sprachenpräsenz im Kita-Alltag, das in bemerkenswerter Weise mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung korrespondiert. Während die optische Präsenz der Sprachen von Kindern und Familien durch vielfältige, teilweise kreative Maßnahmen bereits etabliert ist, identifizieren sich vier zentrale Erkenntnisse, die sowohl durch die qualitativen als auch durch die quantitativen Daten gestützt werden.

Die Befunde eröffnen vielversprechende Entwicklungsperspektiven: Das Bewusstsein für die Bedeutung von Mehrsprachigkeit ist bei den Pädagog*innen bereits vorhanden – viele äußern spontan den Wunsch, Sprachenpräsenz noch stärker in ihren Einrichtungen zu verankern. Dieses artikuliert Bewusstsein schafft eine solide Basis für die Weiterentwicklung und Systematisierung bestehender Maßnahmen. Das Spannungsverhältnis bei der Sichtbarmachung von Mitarbeiter*innensprachen verdeutlicht, dass bereits vorhandene sprachliche Ressourcen durch gezielte Visualisierungsmaßnahmen für Kinder und Familien sichtbar gemacht werden können – ein Schritt mit großem Wir-

kungspotenzial bei verhältnismäßig geringem Aufwand. Mit den vorhandenen handlungspraktischen Erfahrungen, dem erkennbaren professionellen Interesse und den identifizierten Leerstellen verfügen Kita-Einrichtungen somit über aussichtsreiche Anknüpfungspunkte für eine ganzheitlichere Mehrsprachigkeitsorientierung.

4.2.1.3 Präsenz der Sprachen in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen

Durch die Analyse der Fragebogenerhebung kann die Sprachenvielfalt in den Räumen der Einrichtungen differenziert nach der Teilnahme am Programm Sprach-Kita dargestellt werden. Die Auswertung zeigt deutliche Unterschiede zwischen Sprach-Kitas und Nicht-Sprach-Kitas hinsichtlich der Sichtbarkeit und Präsenz von Mehrsprachigkeit, wobei die Differenzen je nach Bereich erheblich variieren (Anhang Nr.1).

Mehrsprachige Bücher und Materialien

Der deutlichste Unterschied zwischen Sprach-Kitas und Nicht-Sprach-Kitas zeigt sich bei der Verfügbarkeit von Büchern in anderen Sprachen als Deutsch. In Sprach-Kitas stimmen 66,0% der Leitungen voll und ganz zu, dass es mehrsprachige Bücher gibt, während dies in Nicht-Sprach-Kitas nur 24,2% angeben. Umgekehrt berichten 45,2% der Nicht-Sprach-Kita-Leitungen, dass die Aussage eher nicht zutrifft, gegenüber lediglich 6,4% in Sprach-Kitas. Insgesamt verfügen 93,6% der Sprach-Kitas über mehrsprachige Literatur, während es in Nicht-Sprach-Kitas nur 51,6% sind.

Ein ähnliches Muster lässt sich bei auditiven Medien in den Herkunftssprachen der Kinder beobachten. Während 21,3% der Sprach-Kita-Leitungen angeben, dass solche Medien voll und ganz vorhanden sind, sind es in Nicht-Sprach-Kitas nur 4,8%. Bei den ablehnenden Antworten zeigt sich wiederum ein deutlicher Unterschied: 53,2% der Nicht-Sprach-Kita-Leitungen stimmen eher nicht zu, gegenüber 40,4% in Sprach-Kitas. Insgesamt verfügen 46,8% der Sprach-Kitas über mehrsprachige auditive Medien, während dies in Nicht-Sprach-Kitas nur auf 25,8% zutrifft.

Optische Präsenz der Familiensprachen

Die optische Sichtbarkeit der verschiedenen Sprachen der Kinder und ihrer Familienmitglieder wird in Sprach-Kitas deutlich häufiger bejaht. 27,7% der Leitungen geben an, dass dies voll und ganz zutrifft, während dies in Nicht-Sprach-Kitas nur 3,2% angeben. Ein besonders großer Unterschied zeigt sich bei den eher ablehnenden Antworten: 48,4% der Nicht-Sprach-Kita-Leitungen stimmen dieser Aussage eher nicht zu, während dies in Sprach-Kitas nur 32,9% tun. Insgesamt berichten 59,6% der Sprach-Kitas von einer positiven Umsetzung, während es in Nicht-Sprach-Kitas nur 33,9% sind. Bei der Visualisierung der unterschiedlichen Herkunftsorte der Kinder – beispielsweise durch eine Weltkarte – zeigen sich geringere Unterschiede. 21,3% der Sprach-Kita-Leitungen berichten von einer vollständigen Umsetzung, gegenüber 11,3% in Nicht-Sprach-Kitas. Etwa ein Drittel in beiden Gruppen gibt an, dass dies eher zutrifft (Sprach-Kita: 34,0%, Nicht-Sprach-Kita: 32,3%). Der Unterschied liegt vor allem darin, dass 45,2% der Nicht-Sprach-Kita-Leitungen die Aussage eher ablehnen, während dies in Sprach-Kitas nur 29,8% tun. Insgesamt unterstützen 55,3% der Sprach-Kitas eine positive Umsetzung gegenüber 43,6% in Nicht-Sprach-Kitas.

Sichtbarkeit der sprachlichen Vielfalt des Teams

Das geringste Unterscheidungspotenzial zwischen Sprach-Kitas und Nicht-Sprach-Kitas zeigt sich bei der Sichtbarkeit der unterschiedlichen Sprachen der Mitarbeiter*innen. In beiden Gruppen geben etwa 40,0% der Leitungen an, dass dies eher nicht zutrifft (Sprach-Kita: 40,4%, Nicht-Sprach-Kita: 43,5%). Auch bei den vollständig zustimmenden Antworten unterscheiden sich die Gruppen nur geringfügig (Sprach-Kita: 10,6%, Nicht-Sprach-Kita: 6,5%). Insgesamt berichten 34,0% der Sprach-Kitas von einer positiven Umsetzung gegenüber 27,4% in Nicht-Sprach-Kitas – ein Unterschied von nur 6,6 Prozentpunkten.

Zusammenfassung der Befunde

Die Daten deuten darauf hin, dass das Sprach-Kita-Programm einen Einfluss auf die Verfügbarkeit von mehrsprachigen Materialien und Ressourcen hat. Die größten Unterschiede zeigen sich bei Büchern in anderen Sprachen (Differenz von 42,01 Prozentpunkten bei positiven Antworten) und bei der optischen Präsenz der Familiensprachen (Differenz von 25,69 Prozentpunkten). Dies könnte auf eine bewusstere und systematischere Auswahl sowie Beschaffung von Ressourcen in teilnehmenden Einrichtungen hindeuten, möglicherweise unterstützt durch fachliche Impulse und Beratung im Rahmen des Programms.

Allerdings offenbaren die Befunde auch ein grundsätzliches Defizit in beiden Gruppen: Die sprachliche Vielfalt des Teams wird weder in Sprach-Kitas noch Nicht-Sprach-Kitas in besonderem Maße sichtbar gemacht. Mit lediglich 34,04% positiven Antworten in Sprach-Kitas und 27,42% in Nicht-Sprach-Kitas wird deutlich, dass dies ein zentrales Handlungsfeld darstellt, das einer intensiveren Auseinandersetzung bedarf – unabhängig von der Programmteilnahme. Diese Erkenntnis weist auf die Notwendigkeit hin, die mehrsprachigen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte stärker in der Einrichtungskultur zu verankern und als wertvolle Ressource sichtbar zu machen.

4.2.2 Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien

4.2.2.1 Zusammenarbeit mit Familien im mehrsprachigen Kita-Alltag – Auswertung der Interviews

Die Zusammenarbeit mit den Familien wird von den interviewten Pädagog*innen als unersetzlich und grundlegend für die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung beschrieben. Die Familien gelten als „das Wichtigste“ und werden als Basis angesehen, auf der jegliche Bildungs- und Erziehungsarbeit aufbaut. Ohne eine tragfähige Beziehung und ein grundlegendes Vertrauensverhältnis zu den Familien, so schildern es verschiedene Pädagog*innen, könne eine effektive Unterstützung der Kinder – insbesondere im mehrsprachigen Kontext – kaum gelingen.

Mehrsprachigkeit spielt in dieser Zusammenarbeit eine zentrale Rolle. Viele Familien sprechen wenig oder gar kein Deutsch. Dies erfordert von den Pädagog*innen besondere Sensibilität im Kontakt und motiviert sie, verschiedene Kanäle der Verständigung zu nutzen – von einfacher Sprache und visualisierten Informationen bis zur Einbindung von mehrsprachigen Teammitgliedern, Dolmetscher*innen oder geeigneten digitalen Übersetzungshilfen. Wo es möglich ist, werden Gespräche in der Familiensprache geführt, um Missverständnisse und unnötige Barrieren zu vermeiden, insbesondere bei emotional belastenden oder sensiblen Themen.

Ein wichtiger Pfeiler in der Zusammenarbeit mit Familien sind regelmäßige Entwicklungsgespräche, in denen Sprachbildung einen großen Stellenwert einnimmt. In diesen Gesprächen werden nicht nur die Fortschritte der Kinder thematisiert, sondern die Familien erhalten auch gezielte Anregungen, wie sie zu Hause die Sprachentwicklung unterstützen können. Im Gegenzug erfragen die Fachkräfte, was zu Hause gut läuft, um positive Elemente in den Kita-Alltag zu übernehmen. Neben den formellen Gesprächen finden zahlreiche informelle Rückmeldungen statt, beispielsweise in Tür-und-Angel-Situationen beim Bringen und Abholen. Solche Rückmeldungen und Hospitationen im Kita-Alltag stärken das Vertrauen der Familien und führen häufig zu sichtbarem Stolz über die Entwicklung ihrer Kinder.

Familien werden gezielt und aktiv in den mehrsprachigen Kita-Alltag einbezogen. Dies geschieht auf verschiedenen Ebenen: Familien bringen landestypische Speisen zu Festen mit, berichten von Bräuchen oder gestalten Feste und Aktivitäten wie das „Frühlingsfest der Kulturen“ mit. Solche Anlässe bieten nicht nur Raum zum Austausch über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten, sondern fördern auch das gegenseitige Verständnis. Familien werden ermutigt, sich mit ihren Kompetenzen einzubringen – sei es durch Vorlesen in verschiedenen Sprachen, die Teilnahme an Projekten (z. B. Language Route oder Festen) oder gemeinsame kreative Aktivitäten.

Die Pädagog*innen berichten von vielen positiven Rückmeldungen: Die Familien fühlen sich angenommen, erleben Wertschätzung ihrer Herkunft und erfahren die Kita als einen Ort, an dem sie als Familie willkommen sind. Es werden Fotos von den Kindern erstellt, verbunden mit Symbolen wie einer Weltkugel, die die kulturelle Vielfalt visualisieren und den Kindern zeigen, wie selbstverständlich Verschiedenheit im Alltag Raum findet.

Gleichzeitig bleibt der Aufbau einer partnerschaftlichen und vertrauensvollen Beziehung zu Familien – gerade mit wenig Deutschkenntnissen oder auch ohne Schriftsprachkompetenz – eine Herausforderung, die Geduld, Verständnis und kreative Kommunikationsformen fordert. Hier betonen die Fachkräfte die Bedeutung von Zeit, persönlichem Kontakt, repetitiven Erläuterungen und einer möglichst niedrigen Schwelle zur Zusammenarbeit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die enge Einbindung der Familien ist für das Gelingen von mehrsprachiger Bildungs- und Erziehungsarbeit essenziell. Sie eröffnet den Kindern bessere Entwicklungschancen, stärkt das Selbstbewusstsein von Familien und trägt zur gegenseitigen Akzeptanz bei. Wo Familien partnerschaftlich einbezogen werden, entstehen gemeinsame Erfolgserlebnisse – für Kinder, Familien und das gesamte Kita-Team.

4.2.2.2 Einbindung mehrsprachiger Familien in die Kindertageseinrichtung – Auswertung der Interviews

Die Interviews mit Pädagog*innen in städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln zeigen vielfältige Ansätze, wie mehrsprachige Familien gezielt in den Kita-Alltag eingebunden werden. Die Einbindung erfolgt dabei auf unterschiedlichen Ebenen und reicht von besonderen Veranstaltungen über alltagsintegrierte Angebote bis hin zu strukturellen Partizipationsmöglichkeiten.

Feste und Kulturveranstaltungen als zentrale Partizipationschancen

Feste stellen einen besonders wichtigen Bereich der gezielten Einbindung mehrsprachiger Familien dar. Eine Kitaleiterin berichtet beispielsweise von einem Frühlingsfest der Kulturen, bei dem Familien aus verschiedenen Kulturen aktiv angesprochen und einbezogen wurden. Die Familien brachten landestypische Speisen mit und stellten Spiele aus ihrer Heimat vor. Dabei entstand ein besonderer Moment des gemeinsamen Erlebens: „Die Familien kamen in ihren Landestrachten, es wurden Fotos von jedem Kind gemacht und mit einer Weltkugel verbunden, um zu zeigen, wer woher kommt.“ Neben solchen großen Kulturfesten werden auch spezifische religiöse und kulturelle Feste wie das Zuckerfest, indische oder jüdische Feste gemeinsam in der Kita gefeiert. Dabei laden die Pädagog*innen gezielt Familien ein, die den Kindern erklären, wie diese Feste gefeiert werden. Zum Zuckerfest brachten diese beispielsweise Süßigkeiten mit und bastelten mit den Kindern. Eine Leiterin betont: „Letztendlich wissen wir es nur aus Bildern oder von Büchern und klar kann man was vorlesen, aber es ist immer was anderes, wenn dann Eltern dabeisitzen und das erzählen“.

Mehrsprachiges Vorlesen als systematisches Angebot

Das mehrsprachige Vorlesen stellt eine weitere Form der gezielten Einbindung dar, die in mehreren Einrichtungen systematisch umgesetzt wird. Eine Kitaleiterin beschreibt, dass Familien einmal in der Woche in die Einrichtung kommen und Bilderbücher in ihren Sprachen erzählen. Besonders bemerkenswert ist, dass dieses Angebot auch Familien einschließt, die nicht lesen können: „Wir haben auch viele Eltern, die nicht lesen können und die erzählen dann die Geschichte in ihrer Sprache“. Das mehrsprachige Vorlesen wird teilweise projektbezogen durchgeführt, etwa in der Weihnachtszeit, wenn Familien eingeladen werden, ihre Lieblingsweihnachtsgeschichte vorzulesen. Auch der bundesweite Vorlesetag wird genutzt, um mehrsprachige Familien einzubinden, wobei bei Bedarf weitere mehrsprachige Bücher angeschafft werden.

Elternbeirat und strukturelle Partizipation

Ein wesentlicher Aspekt gelebter Partizipation ist die gezielte und inklusive Gestaltung der Mitwirkung von Familien. Eine Leitung berichtet, dass eine bewusste und wertschätzende Ansprache aller Familien besonders wichtig ist. Sie beschreibt, dass sie Familien über die Mitbestimmungsmöglichkeiten im Elternbeirat informiert. Ziel dieser Information ist es, alle Familien zu ermutigen, an diesem Gremium mitzuwirken, damit dieses die tatsächliche Vielfalt der Familien innerhalb der Kita widerspiegelt. Diese Form der aktiven Einladung zur Teilhabe ist die Voraussetzung dafür, dass sich alle Familien unabhängig von ihrer Herkunft oder ihren Sprachkenntnissen repräsentiert und selbstwirksam fühlen. Durch diesen proaktiven Ansatz entsteht ein Netzwerk, das den Austausch zwischen allen Familien fördert. Die Kita fungiert hierbei als moderierender Ort der Begegnung, an dem durch die diverse Zusammensetzung der Gremien eine nachhaltige Vernetzung der gesamten Elternschaft ermöglicht wird.

Ausflüge und Begleitung im Kita-Alltag

Mehrere Pädagog*innen berichten davon, dass sie mehrsprachige Familien gezielt als Begleitung bei Ausflügen einsetzen. Eine Leiterin erklärt ihr systematisches Vorgehen: Bei Ausflügen sucht sie sich bewusst ein oder zwei mehrsprachige Personen aus, um diese als Unterstützung mitzunehmen: „Die Eltern waren danach total glücklich. Also die haben sich wertgeschätzt gefühlt, auch dass man sie gefragt hat, nicht die deutsche Mama, die alles kann, so nach außen hin“. Für die Mitarbeiter*in-

nen war diese Praxis zunächst ungewohnt und wurde mit Skepsis betrachtet. Nach den ersten Erfahrungen stellten sie jedoch fest, dass es sehr gut funktioniert und fast ausschließlich positive Erlebnisse brachte. Die Leiterin ermutigt dazu, sich zu trauen: „Aber dass man sich das traut, da muss man ein bisschen mutig sein und das mal ausprobieren“.

Hospitationen und Spielenachmittage

Mehrere Einrichtungen laden Familien gezielt zum Hospitieren ein, damit diese ihre Kinder im Kita-Alltag erleben können. Eine Leitung beschreibt, wie Eltern manchmal überrascht sind, was ihre Kinder in der Kita alles können: „Und die Eltern stehen da manchmal und kriegen den Mund nicht mehr zu, weil sie so beeindruckt sind, was ihre Kinder auf einmal hier schaffen und wie souverän sie mit den verschiedenen Sprachen umgehen“. Daneben werden auch regelmäßige Spielenachmittage angeboten, bei denen Familien ohne Voranmeldung in die Gruppen kommen können, um mit ihren Kindern zu spielen, zu malen oder zu basteln. Dabei entstehen Sprachanlässe, wenn beispielsweise bei einem Memory-Spiel die Begriffe benannt werden und die Eltern dies mitbekommen und mitlernen. Einige Einrichtungen haben auch spezielle Eingewöhnungscafés etabliert, in denen sich Eltern während der Eingewöhnungszeit zurückziehen können. Diese werden von der Sprachfachkraft begleitet, die mit den Eltern beispielsweise Willkommensschilder bastelt und ihnen erklärt, was in der Kita stattfindet.

Peer-Support und Vernetzung

Eine besonders niedrigschwellige Form der Einbindung besteht darin, Familien mit gleicher Sprache miteinander zu vernetzen. Eine Kitaleiterin berichtet: „Wenn wir die Sprache nicht sprechen, wir wissen aber, die Mutter von dem einen Kind spricht die gleiche Sprache wie die Mutter von dem neuen Kind. Dass da einfach nochmal vielleicht der Kindergarten gezeigt wird und das dann in der Muttersprache nochmal begleitet wird“. In einer anderen Einrichtung wurde eine albanische Familie, die etwas Deutsch spricht, gebeten, einer anderen albanischen Familie Aushänge zu übersetzen und wichtige Informationen weiterzugeben.

Entwicklungsgespräche und Beratung

Die jährlichen Entwicklungsgespräche, bei denen der BaSIK-Bogen besprochen wird, stellen einen weiteren wichtigen Kontaktpunkt dar. Die Pädagog*innen geben den Familien Hinweise zur Sprachentwicklung der Kinder und entwickeln gemeinsam Ziele für diese. Dieser intensive Austausch findet nicht nur in den formellen Gesprächen statt, sondern auch regelmäßig in Tür-und-Angel-Gesprächen, sodass Eltern kontinuierlich über Fortschritte informiert werden.

Emotionale und praktische Unterstützung

Über die formellen Einbindungsformen hinaus betonen mehrere Pädagog*innen die Bedeutung der allgemeinen Beziehungsarbeit mit mehrsprachigen Familien. Eine Leiterin beschreibt sehr eindrücklich, wie sie Mütter, die Tränen in den Augen haben, ins Büro holt, ihnen einen Kaffee anbietet und fragt, was los ist: „Trotz dass man nicht die gleiche Sprache spricht, können sie mir trotzdem ganz oft mitteilen, was gerade ihre Baustelle ist im Alltag. Und was sie belastet und bedrückt. Und die gehen alle unheimlich dankbar nach Hause“. Diese emotionale Unterstützung wird ergänzt durch praktische Hilfe bei Anträgen, Arztbesuchen, Schulanmeldungen und finanziellen Nöten. Mehrere Leitungen berichten, dass Eltern das Vertrauen haben, mit solchen Anliegen zur Kita zu kommen, und dass dies „ein großes Lob an die Arbeit, die die Pädagogen hier leisten“ darstellt.

Zugrundeliegende Haltung und Herausforderungen

Die gezielte Einbindung mehrsprachiger Familien basiert auf einer grundlegenden Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt. Eine Leiterin fasst dies prägnant zusammen: „Die Familie ist das Wichtigste. Also wir haben hier letztes Jahr auch in der internen Evaluation uns den Aufgabenbereich Bildung gemeinsam mit Familien rausgesucht, weil die Zusammenarbeit mit den Familien die Grundlage für alles Weitere ist“. Die Pädagog*innen betonen wiederholt, dass es darum geht, Familien als Expert*innen ihrer Sprachen und Kulturen anzuerkennen und ihnen zu vermitteln, dass sie willkommen sind. Dies zeigt sich auch in symbolischen Gesten wie mehrsprachigen Einladungen zu Festen, bei denen Eltern „die Hand aufs Herz“ halten und sagen: „ach meine Sprache ich verstehe“.

Gleichzeitig werden auch Herausforderungen deutlich: Personalmangel erschwert die Umsetzung vieler guter Ideen, Sprachbarrieren machen manche Gespräche schwierig und nicht alle Eltern nehmen die Angebote gleichermaßen wahr. Dennoch zeigen die Interviews ein Bild von Kitas, die vielfältige und kreative Wege finden, mehrsprachige Familien aktiv in das Geschehen einzubinden und als wertvolle Bereicherung für die gesamte Einrichtung zu verstehen.

4.2.2.3 Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Familien im mehrsprachigen Kita-Alltag – Auswertung der Interviews

Die Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien stellt die Pädagog*innen in städtischen Kindertageseinrichtungen vor vielfältige Herausforderungen, die eng mit sprachlichen, kulturellen und personellen Rahmenbedingungen verknüpft sind. Zugleich zeigen sich in den Interviews auch zahlreiche Unterstützungsstrukturen und Lösungsansätze, die diese Herausforderungen adressieren und zu bewältigen helfen.

Sprachbarrieren als zentrale Hürde

Die meistgenannte Herausforderung liegt in der sprachlichen Verständigung zwischen Pädagog*innen und mehrsprachigen Familien. Die Pädagog*innen berichten davon, dass dies als Barriere empfunden wird, da es insbesondere wichtige und komplexe Gespräche wie die Eingewöhnung, Entwicklungsgespräche oder situationsbezogene Abstimmungen erschwert und häufig zu Missverständnissen führt. Die Verwendung von einfachen, bildhaften Materialien – etwa Elternbriefe mit Bildern oder kurzen, einfachen Texten – stellt eine hilfreiche Unterstützungsstrategie dar, die die Verständlichkeit deutlich erhöht. Zudem setzen viele Einrichtungen digitale Übersetzungshilfen wie Google Übersetzer oder spezielle Translator-Apps ein, um kommunikative Lücken zumindest zu überbrücken. Häufig greifen hier auch die Pädagog*innen auf bereits übersetzte Dokumente der Stadt Köln zurück.

Zugang zu professionellen Dolmetscherdiensten

Obwohl professionelle Übersetzungen besonders in sensiblen Gesprächen wie mit dem Jugendamt oder bei Krisen als wichtig erachtet werden, ist der Zugang zu Dolmetscher*innen häufig erschwert und zeitaufwendig. Die Pädagog*innen berichten, dass der Pool an Dolmetscherkräften oft ausgelastet ist, und finanzielle sowie organisatorische Hürden deren Einsatz im Kita-Alltag begrenzen. Als

Lösungswege wird der Wunsch nach einer leichter zugänglichen und flächendeckenden Dolmetscherinfrastruktur artikuliert, um sowohl den Alltag als auch herausfordernde Gespräche adäquat begleiten zu können.

Kulturelle Unterschiede und spezifische Herausforderungen

Neben der Sprache bringen kulturelle Unterschiede weitere Barrieren mit sich – etwa unterschiedliche Erwartungen an die Bildung oder Erziehung sowie unterschiedliche Verständnisse von Abläufen (z. B. Eingewöhnungszeiten). Die Pädagog*innen beschreiben in den Interviews, dass einige Familien weder Deutsch noch ihre Herkunftssprache ausreichend lesen und schreiben können, was die schriftliche Kommunikation erschwert. Sie versuchen dem mit geduldiger, wiederholter und bildgestützter Erklärung zu begegnen und betonen die Notwendigkeit, Zeit und Raum für diese individuellen Prozesse zu schaffen.

Sprachliche Kompetenzen der Pädagog*innen und Haltung im Team

Ein wiederkehrendes Thema ist die Unsicherheit oder Hemmung bei Pädagog*innen, selbst andere Sprachen zu sprechen oder mehrsprachige Kommunikation aktiv zu führen. Einige Pädagog*innen äußern den Wunsch nach mehr Sprachkompetenz und Fortbildungen in diesem Bereich. Darüber hinaus zeigt sich in manchen Teams noch eine ambivalente Haltung zur Mehrsprachigkeit, zum Beispiel die Sorge, dass das Deutsche von Kindern nicht ausreichend gelernt wird. Um eine wertschätzende Grundhaltung zu fördern, verankern Leitungskräfte das Thema fest im Kita-Alltag – etwa durch Reflexionsprozesse oder als festen Punkt in Dienstbesprechungen.

Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen im Team und Vernetzung

Wo im Team mehrsprachige Kompetenzen vorhanden sind, werden diese gezielt eingesetzt, um Kindern und Familien in verschiedenen Sprachen zu begegnen. Kollegiale Unterstützung etwa bei herausfordernden Gesprächen ist eine wichtige Ressource. Allerdings ist die sprachliche Vielfalt im Team oft begrenzt, und einzelne seltenere Sprachen können kaum abgedeckt werden. Die Pädagog*innen vernetzen sich zudem mit anderen Kitas und nutzen digitale Tools als zusätzliche Kommunikationserleichterung.

Einbindung und Vernetzung von Familien

Der Aufbau von Vertrauen und eine offene Willkommenskultur sind Schlüsselfaktoren für gelingende Zusammenarbeit mit Familien, dies verdeutlichen die Pädagog*innen in den Interviews. Elterncafés, mehrsprachige Elternabende oder informelle Treffen bieten Gelegenheiten zur Begegnung und Vernetzung. Dabei sind Feste und gemeinsame Aktionen wichtige Anknüpfungspunkte, um kulturelle und sprachliche Vielfalt sichtbar und erlebbar zu machen. Die Pädagog*innen berichten, dass viele Familien dankbar sind, wenn ihre Sprache wertgeschätzt wird und sie sich als Teil der Gemeinschaft fühlen. Dennoch ist es häufig eine Herausforderung, umfassende und regelmäßige Einbindung umzusetzen, unter anderem wegen Zeit- und Personalbeschränkungen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Zusammenarbeit mit Familien im mehrsprachigen Kita-Alltag ist häufig von Kommunikationsbarrieren, kulturellen Differenzen und organisatorischen Engpässen geprägt. Die Pädagog*innen begegnen diesen Herausforderungen mit pragmatischen Lösungen wie bildgestützten Materialien,

digitalen Übersetzern, kollegialer Unterstützung sowie dem Aufbau von Vertrauen durch niedrigschwellige Angebote. Sie äußern den Wunsch nach weiterer Verbesserung von strukturellen Rahmenbedingungen, insbesondere im Bereich Zugang zu professionellen Dolmetscher*innen, Fortbildungen und eine stärkere sprachliche Diversität im Team. Die Interviews verdeutlichen, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Familien nicht nur auf Konzepten und Materialien beruht, sondern vor allem auf einer wertschätzenden Haltung, Zeit für Beziehungsarbeit sowie einem ganzheitlichen Verständnis von Kommunikation und Teilhabe.

4.2.2.4 Schriftliche Informationsweitergabe - Auswertung der Fragebögen

Nachdem die bisherige Analyse die sichtbare Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag untersucht hat – etwa durch mehrsprachige Aushänge, Bilderbücher und die sichtbare sprachliche Diversität des Personals – soll jetzt der Fokus auf die schriftliche Kommunikation mit mehrsprachigen Familien gelenkt werden. Die räumliche Gestaltung bietet zwar wichtige erste Signale von Wertschätzung und Zugehörigkeit, doch für die praktische Information und alltägliche Verständigung zwischen Kita und Familie ist die schriftliche Informationsweitergabe ein zentrales Medium. Durch die Interviews wird deutlich, dass Deutsch als Verwaltungssprache in den Einrichtungen dominant ist, so werden mehrsprachige Informationen zu Regeln, Terminen, Anmeldeformulare und pädagogische Inhalte zu einer Frage der Chancengleichheit und Teilhabe. Während die bisherige Analyse gezeigt hat, dass Pädagog*innen bereits in vielen Bereichen ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit entwickelt haben, stellt sich die Frage, wie dieses Bewusstsein auch in die schriftliche Kommunikation mit Familien übertragen wird. Das folgende Kapitel untersucht daher, welche Strategien und Praktiken Kita-Einrichtungen bei der schriftlichen Informationsweitergabe an Familien mit verschiedenen Sprachen nutzen und wo dabei Entwicklungschancen liegen.

Die Leitungen wurden befragt, inwiefern sie verschiedene Möglichkeiten der schriftlichen Informationsweitergabe an mehrsprachige Familien in ihren Einrichtungen nutzen (Tab. 20).

Tabelle 20: Gestaltungsformen von schriftlicher Informationsweitergabe an Familien (N=538, n=110, Mehrfachauswahl, drei fehlende Werte)

Wird genutzt	Nein	Ja
Mithilfe...		
von visueller Unterstützung durch Piktogramme.	31,8	68,2
des Einsatzes von Einfacher Sprache.	28,0	72,0
von Übersetzungen in verschiedenen Sprachen.	35,5	64,5
von mehrsprachigen Videos.	99,1	0,9
von mehrsprachigen Audiodateien.	97,2	2,8
des Einsatzes von mehrsprachigen Fachkräften.	19,6	80,4
des Einsatzes von mehrsprachigen Familien.	44,9	55,1
des Einsatzes von Dolmetscher*innen.	49,1	50,9

Hohe Nutzung etablierter Maßnahmen

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass etablierte Maßnahmen, die zur Unterstützung der schriftlichen Kommunikation bereits weit verbreitet sind, besonders häufig genutzt werden. So werden Piktogramme als visuelle Unterstützung von 68,2% der teilnehmenden Einrichtungen genutzt und stellen damit das am häufigsten eingesetzte Mittel dar. Ähnlich hohe Werte zeigen sich beim Einsatz einfacher Sprache, die in 72,0% der Einrichtungen Anwendung findet. Übersetzungen in verschiedenen Sprachen werden in 64,5% der Einrichtungen zur Verfügung gestellt.

Geringe Nutzung von Videos und Audiodateien

Einen deutlichen Kontrast bilden die digitalen Formate. Mehrsprachige Videos werden in nahezu allen erfassten Einrichtungen (99,1%) nicht genutzt, während Audiodateien in nicht-deutschen Sprachen nur in 2,8% der Fälle eingesetzt werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass digitale, mehrsprachige Formate bei der Informationsweitergabe an Familien bislang nicht als etablierte Kommunikationsmittel Anwendung finden. Im Gegensatz zu schriftlichen Informationen erfordert die Erstellung von audiovisuellen Inhalten ein hohes Maß an technischem Equipment, Schnittkompetenz und Zeit. Da Informationen im Kita-Alltag oft kurzfristig angepasst werden müssen, ist der Produktionsaufwand für Videos häufig nicht mit den verfügbaren Ressourcen vereinbar.

Unterschiedliche Nutzung personaler Ressourcen

Bei der Nutzung personaler Ressourcen zeigen sich heterogenere Befunde. Der Einsatz mehrsprachiger Fachkräfte wird von 80,4% der Einrichtungen genutzt, was auf eine bewusste Einbindung vorhandener Sprachkompetenzen im Team hinweist. Der Einbezug mehrsprachiger Familien zur Unterstützung bei der Informationsweitergabe wird von 55,1% der Einrichtungen praktiziert, während 44,9% dies nicht nutzen. Der Einsatz von Dolmetscher*innen wird von etwa der Hälfte der Einrichtungen (50,9%) in Anspruch genommen, während 49,1% darauf verzichten.

Zusammenfassung der Befunde

Die Daten zeigen, dass Einrichtungen bei der schriftlichen Informationsweitergabe an mehrsprachige Familien primär auf etablierte, analoge Maßnahmen setzen: visuelle Unterstützung durch Piktogramme, die Verwendung einfacher Sprache und Übersetzungen. Die personalen Ressourcen, insbesondere die mehrsprachigen Pädagog*innen, werden überwiegend genutzt. Digitale Formate werden bislang wenig eingesetzt. Insgesamt zeichnet sich ab, dass die Einrichtungen pragmatische, mit geringeren Kosten verbundene Maßnahmen favorisieren, während investitionsintensivere oder spezialisierte Formate weniger zum Einsatz kommen. Diese Bevorzugung pragmatischer und bewährter Ansätze lässt sich vor allem durch die Verknüpfung von niederschwelliger Inklusion und strukturellen Hürden erklären. Analoge Mittel wie Piktogramme und einfache Sprache gewährleisten einen barrierefreien Zugang für alle Familien. Gleichzeitig fungieren mehrsprachige Pädagog*innen als unverzichtbare Brückenbauer*innen, da persönliches Vertrauen in Bildungs- und Erziehungsfragen. Die verstärkte Integration digitaler und spezialisierter Formate bietet ein wertvolles Entwicklungspotenzial, das durch den weiteren Ausbau der technischen Infrastruktur sowie die Schaffung effizienter, datenschutzkonformer Implementierungspfade künftig noch umfassender erschlossen werden kann.

