

ULRIKE M. LÜDTKE

## **Bilinguale Peers, Eltern und Erzieherinnen als Ressourcen in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern**

### **Potenziale nutzen: Mehrsprachigkeit als Ressource von Sprachbildung und Sprachförderung**

Macht es Sinn, die bilingualen Kompetenzen von Peers, Eltern und Erzieherinnen in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern zu nutzen? JA! Wieso, wie und mit welchem Erfolg wird im Folgenden anhand von aktuellen Forschungsprojekten des Niedersächsischen Institutes für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) an der Leibniz Universität Hannover (u. a. STEPs, BiKES) dargestellt.

Hintergrund dieser übergeordneten Fragestellung ist, dass in deutschen Kindertagesstätten mehrsprachige Kinder häufig immer noch in einem monolingual geprägten institutionellen Kontext mit Deutsch-basierten Instrumenten und Programmen beobachtet, diagnostiziert und gefördert werden. Dies liegt zum einen konkret am weiterhin bestehenden Fehlen geeigneter bilingualer Materialien, zum anderen generell am vielerorts immer noch vorherrschenden monolingualen Habitus frühpädagogischer Einrichtungen. Da die Verbesserung dieser beiden Aspekte bereits in vielen Projekten angestrebt wird, widmet sich unser Interesse einem bislang wenig beachteten Ansatzpunkt: der Mehrsprachigkeit als Ressource von Sprachbildung und Sprachförderung – und zwar als Ressource aller an den sprachlichen Lehr-Lern-Prozessen beteiligten Personengruppen. Gemeinsames Ziel der beiden hier vorgestellten Forschungsprojekte ist, mögliche innovative Wege aufzuzeigen, wie die bislang brach liegenden bilingualen Potenziale von pädagogischen Fachkräften, Eltern und Peers als Ressource in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern genutzt werden können.

### **Anspruch, ungenutzte Potenziale und sprachlich-kulturelles Mismatch**

Nähert man sich dem Aspekt der Nutzung bilingualer Ressourcen in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern zunächst von einer bildungspolitischen Seite, ist bei einer vergleichenden Analyse der aktuellen Bildungs- und Erziehungspläne der einzelnen Bundesländer (vgl. Lüdtke, 2013) zunächst festzustellen, dass der allgemeine Anspruch der Berücksichtigung und Wertschätzung der Familiensprachen der Kinder im KiTa-Alltag sowie die Einbeziehung mehrsprachiger Eltern mittlerweile eine Selbstverständlichkeit ist. Schaut man sich die administrativen Vorgaben unter folgenden spezifischeren Fragestellungen

	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	Bremen	Hamburg	Hessen	Mecklenburg-Vorpommern	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saarland	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein	Thüringen
<i>Mehrsprachige Ressource der Erzieherin</i>																
		■	■			■					□					■
<i>Bilingualer Sprachmodus</i>	□	■	□	□	□	■	□	□	□	□	□	□	□	□	■	□
□	<i>im Bildungs- und Erziehungsplan des Bundeslandes mit <u>allgemeinen Formulierungen</u> aufgeführt</i>															
■	<i>im Bildungs- und Erziehungsplan des Bundeslandes <u>explizit mit Hinweisen auf pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund sowie mit Kompetenzen unterschiedlicher Herkunftssprachen</u> aufgeführt</i>															

Abb. 1: Berücksichtigung bilingualer Ressourcen pädagogischer Fachkräfte in den aktuellen Bildungs- und Erziehungsplänen im Bundesländervergleich

näher an, wird deutlich, dass das große bilinguale Potenzial von Erzieherinnen jedoch kaum eine explizite konzeptionelle Verankerung findet (vgl. Abb. 1):

- *Mehrsprachige Ressource der Erzieherinnen:*  
Sollen bilinguale Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund für eine mehrsprachige Kommunikation in Kindertagesstätten genutzt werden?
- *Bilingualer Sprachmodus der Kindertagesstätte:*  
Soll ein bilingualer Sprachmodus mit Kindern oder Eltern im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte durch pädagogische Fachkräfte gezielt und regelmäßig unterstützt werden?

