

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Kulturelle Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte – eine empirische Untersuchung ihrer
Bedeutung für die frühkindliche Bildung

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
Dipl.-Soz. Csaba Kurucz, M. A.

Berlin, Juni 2022

Gutachterinnen

Erstgutachterin: Prof. Dr. Yvonne Anders, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Felicitas Thiel, Freie Universität Berlin

Tag der Disputation: 13.10.2022

Danksagung

Als allererstes möchte ich meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Anders für ihre kontinuierliche Anleitung und Unterstützung während des gesamten Dissertationsprojekts danken. Ihr wertvolles Feedback während der einzelnen Etappen der Anfertigung dieser Arbeit war unverzichtbar, und gab mir einen Einblick in ihr großes Fachwissen. Ihr Vertrauen in meine Arbeit half mir dabei, den teilweise steinigen Weg der Dissertation bis zum Schluss zu gehen und auch persönlich daran zu wachsen.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Co-Betreuerinnen Frau Prof. Dr. Axinja Hachfeld und Frau Dr. Simone Lehl für die tolle Unterstützung bedanken. Ich konnte mich in jeder Phase dieser Dissertation an sie wenden, und sie standen mir stets mit Rat zur Seite. Ihre ermutigende, wertschätzende Art und ihre Bereitschaft, ihr Fachwissen weiterzugeben, halfen mir sehr und inspirierten mich zugleich.

Ein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Donna Berthelsen, die mir einen einzigartigen und überaus interessanten Forschungsaufenthalt an der Queensland University of Technology in Brisbane ermöglichte. Ihre Ratschläge und Ermutigungen vor, während und nach diesem Aufenthalt waren eine große Unterstützung. Ihr Engagement für die Bedarfe bildungsbenachteiligter Kinder und Familien hat mich zutiefst beeindruckt, und motiviert mich nach wie vor.

Frau Prof. Felicitas Thiel danke ich für Ihre unmittelbare Bereitschaft, als Zweitgutachterin für diese Dissertationsschrift zu fungieren. Darüber hinaus danke ich Frau Prof. Dr. Katharina Kluczniok, Frau Prof. Dr. Inka Bormann und Frau Dr. Simone Lehl für ihre spontane Bereitschaft, Teil des Dissertationsausschusses zu sein.

Ferner bin ich sehr dankbar dafür, dass ich in den vergangenen Jahren Teil des hoch motivierten und unterstützenden Evaluationsteams zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ sein durfte, darunter Prof. Dr. Yvonne Anders, Dr. Itala Ballaschk, Kai Caroline Bartels, Sabine Blaurock, Julia Grimmer, Christiane Große, Theresia Hummel, Prof. Dr. Katharina Kluczniok, Dr. Simone Lehl, Hande Erdem Möbius, Elisabeth Resa, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach und Sebastian Then. Ein besonderer Dank geht an Nadine Wieduwilt, die ebenfalls Teil des Evaluationsteams war, die mich mit ihrer kompetenten und überaus freundlichen Art schnell in das Projekt eingearbeitet hat, und auf die ich mich immer verlassen konnte. Viele weitere Personen halfen bei der erfolgreichen Durchführung des Projekts, darunter Lea Kassandra Heß, Christian Mosau, Selina Vogt sowie weitere studentische Hilfskräfte. Die Evaluation ist nur als Teamarbeit möglich, und nur durch diese konnten die notwendigen Daten für die überaus spannenden

Forschungsmöglichkeiten auf dem Gebiet der frühkindlichen Bildung und Erziehung gewonnen werden. Weiteren Dank möchte ich an meine Kolleginnen und Kollegen sowie die studentischen Hilfskräfte richten, die mich auf unterschiedliche Weise bei den Arbeiten im Rahmen des Promotionsvorhabens unterstützt haben, nämlich Karin Bösche, Prof. Dr. Franziska Cohen, Juliane Gessulat, Nadine Michels, Dr. Elisa Oppermann, Stefanie Pietz, Dr. Mareike Trauernicht, Dr. Hannah Ulferts, Eric Vogel und Dr. Katrin Wolf.

Schließlich möchte ich meinen Eltern einen ganz besonderen Dank aussprechen, die als Migranten nach Deutschland kamen und mir überhaupt erst den Weg zur Dissertation geebnet haben und mir immer unterstützend zur Seite stehen. Mit Liebe, Zuversicht und einem unvergleichlichen Humor begleitete mich meine Lebensgefährtin Fergie über die Zeit. Ich bin sehr dankbar für diese wertvolle und unvergleichliche Unterstützung. Danke auch an meine chaotischen Freunde, die mich mit ihrer Art zum Lachen bringen und mich so abgelenkt haben, als ich es brauchte.

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	7
SUMMARY	10
THEORETISCHER UND EMPIRISCHER BEZUGSRAHMEN.....	12
1. Einleitung	12
2. Kulturelle Diversität in der frühkindlichen Bildung	14
2.1 Zentrale Begriffe in der frühkindlichen Migrationsforschung	14
2.2 Skizzierung eines Entwicklungsverlaufs	17
2.3 Zentrale Herausforderungen für die frühpädagogische Bildungsarbeit	19
2.4 Sprache als Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration	22
2.5 Konzepte sprachpädagogischer Förderung.....	23
3. Annahmen zur frühpädagogischen Qualität im Umgang mit kultureller Diversität	25
3.1 Ökosystemische Perspektive auf den Umgang mit kultureller Diversität.....	26
3.2 Struktur-, Orientierungs- und Prozessmerkmale frühpädagogischer Qualität.....	28
3.2.1 Messung sprachspezifischer Prozess- und Strukturqualität.....	30
3.2.2 Sprachspezifische Qualität in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen	32
3.2.3 Bedeutung von Einrichtungs- und Fachkraftmerkmalen für die Prozessqualität	33
3.2.4 Familiales Engagement in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen: zwischen Anspruch und Wirklichkeit.....	35
4. Professionelle Kompetenzen als Voraussetzung kultursensiblen Verhaltens	37
4.1 Der Weg zum Kompetenzbegriff	38
4.2 Modelle professioneller Handlungskompetenz	39
4.3 Kulturelle Überzeugungen – eine Begriffsbestimmung	41
4.4 Konzeptionen kultureller Überzeugungen.....	43
4.4.1 Multikulturelle Überzeugungen.....	45
4.4.2 Assimilative Überzeugungen.....	47
4.5 Evidenz zur Ausprägung kultureller Überzeugungen bei (früh)pädagogischen Fachkräften	50
4.6 Inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen	52
4.7 Stabilität und Veränderbarkeit von Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität.....	53
4.8 Zur Rolle von kulturellen Überzeugungen und inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen für intendiertes Verhalten	55
5. Ziele der Dissertation	58
ZUSAMMENFASSUNG DER DREI STUDIEN.....	64
6. Methodische Erfassung kultureller Überzeugungen und kultursensiblen Verhaltens.....	64

7. Studie 1: Zusammenhang von kulturellen Überzeugungen, inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen und sprachpädagogischen Förderstrategien.....	66
8. Studie 2: Bedeutung kultureller Überzeugungen für die Qualität pädagogischer Praxis.....	69
9. Zusatzanalysen zur Studie 2.....	72
9.1 Bedeutung divergierender kultureller Überzeugungen für die Qualität pädagogischer Praxis.....	72
9.2 Bedeutung des Migrantenanteils für die Qualität pädagogischer Praxis.....	74
10. Studie 3: Determinanten wahrgenommenen Engagements von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive.....	78
GESAMTDISKUSSION.....	82
11. Wesentliche Beiträge der vorliegenden Dissertation.....	82
11.1 Multikulturelle Überzeugungen als wichtige Facette professioneller Handlungskompetenz.....	82
11.2 Das Zusammenspiel von Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität.....	87
11.3 Zur Rolle kultureller Überzeugungen in Kita-Teams und des Qualifikationsniveaus frühpädagogischer Fachkräfte für deren Wahrnehmung und Verhalten.....	90
11.4 Das Strukturmerkmal Anteil Kinder mit Migrationshintergrund: eine differenzierte Betrachtung.....	93
12. Limitation und Hinweise für zukünftige Forschung.....	96
12.1 Limitationen zu Kausalitätsannahmen.....	96
12.2 Validität der Messinstrumente.....	98
12.3 Generalisierbarkeit der Ergebnisse.....	100
12.4 Weiterführende Forschungsdesiderate.....	102
13. Implikationen für die frühpädagogische Praxis und die Fachkräftequalifizierung.....	105
13.1 Potenziale für die Regelversorgung institutioneller frühkindlicher Bildung.....	105
13.2 Implikationen für die Aus- und Weiterbildung.....	110
Literaturverzeichnis.....	114
Anhang A – Manuskript zur Studie 1.....	138
Anhang B – Manuskript zur Studie 2.....	167
Anhang C – Manuskript zur Studie 3.....	195
Anhang D – Neu entwickelte Forschungsinstrumente.....	213
ERKLÄRUNG.....	222
EIGENANTEIL UND VERÖFFENTLICHUNGEN.....	223
PUBLIKATIONSVERZEICHNIS.....	224
LEBENS LAUF.....	227

ZUSAMMENFASSUNG

Das Aufgabenspektrum frühpädagogischer Fachkräfte hat sich infolge der Zunahme an kultureller Diversität in deutschen Kindertageseinrichtungen und der bildungspolitischen Debatte um mehr Chancengleichheit deutlich erweitert. Um Bildungsungleichheit frühestmöglich entgegenzuwirken, sind insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund auf eine qualitativ hochwertige sprachliche Bildungsarbeit in ihren Kindertageseinrichtungen angewiesen, die ebenso eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familien miteinschließt. Die Umsetzung dieser Form der Bildungsarbeit setzt aufseiten der frühpädagogischen Fachkräfte umfassende professionelle Handlungskompetenzen voraus. Eine entscheidende Kompetenzfacette in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen stellen die kulturellen Überzeugungen der Fachkräfte dar, da ihnen eine handlungsleitende Funktion attestiert wird. Trotz ihrer zentralen Rolle als subjektiv bedeutsames Bezugssystem gibt es bislang kaum Studien, die diese Kompetenzfacette von Fachkräften untersuchen. Die vorliegende Dissertation setzte hier an und erforschte die Bedeutung kultureller Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Kindern und Familien in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen.

Die erste Studie überprüft, inwieweit multikulturelle Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen von frühpädagogischen Fachkräften mit spezieller sprachpädagogischer Qualifikation miteinander zusammenhängen und sich im zeitlichen Verlauf verändern, sowie in welcher Beziehung die beiden Kompetenzfacetten mit der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter und additiver sprachpädagogischer Förderstrategien stehen. Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells zeigten, dass multikulturelle Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen in Zusammenhang stehende, aber eigenständige Kompetenzfacetten sind, die sich im zeitlichen Verlauf verändern. Ferner wurde für die multikulturellen Überzeugungen ein signifikanter Zusammenhang zu der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter sprachpädagogischer Förderstrategien nachgewiesen.

Die zweite Studie untersucht, ob die multikulturellen und assimilativen Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften im Zusammenhang mit der beobachteten sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität stehen. Die sprachspezifische Prozessqualität wurde mithilfe von zwei Subskalen der Skala zum Sustained Shared Thinking und emotionalen Wohlbefinden (SSTEW) und der Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E) eingeschätzt, wohingegen die sprachspezifische Strukturqualität anhand einer selbst entwickelten Skala (*Sprach- und kultursensible Raumgestaltung*; SKR) erfasst wurde. Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zeigten, dass die multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte signifikant positiv mit der sprachspezifischen Prozessqualität, gemessen mit der KES-E Subskala *Sprache*, und mit

der sprachspezifischen Strukturqualität, gemessen mit der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung*, zusammenhängen. Die assimilativen Überzeugungen waren demgegenüber mit keinem der drei sprachspezifischen Qualitätsmaße assoziiert.

Auf Basis der gleichen Stichprobe frühpädagogischer Fachkräfte wurden speziell für diese Dissertation zusätzliche explorative Analysen durchgeführt, die die Bedeutung divergierender kultureller Überzeugungen von Fachkräften innerhalb von Kita-Gruppen sowie die Bedeutung des Migrantenanteils für die sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität fokussierten. Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zeigten, dass sowohl die Spannbreite an multikulturellen Überzeugungen als auch die der assimilativen Überzeugungen von Fachkräften innerhalb von Kita-Gruppen in einem signifikant negativen Zusammenhang zur sprachspezifischen Prozessqualität, gemessen mit der KES-E Subskala *Sprache*, sowie zur sprachspezifischen Strukturqualität, gemessen mit der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung*, standen. Lineare Modelle der kategoriellen Datenanalyse verdeutlichten darüber hinaus, dass nicht von einem einfachen linearen Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Kita-Gruppen und einer hohen sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität ausgegangen werden kann.

Die dritte Studie widmete sich der Frage, wie frühpädagogische Fachkräfte das Engagement von und die Zusammenarbeit mit Eltern mit und ohne Migrationshintergrund wahrnehmen und von welchen Merkmalen auf Fachkraft- und Einrichtungsebene die Variabilität in diesen Einschätzungen abhängt. Dafür wurden Mehrebenenanalysen durchgeführt, die nach dem wahrgenommenen Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive differenzierten. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass Einrichtungsmerkmale deutlich mehr Varianz aufklärten als Fachkraftmerkmale. Als statistisch bedeutsame Prädiktoren konnten auf beiden Ebenen und für beide Modelle die multikulturellen Überzeugungen der Einrichtungsleitungen und Fachkräfte identifiziert werden. Bedeutende Unterschiede zwischen den beiden Modellen zeigten sich in den Zusammenhängen mit dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Einrichtungsebene, der ausschließlich mit dem wahrgenommenen Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund signifikant negativ assoziiert war.

Zusammengenommen heben die gewonnenen Ergebnisse dieser Dissertation die große Bedeutung multikultureller Überzeugungen von Fachkräften für die sprachpädagogische Förderung von Kindern und den Umgang mit Familien in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen hervor. Des Weiteren legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass sich Interventionsprogramme auf die kulturellen Überzeugungen des gesamten Kita-Teams einschließlich der Ein-

richtungsleitung fokussieren sollten, um die Qualität in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen zu verbessern. Die vorliegende Dissertation bietet aus einer professionstheoretischen Perspektive Anstöße für weiterführende empirische Arbeiten und zeigt Potenziale für die Regelversorgung institutioneller frühkindlicher Bildung auf.

SUMMARY

The increase in cultural diversity in German preschools and the educational policy debate about more equal opportunities have significantly expanded preschool teachers' range of tasks. In order to counteract educational inequality as early as possible, children – in particular those who do not speak German at home – are dependent on high-quality language education in their preschools, which includes partnerships between professionals and families. The implementation of this form of educational work requires extensive professional competencies on the part of the preschool teachers. A decisive facet of competence in culturally diverse preschools is the cultural beliefs of the teachers, since these are seen as having a guiding function. Despite its central role as a subjectively significant reference system, hardly any studies have examined this competence facet of preschool teachers. To fill this gap, the present dissertation explored the importance of teachers' cultural beliefs in dealing with children and families in culturally diverse preschools through the examination of three studies.

The first study examined to what extent multicultural beliefs and inclusive self-efficacy of preschool teachers with special language education are interrelated and change over time, as well as the relationship between the two competence facets and the perceived importance of opportunities for language education embedded into daily routines and additional language support for culturally diverse groups. The Results of the structural equation model indicated that multicultural beliefs and inclusive self-efficacy are related but independent constructs that change over time. Furthermore, multicultural beliefs predicted the perceived importance of language education embedded in daily routines.

The second study examines whether the multicultural and assimilative beliefs of preschool teachers are related to the observed language-related process and structural quality. The language-related process quality was rated using the subscale *Supporting and extending language and communication* of the Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being Scale (SSTEW) and the subscale *Literacy* of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R), while the language-related structural quality was assessed using the self-developed scale *Language and Culturally Sensitive Room Formation* (SKR). The results of the multiple regression analyzes showed that the multicultural beliefs of the preschool teachers were significantly positively related to the language-related process quality measured with the ECERS-R subscale *Literacy* and with the language-specific structural quality measured with the scale *Language and Culturally Sensitive Room Formation*. In contrast, the assimilative beliefs were not associated with any of the three language-related quality measures.

Based on the same sample of preschool teachers, additional exploratory analyses were carried out specifically for this dissertation that focused on the importance of teachers' diverging cultural beliefs within preschool groups and the link between the percentage of children with immigrant background and the language-related process and structural quality. The results of the multiple regression analyses showed that both the range of multicultural beliefs and the range of assimilative beliefs of preschool teachers within preschool groups were significantly negatively related to language-related process quality measured with the ECERS-R subscale *Literacy* and to the language-related structural quality measured with the scale *Language and Culturally Sensitive Room Formation*. The results of linear models of categorical data analysis showed that it cannot be assumed that a simple linear relationship exists between the percentage of children with an immigrant background in preschool groups and a high level of language-related process and structural quality.

The third study addressed how preschool teachers perceive the engagement of and cooperation with immigrant and non-immigrant parents and examined the extent to which preschool and teacher characteristics predicted these perceptions. For this purpose, multi-level analyzes were calculated, which differentiated according to the perceived engagement of immigrant and non-immigrant parents from the perspective of preschool teachers. The results made it clear that preschool characteristics explained significantly more variance than teacher characteristics. The multicultural beliefs of preschool directors and teachers were identified as statistically significant predictors on both levels and for both models. Significant differences between the two models were found in the associations with the percentage of children with an immigrant background at the preschool level, which was only significantly negatively associated with the perceived engagement of non-immigrant parents.

Taken together, the results obtained in this dissertation highlight the importance of professionals' multicultural beliefs for children's language education and for the interaction with families in culturally diverse preschools. Furthermore, the results suggest that in order to improve quality in culturally diverse preschools, intervention programs should focus on the cultural beliefs of the entire preschool team, including the director. From a profession-theoretical perspective, this dissertation offers impetus for further empirical work and shows potential for the standard provision of institutional early childhood education.

THEORETISCHER UND EMPIRISCHER BEZUGSRAHMEN

1. Einleitung

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung ist inzwischen für die meisten Vorschulkinder in Deutschland selbstverständlich. Der Kita-Ausbau schreitet weiter voran und auch Familien mit Migrationshintergrund profitieren von dieser Entwicklung. So stieg beispielsweise zwischen 2007 und 2019 der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der institutionellen Kindertagesbetreuung von 23,2 % auf inzwischen 28,5 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). In einem Großteil der Familien dieser betreuten Kinder wird eine andere Sprache als Deutsch gesprochen (2019: 66,6 %). Entsprechend zeichnen sich Kindertageseinrichtungen immer mehr durch eine kulturelle Diversität¹ aus, in denen viele Kinder mit Migrationshintergrund das erste Mal täglich in Berührung mit der deutschen Sprache kommen.

Elaborierte Deutschsprachkenntnisse sind ein wichtiges Element für den Bildungserfolg und für die gesellschaftliche Teilhabe. In verschiedenen Studien werden weniger elaborierte Deutschsprachkenntnisse als eine wesentliche Ursache für ungünstigere Bildungsverläufe von Kindern mit Migrationshintergrund angesehen (Kempert et al., 2016; Schwippert et al., 2012). Durch eine frühzeitige Sprachförderung im Deutschen ließe sich somit Bildungsbenachteiligungen erfolgreich entgegenwirken. Forschungsbefunde verweisen auf positive Bildungseffekte institutioneller Kindertagesbetreuung für Kinder mit Migrationshintergrund, die sich auch auf ihre schulrelevanten sprachlichen Fähigkeiten beziehen (Becker & Tremel, 2011; Campbell et al., 2001; Sylva et al., 2006), wobei insbesondere der Realisierung einer hohen pädagogischen Qualität in Einrichtungen eine zentrale Rolle zukommt (Anders, 2013; Burchinal et al., 2000; Vandell et al., 2010). Allerdings weisen bisherige Studien Qualitätsunterschiede in Kindertageseinrichtungen zuungunsten von Kindern mit Migrationshintergrund auf, beispielsweise in Bezug auf die Fachkraft-Kind-Beziehung (Downey & Pribesh, 2004; Mayer et al., 2013; Saft & Pianta, 2001) oder die allgemeine Prozessqualität (Lehrl et al., 2014; Stahl et al., 2018). Zudem erleben viele Fachkräfte die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund als konfliktuell (Sulzer, 2013), schätzen ihr Engagement häufig als gering ein (Kim, 2009) und problematisieren Sprachbarrieren (Buchori & Dobinson, 2015). Die Umsetzung einer hohen (sprachbezogenen) Prozessqualität sowie einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu Familien mit Migrationshintergrund auf Augenhöhe bedarf aufseiten der frühpädagogischen

¹ Die Dimension kulturelle Diversität schließt das Merkmal Familiensprache explizit ein. Um eine Tautologie zu vermeiden, wird daher im Folgenden nicht von sprachlich-kultureller Diversität gesprochen. In Kapitel 2.1 wird eine genauere Begriffsbestimmung vorgenommen.

Fachkräfte professioneller Kompetenzen. Zu diesen zählen auch die professionellen Überzeugungen, denen im bildungswissenschaftlichen Diskurs eine zentrale, handlungsleitende Bedeutung zugesprochen wird (Castro, 2010; Kratzman et al., 2017).

Im Kontext kultureller Diversität werden insbesondere kulturelle Überzeugungen fokussiert, wobei Befunde auf eine große Varianz hinsichtlich kultureller Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften verweisen (Kratzmann et al., 2013; Slot, Halba & Romijn, 2017). In Kindertageseinrichtungen können kulturelle Überzeugungen die Wahrnehmung der Fachkräfte in Bezug auf das Verhalten von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund beeinflussen. Daneben wirken Überzeugungen auch als Wissensfilter, da sie als subjektiv bedeutsames Bezugssystem Einfluss auf die Verarbeitung neuer Informationen haben (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Wischmeier, 2012). Aus pädagogischer Perspektive stellt sich die Frage, inwieweit sich die normative Setzung eines wertschätzenden Umgangs mit kultureller Diversität in den Überzeugungen der Fachkräfte ausdrückt. Sofern sich kulturelle Überzeugungen auch in der Gestaltung der frühpädagogischen Praxis widerspiegeln, könnte die Förderung bestimmter Überzeugungsfacetten die sprachliche Bildungsarbeit in Einrichtungen mit herausfordernden Ausgangsbedingungen stärken, damit auch bildungsbenachteiligte Familien – zu denen Kinder mit Migrationshintergrund überproportional zählen – von einer institutionellen Kindertagesbetreuung profitieren.

Trotz der zentralen Bedeutung, die Überzeugungen im bildungswissenschaftlichen Diskurs inzwischen einnehmen, gibt es bislang kaum Forschungsarbeiten, die Kompetenzfacetten wie kulturelle Überzeugungen untersuchen. Es fehlen geeignete Messverfahren und Forschungsdesigns, um lernförderliche Überzeugungen im Umgang mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen herauszustellen. Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Dissertation in drei empirischen Studien den kulturellen Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte und ihrer Bedeutung für die frühkindliche Bildung. Dazu wird im Rahmen der ersten Studie der Zusammenhang von kulturellen Überzeugungen, inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen und sprachpädagogischen Förderstrategien untersucht. Die zweite Studie baut auf diesen Erkenntnissen auf und widmet sich der Bedeutung zweier kultureller Überzeugungsfacetten für die sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität, wobei für Letzteres ein eigenes Qualitätsmaß entwickelt werden musste. Explorative Zusatzanalysen auf Basis der gleichen Stichprobe geben darüber hinaus Aufschluss über die Bedeutung divergierender kultureller Überzeugungen von Fachkräften innerhalb von Kita-Gruppen sowie über die Bedeutung des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund auf Gruppenebene für die sprachspezifische Prozess- und

Strukturqualität. Die dritte Studie konzentriert sich auf einen spezifischen Aspekt der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und beleuchtet mithilfe dafür entwickelter Ratingskalen Determinanten des durch Fachkräfte wahrgenommenen Engagements von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund.

Die vorliegende Dissertation ist wie folgt aufgebaut: Der theoretische und empirische Bezugsrahmen umfasst die relevante Forschungsliteratur, in dem sich die Forschungsfragen einordnen lassen. Im zweiten Kapitel werden zunächst Entwicklungen und Herausforderungen des deutschen frühkindlichen Bildungssystems in Bezug auf kulturelle Diversität skizziert. Daran anknüpfend wird im dritten Kapitel der Blick auf die Kontextbedingungen innerhalb von Kindertageseinrichtungen geschärft, die eine entscheidende Rolle für das Bereitstellen von geeigneten Lernarrangements für Kinder mit Migrationshintergrund spielen. Im vierten Kapitel werden kulturelle Überzeugungen in einem professionellen Kompetenzmodell verortet und ihre Rolle für geplantes kultursensibles Verhalten dargestellt. In Kapitel fünf wird ein Gesamtmodell abgeleitet, anhand dessen sich die Ziele der drei empirischen Studien veranschaulichen lassen. In den fünf darauffolgenden Kapiteln werden diese drei Studien inklusive Zusatzanalysen zur zweiten Studie sowie die neu entwickelten Forschungsinstrumente zusammenfassend beschrieben. Die Gesamtdiskussion (Kapitel elf) integriert die Erkenntnisse aus den drei Studien in den theoretischen und empirischen Bezugsrahmen. Nach den Limitationen und den Hinweisen für zukünftige Forschung in Kapitel zwölf werden abschließend in Kapitel 13 die Implikationen für die frühpädagogische Praxis und Fachkräftequalifizierung beschrieben.

2. Kulturelle Diversität in der frühkindlichen Bildung

Die vorliegende Dissertation ist in dem deutschen frühkindlichen Bildungssystem verortet und fokussiert dabei insbesondere kulturell diverse Kindertageseinrichtungen. Um ein besseres Verständnis der Hintergründe der drei empirischen Studien, der gewonnenen Erkenntnisse sowie der daraus abgeleiteten (forschungs-)praktischen Implikationen zu ermöglichen, werden in diesem Kapitel zunächst zentrale Begriffe, pädagogische Konzepte und die Entwicklung der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen der deutschen frühkindlichen Integrationsbemühungen näher erörtert.

2.1 Zentrale Begriffe in der frühkindlichen Migrationsforschung

Als Einwanderungsland zeichnet sich Deutschland durch eine kulturelle Diversität aus, die sich vorrangig in den besonders bildungsrelevanten Altersgruppen ausdrückt. So betrug der

Anteil der unter 6-Jährigen mit Migrationshintergrund² jüngst 41 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Kinder mit Migrationshintergrund sind überproportional häufig von bildungsbezogenen Risikolagen betroffen, da sie z. B. im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund fünfmal häufiger in Familien mit formal gering qualifizierten Eltern aufwachsen. Der Rekurs auf das Merkmal *Migrationshintergrund* kennzeichnet in diesem Zusammenhang ein dialektisches Verhältnis: Einerseits ermöglicht diese Form der Kategorisierung, auf Diskriminierung und systematische Benachteiligung hinzuweisen, um infolgedessen für den Umgang mit benachteiligten Gruppen zu sensibilisieren. Andererseits kann sie eine erneute Exklusion und Zuschreibung von Andersartigkeit bewirken. So wird in Kindertageseinrichtungen die sprachliche Entwicklung von Kindern zumeist anhand der Sprachkenntnisse im Deutschen eingestuft, sodass mögliche Fortschritte in einer anderen Familiensprache unberücksichtigt bleiben (Machold, 2015). Dadurch erfahren einige Kinder ihre Mehrsprachigkeit als Abweichung von der Norm, Deutsch zu sprechen. Das Merkmal Migrationshintergrund sagt aufgrund seiner vielfältigen Implikationen relativ wenig über einen Menschen aus. Schließlich setzt sich der Habitus einer Person aus diversen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zusammen, die wiederum durch unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten und Hintergründe geprägt sind.

Um analytisch ein breiteres Spektrum an Merkmalskategorien bei Kindern berücksichtigen zu können, wird in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen verstärkt auf den *Diversitätsbegriff* zurückgegriffen. Im Gegensatz zum *Heterogenitätsbegriff*, der meistens zur Operationalisierung sozialer Zugehörigkeiten mittels selektiver Kategorien (z. B. Migrationshintergrund oder Bildungsherkunft) herangezogen wird, beinhaltet der Diversitätsbegriff einen Großteil an Heterogenitätsmerkmalen und gliedert sie in unterschiedliche Diversitätsdimensionen (Bosse, 2018). Die Dimension *kulturelle Diversität* richtet sich somit u. a. auf die Heterogeni-

² Laut aktuellem Bildungsbericht weist eine Person einen Migrationshintergrund auf, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. VIII). Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund variiert stark je nach gewählter Definition. Obzwar das Merkmal *Migrationshintergrund* zur Standarddemografie gehört, wird der Begriff bis heute z. T. sehr unterschiedlich definiert, da keine Definition allen Erkenntnisinteressen entsprechen kann. Als zentrale Abgrenzungskriterien werden häufig Staatsangehörigkeit, Zuwanderung sowie familiärer Migrationsbezug gewählt (Petschel & Will, 2020). Da sich der Fokus der vorliegenden Dissertation insbesondere auf das Thema *Sprache* bezieht, und die Staatsbürgerschaft der Familie keine erziehungswissenschaftliche oder praxispädagogisch relevante Kategorie kennzeichnet (Gogolin, 2011), liegt nach diesem Verständnis ein Migrationshintergrund vor, wenn in einer Familie *überwiegend eine andere Sprache als Deutsch* gesprochen wird. Diese Definition war auch für die drei empirischen Studien dieser Dissertation leitend. Die Definition orientiert sich an das im Juni 2020 geänderte Mikrozensusgesetz (MZG), im Rahmen dessen die im Haushalt vorwiegend gesprochene Sprache zukünftig miterhoben wird, da dadurch zum einen Vergleiche zur Schul- und Kinder- bzw. Jugendhilfestatistik gezogen werden können, und zum anderen die Haushaltssprache ein Indikator für kulturelle Integration sei (BT-Drucks. 18/9418, S. 32).

tätsmerkmale kultureller bzw. ethnischer Hintergrund, Familiensprache, Zuwanderungsgeschichte, Staatsangehörigkeit, Hautfarbe, Wert- und Moralvorstellungen (Weltanschauung), Traditionen, Lebenspraxen sowie regionale Gebundenheit. Die Verwendung des Begriffes *Kultur* soll in diesem Zusammenhang nicht über die Komplexität seines Charakters hinwegtäuschen. Kultur lässt sich als ein Prozess begreifen, der sich nicht auf einen bestimmten Status quo reduzieren lässt. So verschmelzen Kulturen innerhalb von Gesellschaften oder Bestehen nebeneinander. Ebenso können sich diese Prozesse auch innerhalb einer Person abspielen. Personen mit bikulturellen oder multikulturellen Hintergrund unterliegen je nach kulturellen Wert- und Normvorstellungen vielfältigen z. T. widerstreitenden Erwartungen, denen sie gerecht werden müssen (Markus & Kitayama, 2010).

Das Diversitätskonzept wird in verschiedenen Zusammenhängen verwendet, sodass es auch als Grundlage für die Entwicklung von Maßnahmen zur Erreichung unterschiedlicher normativer Zielsetzungen dienen kann: Im Rahmen einer politischen Zielsetzung wird durch das Diversitätskonzept die Sicherstellung von Chancengleichheit angestrebt, wohingegen auf Grundlage einer ethisch-moralischen Zielsetzung Gerechtigkeit und Fairness im Umgang miteinander eingefordert werden (Burger & Glathe, 2016). Diese normative Ausrichtung des Diversitätskonzepts umfasst auf der Ebene von Kindertageseinrichtungen ebenso die kritische Auseinandersetzung mit Dominanzkulturen und deren vorurteilsbehafteten Implikationen. Damit sind insbesondere strukturelle Diskriminierungen angesprochen. Das Konzept nimmt die Institution selbst in den Blick, wobei nicht bestimmte Gruppen im Fokus stehen, sondern das Individuum mit dessen einzigartigen Voraussetzungen. Mit dem Rekurs auf das Diversitätskonzept vollzieht sich zugleich eine bewusste Trennung von egalitären Vorstellungen. Letztere werden in der frühpädagogischen Forschung kritisch angesehen (vgl. Kelle & Mierendorff, 2013; Kelle & Tervooren, 2008), da durch Homogenitätsbestrebungen einerseits Diversität negiert wird und andererseits die Gefahr einer Zuschreibung von Normabweichungen besteht, sofern Kinder nicht den Charakteristika der Mehrheitsgesellschaft entsprechen. Forschungsbefunde konnten aufzeigen, dass von einer Förderung, die gleichermaßen auf alle Kinder ausgerichtet ist, überwiegend diejenigen Kinder profitieren, die – im Sinne des Matthäus-Effektes – aufgrund größeren materialen und kulturellen Kapitals in ihren Familien ohnehin über bessere Startchancen verfügen (Schneider & Pfof, 2013). Es ist daher insgesamt wichtig, Merkmale wie den Migrationshintergrund je nach Erkenntnisinteresse analytisch einzeln zu betrachten, zugleich aber auch zu beachten, dass diese Merkmale positioniert sind und Schnittmengen aufweisen können (Baer, 2011). Auf diese Weise soll verhindert werden, dass vermeintlich natürliche Unterschiede zwischen Kindern und Familien mit und ohne Migrationshintergrund essentialisiert und

Stereotype reproduziert werden. Dieses veränderte Bewusstsein, das in Forschung und Praxis zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist auf Entwicklungsverläufe der vergangenen Dekaden zurückzuführen.

2.2 Skizzierung eines Entwicklungsverlaufs

Eine wichtige Entwicklungslinie lässt sich auf Basis der gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Diskurse um die Integration von Kindern bzw. Schüler*innen mit Migrationshintergrund in das deutsche Bildungssystem nachzeichnen. So tauchen in diesem Zusammenhang die Begriffe *Multikulturalität* und *interkulturelle Erziehung* bereits in den siebziger Jahren gehäuft auf, allerdings ohne damit eine eigenständige pädagogische Fachrichtung zu begründen (vgl. z. B. Auernheimer, 1990). Das Attribut *interkulturell* schließt programmatische Aspekte wie den konstruktiven Umgang mit Differenz und Diversität ein, wohingegen die Verwendung des Begriffes *Multikulturalität* bzw. des Attributes *multikulturell* zunächst rein deskriptiv erfolgt, um auf die bloße Existenz von kultureller Diversität in einer Gesellschaft zu verweisen (Gogolin, 2011; Rögl, 1993). Der Begriff *interkulturell* lässt sich in Beziehung zu dem momentan geläufigen Begriff *diversitätsbewusst* setzen, sofern Letzterer als normatives und nicht primär analytisches Konzept verstanden wird (vgl. Leu & Schelle, 2013).

In den vergangenen vierzig Jahren haben sich immer mehr Ansätze der interkulturellen Pädagogik mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten ausdifferenziert. Ihr gemeinsamer Nenner lässt sich auf das Ziel zurückführen, Kinder und Familien mit Migrationshintergrund in ihrer Ganzheitlichkeit wahrzunehmen und die Bewahrung ihrer kulturellen Integrität auf System- und Prozessebene mitzudenken (vgl. DJI, 2013; Gogolin & Krüger-Portratz, 2020). Dies schließt auch die Förderung der Familiensprache ein, ohne dadurch die Sprachförderung im Deutschen zu vernachlässigen. Dieses Anliegen wurde u. a. aufgrund von Forschungsbefunden aus den 80er Jahren forciert, denen zufolge die Kompetenzen in der Familiensprache bedeutend für den Zweitspracherwerb sind (Bertschi-Kaufmann et al., 2006). Die Forschungslage für den frühkindlichen Bereich erlaubt es allerdings bis heute weder für die Förderung der Familien- bzw. Erstsprache noch für die frühe bilinguale Sprachförderung, fundierte wissenschaftliche Aussagen zu treffen. So gibt es nur vereinzelt Studien, nach denen sich ein erfolgreicher Erstspracherwerb positiv auf den Zweitspracherwerb auswirken kann (Edele & Stanat, 2016) und eine bilinguale Sprachförderung mit positiven Effekten auf den kompetenten Erwerb beider Sprachen einhergeht (Farver et al., 2009).

Im Zuge der Diskurse um Integration ging es – bei aller Unterschiedlichkeit – grundsätzlich auch immer darum, auf die ungleichen Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund aufmerksam zu machen und diese durch konkrete Konzepte zu verbessern. Dieses Bekenntnis nahm über die Jahre einen immer größeren Stellenwert in den Lehrplänen der Schulen ein, und es findet seinen Ausdruck in diversen pädagogisch-didaktischen Postulaten (vgl. Gogolin et al., 2001). Einen Wendepunkt in diesem Diskurs markierte zweifelsohne die erste PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), da sie den Blick auf die Problemlagen des deutschen Bildungssystems auch außerhalb von Wissenschaftsgemeinschaft und Bildungspolitik schärfte. Als ein zentrales Problem wurden damals die weniger elaborierten Lesekompetenzen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. von Schüler*innen aus sozial schwachen Verhältnissen identifiziert. Die Verfasser der Studie kamen folglich zu dem Schluss, dass der intelligente Umgang mit Heterogenität entscheidend für die zukünftige Ausrichtung des deutschen Bildungssystems sein wird (Baumert et al., 2003). Die daran anknüpfende Bildungsstudie für den Grundschulbereich IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) offenbarte ein ähnliches Gefälle in den Lesekompetenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, obzwar dieses im internationalen Vergleich nicht gleichermaßen gravierend ausfiel (Bos et al., 2003). Das gesteigerte gesellschaftliche Bewusstsein für integrationspolitische Maßnahmen mündete schließlich in den 2007 verabschiedeten Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung, in dem auch die Bedeutung einer sprachlichen Frühförderung in Kindertageseinrichtungen für ein Mehr an Chancengleichheit betont wird. In dem Nationalen Integrationsplan wird das Gelingen von Integration erstmals offiziell als wechselseitige Aufgabe zwischen Einwanderungsgesellschaft und Migranten verstanden (Bundesregierung, 2007).

Die in den vergangenen Jahren gestiegene Bedeutung der institutionellen Kindertagesbetreuung für den Ausgleich migrationsbedingter Bildungsungleichheit lässt sich nach Brandes (2009) insbesondere auf drei Faktoren zurückführen: 1. Forschungsbefunde aus Entwicklungspsychologie und Hirnforschung unterstrichen die Rolle früher Lernprozesse für weiterführende Bildungsmöglichkeiten; 2. Der Besuch qualitativ hochwertiger Kindertageseinrichtungen erwies sich als förderlich für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund; 3. Kindertageseinrichtungen sind grundsätzlich stärker auf Integration als auf Selektion ausgerichtet, sodass Fachkräfte unterschiedliche Entwicklungsstände von Kindern eher als Ressource denn als Hindernis auffassen sollten. Im Zuge dieser Entwicklung haben sich auch die Erwartungen an Kindertageseinrichtungen und an frühpädagogische Fachkräfte verändert: Eng verknüpft mit

der kompensatorischen Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern wird mittlerweile verstärkt auch das Potenzial der frühen Förderung von schulischen Vorläuferfähigkeiten sowie die Bereitstellung von Angeboten für Familien und Kommunen (beispielsweise in Form von Elternbildungsangeboten oder der Vernetzung im Sozialraum) betont (Anders, 2012). Die Weiterentwicklung umfassender Integrationsmaßnahmen im Bildungssystem führten schließlich zur Etablierung von Inklusionskonzepten, die zusätzlich zur Überwindung von Benachteiligung auch die Orientierung der Fachkräfte an den Ressourcen eines jeden Kindes vorsehen (Albers & Jungmann, 2014).

Inklusive Pädagogik beschreibt in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen einen positiven und wertschätzenden Umgang mit Kindern und Familien unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft (Anders et al., 2020). Dazu zählt auch, jedoch nicht allein, der Einbezug von Kindern mit Behinderungen und deren Recht auf Bildung, so wie in der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert (Deutsche UNESCO Kommission, 2014). Eine inklusive Pädagogik orientiert sich an den persönlichen Stärken aller Kinder, um sie zu einer gleichberechtigten Teilhabe an Erziehungs- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen zu befähigen. Im Vergleich zur interkulturellen Pädagogik wird die kulturelle Zugehörigkeit eines Kindes als ein wichtiges Heterogenitätsmerkmal unter vielen eingeordnet. Im Rahmen einer inklusiven Pädagogik wird die Einzigartigkeit jedes Kindes in den Mittelpunkt gestellt und dabei gleichzeitig hervorgehoben, dass Kinder immer unterschiedlichen Gruppen angehören (Friederich, 2013). Folglich bilden die gesamten Diversitätsdimensionen eines Individuums dessen Einzigartigkeit besser ab als einzelne Heterogenitätsmerkmale. Anerkennung und Wertschätzung von Diversität verkörpern nach diesem Verständnis die Basis für ein inklusives Zusammenleben in Kindertageseinrichtungen, von dem letztlich alle Kinder profitieren können. Dieser Perspektivwechsel und das veränderte Aufgabenspektrum gehen mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen einher, die das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte insgesamt vor neue Herausforderungen stellen.

2.3 Zentrale Herausforderungen für die frühpädagogische Bildungsarbeit

Kindertageseinrichtungen müssen sich mit vielfältigen gesellschaftspolitischen Herausforderungen auseinandersetzen. Nicht erst durch die jüngste Zunahme von Kindern mit Fluchthintergrund³ sind Konzepte zur Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft in

³ Von Januar 2015 bis November 2016 wurde nach Angaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (2016) für 157 790 Kleinkinder ein Asylantrag gestellt. Die Familien dieser Kinder flohen zumeist aus Syrien, Afghanistan und dem Irak nach Deutschland. Bis dato ist noch nicht ganz klar, wie viele Kinder mit Flucht-

das deutsche Erziehungs- und Bildungssystem gefragt. Viele frühpädagogische Fachkräfte glauben allerdings, den beruflichen Anforderungen im Zuge der steigenden kulturellen Diversität nicht gerecht werden zu können (Neumann, 2005) und wünschen sich mehr Fortbildungen zu diesem Thema (Schweitzer et al., 2011). Die Unsicherheiten aufseiten der frühpädagogischen Fachkräfte dürften aufgrund der sehr viel stärker outputorientierten Bildungserwartungen an ihre Arbeit kaum abgenommen haben.

Diese Herausforderungen spiegeln sich in der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte wider. Neben den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Familien müssen sich Fachkräfte auch mit diversen normativen Erziehungsvorstellungen befassen, die sich je nach Zuwanderergeneration voneinander unterscheiden können (Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2013). Eine wertschätzende Kommunikation zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Familien könnte das nötige Vertrauen schaffen, um als Bindeglied zwischen Familie und Kind zu agieren. Als erstes Bildungssetting, in dem eine positive Beziehung zu Familien entwickelt werden kann, könnte diese Beziehung darüber hinaus als Modell für zukünftige schulische Partnerschaften dienen (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2005) und insbesondere die Integration zugewanderter Familien erleichtern (Schlösser, 2012).

Den Unsicherheiten frühpädagogischer Fachkräfte steht bei zugewanderten Familien (besonders der ersten Generation) häufig geringes Wissen über das frühkindliche Erziehungs- und Bildungssystem gegenüber. Dies impliziert unter anderem Informationen über die Vergabe von Betreuungsplätzen, die sich – neben den sozialstrukturellen Zugangsmöglichkeiten im unmittelbaren Wohnumfeld der Familien – als wichtig bei der Wahl und Vergabe von Kitaplätzen erwiesen haben (Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2013). So folgen beispielsweise türkische Familien im Vergleich zu deutschen Familien bei der Wahl von Kitaplätzen sehr viel stärker den vorgegebenen Möglichkeiten ihres Wohnumfeldes, sodass ihre Kinder häufiger Einrichtungen mit einem höheren Anteil anderer Kinder mit Mig-

hintergrund in die deutsche institutionelle Kindertagesbetreuung eingebunden werden können, da zum einen Familien mit Fluchthintergrund vor allem Kinder unter drei Jahren überwiegend zu Hause betreuen (Textor, 2016), und ihnen zum anderen frühkindliche Bildungsangebote oft nicht bekannt sind (Abdel Fattah, 2016). Erste Befunde lassen darauf schließen, dass in der Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen Kinder mit Fluchthintergrund fast 80 % eine Kindertageseinrichtung besuchen, wohingegen es bei den unter Dreijährigen nur 16 % sind (Gambaro et al., 2018). Valide Angaben über geflüchtete Kleinkinder aus der Ukraine, die in die deutsche institutionelle Kindertagesbetreuung eingebunden sind, lassen sich anhand der bisherigen Datenlage noch nicht treffen. Statistiken über minderjährige Flüchtlinge aus der Ukraine beziehen sich primär auf deren Teilnahme an allgemein- und berufsbildende Schulen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Geflüchteten, die 2015 und 2016 nach Deutschland kamen, und den Geflüchteten aus der Ukraine liegt darin, dass ein Großteil der Letzteren möglichst schnell wieder in die Ukraine zurückkehren möchte (Will, 2022). Dieser Rückkehrwunsch wird nach Ansicht von Will (2022) daher auch Auswirkungen auf die Situation im deutschen Bildungswesen haben.

rationshintergrund besuchen (Biedinger & Becker, 2010). Der Besuch einer segregierten Kindertageseinrichtung beeinflusst wiederum die Möglichkeiten für die Entwicklung der deutschen Sprachkenntnisse, da die Mehrzahl der Kinder ebenfalls eine andere Sprache als Deutsch zuhause spricht (Becker, 2006; Becker 2010a). Der Zugang zur deutschen Sprache fällt leichter, je mehr Kinder sich in dieser auskennen und sie auch nutzen. Besonders erschwerend für die Entwicklung der deutschen Sprachkenntnisse ist ein hoher Anteil von Kindern mit gleicher sprachlicher Herkunft, da dies mit mehr Kontakt zur nicht-deutschen Familiensprache bei gleichzeitig weniger Kontakt zur deutschen Sprache einhergeht (Becker, 2006).

Neben der soziokulturellen Segregation in vielen Kindertageseinrichtungen lässt sich darüber hinaus auch der spätere Eintritt von Kindern mit Migrationshintergrund in Einrichtungen der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung konstatieren. Die Beteiligungsquote der Kinder mit Migrationshintergrund unter drei Jahren lag 2019 bei 21 % (ohne Migrationshintergrund: 42 %), wohingegen sich bei den Drei- bis Sechsjährigen eine Quote von 81 % (ohne Migrationshintergrund: 100 %) zeigte (Bock-Famulla et al., 2020). Entsprechend können viele Kinder mit Migrationshintergrund eine Phase der besonderen Empfänglichkeit zur Sprachaneignung nicht bestmöglich nutzen (Gogolin, 2009). Daraus ergibt sich der Bedarf an Maßnahmen zur Erhöhung der frühen Nutzung von zielgruppenspezifischen Bildungsangeboten.

Dass dieser Bedarf für Kinder mit Migrationshintergrund nach wie vor besteht, verdeutlichen nicht zuletzt zahlreiche Forschungsbefunde: Neben internationalen Schulleistungsstudien, die schlechtere Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund dokumentieren (Klieme et al., 2010; OECD, 2019), sind migrationsgekoppelte Kompetenzunterschiede bereits vor dem Eintritt in Kindertageseinrichtungen ersichtlich und bleiben auch zu Beginn der Grundschulzeit bestehen (Dubowy et al., 2008; Ebert et al., 2013; Linberg & Wenz, 2017; Relikowski et al., 2015; Schwippert et al., 2012). Diese Kompetenzunterschiede beziehen sich vor allem auf die Sprachkenntnisse der Kinder, die sich wiederum als bedeutsam für das Leseverständnis erwiesen haben (Dickinson et al., 2003) und die häufig über die weiteren Schuljahre fortgetragen werden (Sammons et al., 2008). Vermeintlich kleine Startnachteile können so im Laufe einer Bildungsbiographie zu erheblichen Unterschieden anwachsen, zumal Vermittlung und Abruf von Wissen in erster Linie sprachlich stattfinden. Als besonders benachteiligt gelten dabei Kinder aus Familien, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind. Weniger elaborierte Deutschsprachkenntnisse werden folglich als eine wahrscheinliche Ursache für Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg betrachtet (Esser, 2006; Müller & Stanat, 2006; international siehe Heath & Birnbaum, 2007).

2.4 Sprache als Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration

Die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder für die Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen geben die Wertschätzung und individuelle Förderung aller Kinder, ihrer Sprachen und Kulturen als klare Ziele vor (Diskowski, 2008; Textor, 2019). Das bedeutet für Fachkräfte unter anderem, Kinder beim Erlernen der Verkehrs- bzw. Bildungssprache Deutsch zu unterstützen, ohne dabei die unterschiedlichen Familiensprachen (implizit) abzuwerten.

Gute Sprachkenntnisse stellen nicht nur die Voraussetzung für die Rezeption von Bildungsangeboten und schulischem Erfolg dar. Sie sind als durchgängiges Prinzip in allen kognitiven und sozialen Entwicklungsbereichen wirksam und nehmen daher im gesellschaftlichen Leben eine zentrale Stellung ein. Erst durch ausreichende Sprachkenntnisse können Kinder in eine Kultur hineinwachsen und eine individuelle Identität aufbauen (Hasselhorn & Sallat, 2014). Im Hinblick auf die sprachliche Entwicklung lässt sich von kumulativen Effekten sprechen: Je größer der Wortschatz und die Sprachkenntnisse, desto besser können sprachliche Angebote angenommen werden, was wiederum zu einem Zuwachs in den sprachlichen Fähigkeiten führt. Je früher Kinder demnach in ihrer sprachlichen Entwicklung gefördert werden, desto mehr profitieren sie auch in anderen Bereichen. Dies gilt umso mehr für Kinder mit anderen Familiensprachen als der Verkehrssprache: Forschungsbefunde legen nahe, dass sich größere Erfolge beim Erlernen der Verkehrssprache ergeben, wenn sie sich frühzeitig mit dieser beschäftigen, sie diese selbst häufig nutzen und einen kontinuierlichen Input durch Erstsprachler*innen bekommen (Piske, 2014). Sofern Kinder in Kindertageseinrichtungen kulturelle Diversität selbst als Bereicherung erleben, begegnen sie einerseits anderen Sprachen und Kulturen mit Interesse und zeigen sich andererseits offener gegenüber den von ihnen wahrgenommenen Unterschieden und Andersartigkeiten (Albers & Jungmann, 2014).

Sprache dient allerdings nicht nur zur Kommunikation und Wissensweitergabe. Gemäß Bourdieus Konzept des „Sprachmarktes“ (Bourdieu, 1977) fungiert Sprache auch als zentrales Distinktionsmittel, das – je nach Verortung des Sprachhabitus im sozialen Raum – durch ein hohes oder niedriges Akzeptanzniveau charakterisiert ist. Aufgrund dieses variierenden Akzeptanzniveaus wird einem der Wert der eigenen Sprechweise und Sprachkenntnisse unmittelbar vor Augen geführt. Das Bildungssystem hat bei dem Verhältnis von Sprachkenntnis und Anerkennung eine zentrale Stellung inne, da es die „legitime Sprache“ vermitteln und ihre Kenntnis honorieren soll (Niedrig, 2002). Damit schafft es eine allgemein anerkannte Hierarchie von Sprachen und sprachlichen Varietäten. Kinder mit Migrationshintergrund, deren Deutschsprachkenntnisse weniger elaboriert sind und deren Familiensprachen nicht zu den international

anerkannten Verkehrs-, Wirtschafts- und Bildungssprachen gezählt werden, erleben häufig bereits in einem frühen Alter eine Abwertung. So haben sie generell Probleme, ihr Minderheitenkapital in der „multilingualen Schule mit monolingualem Habitus“ (Gogolin, 2008) geltend zu machen. Aber auch in Kindertageseinrichtungen kann die Abwertung oder Ablehnung der unterschiedlichen Familiensprachen von Kindern weitreichende Folgen nach sich ziehen: Entmutigen Fachkräfte Kinder darin, ihre Familiensprache zu gebrauchen, kann das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl der Kinder negativ geprägt werden (Fillmore, 2000; Günther & Günther, 2007; Slot, Halba & Romijn, 2017). Eine Abwertung der Familiensprache – als integraler Bestandteil der kindlichen Identität – kann bei Kindern früh Gefühle der Unzulänglichkeit hervorrufen.

Frühpädagogische Fachkräfte nehmen somit eine wichtige Rolle ein, um die Kenntnisse der Verkehrs- bzw. Bildungssprache bei Kindern weiterzuentwickeln, ohne dabei die unterschiedlichen Familiensprachen (implizit) abzuwerten. Forschungsbefunde zeigen, dass dieser Spagat in der Praxis nicht immer gelingt: So konnten Kratzmann et al. (2013) aufzeigen, dass frühpädagogische Fachkräfte, die der Familiensprache der Kinder eine höhere Bedeutung zusprechen, ein weniger elaboriertes und kindgerechtes Sprachverhalten im Deutschen aufweisen. Dabei kann die sprachliche Ausdrucksnot zwischen Fachkraft und Kind eine emotionale Belastung für die kindliche Persönlichkeit darstellen (Jampert, 2002). Mit sprachlichen Äußerungen öffnet sich ein Kind gegenüber seiner Umgebung, und es gibt einen Einblick in seine Gefühlswelt. Kann sich ein Kind in einer Kindertageseinrichtung nicht verständigen, fehlt in der Regel auch die emotionale Sicherheit, um auf dieser aufbauend die nächsten Entwicklungsschritte zu vollziehen. Nicht der tägliche Kontakt mit der deutschen Sprache allein scheint ausreichend zu sein, um Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer deutschsprachlichen Entwicklung angemessen zu fördern. Vielmehr sind frühpädagogische Fachkräfte dazu angehalten, diesen Kindern ein Interaktionsangebot anzubieten, das zum Erlernen der deutschen Sprache motiviert (Beckh et al., 2014). Als Erfolg versprechende vorschulische Konzepte sprachlicher Bildung werden unter Forschenden und Praktizierenden in Deutschland aktuell insbesondere die additive Sprachförderung und die alltagsintegrierte sprachliche Bildung diskutiert (Hasselhorn & Sallat, 2014; Kammermeyer & Roux, 2013; Petermann, 2015).

2.5 Konzepte sprachpädagogischer Förderung

Das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung nutzt das alltägliche Geschehen in Kindertageseinrichtungen zur Auseinandersetzung und Anregung mit Sprache für alle Kinder. Es richtet sich situationsorientiert an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder aus und

spricht die Sprachentwicklung in ihrer Ganzheitlichkeit an. Um diese Funktion zu erfüllen, sind von frühpädagogischen Fachkräften Alltagssituationen zu gestalten, die geeignete sprachliche Anregungen für den spielerischen und beiläufigen Kompetenzerwerb ermöglichen (Hasselhorn & Sallat, 2014). Diverse Sprachfördermethoden wie z. B. das dialogische Bilderbuchlesen oder das korrektive Feedback lassen sich als Komponenten der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung verorten. Das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung unterscheidet sich grundlegend von additiven Sprachförderprogrammen, die für ausgewählte Adressatengruppen⁴ konzipiert werden und zusätzlich zu den alltäglichen Kita-Angeboten stattfinden. Additive Sprachförderprogramme weisen ferner einen hohen Strukturierungsgrad auf und sind inhaltlich auf spezifische Teilkompetenzen des (Schrift-)Spracherwerbs ausgerichtet (Petermann, 2015).

Bislang können noch keine allgemein gültigen Schlüsse über die Wirksamkeit von additiven Sprachförderkonzepten und alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsprogrammen gezogen werden. Die Übersichtsarbeit von Egert und Hopf (2016) deutet darauf hin, dass einige Programme zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung insbesondere für Kinder unter drei Jahren wirkungsvoll sind, wohingegen die Befunde zu additiven Sprachförderkonzepten inkonsistent ausfallen. So zeigen Prä-Post-Kontrollgruppenstudien zu alltagsintegrierten Sprachförderkonzepten größere Zuwächse im Wortschatz und eine gesteigerte Komplexität sprachlicher Äußerungen bei Kindern aus der Interventionsgruppe im Vergleich zu Kindern aus der Kontrollgruppe (Buschmann & Joos, 2011; Simon & Sachse, 2013). Als besonders förderlich für die sprachliche Entwicklung erwies sich die Methode des Bilderbuchlesens (Jungmann et al., 2013). Die Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme auf die sprachliche Entwicklung von Kindern lässt sich anhand des bisherigen Forschungsstandes ebenfalls (noch) nicht belegen, da nach systematischer Überprüfung entweder keine oder nur sehr geringe Effekte nachgewiesen werden konnten (Hofmann et al., 2008; Sachse et al., 2012; Wolf et al., 2011). Positive Effekte wurden bei der phonologischen Bewusstheit – einem engen Teilbereich der Sprachentwicklung – aufgezeigt (Fischer & Pfof, 2015). Die frühen Vorteile in der phonologischen Bewusstheit scheinen sich allerdings nicht auf die Entwicklung weiterer sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen auszuwirken (Pfof, 2015).

Durch groß angelegte Bundesinitiativen wie das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (2011–2015, im Folgenden: „Schwerpunkt-Kitas“) sowie das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (seit 2016, im Folgenden: „Sprach-Kitas“) wurden in jüngster Vergangenheit Wege aufgezeigt, wie frühpädagogische

⁴ Kinder nichtdeutscher Familiensprache sowie Kinder aus bildungsfernen Familien sind in additiven Sprachförderprogrammen in der Regel überrepräsentiert (Gagarina et al., 2014; Welch-Sing & Pagonis, 2011).

Fachkräfte die sprachliche Bildungsarbeit und die Förderung von Kindern mit geringen Deutschsprachkenntnissen unterstützen können. Beide Bundesprogramme verfolgten das übergeordnete Ziel, über die Implementierung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit die Qualität der pädagogischen Interaktionen in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen langfristig zu verbessern. Die teilnehmenden Einrichtungen befanden sich vorwiegend in sozialräumlich benachteiligten Gebieten und wiesen einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern mit besonderem Bedarf an sprachlicher Bildung und Sprachförderung auf. Im Rahmen der Bundesprogramme erhielt jede Einrichtung eine zusätzliche Fachkraft für sprachliche Bildung und finanzielle Unterstützung in Form von Sach- und Gemeinkosten⁵. Die zusätzlichen Fachkräfte für sprachliche Bildung sollten die Kita-Teams insbesondere im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung beraten, begleiten und fachlich unterstützen. Die teilnehmenden Einrichtungen im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ wurden darüber hinaus durch zusätzliche Fachberatungen unterstützt, die als zentrale strukturelle Fördererelemente jeweils für einen Verbund aus 10 bis 15 Kindertageseinrichtungen zuständig waren und die zusätzlichen Fachkräfte für sprachliche Bildung sowie die Einrichtungsleitungen inhaltlich begleiten und weiterqualifizieren sollten (BMFSFJ, 2018). Insgesamt konnten circa 4 000 Kindertageseinrichtungen (Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas“) bzw. circa 7 000 Kindertageseinrichtungen (Bundesprogramm „Sprach-Kitas“) eine Förderung nutzen. Dies entspricht einem Anteil von bis zu 12 % aller bundesweiten Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Beiden Bundesprogrammen unterliegt ein Qualitätsverständnis institutioneller frühkindlicher Bildung, auf das im nächsten Kapitel näher eingegangen werden soll.

3. Annahmen zur frühpädagogischen Qualität im Umgang mit kultureller Diversität

Basierend auf einschlägigen Forschungsbefunden zu den Auswirkungen einer institutionellen Kindertagesbetreuung wird die Qualität der Bildungsangebote als entscheidend für die Höhe und Persistenz möglicher positiver Effekte auf die kindliche Entwicklung erachtet (Anders, 2013). Eine qualitativ hochwertige institutionelle Kindertagesbetreuung könnte eine kompensatorische Wirkung entfalten, die zu mehr Chancengleichheit in der frühen Kindheit beiträgt, so die weit verbreitete Annahme. Im Umgang mit kultureller Diversität nimmt insbesondere die sprachpädagogische Qualität einen hohen Stellenwert ein, da sie die Handlungsfähigkeit für den interkulturellen Alltag von Kindern fördere (Simon-Hohm, 2001). Einigkeit besteht ferner

⁵ Für einen Überblick über die genauen Auswahlkriterien für die Teilnahme am Bundesprogramm und die entsprechenden Fördermaßnahmen siehe Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015).

darin, dass ein mehrdimensionaler Ansatz notwendig ist, um angemessen mit der kulturellen Diversität in den Einrichtungen umzugehen und insgesamt die soziale Inklusion zu stärken. Daher werden in diesem Kapitel aus einer ökosystemischen Perspektive zunächst die Kontextbedingungen von Kindertageseinrichtungen näher beleuchtet, welche die kulturellen Überzeugungen und das Verhalten frühpädagogischer Fachkräfte beeinflussen können. Anschließend wird der Blick auf die Institution selbst geschärft und ein Rahmenmodell frühpädagogischer Qualität dargestellt, in dem kulturelle Überzeugungen und ihre Rolle für den Umgang mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen verortet werden können.

3.1 Ökosystemische Perspektive auf den Umgang mit kultureller Diversität

Das *Process-Person-Context-Time*-Modell von Bronfenbrenner und Morris (2006) bildet eine Grundlage, um die kulturellen Überzeugungen und das Verhalten frühpädagogischer Fachkräfte gegenüber Kindern und Familien mit Migrationshintergrund zu untersuchen. In diesem Modell beziehen sich Prozesse auf die direkten Interaktionen, die zwischen Fachkräften und ihrer unmittelbaren Umgebung auftreten. Es wird davon ausgegangen, dass diese Prozesse über längere Zeiträume stattfinden und in Abhängigkeit von den persönlichen Eigenschaften der Fachkräfte sowie von kontextuellen Faktoren (z. B. Umfeld der Kindertageseinrichtung und Bildungspläne) variieren.

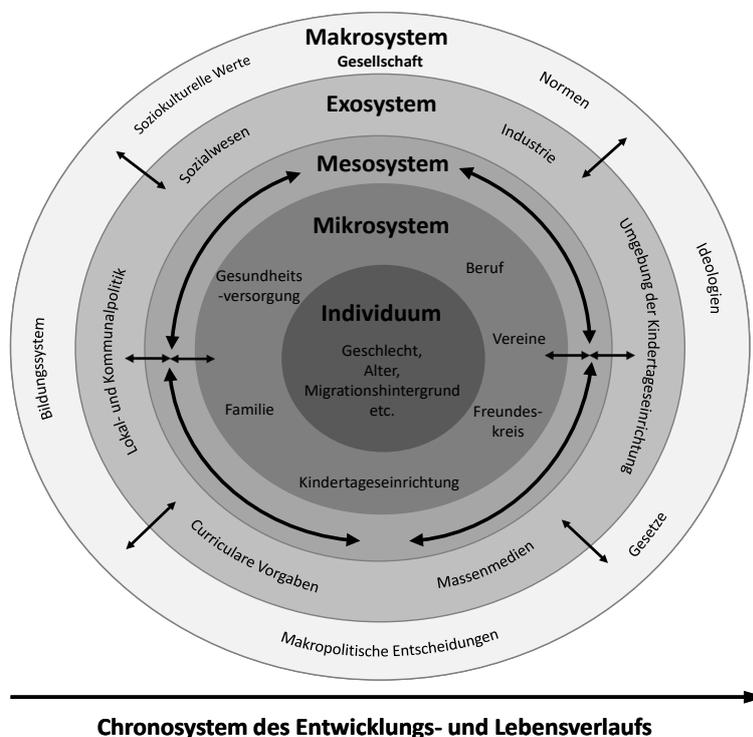


Abbildung 1. Eigene Darstellung und Übersetzung des ökosystemischen Entwicklungsmodells nach Bronfenbrenner und Morris (2006)

Auf individueller Ebene können die professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte den positiven und wechselseitigen Austausch mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund fördern, z. B. durch wertschätzende Überzeugungen sowie durch die im Laufe der Zeit gewonnenen motivationalen Orientierungen und emotionalen Erfahrungen. Diese Kompetenzen können wiederum weitere Überzeugungsfacetten, die Entscheidungen der Fachkräfte sowie ihr Verhalten in Alltagssituationen beeinflussen (Siraj-Blatchford et al., 2002). Als weitere individuelle Voraussetzungen sind demographische Merkmale wie beispielsweise die eigene Migrationsgeschichte oder auch Persönlichkeitseigenschaften wie Offenheit, Verträglichkeit oder Extraversion zu nennen (vgl. Borkenau & Ostendorf, 1989).

Auf Mikrosystemebene sind die unmittelbaren sozialen Beziehungen einer frühpädagogischen Fachkraft berücksichtigt. Fachkräfte sind Teil eines Teams von Kolleg*innen innerhalb einer Kindertageseinrichtung, und im Laufe der Zeit entwickelt dieses seine eigene Identität hinsichtlich bestimmter Traditionen, Visionen, Richtlinien und geteilter Überzeugungen. Der Kontext der Einrichtung und ihre Identität wirken sich auf die Interaktionen aus, die zwischen Fachkräften und Kindern bzw. Familien stattfinden. Kulturelle Diversität scheint dabei eine doppelte Herausforderung zu sein, da sich Kindertageseinrichtungen sowohl mit der kulturellen Diversität der Familien als auch mit den eigenen kulturellen Strukturen auseinandersetzen müssen (Nohl, 2007). Die erfolgreiche Integration einer Fachkraft in eine Kindertageseinrichtung fällt umso leichter, je näher sie dem traditionellen Organisationsmilieu mit dessen kollektiv geteilten informellen Regeln steht. Die Einrichtungsleitung nimmt eine wichtige Rolle bei der Förderung eines inklusiven Einrichtungsverständnisses ein. Sie leitet die berufliche Weiterentwicklung in der Einrichtung und hat in der Regel die Möglichkeit, bestimmte Richtlinien und Praxisstandards festzulegen (Philpott et al., 2010; Riehl, 2000). Eine klare Vision, die von allen Fachkräften geteilt wird, ist ein entscheidendes Element erfolgreicher Führung in Kindertageseinrichtungen (Siraj-Blatchford & Manni, 2007).

Als Mesosystem werden in der Theorie die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Systemen beschrieben, die in diesem Fall u. a. die Beziehungen der Fachkräfte zu der unmittelbaren Umgebung ihrer Kindertageseinrichtung umfassen.

Auf Ebene des Exo- und Makrosystems sind im Vergleich zum Mikrosystem abstraktere Faktoren enthalten, die von einer Fachkraft in der Regel nicht direkt beeinflussbar sind (Bronfenbrenner, 1979). Auf Exosystemebene sind damit Einflussfaktoren wie curriculare Vorgaben der Bildungspläne oder das sozioökonomische Umfeld einer Kindertageseinrichtung angesprochen. Diese Faktoren können pädagogische Handlungsspielräume eröffnen oder eingrenzen. So werden Bildungsangebote und -chancen für Kinder in sozial benachteiligten Gebieten von

Fachkräften oft als unzureichend wahrgenommen, obwohl Bildung von allen Familien unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund als sehr wichtig eingeschätzt wird (Schreiber, 2007).

Die gesamtgesellschaftlichen Strukturen werden im Makrosystem abgebildet, das somit auf einer übergeordneten Ebene die anderen drei Systeme prägt. Dieses beinhaltet diejenigen Ideologien, Traditionen, Überzeugungsmuster sowie Wert- und Normvorstellungen, die für alle Individuen eine regulierende Gesamtkultur konstituieren (Bronfenbrenner, 1990). Die zeitlichen Veränderungen, denen die einzelnen Systeme unterworfen sind, sind im Chronosystem berücksichtigt. Diese Veränderungen können beispielsweise ein gesteigertes gesellschaftliches Bewusstsein für die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund oder auch angepasste gesetzliche Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen umfassen. Sie wirken meist indirekt, aber sukzessive auf die Qualität des frühkindlichen Lern- und Bildungsgeschehens ein.

3.2 Struktur-, Orientierungs- und Prozessmerkmale frühpädagogischer Qualität

Die Beurteilung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen erfolgt in der Regel auf Basis von Komponenten, die auf die entwicklungsangemessene Förderung und das sozio-emotionale Wohlbefinden von Kindern abzielen (Roux & Tietze, 2007). Diese Qualitätskomponenten wurden in unterschiedlichen Modellen zusammengefasst, um einerseits einen gemeinsamen Bezugsrahmen für die Verbesserung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen zu haben und um andererseits einen Zugang zur Evaluation potenzieller Verbesserungsmaßnahmen zu ermöglichen. Im nationalen und internationalen frühkindlichen Forschungskontext hat sich ein Modell durchgesetzt, das pädagogische Qualität als ein mehrdimensionales Konstrukt entwirft und die Komponenten *Orientierungsqualität*, *Strukturqualität*, *Prozessqualität* sowie *Familienbezug/Vernetzung* umfasst (Kluczniok & Roßbach, 2014; Pianta et al., 2005; Tietze et al., 1998). Abbildung 2 veranschaulicht dieses strukturell-prozessuale Modell pädagogischer Qualität und dessen theoretisch angenommene Wirkmechanismen:

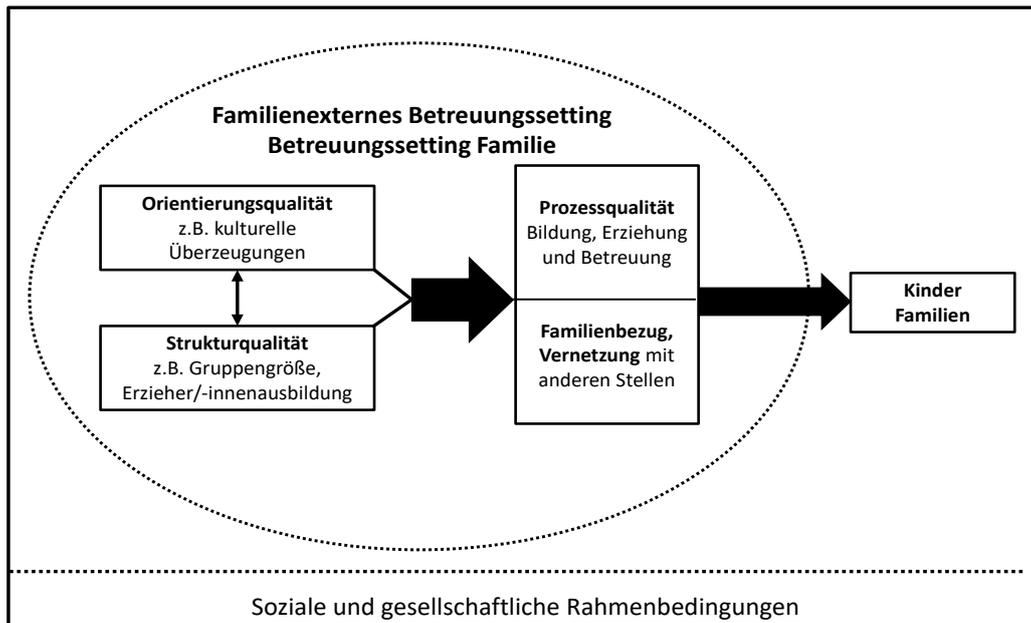


Abbildung 2. Strukturell-prozessuales Modell pädagogischer Qualität (vgl. Kluczniok & Roßbach, 2014; Pianta et al., 2005; Tietze et al., 1998)

Diesem Modell zufolge lassen sich Überzeugungen neben pädagogischen Werten und normativen Erziehungsvorstellungen von Fachkräften unter den Aspekten der *Orientierungsqualität* in Kindertageseinrichtungen subsumieren. Dort sind auch die kulturellen Überzeugungen und die Überzeugungen zur sprachlichen Bildungsarbeit einzuordnen. Die *Strukturqualität* bildet situationsunabhängige, zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen ab, die in der Regel politisch regulierbar sind. Es lassen sich räumlich-materiale (z. B. Anzahl verschiedener Materialien), soziale (z. B. Anteil Kinder mit Migrationshintergrund oder Anteil Kinder unter drei Jahren) sowie personelle Rahmenbedingungen (z. B. Fachkraft-Kind-Schlüssel, Fachkraftqualifikation) voneinander unterscheiden (Tietze, 2008). Die Orientierungs- und Strukturqualität hängen miteinander zusammen, richten die Voraussetzungen für pädagogisches Handeln aus und beeinflussen auf diese Weise die Prozessqualität. Die *Prozessqualität* fasst alle Interaktionen zusammen, die Kinder in Kindertageseinrichtungen mit ihrer sozialen und räumlich-materialen Umwelt erleben. Diese dynamischen Aspekte des Kita-Alltags beinhalten u. a. entwicklungsangemessene und auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmte Aktivitäten (z. B. Vorlesen) (Kluczniok, 2018). Die Qualitätskomponente *Familienbezug/Vernetzung* charakterisiert die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familien sowie anderen externen Partnern (z. B. Grundschulen). Darunter fallen somit auch die von einer Kindertageseinrichtung unterbreiteten (zielgruppenspezifischen) Angebote und Unterstützungsformen für Familien. Die Modellannahmen implizieren einen direkten Einfluss der Prozessqualität und des Familienbezugs auf die Kompetenzentwicklung von Kindern.

Im Rahmen des strukturell-prozessualen Modells pädagogischer Qualität wird zwischen globalen und bereichsspezifischen Prozessmerkmalen unterschieden (Sylva et al., 2006). Die globale Prozessqualität bezieht bereichsübergreifend die Gesamtheit der Interaktionen des Kindes mit seiner physischen Umgebung, mit Erwachsenen und Peers ein, wohingegen die bereichsspezifische Prozessqualität die Förderung spezifischer Inhaltsbereiche wie Sprache oder Mathematik umfasst. Eine hohe sprachspezifische Prozessqualität kann als curriculumsnaher Entwicklungsbereich die Bildungskarriere von Kindern positiv beeinflussen, da über Interaktionen wie regelmäßiges gemeinsames Lesen die sprachlichen Kompetenzen von Kindern gefördert werden.

