

ISSN 0944-4173 · B 12348
Art.-Nr. 69329 706
25. Jg., KiTa ND



Niedersachsen
Schleswig-Holstein
Hamburg, Bremen

06.2017

KiTa aktuell

Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und
Träger der Kindertagesbetreuung



IM BLICKPUNKT

Die pädagogische Konzeption im
Zentrum der Qualitätsentwicklung
Andreas Hirsch

BILDUNG FÜR KINDER

Wertschätzende Kommunikation mit
Kindern
Katrin Trappe, Herbert E. Förster

REGIONAL

Fachkräfte im Duett – Kooperatio-
nen mit Musikschulen gestalten
Annette Zängle

**ONLINE-
AUSGABE**
auf
www.kita-aktuell.de
KOSTENLOS
für
Premium-Mitglieder

Näheres zu Ihrem
persönlichen Freischaltcode finden
Sie im Produkt!

Carl Link

www.kita-aktuell.de

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kita-Team nutzen

Verunsicherung mehrsprachiger und interkultureller Fachkräfte ■ »Es gab schon mal Sprüche irgendwie: Du sollst Deutsch sprechen. Deutsch ist wichtig. Oder Deutsch ist unsere Sprache«. (russisch-deutschsprachige Erzieherin). »Manche sind ja ein bisschen locker und manche sind wirklich sehr streng und sagen, es wird hier nur Deutsch gesprochen. Die Kinder müssen Deutsch lernen für ihr Leben in Deutschland. Und andere Kollegen sind ganz anders, es ist eine Erleichterung eigentlich«. (türkisch-deutschsprachige Erzieherin). Diese oder ähnliche Gedanken bewegen mehrsprachige pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Sie sind verunsichert, ob ihre sprachlich-kulturellen Potenziale innerhalb der Teams anerkannt werden und im pädagogischen Handeln mit den Kindern zum Einsatz kommen sollen.



Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lütke

Leiterin der Abteilung Sprachpädagogik und Sprachtherapie sowie des BabyLabs INCLUDE an der Leibniz Universität Hannover



Ulrich Stitzinger

FÖL, Leiter des Bereichs Inklusion und Professionalisierung der Abteilung Sprachpädagogik und Sprachtherapie an der Leibniz Universität Hannover

len seit September 2016 – Syrien nach wie vor zum Haupt-Herkunftsland zählt (BAMF, 2017, S. 5) und die Altersgruppe unter 6 Jahren mit über 20 Prozent stark vertreten ist (ebd., S. 7).

In den frühkindlichen Einrichtungen bilden sich allerdings die Proportionen von Migrations- und Fluchthintergrund sowie Mehrsprachigkeit der Kinder nicht gleichwertig zu den sprachlich-kulturellen Strukturen der pädagogischen Teams ab. Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund sind beispielsweise im Jahr 2012 in deutschen Kindertagesstätten lediglich mit einem Anteil von 9,5 Prozent tätig (Fuchs-Rechlin & Strunz, 2014, S. 46). Diese deutliche Unterrepräsentanz mehrsprachiger und interkultureller frühpädagogischer Fachpersonen sowohl im Vergleich zur Gruppe der Kita-Kinder als auch zur Gesamtbevölkerung veränderte sich in den vergangenen Jahren kaum. Auch bundesweite Bemühungen, vermehrt bilinguale pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund für die frühpädagogische Arbeit anzuwerben (BAMF, 2010; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007), zeigten bislang noch wenig Wirkung.

Es wird von einem so genannten sprachlich-kulturellen Mismatch gesprochen (Licandro & Lütke, 2012; Lütke & Stitzinger, 2015, 2017). Dabei entsprechen erstsprachliche und interkulturelle Merkmale und Kompetenzen des pädagogischen Personals nicht den sprachlich-kulturellen Besonderheiten und Bedürfnissen der Kinder sowie der Eltern.

