



*Bettina Lamm (Hrsg.)*

Handbuch  
Interkulturelle  
Kompetenz

Kultursensitive Arbeit

in der Kita

**HERDER**



*Dr. Bettina Lamm lehrte „Entwicklung und Kultur“ am Institut für Psychologie an der Universität Osnabrück.*

Kultur prägt die Menschen bis in die Tiefen hin. Aber je nach Kultur sind ganz unterschiedliche Entwicklungs-, Erziehungs- und Sozialisationsziele für Kinder von zentraler Bedeutung. In einem Zuwanderungsland wie Deutschland wird die Interkulturelle Kompetenz daher zunehmend zu einer unverzichtbaren Schlüsselkompetenz und die kultursensitive Gestaltung des pädagogischen Alltags unabdingbar. Das vorliegende Buch erläutert die entscheidenden Bausteine interkultureller Kompetenz:

Neben grundlegendem Wissen sind dies die ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion und eine damit eng zusammenhängende pädagogische Grundhaltung, die einen offenen, empathischen und wertschätzenden Umgang mit den verschiedenen Kulturen ermöglicht.

In Kooperation mit dem **nifbe** Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

ISBN 978-3-451-37535-4

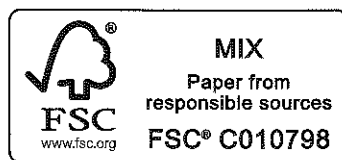


9 783451 375354

www.herder.de

Auch als **ebook!**

€24,99 [D]  
€25,90 [A]



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2017  
Alle Rechte vorbehalten  
www.herder.de

Umschlagkonzeption: R·M·E Roland Eschlbeck / Rosemarie Kreuzer  
Umschlaggestaltung: Verlag Herder  
Umschlagabbildung: © Klara Killeit  
Redaktion: Karsten Herrmann / Bettina Lamm  
Fotos im Innenteil: Integrative Kita Wasserwerk / Markus Haselmann

Layout, Satz und Gestaltung:  
post scriptum, Emmendingen/Hüfingen  
Herstellung: Graspö CZ, Zlín

Printed in the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-37535-4  
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-81071-8

# Inhalt

Vorwort .....	8
Was heißt interkulturelle Kompetenz? – Grundlagen und Begriffs- bestimmungen für die pädagogische Praxis (Bettina Lamm & Anna Dintsioudi) .....	11

## Teil 1: Wissen

1.1 Kulturelle Sozialisationsmodelle und Entwicklungspfade – Orientierungshilfen zum Verständnis kultureller Unterschiede (Bettina Lamm) .....	24
1.2 Migrant/in gleich Migrant/in? – Oder: Wie unterschiedlich kann das Ankommen sein? (Anna Dintsioudi) .....	36
1.3 Türkische Familien – Die größte Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund in Deutschland (Birgit Leyendecker) .	48
1.4 Zugewanderte aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion – Einstellungen zu Erziehung, Bildung und Familie (Manuela Westphal) .....	58
1.5 Afrikanische Einwanderinnen und Einwanderer in Deutschland – Migrationsgeschichte(n), Erwartungen und Herausforderungen (Astrid Kleis) .....	66
1.6 Einblicke in die Lebenswelt von Kindern mit Flucht- erfahrungen: Auf der Flucht – Ankommen in Deutschland – Neue Rollen und Herausforderungen (Swantje Decker) .....	80
1.7 Wie bringen wir Sahar nur zum Sprechen? – »Bewältigungs- orientierte Sprachlernunterstützung« von Kindern mit Fluchterfahrung (Ulrike M. Lüdtké & Ulrich Stitzinger) .....	88
1.8 Der interkulturelle Ansatz in den Bildungs- und Orientierungsplänen – Ein Rahmen zur individuellen Ausgestaltung und konkreten Umsetzung (Jörn Borke) .....	109

## Teil 2: Haltung

- 2.1 Professionelle pädagogische Haltung – zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Ein integrationsstarkes Selbst als Basis (Meike Sauerhering & Carolin Kiso) ..... 124
- 2.2 »Will nicht mit ihr spielen!« – Haben Kinder etwa Vorurteile? (Lena Pejic) ..... 134
- 2.3 Weiterbildung zur Interkulturellen Kompetenz – Eine professionelle Haltung im Umgang mit Vielfalt entwickeln (Maria Korte-Rüther & Gisela Röhling) ..... 141

## Teil 3: Handeln / Diversität leben

- 3.1 Bindung und Eingewöhnung – Vor dem Hintergrund einer zunehmend diversen und multikulturellen Gesellschaft (Ariane Gernhardt) ..... 158
- 3.2 Schlafen, Mahlzeiten und Sauberkeitserziehung – Zum kultursensitiven Umgang mit Grundbedürfnissen in der Kita (Anja Schwentesius) ..... 170
- 3.3 Alltagsbasierte kultursensitive Sprachbildung – Sprachstile und deren Wirkung auf die kindliche (Sprach-)Entwicklung (Anna Dintsioudi & Lisa Schröder) ..... 180
- 3.4 Mehrsprachigkeit leben – Sprachliche Vielfalt in Kitas als Entwicklungschance für alle (Anja Bereznai) ..... 188
- 3.5 Über den Körper zur Sprache kommen – Ressourcenorientierte Sprachförderung bei Kindern mit Migrations- und Fluchterfahrungen (Renate Zimmer) ..... 197
- 3.6 »Wie siehst du die Welt?« – Wahrnehmung und Denken aus unterschiedlicher kultureller Perspektive (Paula Döge & Lisa Schröder) ..... 208
- 3.7 Philosophie und Religion in der interkulturellen Praxis – Ausgangslage, Herausforderungen und Probleme (Helga Barbara Gundlach) ..... 216

- 3.8 Musikalische Angebote kultursensitiv gestalten: Klänge, Rhythmen, Stimmen – hörbare kulturelle Vielfalt (Annette Zängle) ..... 228
- 3.9 Die Welt trifft sich in der Kita – Zusammenarbeit mit immigrierten oder geflüchteten Eltern (Laura Bossong) .... 240
- 3.10 Schüchtern oder außer Rand und Band? – Kinder mit Fluchterfahrungen in der Früherziehung (Birgit Leyendecker) ..... 254
- 3.11 Traumata und ihre Folgen – Stärkende Ansätze aus der Traumapädagogik für Kitas (Helga Reekers & Kerstin Gloger-Wendland) ..... 263
- 3.12 Vernetzung und Kooperation – Anlaufstellen, Kontakt-Adressen und Internet-Links (Karsten Herrmann) ..... 277
- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 284

## 1.7 Wie bringen wir Sahar nur zum Sprechen?

»Bewältigungsorientierte Sprachlernunterstützung« von Kindern mit Fluchterfahrung<sup>13</sup>

Ulrike M. Lüdtke & Ulrich Stitzinger

Die Erzieherin wendet sich in einer gemeinsamen Gesprächsrunde in der Kita-Gruppe liebevoll an Sahar, um sie in die lebendigen Erzählungen der anderen Kinder über den kürzlich erlebten Bäckereibesuch einzubinden. Die pädagogische Fachkraft begleitet manche Begriffe der erzählenden Kinder mit einfachen Gesten, zeigt dazu eine unterstützende Mimik und versucht immer wieder, den Blickkontakt zu dem Mädchen herzustellen. Aber Sahar vermeidet den Blick zur Erzieherin. Sie wirkt gehemmt, ihr Gesicht lässt kaum Regungen erkennen. Auch Lautäußerungen sind von ihr nicht zu hören. Gesprochen hat sie in der Kita eigentlich noch nie. Nur mit ihrem Vater flüstert sie in der Abholsituation, wenn es niemand bemerkt – auf Arabisch.