Diese Nutzung des sprachlich-kulturellen Potenzials von pädagogischen Fachkräften mit Kenntnissen der Herkunftssprachen und der kulturellen Hintergründe der Kinder und ihrer Familien sowie die gezielte Umsetzung eines bilingualen Sprachmodus in der Kindertageseinrichtung wird explizit nur in drei der sechzehn Bundes-

länder, nämlich im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, in den Hamburger Bildungsempfehlungen sowie in den Leitlinien zum Bildungsauftrag des Landes Schleswig-Holstein klar hervorgehoben.

So tritt Schleswig-Holstein dafür ein, dass gerade durch mehrsprachige pädagogische Fachkräfte bilinguale Konzepte in der Kindertagesstätte vorteilhaft realisiert werden können (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2009, S. 33). Und in Bayern wird betont, dass die Familiensprachen der Kinder nicht nur informell unter Kindern und nicht nur als Ausnahme gegenwärtig sein sollen, sondern auch im pädagogischen Angebot mit einer konkret erfahrbaren Wertschätzung von Mehrsprachigkeit durch mehrsprachige Bezugspersonen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München, 2012, S. 208).

Dass die sprachlichen Potenziale von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund häufig ungenutzt bleiben, zeigt auch eine statistische Gegenüberstellung von verfügbaren und aktiv verwendeten Sprachen in den frühpädagogischen Einrichtungen.

So wurden in einer Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) an 186 Kindertageseinrichtungen in Bayern, Brandenburg und Hamburg u. a. die verwendeten Sprachen in den Teams erfasst. Neben Englisch als internationale Verkehrssprache mit 43% wurden als verfügbare Sprache in den Fachkräfteteams Russisch mit ebenfalls 43%, Türkisch mit 30% und Polnisch mit 25% genannt (vgl. Abb. 2a).

Dieser Vielfalt und Vielzahl an verfügbaren Sprachen steht jedoch die erschreckende Realität einer weiterhin fast ungebrochenen monolingual deutschen Orientierung in den Kitas entgegen. In einer Studie in 117 Kindertageseinrichtungen von Rheinland-Pfalz wurde von Montanari (2007, S. 56) die Verteilung sprachlicher Vielfalt erfasst. In 48% der befragten Kindertageseinrichtungen wird Deutsch als einzige Sprache im

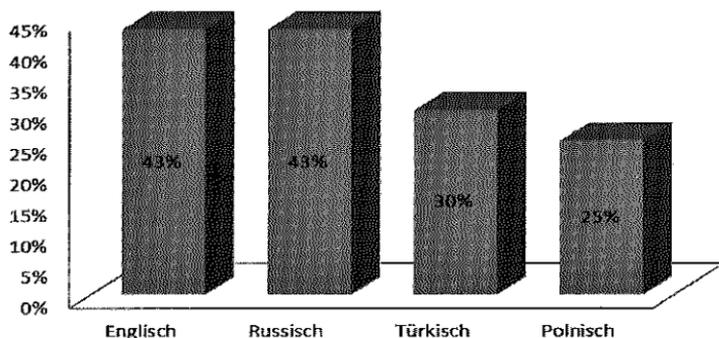


Abb. 2a: Verfügbare Sprachen neben Deutsch in den Teams von Kindertageseinrichtungen

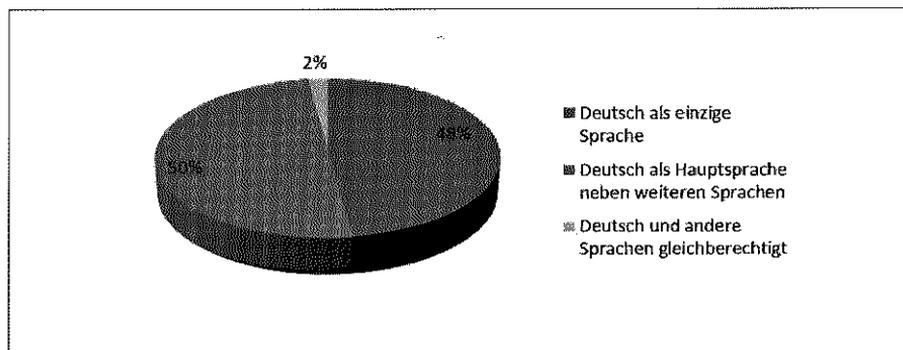


Abb. 2b: Deutschsprachige Orientierung im praktizierten Sprachmodus in Kindertageseinrichtungen

