

nifbe

Sprache ist der Schlüssel zur Welt, die Voraussetzung für Bildungserfolg und soziale Teilhabe von Anfang an – gerade auch in einer von starken Migrations- und Fluchtbewegungen geprägten Gesellschaft. Die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder stellt so eine zentrale Querschnittsaufgabe frühpädagogischer Fachkräfte dar. „In einem schwer überschaubaren Dschungel von verschiedenen Sprachförderansätzen bietet dieser Band eine wichtige Orientierungshilfe und zeigt auf, worauf es in der Sprachbildung und -förderung ankommt“ (Renate Zimmer).

Das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) wurde 2007 gegründet und verbindet auf innovative Weise interdisziplinäre Forschung mit der Praxis sowie der Aus- und Weiterbildung im Elementar- und Grundschulbereich.

ISBN 978-3-451-37641-2



[M] 90  
[D] 66  
90

ANJA BEREZNAI



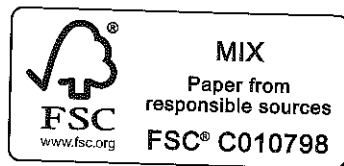
nifbe (eig.) Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag

HERAUSGEGEBEN VOM

nifbe

# Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag

Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen



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

Redaktion: Anja Bereznai/Karsten Herrmann  
Umschlaggestaltung: Verlag Herder  
Coverbild: © Larisa Lofitskaya – Thinkstock  
Innengestaltung: Hauptsatz Susanne Lomer, Freiburg

Herstellung: Grapo CZ, Zlín  
Printed in the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-37641-2  
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-80880-7

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>Einleitung</b> .....	8

## I Grundlagen

<b>Sprachliche Bildung und Förderung aus interdisziplinärer Perspektive</b> .....	13
Timm Albers   Anja Bereznai   Anna Dintsioudi   Oliver Hormann   Tanja Jungmann   Katja Koch   Nicole Kwaśnik   Bettina Lamm   Ulla Licandro   Ulrike Lüdtke   Nadine Madeira Firmino   Lisa Schröder   Ulrich Stitzinger   Renate Zimmer	
<b>Sprache als Schlüsselkompetenz</b> .....	13
<b>Der Spracherwerb</b> .....	15
<b>Der Erwerb von Literacy-Kompetenzen</b> .....	20
<b>Möglichkeiten der Sprachstandserhebung</b> .....	22
<b>Sprachbildung und Sprachförderung</b> .....	23

## II Forschungsergebnisse

<b>Sprachbildung im Schnittfeld elementarpädagogischer und vorschulischer Bemühungen – ein Blick in die gelebte Förderpraxis</b> .....	27
Oliver Hormann	
<b>Sprachkultur in der Kita – ein kultursensitiver und alltagsbasierter Sprachbildungsansatz</b> .....	39
Lisa Schröder   Anna Dintsioudi	
<b>Frühe sprachliche Bildung und Förderung – sprachliche Interaktion in Kindertageseinrichtungen und Familie</b> .....	53
Timm Albers   Tanja Jungmann	
<b>Peers in Kita-Gruppen – Potenziale für die Sprachförderung erkennen und nutzen</b> .....	72
Ulrike M. Lüdtke   Ulla Licandro	

<b>Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der frühen Kindheit</b> . . . . .	<b>81</b>
Nicole Kwaśnik	
<b>Alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung</b> . . . . .	<b>88</b>
Renate Zimmer   Nadine Madeira Firmino	
<b>Укрепить многоязычие! – Çok dilliliği güclendirmek! Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potenziale bilingualer Erzieherinnen</b> . . . . .	<b>102</b>
Ulrike M. Lüdtke   Ulrich Stitzinger	
<b>III Praxis</b>	
<b>Handlungsempfehlungen und Reflexionsfragen zur sprachlichen Bildung und Förderung</b> . . . . .	<b>118</b>
Timm Albers   Anja Bereznai   Anna Dintsioudi   Oliver Hormann   Tanja Jungmann   Katja Koch   Nicole Kwaśnik   Bettina Lamm   Ulla Licandro   Ulrike Lüdtke   Nadine Madeira Firmino   Lisa Schröder   Ulrich Stitzinger   Renate Zimmer	
Sprache beobachten und dokumentieren . . . . .	119
Interaktionen mit Kindern sprachförderlich gestalten . . . . .	119
Das Potenzial von Peer-Interaktionen nutzen . . . . .	122
Sprachförderliche Potenziale in der Familie unterstützen . . . . .	123
Die Literacy-Entwicklung fördern . . . . .	125
Sprachliche Bildung und Förderung mit Bewegung verknüpfen . . . . .	128
Das Potenzial der pädagogischen Fachkräfte unterstützen und ausbauen . . . . .	129
Reflexionsfragen für Prozessbegleitung und Teamentwicklung . . . . .	133
<b>Resümee und Ausblick</b> . . . . .	<b>136</b>
<b>Glossar</b> . . . . .	<b>137</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> . . . . .	<b>147</b>
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b> . . . . .	<b>168</b>

## Vorwort

**DIE SPRACHE IST DER SCHLÜSSEL** zur Welt, sie ist die Voraussetzung für Bildungserfolg und soziale Teilhabe von Anfang an. Gerade in einer von starken Migrations- und Fluchtbewegungen geprägten Gesellschaft, wie auch in Deutschland, müssen daher wirksame Konzepte für die Sprachbildung und -förderung in Kita und Kindertagespflege entwickelt werden. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung der deutschen Sprache, sondern auch um die bewusste Wertschätzung der Erstsprache von Kindern und Eltern aus der ganzen Welt.