So verhält sich das Mädchen schon seit zwei Monaten, seitdem es nach der Zuweisung in ein Flüchtlingswohnheim die nahegelegene Kita besucht. In die Gefühle des Kindes kann sich die Erzieherin gut hineinversetzen, da sie vor mehreren Jahren aufgrund ihrer Übersiedelung aus Russland plötzlich selbst einen biografischen Umbruch erlebt hat. Alles war neu, fremd und unverständlich: die Sprache, die Kultur, die Menschen, die Umgebung ...

<sup>13</sup> Wir danken Hanna Ehlert für die konstruktive fachliche Zusammenarbeit und Julia Wendel für ihre kreativen Grafikarbeiten.

Sahar ist Anfang 2016 mit ihrem Vater unter dramatischen Umständen aus Syrien nach Deutschland geflohen. Jetzt spricht das bislang lebhaftes, kontaktfreudige Mädchen nicht mehr – außer zu ihrem Vater. Das möglicherweise durch die Flucht ausgelöste Phänomen des »Mutismus«<sup>14</sup> stellt für die Erzieherin trotz ihrer eigenen Migrationsgeschichte und ihres Einfühlungsvermögens eine hohe Herausforderung und Belastung dar. Das gesamte Kita-Team macht sich darüber Gedanken, wie zukünftig auf den kulturell, sprachlich und emotional heterogenen Zustrom von vielen weiteren Kindern mit Fluchterfahrungen in geeigneter Weise pädagogisch reagiert werden kann.

Auf diese Erscheinungen und Entwicklungen müssen sich Bildungseinrichtungen im frühpädagogischen Bereich verstärkt einstellen. Dabei ergeben sich immer mehr Herausforderungen und Belastungen aufgrund zunehmender, kulminierender Diversitätsaspekte (siehe Abb. 1). So nimmt der Komplexitätsgrad des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie der geografischen und ethnischen Herkunft im Zusammenhang mit einem Fluchthintergrund – und nicht nur einem Migrationshintergrund – erheblich zu.

In diesem Zusammenhang nimmt die Sprache eine Schlüsselfunktion ein, da sprachlich-kommunikative Kompetenzen die Integration in die Gesellschaft und erfolgreiche Anschlüsse im Bildungssystem ermöglichen. Vor diesem Hintergrund wird hier ein neues Konzept vorgestellt, um Kinder mit Fluchterfahrung wirksam im Sprachlernen in der neuen Umgebung unterstützen zu können. Grundlegend werden zunächst die besonderen Herausforderungen der Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit mit Kindern mit Fluchterfahrungen erörtert. Des Weiteren soll die spezifische Spracherwerbskonstellation bei Fluchterfahrung im Gegensatz zum Mehrsprachigkeitserwerb bei Migrationshintergrund verdeutlicht werden. Auf dieser Basis werden vorhandene Potenziale mehrsprachiger interkultureller Kita-Teams vorgestellt, die als wichtige Ressourcen in die Konzeptionierung einer »bewältigungsorientierten Sprachlernunterstützung« von Kindern mit Fluchterfahrung eingehen.

Schlüsselfunktion  
»Sprache«

<sup>14</sup> Mutismus bezeichnet ein konsequentes Schweigen gegenüber bestimmten Personen oder in spezifischen Situationen bei abgeschlossenem Spracherwerb und mit weitgehend intakten Sprech- und Sprachfähigkeiten (vgl. Bahr 2004; Katz-Bernstein 2011).

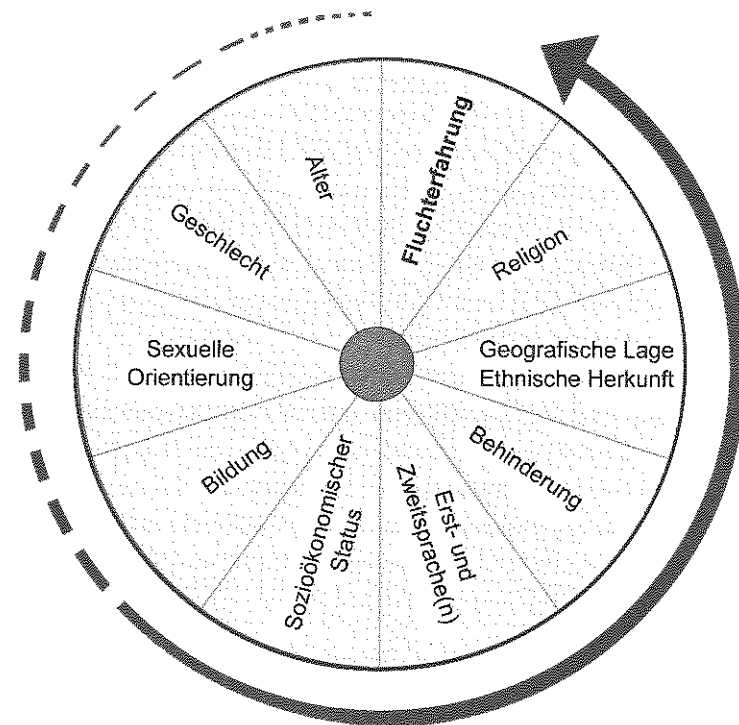


Abb. 1: Zunahme und Kulminierung von Diversitätsaspekten als aktuelle Herausforderung für pädagogische Fachkräfte

### 1.7.1 Herausforderung der »bewältigungsorientierten Sprachlernunterstützung«<sup>15</sup> bei Fluchterfahrung

Nach einem langsamen Prozess der Haltungsänderung in den letzten 20 Jahren von der rein monolingual deutschsprachig orientierten Frühpädagogik hin zur Akzeptanz der Mehrsprachigkeit und der Integration interkultureller Angebote in den Kindertageseinrichtungen tritt nun

<sup>15</sup> Der Begriff »bewältigungsorientierte Sprachlernunterstützung« wird in Anlehnung an psychotherapeutische Ansätze, die eine Stressbewältigung und den Aufbau von Ressourcen in der Umwelt- und Selbstbeziehung zum Ziel haben (u. a. Wiedl & Kauffeldt 2009), verwendet. Damit soll der Fokus auf eine *sozio-emotionale* Berücksichtigung von Belastungserfahrungen bei Kindern mit Fluchthintergrund innerhalb der Sprachlernunterstützung verdeutlicht werden.

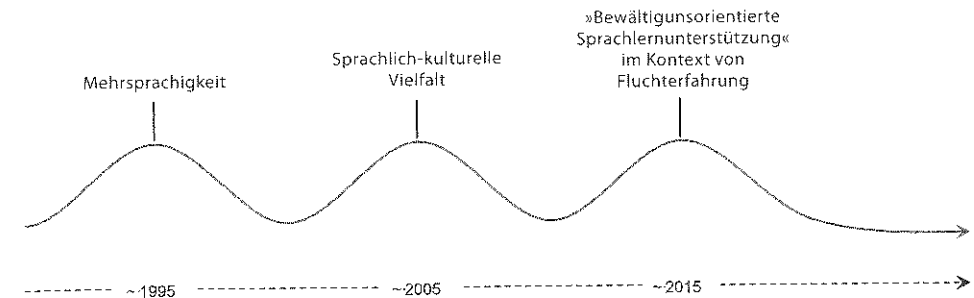


Abb. 2: Ausdifferenzierung der sprachpädagogischen Arbeit von der Herausforderung der Mehrsprachigkeit zur »bewältigungsorientierten Sprachlernunterstützung bei Fluchterfahrung«

die Dimension der Fluchterfahrung hinzu. So muss im Zuge der aktuell anhaltenden Flüchtlingsbewegung eine weitere Differenzierung der Betrachtung mehrsprachiger Kinder erfolgen (siehe Abb. 2).