3.2.1 Messung sprachspezifischer Prozess- und Strukturqualität

In der frühkindlichen Forschung werden bereichsspezifische Prozessmerkmale häufig mittels standardisierter und hoch inferenter Beobachtungsverfahren wie der Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E) gemessen. Letztere hat sich sowohl national als auch international als valides und reliables Messinstrument erwiesen (Kuger & Kluczniok, 2009; Sylva et al., 2006). Obgleich die KES-E in erster Linie Prozessmerkmale erfasst, greifen die Inhaltsbereiche (wie bei Sprache) auch einzelne Strukturmerkmale auf. Studien mit der KES-E weisen für den deutschen frühkindlichen Bereich darauf hin, dass die bereichsspezifische Qualität niedriger als die globale Qualität ausfällt (Tietze et al., 2013). In der Evaluation zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas“ hing die sprachspezifische Prozessqualität positiv mit der Wortschatzerweiterung bei Kindern zusammen, allerdings zeigten sich keine Effekte beim Satzverständnis (Roßbach et al., 2016). Andere Forschungsbefunde verweisen auf das niedrige sprachspezifische Qualitätsniveau in Kindertageseinrichtungen und die damit ausbleibenden positiven Effekte auf die sprachlichen Kompetenzen von Kindern (Ebert et al., 2013). Ein international ebenso etabliertes Beobachtungsinstrument zur Erfassung der Prozessqualität bildet das Classroom Assessment Scoring System (CLASS bzw. CLASS Pre-K für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen; Pianta et al., 2008), das in Studien Zusammenhänge zu den interaktions- und sprachspezifischen Subskalen der Kindergarten-Skala aufwies (vgl. La Paro et al., 2004). In den vergangenen Jahren kam dieses Beobachtungsinstrument auch im deutschen frühkindlichen Forschungskontext verstärkt zum Einsatz (vgl. von Suchodoletz et al. 2014; Wildgruber et al., 2014), wobei die gemessenen Qualitätswerte ähnlich niedrig ausfielen wie die mittels der KES-E erhobenen sprachspezifischen Prozessqualitätswerte aus der NUBBEK-Studie (Tietze et al., 2013). Ein in Deutschland entwickeltes hoch inferentes Beobachtungsinstrument stellt die Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen dar (DO-

RESI; Fried & Briedigkeit, 2008). Obwohl dieses Instrument in Deutschland bereits häufiger eingesetzt wurde, fehlen im Vergleich zur KES-E und CLASS Pre-K studienübergreifende internationale Ergebnisse.

Eine verhältnismäßig neue Beobachtungsskala, die als Ergänzung zu den KES-Skalen entwickelt wurde und ähnlich aufgebaut ist, bildet die Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW)-Skala von Siraj et al. (2015). Dieses Instrument nimmt das Konzept der gemeinsam geteilten Denkprozesse in den Blick. Entsprechend werden pädagogische Interaktionen in Bezug auf die Förderung der sozio-emotionalen und der kognitiven Entwicklung (mit einem Schwerpunkt auf der sprachlichen Entwicklung) erfasst (Anders & Wieduwilt, 2018). In internationalen Studien lag eine sehr hohe Inter-Rater-Reliabilität sowie eine sehr gute Validität vor (Otero & Melhuish, 2015). Im Durchschnitt ließ sich die gemessene Qualität für eine englische Stichprobe mit diesem Instrument im mittleren bzw. guten Bereich verorten, wobei die sprachspezifische Prozessqualität etwas besser abschnitt (Otero & Melhuish, 2015). In Deutschland wurde die SSTEW-Skala erstmalig bei der Evaluation zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ eingesetzt (Anders et al., 2021). Im Rahmen dieser fiel die Gesamtqualität im Vergleich zu den aufgeführten internationalen Studien geringer aus, wobei sich auch hier eine bessere sprachspezifische Prozessqualität zeigte. Möglicherweise liegen diese Unterschiede in den frühpädagogischen Traditionen beider Länder begründet, da in Großbritannien das frühpädagogische Curriculum und die Förderung akademischer Vorläuferfähigkeiten stärker gewichtet werden als in Deutschland.

Im Gegensatz zur sprachspezifischen Prozessqualität nahm die Messung der sprachförderlichen Raum- bzw. Materialausstattung – als einem Aspekt der Strukturqualität – in der frühkindlichen Forschung bisher einen etwas geringeren Stellenwert ein. Obwohl der sprachförderlichen Raum- bzw. Materialausstattung ebenfalls ein theoretisch begründeter Einfluss auf die kindliche Entwicklung zugesprochen wird (Smith & Dickinson, 2002), findet sich ihre Berücksichtigung analog zur kultursensiblen Raum- bzw. Materialausstattung üblicherweise in Beobachtungsinstrumenten zur Erfassung pädagogischer Prozessqualität wieder (siehe z. B. KES-R, KES-E). Ein Beobachtungsinstrument, das ausschließlich die sprach- und kultursensible Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen erfasst, wurde bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht entwickelt. Eine kultursensible Raumgestaltung und Materialausstattung erleichtert Sprachanlässe, die frühpädagogische Fachkräfte darin unterstützen, eine Bewusstheit für Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität anzuregen und sie pädagogisch nutzbar zu machen. Sie regt Kinder zu sprachintensiven Begegnungen an, hilft ihnen beim Aufbau einer eigenen Sprachwelt und umfasst u. a. beschriftete Regale bzw. Gegenstände, mehrsprachige Bilder- und Textbücher

oder Materialien zum gestalterischen Entdecken sowie Ausprobieren von Mitteilungen in Zeichen und Schrift. Diese kultursensible Orientierung spiegelt sich auch darin wider, dass die kulturelle Diversität der Kinder und Familien als Ressource verstanden wird, und sie nimmt insbesondere bei denjenigen Sprachen eine wichtige Rolle ein, die nicht den gängigen Verkehrs- und Bildungssprachen zuzuordnen sind (wie z. B. Türkisch oder Arabisch) und folglich im öffentlichen Bewusstsein weniger Prestige erfahren. Formen von Diskriminierung können unter anderem darin zum Ausdruck kommen, dass der Kita-Alltag (unterschwellig) auf eine Homogenisierung von Sprache und kulturellen Normen ausgerichtet ist. Förder- und Handlungsmöglichkeiten in diesen Bildungsbereichen werden von frühpädagogischen Fachkräften primär auf direkte pädagogische Interaktionen mit Kindern bezogen. Indirekte Formen der sprachlichen Anregung über die Raumgestaltung kommen dagegen seltener vor (Faas, 2013).

3.2.2 Sprachspezifische Qualität in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen

Der sprachspezifische Qualitätsaspekt wurde – vor dem Hintergrund der gestiegenen kulturellen Diversität im Bildungssystem – zeitweise mit pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund in Verbindung gebracht. So wurde von politischer Seite sowohl für den schulischen als auch frühkindlichen Bereich die Einstellung von mehr Fachkräften mit Migrationshintergrund gefordert, da letztere über eine größere Sensibilität im Umgang mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund verfügen würden (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010; Forum Bildung, 2001). Mit der Forderung ging ferner die Hoffnung einher, dass sie Kindern mit Migrationshintergrund einen leichteren Zugang zur deutschen Sprache ermöglichen könnten, da sie sich mit den typischen Herausforderungen des Zweitspracherwerbs auskennen würden (Stitzinger & Lüdtke, 2014). Eine hohe Qualität der sprachlichen Anregungen ist besonders für Kinder mit Migrationshintergrund wichtig, da weniger elaborierte Sprachkenntnisse im Deutschen einen gewichtigen Anteil der Bildungsbenachteiligung dieser Gruppe ausmachen. Obgleich es einige Befunde im Bereich der Schulforschung gibt, nach denen negative Leistungserwartungen bei gleichem kulturellen Hintergrund zwischen Lehrkraft und Kind abnehmen (McGrady & Reynolds, 2013), lässt der Großteil auf keine oder nur marginale Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund schließen (Neugebauer & Klein, 2016; Shepherd, 2011). So geht ein Migrationshintergrund bei Lehrkräften nicht zwangsläufig mit einem reflektierten Umgang mit kultureller Diversität einher, sondern scheint eher durch einen intuitiv inspirierten Umgang geprägt (Georgi et al., 2011). Mit diesem Ergeb-

nis korrespondieren die Einschätzungen von Thole und Cloos (2006), nach denen frühpädagogische Fachkräfte sich bei der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen insbesondere von ihren subjektiven Überzeugungen leiten lassen.

Wichtiger für zu erwartende förderliche Effekte aufseiten der Kinder scheint somit weniger der Anteil von Fachkräften mit Migrationshintergrund, sondern vielmehr die qualitativen Rahmenbedingungen einer Kindertageseinrichtung. So lassen internationale Befunde darauf schließen, dass insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer sprachlichen Entwicklung von einer qualitativ hochwertigen institutionellen Kindertagesbetreuung profitieren (Burchinal et al., 2000). Die Übertragbarkeit auf Deutschland ist aufgrund der bislang unzureichenden Datenlage noch nicht abschließend geklärt. Einzelne Befunde deuten z. B. beim rezeptiven Wortschatz auf mögliche kompensatorische Effekte bei Kindern mit Migrationshintergrund hin (Mayer et al., 2013). Kinder mit Migrationshintergrund besuchen in Deutschland allerdings tendenziell seltener Kindertageseinrichtungen mit hoher Qualität als Kinder ohne Migrationshintergrund (Lehrl et al., 2014; Leu & Schelle, 2009). Ferner nutzen Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache häufiger Einrichtungen mit höheren Anteilen von Kindern, die ebenfalls eine nicht-deutsche Familiensprache aufweisen (Becker, 2010a; Becker & Schober, 2017).

Vergleichbar mit diesen Befunden erfahren Kinder mit Migrationshintergrund auch bei Aspekten der Struktur- und Orientierungsqualität eine geringere Qualität (Stahl et al., 2018). Dabei könnten z. B. eine kultursensible Raumgestaltung und Materialausstattung frühpädagogische Fachkräfte darin unterstützen, eine Bewusstheit und Sensibilität für Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität insgesamt unter Kindern anzuregen. Forschungsbefunde legen nahe, dass der Einbezug kultursensibler Bücher und Materialien in den pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen unter Kindern Sprachanlässe initiiert, die Kinder in ihrer Identität bestätigen und ihr Gefühl der Zugehörigkeit zur (Kita-)Gemeinschaft stärken (Bennett et al., 2017; Khalifaoui et al., 2020; Kim, 2016).

3.2.3 Bedeutung von Einrichtungs- und Fachkraftmerkmalen für die Prozessqualität

Die meisten nationalen und internationalen Studien verweisen auf positive Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität und insbesondere kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsbereichen bei Kindern (Ulferts & Anders, 2016). Selbst im Alter von 16 Jahren konnten positive Effekte einer qualitativ hochwertigen institutionellen Kindertagesbetreuung auf beispielsweise den kognitiv-sprachlichen Entwicklungsstand und den Leistungsfortschritt im Lesen nachgewiesen werden (Sammons et al., 2008; Sylva et al., 2014). Bei einem niedrigen oder mittleren Qualitätsniveau ließen sich hingegen keine längerfristigen positiven Effekte feststellen.

Zur Verbesserung der Prozessqualität in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen werden häufig spezielle Weiterbildungsformate für Fachkräfte durchgeführt, die über die Veränderung ihrer Überzeugungen auf das Verhalten wirken sollen. Kammermeyer et al. (2019) weisen bei ihrer Analyse von Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien in Kindertageseinrichtungen einen direkten Wirkungspfad von Weiterbildungen auf das Verhalten von Fachkräften nach. In ihrer Literaturstudie stellt Slot (2018) berufliche Fortbildungen als einflussreichstes Strukturmerkmal im Zusammenhang mit der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen heraus. Obwohl es mittlerweile eine Reihe von Weiterbildungsformaten gibt, um (früh)pädagogische Fachkräfte beim Umgang mit kultureller Diversität zu unterstützen, ist über deren Wirkungsweisen noch recht wenig bekannt (Slot, Romijn & Wyslowska, 2017).

Weitere indirekte Ansatzpunkte zur Verbesserung der Prozessqualität, die sich auf ausgewählte Aspekte der Strukturqualität beziehen, sind das Qualifikationsniveau der Fachkräfte und der Fachkraft-Kind-Schlüssel. Es gibt sowohl Studien, die einen bedeutenden Effekt der Fachkraftqualifikation auf die Prozessqualität feststellen konnten (Ulferts & Anders, 2016; Whitebook, 2003), als auch Untersuchungen, die keinen direkten Zusammenhang fanden (vgl. Early et al., 2007). Roßbach (2005) findet ebenfalls Hinweise darauf, dass ein höheres Qualifikationsniveau der Fachkräfte sowie ein günstigerer Fachkraft-Kind-Schlüssel und kleinere Gruppengrößen mit einer förderlichen kindlichen Entwicklung verbunden sind. Auf Basis von Daten aus fünf europäischen Ländern stellen Slot, Lerkkanen und Leseman (2015) das Qualifikationsniveau der Fachkräfte, die beruflichen Fortbildungsmöglichkeiten, die Berufserfahrung und in geringerem Maße den Fachkraft-Kind-Schlüssel sowie die Gruppengröße als wichtigste Strukturmerkmale für die pädagogische Prozessqualität heraus. Insgesamt fehlen für Deutschland nach wie vor empirische Studien, die untersuchen, inwieweit professionelles Handeln durch ein höheres Qualifikationsniveau bedingt ist. Der Anteil an akademisch ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräften in Deutschland ist gering und lag 2020 bei 6,0 % (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021).

Als eine der zentralen sozialen Rahmenbedingungen unter den Strukturmerkmalen wird häufig der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aufgeführt. Im Zuge des Kita-Ausbaus und der anschließend intensiver geführten Qualitätsdebatte wurde dieses Strukturmerkmal auch auf medialer Ebene verstärkt thematisiert. Ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindergartengruppen hängt – auch bei ansonsten günstigen Rahmenbedingungen – oftmals mit einer geringeren Prozessqualität zusammen (Kuger & Kluczniok, 2009), die eine negative Entwicklung der deutschen Sprachkenntnisse nach sich ziehen kann (Ebert et al., 2013; Tietze et al., 2013). Dabei stellt sich ein hoher Migrantanteil als besonders hinderlich

für die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund heraus, wohingegen diese bei Kindern ohne Migrationshintergrund offenbar unabhängig vom Migrantenanteil voranschreitet (Niklas et al., 2011). Forschungsbefunde weisen auf einen möglichen Schwellenwert von circa 40 % von Kindern mit Migrationshintergrund hin, ab dem sich die Qualität des Sprachverhaltens frühpädagogischer Fachkräfte verringert (Kratzmann et al., 2013). Im Vergleich zu diesen Studien war die Prozessqualität in den Evaluationseinrichtungen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas“ weitgehend unabhängig von dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Gruppe. Dieser auffällige Befund deutet darauf hin, dass nicht zwingend die Gruppenkomposition als solche von Relevanz für die sprachspezifische Prozessqualität ist, sondern vielmehr die programmrelevante Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in den Kita-Gruppen (Anders et al., 2016). In diesem Zusammenhang spielt auch die Altersmischung in den Gruppen eine Rolle, da mit einem höheren Anteil von Kindern unter drei Jahren erhöhte Anforderungen an Fachkräfte gestellt werden. So zeigen Studien, dass in Kita-Gruppen mit höheren Durchschnittsalter die Prozessqualität besser ausfällt (Kuger & Kluczniok, 2009; Kuger et al., 2016). Obwohl die aufgeführten Befunde nicht in Gänze einheitlich sind, deuten sie doch eher daraufhin, dass Aspekte der Strukturqualität mit einer günstigeren Prozessqualität einhergehen, die wiederum bessere Lernmöglichkeiten für Kinder bietet.

Die Inanspruchnahme einer qualitativ hochwertigen Kindertagesbetreuung ist entscheidend von dem Wissen, den Präferenzen sowie den Netzwerkkontakten von Familien abhängig, die durch Bildungsabschlüsse und die soziokulturelle Zugehörigkeit geprägt sind (Stahl et al., 2018). Anscheinend bedarf es zielgruppenspezifischer Konzepte, damit Familien mit Migrationshintergrund qualitativ hochwertige Kindertageseinrichtungen nutzen und sich im Zuge dessen sprachförderliche Effekte aufseiten ihrer Kinder einstellen.

3.2.4 Familiales Engagement in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen: zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Familien kommt eine Schlüsselrolle im Sozialisations- und Entwicklungsprozess ihrer Kinder zu. Familiäre Rahmenbedingungen können eine Ressource oder ein Benachteiligungsrisiko für die kindliche Entwicklung bedeuten. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind überproportional häufig von sozialen, finanziellen und bildungsbezogenen Risikolagen betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Der Einbezug von Familien in die frühpädagogische Praxis hat sich als wichtiger Faktor für die Entwicklung vorschulischer und sozialer Fähigkeiten erwiesen (van Voorhis et al., 2013; Wilder, 2014). Eine effektive Kommunikation zwischen Familien und frühpädagogischen Fachkräften wird als wichtige Grundlage

für familiales Engagement in der Kindertageseinrichtung und für die Förderung zu Hause angesehen. Da ein solches Engagement als wichtiger Bestandteil der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen gilt, rückt die Partnerschaft zwischen Familien und Fachkräften zunehmend in den Fokus der frühkindlichen Bildung (Fröhlich-Gildhoff, 2013; Sheridan et al., 2019; Textor, 2021; Textor & Blank, 2004). Dabei basieren aktuelle Debatten über familiales Engagement auf der Prämisse, dass insbesondere Familien mit Migrationshintergrund von einer engen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit ihrer Kindertageseinrichtung profitieren würden, da diese mit besseren Bildungschancen für ihre Kinder einhergehen (van Voorhis et al., 2013) und als Modell für zukünftige schulische Partnerschaften fungieren könnte (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2005).

Elterliches Engagement umfasst nach Fox und Olsen (2014) Partnerschaften zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen sowie familiengeleitetes Lernen. Das erfolgreiche Zusammenspiel dieser beiden Kernbereiche fördere das Lernen und Wohlbefinden von Kindern, mit einigen (direkten) Auswirkungen auf kognitive und sozio-emotionale Entwicklungsbereiche. Obwohl bislang noch keine direkten kausalen Effekte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf die kindliche Entwicklung nachgewiesen wurden, deuten korrelative Befunde darauf hin, dass der gegenseitige Austausch zwischen Familie und Kindertageseinrichtung positive Auswirkungen auf das elterliche Verhalten hat (Lehrl et al., 2020; Owen et al., 2000). In Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund haben Untersuchungen gezeigt, dass ein hohes elterliches Engagement bei (vor)schulischen Aktivitäten mit besseren Bildungsleistungen der Kinder einhergeht (Jeynes, 2005; Jung & Zhang, 2016).

Obzwar die Familienzusammenarbeit als ein wesentliches Element moderner frühpädagogischer Arbeit aufgefasst wird, werden Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auch kritisch betrachtet, da mit diesem Ideal bestehende hierarchische Differenzen und Machtverhältnisse insbesondere zwischen Familien mit Migrationshintergrund und (früh)pädagogischen Fachkräften verschleiert werden (Betz, 2015). So werde diese Gruppe von Familien von Fachkräften eher als unwissend adressiert, der es an dem nötigen Wissen um die adäquate Förderung ihrer Kinder mangle. Eine missverstandene Deutungshoheit über Erziehungs- und Bildungsziele könnte eine Normierung der Elternschaft fördern und soziokulturelle Abhängigkeiten von Elternrollen ausblenden (Betz, 2015). Studien konnten aufzeigen, dass frühpädagogische Fachkräfte Eltern mit Migrationshintergrund eher belehren, anstatt gemeinsam mit ihnen Erziehungs- und Bildungsziele auszuhandeln (Betz & Bischoff, 2017; Gaitanides, 2007). Es wurde jedoch auch argumentiert, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Familien und frühpädago-

gischen Fachkräften gerade für Eltern mit Migrationshintergrund wichtig sei, da sie sich intensiv in die Bildung ihrer Kinder einbringen möchten (Hachfeld et al., 2016; Pfaller-Rott, 2010; Sohn & Wang, 2006). Nicht alle Familien mit Migrationshintergrund fühlen sich möglicherweise in ihrer Kindertageseinrichtung willkommen, akzeptiert oder wertgeschätzt und empfinden daher den Umgang mit frühpädagogischen Fachkräften als Herausforderung (Cheatham & Santos, 2011). Offenbar besteht eine Diskrepanz zwischen den Einschätzungen zum Engagement von Familien mit Migrationshintergrund, was wiederum Einfluss auf die zukünftige Gestaltung der Beziehung zu den Fachkräften haben kann.

Studien haben ergeben, dass frühpädagogische Fachkräfte glauben, nicht angemessen auf die Herausforderungen im Zuge der gestiegenen kulturellen Diversität und Mehrsprachigkeit vorbereitet zu sein, um erfolgreich Beziehungen zu Familien mit Migrationshintergrund aufbauen zu können (van Gorp & Moons, 2014; Michel & Kuiken, 2014). Dieser Umstand könnte in sozial benachteiligten Gebieten mit vielen zugewanderten Familien noch schwerer wiegen. So haben Studien gezeigt, dass die Zufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte mit den Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Familien und Kindertageseinrichtung negativ mit dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe zusammenhängt (Hachfeld et al., 2016). Dieser Befund könnte Unsicherheiten aufseiten der Fachkräfte widerspiegeln, wie mit Unterschieden in Kita-Gruppen mit einem hohen Anteil von Familien mit Migrationshintergrund umgegangen werden soll (Hachfeld et al., 2016). Ebenso gibt es Hinweise darauf, dass Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Eltern ohne Migrationshintergrund ganz bestimmte Bildungsergebnisse ihrer Kinder fokussieren (Döge, 2015; Durgel et al., 2009). Sie haben beispielsweise höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder und legen mehr Wert auf die Schulreife (Paulus & Blossfeld, 2007; Rosenbaum & Rochford, 2008). Diese spezifischen Bildungserwartungen können zu Spannungen zwischen Familien mit Migrationshintergrund und frühpädagogischen Fachkräften führen. Eine vorurteilsbewusste und empathische Haltung der Fachkräfte könnte dem entgegenwirken und gleichzeitig dabei helfen, gemeinsam in einen vertrauensvollen Verständigungsprozess einzutreten.

4. Professionelle Kompetenzen als Voraussetzung kultursensiblen Verhaltens

Der Diskurs um pädagogische Qualität und ihre Relevanz für eine frühe kompensatorische Förderung von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund schließt unweigerlich an die Forderung zur stärkeren Professionalisierung und (Weiter-)Qualifizierung frühpädagogischer

Fachkräfte an. So wird in der politischen Wahrnehmung die Entwicklung professioneller Kompetenzen durch Aus- und Weiterbildung als herausragende Lösungsstrategie zur Bewältigung der zentralen Herausforderungen für die frühpädagogische Bildungsarbeit angesehen (Betz, 2013). Im Zuge dieser Entwicklung wurden umfangreiche Weiterbildungsformate wie z. B. die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) gegründet und Akademisierungsbestrebungen des Berufsstandes forciert (Wadepohl, 2015). Bevor näher auf konkrete Modelle professioneller Handlungskompetenz und die Kompetenzfacette der kulturellen Überzeugungen eingegangen werden soll, gilt es, zunächst den Blick auf den Kompetenzbegriff zu schärfen.

4.1 Der Weg zum Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff ist in den vergangenen Jahren sowohl im öffentlichen als auch wissenschaftlichen Diskurs sehr populär geworden. Er wird in den wissenschaftlichen Teildisziplinen inhaltlich unterschiedlich definiert (BMBF, 2008), sodass er nur im Rahmen einer bestimmten Theorie eine konkrete Bedeutung erfährt. In der Berufs- und Erwachsenenpädagogik hat sich der Kompetenzbegriff seit den 1970er Jahren etabliert, da er die Kontroverse zwischen dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung umgangen zu haben schien (Pfadenhauer, 2010). Damit wurde eine Brücke von der alltäglichen Lebenswelt zur formalisierten Bildung geschlagen, an die sich die Debatte um das Konzept des lebenslangen Lernens anschließt (vgl. BLK, 2002). Seine Popularität ist nicht zuletzt auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass sich Kompetenzen aus einer forschungspragmatischen Sichtweise von dem empirisch schwer zu erfassenden Bildungsbegriff abgrenzen.

Während Bildung als ein Überbegriff gefasst werden kann, der die menschlichen Welt- und Selbstverhältnisse in eine übergeordnete Beziehung setzt, „lenkt der Kompetenzbegriff den Blick auf die konkreten Situationen der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt und somit darauf, welche situativen Herausforderungen zur Entstehung von Neuem beitragen können (...)“ (Grunert, 2012, S. 76). Gleichwohl schließt auch die Entwicklung von Kompetenzen eine holistische Orientierung mit ein, da der Fokus auf den Menschen als Ganzes gelegt wird. So lassen sich Kompetenzen als mehrdimensionale und kontextgebundene Fähigkeitskomplexe beschreiben, die in ihrem Zusammenspiel eine spezifische Handlungskompetenz bilden (Anders, 2012). Bei der Bestimmung einer spezifischen Handlungskompetenz spielt somit der Kontext, in dem Anforderungen und Aufgaben erfolgreich und verantwortungsvoll zu bewältigen sind, eine wichtige Rolle (Weinert, 1999). Um den Kontext in pädagogischen Handlungsfeldern einzugrenzen, wird als zentrales Kriterium der Bezug auf eine Menge hinreichend *ähnlicher*

realer Situationen vorgeschlagen, in denen vergleichbare Anforderungen bestehen (BMBF, 2008, S. 20 f.). Die diversitätsbewussten Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte werden diesem Verständnis zufolge als besonders relevant für ihre pädagogische Praxis in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen erachtet. Mit dem Rekurs auf den Kompetenzbegriff soll keine Abkehr vom Bildungsbegriff vollzogen werden. Vielmehr lässt sich der Prozess des Kompetenzerwerbs bzw. der Kompetenzentwicklung als Wegbereiter einer umfassenden Bildung verstehen⁶.

4.2 Modelle professioneller Handlungskompetenz

In der Frühpädagogik wurden in den vergangenen Jahren auf Basis der gestiegenen Anforderungen an Fachkräfte verschiedene professionelle Kompetenzmodelle entwickelt (vgl. Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Diese Kompetenzmodelle nehmen im Vergleich zum strukturell-prozessualen Modell pädagogischer Qualität (vgl. Tietze et al., 1998) einen anderen Analysefokus ein. Die handlungsleitende Bedeutung von Überzeugungen wird zwar in beiden Modellen hervorgehoben, allerdings müssen nach dem Verständnis des Qualitätsmodells Überzeugungen aggregiert über alle Fachkräfte hinweg angesprochen werden, um einen positiven Effekt auf institutioneller Ebene erzielen zu können. Die einzelne Fachkraft nimmt folglich eine untergeordnete Rolle ein. Im Rahmen mehrdimensionaler Kompetenzmodelle wird dagegen die Bedeutung von Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte für die erfolgreiche Bewältigung komplexer pädagogischer Situationen hervorgehoben. Kompetenzmodelle ermöglichen damit eine Operationalisierung des Kompetenzbegriffs sowie eine empirische Überprüfung der Bedeutung von Kompetenzen für bestimmte Handlungsanforderungen (Klieme et al., 2007). Folgende Abbildung veranschaulicht die Wechselbeziehung zwischen Kompetenzen und deren Wirkung auf Handeln im Sinne einer Befähigung zur Situationsbewältigung:

⁶ In diesem Kontext spielen die Begriffe Qualifikation, Fähigkeit und Fertigkeit ebenfalls eine Rolle. Gnahs (2007, S. 22, 25 ff.) hat folgenden Strukturierungsvorschlag angeführt: Qualifikationen seien im Gegensatz zu Kompetenzen „definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden“. Sie dienen der beruflichen und praktischen Verwertbarkeit und können ein bestimmtes Kompetenzpotenzial anlegen. Demgegenüber beziehen sich Fertigkeiten auf die sensomotorischen Gesichtspunkte des individuellen Leistungsvermögens. Sie werden in der Regel durch Übung und Trainieren ausgebildet und vervollständigt. Sie laufen in der Regel routiniert ab. Fähigkeiten machen das Zusammenspiel aus Wissens- und Fertigkeitenkomponenten aus.

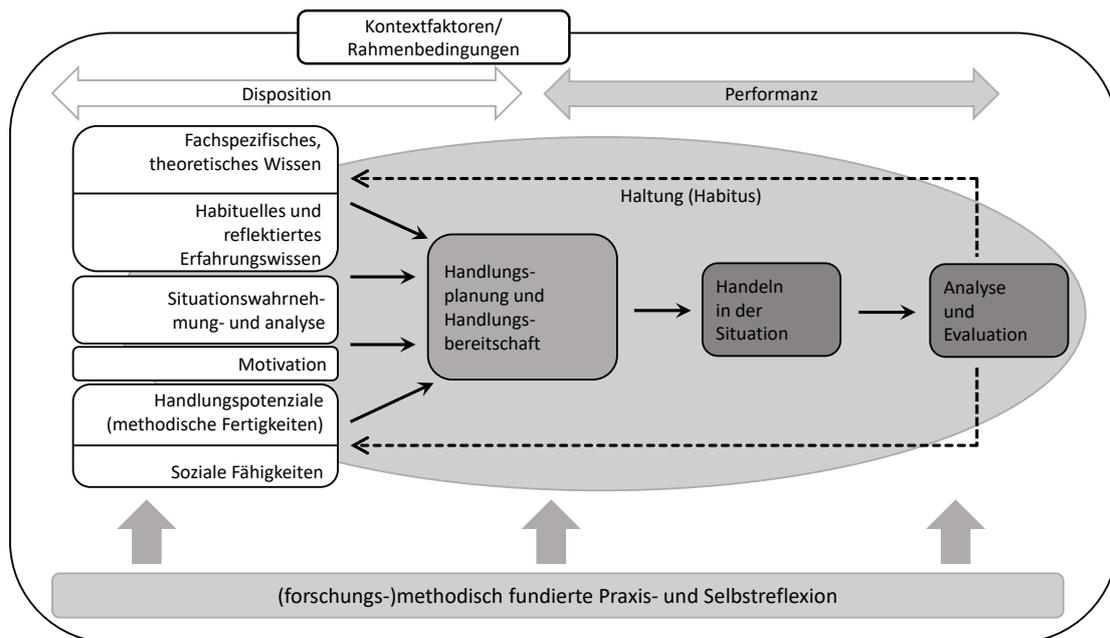


Abbildung 3. Allgemeines Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2014)

Nach dem Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) beeinflusst die professionelle Haltung (Habitus), die sich aus Überzeugungen, Werthaltungen und Orientierungen zusammensetzt, das individuelle Denken und Handeln einer frühpädagogischen Fachkraft. Die Handlungsplanung bzw. Handlungsbereitschaft, die einen direkten Einfluss auf das Handeln in einer konkreten Situation hat, leitet sich aus dem reziproken Zusammenspiel von fachspezifischem Wissen, habituellem und reflektiertem Erfahrungswissen, Situationswahrnehmung und -analyse, Motivation sowie Handlungspotenzialen und sozialen Fähigkeiten ab. Diese Kompetenzen charakterisieren – als subjektiv innere Ebene – die individuellen Dispositionen einer frühpädagogischen Fachkraft. Sie versetzen eine Fachkraft in die Lage, diejenige Performanz – als objektiv äußere Ebene – zu erzeugen, die für eine bestimmte Aufgabenstellung oder Problemlösung notwendig ist.

Überzeugungen machen einen wesentlichen Teil der Grundstruktur in diesem Modell aus und nehmen daher eine übergeordnete Rolle ein. Sie liegen quasi hinter der Ebene der Dispositionen und bilden deren Realisierungsmöglichkeiten für die pädagogische Performanz. Pädagogische Überzeugungen im Speziellen bilden ein breites Konstrukt, das unterschiedliche Überzeugungssysteme wie z. B. Überzeugungen zu frühpädagogischen Ansätzen oder auch zum Bildungsbereich Sprache in Kindertageseinrichtungen einschließt (Anders, 2012). Diese verschiedenen Überzeugungssysteme können sich – je nach persönlichem Bedeutungsgrad – habituell unterschiedlich in einer Person anordnen. Hier wird zugleich ihr subjektiver Wertebezug ersichtlich (Tietze et al., 1998). So bestimmt die affektive Komponente von Überzeugungen entscheidend mit, wie viel Aufwand zur Bewältigung einer Situation erbracht wird (Nespor,

1987). Als individuelle mentale Konstrukte umfassen Überzeugungen entsprechend sowohl kognitive als auch affektive Komponenten, die Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation des Alltags von pädagogischen Fachkräften nehmen (Skott, 2015). Einen hohen Bedeutungsgrad haben die individuellen Grundüberzeugungen (*primary beliefs*), die sich nur schwer verändern lassen (Green, 1971). Andere Überzeugungen bauen in der Regel auf Grundüberzeugungen auf, und werden aus diesen abgeleitet. Systemgrenzen zwischen Überzeugungen sind kaum auszumachen, da Überzeugungssysteme eng mit dem Selbstkonzept eines Menschen verknüpft sind und sie somit auf einer übergeordneten Ebene in Zusammenhang stehen (Abelson, 1979). Aufgrund dieser Vernetzung von Überzeugungssystemen sowie ihrer kontextspezifischen Aktivierung lassen sich Überzeugungen nie vollständig erfassen, sondern immer nur in Hinblick auf ihre situativ verankerten Konstruktionen (Schroeter, 2014). Beruflich relevante Überzeugungen und Orientierungen von frühpädagogischen Fachkräften werden in der Regel über Selbstauskünfte z. B. in Form von Fragebögen erfasst, da auf diese Weise auch ihre handlungsleitende Bedeutung in konkreten Interaktionen abgebildet wird (Mischo et al., 2012). Um die handlungsleitende Bedeutung von kulturellen Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte genauer erforschen zu können, bedarf es zunächst einer begrifflichen Schärfung, auf der die Rekonstruktion inhaltlich assoziierter Situationen aufbauen kann.

4.3 Kulturelle Überzeugungen – eine Begriffsbestimmung

Der Begriff der kulturellen Überzeugungen wird in Fachkreisen kontrovers diskutiert. Dies äußert sich in einer Vielzahl von unterschiedlichen Begriffen und theoretischen Konzepten. In der deutschsprachigen Forschung gibt es bislang noch keine allgemein gültige Definition, anhand derer kulturelle Überzeugungen exakt bestimmt werden könnten. So lassen sich große Überschneidungsbereiche zu ähnlichen Konzepten wie beispielsweise zu dem Einstellungsbegriff feststellen (vgl. van Dick et al., 1997; Kratzmann et al., 2017). Im US-amerikanischen Forschungsbereich zu kultureller Diversität hat sich der Begriff der „Überzeugungen“ (*beliefs*) etabliert (vgl. Bryan & Atwater, 2002; Gay, 2010). In dieser Tradition können Überzeugungen als Voraussetzung für die Bildung von handlungsleitenden Einstellungen aufgefasst werden (Ajzen & Fishbein, 2000; Pajares, 1992; für Deutschland siehe Plöger-Werner, 2015). Überzeugungen gelten als nicht weiter unterteilbare Einheiten von Einstellungen (Seel, 2003), die die Bewertung positiver und/oder negativer Eigenschaften eines Einstellungsobjekts formen (Stürmer, 2009). Entsprechend lässt sich eine Einstellung nach Allport (1935, S. 810) definieren als „ein seelischer und nervlicher Bereitschaftszustand, der – durch die Erfahrung organisiert –

einen richtenden oder dynamischen Einfluss auf die Reaktionen des Individuums auf alle Objekte und Situationen ausübt, mit denen es verbunden ist“. Aus einer forschungspraktischen Sicht gilt es daher, einstellungsübergreifende kulturelle Überzeugungen – als übergeordnete Faktoren – anhand einer hinreichenden Anzahl an inhaltlich assoziierten Einstellungselementen zu operationalisieren. Im weiteren Verlauf wird auf die Definition von Baumert und Kunter zurückgegriffen (2006, S. 497, in Anlehnung an Op’t Eynde et al., 2002), der zufolge Überzeugungen als „implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen“ aufgefasst werden können. Kulturelle Überzeugungen⁷ verweisen folglich auf Konzeptionen von kultureller Diversität im Allgemeinen und von Menschen mit Migrationshintergrund im Speziellen. Im Gegensatz zu Überzeugungen beschreiben Orientierungen eine primär kognitive Fähigkeit, die es einer Person ermöglicht, sich in zeitliche, räumliche, soziale und situative Gegebenheiten zurechtzufinden. Aus einer soziologischen Perspektive kann darunter ein sozialer Sinn verstanden werden, der sich aus dem kongruenten Zusammenspiel zwischen Habitus und sozialem Feld ergibt, in dem sich eine Person quasi instinktiv und selbstsicher bewegt (Bourdieu, 1987).

In Kindertageseinrichtungen können kulturelle Überzeugungen auf die Wahrnehmung von Fachkräften gegenüber dem Verhalten von Kindern mit Migrationshintergrund einwirken und sich auch in der Gestaltung der pädagogischen Praxis widerspiegeln. Neben diesen beiden Funktionen fungieren Überzeugungen auch als Wissensfilter, da sie als subjektiv bedeutsames Bezugssystem die Wahrnehmung und Verarbeitung neuer Informationen beeinflussen (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Wischmeier, 2012). Auf diese Weise können Überzeugungen auch die von Fachkräften wahrgenommenen Fortbildungsangebote und -inhalte mitbestimmen, in deren Rahmen berufsbezogenes Wissen erweitert werden soll (Calderhead, 1996). Steht eine frühpädagogische Fachkraft kultureller Diversität beispielsweise völlig ablehnend gegenüber, so wird sie Fort- und Weiterbildungen zu inklusiver Pädagogik höchstwahrscheinlich meiden, oder Fortbildungsinhalte werden von ihr als nicht kompatibel mit ihren kulturellen Überzeugungen betrachtet (sofern die Fortbildung nicht zu einer Veränderung ihrer Grundüberzeugungen führt).

Obzwar Überzeugungen die Grundlage für die Bildung von Einstellungen darstellen, können sie selbst von kognitiven und motivationalen Prozessen gefärbt sein, die nicht der Realität entsprechen müssen und die eher dazu dienen, die eigenen Überzeugungen aufrechtzuerhalten

⁷ In der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bzw. interkulturellen Bildungsforschung ist ebenso der Rekurs auf den alternativen Begriff *migrationsbezogene Überzeugungen* geläufig (vgl. Hachfeld & Syring, 2020b), der in der vorliegenden Dissertation synonym verwendet wird.

(vgl. Eagly & Chaiken, 1993; Houston & Fazio, 1989). Aus Perspektive der Person erscheint es so, als ob ihre Einstellungen auf vernünftige und konsistente Weise aus ihren richtigen Überzeugungen folgen. Überzeugungen ist also eine quasi-logische innere Struktur eigen (Green, 1971). Es genügt der individuelle Glaube an die Richtigkeit der Überzeugungen, die keiner argumentativen Rechtfertigung oder diskursiven Validierung bedürfen (Baumert & Kunter, 2006). So können Fachkräfte z. B. bestimmte Stereotype gegenüber Gruppen von Familien haben, die herangezogen werden, um sich einen (schnellen) Eindruck von ihren Kindern zu machen. Damit können viele schwer greifbare Merkmale auf eine vermeintlich reale Persönlichkeitseigenschaft reduziert werden. Hier deutet sich ein weiteres wichtiges Merkmal von Überzeugungen an: Sie beinhalten sowohl Aussagen darüber, wie die Welt gestaltet ist als auch Solensaussagen, die als Bewertungsgrundlage für Situationen und das Verhalten von Menschen dienen (vgl. Abelson, 1979; Nespor, 1987). Bei kulturellen Überzeugungen geht es somit nicht um die Einschätzung vermeintlich objektiver kultureller Unterschiede, sondern vielmehr um die subjektive Wahrnehmung, Bewertung und Empfindung von kultureller Diversität.

4.4 Konzeptionen kultureller Überzeugungen

Einen Meilenstein in der Konzeption kultureller Überzeugungen markierte in der deutschen Migrationsforschung eine Studie von van Dick et al. (1997), die ausgehend vom Akkulturationsmodell von Berry et al. (1989) vier wesentliche Einstellungen gegenüber der kulturellen Diversität einer Gesellschaft unterschied und diese anhand von Lehrkräften untersuchte: Integration, Assimilation, Segregation bzw. Separation sowie Marginalisierung. Während Assimilation in dieser Konzeption auf die Verdrängung der Herkunftskultur zugunsten der fremden Mehrheitskultur verweist, beschreibt Integration die Wertschätzung beider Kulturen, die eine Hinwendung zur jeweils anderen Kultur miteinschließt und dadurch zu einem gemeinsamen kulturellen Rahmen führt. Demgegenüber haben Segregation bzw. Separation und Marginalisierung die Abkehr von substantiellen Interaktionen mit der anderen Kultur sowie die daraus resultierende kulturelle Abtrennung gemeinsam. Im Gegensatz zu Segregation bzw. Separation sieht Marginalisierung allerdings auch die Aufgabe der Herkunftskultur ohne Aufnahme einer neuen vor, wobei letzterer Fall für Deutschland kaum vorzufinden sei. Integration und Assimilation werden nach dem Verständnis von van Dick et al. (1997) als näher beieinanderliegend konzeptualisiert und nicht ausschließlich als kontrastierend diskutiert. Eine zentrale Gemeinsamkeit äußert sich darin, dass sowohl Integration als auch Assimilation auf einem statischen Kulturverständnis basieren, bei dem Kulturen als getrennte Entitäten gedacht werden. Eine Unterscheidung tritt besonders in der Bewertung bzw. affektiven Aufladung der Mehrheits- und

Herkunftskultur hervor. Entgegen der ursprünglichen Konzeption stellten sich in den Analyseergebnissen im Rahmen der Studie für unterschiedliche Stichproben heraus, dass Assimilation und Segregation eng miteinander zusammenhängen und negativ mit Integration korreliert waren (van Dick et al., 1997).

Die meisten Studien über kulturelle Überzeugungen können im Bereich der (angloamerikanischen) Sozialpsychologie verortet werden. Hahn et al. (2010) konzeptualisierten kulturelle Überzeugungen anhand der Kriterien, wie wichtig eine Person Gruppenunterschiede erachtet und wie sie eine Fremdgruppe bewertet, der sie nicht angehört. Vergleichbar zum Akkulturationsmodell von Berry et al. (1989) lassen sich daraus vier unterschiedliche Überzeugungsfacetten ableiten: Wird eine Fremdgruppe negativ bewertet und Gruppenunterschiede nicht betont, so sprechen Hahn et al. (2010) von assimilativen Überzeugungen. Bei negativer Bewertung und starker Betonung von Gruppenunterschieden liegen hingegen segregative bzw. separatistische Überzeugungen vor. Segregative bzw. separatistische Überzeugungen gehen im Vergleich zu assimilativen Überzeugungen insofern mit einer noch negativeren Bewertung von Fremdgruppen einher. Menschen mit ausgeprägten segregativen oder separatistischen Überzeugungen bewerten kulturelle Diversität generell als problematisch und lehnen daher Immigration vollständig ab. Im pädagogischen Kontext spielt diese verhältnismäßig extreme Überzeugungsfacetten eine eher untergeordnete Rolle. Wird eine Fremdgruppe hingegen positiv bewertet und werden Gruppenunterschiede betont, so sprechen die Autor*innen von multikulturellen Überzeugungen, bei der Vernachlässigung von Gruppenunterschieden von egalitären (*colorblind*) Überzeugungen. Diese vierfeldrige Konzeption wurde in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung insbesondere von Hachfeld et al. (2011, 2015) aufgegriffen.

In aktuellen Studien werden kulturelle Überzeugungen häufig in drei Gruppen unterschieden, die sich untereinander per se nicht ausschließen müssen: multikulturelle, egalitäre sowie assimilative Überzeugungen (vgl. Guimond et al., 2014; Hahn et al., 2015). Insbesondere egalitäre Überzeugungen gelten unter Forschenden als formbar, da sie – je nach verfolgtem Zweck – passend umgedeutet werden können (Knowles et al., 2009). Auf den frühpädagogischen Kontext übertragen, geben egalitäre Überzeugungen von Fachkräften Aufschluss darüber, inwieweit Gruppenunterschiede zwischen Kindern verschiedener kultureller Herkunft überwunden werden sollten. Im Vergleich zu multikulturellen und assimilativen Überzeugungen weisen egalitäre Überzeugungen eine größere Variabilität hinsichtlich des Umgangs mit diesem spezifischen Einstellungsobjekt auf (Civitillo et al., 2021). Sind beispielsweise die multikulturellen Überzeugungen einer frühpädagogischen Fachkraft ausgeprägter als ihre egalitä-

ren Überzeugungen, könnten sich diese Facetten im Kita-Alltag dahingehend in Einklang bringen, dass Aspekte kultureller Diversität auf Basis von Gemeinsamkeiten der Kinder thematisiert werden. Überwiegen hingegen die assimilativen Überzeugungen, so könnte z. B. das Vermitteln von Normen und Verhaltensweisen der Mehrheitsgesellschaft im Vordergrund stehen, um darüber Ähnlichkeiten der Kinder zu stärken. Da der Umgang mit kultureller Diversität ein sensibles Thema darstellt, das unter Fachkräften starke Gefühle, Meinungen und Werte hervorrufen kann (Slot, Romijn & Wyslowska, 2017), scheinen die zwei Pole multikulturelle vs. assimilative Überzeugungen ausschlaggebender zu sein, da sie sich sowohl aus einer theoretischen als auch empirischen Perspektive als kaum miteinander vereinbar erwiesen haben. Aufgrund der größeren Variabilität von egalitären Überzeugungen, die die Interpretation von Forschungsbefunden erschwert, werden im weiteren Verlauf in erster Linie die multikulturellen und assimilativen Überzeugungen fokussiert, und die Facette der egalitären Überzeugungen wird außen vorgelassen. Diese binäre Gegenüberstellung soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch transkulturelle Überzeugungsfacetten unter (früh)pädagogischen Fachkräften gibt, die Kulturen als zunehmend vermischte und nicht klar voneinander abgrenzbare Entitäten denken. So werden beispielsweise in einer Studie von Edelmann (2006) für den deutschschweizerischen Raum weitere Überzeugungsfacetten konzeptualisiert, die als synergische- bzw. sprachorientierte, still-schweigend anerkennende sowie abgrenzend-distanzierte Typen von Lehrpersonen zum Ausdruck kommen. Viele dieser qualitativen Studien liefern zwar wichtige Erkenntnisse für weiterführende Studien. Ihnen ist allerdings ein genuin explorativer Charakter zu eigen, sodass häufig keine konkreten Angaben zur Verteilung der Typen gemacht werden können und sie somit auf einer primär inhaltlichen Ebene beschrieben werden.

4.4.1 Multikulturelle Überzeugungen

Multikulturelle Überzeugungen repräsentieren wertschätzende innere Konzeptionen gegenüber kultureller Diversität, die den Nutzen kulturintegrierender Strategien im Umgang mit ebenjener Diversität bestimmen. Der Rückgriff auf diese inneren Strategien ist ein aktiver Prozess, der den Betroffenen aber nicht immer bewusst sein muss. Personen mit multikulturellen Überzeugungen erkennen die kulturellen Merkmale aller ethnischen Gruppen ausdrücklich an, schätzen kulturelle Unterschiede in alltäglichen Interaktionen und empfinden sie als bereichernd (Levin et al., 2012). Bei der Verwendung des Begriffs *multikulturell* geht es in diesem Zusammenhang darum, zuallererst Risiken und Partizipationsmöglichkeiten entsprechend der jeweiligen kulturellen Voraussetzungen überhaupt als solche wahrzunehmen, um darauf aufbauend einen konstruktiven Umgang mit Diversität zu ermöglichen. Diese programmatische

Dimension, die über die rein deskriptive Konnotation des Begriffs *multikulturell* hinausgeht, weist somit große Schnittmengen zu den Begriffen *interkulturell* und *diversitätsbewusst* auf (siehe Kapitel 2.1).

Frühpädagogische Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen beziehen kulturelle Diversität in ihrer pädagogischen Praxis ein und sie legen Wert auf die Bewahrung kultureller Integrität der Kinder und ihrer Familien (Hachfeld et al., 2012; Voss et al., 2011). In Interaktionen mit Kindern zeichnet sich diese Haltung der Fachkräfte dadurch aus, dass sie kulturelle Unterschiede berücksichtigen und die Familiensprachen der Kinder versuchen pädagogisch einzubeziehen. Folglich wird auch in Bildungsprozessen eine interkulturelle Dimension hervorgehoben. Von einem theoretischen Standpunkt aus betrachtet, könnten Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen in der Interaktion mit Familien mit Migrationshintergrund weniger voreingenommen agieren und dadurch besser auf unterschiedliche kulturelle Wertesysteme eingehen, da diese nicht aus einer ethnozentrischen Perspektive bewertet werden.

Die Überbetonung kultureller Unterschiede birgt allerdings die Gefahr von Gruppendifferenzierungen (Wir vs. die Anderen), die vorurteilsbehaftete Zuschreibungen verstärken können. Um den Blick auf diese Gefahr zu schärfen und ihr damit gleichzeitig entgegenzuwirken, wird ein (selbst-)kritischer Reflexionsprozess mit den eigenen Wertesystemen vorausgesetzt. Dieser anspruchsvolle Prozess schließt die Reflexion kollektiver Zugehörigkeiten von Individuen ein, die einem erst im Zuge einer intersektionellen Denkweise zugänglich werden (Nohl, 2014). Das eigene Wertesystem stellt somit einen bedeutenden, nicht abzulehnenden Bezugspunkt dar. Obzwar auch bei ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen Spannungen in der pädagogischen Praxis von kulturell diversen Kindertageseinrichtungen nicht ausbleiben, helfen sie doch, die eigene kulturelle Gebundenheit besser zu verstehen. Über dieses Verständnis können wiederum Hinweise auf pädagogisch angemessenes Verhalten abgeleitet werden. Auf Einrichtungsebene lässt sich eine Wertschätzung kultureller Diversität vor allem darin erkennen, dass das pädagogische Verständnis über die Verhinderung von Diskriminierung hinausreicht und kulturelle Diversität vielmehr als eine Ressource aufgefasst wird, die den Lernprozess aller bereichern kann (Schachner et al., 2016). Ob allerdings dieses diversitätsbewusste pädagogische Verständnis die geeignetsten Voraussetzungen für eine kompensatorische Sprachförderung in der Verkehrs- bzw. Bildungssprache bietet, wird in Fachkreisen nach wie vor kontrovers diskutiert.

Der Umgang von frühpädagogischen Fachkräften mit kultureller Diversität spielt zugleich eine entscheidende Rolle für die personenbezogene Wahrnehmung der Kinder mit und ohne

Migrationshintergrund. Kinder, deren Familien nicht die Merkmale der Mehrheitsgesellschaft erfüllen, beschäftigen sich öfter mit ihrer ethnischen Zugehörigkeit und ihrem Selbstbild als Kinder, deren Familien den Merkmalen der Mehrheitsgesellschaft entsprechen (Lane, 2008; MacNaughton & Davis, 2009). Letztere erleben sich im Vergleich mit anderen Kindern als Norm und entwickeln eher Gefühle von Überlegenheit (Derman-Sparks & Ramsey, 2006; MacNaughton & Davis, 2009). Die multikulturellen Überzeugungen von Fachkräften könnten kultursensible Interaktionen begünstigen, die in einer frühen Phase prägend für die Identitätsentwicklung von Kindern sein können. So wurde für den Schulbereich argumentiert, dass Lehrkräfte mit multikulturellen Überzeugungen in ihrer Unterrichtsgestaltung stärker auf die Bedürfnisse von Schüler*innen mit Migrationshintergrund eingehen, sie respektvolle Beziehungen zu ihnen pflegen und ein inklusives Klima der Akzeptanz aller befördern (Civitallo, Juang & Schachner, 2016; Schachner et al., 2016). Studien legen nahe, dass multikulturelle Überzeugungen – im Vergleich zu egalitären und assimilativen Überzeugungen – mit einem vorurteilsbewussteren und sensibleren Verhalten gegenüber Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft einhergehen (vgl. Apfelbaum et al., 2010; Vorauer et al., 2009). Hachfeld et al. (2015) konnten für Lehramtsanwärterinnen mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen eine höhere Bereitschaft, auf kulturelle Unterschiede in ihrem Unterricht einzugehen, belegen.

Gleichwohl weisen Befunde außerhalb des schulischen Kontexts auch in die gegensätzliche Richtung: So zeigt eine Studie von Plaut et al. (2011), dass die inklusive Ideologie multikultureller Überzeugungen von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft nicht als inklusiv wahrgenommen wird und sie sich von dieser eher ausgegrenzt fühlen. Die Autor*innen vermuten, dass dies ein Grund dafür sein könnte, warum Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft Diversitätsbestrebungen im Bildungs- und Arbeitsbereich als wenig förderlich erachten. Wolsko et al. (2006) wiesen bei Personen mit ausgeprägten multikulturellen und geringen assimilativen Überzeugungen zwar nach, dass sie weniger dazu neigen, die Eigengruppe positiver einzuschätzen als eine Fremdgruppe. Allerdings tendierten sie eher dazu, Fremdgruppen stärker zu stereotypisieren.

4.4.2 Assimilative Überzeugungen

Im Gegensatz zu multikulturellen Überzeugungen repräsentieren assimilative Überzeugungen ablehnende innere Konzeptionen gegenüber kultureller Diversität, die eine erfolgreiche Integration in die Mehrheitsgesellschaft der Überwindung kultureller Eigenheiten von Minderheitengruppen attribuieren. Menschen mit ausgeprägten assimilativen Überzeugungen befür-

worten es, wenn ethnische Minderheiten die Werte, Normen und Verhaltensweisen der Mehrheitsgesellschaft übernehmen und jene ihrer Minderheitengruppe aufgeben (Verkuyten, 2011). Assimilative Überzeugungen lassen sich somit durch eine *ethno-orientierte* Haltung charakterisieren, bei der die Zugehörigkeit zur Eigengruppe positiver als zur Fremdgruppe beurteilt wird. Als Prozess beschreibt Assimilation, dass Personen die Aufnahmekultur als integralen Bestandteil der eigenen Identität internalisiert und sich dabei von der Herkunftskultur gelöst haben (Berry, 2015).

Frühpädagogische Fachkräfte mit ausgeprägten assimilativen Überzeugungen nehmen kulturelle Diversität als eine zusätzliche Herausforderung wahr und berücksichtigen sie bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis kaum. Sie befürworten eine Anpassung der mehrsprachig aufwachsenden Kinder an die Verkehrssprache Deutsch und an die Merkmale der Mehrheitskultur (Kratzmann et al., 2017). Die unterschiedlichen Familiensprachen der Kinder und ihrer Familien werden für den Erwerb bzw. für die Entwicklung von Deutschsprachkenntnissen somit als hinderlich betrachtet. In der Interaktion mit Familien mit Migrationshintergrund vertreten Fachkräfte mit assimilativen Überzeugungen die Werte und kulturellen Lebensformen ihrer Herkunftskultur und nehmen diese als Maßstab zur Beurteilung von Erziehungszielen. Aus Sicht der interkulturellen Pädagogik werden assimilative Überzeugungen aufgrund ihrer defizitären Ausrichtung und ihrem Kontrast zu einem inklusiven Werteverständnis in Fachkreisen weitgehend kritisch eingestuft (vgl. Prengel, 2019). Der Begriff *Assimilation* erfuhr dadurch eine zunehmend negative Konnotation. Diese kritische Sichtweise wurde durch Forschungsbefunde untermauert. So schlussfolgerten Whitley und Webster (2018) in einer Metaanalyse, dass assimilative Überzeugungen im Gegensatz zu multikulturellen Überzeugungen mit Vorurteilen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund zusammenhängen. Cummins et al. (2012) schätzten Assimilationsprozesse in Schulen kritisch ein, da diese die Bedeutung der Familiensprache für das Erlernen der Zweitsprache und für die Identitätsentwicklung von Kindern außer Acht lassen. Für den Grundschulbereich zeigten Makarova und Herzog (2013) auf, dass Lehrkräfte mit assimilativen Überzeugungen, die in ihren Klassen ein hohes Maß an störendem Verhalten wahrnehmen, eine starke Tendenz zur Bestrafung bei gleichzeitig gering ausgeprägtem diagnostischen Fachwissen in sozialen Bereichen aufweisen.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird Assimilation als ein Konzept aufgefasst, das die Aufrechterhaltung der Mehrheitskultur legitimiert. Gleichwohl kann das Assimilationskonzept auch zur Herstellung von Harmonie zwischen unterschiedlichen Gruppen ausgelegt werden, die wiederum positive Bewertungen von Minderheitengruppen zur Folge haben kann (Verkuyten, 2011). Entscheidend für eine positive Bewertung und geringe Vorurteile gegenüber

Minderheitengruppen scheint demnach der Grad der Identifikation mit der eigenen Mehrheitskultur zu sein. Fällt der Grad hoch aus, so nehmen Vorurteile zu (Verkuyten, 2011). Dieses Phänomen lässt sich auch bei Personen mit multikulturellen Überzeugungen konstatieren (Morrison et al., 2010). Die Überbetonung des eigenen kulturgebundenen Standpunktes scheint mit einer Entwertung der Herkunftskultur von Minderheitengruppen einherzugehen. Welche genauen Aspekte für den Grad der Identifikation mit der eigenen Mehrheitskultur ausschlaggebend sind, ist jedoch noch weitgehend unklar. Umgekehrt könnte ein geringer Grad der Identifikation mit der eigenen Mehrheitskultur negative Bewertungen und Empfindungen von kulturellen Differenzen, die assimilativen Überzeugungen attestiert werden, verringern. Übertragen auf den frühkindlichen Bereich wäre es somit vorstellbar, dass gerade in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen assimilative Überzeugungen von Fachkräften einen positiveren Effekt auf eine kompensatorische Sprachförderung im Deutschen haben als multikulturelle Überzeugungen, da die Fachkräfte mit ihrem Fokus auf die Herstellung von Harmonie unter den Kindern mehr Wert auf eine gemeinsame Verkehrssprache legen.

Im Vergleich zum Umgang mit kultureller Diversität insgesamt ist die Forschungslage zum Umgang mit sprachlicher Diversität in (früh)pädagogischen Einrichtungen etwas eindeutiger. So zeigt sich in Untersuchungen im Allgemeinen eine Präferenz für einen starken assimilativen Ansatz von Fachkräften (Slot, Halba & Romijn, 2017). In diesem Kontext wird argumentiert, dass Familiensprachen, die ein hohes gesellschaftliches Prestige genießen und als Fremdsprachen in Bildungseinrichtungen unterrichtet werden (wie Englisch, Französisch und Spanisch), bei Kindern mit Migrationshintergrund kaum als Nachteil für das Erlernen des Deutschen angesehen werden im Gegensatz zu Kindern, deren Familiensprache in der Öffentlichkeit Skepsis hervorruft (wie Türkisch, Arabisch oder Rumänisch) (Raml, 2014). Dooly (2005) zeigt im Rahmen einer Konversationsanalyse von Spanischlehrkräften aus Katalonien auf, dass ein Teil von ihnen Schüler*innen aus bestimmten ethnischen Gruppen als gute Sprachlerner*innen bewertet, während Schüler*innen anderer ethnischer Gruppen (z. B. mit marokkanischer Herkunft) mit dem Merkmal „lernschwierig“ attribuiert werden. Diese Lehrkräfte konstruieren diese Kategorien auf Basis ihrer assimilativen Überzeugungen und ihres vermeintlichen Allgemeinwissens. Eine Ungleichbehandlung von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft kann weiterführende Folgen nach sich ziehen. So begünstigt die Privilegierung bestimmter Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund letztlich die vollständige Integration in die Mehrheitsgesellschaft. Die Stigmatisierung bestimmter Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund hingegen definiert sie als Zugehörige einer ethnischen Minderheit und verhindert dadurch ihre gesellschaftliche Integration. In den USA kann sich diese Form der segmentierten Assimilation

beispielsweise darin äußern, dass mexikanische Einwanderer als Schwarze (und demnach benachteiligter Teil der Gesellschaft) assimiliert werden, wohingegen koreanische Einwanderer als Weiße assimiliert werden (Portes & Zhou, 1993).

4.5 Evidenz zur Ausprägung kultureller Überzeugungen bei (früh)pädagogischen Fachkräften

Die Vielfalt in den theoretischen Konzepten geht mit unterschiedlichen Formen der Operationalisierung einher (vgl. Hachfeld & Syring, 2020a). Diese Unterschiede drücken sich in Teilen auch in inkonsistenten Forschungsbefunden aus. So resümieren Slot, Halba und Romijn (2017) im Rahmen ihrer Literaturübersicht, dass in (früh)pädagogischen Einrichtungen bislang wenig Einigkeit darüber bestehe, wie mit kultureller Diversität konkret umgegangen werden soll. Fachkräfte treten kultureller Diversität mit befürwortenden bis hin zu völlig ablehnenden Überzeugungen gegenüber, wobei sich letztere eher implizit als direkt ausdrücken. Ablehnende Überzeugungen kommen z. B. in Form defizitorientierter Äußerungen oder geringer Erwartungen an Kinder mit Migrationshintergrund zum Vorschein. Für den Schulbereich kommt Gay (2015) zu einer ähnlichen Einschätzung, der zufolge Lehrkräfte kulturelle Diversität weniger als Ressource wahrnehmen und ihre Überzeugungen mit denen der Mehrheitsgesellschaft übereinstimmen. Die Metaanalyse von Tenenbaum und Ruck (2007) legt für die USA nahe, dass Lehrkräfte gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu europäisch-amerikanisch stämmigen Kindern ein weniger wertschätzendes Sprachverhalten demonstrieren. Gleichzeitig ließen sich keine Unterschiede im Hinblick auf ein ablehnendes Sprachverhalten nachweisen. Internationale Untersuchungen konnten ferner aufzeigen, dass Lehrkräfte geringere Leistungserwartungen an Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler*innen ohne Migrationshintergrund haben (van den Bergh et al., 2010) und dass Lehrkräfte die Leistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Klassen mit vielen bildungsbenachteiligten Kindern unterschätzen (Ready & Wright, 2011). In einer amerikanischen Studie stellten DeCastro-Ambrosetti und Cho (2005) geringere Erwartungen (angehender) Lehrkräfte gegenüber dem Stellenwert, den Familien mit Migrationshintergrund der Bedeutung von Bildung entgegenbringen, fest. Diese geringe Erwartungshaltung der Lehrkräfte könnte wiederum eine entscheidende Rolle im Umgang mit den Familien spielen. Vereinzelt indizieren Untersuchungen aber auch Formen von positiver Diskriminierung: So konnte für Kinder mit Migrationshintergrund an Hamburger Grundschulen ein gewisser Bonus bezüglich der Gymnasialempfehlung ermittelt werden, da Lehrkräfte eine fortschreitende sprachliche und soziale Integration dieser Kinder antizipierten (Lehmann et al., 1997).

In einer qualitativen Studie für den australischen Vorschulbereich berichten Buchori und Dobinson (2015) von einem geringeren eingeschätzten Engagement von Familien mit Migrationshintergrund seitens der frühpädagogischen Fachkräfte und von Problemen aufgrund von Sprachbarrieren und unterschiedlichen Auffassungen über Bildungserwartungen. Gleichzeitig empfinden die befragten Fachkräfte häufig einen systemischen Zwiespalt, wenn sie sich darum bemühen, die kulturellen Hintergründe der Kinder wertzuschätzen und ihnen gleichzeitig die Integration in die Mehrheitsgesellschaft zu erleichtern. Für ethnisch diverse Kindergartengruppen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund konnten Joos und Betz (2004) aufzeigen, dass sich frühpädagogische Fachkräfte stärker über die kulturellen Hintergründe der Kinder informieren und sie im Vergleich zu ethnisch homogenen Gruppen mehr Wert auf die Förderung von Deutschsprachkenntnissen legen. In einer qualitativen Studie finden Kratzmann und Pohlmann-Rother (2012) vereinzelt stereotype Haltungen frühpädagogischer Fachkräfte gegenüber Familien mit Migrationshintergrund. Ein Teil der Fachkräfte differenziert wiederum sehr genau zwischen den Familien und schreibt Eigenschaften nicht pauschal einer bestimmten Herkunft zu.

Insgesamt kann anhand der aktuellen Datenlage insbesondere für den deutschsprachigen Bereich von einem Forschungsdefizit hinsichtlich kultureller Überzeugungen in der frühen Bildung gesprochen werden. Studien sind stärker auf den schulischen Kontext ausgerichtet und fokussieren hauptsächlich die Rolle von Lehr-Lern-Überzeugungen für die Unterrichtsgestaltung. Die Rolle kultureller Überzeugungen für den Umgang mit Kindern und Familien unterschiedlicher kultureller Herkunft ist weder für den schulischen noch für den frühkindlichen Bereich hinreichend erforscht. Die bisherigen Befunde geben Aufschluss darüber, dass es durchaus Gruppen von Fachkräften gibt, die kultureller Diversität ablehnend gegenüberstehen. Gleichzeitig gibt es Bestrebungen, der kulturellen Diversität in den Kindergartengruppen bzw. Schulklassen gerecht zu werden, auch wenn den Fachkräften häufig nicht klar ist, wie diese Form der Wertschätzung in der Praxis konkret umgesetzt werden soll. Es besteht Unsicherheit und Sorge darüber, die Vorgaben der Bildungspläne nicht zu erfüllen und den eigenen Erwartungen, denen des Kollegiums und der Familien nicht zu entsprechen.

Als eine weitere wichtige professionelle Kompetenzfacette von (früh)pädagogischen Fachkräften für den Umgang mit kultureller Diversität können die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen aufgeführt werden. Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen gelten unter Forschenden als zentrale Kompetenzfacetten zur Vorhersage von Verhalten (Ajzen, 1991; Ajzen & Fishbein, 2000).

4.6 Inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartungen sind eine wesentliche Voraussetzung für kompetente, selbstregulative Handlungsprozesse. Im pädagogisch-psychologischen Forschungskontext erwiesen sie sich als bedeutend für die Erklärung von Lern- und Leistungsprozessen (Jerusalem & Hopf, 2002; Parker et al., 2006). In der Unterrichtsforschung werden Lehrkräfte mit ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartungen insbesondere zur Förderung von lernschwächeren Schüler*innen mit weniger elaborierten Sprachkenntnissen gefordert, da sie den Bedürfnissen dieser Schülerschaft am ehesten entsprechen können (Ross & Bruce, 2007; Schwarzer & Jerusalem, 2002). So streben sie einerseits für sich selbst höhere Ziele an und sind andererseits mehr darum bemüht, lernschwächeren Schüler*innen bei der Erreichung ihrer Lernziele zu helfen. Für den frühkindlichen Bereich ließen sich positive Interaktionseffekte zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen frühpädagogischer Fachkräfte und der emotionalen Unterstützung sowie der Wortschatzerweiterung bei den betreuten Kindern ermitteln (Guo et al., 2010). Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die vorschulische Bildung und die Motivation von Kindern stellten sich darüber hinaus als bedeutender Prädiktor für die Qualität der Literacy-Förderung heraus (Justice et al., 2008).

Selbstwirksamkeitserwartungen können nicht verallgemeinert werden, da sie sich immer auf einen bestimmten Kontext beziehen (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). So können (früh)pädagogische Fachkräfte beispielsweise ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichtes oder des pädagogischen Alltages aufweisen, sich aber zugleich den professionellen Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund nicht zutrauen. Inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen zielen in diesem Kontext auf das subjektive Vertrauen von Fachkräften ab, Anforderungssituationen mit Kindern und Familien unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes erfolgreich bewältigen zu können. Bei diesem Inklusionsverständnis geht es somit in erster Linie darum, Benachteiligung und Diskriminierung aufgrund kultureller Zuschreibungen in Kindertageseinrichtungen zu überwinden. Die Integration von Kindern mit Behinderung ist damit nicht gemeint. Fachkräfte mit ausgeprägten inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen fühlen sich sicher, Kinder mit Migrationshintergrund in ihren spezifischen Bedürfnissen fördern zu können (z. B. in der Weiterentwicklung ihrer Deutschsprachkenntnisse), und sie motivieren sie zum Erreichen der nächsten Entwicklungsschritte.

Bis dato haben sich nur vereinzelt Studien den Selbstwirksamkeitserwartungen von Fachkräften im Umgang mit kultureller Diversität gewidmet. In einer Studie mit Lehramtsstudierenden stellten Hachfeld et al. (2012) einen positiven Zusammenhang zwischen deren multikultu-

rellen Überzeugungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund fest. Ferner wiesen Civitillo, Juang, Schachner und Börner (2016) einen negativen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit bezüglich der kultursensiblen Klassenführung von Lehramtsstudierenden und deren Stressempfinden durch kulturelle Diversität nach. Befunde aus der amerikanischen Schulforschung zeigen auf, dass Lehrkräfte, die sich die Durchführung kulturell ansprechender Lehraufgaben zutrauen, auch entsprechende pädagogische Praktiken in die Praxis umsetzen (Siwatu, 2007). Zweifel an der eigenen Selbstwirksamkeit beim interkulturellen Unterrichten konnten bei Lehramtsstudierenden auf ein Wissensdefizit bezüglich der kulturellen Hintergründe der Schüler*innen und entsprechender pädagogischer Methoden sowie auf einen Mangel an Berufserfahrung zurückgeführt werden (Siwatu et al., 2016). Die Bedeutung adäquaten Wissens und spezifischer Erfahrungswerte für das Vertrauen, sich qualifiziert für interkulturelles Unterrichten zu fühlen, konnte auch in anderen Studien nachgewiesen werden (Assaf et al., 2010; Gorski et al., 2012).

4.7 Stabilität und Veränderbarkeit von Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität

In Fachkreisen wird von der grundsätzlichen Veränderbarkeit von Überzeugungen und motivationalen Orientierungen durch Aus-, Fort- und Weiterbildungen ausgegangen (Anders, 2012; Tietze et al., 1998). Forschungsbefunde deuten an, dass die Einflüsse des beruflichen Umfeldes auf die Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte nach der Ausbildung deutlich an Bedeutung gewinnen (Simmons et al., 1999). Um bewusst Veränderungen anzustoßen, müssen allerdings spezifische Voraussetzungen erfüllt sein, da Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen eng mit der Persönlichkeit eines Menschen verknüpft sind und sie die Tendenz haben, sich selbst zu bestätigen. Sie gelten daher als zeitlich relativ stabil. So können einmal in der Jugend inkorporierte Attributionsmuster noch bis ins hohe Erwachsenenalter aufrechterhalten bleiben (Burns & Seligman, 1989). Sogar lang angelegte In-House-Weiterbildungsmaßnahmen können keine Veränderung der sprachlich-kulturellen Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte gewährleisten (vgl. Kratzmann & Sachse, 2018; Kratzmann et al., 2020).

Kulturelle Überzeugungen bilden sich über die eigenen biographischen Erfahrungen und über die Kommunikation mit anderen Personen aus. Sie besitzen daher einen hohen, subjektiv bedeutenden Wahrheitsgehalt (Abelson, 1979; Nespors, 1987). Insbesondere beeindruckende und kritische Erfahrungen formen Überzeugungen, die langfristig in das Gedächtnis integriert werden. Die biographischen Erfahrungen zur Bildung kultureller Überzeugungen setzen dabei

nicht notwendigerweise den Kontakt zu Menschen mit Migrationshintergrund voraus. Forschungsbefunde auf Basis der Kontakthypothese (Allport, 1954) sprechen allerdings dafür, dass der Kontakt zu ethnischen Minderheiten kulturelle Überzeugungen positiv beeinflussen kann und dabei hilft, Vorurteile abzubauen (vgl. Lemmer & Wagner, 2015). Als eine bedeutende Voraussetzung für diesen positiven Effekt erweist sich der spezifische Migrantenanteil: übersteigt dieser einen bestimmten Schwellenwert, so nehmen die interethnischen Kontakte ab und Vorurteile wieder zu (Wagner et al., 2006; Weins, 2011). In einem Übersichtsartikel zeigen Civitillo, Juang und Schachner (2016) auf, dass sich positive Veränderungen der kulturellen Überzeugungen von angehenden Lehrkräften durch Trainingsmodule vor allem dann einstellen, wenn zusätzlich zu theoretischen Inhalten auch ein direkter Austausch zu Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft stattfindet. Als entscheidende dritte Komponente zur Effektivitätssteigerung der Module wird die Möglichkeit zur Selbstreflexion herausgestellt. Für den deutschen Schulbereich ließ sich die Bedeutung interkultureller Lebenserfahrung für die Entwicklung multikultureller Überzeugungen von Lehrkräften (Göbel & Helmke, 2010) sowie für die inhaltliche Qualität interkulturellen Unterrichts nachweisen (Göbel & Hesse, 2008).

Auch für die Veränderbarkeit von inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen konnte die Bedeutung von interethnischen Kontakten belegt werden. So ließen sich bei Lehrkräften im Referendariat in einer qualitativen Längsschnittstudie nach einem Jahr höhere Selbstwirksamkeitserwartungen feststellen, sofern sie ihr eigenes Verhalten bei schulischen Konflikten mit Schüler*innen unterschiedlicher kultureller Herkunft reflektierten, indem sie zwischen Selbst- und Fremdperspektive oszillierten und die Konflikte nicht als persönliche Kränkung einordneten (Bender-Szymanski, 2000). Bei einer anderen Gruppe angehender Lehrkräfte wurden hingegen geringere Selbstwirksamkeitserwartungen verzeichnet. Sie waren nicht in der Lage, ihren eigenen Beitrag an kulturbezogenen Konflikten einzuordnen, und machten folglich allein das vermeintlich defizitäre Verhalten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund für die Konflikte verantwortlich (Bender-Szymanski, 2000). Eine Veränderbarkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen zeigte sich auch bei Studierenden des Grundschullehramts durch die Teilnahme an speziellen Seminarmaßnahmen (Kopp, 2009). In einer Studie von Reyhing (2021) ließ sich über einem Zeitraum von 2,5 Jahren bei einem Teil der untersuchten frühpädagogischen Fachkräfte ein Wandel in den Selbstwirksamkeitserwartungen feststellen. Fachkräfte mit weniger Berufserfahrung und geringerem Beschäftigungsumfang wiesen im Vergleich geringere Selbstwirksamkeitserwartungen auf.