pädagogischen Alltag verwendet. In der Hälfte der Einrichtungen wird Deutsch als Hauptsprache neben weiteren Sprachen gesprochen und in lediglich 2% der Kindertageseinrichtungen werden andere Sprachen gleichwertig zu Deutsch praktiziert (vgl. Abb. 2b).

Diese mangelnde Nutzung vorhandener Potenziale führt zu einem Phänomen, das wir als ‚sprachlich-kulturelles mismatch‘ in der frühkindlichen Bildung und Erziehung bezeichnen (vgl. Lüdtkke, 2013). Mismatch heißt, dass es zu Passungsschwierigkeiten zwischen Kindern, Eltern und pädagogischem Personal kommen kann, da die stetig wachsende Zahl von mehrsprachigen Kindern sich nicht entsprechend in einer ebenso großen Vielzahl mehrsprachiger Fachkräfte abbildet. Darüber hinaus wird auch ihr mehrsprachiges Potenzial nicht genutzt, geschweige denn für die großen Herausforderungen der Sprachbeobachtung und Sprachförderung bei mehrsprachigen Kindern eingesetzt (vgl. Abb. 3). Diesem Dilemma entgegenzuwirken ist Ziel der nun exemplarisch vorgestellten Projekte.

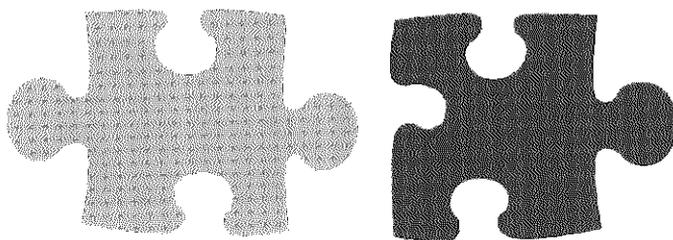


Abb. 3: Passungsschwierigkeiten zwischen Kindern, Eltern und pädagogischem Personal: Das sprachlich-kulturelle mismatch in der frühkindlichen Bildung und Erziehung

## **BiKES – Bilinguale Ressourcen von Erzieherinnen in der Sprachdiagnostik**

Das Projekt ‚BiKES‘ – Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potenziale bilingualer Erzieherinnen – ist ein von nifbe gefördertes Drittmittelprojekt, welches sich unter der Leitung von Prof. Ulrike Lütke und Ulrich Stitzinger dem Ziel widmet, die bilingualen Ressourcen von Erzieherinnen in der Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder zu nutzen (vgl. Lütke & Stitzinger, 2013).

### ***Wieso? Sprachdiagnostisches mismatch***

Motiv dieses Projektes ist die Beobachtung des vielfältigen sprachlich-kulturellen mismatches im Bereich der Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik in frühpädagogischen Institutionen:

- Mehrsprachige Kinder werden mit Deutsch-basierten Instrumenten sprachstandsmäßig eingeschätzt.
- Monolingual deutschsprachige Fachkräfte können die Erstsprachkompetenz der Kinder nur unzureichend beurteilen.
- Vermeintliche Auffälligkeiten in Erst- und Zweitspracherwerb können von monolingual deutschen Erzieherinnen nicht nach Sprachförderbedarf in der Kita und Sprachtherapiebedarf in der sprachtherapeutischen Praxis unterschieden werden.

Zentrale Forschungsfrage ist deshalb, wie pädagogische Fachkräfte auf ihre bilingualen Sprachkompetenzen (Haltung, Methoden, Wissen) zurückgreifen können und wie dies professionell optimiert werden kann. Übergeordnete Ziele sind der Nachweis der Effektivität des Einsatzes von qualifizierten bilingualen Erzieherinnen bei der frühen Identifizierung von mehrsprachigen Kindern mit Spracherwerbsproblemen sowie die Erarbeitung eines Aus- und Fortbildungskonzeptes der bilingualen Beobachtung von Mehrsprachigkeit.