Die Erweiterung und Anpassung der Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte in der frühkindlichen Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit begründet sich darauf, dass die Hintergründe und Erlebnisse von Fluchtsituationen insbesondere für Kinder zu einer enormen emotionalen und psychischen Belastung führen und tiefe Spuren oder gar emotionale Wunden hinterlassen können. Denn etwa drei Viertel aller Asylanträge in Deutschland werden nach wie vor von Geflüchteten aus Kriegsgebieten wie zum Beispiel Syrien gestellt (vgl. BAMF 2016b, S. 8). So sind für die mit ihren Angehörigen geflüchteten Kinder nicht allein die Herkunftssprache und kulturelle Bezüge eine Besonderheit, sondern vielmehr die zu bewältigenden Erlebnisse im Heimatland und während der Flucht. Dementsprechend ist anzunehmen, dass Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten stark von traumatisierenden<sup>16</sup> Erlebnissen betroffen sind. Nach einer jüngsten Studie leidet mehr als ein Drittel der aus Syrien geflüchteten Kinder in Deutschland unter einer psychischen

Fluchterfahrungen führen zu enormen emotionalen und psychischen Belastungen

<sup>16</sup> Trauma wird als »vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen der Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt« (Fischer & Riedesser 2009, S. 84), verstanden. Dazu nennt das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders acht Kernkriterien für eine posttraumatische Belastungsstörung, welche jedoch heute kritisch diskutiert werden (siehe weiterführend: American Psychiatric Association 2013).

Störung, und es kann davon ausgegangen werden, dass weitere Kinder aufgrund ihrer aktuellen Situation eine posttraumatische Belastungsstörung entwickeln werden (vgl. TUM 2015).

Zudem können sich bei vielen betroffenen Kindern unter den Bedingungen der Erfahrungen im Herkunftsland wie auch der Erlebnisse während der Fluchtsituation und der plötzlichen Veränderungen im aufnehmenden Land auffällige Symptome im Sprach- und Kommunikationsverhalten entwickeln und den Erwerb der neuen Umgebungssprache erschweren. So wie bei Sahar kann zum Beispiel Mutismus als konsequentes Schweigen in bestimmten Situationen und gegenüber bestimmten Personen die Folge nicht verarbeiteter Ereignisse für ein geflüchtetes Kind sein. Außerdem können sich weitere Kommunikationsstörungen wie eine Sprechhemmung oder Sprechangst ausbilden oder Redeflussstörungen, zum Beispiel im Sinne einer Stottersymptomatik, manifestieren. Letztlich kann der gesamte Spracherwerb eines Kindes aufgrund der Belastungserfahrung im Kontext der Flucht beeinträchtigt werden.

Sprache und Kommunikation in deutschen Kontexten kommen als Manifestierung des Unvertrauten eine grundlegend andere Bedeutung zu. Sie können im pädagogischen Kontakt mit diesen Kindern nicht mehr länger nur Fördergegenstand sein, sondern müssen affektives Medium werden, um zunächst die Basis und Bereitschaft für das Lernen der neuen Sprache zu schaffen.

Das Ziel von Sprachförderung – sich selbst als kommunikativ handlungsfähig gerade auch im Deutschen zu erleben – stellt für mehrsprachige Kinder immer einen Meilenstein in der Inkorporation ihrer mehrsprachigen/mehrkulturellen Identität dar. Dies trifft auf Kinder mit abrupter Fluchterfahrung weitaus mehr zu als auf mehrsprachige Kinder, die bereits seit ihrer Geburt kontinuierlich in Deutschland leben. Wenn Kinder mit Fluchterfahrung in der Lage sind, ihre Bedürfnisse auch in der Sprache der neuen Umgebung ausdrücken zu können, erhalten sie einen Teil ihrer Selbstwirksamkeit und Autonomie zurück, die ihnen durch die Flucht entrissen wurde.

Der gesamte Spracherwerb kann aufgrund der Belastungserfahrung beeinträchtigt werden

Sprachförderung ist hier also gleichzeitig auch Bewältigungsförderung. Vor diesem Hintergrund sind einerseits Methoden des kindorientierten Erwerbs von Deutsch als plötzlich konfrontierende und fremdartige Zweitsprache (siehe Seite 102 ff.) in den Einrichtungen zu implementieren und gleichfalls kulturelle Brüche und Trauma-Erfahrungen der Kinder als wesentlichen Aspekt sprachfördernder Konzepte einzubeziehen.

### 1.7.2 Unterschiede im Spracherwerb: Migrationshintergrund versus Fluchthintergrund

Für die sprachlich-kulturelle Arbeit mit Kindern mit Fluchthintergrund im frühpädagogischen Bereich rückt ein Phänomen in den Vordergrund, dem bislang innerhalb wissenschaftlicher Diskurse und didaktischer Konzeptbildung noch wenig Beachtung widerfuhr, nämlich der grundsätzlichen Verschiedenheit des Spracherwerbs bei Migrationshintergrund bzw. Fluchthintergrund. Im Laufe des Migrationsgeschehens der letzten zwei Jahrzehnte in Deutschland befassten sich Wissenschaft und Praxis eingehend mit der Erforschung und der pädagogischen Umsetzung des Mehrsprachigkeitserwerbs bei Kindern sowie des Zweitspracherwerbs bei Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. u. a. Chilla & Fox-Boyer 2012; Rösler 2012). Dabei wurde deutlich, dass beim Erwerb einer Zweitsprache ähnliche Erwerbsmechanismen wie beim monolingualen Spracherwerb greifen (vgl. u. a. Tracy 2008), jedoch auch spezifische mehrsprachige Konstellationen existieren und Mehrsprachigkeit unterschiedlich begegnet wird. So wurden Beobachtungs- und Diagnostik-Instrumente zunehmend auch für den mehrsprachigen Kontext angepasst (Ehlert 2014).

Der Zweitspracherwerb bei Fluchthintergrund ist allerdings nicht einfach mit dem Mehrsprachigkeitserwerb bei Migrationshintergrund gleichzusetzen. Erst allmählich werden Erkenntnisse über Konstellationen der Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache (vgl. u. a. Günther & Günther 2007) auf die Bedingungen des Fluchtkontextes übertragen. Die wissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Auseinandersetzung mit jungen Geflüchteten (vgl. u. a. Adam & Inal 2013; Dieckhoff 2010) steht dabei erst am Anfang der Theoriebildung und der praktischen Umsetzungsbemühungen.

Sprachförderung ist gleichzeitig auch Bewältigungsförderung

Grundsätzliche Verschiedenheit des Spracherwerbs bei Migrations- bzw. Fluchthintergrund

Nach bisherigem Kenntnisstand kann angenommen werden, dass Kinder mit Fluchterfahrungen über eine Erstsprache verfügen, die im Zusammenhang einer Fluchtkonstellation – viel einschneidender als bei Migration – abrupt und unvorbereitet für die Kinder an Lebensbedeutung verliert und eine neue, unbekanntere Umgebungssprache dominant und ebenso plötzlich in den Vordergrund rückt.