Einseitig deutschsprachige und bildungsorientierte Ausrichtung

Ein erhöhter Anteil pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund und Erstsprachkenntnissen der Kinder in der Kita kann allerdings alleine nicht garantieren, dass Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in den Einrichtungen als gelebter Bestandteil im pädagogischen Handeln dauerhaft integriert wird. Allgemein wird zwar in den Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich eine Wertschätzung von Andersartigkeit bezüglich sprachlich-kultureller Vielfalt propagiert (Stitzinger & Lütke, 2014). Ebenso wird im Kita-Alltag eine gegenseitige Akzeptanz hinsichtlich verschiedener Herkunftssprachen und Kulturen vordergründig versichert. Jedoch besteht nach wie vor eine starke Ausrichtung auf die bildungsbezogene Verwertbarkeit und das gesellschaftliche Prestige, so dass sich frühkindliche Bildungseinrichtungen häufig monolingual deutschsprachig orientieren (Meyer, 2008; Montanari, 2007). Überdies kann es sogar zur Ablehnung sprachlich-kultureller Eigenheiten kommen, wenn sich daraus kein Nutzen erzielen lässt oder möglicherweise Nachteile befürchtet werden (Lütke & Stitzinger, 2015, 2017; Stitzinger & Lütke, 2014). Die Gefahr besteht, dass eine pädagogische Fachkraft ihre mehrsprachigen Fähigkeiten und interkulturellen Zugänge selbst unterdrückt, um im Team ungeliebte Aufgaben oder geringwertige Nebentätigkeiten wie etwa schwierige Gespräche mit Familien mit wenig Deutschkennt-

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität treten in Deutschland vor allem bei Kindern immer häufiger in Erscheinung. Inzwischen ist der Anteil der Kinder unter 10 Jahren mit Migrationshintergrund bundesweit auf über ein Drittel der altersgleichen Bevölkerung angestiegen; in einzelnen Ballungszentren haben sogar mehr als 50 Prozent der Kinder Bezüge zu einer nicht deutschen Familiensprache (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 10). In den Familien werden hauptsächlich Türkisch und Russisch als Erstsprachen im Zusammenhang mit der Zuwanderung aus der Türkei sowie der Russischen Föderation, Kasachstan und weiterer Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion gesprochen (Statistisches Bundesamt, 2015). Zukünftig wird Arabisch zu den häufigsten Erstsprachen der Kinder hinzukommen, da – trotz insgesamt rückläufiger Asylantragszah-

nissen oder reine Übersetzungsaufträge zwischen den Mitarbeitenden und den Kindern zu erfüllen (Wagner, 1999).

Mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen müssen im Einrichtungs-Team besonders gefördert und unterstützt werden, um sie tatsächlich gewinnbringend einsetzen zu können.

Dabei muss der Blick auf alle Team-Mitglieder ausgeweitet werden und darf sich nicht nur auf Fachkräfte mit Migrations- oder Mehrsprachigkeitsstatus beschränken. Somit gilt es, sowohl erstsprachliche und interkulturelle Kompetenzen bilingualer pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund zu stärken als auch die mehrheitlich monolingual deutschsprachigen pädagogischen Fachkräfte in der Arbeit mit mehrsprachig und interkulturell aufwachsenden Kindern zu qualifizieren (Stitzinger, 2014).

Förderung mehrsprachiger und interkultureller Teamstrukturen

Zur nachhaltigen Entwicklung einer mehrsprachigen und interkulturellen frühpädagogischen Arbeit müssen Teamprozesse besonders einbezogen werden, wie das vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) drittmittelgeförderte Forschungsprojekte »Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potentiale bilingualer ErzieherInnen (BIKES)« an der Leibniz Universität Hannover ermitteln konnte (vgl. Lüdtke, 2013; Stitzinger, 2013, 2014; Stitzinger & Lüdtke, 2014). Das Team spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, inwieweit mehrsprachige und interkulturelle Eigenheiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ignoriert oder gar sanktioniert werden oder ob spezielle Fähigkeiten als Ressource zugelassen und wertgeschätzt werden (Lüdtke & Stitzinger, 2017).