### ***Wie? Professionalisierung bilingualer Sprachbeobachtung***

Um eine Optimierung der Schnittstelle zwischen der frühpädagogischen und der sprachtherapeutischen Praxis zu erreichen, gilt es, die sprachlich-kulturellen Potenziale des pädagogischen Personals stärker einzubeziehen (vgl. Abb. 4). Kenntnisse von Erzieherinnen über die Erstsprache mehrsprachiger Kinder erweisen sich erfolgversprechend, da sich eine Spracherwerbsstörung bei mehrsprachigen Kindern in der Erst- und in der Zweitsprache manifestiert und sich im Vergleich zu einem lediglich erschwerten Erwerbsprozess der Zweitsprache Deutsch abgrenzt. Mit einem urteilssicheren Einblick in die Kompetenzen der Erstsprache sowie der Zweitsprache eines mehrsprachigen Kindes lassen sich differenzierte Förderperspektiven ableiten und frühzeitige Interventionen anpassen. Vor diesem Hintergrund besteht die Anforderung, die professionelle Position bilingualer pädagogischer Fachkräfte zu stärken und ihr Wissens-, Handlungs- und Handlungspotenzial (vgl. Fried & Briedig-

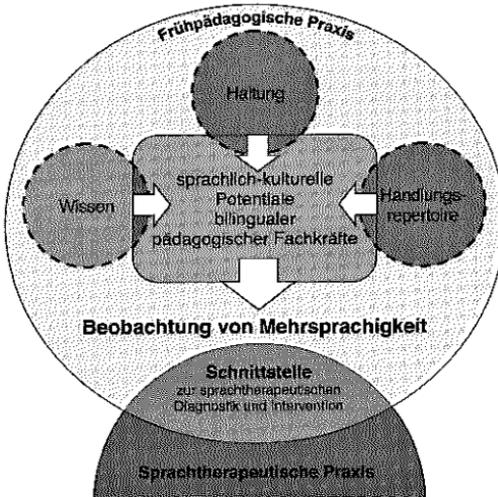


Abb. 4: Erarbeitung einer multiprofessionellen Schnittstelle zur Sprachbeobachtung bei Mehrsprachigkeit

keit, 2008) im Hinblick auf die Beobachtung von Mehrsprachigkeit auszubauen (vgl. Abb. 4). Darüber hinaus sind auch die unterschiedlichen Ausgangslagen der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die persönlichen Lebens- und Ausbildungsbiographien in der Beeinflussung des eigenen sprachlichen Handelns zu berücksichtigen.

Dazu wurden im Rahmen einer Interventionsstudie im Projekt ‚BiKES‘ (vgl. Abb. 5) pädagogische Fachkräfte (bilingual russisch-deutsch, bilingual türkisch-deutsch und monolingual deutsch) in einer Fortbildungsmaßnahme weiterqualifiziert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Stu-