Eine Fluchtsituation stellt für die betroffenen Kinder und ihre Angehörigen im Gegensatz zur Migration meist einen dramatischeren Eingriff in sprachliche, kulturelle, emotionale und sozioökonomische Gegebenheiten dar (vgl. ebd.). Es besteht die Gefahr unbewältigter sprachbiografischer und kultureller Brüche und der Verletzung der eigenen sprachlich-kulturellen Identität mit beeinträchtigenden Auswirkungen auf unterschiedliche Entwicklungs- und Lebensbereiche, zum Beispiel die Ausbildung von sprachlich-kommunikativen Störungsbildern (vgl. Kristeva & Gardou 2012; Lüdtkke 2012, 2015).

Derartige Umbrüche können selbst dann eintreten, wenn eine Willkommenskultur im Aufnahmeland oberflächlich die Situation der betroffenen Kinder verbessert und diese zunächst eine Erleichterung hinsichtlich ihrer seelischen und körperlichen Verletzungen verspüren, die im Herkunftsland erlitten werden mussten. Ferner befinden sich Kinder mit Fluchterfahrungen – wie Wohnungsgesuche von Asylberechtigten zeigen (vgl. z. B. Caritasverband 2016) – weniger in vollständigen Familienkonstellationen oder in Wohnumgebungen, in denen die Erstsprache weiter mit einer hohen subgesellschaftlichen Bedeutsamkeit gepflegt wird. Dementsprechend stehen sprachliche Lehr-Lern-Prozesse mit Kindern mit Fluchterfahrungen vor erweiterten Herausforderungen, zum Beispiel die explizite Einbeziehung emotionaler Aspekte (Lüdtkke & Stitzinger 2016).

Diese Besonderheiten im Erwerb der deutschen Sprache von Kindern mit Fluchterfahrung (siehe Tab. 1) erfordern Berücksichtigung in der Auswahl, Modifikation und Umsetzung didaktisch-methodischer Ansätze zur Sprachlernunterstützung.

Sprachliche Lehr-Lern-Prozesse stehen vor erweiterten Herausforderungen

#### **Abrupte Konfrontation mit der deutschen Sprache**

- ▶ Keine Vorerfahrung mit der deutschen Sprache
- ▶ Keine Vorerfahrung mit der von Sprache durchdrungenen deutschen Lebenswelt/Kultur
- ▶ Je nach Unterbringung deutlich weniger Zugang zu alltäglicher deutschsprachiger Kommunikationspraxis

#### **Erschwerung des Zweitspracherwerbs durch mögliche Traumatisierung im Heimatland, auf der Flucht oder das Erleben in Deutschland**

- ▶ Sprachlicher Lernprozess anspruchsvoller
- ▶ Sprachliche Lehr-Lern-Prozesse beziehungs-, bindungs- und affektbasiert
- ▶ Erhöhtes Risiko für die Entstehung bestimmter sprachlicher Störungsbilder

#### **Erhöhte Vulnerabilität der sprachlichen Identität**

- ▶ Verlust der positiven Wertigkeit der Erstsprache
- ▶ Fehlende positive Subkultur der Erstsprache
- ▶ Gefahr unbewältigter sprachbiografischer Brüche

Tab. 1: Unterschiede mehrsprachiger Kinder mit Fluchterfahrung versus in Deutschland geborener mehrsprachiger Kinder bezogen auf den Erwerb der deutschen Sprache und den Lernkontext

### **1.7.3 Sprachlich-kulturell-emotionales Mismatch<sup>17</sup> im Kontext von Fluchterfahrung**

Als Folge dieser besonderen Erwerbskonstellation entsteht zunächst in Betreuungssituationen in den Erstaufnahmeunterkünften und später in Sprachlernsituationen in frühkindlichen Bildungseinrichtungen für Kinder mit Fluchterfahrung wie auch für alle Erwachsenen und Kinder,

<sup>17</sup> »Mismatch« bezeichnet eine Nicht-Passung zwischen Betreuungspersonen und Kindern in Bezug auf sprachliche, kulturelle und emotionale Hintergründe (Licandro & Lüdtkke 2012; Lüdtkke 2014; Stitzinger & Lüdtkke 2014).



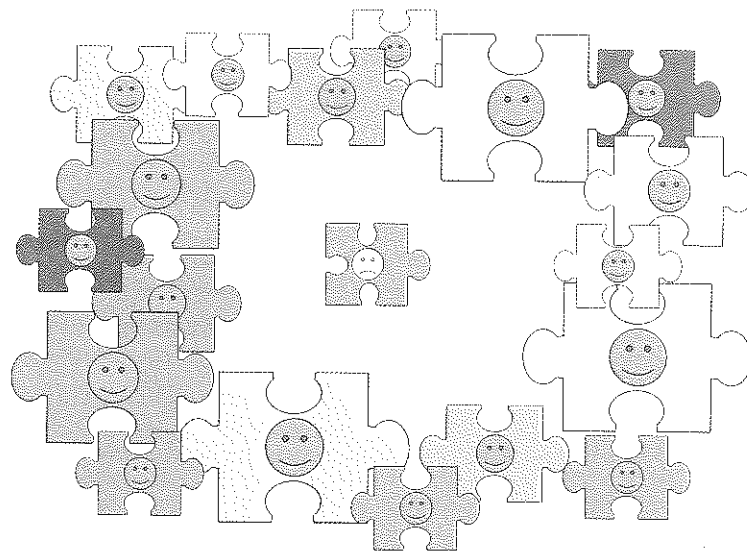


Abb. 3a: Sprachliches, kulturelles und emotionales Mismatch im Kontext von Fluchterfahrung aus der Perspektive des Flüchtlingskindes

die mit geflüchteten Kindern Kontakt haben, ein sprachliches, kulturelles und emotionales »Mismatch« (siehe Abb. 3a, b), das gravierende Auswirkungen auf alle pädagogisch-didaktischen Lehr-Lern-Prozesse hat.

Die Konstellationen der Erfahrungen und subjektiven Konstitutionen der Mädchen und Jungen mit Fluchterfahrung bilden sich dabei nicht vergleichbar mit denen der pädagogischen Fachkräfte und der anderen Kinder ab. Im Gegensatz zu anderen mehrsprachigen Kindern, die in Deutschland geboren wurden, sind ihre aktuell wichtigsten affektiven Erfahrungen vom prägenden Erlebnis der Flucht sowie der abrupten Konfrontation mit der völlig fremden deutschen Lebenswelt (Sprache, Kultur etc.) dominiert und können weder emotional geteilt noch mitgeteilt werden. Unter Umständen besteht für die Kinder nicht nur keine emotionale Andockungsmöglichkeit, sondern sie haben das Gefühl, »fremd« oder gar »fehl am Platze« zu sein. Dieses Mismatch kann aufgrund von mangelnden emotionalen Bindungen sowie zu wenig affektiven Sicherheiten und beschützenden Rückzugszonen (»Safe Places«) bei Kindern mit Fluchterfahrung zum Beispiel zu Einsamkeitsgefühlen und tatsächlicher Isolation führen (siehe Abb. 3a).