Selbstwirksamkeitserwartungen von (früh)pädagogischen Fachkräften können somit – ebenso wie deren Überzeugungen – verändert und unter bestimmten Bedingungen auch

gestärkt werden. Als einflussreichste Quellen zur Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen zählen Erfolgserfahrungen eigenen Handelns, stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung, verbaler Zuspruch sowie Wahrnehmung eigener physiologischer Erregung (Bandura, 1997, 2001). Die Überschätzung eigener Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten kulturell diverser Klassen kann wiederum dazu führen, dass sich Grundschullehrkräfte verstärkt auf die Gruppe als Ganzes konzentrieren und Methoden interkultureller Pädagogik, die die Bedürfnisse des individuellen Kindes fokussieren, vernachlässigt werden (Settlage et al., 2009).

4.8 Zur Rolle von kulturellen Überzeugungen und inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen für intendiertes Verhalten

Auf Basis der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen & Fishbein, 2000) kann davon ausgegangen werden, dass Überzeugungen von fröhpädagogischen Fachkräften ihr eigenes Verhalten leiten und diese somit entscheidend für den Umgang mit Kindern und Familien sowie die Bereitstellung von sprachförderlichen Lerngelegenheiten sind. Im Gegensatz zum professionellen Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, 2014) werden in der Theorie des geplanten Verhaltens Überzeugungen nicht als Hintergrundvariablen konzeptualisiert. Vielmehr wird ihre Rolle als unmittelbare Komponenten intendierten Verhaltens genauer expliziert. Überzeugungen lassen sich diesem Verständnis zufolge in Überzeugungen über die wahrscheinlichen Folgen des Verhaltens (Verhaltensüberzeugungen), Überzeugungen über die normativen Erwartungen anderer (normative Überzeugungen) sowie Überzeugungen über das Vorhandensein von Faktoren, die die Ausübung des Verhaltens fördern oder hemmen (Kontrollüberzeugungen; dazu gehören auch Selbstwirksamkeitserwartungen), unterteilen. In Abbildung 4 ist eine schematische Darstellung der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1985, 1991) aufgeführt, die im Rahmen dieser Arbeit auf die kulturellen Überzeugungen und die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen fröhpädagogischer Fachkräfte übertragen wurde.

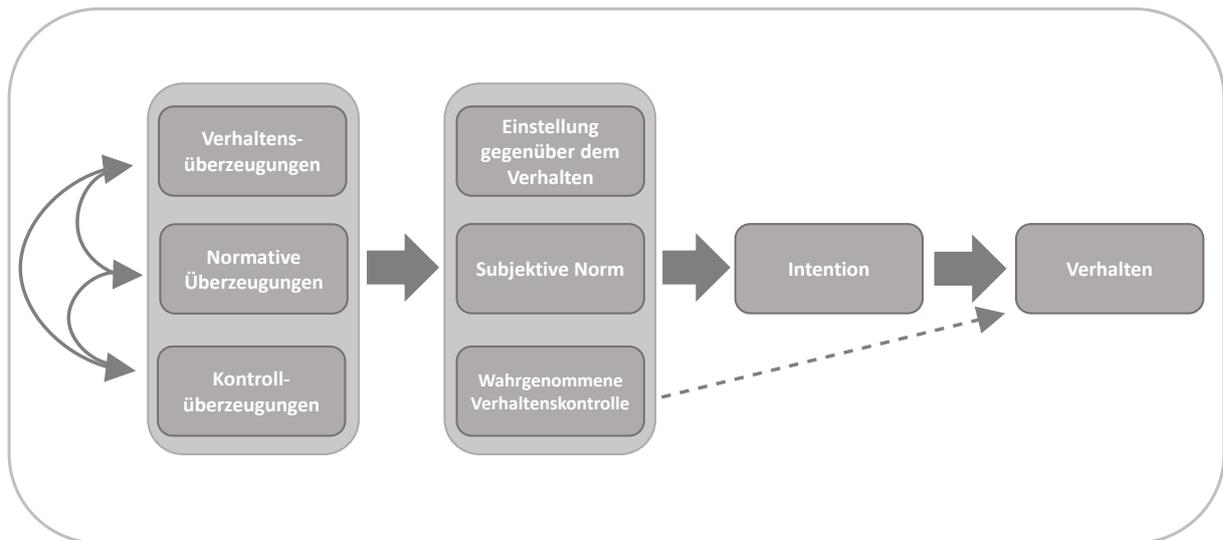


Abbildung 4. Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1985, 1991)

Verhaltensüberzeugungen stellen in diesem Sinne die kulturellen Überzeugungen einer Fachkraft dar, worunter die multikulturellen oder auch assimilativen Überzeugungen subsumiert werden können. In ihren entsprechenden Aggregaten formen kulturelle Überzeugungen eine positive oder negative Einstellung zu einem bestimmten Verhalten gegenüber Kindern bzw. Familien mit Migrationshintergrund. Normative Überzeugungen – als Annahmen über die Bewertung des Verhaltens durch die Referenzgruppe – umfassen beispielsweise die geteilten kulturellen Überzeugungen im Kita-Team, die eine subjektive Norm für die Fachkraft bilden. Kontrollüberzeugungen wie inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen rufen eine subjektiv wahrgenommene Verhaltenskontrolle hervor, die sich darauf bezieht, ob das Verhalten in einer Situation mit Kindern oder Familien unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes als leicht oder schwer ausführbar eingeschätzt wird. Verhaltenseinstellung, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle determinieren direkt die Verhaltensintention, die als unmittelbare Ursache des Verhaltens angesehen wird. Je stärker die Verhaltensintention ausgeprägt ist, desto wahrscheinlicher ist die Ausführung des entsprechenden Verhaltens (Ajzen, 1991). Ausgehend von diesem Wirkmodell kann ein Einfluss der kulturellen Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte, vermittelt über die Einstellungen und die Verhaltensintention, auf den Umgang mit Kindern und Familien in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen vermutet werden. Gleichzeitig können die kulturellen Überzeugungen des Teams und deren voraussichtliche Beurteilung des Verhaltens einer frühpädagogischen Fachkraft sowie die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen und weitere Kontrollüberzeugungen auch bei ausgeprägten multikulturellen oder assimilativen Überzeugungen das überzeugungskonforme Verhalten einer Fachkraft einschränken oder sogar ganz unterbinden.

Es gibt im Allgemeinen bislang nur relativ wenige empirische Untersuchungen, die einen Einfluss von Überzeugungen bzw. Einstellungen von fröhpädagogischen Fachkräften auf deren Verhalten aufzeigen konnten. In einer Studie von Wilkins (2008) erwiesen sich z. B. die Lehr-Lern-Überzeugungen amerikanischer Grundschullehrkräfte als stärkster Prädiktor für ihre selbstberichteten Unterrichtspraktiken im Fach Mathematik. Überzeugungen von Lehrkräften, die kulturelle Diversität als positiv einschätzten, zeigten sich ferner als bedeutsam für die intendierte diversitätssensible Unterrichtsgestaltung (Gebauer & McElvany, 2020; Hachfeld et al., 2015; Kumar et al., 2015). Kluczniok et al. (2011) stellten einen Einfluss pädagogischer Fördereinstellungen von fröhpädagogischen Fachkräften – vermittelt über das pädagogische Verhalten (Prozessqualität) – auf die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen fest. Auch andere Studien konnten einen direkten Zusammenhang zwischen den Überzeugungen fröhpädagogischer Fachkräfte und ihrem Förder- und Interaktionsverhalten aufzeigen (Maxwell et al., 2001; Pianta et al., 2005; Steffensky et al., 2018). Die Befunde sind insgesamt allerdings nicht eindeutig, da der Zusammenhang in diversen anderen Studien ausblieb (Bryant et al., 1994; Hegde & Cassidy, 2009; Rentzou & Sakellariou, 2011; Tietze et al., 1998).

In Bezug auf die Sprachförderung von Kindern in soziokulturell diversen Kindertageseinrichtungen wiesen Anders et al. (2016) einen Einfluss der multikulturellen Überzeugungen von sprachpädagogisch hoch qualifizierten Fachkräften auf die sprachspezifische Prozessqualität nach. Kratzmann et al. (2017, 2020) konnten einen positiven Zusammenhang zwischen multilingual-pädagogischen Einstellungen und der Integration von Mehrsprachigkeit im Verhalten fröhpädagogischer Fachkräfte ermitteln. Zugleich waren die assimilativen Einstellungen negativ mit der Integration von Mehrsprachigkeit assoziiert. In einer weiteren Studie von Kratzmann et al. (2013) zeigte sich, dass sich fröhpädagogische Fachkräfte mit multikulturellen Überzeugungen sprachlich tendenziell einfacher und weniger förderlicher für die kindliche Sprachentwicklung ausdrücken. Die Autor*innen folgern daraus, dass die kulturellen Unterschiede zwischen den Kindern aufgrund der Bemühungen der Fachkräfte zur Integration der familiären Herkunftskulturen und -sprachen vermutlich zu sehr hervorgehoben werden und dadurch der individuelle Unterstützungsbedarf nicht angemessen wahrgenommen wird.

Studien zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartungen von Fachkräften und dem Umgang mit Kindern beziehen sich primär auf den schulischen und weniger auf den frühkindlichen Bereich. Die Ergebnisse einer Studie von Thoonen et al. (2011) stützen die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschullehrkräften sowohl für deren Unterrichtspraktiken als auch für die Lernmotivation der Schülerschaft. In einer Längsschnittunter-

suchung von Guo et al. (2012) zeigte sich, dass Lehrkräfte mit ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartungen im Vergleich zu Lehrkräften mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen ein positiveres Interaktionsklima schaffen, welches wiederum die Entwicklung der Literacy-Fähigkeiten der Schüler*innen begünstigt. In einer weiteren Längsschnittuntersuchung von Holzberger et al. (2013) bestätigte sich nur teilweise ein kausaler Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften mit der späteren Unterrichtsqualität. So konnten die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte auch als Folge von Bildungsprozessen – in diesem Fall u. a. durch die kognitive Aktivierung der Schülerschaft – gestärkt werden. In einer Studie von Reyhing (2021) aus der frühkindlichen Forschung erwiesen sich Selbstwirksamkeitserwartungen insbesondere in herausfordernden Situationen (wie z. B. während Mahlzeiten) als bedeutend für die Interaktionsqualität. Blieben die situativen Charakteristika unberücksichtigt, so zeigte sich kein Zusammenhang. In einem Modellprojekt für kulturell diverse Kindertageseinrichtungen konnte durch die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Fachkräften erreicht werden, dass diese am Ende der Fortbildung die kulturelle Diversität im Kita-Alltag bewusst aufgriffen und pädagogisch nutzbar machten (Putjata et al., 2018). So wurde u. a. das Selbstwertgefühl der mehrsprachigen Kinder gestärkt und die einsprachigen Kinder entwickelten eine Neugierde gegenüber neuen Sprachen. Auch die Familienzusammenarbeit wurde nicht mehr als Herausforderung empfunden. Vielmehr bezogen die Fachkräfte die sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Familien in die mehrsprachige Gestaltung des Kita-Alltags (z. B. im Rahmen von Lesenachmittagen) ein.

5. Ziele der Dissertation

Die Literaturübersicht verdeutlichte, dass die Bedeutung kultureller Überzeugungen von pädagogischen Fachkräften für die frühkindliche Bildung ein aktuelles, aber noch weitgehend unerforschtes Wissenschaftsgebiet ist. Es fehlen vielfach fundierte Erkenntnisse, die einem sachlichen pädagogischen Diskurs dienlich wären. Diese Forschungslücke spiegelt sich mitunter auch darin wider, dass in einigen Kindertageseinrichtungen Uneinigkeit über den entwicklungs- und beziehungsförderlichen Umgang mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund besteht. Häufig werden im Zuge der Thematisierung starke Gefühle, Meinungen und Werte aufseiten der Fachkräfte ausgelöst.

Die kulturellen Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte wurden als eine entscheidende Kompetenzfacette für die Qualität der Anregungen innerhalb kulturell diverser Einrichtung herausgestellt. Ihnen wird im bildungswissenschaftlichen Diskurs seit geraumer Zeit eine

handlungsleitende Bedeutung zugesprochen. Die bisherigen Befunde geben allerdings nur sehr bedingt Aufschluss über den genauen Zusammenhang zwischen kulturellen Überzeugungen und pädagogischem Verhalten. Ferner existieren kaum Studien, die einen Zusammenhang zwischen kulturellen Überzeugungen und inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen untersuchen. Diese werden ebenfalls als bedeutend für die pädagogische Praxis in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen erachtet. Auch über die zeitliche Veränderung dieser beiden Kompetenzfacetten ist bislang wenig bekannt. Vor dem Hintergrund, dass in deutschen Kindertageseinrichtungen der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund stetig gestiegen ist und zugleich die Weichen für eine günstige schulische Laufbahn gelegt werden könnten, besteht hier dringender Forschungsbedarf. Als erfolgversprechende vorschulische Förderkonzepte werden unter Forschenden und Praktizierenden die additive sprachpädagogische Förderung und die alltagsintegrierte sprachliche Bildung diskutiert, wobei noch weitgehend unklar ist, inwieweit die kulturellen Überzeugungen und inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen frühpädagogischer Fachkräfte für eine entwicklungsangemessene Umsetzung dieser Förderkonzepte verantwortlich sind.

Im Kontext kultureller Diversität werden häufig multikulturelle und assimilative Überzeugungen als zwei Gegenpole unterschieden. Es wird in Fachkreisen noch intensiv darüber diskutiert, ob und wenn ja, welche dieser beiden Überzeugungsfacetten förderlich für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen sprachlichen Bildungsarbeit in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen ist. So wäre vorstellbar, dass sich Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund besonders kultursensibel verhalten und dadurch auf der Beziehungsebene sprachförderliche Interaktionen begünstigt werden. Andererseits könnten Fachkräfte mit ausgeprägten assimilativen Überzeugungen einen positiveren Effekt auf eine kompensatorische Sprachförderung im Deutschen haben als Fachkräfte mit multikulturelle Überzeugungen, da sie mehr Wert auf den Gebrauch der Verkehrssprache Deutsch legen. Um Antworten auf die aufgeführten Fragen zu finden, müssen geeignete Messverfahren und Forschungsdesigns angewandt werden.

Die Literaturübersicht hat zudem aufgezeigt, dass gerade in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen die sprachförderliche und kultursensible Raum- und Materialausstattung ein wichtiges Strukturmerkmal darstellt, dem ein Einfluss auf die kindliche Entwicklung zugesprochen wird. Einzelne Aspekte dazu werden in der Regel in Beobachtungsinstrumenten zur Erfassung der pädagogischen Prozessqualität berücksichtigt. Es fehlt jedoch ein geeignetes Messinstrument, das ausschließlich die sprach- und kultursensible Raumgestaltung in Kindertages-

einrichtungen erfasst. Mit diesem Instrument könnten die Potenziale einer entwicklungsförderlichen Raum- und Materialausstattung untersucht und für die frühpädagogische Praxis nutzbar gemacht werden.

Als ein anderes einflussreiches Strukturmerkmal in Kindertageseinrichtungen wurde der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Einrichtungs- und Gruppenebene genannt, da sich dieser insbesondere für die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern als bedeutsam erwiesen hat. Es wurde jedoch darauf hingewiesen, dass bislang für den frühkindlichen Bereich nur eine Studie vorliegt, die sich explizit mit der statistischen Modellierung von Gruppenkompositionen befasst hat. Dies überrascht insofern, als dass die Zusammensetzung von Kita-Gruppen im fachpraktischen und bildungspolitischen Diskurs intensiv thematisiert wird. Es sind Studien und geeignete statistische Verfahren notwendig, um vorschnelle Verallgemeinerungen zu vermeiden, nach denen ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund quasi unweigerlich zu einem Qualitätsabfall führt. Im Rahmen dieser Dissertation wird dieses wichtige Thema aufgegriffen.

Die Literaturübersicht hat zudem darauf hingewiesen, dass viele Fachkräfte die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund als konflikthaft erleben und Sprachbarrieren problematisieren. Obwohl Familien mit Migrationshintergrund hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben, wird ihr (vor)schulisches Engagement von Fachkräften oft als gering wahrgenommen und auf ein mangelndes Interesse zurückgeführt. Diese Befunde beziehen sich allerdings primär auf den schulischen Kontext. Zudem fehlen geeignete Messinstrumente und Studien, die Aufschluss darüber geben könnten, von welchen Merkmalen die Wahrnehmung des elterlichen Engagements aus Perspektive von frühpädagogischen Fachkräften abhängt. Bislang ist nicht erforscht, welche Rolle die geteilten oder divergierenden kulturellen Überzeugungen im Kita-Team bezüglich der Wahrnehmung der Fachkräfte haben. Wie Fachkräfte das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund wahrnehmen, wird als entscheidend für ihr Verhalten und die Form der Elternzusammenarbeit angesehen.

Die vorliegende Dissertation zielt darauf ab, die genannten Forschungslücken in drei separaten Studien zu behandeln und damit einen wichtigen Beitrag für den Professionalisierungsdiskurs in der frühkindlichen Bildung zu leisten. Folgende forschungsleitende Fragestellungen werden in den Studien untersucht:

1. *Studie 1 – Zusammenhang von kulturellen Überzeugungen, inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen und sprachpädagogischen Förderstrategien:* Inwieweit stehen multikulturelle Überzeugungen mit inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen von frühpä-

dagogischen Fachkräften – auch über den zeitlichen Verlauf – in Zusammenhang? Verändern sich multikulturelle Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen im zeitlichen Verlauf oder zeichnen sie sich eher durch eine zeitliche Invarianz aus? Hängen die beiden Kompetenzfacetten mit der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter oder additiver sprachpädagogischer Förderstrategien zusammen?

2. *Studie 2 – Bedeutung kultureller Überzeugungen für die Qualität pädagogischer Praxis:* Sind multikulturelle und assimilative Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte – neben ausgewählten Struktur- und Fachkraftmerkmalen – mit der beobachteten sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen assoziiert? Spielen multikulturelle oder assimilative Überzeugungen für bestimmte Qualitätsaspekte eine größere Rolle?

Im Rahmen von Zusatzanalysen wird ferner untersucht, welche Bedeutung divergierende kulturelle Überzeugungen von Fachkräften innerhalb von Kita-Gruppen und der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Gruppenebene für die beobachtete sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen haben.

3. *Studie 3 – Determinanten⁸ wahrgenommenen Engagements von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive:* Wie nehmen frühpädagogische Fachkräfte das Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen wahr? Gibt es signifikante Unterschiede zwischen Einrichtungen im Hinblick auf das wahrgenommene Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund? Inwieweit lassen sich Unterschiede durch Fachkraft- und Einrichtungsmerkmale erklären?

Folgende Abbildung veranschaulicht die Ziele dieser Dissertation und fasst sie in ein theoretisches Gesamtmodell zusammen. Dieses wurde aus der Kombination des professionellen Kompetenzmodells von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, 2014) und der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1985, 1991) abgeleitet und um forschungsleitende Aspekte erweitert:

⁸ Da die Studie auf Querschnittsdaten basiert, lassen sich keine Kausalitätsannahmen überprüfen. Aufgrund theoretischer Vorannahmen und bisheriger Studienergebnisse wird trotzdem auf den Begriff *Determinanten* zurückgegriffen.

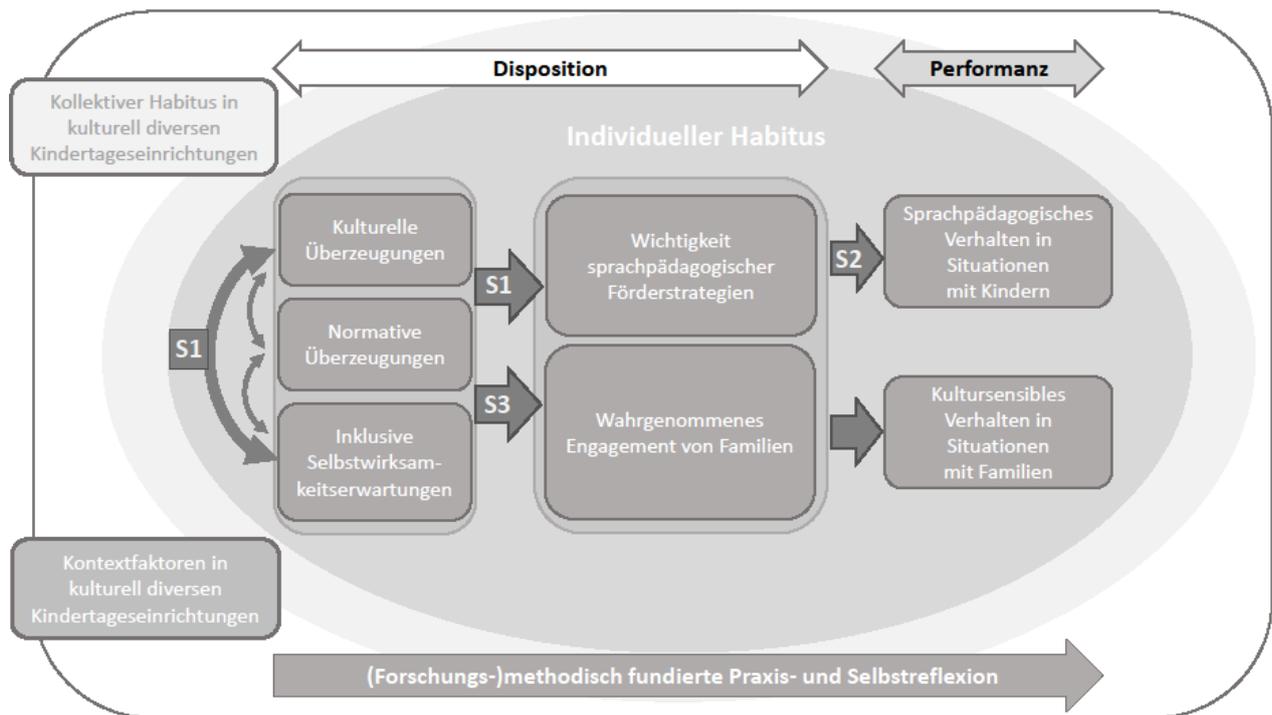


Abbildung 5. Heuristisches Forschungsmodell zur Bedeutung kultureller Überzeugungen von Fachkräften für ihr Verhalten gegenüber Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen. Das Modell orientiert sich an dem professionellen Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, 2014) und der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1985, 1991). Die Schwerpunkte der drei empirischen Studien sind entsprechend mit S1, S2 und S3 markiert.

Das Modell eröffnet einen spezifizierten Blick auf die Bedeutung kultureller Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte für die frühkindliche Bildung. Es ist ausdrücklich als heuristisches Forschungsmodell aufzufassen, das die Komponente der Orientierungsqualität fokussiert und damit andere relevante Aspekte wie beispielsweise das fachspezifische oder fachdidaktische Wissen von Fachkräften bewusst ausblendet.

Dem Modell zufolge charakterisieren die kulturellen Überzeugungen von Fachkräften, spezifisch die multikulturellen und assimilativen, verinnerlichte Konzeptionen von kultureller Diversität im Allgemeinen und von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund im Speziellen. Die normativen Überzeugungen setzen sich in Kindertageseinrichtungen vor allem aus den verinnerlichteten kulturellen Überzeugungen des Kita-Teams zusammen, die somit einen sozialen Bezugspunkt für die individuelle Fachkraft bilden. Die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich darauf, ob ein Verhalten in einer Situation mit Kindern oder Familien in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen⁹ als leicht oder schwer ausführbar eingeschätzt wird. Kulturelle Überzeugungen, normative Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen hängen miteinander zusammen und machen die verinnerlichteten Denk-

⁹ Dies schließt auch Situationen mit lediglich einem Kind oder einer Familie mit Migrationshintergrund ein.

und Bewertungsschemata des Habitus aus, die in ihrem Zusammenspiel Wahrnehmungs- und Handlungsschemata in einer Situation mit Kindern oder Familien mit Migrationshintergrund hervorrufen können. Die Wahrnehmungs- und Handlungsschemata beziehen sich in dem Modell auf die eingeschätzte Wichtigkeit sprachpädagogischer Förderstrategien und dem wahrgenommenen Engagement von Familien. Wahrnehmungsschemata strukturieren die alltägliche Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit und steuern damit die Informationsverarbeitung (Bourdieu, 2001). Auch die Handlungsschemata sind als verinnerlichte Dispositionen Teil des Habitus. Handlungsschemata können als Repräsentationsstrukturen verstanden werden, „in denen das Wissen über typische Akteure, Objekte, Orte, Instrumente, Ziele usw. von Handlungen im Gedächtnis gespeichert werden“ (Hoffmann & Engelkamp, 2017, S. 101). Sie fungieren als Produktionsprinzip von Praktiken, über das vertraute Handlungen abgerufen werden können (Bourdieu, 2001). Wahrnehmungs- und Handlungsschemata bilden zusammen die Schnittstelle zwischen Disposition und Performanz. Je stärker Wahrnehmungs- und Handlungsschemata in einer Situation mit Kindern oder Familien mit Migrationshintergrund angesprochen werden, desto wahrscheinlicher ist die praktische Ausführung dieses verinnerlichteten Deutungswissens. Der kollektive Habitus setzt sich aus den Denk-, Bewertungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata aller Teammitglieder einer Kindertageseinrichtung zusammen. Er kann ebenso wie eine (forschungs-)methodisch fundierte Praxis- und Selbstreflexion sowohl auf die verinnerlichten Dispositionen als auch auf das konkrete Verhalten einer Fachkraft einwirken.

Die aufgeführten Forschungsfragen werden auf Basis von zwei unterschiedlichen Datensätzen untersucht: Studie 1 bezieht sich auf Längsschnittdaten, die im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas“ in dem Zeitraum von Januar 2012 bis Dezember 2015 erhoben wurden. Studie 2 und 3 basieren auf Querschnittdaten aus der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“. Die Datenerhebung erfolgte im Frühjahr 2018 und 2019. In den drei Studien stehen nicht die evaluativen Fragestellungen der Bundesprogramme „Schwerpunkt-Kitas“ und „Sprach-Kitas“ im Vordergrund. Gleichwohl bilden die aus der Evaluation zu den beiden Bundesprogrammen gewonnenen Daten die Grundlage für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen dieser Dissertation.

ZUSAMMENFASSUNG DER DREI STUDIEN

Um die in Kapitel fünf aufgeführten Forschungsfragen zu beantworten, wurden drei Studien inklusive Zusatzanalysen zur zweiten Studie durchgeführt. Die ersten beiden Studien befassen sich in erster Linie mit der Bedeutung kultureller Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften für die sprachpädagogische Förderung von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft, während sich die dritte Studie dem wahrgenommenen Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive widmet. In den folgenden Kapiteln werden die drei Studien sowie die Zusatzanalysen zusammengefasst. Die vollständigen Manuskripte der Studien sind unter Anhang A, B und C zur Einsichtnahme verfügbar. Bevor näher auf die Studien eingegangen wird, sollen im Folgenden zunächst die Forschungsinstrumente skizziert werden, die zur Beantwortung der Forschungsfragen entwickelt wurden.

6. Methodische Erfassung kultureller Überzeugungen und kultursensiblen Verhaltens

Mangels geeigneter Instrumente zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Rahmen dieser Dissertation insgesamt vier Forschungsinstrumente gänzlich neu entwickelt und die Skala der inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen adaptiert. Die neu entwickelten Instrumente sind im Anhang D einzeln aufgeführt. So wurde eigens für Studie 2 die Beobachtungsskala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* als Ergänzung zur Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E) von Sylva et al. (2011; deutsche Fassung von Roßbach et al., 2018) und zur Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW)-Skala von Siraj et al. (2015; deutsche Fassung von Anders et al., 2017) entwickelt und vor dem Einsatz im pädagogischen Feld pilotiert. Sie ist die erste Beobachtungsskala in der frühkindlichen Forschung, anhand derer eine kultursensible Raumgestaltung und Materialausstattung losgelöst von pädagogischen Interaktionen eingeschätzt werden kann. Die Skala setzt sich aus den Merkmalen „Bewusstheit für Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität in der räumlichen Ausgestaltung“ und „Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Religionen und deren Praktiken in der räumlichen Ausgestaltung“ zusammen. Auf Basis der Skala lässt sich untersuchen, inwieweit die Prinzipien von Anerkennung und Gleichheit (vgl. Fischer et al., 2009) als generelle Orientierung im Umgang mit kultureller Diversität in der räumlichen Ausgestaltung von Kindertageseinrichtungen berücksichtigt werden. Die Beobachtungsskala fungierte in den Analysen zu Studie 2 als eine Kriteriumsvariable. Sie wurde in den Analysen um die Subskala „Raumgestaltung unterstützt konzentriertes und eigenständiges Spiel der Kinder“ aus der *Beobachtungsskala sprachbezogene Raumgestaltung* von Wieduwilt et al. (2018) ergänzt, die sich aus den zwei Merkmalen

„Struktur und Ordentlichkeit“ sowie „Selbstständigkeit/Eigenständigkeit“ zusammensetzt. Anhand dieser beiden Merkmale lässt sich zusätzlich bestimmen, inwieweit die räumliche Ausgestaltung einer Kindertageseinrichtung klar strukturiert ist, sodass auch Kinder mit geringen Deutschsprachkenntnissen bzw. zugewanderte Kinder sich in der neuen Umgebung eigenständig zurechtfinden.

Um explizit Überzeugungen im Umgang mit sprachlicher Diversität in Kindertageseinrichtungen aus Fachkraftperspektive ermitteln zu können, wurde für Studie 3 die Ratingskala „Wertschätzung unterschiedlicher Familiensprachen“ entwickelt. Die Skala „Wertschätzung unterschiedlicher Familiensprachen“ umfasst insgesamt acht Items¹⁰ (Bsp.: „Ich finde es gut, wenn mehrsprachige Kolleginnen und Kollegen mit Kindern in ihrer Familiensprache sprechen.“). Die Items können auf einer fünfstufigen Likert-Skala geratet werden und beinhalten entweder kulturintegrierende oder kulturausschließende Aussagen. Die Ratingskala fungierte in den Analysen zu Studie 3 als eine Prädiktorvariable.

Als eine weitere Prädiktorvariable für Studie 3 wurde ein semantisches Differential entwickelt, anhand dessen die Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus Leitungsperspektive erfasst werden konnte. Semantische Differentiale eignen sich besonders, um subjektive Realitäten im Sinne von kognitiven und mentalen Repräsentationen von beispielsweise bestimmten sozialen Gruppen abzubilden (vgl. Osgood, 1952). Das für Studie 3 entwickelte Instrument besteht aus zehn Gegensatzpaaren von Adjektiven, die auf einer siebenstufigen Antwortskala geratet werden sollten. Die Gegensatzpaare beziehen sich darauf, wie sich die Zusammenarbeit mit Eltern mit und ohne Migrationshintergrund im pädagogischen Alltag im Allgemeinen gestaltet (Bsp.: anstrengend – problemlos; fremdartig – vertraut; konfliktgeladen – gelöst etc.). Es gibt zwei Versionen der Skala, eine für Eltern mit und eine für Eltern ohne Migrationshintergrund. Das entwickelte semantische Differential kann somit als eine Mischung aus Assoziations- und Skalierungsverfahren verstanden werden, das die affektiven Beziehungen zwischen den befragten Leitungskräften und den Eltern mit und ohne Migrationshintergrund miteinbezieht.

Im Rahmen der Studie 3 wurde neben den beiden erwähnten Prädiktorvariablen eine Ratingskala entwickelt, die das wahrgenommene Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive erfassen sollte und in den Analysen als Kriteriumsvariable fungierte. Die Skala umfasst jeweils zehn Items, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala

¹⁰ Das Item „Ich akzeptiere, dass sich die mehrsprachigen Kinder in meiner Gruppe auch häufig in ihrer Familiensprache unterhalten.“ wurde von der Skala *Einstellungen zur Einbindung der Erstsprache* von Kratzmann et al. (2013) adaptiert. Das ursprüngliche Item lautet dort wie folgt: „Im Kindergarten akzeptieren, das Migrantenkinder in ihrer Muttersprache reden“.

geratet werden konnten und getrennt für Eltern mit und ohne Migrationshintergrund erfasst wurden. Die Items beziehen sich sowohl auf die verinnerlichten Wahrnehmungsschemata (Bsp.: „Die Eltern mit/ohne Migrationshintergrund suchen das Gespräch, um sich über die Entwicklung Ihrer Kinder auszutauschen.“) als auch auf die verinnerlichten Handlungsschemata der Fachkräfte (Bsp.: „Ich hatte mit einigen Eltern mit/ohne Migrationshintergrund Situationen erlebt, bei denen ich mir einen etwas angemesseneren Umgang gewünscht hätte.“).

7. Studie 1: Zusammenhang von kulturellen Überzeugungen, inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen und sprachpädagogischen Förderstrategien

Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen werden im frühpädagogischen Fachdiskurs eine zentrale Rolle für die Gestaltung einer sprachförderlichen Praxis in Kindertageseinrichtungen attestiert. Allerdings gibt es kaum Forschungen, die explizit Überzeugungen im Umgang mit kultureller Diversität fokussieren und ihren Zusammenhang mit inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen von Fachkräften untersuchen. Studie 1 setzte hier an und überprüfte, (1) inwieweit multikulturelle Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen miteinander zusammenhängen und sich im zeitlichen Verlauf verändern sowie (2) in welcher Beziehung die beiden Kompetenzfacetten mit der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter und additiver sprachpädagogischer Förderstrategien stehen. Die Längsschnittstudie basierte auf einer bundesweiten Stichprobe von 251 frühpädagogischen Fachkräften mit spezieller sprachpädagogischer Qualifikation (97,2 % weiblich; 9,31 % mit Migrationshintergrund; Alter: $M = 41,4$; $SD = 9,4$; Berufserfahrung in frühkindlichen Bildungsinstitutionen: $M = 11,7$; $SD = 10,0$), die zu zwei Messzeitpunkten (Winter 2012; Herbst 2014) befragt wurden.

Die Skala der multikulturellen Überzeugungen erfasste einen kultursensitiven Umgang mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund. Die Skala der inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen zielte auf das subjektive Vertrauen ab, Anforderungssituationen mit Kindern mit Migrationshintergrund erfolgreich bewältigen zu können. Die Items zu beiden Skalen konnten auf einer sechsstufigen Antwortskala von *gar nicht zutreffend (1)* bis *voll zutreffend (6)* beantwortet werden. Die zwei Skalen zur Wichtigkeit sprachpädagogischer Förderstrategien wurden anhand der Einschätzungen von Sprachsituationen gebildet, die sowohl alltagsintegrierte als auch additive sprachpädagogische Förderstrategien umfassten (Skalierung beider Skalen: *unwichtig (1)* bis *wichtig (4)*). Alle eingesetzten Skalen basieren auf Selbsteinschätzungen und wurden im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas“ entwickelt (Anders et al. 2016) bzw. für die vorliegende Studie adaptiert (Hachfeld et al. 2011,

2012). In die Analysen wurden darüber hinaus als Kontrollvariablen der berufliche Bildungsabschluss, die Berufserfahrung im frühpädagogischen Kontext und der Migrationshintergrund sowie auf Einrichtungsebene der prozentuale Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund berücksichtigt. Die Fragestellungen wurden mithilfe eines Strukturgleichungsmodells analysiert. In einem ersten Schritt wurden neben den Cross-Lagged-Beziehungen zugleich auch die autoregressiven Beziehungen der multikulturellen Überzeugungen und der inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte für sprachliche Bildung spezifiziert. In einem zweiten Schritt wurde der Zusammenhang zwischen den multikulturellen Überzeugungen sowie den inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen zum ersten Messzeitpunkt und der eingeschätzten Wichtigkeit von alltagsintegrierten bzw. additiven sprachpädagogischen Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt untersucht.

Die deskriptiven Ergebnisse verdeutlichten ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen bei den Fachkräften für sprachliche Bildung (MÜ MZP1: $M = 5,4$; $SD = 0,6$; MÜ MZP2: $M = 5,5$; $SD = 0,7$; SW MZP1: $M = 5,1$; $SD = 0,8$; SW MZP2: $M = 5,1$; $SD = 0,8$). Die Fachkräfte maßen zudem der alltagsintegrierten sprachpädagogischen Förderung im Durchschnitt zu beiden Messzeitpunkten eine etwas höher Bedeutung bei als der additiven sprachpädagogischen Förderung (AIS MZP1: $M = 3,3$; $SD = 0,4$; AIS MZP2: $M = 3,4$; $SD = 0,4$; AdS MZP1: $M = 2,9$; $SD = 0,6$; AdS MZP2: $M = 2,9$; $SD = 0,7$). Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells zeigten für die erste Forschungsfrage, dass multikulturelle Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen in Zusammenhang stehende, aber eigenständige Kompetenzfacetten sind. So wurde für den ersten Messzeitpunkt eine positive und signifikante Korrelation zwischen den multikulturellen Überzeugungen und den inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen festgestellt ($\beta = 0,48$, $p < 0,01$), die im Laufe der Zeit allerdings an Stärke verlor (MZP2: $\beta = 0,22$, $p < 0,01$). Im Längsschnitt ließ sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Kompetenzfacetten ermitteln (MÜ1 auf SE2: $\beta = 0,10$; $p = 0,19$; SE1 auf MÜ2: $\beta = 0,00$; $p = 0,99$). Die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen hingen jedoch zum zweiten Messzeitpunkt signifikant mit dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Einrichtung zusammen ($\beta = 0,17$; $p = 0,02$). Die Varianzaufklärung des Modells betrug für die multikulturellen Überzeugungen 32,2 % (MZP 2) und für die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen 37,6 % (MZP 2). Die autoregressiven Beziehungen über die beiden Messzeitpunkte lassen auf die generelle Veränderbarkeit der beiden Kompetenzfacetten schließen. So zeigte sich zwischen den multikulturellen Überzeugungen vom ersten und zweiten Messzeitpunkt eine mittlere Korrelation von $\beta = 0,55$ ($p < 0,01$). Auf Individualebene blieben bei 60,2 % der Fachkräfte für sprachliche Bildung die multikulturellen

Überzeugungen unverändert, bei 21,7 % stiegen sie an und bei 18,1 % nahmen sie ab. Bei den inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen wies die Korrelation von $\beta = 0,47$ ($p < 0,01$) zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt auf ein sehr ähnliches Ergebnis hin. Auf Individualebene ließ sich bei 54,6 % der Fachkräfte für sprachliche Bildung keine Veränderung der inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen feststellen, bei 25,7 % stiegen sie an und bei 19,7 % nahmen sie ab.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage wurde ein signifikanter Zusammenhang zwischen den multikulturellen Überzeugungen zum ersten Messzeitpunkt und der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter sprachpädagogischer Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt nachgewiesen ($\beta = 0,28$, $p < 0,01$). Dieser Zusammenhang blieb für die eingeschätzte Wichtigkeit additiver sprachpädagogischer Förderstrategien allerdings aus ($\beta = 0,05$, $p = 0,57$). Für die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen zum ersten Messzeitpunkt zeigten sich im Vergleich dazu weder für die Wichtigkeit alltagsintegrierter ($\beta = 0,15$, $p = 0,15$) noch für die der additiven sprachpädagogischen Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt signifikante Zusammenhänge ($\beta = -0,02$, $p = 0,82$). Das Strukturgleichungsmodell wies zudem einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen dem akademischen Bildungsabschluss und der Wichtigkeit additiver sprachpädagogischer Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt auf ($\beta = -0,16$, $p = 0,04$). Die Varianzaufklärung des Modells betrug für die Wichtigkeit alltagsintegrierter sprachpädagogischer Förderstrategien 12,8 % (MZP 2) und für die Wichtigkeit additiver sprachpädagogischer Förderstrategien 3,0 % (MZP 2).

Zusammenfassend konnte Studie 1 aufzeigen, dass multikulturelle Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedliche Kompetenzfacetten abbilden, die in einem engen – aber im Laufe der Zeit abnehmenden – Zusammenhang stehen. Als eine der wenigen Studien aus dem frühkindlichen Bereich konnte in dieser Studie die generelle Veränderbarkeit der beiden Kompetenzfacetten nachgewiesen werden. Sowohl die multikulturellen Überzeugungen als auch die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen nahmen tendenziell eher zu. Die Befunde der Studie gaben darüber hinaus wichtige Hinweise für die in Professionalisierungstheorien beschriebenen handlungsleitenden Implikationen von Überzeugungen für das pädagogische Alltagsgeschehen in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen. Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen schätzten demzufolge eine alltagsintegrierte sprachpädagogische Förderung als das effektivere Vorgehen ein, um insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen.

8. Studie 2: Bedeutung kultureller Überzeugungen für die Qualität pädagogischer Praxis

Studie 2 widmete sich der Frage, ob kulturelle Überzeugungen in einem Zusammenhang mit der beobachteten sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen stehen. Ausgangspunkt der Analysen war die im bildungswissenschaftlichen Diskurs weit verbreitete Annahme der handlungsleitenden Bedeutung kultureller Überzeugungen (vgl. Castro, 2010). Für diese Annahme wurden bislang allerdings kaum empirische Belege gefunden. Als Gegenpol zu den multikulturellen Überzeugungen wurden in dieser Studie die assimilativen Überzeugungen berücksichtigt. Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen orientieren sich stärker an den kulturellen Voraussetzungen bzw. Familiensprachen der Kinder und versuchen diese pädagogisch einzubeziehen. Demgegenüber beachten Fachkräfte mit ausgeprägten assimilativen Überzeugungen die diversen kulturellen Hintergründe der Kinder bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis kaum und stufen sie eher als hinderlich für das Erlernen der Verkehrssprache Deutsch ein. Es ist noch völlig unklar, ob und, wenn ja, welche dieser beiden Überzeugungsfacetten für die Sprachförderung von Kindern in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen vorteilhafter ist.

Studie 2 untersuchte daher, inwieweit multikulturelle und assimilative Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte – neben ausgewählten Struktur- und Fachkraftmerkmalen – mit der beobachteten sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen zusammenhängen. Die Querschnittstudie basierte auf einer bundesweiten Stichprobe von 206 frühpädagogischen Fachkräften (87,4 % weiblich; 12 % mit Migrationshintergrund; Alter: $M = 41,0$; $SD = 12,3$; Berufserfahrung in frühkindlichen Bildungsinstitutionen: $M = 14,2$; $SD = 12,3$) aus 107 Kindertageseinrichtungen (Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den beobachteten Gruppen: $M = 43$ %; $SD = 29,1$). Die Instrumente zur Erfassung der multikulturellen und assimilativen Überzeugungen wurden für die Studie auf Basis bestehender Skalen für den frühkindlichen Bereich adaptiert (Hachfeld et al., 2011). Beide Überzeugungsfacetten wurden anhand von Selbsteinschätzungen erfragt (Skalierung: *stimme überhaupt nicht zu (1) bis stimme voll und ganz zu (5)*). Um zu ermitteln, ob eine der beiden Überzeugungsfacetten für bestimmte Qualitätsaspekte im Vergleich zu anderen eine wichtigere Rolle spielt, wurden drei verschiedene Instrumente zur Erfassung der sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität eingesetzt. Die sprachspezifische Prozessqualität wurde mithilfe der Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW)-Skala von Siraj et al. (2015; deutsche Fassung von Anders et al., 2017) sowie der Subskala *Sprache* der Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E) von Sylva et al. (2011; deutsche Fassung von Roßbach et al., 2018) eingeschätzt. Die

Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* (SKR) wurde im Rahmen dieser Dissertation als Ergänzung zur SSTEW-Skala und zur KES-E entwickelt. Sie erfasst losgelöst von pädagogischen Interaktionen, inwieweit in Kindertageseinrichtungen die kulturelle Diversität von Kindern und Familien in der Raumgestaltung und Materialausstattung berücksichtigt wird (Skalierung aller drei Qualitätsmaße: 1 (*unzureichende Qualität*) bis 7 (*ausgezeichnete Qualität*)). Auf Fachkräftebene wurden der berufliche Bildungsabschluss, die Berufserfahrung im frühpädagogischen Kontext sowie die Anzahl an Fortbildungen zu inklusiver Pädagogik in den vergangenen 12 Monaten berücksichtigt. Auf Einrichtungsebene gingen der Anteil von Kindern unter drei Jahren und die regionale Zuordnung der Einrichtung sowie auf Gruppenebene der Fachkraft-Kind-Schlüssel und der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in die Analysen ein.

Die Forschungsfragen wurden anhand von multiplen Regressionsanalysen untersucht, wobei die multikulturellen und assimilativen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte neben den aufgeführten Struktur- und Fachkraftmerkmalen getrennt in jeweils drei Modelle eingingen, sodass insgesamt sechs Modelle berechnet wurden. Die sprachspezifischen Qualitätsmaße bildeten in den unterschiedlichen Modellen jeweils die Kriteriumsvariablen. Die beiden Überzeugungsfacetten wurden ebenso wie die drei sprachspezifischen Qualitätsmaße latent modelliert. Da die Fachkräfte in unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen geschachtelt waren, wurde für einen möglichen Clustering-Effekt kontrolliert (Raudenbush & Bryk, 2002).

Deskriptive Ergebnisse zu den bereichsspezifischen Qualitätsmaßen zeigten, dass sowohl die sprachspezifische Prozess- als auch Strukturqualität im mittleren Qualitätsbereich lagen, wobei der Mittelwert der SSTEW-Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* am höchsten ausfiel ($M = 4,0$; $SD = 1,4$), gefolgt von dem Mittelwert der KES-E Subskala *Sprache* ($M = 3,4$; $SD = 0,9$). Der niedrigste Mittelwert entfiel auf den Qualitätsbereich sprach- und kultursensible Raumgestaltung ($M = 3,2$; $SD = 0,9$). Die deskriptiven Ergebnisse verdeutlichten zudem ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen bei den frühpädagogischen Fachkräften ($M = 4,4$; $SD = 0,6$). Die assimilativen Überzeugungen waren im Vergleich dazu weniger stark ausgeprägt ($M = 3,2$; $SD = 0,6$). Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigten bei den drei Modellen mit den multikulturellen Überzeugungen als Prädiktor, dass diese signifikant positiv mit der sprachspezifischen Prozessqualität, gemessen mit der KES-E Subskala *Sprache*, zusammenhingen ($\beta = 0,24$, $p < 0,01$), allerdings nicht mit der sprachspezifischen Prozessqualität, gemessen mit der SSTEW-Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* ($\beta = -0,04$, $p = 0,60$). Des Weiteren waren die multikulturellen Überzeugungen signifikant positiv mit der sprachspezifischen Strukturqualität assoziiert

($\beta = 0,12, p < 0,05$). Im Vergleich dazu waren die assimilativen Überzeugungen der fröhpädagogischen Fachkräfte mit keiner der drei sprachspezifischen Qualitätsmaße assoziiert. Bei der Betrachtung der ausgewählten Struktur- und Fachkraftmerkmale über alle 6 Modelle hinweg wurden bestimmte Muster ersichtlich: So stand der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in einem tendenziell negativen Zusammenhang zu beiden sprachspezifischen Prozessqualitätsmaßen (multikulturelle Überzeugungen: Modell SSTEW: $\beta = -0,24, p < 0,10$; Modell KES-E: $\beta = -0,28, p < 0,10$; assimilative Überzeugungen: Modell SSTEW: $\beta = -0,25, p < 0,10$; Modell KES-E: $\beta = -0,25, p < 0,10$). Eine Hochschulausbildung war tendenziell positiv mit der SSTEW-Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* (beide Modelle: $\beta = 0,13, p < 0,10$) sowie signifikant positiv mit der sprachspezifischen Strukturqualität assoziiert (multikulturelle Überzeugungen: Modell SKR: $\beta = 0,20, p < 0,05$; assimilative Überzeugungen: Modell SKR: $\beta = 0,21, p < 0,05$). Schließlich zeigte die Anzahl an Fortbildungen zu inklusiver Pädagogik einen signifikant positiven Zusammenhang zu der sprachspezifischen Strukturqualität (beide Modelle: $\beta = 0,12, p < 0,05$). Die Varianzaufklärung lag bei den Modellen mit den multikulturellen Überzeugungen zwischen 12 % und 23 % und bei den Modellen mit den assimilativen Überzeugungen zwischen 9 % und 21 %.

Zusammenfassend kam Studie 2 zu dem Ergebnis, dass unterschiedliche Zusammenhänge zwischen den kulturellen Überzeugungsfacetten fröhpädagogischer Fachkräfte und der sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität bestehen. Die gefundenen Zusammenhänge zwischen den multikulturellen Überzeugungen und der KES-E Subskala *Sprache* sowie der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* spiegeln ein längerfristiges geplantes Verhalten der Fachkräfte wider, das bei der konzeptionellen sprachlichen Bildungsarbeit mit Kindern stärker zum Tragen kommt. Demgegenüber scheinen die multikulturellen Überzeugungen weniger relevant für pädagogische Interaktionssituationen zu sein, die – wie beispielsweise das Hinterfragen und Verstehen von Konzepten oder die Weiterentwicklung von Geschichten – sprachlich anspruchsvoll und intellektuell stärker stimulierend sind (vgl. Anders & Wieduwilt, 2018). Diese Situationen werden bei der SSTEW-Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* stärker als bei der KES-E Subskala *Sprache* berücksichtigt. Die assimilativen Überzeugungen waren indes mit keiner der drei Qualitätsmaße signifikant assoziiert. Die Studie unterstrich zugleich, wie wichtig der Einsatz unterschiedlicher Qualitätsmaße ist, um einen vertieften Einblick in die sprachpädagogische und integrative Bildungsarbeit in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen zu erhalten.

9. Zusatzanalysen zur Studie 2

Da die frühpädagogischen Fachkräfte aus Studie 2 im Nachgang zur Beobachtung über einen Fragebogen Angaben zu ihren kulturellen Überzeugungen und zu Gruppenmerkmalen gemacht haben, bot diese Datengrundlage die Möglichkeit, zwei weitere wichtige Forschungslücken genauer zu untersuchen. Es geht um die Bedeutung divergierender kultureller Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften in Kita-Gruppen und des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund für die Qualität pädagogischer Praxis. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser explorativen Zusatzanalysen vorgestellt, die bis dato noch nicht veröffentlicht wurden. Aufgrund ihres explorativen Charakters sind Aussagen auf Basis dieser Ergebnisse stark limitiert, geben aber wertvolle Hinweise für weiterführende Forschung.

9.1 Bedeutung divergierender kultureller Überzeugungen für die Qualität pädagogischer Praxis

Frühpädagogische Fachkräfte sind Teil eines Kita-Teams, dessen Überzeugungen und Praktiken im Laufe der Zeit eine eigene Organisationskultur formen. Aus der Organisationspsychologie ist bekannt, dass Teams mit einem starken Zusammengehörigkeitsgefühl tendenziell weniger Konflikte haben, bessere Leistungen erbringen und eher dazu bereit sind, auf divergierende Sichtweisen von Mitgliedern wertschätzend einzugehen (van der Vegt & Bunderson, 2005). Divergierende Überzeugungen und Sichtweisen innerhalb eines Teams müssen sich nicht zwangsläufig negativ auf die Gruppenleistung auswirken, doch sie stellen hohe Anforderungen an jedes Mitglied, um mögliche Konflikte und Aushandlungsprozesse konstruktiv zu nutzen. Da unter Fachkräften bislang wenig Konsens darüber besteht, wie mit kultureller Diversität und Mehrsprachigkeit adäquat umgegangen werden soll (Slot, Halba & Romijn, 2017), könnten divergierende kulturelle Überzeugungen innerhalb von Kita-Gruppen einen Einfluss auf das Verhalten der Fachkräfte und damit auch auf die sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität haben. Es fehlen allerdings Studien, die diesen Zusammenhang erforschen.

Die Zusatzanalysen im Rahmen von Studie 2 setzten hier an und überprüften, inwieweit divergierende multikulturelle und assimilative Überzeugungen von Fachkräften innerhalb von Kita-Gruppen mit der sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität zusammenhängen. Dazu wurden zwei Indikatoren erstellt, die als Heterogenitätsmaße jeweils die Spannbreite der multikulturellen und assimilativen Überzeugungen der Fachkräfte einer Kita-Gruppe abbilden. So ergibt sich z. B. die Spannbreite der multikulturellen Überzeugungen in einer Kita-Gruppe aus der Differenz zwischen den Angaben der Fachkräfte zu ihren multikulturellen Überzeugun-

gen. Anschließend wurden die gleichen multiplen Regressionsanalysen wie in Studie 2 gerechnet, jedoch wurden in den Modellen die multikulturellen bzw. assimilativen Überzeugungen der Fachkräfte durch den entsprechenden Indikator ersetzt. Die Ergebnisse zeigten, dass weder die Spannbreite an multikulturellen Überzeugungen ($\beta = 0,00, p = 0,93$) noch die der assimilativen Überzeugungen ($\beta = -0,04, p = 0,76$) in einem signifikanten Zusammenhang zur sprachspezifischen Prozessqualität standen, die anhand der Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* der SSTEW gemessen wurde. Im Gegensatz dazu konnte ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Spannbreite an multikulturellen Überzeugungen in den Kita-Gruppen und der sprachspezifischen Prozessqualität, gemessen mit der KES-E Subskala *Sprache* ($\beta = -0,28, p < 0,05$), sowie der sprachspezifischen Strukturqualität, gemessen mit der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* ($\beta = -0,37, p < 0,01$), festgestellt werden. Auch die Spannbreite an assimilativen Überzeugungen in den Kita-Gruppen war signifikant negativ mit der sprachspezifischen Prozessqualität, gemessen mit der KES-E Subskala *Sprache* ($\beta = -0,36, p < 0,01$), und der sprachspezifischen Strukturqualität, gemessen mit der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* ($\beta = -0,24, p < 0,05$), assoziiert. Je stärker sich die kulturellen Überzeugungen innerhalb einer Kita-Gruppe unterschieden, desto schlechter fielen somit diese Qualitätswerte aus. Um zu überprüfen, ob die Spannbreite der kulturellen Überzeugungen in den Kita-Gruppen womöglich ein Indikator für das Teamklima darstellt, wurden weitere Modelle berechnet, in denen die Spannbreite der multikulturellen und assimilativen Überzeugungen durch Indikatoren ersetzt wurden, die sich auf die Spannbreite der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen der Fachkräfte beziehen. Keiner dieser Indikatoren stand in einem signifikanten Zusammenhang zu den drei Qualitätsmaßen.

Die zusätzlichen multiplen Regressionsanalysen auf Basis von Studie 2 zeigten auf, dass divergierende kulturelle Überzeugungen von Fachkräften in Kita-Gruppen mit einer schlechteren sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität einhergehen können. Der ausgebliebene Effekt bei der Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* der SSTEW lässt vermuten, dass ähnlich wie bei Studie 2 kulturelle Überzeugungen generell bei Interaktionen im Sinne des Sustained Shared Thinking weniger zum Tragen kommen. Die Befunde verdeutlichen, dass zwischen vielen Fachkräften nach wie vor Uneinigkeit im Umgang mit kultureller Diversität besteht und der adäquate Umgang Anleitung bedarf. Es geht nicht darum, Überzeugungen von Fachkräften in Kita-Gruppen zu vereinheitlichen, sondern vielmehr ein Umfeld zu schaffen, das – unter der Prämisse der Förderung von Chancengleichheit für alle Kinder – tolerant gegenüber unterschiedlichen Perspektiven ist, solange sie erwiesenermaßen dieser regulativen Idee dienlich sind (vgl. Mannix & Neale, 2005).

9.2 Bedeutung des Migrantenanteils für die Qualität pädagogischer Praxis

In der Bildungsforschung wird seit einiger Zeit darüber diskutiert, ob es einen Schwellenwert beim Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen gibt, ab dem ein signifikanter Qualitätsabfall zu verzeichnen ist. Studien konnten eine Abnahme an Qualität sprachlicher Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern (Kratzmann et al., 2013) sowie Rückstände in der Leseleistung von Schüler*innen (Stanat, 2006) bei Cut-off-Werten ab circa 40 % in Kindergartengruppen und Schulklassen aufzeigen. In diesen Studien wurde die Bedeutung des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund linear bzw. quadratisch modelliert. Einen anderen Ansatz wählte Becker (2010b), die in ihren Analysen den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen dichotomisierte (> 40 % Migrantenanteil), um dadurch für Segregationseffekte zu kontrollieren. Ihre Ergebnisse verdeutlichen, dass ein längerer Aufenthalt in stark segregierten Einrichtungen für Kinder mit Migrationshintergrund deutlich negativere Auswirkungen auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes hat als für Kinder ohne Migrationshintergrund. Aufgrund der aktuellen Datenlage können keine gesicherten Aussagen über die genaue Bedeutung und die Modellierung von Gruppenkompositionen für die sprachpädagogische Bildungsarbeit in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen getroffen werden.

Die weiterführenden Analysen auf Basis der Daten aus Studie 2 knüpften hier an und untersuchten die Bedeutung des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund in den beobachteten Kindergartengruppen für die sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität. Dazu wurden in einem ersten Schritt im Rahmen der multiplen Regressionsanalysen zu Studie 2 jeweils zwei unterschiedliche Diversitätscores bzw. Heterogenitätsindizes geprüft: Der eine Index wurde anhand der verschiedenen Sprachen der Kinder in einer Kita-Gruppe gebildet, unabhängig davon, wie viele Kinder die einzelnen Sprachen sprechen bzw. wie groß die einzelnen Sprachanteile in einer Kita-Gruppe sind. Der zweite Index berücksichtigte hingegen den größten Anteil von Kindern, die eine nicht-deutsche Sprache in einer Kita-Gruppe sprechen. Die beiden Heterogenitätsindizes gingen separat und einmal mit und einmal ohne den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in die Analysen ein. Keiner der beiden Indizes stand in einem signifikanten Zusammenhang zu den einzelnen Qualitätsmaßen.

In einem zweiten Schritt wurde der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den beobachteten Kita-Gruppen in fünf Kategorien gruppiert sowie die sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität anhand des 75 %-Quartils dichotomisiert (niedrige/hohe Qualität). Aufgrund der z. T. geringen Zellenbesetzung hätten mehr als fünf Kategorien bei der Schätzung

der Wahrscheinlichkeit Verzerrungen ergeben. Die logistische Regression ergab kein monotonen Fall bzw. Steigen der Wahrscheinlichkeiten. Als Alternative wurde auf lineare Modelle der kategoriellen Datenanalyse zurückgegriffen. Lineare Modelle der kategoriellen Datenanalyse basieren auf Kontingenztafeln. Mit diesem Verfahren lässt sich die Einflusswahrscheinlichkeit einer oder mehrerer unabhängiger kategorieller Variablen (Faktorvariablen) auf eine abhängige kategorielle Variable (Responsevariable) schätzen (Sanns & Schuchmann, 2015). Es spielt somit keine Rolle, ob es bei den Wahrscheinlichkeiten nicht-monotone Abhängigkeiten gibt. Es kommt bezogen auf das aktuelle Beispiel nur darauf an, dass es – je nach Migrantenteil – Unterschiede bei den Wahrscheinlichkeiten der abhängigen Variable gibt.

Die Analysen verdeutlichten, dass nicht von einem einfachen linearen Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Kita-Gruppen und einer hohen sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität ausgegangen werden kann. Die Ergebnisse deuteten vielmehr in Richtung eines kubischen Zusammenhangs. Abbildung 6 zeigt das lineare Modell der kategoriellen Datenanalyse zum Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Gruppenebene und einer hohen sprachspezifischen Prozessqualität, operationalisiert anhand der SSTEW-Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation*:

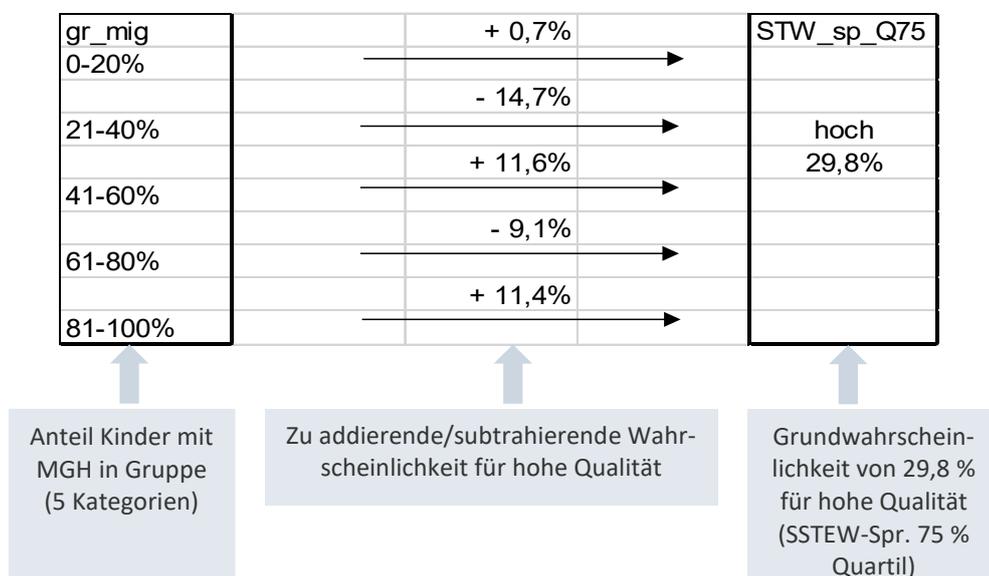


Abbildung 6. Lineares Modell der kategoriellen Datenanalyse zum Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe (fünf Kategorien) und einer hohen sprachspezifischen Prozessqualität, operationalisiert anhand der SSTEW-Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* (Siraj et al., 2015; deutsche Fassung von Anders et al., 2017).

Auf der linken Seite der Abbildung ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in fünf Kategorien gruppiert. Auf der rechten Seite ist die unbeeinflusste Wahrscheinlichkeit

bzw. Grundwahrscheinlichkeit für das Auftreten einer hohen sprachspezifischen Prozessqualität, gemessen mit der SSTEW-Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation*, dargestellt. Die Grundwahrscheinlichkeit ist somit eine Schätzung für die Wahrscheinlichkeit eines hohen Qualitätswertes für diese Stichprobe unabhängig von den Werten der fünf Kategorien bzw. den jeweiligen Migrantenanteilen. In der Mitte der Grafik sind die zu addierenden bzw. subtrahierenden Wahrscheinlichkeiten für hohe Qualität abgebildet, die je nach Migrantenanteil unterschiedlich ausfielen. Die Wahrscheinlichkeit für einen hohen Qualitätswert im oberen Quartil bei der SSTEW-Subskala lag bei einem Migrantenanteil von 41–60 % um 11,6 % höher gegenüber der Grundwahrscheinlichkeit von 29,8 %. Dies traf bei einem Migrantenanteil von 81–100 % fast in gleicher Weise zu. Demgegenüber fiel die Wahrscheinlichkeit für eine hohe sprachspezifische Prozessqualität bei einem Migrantenanteil von 21–40 % um -14,7 % und bei einem Migrantenanteil von 61–80 % um -9,1 %. Die aufgeführten Unterschiede waren signifikant.

Das lineare Modell der kategoriellen Datenanalyse zum Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Gruppenebene und einer hohen sprachspezifischen Prozessqualität, operationalisiert anhand der KES-E Subskala *Sprache*, zeigte demgegenüber ein etwas anderes Bild, wie in Abbildung 7 ersichtlich:

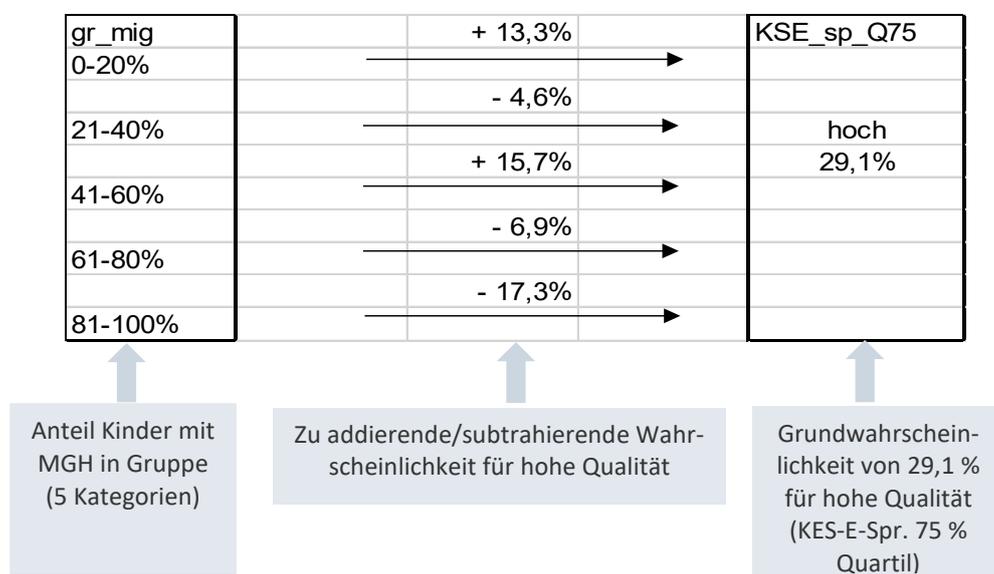


Abbildung 7. Lineares Modell der kategoriellen Datenanalyse zum Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe (fünf Kategorien) und einer hohen sprachspezifischen Prozessqualität, operationalisiert anhand der KES-E Subskala *Sprache* (Sylva et al., 2006; deutsche Fassung von Roßbach et al., 2018).

Die Wahrscheinlichkeit für eine hohe sprachspezifische Prozessqualität im oberen Quartil fiel hier bei einem Migrantenanteil von 0–20 % um 13,3 % und bei einem Migrantenanteil von 41–60 % sogar um 15,7 % höher gegenüber der Grundwahrscheinlichkeit von 29,1 % aus. Ab

einem Migrantenanteil von 61 % nahm die Wahrscheinlichkeit für einen hohen Qualitätswert bei der KES-E Subskala *Sprache* ab und lag bei einem Migrantenanteil von 81–100 % sogar um -17,3 % niedriger gegenüber der Grundwahrscheinlichkeit. Diese Unterschiede waren signifikant.

In Abbildung 8 ist schließlich das lineare Modell der kategoriellen Datenanalyse zum Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Gruppenebene und einer hohen sprachspezifischen Strukturqualität, operationalisiert anhand der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung*, abgebildet:

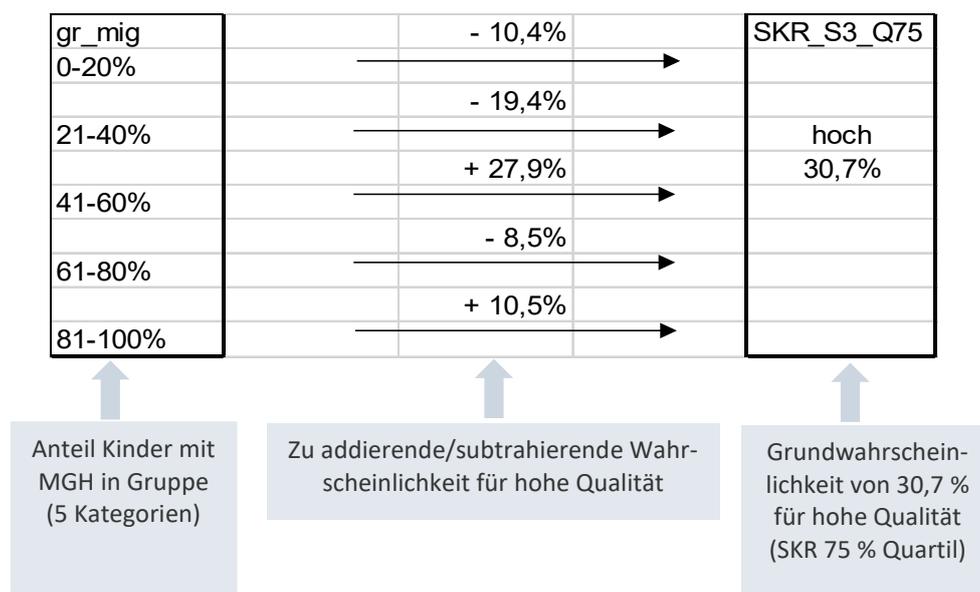


Abbildung 8. Lineares Modell der kategoriellen Datenanalyse zum Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe (fünf Kategorien) und einer hohen Strukturqualität operationalisiert anhand der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* (SKR; Kurucz & Anders, 2018).

Die Analysen zeigten, dass die Wahrscheinlichkeit für eine hohe sprachspezifische Strukturqualität bei Migrantenanteilen von 0–20 % sowie 21–40 % mit jeweils -10,4 % bzw. -19,4 % deutlich geringer gegenüber der Grundwahrscheinlichkeit von 30,7 % ausfiel. Demgegenüber stieg die Wahrscheinlichkeit für einen hohen Qualitätswert bei der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* bei Migrantenanteilen von 41–60 % um 27,9 % und bei Migrantenanteilen von 81–100 % um 10,5 %. Die aufgeführten Unterschiede waren signifikant.

Insgesamt boten die explorativen Zusatzanalysen zur Studie 2 einen neuen methodischen Ansatz, um die Bedeutung des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund für die sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität in Kita-Gruppen zu analysieren. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass ein hoher Migrantenanteil nicht zwangsläufig das pädagogische Verhalten von Fachkräften negativ beeinflussen und zur Verringerung der sprachspezifischen Qualität führen muss.

10. Studie 3: Determinanten wahrgenommenen Engagements von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive

Der Einbezug von Eltern in die Arbeit frühkindlicher Bildungseinrichtungen gilt als ein Aspekt qualitativ hochwertiger Bildungsangebote, der sich als wichtiger Faktor für die Entwicklung vorschulischer und sozialer Fähigkeiten (van Voorhis et al., 2013) sowie für den Lernerfolg von Kindern insgesamt erwiesen hat (Galindo & Sheldon, 2012). Eine Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften auf Augenhöhe wird dabei als Grundlage für das elterliche Engagement in Kindertageseinrichtung angesehen. International konnte gezeigt werden, dass das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund von Fachkräften häufig als gering eingeschätzt wird (Kim, 2009), obwohl nationale Befunde nahelegen, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine Erziehungspartnerschaft als wichtiger einschätzen als Eltern ohne Migrationshintergrund (Hachfeld et al., 2016).

Studie 3 widmete sich daher der Frage, wie Fachkräfte das Engagement von und die Zusammenarbeit mit Eltern mit und ohne Migrationshintergrund wahrnehmen und von welchen Merkmalen aufseiten der Fachkraft und der Einrichtung die Variabilität in diesen Einschätzungen abhängt. Dabei wurden nicht nur die individuellen Ausprägungen der einzelnen Fachkräfte hinsichtlich des wahrgenommenen Engagements beleuchtet, sondern die mögliche Variabilität innerhalb und zwischen den Einrichtungen in den Blick genommen. Dieses Vorgehen ermöglichte eine exaktere Abschätzung der Bedeutung des Kontextes bei der Herausbildung interindividueller Unterschiede in den Einschätzungen elterlichen Engagements. Die Querschnittstudie basierte auf einer bundesweiten Stichprobe von 1 397 frühpädagogischen Fachkräften aus 203 Kindertageseinrichtungen (94,2 % weiblich; 10,8 % mit Migrationshintergrund; Alter: $M = 39,7$; $SD = 11,8$; Berufserfahrung in frühkindlichen Bildungsinstitutionen: $M = 13,0$; $SD = 11,6$). Im Durchschnitt konnten somit Daten von 7 Fachkräften pro Einrichtung (Spannweite: 1–28) gewonnen werden. Die Einrichtungen wiesen im Durchschnitt einen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund von 39 % auf.

Das wahrgenommene Engagement aus Perspektive der Fachkräfte wurde mittels zweier Skalen jeweils für Eltern mit und ohne Migrationshintergrund ermittelt. Die Items zu beiden Skalen konnten von den Fachkräften auf einer fünfstufigen Antwortskala von *trifft überhaupt nicht zu (1)* bis *trifft voll und ganz zu (5)* beantwortet werden. Folgende unabhängige Variablen wurden auf Einrichtungsebene in den Analysen berücksichtigt: Fachkraft-Kind-Schlüssel, Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, Lokalisation sozialer Brennpunkt, Spannweite der

multikulturellen Überzeugungen im Team¹¹, Migrationshintergrund der Einrichtungsleitung, ihre multikulturellen Überzeugungen und ihre Einschätzung zur Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Auf Fachkräfebene: Hochschulabschluss, Berufserfahrung in frühkindlichen Bildungsinstitutionen, Migrationshintergrund, multikulturelle Überzeugungen, inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen, Wertschätzung Familiensprachen der Kinder sowie Anzahl der unterschiedlichen Sprachen in der Gruppe. Die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte bezogen sich auf den Umgang mit Familien und Kindern unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes. Aufgrund der geschachtelten Datenstruktur wurden die Fragestellungen mithilfe von Mehrebenenanalysen in zwei separaten Modellen – jeweils für das wahrgenommene Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund – untersucht.