Offene Antworten – weitere Methoden und Strategien zur Informationsweitergabe

Die Auswertung der sonstigen Antworten der Leitungen zeigt ein vielfältiges Spektrum an Strategien zur schriftlichen Informationsweitergabe an mehrsprachige Familien. Insgesamt wurden 12 unterschiedliche Ansätze genannt, die sich grob in drei Kategorien einordnen lassen: technologiegestützte Übersetzungslösungen, visuelle Kommunikationsformen und institutionelle Übersetzungsangebote.

Mehrere Einrichtungen berichten vom Einsatz technischer Hilfsmittel: Eine Einrichtung stellt einen QR-Code für eine Übersetzungs-App für alle Familien zum Aushang bereit, während andere Leitungen explizit digitale Übersetzer, Übersetzungsgeräte oder gängige Online-Dienste wie DeepL und Google Übersetzer nutzen, um Texte übersetzen zu lassen. Ein weiterer Ansatz besteht darin, Informationen per E-Mail zu versenden, damit Familien die Möglichkeit haben, den Google Übersetzer zu nutzen und die Inhalte eigenständig in ihre Sprache zu übertragen. Neben technologischen Lösungen wird auch auf visuelle Kommunikationsstrategien zurückgegriffen. Zwei Einrichtungen gaben an, Informationen durch reale Fotos beziehungsweise visuelle Unterstützung durch Fotos darzustellen. Eine weitere Einrichtung nutzt GUK (gebärdensupported Kommunikation) als alternative Kommunikationsform, die über die rein schriftliche Ebene hinausgeht. Im Bereich institutionelle Übersetzungsangebote werden bestehende mehrsprachige Ressourcen genutzt. Eine Leitung erwähnte die Verwendung der mehrsprachigen Dokumente der Stadt Köln.

4.2.2.5 Schriftliche Informationsweitergabe in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen

Im Folgenden soll die Gestaltung der Informationsweitergabe in Relation mit der Teilnahme am Programm Sprach-Kita dargestellt werden (Anhang Nr.2).

Sprachliche Gestaltung als Unterscheidungsmerkmal

Der deutlichste Unterschied zwischen Sprach-Kitas und Nicht-Sprach-Kitas zeigt sich bei dem Einsatz einfacher Sprache. Während 83,0% der Sprach-Kita-Leitungen angeben, diese Maßnahme zu nutzen, sind es in Nicht-Sprach-Kitas nur 63,3%. Dies entspricht einer Differenz von 19,7 Prozentpunkten. Ein ähnlich großer Unterschied lässt sich beim Einsatz von Übersetzungen in verschiedenen Sprachen beobachten: 70,2% der Sprach-Kitas nutzen diese Maßnahme, während es in Nicht-Sprach-Kitas nur 60% sind.

Personelle Ressourcen

Auch beim Einsatz mehrsprachiger Pädagog*innen zeigt sich ein positiver Unterschied zugunsten der Sprach-Kitas. 85,1% der teilnehmenden Einrichtungen nutzen ihre mehrsprachigen Pädagog*innen zur Unterstützung der schriftlichen Informationsweitergabe, während es in Nicht-Sprach-Kitas 76,7% sind (Differenz von 8,4 Prozentpunkten). Bei den Piktogrammen als visuelle Unterstützung unterscheiden sich die Gruppen mit einer Differenz von 3,5 Prozentpunkten nur geringfügig (Sprach-Kita: 70,2%, Nicht-Sprach-Kita: 66,7%).

Externe Ressourcen: Dolmetscher*innen und mehrsprachige Familien

Interessanterweise zeigt sich bei der Nutzung von Dolmetscher*innen ein gegenläufiger Trend. 52,5% der Nicht-Sprach-Kita-Leitungen berichten von deren Einsatz, während es in Sprach-Kitas

48,9% sind – ein Unterschied von 3,52 Prozentpunkten. Ähnlich verhält es sich beim Einsatz mehrsprachiger Familien: Während 56,7% der Nicht-Sprach-Kita-Leitungen diese einbeziehen, sind es in Sprach-Kitas nur 53,2%. Beide Befunde könnten darauf hindeuten, dass Sprach-Kitas stärker auf interne Ressourcen zurückgreifen, während Nicht-Sprach-Kitas häufiger externe Unterstützung (Dolmetscher*innen, Familien) nutzen.

Digitale Formate: Marginale Unterschiede

Mehrsprachige Videos werden von 2,1% der Sprach-Kitas und 0% der Nicht-Sprach-Kitas genutzt. Auditive Medien in nicht-deutschen Sprachen werden von 4,3% der Sprach-Kitas und 1,7% der Nicht-Sprach-Kitas eingesetzt. Diese Zahlen verdeutlichen, dass der Einsatz digitaler Formate in der Informationsweitergabe an Familien bislang noch gering ist – doch sie legen auch nahe, dass es ein erhebliches Entwicklungspotenzial gibt. Die sinnvolle Integration digitaler Medien in die Frühe Bildung könnte die Kommunikation mit mehrsprachigen Familien erleichtern.

Zusammenfassung der Befunde

Die Daten zeigen, dass das Sprach-Kita-Programm insbesondere zu einer stärker ausgeprägten sprachlichen Sensibilität bei der Informationsweitergabe führt. Sprach-Kitas nutzen sowohl Einfache Sprache als auch Übersetzungen häufiger und setzen ihre mehrsprachigen Pädagog*innen häufiger ein. Dies deutet darauf hin, dass die Programmteilnahme zu einer systematischeren und sprachbewussteren Gestaltung der Kommunikation mit Familien beiträgt. Umgekehrt greifen Nicht-Sprach-Kitas häufiger auf externe Ressourcen wie Dolmetscher*innen zurück. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass digitale Formate in beiden Gruppen noch nicht als etablierte Instrumente der Kommunikation mit Familien genutzt werden – ein Potenzialfeld, das sowohl für Sprach-Kitas als auch für andere Einrichtungen relevant sein könnte.

4.2.3 Erhebung und Berücksichtigung sprachlicher Bedarfe – Auswertung der Interviews

Vorgehen zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen

Die Erfassung und Förderung sprachlicher Kompetenzen ist in den städtischen Kindertageseinrichtungen Kölns ein zentraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Dabei spielen Beobachtungsinstrumente, Dokumentationsmethoden und eine umfassende Familieneinbindung eine wesentliche Rolle in der Gestaltung von inklusiven Sprachbildungsprozessen, besonders für mehrsprachig aufwachsende Kinder. Die befragten Pädagog*innen in den städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln verfolgen einen mehrschichtigen Ansatz zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Das Qualitätshandbuch der Stadt Köln verankert die fortlaufende, wahrnehmende und systematische Beobachtung als grundlegende Methode zur Erfassung von Interessen, Bedarfen und Stärken der Kinder. Diese Beobachtung ist dabei auf die kindlichen Möglichkeiten und auf die individuelle Vielfalt der Handlungen, Vorstellungen, Ideen, Werke und Problemlösungen der Kinder gerichtet.

In den Interviews berichten die Pädagog*innen von einem differenzierten Vorgehen zur Erfassung sprachlicher Entwicklungsprozesse. Sie beschreiben, wie sie durch kontinuierliche Beobachtungen im Alltag die sprachlichen Fähigkeiten und Entwicklungsprozesse der Kinder erfassen. Eine Leitung

berichtet, dass sie die sprachlichen Aktivitäten der Kinder beobachtet – wie diese mit anderen Kindern sprechen, welche Sprachen sie nutzen und wie sie neue Wörter erwerben.

Die Pädagog*innen nutzen verschiedene Zugänge, um die sprachliche Entwicklung zu dokumentieren. Das Qualitätshandbuch sieht hierbei vor, dass „die Pädagoginnen und Pädagogen für den Erkundungsprozess verschiedene Medien, Beobachtungsverfahren und Beobachtungswege“ nutzen. In den Interviews werden Bildkarten, Dokumentationen von Alltagsmomenten und formelle Erhebungsinstrumente erwähnt.

4.2.3.1 Der BaSiK-Bogen: Instrument zur Dokumentation und Austausch mit Familien – Auswertung der Interviews

Das Qualitätshandbuch weist darauf hin, dass „die Pädagoginnen und Pädagogen in unseren Kindertageseinrichtungen den BaSiK-Bogen nutzen, um die Entwicklungswege der Kinder kontinuierlich zu dokumentieren und über die Jahre in der Kindertageseinrichtung im Blick zu behalten. Der BaSiK-Bogen dient außerdem als Grundlage für den Austausch mit den Eltern/Erziehungsberechtigten.“ Dies spiegelt sich auch in den Interviews wider: Der BaSiK-Bogen hat sich als zentrales Dokumentationsinstrument in den Kölner städtischen Kitas etabliert. Er dient als Grundlage für die jährlichen Entwicklungsgespräche mit Familien und ermöglicht eine strukturierte Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes. Die befragten Pädagog*innen schätzen besonders den systematischen Überblick, den das Instrument bietet, sowie den integrierten Zweisprachigkeitsteil, der die Erfassung mehrsprachiger Entwicklung ermöglicht.

Gleichzeitig identifizieren die Pädagog*innen Herausforderungen an der Handhabbarkeit des BaSiK-Bogens, insbesondere im Kontext der Zusammenarbeit mit Familien. Die Komplexität und der Umfang des Instruments werden als herausfordernd für Gespräche mit Familien empfunden. Mehrere Pädagog*innen berichten, dass aufgrund der sprachlichen Komplexität des Instruments Familien dem Bogen nur schwer folgen können. Eine Fachkraft reflektiert: „Für uns ist es super, weil wir ein gutes Wissen über sprachliche Entwicklungsprozesse haben, aber für die Eltern ist der zu umfangreich und zu schwierig.“ Trotz dieser Herausforderungen nutzen die Pädagog*innen den BaSiK-Bogen systematisch zur Identifikation von Bedarfen der Kinder und als Ausgangspunkt für individuelle Zielsetzung in der Sprachbildung.

Neben dem Einsatz des BaSiK-Bogens berichten die Pädagog*innen davon, dass die Erfassung der sprachlichen Entwicklung bereits bei der Aufnahme des Kindes beginnt, wenn die Pädagog*innen die Sprachbiografie erheben. Dabei werden Fragen nach den Sprachen des Kindes, den zu Hause gesprochenen Sprachen und dem sprachlichen Umfeld des Kindes gestellt. Überdies spielt die kontinuierliche Alltagsbeobachtung eine zentrale Rolle. Die Pädagog*innen beobachten die Kinder in verschiedenen Situationen – beim Frühstück, im Freispiel, in Kleingruppen und bei individuellen Interaktionen. Diese alltagsintegrierte Sprachbeobachtung ermöglicht es, ein differenziertes Bild der sprachlichen Kompetenzen zu gewinnen. Im Interview wird von einer Leitung berichtet, dass besonders bei mehrsprachigen Kindern die Pädagog*innen die Expertise mehrsprachiger Kolleg*innen nutzen, um den Sprachstand auch in der Erstsprache einschätzen zu können.

Ergänzend zu verbalen Beobachtungen setzen die Pädagog*innen verschiedene nonverbale Hilfsmittel ein, darunter Piktogramme und Bildkarten, die sowohl zur Kommunikation als auch zur Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten dienen. Diese Materialien beschreiben die interviewten Pädagog*innen als besonders hilfreich, um Verständnis und Ausdrucksfähigkeit von mehrsprachigen Kindern einzuschätzen. Die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen erfolgt somit nicht als isolierte Momentaufnahme, sondern als kontinuierlicher Prozess, der formale und informelle Elemente miteinander verbindet.

Sprachförderung bei Bedarf: Identifikation und gezielte Unterstützung

Das Qualitätshandbuch unterscheidet zwischen Sprachbildung (für alle Kinder) und Sprachförderung (für Kinder mit spezifischem Bedarf). Es heißt dort: „Sprachförderung ergänzt die Sprachbildung für Kinder mit spezifischem Bedarf durch gezielte sprachliche Interaktionsbegleitung und Lernanregungen. Auch die Sprachförderung findet alltagsintegriert statt.“

In der praktischen Umsetzung berichten die Pädagog*innen davon, dass sie Anhaltspunkte für einen Sprachförderbedarf wahrnehmen, wenn durch die systematische Beobachtung und Auswertung mithilfe des BaSiK-Bogens deutlich wird, dass ein Kind zusätzliche Impulse in seiner sprachlichen Entwicklung benötigt. Eine Leitung berichtet: „Wenn in der Muttersprache auch Defizite sind und die Eltern mir sagen, in der Muttersprache spricht das Kind auch nur Ein- oder Zwei-Wortsätze und auch sie erkennen gar keine richtige Satzbildung - da muss man genauer hinschauen und beobachten – woran liegt das denn?“

4.2.3.2 Einbindung der Familien in die Sprachstandserhebung und -entwicklung – Auswertung der Interviews

Die Zusammenarbeit mit Familien nimmt einen zentralen Stellenwert in der Sprachbildung in den befragten Einrichtungen ein. Der Informationsaustausch mit Familien erfolgt auf mehreren Ebenen: Neben den jährlichen Entwicklungsgesprächen auf Basis des BaSiK-Bogens finden kontinuierliche Tür- und Angelgespräche statt, in denen die Pädagog*innen regelmäßig Rückmeldungen zur sprachlichen Entwicklung geben. Bereits bei der Aufnahme wird die Sprachbiografie des Kindes detailliert erhoben, um ein umfassendes Bild der sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu erhalten.

Ein besonders wichtiger Aspekt ist die Beratung und Unterstützung der Familien. Die Pädagog*innen legen großen Wert auf die Aufklärung über die Bedeutung der Erstsprache. Über den reinen Informationsaustausch hinaus bemühen sich die Pädagog*innen zunehmend um eine aktive Einbindung der Familien in die Sprachbildung. Dies umfasst Ansätze wie mehrsprachiges Vorlesen durch Familien, Feste der Kulturen, bei denen Familien Lieder und Spiele in ihren Sprachen einbringen, sowie die Nutzung von Bücherrucksäcken für das gemeinsame Lesen zu Hause. Elterncafés bieten Raum für interkulturellen Austausch. Einige Einrichtungen befinden sich noch in der Planungsphase solcher Angebote und äußern den Wunsch nach mehr Unterstützung bei der konkreten Umsetzung.

In den Interviews wird deutlich, dass diese Familieneinbindung in der Kölner Praxis auf vielfältige Weise umgesetzt wird, allerdings auch Herausforderungen mit sich bringt. Sprachbarrieren in Gesprächen mit Familien stellen eine erhebliche Hürde dar. Die Pädagog*innen berichten, dass sie

besonders die Unterstützung durch Dolmetscher*innen in Familiengesprächen schätzen. Zudem greifen sie auf weitere Unterstützungssysteme zu, wie mehrsprachige Mitarbeiter*innen als Dolmetscher*innen, Übersetzungsgeräte, Bildkarten und Piktogramme. Als Notlösung werden teilweise ältere Geschwisterkinder zur Übersetzung herangezogen, was von den Pädagog*innen jedoch kritisch gesehen wird: „Die sollen sich nicht mit den Gedanken oder Problemen von ihren Geschwisterkindern belasten.“

Die regelmäßigen Entwicklungsgespräche sind zentral für die Familieneinbindung in der sprachlichen Bildung. In den Interviews werden Gespräche mit Familien als wichtige Momente beschrieben, in denen Pädagog*innen die Beobachtungen transparent machen und gemeinsam mit den Familien Ziele der sprachlichen Bildung klären. Eine Leitung betont, dass es hier um einen gegenseitigen Dialog geht: Die Pädagog*innen würdigen das Wissen der Familien über die Sprachentwicklungsprozesse des Kindes. Durchgängig betonen die befragten Pädagog*innen in den Interviews die Wertschätzung der Erstsprache als Grundprinzip ihrer Arbeit. Sie kommunizieren deutlich, dass Kinder ihre Sprache im Kita-Alltag einbringen sollen. Diese Haltung trägt dazu bei, dass Familien Vertrauen aufbauen und sich als gleichwertige Partner in der Bildungsarbeit verstehen. Die kontinuierliche Rückmeldung an Familien über Entwicklungsschritte ihrer Kinder sowie Hospitationsangebote ermöglichen es Familien, die sprachliche Bildung in der Kita unmittelbar zu erleben und nachzuvollziehen.

4.2.4 Einsatz von Material zur Sprachbildung

4.2.4.1 Materialverfügbarkeit und Nutzungshäufigkeit - Auswertung der Fragebögen

In diesem Kapitel wird untersucht, welche Ressourcen in den Einrichtungen vorhanden sind und wie häufig diese in der täglichen Arbeit mit den Kindern und Familien eingesetzt werden. Die Fragen nach verfügbaren Materialien und deren Nutzung erlauben einen Einblick in die konkrete Umsetzung sprachlicher Bildung im Kita-Alltag (Tab.21). Die Pädagog*innen wurden umfassend zu der Verfügbarkeit und Nutzungshäufigkeit verschiedener Materialien und Ressourcen befragt, die für sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit relevant sind. Die Erhebung zeigt ein komplexes Bild: Während viele Materialien formal vorhanden sind, unterscheiden sich die Einrichtungen erheblich darin, wie intensiv diese tatsächlich in der Praxis genutzt werden.

Tabelle 21: Material (N=538, n=428, die fehlenden Werte reichen von 8-19; Angaben in Prozent)

Verfügbarkeit Ressource	nicht vorhanden	nie	seltener	monatlich	wöchentlich	täglich
Bücher in verschiedenen Sprachen (Einsprachig – z.B. ein Buch nur in Türkisch)	13,8	27,1	36,2	6,2	9,3	7,4
Mehrsprachige Bücher - Deutsch und andere Sprache(n) (z.B. ein Buch in Deutsch und Türkisch)	10,7	23,3	42,1	9,5	10,5	3,8
Deutschsprachige Kinder- und Märchenbücher aus den jeweiligen Kultur- und Sprachkreisen der Kinder	12,9	19,6	34,9	11,2	12,0	9,3
Digitale Tools zum Vorlesen mehrsprachiger Bücher	30,5	41,1	20,0	3,1	3,3	1,9
Übersetzungs-Apps (z.B. zur Unterstützung der Kommunikation mit mehrsprachigen Kindern und Familien)	21,2	31,7	28,3	6,4	6,4	6,0
Piktogramme und mehrsprachige Bezeichnungen des Alltagsmaterials	13,7	16,9	26,5	5,8	9,4	27,7
Wörterbücher für Kinder in verschiedenen Sprachen	22,5	28,6	33,4	7,5	5,1	2,9
Dolmetscher*innen (z.B. zur Unterstützung der Kommunikation mit Familien)	12,6	15,9	48,3	9,7	4,6	8,9
Mehrsprachige CDs mit z.B. Kinderliedern oder Gedichten	18,1	20,7	39,8	9,3	7,9	4,3
Spiele in verschiedenen Sprachen	26,2	39,3	27,6	2,9	2,4	1,7
Verse, Reime oder Fingerspiele in verschiedenen Sprachen	12,6	30,1	38,2	9,1	6,9	3,1
(Mehrsprachige) Materialien, die die Kinder unterstützen ihre Gefühle auszudrücken	19,6	25,8	31,5	7,2	7,9	8,1
Language Route	2,4	8,8	22,0	25,2	18,1	23,5
Language Route – Durchführung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit	4,3	23,2	34,5	16,7	9,7	11,6

Hohe Verfügbarkeit (grundlegender) Materialien

Die Analyse verdeutlicht, dass Materialien für die Unterstützung mehrsprachiger Kinder in einem überwiegenden Teil der Einrichtungen verfügbar sind. Besonders hervorzuheben ist die Language Route, die in 97,6% der Einrichtungen vorhanden ist – damit ist es deutlich stärker verbreitet als alle

anderen erfassten Ressourcen. Überdies zeigt sich eine hohe Verfügbarkeit von grundlegenden Materialien wie Büchern: So sind Bücher in verschiedenen Sprachen in 86,2% der Einrichtungen vorhanden, mehrsprachige Bücher (Deutsch und andere Sprachen) in 89,3% und deutschsprachige Kinder- und Märchenbücher in 87,1%. Auch Piktogramme als visuelle Unterstützungsmittel finden sich in 86,3% der Einrichtungen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Ausstattung mit grundlegenden sprachbildenden Materialien auf einem hohen Niveau liegt.

Unterschiedliche Verfügbarkeit spezialisierter Ressourcen

Eine differenziertere Verfügbarkeit zeigt sich bei spezialisierten Materialien und Ressourcen. Während Dolmetscher*innen in 87,4% der Einrichtungen eingesetzt werden, liegen Wörterbücher nur in 77,5% vor. Digitale Tools weisen die niedrigste Verfügbarkeit auf: Sie sind in nur 69,5% der Einrichtungen vorhanden. Spiele in verschiedenen Sprachen sind mit 73,8% ebenfalls weniger verfügbar.

Hohe Verfügbarkeit – aber nicht gleichbedeutend mit intensiver Nutzung

Ein zentraler Befund zeigt sich darin, dass Verfügbarkeit nicht automatisch zu intensiver Nutzung führt. Obwohl Bücher in verschiedenen Sprachen in 86,2% der Einrichtungen vorhanden sind, werden sie nur in 16,7% der Fälle wöchentlich oder täglich genutzt. Ähnlich verhält es sich mit mehrsprachigen Büchern (89,3% verfügbar, aber nur 14,3% häufig genutzt) und Wörterbüchern (77,5% verfügbar, aber nur 8,0% häufig genutzt). Dies deutet darauf hin, dass ein großer Teil der Materialien verfügbar ist, aber nicht systematisch in die tägliche Praxis integriert wird.

Intensive Nutzung bei etablierten Materialien

Ein deutlich positives Bild zeigt sich bei etablierten Materialien. Die Language Route wird mit 41,6% täglich oder wöchentlich genutzt und weist damit die höchste Nutzungsintensität auf. Piktogramme werden in 37,1% der Einrichtungen täglich oder wöchentlich eingesetzt. Deutschsprachige Kinder- und Märchenbücher werden zu 21,3% häufig genutzt – ein Befund, der zeigt, dass deutschsprachige Literatur häufiger in der alltäglichen Arbeit zum Einsatz kommt als mehrsprachige. Auch bei den mehrsprachigen Materialien, die Kinder bei der Ausdrucksfähigkeit ihrer Gefühle unterstützen, zeigt sich mit 16,0% eine etwas höhere Nutzungsintensität.

Wenig genutzte Ressourcen

Eine erhebliche Gruppe von Materialien wird von den Pädagog*innen selten bis nie genutzt. Spiele in verschiedenen Sprachen werden in 66,9% der Einrichtungen nicht oder seltener eingesetzt. Digitale Tools erfahren nur in 5,2% der Fälle eine regelmäßige, wöchentliche oder tägliche Nutzung, obwohl sie in 69,5% der Einrichtungen vorhanden sind. Verse, Reime und Fingerspiele in verschiedenen Sprachen werden trotz ihrer Verfügbarkeit in 87,4% der Einrichtungen nur zu 10,0% häufig genutzt. Diese Befunde weisen darauf hin, dass der Zugang zu Ressourcen allein nicht ausreicht – es bedarf einer gezielten Unterstützung bei der Integration dieser Materialien in die alltägliche professionelle Praxis.

Offene Antworten – weitere mehrsprachige Materialien und Ressourcen (FK)

Als Ergänzung haben 130 Pädagog*innen die offene Antwort genutzt, um weitere Materialien und Ressourcen anzugeben.

Kamishibai als bildgestütztes Erzähltheater und Handpuppen

Das japanische Kamishibai, ein Erzähltheater mit Bildkarten, hat sich als wirksames Instrument etabliert. Insgesamt elf Pädagog*innen berichten vom Einsatz dieser Methode. Das Kamishibai bietet den Vorteil, dass die visuellen Sequenzen sprachliche Verständigung auch ohne umfangreiche verbale Erläuterungen unterstützen. Dies macht die Methode besonders wertvoll für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen und trägt zur Reduktion von Sprachbarrieren bei. Sieben Pädagog*innen geben an, Handpuppen und Puppentheater zu nutzen.

Gebärdenunterstützte Kommunikation (GuK)

Drei Einrichtungen berichten vom systematischen Einsatz von GuK. Dabei wird GuK für alle Kinder, einschließlich mehrsprachiger Kinder, verwendet. Pädagog*innen berichten, dass GuK täglich zur Kommunikation genutzt wird.

Mimik und Gestik als universale Kommunikationsmittel

Drei Pädagog*innen heben Mimik und Gestik als zentrale Strategien hervor. Ein besonders aufschlussreicher Bericht beschreibt, wie Kinder gezielt befragt werden, wie sie in ihrer Herkunftssprache zählen oder welche Wörter sie verwenden – kombiniert mit Mimik und Gestik, um gegenseitiges Verständnis zu schaffen.

Mehrsprachige Kolleg*innen als Sprachvorbild und Ressource

Vier Pädagog*innen berichten explizit vom Einsatz mehrsprachiger Kolleg*innen. Ein besonders hervorzuhebendes Beispiel ist die Praxis einzelner Pädagog*innen, systematisch einzelne Wörter in den Sprachen ihrer Kinder zu lernen, um deren Grundbedürfnisse erfüllen und ihnen den Einstieg in die Kita erleichtern zu können. Dies zeigt eine wertschätzende Haltung gegenüber den Sprachen der Kinder.

Familien als aktive Ressource und Sprachmittler

Mit elf Nennungen nehmen Familien einen bedeutenden Platz in der mehrsprachigen Sprachbildung ein. Die Beispiele reichen von Vorlesenachmittagen und Vorlesewochen, bei denen Familien in ihren Sprachen vorlesen, über die Nutzung von Familien als Sprachmittler*innen bei pädagogischen Aktivitäten bis hin zu Familien als Übersetzer*innen.

Rucksack-Bibliothek

Acht Einrichtungen berichten von dem Konzept der Rucksackbibliothek, bei dem Turnbeutel mit zweisprachigen Bilderbüchern und passendem Spielzeug bestückt werden, die Familien ausleihen können. Dies ermöglicht es Familien, in ihren Sprachen vorzulesen.

Digitale Geräte und interaktive Technologien

Neun Einrichtungen nutzen digitale Geräte wie Tablets und iPads zur Unterstützung der Sprachbildung. Neben Tablets und interaktiven Apps werden auch innovative Lösungen wie Tonieboxen (sprechbare Audio-Boxen) und Vorlesestifte eingesetzt, die es ermöglichen, mehrsprachige Inhalte interaktiv zu nutzen. Zudem werden Buttons und Klammern verwendet, die individuell mit mehrsprachigen Inhalten besprochen werden können.

Offene Antworten zum Einsatz mehrsprachiger Materialien aus Perspektive der Leitungen

Die Auswertung der offenen Antworten der Kita-Leitungen, auf die Frage nach eingesetzten Materialien und Personengruppen zur Sprachbildung mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, zeigt ein vielfältiges und facettenreiches Bild der Praxis in den Einrichtungen. Die Antworten lassen sich in vier Hauptkategorien gliedern: Materialien, Personengruppen, Methoden und digitale Tools.

Materialien als Grundlage der Sprachbildung

Im Bereich der Materialien dominieren eindeutig Bücher und Literatur, die von über der Hälfte der befragten Leitungen genannt werden. Insgesamt setzen 55 Einrichtungen verschiedene Formen von Büchern ein, darunter mehrsprachige Bilderbücher, Kamishibai-Bildkartensets, Wimmelbücher und bewusst textfreie Bilderbücher, die besonders für Kinder ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen geeignet sind. Fast ebenso häufig kommen Piktogramme und Bildkarten zum Einsatz, die von 50 Einrichtungen genutzt werden. Hier zeigt sich eine bemerkenswerte Bandbreite: von professionellen Metacom-Karten über selbst hergestellte Symbolkarten bis hin zu Fotos aus dem Kita-Alltag und speziellen Karten, die alle Mitarbeitenden bei sich tragen, um Kindern ohne Deutschkenntnisse die Kommunikation zu erleichtern. Eine Einrichtung beschreibt besonders anschaulich, wie nicht-deutschsprachige Kinder auf diese Symbole zeigen können, um ihre Bedürfnisse wie Hunger, Durst oder Müdigkeit mitzuteilen.

Spiele zur Sprachförderung werden von 19 Einrichtungen eingesetzt, wobei Memory-Varianten, insbesondere Hörmemories, sowie spezielle Sprachspiele wie die Sprechhexe oder HÖRspitz genannt werden. Audio- und Hörmedien wie Tonieboxen, CDs, Hörbücher und Tip-Toi-Stifte kommen in acht Einrichtungen zum Einsatz und erweitern das Materialspektrum um auditive Lernkanäle.

Einbindung verschiedener Personengruppen

Bei den Personengruppen zeigt sich, dass Familien mit 22 Nennungen am häufigsten als Ressource für mehrsprachige Sprachbildung eingebunden werden. Sie lesen in verschiedenen Sprachen vor, unterstützen bei Übersetzungen oder helfen sich gegenseitig innerhalb der Elternschaft. Diese Einbindung der Familien wird als wichtige Brücke zwischen der Lebenswelt der Kinder und der Kita beschrieben.

Mehrsprachige Fachkräfte werden von 14 Fragebogenteilnehmenden als weitere Personengruppe benannt, die gezielt eingesetzt wird. Diese Mitarbeitenden mit verschiedenen sprachlichen Kompetenzen nutzen ihre Kenntnisse bewusst in der Kommunikation mit Kindern und Familien, lesen in verschiedenen Sprachen vor und unterstützen besonders bei der Eingewöhnung von Kindern ohne Deutschkenntnisse. Dolmetscher*innen und Übersetzungsprogramme, sowohl externe als auch Kolleg*innen aus anderen Einrichtungen, werden von 13 Teilnehmenden als weitere Ressource genannt.

Digitale Unterstützung

Digitale Übersetzer-Apps und -Geräte werden von 8 teilnehmenden Pädagog*innen genannt. Hier kommen Google Übersetzer, Google Lens, DeepL, Tablets oder spezielle Übersetzungsgeräte zum Einsatz, sowohl in der Kommunikation mit Familien als auch mit Kindern.

Die Auswertung verdeutlicht, dass in der Mehrheit der Kindertageseinrichtungen ein breites Spektrum an Materialien und Personengruppen zur mehrsprachigen Sprachbildung zum Einsatz kommt. Bücher, Bildkarten und die Einbindung von Familien bilden die tragenden Säulen, während professionelle Methoden wie die Language Route und der Einsatz von Sprachfachkräften die pädagogische Qualität erhöhen. Digitale Tools ergänzen zunehmend die bestehenden Ansätze. Die Antworten zeigen, dass Mehrsprachigkeit als Ressource verstanden und durch vielfältige, oft kreative Wege in den Kita-Alltag integriert wird, auch wenn vereinzelt noch Entwicklungspotenzial besteht.

4.2.4.2 Materialverfügbarkeit und Nutzungshäufigkeit in Relation zum Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen

Im Folgenden werden die Verfügbarkeit und Nutzungshäufigkeit zentraler Materialien im Vergleich zwischen Sprach-Kitas und nicht am Programm teilnehmenden Einrichtungen dargestellt (Anhang Nr.3).

Verfügbarkeit von Materialien

Die Analyse der Materialverfügbarkeit zeigt insgesamt höhere Werte in den Sprach-Kitas als in den Nicht-Sprach-Kitas. Besonders auffällig ist der Unterschied bei den mehrsprachigen Büchern: Während in Sprach-Kitas 97,4% diese Materialien verfügbar haben, sind es in Nicht-Sprach-Kitas 79,6%. Auch bei Büchern in verschiedenen Sprachen insgesamt (Sprach-Kita: 94,7%, Nicht-Sprach-Kita: 75,9%) wird ein deutlicher Unterschied erkennbar. Piktogramme stehen in 92,1% der Sprach-Kitas und 79,1% der Nicht-Sprach-Kitas zur Verfügung. Digitale Tools weisen den größten Unterschied in der Verfügbarkeit auf: 78,1% in Sprach-Kitas gegenüber 58,9% in Nicht-Sprach-Kitas. Die Language Route ist in beiden Gruppen fast flächendeckend vorhanden (Sprach-Kita: 97,7%, Nicht-Sprach-Kita: 97,3%).