Die Perspektive  
des Flüchtlings-  
kindes

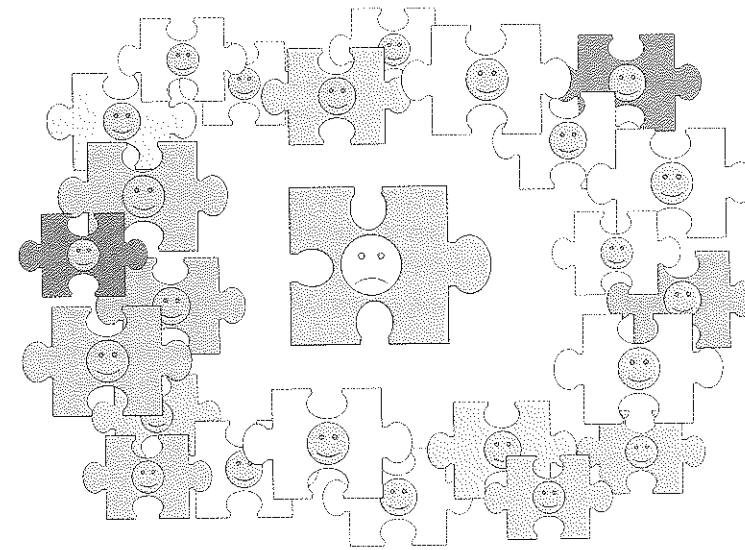


Abb. 3b: Sprachliches, kulturelles und emotionales Mismatch im Kontext von Fluchterfahrung aus der Perspektive der pädagogischen Fachkraft

Auf der anderen Seite kann das sprachlich-kulturelle, emotionale Mismatch auch für die pädagogische Fachkraft eine erschwerte Konstellation darstellen, da sie ebenso wie das Kind mit Fluchterfahrung oft nur unzureichende emotionale Anbindungen herzustellen vermag (siehe Abb. 3b). Pädagogische Fachkräfte können zum Beispiel Verständigungsschwierigkeiten mit Kindern mit Fluchterfahrungen oder unzureichende Hintergrundinformationen über die Kinder und deren Fluchtgeschichten als außergewöhnlich hohe Belastung erleben, ebenso wie das Gefühl, nicht mal ansatzweise nachvollziehen oder gar mitempfinden zu können, was das Kind durchgemacht hat. Ähnlich wie in der Begegnung mit Kindern mit anderen Traumatisierungs-Hintergründen, wie zum Beispiel sexueller Missbrauch, extreme Verwahrlosung, häusliche Gewalt oder Heimunterbringung, werden pädagogische Fachkräfte hier möglicherweise mit Situationen der Überforderung und dem Gefühl der Unzulänglichkeit oder des Allein-gelassen-Seins konfrontiert oder können unbewusst Phantasmen über Flucht und Krieg sowie Projektionen und Gegenübertragungen innerhalb von Opfer- und Fremdheitsszenarien sowohl individuell als auch in der Kindergruppe wie im Team ausgesetzt sein.

Die Perspektive  
der pädagogischen  
Fachkraft

### 1.7.4 Potenziale mehrsprachiger interkultureller Kita-Teams

Um gewinnbringende Perspektiven zum Aufbau und zur Differenzierung eines geeigneten Handlungsrepertoires zu entwickeln, werden im Weiteren vorhandene Potenziale mehrsprachiger interkultureller Kita-Teams<sup>18</sup> auf der Basis theoretischer Einordnungen von Fluchterfahrung in Bezug auf die Kultur, auf die Gesellschaft sowie auf das Individuum (vgl. Lüdtkke 2012) aufgespürt. Die Berücksichtigung dieser drei Dimensionen stellt eine wichtige Voraussetzung im Konzept der »bewältigungsorientierten Sprachlernunterstützung« bei Kindern mit Fluchterfahrung dar (siehe Abb. 4).

#### Sichtbarer Kulturbezug und interkulturelle Kompetenz

Mittlerweile setzen sich erfreulicherweise einige pädagogische Teams in frühkindlichen Bildungseinrichtungen aus pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zusammen (vgl. DIPF 2010; Lüdtkke & Stitzinger 2013a, 2013b; Stitzinger & Lüdtkke 2014; Stitzinger 2014). Damit bringt das pädagogische Personal verschiedene kulturelle Erfahrungen und Perspektiven in die Arbeit mit den Kindern ein (siehe Abb. 4). In der gegenseitigen Anerkennung kultureller Bezüge sowie der expliziten Wertschätzung kultureller Heterogenität und interkultureller Kompetenzen können daraus geeignete Bildungsangebote in den Einrichtungen für alle gewinnbringend umgesetzt werden. Mit der konsequenten Vermittlung eines multikulturellen Habitus in der Einrichtung können durch das beschriebene Mismatch entstandene Isolationsgefühle – besonders bei Kindern mit Fluchterfahrungen – gemildert werden. Wenn kulturelle Heterogenität bewusst sichtbar gemacht wird, fällt das Ankommen leichter als bei der Aufnahme in eine (scheinbar) kulturell homogene Gruppe. Werden hingegen kulturelle Eigenheiten von Kindern oder Erwachsenen missachtet oder negiert, besteht die

<sup>18</sup> Zu »interkulturellen Kita-Teams« zählen nicht nur mehrsprachige pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund, sondern ebenso einsprachige pädagogische Fachkräften ohne Migrationshintergrund. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im Team ergeben sich in der wertschätzenden und kooperierenden sprachlich-kulturellen Vielfalt.

Multikultureller  
Habitus in der Ein-  
richtung

Gefahr der Ausgrenzung und Abwertung bestimmter Gruppen (vgl. Lüdtkke 2016a, b). Die »Kultur« des Kita-Teams trägt damit entscheidend dazu bei, wie interkulturelle Kompetenz von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgebildet wird und als Grundlage für die Arbeit mit geflüchteten Kindern eingesetzt werden kann.

#### Wertschätzung sprachlicher Heterogenität und gelebte Sprachenvielfalt

In Einrichtungen, in denen ein monolingualer Habitus vorherrscht, kann das Problem der sprachlichen Normentsprechung auftreten. In der Folge kann es sowohl bei Kindern wie auch bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu Etikettierungen und Zuschreibungen kommen, wenn die Normen der gesellschaftlich am höchsten angesehenen Gruppe nicht eingehalten werden können (vgl. Lüdtkke 2012). Einrichtungs-Teams mit pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund verfügen hingegen mit ihren unterschiedlichen Erstsprachen über wertvolle sprachliche Ressourcen im professionellen sprachpädagogischen Handeln (vgl. Meyer 2008; Montanari 2007). Damit kann auf die sprachlich-kommunikativen Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder im Kita-Alltag vorteilhaft eingegangen werden (siehe Abb. 4).

Monolingual deutschsprachige pädagogische Fachkräfte können dabei ebenso von den herkunftssprachlichen Fähigkeiten ihrer Kolleginnen und Kollegen profitieren und gemeinsam als Repräsentanten der Bildungsstätten ein Klima der sprachlichen Offenheit und Anregung unterstützen (vgl. Stitzinger 2014). Die besondere Wertschätzung von und das Interesse an Mehrsprachigkeit kann sich dabei positiv auf das Sprachlernen von geflüchteten Kindern übertragen sowie ihnen eine angemessene und integrierte Position in der Gruppe sichern. Der Erwerb des Deutschen wird dagegen erschwert, wenn in der Nichtachtung von Erstsprachen mit wenig Sprachprestige, wie etwa arabische und afrikanische Sprachen, die sprachliche Kompetenz der Kinder und Erwachsenen mit Fluchterfahrung herabgesetzt wird. Sprachliche Ansprüche in einer Gesellschaft nicht erfüllen zu können, führt oft zu negativen Auswirkungen auf das Sprach- und Kommunikationsverhalten der betreffenden Personen (vgl. Lüdtkke 2012).