Die deskriptiven Ergebnisse verdeutlichten, dass die frühpädagogischen Fachkräfte das elterliche Engagement im Allgemeinen eher positiv als negativ wahrnahmen, wobei das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund ($M = 3,4, SD = 0,60$) im Vergleich zum Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund ($M = 3,7, SD = 0,49$) etwas geringer eingeschätzt wurde. Dieser Unterschied zwischen den Einschätzungen der Fachkräfte fiel statistisch signifikant aus ($t = -19,45, df = 1396$). Zudem wies die Spannweite von 2,1 bis 5 der Einschätzungen zum wahrgenommenen Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund auf eine geringere Variabilität im Antwortverhalten hin (Spannweite wahrgenommenes Engagement Eltern mit MGH: 1–5). Die Pearson Korrelation zwischen den Einschätzungen des Engagements von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive fiel moderat und signifikant aus ($r = 0,50, p < 0,01$).

Die Ergebnisse der Nullmodelle zeigten eine Intra-Klassen-Korrelation für das wahrgenommene Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund von 0,18 und für Eltern ohne Migrationshintergrund einen Wert von 0,15. Die Ergebnisse der beiden Mehrebenenmodelle verdeutlichten, dass die Einrichtungsmerkmale bedeutsamer als die Fachkraftmerkmale waren, was sich in der deutlich höheren Varianzaufklärung zeigte. Im Modell für das wahrgenommene Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund erklärten die Prädiktoren auf Einrichtungsebene 51 % und auf Fachkräfebene 16 % der Varianz, im Modell für das wahrgenommene Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund auf Einrichtungsebene 40 % und auf Fach-

¹¹ Die Spannweite der multikulturellen Überzeugungen im Kita-Team ergibt sich aus der Differenz zwischen dem höchsten und niedrigsten Wert zu den multikulturellen Überzeugungen über alle an der Befragung teilgenommenen frühpädagogischen Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung.

kraftebene 16 %. Als bedeutsame Prädiktoren auf beiden Ebenen und für beide Modelle konnten die multikulturellen Überzeugungen¹² der Einrichtungsleitungen (Eltern mit MGH: $\beta = 0,18, p < 0,05$; Eltern ohne MGH: $\beta = 0,23, p < 0,05$) und Fachkräfte (Eltern mit MGH: $\beta = 0,16, p < 0,01$; Eltern ohne MGH: $\beta = 0,13, p < 0,01$) identifiziert werden. In Teams, in denen es Diskrepanzen hinsichtlich der multikulturellen Überzeugungen gab, wurde insbesondere das Engagement der Eltern mit Migrationshintergrund negativer eingeschätzt ($\beta = -0,41, p < 0,01$; Eltern ohne MGH: $\beta = -0,23, p < 0,05$). Auf Fachkraftebene erwiesen sich die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen sowohl für das wahrgenommene Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund ($\beta = 0,28, p < 0,01$) als auch für das wahrgenommene Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund ($\beta = 0,29, p < 0,01$) als statistisch bedeutsam. Bedeutende Unterschiede zwischen den beiden Modellen zeigten sich in den Zusammenhängen mit dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Einrichtungsebene sowie mit der Zugehörigkeit der Einrichtung zu einem sozialen Brennpunkt. Beide Variablen waren nur mit dem wahrgenommenen Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund signifikant negativ assoziiert (Migrantenanteil: $\beta = -0,29, p < 0,05$; Zugehörigkeit sozialer Brennpunkt: $\beta = -0,32, p < 0,01$). Demgegenüber stand die Einschätzung der Einrichtungsleitung zur Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund lediglich mit dem wahrgenommenen Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive in einem signifikant positiven Zusammenhang ($\beta = 0,42, p < 0,01$). Ebenso hing die Wertschätzung der unterschiedlichen Familiensprachen der Kinder signifikant positiv mit dem wahrgenommenen Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund zusammen ($\beta = 0,07, p < 0,05$), jedoch signifikant negativ mit dem wahrgenommenen Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund ($\beta = -0,07, p < 0,05$). Ein ähnlicher Befund zeigte sich bei der Anzahl an gesprochenen Sprachen in der Kita-Gruppe, die nur mit dem wahrgenommenen Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund signifikant positiv assoziiert war ($\beta = 0,06, p < 0,05$).

Zusammengenommen konnte in Studie 3 aufgezeigt werden, dass frühpädagogische Fachkräfte das Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich wahrnehmen. Gleichzeitig wurden zentrale Determinanten des wahrgenommenen Engagements je nach Elterngruppe herausgestellt: In Übereinstimmung mit anderen Studien verdeutlichten die Ergebnisse die Verantwortung der Einrichtungsleitung, da sie einen starken Einfluss auf die

¹² Die Analysen wurden auch mit den egalitären und assimilativen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte durchgeführt. Die egalitären Überzeugungen zeigten in keinem der beiden Modelle einen signifikanten Zusammenhang, während die assimilativen Überzeugungen sowohl mit dem wahrgenommenen Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund als auch mit dem wahrgenommenen Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund signifikant negativ assoziiert waren. Diese Ergebnisse wurden in der veröffentlichten Version der Studie nicht aufgeführt.

Wahrnehmung des elterlichen Engagements aus Fachkraftperspektive hat (für eine Übersicht siehe Riehl, 2000; Siraj-Blatchford & Manni, 2007). In Kindertageseinrichtungen mit einer multikulturellen Denkweise und einem gemeinsamen Verständnis des Kita-Teams für kulturelle Diversität wurde insbesondere das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund positiver wahrgenommen. Multikulturelle Überzeugungen geben vermutlich Aufschluss über eine allgemeine Reflexions- und Empathiefähigkeit, die auch wichtig für die Zusammenarbeit mit Eltern ohne Migrationshintergrund sind.

GESAMTDISKUSSION

Basierend auf der Zusammenfassung der empirischen Studien dieser Dissertation werden nachfolgend die wichtigsten Forschungsergebnisse in den theoretischen und empirischen Bezugsrahmen eingeordnet, der in den Kapiteln eins bis fünf vorgestellt wurde. Anschließend werden die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund der Limitationen der Dissertation betrachtet sowie Implikationen für die frühpädagogische Praxis und die Fachkräftequalifizierung aufgezeigt.

11. Wesentliche Beiträge der vorliegenden Dissertation

Die vorliegende Dissertation hat wichtige neue Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen kulturellen Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte und ihrer Wahrnehmung, ihren verinnerlichten Handlungsschemata sowie ihrem tatsächlichen Verhalten geliefert. Die Befunde heben insgesamt die Bedeutung kultureller Überzeugungen für die Bereitstellung von entwicklungsförderlichen Lerngelegenheiten für Kinder mit Migrationshintergrund sowie für die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund hervor. Damit liefert das Dissertationsprojekt empirische Bezugspunkte, um die Rolle kultureller Überzeugungen in bestehenden Theorien zu reflektieren und um Anstöße für weiterführende empirische Studien zu geben. In den folgenden vier Unterkapiteln wird auf die wesentlichen Beiträge der Dissertation eingegangen.

11.1 Multikulturelle Überzeugungen als wichtige Facette professioneller Handlungskompetenz

Die deskriptiven Befunde aus allen drei Studien dieser Dissertation lassen darauf schließen, dass sich die untersuchten frühpädagogischen Fachkräfte durch ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen auszeichneten. Ihren eigenen Angaben zufolge erachteten sie es als wichtig, auf die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder und Familien einzugehen und dabei einen kultursensiblen Umgang mit ihnen zu pflegen. Die kulturelle Diversität der Kinder und Familien wurde somit als zu integrierende Ressource aufgefasst, die unter der Prämisse der Gleichwertigkeit der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe Eingang im Kita-Alltag finden sollte (vgl. Brandes, 2009; Hachfeld et al., 2012; Voss et al., 2011). Die deskriptiven Befunde¹³

¹³ Die assimilativen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte wurden auch im Rahmen der Studien 1 und 3 erhoben. Die deskriptiven Befunde fielen ähnlich aus wie in Studie 2. Sie wurden in Studie 1 und 3 aufgrund anderer forschungsleitender Fragestellungen nicht gesondert aufgeführt, können aber zur Kenntnisnahme eingesehen werden.

aus Studie 2 verdeutlichten zugleich, dass die frühpädagogischen Fachkräfte geringer ausgeprägte assimilative Überzeugungen aufwiesen, die als Gegenpol zu den multikulturellen Überzeugungen aufgefasst werden können (Guimond et al., 2014; Hachfeld & Syring, 2020b). Eine einseitige Anpassung der Kinder und Familien mit Migrationshintergrund an die Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft wurde von den befragten Fachkräften entsprechend nicht als durchgängig wünschenswert erachtet (vgl. Wolsko et al., 2006). Fachkräfte mit ausgeprägten assimilativen Überzeugungen würden die diversen kulturellen Hintergründe von Kindern mit Migrationshintergrund kaum beachten und sie bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis eher als hinderlich einstufen. Scheinbar haben die Fachkräfte aus den drei Studien die in den Bildungsplänen verankerten Aufgaben zur inklusiven Pädagogik und multikulturellen Bildung verinnerlicht.

Durch den Einsatz neu entwickelter und bereits etablierter Rating- bzw. Beobachtungsskalen konnte ein genauer Einblick in die vielschichtige Wirkungsweise kultureller Überzeugungen gewonnen werden. Entsprechend der theoretischen Annahmen heben die Ergebnisse der drei empirischen Studien die handlungsleitenden Implikationen der multikulturellen Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte für den Umgang mit Kindern und Familien in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen hervor (vgl. Ajzen & Fishbein, 2000; Castro, 2010). So erwiesen sich die multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte für die intendierte alltagsintegrierte sprachpädagogische Förderung (Studie 1) sowie die tatsächlich beobachtete sprachpädagogische Förderung (Studie 2) als statistisch bedeutsam. Darüber hinaus waren die multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte ein bedeutsamer Prädiktor für das wahrgenommene Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, das in Studie 3 die verinnerlichten Wahrnehmungs- und Handlungsschemata der frühpädagogischen Fachkräfte abbildete. Diese studienübergreifenden Ergebnisse indizieren insgesamt, dass die multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte ein möglicher Indikator für eine generelle Reflexions- und Empathiefähigkeit darstellen, die insbesondere in der pädagogischen Arbeit mit bildungsbenachteiligten Gruppen, zu denen Kinder und Familien mit Migrationshintergrund überproportional zählen, wirksam werden. Multikulturelle Überzeugungen könnten als „primary beliefs“ (Green, 1971) fungieren, die eine besondere Relevanz für das Denken und Verhalten frühpädagogischer Fachkräfte haben. Studien aus der Schulforschung und der Sozialpsychologie deuten in eine ähnliche Richtung: So verhalten sich Lehrkräfte bzw. Personen mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen – im Vergleich zu Personen mit ausgeprägten assimilativen Überzeugungen – gegenüber kulturellen Unterschieden sensibler und vorurteilsbewusster (Hachfeld et al., 2015;

Vorauer et al., 2009; Wolsko et al., 2006). Für den schulischen Bereich wurde hieraus geschlossen, dass multikulturell überzeugte Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsgestaltung auf die Bedürfnisse von Schüler*innen mit Migrationshintergrund eingehen, respektvolle Beziehungen zu ihnen aufrechterhalten und insgesamt ein Klima der Akzeptanz und Inklusion aller schaffen (Civitillo, Juang & Schachner, 2016; Schachner et al., 2016).

Die Ergebnisse aus Studie 2 konnten ferner die Annahme entkräften, der zufolge Fachkräfte mit assimilativen Überzeugungen positive Auswirkungen auf die sprachpädagogische Bildungsarbeit in kulturell diversen Kindergartengruppen haben und eine kompensatorische Sprachförderung bedingen. Möglicherweise empfinden frühpädagogische Fachkräfte mit assimilativen Überzeugungen kulturelle Diversität als zusätzliche Belastung, die ihnen einen kultursensiblen Umgang im pädagogischen Alltag erschwert (vgl. Gebauer & McElvany, 2020; Makarova & Herzog, 2013). Obwohl sich die multikulturellen Überzeugungen im Gegensatz zu den assimilativen Überzeugungen der Fachkräfte als zentraler Prädiktor in den drei Studien dieser Dissertation herausgestellt haben, müssen auf Basis der studienübergreifenden Ergebnisse die handlungsleitenden Implikationen der multikulturellen Überzeugungen differenzierter betrachtet werden.

So zeigte sich in Studie 1 im Längsschnitt, dass die sprachpädagogisch qualifizierten Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen eine alltagsintegrierte sprachpädagogische Förderung im Vergleich zu einer additiven als das effektivere Vorgehen betrachteten, um insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen. Die Ergebnisse im Rahmen der Evaluation zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas“ verdeutlichten für fast die gleiche Stichprobe¹⁴, dass multikulturell überzeugte zusätzliche Fachkräfte für sprachliche Bildung die sprachspezifische Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen, gemessen mit den Qualitätsmaßen KES-R und KES-E, positiv beeinflusst hatten (Anders et al., 2016). Damit bestätigte sich der in Studie 1 gefundene Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter sprachpädagogischer Förderung auch in der tatsächlichen Praxis. Aufgrund des Einsatzes von drei unterschiedlichen sprachspezifischen Qualitätsmaßen in Studie 2 konnte der Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und dem Verhalten frühpädagogischer Fachkräfte noch genauer aufgeschlüsselt werden. So zeigte sich zwar ein positiver Zusammenhang zwischen den multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte und der sprachspezifischen

¹⁴ Die Evaluationsanalysen basieren auf einer Stichprobe von insgesamt 258 sprachpädagogisch qualifizierten Fachkräften (zusätzliche Fachkräfte für sprachliche Bildung). Die Analysen in Studie 1 wurden auf Basis einer Substichprobe dieser Fachkräfte durchgeführt ($N = 251$), da nur diejenigen Fachkräfte miteinbezogen wurden, die sowohl zu Messzeitpunkt 1 als auch zu Messzeitpunkt 2 an der Befragung teilnahmen.

Prozessqualität, gemessen mit der KES-E Subskala *Sprache*, sowie der sprach- und kultursensiblen Raumgestaltung. Dieser Effekt blieb für die sprachspezifische Prozessqualität, die anhand der Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* der SSTEWSkala gemessen wurde, jedoch aus. Da insbesondere die SSTEWSkala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* wichtige Förderstrategien der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung abbildet (Anders & Wieduwilt, 2018), weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass in den pädagogischen Alltagssituationen, die sprachliche Anregungsmöglichkeiten für die spielerische und beiläufige Kompetenzentwicklung der Kinder bieten, die multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte nicht wie bei der konzeptionellen sprachlichen Bildungsarbeit wirksam werden. Möglicherweise fällt es frühpädagogischen Fachkräften schwer, ihre Überzeugungen ad hoc in die Praxis umzusetzen (Buehl & Beck, 2015; Dubberke et al., 2008), und bisweilen sind sie ihnen nicht immer unmittelbar zugänglich (Kunter & Trautwein, 2013). Dieser Umstand könnte in Kindertageseinrichtungen mit besonders herausfordernden Ausgangsbedingungen für die sprachpädagogische Bildungsarbeit noch mehr ins Gewicht fallen.

Überzeugungen können durch unterschiedliche kognitive und motivationale Prozesse verzerrt sein, die sich beispielsweise auf selektive Informationen stützen und damit situationsspezifisch einem subjektiven Bias unterliegen (Ajzen & Fishbein, 2000). Der ausgebliebene Effekt zur Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* der SSTEWSkala könnte auch damit erklärt werden, dass multikulturelle Überzeugungen bei Interaktionen im Sinne des Sustained Shared Thinking weniger zum Tragen kommen, da diese Interaktionen ein bestimmtes Maß an elaborierten Deutschsprachkenntnissen aufseiten der Kinder voraussetzen. Obwohl Kinder mit Migrationshintergrund in der Stichprobe überrepräsentiert waren, können letztlich keine genauen Aussagen über deren sprachliche Entwicklungsstände im Deutschen getroffen werden. Demgegenüber spiegelt der Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und der KES-E Subskala *Sprache* sowie der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* wahrscheinlich ein längerfristiges geplantes Verhalten der Fachkräfte wider, dessen sie sich unmittelbar bewusst waren. Im Vergleich zur Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* der SSTEWSkala wird bei der Subskala *Sprache* der KES-E die sprachspezifische Prozessqualität breiter ausgelegt. So berücksichtigt sie neben bildungs- und entwicklungsförderlichen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen den Kindern untereinander auch konzeptionelle Aspekte und Aspekte der räumlich-materialen Ausstattung und ihrer Nutzung (Roßbach et al., 2018). Demzufolge versteht die KES-E unter sprachspezifischer Prozessqualität all das, was den sprachlichen Bildungs- und Erfahrungsraum von Kindern in Kindertageseinrichtungen unmittelbar beeinflusst.

Obzwar die multikulturellen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte ebenso mit der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* assoziiert waren, die eine Bewusstheit für Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität indiziert, lässt sich auf Basis der Ergebnisse aus Studie 2 und den anderen beiden Studien nicht abschließend klären, inwieweit in Interaktionssituationen auch eine bilinguale Sprachförderung stattgefunden hat. Die bilinguale Sprachförderung ist sowohl unter Praktizierenden als auch unter Forschenden ein umstrittenes Thema (vgl. Esser, 2009; Gogolin, 2008), dessen praktischer Umgang insbesondere in Kindertageseinrichtungen mit vielen Kindern unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes schwer zu beantworten ist. Eine Förderung der Erstsprache bzw. eine bilinguale Sprachförderung könnte eine Stärkung der Zweitsprachkompetenzen bewirken (vgl. Bertschi-Kaufmann et al., 2006; Edele & Stanat, 2016; Farver et al., 2009). Allerdings kann für den frühkindlichen Bereich aufgrund der noch unzureichenden Datenlage diesbezüglich keine hinlängliche Einschätzung getroffen werden.

Unabhängig von der Frage, in welchem Maße die Familiensprachen von Kindern mit Migrationshintergrund in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen letztlich von frühpädagogischen Fachkräften berücksichtigt werden können, ist es für bilingual aufwachsende Kinder zentral, dass sich Fachkräfte die typischen Herausforderungen beim Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund bewusst machen und Bewertungshierarchien beim alltäglichen Sprachgebrauch vermeiden. In der Praxis zeichnet sich diese von multikulturellen Überzeugungen geprägte Haltung von Fachkräften dadurch aus, dass Kindern die Bildungssprache Deutsch vermittelt wird, ohne dabei die einzelnen Familiensprachen der Kinder (indirekt) abzuwerten. Schließlich versetzt der bilinguale Sprachgebrauch Kinder in die Lage, eine selbstwertförderliche Identitätsbildung beim Heranwachsen aufzubauen (Stitzinger & Lüdtker, 2014).

Interpretiert man die Dissertationsergebnisse zu den multikulturellen Überzeugungen der untersuchten Fachkräfte als insgesamt handlungsleitend für den Umgang mit Kindern und Familien in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen, entsprechen die gefundenen Effekte nur bedingt der Positionierung von Überzeugungen in etablierten Professionalisierungsmodellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Letzteren zufolge wirken Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften als Hintergrundfaktoren auf die Handlungsintention bzw. das Handeln in einer konkreten Situation. Die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation sprechen dafür, Überzeugungen in diesen Modellen theoretisch stärker zu konzeptualisieren, indem sie neben anderen zentralen professionellen Kompetenzfacetten wie dem Wissen und den motivationalen Orientierungen von Fachkräften aufgeführt werden, die auf die

Handlungsintention und Handlungsbereitschaft einwirken. Des Weiteren wäre ein direkter Wirkungspfad der Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften auf deren Verhalten bzw. Handeln in einer Situation denkbar, der entsprechend in den Modellen visualisiert werden könnte, sofern weitere Studien ähnliche empirische Nachweise erbringen.

11.2 Das Zusammenspiel von Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität

Im theoretischen und empirischen Bezugsrahmen dieser Dissertation wurde herausgestellt, dass Selbstwirksamkeitserwartungen von (früh)pädagogischen Fachkräften immer an einen spezifischen Kontext gebunden sind und sie somit nicht verallgemeinert werden können (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Folglich wurden die Selbstwirksamkeitserwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte auf den inklusiven Umgang mit Kindern und Familien unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes konzeptualisiert. Dabei bezogen sich die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte in Studie 1 ausschließlich auf Anforderungssituationen mit Kindern unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes, während sie in Studie 3 darüber hinaus auch Aspekte der Familienzusammenarbeit aufgriffen. Die Ergebnisse dieser beiden Studien verdeutlichten nicht nur die Eigenständigkeit multikultureller Überzeugungen und inklusiver Selbstwirksamkeitserwartungen als zwei unabhängige Kompetenzfacetten, sondern hoben darüber hinaus auch ihre unterschiedliche Bedeutung für den Umgang mit Kindern und Familien in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen hervor.

So zeigte sich in Studie 1 zwar ein moderater positiver Zusammenhang zwischen den multikulturellen Überzeugungen und den inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte mit spezieller sprachpädagogischer Qualifikation zum ersten Messzeitpunkt. Dieser Zusammenhang wurde im Laufe der Zeit allerdings deutlich schwächer und war zum zweiten Messzeitpunkt nur noch gering. Damit konnten theoretische Annahmen aus etablierten professionellen Kompetenzmodellen empirisch bestätigt werden, denen zufolge Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedliche Kompetenzfacetten abbilden, die jedoch in Beziehung zueinanderstehen (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Die autoregressiven Beziehungen der multikulturellen Überzeugungen und inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen zeigten ferner über den zeitlichen Verlauf Veränderungen auf individueller Ebene der frühpädagogischen Fachkräfte mit spezieller sprachpädagogischer Qualifikation. Sowohl die multikulturellen Überzeugungen als auch die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen nahmen in der Tendenz zu. Dieser Befund

stimmt mit Forschungserkenntnissen überein, die ebenfalls die Veränderbarkeit von Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen nachweisen konnten (Bender-Szymanski, 2000; Kopp, 2009; Reyhing, 2021).

Gerade die substantielle Veränderung von Grundüberzeugungen hängt jedoch von bestimmten Bedingungen ab. Die Übersichtsarbeit von Civitillo, Juang und Schachner (2016) legt nahe, dass die Kombination aus Fortbildungen, dem direkten Kontakt mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft sowie der Möglichkeit zur Selbstreflexion die wirkungsvollste Methode darstellt, um kulturelle Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte positiv zu beeinflussen. Im Hinblick auf die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen weist die Studie von Bender-Szymanski (2000) für das Unterrichten in kulturell diversen Schulklassen darauf hin, dass Lehrkräfte im Referendariat ihre inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen steigern konnten, sofern sie bei Konflikten mit Schüler*innen unterschiedlicher kultureller Herkunft (im Nachhinein) ihr eigenes Verhalten reflektierten und damit auch ihren eigenen Beitrag an den Konflikten erkannten. Die untersuchten Fachkräfte aus Studie 1 wurden im Rahmen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas“ fortlaufend in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit weiterqualifiziert und konnten zusammen mit dem gesamten Einrichtungsteam an Supervisionen teilnehmen (BMFSFJ, 2015). Sie wurden jedoch nicht wie die Fachkräfte aus Studie 2 und 3, deren Kindertageseinrichtungen am Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ teilnahmen, zusätzlich in den Themenfeldern inklusive Pädagogik und Zusammenarbeit mit Familien weiterqualifiziert. Inwieweit die Supervisionen von den Fachkräften aus Studie 1 zur Reflexion des eigenen Verhaltens in interkulturellen Situationen wahrgenommen wurden, ließ sich abschließend nicht klären und bedarf weiterer Untersuchungen.

Der positive Zusammenhang zwischen den inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte mit spezieller sprachpädagogischer Qualifikation und dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund zum zweiten Messzeitpunkt könnte indes ein Indiz dafür sein, dass ein hoher Migrantenanteil auf Einrichtungsebene mit mehr interethnischen Kontakten zwischen den Fachkräften und den Kindern einherging und damit zugleich auch mehr Erfolgserfahrungen eigenen Handelns gesammelt wurden, die wiederum zu den wichtigsten Quellen zur Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen zählen (vgl. Bandura, 1997, 2001). Entsprechend kann der verstärkte interethnische Kontakt mit positiven Effekten auf die motivationalen Orientierungen gegenüber Migrantengruppen einhergehen (vgl. Pettigrew, 1998; Sanders & Downer, 2012). Es könnte sich bei den Fachkräften ein selbstsicherer Habitus entwickelt haben, der förderlich für den Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund war.

Die Ergebnisse der Studien 1 und 3 verdeutlichen darüber hinaus, dass die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen frühpädagogischer Fachkräfte je nach Aufgabengebiet von unterschiedlicher Bedeutung sind. Während sich die multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte in allen drei Studien dieser Dissertation als bedeutsame Prädiktoren für den Umgang mit Kindern und Familien in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen erwiesen haben, traf dies nicht in gleicher Weise auf die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen zu. So waren die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte aus Studie 1 weder mit der intendierten alltagsintegrierten noch mit der additiven sprachpädagogischen Förderung assoziiert. Demgegenüber stellten sich die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen in Studie 3 – mehr noch als die multikulturellen Überzeugungen – als bedeutsamster Prädiktor auf Fachkräftebene für das wahrgenommene Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund heraus. Forschungsbefunde legen nahe, dass viele Fachkräfte die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund als konflikthaft erleben (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005; Sulzer, 2013) und Sprachbarrieren auf Elternseite problematisieren (Buchori & Dobinson, 2015; Gaitanides, 2007). Womöglich stellt insbesondere die Familienzusammenarbeit in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen Fachkräfte vor größere Herausforderungen, sodass die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen für dieses Aufgabengebiet wichtiger sein könnten als in der sprachpädagogischen Arbeit mit Kindern. Bei der sprachpädagogischen Förderung scheinen wiederum die multikulturellen Überzeugungen ausschlaggebender als die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen zu sein. Es wäre denkbar, dass im Rahmen der sprachpädagogischen Arbeit mit Kindern Fachkräfte bereits entsprechende Konzepte und Handlungsschemata verinnerlicht haben, deren Umsetzung primär handlungsleitende Überzeugungen voraussetzen, wohingegen die Zusammenarbeit mit Eltern in kulturell diversen Einrichtungen situationsspezifische Anforderungen stellt, die nicht aus dem Stegreif bewältigt werden können und daher zusätzlich ein starkes subjektives Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit beanspruchen (vgl. Textor, 2021). Die Ergebnisse der Studien 1 und 3 deuten zumindest in diese Richtung.

Des Weiteren korrespondiert der Befund aus Studie 3, demzufolge das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Eltern ohne Migrationshintergrund von frühpädagogischen Fachkräften geringer wahrgenommen wurde, mit anderen Forschungserkenntnissen (vgl. Kim, 2009). Eltern mit Migrationshintergrund sind überproportional häufig von spezifischen Risikolagen betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), daher kann ein vermeintlich mangelndes elterliches Engagement diverse Gründe haben. Forschungsbefunde deuten unter anderem darauf hin, dass Eltern mit Migrationshintergrund, die Zweifel an ihren landessprachlichen Fähigkeiten haben, sich im Vergleich zu Eltern ohne diese Zweifel

weniger aktiv in die institutionelle Bildung ihrer Kinder einbringen (Sohn & Wang, 2006). Unabhängig davon, ob das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Eltern ohne Migrationshintergrund in der Praxis de facto geringer ausfällt, scheinen das Vertrauen frühpädagogischer Fachkräfte in die eigene Handlungsfähigkeit und eine multikulturelle Haltung insbesondere für die Familienzusammenarbeit in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen von zentraler Bedeutung zu sein. Überzeugungen und motivationale Orientierungen können somit eine wichtige Entscheidungsgrundlage für das pädagogische Verhalten in der Zusammenarbeit mit Familien darstellen (vgl. Anders, 2013; Tietze et al., 1998), die negativen Erwartungseffekten entgegenwirken und zugleich Ängste aufseiten der Eltern abbauen können.

11.3 Zur Rolle kultureller Überzeugungen in Kita-Teams und des Qualifikationsniveaus frühpädagogischer Fachkräfte für deren Wahrnehmung und Verhalten

Das in Kapitel fünf aus der Theorie abgeleitete heuristische Forschungsmodell zur Bedeutung kultureller Überzeugungen von Fachkräften für ihr Verhalten gegenüber Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen setzt Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bereits als gegeben voraus (vgl. Ajzen, 1985, 1991; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2014). Die Frage nach der Genese und Beeinflussung kultureller Überzeugungen wurde in dieser Dissertation weitestgehend ausgeklammert, da die Datenerhebung erst während der Programmlaufzeit erfolgte und somit keine gesicherten Aussagen über eine mögliche Veränderung zum Ausgangsniveau getroffen werden konnten. Es ist durchaus plausibel anzunehmen, dass die Qualifizierung der Fach- und Leitungskräfte im Rahmen der Bundesprogramme „Schwerpunkt-Kitas“ und „Sprach-Kitas“ bereits Einfluss auf deren kulturelle Überzeugungen genommen hat. Diese Annahme lässt sich aus den Befunden dieser Dissertation allerdings nicht abschließend klären. Gleichwohl konnte in den Zusatzanalysen zur Studie 2 (Kapitel 9.1) und in Studie 3 Aufschluss über die Rolle kultureller Überzeugungen in Kita-Teams für die Wahrnehmung und das Verhalten frühpädagogischer Fachkräfte gewonnen werden, die die Wirkung des beruflichen Umfeldes unterstreichen (vgl. Simmons et al., 1999). Damit sind in erster Linie die Spannbreite an kulturellen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte im Kita-Team und die kulturellen Überzeugungen der Einrichtungsleitungen angesprochen.

So zeigte sich in der Dissertation, dass sich große Unterschiede in den kulturellen Überzeugungen von Kita-Teams negativ auf den Umgang mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund auswirkten. Im Rahmen der Zusatzanalysen zur Studie 2 gingen divergierende kul-

turelle Überzeugungen von Fachkräften in Kita-Gruppen mit einer schlechteren sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität einher, die mit der KES-E Subskala *Sprache* sowie der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* gemessen wurden. In Studie 3 bestätigte sich der negative Effekt divergierender kultureller Überzeugungen auch auf Einrichtungsebene für das wahrgenommene Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive und in geringerem Ausmaß auch für das wahrgenommene Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund. Diese Befunde verdeutlichen, dass der Umgang mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen nach wie vor ein sensibles Thema unter Fachkräften darstellt, das professioneller Anleitung bedarf (vgl. Slot, Halba & Romijn, 2017). Forschungsbefunde aus Deutschland konnten in diesem Zusammenhang nachweisen, dass Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vor interkulturellen Dialogen mit Kolleg*innen zurückschrecken, sofern sie zu Konflikten führen könnten und das Kita-Team dazu noch kulturell divers aufgestellt ist (Gaitanides, 2010).

Ähnlich zu anderen Studien stellten die Ergebnisse aus Studie 3 zudem die zentrale Verantwortung und Bedeutung der Einrichtungsleitung für die Bewertung des elterlichen Engagements aus Fachkraftperspektive heraus (für eine Übersicht siehe Riehl, 2000; Siraj-Blatchford & Manni, 2007). So erwies sich das semantische Differenzial, anhand dessen die Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund aus Leitungsperspektive erfasst wurde, als der stärkste positive Prädiktor – gefolgt von den multikulturellen Überzeugungen der Einrichtungsleitungen – für das wahrgenommene Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive. Dieser Befund lässt sich in Relation zu Erkenntnissen aus der Organisationsforschung setzen, denen zufolge die Abläufe in Organisationen – in diesem Fall Indikatoren für die Familienzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen – oft ein direkter Ausdruck der persönlichen Überzeugungen der Leitung sind (Mintzberg, 1979). Wie Lynch und Hanson (2004) pointiert betonen, ist es unmöglich, sensibel gegenüber der Kultur einer anderen Person zu sein, solange man nicht eine Sensibilität gegenüber dem eigenen kulturellen Standpunkt entwickelt hat. Dies schließt die eigene Organisationkultur mit ein.

Neben der Bedeutung des beruflichen Umfeldes wurde in allen drei Studien dieser Dissertation auch das Qualifikationsniveau der Fachkräfte in den Analysen berücksichtigt. Damit sollte überprüft werden, ob frühpädagogische Fachkräfte mit (Fach-)Hochschulstudium im Vergleich zu Kolleg*innen mit einer Ausbildung besser mit den Anforderungen in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen umgehen können. In Studie 1 zeigte sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem akademischen Bildungsabschluss der frühpädagogi-

schen Fachkräfte mit spezieller sprachpädagogischer Qualifikation und der Wichtigkeit additiver sprachpädagogischer Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt. In Studie 2 erwies sich ferner der akademische Bildungsabschluss der frühpädagogischen Fachkräfte als positiver Prädiktor für die sprachspezifische Prozessqualität, gemessen mit der Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* der SSTEW, sowie für die sprach- und kultursensible Raumgestaltung. Allerdings fiel der Zusammenhang zur sprachspezifischen Prozessqualität nur tendenziell signifikant aus. Forschungsbefunde zeigen diesbezüglich ein etwas uneinheitliches Bild auf: So fanden Studien einen bedeutenden Effekt der Fachkraftqualifikation auf die Prozessqualität (vgl. Roßbach, 2005; Ulferts & Anders, 2016; Whitebook, 2003), der wiederum in anderen Studien ausgeblieben ist (vgl. Early et al., 2007). Möglicherweise fällt es Fachkräften mit akademischem Bildungsabschluss leichter, geeignete Anlässe für Interaktionen im Kontext alltagsintegrierter sprachlicher Bildung zu erkennen und diese dann auch qualitativ hochwertig umzusetzen. Die Ergebnisse aus Studie 1 und 2 könnten in die Diskussion um alltagsintegrierte und additive Sprachfördermaßnahmen integriert werden, sofern zukünftige Forschungsbefunde genauere Aussagen über deren Wirksamkeit ermöglichen (vgl. Egert & Hopf, 2016; Hasselhorn & Sallat, 2014). Der signifikante Zusammenhang zwischen dem akademischen Bildungsabschluss und der sprach- und kultursensiblen Raumgestaltung aus Studie 2 kann mit Forschungsbefunden in Verbindung gebracht werden, nach denen ein höheres Bildungsniveau mit einer stärkeren Akzeptanz von Menschen mit Migrationshintergrund einhergeht (van de Vijver et al., 2008).

Die gefundenen Ergebnisse indizieren für die theoretische Weiterentwicklung, die Bedeutung von Kontextfaktoren wie die Spannbreite an kulturellen Überzeugungen im Kita-Team und die kulturellen Überzeugungen der Einrichtungsleitungen in handlungsbezogenen Modellen stärker auszudifferenzieren. In aktuellen professionellen Kompetenzmodellen werden im Vergleich zu älteren Modellen zwar auch die Kontextfaktoren bzw. Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen berücksichtigt, deren Wirkung auf die Handlungsbereitschaft und das Handeln in einer Situation allerdings nicht genauer spezifiziert (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Da sich die Theorie des geplanten Handelns auf die Subjektebene beschränkt, werden auch hier Kontextfaktoren nur indirekt auf Ebene der verinnerlichten normativen Überzeugungen des Subjekts aufgegriffen (vgl. Ajzen, 1985, 1991). Im Rahmen dieser Dissertation wird vorgeschlagen, dem beruflichen Umfeld von frühpädagogischen Fachkräften – in diesem Fall den Überzeugungen der kitainternen Referenzgruppe – in handlungsbezogenen Modellen einen eigenständigen Wirkzusammenhang zu attestieren, der sich auf die Wahrnehmung und das Verhalten von Fachkräften bezieht.

11.4 Das Strukturmerkmal Anteil Kinder mit Migrationshintergrund: eine differenzierte Betrachtung

Die derzeitige frühkindliche Bildungsdebatte dreht sich zunehmend um die Frage, wie sich die Qualität in Kindertageseinrichtungen mit besonderen sprachpädagogischen Herausforderungen verbessern lässt (OECD, 2021). Als eine der zentralen sozialen Rahmenbedingungen unter den Strukturmerkmalen für die sprachspezifische Prozessqualität wurde im theoretischen und empirischen Bezugsrahmen dieser Dissertation der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund herausgestellt. Befunde verdeutlichen einen negativen Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und der pädagogischen Prozessqualität in Gruppen von Kindertageseinrichtungen (Kuger & Kluczniok, 2009; Tietze et al., 2013). Die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Studien geben ein differenziertes Verständnis über die Bedeutung des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund für die pädagogische Arbeit in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen. Die Ergebnisse indizieren, dass sich ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund nicht per se negativ auf den Umgang zwischen Fachkräften und Kindern bzw. Familien auswirken muss.

Im Rahmen von Studie 3 wurde der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Einrichtungsebene berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigten einen negativen Zusammenhang zwischen dem Migrantenanteil und dem wahrgenommenen Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive. Dieser Zusammenhang blieb für das wahrgenommene Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund aus. Es wäre denkbar, dass sich Eltern ohne Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil von Familien mit Migrationshintergrund tendenziell zurückziehen. Ebenso könnte dieser Effekt damit zusammenhängen, dass frühpädagogische Fachkräfte in segregierten Kindertageseinrichtungen auch Eltern ohne Migrationshintergrund problematisieren, sodass Differenzkategorien wie Kultur und Armut für sie austauschbar sind (vgl. Betz & Bischoff, 2017). Ein weiterer Befund weist in diese Richtung. So zeigten die Ergebnisse aus Studie 3 darüber hinaus einen negativen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit einer Kindertageseinrichtung zu einem sozialen Brennpunkt und dem wahrgenommenen Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund auf. Forschungsergebnisse aus Deutschland belegen, dass Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund und Kindern aus privilegierten Familien häufiger Kindertageseinrichtungen mit niedrigerem Qualitätsniveau in Bezug auf Struktur- und Orientierungsmerkmale besuchen (Schober & Spiess, 2013; Stahl et al., 2018). Obzwar noch weitere Studien notwendig sind, um gesicherte Aussagen über die Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen mit herausfordernden

Ausgangsbedingungen treffen zu können, indizieren die Befunde von Studie 3, dass Einrichtungen in sozialen Brennpunkten auf besondere Unterstützung angewiesen sind, um pädagogisch angemessene Elternarbeit leisten zu können.

Die Ergebnisse aus Studie 2 und die weiterführenden Analysen gaben Aufschluss über die Bedeutung des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund auf Gruppenebene für die sprachpädagogische und integrative Bildungsarbeit in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen. Im Unterschied zu anderen Studien (vgl. Kuger & Kluczniok, 2009; Tietze et al., 2013) zeigte sich in Studie 2 zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe und der sprachspezifischen Prozessqualität nur ein tendenziell negativer Zusammenhang. Dies traf sowohl auf die SSTEW-Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* als auch auf die KES-E Subskala *Sprache* zu. Demgegenüber war die sprach- und kultursensible Raumgestaltung – als Maß für die Strukturqualität – unabhängig vom Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Gruppenebene. Diese Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass die meisten Kindertageseinrichtungen in dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ bereits mit einem gewissen Grad an Sensibilität gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund gestartet sind, ein hoher Migrantenanteil aber weiterhin eine Herausforderung für die sprachpädagogische Bildungsarbeit darstellt.

Gleichwohl verdeutlichte die Anwendung der drei unterschiedlichen Qualitätsmaße wichtige Unterschiede in der pädagogischen Praxis kulturell diverser Kindertageseinrichtungen. Die sprachspezifische Prozessqualität, gemessen mit der Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* der SSTEW-Skala, lag im mittleren Bereich und fiel damit ähnlich aus wie in internationalen Studien (vgl. Howard et al., 2018). Der Wert spricht dafür, dass in den untersuchten Einrichtungen trotz sprachpädagogischer Herausforderungen ein Fokus auf eine angemessene sprachpädagogische Bildungsarbeit gelegt wird, die dem Aufgreifen und Weiterführen kindlicher Interessen und Gedankengängen größere Relevanz beimisst. Die sprachspezifische Prozessqualität, gemessen mit der Subskala *Sprache* der KES-E, fiel im Vergleich dazu etwas geringer aus. Es zeigten sich auf nationaler Ebene ähnliche Qualitätswerte in der Evaluation zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas“ (Anders et al., 2016), in der NUBBEK-Studie (Tietze et al., 2013) sowie in der BiKS-Studie (Kuger & Kluczniok, 2009). Die Ähnlichkeit in den Qualitätsniveaus deutet darauf hin, dass in der Praxis kulturell diverser Kindertageseinrichtungen in Deutschland – trotz steuernder Bemühungen über beispielsweise Bildungspläne und spezifische Programme – die sprachspezifische Qualität, gemessen mit der KES-E, weiterhin eher niedrig ist. Auch im Hinblick auf die sprach- und kultursensible Raum-

gestaltung besteht weiterhin Verbesserungspotenzial, was sich in den ähnlich niedrigen Qualitätswerten zu diesem Beobachtungsinstrument ausdrückt. Da das Instrument im Zuge dieser Dissertation neu entwickelt wurde, sind noch keine Vergleichswerte vorhanden. Das gemessene Qualitätsniveau lässt nichtsdestotrotz darauf schließen, dass in vielen Kindertageseinrichtungen das räumlich-materiale Arrangement zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund verbesserungswürdig ist. Dabei ist gerade diese Gruppe von Kindern auf eine anregende Lernumgebung in Kindertageseinrichtungen angewiesen, da sie für ihre spätere Lese- und Schreibsozialisation präliterale und erste literale Erfahrungen brauchen (Bertschi-Kaufmann et al., 2006).

Um die Bedeutung des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund auf Gruppenebene für die sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität noch genauer nachvollziehen zu können, wurde auf lineare Modelle der kategoriellen Datenanalyse zurückgegriffen. Diese Methode zur Modellierung von Gruppenkompositionen kam in der frühkindlichen Bildungsforschung bislang noch nicht zum Einsatz. Die mit dieser Methode durchgeführten weiterführenden Analysen auf Basis der Daten aus Studie 2 zeigten, dass ein hoher Migrantenanteil nicht zwangsläufig eine schlechtere sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität zur Folge haben muss und eher von einem kubischen Zusammenhang ausgegangen werden kann. So fiel beispielsweise die Wahrscheinlichkeit für einen hohen Qualitätswert bei allen drei Beobachtungsinstrumenten bei einem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund von 41–60 % deutlich höher gegenüber der Grundwahrscheinlichkeit aus. Selbst bei einem sehr hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund von 81–100 % stieg die Wahrscheinlichkeit für einen hohen Qualitätswert sowohl bei der SSTEW-Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* als auch bei der Skala *Sprach- und kultursensible Raumgestaltung* gegenüber der Grundwahrscheinlichkeit, wohingegen die Wahrscheinlichkeit für einen hohen Qualitätswert bei der KES-E-Subskala *Sprache* bei diesem Migrantenanteil deutlich niedriger ausfiel. Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass bei der SSTEW-Subskala sozio-emotionale Aspekte in den Interaktionen mit Kindern eine größere Rolle spielen als bei der KES-E Subskala. Einrichtungen mit sehr hohen Migrantenanteilen befinden sich häufiger in sozialen Brennpunkten, in denen Kinder und Familien von diversen Risikofaktoren betroffen sind, sodass eine qualitativ hochwertige sprachpädagogische Bildungsarbeit nicht losgelöst von empathischen Umgangsweisen erfolgen kann, die entsprechend stärker in der SSTEW-Subskala *Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation* berücksichtigt werden.

Demgegenüber fiel die Wahrscheinlichkeit für einen hohen Qualitätswert bei allen drei Beobachtungsinstrumenten bei einem geringeren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund

von 21–40 % gegenüber der Grundwahrscheinlichkeit, vermutlich, weil diese Kindertageseinrichtungen keine konstruktiven Wege gefunden haben, um mit der kulturellen Diversität umzugehen, oder weil sie im Gegensatz zu Kita-Gruppen, in denen die Mehrheit der Kinder einen Migrationshintergrund aufweist, keinen unmittelbaren Handlungsdruck zur Implementierung einer inklusiven Pädagogik wahrnahmen. Damit unterscheiden sich diese Ergebnisse von anderen Studien, die einen Qualitätsabfall der sprachlichen Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern ab einem Migrantenanteil von 40 % auf Gruppenebene aufzeigen konnten (vgl. Kratzmann et al., 2013). Die Ergebnisse der Zusatzanalysen liefern insgesamt wichtige Hinweise für zukünftige Studien, die die Modellierung von Gruppenkompositionen in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen berücksichtigen bzw. untersuchen wollen. Des Weiteren implizieren die Ergebnisse für die theoretische Weiterentwicklung, dass insbesondere in Qualitätsmodellen die Einordnung des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund als ein Strukturqualitätsmerkmal nicht ohne Berücksichtigung der Gruppenkomposition erfolgen sollte.

12. Limitation und Hinweise für zukünftige Forschung

Die Ergebnisse dieser Dissertation sind vor dem Hintergrund der Limitationen zu lesen. Letztere können die Aussagekraft der Ergebnisse in Teilen einschränken, bieten aber gleichzeitig Anregungen für zukünftige Forschungsprojekte. Die Limitationen der drei empirischen Einzelstudien können den Diskussionsteilen der Studienmanuskripte entnommen werden (siehe Anhang A bis C). In diesem Kapitel wird zum einen auf die Limitationen eingegangen, welche die Dissertation übergreifend betreffen, und zum anderen werden mögliche zukünftige Forschungsrichtungen aufgezeigt.

12.1 Limitationen zu Kausalitätsannahmen

Die vorliegende Dissertation basiert auf drei empirischen Studien, von denen sich zwei auf Querschnittsdaten beziehen. Die Prädiktor- und Kriteriumsvariablen im Rahmen von Studie 2 und 3 wurden somit zur gleichen Zeit erhoben. Obzwar die Hypothesen aus dem Forschungsstand abgeleitet und die Kausalitätsannahmen somit theoretisch begründet wurden, sind die gewonnenen Ergebnisse genuin korrelativer Natur und die Richtung der Zusammenhänge lässt sich nicht abschließend aus den Daten bestimmen. Es wäre denkbar, dass andere, nicht berücksichtigte Faktoren die Zusammenhänge beeinflusst haben. Um die Ergebnisse aus diesen Stu-

dien zu validieren und die Kausalrichtungen zu überprüfen, bedarf es zukünftiger Längsschnittstudien. Diese sollten sich idealerweise auf Daten von mehr als zwei Messzeitpunkten stützen und neben der Fachkraft- und Leitungsperspektive auch die Ebene der Kinder und Familien sowie die Prozessebene berücksichtigen.

So wurden die multikulturellen Überzeugungen der untersuchten Fachkräfte in allen drei Studien als Prädiktorvariablen spezifiziert, da ihnen vor dem Hintergrund der gängigen Forschungsliteratur eine handlungsleitende Bedeutung zugesprochen wird und sie somit auch für das Hervorrufen verinnerlichter Handlungsschemata herangezogen werden können (vgl. Castro, 2010; Kratzmann et al., 2017). Gleichwohl wäre es denkbar, dass bestimmte Faktoren, die in den Modellen als Kriteriumsvariablen spezifiziert wurden, ihrerseits einen Einfluss auf die multikulturellen Überzeugungen haben. Studie 2 zeigte beispielsweise, dass ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften mit einer sprach- und kultursensibleren Raumgestaltung bzw. Materialausstattung in den Kita-Gruppen einhergingen. Der Raumgestaltung und Materialausstattung liegt ein konzeptionelles Handeln der Fach- und Leitungskräfte zugrunde, das sich in eben jenen strukturellen Gegebenheiten der Kita-Gruppen langfristig manifestiert hat. Es wäre theoretisch möglich, dass sich eine sprach- und kultursensible Raumgestaltung, denen die Fachkräfte fast täglich ausgesetzt sind und die wahrscheinlich auch das Verhalten von insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund positiv beeinflusst, auf die Wahrnehmung und Denkweise der Fachkräfte auswirkt. Ähnliche Annahmen lassen sich auch in Bezug auf die sprachspezifische Prozessqualität in den Kita-Gruppen ableiten. Bisher liegen zu dieser speziellen Annahme allerdings kaum gesicherte Forschungsbefunde vor. Vereinzelt Studien deuten darauf hin, dass der Kontakt mit kultureller Diversität positive Auswirkungen auf die Wahrnehmung frühpädagogischer Fachkräfte haben kann (Sanders & Downer, 2012). Neben Studien aus dem frühkindlichen Bereich weisen auch Forschungsbefunde auf Basis der Kontakthypothese (Allport, 1954; Pettigrew, 1998) in eine ähnliche Richtung: So kann der Kontakt zu ethnischen Minderheiten einen positiven Einfluss auf kulturelle Überzeugungen haben und zugleich Vorurteile abbauen (Lemmer & Wagner, 2015; Wagner et al., 2006; Weins, 2011).

Darüber hinaus zeigte Studie 3 unter anderem, dass frühpädagogische Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen und hohen inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen insbesondere das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund höher einschätzen. Es bedarf zumindest zweier Messzeitpunkte, um bestimmen zu können, ob das wahrgenommene Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund zu Messzeitpunkt 1 einen Einfluss auf die multikulturellen Überzeugungen und die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen der

Fachkräfte zu Messzeitpunkt 2 hat. In diesem Zusammenhang wäre es zudem aufschlussreich, die Perspektive der Eltern mit den Einschätzungen der Fachkräfte zu kontrastieren. So haben Studien herausstellen können, dass nach Angaben bestimmter Gruppen von Eltern mit Migrationshintergrund pädagogische Fachkräfte nicht auf deren Bedürfnisse eingehen würden (Ramirez, 2003). Ferner differenzierten die Kriteriumsvariablen aus Studie 3 zwar nach Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, allerdings nicht nach Migrationshintergrund bzw. Einwanderungsgeneration. Zukünftige Forschung sollte daher zusätzlich Faktoren und Einflussmöglichkeiten untersuchen, die elterliches Engagement unter Berücksichtigung des jeweiligen Migrationshintergrundes fördern oder hemmen.

12.2 Validität der Messinstrumente

In jeder der drei Studien wurden Variablen miteinbezogen, die über Selbsteinschätzungen der Befragten gewonnen wurden. Obgleich auf Instrumente zurückgegriffen wurde, die sich in der pädagogischen Forschung bewährt haben (vgl. Hachfeld et al., 2011, 2012), die vorgelegten Items zur Messung der Selbsteinschätzung repräsentativ für den Kita-Alltag waren, und auch bei der Entwicklung und Pilotierung der neuen Instrumente auf mögliche Effekte sozial erwünschten Antwortverhaltens geachtet wurde, lassen sich diese Effekte nicht in Gänze ausschließen. Selbsteinschätzungen sind per se subjektiv und können im Hinblick auf die eigenen Kompetenzfacetten einer Über- oder Unterschätzung unterliegen (Neugebauer, 2010; Settlage et al., 2009). Diese Neigung könnte aufgrund bildungspolitischer Diskurse über den angemessenen Umgang mit kultureller Diversität und der damit einhergehenden normativen Aufladung des Themas verstärkt worden sein. Des Weiteren sind einem die eigenen Überzeugungen nicht immer völlig bewusst und mitunter auch nicht immer unmittelbar zugänglich (Kunter & Trautwein, 2013). Entsprechend sollten in zukünftigen Studien zusätzlich zu Selbsteinschätzungen indirekte Maße zur Erfassung von kulturellen Überzeugungen miteinbezogen werden, damit mögliche Unterschiede zwischen impliziten und expliziten Überzeugungen aufgezeigt werden können. So könnten beispielsweise bildgebende bzw. videobasierte Verfahren aus der Testpsychologie berücksichtigt werden, anhand derer bestimmte körperliche Reaktionen der Testpersonen bei der Darstellung von Situationen mit Kindern oder Familien mit und ohne Migrationshintergrund aus dem Kita-Alltag gemessen werden können. Denkbar wären ebenso zeitbegrenzte Messverfahren, bei denen Testpersonen unter Zeitdruck Handlungen wie das Drücken von Computertasten bei bestimmten Stimuli ausführen müssen, um dadurch Aufschluss über spontan-unbewusste Assoziationen und Überzeugungen zu erhalten (vgl. Fazio & Olson, 2003). Eine Metaanalyse von Hofmann et al. (2005) wies jedoch positive Zusammenhänge und eine

substanzielle Überschneidung zwischen impliziten und expliziten Maßen zur Erfassung von Überzeugungskomponenten nach. Auch andere Autoren betonen die Bedeutung von Selbsteinschätzungen und erachten sie für die Erforschung bestimmter Konstrukte als die beste Datenerhebungsmethode (vgl. Conway & Lance, 2010). Es bedarf daher noch weiterer Forschung, um eine genaue Einschätzung über die geeignetste Methode zur Erfassung kultureller Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften vornehmen zu können.

Als Einschränkung von Studie 1 und 3 ist aufzuführen, dass sowohl die selbsteingeschätzte Wichtigkeit alltagsintegrierter und additiver sprachpädagogischer Förderstrategien als auch das wahrgenommene Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus Fachkraftperspektive nur einen vagen Indikator für die tatsächlich stattfindenden Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern bzw. Eltern darstellen. Obwohl die eingesetzten Instrumente bewusst das subjektive Erleben und Empfinden der Fachkräfte quantifizieren und die unterschiedliche Gewichtung der beiden Förderstrategien und des wahrgenommenen Engagements Hinweise auf die Interaktionsstrategien der Fachkräfte geben, können verschiedene Umstände dazu führen, dass sich die befragten Fachkräfte nicht gemäß ihren kulturellen Überzeugungen verhalten und ihre inkorporierten Handlungsschemata nicht in konkretes Handeln überführen (vgl. Buehl & Beck, 2015). So ist in diesem Zusammenhang z. B. die emotionale Steuerungskomponente zu nennen, die das Handeln fortwährend begleitet. Zukünftige Forschungsvorhaben könnten im Rahmen von Interview- und Beobachtungsstudien sowohl qualitative als auch quantitative Methoden einsetzen, um insbesondere die Formen und Inhalte von Fachkraft-Eltern-Interaktionen genauer untersuchen zu können. Schließlich ist die Familienzusammenarbeit ein relativ unerforschtes Feld im frühkindlichen Bereich. Ungeachtet der guten Skalenreliabilitäten für das wahrgenommene elterliche Engagement waren diese doch auf ausgewählte Aspekte beschränkt. Messverfahren sind bisweilen noch nicht weit verbreitet oder befinden sich in der Entwicklung, sodass die im Rahmen von Studie 3 entwickelten Instrumente als ein wichtiger Impuls für die weitere Erforschung des Feldes angesehen werden können.

Auf Grundlage der Daten aus Studie 2 konnten die kulturellen Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte auf Kongruenz zu ihrem beobachteten Verhalten in Interaktionssituationen mit Kindern in kulturell diversen Kita-Gruppen überprüft werden. Die Messung pädagogischer Prozessqualität mit den eingesetzten Beobachtungsskalen unterliegt allerdings bestimmten Einschränkungen. So kritisieren einige Forschende die Skalenstruktur der ECERS-R bzw. KES-R (Gordon et al., 2013; Mayer & Beckh, 2016). Zukünftige Studien sollten daher genau prüfen, ob diese Kritik auf die Erweiterungsskala KES-E bzw. die SSTEW-Skala übertragbar ist und ob alternative Messverfahren die pädagogische Qualität präziser angeben können, um darüber

wiederum die kindliche Entwicklung zu prognostizieren (Kluczniok, 2018). Generell lässt sich bei Ratingverfahren via Beobachtungen nicht klären, inwieweit die beobachtete Qualität an einem Vormittag kennzeichnend für das pädagogische Verhalten der Fachkräfte insgesamt ist. So lässt sich nicht ausschließen, dass die beobachtete Prozessqualität besser bewertet wurde als während des regulären Kita-Alltags, da die Fachkräfte vor externen Ratern möglicherweise ihre bestmögliche Arbeitsleistung präsentieren wollten. Gleichwohl ist denkbar, dass die beobachtete Prozessqualität besonders niedrig ausgefallen ist, da die frühpädagogischen Fachkräfte aufgrund von Nervosität oder Unsicherheit nicht ihre übliche Arbeitsleistung erbringen konnten.

Zuletzt ist noch darauf aufmerksam zu machen, dass insbesondere die eingesetzten Beobachtungsskalen der KES-E und der STEW auf einem bestimmten Bild von Kita-Qualität aufbauen (Kluczniok & Roßbach, 2014; Pianta et al., 2005; Tietze et al., 2013). Der evaluative Anspruch des strukturell-prozessualen Modells pädagogischer Qualität stellt im Kern die Werte von individualistisch orientierten westlichen Gesellschaften dar, sodass alternative Qualitätsvorstellungen aufgrund der einseitigen Ausrichtung der Messinstrumente schlechter bewertet oder sogar abgewertet werden könnten (Stamm & Edelmann, 2013). So markieren in individualistischen Gesellschaften beispielsweise eine räumliche Ausgestaltung mit diversen Möglichkeiten zur individuellen Beschäftigung der Kinder wichtige Qualitätskriterien. Demgegenüber nehmen in kollektivistischen Gesellschaften diejenigen Strukturen eine besonders wichtige Stellung ein, die die Identitätsentwicklung im sozialen Netzwerk – z. B. durch größere Gruppen mit weniger Erwachsenen – stärken (Stamm & Edelmann, 2013). Die Bewertung dessen, was in einer Gesellschaft unter einer hohen (früh)pädagogischen Qualität zu verstehen ist, unterliegt letztlich einem Aushandlungsprozess in den Feldern der Wissenschaft, Politik und Praxis.

12.3 Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Die Analysen im Rahmen der drei empirischen Studien wurden anhand von Stichproben durchgeführt, die sich aus Fachkräften aus den Bundesprogrammen „Schwerpunkt-Kitas“ und „Sprach-Kitas“ zusammensetzen. Obwohl an dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas“ bundesweit rund 4 000 Kindertageseinrichtungen teilgenommen haben und aktuell mit einer Anzahl von knapp 7 000 sogar rund jede zehnte Einrichtung eine Sprach-Kita ist, können die gewonnenen Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf Kindertageseinrichtungen außerhalb der Bundesprogramme übertragen werden.

So basiert beispielsweise Studie 1 auf einer besonderen Stichprobe von speziell ausgebildeten pädagogischen Sprachfachkräften, die im Vergleich zur Gesamtheit der Beschäftigten in der Frühen Bildung einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Akademiker*innen aufwies

(Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Ferner fiel der Anteil von akademisch ausgebildeten fröhpädagogischen Fachkräften bei Studie 2 mit 11 % fast doppelt so hoch aus wie der Anteil von akademisch ausgebildeten Fachkräften im Bundesdurchschnitt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Studien indizieren, dass ein höheres Bildungsniveau mit einer stärkeren Akzeptanz von Menschen anderer kultureller Herkunft verknüpft ist (van de Vijver et al., 2008). Die Besonderheiten der Stichproben aus allen drei Studien bestehen neben dem hohen Professionalisierungsgrad auch darin, dass die Fachkräfte über mehrere Jahre in der sprachpädagogischen Bildungsarbeit fortgebildet wurden. Da das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas“ einen nachhaltigen Impuls zur Implementierung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen anstrebte, könnte sich bei den Fachkräften aus Studie 1 eine veränderte Priorisierung zwischen der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter und additiver Sprachförderansätze entwickelt haben. Eine alltagsintegrierte Förderung wurde demnach als wirkungsvoller wahrgenommen, um insbesondere Kindern mit Sprachförderbedarf im Deutschen adäquate Sprachvorbilder zu ermöglichen und um eine sprachanregende Umgebung zu gestalten (vgl. Buschmann & Joos, 2011; Jungmann et al., 2013; Simon & Sachse, 2013). Im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ wurde zusätzlich ein Schwerpunkt auf die Themenfelder der inklusiven Pädagogik und der Zusammenarbeit mit Familien gelegt. Die ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen und inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen könnten demnach auch auf Effekte des Bundesprogramms zurückzuführen sein, da die Datenerhebung erst einige Zeit nach Programmbeginn erfolgte. Andererseits lässt sich auch eine positive Selektion aus dem pädagogischen Feld nicht ausschließen: Da sich beide Bundesprogramme explizit die Unterstützung von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund zum Ziel gesetzt hatten, fühlten sich vermutlich eher Einrichtungsleitungen und Kita-Teams angesprochen, die von vornherein positiv gegenüber dieser Gruppe eingestellt waren. Entsprechend der angestrebten Zielgruppe der Bundesprogramme fiel auch der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Einrichtungs- bzw. Gruppenebene in den drei Studien dieser Dissertation mit 39 % bis 44 % deutlich höher aus als der Anteil am bundesdeutschen Durchschnitt (Destatis, 2019).

Die genannten Merkmale der Fachkräfte und ihrer Einrichtungen könnten sich somit von anderen deutschen Kindertageseinrichtungen, die nicht an den Bundesprogrammen partizipierten, unterscheiden. Gleichwohl gingen viele dieser Merkmale als Kontrollvariablen in die Analysen ein (z. B. Anzahl an Fortbildungen, Hochschulabschluss) oder sie bildeten – wie beim Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Einrichtungs- oder Gruppenebene – einen integralen Bestandteil der Modelle. Darüber hinaus lassen sich potenzielle Effekte aufgrund der

höheren Varianz dieser Variablen leichter erkennen. Um die gefundenen Zusammenhänge zu validieren und somit Aussagen über deren Generalisierbarkeit treffen zu können, sollten in einem nächsten Schritt Sekundärdatenanalysen auf Basis von repräsentativeren Stichproben erfolgen.

12.4 Weiterführende Forschungsdesiderate

Neben der weiteren Validierung der in dieser Dissertation gefundenen Zusammenhänge könnten zukünftige Studien daran anknüpfende Forschungsfragen fokussieren. In diesem Unterkapitel werden daher nachfolgend drei Fragestellungen näher erläutert, deren Erforschung einen bedeutenden Mehrwert für Wissenschaft und Praxis erbringen würde. Sie beziehen sich zum einen auf die persönlichen Dispositionen und externe Faktoren, die Einfluss auf die kulturellen Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte nehmen können a). Zum anderen ist damit das konkrete Verhalten von Fachkräften im Umgang mit Familien mit Migrationshintergrund angesprochen b) sowie letztlich die Auswirkungen auf die sozio-emotionale und (schrift)sprachliche Entwicklung von Kindern c). Diese weiterführenden Forschungsbereiche lassen sich im heuristischen Forschungsmodell dieser Dissertation verorten (siehe Abbildung 5) oder können dieses um ausgewählte Aspekte erweitern.

a) Ausgangspunkt dieser Dissertation waren die kulturellen Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für die frühkindliche Bildung. Obwohl in den Analysen ausgewählte individuelle und institutionelle Voraussetzungen auf Fachkraft- und Einrichtungsbzw. Gruppenebene berücksichtigt wurden, blieb die Frage nach der Genese und Beeinflussung von kulturellen Überzeugungen weitestgehend ausgeklammert. So bildeten die kulturellen Überzeugungen – und hier insbesondere die multikulturellen bzw. assimilativen Überzeugungen – der Fachkräfte zentrale Prädiktorvariablen, während sich die Kriteriumsvariablen entweder auf die verinnerlichten Wahrnehmungs- bzw. Handlungsschemata oder auf das konkrete Verhalten der Fachkräfte bezogen. Zukünftige Studien könnten untersuchen, inwieweit bestimmte soziale Kompetenzen wie die konzeptuelle (kognitive) oder affektive Perspektivenübernahmefähigkeit (vgl. Kanning, 2005) oder auch individuelle Dispositionen wie autoritäre Persönlichkeitstendenzen einen Einfluss auf die Ausprägung kultureller Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte haben (vgl. Oesterreich, 1996). Schließlich stellt es eine notwendige Voraussetzung dar, sich in die Sichtweise des Gegenübers hineinversetzen zu können, um die verschiedenen (ggf. kulturell gefärbten) Blickwinkel zueinander in Beziehung zu setzen und miteinander zu koordinieren (Selman, 1982). Aufschlussreich wären in diesem Kontext auch

Untersuchungen zum Zusammenspiel von kulturellen Überzeugungen und fachspezifischen sowie fachdidaktischen Wissensfacetten (vgl. Kratzmann et al., 2020). Ferner wird mehr Forschung benötigt, um einen möglichen Einfluss demografischer Merkmale wie beispielsweise des Migrationshintergrundes, des Ausbildungsgrades oder der Berufserfahrung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen abzuklären. Obzwar diese Merkmale in Studie 1 in keinem Zusammenhang zu den multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte für sprachliche Bildung standen, kommen umfassende Literaturstudien insbesondere in Bezug auf den Ausbildungsgrad und die Berufserfahrung zu keinem eindeutigen Ergebnis (vgl. Perlman et al., 2010; Slot, Halba & Romijn, 2017).

In Bezug auf die institutionellen Voraussetzungen zeigte sich in Studie 1 ein signifikanter Zusammenhang zwischen den inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte und dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Einrichtung. Dieser Zusammenhang blieb für die multikulturellen Überzeugungen aus. In Übereinstimmung mit anderen Studien scheinen die Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte für sprachliche Bildung im Zuge des interethnischen Kontaktes mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund unterschiedlich angesprochen worden zu sein (vgl. Bender-Szymanski, 2000). Auch im Rahmen von Studie 3 wurde die Bedeutung von Merkmalen auf Einrichtungsebene für das wahrgenommene elterliche Engagement aus Fachkraftperspektive ersichtlich, allerdings stachen in diesem Fall eher die kulturellen Überzeugungen der Leitungen und die divergierenden Überzeugungen im Team hervor. Weitere Forschung ist notwendig, um einerseits die potenzielle und womöglich differierende Wirkung interethnischer Kontakte auf Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu erforschen und um andererseits Aufschluss über die Wirkung formeller und informeller Kommunikationskulturen von Kita-Teams auf die Wahrnehmung kultureller Diversität und die kulturellen Überzeugungen von Fachkräften zu erhalten. Schließlich spielen soziale Interaktionen und Kommunikation im Team neben den eigenen biographischen Erfahrungen eine zentrale Rolle bei der Genese und Entwicklung von Überzeugungen (Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Nespors, 1987; Pajares, 1992). Im Zuge dessen könnten auch die Items zu den kulturellen Überzeugungen weiterentwickelt werden, um mehr Varianz in den Antworten zu generieren und um noch spezifischere Überzeugungen zum kultursensiblen Umgang im frühpädagogischen Alltag abzugreifen (z. B. transkulturelle Überzeugungsfacetten). Ferner ließen sich durch qualitative Zugänge Schnittmengen und sogar Interdependenzen zwischen unterschiedlichen kulturellen Überzeugungsfacetten und den normativen Überzeugungen im Kita-Team tiefgreifender bestimmen.

b) Auf Basis der eingesetzten Beobachtungsinstrumente in Studie 2 konnte ein genaueres Verständnis über den Zusammenhang von kulturellen Überzeugungen und dem sprachspezifischen Verhalten frühpädagogischer Fachkräfte gegenüber Kindern gewonnen werden. Damit bestätigte sich bis zu einem gewissen Grad der in Studie 1 gefundene Zusammenhang zwischen den multikulturellen Überzeugungen und der intendierten sprachpädagogischen Förderung in actu. Obgleich in Studie 3 ebenfalls ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen den multikulturellen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte und dem wahrgenommenen Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund ermittelt wurde, konnte das Zusammenspiel dieser Überzeugungsfacette mit dem Verhalten der Fachkräfte gegenüber Eltern nicht getestet werden. Im Gegensatz zu Studie 1 erwiesen sich bei Studie 3 auch die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen als statistisch bedeutsamer Prädiktor. Um die Relevanz kultureller Überzeugungen und inklusiver Selbstwirksamkeitserwartungen frühpädagogischer Fachkräfte für den Umgang mit Eltern mit und ohne Migrationshintergrund genauer erforschen zu können, bedarf es der Entwicklung weiterer Instrumente. Im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ wurde in dieser Hinsicht ein vielversprechendes Beobachtungsinstrument entwickelt, anhand dessen die Gesprächs- und Interaktionsqualität bei Tür- und Angelgesprächen untersucht werden kann (Anders et al., 2021). Darauf aufbauend könnten Beobachtungsinstrumente adaptiert und erprobt werden, die dem Aspekt der kulturellen Diversität auf Familienebene Rechnung tragen. Die Herausforderung bei der Entwicklung solcher interaktionsorientierteren Beobachtungsinstrumente liegt u. a. darin, dass nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden kann, Kinder und Familien mit Migrationshintergrund ließen sich z. B. anhand ihrer Sprachkenntnisse im Deutschen erkennbar von Kindern und Familien ohne Migrationshintergrund unterscheiden.

c) Aufbauend auf Studie 1 und 2 stellt sich letztlich die weiterführende Frage, inwieweit Fachkräfte mit unterschiedlichen kulturellen Überzeugungen eine Wirkung auf die von ihnen betreuten Kinder haben. Hierzu bedarf es zusätzlicher Daten auf Kind-Ebene, die beispielsweise die sozio-emotionale und (schrift)sprachliche kindliche Entwicklung abbilden. Aus Untersuchungen ist bekannt, dass sich Kinder bereits sehr früh mit (z. B. äußeren) Unterscheidungsmerkmalen auseinandersetzen und ein feines Gespür für ihre eigene ethnische Zuordnung im Vergleich zu anderen entwickeln, das sich in Gefühlen der Über- oder Unterlegenheit ausdrücken kann (Derman-Sparks & Ramsey, 2006; Lane, 2008; MacNaughton & Davis, 2009). Studien aus der Schulforschung konnten ferner aufzeigen, dass bereits das Gefühl genügt, stereotypisiert zu werden, um negative Leistungserwartungen im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung zu bewirken (Schauenburg, 2011). So könnte untersucht werden, ob in Kita-

Gruppen mit vielen Fachkräften mit ausgeprägten assimilativen Überzeugungen Kinder mit Migrationshintergrund geringere sozio-emotionale und (schrift)sprachliche Kompetenzen aufweisen und ob dies durch das Verhalten der Fachkräfte vermittelt wird. Analog ließe sich überprüfen, ob für Kita-Gruppen mit Fachkräften mit multikulturellen Überzeugungen ein positiver Wirkzusammenhang besteht. Auf diese Weise könnten Befunde aus der Schulforschung für den vorschulischen Bereich validiert werden. Bislang lässt sich empirisch allerdings weder für den schulischen noch für den frühkindlichen Bereich abschließend klären, inwieweit die Überzeugungen (früh)pädagogischer Fachkräfte einen Beitrag zur Verringerung von Bildungsungleichheit zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund leisten können (Hachfeld & Syring, 2020b).

13. Implikationen für die frühpädagogische Praxis und die Fachkräftequalifizierung

Das Dissertationsprojekt fokussiert die Bedeutung kultureller Überzeugungen von pädagogischen Fachkräften für den Umgang mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in deutschen Kindertageseinrichtungen. Obzwar nur ausgewählte Aspekte dieses Forschungsfeldes untersucht werden konnten und weitere Studien erforderlich sind, um die gewonnenen Erkenntnisse zu validieren, lassen sich wichtige Implikationen aus ihnen ableiten. Diese Implikationen beziehen sich in erster Linie auf die Potenziale für die Regelversorgung institutioneller frühkindlicher Bildung und auf die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fach- und Leitungskräfte.

13.1 Potenziale für die Regelversorgung institutioneller frühkindlicher Bildung

Eine qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung und Erziehung erkennt – gerade unter dem Aspekt der Erweiterung von Chancengleichheit – der sprachpädagogischen Förderung und der Familienzusammenarbeit einen zentralen Stellenwert an (Jugendministerkonferenz (JMK) & Kultusministerkonferenz (KMK) 2004). Die aufgeführten Forschungsbefunde aus dem theoretischen und empirischen Bezugsrahmen dieser Dissertation verdeutlichen, dass Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen von einer qualitativ hochwertigen vorschulischen Betreuung profitieren (Burchinal et al., 2000; Campbell et al., 2001). Entsprechend sollten frühpädagogische Fachkräfte darin unterstützt werden, mit den Herausforderungen im Zuge der gestiegenen kulturellen Diversität in deutschen Kindertageseinrichtungen ressourcenstärkend umzugehen. Auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Dissertation werden

im Folgenden insbesondere die Potenziale kultureller Überzeugungen für die sprachpädagogische Förderung von Kindern a) und für den Umgang mit Familien mit Migrationshintergrund b) sowie für eine strukturelle Verbesserung c) kulturell diverser Kindertageseinrichtungen abgeleitet.

a) Die Ergebnisse aus Studie 1 und 2 weisen darauf hin, dass Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen Kinder mit Migrationshintergrund durch geplante und konzeptionell verankerte sprachliche Bildungsarbeit, die den individuellen Sprachentwicklungsstand berücksichtigt und Bezug zur Familiensprache nimmt, unterstützen. Diese qualitativ hochwertige Praxis kann nicht nur Kindern mit Migrationshintergrund zugutekommen, sondern für alle Kinder in einer Einrichtung förderlich sein. So werden auf diese Weise Kinder früh an interkulturelle Themen herangeführt und sie lernen, verschiedene Perspektiven zu verstehen, wertzuschätzen und respektvoll miteinander umzugehen. Diese Vorläuferfähigkeiten spielen im Zuge der Globalisierung eine zunehmend wichtige Rolle und wurden inzwischen auch im Rahmen der PISA-Studie 2018 bei 15-jährigen Schüler*innen als *Global Competence* erfasst. Ein kollektives Wohlbefinden vor dem Hintergrund einer inklusiven Pädagogik setzt in Kindertageseinrichtungen positive Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern voraus. Andere Studien aus der frühkindlichen Forschung konnten aufzeigen, dass Kinder von den Interaktionen mit ihren Fachkräften insbesondere dann einen Nutzen ziehen, wenn diese auf der Beziehungsebene emotional unterstützend agieren und Lernen durch einen reflexiven, ko-konstruktiven Prozess erreicht wird (Hartmann & Manfra, 2016; Khalfaoui et al., 2020; Siraj-Blatchford et al., 2002).