Die letzten Jahre haben gezeigt, dass additive Sprachförderprogramme und Trainingsmaßnahmen, die losgelöst vom pädagogischen Alltag stattfinden und die kindliche Lebenswelt nur unzureichend berücksichtigen, nicht den gewünschten Effekt hatten. Erfolgreicher ist die Sprachbildung dann, wenn sie in den pädagogischen Alltag integriert wird und das Potenzial der für die Kinder bedeutsamen und authentischen Sprachsituationen nutzt.

Eine solche Sprachbildung und -förderung und eine entsprechende Haltung der pädagogischen Fachkraft standen im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (*nifbe*) von Anfang an im Fokus der Forschung und der entsprechenden Konzeptentwicklung für die Praxis. Insbesondere die Sprachbildung über Bewegung, Rhythmus und Musik sowie die Berücksichtigung kulturell unterschiedlicher Sprachstile spielen hier eine zentrale Rolle. Zugleich haben zahlreiche niedersächsische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Rahmen von *nifbe*-Forschungsprojekten weitere Aspekte der Sprachbildung und -förderung in den Blick genommen – zum Beispiel die Bedeutung von Peer-Interaktionen in der Kita, die Einbeziehung der Familie oder die Potenziale mehrsprachiger Teams.

Im vorliegenden Buch werden diese interdisziplinären Ansätze nun zusammengeführt und mit konkreten Empfehlungen und Reflexionsfragen für die Praxis verbunden. In einem schwer überschaubaren Dschungel von verschiedenen Sprachförderansätzen bietet dieser Band eine wichtige Orientierungshilfe und zeigt auf, worauf es in der Sprachbildung und -förderung ankommt.

Prof. Dr. Renate Zimmer  
Direktorin des Niedersächsischen Instituts  
für frühkindliche Bildung und Entwicklung

## Укрепить многоязычие! – Çok dilliliği güclendirmek! Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potenziale bilingualer Erzieherinnen

Ulrike M. Lüdtkke | Ulrich Stitzinger

### Zwischen sprachlich-kultureller Vielfalt und deutschsprachiger Dominanz

»Die Erzieherin spricht auch meine Muttersprache. Der kann ich das in meiner Sprache genau sagen, was ich möchte. Die versteht mich, wenn ich einmal ein Problem habe und nicht die richtigen Wörter im Deutschen finde. Und die weiß genau, wie sie mir helfen kann.«

Diese oder ähnliche Gedanken sind oft in Kindertagesstätten von Kindern wie auch von Eltern mit anderen Erstsprachen und noch wenig Deutschkenntnissen zu vernehmen, sofern eine pädagogische Fachkraft mit derselben Erstsprache in der Einrichtung tätig ist. Von den Kindern und Eltern wird damit ein Bedürfnis signalisiert, auf die sprachliche und kulturelle Vertrautheit zurückgreifen zu können.

Diese Erscheinung ist längst kein Einzelfall mehr, denn Mehrsprachigkeit und Interkulturalität entwickeln sich immer mehr zur Normalität. Mittlerweile weist in Deutschland durchschnittlich mehr als ein Drittel der Kinder unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund\* auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 4). Davon sprechen in Niedersachsen gut zwölf Prozent der Kinder, die in Kindertagesstätten betreut werden, in den Familien überwiegend nicht Deutsch (Landesamt für Statistik Niedersachsen 2014, S. 19). Hauptsächlich werden in den Familien Türkisch und Russisch als Erstsprachen vor dem Hintergrund einer Zuwanderung aus der Türkei sowie der Russischen Föderation, Kasachstan und weiterer Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion gesprochen (Statistisches Bundesamt 2015). Der Anteil mehrsprachiger Kinder wird sich möglicherweise durch die Entwicklung der Asylantragszahlen in Deutschland zukünftig verändern, unter den Asylsuchenden ist mit gut einem Viertel besonders häufig die Altersgruppe unter 16 Jahren vertreten (BAMF 2015, S. 7).

Die Proportionen von Migrations- und Fluchthintergrund sowie Mehrsprachigkeit bei Kindern in frühkindlichen Einrichtungen bilden sich allerdings nicht identisch in den sprachlich-kulturellen Strukturen der pädagogischen Teams ab. Der Anteil pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund betrug in Deutschland im Jahr 2012 lediglich 9,5 Prozent und ist auch im Vergleich zu den Vorjahren nicht wesentlich gestiegen (Fuchs-Rechlin & Strunz 2014, S. 46). Damit ist im Professionsfeld der Frühpädagogik deutlich eine Unterrepräsentanz mehrsprachiger und interkultureller Fachpersonen sowohl in Bezug zur Gruppe der Kinder als auch zur Gesamtbevölkerung zu verzeichnen, denn allgemein ist das Merkmal Migrationshintergrund bei etwas mehr als 20 Prozent aller 20- bis 65-Jährigen in Deutschland vertreten (Statistisches Bundesamt 2015, S. 7). Demnach scheint die frühpädagogische Tätigkeit für zugewanderte Personen und die nachfolgenden Generationen weniger attraktiv oder zugänglich zu sein.