Nutzungshäufigkeit der Materialien und Ressourcen

Auch bei der regelmäßigen (wöchentlichen bzw. täglichen) Nutzung liegen die Sprach-Kitas durchgängig vorn. Mehrsprachige Bücher werden in Sprach-Kitas zu 20,2% häufig genutzt, in Nicht-Sprach-Kitas nur zu 7,3%. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Büchern in verschiedenen Sprachen (Sprach-Kita: 22,8%, Nicht-Sprach-Kita: 9,5%) sowie bei Dolmetscher*innen (Sprach-Kita: 20,9%, Nicht-Sprach-Kita: 5,8%). Bei Übersetzungs-Apps liegt die häufige Nutzung in Sprach-Kitas bei 17,6%, in Nicht-Sprach-Kitas bei 6,2%. Piktogramme werden ebenfalls häufiger in Sprach-Kitas genutzt (41,4% gegenüber 32,1%). Selbst bei digitalen Tools ist der Unterschied markant (Sprach-Kita: 7,9%, Nicht-Sprach-Kita: 2,1%).

In nahezu allen Materialbereichen zeigt sich eine bessere Verfügbarkeit sowie häufigere Nutzung von Materialien und Ressourcen in Einrichtungen, die am Programm Sprach-Kitas teilnehmen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Teilnahme am Programm Sprach-Kita einen nachhaltigen Effekt auf die materielle Ausstattung und deren Nutzung in mehrsprachigen Kontexten hat. Sprach-Kitas verfügen nicht nur häufiger über mehrsprachige Materialien, sondern setzen diese auch häufiger in der pädagogischen Praxis ein.

4.2.4.3 Mehrsprachige Materialien in städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln: Einsatz, Verwendung und Stärken – Auswertung der Interviews

Die Analyse der Interviews offenbart ein vielfältiges Spektrum an mehrsprachigen Materialien sowie differenzierte Einsatzformen im pädagogischen Alltag. Die Einrichtungen zeichnen sich durch eine ausgeprägte Sprachenvielfalt aus. In diesem mehrsprachigen Kontext spielen spezifische Materialien eine zentrale Rolle für die Kommunikation, Sprachbildung und Integration aller Kinder.

Mehrsprachige Bilderbücher als Kernelement

Mehrsprachige Bilderbücher bilden das am häufigsten eingesetzte Material in den untersuchten Einrichtungen. Die Pädagog*innen verfügen über Bücher in zahlreichen Sprachen, darunter Arabisch, Türkisch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Ukrainisch und Russisch. Diese Bücher werden sowohl als rein einsprachige Werke in der jeweiligen Familiensprache als auch als zwei- oder mehrsprachige Ausgaben eingesetzt, bei denen deutsche und andere Sprachen parallel präsentiert werden. Eine Einrichtung hat eine mehrsprachige Bibliothek etabliert, aus der Kinder Bücher ausleihen können, sodass Familien zu Hause in ihren Sprachen vorlesen können. Andere Einrichtungen nutzen Bücher-Rucksäcke mit mehreren Büchern, die für eine Woche ausgeliehen werden. Besonders hervorzuheben sind Bilder-Wörterbücher, die bei den Kindern sehr beliebt sind und von ihnen auch eigenständig genutzt werden. Die Bücher werden in verschiedenen Kontexten eingesetzt: bei Bilderbuchbetrachtungen im Morgenkreis, beim mehrsprachigen Vorlesen durch Familien oder Pädagog*innen.

Kamishibai-Theater als flexible Alternative

Das Kamishibai-Theater hat sich als praktikable Ergänzung zur Language Route etabliert. Mehrere Einrichtungen berichten, dass sie das Kamishibai gezielt einsetzen, da es weniger zeitintensiv in der Vorbereitung ist als die Language Route, aber dennoch eine starke visuelle Komponente und Interaktionsmöglichkeit bietet. Eine Leitungskraft beschreibt: „Wir haben in den letzten Jahren eigentlich oft diese Kamishibais eingesetzt. Und haben mit den Kindern geübt. Wir hatten da aber auch recht sprachgewandte Kinder. Und haben mit denen dieses, ja erzählende Lesen geübt, also dass Kinder eigentlich auch diese Rollen übernommen haben.“ Die Bildkarten werden zu verschiedenen Themen angeschafft und ermöglichen es, Geschichten auch mehrsprachig zu erzählen, insbesondere wenn Familien eingeladen werden, die Erzählung in ihren Sprachen zu begleiten.

Bildkarten und Piktogramme als universelle Verständigungshilfen

Bildkarten und Piktogramme nehmen eine Schlüsselposition in der alltäglichen Kommunikation ein, insbesondere in der Eingewöhnungsphase und bei Kindern, die noch keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben. Die Einrichtungen nutzen verschiedene Systeme wie Metacom-Karten, PECS-Karten (Picture Exchange Communication System) und selbst gestaltete Bildkarten. Charakteristisch ist, dass viele dieser Karten auf der Rückseite mehrsprachige Beschriftungen tragen – teils in bis zu fünf Sprachen. Die Einsatzgebiete sind vielfältig: Visualisierung des Tagesablaufs, Darstellung von Handlungsabläufen (beispielsweise im Waschraum die Sequenz „Toilette benutzen – Hände waschen – Hände abtrocknen“), Kommunikation über Grundbedürfnisse und die Gestaltung von Speiseplänen. Eine Pädagogin erläutert die Praxis: „Wir haben Bildkarten, wo das Außengelände drauf ist, damit wir, wenn die Kinder neu sind und die deutsche Sprache noch nicht sprechen, zeigen können. So, wir gehen jetzt raus, wir gehen nach draußen und dann lassen wir die Eltern am Anfang

des Jahres, wenn die ihre Kinder neu bringen, auf die Rückseite auch nochmal in ihrer Sprache drauf schreiben, was heißt Außengelände“. Die Pädagog*innen tragen die Bildkarten teilweise am Hosengürtel, um sie jederzeit griffbereit zu haben.

Gebärdensunterstützte Kommunikation als sprachübergreifende Brücke

Gebärdensunterstützte Kommunikation (GUK) wird in mehreren Einrichtungen systematisch eingesetzt und als „Brücke über alle Sprachen“ verstanden. Die Gebärden werden für alle Kinder, da sie eine nonverbale Verständigung ermöglichen, die unabhängig von der Sprachkompetenz funktioniert, genutzt. Eine Pädagogin beschreibt: „Wir haben ganz viele Kinder, die kommen hierhin und sprechen kein Deutsch. Und oft, um mit so Kleinigkeiten einfach die Basis herzustellen, eine Verbindung, haben wir begonnen mit Gebärden. So Kleinigkeiten, Trinken. Es gibt viele Gebärden, die eigentlich auch jeder kennt.“ Die Einrichtungen arbeiten mit Gebärdenkarten, die die Gebärden visualisieren, beispielsweise im Waschraum. Lieder werden mit Gebärden begleitet, wobei die Hauptwörter gebärdet werden. Die Gebärden ermöglichen es den Kindern, sich mitzuteilen, auch wenn sie noch nicht über die deutsche Sprache verfügen, und schaffen damit Teilhabemöglichkeiten.

Auditive Medien: Speaker, Aufnahmeklammern und CDs

Auditive Medien spielen eine wichtige Rolle, um die korrekte Aussprache zu vermitteln und den Klang verschiedener Sprachen hörbar zu machen. Das meistgenutzte Gerät sind sogenannte Speaker oder Aufnahmegeräte. Eine Leitungskraft begeistert sich: „Der Speaker ist für mich so das Allround-Talent. Ob das jetzt vorne der Essensplan ist, wo die Kinder draufdrücken und hören, was es heute zu essen gibt. Daneben sind die Bilder, kann man auch wieder dann verknüpfen, was ist das und wie heißt es.“ Die Speaker werden vielfältig eingesetzt: für Begrüßungen (Guten Morgen in verschiedenen Sprachen), für den Speiseplan, für einfache Wörter und für Projektthemen. Familien werden dazu eingeladen, die Klammern in ihren Sprachen zu besprechen. Sie empfinden das Besprechen als unkompliziert und sind gerne bereit, mitzuwirken. Zusätzlich setzen die Pädagog*innen CDs mit Kinderliedern in verschiedenen Sprachen ein. Eine Pädagogin berichtet davon, dass sie zusammen mit den Familien eine Sammlung von Liedern und Geschichten in verschiedenen Sprachen erstellt hat.

Digitale Medien: Toniboxen, TipToi und Translator

Im Bereich der digitalen Medien kommen Tonieboxen und Tip-Toi-Stifte zum Einsatz, die mehrsprachige Geschichten oder Inhalte bereitstellen. Die Tonieboxen werden gezielt eingesetzt, wenn im Rahmen der Language Route ein Buch auch in einer anderen Sprache verfügbar gemacht werden soll. Der Tip-Toi-Stift ermöglicht es Kindern, selbstständig Inhalte abzurufen, wobei die Betonung korrekt wiedergegeben wird. Eine Pädagogin erläutert: „Also wir können es einfach nicht so betonen oft, oder wir sprechen die Wörter vielleicht falsch aus. Man sagt ja auch immer eigentlich lieber, wenn man es nicht richtig kann, sollte man es ja auch eigentlich überlassen.“ Sprach-Kitas verfügen teilweise über iPads mit Übersetzungs-Apps, wobei mehrere Einrichtungen berichten, dass diese gestohlen wurden. Als Innovation haben einzelne Einrichtungen Translator- oder Übersetzungsgeräte angeschafft. Diese Geräte funktionieren wie Smartphones: „Man spricht in der eigenen Sprache hinein, das Gerät übersetzt in Text und Lautsprache.“ Eine Fachkraft beschreibt: „Wir haben tatsächlich so ein Übersetzungsgerät, damit sind wir als Einrichtung auch tatsächlich sehr innovativ. Ich habe das jetzt noch nicht gehört, dass es andere haben.“ Die Translator werden primär für Gespräche mit Familien genutzt, aber auch mit Kindern, um ihnen in verschiedenen Sprachen zu erklären,

was die Pädagog*in gesagt hat. Zusätzlich nutzen Fachkräfte Google Lens und Google Übersetzer für spontane Übersetzungen.

Herausforderungen

Trotz der vielfältigen Materialien benennen die Pädagog*innen auch Herausforderungen. Die Beschaffung geeigneter mehrsprachiger Bücher ist kompliziert, da der Bestellprozess über städtische Plattformen schwierig ist und spezialisierte Verlage nicht immer problemlos zugänglich sind. Eine Fachkraft wünscht sich: „So einen Katalog, so einen Materialkoffer mit mehrsprachigen Materialien von der Stadt, den man dann aber auch wirklich problemlos bestellen kann.“ Zudem stellt sich heraus, dass manche bestellten Bücher keine Lautsprache enthalten, was die befragten Pädagog*innen in den Interviews problematisieren. Der Personalmangel wird als Hindernis für die intensive Arbeit mit Materialien wie der Language Route genannt. Die zeitaufwändige Vorbereitung lässt sich im Alltag schwer realisieren, wenn wenige Fachkräfte in Gruppen arbeiten. Auch räumliche Gegebenheiten schränken die Umsetzung ein, etwa wenn kein geeigneter Platz für bestimmte Materialien vorhanden ist.

Insgesamt zeigen die Interviews ein beeindruckendes Engagement der Pädagog*innen, die mit Kreativität und vorhandenen Ressourcen ein mehrsprachiges Materialrepertoire aufbauen und einsetzen. Die Materialien tragen wesentlich dazu bei, dass Kinder und Familien sich willkommen fühlen, dass Sprachbildung gelingt und dass die sprachliche Vielfalt als Bereicherung erlebt wird.

Welche mehrsprachigen Materialien wünschen sich die Pädagog*innen?

Die befragten Pädagog*innen in den städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln äußerten vielfältige und konkrete Wünsche nach mehrsprachigen Materialien, um die sprachliche Vielfalt in ihren Einrichtungen besser unterstützen zu können. Dabei kristallisierten sich verschiedene Materialkategorien heraus, die ihnen helfen würden, Mehrsprachigkeit systematischer und professioneller in den Kita-Alltag zu integrieren.

Ein zentraler Wunsch betraf mehrsprachige Bücher und Literatur. Die Pädagog*innen wünschten sich eine größere Auswahl an mehrsprachigen Bilderbüchern in den Sprachen, die in ihren Einrichtungen vertreten sind – darunter Arabisch, Türkisch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Ukrainisch, Russisch, Kurdisch, Polnisch und Rumänisch. Besonders wichtig war ihnen, dass diese Bücher nicht nur zweisprachig angelegt sind, sondern auch mit Lautsprache ausgestattet sind, da viele Fachkräfte die Sprachen selbst nicht beherrschen und die korrekte Aussprache nicht gewährleisten können.

Bildkarten und visuelle Materialien wurden ebenfalls häufig genannt. Die Pädagog*innen wünschten sich Bildkarten in verschiedenen Sprachen, bei denen auf der Rückseite sowohl die deutsche als auch die fremdsprachige Bezeichnung steht. Besonders für Alltagssituationen wie Händewaschen, Trinken, Essen oder Anziehen wurden Piktogramme gewünscht, um gerade neu angekommenen Kindern ohne Deutschkenntnisse die Kommunikation zu erleichtern. Auch für Elterngespräche wurden mehrsprachige Bildkarten als hilfreich erachtet, beispielsweise um zu visualisieren, welche Materialien Kinder für den Kindergarten benötigen.

Im Bereich auditiver und digitaler Medien äußerten die Pädagog*innen den Wunsch nach CDs mit mehrsprachigen Kinderliedern und vorgelesenen Geschichten, da die korrekte Aussprache vieler Sprachen für sie eine Herausforderung darstellt. Besonders beliebt waren sogenannte Speaker oder Aufnahmegeräte, die es ermöglichen, dass Familien in verschiedenen Sprachen einsprechen und die Kinder die Aufnahmen dann immer wieder abspielen können. Eine Leitung schwärmte: „Der Speaker. Definitiv, ja. Also wir hatten am Anfang einen und dann haben wir irgendwann gemerkt, boah, wir brauchen noch einen.“ Diese Geräte wurden als besonders praktisch beschrieben, da sie niedrigschwellig sind. Hinsichtlich der technischen Ausstattung bestand ein deutlicher Wunsch nach iPads oder Tablets für jede Gruppe – und zwar nicht nur für die Kinder, sondern explizit auch für die Mitarbeiter*innen. Die Fachkräfte betonten, dass sie Zugang zu Computern mit Internetzugang benötigen, um recherchieren, Lieder herausuchen und Materialien ausdrucken zu können. Eine Pädagogin erklärte: „Ich würde mir eins wünschen, wo die Mitarbeiter was schreiben können, das ausdrucken können, im Internet recherchieren können, ein Lied hören.“ Translator- oder Übersetzungsgeräte wurden ebenfalls gewünscht, um die Kommunikation mit Familien zu erleichtern.

Ein besonders häufig genannter Wunsch betraf organisatorische Unterstützung: Die Pädagog*innen wünschten sich ein standardisiertes Basispaket mit mehrsprachigen Materialien vom städtischen Träger. Eine Leitung formulierte: „Grundsätzlich fände ich es schön, wenn es ein Standardprogramm oder eine Standardausstattung gäbe mit Material, also ob Bilderbücher, ob Tablets, ob Sprachklammern. Dass die Stadt Köln da auch ein einheitliches Bild darstellen würde.“ Außerdem wurde ein Materialkatalog mit einfachem Bestellprozess gewünscht, da die Recherche und Bestellung über die bestehenden Systeme als sehr mühsam und zeitaufwendig beschrieben wurde. Mehrere Fachkräfte äußerten den Bedarf nach einem Pool mit vorgefertigten mehrsprachigen Aushängen und Elternbriefen.

Neben den materiellen Wünschen betonten viele Pädagog*innen auch den Bedarf an personellen Ressourcen und Fortbildungen. Sie wünschten sich mehr mehrsprachiges Personal, stadtteilbezogen abrufbare Dolmetscher bzw. Sprachmittler*innen sowie Sprachfachkräfte für jede Gruppe. Im Bereich der Fortbildungen wurden vor allem praxisnahe Schulungen im Haus gewünscht, bei denen konkret gezeigt wird, wie mehrsprachige Materialien im Alltag eingesetzt werden können. Eine Pädagogin formulierte: „Es müssten mehr positive Beispiele in einer Kindertagesstätte mal vorgestellt werden. Wie könnte man das machen? Also nicht eine Fortbildung außer Haus zu besuchen, sondern jemand kommt und zeigt im Alltagsgeschehen, wie es funktionieren kann.“ Auch Sprachkurse für die Fachkräfte selbst wurden mehrfach als wünschenswert genannt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die befragten Pädagog*innen einen umfassenden Bedarf an praktischen, alltagstauglichen und niedrigschwelligen mehrsprachigen Materialien äußerten. Dabei ging es nicht nur um die Materialien selbst, sondern auch um deren systematische Bereitstellung, einfache Zugänglichkeit und begleitende Unterstützungsstrukturen. Die Wünsche spiegeln das Bemühen der Fachkräfte wider, den mehrsprachigen Kindern und ihren Familien gerecht zu werden und Mehrsprachigkeit als Ressource und Bereicherung im Kita-Alltag zu etablieren.

4.2.4.4 Einsatz der Language Route im pädagogischen Alltag – Auswertung der Interviews

Die Language Route stellt als strukturiertes Konzept zur alltagsintegrierten Sprachbildung einen zentralen Bestandteil der pädagogischen Arbeit in städtischen Kölner Kindertageseinrichtungen dar. Die vorliegende Analyse basiert auf den Interviews mit Pädagog*innen und untersucht systematisch, wie die Language Route im Kontext mehrsprachiger Bildungsarbeit eingesetzt wird. Dabei werden sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Umsetzungsformen beleuchtet, Anpassungsstrategien für den pädagogischen Alltag analysiert sowie Chancen und Herausforderungen in der praktischen Umsetzung herausgearbeitet.

Einsatz und Rhythmus der Language im pädagogischen Alltag

Die befragten Pädagog*innen setzen die Language Route überwiegend zyklisch und projektphasenhaft ein. Eine Leitung beschreibt: „Wir nutzen die Language Route das ganze Jahr über. Also wir haben in jeder Gruppe eigentlich, ja, sobald eine Language Route beendet ist, startet eigentlich schon die nächste.“ Dieser kontinuierliche Einsatz findet sich nicht in allen befragten Einrichtungen.

Das Konzept wird vorwiegend in Form von Bilderbuchbetrachtungen mit begleitenden Erzählischen realisiert. Eine Leitung erläutert den konkreten Einsatz: „Wir setzen die zum Großteil in Form von Büchern ein, mit Erzählischen, mit Angeboten zur Vertiefung, mit der Verschriftlichung, also mit Kernwörtern, dass man die Kernwörter aus dem Buch raussucht, die auch wirklich ausgedruckt zu einer Figur oder zu einem Gegenstand dazu sortiert.“ Der Erzähltisch fungiert dabei als zentrales Element, das über den gesamten Vorlesezyklus von zwei bis drei Wochen in der Einrichtung verbleibt und den Kindern kontinuierlich zugänglich ist. Dieser niedrigschwellige Zugang ermöglicht es den Kindern, sich eigenständig mit dem Thema auseinanderzusetzen und die Kernwörter im freien Spiel zu reaktivieren. Die Buchauswahl erfolgt in der Regel themenorientiert und partizipativ. Eine Pädagogin beschreibt den Auswahlprozess: „Wir haben einen Bauernhof besucht. Wir haben es tatsächlich einmal andersrum gemacht, haben uns die Sachen angeguckt, haben sie fotografiert, haben sie namentlich benannt, haben einen Tisch aufgestellt, wo man die Sachen natürlich auch als Wort sehen kann.“ Diese Vorgehensweise zeigt, dass die Pädagog*innen das Konzept flexibel an die Interessen und Erfahrungswelten der Kinder anpassen. Eine weitere Leitung betont ebenfalls die Bedeutung der Zentrierung auf die Interessen der Kinder: „Wir gucken ja, was ist so gerade Thema bei den Kindern. Und wenn wir merken, oh Thema Tiere. Oder wir hatten mal, wir haben dann draußen mal Schnecken gesammelt. Da hatten wir ganz viele kleine Schnecken. Und dann haben wir Language Route zum Thema Schnecken gemacht.“

Einsprachige und mehrsprachige Umsetzung der Language Route

Ein zentraler Befund der Analyse ist die differenzierte Umsetzung der Language Route in Bezug auf Mehrsprachigkeit. Die Mehrzahl der befragten Pädagog*innen setzt überwiegend deutschsprachige Bilderbücher ein, integriert jedoch an verschiedenen Stellen mehrsprachige Elemente.

Die vorwiegend einsprachige Umsetzung wird häufig pragmatisch begründet. Eine Pädagogin erläutert: „Meistens sind es aber von den Büchern her dann doch deutsche Bücher, weil wir jetzt von der Auswahl an mehrsprachigen Bilderbüchern natürlich nicht die Menge haben, wie deutsche Bücher.“ Diese Aussage verweist auf die eingeschränkte Verfügbarkeit mehrsprachiger Literatur als

strukturelles Hindernis. Dennoch wird auch bei einsprachiger Umsetzung Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Mehrere Pädagog*innen berichten, dass sie die Kernwörter zusätzlich in die Sprachen der Kinder übersetzen lassen, beispielsweise durch Familien oder mehrsprachige Kolleg*innen.

Besonders praktikable Ansätze zeigen sich in der Integration mehrsprachiger Bilderbücher und der aktiven Einbindung mehrsprachiger Familien. In den Interviews berichten die Pädagog*innen von verschiedenen Projekten: „Wir haben ein Buch genommen, wo wir wussten, das gibt es in mehreren Sprachen und haben das dann hier selber ausgedruckt, weil es kein Kamishibai dazu gab. Und haben das dann selber gemacht und haben dann Eltern tatsächlich auch eingeladen zu kommen, um das auf ihrer Sprache einfach nochmal zu erzählen.“ Diese Vorgehensweise bindet die verschiedenen Sprachen der Kinder in den pädagogischen Prozess ein und diese werden explizit wertgeschätzt. Die Kinder reagieren in der mehrsprachigen Umsetzung der Language Route dabei nicht nur in deutscher Sprache, sondern setzen auch Begriffe in anderen Sprachen ein: „Das finde ich auch immer wieder bemerkenswert. Die Kinder erzählen dann den halben Satz in Deutsch und die andere Hälfte des Satzes in der Muttersprache und die Eltern verstehen das.“ Ein weiteres Beispiel für gelungene mehrsprachige Umsetzung liefert eine Leitung, die ein systematisches Vorgehen beschreibt: „Wir haben ein Projekt mit der Sprachfachkraft erarbeitet, wo es zu jeder Sprache, die wir im Haus haben, ein Bilderbuch gibt. Das Bilderbuch wird mit den Kindern eingeführt. Und wir wollen dahin, dass auch die Eltern auf ihrer Sprache vorlesen, dass das mitgenommen wird in die Gruppe.“ Dieser Ansatz gewährleistet eine strukturierte Einbindung aller in der Einrichtung vertretenen Sprachen und stärkt die Bildungspartnerschaft mit den Familien.

Anpassungen für den pädagogischen Alltag

Ein durchgängiges Muster in den Interviews ist die Anpassung und Flexibilisierung des Language Route-Konzepts an die spezifischen Bedarfe der jeweiligen Einrichtung. Diese Anpassungen werden sowohl als notwendig als auch als herausfordernd beschrieben.

Mehrere Pädagog*innen berichten, dass sie nicht das vollständige Konzept im vorgegebenen Format umsetzen, sondern einzelne Elemente herausgreifen. Eine Leitung formuliert dies explizit: „Ich finde das Konzept ist eigentlich gut, aber ja es ist manchmal in der Umsetzung tatsächlich schwierig. Ich finde es besser, also wir machen natürlich auch Bilderbuch-Betrachtungen und Schlüsselwörter daraus oder ein Thema daraus mit einer Wortspinne oder so. Das ist ja auch schon so ein bisschen an die Language Route angelehnt oder auch mal ein Erzähltisch irgendwie, aber nicht so strikt wie es da vorgegeben ist.“ Diese teilweise Umsetzung wird von den Pädagog*innen nicht als Defizit, sondern als professionelle Adaptation an die Realität des Kita-Alltags verstanden.

Chancen und Herausforderungen im Einsatz der Language Route

Das Konzept wird grundsätzlich als gewinnbringend wahrgenommen, wobei sich sowohl bedeutende Chancen als auch substanzielle Herausforderungen in der praktischen Umsetzung zeigen. Die Befragten betonen wiederholt, dass die Language Route ein wertvolles Instrument zur systematischen Sprachbildung darstellt, dessen volles Potenzial jedoch durch verschiedene strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen limitiert wird.

Systematische Wortschatzerweiterung und didaktische Strukturierung

Eine zentrale Stärke der Language Route liegt in der gezielten Arbeit mit Kernwörtern. Die Befragten heben hervor, dass das Konzept ermöglicht, sprachliche Bildungsprozesse systematisch zu strukturieren und Wortschatzerweiterung bewusst zu gestalten. Durch die Fokussierung auf ausgewählte Begriffe, die durch visuelle Materialien wie Erzähltische unterstützt werden, entsteht für Kinder ein multisensorischer Zugang zu Sprache. Eine Leitungskraft beschreibt, wie Kinder die Materialien der Language Route aktiv zum Spielen nutzen und im Freispiel darauf zurückgreifen, wodurch die gelernten Begriffe in authentischen Handlungskontexten verankert werden. Besonders mehrsprachige Kinder profitieren von dieser Herangehensweise, da sie sowohl visuelle als auch haptische Anknüpfungspunkte erhalten, die unabhängig von vorhandenen Deutschkenntnissen funktionieren.

Förderung von Willkommenskultur und Akzeptanz

Die Language Route trägt substantiell zur Entwicklung einer inklusiven Willkommenskultur bei. Mehrere Interviewpartner*innen betonen, dass Kinder und Familien durch die Wertschätzung verschiedener Sprachen ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln. Eine Einrichtungsleitung berichtet von einer Situation, in der Eltern vor mehrsprachigen Einladungen standen und mit der Hand aufs Herz sagten: „Ach meine Sprache, ich verstehe“. Diese emotionale Resonanz verdeutlicht, wie bedeutsam die sichtbare Anerkennung von Erstsprachen für Familien ist. Die Language Route ermöglicht es, Mehrsprachigkeit nicht als Defizit, sondern als Bereicherung zu rahmen und Kindern zu vermitteln: „Egal was ich spreche, ich bin hier willkommen“. Dies stärkt das Selbstbewusstsein mehrsprachiger Kinder nachhaltig und legt einen wichtigen Grundstein für ihre weitere Bildungsbiografie.

Partizipation und bedürfnisorientiertes Arbeiten

Das Konzept bietet Raum für partizipative Prozesse, in denen Kinder aktiv an der Auswahl und Gestaltung von Themen beteiligt werden können. Ein*e Pädagog*in beschreibt, wie in ihrer Einrichtung ein Bauernhofthema aufgegriffen wurde, nachdem die Kinder Interesse daran zeigten. Anstatt strikt einem vorgefertigten Ablauf zu folgen, wurde der Bauernhof zunächst besucht, Tiere wurden fotografiert und benannt, bevor das entsprechende Buch eingeführt wurde. Diese flexible Handhabung ermöglicht es, an die Lebenswelt der Kinder anzuknüpfen und intrinsische Motivation zu fördern. Kinder übernehmen dabei auch die Rolle von Multiplikator*innen, indem sie anderen Kindern Begriffe in verschiedenen Sprachen beibringen und als Sprachmittler*innen fungieren.

Einbeziehung von Familien und mehrsprachigen Ressourcen

Die Language Route bietet spezifische Anknüpfungspunkte für die Einbeziehung von Familien in die Sprachbildungsarbeit. Die Befragten berichten von mehreren Formen der Familienpartizipation, die direkt an die Methodik der Language Route anknüpfen und deren mehrsprachiges Potenzial aktivieren. Eine besonders häufig genannte Praxis ist das mehrsprachige Vorlesen durch Familien im Rahmen des Vorlesezyklus. Einrichtungen laden gezielt Familien ein, die im Fokus stehenden Bilderbücher in verschiedenen Sprachen vorzulesen. Die Materialien der Erzähltische fungieren als Brücke zwischen institutionellem und familiärem Kontext. Kinder nutzen die Gegenstände und Figuren vom Erzähltisch, um ihren Familien vom Kita-Alltag zu erzählen, wobei sie häufig zwischen Deutsch und anderen Sprachen wechseln. Familien erhalten dadurch konkrete Einblicke in die Bildungsthemen ihrer Kinder und können an die Inhalte der Language Route zu Hause anknüpfen.

Einige Einrichtungen berichten, dass sie Familien gezielt in die Gestaltung von Erzähltischen einbeziehen oder sie bitten, Kernwörter in verschiedenen Sprachen auf die Bildkarten zu schreiben. Dies ermöglicht es Pädagog*innen, während der Language Route, mehrsprachige Bezüge herzustellen und schafft für mehrsprachige Kinder Anknüpfungspunkte.

Alltagsintegration und nachhaltige Wirkung

Die Language Route wird als Strukturierungshilfe für Gruppenthemen genutzt und ermöglicht es, Sprachbildung systematisch in den pädagogischen Alltag zu integrieren. Die Materialien der Erzähltische bleiben den Kindern über längere Zeiträume zugänglich und werden eigenständig zum Spielen und Kommunizieren genutzt. Kinder fragen aktiv nach neuen Erzähltischen, was auf eine hohe Akzeptanz und Motivation hindeutet. Für die Vorbereitung auf den Schulübergang wird die Language Route als besonders wertvoll eingeschätzt, da sie Kindern Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten vermittelt.

Zeitressourcen und Vorbereitungsaufwand

Die intensivste und am häufigsten genannte Herausforderung betrifft den zeitlichen Aufwand für die Vorbereitung und Durchführung der Language Route. Pädagog*innen beschreiben, dass die Auseinandersetzung mit einem Buch, die Auswahl von Kernwörtern, die Gestaltung von Erzähltischen und die Anfertigung begleitender Materialien erhebliche Vorbereitungszeit erfordern. Im Kontext des allgegenwärtigen Personalmangels und hoher Krankenstände wird die Language Route daher häufig als Erstes zurückgestellt. Eine Leitungskraft formuliert dies explizit: „Da am Ball zu bleiben, wenn nicht genug Leute da sind. Weil dann ist das das Erste, was einbricht.“ Die Durchführung in Kleingruppen, die von vielen als pädagogisch sinnvoll erachtet wird, scheitert oft an der Unmöglichkeit, sich aus dem Gruppengeschehen zurückzuziehen. Pädagog*innen beschreiben frustrierende Situationen, in denen sie mit einem Kind in ein vertieftes Gespräch über Bilderbuchinhalte kommen möchten, gleichzeitig, aber andere Kinder Unterstützung bei alltäglichen Bedürfnissen benötigen.

Spannung zwischen Konzepttreue und Kindorientierung

Eine zentrale Herausforderung liegt in der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen den Vorgaben der Language Route und den tatsächlichen Bedürfnissen der Kinder. Mehrere Befragte berichten, dass sie in der Fortbildung den Eindruck gewonnen haben, das Konzept müsse strikt nach einem bestimmten Schema umgesetzt werden, um als „echte“ Language Route zu gelten. Gleichzeitig erleben sie im Alltag, dass die Aufmerksamkeitsspanne vieler Kinder nicht ausreicht, um über mehrere Wochen hinweg intensiv an einem Thema zu arbeiten. Eine pädagogische Fachkraft beschreibt: „Die Aufmerksamkeitsspanne bleibt bei den Kindern einfach nicht so lange da, dass wir das so ausgiebig bearbeiten können, wie es die Language Route einem einfach beigebracht hat“. Dies führt zu Unsicherheit und einem Gefühl des Scheiterns, wenn die Umsetzung von den Fortbildungsvorgaben abweicht. Gleichzeitig wünschen sich Fachkräfte mehr Flexibilität, um bedürfnisorientiert und situativ arbeiten zu können, ohne dabei den Anspruch der Language Route aufgeben zu müssen.

Mangel an mehrsprachigen Materialien und digitaler Infrastruktur

Die Verfügbarkeit mehrsprachiger Bilderbücher und Materialien wird als deutlich limitiert beschrieben. Während für deutsche Bücher eine große Auswahl besteht, ist die Bandbreite mehrsprachiger

Literatur begrenzt, was die mehrsprachige Gestaltung der Language Route erschwert. Eine Pädagogin berichtet, die in einer Einrichtung mit vielen verschiedenen Sprachen arbeitet, dass sie vor der Herausforderung steht, nicht alle Sprachen gleichermaßen in der Language Route integrieren zu können. Zudem wird die fehlende digitale Infrastruktur problematisiert. Während manche Einrichtungen iPads im Zuge des Programms Sprach-Kitas erhalten haben, sind diese aufgrund fehlenden Internetzugangs in der Nutzung stark eingeschränkt und können nicht flexibel für u. a. die mehrsprachige Umsetzung der Language Route eingesetzt werden. Sie wünschen sich, durch einen einfacheren Zugang zu digitaler Infrastruktur auf Materialien in mehreren Sprachen zugreifen zu können oder mehrsprachige Audiodateien darüber abrufen zu können.