Die multikulturellen Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften könnten somit im Gegensatz zu ausgeprägten assimilativen Überzeugungen eine wichtige Voraussetzung für die Ausgestaltung solcher Interaktionen bilden (Studie 2). Fachkräfte sind dazu angehalten, Kindern mit Migrationshintergrund ein Interaktionsangebot anzubieten, das zum Erlernen der deutschen Sprache motiviert (Beckh et al., 2014). Da das Erlernen einer neuen bzw. weniger bekannten Sprache Ängste und Unsicherheiten bei Kindern auslösen kann, ist eine kultursensible Haltung von Fachkräften umso bedeutender. Eine von assimilativen Überzeugungen geprägte Haltung ist für die pädagogische Arbeit in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen fragwürdig, sofern auch die Förderung der kulturellen Identität und des Selbstkonzeptes von Kindern mit Migrationshintergrund Eingang in den Alltag finden sollen. Fachkräfte treten in Interaktionen mit Kindern als Rollenmodell hervor, anhand dessen Kinder Vertrauen in ihre eigenen

(mehr-)sprachlichen Fähigkeiten gewinnen können. Assimilative Überzeugungen scheinen aufgrund ihrer defizitären Orientierung mit diesem inklusiven Werteverständnis unvereinbar zu sein (Albers & Jungmann, 2014; Prengel, 2019).

Um das Selbstvertrauen zu stärken, sind Kinder mit Migrationshintergrund insbesondere in der Eingewöhnungsphase auf die Unterstützung ihrer Bezugspersonen angewiesen. Eine sprach- und kultursensible Raumgestaltung und Materialausstattung erleichtern ihnen, sich an die neue Einrichtung zu gewöhnen und sie verkörpern zugleich eine Bewusstheit bzw. Sensibilität für kulturelle Diversität. Sofern das Erzählen aus Büchern mit zusätzlichen Bildern unterlegt werden kann, haben auch Kinder mit weniger elaborierten Deutschkenntnissen die Möglichkeit, kognitive Verknüpfungen von sprachlichen Äußerungen und der eigenen Vorstellungswelt herzustellen. Zweisprachige Bücher, die auch Bezug auf die Familiensprachen der Kinder nehmen, helfen wiederum dabei, Familien- und Verkehrssprache kognitiv zu verknüpfen und ein erhöhtes Sprachbewusstsein zu entwickeln. Grundsätzlich ist es wichtig zu beachten, dass es einer bestmöglichen Passung zwischen inneren Dispositionen und äußeren Umweltfaktoren bedarf, da dadurch Kindern eine eigenständige und aktive Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ermöglicht wird (Jampert, 2002). Die (mehr-)sprachliche Förderung ist eng verbunden mit der Berücksichtigung der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder und Familien. Vor dem Hintergrund interkulturellen Lernens sollten Kinder in der räumlichen Gestaltung von Kindertageseinrichtungen Spuren ihrer Familienkultur wiederfinden, die gleichberechtigt und ohne farbenfrohe Folklore alltagsrelevante Differenzierungen aufgreift (Brandes, 2009). Die vorliegende Dissertation bietet ein nützliches Beobachtungsinstrument zur Messung dieser wichtigen Aspekte.

Die Raumgestaltung, Materialausstattung und konzeptionelle Bildungsarbeit allein dürften jedoch nicht ausreichend sein, um eine langfristig positive Wirkung auf die sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund zu erzielen. Zusätzlich sollten die sprachförderlichen Potenziale des Kita-Alltags stärker von den Fachkräften genutzt werden, was in vielen Kindertageseinrichtungen häufig noch nicht der Fall ist (Girolametto et al., 2006). Die Ergebnisse von Studie 2 zeigen, dass multikulturelle Überzeugungen von fröhpädagogischen Fachkräften nicht in Zusammenhang mit kognitiv anspruchsvollen Interaktionen im Sinne des Sustained Shared Thinking in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen stehen. Offensichtlich stellt es im fröhpädagogischen Alltag eine Herausforderung dar, diese anspruchsvollen Interaktionen durchzuführen und dabei gleichzeitig eine kultursensible Umgangsweise nicht zu vernachlässigen. Unsicherheiten bei Fachkräften im Umgang mit Kindern mit Migrationshin-

tergrund können ebenso zu einem ungünstigen Interaktionsstil führen, da dies mit einem direkteren Sprachstil und weniger sprachmodellierenden Strategien einhergehen kann (Buschmann & Joos, 2011). Kinder mit Migrationshintergrund an die deutsche Sprache heranzuführen, um darauf aufbauend sprachlich anspruchsvoll und intellektuell stärker stimulierend mit ihnen zu interagieren, ist ein längerfristiger Prozess. Er erfordert seitens der frühpädagogischen Fachkräfte ein hohes Maß an fachdidaktischem Wissen und Können, Empathie, Reflexionsfähigkeit, Engagement sowie Zuwendung. Zukünftige Initiativen und Programme sollten dahingehend überprüft werden, inwieweit eine Förderung durch Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen eine langfristige positive Wirkung auf die (schrift)sprachliche und sozioemotionale Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund hat.

b) Die adäquate sprachliche und inklusive Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund wird im Wesentlichen auch durch die Zusammenarbeit der frühpädagogischen Fachkräfte mit den Familien bestimmt. Evaluationen von Frühinterventionen und Vorschulprogrammen unterstreichen, dass sich die effektivsten Programme nicht nur an Kinder, sondern auch an ihre Eltern richten (Kuger et al., 2012; OECD, 2006). Im Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass mehr elterliches Engagement bei den (vor)schulischen Aktivitäten ihrer Kinder zu besseren Bildungsleistungen führt (Cooper et al., 2010; Jung & Zhang, 2016). Die Ergebnisse von Studie 3 verdeutlichen, dass das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu dem Engagement von Eltern ohne Migrationshintergrund aus Perspektive der befragten frühpädagogischen Fachkräfte signifikant geringer eingeschätzt wird. Eine enge Einbindung der Familien mit Migrationshintergrund in ihre Kindertageseinrichtung ist aufgrund der Bedeutung der familialen Anregungsqualität für eine nachhaltige Wirkung auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder jedoch unerlässlich. Dazu sind im Rahmen der Familienzusammenarbeit eine Verbesserung der pädagogischen Prozesse und eine wertschätzende Haltung nötig.

Studie 3 legt die Notwendigkeit von Interventionen nahe, die auf die gesamte Einrichtung abzielen und nicht nur auf einzelne Fachkräfte, da sich das wahrgenommene elterliche Engagement zwischen den Einrichtungen signifikant voneinander unterschied. Die multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte und Einrichtungsleitungen sowie ein geteiltes Verständnis über den Umgang mit kultureller Diversität auf Einrichtungsebene können einen wichtigen Beitrag für den Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Familien leisten. Es bedarf eines breiten, kultursensiblen und niedrigschwelligen Angebots an Formen der Zusammenarbeit, um den diversen Familienkulturen entgegenzukommen und um in

einen vertrauensvollen Verständigungsprozess einzutreten. Fachkräfte können über eine wertschätzende Kommunikation als wichtige Vertrauenspersonen und als Bindeglied zwischen Familie und Kind fungieren. Insbesondere für zugewanderte Familien kann eine positive Beziehung zur Kindertageseinrichtung eine erste Brücke zur aktiven gesellschaftlichen Teilnahme darstellen (Schlösser, 2012). Dieser wertschätzende Umgang wird in den Bildungsplänen der Länder als wichtiger Bestandteil der professionellen Haltung beschrieben. Auf politischer Ebene könnte eine stärkere finanzielle Unterstützung der Träger und Kindertageseinrichtungen dazu genutzt werden, mehr Fortbildungen und Teamentwicklungsmaßnahmen zu unterschiedlichen Formen der Familienzusammenarbeit anzubieten.

Die Ergebnisse dieser Dissertation weisen darauf hin, wie wichtig das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für die Zusammenarbeit mit Familien ist. So waren die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte signifikant positiv mit dem wahrgenommenen Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund assoziiert (Studie 3), allerdings hingen sie nicht mit einer stärkeren Zustimmung zu alltagsintegrierten oder additiven sprachpädagogischen Förderstrategien zusammen (Studie 1). Die Familienzusammenarbeit scheint für Fachkräfte mit mehr Herausforderungen verbunden zu sein, umso wichtiger sind der gegenseitige Zuspruch sowie der Austausch von Erfahrungen und erfolgreichen Strategien unter frühpädagogischen Fachkräften für den Umgang mit schwer erreichbaren Familien. Da die Zusammenarbeit mit Familien ein relativ neues Forschungsfeld in der frühkindlichen Bildungsforschung darstellt, sollten politische Entscheidungsträger mehr Gelder für Forschungsprojekte bereitstellen, um die Determinanten einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Familien zu untersuchen.

c) Im Zentrum vieler politischer Debatten steht die Verbesserung struktureller Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen. Im Zuge des Kita-Ausbaus wurde auch auf medialer Ebene eine Qualitätsdebatte in Gang gesetzt, die sich einem ganz bestimmten Strukturmerkmal widmete: dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Ergebnisse der Zusatzanalysen zu Studie 2 (Kapitel 9.2) konnten mit Hilfe wissenschaftlicher Verfahren etwas Licht in diese teilweise unreflektierte Debatte bringen. Sie implizieren, dass ein hoher Migrantenanteil in Kita-Gruppen nicht per se eine schlechtere sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität zur Folge hat. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass es in Kindertageseinrichtungen darauf ankommt, konstruktive Wege im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund zu entwickeln. Auf Einrichtungsebene äußert sich eine Wertschätzung kultureller Diversität insbesondere darin, dass das pädagogische Verständnis über die Verhinderung von Diskriminierung

hinausgeht und kulturelle Diversität vielmehr als eine Ressource betrachtet wird, die den Lernprozess aller bereichern kann (Schachner et al., 2016). Nur durch eine hohe pädagogische Qualität, die sich nicht allein auf ein strukturelles Merkmal beschränkt, lassen sich kompensatorische Effekte auf die sprachliche Entwicklung erzielen, die zu einem Mehr an Bildungs- und Chancengleichheit beitragen können. Je besser dabei die Unterstützung durch die einzelnen Beteiligten aufeinander abgestimmt ist, desto wirkungsvoller fällt die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder aus (Gogolin, 2011). Aufgrund begrenzter personeller Ressourcen in vielen Kindertageseinrichtungen stellt eine adäquate Förderung besondere Anforderungen an Teamentwicklungsprozesse. Eine gezielte qualitative Förderung ist insbesondere in Kindertageseinrichtungen unerlässlich, die in sozioökonomisch benachteiligten Gebieten wie z. B. sozialen Brennpunkten situiert sind. Politisch sollten spezifische Förderkonzepte für diese Einrichtungen erarbeitet werden, die zusätzliche strukturelle, personelle und fachliche Ressourcen bereitstellen. Unabhängig vom Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sollte – vor dem Hintergrund einer inklusiven Pädagogik – in allen Kindertageseinrichtungen eine Wertschätzung kultureller Diversität gepflegt werden und soziokulturelle Merkmale sollten nicht in individuelle Zuschreibungen münden.

13.2 Implikationen für die Aus- und Weiterbildung

Die Befunde im Rahmen dieser Dissertation implizieren für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, dass sich diese stärker auf ihre kulturellen Überzeugungen fokussieren sollten. Im Vergleich zur Vertiefung von professionellem Wissen oder der Erweiterung von Fähigkeiten stellt die Bildung von neuen Überzeugungen einen längerfristigen Prozess dar, der in Teilen Selbstüberwindung und deutlich mehr Intensität abverlangt. Da in Kindertageseinrichtungen Weiterbildungsquoten von über 80 % zu verzeichnen sind (Buschle & Gruber, 2018), könnten Fort- und Weiterbildungen langfristig und aufeinander aufbauend implementiert werden, um zum einen Raum für Supervision und Praxisreflexion bereitzustellen und zum anderen Wissen bezüglich Herausforderungen im Umgang mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund (z. B. in Bezug auf Mehrsprachigkeit) anzueignen. In Zeiten zunehmender kultureller Diversität im Primar- und Sekundarbereich sprechen die Befunde dieser Dissertation ferner dafür, auch in der Lehrerbildung multikulturelle Überzeugungen stärker anzusprechen. Denn im Vergleich zu innerfamiliären Prozessen oder sozialräumlichen Strukturen lassen sich hier durch bildungspolitische Entscheidungen eher Veränderungen anstoßen.

Die Veränderbarkeit der multikulturellen Überzeugungen und der inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte über die Zeit (Studie 1) lässt darauf schließen, dass diese

professionellen Kompetenzen durch externe Reize wie beispielsweise Fort- und Weiterbildungen durchaus ansprechbar sind. Im Rahmen von Studie 2 ließ sich sogar ein direkter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit interner Fortbildungen zu inklusiver Pädagogik und der sprach- und kultursensiblen Raumgestaltung und Materialausstattung nachweisen, die eine Bewusstheit der Fachkräfte für kulturelle Diversität widerspiegeln. Praxisnahe Fort- und Weiterbildungen können gegenüber den eigenen Stereotypen und vorschnellen Verallgemeinerungen sensibilisieren, sodass Fachkräfte sowohl Aufschluss über die eigenen kulturgebundenen Sichtweisen als auch über das pädagogisch angemessene Verhalten erhalten. Im Zuge dessen gilt es, Aspekte multikultureller Überzeugungen genau aufzuschlüsseln, damit eine vermeintlich wertschätzende und anerkennende Haltung in Bezug auf kulturelle Diversität nicht in eine Konstruktion des Fremdartigen mündet. Entsprechend der Einschätzung von Slot, Romijn und Wysłowska (2017) wird davon ausgegangen, dass neben pädagogischen Kenntnissen und Fähigkeiten auch dynamische Formen der beruflichen Weiterbildung erforderlich sind, die das gesamte Kita-Team miteinbeziehen und die kulturellen Überzeugungen der Fachkräfte in den Mittelpunkt stellen, um Verhaltensänderungen in Gang zu bringen. Das erforderliche Fachwissen bezieht sich insbesondere auf Diversitätsdimensionen, Diskriminierungsstrukturen und den Zweitspracherwerb. Ebenso ist fachdidaktisches Wissen zwingend erforderlich, um beispielsweise sprachdiagnostische Verfahren adäquat anzuwenden und Kinder mit weniger elaborierten Sprachkenntnissen gezielt zu fördern. Als besonders förderlich für die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen haben sich Weiterbildungskonzepte erwiesen, die es Fachkräften ermöglichen, neues Wissen unmittelbar anzuwenden (z. B. in Rollenspielen) und ihre eigene pädagogische Praxis zu reflektieren (z. B. anhand von Video-Feedback) (Egert, 2015; Egert et al., 2017).

Entsprechend setzt die Entwicklung professioneller Kompetenzen wie den kulturellen Überzeugungen nicht nur die Bereitstellung, sondern auch die Nutzung von Lerngelegenheiten durch ihre kognitive Verarbeitung voraus (Kunter et al., 2011). Die Nutzung unterschiedlicher Lerngelegenheiten ist wiederum von individuellen Voraussetzungen wie Persönlichkeitsmerkmalen sowie strukturellen Rahmenbedingungen z. B. durch die Unterstützung seitens des Trägers oder der Einrichtungsleitung abhängig. Damit Lerngelegenheiten beispielsweise im Rahmen von Qualifizierungen kognitiv aktivierend wirken können, sollten sich die Lerninhalte an den gegenwärtigen Bedarfen der Lernenden orientieren und an ihre Erfahrungen und Vorkenntnisse anknüpfen (Friederich, 2017). Das Qualifikationsniveau frühpädagogischer Fachkräfte ist bundesweit sehr uneinheitlich, da beispielsweise Ausbildungsgänge oder kindheitspädagogische Studiengänge unterschiedliche Schwerpunkte legen. Daher ist die Bildungspolitik gefragt,

bundesweite Qualifizierungsstandards im Sinne eines einheitlichen Referenzrahmens für den angemessenen Umgang mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln.

Die Befunde aus Studie 3 und der Zusatzanalysen aus Studie 2 (Kapitel 9.1) untermauern die Bedeutung der kulturellen Überzeugungen der Einrichtungsleitung und des Kita-Teams für die Wahrnehmung und das Verhalten frühpädagogischer Fachkräfte gegenüber Kindern und Familien mit Migrationshintergrund. Für die Anregung praxisnaher Reflexionsprozesse und die Förderung einer inklusiven Einrichtungskultur ist besonders die Einrichtungsleitung gefordert. Sie befindet sich an der Schnittstelle zwischen Träger und Kindertageseinrichtung sowie zwischen Aufgaben der Organisationsentwicklung und dem Kita-Alltag. Die Einrichtungsleitung stellt die Weichen für die Etablierung eines gemeinsam getragenen Einrichtungsverständnisses, indem sie eine klare Vision für den Umgang mit kultureller Diversität formuliert, mit der sich alle Fachkräfte in der Einrichtung identifizieren können. Die Einrichtungsleitung kann kulturellen Zuschreibungen entgegenwirken, die das elterliche Engagement in Kindertageseinrichtungen beeinträchtigen. Aus den Erkenntnissen der Dissertation wird ferner deutlich, wie wichtig es für Kita-Teams ist, Erfahrungen mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen bewusst zu thematisieren. Damit sprachpädagogische und inklusive Bildungsarbeit erfolgreich umgesetzt werden kann, muss sich das ganze Team einer Kindertageseinrichtung in einen Prozess der Qualitätsentwicklung begeben und diesen auch bewusst praktizieren. Das Verfolgen einer gemeinsamen pädagogischen Vision bedarf einer offenen Kommunikationskultur, in deren Rahmen Irritationen aufgrund interkultureller Unterschiede pädagogisch genutzt werden können. Das Auftreten von Irritationen könnte indes als Möglichkeit angesehen werden, um abwehrende affektive Reaktionen zu überwinden, konstruktiv mit interkulturellen Unterschieden umzugehen und darüber die eigenen interkulturellen Kompetenzen zu stärken.

Gerade in Kindertageseinrichtungen in sozioökonomisch benachteiligten Gebieten gilt es, niedrigschwellige Angebote für Familien zu machen, die ohnehin häufig von diversen Risikolagen betroffen sind und Schwierigkeiten haben, ihren Kindern die notwendige Unterstützung zu geben. Fachkräfte sollten Familien mit Migrationshintergrund auf Augenhöhe begegnen und die Ressourcen schätzen, die sie anbieten können (Leseman et al., 2019). Dies schließt einen gleichberechtigten Austausch zwischen Familien und frühpädagogischen Fachkräften ein, in dem die Bedeutung der jeweiligen Lebenswelt für die besten Entwicklungsbedingungen des Kindes anerkannt werden (Textor & Blank, 2004). Oberstes Ziel sollte sein, den vielfältigen Familienkulturen entgegenzukommen und eine Willkommenskultur aufzubauen. Entsprechende Optimierungsmöglichkeiten wie Zeitkontingente für den regelmäßigen Austausch zwischen Fachkräften und Familien oder spezifische Anreizsysteme zur Weiterqualifizierung des

Teams könnten von den Trägern gefördert werden. Den Trägern obliegt es, die Wirksamkeit der Fort- und Weiterbildungsangebote durch kontrollierte Evaluationen systematisch zu überprüfen.

Frühpädagogische Fachkräfte können eine Reihe von Kommunikationsstrategien anwenden, um vertrauensvolle Beziehungen zu Kindern und ihren Familien aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Eine wertschätzende Haltung von Fachkräften gegenüber kultureller Diversität kann dabei als ein erster wichtiger Schritt für die erfolgreiche Integration aller Kinder in eine kulturell diverse Gesellschaft angesehen werden. In Verbindung mit der Implementation sprachpädagogischer Fördermaßnahmen könnten auf diese Weise herkunftsbedingte Ungleichheiten bereits in einer frühen Phase verringert werden. Dies ist ein wünschenswerter Ansatz, um allen Kindern unabhängig von zufälligen Startchancen eine positive Entwicklung zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Abdel Fattah, V. (2016). *Flüchtlingskinder in der Kita. Praxishandbuch zur Aufnahme und Betreuung von Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund* (Kita-Management, 1. Aufl.). Kronach: Carl Link.
- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355–366. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304_4
- Ajzen, I. (1985). From intention to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl, & J. Beckman (Hrsg.), *Action control: From cognition to behavior*, 11–39. New York: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11, 1–33. <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Albers, T., & Jungmann, T. (2014). *Inklusion in der Krippe. nifbe-Themenheft Nr. 22*. <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/inklusion-in-der-krippe-online.pdf>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology*, 798–844. Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: vbm. https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y., Ballaschk, I., Blaurock, S., Kluczniok, K., Lehl, S., Resa, E., & Wieduwilt, N. (2017). *Deutsche Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale (Unveröffentlichte Forschungsversion)*. Freie Universität Berlin.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., & Nattfort, R. R. (2016). Implementation und Auswirkungen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“: Studie und Ergebnisse im Detail. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.), *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Bamberg/Berlin: Otto-Friedrich-Universität Bamberg/Freie Universität Berlin.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K.-C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2021). *Policy Brief zum fünften Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Ergebnisse der Beobachtungsstudie zur pädagogischen Qualität in ausgewählten Sprach-Kitas. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2020). *Policy Brief zum vierten Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ – Ergebnisse zur nachhaltigen Wirkung des Bundesprogramms*. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

- Anders, Y., & Wieduwilt, N. (2018). Die “Sustained Shared Thinking an Emotional Well-Being (SSTEWE)”-Skala. Ein neues Instrument zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, (7)1, 52-54. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a00036>
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological Science*, 20, 1587–1592. <https://doi.org/10.1177/0956797610384741>
- Assaf, L. C., Garza, R., & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 115–135. <http://www.jstor.org/stable/23479592>
- Auernheimer, G. (1990). Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Publikation_FKB2021/WiFF_FKB_2021_web.pdf
- Baer, S. (2011). Diversity Management. In R. Mulot (Hrsg.), *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (7., völlig überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 197). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2003). *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie*, 35, 449–464. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2006-0602>
- Becker, B. (2010a). Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 17–47). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_2
- Becker, B. (2010b). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 139–163. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0090-5>
- Becker, B., & Schober, P. S. (2017). Not just any child care center? Social and ethnic disparities in the use of early education institutions with a beneficial learning environment, *Early Education and Development*, 28(8), 1011–1034. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1320900>
- Becker, R., & Tremel, P. (2011). Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93232-3>

- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3(2), 73–81. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000150>
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23, 229–250. <https://doi.org/10.1080/02619760120049120>
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S., & Leung, C. B. (2017). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 241–248. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0839-9>
- van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Berry, J. W. (2015). Acculturation. In: Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (Hrsg.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 520–538. New York: Guilford Press.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 185–206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Bertschi-Kaufmann, A., Gyger, M., Käser, U., Schneider, H., & Weiss, J. (2006). Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten. Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau.
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259–272). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_18
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T., & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte, & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 101–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Biedinger, N., & Becker, B. (2010). Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 49–79). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_3
- Bock-Famulla, K., Münchow, A., Frings, J., Kempf, F., & Schütz, J. (2020). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1989). Investigations of the five-factor model of personality and its assessment. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, 239–251.
- Bos, W., Lankes E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., & Valtin, R. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-201711>
- Bosse, E. (2018). Studienrelevante Heterogenität erkunden: Erhebung und Analyse von Critical Incidents. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lehren und lernen. Ein Hochschulbuch* (S. 116–134). Leverkusen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjx58.11>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*. 16 (6), 645–668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>

- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brandes, H. (2009). Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In M. Spetsmann-Kunkel (Hrsg.), *Gegen den Mainstream. Kritische Perspektiven auf Bildung und Gesellschaft; Festschrift für Georg Hansen* (Lernen für Europa, Bd. 13, S. 80–93). Münster: Waxmann.
- Brandes, H., Friedel, S., & Röseler, W. (2011). *Gleiche Startchancen schaffen! Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten; eine repräsentative Erhebung in Sachsen* (Dresdner Beiträge zu Bildung und Erziehung, Bd. 1). Opladen: Budrich UniPress. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783863884154_A37729191/preview-9783863884154_A37729191.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: L. Kruse, C. F. Graumann & E. D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie* (S. 76–79). Stuttgart: Enke.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (S. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bryan, L. A., & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: a challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86, 821–839. <https://doi.org/10.1002/sci.10043>
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3–4), 289–304. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90011-6](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90011-6)
- Buchori, S., & Dobinson, T. (2015). Diversity in teaching and learning: Practitioners' perspectives in a multicultural early childhood setting in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 71–79. <https://doi.org/10.1177/183693911504000110>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 66–84).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010). *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile&v=16
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008). *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Bildungsforschung Band 26. Berlin: Bundesdrucksache. https://www.researchgate.net/profile/Johannes-Hartig/publication/270585254_Kompetenzerfassung_in_padaogischen_Handlungsfeldern_Theorien_Konzepte_und_Methoden/links/5911c346a6fdcc963e6b2201/Kompetenzerfassung-in-paedagogischen-Handlungsfeldern-Theorien-Konzepte-und-Methoden.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

- <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008). *Nationaler Aktionsplan. Für ein kindgerechtes Deutschland 2005–2010* (Zwischenbericht). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94404/5aa28b65de1e080ce2b48076380f90b1/nap-nationaler-aktionsplan-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015). *Abschlussbericht zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. https://sprach-kitas.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018). Zwischenbericht der Bund-Länder-Steuerungsrunde im Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist. https://sprach-kitas.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Zwischenbericht_Langfassung_final.pdf.
- Bundesregierung – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf>
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK); Arbeitsstab Forum Bildung (2002). *Expertenberichte des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung, 3*. Berlin. <https://doi.org/10.25656/01:356>
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's Social and Cognitive Development and Child-Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Gender, or Ethnicity. *Applied Developmental Science, 4*, 149–165. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_4
- Burger, C., & Glathe, A. (2016). Diversity-sensible Hochschullehre: Hintergründe und Lehrempfehlungen. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 25–40). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Burns, M. O., & Seligman, M. E. (1989). Explanatory style across the life span: evidence for stability over 52 years. *Journal of personality and social psychology, 56*, 471–477. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.3.471>
- Buschle, C., & Gruber, V. (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung* (WiFF Studien, Bd. 30). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Studie_30_Buschle_Gruber_WEB.pdf
- Buschmann, A., & Joos, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe – Effektivität eines sprach-basierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 43*, 303–312. https://www.heidelberger-interaktionstraining.de/upload/HIT/Buschmann_Joos_2011_HIT_Heidelberger_Interaktionstraining-Wirksamkeit_in_der_Krippe.pdf
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 709–725). Macmillan Library Reference Usa; Prentice Hall International.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology, 37*(2), 231–242. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.231>

- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198–210. <https://doi.org/10.3102/0013189X10363819>
- Cheatham, G. A., & Santos, R. M. (2011). Collaborating with families from diverse cultural and linguistic backgrounds: Considering time and communication orientations. *Young Children*, 66(5), 76–82. <https://www.jstor.org/stable/42730781>
- Civitillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2016). *Kulturelle Vorstellungen in der Lehrerbildung: Status quo und Möglichkeiten der Veränderung*. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Nr. 9. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Civitillo_Juang_Schachner_2016_Lehrerbildung.pdf
- Civitillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2021). Stressing similarities or ignoring differences? Shedding light into two different forms of color-evasiveness with pre- and in-service teachers. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 135–153. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00995-9>
- Civitillo, S., Juang, L., Schachner, M. K., & Börnert, M. (2016). Validierung einer deutschen Version der „Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale“. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 279–288. <https://doi.org/10.25656/01:12595>
- Conway, J. M., & Lance, C. E. (2010). What reviewers should expect from authors regarding common method bias in organizational research. *Journal of Business and Psychology*, 25(3), 325–334. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9181-6>
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M.-A., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859–883. <https://doi.org/10.1177/0192513X09351515>
- Cummins, J., Mirza, R., & Stille, S. (2012). English Language Learners in Canadian Schools: Emerging Directions for School-Based Policies. *TESL Canada Journal*, 29, 25. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i0.1121>
- DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do Parents Value Education? Teachers' Perceptions of Minority Parents. *Multicultural Education*, 13(2), 44–46.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P.G. (2006). *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families* (Early childhood education series). New York, NY: Teachers College Press.
- Destatis (2019). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2019 - Bundes- und Länderergebnisse. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402197004.pdf;jsessionid=62B711FE55D4E161F6AD23A0051297C4.live712?__blob=publicationFile
- Deutsches Jugendinstitut, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2013). *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Wegweiser_5_Inklusion_Kulturelle_Heterogenitaet.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission in Kooperation mit der Aktion Mensch (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
- van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, 28, 83–92.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships

- among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 465–481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 11, 47–62. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_4
- Döge, P. (2015). Socialization goals of mothers and fathers with Turkish, Russian and without an immigration background. In B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakasoglu (Hrsg.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 49–66). Wiesbaden: Springer.
- Dooly, M. (2005). How aware are they? Research into teachers' attitudes about linguistic diversity. *Language Awareness*, 14, 97–111. <https://doi.org/10.1080/09658410508668827>
- Downey, D. B., & Pribesh, S. (2004). When race matters: Teachers' evaluations of students' classroom behavior. *Sociology of Education*, 77, 267–282. <https://doi.org/10.1177%2F003804070407700401>
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3-4), 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J., & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 124–134. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.124>
- Durgel, E. S., Leyendecker, B., Yagmurlu, B., & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(5), 834–852. <https://doi.org/10.1177%2F0022022109339210>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. San Diego, CA: Harcourt Brace. <https://doi.org/10.1002/mar.4220120509>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R.C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558–580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 138–154. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749791>
- Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108, 163–180.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51), 235–249. <https://doi.org/10.25656/01:7380>
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Doctoral dissertation. <https://fis.unibamberg.de/handle/uniba/39875>
- Egert, F., & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 153–163. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>
- Egert, F., Eckhardt, A. G., & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(2), 58–66. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M: Campus.

- Esser, H. (2009). Pluralisierung oder Assimilation: Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 358–378. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2009-0502>
- Faas, S. (2013). Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03408-5>
- Farver, J. A. M., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2009). Effective early literacy skill development for young Spanish-speaking English language learners: an experimental study of two methods. *Child development*, 80, 703–719. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x>
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297–327. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145225>
- Fillmore, L. W. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory into Practice*, 39(4), 203–210. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_3
- Fischer, M.Y., & Pfost, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 35–51. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000121>
- Fischer, V., Springer, M., & Zacharaki, I. (2009). *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. 3. Aufl. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Volume 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (APA handbooks in psychology, 1st ed., 471–499). Washington, D.C.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Forum Bildung (2001). Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten: Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin. Bonn: BLK. <https://doi.org/10.25656/01:238>
- Fox, S., & Olsen, A. (2014). *Education capital: Our evidence base. Defining parental engagement*. Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth. http://www.det.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0011/687476/52828-DET-Defining-Parental-Engagement-A4-Report_AccPDF_01.pdf
- Fried, L., & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Friederich, T. (2013). Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5*. München.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 10, 11–25. <https://doi.org/10.25656/01:8535>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L., & Koch, M. (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL.

- Gagarina, N., Posse, D., Düsterhöft, S., Topaj, N., & Acikgöz, D. (2014). Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit: Erste Ergebnisse der BIVEM-Studie zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei jüngeren mehrsprachigen Kindern: Eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM). *Spektrum Patholinguistik*, 7, 139–148.
- Gaitanides, S. (2007). „Man müsste mehr voneinander wissen!“ Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten. Frankfurt a. M.
- Gaitanides, S. (2010). Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 153–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92312-3_8
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Gambaro, L., Liebau, E., Peter, F., & Weinhardt, F. (2018). Viele Kinder von Geflüchteten besuchen eine Kita oder Grundschule – Nachholbedarf bei den unter Dreijährigen und der Sprachförderung von Schulkindern, DIW Wochenbericht Nr. 19/2017, Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. <http://hdl.handle.net/10419/158828>
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61, 143–152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>
- Gay, G. (2015). Teachers' beliefs about cultural diversity. In H. Fives, & M.G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs*, 453–474. New York: Routledge.
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerrinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 685–708. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8>
- Georgi, V. B., Ackermann, L., & Karakas, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills – in-service education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, 19, 36–49. <https://doi.org/10.1097/00001163-200601000-00005>
- Gnahn, D. (2007). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Göbel, K., & Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction: the importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1571–1582. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.008>
- Göbel, K., & Hesse, H.-G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 398–410). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3157>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I. (2009). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Roßbach, H.-G. & Blossfeld, H.-P. (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_6
- Gogolin, I. (2011). Multikulturalität als Herausforderung. In H. Faulstich-Wieland, H.-U. Grunder, K. Kansteiner & H. Moser (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 49–72). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3., vollkommen überarbeitete Aufl.). Opladen: Barbara Budrich/UTB.

- Gogolin, I., Neumann, U., & Reuter, L. (2001). Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., Korenman, S., & Abner, K. (2013). An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child development. *Developmental Psychology*, 49(1), 146–160. <https://doi.org/10.1037/a0027899>
- van Gorp, K., & Moons, C. (2014). Creating rich language environments for more than one language: A work in progress in Flemish childcare. *European Journal of Applied Linguistics*, 2, 53–78. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0007>
- Gorski, P. C., Davis, S. N., & Reiter, A. (2012). Self-Efficacy and Multicultural Teacher Education in the United States: The Factors That Influence Who Feels Qualified to be a Multicultural Teacher Educator, *Multicultural Perspectives*, 14(4), 220–228 <http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2012.725332>
- Green, T. F. (1971). Teaching and the formation of beliefs. In T. F. Green (Hrsg.), *The activities of teaching*. New York: McGraw Hill.
- Grunert, C. (2012). Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19395-3>
- Guimond, S., de la Sablonnière, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 142–188. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>
- Günther, B., & Günther, H. (2007). *Erstsprache. Zweitsprache. Fremdsprache*. Weinheim: Beltz.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The Effects of Teacher Qualification, Teacher Self-Efficacy, and Classroom Practices on Fifth Graders' Literacy Outcomes. *Elementary School Journal*, 113(1), 3–24. <https://doi.org/10.1086/665816>
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S., & Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: the role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190–211. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007370>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: the Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A., & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen: Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 101–120. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>
- Hachfeld, A., & Syring, M. (2020a). Themenschwerpunkt Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 655–657. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00965-7>

- Hachfeld, A., & Syring, M. (2020b). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 659–684. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>
- Hahn, A., Banchevsky, S., Park, B., & Judd, C. M. (2015). Measuring intergroup ideologies: Positive and negative aspects of emphasizing versus looking beyond group differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(12), 1646–1664. <https://doi.org/10.1177/0146167215607351>
- Hahn, A., Judd, C. M., & Park, B. (2010). Thinking about Group Differences: Ideologies and National Identities. *Psychological Inquiry*, 21, 120–126. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2010.483997>
- Hartman, S., & Manfra, L. (2016). Change in child behaviour concerns associated with child-care quality features among a sample of low-income Latino children. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1378–1391. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1095019>
- Hasselhorn, M., & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer & C.W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ* (1. Aufl., Sprachheilpädagogik aktuell, Bd. 1, S. 28–39). Idstein: Schulz-Kirchner. <https://doi.org/10.25656/01:11863>
- Heath, A., & Birnbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7, 291–305. <https://doi.org/10.1177/1468796807080230>
- Hegde, A. V., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: a study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837–847. <https://doi.org/10.1080/03004430701536491>
- Hoffmann, J., & Engelkamp, J. (2017). Lern- und Gedächtnispsychologie (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49068-6>
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291–300. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-269432>
- Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H., & Schmitt, M. (2005). A meta-analysis on the correlation between the implicit association test and explicit self-report measures. *Personality & social psychology bulletin*, 31, 1369–1385. <https://doi.org/10.1177/0146167205275613>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Houston, D. A., & Fazio, R. H. (1989). Biased Processing as a Function of Attitude Accessibility: Making Objective Judgements Subjectively. *Social Cognition*, 7(1), S. 51–66. <https://doi.org/10.1521/soco.1989.7.1.51>
- Howard, S. J., Siraj, I., Melhuish, E. C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Duursma, E., & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. *Early Child Development and Care*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1511549>
- Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. *Diskurs*, 10, 60–68. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89819-7>
- Jerusalem, M., & Hopf, D. (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: 44. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7863>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>

- Joos, M., & Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In M.-S. Honig, M. Joos, N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*, 69–99. Weinheim: Juventa.
- Jugendministerkonferenz (JMK), & Kultusministerkonferenz (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Jung, E., & Zhang, Y. (2016). Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families. *The Journal of Educational Research*, 109(4), 333–350. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.959112>
- Jungmann, T., Koch, K., & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2, 110–121. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000098>
- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B., & Pianta, R. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early childhood research quarterly*, 23, 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kammermeyer, G., & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515–528). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_36
- Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien in Kitas aus? *Frühe Bildung*, 8, 212–222. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000451>
- Kanning, U. P. (2005). Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen: Hogrefe.
- Kelle, H., & Mierendorff, J. (Hrsg.). (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kelle, H., & Tervooren, A. (2008). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K.M., Paetsch, J., & Darsow, A. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (Bd. 80, S. 157–241). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5
- Khalfaoui, A., Garcia-Carrion, R., & Villardon-Gallego, L. (2020). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49, 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Kim, S. J. (2016). The role of peer relationships and interactions in preschool bilingual children's responses to picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 311–337. <https://doi.org/10.1177/1468798415577874>
- Kim, Y. (2009). Minority Parental Involvement and School Barriers: Moving the Focus away from Deficiencies of Parents. *Educational Research Review*, 4, 80–102. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:3526>
- Klieme, E., Maag Merki, K., & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik: Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (Bildungsforschung, Bd. 20, S. 5–15). Berlin: BMBF.

- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*, 409–428. Münster: Waxmann.
- Kluczniok, K., Anders, Y., & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 13–21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Knowles, E. D., Lowery, B. S., Hogan, C. M., & Chow, R. M. (2009). On the malleability of ideology: Motivated construals of color blindness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 857–869. <https://doi.org/10.1037/a0013595>
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5–25. <https://doi.org/10.25656/01:9461>
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 237–258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kratzmann, J., & Pohlmann-Rother, S. (2012). Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 855–876. <https://doi.org/10.25656/01:10480>
- Kratzmann, J., & Sachse, S. (2018). Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen durch eine In-House-Weiterbildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 403–416. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.02>
- Kratzmann, J., Sawatzky, A., & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 539–564. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w>
- Kratzmann, J., Smidt, W., Pohlmann-Rother, S., & Kuger, S. (2013). Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)"* (1. Aufl., 97–110). Münster: Waxmann.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2009). Prozessqualität im Kindergarten — Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11*, 159–178. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11
- Kuger, S., Sechtig, J., & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1(4), 183–191. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000061>
- Kuger, S., Kluczniok, K., Kaplan, D., & Roßbach, H.-G. (2016). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 418–440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>
- Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 533–545. <https://doi.org/10.1037/a0037471>
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts* (Standardwissen Lehramt, Bd. 3895). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kurucz, C., & Anders, Y. (2018). Beobachtungsskala sprach- und kultursensible Raumgestaltung (Unveröffentlichte Forschungsversion). Freie Universität Berlin.
- Lange, S. D., & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Lane, J. (2008). *Young children and racial justice. Taking action for racial equality in the early years – understanding the past, thinking about the present, planning for the future*. London: National Children’s Bureau.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlmann, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409–426. <https://doi.org/10.1086/499760>
- Lehmann, R., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Berlin.
- Lehrl, S., Flöter, M., Wieduwilt, N., & Anders, Y. (2020) Direkte und indirekte Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Familien für die kindliche Sprachentwicklung. In K. Blatter, K. Groth, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich*. Edition ZfE, 6. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_6
- Lehrl, S., Kuger, S., & Anders, Y. (2014). Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 42, 132–151. <https://doi.org/10.25656/01:12854>
- Lemmer, G., & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45(2), 152–168. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2079>
- Leseman, P. P., Broekhuizen, M., Wolf, K., Francot, R., Moser, T., & Melhuish, E. (2019). Executive Summary. The ISOTIS parent and child studies: reflection and recommendations. In M. Broekhuizen, K. Wolf, R. Francot, T. Moser, G. Pastori, L. Nurse, E. Melhuish, & P. Leseman (Hrsg.), *Resources, experiences, and support needs of families in disadvantaged communities*, 6–27.
- Leu, H. R., & Schelle, R. (2009). “Between education and care? Critical reflections on early childhood policies in Germany”, *Early Years*, 29(1), 5–18.
- Leu, H. R., & Schelle, R. (2013). Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). In Deutsches Jugendinstitut, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*, 118–156. München: Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.1080/09575140802689034>
- Levin, S., Matthews, M., Guimond, S., Sidanius, J., Pratto, F., Kteily, N., Pitpitan, E. V., & Dover, T. (2012). Assimilation, multiculturalism, and colorblindness: Mediated and moderated relationships between social dominance orientation and prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 207–212. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.06.019>
- Linberg, T., & Wenz, S.E. (2017). Ausmaß und Verteilung sozioökonomischer und migrations-spezifischer Ungleichheiten im Sprachstand fünfjähriger Kindergartenkinder. *Journal for educational research online*, 9, 77–98. <https://doi.org/10.25656/01:12967>
- Lynch, E.W., & Hanson, M.J. (2004). *Developing cross-cultural competence: A guide to working with children and their families* (3. Aufl.). Baltimore, MD: Paul Brookes.

- Machold, C. (2015). Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie soziale Arbeit*, 7 (1), 35–50. <https://doi.org/10.1007/s12592-015-0185-y>
- MacNaughton, G., & Davis, K. (2009). *“Race” and early childhood education. An international approach to identity, politics, and pedagogy* (1. Aufl., Critical cultural studies of childhood). New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230623750>
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers’ acculturation attitudes and their classroom management: An empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256–269. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.256>
- Mannix, E., & Neale, M. A. (2005). What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6, 31–55. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2005.00022.x>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 420–430. <https://doi.org/10.1177/2F1745691610375557>
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 431–452. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00118-1)
- Mayer, D., & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS–R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 415–426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.001>
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), 803–816. <https://doi.org/10.25656/01:11994>
- McGrady, P. B., & Reynolds, J. R. (2013). Racial mismatch in the classroom: Beyond black-white differences. *Sociology of Education*, 86(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0038040712444857>
- Michel, M. C., & Kuiken, F. (2014). Language at preschool in Europe: Early years professionals in the spotlight. *European Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 1–26. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0005>
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Mischo, C., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000001>
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., & Strohmmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen, *Frühe Bildung*, 1(1), 34–44. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005>
- Morrison, K. R., Plaut, V. C., & Ybarra, O. (2010). Predicting whether multiculturalism positively or negatively influences White Americans’ intergroup attitudes: The role of ethnic identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/0146167210386118>
- Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 221–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_6

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Neugebauer, M., & Klein, O. (2016). Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(2), 259–283. <https://doi.org/10.1007/s11577-016-0359-4>
- Neugebauer, U. (2010). Keine Outcomes trotz Kompetenzüberzeugung? Qualifikationen und Selbsteinschätzungen von Sprachförderkräften in KiTa's. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 34–47. <https://doi.org/10.25656/01:9343>
- Neumann, U. (2005). Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (Bd. 1, S. 175–226). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Niedrig, H. (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. In: *Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung*, Jg. 8, Heft 1, 1–13. <https://doi.org/10.25656/01:2916>
- Niklas, F., Schmiedeler, S., Pröstler, N., & Schneider, W. (2011). Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergarten-Gruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 115–130. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000032>
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0006-y>
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OECD (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
- Oesterreich, D. (1996). *Flucht in die Sicherheit. Zur Theorie des Autoritarismus und der autoritären Reaktion*. Opladen: Leske und Budrich.
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In G. Leder, E. Pehkonen & G. Toerner (Hrsg.), *Beliefs – a hidden variable in mathematics education?* Dordrecht, 13–38. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_2
- Osgood, C. E. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49(3), 197–237. <https://doi.org/10.1037/h0055737>
- Otero, M. P., & Melhuish, E. (2015). *Study of Early Education and Development (SEED): Study of the quality of childminder provision in England. Research report*. London: Department for Education. <https://www.gov.uk/government/publications/study-of-early-education-and-development-childminder-provision>
- Owen, M. T, Ware, A., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413–428. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00073-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00073-9)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102%2F00346543062003307>

- Parker, K., Hannah, E., & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9, 111–129. <https://doi.org/10.1177/1365480206064965>
- Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 491–508. <https://doi.org/10.25656/01:4407>
- Perlman, M., Kankesan, T., & Zhang, J. (2010). Promoting diversity in early child care education. *Early Child Development and Care*, 180, 753–766. <https://doi.org/10.1080/03004430802287606>
- Petermann, F. (2015). Alltagsintegrierte Förderung oder Förderprogramme im Vorschulalter? *Frühe Bildung*, 4, 161–164. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000220>
- Petschel, A., & Will, A.-K. (2020). Migrationshintergrund – ein Begriff, viele Definitionen. WISTA – Wirtschaft und Statistik, Statistisches Bundesamt (Destatis), Wiesbaden, 72(5), 78–90. <http://hdl.handle.net/10419/225306>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz, & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 149–172). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_9
- Pfaller-Rott, M. (2010). Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich: eine explorative Studie an ausgewählten Kindertagesstätten und Grundschulen mit hohem Migrationsanteil. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Pfost, M. (2015). Children’s phonological awareness as a predictor of reading and spelling. A systematic review of longitudinal research in German-speaking countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 123–138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>
- Philpott, D., Furey, E., & Penney, S. (2010). Promoting leadership in the ongoing professional development of teachers: Responding to globalization and inclusion. *Exceptionality Education International*, 20(2), 38–54. <https://doi.org/10.5206/eei.v20i2.7662>
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore: Brookes.
- Piske, T. (2014). Empirische Befunde zur Rolle des Alters beim Zweitspracherwerb. In H. Böttger & G. Gien (Hrsg.), *The multilingual brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit* (Eichstätter Schriftenreihe zum Kontinuum des Lernens, Bd. 9, S. 20–32). Berlin: epubli.
- Plaut, V. C., Garnett, F. G., Buffardi, L. E., & Sanchez-Burks, J. (2011). “What about me?” Perceptions of exclusion and Whites’ reactions to multiculturalism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 337–353. <https://doi.org/10.1037/a0022832>
- Plöger-Werner, M. (2015). *Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern. Die Bedeutung für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09749-3>
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74–96. <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Putjata, G., Uhlig, S., Vishek, S., & Wünschmann, T. (2018). Vielfalt in Kita – Von Herausforderungen zur Chance. Handreichung im Auftrag des Kinder- und Elternzentrums „Kolibri“ e.V., *Alltag mit mehrsprachigen Kindern und Eltern erfolgreich gestalten*. www.kolibri-dresden.de/index.php/angebote/fuer-erzieher
- Ramirez, F. A.Y. (2003). Dismay and disappointment: parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35(2), 93–110. <https://doi.org/10.1023/A:1023705511946>
- Raml, M. M. (2014). Vielfalt belebt Talent: Mehrsprachigkeit als Chance vs. Mehrsprachigkeit als Makel. In H. Böttger & G. Gien (Hrsg.), *The multilingual brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, Eichstätter Schriftenreihe zum Kontinuum des Lernens*, 9, (S. 153–170). Berlin: epubli GmbH.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335–360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Relikowski, I., Schneider, T., & Linberg, T. (2015). Rezeptive Wortschatz- und Grammatikkompetenzen von Fünfjährigen mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 4, 135–143. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000218>
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1047–1061. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.509796>
- Reyhing, Y. (2021). *Gute Qualität entsteht im Alltag: Die Rolle fachkraftbezogener Variablen, situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen im frühpädagogischen Kontext* [Dissertation]. Konstanz: University of Konstanz. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1nrbfueypw32q2>
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70, 55–81. <http://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2005). Family-School Communication in Preschool and Kindergarten in the Context of a Relationship-Enhancing Intervention. *Early Education and Development*, 16(3), 287–316. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1603_1
- Rögl, H. (1993). Multikulturalität – Entschleierung eines Konzepts. In U. Lischke & H. Rögl (Hrsg.), *Multikulturalität. Diskurs und Wirklichkeit*, 15–48. Wien: Institut für Kulturstudien.
- Rosenbaum, E., & Rochford, J. A. (2008). Generational patterns in academic performance: The variable effects of attitudes and social capital. *Social Science Research*, 37, 350–372. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.03.003>
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101, 50–60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 6 Jahren*. München, 55–174.
- Roßbach, H.-G., Anders, Y., & Tietze, W. (2016). *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Bamberg und Berlin.

- Roßbach, H.-G., & Tietze, W. (Hrsg.), Kluczniok, K., & Nattafort, R. (2018). Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Deutsche Fassung der ECERS-E. The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating, 4th Ed., von Sylva, K., Siraj-Batchford, I., Taggart, B. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Roux, S., & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-) Qualität in Kindertageseinrichtungen. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 367–384. <https://doi.org/10.25656/01:5618>
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T., & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1, 194–201. <https://doi.org/10.1026/21919186/a000062>.
- Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013). *Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken*. Berlin: Eigenverlag. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR_Huerdenlauf-zur-Kita_Juni_2013.pdf
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2008). Children's cognitive attainment and progress in English primary schools during Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of preschool education. In H.-G. Roßbach & H.-B. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 179–198. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_12
- Sanders, K., & Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 503–511. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.001>
- Sanns, W., & Schuchmann, M. (2015). *Lineare und loglineare Modelle in Psychologie und Sozialwissenschaften: Mit MS Excel Programmen*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1515/9783486805147>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school – Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schauenburg, B. (2011). Stereotype und Erwartungseffekte. Beiträge der Sozialpsychologie zur Bildungsdebatte. In U. Neumann, & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 169–180). Waxmann: Münster/NewYork/München/Berlin.
- Schlösser, E. (2012). *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung* (3. Aufl., Pädagogische Kompetenz, Bd. 1). Münster: Ökotopia.
- Schneider, T., & Pfof, M. (2013). Social and immigration. Specific differences in the development of reading comprehension. A longitudinal analysis of primary school students in Germany. In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies* (Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, vol. 14). Bamberg: Univ. of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irbo-51697>
- Schober, P. S., & Spieß, C. K. (2013). Early childhood education activities and care arrangements of disadvantaged children in Germany, *Child Indicators Research*, 6(4), 709–735. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9191-9>
- Schreiber, N. (2007). Zum Stichwort "Bündnis für Erziehung": Erziehungsziele von Eltern und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(1), 88–101. <https://doi.org/10.25656/01:5605>
- Schroeter, R. (2014). *Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf*. Leipzig: Universitätsverlag.

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 44, S. 28–53). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Blaicher, H.-P., Edelbrock, A., Haußmann, W., & Ilg, W. (2011). Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten – Befunde aus der Erzieherinnenbefragung. In F. Schweitzer, A. Edelbrock & A. Biesinger (Hrsg.), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven* (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter Bd. 3, S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Wendt, H., & Tarelli, I. (2012). Kapitel VII Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, 191–207. Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2828Volltext.pdf&typ=zusatztext>
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens*. München: UTB.
- Selman, R. L. (1982). Sozial-kognitives Verständnis – Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In Geulen, D. (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*, 223–256. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Settlage, J., Southerland, S. A., Smith, L. K., & Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: self-efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 102–125. <https://doi.org/10.1002/tea.20268>.
- Shepherd, M. A. (2011). Effects of ethnicity and gender on teachers' evaluation of students' spoken responses. *Urban Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1177%2F0042085911400325>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., & White, A. S. (2019). Family-school partnerships in early childhood: Exemplars of evidence-based interventions. *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, 183–202. Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch9>
- Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Richardson, L., Yager, R. E., Craven, J., Tillotson, J. W., Brunkhorst, H., Twiest, M., Hossain, K., Gallagher, J., Haas, D., Parker, J., Cajas, F., Alshannag, Q., Mcglamery, S., ... Labuda, K. (1999). Beginning teachers: Beliefs and classroom action. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 930–954. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199910\)36:8%3C930::AID-TEA3%3E3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199910)36:8%3C930::AID-TEA3%3E3.0.CO;2-N)
- Simon, S., & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8, 379–397. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3224/diskurs.v8i4.03>
- Simon-Hohm, H. (2001). Förderung von Kindern aus Einwandererfamilien – Neue Akzente der interkulturellen Arbeit im Elementarbereich. In C. Bier-Fleiter (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung* (S. 229–244). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10036-2_13
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. London: Institute of Education Publications.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years. Research Report No. 356*. London: Department for Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW) Scale for 2 – 5-Year-Olds Provision*. London: Institute of Education Press. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/2278/>

- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086–1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Siwatu, K. O., Chesnut, S. R., Alejandro, A. Y., & Young, H. A. (2016). Examining preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy doubts. *The Teacher Educator*, 51, 277–296. <https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1192709>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs*, 13–29. NY: Routledge.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Slot, P., Halba, B., & Romijn, B. (2017). *The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness*. ISOTIS: Inclusive Education and Social Support to tackle Inequalities in Society. Utrecht: Utrecht University. http://archive.isotis.org/wp-content/uploads/2017/04/ISOTIS_D5.1-The-role-of-professionals-in-promoting-diversity-and-inclusiveness.pdf
- Slot, P. L., Lerkkanen, M.-K., & Leseman, P. P. M. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary data analyses of large scale studies in five countries*. Utrecht, The Netherlands: Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care.
- Slot, P., Romijn, B. R., & Wyslowska, O. (2017). *Inventory and analysis of professional development and models related to inclusiveness*. <http://isotis.org/wpcontent/uploads/2018/02/ISOTIS-D5.2.-Inventory-and-Analysis-of-Professional-Developmentand-Models-Related-to-Inclusiveness.pdf>
- Smith, M. W., & Dickinson, D. (2002). *Early Language & Literacy Classroom Observation-Toolkit, Research Edition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sohn, S., & Wang, X. (2006). Immigrant parents' involvement in American schools: Perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 125–132. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0070-6>
- Stahl, J. F., Schober, P. S., & Spiess, C. K. (2018). "Parental Socio-economic Status and Child-care Quality: Early Inequalities in Educational Opportunity?" *Early Childhood Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.011>
- Stamm, M., & Edelmann, D. (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, 325–341. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_23
- Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34(2), 98–124. <https://doi.org/10.25656/01:5511>
- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E., Taskinen, P., & Ziegler, T. (2018). Early Steps into Science - EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf Fachkräfte und Kinder. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung "Haus der kleinen Forscher"* (Vol. 10, S. 50–136). Verlag Barbara Budrich. https://www.haus-der-kleinenforscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Wissenschaftliche_Schriftenreihe_aktualisiert/190206_e-Book_Band_10.pdf
- Stitzinger, U., & Lüdtkke, U. (2014). *Mehrsprachigkeit als Potenzial in Kita-Teams*. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 2. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche

- Bildung und Entwicklung. <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Mehrsprachigkeit-online.pdf>
- Stürmer, S. (2009). *Sozialpsychologie*. München: Ernst Reinhardt (UTB).
- von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Inklusion, Bd. 34, Stand: März 2013). München: DJI.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) 4th Edition. Teachers College Press: New York.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., Welcomme, W., & Hollingworth, K. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education EPPSE 3–16 project. Research report*. London: Department for Education.
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 253–273. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>
- Textor, M. R. (2008). *Erziehungs- und Bildungspläne*. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951>
- Textor, M. R. (2016). *Flüchtlingskinder in der Kita*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2386.html>
- Textor, M. R. (2019). *Bildungspläne für Kitas*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/292283/bildungsplaene>
- Textor, M. R. (2021). *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. Norderstedt: BoD-Books on Demand.
- Textor, M. R., & Blank, B. (2004). *Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/12.html>
- Thole, W., & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld der Pädagogik der Kindheit. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung?* (47–77). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Thoonen, E. J., Slegers, P. C., Peetsma, T. D., & Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 37(3), 345–360. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.507008>
- Tietze, W. (2008). Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, 274–289. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (2013). *NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Berlin.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völker, P., & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Ulferts, H., & Anders, Y. (2016). Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies. <https://DOI:10.13140/RG.2.2.11091.27681>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., Steinberg, L., & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development, 81*, 737-756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- van der Veegt, G., & Bunderson, S. (2005). Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification. *Academy of management Journal, 48*, 532-547. <https://doi.org/10.5465/amj.2005.17407918>
- Verkuyten, M. (2011). Assimilation ideology and outgroup attitudes among ethnic majority members. *Group Process & Intergroup Relations, 14*(6), 789–806. <https://doi.org/10.1177/1368430211398506>
- van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M., & Schalk-Soekar, S. R. G. (2008). Multiculturalism: construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations, 32*, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.11.001>
- van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3–8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York: MDRC. http://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf
- Vorauer, J. D., Gagnon, A., & Sasaki, S. J. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological science, 20*, 838–845. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02369.x>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 235–257. Münster: Waxmann.
- Wadepohl, H. (2015). Professionelles Handeln von fröhpädagogischen Fachkräften. Kita-Fachtexte. http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf
- Wagner, U., Christ, O., Pettigrew, T.F., Stellmacher, J., & Wolf, C. (2006). Prejudice and minority proportion: contact instead of threat effects. *Social Psychology Quarterly, 69*, 380–390. <https://doi.org/10.1177/019027250606900406>
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weins, C. (2011). Gruppenbedrohung oder Kontakt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 63*, 481–499. <https://doi.org/10.1007/s11577-011-0141-6>
- Welch-Sing, E., & Pagonis, G. (2011). *Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Sprachförderansätze: „Deutsch für den Schulstart“ und „Denkendorfer Modell“* (Abschlussbericht).
- Whitebook, M. (2003). *Early Education Quality. Higher Teacher Qualifications for Better Learning Environments – A Review of the Literature*. Berkley. <https://escholarship.org/uc/item/2402638b>
- Whitley, B. E., & Webster, G. D. (2018). The relationships of intergroup ideologies to ethnic prejudice: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review, Online first publication*. <https://doi.org/10.1177/1088868318761423>
- Wieduwilt, N., Wolf, K., & Anders, Y. (2018). Beobachtungsskala sprachbezogene Raumgestaltung (Unveröffentlichte Forschungsversion). Freie Universität Berlin.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wildgruber, A., Wirts, C., & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2, Forschungszugänge*, 183–193. Berlin: Barbara Budrich.

- Wilkins, J. L. M. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 139–164. <https://doi:10.1007/s10857-007-9068-2>
- Will, G. (2022, 25. Juni). Kinder & Jugendliche aus der Ukraine. Daten aus BMBF-geförderter Studie helfen bei Integration. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/2022/04/integration-in-deutsches-bildungssystem.html>
- Wischmeier, I. (2012). „Teachers' Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur* (S. 167–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8
- Wolf, K. M., Felbrich, A., Stanat, P., & Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. *Empirische Pädagogik*, 25, 423–438.
- Wolsko, C., Park, B., & Judd, C. M. (2006). Considering the Tower of Babel: correlates of assimilation and Multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research*, 19, 277–306. <https://doi.org/10.1007/s11211-006-0014-8>

Anhang A – Manuskript zur Studie 1

Originalmanuskript: Kurucz, C., Hachfeld, A., Groeneveld, I., Roßbach, H.-G., & Anders, Y. (2020). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 709–738. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00954-w>

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie untersucht die Überzeugungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf kulturelle Diversität von frühpädagogischen Fachkräften. Es wurde (1) untersucht, inwieweit multikulturelle Überzeugungen und diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen miteinander in Beziehung stehen und sich im zeitlichen Verlauf verändern, und (2) in welchem Zusammenhang die beiden Konstrukte mit der wahrgenommenen Wichtigkeit verschiedener sprachpädagogischer Förderstrategien in Kindertageseinrichtungen stehen. Dazu wurden in einer Längsschnittstudie 251 frühpädagogische Fachkräfte mit spezieller sprachpädagogischer Qualifikation zu zwei Messzeitpunkten befragt. Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells zeigten, dass multikulturelle Überzeugungen und diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen in Zusammenhang stehende, aber eigenständige Konstrukte sind, die auf unterschiedliche Weise mit der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter und additiver Sprachförderansätze in kulturell diversen Gruppen assoziiert sind. So konnte für die multikulturellen Überzeugungen – im Vergleich zu den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen – ein signifikanter Zusammenhang zu der intendierten alltagsintegrierten sprachlichen Förderung festgestellt werden. Die Ergebnisse werden abschließend vor dem Hintergrund ihrer Relevanz für zukünftige Forschung und die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte diskutiert.

Schlüsselwörter Kulturelle Überzeugungen · Diversität · Sprachförderung · Kindergarten · Selbstwirksamkeitserwartungen

Beliefs and self-efficacy in dealing with cultural diversity in interaction with language support strategies

Abstract: The present study addresses cultural beliefs and diversity-specific self-efficacy of early childhood educators. The research questions focused (1) on the extent multicultural beliefs and diversity-specific self-efficacy are interrelated and change over time, and (2) whether the two constructs are differentially related to the perceived importance of different strategies of language and literacy support in day-care centers. In a longitudinal study, 251 early-education professionals with special language qualifications filled out questionnaires on two measurement times. The results from the structural equation models showed that multicultural beliefs and diversity-specific self-efficacy are related but independent constructs that are differentially related to the perceived importance of language education bedded in daily routines and additional language programs in culturally diverse groups. In contrast to diversity-specific self-efficacy, multicultural beliefs predicted the perceived importance of language education bedded in daily routines. The results are discussed against the background of their relevance to future research and the education of early childhood educators.

Keywords Beliefs · Diversity · Language support · Preschool · Self-efficacy

1 Einleitung

Kindertageseinrichtungen stehen gegenwärtig vor vielfältigen gesellschaftspolitischen Herausforderungen. So wird einerseits in politischen Diskursen verstärkt der Beitrag frühkindlicher Bildung und Erziehung zur Herstellung von mehr Chancengleichheit betont (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005; BMFSFJ 2008; Brandes et al. 2011), andererseits sieht sich das deutsche Erziehungs- und Bildungssystem nicht erst durch die jüngste Zunahme von Kindern mit Fluchthintergrund mit Herausforderungen aufgrund kultureller Diversität konfrontiert: In der Altersgruppe der Kinder unter sechs Jahren weisen inzwischen 38 % einen Migrationshintergrund¹⁵ auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Die Schullaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund verläuft in Deutschland häufig noch weniger erfolgreich als von Kindern ohne Migrationshintergrund (OECD 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Verschiedene Studien sehen die Ursache dafür in den weniger weit entwickelten Deutschsprachkenntnissen (Schwippert et al. 2012; Kempert et al. 2016). Disparitäten beim Sprachstand zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich bereits vor Eintritt in Kindertageseinrichtungen feststellen und sind auch zu Beginn der Grundschulzeit weiter evident (Ebert et al. 2013; Relikowski et al. 2015; Linberg und Wenz 2017). Durch eine frühe Sprachförderung im Deutschen könnte Bildungsbenachteiligungen erfolgreich entgegengewirkt werden.

Für den vorschulischen Bereich werden derzeit verschiedene Konzepte sprachlicher Bildung diskutiert. Allen gemein ist, dass es für ihre Umsetzung qualifizierte frühpädagogische Fachkräfte mit ausgeprägten professionellen Kompetenzen bedarf (Dickinson und Porche 2011; Jungmann et al. 2013). In den letzten Jahren wurden diese Kompetenzen im Rahmen von professionellen Kompetenzmodellen näher beschrieben (Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011; Anders 2012; Blossfeld 2012). Neben dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen haben sich für die Umsetzung von sprachlicher Bildung auch die Überzeugungen von Fachkräften sowie ihre motivationalen Orientierungen als bedeutsam erwiesen (Kratzmann et al. 2017). Obwohl Überzeugungen – als subjektiv bedeutsames Bezugssystem – im (früh)pädagogischen Fachdiskurs inzwischen eine zentrale Rolle für die Qualität der Anregungen innerhalb einer Einrichtung zugesprochen werden, gibt es bislang jedoch kaum Forschungen, die die bereichsspezifischen Aspekte wie Überzeugungen im Umgang mit kultureller Diversität in den Fokus nehmen und ihren Zusammenhang mit motivationalen Orientierungen der Fachkräfte untersuchen. Als eine zentrale motivationale Orientierung für die Gestaltung einer lernförderlichen Praxis haben sich in der Schulforschung die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte herausgestellt (Jerusalem und Hopf 2002; Zee und Koomen 2016). Allerdings liegen auch zu diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen nur wenige Forschungsbefunde vor, die sich wiederum auf Lehrkräfte in Schulen beziehen (Hachfeld et al. 2012).

¹⁵ In gängigen Definitionen weisen Personen einen Migrationshintergrund auf, wenn sie selbst oder deren Eltern bzw. Großeltern nach Deutschland immigriert sind. Bei diesem breiter gefassten Migrationskonzept spielt die aktuelle Staatsangehörigkeit keine Rolle (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Da sich der Fokus der vorliegenden Studie auf das Thema „Sprache“ konzentriert und die Staatsbürgerschaft der Eltern und des Kindes keine erziehungswissenschaftliche oder praktisch-pädagogisch relevante Kategorie beschreibt (Gogolin, 2016), liegt nach unserem Verständnis dann ein Migrationshintergrund vor, wenn in einer Familie *überwiegend eine andere Sprache als Deutsch* gesprochen wird, wohlwissend, dass mit dieser Definition eine Vereinfachung in Kauf genommen wird.

Der vorliegende Beitrag setzt hier an und untersucht, inwieweit multikulturelle Überzeugungen und diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen von frühpädagogischen Fachkräften miteinander in Beziehung stehen und ob sie sich im zeitlichen Verlauf verändern oder stabil bleiben. Ferner wird die prädiktive Bedeutung der multikulturellen Überzeugungen und diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen für die eingeschätzte Wichtigkeit von zwei verschiedenen Sprachförderansätzen geprüft.

2 Sprachlich-kulturelle Diversität als zentrale Herausforderung für die sprachpädagogische Arbeit

Die oben beschriebenen Herausforderungen schlagen sich in der Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte nieder: diese müssen sich in ihrer Arbeit sowohl mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und ihrer Familien als auch mit diversen normativen Erziehungsvorstellungen¹⁶ auseinandersetzen (Morgan 2016). Durch eine wertschätzende Kommunikation können Fachkräfte jedoch als wichtige Vertrauenspersonen und als Bindeglied zwischen Familie und Kind fungieren. Insbesondere für zugewanderte Familien kann eine positive Beziehung zur Kindertageseinrichtung die Integration in die Gesellschaft erleichtern (Schlösser 2012), denn die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund, die vorschulische Bildungseinrichtungen besuchen, spricht zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Für diese Kinder können Kindertageseinrichtungen entscheidende Wegbereiter der Sprachförderung im Deutschen sein. Studien weisen positive Effekte eines frühzeitigen Eintritts in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund nach (Roßbach et al. 2008; Anders 2013). Viele Fachkräfte erleben die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund jedoch oft als konfliktuell (Sulzer 2013), glauben, den Anforderungen aufgrund der zunehmenden kulturellen Diversität nicht gerecht zu werden (Neumann 2005) und wünschen sich vermehrt Fortbildungen zu dieser Thematik (Schweitzer et al. 2011).

Der Unsicherheit von Fachkräften steht bei vielen zugewanderten Familien (insbesondere der ersten Generation) fehlendes Wissen über das frühkindliche Bildungs- und Erziehungssystem gegenüber. Damit sind unter anderem Informationen über die Vergabe von Betreuungsplätzen angesprochen, die neben den allgemeinen sozialstrukturellen Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten der Familien eine entscheidende Rolle bei der Wahl bzw. der Vergabe eines Kitaplatzes spielen (Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] 2013). So konnte bei der Wahl des Kitaplatzes beispielsweise für türkische Familien nachgewiesen werden, dass sie den in ihrem Wohngebiet vorgegebenen Möglichkeiten stärker folgen als deutsche Familien und ihre Kinder somit häufiger in Kindertageseinrichtungen mit einem höheren Anteil anderer Kinder mit Migrationshintergrund anmelden (Biedinger und Becker 2010). Aus dem Besuch hoch segregierter Kindertageseinrichtungen resultieren für die Kinder wiederum unterschiedliche Bedingungen für den Erwerb der deutschen Sprache und weiterer Kompetenzen (Becker 2006, 2010; Lehl et al. 2014). Einige Befunde belegen, dass

¹⁶ Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die normativen Vorstellungen von Familien mit Migrationshintergrund je nach Zuwanderergeneration deutlich unterscheiden (vgl. Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] 2013).

ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Gruppen oftmals mit einer geringeren pädagogischen Qualität einher geht (Kuger und Kluczniok 2009; Tietze et al. 2013) und sich negativ auf den Erwerb der deutschen Sprache auswirkt (Ebert et al. 2013; Tietze et al. 2013).

Gleichwohl legen Befunde aus der amerikanischen Schulforschung den Schluss nahe, dass ein Mehr an sprachlichem Input nicht zwangsläufig zu einem Fortschritt der sprachlichen Kompetenzen führt (McLaughlin und McLeod 1997). Vielmehr sollten interessengeleitete Anreize für Kinder geschaffen werden, die scheinbar naturwüchsig die sprachlichen Aktivitäten in Gang setzen (Jampert 2002; für einen Überblick, welche Faktoren für den Zweitspracherwerb eine Rolle spielen, siehe Piske 2014). Als Erfolg versprechende vorschulische Konzepte sprachlicher Bildung werden unter Forschenden und Praktizierenden in Deutschland derzeit die additive sprachpädagogische Förderung und die alltagsintegrierte sprachliche Bildung diskutiert.

2.1 Additive sprachpädagogische Förderung

Additive Sprachförderprogramme werden zusätzlich zu den alltäglichen Kita-Angeboten umgesetzt und dienen vornehmlich der Kompensation bereits früh bestehender sprachlicher Diskrepanzen. Additive Sprachförderprogramme adressieren Kinder mit spezifischem Sprachförderbedarf. Studien zeigen, dass Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache und Kinder aus bildungsfernen Familien in solchen Programmen häufig überrepräsentiert sind (Welch-Sing und Pagonis 2011; Gagarina et al. 2014). Additive Sprachförderprogramme zeichnen sich weiterhin dadurch aus, dass sie außerhalb des regulären Gruppengeschehens stattfinden, einen hohen Strukturierungsgrad aufweisen sowie inhaltlich auf spezifische Teilkompetenzen des (Schrift-)Spracherwerbs fokussieren (Petermann 2015). Die Wirksamkeit diverser additiver Sprachförderprogramme auf die kindliche Sprachentwicklung konnte anhand des bisherigen Forschungsstandes nicht nachgewiesen werden, da sich nach systematischer Überprüfung entweder keine oder nur sehr geringe Effekte ermitteln ließen (Hofmann et al. 2008; Sachse et al. 2012; Wolf et al. 2011). Positive Effekte konnten für einen engen Teilbereich der Sprachentwicklung – der phonologischen Bewusstheit – aufgezeigt werden (Fischer und Pfof 2015), allerdings scheinen sich die frühen Vorteile in dieser Sprachkomponente nicht auf die Entwicklung weiterer sprachlicher Komponenten im Deutschen auszuwirken (Pfof 2015). Eine Problematik bei der Umsetzung additiver Sprachförderprogramme stellt die konzept-getreue Durchführung dar, die häufig nur durch externe Fachkräfte sichergestellt werden kann (Sachse 2001; Schröder 2012). Die bisherigen Ergebnisse zu additiven Sprachförderprogrammen lassen keine eindeutigen Schlussfolgerungen zu, zumal sie häufig nur mit unzureichender Implementationsqualität umgesetzt werden (Kammermeyer und Roux 2013) und schwierige strukturelle Rahmenbedingungen eine erfolgreiche Umsetzung beeinträchtigen können (Viernickel et al. 2013). Die bislang nicht nachgewiesene Wirksamkeit könnte auch damit zusammenhängen, dass die Programmdauer zu kurz oder die Intensität zu gering ausfiel und nicht an der Qualität der Programme oder der additiven Förderausrichtung.

2.2 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung umfasst verschiedene Sprachförderstrategien, wie z. B. das dialogische Bilderbuchlesen oder das korrektive Feedback. Alltagsintegrierte Sprachförderstrategien sind systematisch in das alltägliche Geschehen der Kindertageseinrichtungen eingebettet und orientieren sich situationsorientiert an den Bedürfnissen und Interessen aller Kinder. Das Konzept erweitert den Blick auf Sprache und spricht die Sprachentwicklung in ihrer Ganzheitlichkeit an. So sind Fachkräfte angeleitet, Alltagssituationen in der Form zu gestalten, dass sie geeignete sprachliche Anregungen für den beiläufigen und spielerischen Kompetenzerwerb der Kinder bereitstellen (Hasselhorn und Sallat 2014). Um diese Funktion des sprachlichen Vorbildes auszufüllen, sind besondere Anstrengungen und fundiertes Fachwissen über Spracherwerbs- bzw. Entwicklungsprozesse nötig. In ihrer Übersichtsarbeit stufen Egert und Hopf (2016) alltagsintegrierte Sprachförderkonzepte insbesondere für Kinder unter drei Jahren vorläufig als wirkungsvoll ein, während die Befunde zu additiven Sprachförderkonzepten inkonsistent sind. So belegt die Studie von Buschmann und Joos (2011) stärkere Zuwächse im Wortschatz und der sprachproduktiven Leistungen der zweijährigen Kinder aus der Interventionsgruppe verglichen mit den Kindern aus der Kontrollgruppe. Auch Anders et al. (2016) konnten Effekte der sprachbezogenen pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtungen auf die sprachliche Entwicklung der Kinder im Deutschen nachweisen. Ferner konnten Simon und Sachse (2013) Fördereffekte in den Kommunikationsanteilen bei den Kindern und eine gesteigerte Komplexität der kindlichen Äußerungen infolge des Trainings des sprachlichen Interaktionsverhaltens der frühpädagogischen Fachkräfte feststellen. Als besonders förderliches Element für die Sprachentwicklung erwies sich im Vorschulalter die „Bilderbuch-Methode“ (Jungmann et al. 2013).