Folglich fehlen ausreichende erstsprachliche Kompetenzen des pädagogischen Personals analog zu den Bedürfnissen der Kinder und Eltern. Dieses sogenannte sprachlich-kulturelle Mismatch\* (Licandro & Lüdtkke 2012; Lüdtkke & Stitzinger 2015) führt zu einer einseitig monolingual deutschsprachigen Ausrichtung in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen (Meyer 2008; Montanari 2007). Wiederum löst die monolinguale bildungssprachliche Fixierung auf den Deutscherwerb in Kindertagesstätten Vorbehalte in Bezug auf die Anstellung mehrsprachiger Fachkräfte aus. Deshalb wird ausdrücklich die Erhöhung des Einsatzes bilingualer pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund bundesweit empfohlen (BAMF 2010; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007). Damit könnte eine bessere Anpassung an die sprachlich-kulturelle Zusammensetzung der Kinder ermöglicht und ebenso für Eltern ein Abbau institutioneller Barrieren im Bereich der Sprache und der Kultur angebahnt werden (Lokhande 2013). Mit der Präsenz mehrsprachiger Kompetenzen in pädagogischen Teams kann nicht nur Toleranz gegenüber den Erstsprachen der Kinder geübt, sondern auch die Vielfalt der unterschiedlichen Sprachen neben Deutsch in einem vertrauten mehrsprachigen Klima sicht- und hörbar gemacht werden (Jampert 2002).

Verschiedene Initiativen setzen bereits vorbildlich die Forderung um, verstärkt Personen mit Migrationshintergrund für die pädagogische Arbeit mit

Kindern zu motivieren und die Ausbildung zum Beruf der Erzieherin oder des Erziehers zu unterstützen (u. a. FSP2 2015; Gemeinnützige Hertie-Stiftung, o. J.; Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung 2006). Allerdings ist der Frage nachzugehen, ob allein die Anhebung der Beschäftigtenzahl bilingualer pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund in den Kita-Teams ausreicht, um die Herausforderungen des Migrations- und Flüchtlingsgeschehens adäquat lösen zu können (von Balluseck 2009; Jampert 2002). Letztlich werden durch die bereits skizzierte demografische Struktur in Deutschland Grenzen gesetzt, genügend bilinguale pädagogische Fachkräfte mit interkulturellem Hintergrund anzuwerben und in Kitas zu beschäftigen.

Demnach sind in den Bildungseinrichtungen im nationalen wie auch im internationalen Kontext für alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter neue Orientierungen gefordert, die den traditionellen Habitus der ausschließlich einsprachigen Bildung und Erziehung ablösen und die veränderten Lebensbedingungen in unserer Gesellschaft angemessen berücksichtigen. Deshalb werden auch im Arbeitsumfeld die Anerkennung und Einbeziehung von Vielfalt zur Eröffnung neuer Chancen und kreativer Lösungen immer bedeutsamer (Charta der Vielfalt 2006).

#### **Potenzial ist nicht gleich Ressource – Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kita-Team**

Wie eingangs skizziert, können Mehrsprachigkeit und Interkulturalität durch die Beschäftigung bilingualer pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund in den pädagogischen Teams verstärkt etabliert und so zunächst Voraussetzungen für die Anerkennung sprachlich-kultureller Diversität geschaffen werden. Das Verfügen über mehrere Sprachen und die Kenntnis kultureller Besonderheiten bei mehrsprachigem interkulturellem Personal sind zweifellos als besonderes Potenzial anzusehen. Dabei ist unter dem Begriff Potenzial die Gesamtheit aller vorhandenen und verfügbaren Mittel einer Person oder einer Gruppe zu verstehen. Es muss jedoch nicht zwingend gegeben sein, dass die potenziellen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Energien tatsächlich eintreten oder genutzt werden (Scholze-Stubenrecht 2011). Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Bestand in der Kindertagesstätte können also alleine noch keine vorteilhafte Nutzung des sprachlich-kulturellen Handlungspotenzials der Erwachsenen und der Kinder garantieren.

Vielmehr muss das Potenzial mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen weiter gefördert und unterstützt werden, um es tatsächlich auch gewinnbringend einsetzen zu können.

Eine Grundlage dafür bildet die Ausweisung sprach- und kultursensibler Markierungen in administrativen Vorgaben zur frühkindlichen Bildung und Erziehung. Dazu lassen sich, mittlerweile durchgängig in allen aktuellen Bildungs- und Orientierungsplänen der deutschen Bundesländer verankert, erstrebenswerte Leitgedanken für eine sprachlich-kulturelle Vielfalt wiederfinden (Lüdtke 2013; Lüdtke & Stitzinger 2015; Stitzinger & Lüdtke 2014). Die Wertschätzung und der Gebrauch der Familiensprachen der Kinder werden dabei mehrheitlich als Aufgabe im pädagogischen Alltag der Einrichtungen angesprochen. Zur Umsetzung dieser Aufgabe wird jedoch das Potenzial pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund und mehrsprachigen Kompetenzen bislang nur in wenigen Bildungsempfehlungen und Leitlinien der Länder explizit als Ressource für eine mehrsprachige und interkulturelle Gestaltung des Kita-Alltags hervorgehoben. Wegbereiter für eine entsprechende Sichtweise hinsichtlich des ressourcenorientierten Einbezugs bilingualer Fachkräfte mit Migrationshintergrund sind die Länder Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2012; Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration 2012; Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2012) (siehe Tabelle 1).