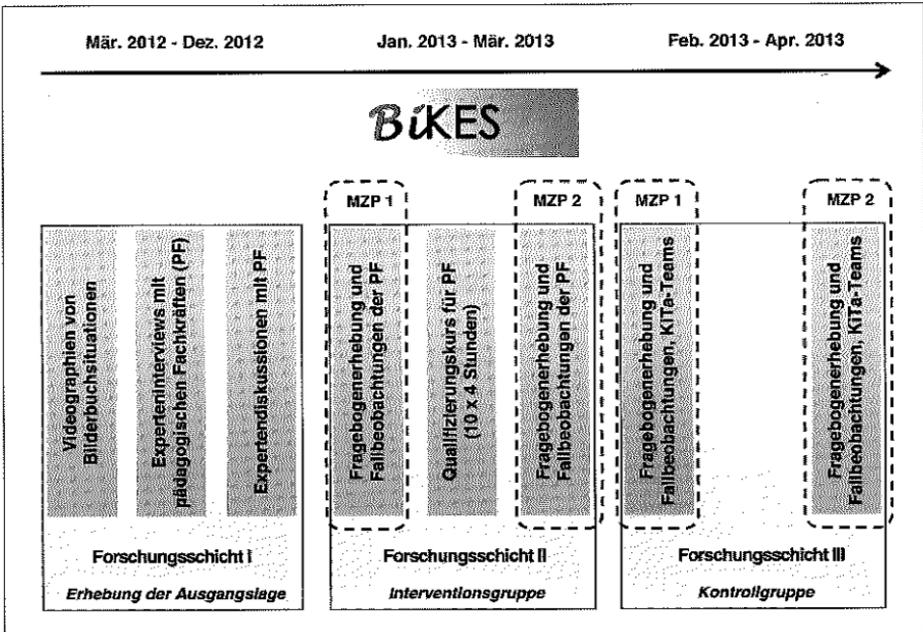


Abb. 5: Forschungsdesign BiKES

die beobachteten unmittelbar vor der Maßnahme sowie danach mehrsprachige Kinder mit russisch-deutschem bzw. türkisch-deutschem Sprachhintergrund in videografierten bilingualen Gesprächs- und Spielsituationen. Die Einschätzungen zu den sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Kinder in der Erst- und Zweitsprache sowie mögliche Ableitungen bezüglich eines sprachtherapeutischen oder eines präventiv pädagogischen Förderbedarfs der Fallbeispiele wurden auf Beobachtungsbögen von den pädagogischen Fachkräften festgehalten und im Team reflektiert.

### *Mit welchem Erfolg? Bessere Einschätzung der kindlichen Erstsprache*

Das Forschungsdesign des Projektes ‚BiKES‘ ist in drei Schichten angelegt. Es beinhaltet neben der vorgenannten Interventionsstudie (Forschungsschicht II) ebenso einen Vergleich mit einer nicht fortgebildeten Kontrollgruppe (Forschungsschicht III) sowie einer Erhebung der Ausgangslage (Forschungsschicht I) mittels Videographien, Experteninterviews und Expertendiskussionen mit den pädagogischen Fachkräften der Interventionsgruppe (vgl. Abb. 5). Zu jeweils zwei Messzeitpunkten (MZP 1 und MZP 2) erhielten die pädagogischen Fachkräfte der Interventionsgruppe sowie der Kontrollgruppe die Aufgabe der Einschätzung von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder im Rahmen der bereits oben genannten Fallbeobachtungen (vgl. Abb. 5).

Erste Ergebnisse der bislang ausgewerteten Sprachbeobachtungsbögen der bilingualen wie auch der monolingualen pädagogischen Fachkräfte der Interventionsgruppe lassen nach der Qualifizierung eine Tendenz einer Zunahme an differenzierten und treffsicheren Beurteilungen bezüglich der Fallbeispiele erkennen. Dabei unterscheiden im Durchschnitt mehr als drei Viertel der bilingualen pädagogischen Fachkräfte eine genuine Spracherwerbsstörung in der Erst- und Zweitsprache von einer Erwerbsschwierigkeit in der Zweitsprache Deutsch. Obwohl auch über die Hälfte der monolingualen pädagogischen Fachkräfte korrekte Einschätzungen gelingen, offenbart sich doch eindeutig der Vorteil der Bilingualität.

Diesbezüglich schildern auch in den Experteninterviews bilinguale Erzieherinnen und Sozialassistentinnen übereinstimmend die Vorzüge der eigenen Mehrsprachigkeit: „Ich finde es klasse, dass ich mich mit auch Menschen verständigen kann, die aus einem anderen Land kommen“ (russisch-sprachige Erzieherin). „... eine Sprache mehr und du kannst andere Menschen mehr verstehen“ (türkisch-sprachige Erzieherin). Dazu werden auch kompetente und detaillierte Einblicke in die unterschiedlichen Sprachsysteme genannt: „Und auf Russisch ... wie wir zum Beispiel in unserer Sprache deklinieren, wir haben keine Artikel aber wir deklinieren die Endungen und (Name des Kindes), ... sie ist ... nicht so weit und sie kann die Grammatik nicht. Und ... sie übersetzt schon auf Deutsch und dann sie benutzt natürlich auch diese Endungen, Deklination und Artikel auch nicht“ (russ.-sprach. Erz.).