Ein Klima der  
sprachlichen Offen-  
heit und Anregung

### Anknüpfung an biografische Umbrüche und individuelle Lebensbewältigungen

Merkmale von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sind letztlich nicht auf bestimmte sprachliche und subkulturelle Gruppenbildungen zu reduzieren (vgl. Bruhns 2013). Jedes Kind und jede pädagogische Fachkraft weist individuelle Konstellationen (mehr)sprachlicher und (inter)kultureller Erfahrungen bzw. Lebensbewältigungen auf (siehe Abb. 4). Insbesondere bei Kindern mit Fluchterfahrungen ist eine hohe Berücksichtigung der Qualität der Selbst- und Umweltbeziehung notwendig. Wird darauf nicht ausreichend eingegangen, kann das Sprachlernen nicht bewältigungsorientiert erfolgen. Pädagogische Fachkräfte mit eigenen sprachlich-kulturellen und emotionalen Umbrüchen in der Biografie verfügen zwar in den wenigsten Fällen selbst über Fluchterfahrungen, können sich jedoch aufgrund eigener Erfahrungen möglicherweise leichter in die Situation von Flüchtlingskindern hineinversetzen. In ihrem Team können sie durch das Teilen ihrer Migrationsbiografien den Zugang zum komplexen Themenfeld Flucht und Migration (Beweggründe, Arten, Erfahrungen, Folgen) erleichtern. Sie werden so zu lebenden Beispielen der Vielfältigkeit von Migrationsverläufen und deren Einfluss auf den weiteren Lebensweg. Voraussetzung für einen solchen persönlichen Austausch ist ein vertrauensvolles und offenes Teamklima. Des Weiteren können besonders mehrsprachige pädagogische Fachkräfte auch die Eltern einer Einrichtung zusammenbringen, indem zum Beispiel Kontakte zu anderen mehrsprachigen Familien, die bereits länger in Deutschland leben, vermittelt werden. Hierdurch erleichtert sich für die Familien geflüchteter Kinder möglicherweise das Kennenlernen der Lebenswelt des neuen Landes.

Die Migrationsbiografie miteinander teilen

#### 1.7.5 Prozessbegleitendes Qualifizierungskonzept

Vor diesem Hintergrund der kulminierenden Diversitätsaspekte (siehe Abb. 1) sowie des sprachlich-kulturellen, emotionalen Mismatches (siehe Abb. 3a, b) benötigen sowohl die betroffenen Kinder selbst und ihre Familien als auch die pädagogischen Fachkräfte, die in den aufnehmenden Krippen und Kindertagesstätten tätig sind, eine zeitnahe und weitere begleitende fachliche Unterstützung. Dazu ist ein syste-

matisches Konzept zur bewältigungsorientierten sprachlichen Arbeit mit Kindern mit Fluchthintergrund zu implementieren. Derzeit wird an der Leibniz Universität Hannover das Projekt »LeibnizWerkstatt« zur Sprachlernunterstützung von Geflüchteten durch Studierende (vgl. Bickes 2016) mit Förderung durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur aufgebaut und als »LeibnizConnect« spezifiziert (vgl. Lüttke & Ehlert 2016).

Als Teil von »LeibnizConnect« wird im Konzept der »bewältigungsorientierten Sprachlernunterstützung« bei Fluchterfahrung (siehe Abb. 4) unter anderem das Potenzial mehrsprachiger, interkultureller pädagogischer Teams als Ressource genutzt. Eine entsprechende Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte mit anderen Herkunftssprachen und Herkunftskulturen wie auch monolingual deutschsprachiger Fachkräfte sollte allerdings nicht lediglich in der Vermittlungsform von Fortbildungen erfolgen, sondern bedarf einer regelmäßigen fachlichen Begleitung und Reflexion von Prozessen in den Einrichtungen-Teams. Darüber hinaus sollten diese Inhalte auch von Anfang an in die Ausbildung integriert werden. Spezifische Themenbereiche im Hinblick auf notwendige Interventionen mit Kindern mit Fluchterfahrung werden dabei in den Fokus gerückt:

#### Unterstützung beim Erwerb des Deutschen als abrupt konfrontierende, fremde Sprache

Für Kinder mit Fluchterfahrungen erscheint die neue Umgebungssprache Deutsch als »Fremdsprache«, da der Deutscherwerb für diese Kinder zunächst kaum im Rahmen frühkindlich-sozialer, lebensbedeutsamer Erfahrungen erfolgt (siehe Tab. 1). Oft werden einfach Programme zur Förderung des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache unreflektiert übernommen. Die Inhalte und Methoden können aber für Kinder mit Fluchterfahrung meist keine geeignete Anbindung bieten. Vielmehr ist darauf zu achten, dass der Erwerb der neuen und fremden Sprache Deutsch für die Kinder in das unmittelbare Erleben und Handeln integriert wird und zum Sprachhandeln anregt. Deshalb ist besonders die kindliche Lebensbedeutsamkeit in das didaktisch-methodische Vorgehen einzubeziehen (siehe Abb. 4).

Die kindliche Lebensbedeutsamkeit einbeziehen

### Wertschätzung der Erstsprache und Vermeidung von Abbrüchen

Die Erstsprache der Kinder ist aufgrund des Fluchthintergrundes und der Situation der Asylsuche stark von Brüchen, Wertigkeits- und Kompetenzverlust bedroht. Kinder in Fluchtsituationen können sich vermutlich weniger auf die Sicherheit und Wertschätzung ihrer Erstsprachkompetenzen stützen (siehe Tab. 1). Gleichzeitig kann der Erstsprachgebrauch von traumatisierten Kindern bewusst oder unbewusst abgelehnt werden, wenn Erinnerungen an die fluchtartig verlassene Heimat verdrängt werden müssen. Insofern sind besonders auch erstsprachliche Bezüge in der sprachlich-kulturellen Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrungen sensibel herzustellen (siehe Abb. 4). Dazu ist eine Einbeziehung vertrauter Personen mit Erstsprachkenntnissen eines Kindes denkbar, um entsprechende Angebote umsetzen und dem Kind damit Sprachkompetenz vermitteln zu können.

Erstsprachliche  
Bezüge sensibel  
herstellen

### Personale Integration einer mehrsprachigen Identität

Obwohl der Spracherwerb im Deutschen unter Fluchtbedingungen zunächst den Charakter eines »Fremdspracherwerbes« aufweist, bestehen dennoch gute Chancen zur Entwicklung einer mehrsprachigen Identität. Daher benötigen Kinder im Asylverfahren so bald wie möglich einen Zugang zur Gesellschaft außerhalb der Unterkünfte und der frühkindlichen Bildungseinrichtungen, um kommunikativ-soziale Erfahrungen mit anderen Menschen der neuen Umgebung im Rahmen alltäglicher Geschehnisse spracherwerbswirksam sammeln zu können (siehe Abb. 4). Hierbei steht nicht das formale Sprachlernen des Kindes im Vordergrund, sondern der Aufbau kommunikativer Kompetenz und das Erleben von Selbstwirksamkeit. Diese Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder (siehe Tab. 1) bringt eine Neuordnung des Einsatzes sprachförderlicher Handlungsstrategien mit sich. Mit dem Angebot und Gebrauch verschiedener verbaler und zunächst auch verstärkt nonverbaler Ausdrucksmöglichkeiten sollen Kinder mit Fluchterfahrung dabei unterstützt werden, Kommunikationssituationen erfolgreich zu bewältigen. Dabei ist die Anbindung an Lernbereiche wie künstlerisches oder technisches Gestalten, Naturerfahrung, Bewegungen oder Musik sinnvoll.