**Tabelle 1: Bildungs- und Erziehungspläne im Bundesländervergleich mit Hinweisen auf pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund und Kompetenzen in unterschiedlichen Herkunftssprachen (nach: Stitzinger & Lüdtke 2014, Abb. 1)**

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

Auch in den Handlungsempfehlungen zum niedersächsischen Orientierungsplan wird ausgeführt, dass die Familiensprachen im Alltag der Einrichtungen wertgeschätzt und anerkannt werden und die Erst- und Zweitsprache der Kinder nicht in Konkurrenz zueinander stehen sollen. Die Eltern der Kinder sollen dabei möglichst vertrauensvoll einbezogen werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2011). Neben den Eltern werden allerdings pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund und Kenntnissen in den Erstsprachen der Kinder nicht ausdrücklich als weitere Ressource für mehrsprachige Bildung und Erziehung in den niedersächsischen Vorgaben erwähnt.

Diese administrativen Leitgedanken setzen sich entsprechend in der Praxis fort. So kann auch von vernachlässigten und nicht ausgeschöpften Potenzialen im Zusammenhang mit der allgemeinen Integrationsdebatte und der stattfindenden monolingualen Assimilation gesprochen werden (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009; Esser 2006). Zwar werden allgemein im gesellschaftlichen Kontext wie auch im System der Frühpädagogik bezüglich der sprachlich-kulturellen Herkunft und Identität eine gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung von Andersartigkeit versichert sowie Diversität vordergründig mitgelebt. Doch letztlich besteht eine starke Ausrichtung darauf, ob sprachliche und kulturelle Werte für den Bildungserfolg und das gesellschaftliche Ansehen genutzt werden können. Somit wird oft der Aufrechterhaltung und dem Gebrauch erstsprachlicher Fähigkeiten von den Pädagoginnen und Pädagogen wie auch von den Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern wenig Bedeutung beigemessen. Darüber hinaus wird möglicherweise kulturelle Eigenheit negiert, wenn sich daraus kein Nutzen ziehen lässt oder sogar Nachteile befürchtet werden (Lüdtke & Stitzinger 2015; Stitzinger & Lüdtke 2014).

So besteht die Gefahr, dass das besondere Potenzial mehrsprachiger Kenntnisse und interkultureller Einsichten einer pädagogischen Fachkraft von ihr selbst verborgen wird, sofern ihre Kompetenzen lediglich dazu fungieren sollen, im Team ausschließlich ungeliebte Aufgaben oder geringwertige Nebentätigkeiten zu erfüllen (Wagner 1999). Als Beispiel für eine stereotype und separierende Aufgabenzuschreibung kann die erstsprachliche Vermittlungstätigkeit in der Kita genannt werden, wie zum Beispiel die Übernahme von schwierigen Gesprächen mit Familien mit wenig Deutschkenntnissen oder reine Übersetzungsaufträge zur Vermittlung zwischen den Mitarbeitenden und den Kindern oder Eltern.

Damit aber das Potenzial sprachlich-kultureller Diversität tatsächlich als Ressource wirksam werden kann, ist es wie in der Unternehmenskultur des Diversity Managements (Köppel 2007) bedeutsam, dass die vorhandenen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für alle gewinnbringend eingesetzt werden und einen konstruktiven Umgang erfahren. Erst wenn das besondere Potenzial als allgemeine Wertschätzung und als synergetischer Vorteil für das gesamte Team verstanden wird, können daraus Ressourcen geschöpft werden (ebd.).

### Ressourcennutzung durch Qualifizierung und Professionalisierung

Wie kann nun über eine **quantitative** Nutzung von Personalpotenzialen hinaus eine **qualitative** Ausschöpfung mehrsprachiger und interkultureller Ressourcen erfolgen? Hierzu ist der Blick auf die gesamte Teamstruktur und auf alle Pädagoginnen und Pädagogen unabhängig vom Migrations- oder Mehrsprachigkeitsstatus zu weiten. Dabei stehen zwei Aspekte aus der Perspektive der Professionalisierung als Zielsetzung im Vordergrund: Einerseits gilt es, vorhandene, aber nicht wirksam eingesetzte erstsprachliche und interkulturelle Kompetenzen bilingualer\* pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund zu stärken. Andererseits sollen Möglichkeiten aufgespürt werden, wie auch die mehrheitlich monolingual\* deutschsprachigen pädagogischen Fachkräfte ihre Kompetenzen in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern ausbauen können (Stitzinger 2014).

Die Ressourcenoptimierung des bilingualen pädagogischen Personals steht in enger Verknüpfung mit dem bereits beschriebenen Diversity Management (Lüdtke 2016c). Demzufolge müssen auch die Teamprozesse innerhalb der Einrichtung mitbedacht werden. Denn im Zusammenhang mit der oft vorherrschenden deutschen Dominanzkultur in den Kita-Teams können Abweichungen sprachlicher und kultureller Erscheinungen zu einer Fremdheitsreaktion als Störfaktor führen (Lengyel 2001). Das Team spielt also eine bedeutsame Rolle bei der Frage, inwieweit mehrsprachige und interkulturelle Besonderheiten in der pädagogischen Arbeit ignoriert oder gar sanktioniert werden oder ob die Fähigkeiten als Ressource zugelassen, wertgeschätzt und als Gewinn für alle befürwortet werden. Deshalb muss im Kita-Team die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Einstellungen, Werten und Normen verstärkt werden (Fthenakis 2007; Jeuk 2004).