Darüber hinaus werden Empathie und Vertrauen besonders durch Identifikationsprozesse im Kontext kultureller Kenntnisse und des Gebrauchs der Herkunftssprachen gewinnbringend hergestellt. „Also ich verstehe Leute ganz gut, ich weiß, wie

es ihnen geht“ (russ.-sprach. Erz.). „Wir haben auch von Anfang an so eine Art Vertrautheit“ (türk.-sprach. Erz.).

Allerdings zeigen die Analysen der Interviews mit bilingualen Fachkräften neben erkennbaren positiven Trends auch deutliche individuelle Ausprägungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die eigene Lebensbiografie und der Ausbildungshintergrund wirken sich unterschiedlich auf die Wertschätzung und den Gebrauch der eigenen Mehrsprachigkeit sowie auf das sprachliche Identitätsempfinden aus: „Also, es war echt schwierig“ (rus.-sprach. Erz.); „... also das ist so ‘n Mischmasch-Gefühl“ (türk.-sprach. Erz.).

Zusammenfassend ist bereits erkennbar, dass pädagogische Fachkräfte gewinnbringend in die Beobachtung und Identifizierung von Sprachprozessen mehrsprachiger Kinder einbezogen werden können. Eine professionelle Schnittstelle zwischen der frühpädagogischen Prävention und Förderung sowie der sprachtherapeutischen Diagnostik und Intervention kann mit mehrsprachigem pädagogischen Personal unter der Bedingungen der Wertschätzung und Stärkung sprachlich-kultureller Diversität besonders wirksam aufgebaut werden.

### **STEPS – Bilinguale Ressourcen von Peers in der Sprachförderung**

Das Projekt ‚STEPS‘ – Sprach-Förderung und -Therapie mit mehrsprachigen Kindern unter Einbezug von Peers – ist ein weiteres von nifbe gefördertes Drittmittelprojekt unter der Leitung von Prof. Ulrike Lüdtkke und Ulla Licandro, welches sich dem Ziel widmet, die bilingualen Ressourcen von Peers in der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder zu nutzen (vgl. Lüdtkke & Licandro, 2013).

#### ***Wieso? Sprachpädagogisches mismatch***

Motiv dieses zweiten Projektes ist die Beobachtung eines vielfältigen sprachlich-kulturellen mismatches im Bereich der Sprachbeförderung in frühpädagogischen Institutionen. Darüber hinaus stellten wir fest, dass es noch immer an zielgruppenadäquaten sprachdidaktischen Ansätzen für Kinder mit Sprachförderbedarf, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, mangelt.

Unser Hauptanliegen im Projekt ‚STEPS‘ ist es, die Effekte eines neu entwickelten Sprachförderkonzeptes, in dem mehrsprachige Kinder mit und ohne sprachlichen Förderbedarf zusammen lernen, zu untersuchen. Auf Basis dieser Ergebnisse können im Rahmen von Anschlussprojekten konkrete Sprachförderprogramme entwickelt werden. Grundlegend ist die Einbindung von mehrsprachigen Peers in den Sprachförderprozess.

Peer-Beziehungen, also die Beziehungen Gleichaltriger bzw. Kinder geringen Altersunterschieds, sind in den letzten Jahren vermehrt in den Blick der frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsforschung geraten. Die erfolgreiche Teilnahme an Peer-Interaktionen, häufig in Form gemeinsamer Spielsituationen, nimmt eine wichtige Rolle für den Spracherwerb ein, denn der Zugang zu und die Aufrechterhaltung

von Interaktionsprozessen findet fast immer über das Medium Sprache statt. Für ein Kind mit eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten, z. B. weil es sich im Zweitspracherwerb befindet oder eine Sprachentwicklungsstörung hat, können Peer-Interaktionen deswegen eine große Herausforderung darstellen (vgl. Abb. 6). Mehrsprachige Kinder untereinander können Aspekte ihres eigenen sprachlichen und kulturellen Erfahrungsschatzes aus dem vorschulischen und heimischen Kontext einbringen, um Peers in der KiTa-Gruppe beim Erleben und Versprachlichen neuer Erfahrungen zu unterstützen.