Trotz einiger erfolgsversprechender Befunde lassen auch die Studien zu alltagsintegrierten Sprachförderkonzepten bis dato keine allgemein gültigen Schlüsse über die Wirksamkeit zu. Grundsätzlich lassen sich Effekte alltagsintegrierter Sprachförderung auf die kindliche Sprachentwicklung aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Umsetzungsvarianten nur schwer erfassen. Es bleibt festzuhalten, dass sowohl das Konzept der alltagsintegrierten als auch das der additiven Sprachförderung anspruchsvoll sind und deren Ausgestaltung und praktische Umsetzung von den frühpädagogischen Fachkräften umfangreiche Kompetenzen verlangen.

3 Professionelle Kompetenzen als Handlungsvoraussetzung für pädagogische Prozessqualität

In pädagogischen Handlungsfeldern ist von professionellen Kompetenzen die Rede, um Kenntnisse, Denkmuster, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung komplexer Handlungssituationen im beruflichen Kontext zu beschreiben. Im frühpädagogischen Fachdiskurs wurden in den vergangenen Jahren auf Basis der gestiegenen Anforderungen an die Fachkräfte ebenfalls professionelle Kompetenzmodelle abgeleitet (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; Anders 2012). Als zentrale Kompetenzen werden in diesen mehrdimensionalen Modellen Professionswissen, pädagogische Orientierungen und Überzeugungen, motivationale und emotionale Aspekte sowie Aspekte des Selbst- und Rollenverständnisses genannt. Aufgrund ihrer handlungsleitenden Implikationen können Überzeugungen einen entscheidenden Beitrag für die sprachpädagogische Arbeit auf Einrichtungsebene leisten.

Überzeugungen als Bestandteil der professionellen Haltung frühpädagogischer Fachkräfte wirken zum einen als ein subjektiv bedeutsames Bezugssystem für das individuelle Denken und Handeln und zum anderen können sie als Wahrnehmungsfilter aufgefasst werden, da sie auf die Wahrnehmung und Verarbeitung neuer Informationen einwirken (Fives und Buehl 2012; Wischmeier 2012; Schroeter 2014). Im Gegensatz zum Wissen spiegeln Überzeugungen Bewertungen, Meinungen, Eindrücke oder subjektive Erklärungssysteme wider (Kunter und Trautwein 2013). Sie implizieren einerseits einen hohen Anteil an biografischen Erfahrungen, wodurch sie einen dezidiert, subjektiv bedeutsamen Wahrheitsgehalt für die Person besitzen. Andererseits werden Überzeugungen auch durch soziales Wissen, das über die Kommunikation mit anderen Personen gewonnen wird, beeinflusst (Abelson 1979; Nespor 1987). Pädagogische Überzeugungen im Speziellen stellen eine wichtige Entscheidungsgrundlage für das eigene professionelle Handeln dar und implizieren zudem einen Wertebezug (Tietze & Meischner, 1998). Sie repräsentieren ein breites Konstrukt, das unterschiedliche Teilaspekte wie beispielsweise Überzeugungen zu frühpädagogischen Ansätzen oder auch zum Bildungsbereich Sprache in Kindertageseinrichtungen umfassen (Anders 2012). Da pädagogische Überzeugungen als Rahmenbedingungen für das direkte pädagogische Handeln fungieren, wird ihnen ein Einfluss auf die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind bzw. Familie unterstellt (Tietze und Meischner 1998; Pianta et al. 2005). Damit sich Überzeugungen in Handlungen niederschlagen können, sind allerdings noch weitere Kompetenzfacetten sowie gegebenenfalls strukturelle Voraussetzungen notwendig. Schließlich spielen eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren, wie beispielsweise der situative Kontext, die Zielsetzung, die Befähigung oder auch die Motivation, für die Umsetzung eines überzeugungsgerechten Handelns eine Rolle. Bislang gibt es nur wenige empirische Untersuchungen, die einen Einfluss von pädagogischen Orientierungen – vermittelt über die Prozessqualität – auf die kindliche Entwicklung aufzeigen konnten (Kluczniok et al. 2011). In Bezug auf die sprachpädagogische Förderung liegen einerseits Befunde vor, nach denen positive Überzeugungen gegenüber Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten für eine alltagsintegrierte Sprachförderung förderlich sind (Kratzmann et al. 2017). Andererseits konnte auch aufgezeigt werden, dass positive Überzeugungen zum Einbezug der Erstsprache auf Seiten der Fachkräfte mit einer schlechteren deutschsprachigen Entwicklung von Kindern mit spezifischem Sprachförderbedarf assoziiert sind (Kratzmann et al. 2013).

Pädagogische Überzeugungen sind eng mit Selbstwirksamkeitserwartungen verknüpft, die zu den motivationalen und emotionalen Aspekten des professionellen Handelns gezählt werden können (Anders 2012). Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich definieren als das Vertrauen einer Person, neue und komplexe Anforderungen auf Grundlage der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können (Bandura 1997, 2001). Personen ohne Vertrauen in die eigenen Kompetenzen würden entsprechend herausfordernde Situationen vermeiden und stärker zu sozial unsicherem Verhalten sowie Routinehandlungen tendieren. Je nach Lebensbereich und Situation können unterschiedliche Grade an Selbstwirksamkeitserwartungen ausgebildet sein. Aufgrund dessen werden bereichsspezifische Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartungen, wie beispielsweise die Kompetenz, sprachliche Bildungsprozesse in Gruppen von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft angemessen zu begleiten, voneinander unterschieden.

3.1 Multikulturelle Überzeugungen

Multikulturelle Überzeugungen¹⁷ – als Bestandteil der Überzeugungen einer Person über kulturelle Diversität – bezeichnen eine wertschätzende Haltung gegenüber unterschiedlichen Kulturen (Hachfeld et al. 2012). Pädagogische Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen heben eine interkulturelle Dimension in Bildungsprozessen hervor und sie berücksichtigen kulturelle und sprachliche Diversität, wenn sie in Gruppen oder mit einzelnen Kindern interagieren. In der pädagogischen Praxis zeichnet sich diese Haltung der Fachkräfte durch das Eingehen auf unterschiedliche kulturelle Wertesysteme aus. Dabei wird das eigene Wertesystem nicht negiert und auch Spannungen in der pädagogischen Praxis bleiben nicht aus. Gleichwohl sind sich Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen der kulturellen Unterschiede und des daraus resultierenden möglichen Konfliktpotenzials bewusst. Sie negieren diese nicht, sondern machen sie als Ressource in der Interaktion mit den Kindern pädagogisch nutzbar. Stärker ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen schärfen somit die Sensibilität gegenüber den eigenen Vorurteilen und vorschnellen Verallgemeinerungen. Dies setzt bei den Fachkräften einen (selbst-)kritischen Reflexionsprozess voraus. Nur dadurch lassen sich Hinweise auf die eigene kulturelle Gebundenheit und das pädagogisch angemessene Verhalten erkennen.

Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Personen mit stark ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen sensibler und vorurteilsbewusster mit kulturellen Unterschieden umgehen als Personen, die verstärkt die Gemeinsamkeiten und weniger den kulturellen Hintergrund fokussieren (Wolsko et al. 2006; Vorauer et al. 2009). So berichteten Lehramtsanwärterinnen in einer Studie von Hachfeld et al. (2015) eine umso höhere Bereitschaft, in ihrem Unterricht auf kulturelle Unterschiede einzugehen, je mehr sie multikulturellen Überzeugungen zustimmten. Anders et al. (2016) konnten darüber hinaus nachweisen, dass die multikulturellen Überzeugungen der zusätzlichen Fachkräfte für sprachliche Bildung einen Einfluss auf die sprachbezogene Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen hatten. Auch für die Identitätsentwicklung von Kindern spielt es eine wichtige Rolle, wie die pädagogischen Fachkräfte mit kultureller Diversität umgehen und ob sich Kinder als normal wahrgenommen fühlen. Kinder, die aus Familien stammen, die den Merkmalen der Mehrheitsgesellschaft nicht entsprechen, beschäftigen sich häufiger mit Fragen ethnischer Zuordnung und ihrem eigenen Bild als Kinder, deren Familien den Merkmalen der Mehrheitsgesellschaft entsprechen (Lane 2008; MacNaughton und Davis 2009). Im Vergleich entwickeln letztere eher Gefühle von Überlegenheit (Derman-Sparks und Ramsey 2006; MacNaughton und Davis 2009). Die multikulturellen Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte können daher einen bedeutenden Beitrag für ein differenziertes, vorurteilsfreies und wertschätzendes Verständnis ethnisch-kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen leisten.

3.2 Diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartungen stellen eine zentrale Voraussetzung für kompetente, selbstregulative Handlungsprozesse dar. In der pädagogisch-psychologischen Forschung wurde ihre

¹⁷ Es existiert in der deutschsprachigen Forschung bislang noch keine allgemein gültige Definition, um Überzeugungen zu kultureller Diversität zu spezifizieren. So gibt es große Überschneidungsbereiche zu verwandten Konzepten, wie beispielsweise zu dem Einstellungsbegriff (vgl. van Dick et al. 1997; Kratzmann et al. 2017). Im US-amerikanischen Forschungsbereich zu kultureller Diversität hat sich der Begriff der „Überzeugungen“ (*beliefs*) etabliert (vgl. Bryan und Atwater 2002; Gay 2010), auf den wir uns im Weiteren beziehen werden. Wir verwenden damit den Begriff „Überzeugungen“ äquivalent zu dem der „Einstellungen“.

Bedeutung für die Erklärung von Lern- und Leistungsprozessen vielfach nachgewiesen (Jerusalem und Hopf 2002; Parker et al. 2006). Für den pädagogischen Kontext werden Lehrende mit ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartungen gerade für die Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Sprachniveau häufig als Desiderat gefordert, da sie den Bedürfnissen dieser Gruppe eher gerecht werden können (Schwarzer und Jerusalem 2002; Ross und Bruce, 2007). So setzen sie sich zum einen selbst höhere Ziele und sind zum anderen auch stärker motiviert, diese Schülerinnen und Schüler bei der Erreichung ihrer Lernziele zu unterstützen. Das Vertrauen in die Fähigkeiten aller Kinder – unabhängig von deren sozialem und kulturellem Hintergrund – ist insbesondere für den Bildungsverlauf von Kindern mit Migrationshintergrund wichtig, da sie häufig ohnehin spezifischen Risikolagen ausgesetzt sind. Für den Vorschulbereich konnten positive Interaktionseffekte zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte und der emotionalen Unterstützung sowie der Wortschatzerweiterung bei den betreuten Kindern aufgezeigt werden (Guo et al. 2010). Ferner erwiesen sich Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf Unterrichtsführung und Schülermotivation als ein bedeutender Prädiktor für die Qualität der Literacy-Förderung (Justice et al. 2008).

Selbstwirksamkeitserwartungen sind immer an einen spezifischen Kontext gebunden und lassen sich entsprechend nicht verallgemeinern (Bandura 1997; Tschannen-Moran und Hoy 2001). So können pädagogische Fachkräfte grundsätzlich über allgemein ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, sich aber gleichzeitig unsicher im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund fühlen. Personen mit ausgeprägten diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen trauen sich zu, Kinder mit Migrationshintergrund in ihren spezifischen Bedürfnissen zu fördern (z. B. in der Verbesserung ihrer sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen) und sie spornen sie zum Erreichen der kommenden Entwicklungsschritte an. Bislang gibt es allerdings nur wenige Forschungsbefunde zu Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität. Hachfeld et al. (2012) konnten bei Lehramtsstudierenden einen positiven Zusammenhang zwischen deren multikulturellen Überzeugungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufzeigen. Ferner konnte bei Lehramtsstudierenden ein negativer Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit bezüglich des kultursensiblen Classroom Managements und dem Stressempfinden durch kulturelle Diversität nachgewiesen werden (Civitillo et al. 2016). Amerikanische Forschungsbefunde legen nahe, dass Lehrkräfte, die sich in der Lage fühlen, kulturell ansprechende Lehraufgaben erfolgreich durchzuführen, auch entsprechende pädagogische Praktiken in der Praxis anwenden (Siwatu 2007). Fehlt dieses Vertrauen in die eigene Fähigkeit, hilft es auch nicht, wenn der Wert und der Nutzen kulturell ansprechender Unterrichtspraktiken erkannt wird (Siwatu et al. 2016).

3.3 Stabilität und Veränderbarkeit von Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen

Im Rahmen der Debatte über professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte wird von der Erlern- bzw. Veränderbarkeit von Überzeugungen und motivationalen Orientierungen durch Aus-, Fort- sowie Weiterbildungsmöglichkeiten ausgegangen (Tietze und Meischner 1998; Anders 2012). Um Veränderungen herbeizuführen, bedarf es allerdings spezifischer Voraussetzungen, da Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen grundsätzlich als zeit-

lich stabil angesehen werden. Entsprechend können einmal in der Jugend verinnerlichte Attributionsmuster noch im hohen Erwachsenenalter beibehalten werden (Burns und Seligman 1989).

Überzeugungen implizieren einerseits einen großen Anteil an biografischen Erfahrungen, wodurch ihnen ein hoher, subjektiv bedeutender Wahrheitsgehalt eigen ist; andererseits werden Überzeugungen aber auch durch soziales Wissen beeinflusst, das über die Kommunikation mit anderen Personen gewonnen wird (Abelson 1979; Nespor 1987). Gemäß der Kontakthypothese (Pettigrew 1998) führen interethnische Kontakte unter bestimmten Voraussetzungen zu positiven Effekten auf Überzeugungen gegenüber Migrantengruppen. Als eine wichtige Voraussetzung erweist sich dabei der spezifische Migrantanteil: Wird ein bestimmter Schwellenwert überschritten, so nehmen Vorurteile wieder zu (Wagner et al. 2006; Weins 2011). Civitillo et al. (2016) konnten in einem Übersichtsartikel aufzeigen, dass positive Veränderungen in den multikulturellen Überzeugungen von angehenden Lehrkräften durch Trainingsmodule insbesondere dann eintrafen, wenn neben theoretischen Inhalten auch der direkte Austausch mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft gegeben war. Als dritte entscheidende Komponente zur Effektivitätssteigerung der Module wird in dem Artikel die Möglichkeit zur Selbstreflexion identifiziert. Für den deutschen Kontext konnte für Lehrkräfte die Bedeutung interkultureller Lebenserfahrung für die Entstehung von multikulturellen Überzeugungen (Göbel und Helmke 2010) und die inhaltliche Qualität interkulturellen Unterrichts aufgezeigt werden (Göbel und Hesse 2008).

Die Bedeutung des interethnischen Kontaktes konnte auch für die Veränderung von diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen nachgewiesen werden. So konnte Benderszymanski (2000) in einer qualitativen Längsschnittstudie aufzeigen, dass angehende Lehrkräfte, die ihr eigenes Verhalten bei kulturellen Differenzen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft reflektieren und die Konflikte nicht als persönlichen Angriff auffassen, ihre Selbstwirksamkeitserwartungen nach einem Jahr höher einschätzen als zu Studienbeginn. Demgegenüber berichtet diejenige Gruppe angehender Lehrkräfte, die die Werte ihrer eigenen Kultur als unbestrittenes und einziges Beurteilungskriterium bei Differenzen heranziehen, über abnehmende Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Veränderbarkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen konnte auch in anderen Studien nachgewiesen werden (Kopp 2009). Sie können somit grundsätzlich gefördert werden, wobei als einflussreichste Quellen Erfahrungen von Erfolg eigener Handlungen, stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung, verbale Überzeugungen sowie Wahrnehmungen eigener physiologischer Erregung gelten (Bandura 1997, 2001).

4 Forschungsanliegen

In dieser Studie wird der Frage nachgegangen, inwieweit die multikulturellen Überzeugungen mit den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte – auch über den zeitlichen Verlauf – in Zusammenhang stehen (Forschungsfrage 1a). Wir gehen auf Basis von Handlungskompetenzmodellen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; Anders 2012) davon aus, dass die beiden Kompetenzfacetten eng miteinander in Beziehung stehen, sie aber gleichzeitig zwei trennbare Konstrukte darstellen. Neben der wechselseitigen Beziehung wird auch untersucht, ob die multikulturellen Überzeugungen und diversitätsspezifischen

Selbstwirksamkeitserwartungen sich über den zeitlichen Verlauf verändern oder sich eher durch eine zeitliche Invarianz auszeichnen (Fragestellung 1b). Da es sich bei der von uns untersuchten Stichprobe um frühpädagogische Fachkräfte handelt, die während des Untersuchungszeitraums regelmäßig an Fortbildungen zu handlungs- bzw. situationsorientierter sprachlicher Bildung für Kinder mit speziellen Förderbedarfen teilgenommen haben (siehe 5.1), erwarten wir über den zeitlichen Verlauf tendenzielle Veränderungen.

Im Rahmen der zweiten Forschungsfrage wird untersucht, ob die multikulturellen Überzeugungen und die diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte mit der von ihnen eingeschätzten Wichtigkeit zweier sprachpädagogischer Förderstrategien längsschnittlich in Zusammenhang stehen. Sind die beiden Kompetenzfacetten zum ersten Messzeitpunkt mit einer stärkeren Zustimmung zu alltagsintegrierten oder additiven sprachpädagogischen Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt assoziiert (Fragestellung 2a und 2b)? Alltagsintegrierte und additive sprachpädagogische Förderstrategien bilden unter Forschenden und Praktizierenden zwei relevante und umstrittene Konzepte ab, zumal die bisherigen Befunde keine allgemein gültigen Schlussfolgerungen über das Primat eines der beiden Konzepte zulassen. Arbeiten zur Struktur der Überzeugungen sprechen für unterscheidbare, aber miteinander korrelierte Überzeugungsfacetten (Wieduwilt et al. submitted). Eine Dichotomisierung erscheint dementsprechend artifiziell. Auch aus einer präventionstheoretischen Perspektive sind beide Konzepte notwendig und sollten sich ergänzen (Hasselhorn und Sallat 2014). Kompetenzen, die die Umsetzung beider Strategien fördern, sollten sich daher positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirken. Wir gehen davon aus, dass sowohl ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen als auch diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen von kultursensitiven pädagogischen Fachkräften in Zusammenhang mit der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter und additiver sprachpädagogischer Förderstrategien stehen.

5 Methode

Grundlage der Untersuchung sind Längsschnittdaten, die im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ in dem Untersuchungszeitraum von Januar 2012 bis Dezember 2015 erhoben wurden (Roßbach et al. 2016). „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ war ein vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) initiiertes Programm für den frühkindlichen Bereich. Der Fokus des Programms lag primär auf Kindertageseinrichtungen, die sich durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von benachteiligten Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund sowie Kindern unter drei Jahren auszeichneten. Im Rahmen des Bundesprogramms erhielten 4.000 teilnehmende Einrichtungen eine zusätzliche Fachkraft für sprachliche Bildung (im Folgenden: Sprachexpertin¹⁸) mit Halbtagsbeschäftigung sowie Zuwendungen¹⁹ in Form von Sachkosten

¹⁸ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird nicht explizit nach geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen differenziert. Wir wählten die weibliche Form der Bezeichnungen, da die überwiegende Mehrheit der untersuchten zusätzlichen Fachkräfte Frauen sind ($n = 244$; 97.2 %). Die gewählte weibliche Form schließt die männlichen Fachkräfte gleichberechtigt ein.

¹⁹ Für einen genauen Überblick über die Auswahlkriterien und Fördermaßnahmen siehe Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2015).

(z. B. Fortbildungen, Lehr- bzw. Lernmaterialien) und Gemeinkosten (z. B. anteilige Mietkosten). Diese Sprachexpertinnen sollten als Multiplikatorinnen in das Team hineinwirken und dieses weiterentwickeln, um allen Kindern alltagsintegrierte sprachliche Bildung zugänglich zu machen und so zu einer langfristigen Qualitätsverbesserung der Einrichtungen beizutragen. Die Evaluation untersuchte die Implementation und die Auswirkungen des Bundesprogramms auf den Ebenen der Einrichtungen, Fachkräfte und Teams sowie der Familien und Kinder (Roßbach et al., 2016). In dieser Studie stehen nicht die evaluativen Fragestellungen im Zentrum, sondern die oben beschriebenen.

5.1 Stichprobe

In die Analyse gingen Daten von denjenigen Sprachexpertinnen ($N = 251$) ein, die zu zwei Messzeitpunkten (Winter 2012 und Herbst 2014) online befragt wurden und über diesen Zeitraum in derselben Einrichtung beschäftigt waren. Die Sprachexpertinnen wiesen vertiefte Erfahrungen in der sprachlichen Bildungsarbeit auf und nahmen im Untersuchungszeitraum von Januar 2012 bis Dezember 2015 regelmäßig an Fortbildungen zum Thema alltagsintegrierte sprachliche Bildung teil. Es handelt sich somit um eine spezielle Stichprobe von sprachpädagogisch vergleichsweise hoch qualifizierten Fachkräften.

Tabelle 1 *Biographische und berufsspezifische Merkmale der Sprachexpertinnen sowie Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Einrichtung*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Anteil (Anzahl)</i>
<i>Fachkräftebene</i>						
Alter	251	41.38	9.39	22	65	–
Berufserfahrung (Jahre)	251	11.65	9.98	0	42	–
Erstsprache nicht deutsch	247	–	–	–	–	9.31 % (23)
mit Abitur	251	–	–	–	–	23.90 % (60)
mit (Fach-)Hochschulabschluss	251	–	–	–	–	26.69 % (67)
<i>Einrichtungsebene</i>						
Anteil Kinder mit Migrationshintergrund	188	43.80	26.21	0	100	–

In Tabelle 1 sind die deskriptiven Statistiken aufgeführt. Der Migrationshintergrund der Sprachexpertinnen und Kinder wurde anhand der Erstsprache operationalisiert. Die Berufserfahrung bezieht sich auf Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Erziehung, und Betreuung.

5.2 Instrumente

Die eingesetzten Skalen wurden im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ entwickelt (Anders et al. 2016) bzw. für die Studie angepasst (Hachfeld et al. 2011; Hachfeld et al. 2012).

Multikulturelle Überzeugungen: Die Skala der multikulturellen Überzeugungen umfasste fünf Items, die einen kultursensitiven Umgang mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund erfassen (Beispielitem: „*Im Rahmen der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund ist es wichtig, auch auf Unterschiede von verschiedenen Kulturen einzugehen*“). Die Items konnten auf einer sechsstufigen Antwortskala von *gar nicht zutreffend (1)* bis *voll zutreffend (6)* beantwortet werden. Die interne Konsistenz der Skala lag zum ersten Messzeitpunkt bei $\alpha = .77$ und zum zweiten Messzeitpunkt bei $\alpha = .87$. Die Faktorladungen reichten zum ersten Messzeitpunkt von .52 bis .76 und zum zweiten Messzeitpunkt von .66 bis .83.

Diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen: Die Skala der diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen beinhaltete vier Items, die auf das subjektive Vertrauen abzielen, Anforderungssituationen mit Kindern mit Migrationshintergrund erfolgreich bewältigen zu können (Beispielitem: „*Ich bin zuversichtlich, dass ich auf die verschiedenen Belange von Kindern mit Migrationshintergrund eingehen kann*“). Die Items konnten auf einer sechsstufigen Antwortskala von *gar nicht zutreffend (1)* bis *voll zutreffend (6)* beantwortet werden. Die interne Konsistenz der Skala lag zum ersten Messzeitpunkt bei $\alpha = .85$ und zum zweiten Messzeitpunkt bei $\alpha = .90$. Die Faktorladungen reichten zum ersten Messzeitpunkt von .70 bis .82 und zum zweiten Messzeitpunkt von .79 bis .87.

Sprachpädagogische Förderstrategien: Die Subskala zu den alltagsintegrierten sprachpädagogischen Förderstrategien umfasste 6 Items (Beispielitem: „*Sprachpädagogische Arbeit mit Kindern sollte über das Nacherzählen von Geschichten stattfinden*“) und die Subskala zu den additiven sprachpädagogischen Förderstrategien 4 Items (Beispielitem: „*Sprachpädagogische Arbeit mit Kindern sollte durch spezielle Sprachspiele stattfinden*“). Die Teilnehmenden wurden gebeten, Sprachsituationen einzuschätzen, die sowohl alltagsintegrierte als auch additive sprachpädagogische Förderstrategien abbildeten. Alle Items konnten auf einer vierstufigen Antwortskala von *unwichtig (1)* bis *wichtig (4)* beantwortet werden. Die interne Konsistenz der Subskala „Wichtigkeit alltagsintegrierte sprachpädagogische Förderstrategien“ lag zum ersten Messzeitpunkt bei $\alpha = .63$ und zum zweiten Messzeitpunkt bei $\alpha = .62$. Die Faktorladungen reichten zum zweiten Messzeitpunkt von .33 bis .58. Die interne Konsistenz der Subskala „Wichtigkeit additiver sprachpädagogischer Förderstrategien“ betrug zum ersten Messzeitpunkt $\alpha = .77$ und zum zweiten Messzeitpunkt $\alpha = .81$. Die Faktorladungen reichten zum zweiten Messzeitpunkt von .69 bis .74. Die Skalen korrelieren mit $.66$ ($p < .01$) miteinander.

5.3 Analysen

Die Fragestellungen wurden mithilfe von Strukturgleichungsmodellen in *Mplus 7.4* (Muthén & Muthén 1998 - 2015) untersucht. Es wurde final ein *cross-lagged, autoregressives* Modell spezifiziert. Dabei wurden die multikulturellen Überzeugungen, die diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen und die Wichtigkeit alltagsintegrierter sprachpädagogischer Förderstrategien sowie die Wichtigkeit additiver sprachpädagogischer Förderstrategien latent modelliert. Zur Einschätzung der Modellgüte wurden vier Indizes herangezogen (Comparative Fit Index [CFI]; Tucker-Lewis-Index [TLI]; Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA] sowie Standardized Root Mean Square Residual [SRMR]) und anhand der Kriterien von Hu und Bentler (1999) bewertet. Des Weiteren wurden der Chi-Quadrat-Wert und die dazugehöri-

gen Freiheitsgrade (*df*) berücksichtigt. Fehlende Werte wurden über das Full-Information-Maximum-Likelihood-(FIML)-Verfahren geschätzt. Für den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund auf Einrichtungsebene lag er bei 25,1 %, bei allen anderen Variablen lediglich bei 1,6 % oder weniger.

In einem ersten Schritt wurde der Zusammenhang zwischen den multikulturellen Überzeugungen und den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen der Sprachexpertinnen untersucht (Forschungsfrage 1a). Neben den cross-lagged Beziehungen wurden simultan auch die autoregressiven Beziehungen der beiden Faktoren spezifiziert (Fragestellung 1b).

In einem zweiten Schritt wurde der Zusammenhang zwischen den multikulturellen Überzeugungen sowie den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen zum ersten Messzeitpunkt und der berichteten Wichtigkeit von alltagsintegrierten bzw. additiven sprachpädagogischen Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt untersucht (Fragestellung 2a und 2b). Als Kontrollvariablen flossen die Berufserfahrung im frühpädagogischen Kontext (in Jahren), der Migrationshintergrund der Sprachexpertinnen sowie die Ausbildung ((Fach-)Hochschulstudium vorhanden/nicht vorhanden) in die Analysen ein. Auf Einrichtungsebene wurde zusätzlich für den prozentualen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund kontrolliert.

6 Ergebnisse

6.1 Deskriptive Ergebnisse

Tabelle 2 zeigt die deskriptiven und korrelativen Ergebnisse für die Variablen. Im Durchschnitt stimmten die Sprachexpertinnen den Aussagen zu den multikulturellen Überzeugungen sehr oder vollständig zu (MÜ MZP1: Spannweite von 3.40 bis 6.00; MÜ MZP2: Spannweite von 2.40 bis 6.00). Keine der befragten Fachkräfte nahm eine völlig ablehnende Haltung gegenüber einem kultursensitiven Umgang mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund ein. Sie wiesen zu beiden Messzeitpunkten auch hohe diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen auf (SE MZP1: Spannweite von 2.00 bis 6.00; SE MZP2: Spannweite von 2.50 bis 6.00).

Die deskriptiven Ergebnisse zu den Skalen zur Wichtigkeit alltagsintegrierter und additiver sprachpädagogischer Förderstrategien zeigten ein etwas differenzierteres Bild im Vergleich zu den multikulturellen Überzeugungen und den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Sprachexpertinnen maßen der alltagsintegrierten sprachpädagogischen Förderung im Durchschnitt zu beiden Messzeitpunkten eine hohe Bedeutung bei (AIS MZP1: Spannweite von 2.17 bis 4.00; AIS MZP2: Spannweite von 2.17 bis 4.00). Demgegenüber erachteten sie die additiven sprachpädagogischen Förderstrategien als weniger wichtig (AdS MZP1: Spannweite von 1.25 bis 4.00; AdS MZP2: Spannweite von 1.25 bis 4.00). Dieser Unterschied fiel zu beiden Messzeitpunkten signifikant aus (MZP 1: $t = -11.86$, $df = 250$, MZP 2: $t = -13.94$, $df = 248$).

Tabelle 2 Deskriptive und korrelative Ergebnisse zu den Variablen multikulturelle Überzeugungen, diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen, alltagsintegrierte und additive Sprachförderung

	M (SD)	Multikulturelle Überzeugungen MZP1	Multikulturelle Überzeugungen MZP2	Selbstwirksamkeitserwartungen MZP1	Selbstwirksamkeitserwartungen MZP2	Alltagsintegrierte Sprachförderung MZP1	Alltagsintegrierte Sprachförderung MZP2	Additive Sprachförderung MZP1	Additive Sprachförderung MZP2
Multikulturelle Überzeugungen MZP1 ($\alpha = .77$; 5 Items)	5.43 (0.62)	–	–	–	–	–	–	–	–
Multikulturelle Überzeugungen MZP2 ($\alpha = .87$; 5 Items)	5.48 (0.65)	.493***	–	–	–	–	–	–	–
Selbstwirksamkeitserwartungen MZP1 ($\alpha = .85$; 4 Items)	5.06 (0.77)	.396***	.230***	–	–	–	–	–	–
Selbstwirksamkeitserwartungen MZP2 ($\alpha = .90$; 4 Items)	5.13 (0.79)	.305***	.295***	.534***	–	–	–	–	–
Alltagsintegrierte Sprachförderung MZP1 ($\alpha = .63$; 6 Items)	3.33 (0.41)	.352***	.215***	.186**	.174**	–	–	–	–
Alltagsintegrierte Sprachförderung MZP2 ($\alpha = .62$; 6 Items)	3.40 (0.38)	.201**	.225***	.144*	.197**	.461***	–	–	–
Additive Sprachförderung MZP1 ($\alpha = .77$; 4 Items)	2.90 (0.64)	.099	.059	.106	.064	.454***	.396***	–	–
Additive Sprachförderung MZP2 ($\alpha = .81$; 4 Items)	2.88 (0.66)	.019	.059	-.021	-.039	.272***	.466***	.621***	–

Anmerkungen. N = 251 (MZP 1), N = 249 (MZP 2). ***p<.001, **p<.01, *p<.05.

6.2 Der Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen

In Abbildung 1 ist das Strukturgleichungsmodell mit den yx -standardisierten Ergebnissen zum Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen, diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie der Wichtigkeit sprachpädagogischer Förderstrategien aufgeführt. Unter den getesteten Modellen weist das aufgeführte Modell die beste Passung zu den Daten auf, was anhand der Modelgütekriterien und der Varianzaufklärung ersichtlich wird (vgl. Anmerkungen Abb. 1). Der Varianzaufklärungsanteil des Modells beträgt für die multikulturellen Überzeugungen 32,2 % (MZP 2), für die diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen 37,6 % (MZP 2), für die Wichtigkeit alltagsintegrierter Sprachförderung 12,8 % (MZP 2) und für die Wichtigkeit additiver Sprachförderung 3,0 % (MZP 2).

Die Ergebnisse zeigten für den ersten Messzeitpunkt eine positive und signifikante Korrelation zwischen den multikulturellen Überzeugungen und den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen ($\beta = .48$, $p < .01$), die für den zweiten Messzeitpunkt mit $\beta = .22$ ($p < .01$) allerdings deutlich schwächer ausfiel (Fragestellung 1a). Im Längsschnitt konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den multikulturellen Überzeugungen und den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen festgestellt werden (MÜ1 auf SE2: $\beta = .10$; $p = .19$; SE1 auf MÜ2: $\beta = .00$; $p = .99$). Bei den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen konnte zum zweiten Messzeitpunkt allerdings ein signifikanter Zusammenhang mit dem relativen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Einrichtung ermittelt werden ($\beta = .17$; $p = .02$). Die Berufserfahrung im fröhpädagogischen Kontext (MÜ2: $\beta = .70$, $p = .27$; SE2: $\beta = .02$, $p = .75$), der Migrationshintergrund (MÜ2: $\beta = -.03$, $p = .63$; SE2: $\beta = -.06$, $p = .33$) sowie die Ausbildung der Sprachexpertinnen (MÜ2: $\beta = .08$, $p = .22$; SE2: $\beta = -.04$, $p = .54$) standen weder in einem signifikanten Zusammenhang zu den multikulturellen Überzeugungen noch zu den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die autoregressive Beziehung (Fragestellung 1b) zwischen den multikulturellen Überzeugungen vom ersten und zweiten Messzeitpunkt zeigte eine Korrelation von $\beta = .55$ ($p < .01$). Auf Individualebene ließen sich auf Basis der Differenzen zwischen den beiden Messzeitpunkten bei 60,2 % der Sprachexpertinnen keine Veränderung der multikulturellen Überzeugungen konstatieren, bei 21,7 % stiegen sie an und bei 18,1 % nahmen die Überzeugungen ab. Bei den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen deutete die mittlere Korrelation von $\beta = .47$ ($p < .01$) zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt auf ein sehr ähnliches Ergebnis hin. Auf Individualebene zeigten sich bei 54,6 % der Sprachexpertinnen keine Veränderungen in den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, bei 25,7 % stiegen sie an und bei 19,7 % nahmen die Selbstwirksamkeitserwartungen ab.

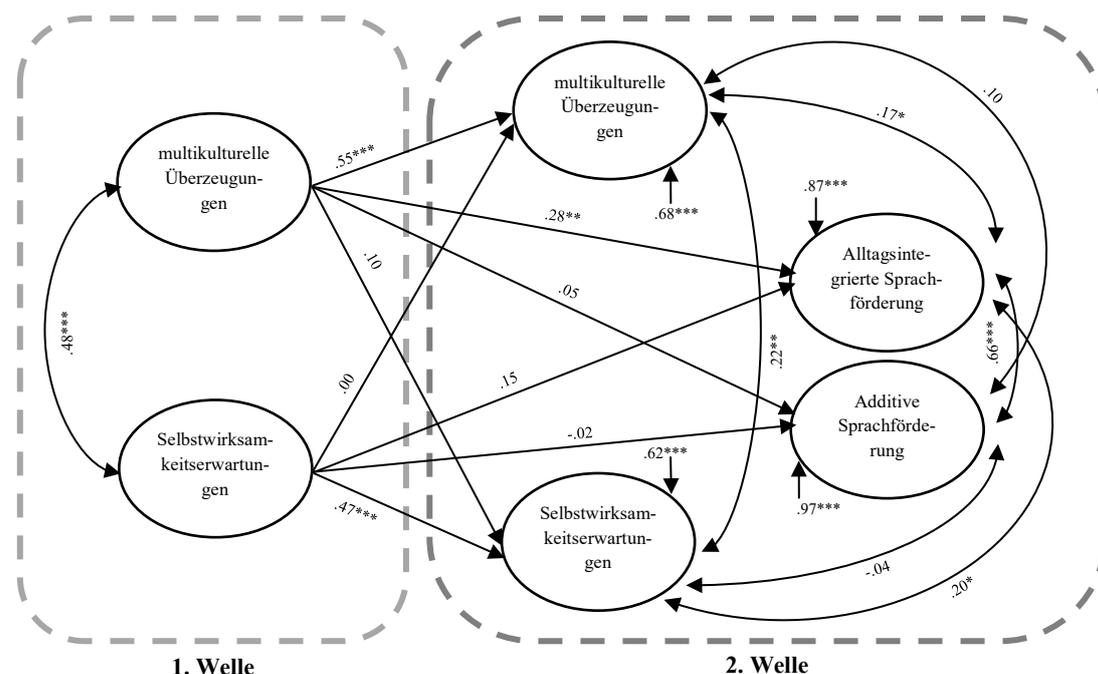


Abbildung 1 Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Wichtigkeit sprachpädagogischer Förderstrategien

Anmerkung. χ^2 (df) = 598.92 (421); CFI = .94; TLI = .93; RMSEA = .04; SRMR = .05.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

6.3 Der Zusammenhang zwischen Überzeugungen zum Umgang mit kultureller Diversität und der Wichtigkeit sprachpädagogischer Förderstrategien

Die multikulturellen Überzeugungen zum ersten Messzeitpunkt waren positiv mit der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter sprachpädagogischer Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt assoziiert ($\beta = 0.28$, $p < .01$). Für den Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen zum ersten Messzeitpunkt und der Wichtigkeit additiver sprachpädagogischer Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt konnte jedoch kein signifikanter Effekt festgestellt werden ($\beta = .05$, $p = .57$) (Fragestellung 2a). Für die diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen zum ersten Messzeitpunkt zeigten sich im Vergleich dazu weder für die Wichtigkeit alltagsintegrierter ($\beta = .15$, $p = .15$) noch für die der additiven sprachpädagogischen Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt signifikante Zusammenhänge ($\beta = -.02$, $p = .82$) (Fragestellung 2b). Das Strukturgleichungsmodell weist einen weiteren signifikanten – jedoch negativen – Zusammenhang zwischen dem akademischen Bildungsabschluss und der Wichtigkeit additiver sprachpädagogischer Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt auf ($\beta = -.16$, $p = .04$; AIS2: $\beta = -.14$, $p = .09$). Die Berufserfahrung im frühpädagogischen Kontext (AIS2: $\beta = -.03$, $p = .69$; AdS2: $\beta = -.05$, $p = .53$), der Migrationshintergrund der Sprachexpertinnen (AIS2: $\beta = -.04$, $p = .61$; AdS2: $\beta = .04$, $p = .60$) sowie der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Einrichtung (AIS2: $\beta = -.17$, $p = .11$; AdS2: $\beta = -.05$, $p = .62$) standen in keinem signifikanten Zusammenhang zu den sprachpädagogischen Förderstrategien.

7 Zusammenfassung und Diskussion

Aus einer professionstheoretischen Perspektive heraus untersuchte die vorliegende Studie den Zusammenhang zwischen zwei bereichsspezifischen Kompetenzfacetten – den multikulturellen Überzeugungen und den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen – von frühpädagogischen Sprachexpertinnen und deren Bedeutung für die Wichtigkeit zweier sprachpädagogischer Förderstrategien. Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells deuten darauf hin, dass multikulturelle Überzeugungen und diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen in Zusammenhang stehende, aber eigenständige Konstrukte sind. So zeigte sich zu beiden Messzeitpunkten eine positive Korrelation, die allerdings im Laufe der Zeit an Stärke verlor. Es ließ sich im Längsschnitt kein Zusammenhang zwischen den multikulturellen Überzeugungen und den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen feststellen. Die autoregressiven Beziehungen über die beiden Messzeitpunkte lassen auf die generelle Veränderbarkeit der multikulturellen Überzeugungen und der diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen schließen. Des Weiteren konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen den multikulturellen Überzeugungen zum ersten Messzeitpunkt und der eingeschätzten Wichtigkeit alltagsintegrierter sprachpädagogischer Förderstrategien zum zweiten Messzeitpunkt nachgewiesen werden. Dieser Effekt blieb für die diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen aus.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden sprachlich-kulturellen Diversität in deutschen Kindertageseinrichtungen und den damit einhergehenden sprachpädagogischen Herausforderungen für den Kitaalltag rücken die professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte verstärkt in den Fokus des bildungswissenschaftlichen sowie -bildungspolitischen Diskurses. Die in der vorliegenden Studie untersuchten Sprachexpertinnen scheinen die in den Bildungsplänen verankerten Aufgaben zur Integration und multikulturellen Bildung verinnerlicht zu haben. Die deskriptiven Ergebnisse implizieren, dass die untersuchten Fachkräfte es im Allgemeinen als wichtig erachten, auf die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder mit Migrationshintergrund einzugehen und sich gleichzeitig zutrauen, die Kinder in ihren spezifischen Bedürfnissen zu fördern. Die kulturelle Diversität der Kinder und ihrer Familien wird somit als Ressource verstanden, die unter der Prämisse der Gleichwertigkeit Einzug in den Kitaalltag finden sollte (vgl. Brandes 2009).

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den multikulturellen Überzeugungen und diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen der Sprachexpertinnen war es für uns wichtig, die Beziehung der beiden Konstrukte über verschiedene Messzeitpunkte zu betrachten, um Aufschluss über mögliche Interdependenzen zu erhalten. Gemäß den theoretischen Erwartungen bilden multikulturelle Überzeugungen und diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedliche Kompetenzfacetten ab, die in einem engen Zusammenhang stehen. Der positive Zusammenhang zwischen den beiden Kompetenzfacetten zum ersten Messzeitpunkt verlor im Laufe der Zeit allerdings deutlich an Stärke. Es wäre denkbar, dass im Zuge des verstärkten interethnischen Kontaktes mit den Kindern und Familien mit Migrationshintergrund und den damit potenziell einhergehenden kulturellen Differenzen die Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Sprachexpertinnen auf unterschiedliche Weise beeinflusst werden (vgl. Bender-Szymanski 2000). Als ein Indiz dafür lässt sich der positive Zusammenhang zwischen dem relativen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Einrichtung und den diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen zum zweiten Messzeitpunkt deuten. Der interethnische Kontakt kann somit positive Effekte auf die motivationalen

Orientierungen gegenüber Migrantengruppen bewirken (vgl. Pettigrew 1998). Die Sprachexpertinnen könnten einen selbstsicheren Habitus entwickelt haben, der ihnen den Umgang mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund erleichtert.

Die autoregressiven Beziehungen der beiden Konstrukte zeigten über den zeitlichen Verlauf Veränderungen auf Individualebene. Tendenziell nahmen sowohl die multikulturellen Überzeugungen als auch die diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen eher zu. Dieser Befund steht im Einklang mit Forschungserkenntnissen, die ebenfalls die Veränderbarkeit von Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen belegen konnten (Bender-Szymanski 2000; Kopp 2009). Substantielle Veränderungen scheinen jedoch an Bedingungen geknüpft zu sein. Als entscheidende Bedingungen lassen sich neben den theoretisch vermittelten Inhalten insbesondere die Möglichkeiten zur Reflexion der Person über sich selbst und das eigene Verhalten identifizieren (Civitillo et al. 2016). Nur durch die mentale Betrachtung der eigenen Gefühle und Gedanken gewinnt die Fachkraft Aufschluss über ihren eigenen Anteil an den entstandenen Konflikten, die aus ihrem affektiven und unreflektierten kulturgebundenen Handeln in interkulturellen Interaktionen resultieren können. Die untersuchten Sprachexpertinnen nahmen regelmäßig an Fortbildungen teil, die allerdings primär den Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit behandelten. Zusätzlich hatten sie im Rahmen ihrer Tätigkeit die Möglichkeit, zusammen mit dem gesamten Team der Einrichtung an Supervisionen teilzunehmen (BMFSFJ 2015). Inwieweit diese von den Sprachexpertinnen in den einzelnen Einrichtungen zur Reflexion des eigenen Verhaltens genutzt wurden, lässt sich abschließend nicht überprüfen.

Entsprechend der theoretischen Annahmen können Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften handlungsleitende Implikationen für den Umgang mit Kindern in Kindertageseinrichtungen haben. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, dass die multikulturellen Überzeugungen und die diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen der von uns untersuchten Sprachexpertinnen auf unterschiedliche Weise mit der Wichtigkeit sprachpädagogischer Förderstrategien im Umgang mit kulturell diversen Gruppen in Kindertageseinrichtungen assoziiert sind. Sprachexpertinnen mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen erachten demnach eine alltagsintegrierte sprachpädagogische Förderung als das effektivere Vorgehen, um insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund – bei denen im Vergleich zu deutschen Kindern häufiger ein Rückstand der Deutschsprachkenntnisse zu beobachten ist – in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen. Die Ergebnisse könnten in die Diskussion um alltagsintegrierte und additive Sprachfördermaßnahmen eingebunden werden, sofern zukünftige Forschungsergebnisse Aussagen über die Wirksamkeit zulassen (vgl. Egert und Hopf 2016). In diesem Zusammenhang wäre auch der Einbezug unterschiedlicher Erstsprachen der Kinder zu berücksichtigen. Aktuelle Befunde konnten aufzeigen, dass sich ein erfolgreicher Erstspracherwerb positiv auf den Zweitspracherwerb auswirken kann (Edele und Stanat 2016). Für den frühkindlichen Bereich lassen sich allerdings anhand der derzeitigen Forschungslage weder für die Erstsprachenförderung noch für die frühe bilinguale Sprachförderung fundierte Aussagen treffen. Es existieren sowohl Studien, nach denen eine bilinguale Sprachförderung von Kindern im Vorschulalter einen positiven Effekt auf den kompetenten Erwerb beider Sprachen hat (Farver et al. 2009), als auch Untersuchungen, die nahe legen, dass eine Bevorzugung der Erstsprache im Umgang mit mehrsprachigen Kindern ein weniger elaboriertes und kindgerechtes Sprachverhalten der Erzieherinnen bedingt (Kratzmann et al. 2013). Unabhängig von

der Frage, in welchem Maße die Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen letztlich Eingang finden soll, ist es für bilingual aufwachsende Kinder wichtig, dass sich Fachkräfte mit den typischen Herausforderungen beim Zweitspracherwerb auseinandersetzen. Schließlich ermöglicht der bilinguale Sprachgebrauch eine förderliche Identitätsbildung beim Heranwachsen der Kinder (Stitzinger und Lüdtker 2014). Hier spielen die Überzeugungen im Umgang mit kultureller Diversität eine entscheidende Rolle. Die Vermeidung von Bewertungshierarchien beim alltäglichen Sprachgebrauch in Kindertageseinrichtungen ist insbesondere bei denjenigen Familiensprachen zentral, die nicht den gängigen Verkehrs- bzw. Bildungssprachen angehören und somit weniger Prestige in Form *emotionalen* und *kulturellen Wertes* genießen (Frigerio Sayilir 2007). Die multikulturellen Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften können unter der regulativen Prämisse, Erziehungs- und Bildungsangebote bereitzustellen, von denen alle Kinder profitieren können, einen wichtigen Beitrag für eine positive Integration von Kindern mit Migrationshintergrund leisten. Daraus wird unmittelbar ersichtlich, dass Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Migrationshintergrund entscheidende Wegbereiter zur Sprachförderung im Deutschen und damit auch für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben sein können.

7.1 Limitationen

Die vorliegenden Untersuchungen wurden anhand einer besonderen Stichprobe von speziell ausgebildeten pädagogischen Fachkräften durchgeführt, die sich im Vergleich zu den Beschäftigten in der Frühen Bildung durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Hochschulabsolventinnen zusammensetzt (Autorengruppe Fachkräftebarometer und Deutsches Jugendinstitut 2017). Studien deuten darauf hin, dass ein höheres Bildungsniveau mit einer stärkeren Akzeptanz von Menschen anderer kultureller Herkunft einhergeht (van de Vijver et al. 2008). Die Besonderheiten der Stichprobe liegen neben dem hohen Professionalisierungsgrad auch darin, dass die Fachkräfte fortlaufend über mehrere Jahre in der sprachpädagogischen Bildungsarbeit weiterqualifiziert wurden. Die ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen und diversitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen könnten daher durch drei Effekte erklärt werden: Einerseits kann von einer positiven Selektion aus dem pädagogischen Feld ausgegangen werden. Da das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als ein grundsätzliches Ziel die Unterstützung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund definiert hatte, fühlten sich wahrscheinlich eher Fachkräfte angesprochen, die von vornherein positive Überzeugungen gegenüber dieser Gruppe aufwiesen.

Andererseits könnten die günstigen Überzeugungen ebenfalls Effekte des Bundesprogramms widerspiegeln, da die Erhebung zum ersten Messzeitpunkt erst nach mehr als eineinhalb Jahren Programm Laufzeit erfolgte. Dazu korrespondieren die deskriptiven Befunde zu der von den Sprachexpertinnen eingeschätzten Wichtigkeit sprachpädagogischer Förderstrategien. Da das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ einen nachhaltigen Anstoß zur Implementierung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in den Kindertageseinrichtungen geben wollte, spiegelt sich diese Gewichtung zwischen den beiden unterschiedlichen sprachpädagogischen Ansätzen vermutlich auch in den Überzeugungen der Fachkräfte wider. Alltagsintegrierte Förderung wird als das effektivere Vorgehen im frühkindlichen Bildungsbereich angesehen, um insbesondere Kindern mit einem Sprachrückstand im Deutschen korrekte

Sprachvorbilder zu gewährleisten und eine sprachanregende Umgebung zu schaffen (Buschmann und Joos 2011). Das Ziel dieses Bundesprogramms – alltagsintegrierte sprachliche Bildung in der Kindertagesbetreuung zu verankern – scheint somit gelungen zu sein.

Ferner lassen sich anhand der Datenlage Effekte der sozialen Erwünschtheit nicht ausschließen. Selbsteinschätzungen bleiben immer subjektiv und unterliegen tendenziell einer Über- oder Unterschätzung der eigenen Kompetenzfacetten (Settlage et al. 2009; Neugebauer 2010). Diese Tendenz könnte durch die Tatsache verstärkt worden sein, dass der angemessene Umgang mit kultureller Diversität ein durch bildungspolitische Diskussionen stark normativ aufgeladenes Thema darstellt. Ebenso werden im öffentlichen Bewusstsein sprachpädagogische Förderstrategien weitgehend befürwortet. Diese Annahme könnte insbesondere für das Konzept der alltagsintegrierten Sprachförderung gelten, das derzeit insbesondere von Praktizierenden weithin akzeptiert und vertreten wird. Künftige Forschung sollte daher an der Weiterentwicklung der Items zu den sprachpädagogischen Förderstrategien arbeiten, um die Varianz in den Antworten zu erhöhen. Zudem sind einem die eigenen Überzeugungen nicht immer bewusst und bisweilen auch nicht immer direkt zugänglich (Kunter und Trautwein 2013). Folglich sollten zusätzlich indirekte Maße zur Erfassung von Überzeugungen berücksichtigt werden, um neben den potenziellen Unterschieden zwischen impliziten und expliziten Überzeugungen auch differenzielle Effekte auf die Wichtigkeit sprachpädagogischer Förderstrategien aufdecken zu können. Eine Metaanalyse von Hofmann et al. (2005) konnte jedoch positive Zusammenhänge und eine substantielle Überlappung zwischen impliziten und expliziten Maßen zur Erfassung von Einstellungskomponenten aufzeigen.

Als eine weitere Einschränkung der Studie ist zu nennen, dass die selbsteingeschätzte Wichtigkeit alltagsintegrierter und additiver sprachpädagogischer Förderung nur ein vager Indikator für die tatsächlich stattfindende sprachliche Interaktion zwischen den Sprachexpertinnen und den Kindern ist. Obwohl die unterschiedliche Gewichtung der beiden Ansätze einen Hinweis auf die Kommunikationsstrategien der Sprachexpertinnen liefert, können verschiedene Umstände dazu führen, dass Sprachexpertinnen nicht gemäß ihren sprachpädagogischen Überzeugungen handeln. Unter diesen Umständen ist beispielsweise die emotionale Steuerungskomponente aufzuführen, die das Handeln stets begleitet. Es muss an dieser Stelle letztlich offenbleiben, ob und, wenn ja, inwieweit die Sprachexpertinnen auf der Performanzebene sowohl einen kultursensitiven Umgang als auch alltagsintegrierte sprachpädagogische Förderung mit den Kindern pflegen.

7.2 Implikationen für die Ausbildung

Eine qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung und Erziehung räumt – insbesondere unter dem Aspekt der Sicherung von Chancengerechtigkeit – der sprachpädagogischen Förderung einen zentralen Stellenwert ein (Jugendministerkonferenz [JMK] und Kultusministerkonferenz [KMK] 2004). Studien weisen darauf hin, dass vor allem Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen von einer längeren vorschulischen Betreuung profitieren (Burchinal et al. 2000; Spiess et al. 2003). Gleichzeitig sollten frühpädagogische Fachkräfte entsprechend auf die Herausforderungen vorbereitet werden, die mit der steigenden kulturellen Diversität in deutschen Kindertageseinrichtungen einhergehen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten auf die Bedeutung von multikulturellen Überzeugungen für die alltagsinte-

grierte sprachpädagogische Förderung in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen hin. Alltagsintegrierte sprachliche Förderung könnte gerade für Kinder mit Migrationshintergrund geeignete Voraussetzungen für eine anregende und kultursensible Sprachförderung bieten, da durch interessengeleitete Alltagsaktivitäten individuell auf den Sprachentwicklungsstand der Kinder eingegangen und auch Bezug zur Familiensprache genommen werden kann. Dazu müssen die sprachförderlichen Potenziale des Kitaalltags von den Fachkräften allerdings auch genutzt werden, was häufig noch nicht der Fall ist (Girolametto et al. 2006). Zusätzlich bedarf es einer systematischen Abstimmung mit wirkungsvollen additiven Sprachförderkonzepten, damit alle Kinder vor dem Schuleintritt über bildungsrelevante Sprachkompetenzen verfügen. Die Befunde der vorliegenden Studie geben weitere Hinweise für die in Professionalisierungstheorien beschriebenen handlungsleitenden Implikationen von Überzeugungen für das pädagogische Alltagsgeschehen. Multikulturelle Überzeugungen können demnach einen bedeutenden Beitrag für ein differenziertes, vorurteilsfreies und wertschätzendes Verständnis ethnisch-kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen leisten. Die Förderung multikultureller Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften scheint gerade vor dem Hintergrund von Befunden zentral, nach denen sich ein besonders hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund – auch bei günstigen Rahmenbedingungen – negativ auf die Anregungsqualität in Kindertageseinrichtungen auswirkt (Kuger und Kluczniok 2009).

Für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte implizieren die Befunde, dass sich diese auch auf deren Überzeugungen zu kultureller Diversität und Sprachförderung konzentrieren sollten. Die Bildung von neuen Überzeugungen ist im Vergleich zur Vermittlung von Fachwissen oder der Erweiterung von Fähigkeiten ein längerfristiger Prozess und erfordert sehr viel mehr Intensität. Da sich pädagogische Fachkräfte durch eine hohe Weiterbildungsquote von über 80 % auszeichnen (Buschle und Gruber 2018), könnten Fort- und Weiterbildungen langfristig und aufeinander aufbauend dazu genutzt werden, um einerseits den notwendigen Raum für Praxisreflexion bzw. Supervision zu schaffen und andererseits Wissen hinsichtlich typischer Herausforderungen von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund (z. B. in Bezug auf Mehrsprachigkeit) und den konstruktiven Umgang mit ihnen zu vermitteln. Die Veränderbarkeit über die Zeit spricht gleichwohl dafür, dass diese Überzeugungssysteme auch durch andere externe Reize, wie beispielsweise Fort- und Weiterbildungen ansprechbar sind. In Zeiten zunehmender kultureller Diversität im Primar- und Sekundarbereich könnten die Ergebnisse der vorliegenden Studie ferner ein Indiz dafür sein, auch in der Lehrerbildung die Übernahme von multikulturellen Überzeugungen stärker einzubeziehen. Praxisnahe Weiterbildungen können die Sensibilität gegenüber den eigenen Vorurteilen und vorschnellen Verallgemeinerungen schärfen, wodurch die Fachkraft sowohl Hinweise auf die eigenen „blinden Flecken“ als auch auf das pädagogisch angemessene Verhalten erhält. Die Übersichtsarbeit von Civitillo et al. (2016) verdeutlicht, dass die Kombination aus Seminaren, Felderfahrung und der Möglichkeit zur Selbstreflexion die bislang wirksamste Methode zur positiven Beeinflussung von Überzeugungen angehender Lehrkräfte hinsichtlich kultureller Diversität darstellt. Eine wertschätzende Haltung pädagogischer Fachkräfte gegenüber sprachlich-kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen kann als eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Integration aller Kinder in eine multikulturelle Gesellschaft angesehen werden. In Verbindung mit der

Implementation sprachpädagogischer Fördermaßnahmen könnten so herkunftsbedingte Ungleichheiten bereits in einer frühen Phase abgeschwächt werden.

Literatur

- Abelson, R. P. (1979). Differences Between Belief and Knowledge Systems*. *Cognitive Science*, 3, 355–366. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304_4
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: vbm.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., Nattfort, R., R. et al. (2016). Implementation und Auswirkungen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“: Studie und Ergebnisse im Detail. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.), *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Berlin und Bamberg.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer; Deutsches Jugendinstitut. (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern / The Influence of Preschool as a Context for the Acquisition of the German Language by Immigrant Children. *Zeitschrift für Soziologie*, 35, 449–464. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2006-0602>
- Becker, B. (2010). Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 17–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_2
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through Cultural Conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23, 229–250. <https://doi.org/10.1080/02619760120049120>
- Biedinger, N., & Becker, B. (2010). Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 49–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_3
- Blossfeld, H.-P. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten; Gutachten* (Gutachten / Aktionsrat Bildung, 1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Brandes, H. (2009). Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In M. Spetsmann-Kunkel (Hrsg.), *Gegen den Mainstream. Kritische Perspektiven auf Bildung und Gesellschaft; Festschrift für Georg Hansen* (Lernen für Europa, Bd. 13, S. 80–93). Münster: Waxmann.

- Brandes, H., Friedel, S., & Röseler, W. (2011). *Gleiche Startchancen schaffen! Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten; eine repräsentative Erhebung in Sachsen* (Dresdner Beiträge zu Bildung und Erziehung, Bd. 1). Opladen: Budrich UniPress.
- Bryan, L. A., & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, *86*, 821–839. <https://doi.org/10.1002/sce.10043>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: "Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule" - Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2008). *Nationaler Aktionsplan. Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010. Zwischenbericht*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2015). *Abschlussbericht zum Bundesprogramm "Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration"*.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's Social and Cognitive Development and Child-Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Gender, or Ethnicity. *Applied Developmental Science*, *4*, 149–165. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_4
- Burns, M. O., & Seligman, M. E. (1989). Explanatory style across the life span: evidence for stability over 52 years. *Journal of personality and social psychology*, *56*, 471–477.
- Buschle, C., & Gruber, V. (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung* (WiFF Studien, Bd. 30). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Buschmann, A., & Joos, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe – Effektivität eines sprach-basierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, *43*, 303–312.
- Civitillo, S., Juang, L., Schachner, M. K., & Börnert, M. (2016). Validierung einer deutschen Version der „Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale“. *Empirische Sonderpädagogik*, 279–288.
- Civitillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2016). *Kulturelle Vorstellungen in der Lehrerbildung: Status quo und Möglichkeiten der Veränderung*.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2006). *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families* (Early childhood education series). New York, NY: Teachers College Press.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, *82*, 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, *24*, 138–154. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749791>
- Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *108*, 163–180.
- Egert, F., & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, *25*, 153–163. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>
- Farver, J. A. M., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2009). Effective early literacy skill development for young Spanish-speaking English language learners: an experimental study of two methods. *Child development*, *80*, 703–719. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x>

- Fischer, M. Y., & Pfof, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *47*, 35–51. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000121>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris (Ed.), *APA educational psychology handbook, Volume 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (APA handbooks in psychology, 1st ed., pp. 471–499). Washington, D.C.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Frigerio Sayilir, C. (2007). *Zweisprachig aufwachsen - zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 490). Zugl.: Freiburg (CH), Univ., Diss., 2006. Münster: Waxmann.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Ausbildung, Bd. 19). München: Dt. Jugendinst.
- Gagarina, N., Posse, D., Düsterhöft, S., Topaj, N., & Acikgöz, D. (2014). Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit: Erste Ergebnisse der BIVEM-Studie zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei jüngeren mehrsprachigen Kindern: Eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM). *Spektrum Patholinguistik* *7*, 139–148.
- Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, *61*, 143–152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills – in-service education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, *19*, 36–49.
- Göbel, K., & Hesse, H.-G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (Beltz Pädagogik, S. 398–410). Weinheim: Beltz.
- Göbel, K., & Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers’ intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1571–1582. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.008>
- Gogolin, I. (2016). Multikulturalität als Herausforderung. In H. Faulstich-Wieland, H.-U. Grunder, K. Kansteiner & H. Moser (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, / Hans Ulrich Grunder, Katja Kansteiner-Schänzlin, Heinz Moser (Hrsg.); Band 3, 2. Aufl., S. 49–72). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH; Verlag Pestalozzianum.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers’ self-efficacy, classroom quality, and children’s language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers’ professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *48*, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers’ multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A., & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*, 101–120. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>
- Hasselhorn, M., & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent,*

- vernetzt, innovativ (Sprachheilpädagogik aktuell, Bd. 1, 1. Aufl., S. 28–39). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 3, 291–300. <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/173/159>
- Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H., & Schmitt, M. (2005). A meta-analysis on the correlation between the implicit association test and explicit self-report measures. *Personality & social psychology bulletin*, 31, 1369–1385. <https://doi.org/10.1177/0146167205275613>
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. *Diskurs*, 10, 60–68. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89819-7>
- Jerusalem, M., & Hopf, D. (Hrsg.). (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 44). Weinheim: Beltz.
- Jugendministerkonferenz [JMK] & Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 13.11.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Jungmann, T., Koch, K., & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2, 110–121. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000098>
- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B., & Pianta, R. (2008). Quality of Language and Literacy Instruction in Preschool Classrooms Serving At-Risk Pupils. *Early childhood research quarterly*, 23, 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kammermeyer, G., & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515–528). Wiesbaden: Springer VS.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (Bd. 80, S. 157–241). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5
- Kluczniok, K., Anders, Y., & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 13–21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität - Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5–25. <http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2009/kopp.pdf>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-94616>
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 237–258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kratzmann, J., Smidt, W., Pohlmann-Rother, S., & Kuger, S. (2013). Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)"* (1. Aufl., S. 97–110). Münster: Waxmann.

- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2009). Prozessqualität im Kindergarten — Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11* (S. 159–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts* (StandardWissen Lehramt, Bd. 3895). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lane, J. (2008). *Young Children and Racial Justice. Taking action for racial equality in the early years - understanding the past, thinking about the present, planning for the future*. London: National Children's Bureau.
- Lehrl, S., Kuger, S., & Anders, Y. (2014). Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 42, 132–151. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12854/pdf/Lehrl_Kuger_Anders_UW_re_240114PDF_A.pdf
- Linberg, T., & Wenz, S. E. (2017). Ausmaß und Verteilung sozioökonomischer und migrationspezifischer Ungleichheiten im Sprachstand fünfjähriger Kindergartenkinder. *Journal for educational research online*, 9, 77–98. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129671>
- MacNaughton, G., & Davis, K. (2009). *"Race" and early childhood education. An international approach to identity, politics, and pedagogy* (Critical cultural studies of childhood, 1st ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- McLaughlin, B., & McLeod, B. (1997). Lernen in einer Zweitsprache. Entwicklungen in den USA. *Bildung und Erziehung*, 50, 9–21.
- Mischo, C., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 4–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000001>
- Morgan, M. (2016). *Erziehungspartnerschaft und Erziehungsdivergenzen. Die Bedeutung divergierender Konzepte von Erzieherinnen und Migranteltern*. Dissertation. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2015). *Mplus User's Guide* (7. Aufl.). Los Angeles: CA: Muthén & Muthén.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Neugebauer, U. (2010). Keine Outcomes trotz Kompetenzüberzeugung? Qualifikationen und Selbsteinschätzungen von Sprachförderkräften in KiTa's. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 34–47. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-93438>
- Neumann, U. (2005). Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bd. 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 175–226). München.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band I). Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung* (PISA). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267879-de>
- Parker, K., Hannah, E., & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9, 111–129. <https://doi.org/10.1177/1365480206064965>
- Petermann, F. (2015). Alltagsintegrierte Förderung oder Förderprogramme im Vorschulalter? *Frühe Bildung*, 4, 161–164. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000220>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49, 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pfost, M. (2015). Children's Phonological Awareness as a Predictor of Reading and Spelling. A Systematic Review of Longitudinal Research in German-Speaking Countries. *Zeitschrift*

- für *Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 123–138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Piske, T. (2014). Empirische Befunde zur Rolle des Alters beim Zweitspracherwerb. In H. Böttger & G. Gien (Hrsg.), *The multilingual brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit* (Eichstätter Schriftenreihe zum Kontinuum des Lernens, Bd. 9, S. 20–32). Berlin: epubli GmbH.
- Relikowski, I., Schneider, T., & Linberg, T. (2015). Rezeptive Wortschatz- und Grammatikkompetenzen von Fünfjährigen mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 4, 135–143. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000218>
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *The Journal of Educational Research*, 101, 50–60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Roßbach, H.-G., Anders, Y., & Tietze, W. (2016). *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Bamberg und Berlin.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2009). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. Ein Forschungsüberblick. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 139–158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_10
- Sachse, S. (2001). *Ein Sprachförderprogramm für Vorschulkinder. Evaluation und entwicklungspsychologische Fundierung*.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T., & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1, 194–201. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000062>
- Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2013). *Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken*. Berlin.
- Schlösser, E. (2012). *Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung* (Pädagogische Kompetenz, Bd. 1, 3. Aufl.). Münster: Ökotopia-Verlag.
- Schröder, M. B. (2012). *Effekte professioneller Sprachförderung in Kindertagesstätten. Eine experimentell kontrollierte Intervention zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Potsdam: Univ.
- Schroeter, R. (2014). *Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf*. Dissertation. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 44, S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Blaicher, H.-P., Edelbrock, A., Haußmann, W., Ilg, W. et al. (2011). Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten - Befunde aus der Erzieherinnenbefragung. In F. Schweitzer, A. Edelbrock & A. Biesinger (Hrsg.), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven* (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3, S. 29–54). Münster: Waxmann.

- Schwippert, K., Wendt, H., & Tarelli, I. (2012). Kapitel VII Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191–207). Münster: Waxmann.
- Settlage, J., Southerland, S. A., Smith, L. K., & Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: Self-efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, *46*, 102–125. <https://doi.org/10.1002/tea.20268>
- Simon, S., & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *8*, 379–397. Verfügbar unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/15376/13474>
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 1086–1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Siwatu, K. O., Chesnut, S. R., Alejandro, A. Y., & Young, H. A. (2016). Examining Preservice Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Doubts. *The Teacher Educator*, *51*, 277–296. <https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1192709>
- Spieß, C.K., Büchel, F., & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: does Kindergarten attendance matter? *Early childhood research quarterly*, *18*, 255–270. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00023-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00023-1)
- Stitzinger, U., & Lüdtke, U. (2014). *Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams* (Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung, Nr. 2). Osnabrück: Nifbe.
- Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Inklusion, Bd. 34, Stand: März 2013). München: DJI.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (2013). *NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Berlin.
- Tietze, W., & Meischner, T. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M., & Schalk-Soekar, S. R.G. (2008). Multiculturalism: Construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations*, *32*, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.11.001>
- Van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, *28*, 83–92.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht*. Zugriff am 21.08.2016. <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schlüssel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html>
- Vorauer, J. D., Gagnon, A., & Sasaki, S. J. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological science*, *20*, 838–845. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02369.x>
- Wagner, U., Christ, O., Pettigrew, T. F., Stellmacher, J., & Wolf, C. (2006). Prejudice And Minority Proportion: Contact Instead Of Threat Effects. *Social Psychology Quarterly*, *69*, 380–390. <https://doi.org/10.1177/019027250606900406>
- Weins, C. (2011). Gruppenbedrohung oder Kontakt? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *63*, 481–499. <https://doi.org/10.1007/s11577-011-0141-6>

- Welch-Sing, E., & Pagonis, G. (2011). *Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Sprachförderansätze: „Deutsch für den Schulstart“ und „Denkendorfer Modell“ (Abschlussbericht)*.
- Wieduwilt, N., Lehl, S., & Anders, Y. (submitted). Preschool teachers' pedagogical beliefs in the field of language and literacy education. *Teaching and Teacher Education*.
- Wischmeier, I. (2012). „Teachers' Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur* (S. 167–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8
- Wolf, K. M., Felbrich, A., Stanat, P., & Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. *Empirische Pädagogik*, 25, 423–438.
- Wolsko, C., Park, B., & Judd, C. M. (2006). Considering the Tower of Babel: Correlates of Assimilation and Multiculturalism among Ethnic Minority and Majority Groups in the United States. *Social Justice Research*, 19, 277–306. <https://doi.org/10.1007/s11211-006-0014-8>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, 86, 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Anhang B – Manuskript zur Studie 2

Originalmanuskript: Kurucz, C., Hachfeld, A., Lehl, S., & Anders, Y. (überarbeitete Fassung im Druck). Die Bedeutung kultureller Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften für die Qualität pädagogischer Praxis. Manuskriptfassung eines zur Veröffentlichung in einer Fachzeitschrift am 18.02.2022 eingereichten Beitrages

Zusammenfassung: Kulturellen Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften werden insbesondere in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen eine handlungsleitende Bedeutung zugesprochen, obwohl es für diese Annahme kaum empirische Belege gibt. Die vorliegende Studie setzt hier an und untersucht, ob die kulturellen Überzeugungen von $N=206$ frühpädagogischen Fachkräften im Zusammenhang mit der in ihren $N=107$ Kindertageseinrichtungen beobachteten sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität stehen. Als kulturelle Überzeugungsfacetten wurden die multikulturellen und assimilativen Überzeugungen berücksichtigt, die anhand von Selbsteinschätzungen erfragt wurden. Die sprachspezifische Prozess- und Strukturqualität wurde mithilfe verschiedener Subskalen der Skala zum Sustained Shared Thinking und zum emotionalen Wohlbefinden (SSTEWE), der Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E) sowie einer selbst entwickelten Skala „*Sprach- und kultursensible Raumgestaltung*“ (SKR) in Beobachtungen eingeschätzt. Die multikulturellen und assimilativen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte gingen neben ausgewählten Struktur- und Fachkraftmerkmalen getrennt in multiple Regressionsanalysen ein. Die Ergebnisse zeigten, dass die multikulturellen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte signifikant positiv mit der Subskala „*Sprache*“ der KES-E und der Skala „*Sprach- und kultursensible Raumgestaltung*“ zusammenhängen. Die assimilativen Überzeugungen waren hingegen mit keiner der drei sprachspezifischen Qualitätsmaße assoziiert.

Schlüsselwörter Kulturelle Überzeugungen · Kulturelle Diversität · Prozessqualität · Sprachförderung · Kindergarten

The importance of cultural beliefs of preschool teachers for the quality of educational practice

Abstract: Especially in culturally diverse preschools, cultural beliefs of preschool teachers are assigned a major importance for pedagogical practice, although so far there has been hardly any research on this relation. The present study explored whether the cultural beliefs of 206 preschool teachers are related to the language-related process and structural quality observed in their 107 preschools. As facets of cultural belief, the multicultural and assimilative beliefs based on self-assessments were taken into account. The language-related process and structural quality was rated on the basis of the subscale “*Supporting and extending language and communication*” of the Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being Scale (SSTEWE), the subscale “*Literacy*” of the Early Childhood Rating Scale-Revised (ECERS-R) as well as the scale “*Language and Cultural Sensitive Room Formation*” (SKR). The multicultural and assimilative beliefs of the preschool teachers were included separately alongside selected structural and teacher characteristics in hierarchical multiple regression analyzes. The results showed that the multicultural beliefs of the preschool teachers were significantly positively related to the subscale “*Literacy*” of the ECERS-R and the scale “*Language and Cultural Sensitive Room Formation*”. In contrast, the assimilative beliefs were not associated with any of the three language-related quality measures.

Keywords Cultural Beliefs · Cultural Diversity · Process quality · Language support · Pre-school

1 Einleitung

Für viele Kinder mit Migrationshintergrund ist die Kita ein zentraler Ort, an dem sie die deutsche Sprache erlernen. Entsprechend verweisen Forschungsbefunde auf positive Bildungseffekte institutioneller Kindertagesbetreuung für diese Kinder in Bezug auf ihre schulrelevanten sprachlichen Fähigkeiten (Campbell et al. 2001; Sylva et al. 2006). Vor diesem Hintergrund ist es als positiv zu bewerten, dass sich die Bildungsbeteiligung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in deutschen Kitas im Zeitraum zwischen 2007 und 2019 um 72% gesteigert hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Lernförderlich ist jedoch nicht allein die Quantität, sondern vor allem die Qualität des pädagogischen Angebots (Anders 2013; Burchinal et al. 2000). Allerdings zeigen bisherige Studien Qualitätsunterschiede zuungunsten von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. nicht-deutscher Herkunftssprache, beispielsweise in Bezug auf die Fachkraft-Kind-Beziehung (Mayer et al. 2013) oder die allgemeine Prozessqualität (Stahl et al. 2017). Insbesondere die Umsetzung einer hohen (sprachbezogenen) Prozessqualität erfordert auf Seiten der Fachkräfte professionelle Kompetenzen (Hachfeld und Wieduwilt 2020). Dazu gehören auch die professionellen Überzeugungen und Werthaltungen, denen im bildungswissenschaftlichen Diskurs zunehmend eine zentrale, handlungsleitende Bedeutung zugesprochen wird (Castro 2010; Kurucz et al. 2020). In Bezug auf kulturelle Diversität geben die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder die Wertschätzung und individuelle Förderung aller Kinder, ihrer Sprachen und Kulturen als klares Ziel für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vor (Diskowski 2008). Aus pädagogisch-soziologischer Perspektive stellt sich somit die Frage, inwiefern sich die normative Setzung eines wertschätzenden Umgangs mit kultureller Diversität auch in den Überzeugungen der Fachkräfte finden lässt und wie diese wiederum mit der Realisierung einer hohen sprachbezogenen pädagogischen Qualität in Zusammenhang stehen.