Entwicklungsperspektiven

Die Analyse der Interviews verdeutlicht, dass die Language Route als Konzept grundsätzlich auf breite Akzeptanz stößt und als wertvolles Instrument zur Sprachbildung anerkannt wird. Gleichzeitig zeigen sich Implementierungsherausforderungen, die weniger am Konzept selbst als vielmehr an strukturellen Rahmenbedingungen und Umsetzungsmodalitäten festgemacht werden. Die Befragten formulieren deutliche Wünsche nach mehr Flexibilität in der Anwendung, besseren personellen Ressourcen, kontinuierlicher Fortbildung und niedrigschwelligem Zugang zu Unterstützungsstrukturen sowie digitaler Infrastruktur. Besonders relevant erscheint die Forderung nach einer Weiterentwicklung des Konzepts in Richtung größerer Bedürfnisorientierung und Alltagstauglichkeit, ohne dabei die didaktischen Stärken der systematischen Wortschatzerweiterung aufzugeben. Die Language Route wird dann als bereichernd erlebt, wenn es gelingt, sie als flexibles Instrument zu nutzen, das sich an die Lebensrealität der Kinder und die Möglichkeiten der Einrichtungen anpasst.

4.2.4.5 Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag – Auswertung der Interviews

Situationen der Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag

Die Analyse der Interviews zeigt, dass Mehrsprachigkeit als ein durchgängiges Phänomen beschrieben wird, das sich wie ein „roter Faden“ durch den gesamten Kita-Alltag zieht. Die befragten Pädagog*innen berichten übereinstimmend davon, dass mehrsprachige Situationen in nahezu allen Routinen präsent sind. Besonders häufig findet Mehrsprachigkeit in Begrüßungs- und Abschiedssituationen statt. Die Pädagog*innen beschreiben, wie Kinder und Familien in verschiedenen Sprachen begrüßt werden und sie gezielt mehrsprachige Begrüßungsrituale etablieren. Eine Interviewpartnerin berichtet: „Es fängt morgens an mit der Begrüßung. Kinder oder Eltern kommen rein und begrüßen sich in ihrer Landessprache.“ Diese morgendlichen Begegnungen werden als zentrale Momente der Willkommenskultur beschrieben.

Im Freispiel und in Peer-Interaktionen zeigt sich Mehrsprachigkeit als selbstverständlicher Bestandteil kindlicher Kommunikation. Die Interviews belegen, dass Kinder im Spiel häufig zwischen ihren Sprachen wechseln oder sich in unterschiedlichen Sprachen miteinander verständigen, ohne dass dies die gemeinsame Spielhandlung beeinträchtigt. Eine Pädagogin beschreibt diese Beobachtung: „Da spielen drei, vier Kinder, die unterschiedliche Sprachen sprechen, die sich nicht ähneln, die spielen trotzdem miteinander. Also die brauchen die Sprache nicht unbedingt zur Kommunikation, um miteinander in Kontakt zu kommen.“

Mahlzeiten und Alltagsroutinen werden als weitere zentrale Situationen benannt, in denen Mehrsprachigkeit erlebt wird. Bei Tischgesprächen, beim An- und Ausziehen sowie bei Übergangssituationen, wie dem Aufräumen, nutzen Pädagog*innen bewusst mehrere Sprachen, um alle Kinder zu erreichen. So berichtet eine Fachkraft: „Also wenn wir Umbruchssituationen im Alltag haben und wir hatten letztes Jahr sehr viele türkische Kinder, da wurde dann halt nicht nur Aufräumen gesagt, da wurde dann das auch auf Türkisch gesagt.“

Bilderbuchbetrachtungen und Vorleseangebote werden durchgängig als bedeutsame mehrsprachige Situationen beschrieben. Im Morgenkreis entstehen vielfältige Sprachanlässe, wenn Kinder Bilderbücher in verschiedenen Sprachen betrachten und dialogisch miteinander drüber in Austausch treten. Die Pädagog*innen berichten von dialogischen Momenten, in denen „das eine Kind in Deutsch erzählt, ah da ist ein Kind, das Ball spielt und das nächste Kind in seiner Sprache erzählt, was es sieht.“

Auch Tür- und Angelgespräche mit Familien sowie die Eingewöhnungsphase werden als intensive mehrsprachige Kontexte beschrieben. Besonders in der Eingewöhnung, wenn Kinder erstmals von ihren Bezugspersonen getrennt werden, wird die Bedeutung der Familiensprachen für emotionale Sicherheit hervorgehoben: „Die Kinder, die hier hinkommen und noch kein Wort Deutsch sprechen, die halten sich natürlich an jedem Wort, was sie irgendwo hören, was jemand in ihrer Sprache spricht, fest.“

Positive Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit

Die befragten Pädagog*innen beschreiben übereinstimmend zahlreiche positive Erfahrungen, die eng mit einer wertschätzenden Willkommenskultur verknüpft sind. Die Anerkennung von verschiedenen Sprachen wird als grundlegend für die Identitätsentwicklung der Kinder betrachtet. Eine Leitungskraft formuliert dies eindrücklich: „Die Kinder fühlen sich anders angenommen, also die merken einfach, egal was ich spreche, ich bin hier willkommen.“ Die Interviews zeigen, dass diese Haltung auch bei den Familien zu emotionalen Reaktionen führt. So berichtet eine Pädagogin von einem Elternabend: „Da habe ich bei einigen Eltern halt schon so gesehen, da waren schon so leicht die Tränen im Auge, weil die eben woanders was anderes erleben.“

Im Elternkontakt und in der Kommunikation mit Familien wird Mehrsprachigkeit als bedeutsame Ressource erlebt. Die Einrichtungen nutzen mehrsprachige Mitarbeiter*innen als Sprachmittler*innen, setzen Übersetzungsgeräte ein und erstellen Informationsmaterialien in verschiedenen Sprachen. Eine Interviewpartnerin beschreibt die Reaktion der Familien auf mehrsprachige Einladungen: „Ich hatte manche Eltern, die sich sonst hier nie groß sichtbar machen, die standen davor und ja hielten die Hand aufs Herz und sagten, ach meine Sprache ich verstehe.“

Kinder als Sprachmittler*innen werden als besonders positive Erfahrung hervorgehoben. Die Pädagog*innen berichten davon, wie Kinder einander helfen, sich gegenseitig übersetzen und ihre Sprachkompetenzen selbstbewusst einsetzen. Eine Fachkraft schildert: „Ich finde es toll, wenn dann die anderen Kinder sagen, sollen wir dir helfen? Ja, dann freue ich mich da sehr drüber und ja und dann sagen die, komm Frau [...], ich bring dir mal was bei.“

Gezielter Einsatz mehrerer Sprachen

Die Interviews belegen, dass Pädagog*innen Mehrsprachigkeit sowohl spontan als auch geplant in den Kita-Alltag integrieren. Begrüßungsrituale werden systematisch mehrsprachig gestaltet. Die Pädagog*innen berichten, dass sie Kinder und Familien bewusst in verschiedenen Sprachen begrüßen: „Wenn wir Guten Morgen sagen, dann sagen wir schon Good Morning, Günaydin, Guten Morgen zum Beispiel.“ Diese Praxis wird als wichtiges Element der Willkommenskultur verstanden.

Lieder und Fingerspiele werden gezielt in verschiedenen Sprachen eingesetzt. Die Pädagog*innen beschreiben, wie sie mit Kindern Lieder singen, „in denen die gleiche Textzeile in ganz vielen Sprachen vorkommt. Dass Kinder es einfach dann in verschiedenen Sprachen hören, aber trotzdem wissen, was gemeint ist.“ Auch bei Geburtstagsfeiern wird „das Geburtstagslied in der Herkunftssprache gesungen, dann Deutsch, dann meistens ist immer noch Englisch mit dabei.“

Mehrsprachiges Vorlesen durch Familien wird als etablierte Praxis beschrieben. Die Einrichtungen laden Familien ein, Bilderbücher in ihren Sprachen vorzulesen: „Wir bieten durch Eltern und Mitarbeiter mehrsprachiges Vorlesen an und die Eltern kommen dann einmal in der Woche hier hin und lesen ein Bilderbuch oder erzählen ein Bilderbuch. Wir haben auch viele Eltern, die nicht lesen können und die erzählen dann die Geschichte in ihrer Sprache.“

In den Kölner Einrichtungen wird die Language Route als spezifisches Konzept zur alltagsintegrierten Sprachbildung genutzt. Die Pädagog*innen berichten von Erzähltischen, Verschriftlichungen und der systematischen Arbeit mit Kernwörtern: „Wir nutzen die Language Route das ganze Jahr über. Also wir haben in jeder Gruppe eigentlich, ja, sobald eine Language Route beendet ist, startet eigentlich schon quasi die nächste.“

Gebärdensunterstützte Kommunikation wird von mehreren Einrichtungen gezielt eingesetzt, nicht nur für Kinder mit Hörbeeinträchtigung, sondern als Unterstützung für alle Kinder: „Wir haben uns als Team entschieden, das in allen Gruppen einzusetzen. Das gelingt mehr oder weniger gut, aber die Kinder, die lernen, wie bei der Sprache auch, die Gebärdensprache sehr schnell.“

Die Übersetzung von Elterninformationen gehört zum gezielten mehrsprachigen Handeln der Pädagog*innen. Sie berichten von der Übersetzung von Einladungen, Elternbriefen und wichtigen organisatorischen Informationen in verschiedene Sprachen. Besonders wird die Nutzung von QR-Codes zu Übersetzungsprogrammen beschrieben, „dass die Eltern sich das direkt scannen können.“

Verschiedene Materialien werden systematisch eingesetzt: Bildkarten mit mehrsprachigen Beschriftungen, Sprachklammern zur Aufnahme und Wiedergabe von Audiobotschaften, mehrsprachige Speisepläne und Tagesablaufdarstellungen. Eine Pädagogin beschreibt: „Wir haben den Speiseplan besprochen in verschiedenen Sprachen. Dass man auf das Knöpfchen drücken kann und dann hören kann in den verschiedenen Sprachen, was es zum Essen gibt.“

Besonders in emotionalen und Konfliktsituationen wird der gezielte Einsatz mehrerer Sprachen hervorgehoben: „Wenn es um emotionale Situationen geht und da insbesondere, wenn es um emotionale Situationen geht, die traurig bedeuten oder Angst und also alles, was Kinder möglicherweise in so ein emotionales Ungleichgewicht bringt und da finde ich das ganz wichtig, dass die Kinder die

Möglichkeit haben, in ihrer Sprache entweder selber Kontakt aufzunehmen oder man einen Kontakt in der Sprache versucht herzustellen.“

Gründe für den Einsatz mehrerer Sprachen

Die Analyse der Interviews zeigt ein differenziertes Begründungsmuster für den Einsatz mehrerer Sprachen. Als zentrales Motiv wird der Beziehungsaufbau genannt. Eine Pädagogin formuliert dies grundlegend: „Also für mich ist die Arbeit in der Kita Beziehungsarbeit, das heißt, mein Instrument ist die Sprache im Kontakt mit Eltern, mit Kindern, mit Lernen und man kann nicht nicht kommunizieren.“ Die Familiensprachen werden als Schlüssel zur Herstellung tragfähiger Beziehungen zu Kindern und Familien verstanden.

Die Identitätsstärkung der Kinder wird als wesentlicher Grund benannt. Die Interviews zeigen ein klares Bewusstsein dafür, dass verschiedene Sprachen zur Identität des Kindes gehört: „Die Muttersprache gehört zu dem Menschen genau wie die Hände, die Haare, der Kopf, die Beine. Die ist halt einfach ein Teil des Menschen.“ Eine andere Pädagogin beschreibt die Wirkung: „Die Kinder erleben, dass es ganz normal ist, mehrere Sprachen zu sprechen, das ist für die wertschätzend und normal.“

Die Elternbeteiligung und Willkommenskultur wird als zentraler Grund für mehrsprachiges Handeln genannt. Die Pädagog*innen möchten Familien signalisieren, dass sie mit ihren Sprachen und Kulturen willkommen sind: „Ich finde dann Willkommenskultur immer sehr wichtig, dass man einfach weiß, auch wenn ich die Sprache nicht spreche, ich bin trotzdem willkommen und fühle mich einfach total willkommen, wenn man mir vielleicht in meiner Sprache Hallo sagt.“ Wertschätzung und Anerkennung werden als ethische Grundhaltung beschrieben, die das mehrsprachige Handeln motiviert. Die Pädagog*innen betonen, dass sie durch den Einsatz der Familiensprachen ihre Wertschätzung gegenüber den Kindern und Familien ausdrücken möchten: „Auf einmal ändert sich die Körpersprache der Kinder, das Gesicht ändert sich und das ist total schön zu erleben. Auch wenn die Familien das wahrnehmen, dass wir sie schätzen für ihren kulturellen und sprachlichen Background.“

Die Analyse zeigt, dass die befragten Pädagog*innen ein komplexes und theoretisch fundiertes Verständnis von Mehrsprachigkeit entwickelt haben. Sie begründen ihr Handeln mit pädagogischen, entwicklungspsychologischen, beziehungsorientierten und gesellschaftspolitischen Argumenten. Mehrsprachigkeit wird nicht als Herausforderung verstanden, die es zu bewältigen gilt, sondern als Ressource und Normalität, die den pädagogischen Alltag bereichert und die Bildungschancen aller Kinder erhöht.

4.2.4.6 Herausfordernde Situationen mit mehrsprachigen Kindern und pädagogischer Umgang – Auswertung der Interviews

Die Analyse der Interviews zeigt, dass Pädagog*innen in verschiedenen Alltagssituationen auf spezifische Herausforderungen im Umgang mit mehrsprachigen Kindern treffen. Diese lassen sich in vier zentrale Bereiche gliedern: Eingewöhnungssituationen, Konfliktsituationen, emotionale Situationen sowie die alltägliche Kommunikation.

Herausfordernde Situationen auf Kinderebene

Eingewöhnungssituationen stellen eine besondere Herausforderung dar, wenn keine gemeinsame Sprache zwischen Pädagog*innen und Kind existiert. Eine Pädagogin beschreibt: „Dieses Jahr ein neues Kind, wo keiner hier im Haus die Sprache sprach, die Mutter die Sprache nicht sprach und es

auch keinen zum Dolmetschen gab, wir uns ja dann mit Händen und Füßen und mit Google Lens und Google Übersetzer immer so ein bisschen beholfen haben. Und dann gab es die erste Trennung, die Mutter ist nach Hause gegangen. Und dann war es für uns im Alltag schon schwer, das Kind oft zu verstehen.“ Die Schwierigkeit besteht insbesondere darin, Kinder ohne gemeinsame Sprache zu trösten oder zu beruhigen, was den Beziehungsaufbau erheblich erschwert. Eine weitere Pädagogin reflektiert: „In der Eingewöhnung erlebe ich das oft als Herausforderung [...] Und das war so ein Kind, wo wir alles ausgetestet haben und mit unserem Latein so ein bisschen am Ende waren, wo wir kurz vorm Aufgeben waren und dann ist bei dem Kind aber ein Knoten geplatzt und dann funktionierte es.“ Emotionale Situationen werden als besonders herausfordernd beschrieben, wenn Kinder ihre Bedürfnisse, Ängste oder Schmerzen nicht ausdrücken können. Eine Interviewpartnerin führt aus: „Bei Konflikten finde ich das schwierig. In der Eingewöhnung finde ich das schwierig. Also wenn die so jung sind und so klein. Das bricht mir auch immer das Herz, weil ich das ganz schlimm finde. Einfach vor dem Hintergrund, wenn ich mir jetzt vorstelle, ich würde jetzt in Hongkong sitzen und müsste da irgendwie anfangen in einem Großraumbüro zu arbeiten und es ging mir nicht gut, da würde ich auch weinen. Und das finde ich, klar kann man Emotionen auch durch mal in den Arm nehmen, wenn das gewünscht ist oder dabei sein. Aber manchmal ist einfach auch ein tröstendes Wort schön.“

Pädagogische Umgangsweisen

Die befragten Pädagog*innen haben vielfältige Strategien entwickelt, um mit diesen Herausforderungen umzugehen. Personelle Ressourcen werden gezielt eingesetzt: Mehrsprachige Fachkräfte fungieren als Sprachmittler*innen, auch Kinder werden bei Bedarf einbezogen. Eine Leitungskraft berichtet: „Wir haben Mitarbeiter mit mehreren Sprachen im Haus, was ich als totale Bereicherung empfinde. Ganz oft wird dann die entsprechende Mitarbeiterin, die die gleiche Sprache spricht in, Tür-und-Angelgesprächen dazu geholt.“ Materialien und Hilfsmittel spielen eine zentrale Rolle: Bildkarten, Piktogramme und gebärdensunterstützte Kommunikation (GUK) werden häufig genannt. Eine Pädagogin erläutert: „Also wir nutzen ganz viel Bildkarten, GUK nutzen wir ganz viel, gebärdensunterstützte Kommunikation. Wir machen ganz viel Silbenklatschen tatsächlich mit den Kindern.“ Digitale Hilfsmittel wie Google Lens, Google Übersetzer oder spezielle Übersetzungsgeräte werden eingesetzt, wobei eine Einrichtung berichtet: „Wir haben einmal tatsächlich so ein Übersetzungsgerät, damit sind wir als Einrichtung auch tatsächlich sehr vorne vor, also innovativ.“ Haltung und Empathie werden als grundlegende Voraussetzung beschrieben. Mehrere Interviewpartner*innen betonen die Bedeutung, sich in die Situation des Kindes hineinzusetzen. Eine Leitungskraft reflektiert: „Von daher kann ich auch mal gut nachvollziehen, wie es den Menschen geht, die mit ihrer Sprache dann hier nicht weiterkommen.“ Die Geduld und das Nicht-Aufgeben werden als essenzielle Haltungsaspekte genannt.

Unterstützungsbedarfe und gewünschte Strukturen

Die Pädagog*innen formulieren klare Bedarfe hinsichtlich personeller Unterstützung. Wiederholt wird der Wunsch nach mehr Personal für Kleingruppensituationen geäußert. Eine Fachkraft erklärt: „Ich glaube, habe ich schon genannt, das war bei Raum und Zeit und Mensch. Also die drei Faktoren. Weil so wie es jetzt ist, natürlich sprechen wir miteinander. Aber dieses Mehrsprachige, sich dem Ganzen mehr zu widmen, braucht es mehr Raum, mehr Zeit, mehr Menschen.“ Der Zugang zu Dolmetscherdiensten wird als verbesserungswürdig beschrieben. Eine Leitungskraft berichtet: „Da haben wir über [einen Dolmetscherdienst] die Möglichkeit, Dolmetscher zu buchen. Das ist allerdings

immer sehr schwierig und nicht in der Zeit oft, wo wir uns was wünschen oder wo wir es bräuchten.“ Gewünscht wird ein schnellerer und unkomplizierter Zugang zu Dolmetscher*innen, als neutral Übersetzer*innen, insbesondere für schwierige Gesprächssituationen.

Materiell-digitale Unterstützung wird vielfach thematisiert. Der Wunsch nach Tablets mit Sprachlern-Apps, stabiler Internetverbindung und mehr mehrsprachigen Bilderbüchern wird deutlich.

Fortbildungs- und Wissensbedarf wird differenziert benannt. Gewünscht wird vertieftes Wissen über Erst- und Zweitspracherwerb sowie über verschiedene Kulturen und Lebenswelten. Eine Pädagogin erklärt: „Ich glaube, dass einfach nochmal ein großer Bedarf besteht an Erst- und Zweitsprache. Was macht das, wenn man – Warum soll ich meine Erstsprache ruhig sprechen? Warum soll ich sie nicht sprechen? Es heißt ja immer, ja, der muss erstmal die Muttersprache gut lernen, damit er dann die zweite Sprache gut lernen kann. Aber über dieses Vermischen von Sprachen, über das das Sprachanlässe schafft und was das alles am Positiven mit sich bringt, dass einfach mehr Positives daraus gezogen wird. Ich glaube, dass da viel Wissen fehlt.“

Die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit wird als zentrales Fortbildungsziel genannt. Eine Leitungskraft berichtet von Veränderungsprozessen im Team: „Als ich hier als Leitung hinkam, habe ich zu hören gekriegt, der muss hier Deutsch sprechen, also von Mitarbeitern aus meinem Team. Und dann habe ich gesagt, nein, das Kind darf hier Deutsch sprechen, aber es wird hier nicht gezwungen, Deutsch zu sprechen.“

Strukturelle Unterstützung wird in verschiedenen Dimensionen thematisiert. Organisatorisch werden Netzwerke mit anderen Kitas, die Einbindung von Eltern als Sprachmittler*innen (unter Beachtung datenschutzrechtlicher Grenzen) und das Sprachkita-Programm als hilfreich benannt. Räumlich wird der Bedarf nach mehr Räumen für Kleingruppenarbeit und Rückzugsmöglichkeiten artikuliert. Eine Leitungskraft erklärt: „Die Kita selbst hier ist sehr groß, sehr alt und heute hätte man vielleicht bei jeder Gruppe noch einen Raum mehr. Das heißt, ich habe hier. Ich könnte hier bestimmt noch fünf oder zehn Räume brauchen, damit ich besser mit kleinen Gruppen arbeiten kann oder so eine Vorleserunde machen kann.“

Finanziell wird mehr Budget für Materialien, freiere Beschaffungsmöglichkeiten und die Finanzierung von Dolmetscherdiensten gewünscht. Der komplizierte Bestellprozess wird kritisiert: „Und da können wir dann nicht so einfach bestellen, soweit ich das weiß. Also das ist jetzt unter Vorbehalt, weil ich wirklich einfach da auch recht frisch bin. Und dann hat man ehrlich gesagt auch gar keine Lust mehr.“

Die Analyse zeigt, dass Pädagog*innen in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern vor vielfältigen Herausforderungen stehen, die insbesondere in Situationen auftreten, in denen keine gemeinsame Sprache vorhanden ist. Die entwickelten Umgangsstrategien sind kreativ und ressourcenorientiert, stoßen jedoch an strukturelle Grenzen. Die artikulierten Unterstützungsbedarfe verdeutlichen, dass eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit mit mehrsprachigen Kindern personelle, materielle, zeitliche und räumliche Ressourcen sowie kontinuierliche Fortbildung und Reflexion der professionellen Haltung erfordert.

4.3 Erhebungsbereich 2: Qualifikation und Professionalisierung der Pädagog*innen

Im zweiten Erhebungsbereich steht die fachliche und persönliche Weiterentwicklung der in den städtischen Kitas tätigen Pädagog*innen im Mittelpunkt. Zunächst wird das bestehende Fort- und Weiterbildungsangebot der Stadt Köln zum Thema Mehrsprachigkeit erfasst und daraufhin analysiert, welche zusätzlichen Qualifizierungsbedarfe die Pädagog*innen identifizieren. Dabei geht es einerseits um die konkreten Angebote: Welche Kurse und Workshops nutzen die Teams, inwieweit bewerten sie deren Wirksamkeit im Theorie-Praxis-Transfer und wie schätzen sie ihre eigene Kompetenzsteigerung ein? Andererseits wird ermittelt, über welche Vorkenntnisse und Qualifikationen Leitung und Mitarbeitende bereits verfügen und welche inhaltlichen Schwerpunkte sie sich zusätzlich wünschen. Ziel ist es, abschließend Empfehlungen für passgenaue, konzeptionelle Bausteine zukünftiger Qualifizierungsmaßnahmen zu formulieren.

Parallel dazu wird die pädagogische Haltung zum Thema Mehrsprachigkeit beleuchtet. Hierzu werden die zugrunde liegenden Prinzipien und Werte erfasst, die das mehrsprachige Arbeiten im Kita-Alltag leiten, sowie die individuellen Haltungen der Leitungen und pädagogischen Fachkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit herausgearbeitet.

Schließlich widmet sich der Erhebungsbereich den Kooperationsstrukturen: intern im Team und im Sozialraum den externen Partnern. Es wird untersucht, welche teaminternen Absprachen und Formen der Zusammenarbeit die mehrsprachige Sprachbildung unterstützen und welche externen Netzwerkpartner – etwa Träger, Fachberatungen oder kulturelle Einrichtungen – die Kita bei der Umsetzung und Weiterentwicklung ihrer mehrsprachigen Angebote stärken.

4.3.1 Vorhandene Qualifikationen und Fortbildungsangebote – Auswertung der Interviews

4.3.1.1 Erforderliches Wissen und Fortbildungswünsche von Pädagog*innen für den mehrsprachigen Kita-Alltag – Auswertung der Interviews

Die nachfolgende Analyse basiert auf einer systematischen Auswertung von 20 qualitativen Interviews mit Leitungspersonen und pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern und Familien. Die Interviews wurden anhand zweier übergeordneter Fragen untersucht: (1) Welches Wissen benötigen Pädagog*innen, um im Kita-Alltag gut mit Mehrsprachigkeit umgehen zu können? Und (2) Welche Fortbildungen wünschen sich die Pädagog*innen zum Thema Mehrsprachigkeit?

Erforderliches Wissen für Pädagog*innen im mehrsprachigen Kita-Alltag **Haltung als fundierendes Wissen**

Aus den Interviews wird deutlich, dass die grundlegende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit als zentrale Voraussetzung für professionelles Handeln verstanden wird. Die Pädagog*innen betonen wiederholt, dass Mehrsprachigkeit primär als Gewinn und Ressource wahrgenommen werden sollte.

Eine Leitungsperson formuliert dies explizit: „Viele Pädagoginnen müssen zunächst das Wissen erwerben, dass Mehrsprachigkeit grundsätzlich ein Gewinn ist. Dies ist ein Wissen, das vielen fehlt, da Mehrsprachigkeit häufig als Belastung wahrgenommen wird.“ Mehrere Interviewpartner*innen berichten, dass eine veränderte Grundeinstellung es Pädagog*innen ermöglicht, mehrsprachige Familien als Expert*innen, in den Kita-Alltag zu integrieren. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit von Akzeptanz für mehrsprachige Familien hervorgehoben – als echte Wertschätzung der sprachlichen Identitäten der Kinder und ihrer Familien.

Fachwissen über Spracherwerb

Die Befragten identifizieren ein breites Spektrum an erforderlichem Fachwissen über Sprache und Spracherwerb. Im Zentrum steht das Grundwissen über Erst- und Zweitspracherwerb. Dieses Wissen wird als notwendig erachtet, um Kinder in ihren sprachlichen Entwicklungsprozessen angemessen unterstützen zu können. Dabei geht es um das Verständnis für simultane Mehrsprachigkeit – also das parallele Aufwachsen mit zwei oder mehr Sprachen – sowie um Erkenntnisse über das Code-Switching und die Sprachmischung von mehrsprachigen Kindern. Ein zentrales Missverständnis, das durch Fachwissen korrigiert werden muss, betrifft die Bewertung von Code-Switching. Mehrere Pädagog*innen berichten, dass es wichtig ist zu verstehen, dass das Vermischen von Sprachen nicht als Zeichen mangelnder Sprachentwicklung zu interpretieren ist. Vielmehr schaffe dieses Phänomen Sprachanlässe und könne erhebliche positive Auswirkungen auf die Sprachentwicklung haben. Zudem wird Wissen darüber benötigt, dass phonetische Unterschiede zwischen Sprachen grundlegend für das Verständnis mehrsprachiger Kinder sind. Ein Kind, das mit Arabisch und Deutsch aufwächst, hat unterschiedliche phonetische Aufnahmefähigkeiten und Artikulationsmöglichkeiten entwickelt als ein Kind, das nur mit deutscher Sprache aufwächst. Dieses Wissen ist notwendig, um Unterschiede in der Aussprache nicht als Defizit zu interpretieren.

Praktisches Methodenwissen

Neben theoretischem Wissen betonen die Pädagog*innen die Notwendigkeit von praktischem Handwerkzeug. Die Interviewpartner*innen beschreiben, dass Umsetzung von alltagsintegrierter Sprachbildung erlernt und reflektiert werden muss. Dies bedeutet, dass Pädagog*innen wissen müssen, wie sie alltägliche Situationen – das Frühstück, das Freispiel, das Aufräumen – bewusst für Sprachanlässe nutzen können, ohne dabei künstlich oder erzwungen zu wirken. Ein weiteres zentrales praktisches Wissen betrifft die Erkennung und Nutzung von Sprachanlässen im Alltag. Pädagog*innen müssen lernen, wie sie Momente identifizieren, in denen Sprache natürlicherweise zum Einsatz kommt, und wie sie diese Momente systematisch für Sprachbildung nutzen können. Darüber hinaus wird Wissen über den Einsatz von visuellen Unterstützungsmitteln als essentiell erachtet. Bildkarten, Piktogramme und Gebärdenunterstützende Kommunikation (GUK) ermöglichen es Pädagog*innen, sich auch ohne geteilte Sprache mit Kindern zu verständigen. Dieses Wissen umfasst nicht nur das Wissen um die Existenz solcher Materialien, sondern auch um deren zielgerichteten Einsatz in verschiedenen pädagogischen Situationen.

Kulturelle und linguistische Sensibilität

Die Pädagog*innen berichten übereinstimmend, dass Fachwissen über kulturelle Unterschiede und divergierende Wertesysteme notwendig ist. Verschiedene Kulturen verstehen Kinderbetreuung, Erziehung und Bildung auf unterschiedliche Weise. Dies erfordert auch Empathie für die Lebenssituation von Familien mit Flucht- und Migrationsgeschichte. Mehrere Befragte betonen, dass Empathie

nicht automatisch vorhanden ist, sondern bewusst entwickelt werden muss. So berichten sie, dass Pädagog*innen es nachvollziehen können sollten, wie es sich anfühlt, in einem fremden Land eine neue Sprache erlernen zu müssen und sich in einem unbekannten System zurechtzufinden.

Fortbildungswünsche von Pädagog*innen

Inhaltliche Schwerpunkte

Aus der Analyse der Interviews kristallisieren sich deutliche inhaltliche Schwerpunkte heraus, die Pädagog*innen als Fortbildungsthemen wünschen. Der am häufigsten genannte Wunsch betrifft tieferes Wissen über den Erst- und Zweitspracherwerb. Ein zweiter wichtiger inhaltlicher Schwerpunkt ist die Auffrischung und Vertiefung der Language Route. Mehrere Pädagog*innen berichten, dass Fortbildungen zur Language Route zwar durchgeführt wurden, aber inzwischen eine Auffrischung und eine Spezifizierung der Fortbildungsinhalte auf die mehrsprachige Gestaltung des Konzepts notwendig sind. Darüber hinaus werden Fortbildungen zu folgenden Themen gewünscht: das Erkennen von Sprachanlässen im Alltag, der professionelle Umgang mit Code-Switching und Sprachmischung, die Entwicklung einer reflektierten pädagogischen Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit sowie praktische Methoden mit direktem Praxisbezug.

Formatwünsche für Fortbildungen

Die Befragten formulieren konkrete Wünsche zum Format von Fortbildungen. Ein zentraler Wunsch betrifft flächendeckende Schulungen für alle Mitarbeiter*innen. Ein weiterer Wunsch betrifft kontinuierliche, regelmäßige Auffrischungen. Mehrere Befragte berichten, dass Fortbildungen zu lange zurückliegen und dass neues Wissen wieder verloren geht. Sie wünschen sich, dass Fortbildungen in regelmäßigen Abständen wiederholt werden, um Wissen zu verfestigen und an neue Erkenntnisse anzupassen. Pädagog*innen wünschen sich zudem intensive mehrtägige Fortbildungen statt kurzer Impuls-Schulungen. Eine Leitungsperson äußert: „Ich glaube, es wäre schon gut, dass es wirklich auch für Fortbildung mehr Zeit gäbe, verpflichtend, dass einfach klar ist, jeder Mitarbeiter muss zu einem Thema und dann intensiv, also nicht nur streifen, sondern mehr in die Tiefe.“

Ein besonders häufig genannter Wunsch betrifft Vor-Ort-Umsetzungen mit direkter Praxisanleitung. Statt theoretische Schulungen zu besuchen, wünschen sich Pädagog*innen, dass Expert*innen in die Kita kommen und vor Ort zeigen, wie Methoden praktisch umgesetzt werden. Eine Leitungsperson formuliert: „Es würde mir wichtig sein, dass das vor Ort erklärt wird. Also tatsächlich die direkte Umsetzung.“

Barrieren bei der Fortbildungsteilnahme

Die Befragten reflektieren verschiedene Aspekte der Fortbildungskultur, die wertvolle Ansatzpunkte für die weitere Entwicklung bieten. Ein zentraler Fokus liegt dabei auf der zeitlichen Koordination und der Wahrnehmung von Kapazitäten.

Um der Gesamtzahl an pädagogischen Fachkräften gerecht zu werden, setzt das System auf ein zyklisches Modell: Fortbildungen werden so lange wiederholt, bis der Bedarf vollständig gedeckt ist. Aus Sicht der Praxis wird hier das Potenzial gesehen, die Kommunikation über diese garantierte Platzverfügbarkeit noch transparenter zu gestalten, um punktuelle Wartezeiten abzufedern.

Ein zweites Entwicklungspotenzial betrifft die inhaltliche Ausrichtung der Fortbildungswahl. Hier zeigt sich die Chance, die individuelle Interessenlage der Pädagog*innen noch stärker mit den strategischen Erfordernissen der professionellen Weiterentwicklung zu verzahnen. Während die Anmeldung aktuell häufig interessengeleitet erfolgt, liegt ein Gewinn für die Einrichtungen darin, den professionellen Nutzen noch deutlicher in den Fokus zu rücken. Eine Leitung erläutert dazu, dass es darum gehe, das Interesse gezielt zu wecken. In manchen Einrichtungen erlebe man eine Zurückhaltung, wenn Themen nicht auf den ersten Blick als 'eigenes Thema' identifiziert werden. Hier liegt die Chance, Fortbildungen so zu positionieren, dass sie als wertvolles Werkzeug für den Berufsalltag wahrgenommen werden.