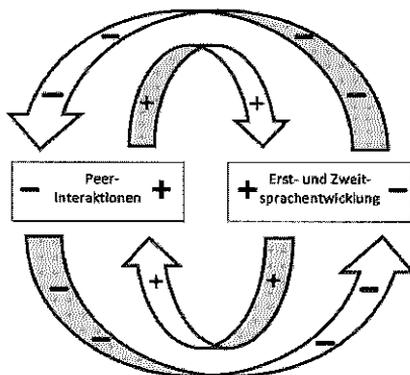


Abb. 6: Positiv oder negativ eskalierende Reziprozität zwischen Peer-Interaktionen und Erst- und Zweitsprachentwicklung; aus: Licandro & Lütke 2012

### Wie? Peer Tutoring

Peer-Interaktionen stellen von früher Kindheit an eine wichtige Ressource für verschiedene Entwicklungsbereiche dar, insbesondere auch für die sprachliche Entwicklung (vgl. z. B. Ahnert, 2003).

Beim sogenannten Peer Tutoring übernehmen Kinder die Rollen von Tutor (Vermittler eines sprachlichen Lerngegenstandes) und Tutee (Rezipient der Sprachförderung). Die pädagogische Fachkraft spielt weiterhin eine wichtige Rolle, da sie ihre Expertise für die sprachliche Kompetenz-Einschätzung und die Teamzusammenstellung, die Auswahl eines geeigneten sprachlichen Fördergegenstandes, aber auch für die Begleitung und Beobachtung sowie, wenn nötig, Modellierung der Peer-Interaktionen einsetzt. Bei der Förderung der Erzählfähigkeiten kann dieses Vorgehen schon im Vorschulalter sinnvoll sein, da die Kinder bereits lernen, ihren Peers zuzuhören und das Gehörte in eigene Geschichten zu übertragen.

Veranschaulicht wird das Peer Tutoring Setting im modifizierten „Sprachdidaktischen Dreieck“ nach Lütke (2010). Es steht als Metapher für den Raum, in dem sprachliches Lehren

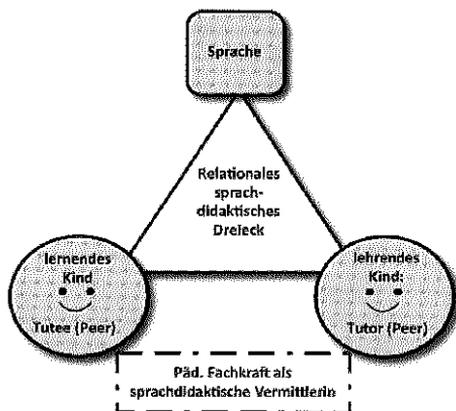


Abb. 7: Peer Tutoring als Variante der Relationalen Sprachdidaktik

und Lernen professionell organisiert wird und wurde hier speziell für sprachliche Peer Tutoring Settings abgewandelt (vgl. Abb. 7). Basis dieses Sprachfördersettings ist die besondere positive sozio-emotionale Beziehung (Relation) von Peers, die für den Lernprozess pädagogisch-didaktisch genutzt wird. Ein positiver Nebeneffekt ist zudem rückwirkend die Förderung eben dieser sozialen Kompetenzen.