2 Bedeutung von Sprache aus soziologischer Perspektive

Gute Sprachkenntnisse sind ein zentrales Element für den Bildungserfolg und für die gesellschaftliche Teilhabe. Für Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache ergeben sich größere Erfolge beim Erlernen der Verkehrssprache, wenn sie sich früh mit dieser auseinandersetzen, sie diese selbst häufig gebrauchen und einen kontinuierlichen Input durch Erstsprachler*innen erhalten (Piske 2014). Dadurch kann möglichen Bildungsbenachteiligungen frühzeitig entgegen gewirkt werden.

Doch Sprache fungiert nicht nur als reines Instrument zur Kommunikation und Wissensweitergabe. Entsprechend Bourdieus Konzept des „Sprachmarktes“ (Bourdieu 1977) stellt Sprache auch ein zentrales Distinktionsmittel dar, das – je nach Verortung des Sprachhabitus im sozialen Raum – durch ein hohes oder niedriges Akzeptanzniveau gekennzeichnet ist. Durch dieses variierende Akzeptanzniveau wird einem der unmittelbare Wert der eigenen Sprachkenntnisse und Sprechweise bewusst. Das Bildungswesen nimmt bei der Relation von Sprachkenntnis und Anerkennung eine zentrale Stellung ein, da es die „legitime Sprache“ vermitteln

und ihre Kenntnis honorieren soll (Niedrig 2002). Dadurch wird eine allgemein anerkannte Hierarchie von Sprachen und sprachlichen Varietäten geschaffen. Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache, die weniger weit elaborierte deutsche Sprachkenntnisse aufweisen und deren Familiensprache nicht zu den international anerkannten Verkehrs-, Wirtschafts- und Bildungssprachen zählt, erfahren häufig bereits früh eine Abwertung. So haben sie in der Regel Schwierigkeiten, ihr Minderheitenkapital in einem Bildungssystem mit „monolingualem Habitus“ (Gogolin 2008) geltend zu machen. Bereits im frühkindlichen Bereich kann die Abwertung der unterschiedlichen Familiensprachen von Kindern weitreichende Folgen haben: Entmutigen frühpädagogische Fachkräfte Kinder darin, ihre Familiensprache zu nutzen, kann das Selbstwertgefühl und das Selbstkonzept der Kinder negativ beeinflusst werden (Slot et al. 2017a). Die Abwertung der Familiensprache – als wichtiger Teil der kindlichen Identität – kann bei Kindern früh das Gefühl entstehen lassen, nicht vollends dazu zu gehören und unzureichend zu sein. Frühpädagogischen Fachkräften wird somit eine wichtige Rolle zuteil, um die Kenntnisse der Verkehrssprache bei Kindern weiterzuentwickeln und dabei gleichzeitig die unterschiedlichen Familiensprachen nicht (implizit) abzuwerten. Dies erfordert eine kultursensible Haltung, deren zentraler Bestandteil kulturelle Überzeugungen sind.

3. Konzeptionen kultureller Überzeugungen

Bei der Konzeption kultureller Überzeugungen beziehen wir uns auf Baumert und Kunter (2006, S. 497, in Anlehnung an Op't Eynde et al. 2002), die Überzeugungen als „implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen“ definieren. Überzeugungen fungieren demnach als Wahrnehmungs- bzw. Wissensfilter, da sie als subjektiv bedeutsames Bezugssystem auf die Wahrnehmung und Verarbeitung neuer Informationen einwirken (Fives und Buehl 2012; Pajares 1992). Kulturelle Überzeugungen beziehen sich entsprechend auf die Wahrnehmung gegenüber kultureller Diversität im Allgemeinen und Menschen mit Migrationshintergrund im Speziellen (auch als migrationsbezogene Überzeugungen bezeichnet, Hachfeld und Syring 2020). In der Literatur werden am häufigsten zwei kulturelle Überzeugungstypen unterschieden, die sich gegenseitig ausschließen und mit einer wertschätzenden bzw. ablehnenden Haltung gegenüber kultureller Vielfalt einhergehen: multikulturelle bzw. assimilative Überzeugungen (ebd.). Obgleich die rein normative Setzung zur Wertschätzung kultureller Diversität in Kitas aufgrund der Bildungs- und Orientierungspläne der Länder gesetzt zu sein scheint, kommen Slot et al. (2017a) im Rahmen ihrer Literaturübersicht zu dem Schluss, dass es bislang wenig Konsens darüber gibt, ob und, wenn ja, wie mit kultureller Diversität in (früh)pädagogischen Einrichtungen umgegangen werden soll. Die Haltung der Fachkräfte gegenüber kultureller Diversität reicht von befürwortenden (multikulturellen) bis hin zu völlig ablehnenden (assimilativen) Überzeugungen, wobei Letztere eher implizit als direkt ausgedrückt werden. Ablehnende Überzeugungen werden beispielsweise in Form defizitorientierter Äußerungen oder geringer Erwartungen an Kinder mit Migrationshintergrund ersichtlich. Insgesamt lässt sich anhand der aktuellen Datenlage ein Forschungsdefizit hinsichtlich kultureller Überzeugungen in der frühen Bildung und ihre Relevanz für die Umsetzung einer sprachförderlichen Prozessqualität feststellen.

3.1 Multikulturelle Überzeugungen

Multikulturelle Überzeugungen zeichnen sich durch eine wertschätzende Haltung gegenüber sprachlich-kultureller Diversität aus, die theoretisch mit der Umsetzung kulturintegrierender Strategien einhergehen sollte. Personen mit multikulturellen Überzeugungen schätzen kulturelle Unterschiede in alltäglichen Interaktionen und empfinden sie als bereichernd (Levin et al. 2012). Dabei geht es primär darum, Partizipationsmöglichkeiten entsprechend der jeweiligen sprachlich-kulturellen Voraussetzungen als solche zu erkennen, um darauf aufbauend einen konstruktiven Umgang mit dieser Diversität zu ermöglichen. Diese programmatische Dimension ist in der Literatur häufig noch mit dem Attribut „interkulturell“ assoziiert (Gogolin 2011).

Frühpädagogische Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen messen dem Aspekt sprachlich-kultureller Diversität in ihrer pädagogischen Praxis hohe Relevanz bei und sie unterstützen die Bewahrung kultureller Integrität der Kinder und ihrer Familien (Voss et al. 2011). In Interaktionen berücksichtigen sie entsprechend sprachlich-kulturelle Unterschiede, versuchen die Familiensprachen der Kinder pädagogisch einzubeziehen und gehen auf unterschiedliche kulturelle Wertesysteme ein. Die Überbetonung von Unterschieden kann allerdings zu Gruppendifferenzierungen (Wir vs. die Anderen) führen und bestimmte Zuschreibungen verstärken. Stark ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen sollten den Blick auf diese Gefahr schärfen und sensibel gegenüber vorschnellen Verallgemeinerungen machen. Dies setzt einen (selbst-)kritischen Reflexionsprozess mit den eigenen Wertesystemen voraus. Zu diesem anspruchsvollen Prozess gehört auch die Reflexion kollektiver Zugehörigkeiten von Individuen, die sich erst im Zuge einer intersektionellen Denkweise erschließen (Nohl 2014). Obwohl auch bei ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen Spannungen im pädagogischen Alltag von kulturell diversen Kindertageseinrichtungen nicht ausbleiben, helfen sie doch, die eigene kulturelle Gebundenheit besser nachzuvollziehen, um darüber Hinweise auf pädagogisch angemessenes Verhalten ableiten zu können.

Studien aus der frühkindlichen Bildung konnten zeigen, dass Kinder von den Interaktionen mit ihren Fachkräften insbesondere dann profitieren, wenn diese zum einen beziehungsförderlich und emotional unterstützend sind und zum anderen, wenn auf eine intellektuell stimulierende Art und Weise kommuniziert wird (Siraj-Blatchford et al. 2002). Gerade in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen könnten die multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte die Voraussetzung für die Ausgestaltung solcher Interaktionen sein. So wurde für den Schulkontext argumentiert, dass Lehrer*innen mit multikulturellen Überzeugungen bei der Unterrichtsgestaltung auf die Bedürfnisse von Schüler*innen mit Migrationshintergrund eingehen, respektvolle Beziehungen zu ihnen aufrechterhalten und insgesamt ein Klima der Akzeptanz und Inklusion aller Beteiligten erzeugen (Civitillo et al. 2016; Schachner et al. 2016). Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass multikulturelle Überzeugungen – im Vergleich zu assimilativen Überzeugungen – zu einem sensibleren und vorurteilsbewussteren Umgang mit kulturellen Unterschieden beitragen (Vorauer et al. 2009). Gleichwohl zeigen Befunde auch in die entgegengesetzte Richtung: Wolsko et al. (2006) konnten bei Personen mit ausgeprägten multikulturellen und geringen assimilativen Überzeugungen zwar belegen, dass diese weniger dazu tendieren, die Eigengruppe positiver zu bewerten als eine Fremdgruppe. Jedoch zeigte sich bei ihnen auch die Tendenz, Fremdgruppen verstärkt zu stereotypisieren.

Bis dato liegen relativ wenige empirische Untersuchungen vor, die einen Einfluss von Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften – vermittelt über die Prozessqualität – auf die

kindliche Entwicklung aufzeigen konnten (Kluczniok et al. 2011). Im Hinblick auf eine sprachpädagogische Förderung von Kindern in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen konnten Anders et al. (2016) einen Einfluss der multikulturellen Überzeugungen von sprachpädagogisch hoch qualifizierten Fachkräften auf die sprachspezifische Prozessqualität nachweisen. Kratzmann et al. (2017) fanden einen positiven Zusammenhang zwischen multilingual-pädagogischen Einstellungen und der Integration von Mehrsprachigkeit im Handeln von frühpädagogischen Fachkräften. Gleichzeitig zeigte sich in dieser Studie ein erwartungskonformer negativer Zusammenhang zwischen assimilativen Einstellungen und der Integration von Mehrsprachigkeit. Auf der anderen Seite verdeutlichen die Befunde von Kratzmann et al. (2013), dass ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen mit einem tendenziell einfacheren und weniger förderlichen Sprachverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte einhergehen kann. Die Autor*innen vermuten, dass aufgrund der Bemühungen zur Integration der Herkunftskulturen und Familiensprachen der Kinder die kulturellen Unterschiede von den Fachkräften überbetont werden und der individuelle Unterstützungsbedarf nicht adäquat erkannt wird.

3.2 Assimilative Überzeugungen

Im Gegensatz zu multikulturellen Überzeugungen gehen assimilative Überzeugungen mit einer ablehnenden Haltung gegenüber sprachlich-kultureller Diversität einher, die für eine erfolgreiche Integration in die Mehrheitsgesellschaft die Überwindung sprachlich-kultureller Eigenheiten von Minderheitengruppen voraussetzen. Entsprechend befürworten Personen mit assimilativen Überzeugungen es, wenn Menschen mit Migrationshintergrund die Werte, Normen und Verhaltensweisen der Mehrheitsgesellschaft übernehmen und jene ihrer ethnischen Minderheitengruppe ablegen (Verkuyten 2011). Als Prozess drückt Assimilation aus, dass Personen die Aufnahmekultur in die eigene Identität aufgenommen und dabei die Herkunftskultur aufgegeben haben (Berry 2015).

Frühpädagogische Fachkräfte mit ausgeprägten assimilativen Überzeugungen empfinden sprachlich-kulturelle Diversität als eine zusätzliche Herausforderung im pädagogischen Alltag. Sie plädieren für eine Anpassung der mehrsprachig aufwachsenden Kinder an die Verkehrssprache Deutsch und an die kulturellen Eigenheiten der Mehrheitskultur (Kratzmann et al. 2017). In Interaktionen werden die unterschiedlichen Familiensprachen der Kinder nicht berücksichtigt, da sie für den Erwerb bzw. die Entwicklung von Deutschsprachkenntnissen als hinderlich betrachtet werden. Aus der Perspektive der interkulturellen Pädagogik werden assimilative Überzeugungen wegen ihrer defizitären Orientierung und ihrer Unvereinbarkeit mit einem inklusiven Werteverständnis in Fachkreisen zunehmend kritisch betrachtet (Prengel 2019). Der Begriff „Assimilation“ hat folglich eine weitgehend negative Konnotation erfahren. Diese kritische Perspektive ist auch auf zahlreiche Forschungsbefunde zurückzuführen. So kommen beispielsweise Whitley und Webster (2018) in einer Metaanalyse zu dem Schluss, dass assimilative Überzeugungen im Vergleich zu multikulturellen Überzeugungen mit Vorurteilen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund assoziiert sind. Cummins et al. (2012) betrachten Assimilationsprozesse in Schulen kritisch, da sie die Bedeutung der Familiensprache für die Identitätsentwicklung von Kindern und für das Erlernen der Zweitsprache ausblenden.

Im Rahmen dieser Untersuchungen wird Assimilation als eine Überzeugung verstanden, die die Aufrechterhaltung der Mehrheitskultur legitimiert. Gleichwohl lässt sich das Assimilations-

konzept auch in Bezug auf die Herstellung von Harmonie zwischen Gruppen auslegen, die wiederum zu positiven Bewertungen von Minderheitengruppen führen kann (Verkuyten 2011). Auf den frühkindlichen Bereich übertragen, wäre es somit denkbar, dass gerade in soziokulturell diversen Einrichtungen assimilative Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften einen positiveren Einfluss auf eine kompensatorische Sprachförderung haben als multikulturelle Überzeugungen, da die Fachkräfte mit ihrem Fokus auf die Herstellung von Harmonie stärker auf die Umsetzung der gemeinsamen Verkehrssprache Deutsch achten. In Bezug auf den Umgang mit sprachlicher Diversität in (früh)pädagogischen Einrichtungen zeigen verschiedene Untersuchungen eine Präferenz für einen starken assimilativen Ansatz von Fachkräften (Slot et al. 2017a). Es wird in diesem Zusammenhang argumentiert, dass bestimmte Familiensprachen, die ein hohes Prestige in der Gesellschaft genießen und als Fremdsprachen in Schulen gelehrt werden (wie z.B. Englisch, Französisch oder Spanisch), bei Kindern mit Migrationshintergrund weniger als Nachteil und Schwierigkeit für das Erlernen des Deutschen bewertet werden als bei Kindern, deren Familiensprache in der öffentlichen Meinung eher skeptisch eingestuft wird (wie z.B. Türkisch, Arabisch oder Rumänisch) (Raml 2014). Die Ungleichbehandlung von Kindern unterschiedlicher sprachlich-kultureller Herkunft kann weitreichende Folgen haben. Werden bestimmte Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund von der Mehrheitsgesellschaft privilegiert, können sie sich vollständig in diese Gesellschaft integrieren. Werden bestimmte Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund dagegen stigmatisiert, können sie sich nie ganz integrieren und bleiben als Zugehörige zu einer ethnischen Minderheit definiert.

4. Das strukturell-prozessuale Modell frühpädagogischer Qualität

Gemäß dem strukturell-prozessualen Modell pädagogischer Qualität gehören Überzeugungen neben pädagogischen Werten und normativen Erziehungsvorstellungen von frühpädagogischen Fachkräften zu den Aspekten der *Orientierungsqualität* in Kindertageseinrichtungen (Roßbach et al. 2008; Tietze et al. 2005), dementsprechend auch die Überzeugungen von Fachkräften über den Umgang mit kultureller Diversität und über die sprachliche Bildungsarbeit. Diesem Modell zufolge umfasst pädagogische Qualität neben der Orientierungsqualität noch drei weitere Qualitätsdimensionen: *Strukturqualität*, *Prozessqualität* sowie *Familienbezug/Vernetzung*. Die *Strukturqualität* bezieht sich auf situationsunabhängige, zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen, die im Allgemeinen politisch regulierbar sind. Zu diesen Aspekten zählen räumlich-materielle (z.B. Anzahl verschiedener Materialien), soziale (z.B. Anteil der Kinder unter drei Jahren oder Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund) und personelle Rahmenbedingungen (z.B. Fachkraft-Kind-Schlüssel, Fachkraftqualifikation) (Tietze 2008). Die Orientierungs- und Strukturqualität hängen miteinander zusammen; sie bilden die Grundlage für pädagogisches Handeln und beeinflussen so die Prozessqualität. Unter *Prozessqualität* werden alle Interaktionen und Erfahrungen zusammengefasst, die Kinder mit ihrer sozialen und räumlich-materialen Umwelt in Kindertageseinrichtungen machen. Damit sind die dynamischen Aspekte des Kita-Alltags angesprochen, die entwicklungsangemessene und auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmte Aktivitäten beinhalten (z.B. Vorlesen) (Kluczniok 2018). Das Modell geht davon aus, dass die Struktur- und Orientierungsqualität, vermittelt über die Prozessqualität und den Familienbezug, auf die Kompetenzen von Kindern wirken. Das

Gros nationaler und internationaler Studien weist auf positive Zusammenhänge zwischen Prozessqualität und insbesondere kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsbereichen bei Kindern hin (Ulferts und Anders 2016). Selbst im Alter von zehn Jahren lassen sich noch positive Auswirkungen einer qualitativ hochwertigen institutionellen Kindertagesbetreuung auf beispielsweise den Leistungsfortschritt im Lesen feststellen (Sammons et al. 2008). Ein niedriges oder mittleres Qualitätsniveau hat hingegen keine längerfristigen positiven Effekte bei Kindern.

4.1 Sprachspezifische Qualität in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen

Internationalen Befunden zufolge profitieren insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer sprachlichen Entwicklung von einer qualitativ hochwertigen institutionellen Kindertagesbetreuung (Burchinal et al. 2000). Die Übertragbarkeit auf Deutschland ist jedoch aufgrund der bislang unzureichenden Datenlage noch unklar. Nur vereinzelt indizieren Studien mögliche kompensatorische Effekte bei Kindern mit Migrationshintergrund, beispielsweise beim rezeptiven Wortschatz (Mayer et al. 2013). Erschwerend kommt für Deutschland hinzu, dass die Inanspruchnahme qualitativ hochwertiger institutioneller Kindertagesbetreuung sehr selektiv ist: Kinder mit Migrationshintergrund haben tendenziell weniger Zugang zu Kindertageseinrichtungen mit hoher Qualität als Kinder ohne Migrationshintergrund (Lehl et al. 2014; Leu und Schelle 2009). Forschungsbefunde weisen ferner darauf hin, dass Kinder von Eltern mit nicht-deutscher Familiensprache im Vergleich zu Kindern von Eltern mit deutscher Familiensprache häufiger Kindertageseinrichtungen besuchen, in denen der Großteil der Kinder ebenfalls eine nicht-deutsche Familiensprache aufweist (Becker und Schober 2017). Dieser Umstand ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass Familien mit Migrationshintergrund stärker als deutsche Familien den vorgegebenen Möglichkeiten an institutioneller Kindertagesbetreuung in ihrem ethnisch segregierten Wohnumfeld folgen. Aus dem Besuch einer Kindertageseinrichtung mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund resultieren wiederum unterschiedliche Möglichkeiten für die Sprachentwicklung im Deutschen, da der Zugang zur deutschen Sprache leichter gelingt, je mehr Kinder Letztere beherrschen und nutzen (Becker 2010). Ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in Kindergartengruppen ist zudem häufig mit einer geringeren Prozessqualität assoziiert (Kuger und Kluczniok 2009), die sich ebenfalls negativ auf die Entwicklung der deutschen Sprachkenntnisse auswirken kann (Ebert et al. 2013; Tietze et al. 2013). Dabei erweist sich ein hoher Migrantenanteil als besonders hinderlich für die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund, wohingegen diese bei Kindern ohne Migrationshintergrund relativ unabhängig vom Migrantenanteil zu sein scheint (Niklas et al. 2011). Auch im Hinblick auf Aspekte der Struktur- und Orientierungsqualität erfahren in der Regel Kinder mit Migrationshintergrund geringere Qualitätsniveaus (Stahl et al. 2017).

4.2 Messung sprachspezifischer Prozess- und Strukturqualität

Im Rahmen des strukturell-prozessualen Modells pädagogischer Qualität kann zwischen globalen und bereichsspezifischen Prozessmerkmalen unterschieden werden (Sylva et al. 2006). Die globale Prozessqualität umfasst bereichsübergreifend die Gesamtheit der Interaktionen des Kindes mit seiner physischen Umgebung, mit Erwachsenen und Peers, wohingegen sich die bereichsspezifische Prozessqualität auf die Förderqualität in spezifischen Inhaltsbereichen wie

Sprache oder Mathematik bezieht. Die sprachspezifische Prozessqualität ist als curriculumsnaher Entwicklungsbereich für die spätere Bildungskarriere von Kindern besonders wichtig. Im Rahmen dieser werden Prozesse angeregt, die für die Entwicklung und Festigung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern konstitutiv sind (z.B. über das regelmäßige gemeinsame Lesen).

Bereichsspezifische Prozessmerkmale werden in der frühkindlichen Forschung häufig mit standardisierten Beobachtungsverfahren wie der Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E) erfasst. Dieses Instrument hat sich international und national aufgrund guter Inter-Rater-Reliabilität und Validität bewährt (ebd.; Kuger und Kluczniok 2009). Obwohl das Instrument vorwiegend Prozessmerkmale erfasst, beinhalten die Inhaltsbereiche (wie bei Sprache) auch einzelne Strukturmerkmale. Für Deutschland zeigen Studien mit der KES-E, dass die bereichsspezifische Qualität niedriger ausfällt als die globale Qualität (Tietze et al. 2013). In der Evaluation zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der sprachspezifischen Prozessqualität und der Wortschatzentwicklung bei Kindern, jedoch blieben Effekte beim Satzverständnis aus (Roßbach et al. 2016). Andere Studien weisen auf das niedrige sprachspezifische Qualitätsniveau in Kindertageseinrichtungen hin und die damit ausbleibenden positiven Wirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen von Kindern (Ebert et al. 2013). Ein anderes international bewährtes Beobachtungsinstrument zur Erfassung der Prozessqualität stellt das Classroom Assessment Scoring System dar (CLASS; Pianta et al. 2008), das in Untersuchungen Überschneidungen zu den interaktions- und sprachspezifischen Subskalen der Kindergarten-Skala aufzeigte (vgl. La Paro et al. 2004).

Eine relativ neue Beobachtungsskala, die als Ergänzung zu den KES-Skalen entwickelt wurde und diesen vom Aufbau sehr ähnelt, ist die „Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW)“-Skala von Siraj, Kingston und Melhuish (2015). Im Rahmen dieses Instruments wird das Konzept der gemeinsam geteilten Denkprozesse fokussiert. Demzufolge sollen pädagogische Interaktionen im Hinblick auf die Förderung der sozioemotionalen sowie der kognitiven Entwicklung (mit einem Schwerpunkt auf der sprachlichen Entwicklung) erfasst werden (Anders und Wieduwilt 2018). Internationale Studien weisen auf sehr hohe Inter-Rater-Reliabilität und eine sehr gute Validität hin (Otero und Melhuish 2015). Die durchschnittlich gemessene Qualität liegt im mittleren bzw. guten Bereich, wobei die sprachspezifische Prozessqualität etwas höher ausfällt (ebd.). In Deutschland kam das Instrument erstmals bei der Evaluation zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ zum Einsatz (Anders et al. 2019). Es zeigte sich im Vergleich zu den genannten internationalen Studien eine geringere Gesamtqualität, wobei auch hier die sprachspezifische Prozessqualität besser ausfiel. Diese Unterschiede könnten auf die unterschiedlichen frühpädagogischen Traditionen beider Länder zurückgeführt werden, da in Großbritannien eine stärkere Ausrichtung auf das frühpädagogische Curriculum und auf akademische Vorläuferfähigkeiten gelegt wird.

Der Messung der sprachförderlichen Raum- bzw. Materialausstattung als Aspekt der Strukturqualität wurde im Gegensatz zur sprachförderlichen Prozessqualität in der frühkindlichen Forschung bislang etwas weniger Beachtung geschenkt. Obwohl die sprachförderliche Raum- bzw. Materialausstattung als eine Dimension mit theoretisch begründetem Einfluss auf die kindliche Entwicklung verstanden wird (Smith und Dickinson 2002), wird ihre Berücksichtigung ebenso wie die der kultursensiblen Raum- bzw. Materialausstattung in der Regel in Beobachtungsinstrumenten zur Erfassung pädagogischer Prozessqualität erhoben (z.B. KES-R,

KES-E). Eine Beobachtungsskala, die ausschließlich die sprach- und kultursensible Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen fokussiert, gibt es bis dato noch nicht. Mit Blick auf die Wahrnehmung von Förder- bzw. Handlungsmöglichkeiten in diesen Bildungsbereichen beziehen sich Fachkräfte vornehmlich auf direkte pädagogische Interaktionen. Indirekte Formen der Sprachanregung über die Raumgestaltung werden eher selten berücksichtigt (Faas 2013).

5. Forschungsanliegen

Die vorliegende Studie untersucht den Zusammenhang von multikulturellen und assimilativen Überzeugungen mit der sprachspezifischen Prozess- und Strukturqualität. Gerichtete Hypothesen lassen sich aufgrund bisheriger Forschungsbefunde nicht formulieren. So ist denkbar, dass Fachkräfte mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen einen kultursensibleren Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern pflegen, der auf der Beziehungsebene sprachförderliche Interaktionen – auch unter den Kindern – begünstigt. Auf der anderen Seite könnten gerade Fachkräfte mit ausgeprägten assimilativen Überzeugungen in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen einen positiveren Einfluss auf eine kompensatorische Sprachförderung haben als Fachkräfte mit multikulturellen Überzeugungen, da Erstere einen größeren Fokus auf das Erlernen der gemeinsamen Verkehrssprache Deutsch legen. Die vorliegende Studie hat somit einen explorativen Forschungscharakter.

6. Methode

Die Daten für die vorliegenden Analysen stammen aus einer Beobachtungsstudie in 107 ausgewählten Kindertageseinrichtungen zur Erfassung der pädagogischen Qualität, die im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ durchgeführt wurde (BMFSFJ 2018). Die Einrichtungen, regional unterschiedlich gestreut (Ost/West, ländlich/Mittelstadt/Großstadt), wiesen einen hohen Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache auf. Insgesamt füllten 206 frühpädagogische Fachkräfte die Fragebogen zu den kulturellen Überzeugungen aus und konnten für die Analysen berücksichtigt werden.

6.1 Stichprobe und Erhebungsdesign

Die frühpädagogischen Fachkräfte (87,4 % weiblich) waren im Durchschnitt 41 Jahre alt ($SD = 12,3$; Range: 21 – 62 Jahre) und verfügten über 14,2 Jahre Berufserfahrung in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung ($SD = 12,3$; Range: 0 – 45 Jahre). Der Anteil an frühpädagogischen Fachkräften mit einem (Fach-)Hochschulstudium lag bei knapp 11 % und war damit fast doppelt so hoch wie der aktuelle Anteil an akademisch ausgebildeten Fachkräften im Bundesdurchschnitt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Der Anteil der beobachteten Fachkräfte mit nichtdeutscher Familiensprache lag im Durchschnitt bei 12 %.

In den beobachteten Gruppen der 107 Kindertageseinrichtungen war der Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache mit 43 % ($SD = 29,1$; Range: 0 – 100 %) vergleichbar hoch wie der Anteil auf Einrichtungsebene ($M = 42$ %; $SD = 27,1$; Range: 0 – 100 %), jedoch

doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt (20 %; Destatis 2019). Der Anteil an Kindern unter drei Jahren war mit 21 % ähnlich hoch wie der auf Bundesebene (19 %; ebd.). Im Durchschnitt hat eine pädagogische Fachkraft während der Beobachtung im Laufe des Vormittags acht Kinder betreut. Der überwiegende Teil der Einrichtungen befand sich in Großstädten mit einer Bevölkerungszahl von über 100.000 (44 %), gefolgt von Einrichtungen in mittelgroßen Städten mit einer Bevölkerungszahl von 20.000 bis 100.000 (32 %). Einrichtungen, die in ländlichen bzw. kleinstädtischen Regionen mit einer Bevölkerungszahl von unter 20.000 lokalisiert sind, machten mit 25 % den kleinsten Anteil aus.

Die Beobachtung in den Kitagruppen erfolgte am Vormittag und dauerte pro Einrichtung circa fünf Stunden. Je zwei Personen, die vorab eine mehrtägige Schulung mit einem Reliabilitätscheck von mindestens 80 % Übereinstimmung mit dem Masterrater erfolgreich absolvieren mussten, führten die standardisierten Beobachtungen in den Kitagruppen durch. In Einrichtungen, die nicht in Stammgruppen arbeiten, wurde der pädagogische Alltag in mehreren Räumen beobachtet. In zwanzig Einrichtungen wurden zudem während der Feldphase Doppelerhebungen durchgeführt, um die Beobachterübereinstimmung zu testen. Diese kann als gut bezeichnet werden (ICC unjustiert: SSTEWE: 0,78; KES-E: 0,88; SKR: 0,79).

6.2 Instrumente

Es werden zunächst die zwei Qualitätsmaße vorgestellt, anhand derer die sprachspezifische Prozessqualität in den beobachteten Kitagruppen eingeschätzt wurde. Anschließend wird auf ein weiteres Qualitätsmaß eingegangen, das die sprachspezifische Strukturqualität in den beobachteten Kitagruppen abbildet. Die Orientierungsqualität umfasst die kulturellen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte, die sich wiederum in multikulturelle und assimilative Überzeugungen unterteilen. Auf Fachkräftebene gingen als Kontrollvariablen die Ausbildung ((Fach-)Hochschulstudium vorhanden/nicht vorhanden), Berufserfahrung in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung (in Jahren) sowie die wahrgenommenen Fortbildungen in den letzten zwölf Monaten zu inklusiver Pädagogik (in Tagen) ein.

6.2.1 Prozessqualität

Die in den Untersuchungsgruppen beobachtete Prozessqualität wurde anhand von zwei bereichsspezifischen Qualitätsmaßen bzw. Ratingskalen eingeschätzt: der Subskala „*Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation*“ der Skala zum Sustained Shared Thinking und zum emotionalen Wohlbefinden in Gruppen von 2–5-jährigen Kindern (SSTEWE; Siraj et al. 2015; deutsche Fassung von Anders et al. 2017), die als reines Interaktionsmaß (prozessorientiert) fungiert, und von der Subskala „*Sprache*“ der Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E; Sylva et al. 2006; deutsche Fassung von Roßbach et al. 2018), die auch strukturorientierte Aspekte abbildet.

Subskala „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“. Die SSTEWE-Skala ist ein neues Instrument zur Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen, die das Konzept der gemeinsam geteilten Denkprozesse in den Blick nimmt (Anders und Wieduwilt 2018). Dieses Konzept berücksichtigt verstärkt den kindlichen Entwicklungsstand bei der Bereitstellung von Lerngelegenheiten und misst dem Aufgreifen und Weiterführen kindlicher Interessen und Gedankengänge große Relevanz bei. Entscheidend dabei ist, eine Balance

zwischen den von der Fachkraft geleiteten und den vom Kind geleiteten Aktivitäten und Erfahrungen sicherzustellen. Die SSTEW-Skala wurde als Ergänzung zu bereits etablierten Beobachtungsskalen (z.B. Kindergarten-Skala (KES-R)) entwickelt. Die Subskala „*Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation*“ bezieht sich auf Interaktionen, die bei Kindern effektives Sprachlernen unterstützen und die kognitive Entwicklung im Bereich Sprache fördern. Die Subskala besteht aus vier Merkmalen, deren Einschätzung auf einer 7-stufigen Ratingskala erfolgt (Beispielmerkmal: „*Fachkräfte unterstützen den Sprachgebrauch der Kinder*“). So reichen die Qualitätsstufen von 1 „unzureichende Qualität“ (Beispielaspekt: „Die Fachkräfte sprechen oft so, dass die Kinder sie nicht verstehen“) bis 7 „ausgezeichnete Qualität“ (Beispielaspekt: „Die Fachkräfte fördern die Sprachentwicklung auf individueller Ebene durch korrekatives Feedback“).

Subskala „Sprache der Kindergarten-Skala-Erweiterung“. Die Subskala „*Sprache*“ der Kindergarten-Skala-Erweiterung bezieht sich ausschließlich auf den bereichsspezifischen Aspekt der Sprachförderung. Die Skala umfasst sechs Merkmale (Beispielmerkmal: „*Schrift im Alltag: Buchstaben und Wörter*“). Diese Merkmale bilden konzeptionelle Aspekte, Aspekte der räumlich-materialen Ausstattung und ihrer Nutzung ab, aber insbesondere auch Aspekte von bildungs- und entwicklungsfördernden Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern sowie den Kindern untereinander. Demnach wird unter pädagogischen Prozessen all das verstanden, was den konkreten Bildungs- und Erfahrungsraum eines Kindes in der Kindertageseinrichtung unmittelbar beeinflusst. Alle Merkmale werden ebenfalls auf einer 7-stufigen Skala von 1 (unzureichende Qualität) bis 7 (ausgezeichnete Qualität) von geschulten Beobachterinnen und Beobachtern eingeschätzt. „Unzureichende Qualität“ bedeutet, dass die in dem Merkmal angesprochenen Qualitätsaspekte ein erhebliches Entwicklungspotenzial aufweisen (Beispielaspekt: „*Keine beschrifteten Bilder für die Kinder sichtbar*“). Eine „ausgezeichnete Qualität“ drückt hingegen aus, dass Kinder zu einer unabhängigen Auseinandersetzung mit den durch das Merkmal angesprochenen Qualitätsaspekten angeregt werden und individuell auf einzelne Kinder abgestimmte Planungen der Fachkräfte ersichtlich sind (Beispielaspekt: „*Es finden Gespräche statt über den Zusammenhang zwischen gesprochenen und geschriebenen Wörtern (z.B. darüber, wie die auf einem T-Shirt aufgedruckten Wörter gelesen werden)*“).

6.2.2 Strukturqualität

Die in den Untersuchungsgruppen beobachtete sprachspezifische Strukturqualität wurde anhand der Skala „*Sprach- und kultursensible Raumgestaltung*“ (SKR) eingeschätzt. Sie fokussiert ausschließlich auf die Raumgestaltung und Materialausstattung.

Skala „Sprach- und kultursensible Raumgestaltung“. Die Skala zur sprach- und kultursensiblen Raumgestaltung wurde als Ergänzung zur SSTEW-Skala und zur KES-E im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „*Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*“ entwickelt (Anders et al. 2019). Ziel der Skala ist es, die Qualität, bezogen auf eine sprach- bzw. kultursensible Raumgestaltung und Materialausstattung – losgelöst von pädagogischen Interaktionen –, einzuschätzen. Die Skala erfasst, ob in Kindertageseinrichtungen die sprachliche und kulturelle Diversität der Kinder und Familien strukturell berücksichtigt wird oder ob die räumliche Ausgestaltung auf eine Homogenisierung von Sprache und kulturellen Normen ausgerichtet ist. Eine kultursensible Raumgestaltung und Materialausstattung ermöglicht Sprach-

anlässe, die im Kita-Alltag eine Bewusstheit für Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität anregen. Diesem Konzept zufolge bildet eine Beschäftigung mit räumlich-materialen Gegebenheiten das Wissen darüber, dass frühkindliche Bildungsprozesse durch die Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt getragen werden. Ferner kann über die bewusste Gestaltung der Umwelt indirekt Einfluss auf die kindliche (Sprach-)Entwicklung genommen werden. Die Skala besteht aus den zwei Subskalen „Raumgestaltung unterstützt konzentriertes und eigenständiges Spiel der Kinder“ und „Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität“, die sich jeweils aus zwei Merkmalen zusammensetzen (Beispielmerkmal Subskala 1: „Struktur und Ordentlichkeit“; Beispielmerkmal Subskala 2: „Bewusstheit für Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität in der räumlichen Ausgestaltung“). Ein Merkmal der Subskala „Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität“ beinhaltet vier Aspekte des Merkmals „Bewusstheit für kulturelle Vielfalt“ der Subskala „Individuelle Förderung“ der KES-E, die sich auf räumlich-materiale Gegebenheiten beziehen. Die Einschätzung der einzelnen Merkmale erfolgt analog zu der SSTEW-Skala sowie zu der KES-E auf einer 7-stufigen Ratingskala (Beispielaspekt für unzureichende Qualität: „Es gibt keine Bücher oder sonstige Materialien in einer anderen Sprache als Deutsch“; Beispielaspekt für ausgezeichnete Qualität: „Es sind zusätzliche Materialien zur Förderung der unterschiedlichen nicht-deutschen Familiensprachen der Kinder vorhanden“).

Die Strukturmerkmale der Kindertageseinrichtungen und ihrer einzelnen Gruppen wurden mithilfe von standardisierten Fragebögen erfasst, die die Einrichtungsleitungen beantworteten. Auf Einrichtungsebene wurde in den vorliegenden Analysen der Anteil an Kindern unter drei Jahren sowie die regionale Zuordnung der Einrichtung berücksichtigt. Die regionale Zuordnung der Kindertageseinrichtungen wurde anhand der Einwohnerzahl des Ortes operationalisiert und umfasst drei Kategorien von ländlich bis großstädtisch (siehe Stichprobe). Die Kategorien der regionalen Zuordnung zu einer Mittel- und einer Großstadt fungieren als Referenzgruppe, die nicht separat in die Modelle aufgenommen wurden, da wir davon ausgegangen sind, dass sich Einrichtungen in ländlichen bzw. kleinstädtischen Regionen stärker von anderen unterscheiden und daher eher Effekte zu erwarten sind. Auf Gruppenebene gingen der Fachkraft-Kind-Schlüssel und der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in die Analysen ein.

6.2.3 Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität wurde über die kulturellen Überzeugungen der Fachkräfte operationalisiert. Das Instrument zur Erfassung der kulturellen Überzeugungen wurde für die vorliegende Studie auf Basis bestehender Skalen für den frühkindlichen Bereich angepasst (Hachfeld et al. 2011). Die Skala setzt sich aus insgesamt zwei Subskalen zusammen, die sich jeweils auf deren multikulturelle und assimilative Überzeugungen beziehen. Beide Skalen umfassen fünf Items, die auf einer fünfstufigen Antwortskala von *stimme überhaupt nicht zu (1)* bis *stimme voll und ganz zu (5)* beantwortet werden konnten. Die Skalen korrelieren mit $-0,23$ ($p < 0,01$) miteinander.

Multikulturelle Überzeugungen. Die Skala zu den multikulturellen Überzeugungen schließt Fragen ein, die Rückschlüsse auf einen kultursensitiven Umgang mit Kindern bzw. Familien mit Migrationshintergrund zulassen (Beispielitem: „Im Rahmen der Arbeit mit Kindern mit

Migrationshintergrund ist es wichtig, auch auf Unterschiede von verschiedenen Kulturen einzugehen“). Die interne Konsistenz der Skala zu den multikulturellen Überzeugungen lag bei $\alpha = 0,80$.

Assimilative Überzeugungen. Im Kontrast zu multikulturellen Überzeugungen repräsentieren assimilative Überzeugungen eine Haltung, bei der die Zugehörigkeit zur Eigengruppe positiver bewertet wird als zur Fremdgruppe (*„Viele Konflikte mit Kindern mit Migrationshintergrund entstehen, weil ihre Familien zu sehr an Gepflogenheiten ihrer Herkunftsländer festhalten“*). Die interne Konsistenz der Skala zu den assimilativen Überzeugungen lag bei $\alpha = 0,73$.

6.3 Analysen

Die Forschungsfragen wurden mithilfe von multiplen Regressionsanalysen in *Mplus 7.4* (Muthén und Muthén 1998-2015) untersucht. Da die Fachkräfte in unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen geschachtelt sind, wurde ein möglicher Clustering-Effekt mithilfe des Befehls *„type = complex“* berücksichtigt (Raudenbush und Bryk 2002). Die multikulturellen und assimilativen Überzeugungen der Fachkräfte sowie die einzelnen Qualitätsmaße gingen latent in die Modelle ein. Die restlichen kontinuierlichen Variablen wurden vor der Modellierung z-standardisiert, um die Modellkoeffizienten besser interpretieren zu können. Die Skalierung der dichotomen Variablen wurde beibehalten.

Bei den Analysen wurde ein schrittweises Vorgehen gewählt, indem zunächst Prädiktoren auf Einrichtungs- und Gruppenebene getrennt von Fachkraftmerkmalen in die Modelle mit aufgenommen wurden. Da sich im Vergleich zu den Gesamtmodellen, in denen sowohl Prädiktoren auf Einrichtungs- bzw. Gruppenebene als auch Prädiktoren auf Fachkräfteebene enthalten sind, keine nennenswerten Änderungen zeigten, werden im Ergebnisteil nur die Gesamtmodelle berichtet. Die Modellgüte wurde anhand von drei Indizes eingeschätzt (Comparative Fit Index [CFI]; Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA] sowie Standardized Root Mean Square Residual [SRMR]) und auf Basis der Kriterien von Hu und Bentler (1999) bewertet. Ferner wurden der Chi-Quadrat-Wert und die dazugehörigen Freiheitsgrade (*df*) berücksichtigt. Um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen, wurden fehlende Werte über das Full-Information-Maximum-Likelihood-(FIML)-Verfahren geschätzt (FIML; Arbuckle 1996). Auf Einrichtungs- bzw. Gruppenebene lag der Anteil an fehlenden Werten für die Angabe zu der regionalen Zugehörigkeit der Kindertageseinrichtung bei 9,7 %, bei allen anderen Variablen bei 3,9 % oder weniger. Auf Fachkräfteebene betrug der Anteil an fehlenden Werten für die Anzahl an Fortbildungstagen zu inklusiver Pädagogik (bezogen auf die vergangenen zwölf Monate) 29,6 %, bei allen anderen Variablen 10,2 % oder weniger.

7. Ergebnisse

7.1 Deskriptive Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die deskriptiven Ergebnisse zu den drei bereichsspezifischen Qualitätsmaßen sowie die zu den multikulturellen und assimilativen Überzeugungen der beobachteten frühpädagogischen Fachkräfte aufgeführt. Für die Beurteilung der Qualitätswerte hat sich international ein Maßstab etabliert, demzufolge Werte kleiner als 3 eine unzureichende Qualität, Werte

zwischen 3 und 5 eine mittelmäßige und Werte von 5 und größer eine gute Qualität widerspiegeln (Kuger und Kluczniok 2009). Der Mittelwert der SSTEWS-Subskala – die die Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation fokussiert – lag für die vorliegende Stichprobe mit $M = 4,0$ im Bereich mittelmäßiger Qualität. Die Standardabweichung von $SD = 1,4$ und die Spannweite von 1,3 bis 7 indiziert, dass sich das Spektrum der Qualität in den Gruppen zum Teil erheblich voneinander unterschied. Der Mittelwert der KES-E Subskala „Sprache“ lag ebenfalls im Bereich mittelmäßiger Qualität, allerdings im Vergleich zur SSTEWS Subskala mit einem Wert von $M = 3,4$ etwas niedriger. Die Spannweite von 1,7 bis 5,7 verdeutlicht, dass in keiner der beobachteten Gruppen eine völlig unzureichende noch gänzlich ausgezeichnete Qualitätsstufe ermittelt werden konnte. Im Vergleich zu diesen beiden Subskalen fiel die Qualität im Bereich der sprach- und kultursensiblen Raumgestaltung mit einem Mittelwert von $M = 3,2$ am niedrigsten aus. Die Standardabweichung ist analog zur KES-E Subskala „Sprache“ ($SD = 0,9$), wohingegen die Spannweite von 1 bis 6,8 sowohl Gruppen mit der niedrigsten Qualitätsstufe aufzeigt als auch Gruppen, in denen ein großer Wert auf die Berücksichtigung von kultureller Diversität und Mehrsprachigkeit in der Raumgestaltung und Materialauswahl gelegt wird.

Tabelle 1 *Deskription der drei bereichsspezifischen Qualitätsmaße und der multikulturellen und assimilativen Überzeugungen der beobachteten frühpädagogischen Fachkräfte*

	M	SD	Min	Max
Qualitätsmaße				
SSTEWS Sprache	4,0	1,4	1,3	7
KES-E Sprache	3,4	0,9	1,7	5,7
Sprach- & Kultursensible Raumgestaltung	3,2	0,9	1	6,8
Kulturelle Überzeugungen				
Multikulturelle Überzeugungen	4,4	0,6	2,6	5
Assimilative Überzeugungen	3,2	0,6	1,6	5

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen außerdem ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen. Der Mittelwert lag bei $M = 4,4$. Demnach stimmten die Fachkräfte multikulturellen Überzeugungen eher oder vollständig zu. Die Standardabweichung fiel mit $SD = 0,6$ relativ gering aus, was darauf hindeutet, dass die Fachkräfte im Durchschnitt ähnliche Überzeugungen aufwiesen. Die Spannweite von 2,6 bis 5 verdeutlicht ferner, dass keine der Fachkräfte eine gänzlich ablehnende Haltung gegenüber einem kultursensitiven Umgang einnahm. Im Vergleich dazu verdeutlicht der Mittelwert von $M = 3,2$ bei den assimilativen Überzeugungen, dass die frühpädagogischen Fachkräfte die assimilativen Überzeugungen weder völlig ablehnten noch ihnen voll und ganz zustimmten. Sie entschieden sich somit im Durchschnitt für die Antwortkategorie „teils/teils“. Die Standardabweichung fiel analog zu den multikulturellen Überzeugungen aus, wobei die Spannweite von 1,6 bis 5 darauf hindeutet, dass einige Fachkräfte eine ablehnende

Haltung gegenüber den Aussagen zu den assimilativen Überzeugungen einnahmen. Multikulturelle und assimilative Überzeugungen unterscheiden sich signifikant voneinander ($t = 18,2$, $df = 205$, $p < 0,01$).

7.2 Der Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und beobachteter Prozess- bzw. Strukturqualität

In Tabelle 2 sind die multiplen Regressionen mit den yx -standardisierten Ergebnissen zum Zusammenhang zwischen den strukturellen Bedingungen der Kita und der Gruppe, den Fachkraftmerkmalen, den multikulturellen Überzeugungen sowie der sprachspezifischen Prozess- bzw. Strukturqualität abgebildet, die in den drei unterschiedlichen Modellen jeweils die abhängige Variable bildet.

Tabelle 2 Hierarchische multiple Regressionen zum Zusammenhang zwischen strukturellen Bedingungen der Kita und der Gruppe, den Fachkraftmerkmalen, den multikulturellen Überzeugungen und der beobachteten Prozess- sowie Strukturqualität

	SSTEW Unterstützung und Förderung der Sprache und Kom- munikation		KES-E Sprache		SKR Sprach- und kultur- sensible Raumge- staltung	
	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	β	$SE(\beta)$	β	$SE(\beta)$	β	$SE(\beta)$
Einrichtungsebene						
Regionale Zuordnung (Ländlich/klein- städtisch)	0,04	0,12	-0,12	0,15	-0,01	0,15
Anteil Kinder unter drei Jahren	-0,37**	0,12	-0,08	0,16	-0,24	0,17
Fachkraft-Kind-Schlüssel (Gruppe)	0,01	0,10	-0,01	0,25	0,20	0,14
Anteil Kinder mit Migrationshinter- grund (Gruppe)	-0,24 ⁺	0,14	-0,28 ⁺	0,15	0,19	0,14
Fachkräftebene						
Hochschulabschluss	0,13 ⁺	0,08	0,10	0,09	0,20*	0,08
Berufserfahrung im FBBE-System (Jahre)	-0,05	0,07	0,01	0,10	-0,04	0,07
Fortbildungen zu inklusiver Pädagogik (Tage)	0,10	0,07	0,06	0,08	0,12*	0,06
Multikulturelle Überzeugungen	-0,04	0,08	0,24**	0,08	0,15*	0,08
R^2	0,14*	0,07	0,12 ⁺	0,07	0,23*	0,10
CFI	0,97		0,85		0,89	
RMSEA	0,03		0,05		0,05	
SRMR	0,04		0,06		0,05	
χ^2 (df)	622,60 (99)		494,74 (132)		474,66 (99)	

Anmerkungen: SSTEW = Skala zum Sustained Shared Thinking und zum emotionalen Wohlbefinden; KES-E = Kindergarten-Skala-Erweiterung; SKR = Skala Sprach- und kultursensible Raumgestaltung; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean square residual; χ^2 (df) = Chi-Quadrat-Wert und die dazugehörigen Freiheitsgrade. Die Qualitätsmaße und die multikulturellen Überzeugungen wurden latent modelliert.
 $p < 0,01$ (**); $p < 0,05$ (*); $p < 0,10$ (°)

Subskala „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“. In Modell 1 wurde die sprachspezifische Prozessqualität anhand der Subskala „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“ der SSTEW gemessen. Auf Einrichtungsebene zeigt sich ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil an Kindern unter drei Jahren und der sprachspezifischen Prozessqualität ($\beta = -0,37, p < 0,01$). Auf Gruppenebene weist der Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache einen tendenziell signifikant negativen Zusammenhang zu der sprachspezifischen Prozessqualität auf ($\beta = -0,24, p < 0,10$). Auf Fachkräfteebene ist die Hochschulausbildung tendenziell signifikant mit der sprachspezifischen Prozessqualität assoziiert ($\beta = 0,13, p < 0,10$). Dies trifft jedoch nicht auf die multikulturellen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte zu, die in keinem signifikanten Zusammenhang zur sprachspezifischen Prozessqualität stehen ($\beta = -0,04, p = 0,60$). Das Modell fällt signifikant aus ($p < 0,05$) und die berücksichtigten Prädiktoren erklären 14 % der Varianz.

Subskala „Sprache der Kindergarten-Skala-Erweiterung“. In Modell 2 wurde die sprachspezifische Prozessqualität anhand der Subskala „Sprache“ der KES-E eingeschätzt. Auf Einrichtungs- bzw. Gruppenebene zeigt sich ein tendenziell signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache in der Gruppe und der sprachspezifischen Prozessqualität ($\beta = -0,28, p < 0,10$). Auf Fachkräfteebene sind ausschließlich die multikulturellen Überzeugungen signifikant positiv mit der sprachspezifischen Prozessqualität assoziiert ($\beta = 0,24, p < 0,01$). Das Modell fällt nicht signifikant aus ($p = 0,07$) und die berücksichtigten Prädiktoren erklären 12 % der Varianz.

Skala „Sprach- und kultursensible Raumgestaltung“. In Modell 3 wurde die sprachspezifische Prozessqualität anhand der Skala „Sprach- und kultursensible Raumgestaltung“ gemessen. Auf Einrichtungs- und Gruppenebene zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Strukturmerkmalen und der sprachspezifischen Strukturqualität. Auf Fachkräfteebene hingegen sind die drei Prädiktoren Hochschulausbildung ($\beta = 0,20, p < 0,05$), multikulturelle Überzeugungen ($\beta = 0,15, p < 0,05$) sowie Fortbildungen zu inklusiver Pädagogik ($\beta = 0,12, p < 0,05$) signifikant mit der sprachspezifischen Strukturqualität assoziiert. Das Modell fällt signifikant aus ($p < 0,05$) und die berücksichtigten Prädiktoren erklären mit 23 % der Varianz mehr als die beiden anderen Modelle.

7.3 Der Zusammenhang zwischen assimilativen Überzeugungen und beobachteter Prozess- bzw. Strukturqualität

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der Modelle, bei denen der Prädiktor der multikulturellen Überzeugungen durch den der assimilativen ersetzt wurde.

Tabelle 3 Hierarchische multiple Regressionen zum Zusammenhang zwischen strukturellen Bedingungen der Kita und der Gruppe, den Fachkraftmerkmalen, den assimilativen Überzeugungen und der beobachteten Prozess- sowie Strukturqualität

SSTEW Unterstützung und Förderung der Sprache und Kom- munikation		KES-E Sprache		SKR Sprach- und kul- tursensible Raum- gestaltung	
Modell 4		Modell 5		Modell 6	
β	SE (β)	β	SE (β)	β	SE (β)

Einrichtungsebene						
Regionale Zuordnung (Ländlich/klein-städtisch)	0,04	0,12	-0,11	0,15	-0,01	0,15
Anteil Kinder unter drei Jahren	-0,37**	0,12	-0,07	0,17	-0,24	0,19
Fachkraft-Kind-Schlüssel (Gruppe)	0,01	0,10	-0,01	0,27	0,20	0,15
Anteil Kinder mit Migrationshintergrund (Gruppe)	-0,25 ⁺	0,14	-0,25 ⁺	0,15	0,21	0,15
Fachkräftebene						
Hochschulabschluss	0,13 ⁺	0,08	0,12	0,09	0,21*	0,08
Berufserfahrung im FBBE-System (Jahre)	-0,06	0,07	0,03	0,10	-0,04	0,07
Fortbildungen zu inklusiver Pädagogik (Tage)	0,10	0,07	0,06	0,09	0,12*	0,06
Assimilative Überzeugungen	0,01	0,09	-0,18	0,11	-0,04	0,14
R ²	0,14*	0,07	0,09	0,07	0,21*	0,11
CFI	0,95		0,80		0,84	
RMSEA	0,04		0,06		0,06	
SRMR	0,05		0,06		0,06	
χ ² (df)	585,30 (99)		460,67 (132)		432,01 (99)	

Anmerkungen: SSTEWE = Skala zum Sustained Shared Thinking und zum emotionalen Wohlbefinden; KES-E = Kindergarten-Skala-Erweiterung; SKR = Skala Sprach- und kultursensible Raumgestaltung; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean square residual; χ² (df) = Chi-Quadrat-Wert und die dazugehörigen Freiheitsgrade. Die Qualitätsmaße und die assimilativen Überzeugungen wurden latent modelliert.

$p < 0,01$ (**); $p < 0,05$ (*); $p < 0,10$ (⁺)

Subskala „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“. In Modell 4 zeigt sich auf Einrichtungsebene der gleiche signifikant negative Zusammenhang zwischen dem Anteil an Kindern unter drei Jahren und der sprachspezifischen Prozessqualität ($\beta = -0,37$, $p < 0,01$) wie in Modell 1 (mit den multikulturellen Überzeugungen). Auch auf Gruppenebene bleibt der tendenziell signifikant negative Zusammenhang zwischen dem Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache und der sprachspezifischen Prozessqualität bestehen ($\beta = -0,25$, $p < 0,10$). Der β -Koeffizient fällt im Vergleich zum Modell 1 minimal negativer aus. Auf Fachkräftebene ist wie in Modell 1 ausschließlich die Hochschulausbildung tendenziell signifikant mit der sprachspezifischen Prozessqualität assoziiert ($\beta = 0,13$, $p < 0,10$). Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den assimilativen Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte und der sprachspezifischen Prozessqualität ($\beta = 0,01$, $p = 0,98$). Das Modell ist signifikant ($p < 0,05$) und erklärt 14 % der Varianz.

Subskala „Sprache der Kindergarten-Skala-Erweiterung“. In Modell 5 zeigt sich – wie in Modell 2 – auf Einrichtungs- bzw. Gruppenebene nur ein tendenziell negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache in der Gruppe und der sprachspezifischen Prozessqualität ($\beta = -0,25$, $p < 0,10$). Der Zusammenhang fällt im Vergleich zum Modell mit den multikulturellen Überzeugungen jedoch etwas schwächer aus. Auf Fachkräftebene sind weder die assimilativen Überzeugungen noch andere Prädiktoren mit der sprachspezifischen Prozessqualität assoziiert. Das Modell ist nicht signifikant ($p = 0,17$) und die berücksichtigten Prädiktoren erklären 9 % der Varianz der sprachspezifischen Prozessqualität, gemessen über die Subskala „Sprache“ der KES-E. Dies entspricht 3 % weniger Varianzaufklärung im Vergleich zu Modell 2.

Skala „Sprach- und kultursensible Raumgestaltung“. In Modell 6 zeigen sich weder auf Einrichtungs- noch auf Gruppenebene signifikante Zusammenhänge zwischen den Strukturmerkmalen und der sprachspezifischen Strukturqualität. Die Ergebnisse der β -Werte sind nahezu deckungsgleich zu Modell 3. Auch auf Fachkrfebene sind wie in Modell 3 die Hochschulausbildung ($\beta = 0,21, p < 0,05$) sowie Fortbildungen zu inklusiver Pädagogik ($\beta = 0,12, p < 0,05$) signifikant mit der sprachspezifischen Strukturqualität assoziiert, jedoch nicht die assimilativen Überzeugungen der fröhpädagogischen Fachkräfte. Das Modell ist signifikant und die berücksichtigten Prädiktoren erklären 21 % der Varianz.

8. Zusammenfassung und Diskussion

Die aktuelle frühkindliche Bildungsdebatte konkretisiert sich zunehmend um die Frage, wie die Qualität in Kindertageseinrichtungen mit besonderen sprachpädagogischen Herausforderungen erhöht werden kann (OECD 2021). Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Qualitätsbeobachtungen ermöglichten einen vertieften Einblick in die sprachpädagogische und integrative Bildungsarbeit kulturell diverser Kindertageseinrichtungen. Die Ergebnisse sprechen für die Nutzung unterschiedlicher Qualitätsmaße. Während die Ergebnisse für die sprachspezifische Prozessqualität, gemessen mit der Subskala *„Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“* der SSTEW-Skala, ähnlich wie in internationalen Studien (Howard et al. 2018) im mittleren Bereich lag, fiel sie für die Subskala *„Sprache“* der KES-E etwas geringer aus, jedoch ähnlich wie in anderen deutschen Studien, z.B. NUBBEK (Tietze et al. 2013) oder BiKS (Kuger und Kluczniok 2009). Die unterschiedlichen Werte bei der sprachspezifischen Prozessqualität zwischen SSTEW und KES-E in unserer Studie lassen sich vermutlich auf unterschiedliche konzeptionelle Ausrichtungen der beiden Beobachtungsskalen zurückführen: Die SSTEW fokussiert das Konzept des *„Sustained Shared Thinking“*, über das qualitativ hochwertige Interaktionen im Kontext alltagsintegrierter sprachlicher Bildung identifiziert werden können (Anders und Wieduwilt 2018). Ferner wird besonderer Wert auf einen sensiblen Umgang der Fachkräfte mit den Kindern und auf deren emotionales Wohlbefinden gelegt, da diese Aspekte entscheidende Ankerpunkte für positive Dialogsituationen markieren. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass in den untersuchten Einrichtungen durchaus ein Fokus auf eine angemessene sprachpädagogische Bildungsarbeit gelegt wird, die dem Aufgreifen und Weiterführen kindlicher Interessen und Gedankengänge größere Relevanz beimisst. Die sprachspezifische Prozessqualität wird bei der KES-E hingegen weitreichender ausgelegt, da sie neben den bildungs- und entwicklungsfördernden Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen den Kindern untereinander auch konzeptionelle Aspekte und Aspekte der räumlich-materialen Ausstattung und ihrer Nutzung berücksichtigt. Folglich fasst die KES-E unter sprachspezifischer Prozessqualität all das auf, was den konkreten sprachlichen Bildungs- und Erfahrungsraum von Kindern in Kindertageseinrichtungen unmittelbar gestaltet und beeinflusst. Hinsichtlich dieser Aspekte scheint es weiterhin Verbesserungspotential zu geben, was sich auch in den Ergebnissen zur sprach- und kultursensiblen Raumgestaltung (Strukturqualität) niederschlägt, die ähnlich niedrig ausfiel. Da diese Beobachtungsskala von uns neu entwickelt wurde, liegen noch keine Vergleichswerte vor. Das von uns gemessene Qualitätsniveau deutet darauf hin, dass in vielen Einrichtungen das räumlich-materiale Arrangement zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen insbesondere von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache

noch ausbaufähig ist. Eine anregende Lernumgebung zeichnet sich beispielsweise durch beschriftete Regale bzw. Gegenstände, mehrsprachige Bilder- und Textbücher oder Materialien zum gestalterischen Entdecken sowie Ausprobieren von Mitteilungen in Zeichen und Schrift aus.

Im Hinblick auf die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung und lernförderlichen Interaktion rücken die Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften in den Vordergrund. In sprachlich-kulturell diversen Kindertageseinrichtungen wird insbesondere den kulturellen Überzeugungen von Fachkräften eine besondere handlungsleitende Bedeutung zugesprochen (Castro 2010; Kurucz et al. 2020). Die in der vorliegenden Studie untersuchten frühpädagogischen Fachkräfte zeichneten sich ihren eigenen Angaben zufolge durch ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen aus, die auf einen kultursensitiven Umgang schließen lassen, wie er in den Bildungsplänen zur multikulturellen Bildung gefordert wird. Im Gegensatz zu den multikulturellen Überzeugungen wiesen die Fachkräfte wesentlich geringer ausgeprägte assimilative Überzeugungen auf. Im Rahmen der multiplen Regressionsanalysen erwiesen sich die multikulturellen Überzeugungen als positiver Prädiktor für die sprachbezogene Prozessqualität und die sprach- und kultursensible Raumgestaltung. Die assimilativen Überzeugungen standen hingegen mit keinem der Qualitätsmaße in einem signifikanten Zusammenhang.

Durch den Einsatz der drei unterschiedlichen Qualitätsmaße wurde zudem deutlich, dass der Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und dem Verhalten der frühpädagogischen Fachkräfte komplex und vielschichtig ist. So zeigte sich bei den Maßen zur sprachspezifischen Prozessqualität ein positiver Zusammenhang zur Subskala „*Sprache*“ der KES-E, nicht jedoch zur Subskala „*Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation*“ der SSTEW-Skala. Dieses Ergebnis war für uns zunächst überraschend, da den Überzeugungen in der Literatur eine handlungsleitende Bedeutung zugesprochen wird, die in der SSTEW stärker zum Tragen kommen sollte als in der KES-E. Denn anders als die KES-E verfolgt die SSTEW einen stärker situationsorientierten Ansatz, anhand dessen das spontane Verhalten der frühpädagogischen Fachkräfte besser nachvollzogen werden kann. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass in den pädagogischen Alltagssituationen, die sprachliche Anregungsmöglichkeiten für den beiläufigen und spielerischen Kompetenzerwerb der Kinder bieten, die multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte nicht in gleicher Weise zum Tragen kommen wie bei konzeptioneller sprachlicher Bildungsarbeit. Pädagogische Fachkräfte wissen möglicherweise nicht immer, wie sie ihre Überzeugungen in die Praxis umsetzen können (Dubberke et al. 2008) und bisweilen sind sie ihnen auch nicht immer direkt zugänglich (Kunter und Trautwein 2013). Dieser Umstand könnte in Kindertageseinrichtungen mit besonders herausfordernden Ausgangsbedingungen für die sprachförderliche Bildungsarbeit und vielen Stress erzeugenden Alltagssituationen noch schwerer wiegen. Überzeugungen können durch diverse kognitive und motivationale Prozesse gefärbt sein, die beispielsweise auf selektiven Informationen beruhen und situationsspezifisch einem subjektiven Bias unterliegen können (Ajzen und Fishbein 2000). Auf Basis der *theory of planned behavior* (ebd.) kann davon ausgegangen werden, dass neben den multikulturellen Überzeugungen der Fachkräfte auch die Überzeugungen über die normativen Erwartungen Anderer (normative Überzeugungen) sowie die Überzeugungen über das Vorhandensein von Faktoren, die die Ausübung des Verhaltens fördern oder hemmen (Kontrollüberzeugungen; dazu gehören auch Selbstwirksamkeitserwartungen), eine wichtige Rolle für die Handlungsintention spielen. Die kulturellen

Überzeugungen des Teams und deren voraussichtliche Beurteilung des Verhaltens einer frühpädagogischen Fachkraft sowie die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen und weitere Kontrollüberzeugungen können somit auch bei ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen das überzeugungskonforme Verhalten einer Fachkraft einschränken oder unterbinden.

Der Zusammenhang der multikulturellen Überzeugungen sowohl zur Subskala „*Sprache*“ als auch zur Skala „*Sprach- und kultursensible Raumgestaltung*“ spiegelt womöglich ein längerfristiges geplantes Verhalten der frühpädagogischen Fachkräfte wider, dessen sie sich unmittelbar bewusst waren. Dieses konzeptionelle Verständnis kann sich zum einen beispielsweise in der räumlichen Ausgestaltung widerspiegeln, die durch ihre klare Struktur insbesondere Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache eine Orientierung bietet und damit auch ein konzentriertes und eigenständiges Spiel der Kinder unterstützt. Im Hinblick auf die Ausstattung bieten beispielsweise zweisprachige Bücher, die auch Bezug auf die Familiensprachen der Kinder nehmen, die Möglichkeit, die Familien- und Verkehrssprache kognitiv zu verknüpfen und ein erhöhtes Sprachbewusstsein zu entwickeln. Das konzeptionelle Verständnis eines integrativen Bildungsprozesses kann sich zum anderen in geplanten Aktivitäten, wie z.B. täglichen Vorlesesituationen, ausdrücken, die von der frühpädagogischen Fachkraft durchdacht und mit der Intention der Sprachförderung der Kinder vorbereitet werden kann. Sofern das Erzählen aus Büchern mit Bildern unterlegt werden kann, haben auch Kinder mit weniger weit elaborierten Deutschkenntnissen die Möglichkeit, kognitive Verknüpfungen von sprachlichen Äußerungen und der eigenen Vorstellungswelt herzustellen.

Auf Ebene der Fachkräfte erwies sich ferner der Bildungsabschluss als positiver Prädiktor für die sprachbezogene Prozessqualität (gemessen mit der SSTEWS) sowie für die sprach- und kultursensible Raumgestaltung, obgleich der Zusammenhang zur Prozessqualität nur tendenziell signifikant ausfiel. Forschungsbefunde zeigen hier ein unklares Bild auf: So gibt es sowohl Studien, die einen bedeutenden Effekt der Fachkraftqualifikation auf die Prozessqualität feststellen konnten (Ulferts und Anders 2016), als auch Untersuchungen, die keinen direkten Zusammenhang fanden (Early et al. 2007). Es wäre denkbar, dass die anspruchsvolle Umsetzung der gemeinsam geteilten Denkprozesse, die der SSTEWS-Skala zugrunde liegt, frühpädagogischen Fachkräften mit einem akademischen Hintergrund tendenziell leichter fällt. Der signifikante Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsniveau und der sprach- und kultursensiblen Raumgestaltung lässt sich in Relation zu anderen Forschungsbefunden setzen, nach denen eine stärkere Akzeptanz von Menschen anderer kultureller Herkunft mit einem höheren Bildungsniveau einhergeht (van de Vijver et al. 2008). Dieser Umstand könnte durch eine mögliche positive Selektion aus dem frühpädagogischen Feld verstärkt worden sein, da das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ aufgrund seiner unterstützenden Ausrichtung gegenüber Kindern und Familien mit Migrationshintergrund eher Fachkräfte mit einer positiven Haltung gegenüber dieser Personengruppe ansprach.

Die Häufigkeit interner Fortbildungen zu inklusiver Pädagogik, die den wertschätzenden Umgang mit Kindern und Familien unterschiedlicher soziokultureller Herkunft thematisieren, hing ebenfalls positiv mit der sprach- und kultursensiblen Raumgestaltung zusammen, nicht aber mit der sprachbezogenen Prozessqualität. Obwohl es mittlerweile eine Reihe von Weiterbildungsformaten gibt, um (früh)pädagogische Fachkräfte im Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität zu unterstützen, ist über deren Wirkungsweisen noch recht wenig bekannt (Slot et al. 2017b). Kammermeyer et al. (2019) weisen bei ihrer Analyse von Weiterbildungen auf

die Anwendung von Sprachförderstrategien in Kindertageseinrichtungen einen direkten Wirkungspfad von Weiterbildungen auf das Verhalten von Fachkräften auf. In ihrer Literaturstudie stellt Slot (2018) berufliche Fortbildungen als einflussreichstes Strukturmerkmal im Zusammenhang mit der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen heraus. Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass Fortbildungen einen positiven Einfluss auf die kultursensible Raumgestaltung und Materialausstattung haben können und sie somit eine Bewusstheit für Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität anregen können. Damit Fortbildungen jedoch einen direkten Einfluss auf die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern in kulturell diversen Kindertageseinrichtungen erzielen können, bedarf es womöglich tiefergehender Maßnahmen, wie beispielsweise die Möglichkeit zur Supervision und Selbstreflexion, da der adäquate Umgang mit kultureller Diversität nicht nur unter Fachkräften ein sensibles Thema darstellt, das durch öffentliche Debatten normativ stark aufgeladen ist.

8.1 Limitationen

Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund der Limitationen der Studie zu lesen. In Bezug auf die multikulturellen Überzeugungen zeigte sich eine geringe Varianz. Die meisten Fachkräfte stimmten multikulturellen Überzeugungen (eher) zu. Dieses Ergebnis ist jedoch wenig überraschend, wenn in Betracht gezogen wird, dass die Stichprobe aus dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ stammte und dass gezielt im Umgang mit kultureller Diversität sowie in der sprachpädagogischen Bildungsarbeit weiterqualifiziert wurde. Die ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen könnten daher auch für den Erfolg des Bundesprogramms sprechen, zumal die Datenerhebung erst circa drei Jahre nach Programmbeginn erfolgte. Das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ verfolgt u.a. das Ziel, einen wertschätzenden Umgang mit kultureller Diversität in den Einrichtungen zu etablieren. Dieser Fokus bildet sich womöglich in der unterschiedlichen Gewichtung zwischen multikulturellen und assimilativen Überzeugungen ab. Aufgrund der spezifischen Weiterqualifizierung der Fachkräfte im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ und der Tatsache, dass der Anteil an akademisch ausgebildeten Fachkräften in der vorliegenden Studie mit 11 % fast doppelt so hoch ausfällt wie der Anteil an akademisch ausgebildeten Fachkräften im Bundesdurchschnitt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019), sind die Ergebnisse nicht ohne weiteres auf andere Einrichtungen übertragbar. Eine weitere Limitation, die die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt, ist der mit 41 % überdurchschnittlich hohe Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache in den beobachteten Einrichtungen (Destatis 2019). Um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu überprüfen, sollte die Studie auf Basis von Kindertageseinrichtungen außerhalb des Bundesprogramms repliziert werden. Die weiterführende Forschung sollte qualitative Zugänge nutzen und indirekte Maße zur Erfassung von Überzeugungen berücksichtigen, um mögliche Unterschiede zwischen impliziten und expliziten Überzeugungen besser nachvollziehen zu können. Ferner ließen sich durch einen qualitativen Fokus Schnittmengen und sogar Interdependenzen zwischen unterschiedlichen Überzeugungsfacetten, wie beispielsweise multikulturellen, egalitären sowie assimilativen Überzeugungen, tiefgreifender erfassen.

Weitere Einschränkungen betreffen die Messung pädagogischer Qualität mit den von uns eingesetzten Beobachtungsskalen. So wird von den Forschenden zum Teil die Skalenstruktur der ECERS-R bzw. KES-R kritisiert. Die zukünftige Forschung sollte daher überprüfen, ob

diese Kritik auch auf die Erweiterungsskala KES-E zutrifft und ob alternative Erfassungsmöglichkeiten (wie beispielsweise Einschätzungen von Fachkräften) die pädagogische Qualität präziser bestimmen können, um darüber wiederum die kindliche Entwicklung vorherzusagen (Kluczniok 2018). Grundsätzlich bleibt bei Ratingverfahren via Beobachtungen unklar, ob die beobachtete Qualität charakteristisch für das pädagogische Verhalten und die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kindern in der jeweiligen Einrichtung bzw. Gruppe ist. Diese Kritik trifft in erster Linie auf die beobachtete Prozessqualität und weniger auf die Strukturqualität zu. So ist denkbar, dass die Prozessqualität zum Beobachtungszeitpunkt besser ausgefallen ist als üblich, da die frühpädagogischen Fachkräfte vor externen Ratern ihre bestmögliche Arbeitsleistung erbringen wollten. Ebenso ist es möglich, dass die Prozessqualität zum Beobachtungszeitpunkt besonders niedrig ausgefallen ist, da die Fachkräfte aufgrund von Nervosität oder Unsicherheit nicht ihre normale Arbeitsleistung erbringen konnten.

Letztlich ist noch darauf hinzuweisen, dass alle von uns eingesetzten Beobachtungsinstrumente einem bestimmten Bild von Kita-Qualität unterliegen (Tietze et al. 2013). Entsprechend bewirkt der evaluative Anspruch des Modells, dass alternative Qualitätsvorstellungen aufgrund der einseitigen Ausrichtung der Messinstrumente schlechter bewertet und im schlimmsten Fall sogar abgewertet werden (Stamm und Edelmann 2013). Die Beurteilung dessen, was eine hohe (früh)pädagogische Qualität in einer Gesellschaft ausmacht, ist letztlich ein Aushandlungsprozess in den Feldern der Wissenschaft, Politik und Praxis.

8.2 Implikationen für die frühpädagogische Praxis

Eine hochwertige sprachbezogene Qualität spielt für die sprachliche Entwicklung von Kindern im Allgemeinen, für Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache aber im Besonderen, eine wichtige Rolle. Die Interaktionen im frühpädagogischen Alltag ermöglichen die spielerische und interessen geleitete Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen. Entscheidend scheint dabei zu sein, inwieweit frühpädagogische Fachkräfte Kinder zu den Sprachanlässen motivieren und in die Gruppe integrieren können. Sich an den individuellen Interessen und Stärken der Kinder zu orientieren, bietet zum einen vielfältige Anregungen für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung, und zum anderen lernen die Fachkräfte auch die Lebenswelt der Kinder besser kennen. Dieser Prozess verlangt ein spezifisches Bewusstsein für die Bedürfnisse von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache, das mit multikulturellen Überzeugungen einhergeht. Bisher fehlten Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und einem kultursensiblen Verhalten, das sich in einer erhöhten Prozessqualität ausdrückt, belegen. Unsere Studie ist unseres Wissens eine der ersten, die diesen Nachweis erbringt: Multikulturelle Überzeugungen von Fachkräften erwiesen sich als relevant für eine qualitativ hochwertige sprachpädagogische und integrative Bildungsarbeit mit Kindern unterschiedlicher Herkunft und wirkten sich auch auf eine sprachensible Raumgestaltung aus.