Kommunikative  
Kompetenz auf-  
bauen und Selbst-  
wirksamkeit erleben

### Berücksichtigung traumatischer Erfahrungen

Tiefgreifende traumatische Erfahrungen von Kindern aus Kriegs- und Krisengebieten sowie belastende Situationen während der Flucht oder in der Zeit des Asylverfahrens im Aufnahmeland bedürfen einer traumatherapeutischen und traumapädagogischen Aufarbeitung durch qualifizierte Fachpersonen (siehe Abb. 4; vgl. Kapitel 3.11). Darüber hinaus ist es jedoch wichtig, dass auch pädagogische Fachkräfte, die mit traumatisierten Kindern sprachunterstützend arbeiten, die sozio-emotionalen Lebensumstände stets im sprachpädagogischen Handeln mitbedenken (siehe Abb. 4). Somit sind zum Beispiel einerseits Themenbereiche wie Fremdheit, Trauer, Angst vorsichtig in der sprachlichen Arbeit mit den Kindern zu behandeln. Andererseits ist besonders auf pädagogische Momente des Wohlfühlens, des positiven Erlebens, einer gelingenden Interaktion und des spielerisch-kindlichen Handelns zu achten. Ein transparent und durchgängig strukturierter Tagesablauf gibt Orientierung und Sicherheit. Der Einbezug traumapädagogischer Grundhaltungen und Basiselemente, zum Beispiel Wissen zu Traumata und der Ausdruck von Trauma im Alltag sowie der »sichere Ort« (siehe Kapitel 3.11) und ein in diesem Sinne gestalteter Bindungsaufbau (siehe Tab.1), unterstützen weiter den Bewältigungsprozess der Kinder mit Fluchterfahrungen. In diesem Zusammenhang sollte zum Beispiel auch der Eingewöhnungsprozess in der Einrichtung besondere Aufmerksamkeit erhalten.

Die sozio-emo-  
tionalen Lebens-  
umstände stets  
mitbedenken

### Interventionen bei fluchtbedingten sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen

Da geflüchtete Kinder als Folge traumatischer Erfahrungen sprachlich-kommunikative Erscheinungsbilder entwickeln können, die von der altersgemäßen Sprachentwicklung und von der gesellschaftlichen Erwartung des Sprachgebrauches abweichen (siehe Tab. 1), sind sowohl Aspekte von Sprachentwicklungsstörungen als auch Phänomene wie Mutismus, Sprechhemmungen, Sprechangst oder Stottern in der Sprachbildungsarbeit sensibel zu berücksichtigen (siehe Abb. 4). Wie bereits bei der Traumabewältigung angemerkt, sind auch bei der Intervention fluchtbedingter sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen sprachtherapeutisch und sprachpädagogisch ausgebildete Fachkräfte

Multiprofessionelles Handeln

(Sprachtherapeutinnen/Logopäden, Sprachheilpädagoginnen, Sprachförderkräfte) hinzuzuziehen (siehe Abb. 4). Allerdings darf der Einbezug von Fachkräften nicht lediglich additiv erfolgen, sondern muss im Sinne eines multi- und interprofessionellen Handelns in die sprachpädagogische Arbeit integriert sein. So sollte bei einem Kind mit Fluchterlebnissen und einem psychoreaktiv entwickelten mutistischen Verhalten zunächst das Schweigen als Ausdruck derzeitiger konstruktiver Kommunikations- und Verarbeitungsmöglichkeit verstanden werden. Über neue subjektiv vorteilhafte Erfahrungen kommunikativer Bewältigung und Selbstwirksamkeit besteht für das Kind die Möglichkeit, langsam eine erweiterte sprachlich-kommunikative Identität aufzubauen, gemeinsam kommunikative Situationen zu bewältigen und das Nicht-Sprechen zu überwinden. Hier können auch emotional positiv besetzte Partnerkonstellationen zwischen Kindern unterstützt werden, indem gelingende Patenschaften zwischen Kindern von der Fachkraft begleitet werden. Weiter sind auch die Eltern und andere Familienangehörige so-

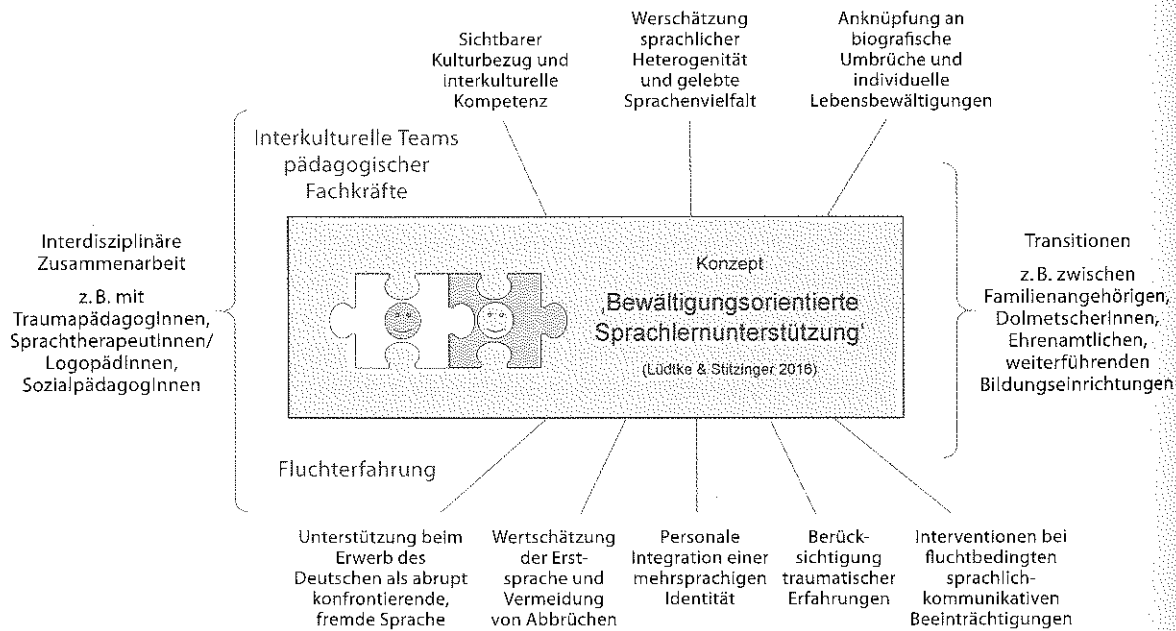


Abb. 4: Konzept der »bewältigungsorientierten Sprachlernunterstützung« im Kontext von Fluchterfahrungen

wie Ehrenamtliche, Dolmetscher und Lehrkräfte in die Transition zwischen familiärer und institutioneller Erziehung, Bildung und Betreuung sowie im Übergang der Bildungsbereiche netzwerkartig einzubeziehen.

Zurück zu unserem Eingangsbeispiel: Wenngleich Sahar während der Erzählrunde in der Gruppe auch wenig Regungen zeigt, sind ihre Blicke in einer anderen Situation besser zu deuten. Das Handy der Erzieherin, das in dieser Kita didaktisch-methodisch zum Festhalten von Bildern und kurzen Geschehnissen eingesetzt wird, übt offensichtlich eine hohe Anziehung auf Sahar aus. Das nimmt die Fachkraft sehr genau wahr. Sie überlässt Sahar die Handycamera und verdeutlicht ihr, dass sie verschiedene Dinge im Raum fotografieren darf. Ein Mädchen, das zu Sahar schon etwas Kontakt gefunden hat, begleitet freudig das Vorhaben. Später bringen Sahar und das andere Mädchen ihre »Foto-Schätze« zurück in die Kindergruppe. Eines der von Sahar aufgenommenen Motive zeigt das von der Bäckerei mitgebrachte Brot. Einige Kinder kommentieren die Fotos, und nebenbei wird mehrmals der Begriff »Brot« genannt. Ohne etwas zu sprechen – aber mit entspanntem Blick, schaut Sahar auf ihre Bilder. Aus dem Gespräch mit ihrem Vater beim Abholen ist an diesem Tag leise das Wort »Brot« inmitten der arabischen Sätze herauszuhören.