### *Mit welchem Erfolg? Verbesserung der Erzählfähigkeiten*

Für das Projekt ‚STEPs‘ heißt das konkret, dass ein- bis zweimal wöchentlich in verschiedenen Kindertageseinrichtungen in 30-minütigen Einheiten (vgl. Abb. 8) in Kleingruppen (zwei Kinder mit [Tutee] und ohne Sprachförderbedarf [Tutor], eine Mitarbeiterin unseres Projektteams sowie die Handpuppe „Schnecki“) gearbeitet wurde. Als Material dienten eigens gestaltete Bildergeschichten, die die Kinder, angeleitet von der Projektmitarbeiterin, abwechselnd und auch gemeinsam erzählten. Mit Hilfe von Ton- und Videoaufnahmen sowie standardisierten Sprachstandserhebungen untersuchten wir dabei, welche Unterstützungsstrategien die Kinder spontan verwenden und wie sich das Peer Tutoring auf die Erzählfähigkeiten, aber auch auf das allgemeine Sprachverständnis und die Sprachproduktion auswirken. Erste Ergebnisse verzeichnen eine erfolgsversprechende Wirkung der Fördermaßnahme Peer Tutoring auf die Erzählfähigkeiten. Die Geschichten der Kinder mit Sprachförderbedarf wurden inhaltlich komplexer und auch sprachlich ausdifferenzierter. Auch zeigen sich positive Effekte in anderen sprachlichen Entwicklungsbereichen. Die weiteren Analysen werden insbesondere herausarbeiten, welche Unterstützungsstrategien von den Kindern im Einzelnen angewendet werden.

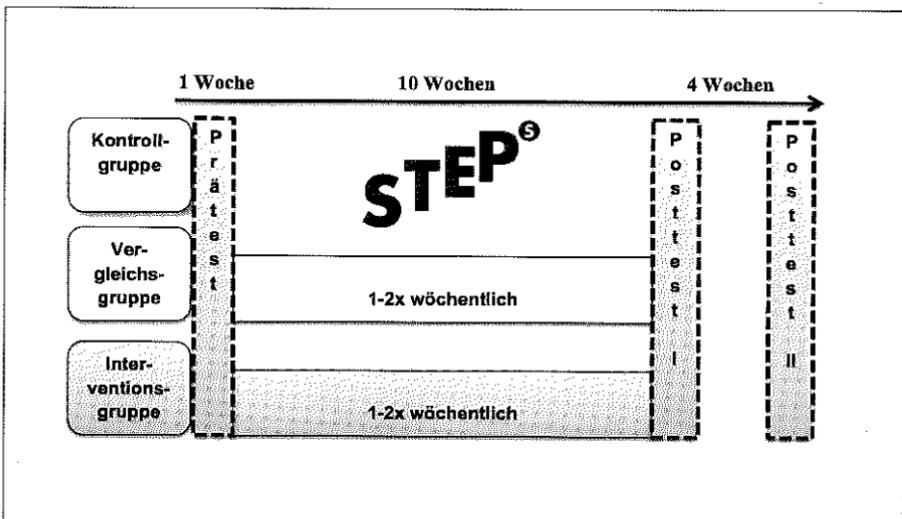


Abb. 8: Forschungsdesign STEPs

**Ausblick: Vom Potenzial zur Ressource**

Die beiden nifbe-Forschungsprojekte an der Leibniz Universität Hannover zeigen als Pilotstudien exemplarisch, dass das Potential der Ressource Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erzieherinnen erfolgreich in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung genutzt werden kann. Was braucht es jedoch, um solche positiven Effekte flächendeckend zu erzielen?

**Voraussetzung: Vielfalt im Team**

Erste und wichtigste Voraussetzung ist unseres Erachtens, dass die sprachlich-kulturelle Vielfalt im Team frühpädagogischer Einrichtungen landesweit gegeben ist, denn nur so kann durch Verankerung von Heterogenität auf der Personalebene das Problem des sprachlich-kulturellen mismatches grundlegend behoben werden. Nachahmenswerte Beispiele für die Erhöhung des Anteils von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund in KiTas existieren in vielen Bundesländern (vgl. Lüdtke, 2013).

**Chance: Qualifizierungsmaßnahmen**

Wie unsere Ergebnisse zeigen, reicht die bloß quantitative Implementierung von Team-Heterogenität allein nicht aus, um bilinguale Potenziale auch zur Ressource werden zu lassen. Hierzu braucht es viel mehr, nämlich qualitative Ansätze wie beispielsweise prozessbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen von kulturell heterogenen Teams. Fachwissenschaftliche und bildungspolitische Impulse sollten hierbei die Ressource Mehrsprachigkeit kontinuierlich professionalisieren helfen, denn gerade die Vielfalt stellt die Stärke des KiTa-Teams dar.