Neben den Einflüssen der Teamprozesse können sich außerdem persönliche Faktoren der Lebens- und Berufsbiografie wie auch gesellschaftliche Bedingungen auf die Vor-Beurteilung bzw. die Akzeptanz von Migration und Mehrsprachigkeit auswirken (Stitzinger 2009). Denn sprachlich-kulturelle Identitätsprozesse erfolgen in Beziehung zum Individuum wie auch zur Gesellschaft und zur Kultur (Lüdtke 2012c). Auf der Basis internationaler wissenschaftlicher Erkenntnisse vorwiegend aus dem schulischen Bereich kann davon ausgegangen werden, dass bilinguale pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund ihr interkulturelles und erstsprachliches Potenzial in

der Bildungsarbeit effektiver nutzen können, wenn es ihnen gelingt, ihre eigene Geschichte positiv in die Identitätsbildung zu integrieren. Deutlich sind Wechselwirkungen zwischen biografischen Einflüssen und der Ausbildung einer gestärkten mehrsprachig-interkulturellen Identität festzustellen (u. a. Abramova 2011; Bustos Flores et al. 2008; Menard-Warwick 2008; Wenger, Dinsmore & Villagomez 2012). Auf der Basis dieser Wechselwirkungen können förderliche Lehr-Lernprozesse nachgewiesen werden (u. a. Arce 2004; McCarty & Watahomigie 2004).

Weiterhin gilt es, die Ressourcennutzung pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund durch Qualifizierung und Professionalisierung zu forcieren. Dazu konnten bislang Erkenntnisse und Bedarfe für die Aus- und Fortbildung sowie die berufsbegleitende Unterstützung von bilingualen und monolingualen Pädagoginnen und Pädagogen vor allem im schulischen Bereich generiert werden (u. a. Breton-Carbonneau et al. 2012; Freeman, Lin & Tsao 2012; Kleyn & Reyes 2010). Entsprechende Qualifizierungseffekte wurden bereits bei Lehrkräften im Bereich der mehrsprachigen Erziehung im Ansatz nachgewiesen (u. a. Benson & Pluddemann 2010; Hornberger 2004).

Aus- und Fortbildungen sowie Praxisbegleitungen im Bereich vorteilhafter mehrsprachiger und interkultureller Bildungsarbeit in frühkindlichen Einrichtungen dürfen sich, wie bereits erwähnt, nicht nur auf bilinguale pädagogische Fachkräfte beschränken. In die Ressourcenoptimierung ist ebenfalls das monolinguale pädagogische Personal einzubeziehen, um Effekte und Synergien zu verstärken. So müssen nicht nur bilinguale pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund, sondern auch monolinguale Fachkräfte die Aufgabe der Beobachtung und Förderung von Kindern im Erst- und Zweitspracherwerb gemeinsam leisten (Stitzinger 2014).

Insbesondere ist die Entwicklung professioneller Kompetenzen zur alltagsbasierten Sprachbeobachtung, Sprachbildung und Sprachförderung mehrsprachiger Kinder von Bedeutung (Lüdtke & Stitzinger 2013a, 2013b). Damit können pädagogische Fachkräfte entscheidend dazu beitragen, sowohl mögliche sprachliche Problemlagen von mehrsprachigen Kindern frühzeitiger zu erkennen und eventuell einer sprachtherapeutischen Diagnostik gezielter zuzuführen (Stitzinger 2014, 2013; siehe Abbildung 1) als auch Ableitungen für eine wirksame sprachlich-kommunikative Impulssetzung und Förde-

rung im alltäglichen Kita-Geschehen zu schaffen. Dazu sind Einblicke in die kindliche Erst- wie auch Zweitsprache erforderlich, um mögliche erschwerte Prozesse im Erwerb der Zweitsprache Deutsch von genuinen Störungen der gesamtsprachlichen Entwicklung abzugrenzen (u.a. Kroffke 2007; Lengyel 2005; Motsch 2013).