Implikationen

Die Analyse zeigt, dass die Pädagog*innen ein umfassendes und differenziertes Verständnis davon haben, welches Wissen notwendig ist, um professionell mit Mehrsprachigkeit umgehen zu können. Dieses Wissen reicht weit über rein sprachfachliche Aspekte hinaus und umfasst haltungsbezogene, kulturelle und kommunikative Dimensionen. Ein zentrales Muster, das sich durch alle Bereiche zieht, ist die Notwendigkeit der Haltungsveränderung als fundierendes Element aller weiteren Aktivitäten. Technisches Wissen über Spracherwerb oder praktische Methodenkompetenz können nur dann wirksam sein, wenn eine grundlegende Einstellung entwickelt wurde, die Mehrsprachigkeit als Gewinn versteht. Ein weiteres wichtiges Muster betrifft die Bedeutung von Praxisnähe. Während theoretisches Wissen notwendig ist, wird es von Pädagog*innen nur als wertvoll erachtet, wenn es unmittelbar in die alltägliche Arbeit übertragen werden kann. Dies erklärt den häufigen Wunsch nach Vor-Ort-Schulungen mit direktem Praxisbezug. Die Pädagog*innen wünschen sich eine stärkere Betonung von Haltungsentwicklung und kontinuierlicher Auffrischung in Fortbildungen, die flächendeckend für alle Mitarbeiter*innen zugänglich sein sollten.

4.3.2 Wahrgenommene Kompetenz und Wirksamkeit von Fortbildungen - Auswertung der Fragebögen

Die Pädagog*innen wurden mittels verschiedener Aussagen dazu befragt, inwiefern sie sich selbst in bestimmten Bereichen des mehrsprachigen Alltags als kompetent erleben (Tab. 22). Die Ergebnisse zeigen ein ambivalentes Bild zwischen starkem Selbstvertrauen in spezifischen Situationen und Unsicherheit in anderen Handlungsfeldern.

Tabelle 22: Kompetenzzempfinden der Pädagog*innen (ohne Leitung) (N=538, n=428, fehlende Werte 10-14, Angaben in Prozent)

Zustimmung Auch wenn..	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
...in der Kita-Gruppe viele verschiedene Sprachen gesprochen werden, schaffe ich es, dass alle Kinder ihre Familiensprachen gebrauchen können.	7,5	30,9	38,4	23,2
... ich die Sprachen der Kinder nicht verstehe, traue ich mir zu, diese Sprachen zu berücksichtigen.	3,6	10,3	40,0	46,0
... die Kinder es nicht gewohnt sind, andere Sprachen als Deutsch in der Kita zu gebrauchen, schaffe ich es, sie zum Gebrauch anderer Familiensprachen als Deutsch zu ermutigen.	6,7	29,6	38,8	24,8
... Familien kein Deutsch sprechen, schaffe ich es, die Kommunikation mit ihnen gut zu gestalten.	0,7	12,1	45,0	42,1
... Kinder kein Deutsch sprechen, schaffe ich es, die Kommunikation mit ihnen gut zu gestalten.	0,2	5,0	36,3	58,4
... neu zugewanderte Kinder ihre mitgebrachten Sprachen beim Spielen gebrauchen, kann ich ihnen Deutsch als Zweitsprache vermitteln.	0,2	3,9	34,7	61,2
... nicht alle Kinder alle gesprochenen Sprachen verstehen, kann ich dafür sorgen, dass kein Kind ausgeschlossen wird.	0,7	3,8	27,8	67,6

Hohe Kompetenzüberzeugungen bei Kommunikation und Inklusion

Die Pädagog*innen berichten durchweg hohe Kompetenzüberzeugungen bei der Kommunikation mit Kindern und Familien, die kein Deutsch sprechen. 94,7% der Pädagog*innen stimmen zu, dass sie es schaffen, mit Kindern ohne Deutschkenntnisse gut zu kommunizieren, wobei 58,4% dieser Aussage voll und ganz zustimmen. Noch stärker ausfallend ist die Zustimmung zur Aussage, dass sie neu zugewanderten Kindern Deutsch als Zweitsprache vermitteln können, während diese ihre mitgebrachten Sprachen beim Spielen nutzen: Hier stimmen 95,9% der Pädagog*innen positiv zu, darunter 61,2% mit voller Zustimmung. Auch bei der Frage, wie sie dafür sorgen können, dass kein Kind ausgeschlossen wird, obwohl nicht alle Kinder alle gesprochenen Sprachen verstehen, berichten 95,4% positive Zustimmung – mit 67,6% voller Zustimmung.

Bei der Kommunikation mit Familien ohne Deutschkenntnisse zeigt sich ebenfalls hohe Sicherheit: 87,1% der Fachkräfte geben an, dass sie es schaffen, die Kommunikation mit mehrsprachigen Familien gut zu gestalten, davon 42,1% mit voller Zustimmung. Eine ähnlich hohe Zustimmungsrage findet sich bei der Aussage, dass auch wenn die Pädagog*innen die Sprachen der Kinder nicht verstehen, sie diese im Kita-Alltag berücksichtigen: Hier stimmen 86% zu, nahezu die Hälfte (46%) sogar mit vollständiger Zustimmung.

Ambivalenzen bei der Umsetzung mehrsprachiger Partizipation

Deutlich geringer fällt die Zustimmung bei Aussagen aus, die sich auf die aktive Ermutigung und Umsetzung der Familiensprachen beziehen. Ob die Pädagog*innen es schaffen, dass in einer Gruppe mit mehreren Sprachen alle Kinder ihre Familiensprachen gebrauchen können, wird nur von 61,6% positiv bewertet. Entsprechend lehnen 38,4% diese Aussage ab bzw. sehen sich hier nicht als kompetent. Ein ähnlich niedriger Wert zeigt sich bei der Frage, ob Pädagog*innen Kinder, die nicht an andere Sprachen gewöhnt sind, zum Gebrauch ihrer Familiensprachen ermutigen können: Nur 63,6% stimmen hier positiv zu, während 36,3% dies ablehnen.

Diese Diskrepanz zwischen der wahrgenommenen Kompetenz in der Kommunikation und der wahrgenommenen Schwierigkeit bei der systematischen Förderung mehrsprachiger Partizipation deutet darauf hin, dass es den Pädagog*innen gelingt, einzelne herausfordernde Kommunikationssituationen zu bewältigen, sie sich aber weniger kompetent fühlen, wenn es darum geht, die Mehrsprachigkeit strukturell in den Kita-Alltag zu integrieren.

Zusammenfassung der Befunde

Die Befunde zeichnen das Bild von Pädagog*innen, die sich in reaktiven, situativen Kommunikationskontexten sicher fühlen, aber bei proaktiven, strukturierten Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit weniger Zuversicht haben. Mit über 95% Zustimmung berichten sie hohe Wirksamkeit bei der Vermeidung von Ausgrenzung und beim Spracherwerb in Situationen mit vorhandenen Anforderungen. Mit unter 65% Zustimmung sind sie hingegen weniger zuversichtlich, in ihrem Kita-Alltag alle Sprachen zur Geltung kommen lassen zu können. Dies könnte ein Indiz für fehlendes Wissen um konkrete Strategien, fehlende zeitliche oder personale Ressourcen sein.

4.3.2.1 Kompetenzzempfinden in Relation mit Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen

Die Erhebung des Kompetenzzempfindens der Pädagog*innen (außer Leitungen) zeigt, dass sich Pädagog*innen in Einrichtungen mit Sprach-Kita-Teilnahme in mehreren Kompetenzbereichen stärker kompetent erleben als ihre Kolleg*innen in nicht teilnehmenden Kitas. (Anhang Nr.4)

Unterschiede im Kompetenzzempfinden

Die größten Unterschiede zwischen Befragten der Einrichtungen, die am Programm Sprach-Kita teilnehmen bzw. nicht teilnehmen, zeigen sich in zwei Bereichen: beim Umgang mit Familiensprachen und bei der Berücksichtigung verschiedener Sprachen im Kita-Alltag. 66,5% der Pädagog*innen in Sprach-Kitas geben an, dass sie die Familiensprachen in den Kita-Alltag integrieren, während dies nur 55,3% der Pädagog*innen ohne Programmteilnahme berichten – ein Unterschied von 11,2 Prozentpunkten. 91,7% der Sprach-Kita-Fachkräfte erleben sich als kompetent darin, Sprachen, die

sie selbst nicht sprechen, angemessen im Kita-Alltag zu berücksichtigen, gegenüber 79,3% in nicht teilnehmenden Einrichtungen – ein Differenzwert von 12,4 Prozentpunkten.

In anderen Bereichen sind die Unterschiede geringer. Beim Thema Ermutigung von Kindern zum Gebrauch ihrer Familiensprachen berichten 65,2% der Sprach-Kita-Fachkräfte von entsprechender Kompetenz gegenüber 61,5% ohne Programmteilnahme (Differenz: 3,7 Prozentpunkte). Die Kommunikation mit Kindern ohne Deutschkenntnisse wird von 93,8% der Sprach-Kita-Fachkräfte und 95,7% der anderen Fachkräfte als kompetent bewältigt – hier zeigt sich sogar eine leicht höhere Quote ohne Programmteilnahme. Ähnlich verhält es sich bei der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (95,1% vs. 96,8%) und bei der Inklusion von Kindern mit Sprachenvielfalt (96% vs. 94,6%), wo die Unterschiede minimal sind.

Implikationen der Befunde

Die Daten deuten darauf hin, dass das Sprach-Kita-Programm insbesondere in solchen Kompetenzbereichen mit Unterschieden verbunden ist, die eine bewusste konzeptionelle und fachliche Auseinandersetzung voraussetzen: die reflexive Wahrnehmung von Familiensprachen als Ressource und der professionelle Umgang mit sprachlicher Vielfalt, die das eigene Sprachrepertoire übersteigt. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Programmbegleitung und -fortbildung in diesen Bereichen gezielt unterstützt. Bereiche mit bereits hohem Kompetenzzempfinden bei beiden Gruppen – etwa die Kommunikation mit Kindern oder die DaZ-Vermittlung – könnten auf vorhandene Routinen und etablierte Praktiken zurückgehen, die unabhängig vom Programm vorhanden sind.

4.3.2.2 Teilnahme an Fortbildungen und Kompetenzzempfinden - Auswertung der Fragebögen

Bei der Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme (Tab.23)¹¹ und zum Kompetenzzempfinden zeigt sich ein differenziertes Bild der Pädagog*innen in ihren Fortbildungserfahrungen und Kompetenzeinschätzungen zu verschiedenen Fortbildungsbereichen in sprachlichen Themenfeldern (Tab.24).

Im Bereich der sprachlichen Bildung in der Kita geben die meisten Pädagog*innen (71,4%) an, bereits eine Fortbildung zu diesem Thema besucht zu haben. Sie schätzen sich in diesem Bereich mehrheitlich als kompetent ein: 42,7% fühlen sich weitgehend sicher und 35,9% berichten sogar von Sicherheit in diesem Bereich. Lediglich 1,3% äußern sich sehr unsicher und weitere 5,6% eher unsicher.

Bei der alltagsintegrierten Sprachbildung für mehrsprachige Kinder haben 54,2% der Teilnehmenden eine entsprechende Fortbildung besucht. Das Kompetenzzempfinden verteilt sich hier breiter über die Antwortkategorien: 38% fühlen sich weitgehend sicher, 23,9% teilweise sicher, 22,8% sicher und 13% eher unsicher. Nur 2,3% berichten von sehr großer Unsicherheit.

Etwa die Hälfte der Pädagog*innen (50,1%) gibt an, eine Fortbildung zur Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern absolviert zu haben. Im Kompetenzzempfinden dominiert eine teilweise bis

¹¹ Hinweis: Die gewählten übergeordneten Themenkategorien könnten die Antwortvalidität dahingehend beeinflusst haben, dass spezifische Fortbildungen von den Befragten nicht eindeutig zugeordnet und somit nicht erfasst wurden.

weitgehend sichere Einschätzung mit 39,5% (weitgehend sicher) und 30,7% (teilweise sicher). 20,3% fühlen sich in diesem Bereich sicher, während 7,9% eher unsicher und 1,5% sehr unsicher sind.

Zum Thema Mehrsprachigkeit in der Kita haben knapp über die Hälfte (50,9%) Fortbildungen besucht. Die Selbsteinschätzungen zeigen: 37,5% sind weitgehend sicher, 28,4% teilweise sicher und 22,6% sicher. Mit insgesamt 11,5% geben nur wenige Pädagog*innen an, eher (10,2%) oder sehr (1,3%) unsicher zu sein.

Zur Interaktionsgestaltung mit mehrsprachigen Kindern haben 41,4% der Pädagog*innen eine Fortbildung besucht. Ihr Kompetenzzempfinden verteilt sich auf 37,1% (weitgehend sicher), 28,6% (teilweise sicher) und 23,9% (sicher). Nur 8,9% berichten von Unsicherheit und 1,5% von sehr großer Unsicherheit.

Bei Vielfalt von Kindern und Familien (im Bereich Sozialisation und Familienkultur) haben 47,7% an Fortbildungen teilgenommen. Die Kompetenzeinschätzung zeigt 37,3% (weitgehend sicher), 30,7% (teilweise sicher) und 21,2% (sicher). 8,1% fühlen sich eher unsicher und 2,7% sehr unsicher.

Das Thema kooperative Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien wurde von 38,3% der Teilnehmenden durch Fortbildungen behandelt. Trotz der etwas geringeren Fortbildungsbeteiligung zeigen sich die Pädagog*innen relativ sicher: 41% sind weitgehend sicher, 27,5% teilweise sicher und 17,4% sicher. 11,6% geben an, eher unsicher zu sein und 2,5% sind sehr unsicher.

Deutlich weniger Pädagog*innen (31,7%) haben an Fortbildungen zum Thema Gespräche mit mehrsprachigen Familien professionell gestalten teilgenommen. Dies spiegelt sich auch in einem höheren Unsicherheitsempfinden wider: 32,4% fühlen sich teilweise sicher, 34,5% weitgehend sicher und nur 14,9% berichten von Sicherheit. 15,6% sind eher unsicher und 2,6% sehr unsicher, was die höchste Unsicherheitsrate unter allen untersuchten Themenbereichen darstellt.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Pädagog*innen, die zu einem bestimmten Thema eine Fortbildung absolviert haben, sich in der Regel sicherer in diesem Bereich einschätzen. Die geringsten Fortbildungsbeteiligungen und höchsten Unsicherheitsquoten finden sich bei komplexeren, beziehungsarbeit-orientierten Themen wie der professionellen Gesprächsgestaltung mit Familien, während grundlegende sprachliche Bildungsthemen eine höhere Fortbildungsbeteiligung aufweisen.

Tabelle 23: Teilnahme an Fortbildungen (N=538, fehlende Werte von 5-11, Angaben in Prozent)

Teilnahme	Nein	Ja
Fortbildungsthemen		
Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern	49,9	50,1
Sprachliche Bildung in der Kita	28,6	71,4
Mehrsprachigkeit in der Kita	49,1	50,9
Interaktionsgestaltung mit mehrsprachigen Kindern	58,6	41,4
Vielfalt von Kindern und Familien (Sozialisation und Familienkultur)	52,3	47,7
Kooperative Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien	61,7	38,3
Gespräche mit mehrsprachigen Familien professionell gestalten	68,3	31,7
Alltagsintegrierte Methoden zur Sprachbildung von mehrsprachigen Kindern in der Kita	45,8	54,2

Tabelle 24: Kompetenzzempfinden zu Fortbildungsthemen (N=538, fehlende Werte von 5-11, Angaben in Prozent)

Kompetenzzempfinden	sehr unsicher	eher unsicher	teilweise sicher	weitgehend sicher	sicher
Fortbildungsthemen					
Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern	1,5	7,9	30,7	39,5	20,3
Sprachliche Bildung in der Kita	1,3	5,6	14,5	42,7	35,9
Mehrsprachigkeit in der Kita	1,3	10,2	28,4	37,5	22,6
Interaktionsgestaltung mit mehrsprachigen Kindern	1,5	8,9	28,6	37,1	23,9
Vielfalt von Kindern und Familien (Sozialisation und Familienkultur)	2,7	8,1	30,7	37,3	21,2
Kooperative Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien	2,5	11,6	27,5	41,0	17,4
Gespräche mit mehrsprachigen Familien professionell gestalten	2,6	15,6	32,4	34,5	14,9
Alltagsintegrierte Methoden zur Sprachbildung von mehrsprachigen Kindern in der Kita	2,3	13,0	23,9	38,0	22,8

Fortbildungsteilnahme in Relation zum Kompetenzzempfinden - Auswertung der Fragebögen

Die Analyse der Kreuztabelle verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Fortbildungsteilnahme und dem Kompetenzzempfinden der Pädagog*innen (Anhang Nr.5).

Beim Thema Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern wird dieser Zusammenhang besonders deutlich. Von den 263 Pädagog*innen, die eine Fortbildung besucht haben, schätzen sich 76,7% als sicher oder weitgehend sicher ein (45,6% weitgehend sicher, 30,0% sicher). Unter den 262 Personen ohne Fortbildung sind es nur 43,7% (32,8% weitgehend sicher, 10,7% sicher). Besonders markant ist der Unterschied bei der sehr großen Unsicherheit: Während 3,1% der Teilnehmenden ohne Fortbildung sehr unsicher sind, berichten Fortbildungsteilnehmende überhaupt nicht von sehr großer Unsicherheit.

Im Bereich sprachliche Bildung in der Kita ist der Unterschied noch ausgeprägter. Bei den 378 Pädagog*innen mit Fortbildung fühlen sich 88,4% weitgehend sicher oder sicher (46,0% und 42,6%). Von den 149 ohne Fortbildung sind es nur 53,7% (35,6% und 18,1%). Der Anteil derjenigen, die sich eher oder sehr unsicher fühlen, liegt bei Fortbildungsteilnehmenden bei 1,1%, während er bei Nicht-Teilnehmenden 22,1% beträgt.

Bei Mehrsprachigkeit in der Kita berichten 73,4% der 269 Fortbildungsteilnehmenden von großer oder weitgehender Sicherheit (43,1% und 30,5%), während es bei den 255 ohne Fortbildung nur 45,5% sind (31,8% und 13,7%). Die Unsicherheitsquote ist bei Nicht-Teilnehmenden mit insgesamt 19,6% deutlich höher als bei Teilnehmenden mit nur 3,7%.

Zur Interaktionsgestaltung mit mehrsprachigen Kindern geben 76,9% der 216 Fortbildungsteilnehmenden an, weitgehend sicher oder sicher zu sein (40,3% und 36,1%), während dies nur auf 50,2% der 305 ohne Fortbildung zutrifft (35,1% und 15,1%). Interessanterweise berichten Fortbildungsteilnehmende zu nur 0,9% von eher oder sehr großer Unsicherheit, während dieser Wert bei Nicht-Teilnehmenden 17,0% beträgt.

Im Themenfeld Vielfalt von Kindern und Familien (Sozialisation und Familienkultur) zeigt sich ebenfalls ein klarer Fortbildungseffekt. Von den 251 mit Fortbildung geben 74,9% an, weitgehend sicher oder sicher zu sein (46,2% und 28,7%), gegenüber 43,3% bei den 270 ohne Fortbildung (29,3% und 14,1%). Der Unterschied bei der großen Unsicherheit ist bemerkenswert: Nur 1,4% der Fortbildungsteilnehmenden berichten von eher oder sehr großer Unsicherheit, während dies 19,6% der Nicht-Teilnehmenden tun.

Beim Thema kooperative Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien fühlen sich 73,5% der 200 Fortbildungsteilnehmenden weitgehend sicher oder sicher (47,0% und 26,5%), während dies nur auf 48,9% der 315 ohne Fortbildung zutrifft (38,1% und 10,8%). Der Unterschied in der Unsicherheit ist signifikant: Fortbildungsteilnehmende berichten zu 4,5% von eher oder sehr großer Unsicherheit, Nicht-Teilnehmende dagegen zu 20,6%.

Im Bereich Gespräche mit mehrsprachigen Familien professionell gestalten haben 166 Pädagog*innen eine Fortbildung besucht, von denen sich 72,3% weitgehend sicher oder sicher fühlen (45,8% und 26,5%). Bei den 355 ohne Fortbildung sind es nur 38,0% (28,5% und 9,6%). Der Unsicherheitsanteil bei Nicht-Teilnehmenden ist mit 25,6% deutlich höher als bei Teilnehmenden mit 3,6%.

Bei der alltagsintegrierten Sprachbildung für mehrsprachige Kinder setzen sich 79,1% der 287 Fortbildungsteilnehmenden aus weitgehend sicheren (43,9%) und sicheren (35,2%) Personen zusammen. Bei den 240 ohne Fortbildung sind es nur 39,6% (31,7% und 7,9%). Besonders bemerkenswert ist, dass Fortbildungsteilnehmende nur zu 2,8% eher unsicher sind, während dieser Wert bei Nicht-Teilnehmenden 25,0% erreicht. Auch bei sehr großer Unsicherheit zeigt sich ein deutlicher Unterschied: 0% bei Teilnehmenden gegenüber 5,0% bei Nicht-Teilnehmenden.

Zusammengefasst lässt sich konstatieren, dass Pädagog*innen, die an Fortbildungen teilgenommen haben, durchweg ein signifikant höheres Kompetenzzempfinden aufweisen als jene ohne Fortbildungsteilnahme. Dies spiegelt sich sowohl in deutlich höheren Anteilen bei den Kategorien „weitgehend sicher“ und „sicher“ als auch in niedrigeren Anteilen bei den Unsicherheitskategorien wider. Der Fortbildungseffekt ist über alle acht Themenbereiche hinweg konsistent und zeigt, dass Fortbildungen einen substanziellen Beitrag zur Stärkung des Kompetenzzempfindens der Pädagog*innen leisten.

Fortbildungsteilnahme in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen

Die Analyse der Fortbildungsteilnahme in Abhängigkeit davon, ob die Kitas am Programm Sprach-Kita teilnehmen, zeigt interessante Unterschiede zwischen beiden Gruppen (Anhang Nr.6).

Im Bereich Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern geben 54,0% der Pädagog*innen aus Kitas, die am Sprach-Kita-Programm teilnehmen, an, eine Fortbildung zu diesem Thema besucht zu haben. In Kitas ohne Programm-Teilnahme liegt dieser Anteil mit 46,1% deutlich niedriger. Dies bedeutet, dass Pädagog*innen aus teilnehmenden Kitas (8,0 Prozentpunkte) häufiger Fortbildungen zu diesem Thema absolvieren.

Mit Fortbildungsquoten von 71,4 % (Teilnehmende aus Sprach-Kitas) und 71,7 % (Teilnehmende aus Einrichtungen ohne Programm-Teilnahme) zeigt sich im Bereich der sprachlichen Bildung kein nennenswerter Unterschied. Das Thema bildet demnach unabhängig von einer Programmteilnahme für alle Fachkräfte einen zentralen Weiterbildungsschwerpunkt.

Im Bereich Mehrsprachigkeit in der Kita haben 58,1% der Pädagog*innen aus teilnehmenden Kitas an Fortbildungen partizipiert, während dies in nicht-teilnehmenden Kitas nur 43,6% tun. Dies entspricht einem Unterschied von 14,5 Prozentpunkten zugunsten von Kitas mit Sprach-Kita-Teilnahme.

Bei der Interaktionsgestaltung mit mehrsprachigen Kindern zeigt sich mit 50,0% in Sprach-Kita-Einrichtungen gegenüber 32,4% in anderen Kitas ein markanter Unterschied von 17,6 Prozentpunkten. Dies deutet darauf hin, dass das Sprach-Kita-Programm einen starken Fokus auf diesen praxisrelevanten Bereich legt.

Im Thema Vielfalt von Kindern und Familien (Sozialisation und Familienkultur) geben 54,8% der Pädagog*innen aus teilnehmenden Kitas an, eine Fortbildung besucht zu haben, während dieser

Anteil in nicht-teilnehmenden Kitas 40,5% beträgt. Der Unterschied von 14,3 Prozentpunkten zeigt auch hier die differenzierte Fortbildungslandschaft je nach Programmteilnahme.

Bei der kooperativen Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien ist die Differenz besonders ausgeprägt: 44,1% der Pädagog*innen in Sprach-Kita-Einrichtungen haben hierzu eine Fortbildung besucht, während es in nicht-teilnehmenden Kitas nur 32,3% sind. Dies entspricht einem Unterschied von 11,8 Prozentpunkten und unterstreicht, dass Familienkooperation einen Schwerpunkt des Sprach-Kita-Programms darstellt.

Im Bereich Gespräche mit mehrsprachigen Familien professionell gestalten zeigt sich einer der deutlichsten Unterschiede: 38,7% der Pädagog*innen aus teilnehmenden Kitas geben an, eine Fortbildung zu diesem komplexen Thema besucht zu haben, während dies in nicht-teilnehmenden Kitas nur 24,5% tun. Der Unterschied von 14,2 Prozentpunkten deutet darauf hin, dass diese spezialisierte Fortbildung vorrangig im Kontext des Sprach-Kita-Programms angeboten wird.

Bei der alltagsintegrierten Sprachbildung für mehrsprachige Kinder geben 60,2% der Pädagog*innen aus Sprach-Kita-Kitas an, eine Fortbildung besucht zu haben, während dies in nicht-teilnehmenden Kitas nur 48,1% tun. Mit einem Unterschied von 12,1 Prozentpunkten wird deutlich, dass diese praxisnahe Methodik ebenfalls einen Schwerpunkt des Sprach-Kita-Programms darstellt.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Teilnahme am Sprach-Kita-Programm eine substantielle Erhöhung der Fortbildungsteilnahme zu allen untersuchten Themenbereichen bewirkt. Die größten programmbezogenen Unterschiede finden sich bei spezialisierten Themen wie der professionellen Gesprächsgestaltung mit Familien, der Interaktionsgestaltung mit mehrsprachigen Kindern und der Mehrsprachigkeit als Thema. Dies legt nahe, dass das Sprach-Kita-Programm gezielt Fortbildungsmöglichkeiten in diesen Bereichen zur Verfügung stellt und dadurch die fachliche Expertise der teilnehmenden Pädagog*innen gezielt aufbaut.

4.3.2.3 Kompetenzzempfinden zu bestimmten Fortbildungsthemen in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen

Die Analyse des Kompetenzzempfindens in Abhängigkeit von der Teilnahme am Sprach-Kita-Programm zeigt, dass Pädagog*innen aus teilnehmenden Kitas sich in den meisten untersuchten Themenbereichen kompetenter einschätzen als ihre Kolleg*innen aus nicht-teilnehmenden Kitas (Anhang Nr.7).

Im Bereich Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern geben 63,0% der Pädagog*innen aus Sprach-Kita-Einrichtungen an, sich weitgehend sicher oder sicher zu fühlen (40,2% und 22,8%), während dies in nicht-teilnehmenden Kitas nur 56,3% tun (39,0% und 17,3%). Der Unterschied ist mit 6,7 Prozentpunkten moderat. Auch im Unsicherheitsbereich zeigt sich ein minimaler Unterschied: In Sprach-Kita-Einrichtungen berichten nur 8,3% von eher oder sehr großer Unsicherheit, gegenüber 10,6% in nicht-teilnehmenden Kitas.

Bei der sprachlichen Bildung in der Kita ist der Vorteil für Sprach-Kita-Teilnehmende deutlicher: 76,4% fühlen sich weitgehend sicher oder sicher (42,4% und 34,1%), während dies in nicht-teilnehmenden Kitas 79,6% sind (43,1% und 37,6%). Hier zeigt sich interessanterweise, dass Pädagog*innen aus nicht-teilnehmenden Kitas sogar leicht höhere Sicherheitswerte aufweisen. Im Unsicherheitsbereich ist der Unterschied minimal: 5,8% in Sprach-Kita-Kitas gegenüber 8,2% in nicht-teilnehmenden Kitas.

Im Thema Mehrsprachigkeit in der Kita berichten 65,9% der Sprach-Kita-Teilnehmenden von weitgehender oder großer Sicherheit (38,0% und 27,9%), während dies in nicht-teilnehmenden Kitas nur 54,0% sind (37,0% und 16,5%). Der Unterschied von 11,9 Prozentpunkten zeigt hier einen deutlichen Programm-Effekt. Auch beim Unsicherheitsempfinden ist die Quote in nicht-teilnehmenden Kitas deutlich höher: 14,2% gegenüber 9,1% in Sprach-Kita Einrichtungen.

Bei der Interaktionsgestaltung mit mehrsprachigen Kindern fühlen sich 64,9% der Sprach-Kita-Teilnehmenden weitgehend sicher oder sicher (37,7% und 27,2%), während dies in nicht-teilnehmenden Kitas nur 56,9% sind (36,5% und 20,4%). Der Unterschied von 8,0 Prozentpunkten verweist auf einen konsistenten Programm-Effekt. Das Unsicherheitsempfinden liegt in Sprach-Kita-Einrichtungen bei 7,2%, während es in nicht-teilnehmenden Kitas 15,7% beträgt – ein beachtlicher Unterschied.

Im Bereich Vielfalt von Kindern und Familien (Sozialisation und Familienkultur) geben 62,3% der Pädagog*innen aus Sprach-Kita-Einrichtungen an, sich weitgehend sicher oder sicher zu fühlen (39,9% und 22,3%), während dies in nicht-teilnehmenden Kitas 54,6% sind (34,6% und 20,1%). Der Unterschied von 7,7 Prozentpunkten zeigt wieder einen moderaten Programm-Effekt. Die Unsicherheitsquote ist in nicht-teilnehmenden Kitas mit 11,4% deutlich höher als in Sprach-Kita-Einrichtungen mit 9,9%.

Bei der kooperativen Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien fühlen sich 60,8% der Sprach-Kita-Teilnehmenden weitgehend sicher oder sicher (40,8% und 19,9%), während dies in nicht-teilnehmenden Kitas nur 56,1% sind (41,4% und 14,7%) – hier ist der Unterschied mit 4,7 Prozentpunkten gering. Bemerkenswert ist jedoch der Unterschied im Unsicherheitsempfinden: 10,9% in Sprach-Kita Einrichtungen gegenüber 17,9% in nicht-teilnehmenden Kitas.

Im Thema Gespräche mit mehrsprachigen Familien professionell gestalten zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Gruppen. 55,3% der Sprach-Kita-Teilnehmenden fühlen sich weitgehend sicher oder sicher (37,8% und 17,5%), während dies in nicht-teilnehmenden Kitas nur 43,1% sind (31,0% und 12,2%). Der Unterschied von 12,2 Prozentpunkten stellt einen der markantesten Programm-Effekte dar. Das Unsicherheitsempfinden ist in nicht-teilnehmenden Kitas mit 21,2% fast doppelt so hoch wie in Sprach-Kita-Einrichtungen mit 16,4%.

Bei der alltagsintegrierten Sprachbildung für mehrsprachige Kinder berichten 65,9% der Sprach-Kita-Teilnehmenden von weitgehender oder großer Sicherheit (38,4% und 27,2%), während dies in nicht-teilnehmenden Kitas nur 55,9% sind (37,8% und 18,1%). Der Unterschied von 10,0 Prozentpunkten zeigt wiederum einen substanziellen Programm-Effekt. Im Unsicherheitsbereich liegt die

Quote in nicht-teilnehmenden Kitas mit 19,7% deutlich höher als in Sprach-Kita-Einrichtungen mit 10,8%.

Zusammengefasst lässt sich konstatieren, dass die Teilnahme am Sprach-Kita-Programm mit einem durchgehend höheren Kompetenzzempfinden der Pädagog*innen einhergeht. Die stärksten Effekte zeigen sich bei spezialisierten Themen wie der professionellen Gesprächsgestaltung mit Familien, der alltagsintegrierten Sprachbildung sowie der Mehrsprachigkeit als eigenständiges Thema. Dies deutet darauf hin, dass das Sprach-Kita-Programm gezielt zur Professionalisierung in diesen Bereichen beiträgt und damit das Kompetenzzempfinden der teilnehmenden Pädagog*innen nachhaltig stärkt.

4.3.3 Professionelle Haltung im Umgang mit Mehrsprachigkeit – Auswertung der Fragebögen

Die Befunde zur professionellen Haltung der Pädagog*innen gegenüber Mehrsprachigkeit zeigen überwiegend eine positive und unterstützende Perspektive (Tab.25). Die 24 Aussagen ermöglichen Einblicke in zentrale Dimensionen des professionellen Verständnisses: die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Kompetenz, die Bewertung sprachlicher Vielfalt, die Einstellungen zu Familiensprachen und die Ziele der Sprachbildung.

Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Kompetenz und Normalfall

Eine der Erkenntnisse ist die breite Zustimmung zur Sichtweise, dass Mehrsprachigkeit eine besondere Kompetenz darstellt. Mit 77,1% voller Zustimmung und zusätzlich 18,6% eher zustimmender Antworten wird das Potenzial mehrsprachig aufwachsender Kinder deutlich anerkannt. Dies korrespondiert mit der ebenso starken Haltung, dass Mehrsprachigkeit als Normalfall betrachtet werden sollte, dem 80,3% der Pädagog*innen voll zustimmen. Zusammengenommen wird hier ein fundamentales Verständnis erkennbar, das Mehrsprachigkeit nicht als Defizit, sondern als wertvolle Ressource deutet. Diese positive Grundhaltung erstreckt sich auch auf die Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt insgesamt: 70,7% stimmen voll zu, dass sprachliche Vielfalt das Leben in der Kita bereichert. Darüber hinaus erkennen 59% der Befragten an, dass einsprachig aufwachsende Kinder von der sprachlichen Vielfalt in der Gruppe profitieren können.

Ablehnung defizitärer Konzepte

Ein zweiter wichtiger Aspekt ist die Ablehnung weit verbreiteter Mythen über Sprachentwicklung. Die überwiegende Mehrheit lehnt die Aussage ab, dass das Vermischen von Sprachen ein Zeichen für Überforderung darstellt: 86,1% lehnen dies ab (36,8% trifft überhaupt nicht zu, 49,3% trifft eher nicht zu). Ähnlich werden auch die Annahmen, dass Sprachvermischung mangelnde Sprachbeherrschung anzeigt, oder dass einsprachig aufwachsende Kinder besseres Deutsch sprechen, mehrheitlich zurückgewiesen. Auch die assimilatorische Perspektive, dass in Familien mit Migrationshintergrund mehr Deutsch gesprochen werden sollte, wird von einer deutlichen Mehrheit (66,8%) abgelehnt.

Sprachbildung und Ziele

Beim Thema Sprachbildung zeigen sich differenzierte Haltungen. Ein nahezu universeller Konsens (99,5%) besteht darin, dass sich die Sprachentwicklung am besten durch ein Gefühl von Geborgenheit in der Einrichtung fördern lässt. Die überwiegende Mehrheit (89,9%) betrachtet es als wichtiges Ziel der Sprachbildung, dass Kinder dem Unterricht in der Grundschule ohne sprachliche Probleme folgen können. Zentral ist jedoch auch die Haltung, dass mehrsprachige Kinder ihre Mehrsprachigkeit als positiv erleben sollten – dieser Aussage stimmen 83,1% voll zu. Mit 74,9% voller Zustimmung wird zudem betont, dass ein Ziel der Sprachbildung darin besteht, dass alle Kinder sprachlich miteinander kommunizieren können. Hinsichtlich der Umsetzung gibt es gemischte Perspektiven: Während 35,8% angeben, dass Sprachbildung nur integriert im Alltag erfolgen sollte, sprechen sich 33,1% zugleich für eine zusätzliche, gezielte Sprachförderung für mehrsprachige Kinder aus. Gleichzeitig lehnen 85,4% ab, dass mehrsprachige Kinder getrennt von der Gesamtgruppe Sprachbildung erhalten sollten.

Umgang mit Familiensprachen

Ein moderates Zustimmungsmuster zeigt sich beim Thema der Verwendung von Familiensprachen im Kitaalltag. 73,5% unterstützen die Aussage, dass es in Ordnung ist, wenn Kinder gleicher Familiensprache untereinander ihre nicht-deutsche Sprache sprechen. Allerdings sehen nur 73,5% der Pädagog*innen situationsspezifische Anlässe, in denen die Verwendung von nicht-deutschen Familiensprachen im Gruppengeschehen sinnvoll ist. Großer Ablehnung begegnet die Vorstellung, dass die Förderung der Englischen Familiensprache wichtiger sei als die anderer Familiensprachen – 94,4% lehnen diese Aussage ab.

Resümee

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die befragten Pädagog*innen insgesamt eine deutlich ressourcenorientierte Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit vertreten. Mehrsprachigkeit wird überwiegend als besondere Kompetenz und zunehmend auch als Normalfall kindlicher Entwicklung betrachtet; sprachliche Vielfalt gilt als Bereicherung für die Einrichtung und als potenziell gewinnbringend für alle Kinder – auch für einsprachig aufwachsende. Diese Grundorientierung bildet eine tragfähige Basis für eine inklusive, mehrsprachigkeitssensible Praxis.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass bestimmte defizitorientierte Annahmen zwar mehrheitlich zurückgewiesen werden, aber nicht vollständig verschwunden sind. Vorbehalte gegenüber Sprachvermischung, ein Rest an monolingualen Normvorstellungen sowie Tendenzen, die Verantwortung für Deutschförderung stärker bei den Familien mit Migrationshintergrund zu verorten, deuten auf Unsicherheiten hin. Diese Ambivalenzen markieren wichtige Ansatzpunkte für die weitere Professionalisierung.

Aus Sicht der befragten Fachkräfte und Leitungen erscheint mit Blick auf die Entwicklungsperspektiven insbesondere eine konzeptionelle Schärfung der Bereiche Sprachbildung und Mehrsprachigkeit zentral. Auch wenn das Qualitätshandbuch hierzu bereits ein Konzept bereithält, bedeutet das für die Praxis konkret: Es muss ein für alle Fachkräfte transparentes und gemeinsames Verständnis darüber entwickelt werden, wie diese Themen im pädagogischen Alltag gelebt und umgesetzt werden. Die hohe Zustimmung zur Bedeutung emotionaler Sicherheit als Grundlage von Sprachentwicklung sowie zu sprachlichen Zielen, die einen gelungenen und anschlussfähigen Übergang in

die Grundschule unterstützen, weist auf ein breites Grundverständnis hin, das jedoch weiter präzisiert und systematisiert werden könnte. Die Entwicklungsaufgabe besteht hier darin, bildungs- und sprachtheoretische Konzepte so aufzubereiten, dass sie handlungsleitender für den Kita-Alltag werden. Ziel ist ein gemeinsames Sprachbildungskonzept, das Mehrsprachigkeit klar als Querschnittsaufgabe definiert. Um dieses Konzept mit konkreten Beispielen für alltagsintegrierte und zugleich gezielte Handlungsstrategien zu unterlegen, bieten die im Qualitätshandbuch verankerten Praxisimpulse sowie die Praxishandreichung der Universität Paderborn¹² eine Arbeitsgrundlage.

Ein weiterer Entwicklungsbedarf betrifft den Umgang mit Familiensprachen im institutionellen Alltag. Zwar wird das Recht von Kindern, ihre Familiensprachen untereinander zu verwenden, überwiegend anerkannt, doch bleibt die aktive pädagogische Nutzung dieser Sprachen als Ressource erkennbar begrenzt. Hier bieten sich Fortbildungs- und Teamentwicklungsprozesse an, die darauf abzielen, Familiensprachen stärker in den Kita-Alltag einzubinden (z. B. in Ritualen, Projekten, Zusammenarbeit mit Familien), ohne die Bedeutung der deutschen Sprache für Bildungs- und Teilhabechancen zu relativieren.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse damit eine gute Ausgangslage: Die Grundhaltung ist deutlich ressourcenorientiert und mehrsprachigkeitsfreundlich, zugleich werden klare Ansatzpunkte für vertiefte Professionalisierungsprozesse sichtbar. Zentrale Entwicklungsperspektiven liegen in der weiteren inhaltlichen Schärfung des Sprachbildungskonzepts, in der bewussteren pädagogischen Nutzung von verschiedenen Sprachen sowie in der systematischen Reflexion verbliebener monolingualer Orientierungen im Team.

Tabelle 25: Pädagogische Haltung aller Pädagog*innen (außer Leitung) zu Mehrsprachigkeit (N=358, n=428, Angaben in Prozent)

Zustimmung	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Aussagen zur päd. Haltung				
Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist eine wichtige Aufgabe der Kita.	5,0	15,0	35,3	44,7
Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie mit zwei Sprachen überfordert sind.	36,8	49,3	10,3	3,6
In Familien mit Migrationshintergrund sollte mehr Deutsch gesprochen werden.	28,5	38,3	22,3	10,9
Die Mehrsprachigkeit von Kindern ist als besondere Kompetenz anzuerkennen.	0,7	3,5	18,6	77,1
Einsprachig aufwachsende Kinder können von der sprachlichen Vielfalt in der Gruppe profitieren.	2,4	9,5	29,1	59,0
Spricht ein Kind nur Deutsch, so wird es im Allgemeinen die deutsche Sprache besser beherrschen als Kinder, die auch noch andere Sprachen sprechen.	30,5	46,4	19,1	3,9
Es ist wichtig, dass mehrsprachige Kinder mehrere Sprachen lernen.	9,2	27,9	36,1	26,8
Sprachliche Vielfalt bereichert das Leben in der Kita.	0,9	5,6	22,8	70,7

¹² Abrufbar unter: <https://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf51/kitas/sprachliche-bildung-kontext-mehrsprachigkeit-abschlussbericht.pdf>

Zustimmung	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Aussagen zur päd. Haltung				
Bei einem Kind mit Englisch als Familiensprache ist es sinnvoller, die Familiensprache zu fördern, als bei einem Kind mit anderer Familiensprache.	68,1	26,3	3,5	2,1
Es gibt im Gruppengeschehen Situationen, in denen die Verwendung von nicht-deutschen Familiensprachen durch die Kinder sinnvoll ist.	5,0	21,5	35,3	38,2
Die Kinder sollten ihre Zeit in der Kita dazu nutzen, gutes Deutsch zu lernen, und nicht auch noch ihre Familiensprache.	26,6	35,2	25,0	13,2
Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie keine Sprache richtig beherrschen.	35,9	45,4	14,6	4,1
Es ist in Ordnung, wenn Kinder gleicher Familiensprache in der Kita untereinander ihre nicht-deutsche Sprache sprechen.	3,4	14,9	37,3	44,4
Mehrsprachigkeit sollte in der Kita gefördert werden, egal um welche Sprachen es sich handelt.	4,1	10,4	23,9	61,6
Die Sprachentwicklung eines Kindes wird am besten dadurch gefördert, dass es sich in der Einrichtung geborgen fühlt.	0,4	0,2	11,2	88,3
Ziel der Sprachbildung im Elementarbereich ist es, dass die Kinder, wenn sie in die Grundschule kommen, dem Unterricht ohne sprachliche Probleme folgen können.	0,9	9,2	25,0	64,9
Sprachbildung in der Kita sollte nur integriert im Alltag betrieben werden.	7,9	22,8	33,4	35,8
Mehrsprachige Kinder sollten getrennt von der Gesamtgruppe Sprachbildung erhalten.	50,9	34,5	8,6	6,0
Man muss zufrieden sein, wenn die mehrsprachigen Kinder in der Kita überhaupt Fortschritte in der deutschen Sprache machen.	18,6	27,2	24,2	30,0
Ziel der Sprachbildung in der Kita ist es, dass die mehrsprachigen Kinder ihre Mehrsprachigkeit als positiv erleben.	0,2	3,0	13,8	83,1
Die Mehrsprachigkeit von Kindern sollte als Normalfall angesehen werden.	0,6	2,8	16,3	80,3
Ziel der Sprachbildung in der Kita ist es, dass alle Kinder sprachlich miteinander kommunizieren können.	0,2	4,1	20,8	74,9
Die mehrsprachigen Kinder brauchen zusätzlich zur Alltagskommunikation in der Kita eine gezielte Sprachförderung.	6,2	22,8	37,9	33,1
Auf lange Sicht sollte die Mehrsprachigkeit zu Gunsten der Kommunikation in der gemeinsamen Sprache Deutsch überwunden werden.	15,8	17,9	35,3	31,0

4.3.3.1 Haltung in Relation zur Teilnahme am Programm Sprach-Kita - Auswertung der Fragebögen

Die folgende Analyse untersucht den Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Sprach-Kita-Programm und der pädagogischen Haltung von Pädagog*innen zur Mehrsprachigkeit. Zusammenfassend festzustellen ist, dass die Programm-Teilnahme nicht zu einer grundsätzlich anderen pädagogischen Haltung, sondern vielmehr zu einer Akzentuierung und bewussteren Fokussierung professioneller Überzeugungen, die bereits in beiden Gruppen vorhanden sind, führt (Anhang Nr.8).

In mehreren Fragen besteht ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen Pädagog*innen aus Sprach-Kitas und aus regulären Kitas. Beide Gruppen lehnen die Segregation mehrsprachiger Kinder zur separaten Sprachförderung ab, erkennen Mehrsprachigkeit als Kompetenz an und verstehen, dass das Vermischen von Sprachen kein Symptom von Überforderung oder mangelhafter Sprachbeherrschung ist. Dieser Konsens zeigt sich auch in der Frage der Geborgenheit in der Einrichtung, wo beide Gruppen hohe Zustimmungswerte aufweisen.

Trotz dieser Übereinstimmung lassen sich in vier Bereichen Unterschiede zwischen den Gruppen beobachten. Der erste Unterschied betrifft die Überzeugung von der Notwendigkeit spezialisierter Sprachförderung. Etwa 30% der Pädagog*innen aus Nicht-Sprach-Kitas stimmen der Aussage vollständig zu, dass mehrsprachige Kinder zusätzlich zur alltäglichen Kommunikation eine gezielte Sprachförderung benötigen. Bei Pädagog*innen aus Sprach-Kitas liegt dieser Anteil bei 40,2%.

Der zweite Unterschied betrifft die institutionelle Verankerung der Mehrsprachigkeitsförderung. Pädagog*innen im Programm Sprach-Kita erachten die Förderung der Mehrsprachigkeit häufiger als wichtige Aufgabe (45,6% volle Zustimmung gegenüber 38,6% bei Nicht-Sprach-Kitas).

Der dritte Bereich betrifft die Verwendung von Familiensprachen im Kita-Alltag. Befragte der Sprach-Kitas akzeptieren häufiger, dass Kinder gleicher Familiensprache untereinander in ihrer nicht-deutschen Sprache miteinander kommunizieren dürfen (41,4% Zustimmung gegenüber 36,9%). Sie lehnen zudem stärker die Position ab, dass Kinder ihre Zeit in der Kita ausschließlich zum Deutschlernen nutzen sollten (25,4% Ablehnung gegenüber 19,7%). Dies zeigt unterschiedliche Positionen zur Rolle von Familiensprachen neben dem Deutschenwerb.

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Teilnahme am Sprach-Kita-Programm mit einer stärkeren Orientierung auf spezialisierte Sprachförderung, eine bewussteren Verankerung von Mehrsprachigkeit in der Einrichtungspraxis, einer höheren Akzeptanz von Familiensprachen und einer universelleren Wertschätzung sprachlicher Vielfalt korreliert. Pädagog*innen aus teilnehmenden Einrichtungen beziehen sich dabei auf Mehrsprachigkeit als gestaltbare Dimension ihrer pädagogischen Arbeit, während sie zugleich in ihren Grundhaltungen mit Pädagog*innen aus regulären Kitas übereinstimmen.

4.3.3.2 Haltung in Relation zur Berufserfahrung - Auswertung der Fragebögen

Insgesamt zeigen die folgenden Kreuztabellen, dass die Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen unabhängig von der Berufserfahrung überwiegend positiv ausfällt (Anhang Nr.9). Die Pädagog*innen sprechen sich klar dafür aus, Mehrsprachigkeit als Normalfall und als Kompetenz anzuerkennen; mit zunehmender Berufserfahrung wird diese Einstellung sogar noch etwas gefestigt. Besonders erfahrene Pädagog*innen legen zudem Wert darauf, dass Fortschritte in der deutschen Sprache allein nicht genügen, und setzen höhere Ansprüche an die sprachliche Förderung. Auch die Bereitschaft, sprachliche Vielfalt als Bereicherung zu sehen, bleibt über alle Erfahrungsstufen hinweg hoch. Auffällig ist außerdem, dass die Vorstellung, Sprachenmischen sei ein Zeichen von Überforderung, mit steigender Berufserfahrung eher abgelehnt wird. Die Ablehnung einer separaten Sprachbildung für mehrsprachige Kinder ist insgesamt stark ausgeprägt, lässt aber mit steigender Berufserfahrung etwas nach. Zusammengefasst besteht ein sehr klarer Konsens zugunsten einer positiven und integrativen Haltung zu Mehrsprachigkeit, der mit zunehmender Berufserfahrung sogar leicht zunimmt oder differenzierter wird.

Die größten Unterschiede in den Kreuztabellen zwischen den Gruppen mit unterschiedlicher Berufserfahrung betreffen vor allem die Ablehnung spezifischer Aussagen sowie leichte Verschiebungen in der Bewertung bestimmter Sprachbildungsansätze.

Deutlich zeigt sich dies zum Beispiel bei der Aussage, dass mehrsprachige Kinder getrennt von der Gesamtgruppe Sprachbildung erhalten sollten, dass Berufseinsteiger*innen diese Trennung mit 58,5 % klar ablehnen, während der Anteil bei den sehr erfahrenen Pädagog*innen auf 43,8 % sinkt. Gleichzeitig ist der Anteil derer, die eine Trennung zumindest tendenziell akzeptieren („trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“), mit zunehmender Berufserfahrung etwas höher, aber in der höchsten Zustimmung („trifft voll und ganz zu“) bleibt der Wert durchgehend niedrig – maximal 10,3 % bei 11–19 Jahren Erfahrung. Dies zeigt, dass die Ablehnung zwar insgesamt hoch bleibt, aber mit steigender Erfahrung scheinbar differenzierter betrachtet wird.

Ein weiteres Beispiel ist die Zufriedenheit mit Fortschritten in der deutschen Sprache allein: Der Anteil der Pädagog*innen, die angeben „voll und ganz“ diese Aussage zuzustimmen, liegt bei Berufseinsteiger*innen bei 37%, sinkt aber mit wachsender Berufserfahrung kontinuierlich bis auf 28,3 %.

Beim Thema Sprachenmischen als Zeichen für Überforderung sinkt der Anteil der Ablehnung („trifft überhaupt nicht zu“) von 37,5% auf 29,4% bei Berufsanfänger*innen im Vergleich Pädagog*innen mit mehr als 20 Jahren Berufserfahrung. In der Gruppe der Pädagog*innen mit 4 bis 10 Jahre Berufserfahrung steigt der Anteil der Ablehnung („trifft überhaupt nicht zu“) auf 42,6%.

Resümee

Über alle Items hinweg zeigt sich zunächst ein insgesamt hohes Zustimmungsniveau in allen Gruppen der Berufserfahrung. Insgesamt zeigen die Daten, dass eine grundlegende gemeinsame professionsbezogene Haltung der Pädagog*innen– unabhängig davon, wie lange sie bereits im Beruf tätig sind, vertreten wird. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind eher graduell als grundsätzlich.

Trotz dieser grundsätzlichen Nähe lassen sich feine Verschiebungen im Antwortverhalten erkennen. Pädagog*innen mit sehr langer Berufserfahrung (über 20 Jahre) zeigen tendenziell etwas häufiger eine klare Zustimmung („trifft voll und ganz zu“) und etwas seltener deutliche Ablehnung. Dies kann als Ausdruck eines gefestigten professionellen Selbstverständnisses und eines hohen Vertrauens in eigene pädagogische Überzeugungen und Routinen interpretiert werden. Bei den Gruppen mit mittlerer Berufserfahrung (4–10 bzw. 11–19 Jahre) verteilen sich die Antworten etwas stärker auf die mittleren Kategorien („trifft eher zu“ bzw. „trifft eher nicht zu“). Dies lässt sich als Ausdruck einer reflexiven Abwägung deuten: Mit wachsender Erfahrung werden Spannungsfelder, Ambivalenzen und Kontextabhängigkeiten pädagogischen Handelns sichtbarer, sodass eindeutige Zustimmung seltener pauschal vergeben wird. Die Gruppe mit geringer Berufserfahrung (weniger als 3 Jahre) liegt in ihren Zustimmungprofilen insgesamt nah an den anderen Gruppen, was darauf hindeutet, dass sie sich bereits früh in ihrem Berufsverlauf in zentrale professionsbezogene Leitideen einfügen. Gleichzeitig kann eine etwas vorsichtigeren oder stärker variierende Zustimmung als Hinweis auf einen noch laufenden Professionalisierungs- und Orientierungsprozess verstanden werden.

Aus einer Entwicklungsperspektive ist bedeutsam, dass diese nur leichten Unterschiede gerade kein Bruch, sondern eher eine Entwicklungslinie innerhalb derselben professionellen Grundhaltung nahelegen. Berufliche Erfahrung scheint weniger zu einem grundlegend anderen Verständnis von Sprachbildung und pädagogischer Praxis zu führen, sondern vielmehr dazu, diese Haltung zu differenzieren, zu stabilisieren und situativ passgenau anzuwenden. Pädagog*innen mit wenig Berufserfahrung bringen häufig aktuelle fachliche Impulse, neuere Konzepte aus Ausbildung und Studium sowie eine hohe Offenheit für Innovationen mit. Sie können in Teams Anlässe für Reflexion schaffen, bestehende Routinen hinterfragen und theoretisch fundierte Begründungen für pädagogische Entscheidungen einbringen. Erfahrene Pädagog*innen verfügen demgegenüber über Erfahrungswissen, das sich in einer geschärften Wahrnehmung für Praxisrealitäten, in diagnostischer Intuition und in routinierter Situationssteuerung niederschlägt. Ihre höhere Tendenz zu klarer Zustimmung kann als Ausdruck dieser erprobten und bewährten Handlungs- und Deutungsmuster verstanden werden.

Für die Praxis ergibt sich daraus ein deutliches Potenzial wechselseitigen Lernens. Pädagog*innen mit geringer Berufserfahrung können von den langjährig Tätigen profitieren, indem sie an deren Fallwissen, bewährten Strategien im Umgang mit komplexen Situationen sowie deren Fähigkeit zur Priorisierung und Pragmatik andocken. Umgekehrt können erfahrene Pädagog*innen von den jüngeren Kolleg*innen lernen, indem sie neue Konzepte, aktuelle empirische Erkenntnisse und innovationsorientierte Perspektiven aufgreifen und ihre eigenen Routinen vor diesem Hintergrund reflektieren. Die Gruppen mittlerer Berufserfahrung nehmen hierbei eine Brückenfunktion ein: Sie sind einerseits bereits in der Lage, Praxiswissen zu strukturieren und weiterzugeben, befinden sich andererseits aber noch deutlich in einem Prozess der Profilbildung und sind damit besonders empfänglich für neue Impulse.

Insgesamt sprechen die Befunde somit für das Bild einer gemeinsamen professionellen Basis mit graduell unterschiedlichen Akzentuierungen je nach Berufserfahrung. Aus organisations- und professionsentwicklerischer Sicht liegt darin eine wichtige Ressource: Heterogen zusammengesetzte Teams ermöglichen gegenseitige Kompensation von Erfahrungslücken und blinden Flecken, fördern

kollegiale Beratung sowie Reflexion und unterstützen so sowohl die individuelle Professionalisierung der Pädagog*innen als auch die Weiterentwicklung der Einrichtung als lernende Organisation.

4.3.3.3 Haltung und persönlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit - Auswertung der Fragebögen

Die folgenden Daten analysieren die Haltung und den persönlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit bei Pädagog*innen und Leitungen getrennt. Die Erhebung umfasste insgesamt 538 Personen, wobei 428 Pädagog*innen ohne Leitungsfunktion und 110 Leitungskräfte befragt wurden. Die Ergebnisse basieren auf einer vierstufigen Likert-Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ und werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt (Tab.26).

Haltung und Umgang mit Mehrsprachigkeit der Pädagog*innen (ohne Leitungsfunktion)

Grundlegende Einstellungen zur Mehrsprachigkeit

Die Datenanalyse zeigt eine überwiegend positive und wertschätzende Haltung der Pädagog*innen gegenüber Mehrsprachigkeit. Mit 84,9% Zustimmung (36,9% „trifft eher zu“, 48% „trifft voll und ganz zu“) äußert eine deutliche Mehrheit der Befragten Freude darüber, eine Kita-Gruppe mit vielen mehrsprachigen Kindern zu betreuen. Nur 15,1% der Fachkräfte lehnen diese Aussage ab (2,4% „trifft überhaupt nicht zu“, 12,7% „trifft eher nicht zu“). Die Bedeutung der Familiensprachen für die kindliche Identitätsentwicklung wird von den pädagogischen Fachkräften mit großer Deutlichkeit anerkannt. 81,7% stimmen der Aussage zu, dass es wichtig für die Identitätsbildung der Kinder ist, dass sie in der Kita auch ihre Familiensprachen sprechen können (32,1% „trifft eher zu“, 49,6% „trifft voll und ganz zu“). Lediglich 18,3% der Befragten äußern sich ablehnend zu dieser Aussage (3,4% „trifft überhaupt nicht zu“, 14,9% „trifft eher nicht zu“).

Praktische Umsetzung der Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag

Im Hinblick auf die konkrete pädagogische Praxis zeigt sich ein differenziertes Bild. 78,8% der Pädagog*innen ermuntern die Kinder, all ihre Sprachen in den Kita-Alltag einzubringen (38,3% „trifft eher zu“, 40,5% „trifft voll und ganz zu“), während 21,2% dies ablehnen (1,7% „trifft überhaupt nicht zu“, 19,5% „trifft eher nicht zu“). Das aktive Einbeziehen aller Sprachen der Kinder in den Kita-Alltag wird von 66,7% der Befragten bejaht (41,7% „trifft eher zu“, 25,0% „trifft voll und ganz zu“), jedoch lehnt ein beachtlicher Anteil von 33,3% diese Praxis ab (6,4% „trifft überhaupt nicht zu“, 26,9% „trifft eher nicht zu“). Bemerkenswert ist, dass 82,9% der Pädagog*innen angeben, im Alltag auch Sprachen zu berücksichtigen, die sie selbst nicht verstehen (38,8% „trifft eher zu“, 44,1% „trifft voll und ganz zu“). Nur 17,0% verneinen dies (3,5% „trifft überhaupt nicht zu“, 13,5% „trifft eher nicht zu“). Positive Vorerfahrungen mit der Berücksichtigung anderer Familiensprachen als Deutsch im Kita-Alltag berichten 78,2% der Befragten (36,8% „trifft eher zu“, 41,4% „trifft voll und ganz zu“), während 21,8% dies nicht bestätigen (3,9% „trifft überhaupt nicht zu“, 17,9% „trifft eher nicht zu“).

Ablehnung monolingualer Ansätze

Die Daten verdeutlichen eine Ablehnung monolingualer pädagogischer Konzepte. Eine klare Mehrheit von 78,3% lehnt die Empfehlung ab, Eltern mit nicht-deutscher Familiensprache zu raten, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch zu sprechen (43,0% „trifft überhaupt nicht zu“, 35,3% „trifft eher nicht zu“). Lediglich 21,7% stimmen dieser Aussage zu (12,9% „trifft eher zu“, 8,8% „trifft voll

und ganz zu“). Ebenso wird die Auffassung, dass mehrsprachige Kinder in anderen Familiensprachen als Deutsch erst dann gefördert werden sollten, wenn sie im Deutschen sicher sind, von 79,2% der Fachkräfte abgelehnt (41,3% „trifft überhaupt nicht zu“, 37,9% „trifft eher nicht zu“). Nur 20,8% stimmen dieser Aussage zu (13,6% „trifft eher zu“, 7,2% „trifft voll und ganz zu“). Die Praxis, darauf zu achten, dass die Kinder im Kita-Alltag nur Deutsch miteinander sprechen, wird von 70,0% der Befragten abgelehnt (29,5% „trifft überhaupt nicht zu“, 40,5% „trifft eher nicht zu“). Dennoch stimmen 30,0% dieser monolingualen Praxis zu (25,0% „trifft eher zu“, 5,0% „trifft voll und ganz zu“), was auf einen nicht unerheblichen Anteil an Pädagog*innen hinweist, die eine deutschzentrierte Sprachpraxis verfolgen.

Verunsicherung und Zuständigkeitswahrnehmung

Die Mehrheit der Pädagog*innen (76,3%) fühlt sich nicht verunsichert, wenn die Kinder Sprachen gebrauchen, die sie nicht verstehen können (37,2% „trifft überhaupt nicht zu“, 39,1% „trifft eher nicht zu“). Allerdings äußern 23,6% Verunsicherung in solchen Situationen (16,2% „trifft eher zu“, 7,4% „trifft voll und ganz zu“), was auf einen relevanten Unterstützungsbedarf bei einem Teil der Fachkräfte hinweist. Die Frage der Zuständigkeit für die Förderung anderer Familiensprachen als Deutsch zeigt ein ambivalentes Bild: 65,7% der Befragten stimmen der Aussage zu, dass die Förderung anderer Familiensprachen Aufgabe der Familien und nicht der Kita ist (33,8% „trifft eher zu“, 31,9% „trifft voll und ganz zu“). Gleichzeitig lehnen 34,3% diese Auffassung ab (11% „trifft überhaupt nicht zu“, 23,3% „trifft eher nicht zu“). Dieses Ergebnis deutet auf eine unterschiedliche Wahrnehmung des institutionellen Auftrags in Bezug auf die Förderung von Mehrsprachigkeit hin.

Die Erhebung dokumentiert insgesamt eine mehrheitlich mehrsprachigkeitsfreundliche Haltung der pädagogischen Fachkräfte ohne Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Die überwiegende Mehrheit erkennt die Bedeutung verschiedener Sprachen für die kindliche Identitätsbildung an, freut sich über mehrsprachige Kindergruppen und lehnt monolinguale Orientierung des pädagogischen Alltags ab. Dennoch zeigen sich in der praktischen Umsetzung sowie bei Zuständigkeitsfragen noch Diskrepanzen: Während positive Einstellungen bereits verankert sind, wird die konkrete Integration aller Sprachen in den Kita-Alltag als herausfordernd wahrgenommen. Zudem bleibt bei einem beachtlichen Teil der Pädagog*innen eine deutschzentrierte Perspektive erkennbar, die sich sowohl in der Zuordnung der Sprachentwicklung in nicht-deutschen Sprachen an die Familien als auch in der teilweise noch praktizierten Fokussierung auf die deutsche Sprache im Kita-Alltag manifestiert.

Tabelle 26: Haltung und persönlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit der Pädagog*innen (ohne Leitung) (N=538, n=428, fehlende Werte von 9-88, Angaben in Prozent)

Zustimmung Itembezeichnung	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Ich empfehle Eltern mit nicht-deutscher Familiensprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch zu sprechen.	43,0	35,3	12,9	8,8
Ich ermuntere die Kinder, all ihre Sprachen in den Kita-Alltag einzubringen.	1,7	19,5	38,3	40,5
Ich beziehe alle Sprachen der Kinder in den Kita-Alltag mit ein.	6,4	26,9	41,7	25,0
Mehrsprachige Kinder sollten in anderen Familiensprachen als Deutsch erst dann gefördert werden, wenn sie im Deutschen sicher sind.	41,3	37,9	13,6	7,2
Es ist wichtig für die Identitätsbildung der Kinder, dass sie in der Kita auch ihre Familiensprachen sprechen können.	3,4	14,9	32,1	49,6
Die Förderung anderer Familiensprachen als Deutsch ist Aufgabe der Familien und nicht der Kita.	11,0	23,3	33,8	31,9
Ich freue mich, wenn ich eine Kita-Gruppe mit vielen mehrsprachigen Kindern betreue.	2,4	12,7	36,9	48,0
Ich bin verunsichert, wenn die Kinder Sprachen gebrauchen, die ich nicht verstehen kann.	37,2	39,1	16,2	7,4
Ich achte darauf, dass die Kinder im Kita-Alltag nur Deutsch miteinander sprechen.	29,5	40,5	25,0	5,0
Ich berücksichtige im pädagogischen Alltag auch Sprachen, die ich selbst nicht verstehe.	3,5	13,5	38,8	44,1
Ich habe schon gute Erfahrungen damit gemacht, andere Familiensprachen als Deutsch im Kita-Alltag zu berücksichtigen.	3,9	17,9	36,8	41,4

Haltung und Umgang mit Mehrsprachigkeit der Kita-Leitungen

Die vorliegende Untersuchung analysiert die Einstellungen und den praktischen Umgang der Leitungskräfte mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Von insgesamt 538 befragten Personen waren 110 Leitungen, deren Haltungen mittels einer vierstufigen Likert-Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ erhoben wurden (Tab.27).

Unterstützung der Familiensprachen

Die Kita-Leitungen zeigen eine nahezu uneingeschränkte Befürwortung der Familiensprachen. Die Aussage „Ich unterstütze Eltern prinzipiell darin, ihre Familiensprache mit ihren Kindern zu sprechen“ erhielt mit 99,1% Zustimmung (13,8% „trifft eher zu“, 85,3% „trifft voll und ganz zu“) eine hohe Akzeptanz. Lediglich 0,9% der Befragten stimmten dieser Aussage eher nicht zu, während keine einzige Person sie vollständig ablehnte. Dieses Ergebnis unterstreicht die grundsätzliche Wertschätzung der Familiensprachen in den Einrichtungen.

Darüber hinaus wird der langfristige Nutzen von Mehrsprachigkeit von den Leitungen anerkannt. 98,2% stimmten der Aussage zu, dass mehrsprachige Kinder von anderen Familiensprachen als Deutsch im späteren Leben profitieren können, wobei 77,1% dieser Einschätzung voll und ganz zustimmten und weitere 21,1% ihr eher zustimmten. Nur 1,8% der Befragten äußerten hierzu eine eher ablehnende Haltung.