Damit sprachpädagogische und integrative Bildungsarbeit erfolgreich umgesetzt werden kann, sind nicht nur die Überzeugungen einzelner Fachkräfte, sondern die des ganzen Teams wichtig. Die Qualitätsentwicklung einer Einrichtung benötigt eine kontinuierliche Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts sowie der professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversität in den Einrichtungen könnten dabei multikulturelle Überzeugungen als pädagogisches Leitbild fungieren. Zur Wei-

terentwicklung und Stärkung multikultureller Überzeugungen müssen langfristige Reflexionsprozesse angestoßen werden, die entsprechenden Raum in Fort- und Weiterbildungsangeboten, aber auch in fortlaufenden Teamentwicklungsprozessen erfordern. So können Fachkräfte ein differenziertes Verständnis über den Mehrsprachigkeitserwerb ausbilden, einen Einblick in die Struktur der Familiensprachen gewinnen sowie den Bedarf an sprachtherapeutischen Maßnahmen besser einschätzen. Diese wichtigen Facetten einer inklusiven Pädagogik sollten in allen Kindertageseinrichtungen gepflegt werden, ohne dass dabei soziokulturelle Merkmale in individuelle Zuschreibungen münden. Multikulturelle Überzeugungen können dabei helfen, soziokulturelle (Risiko-)Merkmale analytisch für sich zu begreifen, aber zugleich das Individuum mit seinen je einzigartigen Voraussetzungen und Ressourcen in den Mittelpunkt zu stellen.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11, 1-33.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., Nattefort, R., Roßbach, H.-G., Schmerse, D., Turani, D., Weigel, S., Wieduwilt, N., & Tietze, W. (2016). Implementation und Auswirkungen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“: Studie und Ergebnisse im Detail. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.), *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Berlin und Bamberg.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Blaurock, S., Kluczniok, K., Lehrl, S., Resa, E., & Wieduwilt, N. (2017). *Deutsche Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWS) Scale (Unveröffentlichte Forschungsversion)*. Freie Universität Berlin.
- Anders, Y., & Wieduwilt, N. (2018). Die “Sustained Shared Thinking an Emotional Well-Being (SSTEWS)”-Skala. Ein neues Instrument zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, (7)1, 52-54. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a00036>
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2019). Fünfter Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ – Ergebnisse der Beobachtungsstudie zur pädagogischen Qualität in ausgewählten Sprach-Kitas. Berlin und Bamberg.
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling*, 243–277. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

- Becker, B. (2010). Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*, 17–47. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_2
- Becker, B., & Schober, P. S. (2017). Not Just Any Child Care Center? Social and Ethnic Disparities in the Use of Early Education Institutions With a Beneficial Learning Environment. *Early Education and Development*, 28(8), 1011–1034. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1320900>
- Berry, J. W. (2015). Acculturation. In: Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (Hrsg.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 520–538. New York: Guilford Press.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*. 16 (6), 645–668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018). Zwischenbericht der Bund-Länder-Steuerungsgruppe im Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist. https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Zwischenbericht_Langfassung_final.pdf.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's Social and Cognitive Development and Child-Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Gender, or Ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4, 149–165. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_4
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231–242. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.231>
- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198–210. <https://doi.org/10.3102/0013189X10363819>
- Civitillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2016). *Kulturelle Vorstellungen in der Lehrerbildung: Status quo und Möglichkeiten der Veränderung*. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Nr. 9.
- Cummins, J., Mirza, R., & Stille, S. (2012). English Language Learners in Canadian Schools: Emerging Directions for School-Based Policies. *TESL Canada Journal*, 29, 25. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i0.1121>
- Destatis (2019). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2019 - Bundes- und Länderergebnisse.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 11, 47-62.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3-4), 193–206.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R.C., Vandergrift N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558–580.
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 138–154. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749791>

- Faas, S. (2013). Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris (Ed.), *APA educational psychology handbook, Volume 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (APA handbooks in psychology, 1st ed., 471–499). Washington, D.C.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I. (2011). Multikulturalität als Herausforderung. In H. Faulstich-Wieland, H. U. Grunder, K. Kansteiner & H. Moser (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 3, 49–72). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers’ multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education, 27*, 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Hachfeld, A., & Syring, M. (2020). Themenschwerpunkt Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*, 655–657. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00965-7>
- Hachfeld, A., & Wieduwilt, N. (2020). Qualifikationen von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch & P. Leseman. (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Howard, S. J., Siraj, I., Melhuish, E. C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Duursma, E., & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. *Early Child Development and Care*, Online First 1-14.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien in Kitas aus? *Frühe Bildung*.
- Kluczniok, K., Anders, Y., & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung, 13–21*. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*, 409-428. Münster: Waxmann.
- Kratzmann, J., Smidt, W., Pohlmann-Rother, S., & Kuger, S. (2013). Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)"* (1. Aufl., 97–110). Münster: Waxmann.
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*, 237–258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2009). Prozessqualität im Kindergarten — Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11*, 159–178. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11

- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts* (StandardWissen Lehramt, Bd. 3895). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kurucz, C., Hachfeld, A., Groeneveld, I., Roßbach, H.-G., & Anders, Y. (2020). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 709–738.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlmann, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409–426.
- Lehrl, S., Kuger, S., & Anders, Y. (2014). Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 42, 132–151.
- Leu, H., & R. Schelle (2009). “Between education and care? Critical reflections on early childhood policies in Germany”, *Early Years*, 29(1), 5–18.
- Levin, S., Matthews, M., Guimond, S., Sidanius, J., Pratto, F., Kteily, N., Pitpitan, E. V., & Dover, T. (2012). Assimilation, multiculturalism, and colorblindness: Mediated and moderated relationships between social dominance orientation and prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 207–212.
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), 803-816.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2015). *Mplus User’s Guide* (7. Auflage). Los Angeles: CA: Muthén & Muthén.
- Niedrig, H. (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. In: *Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung*, Jg. 8, Heft 1, 1–13.
- Niklas, F., Schmiedeler, S., Pröstler, N., & Schneider, W. (2011). Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergarten-Gruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 115–130.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OECD (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
- Op’t Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2002). Framing students’ mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In G. Leder, E. Pehkonen, G. TOERNER (Eds.), *Beliefs – a hidden variable in mathematics education? – Dordrecht*, 3–38.
- Otero, M. P., & Melhuish, E. (2015). *Study of Early Education and Development (SEED): Study of the quality of childminder provision in England. Research report*. London: Department for Education.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore: Brookes.
- Piske, T. (2014). Empirische Befunde zur Rolle des Alters beim Zweitspracherwerb. In H. Böttger & G. Gien (Hrsg.), *The multilingual brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, Eichstätter Schriftenreihe zum Kontinuum des Lernens*, 9, 20–32. Berlin: epubli GmbH.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Raml, M. M. (2014). Vielfalt belebt Talent: Mehrsprachigkeit als Chance vs. Mehrsprachigkeit als Makel. In H. Böttger & G. Gien (Hrsg.), *The multilingual brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*, *Eichstätter Schriftenreihe zum Kontinuum des Lernens*, 9, 153–170). Berlin: epubli GmbH.
- Raudenbush, S.W., & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiven-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 11, 139-158.
- Roßbach, H.-G., Anders, Y., & Tietze, W. (2016). *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Bamberg und Berlin.
- Roßbach, H.-G., & Tietze, W. (Hrsg.), Kluczniok, K. & Natterfort, R. (2018). Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Deutsche Fassung der ECERS-E. The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating, 4th Edition, von Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2008). Children’s cognitive attainment and progress in English primary schools during Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In H.-G. Roßbach & H.-B. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 179-198. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school – Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. <http://www.327matters.org/docs/rr356.pdf>.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW) Scale for 2 – 5-Year-Olds Provision*. London: Institute of Education Press.
- Slot, P., Halba, B., & Romijn, B. (2017a). *The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness*. ISOTIS: Inclusive Education and Social Support to tackle Inequalities in Society. Utrecht: Utrecht University.
- Slot, P., Romijn, B. R., & Wyslowska, O. (2017b). *Inventory and analysis of professional development and models related to inclusiveness*. <http://isotis.org/wpcontent/uploads/2018/02/ISOTIS-D5.2.-Inventory-and-Analysis-of-Professional-Developmentand-Models-Related-to-Inclusiveness.pdf>.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Smith, M. W., & Dickinson, D. (2002). *Early Language & Literacy Classroom Observation-Toolkit, Research Edition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stahl, J. F., Schober, P. S., & Spiess, C. K. (2017). “Parental Socio-economic Status and Child-care Quality: Early Inequalities in Educational Opportunity?” *Early Childhood Research Quarterly*.
- Stamm, M., & Edelmann, D. (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, 325–341. Wiesbaden: Springer VS.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.

- Tietze, W. (2008). Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, 274–289. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (2013). *NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Berlin.
- Ulferts, H., & Anders, Y. (2016). Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies. <https://DOI:10.13140/RG.2.2.11091.27681>
- Van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M., & Schalk-Soekar, S. R.G. (2008). Multiculturalism: Construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.11.001>
- Verkuyten, M. (2011). Assimilation ideology and outgroup attitudes among ethnic majority members. *Group Process & Intergroup Relations*, 14(6), 789–806. <https://doi.org/10.1177/1368430211398506>
- Vorauer, J. D., Gagnon, A., & Sasaki, S. J. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological science*, 20, 838–845. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02369.x>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 235-257. Münster: Waxmann.
- Whitley, B. E., & Webster, G. D. (2018). The relationships of intergroup ideologies to ethnic prejudice: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review, Online first publication*. <https://doi.org/10.1177/1088868318761423>
- Wolsko, C., Park, B., & Judd, C. M. (2006). Considering the Tower of Babel: Correlates of Assimilation and Multiculturalism among Ethnic Minority and Majority Groups in the United States. *Social Justice Research*, 19, 277–306. <https://doi.org/10.1007/s11211-006-0014-8>

Anhang C – Manuskript zur Studie 3

Originalmanuskript: Kurucz, C., Lehl, S. & Anders, Y. (2020). Preschool Teachers' Perspectives About the Engagement of Immigrant and Non-Immigrant Parents in Their Children's Early Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 213–231. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00269-1>

Abstract

The present study explores the perceptions of teachers about the engagement of immigrant and non-immigrant parents in preschool. Data were drawn from a larger evaluation study of a government initiative for preschools in Germany, which was designed to foster inclusive pedagogy and parent cooperation. In these analyses, teachers' perceptions of the engagement of immigrant parents and non-immigrant parents were rated for each parent group, on a 10-item measure, to identify how teacher ratings varied for the different parent groups. Data from 1397 preschool teachers, employed across 203 preschools, were analyzed using multilevel modeling. This statistical approach takes account of the clustered nature of the data. Teacher ratings of engagement for immigrant and non-immigrant parent groups differed between preschools. Most variability in the ratings could be ascribed to preschool characteristics. In preschools, in which staff held a shared understanding of dealing with cultural diversity and in which the director of the preschool had a multicultural mindset, teachers perceived engagement of parents more positively, especially for immigrant parents. Overall, the findings identified the importance of self-efficacy for inclusion and more positive beliefs about multiculturalism among preschool teachers. Such qualities are important for working with all parents. However, unfavorable social structures, such as those found in disadvantaged areas, may present major challenges for parent cooperation and engagement.

Keywords Preschool teachers · Teacher beliefs · Cultural diversity · Parent engagement · Family–preschool partnerships

Résumé

La présente étude explore les perceptions des enseignants de l'engagement de parents immigrés et non immigrés envers l'éducation préscolaire. Les données sont tirées d'une plus vaste étude d'évaluation d'une initiative gouvernementale destinée aux établissements préscolaires en Allemagne, et conçue pour favoriser la pédagogie inclusive et la coopération des parents. Dans ces analyses, les perceptions des enseignants de l'engagement de parents immigrés et non immigrés étaient notées selon une échelle en 10 points afin d'identifier comment les évaluations des enseignants variaient selon les différents groupes de parents. Une modélisation à niveaux multiples a servi à analyser les données provenant de 1 397 enseignants du préscolaire employés dans 203 établissements préscolaires. Cette approche statistique tient compte de la nature groupée des données. L'évaluation par les enseignants de l'engagement des groupes de parents immigrés et non immigrés diffère selon les établissements préscolaires. La variabilité des évaluations pourrait en majeure partie être attribuée aux caractéristiques des établissements préscolaires. Dans les établissements préscolaires où le personnel partage un sens de la diversité culturelle et où la direction a une orientation multiculturelle, les enseignants perçoivent de manière

plus positive l'engagement des parents, en particulier des parents immigrés. Dans l'ensemble, les résultats mettent en évidence l'importance de l'efficacité personnelle pour l'inclusion, ainsi que des opinions plus positives vis-à-vis du multiculturalisme chez les enseignants des établissements préscolaires. Ces qualités sont importantes pour travailler avec tous les parents. Des structures sociales défavorables comme celles trouvées dans les quartiers défavorisés peuvent toutefois présenter des défis majeurs à la coopération et à l'engagement des parents.

Resumen

El presente estudio explora las percepciones de educadores sobre la participación de padres inmigrantes y no inmigrantes en la educación preescolar. Se obtuvo información a partir de una evaluación mayor de una iniciativa gubernamental para escuelas de preescolar en Alemania, la cual fue diseñada para fomentar la pedagogía inclusiva y la cooperación de los padres. En estos análisis, las percepciones de los educadores sobre la participación de padres inmigrantes y no inmigrantes recibieron un puntaje en cada grupo de padres, en una escala de 10 puntos, para identificar en qué forma varió la calificación de los educadores a los diferentes grupos de padres. Se analizó la información recolectada de 1.397 educadores de preescolar, empleados en 203 instituciones de preescolar, utilizando un modelo de niveles múltiples. Este método estadístico tiene en cuenta la naturaleza grupal de los datos. Los puntajes que los educadores le otorgaron a los grupos de padres inmigrantes y no inmigrantes difirieron entre escuelas de preescolar. La mayor parte de la variación en los puntajes podrían asignarse a las características de la educación preescolar. En las escuelas de preescolar en las que el personal compartía el mismo entendimiento sobre la forma de manejar la diversidad cultural y en las que el director de la escuela mostraba una mentalidad multicultural, los educadores percibieron de manera positiva la participación de padres, especialmente de padres inmigrantes. En términos generales, los resultados resaltaron la importancia de la autoeficacia de inclusión y creencias más positivas sobre el multiculturalismo en los educadores de preescolar. Dichas cualidades son importantes al trabajar con todos los padres. Sin embargo, las estructuras sociales desfavorables, como las que se presentan en áreas de bajos recursos, presentan retos significativos para la cooperación y participación de los padres.

Introduction

Participation by immigrant children in early education programs has been shown to support learning across various developmental domains (Ulferts and Anders 2016; Van Huizen and Plantenga 2018). Moreover, when parents of preschoolers are more engaged, their children do better academically and socially (Van Voorhis et al. 2013; Wilder 2014). Effective communication between parents and preschool teachers is seen as the basis for parent engagement in children's learning at home and at preschool. Such engagement is therefore an important component of preschool quality. As a consequence, partnerships that exist between preschool teachers and families are increasingly an important focus for early childhood education (Sheridan et al. 2019).

Yet, perceptions of preschool teachers about their engagement and cooperation with parents has not been extensively researched, even though these perceptions are assumed to be crucial to the actual behaviors that these teachers will demonstrate with parents. In the present study, differences in teachers' perceptions of engagement with parents who do, or do not, have an immigrant background are examined. We investigated if there are differences in these perceptions of engagement and if these differences can be explained by the personal characteristics of teachers or whether it is the characteristics of preschools that can help to explain any differences in teachers' perceptions, according to parents' immigrant background.

In this research, we define parent engagement as the partnership that exists between families and preschools that can promote children's learning and wellbeing (Fox and Olsen 2014). This research focuses on one important aspect of the family-preschool partnership that considers teachers' perspectives about how parents engage with the preschool about children's early education and parental communication and cooperation with the teacher.

Parent Engagement in Multicultural Preschools: Between Ambitions and Reality

Current debates about parent engagement are based on the premise that families, especially families with immigrant backgrounds, would benefit through close family-preschool partnerships to ensure better educational opportunities and outcomes for their children (Van Voorhis et al. 2013). Although no direct causal effects of the family-preschool relationship on child development have been established, correlational findings suggest that mutual exchanges between preschool and family have positive effects on parental behaviors (Lehrl et al. in press). Other research has also suggested that higher levels of parent engagement in children's (pre)school activities leads to better educational achievements for children with diverse ethnic backgrounds (Jeynes 2005; Jung and Zhang 2016).

Although cooperation with parents is viewed as an essential element of modern early childhood education, family-preschool partnerships are increasingly viewed more critically in order to understand if hierarchical differences or power relationships in educational systems may have greater impact on parents from disadvantaged or immigrant backgrounds (Betz 2015). Previous research has indicated that preschool teachers are more likely 'to instruct' parents with an immigrant background instead of negotiating common goals (Betz and Bischoff 2017). Preschool teachers have reported less engagement with immigrant parents and problematized the issues as differences in educational expectations and language barriers (Buchori and Dobinson 2015).

However, it has also been argued that close cooperation with preschool teachers is very important to immigrant parents because they wish to be highly involved in their children's education (Hachfeld et al. 2016). Many parents with an immigrant background may also not feel welcome, accepted, or valued and perceive interactions with preschool teachers as challenging (Cheatham and Santos 2011).

Research has identified that many preschool teachers do not believe that they are adequately prepared for handling the challenges of cultural diversity and multilingualism in order to develop relationships with immigrant families with young children (Michel and Kuiken 2014). Teachers have reported that their relationships with families from an immigrant background can be conflictual or stressful (Sulzer 2013). There is also some evidence that parents with an immigrant background are focused on quite specific outcomes for their children's education, compared to nonimmigrant parents (Döge 2015; Durgel et al. 2009). For example, they may have higher educational aspirations for their children and place more emphasis on their child's school readiness (Rosenbaum and Rochford 2008). These specific parent expectations for children's education can result in development of tensions between immigrant parents and teachers.

Influences of Teacher Beliefs and Preschool Characteristics on Teaching Practices

The ecological model, *Process-Person-Context-Time*, proposed by Bronfenbrenner and Morris (2006) is used to inform this research to investigate the beliefs and practices of preschool teachers in engaging with immigrant parents and non-immigrant parents. In this model, process refers to the direct interactions that occur between individuals in their immediate environment. These processes are assumed to vary as a function of teachers' personal characteristics, as well as the contextual factors (e.g., preschool environment and educational practices). They occur across extended periods of time, as teachers and parents interact in the preschool context.

At the personal level, teachers' professional competence may support positive and mutual exchanges with families such as pedagogical orientations and beliefs, as well as the motivational and emotional experiences, which have occurred over time. These competencies influence teachers' beliefs and decision-making as well as their behaviors in everyday situations (Siraj-Blatchford et al. 2002). While teachers' professional attitudes and beliefs are subjective, they provide an important reference system which teachers draw upon in their current practices (Fives and Buehl 2012; Pajares 1992).

Multicultural beliefs reflect appreciative attitudes toward different cultures (Hachfeld et al. 2012). Teachers with strong multicultural beliefs take account of cultural and linguistic diversity when interacting with families and may be more sensitive and less prejudiced about cultural differences. While other teachers may focus more on a person's group identity and cultural differences, such as by race, religion and ethnicity. In a literature review, Slot et al. (2017a) concluded that there is little research consensus about how cultural diversity is supported, or not, within classrooms. Some research findings have identified positive or neutral views toward cultural diversity in classrooms, while other research has identified more negative beliefs, although these may be expressed more implicitly rather than directly. Findings regarding the prediction of variations in multicultural beliefs are mixed. Whereas Sanders and Downer (2012) found teacher's immigrant background status to be positively associated with positive beliefs toward cultural diversity, Shepherd (2011) has identified the opposite direction. Neugebauer and Klein (2016) found no effects at all regarding teacher cooperation with immigrant families

in preschools and the cultural background of the preschool teacher. Higher educational qualifications and teachers with experience in working with immigrant children have been found to have more positive multicultural beliefs (Van de Vijver et al. 2008), although Perlman et al. (2010) found contradictory results. Another indicator for positive attitudes toward immigrants by preschool teachers is appreciation of usage of different family languages in (pre)school. Discouraging children and their families to speak in their native language can increase feelings of rejection (Slot et al. 2017), while other studies have highlighted the importance of family languages for family cohesion and psychosocial wellbeing of children (Fillmore 2000).

Teachers are a part of a team of colleagues within a preschool and, over time, the preschool evolves its own identity in terms of vision, traditions, policies and shared beliefs. The context of the preschool and its identity will affect the interactions that take place between parents and teachers. Cultural diversity appears to be a double challenge, when a preschool has to deal with the cultural diversity of staff and families, as well as to consider its own cultural structures (Nohl 2007). The preschool director has an important role in promoting inclusive (pre)school policy. This person leads the professional development within the preschool and, usually, has the prerogative for interpreting policies and standards of practice (Philpott et al. 2010; Riehl 2000). A clear vision shared by everyone working within the early education setting is a crucial element of successful leadership in preschools (Siraj-Blatchford and Manni 2007).

The outer contextual level in the ecological model described by Bronfenbrenner (1993) is the exosystem. It identifies wider influencing factors on families and teachers, such as the socio-economic factors and educational policies. Research findings provide evidence that, although education is valued by all families regardless of socio-economic circumstances, educational provisions and opportunities for children in socially disadvantaged areas are often seen as under-resourced by teachers (Schreiber 2007). Other research has indicated that teachers' satisfaction with family-preschool partnerships is also negatively associated with the percentage of children who are non-native language speakers within a classroom. This finding could reflect a lack of confidence and uncertainty by teachers about how to deal with such differences in classrooms when there are high proportions of immigrant families (Hachfeld et al. 2016).

The Current Study

This research was conducted in preschools in Germany. In contrast to other Anglo-Saxon countries, efforts to build family-preschool partnerships, especially for parents with immigrant backgrounds, have only recently been reinforced in Germany. The present study is therefore exploratory. It examines the influence of teacher characteristics, as well as preschool characteristics, on teachers' beliefs and perceptions about engagement of parents with, and without, an immigrant background. How preschool teachers perceive engagement by parents from different backgrounds is considered to be a critical influence on the classroom practices that will then be enacted by teachers with parents.

We address the following research questions: (1) Are there significant differences in how teachers rate the level of engagement in preschool by immigrant and non-immigrant parents? (2) Using multilevel modeling, what teacher-specific and preschool characteristics explain differences in teachers' perceptions of parent engagement?

Method

Research Design and Participants

The present study draws on secondary data from a large evaluation study funded by a German federal program, *Early-Years Language Learning: Because Language is the Key to the World*. This federal program was set up by the German Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth. This program began in 2016 and will complete in 2020. The preschools participating in this research were located in rural, urban and metropolitan regions in nine German federal states. The preschools, generally, catered for children aged from 1 to 6 years. The participants were informed in advance online about the data protection regulations and the ethical principles of the study. In order to participate in the study, participants had to give their consent online and agree to participate.

The data in these analyses are drawn from an online survey completed by the preschool teachers and director of each participating preschool. Data collection took place in the period from March to May 2018 and, overall, 1447 teachers completed the online survey. Teacher respondents were clustered within 203 preschools. These were 6.9 preschool teachers, on average, per preschool (range: 1–28). In these analyses, we used data from 1397 preschool teachers (5.8% men) whose ages ranged from 19 to 75 years ($M = 39.7$, $SD = 11.8$). The final analytic sample comprised survey respondents who did not have missing data on either outcome measures (i.e., perceptions of engagement for immigrant and non-immigrant parents).

Sample Demographics

Within the sample, there were 1192 (89.2%) teachers who were German native speakers and 106 (7.8%) who had university degree. Preschool teachers holding a university degree have completed either a bachelor or a master's degree in early childhood education or related subjects. Preschool teachers without a university degree had either finished a three-year post-secondary vocational education; a two-year study program at upper secondary vocational level or comparable vocational education. The average work experience of teachers in the preschools was 13 years ($SD = 11.6$ years, range 0–49). The teacher–child ratio in classrooms was, on average 6.2 children per preschool teacher, ranging from 2.7 to 15.7 children. The average proportion of children with an immigrant background across preschools was 39% ($SD = 25.1$, range: 0–100). Family immigrant background was operationalized as a binary variable according to child's native tongue (0 = German; 1 = non-German).

In the 203 preschools, 5.8% of the directors were men, and directors ranged in age from 27 to 66 years ($M = 50$, $SD = 9.6$). On average, directors had been in their position for an average period of 14.3 years ($SD = 10.4$). The average work experience in institutions of early childhood education, ranged from 1 to 45 years ($M = 22.6$, $SD = 11.7$) and 96.8% of the directors had German as their native language.

Survey Instruments

Outcome Measures

A measurement scale with 10 items was devised to assess teachers' perceptions of parent engagement. There were two versions of this scale. Respondent teachers rated the same set of items as they applied: (1) to parents with an immigrant background; and (2) parents without an immigrant background. To introduce these scales, the following information was provided on the teacher survey: "We are aware that an immigrant background can include many nationalities or ethnicities. This is just one among many factors that may affect an inclusive pedagogy. In spite of such simplification, we would like to know whether, in your experience, how the listed statements apply." Preschool teachers were then asked to rate their level of agreement with the 10 listed statements for each parent group, using a 5-point response scale (1 = strongly disagree, 3 = neither agree nor disagree; 5 = strongly agree). Example of items are: 'Parents with [without] an immigrant background look for opportunities to discuss their children's development.'; and 'Parents with [without] an immigrant background show minimal interest in the pedagogical concept of our preschool'. The internal consistency (reliability) for the overall rating scale for each parent group was satisfactory: parents with immigration background ($\alpha = .84$) and parents without immigrant background ($\alpha = .79$).

Preschool Teacher-Level Predictors

Multicultural Beliefs

A multicultural beliefs scale was adapted from Hachfeld et al. (2012) and measured how strongly teachers endorsed a cultural-sensitive approach to children and families with an immigrant background. The scale was modified for use in this research and had five items (e.g., 'In counseling parents who have a different cultural background, I try to be considerate of cultural particularities.'). A 5-point response was used (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). The internal consistency (reliability) for the scale was $\alpha = .82$.

Inclusive Self-efficacy

This self-efficacy scale was designed to measure the subjective confidence that preschool teachers hold to address issues related to discrimination based on group characteristics (e.g., ethnicity) in favor of a positive view of the capabilities of all children and parents (Hachfeld et al. 2012). The scale had five items, two of which were adjusted for this study, and also included three items that explicitly refer to parents which were developed as part of this evaluation (e.g., 'I am confident that I can respond to the various concerns of immigrant children.'). Preschool teachers responded on a 5-point scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). The internal consistency (reliability) of this scale was $\alpha = .71$.

Appreciation of Family Languages

This scale measured the extent to which the teachers consider multilingualism as a special competence that should be promoted in day-to-day life. The scale was developed as part of the evaluation study in which two items were adapted from a scale measuring preschool teachers' attitudes toward first-language usage (Kratzmann et al. 2013), for example ('I encourage multilingual children to freely choose the languages in which they can communicate, depending on with whom they are talking.'). The five items on the scale were rated on a 5-point scale (1 =

strongly disagree to 5 = strongly agree). The internal consistency (reliability) of the scale was $\alpha = .66$.

Teachers also completed demographic questions that included: native tongue of the teacher; holding a university degree; years of professional experience in ECEC settings; and the language diversity of the classroom for which the teacher had responsibility, measured by the number of spoken languages in the preschool group. We included the latter variable at the teacher level, as it represented and reflected teachers' perceptions about language diversity in relation to their current experiences, which might vary among teachers even for those teachers who were responsible for the same group of children.

Preschool-Level Predictors

Multicultural Beliefs

We ascertain the multicultural beliefs of the directors of the preschools with the same scale used with preschool teachers. The internal consistency of the scale (reliability) was $\alpha = .76$. Additionally, we created an indicator that represents the range of multicultural beliefs across the preschool staff team to capture the overall variability of multicultural beliefs in the preschool. This was calculated by taking the lowest and the highest multicultural beliefs score for the preschool teachers in each preschool. In preschools with only information from one preschool teacher (14 cases), we set the value to missing, and conducted the full-information maximum likelihood approach (FIML; Arbuckle 1996) to replace the range score for the missing data.

Perceptions About Cooperation Quality with Parents with an Immigrant Background

We built a scale from a semantic differential that enquires the perspectives of the preschool director about the overall cooperation quality of immigrant parents. The scale is a 7-point bipolar rating scale using gradable and complementary antonyms. After a pretest, the scale was reduced by three items, so that the final version consisted of 7 items (e.g., 'Working with parents with immigrant background, in general, turns out to be more likely as: ... reserved—accessible'). The internal consistency (reliability) of the scale was $\alpha = .88$.

Other preschool-level predictors included in the analysis were: native tongue of preschool director, percentage of children in the preschool with an immigrant background, teacher–child ratio; as well as the judgment of the preschool director as to whether the preschool is located in a disadvantaged area.

Statistical Approach

Hierarchical linear models were used to disentangle 'preschool teacher effects' and 'preschool effects' in teacher ratings of engagement for immigrant parents and nonimmigrant parents, as teachers are 'nested' within preschools (Raudenbush and Bryk 2002). Two sets of hierarchical linear models were run to explain 'within-preschool' variation (Level 1—teacher characteristics) and 'between-preschool variation' (Level 2—features of the preschool).

In first step, we employed an unconditional model to assess the intraclass correlations for perceptions of engagement. In the next step, we included all preschool teacher predictors in one model and in a separate model, all preschool-level predictors to determine the contribution of

each of the two levels. Finally, we entered all predictors simultaneously in an overall model to interpret all predictors as unique effects when all other variables in the model are held constant. This approach was implemented separately for perceptions of engagement of immigrant parents and perceptions of engagement of non-immigrant parents. Random-intercept models were employed to account for random effects on perceptions of engagement.

In order, to increase the interpretability of the model coefficients, all continuous variables were *z* standardized before modeling, while dichotomous variables retained original scaling. All negative formulated variables were reverse coded. Analyses were performed with Mplus (7.0). To maximize the validity of the results, full-information maximum likelihood approach (FIML, Arbuckle 1996) was used to handle missing data. At the preschool teacher level, the percentage of missing data for professional experience in ECEC was 16.5%, and for all other predictors was 4.4% or less. At the preschool level, the percentage of missing data for teacher–child ratio was 35.5%, and for all other predictors was 7.8% or less.

Results

First, the differences in how teachers rated the overall engagement of parents with an immigrant background and non-immigrant background are compared. In the second set of analyses, hierarchical linear modeling is used to explore the contribution of teacher characteristics and preschool-level characteristics to explain variations in teachers' ratings of parent engagement for parents, according to immigrant background.

Differences in Teacher Perspectives on the Engagement of Immigrant and Non-Immigrant Parents in Preschool

Table 1 contains descriptive statistics about the engagement of parents with, and without, an immigrant background in preschool. In general, preschool teachers perceived parent engagement more positively than negatively (on 5-point rating scale, mean ratings were above 2.5), even though the engagement of parents without an immigrant background was rated more highly, $M = 3.4$, $SD = 3.7$. This difference between ratings by teachers was statistically significant ($t = -19.45$, $df = 1396$). The minimum rating of the perceived engagement of parents without an immigrant background was 2.1. This indicated less variability in the ratings of engagement for parents without an immigrant background. The Pearson correlation between preschool teachers' ratings of engagement of parents with, and without, an immigrant background was moderate and statistically significant ($r = .50$, $p < .01$).

Intraclass correlations (ICC) were calculated to assess whether preschool characteristics affects teacher ratings. Results of the unconditional models in Mplus revealed 'between-preschool' variation in teacher ratings of engagement: for teacher ratings about parents with an immigrant background, this was 19% ($ICC = .19$) and, for ratings of engagement of non-immigrant parents, it was 15% ($ICC = .15$). These correlations confirmed that a proportion of variation in teacher ratings could be attributed to preschool effects and this was accounted for in the estimation of the hierarchical linear models.

Table 1 Differences in Preschool Teachers' Perspectives About the Engagement of Immigrant and Non-Immigrant Parents

	Mean (N = 1397)	Standard De- viation	Minimum Rating	Maximum Rating
Parents <i>with</i> immigrant background	3.4	0.60	1	5
Parents <i>without</i> immigrant background	3.7	0.49	2.1	5

Determinants Affecting Teachers' Perspectives on Parent Engagement: The Relevance of Professional and Preschool Characteristics

The second research question addressed whether, and how, teacher-specific and preschool characteristics predict teachers' beliefs about engagement. Table 2 illustrates three models using teachers' ratings of perceptions of engagement of immigrant parents, as the dependent variable.

In Model 1 (Table 2), only predictors at the teacher level are included, of which inclusive self-efficacy ($\beta = .28, p < .01$) and multicultural beliefs ($\beta = .18, p < .01$) showed the strongest relationship to teacher beliefs about engagement. A higher appreciation of different family languages ($\beta = .07, p < .05$) also had a more positive relationship with perceptions of engagement of parents with an immigrant background.

In Model 2 (Table 2), only predictors at the preschool level were considered. Perceptions about cooperation quality with immigrant parents ($\beta = .43, p < .01$), reported by preschool directors, and directors' multicultural beliefs ($\beta = .18, p < .05$) were the only predictors positively associated with the perceptions of engagement of immigrant parents, by preschool teachers. In contrast, the variable measuring multicultural beliefs of the preschool staff team ($\beta = -.48, p < .01$), and the directors' assessment that the preschool was located in a disadvantaged area ($\beta = -.17, p < .05$) were negatively related.

In order to examine whether the range of multicultural beliefs in the team might represent an indicator of the preschool team climate, two additional models were calculated. In these models, the multicultural beliefs variable was replaced by a variable measuring pedagogical beliefs in the team related to additional language support; in another model by a variable related to the level of language education embedded into daily routines. Neither of the coefficients for these variables in the alternate models related to the perceptions of engagement of immigrant parents. Thus, the model with the negative coefficient for multicultural beliefs across the staff team confirmed a discrete effect of strongly divergent beliefs in dealing with cultural diversity in preschool teams.

In Model 3 (Table 2), all predictors, at teacher level and preschool level, were incorporated. The results remained stable relative to the Model 1 and 2, except for the preschool directors' assessment that the preschool was located in a disadvantaged area which was no longer significant while the proportion of different family languages spoken in the preschool classroom group became significant. The full model explained 15% of the between-teacher variance and 49% of the between-preschool variance in teachers' perceptions of the engagement of parents with immigrant background.

Table 2 Perceptions of Engagement of Immigrant Parents, by Preschool Teacher: Results from Multi-level Modeling

	Model 1		Model 2		Model 3	
	β	<i>SE</i>	β	<i>SE</i>	β	<i>SE</i>
Preschool teacher level						
Multicultural beliefs	.18**	.03			.16**	.03
Inclusive self-efficacy	.28**	.03			.28**	.03
Appreciation of family languages	.07*	.03			.07*	.03
Migration background	-.02	.03			-.03	.03
University degree	.03	.03			.02	.03
Professional experience in ECEC	-.02	.03			-.02	.03
Number of spoken languages in pre-school group	.05	.03			.06*	.03
Preschool level						
Multicultural beliefs director			.18*	.09	.18*	.09
Range of multicultural beliefs in team			-.48**	.08	-.41**	.09
Perceptions about cooperation quality with parents with immigrant background			.43**	.08	.42**	.10
Migration background director			.00	.18	-.14	.23
Preschool located in disadvantage area			-.17*	.09	-.20	.11
Teacher-child ratio			-.03	.16	-.01	.20
Percentage of children with immigrant background			.06	.09	.01	.11
Explained variance						
Preschool teacher level	.17**				.15**	
Preschool level			.53**		.49**	

Note: Model 1 = Preschool teacher predictors; Model 2 = Preschool level predictors; Model 3 = full model. ** $p < .01$; * $p < .05$.

Table 3 illustrates a parallel series of models for teachers' perceptions of engagement of parents without immigrant background as the dependent variable.

In Model 1 (Table 3) focused on preschool teachers' characteristics, the variables measuring inclusive self-efficacy ($\beta = .29, p < .01$) and multicultural beliefs ($\beta = .14, p < .01$) showed the strongest positive relationships to perceptions of engagement. In contrast, teachers who appre-

ciated different family languages more highly ($\beta = -.07, p < .05$) and who had more professional experience in early childhood education ($\beta = -.07, p < .05$) rated engagement less positively. We examined whether the professional experience might represent an age effect by replacing the professional experience variable by age of the preschool teacher and, secondly, by including both professional experience and age in a model. The significant negative effect of the professional experience remained in both models.

In Model 2 (Table 3) focused on preschool characteristics, the perceptions about cooperation quality with immigrant parents rated by the preschool directors ($\beta = .26, p < .01$), as well as her multicultural beliefs ($\beta = .23, p < .05$), were positively associated with the perceptions of engagement of non-immigrant parents, by preschool teachers. In contrast, the range of multicultural beliefs in the team ($\beta = -.34, p < .01$) and the directors' assessment that the preschool was located in a disadvantaged area ($\beta = -.29, p < .01$) were negatively related to teachers' ratings of engagement.

In the full model (Model 3, Table 3), at the teacher level, all significant coefficients remained significant. At the preschool-level predictors, directors' ratings of quality of cooperation from parents with an immigrant background did not remain statistically significant. However, the percentage of children in the preschool with an immigrant background was significant negatively associated ($\beta = -.29, p < .05$) with teacher ratings. The full model explained 12% of between-teacher variance and 40% of between-preschool variance in teachers' ratings of engagement for parents without immigrant background.

Table 3 Perceptions of Engagement of Non-Immigrant Parents, by Preschool Teacher: Results from Multilevel Modeling

	Model 1		Model 2		Model 3	
	β	<i>SE</i>	β	<i>SE</i>	β	<i>SE</i>
Preschool teacher level						
Multicultural beliefs	.14**	.02			.13**	.03
Inclusive self-efficacy	.29**	.03			.29**	.03
Appreciation of family languages	-.07*	.03			-.07*	.03
Migration background	.02	.03			.02	.03
University degree	.06	.03			.05	.03
Professional experience in ECEC	-.07*	.03			-.07*	.03
Number of spoken languages in preschool group	.04	.03			.05	.03
Preschool level						
Multicultural beliefs director			.23*	.09	.23*	.10
Range of multicultural beliefs in team			-.34**	.08	-.23*	.10

Perceptions about cooperation quality with parents with immigrant background	.26**	.10	.18	.12
Migration background director	.12	.20	.00	.23
Preschool located in disadvantage area	-.29**	.10	-.32**	.11
Teacher-child ratio	-.09	.16	-.02	.18
Percentage of children with immigrant background	-.18	.10	-.29*	.12

Explained variance

Preschool teacher level	.13**		.12**	
Preschool level		.43**		.40**

Note: Model 1 = Preschool teacher predictors; Model 2 = Preschool level predictors; Model 3 = full model. ** $p < .01$; * $p < .05$.

Discussion

The present study investigated teachers’ perspectives on the engagement of immigrant and non-immigrant parents in preschool. The multilevel analyses indicated that teachers’ perceptions of engagement differed substantially between preschools for parents with, and without, an immigrant background. In line with other studies, our findings identified the important responsibilities and influence of the preschool director in how teachers rated parent engagement for the two different parent groups (Siraj-Blatchford and Manni 2007; for a review see Riehl 2000). In preschools with a director who has a multicultural mindset and a shared understanding with the preschool staff team about cultural diversity, there was more positive perceptions of engagement of, and especially for parents with an immigration background.

As Lynch and Hanson (2004) emphasized, it is impossible to be sensitive to another person’s culture until one is sensitive to one’s own culture. The teacher measure of inclusive self-efficacy, which focused on valuing the capabilities of all children and parents, also was a predictor of more positive ratings of engagement in the preschool for immigrant and non-immigrant parents. These findings are supported by research (Siwatu 2007) that found an increase in preservice teachers’ culturally responsive teaching self-efficacy resulted in higher-outcome expectancy beliefs about teaching. Although in this research, higher appreciation of different family languages was positively related to ratings of engagement for parents with an immigrant background but not for ratings of engagement for parents without an immigrant background.

Research findings have also suggested that parents with less confidence in their ability to speak the local language may be less active or engaged in their children’s education than parents who have this confidence (Sohn and Wang 2006). A culturally aware attitude held by preschool teachers that promotes parent engagement may reduce parent anxiety. Preschool teachers need to find new ways to reach out to reticent families so that they have the confidence to be involved in preschool activities.

For preschools, the findings indicated that more positive ratings of engagement became apparent if preschool teachers across the preschool shared multicultural beliefs for dealing with cultural diversity. If beliefs differ widely about the importance of cultural diversity within a staff team, this will have a negative effect on parent engagement. Research findings from Germany show that preschools shy away from intercultural dialogues that might result in conflict which may impair cooperation within the staff team, especially if it is culturally diverse (Gaitanides 2010).

Research Implications

Preschool directors set the course for the staff team members so that everyone can identify with the organization and its vision. For the engagement of parents with an immigrant background, stronger beliefs held by the preschool director about the importance of cooperation with immigrant parents was reflected by more positive ratings of parent engagement by teachers. In line with the assessment by Slot et al. (2017b), we assume that dynamic forms of professional development that involve the team as a whole and focus on attitudes toward involving immigrant parents, alongside pedagogical knowledge and skills, would be required in order to ensure behavioral change into place to encouragement involvement of immigrant parents in the preschool. Discussions about cultural diversity and inclusive pedagogy are sensitive topics among teachers that are likely to elicit strong feelings, opinions and values. The preschool director can encourage reflections among teachers as a part of their professional development and in supervisory processes.

Research findings from Germany provide evidence that immigrant children and children of parents with less education are more likely to attend preschools of lower quality in terms of structural characteristics (Stahl et al. 2018). These preschools are also often located in disadvantaged areas with high socio-cultural segregation. Our results show that living in a disadvantaged area may have a negative impact on the engagement of parents with, and without, an immigrant background. Teachers' ratings of engagement of parents without immigrant background also revealed a negative association with the percentage of children with an immigrant background in the preschool. This could be because parents without immigration background tend to withdraw in preschools in which there is a high proportion of families with immigrant background.

Limitations and Future Research

The present analyses are based on a sample recruited within the evaluation of the federal program "Language day care centers: Because language is the key to the world". Since preschools with a relatively high proportion of families with an immigrant background participated and cooperation with families was defined as one goal of the federal program, selection effects among preschool teachers cannot be excluded. Regardless of the satisfactory scale reliabilities for the outcome measures of engagement, this study was limited to selected domains to describe aspects of parent engagement. A more comprehensive picture of parent engagement could be gained if there were greater breadth in the items rated about parent engagement. Finally, this is a cross-sectional study that does not allow causal interpretations.

This research focused on teachers' perspective on parent engagement, and it is very important that future research should explore parents' perspectives and the factors and the opportunities that support or reduce their level of engagement, taking account of immigrant status. Comparison of these findings could then be made with the perceptions of teachers. It also still remains an open question about the specific nature of the interactions that take place between preschool teachers and parents. Both qualitative and quantitative methodologies could be used in interview and observational studies to understand the forms and content of parent-teacher interactions.

Conclusions

This study explored how teachers in preschools rated the engagement of parents from immigrant and non-immigrant backgrounds in the work. Parent engagement is an important aspect of the family-preschool partnership that considers how parent interact with the preschool and the teacher about children's early education and how they communicate and cooperate. The research drew on the ecological model proposed by Bronfenbrenner and Morris (2006), with a focus on processes, persons, contexts, and time. In preschools, it follows that teachers should not only build trusting relationships with families through appreciative and strength-based attitudes, but also recognize the importance of multicultural beliefs within the team.

The findings furthermore point to the different influences on preschool teachers' ratings of parent engagement in their children's early education and how that varied according to immigrant status. It is evident from these findings that it is important to address deliberately and explicitly the issues and experiences pertaining to cultural diversity in preschools. Teachers need to reflect on their current practices and if, and why, they may interact with immigrant and non-immigrant parents differently. Preschools directors are responsible for stimulating these reflection processes and for promotion of an inclusive preschool culture. They can support understandings within the preschool environment by formulating a clear vision of the intended family-preschool relationships. Attention is needed on these concerns, especially in socially and economically disadvantaged areas in which families may struggle to provide the necessary supports to their children. The preschool director has to intercept the risk of culturalizing attributions that prevent or discourage parent engagement within the preschool. Teachers should meet socially disadvantaged parents and immigrant parents and value the resources that they can offer (Leseman et al. 2019). Lack of parent engagement can be for many reasons. Preschool teachers can use a range of communication strategies to establish and maintain trusting relationships with all families. This is a desirable approach to enabling all children opportunities for positive development, regardless of random-start chances assigned by birth.

References

- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling* (pp. 243-277). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und*

- Familien* [The ideal of educational partnerships. A critique of the current debate on cooperation between ECEC centers, primary schools and families]. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T., & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen [Heterogeneity as challenge or burden? About the perspectives of preschool teachers on difference in preschools]. In U. Stenger, D. Edelman, D. Nolte & M. Schulz (Eds.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (pp. 101-118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Scientific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Buchori, S., & Dobinson, T. (2015). Diversity in teaching and learning: practitioners' perspectives in a multicultural early childhood setting in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 71-79.
- Cheatham, G. A., & Santos, R. M. (2011). Collaborating with families from diverse cultural and linguistic backgrounds: considering time and communication orientations. *Young Children*, 66(5), 76-82.
- Döge, P. (2015). Sozialisationsziele von Müttern und Vätern mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund [Socialization goals of mothers and fathers with Turkish, Russian and without an immigration background]. In B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakasoglu (Eds.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft* (pp. 49-66). Wiesbaden: Springer.
- Durgel, E. S., Leyendecker, B., Yagmurlu, B., & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(5), 834-852.
- Fillmore, L. W. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory Into Practice*, 39(4), 203-210.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris (Ed.), *APA educational psychology handbook, Volume 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Fox, S. & Olsen, A. (2014). *Education capital: Our evidence base. Defining parental engagement*. Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Gaitanides, S. (2010). Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis [Intercultural Team Development – Observations in Practice]. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (pp. 153-172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A., & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? [Cultural Background or Cultural Beliefs? What Role do Immigration Background and Multicultural Beliefs Play for Teaching Children with Immigrant Backgrounds?] *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101-120.
- Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S., & Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: the role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190-211.

- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jung, E., & Zhang, Y. (2016) Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families. *The Journal of Educational Research*, 109(4), 333-350.
- Kratzmann, J., Lehl, S., & Ebert, S. (2013). Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund [Attitudes towards first-language inclusion in preschools and their impact on the development of immigrant children's German vocabulary]. *Frühe Bildung*, 2, 133-143.
- Lehl, S., Flöter, M., Wieduwilt, N. & Anders, Y. (in press). Direkte und indirekte Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Familien für die kindliche Sprachentwicklung [Direct and indirect importance of working with families for children's language development]. In Blatter, K., Groth, K. & Hasselhorn, M. *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich*. Springer VS: Wiesbaden.
- Leseman, P. P., Broekhuizen, M., Wolf, K., Francot, R., Moser, T., & Melhuish, E. (2019). Executive Summary. The ISOTIS parent and child studies: reflection and recommendations. In M. Broekhuizen, K. Wolf, R. Francot, T. Moser, G. Pastori, L. Nurse, E. Melhuish, & P. Leseman (Eds.), *Resources, experiences, and support needs of families in disadvantaged communities* (pp. 6-27). Utrecht, The Netherlands: ISOTIS deliverable D2.5.
- Lynch, E.W., & Hanson, M.J. (2004). *Developing cross-cultural competence: A guide to working with children and their families* (3rd ed.). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Michel, M. C., & Kuiken, F. (2014). Language at preschool in Europe: Early years professionals in the spotlight. *European journal of applied linguistics*, 2(1), 1-26.
- Muthén, L. K., and Muthén, B. O. (1998–2012). *MPlus User's Guide*, 7th Edn. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neugebauer, M., & Klein, O. (2016). Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? [Do migrant children benefit from migrant teachers?] *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(2), 259-283.
- Nohl, A. M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen [Cultural Diversity as a Challenge for Pedagogical Organizations]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61-74.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Perlman, M., Kankesan, T., & Zhang, J. (2010). Promoting diversity in early child care education. *Early Child Development and Care*, 180, 753-766.
- Philpott, D., Furey, E., & Penney, S. (2010). Promoting leadership in the ongoing professional development of teachers: Responding to globalization and inclusion. *Exceptionality Education International*, 20(2), 38-54.
- Raudenbush, S.W., & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70, 55-81.
- Rosenbaum, E., & Rochford, J. A. (2008). Generational patterns in academic performance: the variable effects of attitudes and social capital. *Social Science Research*, 37, 350-372.
- Sanders, K., & Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 503-511.
- Schreiber, N. (2007). Zum Stichwort "Bündnis für Erziehung": Erziehungsziele von Eltern und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen [Catchword "Alliance for Education": Educational Goals of Parents and Kindergarten Teachers]. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(1), 88-101.

- Shepherd, M.-A. (2011). Effects of ethnicity and gender on teachers' evaluation of students' spoken responses. *Urban Education*, 46, 1011-1028.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., & White, A. S. (2019). Family-School Partnerships in Early Childhood: Exemplars of Evidence-Based Interventions. *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (pp. 183-202). Hoboken NJ: Wiley.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni L. (2007). *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. London: Institute of Education publications.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356*. London: Department for Education and Skills.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Slot, P., Halba, B., & Romijn, B. (2017). *The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness*. ISOTIS: Inclusive Education and Social Support to tackle Inequalities in Society. Utrecht: Utrecht University.
- Slot, P. L., Romijn, B. R., & Wyslowska, O. (2017). *Inventory and analysis of professional development and models related to inclusiveness*. <http://isotis.org/wpcontent/uploads/2018/02/ISOTIS-D5.2.-Inventory-and-Analysis-of-Professional-Developmentand-Models-Related-to-Inclusiveness.pdf>.
- Sohn, S., & Wang, X. (2006). Immigrant parents' involvement in American schools: Perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 125-132.
- Stahl, J. F., Schober, P. S., & Spiess, C. K. (2018). *Parental socio-economic status and child-care quality: Early inequalities in educational opportunity?* *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 304-317.
- Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte [Cultural heterogeneity in preschools. Requirements for professionals]; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Ulferts, H., & Anders, Y. (2016). *Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies*. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_2_Metaanalysis_public.pdf.
- Van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M., & Schalk-Soekar, S. R. G. (2008). Multiculturalism: Construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 93-104.
- Van Huizen, T., & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206-222.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York: MDRC
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Anhang D – Neu entwickelte Forschungsinstrumente

I Ratingskala „Wahrgenommenes Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund“

Einleitungstext: Wir sind uns bewusst, dass ein Migrationshintergrund viele Nationalitäten bzw. ethnische Zugehörigkeiten umfasst und dieses Merkmal – gerade unter dem Aspekt von Inklusion – nur eins unter vielen ist. Trotz dieser groben Vereinfachung möchten wir von Ihnen in dem folgenden Punkt gerne wissen, ob die aufgeführten Aussagen zur Zusammenarbeit mit Eltern Ihrer Erfahrung nach eher auf Eltern mit oder ohne Migrationshintergrund zutreffen. **Zunächst möchten wir Ihre Einschätzungen für Eltern mit Migrationshintergrund erfahren und im nächsten Schritt für Eltern ohne Migrationshintergrund.**

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils/teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Die Eltern mit Migrationshintergrund suchen das Gespräch, um sich über die Entwicklung Ihrer Kinder auszutauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Eltern mit Migrationshintergrund ist bewusst, wie wichtig eine enge Abstimmung mit der Einrichtung für die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Eltern mit Migrationshintergrund sind Gespräche über Ihre Kinder unangenehm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgrund bestimmter Wertvorstellungen der Eltern mit Migrationshintergrund ist es schwierig, eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe zu führen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern mit Migrationshintergrund beteiligen sich selten an einrichtungsbezogenen Aktivitäten (z.B. Unterstützung und Teilnahme bei Feiern, Beteiligung am Elternbeirat, Elterntreffen etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern mit Migrationshintergrund zeigen wenig Interesse gegenüber der Einrichtungskonzeption.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern mit Migrationshintergrund bringen mir für meine Arbeit Dankbarkeit entgegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte mit einigen Eltern mit Migrationshintergrund Situationen erlebt, bei denen ich mir einen etwas angemesseneren Umgang gewünscht hätte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern mit Migrationshintergrund treten der Kita mit schwer zu erfüllenden Erwartungen gegenüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit der Zusammenarbeit der Eltern mit Migrationshintergrund zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun geht es um Ihre Erfahrungen mit den Eltern **ohne Migrationshintergrund**.

	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils/teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Die Eltern ohne Migrationshintergrund suchen das Gespräch, um sich über die Entwicklung Ihrer Kinder auszutauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Eltern ohne Migrationshintergrund ist bewusst, wie wichtig eine enge Abstimmung mit der Einrichtung für die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Eltern ohne Migrationshintergrund sind Gespräche über Ihre Kinder unangenehm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgrund bestimmter Wertvorstellungen der Eltern ohne Migrationshintergrund ist es schwierig, eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe zu führen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern ohne Migrationshintergrund beteiligen sich selten an einrichtungsbezogenen Aktivitäten (z.B. Unterstützung und Teilnahme bei Feiern, Beteiligung am Elternbeirat, Elterntreffen etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern ohne Migrationshintergrund zeigen wenig Interesse gegenüber der Einrichtungskonzeption.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern ohne Migrationshintergrund bringen mir für meine Arbeit Dankbarkeit entgegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte mit einigen Eltern ohne Migrationshintergrund Situationen erlebt, bei denen ich mir einen etwas angemesseneren Umgang gewünscht hätte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern ohne Migrationshintergrund treten der Kita mit schwer zu erfüllenden Erwartungen gegenüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit der Zusammenarbeit der Eltern ohne Migrationshintergrund zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II Semantisches Differential „Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern mit und ohne Migrationshintergrund“ (Langversion)

Einleitungstext: Im folgenden Punkt möchten wir von Ihnen noch gerne wissen, wie Sie die Zusammenarbeit mit Eltern mit und ohne Migrationshintergrund im Allgemeinen erleben. Bitte setzen Sie dazu ein Kreuz in das entsprechende Kästchen. Lassen Sie bitte kein Adjektiv aus und setzen Sie pro Zeile auch bitte nur ein Kreuz ein.

Die Zusammenarbeit mit Eltern **mit Migrationshintergrund** gestaltet sich im Allgemeinen eher als ...

anstrengend	<input type="checkbox"/>	problemlos						
wenig gewinnbringend	<input type="checkbox"/>	wirksam						
rau	<input type="checkbox"/>	herzlich						
konfliktgeladen	<input type="checkbox"/>	gelöst						
zurückhaltend	<input type="checkbox"/>	offen						
unangenehm	<input type="checkbox"/>	angenehm						
einseitig	<input type="checkbox"/>	abwechslungsreich						
fremdartig	<input type="checkbox"/>	vertraut						
unzuverlässig	<input type="checkbox"/>	zuverlässig						
strukturlos	<input type="checkbox"/>	strukturiert						

Nun geht es um die Zusammenarbeit mit Eltern **ohne Migrationshintergrund**.

Die Zusammenarbeit mit Eltern ohne Migrationshintergrund gestaltet sich im Allgemeinen eher als ...

anstrengend	<input type="checkbox"/>	problemlos						
wenig gewinnbringend	<input type="checkbox"/>	wirksam						
rau	<input type="checkbox"/>	herzlich						
konfliktgeladen	<input type="checkbox"/>	gelöst						
zurückhaltend	<input type="checkbox"/>	offen						
unangenehm	<input type="checkbox"/>	angenehm						
einseitig	<input type="checkbox"/>	abwechslungsreich						

fremdartig vertraut

unzuverlässig zuverlässig

strukturlos strukturiert

III Ratingskala „Wertschätzung unterschiedlicher Familiensprachen“

Einleitungstext: Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen ein.

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils/teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Ich kenne einige Wörter in den verschiedenen Sprachen der Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftzeichen verschiedener Sprachen sind bei uns für die Kinder sichtbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ermuntere mehrsprachige Kinder dazu, sich auch auf Deutsch zu unterhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ermuntere mehrsprachige Kinder dazu, die Sprachen, in denen sie sich verständigen können, je nach Gesprächspartner frei zu wählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich achte darauf, dass die mehrsprachigen Kinder in meiner Gruppe untereinander häufig Deutsch sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich akzeptiere, dass sich die mehrsprachigen Kinder in meiner Gruppe auch häufig in ihrer Familiensprache unterhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erkenne Mehrsprachigkeit bei Kindern als besondere Kompetenz an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, wenn mehrsprachige Kolleginnen und Kollegen mit Kindern in ihrer Familiensprache sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beobachtungsskala Sprach- und kultur- sensible Raumgestaltung

Kurucz, C., & Anders, Y. (2018). Beobachtungsskala Sprach- und kultursensible Raumgestaltung
(Unveröffentlichte Forschungsversion). Freie Universität Berlin.

Skala: Sprach- und kultursensible Raumgestaltung²⁰

Item 1. Bewusstheit für Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität in der räumlichen Ausgestaltung

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Bücher, Bilder, Puppen, kleine Figuren und Illustrationen zeigen keine ethnische Verschiedenartigkeit, bezogen auf unsere Gesellschaft oder die ganze Welt.* A</p> <p>1.2 Es gibt keine Bücher oder sonstige Materialien auf einer anderen Sprache als Deutsch (z.B. Spieltelefone, Bild- bzw. Schrifttafeln, Hörspiele).</p>		<p>3.1 Bücher, Bilder, Puppen, kleine Figuren und/oder Illustrationen zeigen Menschen verschiedener ethnischer Gruppen.* A</p> <p>3.2 Im Eingangsbereich hängt ein mehrsprachiges Willkommensschild.</p>		<p>5.1 Einige Bücher, Bilder, Puppen, kleine Figuren und/oder Illustrationen zeigen Menschen verschiedener ethnischer Gruppen in nicht stereotypen Rollen (z.B. Wissenschaftler, Ärzte, Ingenieure ethnischer Minderheiten).* A</p> <p>5.2 Es gibt Bücher in den nicht-deutschen Familiensprachen der Kinder.*</p> <p>5.3 Es gibt eine Auswahl an Materialien anderer Kulturen (z.B. Sachen zum Verkleiden im Rollenspiel; Koch- und Essutensilien aus anderen Kulturen; Musikinstrumente).* P</p> <p>5.4 Es ist eine Weltkarte im Gruppenraum aufgehängt, auf Basis derer die unterschiedlichen Herkunftsorte der Kinder und ihrer Familien thematisiert werden können.* A, F</p>		<p>7.1 Es sind zusätzliche Materialien zur Förderung der unterschiedlichen nicht-deutschen Familiensprachen der Kinder vorhanden.*</p> <p>7.2 Familien können Materialien zur Sprachförderung in den Familiensprachen der Kinder ausleihen.* F</p> <p>7.3 Es gibt mehrsprachige Ausgänge, die Familien nicht-deutscher Familiensprache über Rahmenbedingungen und Änderungen der Einrichtung informieren.*</p>

²⁰ Die Items 1.1, 3.1, 5.1 und 5.3 wurden aus der Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E, Sylva et al. 2006; deutsche Fassung von Roßbach et al. 2018) übernommen bzw. angepasst.

Hinweise:

1.1/3.1/5.1 Die Materialien müssen *deutlich sichtbar* sein *und* sich in Bereichen befinden, die von den Kindern *häufig* genutzt werden.

3.1 Es muss eine *Vielfalt* unterschiedlicher ethnischer, kultureller *und/oder* religiöser Gruppen repräsentiert sein (mindestens drei), *und* es müssen Beispiele aus *zwei* der *fünf* Kategorien vorhanden sein. Die Kategorien sind (1) *Bücher*, (2) *Bilder*, (3) *kleine Figuren*, (4) *Puppen*, (5) *Illustrationen*. Falls Kinder unterschiedlicher Nationalität in der Gruppe betreut werden, können auch Bilder der Kinder selbst mitgezählt werden. Bei diesem Aspekt können für die Einschätzung auch stereotype oder oberflächliche Darstellungen berücksichtigt werden (z.B. andere Nationalitäten in ihren Nationaltrachten, Afrikaner werden in einem traditionellen, ländlichen Umfeld gezeigt. Anstößige Darstellungen werden nicht berücksichtigt).

5.1 *Mindestens drei* Beispiele aus wenigstens *zwei* der *fünf* Kategorien müssen *täglich* zugänglich sein.

5.2 Es müssen Bücher in *mindestens* zwei nicht-deutschen Sprachen vorhanden sein. Eine davon kann Englisch sein.

5.3 Materialien aus *zwei oder mehr* Kulturen sollten *täglich* zugänglich sein, *während* Materialien aus *zwei weiteren* Kulturen zu bestimmten Zeitpunkten verfügbar sein müssen. Zur Einschätzung können auch die Planungsunterlagen berücksichtigt werden.

5.4 Der Aspekt kann auch dann mit *ja* eingeschätzt werden, wenn die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Kinder und ihrer Familien anderweitig im öffentlichen Raum dargestellt sind (z.B. durch selbstgestaltete Poster, Aushänge oder Bilder).

7.1/7.2 Diese Materialien zur Förderung der nicht-deutschen Familiensprachen können z.B. Poster, Bilder, Bildmaterialien für Pinnwand, Bildgeschichten, Bildspielkarten, Computerspiele/interaktive Displays und Tonbänder bzw. CDs mit Geschichten oder Liedern sein.

7.3 Beachten Sie für diesen Aspekt auch die Flure. Sind diese Informations- und Begegnungsorte, an denen ersichtlich wird, dass das Team daran interessiert ist, alle Eltern anzusprechen – auch diejenigen, die der deutschen Schriftsprache nicht mächtig sind (z.B. via Elternbriefe/-zeitschrift/-handbuch, schwarzes Brett, Auslegen von Informationsbroschüren)? Mindestens ein Beispiel sollte ersichtlich sein.

Fragen:

5.4 Welche Bedeutung hat die Weltkarte in Ihrem Gruppenraum?

7.2 Haben Sie für Eltern nicht-deutscher Familiensprache Angebote, wie sie die Sprachförderung ihrer Kinder zu Hause unterstützen können?

Skala: Sprach- und kultursensible Raumgestaltung

Item 2. Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Religionen und deren Praktiken in der räumlichen Ausgestaltung

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Es gibt keine ausgestellten Materialien (Bücher, Bilder, Illustrationen, Symbole), die das Thema Religion aufgreifen.</p> <p>1.2 Falls Materialien das Thema Religion aufgreifen, beziehen sie sich ausschließlich auf das Christentum.</p>		<p>3.1 Die Kita verfügt über einen interkulturellen Kalender, in dem die bedeutendsten Feiertage der fünf Weltreligionen (Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus und Judentum) vertreten sind.</p> <p>3.2 Es werden religiöse Besonderheiten bei den Mahlzeiten berücksichtigt.* F</p>		<p>5.1 Die Raumgestaltung (Fotos, Plakate, Bilder, Illustrationen, Symbole, Ankündigungen) zeigt, dass Religion ein Bestandteil des Kitaalltags ist.*</p> <p>5.2 Fleischgerichte sind während der Mahlzeiten durch unterschiedliche Tiersymbole kenntlich gemacht oder die pädagogische Fachkraft klärt die Kinder vor dem Essen über die entsprechenden Zutaten auf.* F</p> <p>5.3 Familien werden über Ausgänge darüber informiert, warum bestimmte religiöse Feste in der Kita gefeiert werden oder Rücksicht auf bestimmte religiöse Praktiken genommen wird. P, F</p>		<p>7.1 Die Raumgestaltung (Fotos, Plakate, Bilder, Illustrationen, Symbole, Ankündigungen) zeigt, dass den Kindern Erfahrungen mit unterschiedlichen Religionen ermöglicht werden (z.B. Ausflüge zu religiösen Begegnungsstätten, Besuch von Religionsvertretern in der Kita).* P, F</p> <p>7.2 Die Raumgestaltung informiert die Kinder über die Entstehung, den Sinn und die Bedeutung unterschiedlicher religiöser Feste und Gedenktage.* P, F</p>

Hinweise:

3.2 Es sollten Alternativen zu Schweinefleisch (für muslimische und jüdische Kinder) und zu Rindfleisch (für hinduistische Kinder) zur Verfügung stehen. Für buddhistische Kinder sollte eine vegetarische Alternative vorhanden sein. Der Aspekt kann auch dann mit *Ja* eingeschätzt werden, wenn Familien ihren Kindern das entsprechende Essen mitgeben.

5.1 *Mindestens zwei* Beispiele *unterschiedlicher* Religionen müssen beobachtbar sein.

5.2 Der Aspekt kann mit *Ja* eingeschätzt werden, wenn es einen Informationsaustausch zu den Ernährungsgewohnheiten bestimmter Kinder gibt (z.B. in der Küche).

7.1 Der Aspekt kann mit *Ja* eingeschätzt werden, wenn mindestens ein Beispiel pro Jahr in den Planungs- und Dokumentationsunterlagen aufgeführt ist.

7.2 Es müssen in dieser Form *mindestens zwei* Religionen aufgegriffen werden. Der Aspekt ist ebenfalls erfüllt, wenn anhand der Planungsunterlagen dokumentiert ist, dass zweimal im Jahr (z.B. im Rahmen von Projekten) unterschiedliche Religionen gemeinsam mit den Kindern thematisiert werden. Im Unterschied zu 7.1 geht es bei diesem Aspekt darum, dass der Ursprung, Sinn und auch die Gemeinsamkeiten der Religionen thematisiert werden.

Fragen:

3.2/5.2 Müssen Rücksichten im Hinblick auf Speisen genommen werden, die in Ihrer Kita angeboten werden?

5.3 Gibt es Absprachen über das Feiern von religiösen Festen in der Kita zwischen Ihnen und den Familien (z.B. Weihnachtsfeier, St. Martin, Zuckerfest)?

7.1/7.2 Werden den Kindern Erfahrungen ermöglicht, sich mit verschiedenen Glaubensgemeinschaften vertraut zu machen?

ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Kulturelle Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte – eine empirische Untersuchung ihrer Bedeutung für die frühkindliche Bildung“ selbstständig angefertigt zu haben. Sämtliche Hilfsmittel, die ich verwendet habe, sind angegeben. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, Juni 2022 _____

EIGENANTEIL UND VERÖFFENTLICHUNGEN

Die folgende Tabelle veranschaulicht den Eigenanteil an den veröffentlichten oder zur Veröffentlichung eingereichten wissenschaftlichen Schriften innerhalb meiner Dissertationsschrift.

Autoren	Titel	Status	Eigenanteil
Kurucz, C., Hachfeld, A., Groeneveld, I., Roßbach, H.-G., & Anders, Y.	Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien	Veröffentlicht in <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i> , 23(4), 709–738. doi.org/10.1007/s11618-020-00954-w	Aufarbeitung der Literatur und des theoretischen Hintergrundes; Mitarbeit bei der Datenerhebung; Durchführung der statistischen Analysen; Federführend bei der Verfassung des Manuskriptes
Kurucz, C., Hachfeld, A., Lehl, S., & Anders, Y.	Die Bedeutung kultureller Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften für die Qualität pädagogischer Praxis	Überarbeitete Version angenommen in <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>	Aufarbeitung der Literatur und des theoretischen Hintergrundes; Federführend bei der Konzeption; Entwicklung und Pilotierung der Skala <i>Sprach- und kultursensible Raumgestaltung</i> ; Mitarbeit bei der Datenerhebung; Durchführung der statistischen Analysen; Federführend bei der Verfassung des Manuskriptes
Kurucz, C., Lehl, S., & Anders, Y.	Preschool Teachers' Perspectives About the Engagement of Immigrant and Non-Immigrant Parents in Their Children's Early Education	Veröffentlicht in <i>International Journal of Early Childhood</i> , 52(2), 213–231 doi.org/10.1007/s13158-020-00269-1	Aufarbeitung der Literatur und des theoretischen Hintergrundes; Federführend bei der Konzeption; Entwicklung der Skalen <i>Wahrgenommenes Engagement von Eltern mit und ohne MGH</i> , <i>Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern mit und ohne MGH</i> sowie <i>Wertschätzung unterschiedlicher Familiensprachen</i> ; Mitarbeit bei der Datenerhebung; Durchführung der statistischen Analysen; Federführend bei der Verfassung des Manuskriptes

Berlin, Juni 2022

Csaba Kurucz

PUBLIKATIONSVERZEICHNIS

- Kurucz, C.**, Hachfeld, A., Lehl, S., & Anders, Y. (Überarbeitete Version angenommen). Die Bedeutung kultureller Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften für die Qualität pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*.
- Kurucz, C.**, Resa, E., Kluczniok, K., Anders, Y., & Roßbach, H.-G. (2021). Bundesprogramm „Sprach-Kitas“. Das Kita-Handbuch – Bildungspolitik. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-politik/bildungspolitik/bundesprogramms-sprach-kitas>
- Anders, Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., **Kurucz, C.**, Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2021). *Policy Brief zum fünften Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. *Ergebnisse der Beobachtungsstudie zur pädagogischen Qualität in ausgewählten Sprach-Kitas*. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- Decristan, J., Fauth, B., Heide, E. L., Locher, F. M., Troll, B., **Kurucz, C.**, & Kunter, M. (2020). Individuelle Beteiligung am Unterrichtsgespräch in Grundschulklassen: Wer ist (nicht) beteiligt und welche Konsequenzen hat das für den Lernerfolg? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J. Große, C., Hummel, T., **Kurucz, C.**, Resa, E., Then, S. Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2020). *Policy Brief zum vierten Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. *Ergebnisse zur nachhaltigen Wirkung des Bundesprogramms*. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- Kurucz, C.**, Lehl, S., & Anders, Y. (2020). Preschool Teachers' Perspectives About the Engagement of Immigrant and Non-Immigrant Parents in Their Children's Early Education. *International Journal of Early Childhood (IJEC)*. doi.org/10.1007/s13158-020-00269-1
- Kurucz, C.**, Hachfeld, A., Groeneveld, I., Roßbach, H.-G., & Anders, Y. (2020). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. doi.org/10.1007/s11618-020-00954-w
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Grimmer, J., Hummel, T., **Kurucz, C.**, Lehl, S., Resa, E., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2019). *Policy Brief zum dritten Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. *Die Bedeutung des Trägers für eine einrichtungsübergreifende Qualitätsentwicklung und die Umsetzung des Programms „Sprach-Kitas“*. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Große, C., Hummel, T., **Kurucz, C.**, Lehl, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2018). *Policy Brief zum zweiten Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas:*

Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ . Perspektive der Einrichtungsleitungen und zusätzlichen Fachkräfte. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto- Friedrich-Universität Bamberg.

Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Blaurock, S., **Kurucz, C.**, Lehl, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2017). *Policy Brief zum ersten Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ . Perspektive der zusätzlichen Fachberatungen. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.*

Kurucz, C. (2016). Die Dimension der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit in der Jugendbildung am Beispiel des außerschulischen Jugendsports [Unveröffentlichte Masterarbeit], Hochschule Darmstadt.

Kurucz, C. (2011). Gewaltakte im Jugendalter: Inwieweit beeinflusst Alkoholkonsum das Gewaltpotenzial? [Unveröffentlichte Diplomarbeit], Goethe Universität Frankfurt.

Konferenzbeiträge

Kurucz, C., Lehl, S., & Anders, Y. (2020). *Preschool teachers' beliefs in dealing with cultural diversity* [Konferenzbeitrag, Konferenz abgesagt]. European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Ramat Gan, Israel.

Kurucz, C., & Lehl, S. (2020). *Preschool Teachers' Perspectives About the Engagement of Parents With, and Without Immigrant Background* [Konferenzbeitrag, Konferenz abgesagt]. AERA Annual Meeting San Francisco (Paper Session), CA. <http://tinyurl.com/tgrvlqo>

Kurucz, C., Lehl, S., & Anders, Y. (2020). *Das wahrgenommene Engagement von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus der Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte* [Konferenzbeitrag, Konferenz abgesagt]. 8. Jahreskonferenz der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Potsdam.

Fauth, B., Decristan, J., Heide, E. L., Locher, F. M., Troll, B., **Kurucz, C.**, & Kunter, M. (2020). *Individuelle Beteiligung am Unterrichtsgespräch: Differenzielles Angebot und differenzielle Nutzung.* [Symposium, Konferenz abgesagt] 8. Jahreskonferenz der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Potsdam.

Decristan, J., Fauth, B., Heide, E. L., **Kurucz, C.**, Locher, F. M., Troll, B., Kunter, M., Büttner, G., Klieme, N., & Hardy, I. (2018). *Individuelle Beteiligung am Klassengespräch in heterogenen Lerngruppen: Wer beteiligt sich, wen beteiligt die Lehrkraft?* [Konferenzbeitrag]. 6. Jahreskonferenz der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Basel.

Ballaschk, I., & **Kurucz, C.** (2018). *Führungskonzepte im Umgang mit kultureller Diversität* [Konferenzbeitrag]. 6. Jahreskonferenz der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Basel.

Fauth, B., Decristan, M., Kunter, M., Büttner, G., Klieme, N., **Kurucz, C.**, Locher, F. M., & Troll, B. (2017). *A longitudinal study of reciprocal effects of participation and achievement in science classrooms?* [Konferenzbeitrag]. 17th Biennial Conference EARLI, Tampere,

Finland.

Fauth, B., Decristan, J., Heide, E. L., **Kurucz, C.**, Locher, F. M., Troll, B., Kunter, M., Büttner, G., Klieme, N., & Hardy, I. (2017). *Individuelle Beteiligung am Klassengespräch in heterogenen Lerngruppen: Wer profitiert am meisten?* [Konferenzbeitrag]. 5. Jahreskonferenz der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Heidelberg.

LEBENS LAUF

Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.