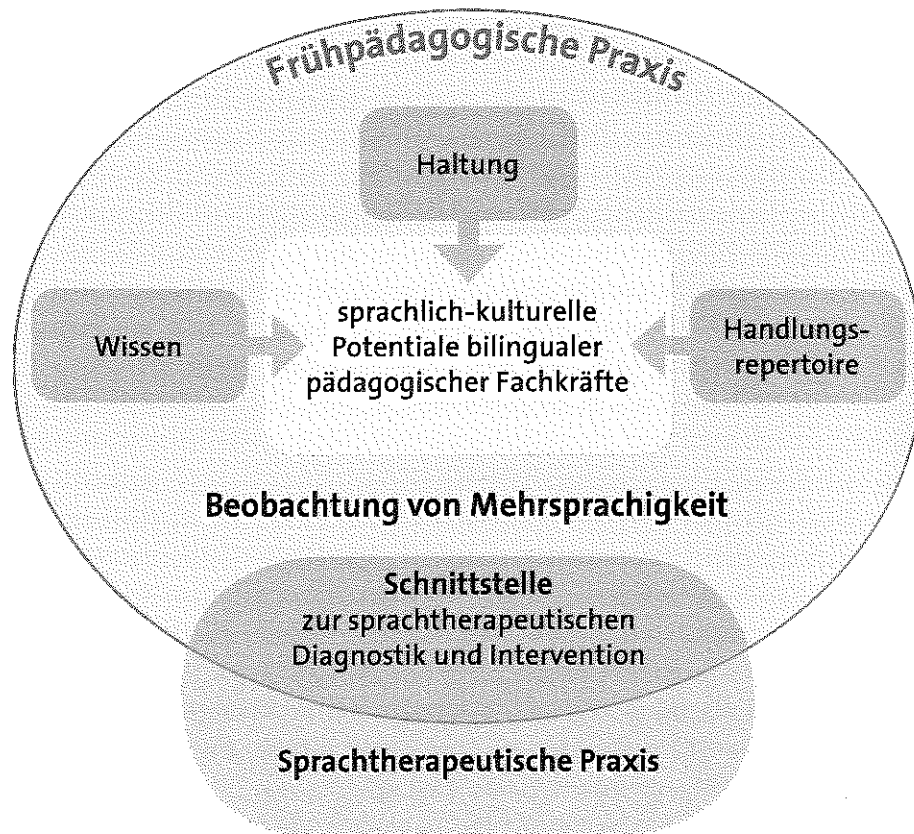


Abbildung 1: Beobachtung von Mehrsprachigkeit an der Schnittstelle zwischen frühpädagogischer Praxis und sprachtherapeutischer Diagnostik und Intervention (Stitzinger & Lüdtke 2014, Abb. 3)

### Potenziale bilingual-bikultureller ErzieherInnen stärken – Forschungsprojekt BiKES

Die Nutzbarmachung bilingualer und interkultureller Ressourcen pädagogischer Fachkräfte des Elementarbereiches wurde im Forschungsprojekt »Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potentiale bilingualer ErzieherInnen« (BiKES)<sup>10</sup> an der Leibniz Universität Hannover untersucht (Lüdtke 2013; Stitzinger 2013, 2014; Stitzinger & Lüdtke 2014). Im Rahmen der Drittmittelförderung durch das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung wurden in einer vornehmlich qualitativ angelegten Studie Kompetenzveränderungen pädagogischer Fachkräfte mit und ohne Migrationshintergrund im Kontext einer Qualifizierungsmaßnahme im Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Interkulturalität erfasst (siehe Abbildung 2).

Die für eine qualitative Untersuchung absichtlich reduzierte Stichprobe\* (n = 18) setzt sich vor dem Hintergrund der beiden Haupt-Migrations-sprachen in Deutschland (BAMF 2010; Rühl 2009; Meyer 2008) aus pädagogischen Fachkräften mit russisch-deutscher sowie türkisch-deutscher Zweisprachigkeit sowie monolingual deutschsprachigen Fachkräften zusammen. Die an der Qualifizierungsmaßnahme teilnehmenden Fachkräfte der Interventionsgruppe sind nach dem statistischen Matching\* (Sachs 2013) strukturiert. Dazu wurden jeweils aus den drei vorgenannten Sprachgruppen entsprechende pädagogische Fachkräfte mit möglichst ähnlichen Merkmalen einander zugeordnet. Überdies besteht ein Vergleich zu einer parallelisierten\* Referenzgruppe (n = 18; siehe Abbildung 2).

<sup>10</sup> Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potentiale bilingualer ErzieherInnen (BiKES), Laufzeit: 01.03.2012 – 31.08.2013, Drittmittelgeber: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, AZ: FP 02-12, Leitung: Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtke, Projektleitung: Ulrich Stitzinger.