Bedeutung für Identitätsbildung und praktische Erfahrungen

Die identitätsstiftende Funktion von Familiensprachen wird von den Kita-Leitungen ebenfalls weitgehend anerkannt. 96,3% der Befragten stimmten der Aussage zu, dass es wichtig für die Identitätsbildung der Kinder sei, dass sie in der Kita auch ihre Familiensprachen sprechen können. Hierbei antworteten 79,8% mit „trifft voll und ganz zu“ und 16,5% mit „trifft eher zu“. Lediglich 3,7% stimmten dieser Aussage eher nicht zu. Die praktische Umsetzung mehrsprachigkeitsfördernder Ansätze scheint in vielen Einrichtungen bereits Realität zu sein. 92,6% der Leitungen gaben an, bereits gute Erfahrungen damit gemacht zu haben, andere Familiensprachen als Deutsch im Kita-Alltag zu berücksichtigen (56,5% „trifft voll und ganz zu“, 36,1% „trifft eher zu“). Nur 7,5% der Befragten verneinten diese Aussage teilweise (5,6% „trifft eher nicht zu“, 1,9% „trifft überhaupt nicht zu“).

Ablehnung restriktiver Sprachpraktiken

Die Ergebnisse belegen eine deutliche Ablehnung von sprachlich restriktiven Ansätzen. Die Empfehlung an Eltern mit nicht-deutscher Familiensprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch zu sprechen, wurde von 91,7% der Leitungen abgelehnt (53,2% „trifft überhaupt nicht zu“, 38,5% „trifft eher nicht zu“). Nur 8,3% stimmten dieser Aussage eher zu, während keine Person ihr voll und ganz zustimmte. Ebenso wurde die Forderung, dass mehrsprachige Kinder auch in freien Spielphasen nur Deutsch sprechen sollten, von 88,8% der Befragten zurückgewiesen (49,5% „trifft überhaupt nicht zu“, 39,3% „trifft eher nicht zu“). Lediglich 11,2% stimmten dieser Aussage eher zu, und niemand stimmte ihr vollständig zu. Die Haltung, dass mehrsprachige Kinder in anderen Familiensprachen als Deutsch erst dann gefördert werden sollten, wenn sie im Deutschen sicher sind, fand ebenfalls kaum Zustimmung: 92,6% lehnten diese Aussage ab (61,1% „trifft überhaupt nicht zu“, 31,5% „trifft eher nicht zu“), während nur 7,4% ihr zustimmten (jeweils 3,7% „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“).

Verantwortungszuschreibung und institutionelle Unterstützung

In der Frage der Verantwortungszuschreibung für die Förderung von Familiensprachen zeigt sich ein differenzierteres Bild. Die Aussage, dass die Förderung anderer Familiensprachen als Deutsch Aufgabe der Familien und nicht der Kita sei, polarisierte die Befragten nahezu gleichmäßig: 51,0% lehnten diese Aussage ab (26,9% „trifft überhaupt nicht zu“, 24,1% „trifft eher nicht zu“), während



49,1% ihr zustimmten (34,3% „trifft eher zu“, 14,8% „trifft voll und ganz zu“). Dieses Ergebnis deutet auf unterschiedliche Auffassungen bezüglich der Rolle der Kindertageseinrichtung bei der Förderung von Mehrsprachigkeit hin. Bei der Unterstützung von Eltern nicht-deutscher Familiensprache, ihre Kinder in mehrsprachige Spielgruppen zu schicken, zeigte sich ebenfalls ein gemischtes Bild: 52,3% der Leitungen stimmten dieser Aussage zu (34,9% „trifft eher zu“, 17,4% „trifft voll und ganz zu“), während 47,7% sie ablehnten (18,3% „trifft überhaupt nicht zu“, 29,4% „trifft eher nicht zu“). Dies könnte auf unterschiedliche Ressourcen, Netzwerke oder konzeptionelle Ausrichtungen der Einrichtungen hinweisen.

Insgesamt dokumentieren die Ergebnisse eine mehrsprachigkeitsfreundliche Grundhaltung der befragten Kita-Leitungen. Die deutliche Mehrheit erkennt den Wert von Familiensprachen für die kindliche Entwicklung an, lehnt restriktive Sprachpraktiken ab und verfügt über positive praktische Erfahrungen mit der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag. Während die prinzipielle Unterstützung von Familiensprachen nahezu einhellig ist, zeigen sich bei Fragen der institutionellen Verantwortung und der Förderung externer mehrsprachiger Angebote differenziertere Einstellungsmuster, die auf unterschiedliche strukturelle Rahmenbedingungen in den Einrichtungen hindeuten.

Tabelle 27: Haltung und persönlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit der ohne Leitungen (N=538, n=110, fehlende Werte von 1-2, Angaben in Prozent)

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Ich empfehle Eltern mit nicht-deutscher Familiensprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch zu sprechen.	53,2	38,5	8,3	0,0
Ich unterstütze Eltern nicht-deutscher Familiensprache darin, ihre Kinder in einen z.B. mehrsprachige Spielgruppen zur Förderung dieser nicht-deutschen Sprache zu schicken.	18,3	29,4	34,9	17,4
Ich unterstütze Eltern prinzipiell darin, ihre Familiensprache mit ihren Kindern zu sprechen.	0,0	0,9	13,8	85,3
Mehrsprachige Kinder sollten in anderen Familiensprachen als Deutsch erst dann gefördert werden, wenn sie im Deutschen sicher sind.	61,1	31,5	3,7	3,7
Von anderen Familiensprachen als Deutsch können die mehrsprachigen Kinder im späteren Leben profitieren.	0,0	1,8	21,1	77,1
Es ist wichtig für die Identitätsbildung der Kinder, dass sie in der Kita auch ihre Familiensprachen sprechen können.	0,0	3,7	16,5	79,8
Damit die Kinder besser Deutsch lernen, sollten sie auch in freien Spielphasen nur Deutsch sprechen.	49,5	39,3	11,2	0,0
Die Förderung anderer Familiensprachen als Deutsch ist Aufgabe der Familien und nicht der Kita.	26,9	24,1	34,3	14,8
Ich habe schon gute Erfahrungen damit gemacht, andere Familiensprachen als Deutsch im Kita-Alltag zu berücksichtigen.	1,9	5,6	36,1	56,5

4.3.3.4 Triangulation von Fragebogen- und Interviewdaten: Haltungen und Praxis pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit

Die Verknüpfung der quantitativen Fragebogendaten mit den qualitativen Interviewaussagen ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der expliziten Einstellungen und impliziten Handlungsmustern der Pädagog*innen im mehrsprachigen Kita-Alltag.

Grundlegende Wertschätzung und praktische Umsetzung

Die Fragebogenerhebung dokumentiert eine mehrheitlich mehrsprachigkeitsfreundliche Grundhaltung der Pädagog*innen. Mit 84,9% bekunden die Befragten Freude über mehrsprachige Kindergruppen, und 81,7% erkennen die identitätsstiftende Bedeutung der Familiensprachen an. Diese positive Grundhaltung spiegelt sich in den Interviews wider, wo Pädagog*innen die Bedeutung hervorheben: „[...] dass uns das sehr wichtig ist, dass die Kinder ihre Muttersprache sprechen, dass die hier auch geschützt wird und dass die Kinder ihre Identität ja leben können“. Eine Leitung betont die grundsätzliche Wertschätzung: „Offen, also sehr offen“ beschreibt sie die Teamhaltung.

Dennoch offenbart sich in der praktischen Umsetzung eine Diskrepanz. Während 78,8% der Pädagog*innen angeben, Kinder zu ermuntern, all ihre Sprachen einzubringen, bestätigen lediglich 66,7% das aktive Einbeziehen aller Sprachen in den Kita-Alltag. Diese quantitativ erfasste Umsetzungslücke wird in den Interviews konkretisiert. Die Interviews offenbaren strukturelle Defizite: „Im Moment haben wir quasi durch diese multilinguale Bibliothek und die Bücherausleihe auch die Eltern mit eingebunden, dass sie die Bücher halt auch zu Hause vorlesen. Und wenn man mal Zeit hat, kann man das natürlich umsetzen und das, was da ist, vorlesen. Aber es ist halt, wie gesagt, im Moment einfach nicht immer möglich“. Eine andere Pädagogin räumt ein: „Also ich würde mir auf jeden Fall mehr Personal wünschen oder das Personal, was ich dann habe, mehr Zeit hätte, mit den Kindern Projekte zu machen“.

Ablehnung monolingualer Konzepte und persistierende deutschzentrierte Praxis

Die Fragebogendaten belegen eine Ablehnung monolingualer Ansätze: 78,3% lehnen es ab, Eltern zu raten, möglichst viel Deutsch mit ihren Kindern zu sprechen, und 79,2% widersprechen der Auffassung, mehrsprachige Kinder sollten erst in anderen Sprachen gefördert werden, wenn sie im Deutschen sicher sind. Dennoch geben 30% der Befragten an, darauf zu achten, dass Kinder im Kita-Alltag nur Deutsch sprechen. Diese ambivalente Haltung konkretisiert sich in den Interviews als fortbestehende deutschzentrierte Orientierung. Eine Leitung berichtet von ihren Erfahrungen beim Amtsantritt: „Als ich hier als Leitung hinkam, habe ich zu hören gekriegt, der muss hier Deutsch sprechen, also von Mitarbeitern aus meinem Team. Und dann habe ich gesagt, nein, das Kind darf hier Deutsch sprechen, aber es wird hier nicht gezwungen, Deutsch zu sprechen“. Diese Aussage verdeutlicht, die Entwicklung von einer monolingualen zu einer mehrsprachigkeitssensiblen Ausrichtung der Haltung. Eine Pädagogin formuliert explizit: „wobei unsere Sprache ja deutsch ist im Kindergarten“, was eine implizite Hierarchisierung der Sprachen offenlegt. Besonders aufschlussreich ist die Schilderung einer Pädagogin zur Kinderperspektive: „Und tatsächlich auch bei den türkischsprachigen Kindern, die von zu Hause auch komplett türkisch, die wollen hier nur Deutsch sprechen. Und sobald einer auf Türkisch was sagt, dann sagen die anderen, hier wird aber deutsch gesprochen. Das ist denen schon ziemlich wichtig, dass Deutsch unsere gemeinsame Sprache ist“. Diese Äußerung könnte darauf hinweisen, dass Kinder institutionelle Sprachhierarchien internalisieren und selbst reproduzieren. Eine andere Pädagogin beschreibt ihre Praxis: „Alle Aktionen im Alltag der Kinder werden sprachlich begleitet. In der Hinsicht, dass man die deutsche Sprache versucht zu fördern, weil wir halt in Deutschland leben“. Diese Aussagen verdeutlichen, dass trotz theoretischer Akzeptanz von Mehrsprachigkeit eine implizite Hierarchisierung der Sprachen fortbesteht, in der Deutsch als Bildungssprache der Institution zugeordnet wird.

Mehrsprachigkeit als familiärer oder institutioneller Auftrag

Ein weiteres Ergebnis der Fragebogenerhebung betrifft die Zuständigkeitsfrage: 65,7% der Fachkräfte stimmen der Aussage zu, dass die Förderung anderer Familiensprachen Aufgabe der Familien und nicht der Kita ist. Dieses Ergebnis kann durch die Interviewdaten näher ausgeführt werden. Die wahrgenommene Zuständigkeit korreliert eng mit strukturellen Rahmenbedingungen und Unsicherheiten im pädagogischen Alltag. Mehrfach thematisieren Pädagog*innen in den Interviews den Personalmangel als limitierenden Faktor: „Der Personalmangel, der tut seinen Rest dazu, wenn man dauernd schlecht besetzt ist und zeitweise allein in der Gruppe ist“. Die Konsequenzen für die pädagogische Praxis werden deutlich artikuliert: „Zum Beispiel, wenn ich ein Kind nicht verstehe und da nicht auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes dann eingehen kann. Also das fällt mir dann schwer, weil ich manchmal dann gar nicht weiß, wie ich handeln soll“. Die Zuordnung der Sprachförderung an Familien erscheint in diesem Kontext weniger als prinzipielle Ablehnung institutioneller Verantwortung, sondern als Bewältigungsstrategie angesichts begrenzter Ressourcen und fehlender Handlungskompetenzen.

Professionelle Handlungskompetenz

Während 76,3% der Pädagog*innen angeben, sich nicht verunsichert zu fühlen, wenn Kinder Sprachen gebrauchen, die sie nicht verstehen, äußern 23,6% entsprechende Unsicherheiten. Die Interviews liefern differenzierte Erklärungsmuster für diese Verunsicherung, die über sprachliche Verständigungsprobleme hinausreichen. Besonders in emotional aufgeladenen Situationen erleben Fachkräfte ihre sprachlichen Limitationen als professionelle Einschränkung. Eine Pädagogin beschreibt: „In der Eingewöhnung erlebe ich das oft als Herausforderung. Dieses Jahr ein neues Kind, wo keiner hier im Haus die Sprache sprach, die Mutter die Sprache nicht sprach und es auch keinen zum Dolmetschen gab“. Die Situation wird als problematisch erlebt: „Und da haben wir uns schon ein paar Mal gefragt, wenn der jetzt unsere Sprache sprechen würde, oder eine Sprache, die irgendwer im Haus versteht oder spricht, wäre es einfacher“. Eine andere Pädagogin artikuliert ihre Herausforderung: „wenn die Eltern dann gar nichts verstehen, ist das super schwierig, tatsächlich“ und konstatiert: „Ich habe Gott sei Dank im Moment keinen Fall, wo das so ist und ich würde tatsächlich an meine Grenzen kommen“. Besondere Brisanz entwickelt die Sprachbarriere bei Kindeswohlgefährdungen: „Also gerade da, wo es wirklich mal heikel wird, wenn es um Kindeswohlgefährdung geht oder so. Da erlebe ich oft, dass die Eltern im Alltag sich mit der deutschen Sprache doch irgendwie gut durchschlagen können. Oft aber einfach dann doch nicht das Sprachverständnis, was wir ihnen oft zuschreiben“.

Fazit

Die Triangulation der Fragebogen- und Interviewdaten offenbart eine Diskrepanz zwischen Einstellungs- und Handlungsmustern. Während die quantitativen Daten eine mehrheitlich mehrsprachigkeitsfreundliche Grundhaltung dokumentieren, zeigen die qualitativen Aussagen, dass diese positive Einstellung nicht systematisch in konsistente pädagogische Praxis übersetzt werden kann. Die Erklärungsmuster für diese Diskrepanz umfassen strukturelle Defizite (Personalmangel, fehlende Ausstattung, begrenzter Zugang zu Dolmetscherdiensten), professionelle Unsicherheiten (mangelndes Handlungswissen, Überforderung in komplexen Situationen) sowie deutschzentrierte Denkmuster trotz theoretischer Akzeptanz von Mehrsprachigkeit. Die Analyse verdeutlicht, dass

eine nachhaltige Implementierung mehrsprachigkeitssensiblen pädagogischen Handelns nicht allein durch Einstellungsänderungen, sondern durch systematische Verbesserungen struktureller Rahmenbedingungen, praxisorientierte Fortbildungen und institutionelle Unterstützungssysteme erreicht werden kann.

4.3.3.5 Haltungstypen zu Mehrsprachigkeit und professionelle Herausforderungen – Auswertung der Interviews

Die systematische Auswertung der Interviews ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von Haltungstypen gegenüber Mehrsprachigkeit sowie der damit verbundenen Ängste und Sorgen. Die Analyse offenbart ein breites Spektrum an Einstellungen, das von enthusiastischer Befürwortung bis zu verhaltener Skepsis reicht und durch unterschiedliche biographische, professionelle und strukturelle Faktoren geprägt ist.

Die Analyse der Interviewdaten ermöglicht die Identifikation von vier grundlegenden Haltungstypen, die sich in ihrer Intensität, Qualität und praktischen Umsetzung deutlich voneinander unterscheiden. Diese Typen sind nicht als starre Kategorien zu verstehen, sondern bilden ein Kontinuum ab, innerhalb dessen sich die Aussagen der befragten Pädagog*innen verorten lassen.

1. Affirmativ-wertschätzende Haltung

Den ersten Typus zeichnet eine explizit positive, emotional geprägte Einstellung zur Mehrsprachigkeit aus. Pädagog*innen dieser Kategorie betrachten sprachliche Vielfalt nicht nur als Normalität, sondern als fundamentale Bereicherung für die pädagogische Arbeit. Besonders deutlich wird dies in der Aussage: „Vom Prinzip ist für mich jeder mehrsprachig. Jeder hat eine Körpersprache.“ Diese weite Definition zeugt von einem inklusiven Sprachverständnis, das über rein verbale Kommunikation hinausgeht. Weiterführend bringt die Pädagogin Haltung mit den Worten „Ich liebe es! Immer!“ zum Ausdruck und verdeutlicht damit die hochaffektive Dimension dieser Haltung. Charakteristisch für diesen Typus ist häufig eine eigene mehrsprachige Biografie, die als wertvolle Ressource in die professionelle Praxis eingebracht wird. Diese Pädagog*innen engagieren sich aktiv für die Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag und entwickeln innovative Ansätze zur Integration verschiedener Sprachen. Sie verstehen Mehrsprachigkeit als identitätsstiftend und betonen wiederholt die Notwendigkeit, dass Kinder ihre Sprachen frei sprechen können. Eine Leitungskraft beschreibt: „Dass uns das sehr wichtig ist, dass die Kinder ihre Muttersprache sprechen, dass die hier auch geschützt wird und dass die Kinder ihre Identität ja leben können.“

2. Pragmatisch-offene Haltung

Der zweite Haltungstypus zeichnet sich durch eine sachlich-konstruktive Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit aus. Diese Pädagog*innen erkennen sprachliche Vielfalt als gegebene Realität an und fokussieren auf praktikable Lösungsansätze für den Kita-Alltag. Die emotionale Dimension tritt hier gegenüber funktionalen Überlegungen zurück. Diese Pädagog*innen zeigen Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien und suchen aktiv nach Wegen, sprachliche Barrieren zu überwinden, auch wenn sie selbst nicht über umfangreiche Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Charakteristisch ist eine flexible Handhabung verschiedener Kommunikationsstrategien: der Einsatz von Bildkarten, die Hinzuziehung mehrsprachiger Kolleg*innen oder die Nutzung technischer Hilfsmittel. Diese pragmatische Herangehensweise ermöglicht es, trotz struktureller und personeller

Herausforderungen handlungsfähig zu bleiben. Die Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit ist hier weniger ideologisch motiviert als vielmehr aus der Notwendigkeit des professionellen Handelns abgeleitet.

3. Ambivalente Haltung

Eine bedeutende Gruppe der befragten Pädagog*innen lässt sich dem Typus der ambivalent-unsicheren Haltung zuordnen. Diese Pädagog*innen stehen Mehrsprachigkeit grundsätzlich offen gegenüber, erleben jedoch erhebliche Verunsicherung in der praktischen Umsetzung. Besonders deutlich wird dies in der Selbstreflexion dieser Pädagog*in, die mehrfach betont: „Das ist oft mein Problem“ - und damit ihre eigenen sprachlichen Limitationen als professionelles Defizit wahrnimmt. Kennzeichnend für diesen Typus ist ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Diskrepanz zwischen pädagogischem Ideal und praktischer Realisierbarkeit. Die Pädagog*innen wünschen sich Verbesserungen, fühlen sich jedoch häufig überfordert von den vielfältigen Anforderungen. Sie sind abhängig von mehrsprachigen Kolleg*innen oder Dolmetscher*innen und erleben dies teilweise als Kompetenzdefizit. Das Gefühl der Unzulänglichkeit wird verstärkt durch den Wunsch, allen Kindern gleichermaßen gerecht zu werden, was bei fehlenden Sprachkenntnissen als kaum erreichbar erscheint. Diese Ambivalenz führt zu einem Spannungsfeld zwischen eigenem professionellem Anspruch und subjektiv erlebter Handlungsfähigkeit.

4. Skeptisch-traditionalistische Haltung

Der vierte Haltungstypus, wenngleich in den untersuchten Einrichtungen zunehmend seltener anzutreffen, ist durch eine skeptische Grundhaltung charakterisiert. Mehrsprachigkeit wird hier primär als potenzielle Erschwernis für den Deutscherwerb betrachtet. Eine Pädagog*in berichtet exemplarisch von früheren Haltungen im Team: „Als ich hier als [Pädagog*in] hinkam, habe ich zu hören gekriegt, der muss hier Deutsch sprechen.“ Diese Aussage verdeutlicht eine Einstellung, die Mehrsprachigkeit als Problem rahmt und eine monolingual-deutsche Orientierung vertritt. Charakteristisch für diesen Typus ist die Überzeugung, dass Kinder „erstmal die Muttersprache gut lernen“ müssen, bevor sie Deutsch erwerben können, oder umgekehrt, dass die Verwendung der Erstsprache den Deutscherwerb behindere. Eine Pädagog*in beschreibt Kolleg*innen, die glauben, „dass Kinder nicht in der Lage wären, mehrere Sprachen gleichzeitig zu lernen.“ Diese Haltung ist häufig bei Pädagog*innen zu beobachten, die längere Zeit im Beruf sind und in ihrer Ausbildung noch anders geprägte Konzepte kennengelernt haben, so berichten mehrere Pädagog*innen.

4.3.3.6 Hürden aus Sicht der Pädagog*innen – Auswertung der Interviews

Die Analyse der Interviews offenbart ein komplexes Geflecht von wahrgenommenen Hürden, die sich auf verschiedenen Ebenen abbilden und die professionelle Praxis sowie die Haltung der Pädagog*innen beeinflussen.

Kommunikationsbezogene Ängste

Eine zentrale Sorge betrifft die Bewältigung von Sprachbarrieren im pädagogischen Alltag. Besonders in emotional aufgeladenen Situationen erleben Pädagog*innen Unsicherheiten. Eine Pädagog*in artikuliert dies deutlich: „Bei Konflikten finde ich das schwierig. In der Eingewöhnung finde ich das schwierig.“ Die Eingewöhnungsphase wird als besonders herausfordernd beschrieben, da

hier ein intensiver emotionaler Kontakt erforderlich ist, der ohne gemeinsame Sprache nur eingeschränkt möglich erscheint. Die Sorge, weinende Kinder nicht angemessen trösten zu können oder ihre Bedürfnisse nicht zu verstehen, führt bei einigen Pädagog*innen zu Gefühlen der Hilflosigkeit.

Noch ausgeprägter sind die Ängste in Bezug auf die Kommunikation mit Familien, insbesondere bei sensiblen Themen. Eine Pädagog*in benennt explizit: „Also gerade da, wo es wirklich mal heikel wird, wenn es um Kindeswohlgefährdung geht.“ In Situationen, in denen präzise Informationsvermittlung essenziell ist – etwa bei Entwicklungsauffälligkeiten, Verhaltensbesonderheiten oder bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung – wird die Sprachbarriere als potenzielle Gefahr wahrgenommen. Die Angst, dass wichtige Informationen nicht richtig ankommen oder Missverständnisse entstehen, führt zu erheblicher Verunsicherung. Auch bei Vertragsunterzeichnungen besteht die Sorge, dass Eltern die Tragweite ihrer Unterschrift nicht vollständig erfassen.

Entwicklungsbezogene Hürden

Ein weiterer zentraler Bereich betrifft die Sprachentwicklung der Kinder. Besonders ausgeprägt ist die Verunsicherung bei Kindern mit Beeinträchtigungen, die gleichzeitig mehrsprachig aufwachsen. Eine Pädagog*in berichtet: „Wenn das dann Familien sind von einem behinderten Kind, die kein Deutsch sprechen, da erlebe ich schon Sorge der Mitarbeiter.“ Sie befürchten, dass die Komplexität der Situation – Beeinträchtigung und Mehrsprachigkeit – zu Überforderung führen könnte und sie den Entwicklungsbedürfnissen dieser Kinder nicht angemessen begegnen können.

Darüber hinaus existiert die weit verbreitete Sorge, Kinder nicht ausreichend auf die Schule vorzubereiten. Der Druck, der von Grundschulen bezüglich der deutschen Sprachkompetenz ausgeht, wird als belastend erlebt. Mehrere Pädagog*innen berichten von der Befürchtung, dass Mehrsprachigkeit die Bildungschancen der Kinder beeinträchtigen könnte, obwohl sie rational um die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Mehrspracherwerb wissen. Diese kognitive Dissonanz führt zu Unsicherheit im pädagogischen Handeln.

Professionsbezogene Hürden

Auf der professionellen Ebene zeigt sich ein ausgeprägtes Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit. Viele Pädagog*innen erleben ihre fehlenden Fremdsprachenkenntnisse als persönliches und professionelles Defizit. Sie berichten von schlechtem Gewissen, wenn sie mehrsprachigen Kindern nicht in deren Erstsprache begegnen können. Diese Sorge wird verstärkt durch die Überzeugung, dass gerade in emotionalen Situationen die Erstsprache für Kinder besonders bedeutsam ist. Die Unsicherheit in der methodischen Kompetenz stellt eine weitere Herausforderung dar. Viele Pädagog*innen wissen nicht genau, wie sie Mehrsprachigkeit systematisch in ihre pädagogische Arbeit integrieren können. Die ambivalente Wahrnehmung der Abhängigkeit von mehrsprachigen Kolleg*innen spiegelt sich wider in der Wertschätzung als kostbare Ressource und der gleichzeitigen Erkenntnis der eigenen sprachlichen Grenzen.

Systembezogene Hürden

Die strukturellen Rahmenbedingungen erzeugen erhebliche Unsicherheit. Der Mangel an mehrsprachigen Materialien und die eingeschränkte Verfügbarkeit von Dolmetscherdiensten werden als gravierende Hindernisse benannt. Besonders der Zugang zu professionellen Dolmetscher*innen wird als extrem schwierig beschrieben. Mehrere Pädagog*innen berichten, dass der entsprechende Pool

überlastet sei und Wartezeiten von Wochen oder Monaten entstünden, was für akute Situationen nicht praktikabel ist. Der allgegenwärtige Personalmangel verstärkt weitere Sorgen. Wenn Pädagog*innen häufig allein in Gruppen sind oder Gruppen geschlossen werden müssen, bleibt keine Kapazität für die qualitätsvolle Gestaltung mehrsprachiger Bildungsangebote. Die strukturelle Unsicherheit wird zudem durch widersprüchliche Erwartungen verschärft: Während die Stadt Köln Mehrsprachigkeit fördern möchte, erleben Fachkräfte gleichzeitig Druck von manchen Familien, ausschließlich auf den Deutscherwerb zu fokussieren.

Soziale Hürden

Auf der sozialen Ebene existiert die Sorge vor Ausgrenzung und Konflikten. Fachkräfte befürchten, dass Kinder, die die „Sprache der Mehrheit“ nicht beherrschen, sich isoliert fühlen könnten. Gleichzeitig gibt es Bedenken, dass Gruppierungen nach Sprachen zu Segregation innerhalb der Kindergruppe führen könnten. Die Angst vor kulturellen Missverständnissen zwischen Familien verschiedener Herkunft wird ebenfalls artikuliert, wenngleich die meisten Fachkräfte betonen, dass Konflikte zwischen Kindern selbst sehr selten auftraten. Eine besondere Herausforderung stellt das Verhalten mancher Eltern dar. Eine Pädagogin berichtet von der frustrierenden Erfahrung: „Manche Eltern sagen mir, dass es mein Problem ist, dass ich ihre Sprache nicht verstehe.“ Solche Reaktionen werden als fehlende Wertschätzung der pädagogischen Bemühungen erlebt und führen zu Resignation. Die unterschiedlichen kulturellen Erwartungen an die Erziehungspartnerschaft erzeugen zusätzliche Spannungen.

Haltungsveränderungen und professionelle Entwicklung

Die Interviews dokumentieren, dass Haltungen zur Mehrsprachigkeit keineswegs statisch sind, sondern sich im professionellen Verlauf verändern können. Besonders eindrucksvoll schildert eine Leitung ihre explizite Haltungsarbeit im Team. Sie berichtet von einer deutlichen Entwicklung von der Forderung „der muss hier Deutsch sprechen“ hin zu einer wertschätzenden Akzeptanz sprachlicher Vielfalt. Diese Transformation wurde durch verschiedene Faktoren ermöglicht: gezielte Fortbildungen, die Einstellung neuer Teammitglieder mit Migrationserfahrung, positive praktische Erfahrungen im Alltag sowie insbesondere die konsequente Vorbildfunktion der Leitung. Eine Pädagogin beschreibt, wie die Implementierung der Qualitätsoffensive der Stadt Köln einen Reflexionsprozess im Team angestoßen hat, der zu einem veränderten Verständnis von Mehrsprachigkeit führte. Durch die systematische Auseinandersetzung mit dem Qualitätshandbuch und die begleitende Evaluation konnten überkommene Überzeugungen hinterfragt und neue Perspektiven entwickelt werden. Dennoch zeigen die Interviews auch, dass traditionalistische Haltungen persistent sein können. Eine Pädagog*in beschreibt: „Das kommt immer mal wieder vor“ - und verweist damit darauf, dass alte Überzeugungen in bestimmten Situationen reaktiviert werden. Besonders bei Fachkräften, die lange im Beruf sind und in ihrer Ausbildung noch anders geprägte Konzepte kennenlernten, erweisen sich Haltungsveränderungen als langwieriger Prozess. Hier wird ein Generationenunterschied sichtbar: Jüngere Pädagog*innen, die in ihrer Ausbildung bereits mit aktuellen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in Berührung kamen, zeigen tendenziell in den Interviews offenere Haltungen.

Bewältigungsstrategien und professionelle Praxis

Die befragten Pädagog*innen haben vielfältige Strategien entwickelt, um mit den Herausforderungen mehrsprachiger Kontexte umzugehen. Auf individueller Ebene nutzen sie verstärkt Überset-

zungsgeräte und Apps, wobei mehrere Einrichtungen erst kürzlich professionelle Translator angeschafft haben. Der Einsatz mehrsprachiger Kolleg*innen als Sprachmittler*innen ist gängige Praxis, auch wenn dies organisatorische Herausforderungen mit sich bringt. Bildkarten und nonverbale Kommunikationsformen bilden einen weiteren Schwerpunkt, wobei die Pädagog*innen betonen, dass diese Methoden insbesondere in Routinesituationen gut funktionieren.

Auf Teamebene zeigt sich die Bedeutung kollegialen Austauschs. Pädagog*innen berichten, dass regelmäßige Reflexionsgespräche über herausfordernde Situationen entlastend wirken und zu kreativen Lösungsansätzen führen. Teamfortbildungen, bei denen das gesamte Team gemeinsam geschult wird, werden als besonders wirksam beschrieben, da sie eine gemeinsame Wissensbasis schaffen. Supervision und kollegiales Coaching werden als unterstützende Formate genannt, die allerdings nicht flächendeckend umgesetzt werden.

Die Leitungsebene erweist sich als entscheidend für die Etablierung einer mehrsprachigkeitsfreundlichen Kultur. Leitungskräfte, die selbst eine affirmative Haltung vertreten und diese aktiv vorleben, prägen die Teamkultur maßgeblich. Die gezielte Personalauswahl unter Berücksichtigung sprachlicher Kompetenzen, die Bereitstellung von Ressourcen wie mehrsprachigen Materialien oder Übersetzungsgeräten sowie die kontinuierliche Ermutigung und Wertschätzung des Teams schaffen Rahmenbedingungen, unter denen mehrsprachige Bildung gelingen kann.

Zusammenfassung und Implikationen

Die Analyse der 20 Interviews verdeutlicht die Komplexität pädagogischer Haltungen zur Mehrsprachigkeit. Das identifizierte Spektrum reicht von enthusiastischer Befürwortung bis zu verhaltener Skepsis, wobei die eigene biographische Prägung eine zentrale Rolle spielt. Pädagog*innen mit Migrationserfahrung zeigen durchweg positivere und reflektierte Haltungen. Die Analyse offenbart zudem, dass Ängste und Sorgen auch bei grundsätzlich positiver Haltung real und relevant sind. Kommunikationsbarrieren, Unsicherheiten bezüglich der kindlichen Entwicklung, das Gefühl professioneller Unzulänglichkeit, strukturelle Mängel und soziale Spannungen stellen genuine Herausforderungen dar, die nicht durch Appelle an eine positive Haltung allein bewältigt werden können. Vielmehr bedarf es systematischer Unterstützungsstrukturen: niedrighschwellige Zugänge zu Dolmetscherdiensten, umfangreichere mehrsprachige Materialpools, Fortbildungen für Pädagog*innen. Besonders bedeutsam erscheint die Erkenntnis, dass Haltungsveränderungen möglich sind. Durch Fortbildung, Reflexion und positive praktische Erfahrungen können Pädagog*innen für die Potenziale von Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden. Der Leitungsebene kommt hier eine Schlüsselrolle zu: Leitungskräfte, die Mehrsprachigkeit nicht nur tolerieren, sondern aktiv fördern und wertschätzen, schaffen Rahmenbedingungen, unter denen sich das gesamte Team in diese Richtung entwickeln kann. Die vorliegenden Interviews dokumentieren eindrücklich, dass die Gestaltung mehrsprachiger Bildungssettings keine Frage individueller Überzeugungen allein ist, sondern ein professioneller Auftrag, der strukturelle Unterstützung, kontinuierliche Fortbildung und kollegiale Reflexionsräume erfordert.