Literatur

Adam, H. & Inal, S. (2013): Pädagogische Arbeit mit Migrantinnen- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz.

American Psychiatric Association (2013): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Washington D.C.

Bahr, R. (2004): Wenn Kinder schweigen. Redehemmungen verstehen und behandeln. Düsseldorf: Patmos.

Bickes, H. (2016): LeibnizWerkstatt: Sprachlernunterstützung für Geflüchtete. Konzept, Durchführung und Weiterentwicklung. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): Newsletter des ZfL 1/2016. Hannover: Leibniz Universität

- Hannover. [https://www.lehrerbildung.uni-hannover.de/fileadmin/school-of-education/pdf/Newsletter\\_01-2016.pdf](https://www.lehrerbildung.uni-hannover.de/fileadmin/school-of-education/pdf/Newsletter_01-2016.pdf) (Zugriff am 03.05.2016).
- Bruhns, K. (2013): Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund – ein Resümee. In: M. Cinar, K. Otremba, M. Stürzer & K. Bruhns (Hrsg.): Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2016): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: März 2016. Nürnberg. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am 19.04.2016).
- Caritasverband für die Stadt und den Landkreis Fürth e.V. (Hrsg.) (2016): Wohnungssuchende Flüchtlinge. Fürth. [http://www.caritas-fuerth.de/so\\_helfen\\_wir/wohnungssuchende\\_fluechtlinge.html](http://www.caritas-fuerth.de/so_helfen_wir/wohnungssuchende_fluechtlinge.html) (Zugriff am 31.04.2016).
- Chilla, S. & Fox-Boyer, A. (2012): Zweisprachigkeit / Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2010): Bildungsbericht 2010. Grundinformationen zu Bildung in Deutschland. Tabellenanhang B4 Bildungspersonal. Frankfurt am Main. <http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=8404> (Zugriff am 29.04.2016).
- Dieckhoff, P. (Hrsg.) (2010): Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehlert, H. (2014): Diagnostische Ansätze im Bereich Kindersprachtherapie. Einsatzmöglichkeiten und Grenzen unter Betrachtung ihrer unterschiedlichen Referenzpunkte. Forum Logopädie, 28, 1, 16–21.
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2009): Lehrbuch der Psychotraumatologie. München: Reinhardt.
- Günther, B. & Günther, H. (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Katz-Bernstein, N. (2011): Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie. 3. Auflage München & Basel: Reinhardt.
- Kristeva, J. & Gardou, C. (2012): Behinderung und Vulnerabilität. In: O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 8: Sprache und Kommunikation (S. 39–48). Stuttgart: Kohlhammer.
- Licandro, U. & Lüdtke, U. (2012): »With a little help from my friends ...« –

- Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. L.O.G.O.S. Interdisziplinär, 20, 4, 288–295.
- Lüdtke, U. (2012): Person und Sprache. In: O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 8: Sprache und Kommunikation (S. 60–81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. (2014): Потенциалы использовать! – Potenziellerden faydalanmak! – Potenziale fördern! – Bilinguale Peers, Eltern und Erzieherinnen als Ressourcen in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern. In: I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.): Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung (S. 245–255). Schorn-dorf: Hofmann.
- Lüdtke, U. (Hrsg.) (2015): Emotion in Language: Theory – Research – Application. Amsterdam: John Benjamins.
- Lüdtke, U. (2016a): Behinderung, Teilhabe, Inklusion – Professioneller Umgang mit Vielfalt in der Lebensspanne. In: P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.): Handbuch »Diversity Kompetenz«, Bd. 2: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer.
- Lüdtke, U. (2016b): Sprachliche Konstruktion von »Bildung« in der Inklusion. In: J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung (S. 400–418). Berlin: De Gruyter.
- Lüdtke, U. & Ehlert, H. (2016): LeibnizConnect – Diversitätspotentiale nutzen: Hochschule – Studierende – Praxis. Leibniz Universität Hannover. <http://www.ambulanz.ifs.phil.uni-hannover.de/leibnizconnect.html> (Zugriff am 13.07.2016).
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2013a): Sprachlich-kulturelle Vielfalt in KiTa-Teams. ErzieherIn.de. Das Portal für die Frühpädagogik. <http://www.erzieherin.de/sprachlich-kulturelle-vielfalt-in-kita-teams> (Zugriff am 24.04.2016).
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2013b): Sprachlich-kulturelle Vielfalt in KiTa-Teams. nifbe-Fachbeitrag. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. <http://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=392:sprachlich-kulturelle-vielfalt-in-kita-teams&catid=45> (Zugriff am 24.04.2016).
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2016): Meine Sprache, deine Sprache, unsere Sprache. Schulische Förderung im »Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation« bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung im inklusiven Kontext sprachlich-kultureller Diversität. In: C. Schiefele & M. Menz (Hrsg.):

- Handlungsorientierte Perspektiven des Förderschwerpunkts Sprache. Abteilungen für die Praxis vom Kind aus gedacht (S. 57–77). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meyer, B. (2008): Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Hamburg: Universität Hamburg. [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am 24.04.2016).
- Montanari, E. (2007): Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz. Mainz. [https://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Studie\\_260607.pdf](https://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Studie_260607.pdf) (Zugriff am 24.04.2016).
- Rösler, D. (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
- Stitzinger, U. (2014): Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern? In: S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.): Sprache professionell fördern. Kompetent – vernetzt – innovativ (S. 311–317). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Stitzinger, U. & Lüdtke, U. (2014): Mehrsprachigkeit als Potenzial in Kita-Teams. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 2. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Technische Universität München (TUM) (Hrsg.) (2015): Studie in Erstaufnahmeeinrichtungen: viele Kinder mit Belastungsstörungen. Mehrzahl der syrischen Flüchtlingskinder ist krank. München. <https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/kurz/article/32590/> (Zugriff am 31.04.2016).
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.
- Wiedl, K. H. & Kauffeldt, S. (2009): Bewältigungs- und gesundheitsorientierte Therapie für Psychose-Betroffene. In: M. Linden & W. Weig (Hrsg.): Salutotherapie in Prävention und Rehabilitation (S. 225–240). Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.

#### WebLink

LeibnizWerkstatt/LeibnizConnect, Leibniz Universität Hannover: <http://www.ambulanz.ifs.phil.uni-hannover.de/leibnizconnect.html>.

## 1.8

### Der interkulturelle Ansatz in den Bildungs- und Orientierungsplänen

#### Ein Rahmen zur individuellen Ausgestaltung und konkreten Umsetzung

Jörn Borke

Der Wahrnehmung und Berücksichtigung von kultureller Vielfalt und Interkulturalität bei Prozessen der frühkindlichen Bildung und Entwicklung wird seit einiger Zeit auf verschiedenen staatlichen Ebenen eine wichtige Bedeutung beigemessen. So ist sie zum Beispiel in Paragraph 9 des Achten Sozialgesetzbuches (Kinder- und Jugendhilfegesetz) verankert:

#### § 9 Abs. 2 SGB VIII

»Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind (...)

2. die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu selbstständigem, verantwortungsbewusstem Handeln sowie die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien zu berücksichtigen (...).

Auch in dem im Jahr 2004 von der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz beschlossenen bundesweit übergeordneten Rahmenplan für die Gestaltung von früher Bildung in Kindertages-