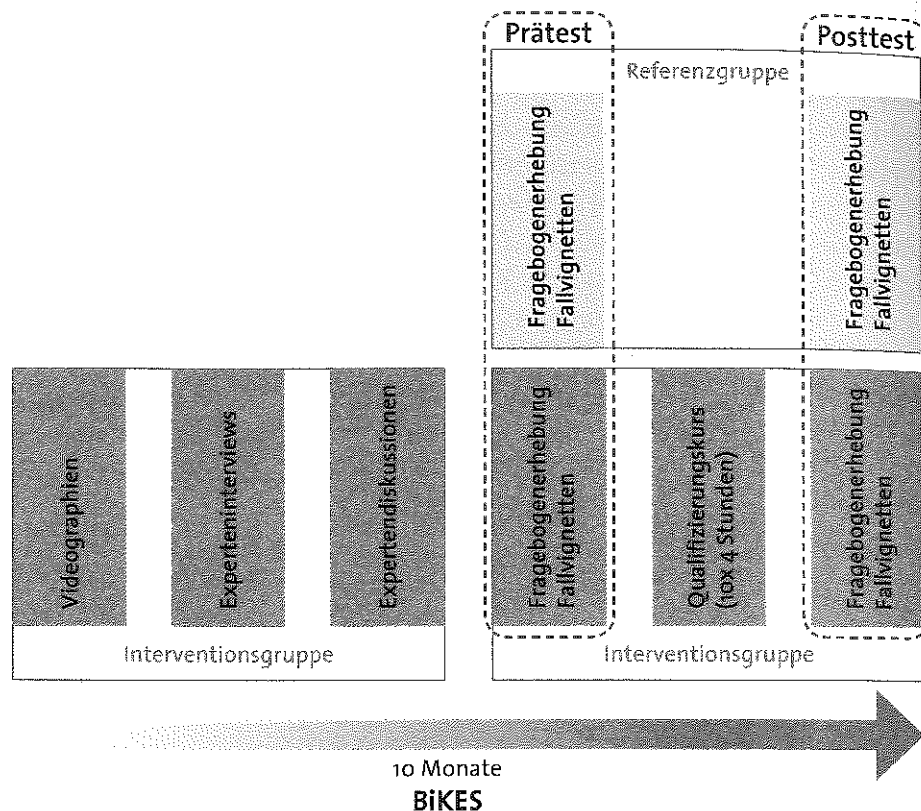


Abbildung 2: Erhebungsplan des Forschungsprojektes BiKES

Im Folgenden werden zwei ausgewählte Fragestellungen des zweiphasigen Studiendesigns fokussiert.

#### *Sprachlich-kulturelle Potenziale bilingualer pädagogischer Fachkräfte*

Innerhalb der **ersten Forschungsphase** bezieht sich das wissenschaftliche Interesse in erster Linie auf die Frage, in welchem Maße bilinguale pädagogische Fachkräfte auf ihre mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen bei der Sprachbeobachtung mehrsprachiger Kinder zurückgreifen und welche Unterschiede sich dabei zu monolingualen pädagogischen Fachkräften zeigen. So sollen sprachlich-kulturelle Potenziale pädagogischer Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität mittels leitfadengestützter Experteninterviews (Meuser & Nagel 2009) erfasst werden. Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010).

Als Ergebnis der Interviewerhebung kann zunächst festgehalten werden, dass alle befragten Personengruppen eine mehrsprachige Entwicklung grundsätzlich wertschätzen, wenngleich explizit der Erwerb und Gebrauch der deutschen Sprache hervorgehoben werden. Der größte Teil der pädagogischen Fachkräfte ist dabei der Ansicht, dass Kinder und Eltern vor allem in den Familien ihre Erstsprachen pflegen sollen. Im Kontext der institutionellen Erziehung werden besonders die problembelasteten Situationen, wie zum Beispiel die Eingewöhnungsphase der Kinder in der Einrichtung, von der Mehrheit der Befragten genannt und dabei der Einsatz der Erstsprache sowie die Anwesenheit pädagogischer Fachkräfte mit sprachlich-kulturellen Hintergründen der Kinder als bedeutsam erachtet. Außerdem setzen insbesondere pädagogische Fachkräfte mit einem bewusst wahrgenommenen und mitunter auch erschwerten eigenen Mehrsprachigkeitserwerb sowie einer erfolgreichen Bildungsbiografie ihre Kompetenzen zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten eines Kindes in der Erst- und Zweitsprache gezielter ein und gestalten eingehender mehrsprachige Lernsettings. Ebenso kann mit einem situativen Erstsprachegebrauch nach Meinung der pädagogischen Fachkräfte ein tragfähigeres Vertrauen zu Eltern mit nicht-deutscher Erstsprache aufgebaut werden.

Insgesamt werden jedoch die vorhandenen Erstsprachkenntnisse und die kulturellen Bezüge der bilingualen pädagogischen Fachkräfte im Kita-Alltag noch nicht effektiv genutzt. Von allen interviewten pädagogischen Fachkräften wird ein großer Fortbildungsbedarf bezüglich des Einsatzes von Erstsprachen in der frühpädagogischen Einrichtung beschrieben. Darüber hinaus erkennen monolingual deutschsprachige pädagogische Fachkräfte ihren Mangel an erstsprachlichen Einblicken und ihre begrenzten mehrsprachigen Handlungsmöglichkeiten als Nachteil.

Zusammenfassend betrachtet, lassen sich in der Beantwortung der ersten Forschungsfrage besondere **Potenziale bilingualer pädagogischer Fachkräfte** ermitteln:

- Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder bzw. der Familien
- Gebrauch der Erstsprachen der Kinder zum Aufbau von Vertrauen und Sicherheit
- Verwendung der Erst- und Zweitsprache bei der Sprachbeobachtung
- Einsatz der Erstsprache in der Zusammenarbeit mit Eltern

### *Qualifizierung und Stärkung bilingualer pädagogischer Fachkräfte*

Die **zweite Forschungsphase** verfolgt eine prozessorientierte Qualifizierung bilingualer und monolingualer pädagogischer Fachkräfte im Themenschwerpunkt Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Dazu wird der Frage nachgegangen, wie sich die Entwicklung sprachlich-kultureller Potenziale der pädagogischen Fachkräfte im Rahmen einer Fortbildungsmaßnahme auf die Sicherheit im Sprachbeobachtungsprozess bei mehrsprachigen Kindern auswirkt. Die Maßnahme ist eingefasst mit einer Datenerhebung vor und nach der Fortbildung im Rahmen von Fallvignetten\*. Als Erhebungsinstrumente fungieren ausgewählte Einschätz-Skalen des Sprachbeobachtungsbogens Sismik (Ulich & Mayr 2003) sowie ein zusätzlicher, innerhalb des Projektes entwickelter Beobachtungsbogen und ein Fragebogen.