4.3.4 Kooperation und Unterstützungsstrukturen im Team

Die Analyse der vorliegenden Interviewdaten mit pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen offenbart ein Geflecht interner und externer Kooperationsstrukturen, welche die Umsetzung eines mehrsprachigen Kita-Alltags unterstützt. Die Untersuchung der Aussagen zeigt dabei konsistente Muster auf, die sowohl vorhandene Ressourcen als auch systemische Herausforderungen sichtbar machen.

Formen interner Kooperation im Team

Die interne Kooperation in den untersuchten Einrichtungen basiert primär auf dem gezielten Einsatz mehrsprachiger Pädagog*innen als zentrale Ressource. Mehrfach wird beschrieben, dass Teammitglieder mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen flexibel und situativ eingebunden werden. Die Pädagog*innen betonen, dass diese Ressource selbstverständlich und niedrigschwellig genutzt wird: „Wir haben im Team auch einige Sprachen, die nutzen wir natürlich vorrangig. Also bevor wir auf Eltern oder ähnliches zurückgreifen, schauen wir natürlich erstmal, was können wir über das Team abdecken.“ Die Unterstützung erfolgt dabei sowohl in Tür-und-Angel-Gesprächen als auch in komplexeren Gesprächen mit Familien, wobei mehrsprachige Kolleg*innen gruppenübergreifend angefragt werden.

Als strukturierte Austauschformate werden regelmäßige Dienstbesprechungen, Teamsitzungen und Gruppenvorbereitungszeiten genannt. Eine Einrichtungsleitung beschreibt: „Wir haben morgens, viertel vor acht, ist immer Teamtreffen, da gucken wir, wer ist da, wie ist der Tag, wie ist die Pausenvertretung, das heißt, da sind wir bei der Tagesstruktur. Und dann haben die Teams feste Tage, wo die sich treffen, um in kleinen Teams in den Austausch zu gehen.“ Diese Strukturen ermöglichen es, aktuelle Herausforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit zeitnah zu thematisieren und Lösungsstrategien zu entwickeln. Dennoch wird deutlich, dass diese Formate häufig durch organisatorische Themen dominiert werden und tiefergehende Fallbesprechungen zu mehrsprachigen Kindern und Familien seltener stattfinden.

Ein wesentliches Muster zeigt sich in der Haltungsentwicklung innerhalb der Teams. Mehrere Leitungskräfte berichten von gezielten Bemühungen, eine wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit zu etablieren. Eine Leitung beschreibt ihren Ansatz: „Erstmal ein gutes Vorbild zu sein macht da schon ganz viel aus. Reflexionsarbeit, wirklich dann im Nachgang nochmal zu erzählen in einer Dienstbesprechung [...] Hier guckt mal, mit der Familie XY hatten wir die und die Situation und die Aufnahme war schon schwierig [...] aber guckt mal, was wir geschafft haben. Also über Erfolgserlebnisse kriege ich mein Team hier immer viel motiviert.“ Diese Form der reflexiven Praxis wird als wirksam beschrieben, um anfängliche Skepsis oder Überforderungsgefühle in eine konstruktive Arbeitsweise zu transformieren.

Gleichzeitig werden aber auch Grenzen der internen Kooperation sichtbar. Bei akutem Personalmangel oder hoher Arbeitsbelastung geraten qualitative Aspekte der Sprachbildung in den Hintergrund: „Der Personalmangel, der tut seinen Rest dazu, wenn man dauernd schlecht besetzt ist und zeitweise allein in der Gruppe ist [...], da hat man dann oft auch einfach nicht die Zeit, sich Dinge zu erarbeiten.“ Die zeitlichen Ressourcen für kollegiale Beratung werden unter diesen Bedingungen stark eingeschränkt.

Externe Kooperationen

Die externen Kooperationsstrukturen präsentieren sich in den Interviews als deutlich weniger ausgeprägt als die internen Unterstützungssysteme. Eine Vielzahl der befragten Pädagog*innen gibt an, über keine oder nur sehr eingeschränkte externe Kooperationspartner*innen im Bereich Mehrsprachigkeit zu verfügen. Die Sprachfachberatung im Rahmen des Bundesprogramms Sprach-Kitas wird mehrfach als wichtigste externe Unterstützung genannt.

Der Zugang zu Dolmetscherdiensten wird als besonders kritische Lücke beschrieben. Zwar existiert in Köln in der Zusammenarbeit mit einem Dolmetscherdienst eine Möglichkeit, Dolmetscher*innen zu buchen, jedoch wird die mangelnde Verfügbarkeit problematisiert. Diese führt dazu, dass in wichtigen Elterngesprächen häufig auf Behelfsstrategien zurückgegriffen werden muss, etwa durch digitale Übersetzungstools oder die Einbindung anderer Familienmitglieder, was datenschutzrechtlich und inhaltlich problematisch sein kann, wie die Interviewpartner*innen berichten.

Kooperationen mit Familienzentren oder spezifischen Sprachförderprojekten werden in den Interviews kaum erwähnt. Lediglich vereinzelt wird auf Logopäd*innen verwiesen. Eine Fachkraft formuliert: „Also manche Kinder sind bei Logopäden angebunden, aber da geht es ja eher um die Sprachmodulation und nicht um Muttersprachen, welche Art auch immer.“

Die Zusammenarbeit mit Nachbar-Kitas wird als informelles Netzwerk genutzt: „Auch schon mal aus der Nachbar-Kita, habt ihr jemand, der die Sprache spricht? Also wir versuchen uns eigentlich so unser möglichst gutes Netzwerk zu bauen.“ Diese selbstorganisierten Strukturen kompensieren teilweise institutionelle Lücken, bleiben aber abhängig von persönlichen Kontakten und zufälligen Ressourcen.

Bedeutung von Vernetzung und Austausch für die Qualitätsentwicklung

Der kollegiale Austausch über Einrichtungsgrenzen hinweg wird als wesentlicher Faktor für die Qualitätsentwicklung beschrieben. Eine Leitung berichtet: „Wir haben kollegiales Teamcoaching. Da tauschen wir uns in einem kleinen Grüppchen auch regelmäßig über solche Situationen aus, über solche Schwierigkeiten, die wir im Alltag haben. Wir treffen uns im Durchschnitt alle zwei Monate. Und dann fünf Teilnehmer und beraten uns da gegenseitig.“ Solche strukturierten Austauschformate werden als entlastend und impulsgebend wahrgenommen, da sie Raum für Reflexion und den Austausch von Lösungsstrategien bieten, der im hektischen Kita-Alltag oft fehlt.

Leitungskreise werden als weitere wichtige Vernetzungsstruktur genannt, die jedoch thematisch breiter aufgestellt sind und Mehrsprachigkeit nicht durchgängig fokussieren. Der informelle Austausch „an den Telefonhörer zu einer anderen Leitung“ wird als niedrigschwellige und praxisnahe Unterstützung beschrieben: „Ich habe hier die und die Situation. Wie gehst du damit um? Wie macht ihr das? Hast du eine Idee für mich? Ich komme nicht weiter.“ Diese Form des Austausches wird als wertvoll eingeschätzt, bleibt aber auf individuelles Engagement angewiesen.

Die Fortbildungsstruktur des Bundesprogramms Sprach-Kitas, insbesondere die flächendeckende Schulung zur Language Route, wird als Modellbeispiel für wirksame Qualitätsentwicklung hervorgehoben: „Also ich finde erstmal gut, dass alle in der gleichen Sache geschult werden, dass auch alle erstmal dann das gleiche Wissen haben, weil oft ist ja so, dass einer was lernt, der soll dann als

Multiplikator dienen, das kann der aber vielleicht gar nicht leisten.“ Die teamweite Qualifizierung wird als nachhaltiger eingeschätzt als punktuelle Einzelfortbildungen, da sie eine gemeinsame Wissensbasis und Handlungspraxis ermöglicht.

Identifizierte Bedarfe für stabile Unterstützungsstrukturen

Aus den Interviews kristallisieren sich mehrere zentrale Bedarfe heraus, die für eine nachhaltige Unterstützung mehrsprachiger Bildungsarbeit erforderlich sind. An erster Stelle steht der Bedarf nach ausreichenden personellen Ressourcen. Mehrfach wird formuliert: „Oh, mehr Personal wäre schön. Ja also es ist ja wirklich, ein mehrsprachiges Personal wäre auch super.“ Die Forderung bezieht sich sowohl auf die quantitative Personalausstattung als auch auf die gezielte Rekrutierung mehrsprachiger Pädagog*innen. Der Fachkräftemangel wird als strukturelles Hindernis beschrieben, das qualitativ hochwertige Sprachbildungsarbeit systematisch erschwert.

Der Bedarf an administrativer Entlastung wird von Leitungskräften deutlich artikuliert. So äußert eine Führungskraft beispielhaft: „Ich fände es sehr gut, ich hätte eine Bürokräft, die solche Dinge quasi macht, weil das ist ja erstmal nicht pädagogisch, dann könnte ich andere Dinge erledigen.“ Eine spürbare administrative Entlastung birgt ein Entwicklungspotenzial für die pädagogische Qualität der Einrichtung. Wenn Leitungskräfte von reinen Verwaltungsaufgaben befreit werden, gewinnen sie genau jene Gestaltungsräume zurück, die sie für ein zentrales Ziel benötigen: Die fundierte Begleitung und Qualifizierung des Teams im professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die gewonnene Zeit ermöglicht es der Leitung, als aktiver Impulsgeber zu agieren, die Fachkräfte bei der Integration sprachlicher Vielfalt methodisch zu stärken und Mehrsprachigkeit gemeinsam systematisch als wertvolle Ressource im pädagogischen Alltag zu verankern.

Hinsichtlich materieller Ausstattung wird der Wunsch nach standardisierten Ressourcen geäußert: „Grundsätzlich fände ich es schön, wenn es ein Standardprogramm oder eine Standardausstattung gäbe mit Material, also ob Bilderbücher, ob Tablets, ob Sprachklammern. Dass die Stadt Köln da auch ein einheitliches Bild darstellen würde.“ Die dezentrale Materialbeschaffung wird als zeitaufwändig und ineffizient beschrieben.

Hinsichtlich der Fortbildungen zeichnen sich zwei wesentliche Bedarfe ab. Erstens besteht der Wunsch nach regelmäßigen Auffrischungsschulungen, da sich Teams durch Personalwechsel verändern und neue Kolleg*innen die ursprüngliche Qualifizierung oft verpasst haben: „Entweder Vertiefung oder ab und zu Auffrischung, weil Teams sind ja dynamisch, die wechseln ja auch.“ Zweitens wird ein konkreter inhaltlicher Schulungsbedarf zum Erst- und Zweitspracherwerb geäußert. Dabei geht es den befragten Personen besonders um das Vermischen von Sprachen: Es soll stärker vermittelt werden, wie dadurch neue Sprachanlässe entstehen und wie wichtig es ist, die positiven Aspekte dieser gelebten Mehrsprachigkeit in den Vordergrund zu rücken.

Ein grundlegender Bedarf betrifft die Haltungsentwicklung. Mehrere Befragte betonen, dass vor fachlichem Wissen eine wertschätzende Grundhaltung entwickelt werden muss: „Ich glaube, viele brauchen erstmal das Wissen, dass Mehrsprachigkeit einfach ein Gewinn ist. Also das fehlt glaube ich vielen, viele sehen es als Belastung, als Arbeiterschwernis.“ Die Etablierung einer Kultur, die Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Defizit begreift, wird als Voraussetzung für gelingende

Praxis beschrieben. Hier zeigt sich der Bedarf an verpflichtenden, teamweiten Qualifizierungen, die über Wissensvermittlung hinaus Einstellungsveränderungen anstoßen.

Zusammenfassend zeigt die Analyse ein Spannungsfeld zwischen vorhandenen Ressourcen und strukturellen Defiziten. Während die interne Kooperation auf mehrsprachige Teamressourcen und etablierte Austauschformate zurückgreifen kann, bleiben externe Unterstützungsstrukturen fragmentarisch. Die Qualitätsentwicklung ist abhängig von kollegialer Vernetzung und Fortbildungszugängen. Die identifizierten Bedarfe verweisen auf die Notwendigkeit systemischer Verbesserungen in den Bereichen Personalausstattung, Zeitressourcen, Dolmetscherdienste, Materialversorgung und kontinuierlicher Qualifizierung, um den Anforderungen mehrsprachiger Bildungsarbeit gerecht zu werden und Chancengerechtigkeit für alle Kinder zu gewährleisten.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Evaluation zur Umsetzung von Mehrsprachigkeit in den städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln, zeichnet ein vielschichtiges und differenziertes Bild des professionellen Umgangs mit sprachlicher Vielfalt. Auf Basis dieser Mixed-Methods-Erhebung, bestehend aus einer quantitativen Fragebogenerhebung (N=538) und qualitativen, leitfadengestützten Interviews (N=20), konnten zentrale Gelingensbedingungen, Entwicklungsbedarfe und strukturelle Handlungsfelder identifiziert werden. Die Ergebnisse spiegeln ein hohes Maß an Engagement und eine grundsätzlich wertschätzende Haltung der Pädagog*innen wider, beleuchten jedoch auch signifikante Diskrepanzen zwischen Anspruch und pädagogischer Wirklichkeit, die maßgeblich durch strukturelle Rahmenbedingungen, den Professionalisierungsstand und etablierte Handlungsmuster beeinflusst werden.

Zusammenhang von Wissen, Haltung und Praxis

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation ist die Diskrepanz zwischen der professionellen Haltung der Pädagog*innen und der tatsächlichen Umsetzung von Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag.

Quantitativ zeigt sich eine positive und affirmative Haltung. Die große Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte erkennt Mehrsprachigkeit als besondere Kompetenz der Kinder an und betrachtet die sprachliche Vielfalt als Bereicherung für das Leben in der Kita. Eine deutliche Mehrheit sieht die Mehrsprachigkeit von Kindern als Normalfall an und ist überzeugt, dass auch einsprachig aufwachsende Kinder von dieser Vielfalt profitieren. Entsprechend werden monolingual ausgerichtete, assimilationistische Forderungen von einer klaren Mehrheit der Befragten abgelehnt. Die Förderung der emotionalen Geborgenheit und der Aufbau einer positiven sprachlichen Identität werden als zentrale Ziele der Sprachbildung anerkannt. Die qualitative Analyse und die Triangulation der Daten zeigen jedoch, dass diese positive Einstellung nicht durchgängig in systematisches pädagogisches Handeln übersetzt wird.

Diese Diskrepanz zwischen Anspruch (Haltung) und Wirklichkeit (Handeln) wird durch mehrere Faktoren bedingt. Als Hürden identifizieren die Pädagog*innen in den Interviews den akuten Personalmangel und den daraus resultierenden Zeitmangel. Die Umsetzung anspruchsvoller mehrsprachiger Konzepte oder die intensive Zuwendung wird unter den gegebenen Rahmenbedingungen als kaum leistbar beschrieben. Hinzu kommen professionelle Unsicherheiten und fehlendes Handlungswissen, wie eine wertschätzende Haltung konkret methodisch umgesetzt werden kann.

Die Ambivalenz der Zuständigkeit

Eng verbunden mit der Haltung-Praxis-Diskrepanz ist eine festgestellte Ambivalenz in der Wahrnehmung des institutionellen Auftrags. Während die Leitungen hier gespalten sind, stimmt eine deutliche Mehrheit der Pädagog*innen der Aussage zu, dass die Förderung der Familiensprachen primär Aufgabe der Familien und nicht der Kita sei. Dieses Ergebnis steht in einem offensichtlichen Spannungsverhältnis zur sonstigen hohen Wertschätzung der Mehrsprachigkeit. Es deutet darauf hin, dass die institutionelle Verantwortung für den Erhalt und die Förderung der Erstsprachen unklar ist oder abgelehnt wird – möglicherweise als realistische Einschätzung der eigenen Ressourcen. Während die Wertschätzung der Familiensprache als Teil der Identität bejaht wird, wird die aktive Förderung dieser Sprachen an die Familien delegiert.

Ressourcen und Materialien: Die Lücke zwischen Verfügbarkeit und Nutzung

Die Evaluation identifiziert eine Diskrepanz im Bereich der materiellen Ausstattung. Es besteht eine Lücke zwischen der reinen Verfügbarkeit von Materialien und deren tatsächlicher, systematischer Nutzung im pädagogischen Alltag. Mehrsprachige Bücher sind in der Mehrheit der Einrichtungen vorhanden, werden jedoch, gemessen an ihrer Verfügbarkeit, nur von einem sehr geringen Teil der Pädagog*innen wöchentlich oder täglich genutzt. Ähnliches gilt für andere Materialien wie mehrsprachige Spiele oder Wörterbücher. Es zeigt sich, dass die bloße Anschaffung von Materialien keine Garantie für deren Implementierung ist. Eine Ausnahme bilden Piktogramme und visuelle Hilfsmittel zur Alltagsstrukturierung, die in vielen Einrichtungen intensiv und erfolgreich genutzt werden, um grundlegende Kommunikation und Orientierung zu sichern. Deutliche Defizite zeigen sich bei digitalen und auditiven Medien. Mehrsprachige Audiodateien, Hörspiele oder Videos spielen in der Praxis kaum eine Rolle und sind oft nicht vorhanden. Die Pädagog*innen äußern hier einen klaren Wunsch nach technischen Hilfsmitteln (Tablets, Übersetzungsgeräte, Audio-Stifte) sowie nach einer standardisierten, leicht zugänglichen Grundausrüstung und zentralen Materialkatalogen, um die aufwändige individuelle Recherche und Beschaffung zu reduzieren.

Language Route und BaSiK

Die in Köln etablierten Konzepte und Instrumente werden von den Pädagog*innen breit genutzt, jedoch in der Praxis deutlich an die realen Gegebenheiten angepasst. Die Language Route ist als Konzept flächendeckend bekannt und wird als hoch wirksam geschätzt. Das Konzept von den meisten Teams flexibel eingesetzt und angepasst, wobei diese Flexibilität in der praktischen Anwendung des Konzepts selbst auch vorgesehen ist. Statt des vollständigen Zyklus werden häufig einzelne Elemente – insbesondere die Arbeit mit Erzähltischen oder die Fokussierung auf Kernwörter – in den Alltag integriert. Als zentrales Hindernis für eine konsequente mehrsprachige Umsetzung der Language Route wird der Mangel an passenden mehrsprachigen Materialien und personellen Ressourcen genannt.

Der BaSiK-Bogen ist als Instrument zur Beobachtung und Dokumentation etabliert und dient als Grundlage für die Zusammenarbeit mit Familien. In den qualitativen Interviews äußern die Fachkräfte jedoch fundierte Kritik: Der Bogen wird als sprachlastig wahrgenommen, wodurch andere Entwicklungsbereiche (insbesondere die sozial-emotionale Entwicklung) in den Hintergrund rücken. Zudem werden seine Komplexität und Fachsprache als erhebliche Hürde in der Kommunikation mit Familien – insbesondere mit mehrsprachigen Familien – beschrieben.

Professionalisierung und Kompetenzzempfinden

Der Professionalisierungsstand der Pädagog*innen ist ein Schlüsselfaktor für die Qualität der mehrsprachigen Bildung. Die Evaluation zeigt hier ein klares Kompetenzprofil.

Kompetenzzempfinden

Die Pädagog*innen zeigen ein hohes Kompetenzzempfinden in kommunikativ herausfordernden Situationen. Die Mehrheit traut sich zu, die Kommunikation mit Kindern und Familien, die kein Deutsch sprechen, gut zu gestalten und Ausgrenzung zu verhindern. Deutliche Unsicherheiten zeigen sich jedoch bei der proaktiven Gestaltung von Mehrsprachigkeit. Ein großer Anteil der Pädagog*innen fühlt sich unsicher bei der Aufgabe, alle Kinder zu ermutigen, ihre Familiensprachen aktiv in den Kita-Alltag einzubringen, oder alle vorhandenen Sprachen gleichermaßen zu berücksichtigen. Es gelingt also, auf Sprachbarrieren zu reagieren, aber es fehlt oft das methodische Wissen oder die Sicherheit, sprachliche Vielfalt aktiv zu initiieren und zu managen.

Personal als Ressource

Das Personal selbst ist eine zentrale, wenn auch nicht voll ausgeschöpfte Ressource. Eine Mehrheit der Pädagog*innen spricht neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache. Die qualitative Analyse bestätigt, dass die interne Kooperation im Team gut funktioniert: Mehrsprachige Kolleg*innen werden gezielt und niedrigschwellig als „Brückenbauer“ in der Zusammenarbeit mit Familien oder bei der Eingewöhnung eingesetzt und sind eine wichtige Stütze im Alltag. Dennoch bleibt diese Ressource oft ungenutzt, da die vorhandenen Sprachkenntnisse des Personals häufig nicht mit den spezifischen Herkunftssprachen der Kinder und Familien in der jeweiligen Einrichtung übereinstimmen.

Fortbildungen

Die Evaluation belegt eindeutig die Wirksamkeit von Fortbildungen: Pädagog*innen, die an spezifischen Fortbildungen teilgenommen haben, fühlen sich in den entsprechenden Bereichen kompetenter als ihre Kolleg*innen ohne diese Qualifizierung. Die Analyse der Bedarfe zeigt jedoch, dass die Pädagog*innen sich eine inhaltliche und formale Neuausrichtung der Angebote wünschen. Inhaltlich liegt der Bedarf weniger bei Theorie als vielmehr bei (1) der Reflexion der eigenen Haltung, (2) konkretem Methodenwissen für die Praxis (z.B. Umsetzung der Language Route mit mehrsprachigen Kindern) und (3) fundiertem Wissen über Erst- und Zweitspracherwerb. Zudem wird einhellig der Wunsch nach flächendeckenden, verpflichtenden In-House-Schulungen geäußert, die das gesamte Team vor Ort erreichen, eine gemeinsame Wissensbasis schaffen und den direkten Praxis-transfer ermöglichen.

Externe Kooperationen und Netzwerke

Während die Kooperation innerhalb der Teams als Ressource wahrgenommen wird, ist die externe Vernetzung im Bereich Mehrsprachigkeit noch ausbaufähig. Die Pädagog*innen berichten von fragmentarischen, oft informellen Kontakten zu anderen Kitas oder therapeutischen Diensten. Es fehlt ein systematisches, verlässliches Unterstützungsnetzwerk. Das am häufigsten genannte strukturelle Defizit ist der mangelhafte Zugang zu professionellen Dolmetscherdiensten. Die Pädagog*innen berichten von überlasteten Pools, langen Wartezeiten und bürokratischen Hürden. Diese Lücke wird

als hochproblematisch und als Quelle großer Unsicherheit erlebt, insbesondere in sensiblen Bereichen wie Entwicklungsgesprächen, bei der Eingewöhnung oder bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung. Die Ängste, in solchen Situationen aufgrund von Sprachbarrieren nicht adäquat handeln zu können, prägen den pädagogischen Alltag.

Sprach-Kitas als Ressource

Die Evaluation zeigt, dass das Programm Sprach-Kitas einen positiven Effekt auf die Qualität der mehrsprachigen Bildung hat. Einrichtungen, die am Programm teilnehmen, sind in fast allen relevanten Bereichen besser aufgestellt als Nicht-Programm-Kitas. Sie verfügen signifikant häufiger über mehrsprachige Bücher und auditive Medien und nutzen diese auch intensiver. Die Pädagog*innen in Sprach-Kitas nehmen häufiger an spezifischen Fortbildungen teil und fühlen sich, konsequenterweise, in der proaktiven Gestaltung von Mehrsprachigkeit kompetenter. Das Programm scheint somit erfolgreich an den entscheidenden Stellschrauben – Material, Qualifizierung und Haltung – anzusetzen und die Lücke zwischen Haltung und Praxis messbar zu verkleinern.

6. Handlungsempfehlungen

Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse zur Mehrsprachigkeit in den städtischen Kindertageseinrichtungen Kölns lassen sich fünf zentrale Handlungsfelder mit konkreten Maßnahmen ableiten, die in die systematische Qualitätsentwicklung des Trägers eingebettet werden können.

1. Professionalisierung und Haltungsentwicklung

Ausgangslage: Die Evaluation zeigt eine grundsätzlich wertschätzende Haltung der Pädagog*innen gegenüber Mehrsprachigkeit, jedoch bestehen Unsicherheiten bei der proaktiven Gestaltung des mehrsprachigen Kita-Alltags. Qualifizierungsmaßnahmen wie im Programm Sprach-Kitas erweisen sich als wirksam – Pädagog*innen mit entsprechenden Qualifizierungen fühlen sich kompetenter im Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Vorgeschlagene Maßnahmen:

- **In-House-Teamfortbildungen:** Der dringlichste Wunsch der Pädagog*innen betrifft Qualifizierungsmaßnahmen vor Ort, die das gesamte Personal erreichen und eine gemeinsame Wissensbasis schaffen.
- **Haltungsorientierte Reflexionsprozesse:** Zusammen mit dem fachlichen Wissen benötigen viele Pädagog*innen eine wertschätzende Grundhaltung, die Mehrsprachigkeit als Gewinn statt als Belastung begreift. Regelmäßige Teamreflexionen zu Haltungen, Ängsten und Vorurteilen sind erforderlich.
- **Bedarfsgerechte Fortbildungsinhalte:** Inhaltlich wird weniger Theorie, sondern Haltungsreflexion, konkretes Methodenwissen für die Praxis und fundiertes Wissen über Erst- und Zweitspracherwerb benötigt.

2. Systematische Nutzung vorhandener Sprachressourcen

Ausgangslage: Eine Mehrheit der Pädagog*innen spricht neben Deutsch weitere Sprachen. Diese werden zwar im Team als „Brückenbauer“ eingesetzt, jedoch besteht eine erhebliche Diskrepanz zwischen vorhandenen und benötigten Sprachen sowie zwischen Potential und tatsächlicher Nutzung.

Vorgeschlagene Maßnahmen:

- **Mehrsprachige Personalentwicklung:** Bei Neueinstellungen sollten sprachliche Kompetenzen systematisch erhoben und als Kriterium berücksichtigt werden. Mehrsprachige Pädagog*innen sollten ihre Kompetenzen aktiv einbringen können und dafür Anerkennung erhalten.
- **Systematische Sprachpartnerschaftsmodelle mit Familien:** Familien sollten strukturiert als Sprachvorbilder eingebunden werden, etwa durch regelmäßiges mehrsprachiges Vorlesen, Erzählcafés oder die Übersetzung von Liedern und Geschichten.
- **Professionelle Dolmetscherdienste systematisieren:** Das am häufigsten genannte strukturelle Defizit ist der mangelhafte Zugang zu professionellen Dolmetscherdiensten. Die Fachkräfte berichten von überlasteten Pools, langen Wartezeiten und bürokratischen Hürden, besonders problematisch in sensiblen Situationen wie Entwicklungsgesprächen oder bei Kindeswohlgefährdung.

3. Inklusive Raumgestaltung und mehrsprachige Lernumgebung

Ausgangslage: Während Sprach-Kitas den Ergebnissen nach besser mit mehrsprachigen Materialien ausgestattet sind, fehlt vielen Einrichtungen eine systematische mehrsprachige Ausstattung. Die Präsenz der Sprachen der Kinder in den Räumen variiert stark zwischen Einrichtungen.

Vorgeschlagene Maßnahmen:

- **Qualitätsstandards für mehrsprachige Raumgestaltung:** Entwicklung verbindlicher Standards für die Sichtbarmachung aller Sprachen durch mehrsprachige Beschriftungen, Aushänge, Begrüßungsplakate und Darstellungen des Tagesablaufs.
- **Mehrsprachige Materialausstattung fördern:** Einrichtung eines Materialpools mit mehrsprachigen Bilderbüchern, Hörbüchern, Sprachklammern, Bildkarten und digitalen Ressourcen. Die dezentrale Beschaffung wird als zeitaufwändig beschrieben und führt zu Ungleichheiten zwischen Einrichtungen.
- **Language Route weiterentwickeln:** Das Konzept wird als wertvoll wahrgenommen, jedoch bestehen Spannungen zwischen Konzepttreue und Kindorientierung. Erforderlich sind eine Flexibilisierung und explizite Weiterentwicklung für echte Mehrsprachigkeit, einschließlich mehrsprachiger Materialien und digitaler Infrastruktur (z.B. mehrsprachige Audiodateien).

4. Systematische Elternpartizipation und Familieneinbindung

Ausgangslage: Familien werden als zentral für mehrsprachige Bildung anerkannt, jedoch bestehen Herausforderungen in der Kommunikation, insbesondere bei Sprachbarrieren. Die Zusammenarbeit erfolgt oft unsystematisch und abhängig von individuellen Ressourcen.

Vorgeschlagene Maßnahmen:

- **Partizipative Strukturen für Familienpartizipation verstetigen:** Etablierung regelmäßiger Formate wie mehrsprachige Elterncafés, Erzählstunden, gemeinsame Feste oder Projekte, bei denen Familien ihre Sprachen und Kulturen einbringen.
- **Strukturierte Sprachstandsgespräche mit Mehrsprachigkeitsschwerpunkt:** Entwicklungsgespräche sollten systematisch die Mehrsprachigkeit thematisieren, Familien über

den Wert der Erstsprache informieren und konkrete Unterstützungsmöglichkeiten aufzeigen.

- **Niedrigschwellige Informationsmaterialien:** Ausbau mehrsprachiger schriftlicher Informationen, wobei QR-Codes zu Übersetzungen als besonders praktikabel beschrieben werden. Wichtige Dokumente sollten standardmäßig in den häufigsten Familiensprachen verfügbar sein.

5. Strukturelle Rahmenbedingungen und Ressourcenausstattung

Ausgangslage: Die intensivste Herausforderung betrifft Personalmangel und Zeitressourcen. Im Kontext hoher Krankenstände wird Mehrsprachigkeitsarbeit oft zurückgestellt. Externe Unterstützungsstrukturen bleiben fragmentarisch.

Vorgeschlagene Maßnahmen:

- **Mehrsprachigkeit in das pädagogische Selbstverständnis integrieren:** Da Mehrsprachigkeit im Qualitätshandbuch bereits strukturell verankert ist, muss nun der Fokus auf der praktischen Umsetzung liegen. Das pädagogische Leitbild zur Mehrsprachigkeit muss lebendiger Teil des täglichen pädagogischen Selbstverständnisses der Fachkräfte werden.
- **Netzwerke strategisch nutzen und Kooperationen ausbauen:** Bestehende Netzwerke müssen wesentlich stärker und effizienter genutzt werden. Dies erfordert eine intensivierte, systematische Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen, der Fachberatung, dem Kommunalen Integrationszentrum und therapeutischen Diensten. Durch den gezielten Ausbau und die aktive Nutzung kollegialer Austausch- und Hospitationsformate können Synergieeffekte geschaffen und das Personal im Alltag entlastet werden.
- **Qualifizierung sicherstellen:** Die positiven Effekte der Qualifizierungen im Programm Sprach-Kitas (bessere Materialausstattung, höhere Fortbildungsteilnahme, größeres Kompetenzzempfinden) sollten durch städtische Ressourcen gesichert werden.

Die Evaluation zeigt deutlich: Die städtischen Kindertageseinrichtungen Kölns verfügen über ein hohes Engagement und eine wertschätzende Haltung gegenüber mehrsprachigen Kindern und ihren Familien. Durch systematische Professionalisierung, die stärkere Nutzung etablierter Netzwerke und vor allem die Überführung des Leitbilds in ein gelebtes pädagogisches Selbstverständnis kann die festgestellte Lücke zwischen Haltung und Praxis geschlossen werden. So können allen Kindern – unabhängig von ihren sprachlichen Kompetenzen – gleiche Bildungschancen ermöglicht werden.

7. Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2024). Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK).

- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert (Hrsg.), PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (S. 159–202). Leske + Budrich.
- Becker, B., & Biedinger, N. (2016). Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 433–474). Springer VS.
- Homuth, C., Liebau, E., & Will, G. (2021). The role of socioeconomic, cultural, and structural factors in daycare attendance among refugee children. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:22065>
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 291–300.
- Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 163–178). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Meyermann, A., & Porzelt, M. (2014). Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten.
- Metschke, R., & Wellbrock, R. (2002). Datenschutz in Wissenschaft und Forschung (Materialien zum Datenschutz, 28).
- Motsch, H.-J., & Schütz, D. S. (2012). Effektivität inklusiver Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Vorschulkinder nach der "Language Route". Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81(3), 195–203. <https://doi.org/10.2378/vhn2012.81.3>
- Reich, H. H. (2010). Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. Deutsches Jugendinstitut.
- Stadt Köln (Hrsg.). (2019). Qualitätshandbuch der städtischen Kindertageseinrichtungen. Stadt Köln.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2020). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020. Statistisches Bundesamt.

Impressum

Autor*innen:

Prof. Dr. Timm Albers

Institut für
Erziehungswissenschaft
Leitung der AG Inklusive
Pädagogik

tim.albers@uni-paderborn.de
www.upb.de/Inklusion

Sarah Meusel

Institut für
Erziehungswissenschaft
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
der AG Inklusive Pädagogik

sarah.meusel@uni-paderborn.de
www.upb.de/Inklusion

Stand: November 2025