Die Auswertungsergebnisse lassen Aussagen zur Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte zu. In der Gesamtheit der Interventionsgruppe\* ergeben sich im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme Zuwächse an Einschätzungskompetenzen in Bezug auf russisch-deutschsprachige und türkisch-deutschsprachige Kinder. Die bilingualen pädagogischen Fachkräfte beurteilen nach der Qualifizierung die Fähigkeiten der im Video präsentierten mehrsprachigen Kinder in der Erst- und Zweitsprache tatsächlich genauer. Ebenso werden die Fallbeispiele hinsichtlich eines erschwerten Zweitspracherwerbs oder einer Sprachentwicklungsstörung\* häufiger und eindeutiger abgegrenzt. Dabei offenbart sich ein positiver Zusammenhang\* zwischen der Differenziertheit in der Sprachbeobachtung und den Merkmalen der bilingualen pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich des eigenen Mehrsprachigkeitserwerbs, des Migrationserlebens sowie des Ausbildungshintergrundes.

Überraschend zeigen sich auch Veränderungen in den Sprachbeobachtungskompetenzen bei ausschließlich deutschsprachigen pädagogischen Fachkräften. Sie wenden die in der Qualifizierung vermittelten Hinweise zur Identifizierung ausgewählter Sprachstrukturen im Russischen und Türkischen bei den Fallbeobachtungen mit leichtem bis hochgradigem Erfolg an. Diese Kompetenzgewinne lassen sich auf besondere Wissensinteressen der pädagogischen Fachkräfte zurückführen.

Zusammenfassend können aus den Ergebnissen der zweiten Forschungsfrage nachfolgende Aspekte im Hinblick auf **Ressourcengewinnung** abgeleitet werden:

- Erfolgreiche Kompetenzerweiterung zur sprachlichen Einschätzung mehrsprachiger Kinder
- Erkennen eines erschwerten Zweitspracherwerbs versus einer Sprachentwicklungsstörung
- Eigener Mehrsprachigkeitserwerb und eigenes Migrationserleben zur Ausbildung mehrsprachig-interkultureller Bewusstheit
- Erfolgreiche Bildungsbiografie und besonderes Wissensinteresse als bedeutender Einflussfaktor im Kompetenzaufbau

### **Взгляд в будущее – Önedoğrubakış – Ein Blick nach vorne**

Sprachlich-kultureller Vielfalt wird in frühpädagogischen Einrichtungen von den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Allgemeinen mit Wertschätzung und einer offenen Haltung begegnet. In den Einrichtungs-Teams existieren allerdings noch nicht überall optimale quantitative und qualitative Verhältnisse zur Ressourcennutzung mehrsprachiger und interkultureller Potenziale. Für den Ausbau geeigneter Konzepte bestehen jedoch aussichtsreiche Perspektiven, im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen können mehrsprachige pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund ihre Potenziale im Bereich des Wissens, der Haltung und des Handlungsrepertoires in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zum großen Teil erfolgreich aktivieren und als Ressource vorteilhaft nutzen. Ferner können aber auch monolinguale pädagogische Fachkräfte soweit qualifiziert werden, dass sie ähnlich über ein differenziertes Wissen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, über sprach- und kultursensible Haltungen sowie über geeignete Methoden zur mehrsprachigen, interkulturellen Erziehung und Bildung verfügen.

Um diese Ressourcennutzung und Weiterentwicklung zu unterstützen, ist es grundlegend erforderlich, dem pädagogischen Personal besondere Wertschätzung zu vermitteln und den sprachlich-kulturellen Eigenheiten und Kompetenzen Raum zur Entfaltung zu geben. Im Weiteren muss die sprachlich-kulturelle Identitätsentwicklung in den Teams unterstützt werden. Dabei sollen sich einerseits in der Beziehung zum persönlichen professionellen Erfahrungsbereich und zu den eigenen sprachlich-kulturellen Wurzeln individuell gestärkte Identitäten ausbilden. Andererseits soll auch durch eine

gemeinsame Teamkultur in den Bildungseinrichtungen und durch gesellschaftliche Leitbilder eine kollektive Identität zur Umsetzung mehrsprachiger, interkultureller Konzepte entwickelt werden. Außerdem sind Kenntnisse über den Mehrsprachigkeitserwerb und Sprachbeobachtungshilfen differenziert aufzubauen und bewusst zu machen, um neben bilingualen pädagogischen Fachkräften auch rein deutschsprachigen Fachkräften den Weg zu einer förderlichen Arbeit mit mehrsprachigen Kindern zu öffnen.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Ergebnisse erscheint die Herstellung einer sprachlich-kulturellen Passung in frühkindlichen Einrichtungen für die Erstsprachen Russisch und Türkisch durchaus realisierbar. In Anbetracht einer vermehrten und andauernden Fluchtbewegung nach Europa werden allerdings weitere Herausforderungen in Krippen, Kindertagesstätten, Horten und Schulen zu bewältigen sein. So werden zum Beispiel die Berücksichtigung der Erstsprache Arabisch sowie Deutsch als Fremdsprache und Traumaverarbeitung bei Kindern eine besondere Gewichtung erhalten.