»Das Team spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, inwieweit mehrsprachige und interkulturelle Eigenheiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ignoriert oder gar sanktioniert werden [...].«

So können sprachlich-kulturelle Abweichungen aufgrund einer oft vorherrschenden deutschen Dominanzkultur in der Einrichtung zu einer Fremdheits-

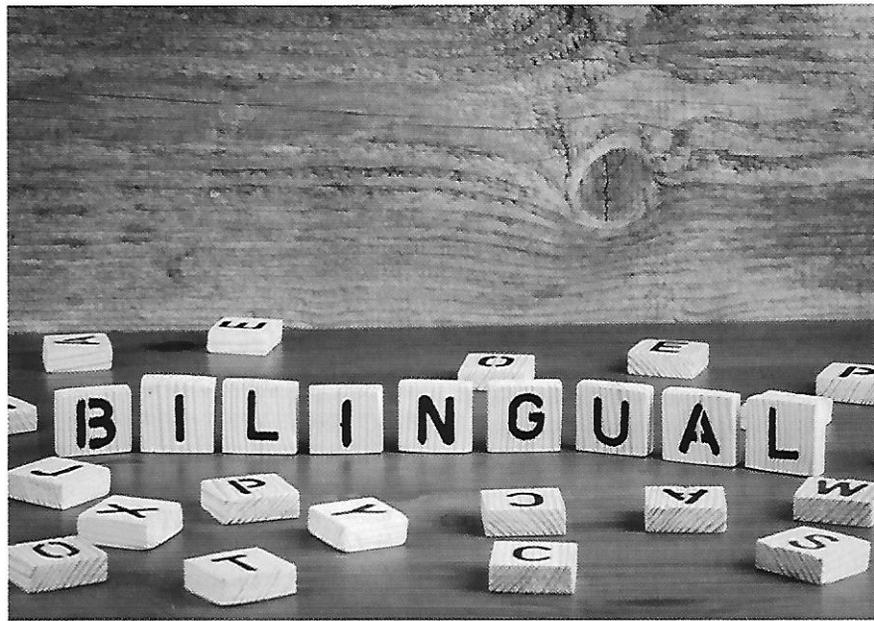


Abb. 1: Mehrsprachige Kolleginnen und Kollegen nutzen ihre Erstsprache auch in der Elternarbeit.

reaktion als Störfaktor führen (Lengyel, 2001). Damit sprachlich-kulturelle Diversität tatsächlich als Gewinn wirksam werden kann, ist es wie in der Unternehmenskultur des Diversity Managements wichtig, dass Fähigkeiten und Möglichkeiten der Beschäftigten zum synergetischen Vorteil für alle im Team konstruktiv und wertschätzend eingesetzt werden (Köppel, 2007). Im Kita-Team muss also die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Einstellungen, Werten und Normen verstärkt werden (Fthenakis, 2007; Jeuk, 2004; Lüdtke, 2016).

»Also ich hatte immer Glück, ... das Team auch ... Also wir ergänzen uns. ... Ich organisiere was, ... das bezieht sie auf den Elternabend. Die Theaterstücke übe ich gerne mit Kindern zusammen und sie macht was anderes dafür. ((lächelt)) ... Ich fühle mich wohl.«. (russisch-deutschsprachige Erzieherin)

Unterstützung mehrsprachiger und interkultureller Identitätsprozesse

Neben den Einflüssen durch das Team wirken sich persönliche Faktoren der Lebens- und Berufsbiographie wie auch gesellschaftliche Bedingungen auf die Vor-Beurteilung bzw. die Akzeptanz gegenüber Migration und Mehrsprachigkeit aus (Stitzinger, 2009). Sprachlich-kulturelle Identitätsprozesse erfolgen im Zusammenhang von Individuum, Gesellschaft und Kultur (Lüdtke, 2012). Wenn es mehrsprachigen pädagogischen Fachkräften mit Migra-

tionshintergrund gelingt, die eigene Geschichte positiv in die Identitätsbildung zu integrieren, können sie ihr sprachlich-kulturelles Potenzial in der frühkindlichen Bildungsarbeit effektiver nutzen (Lüdtke & Stitzinger 2017).

So sind Wechselwirkungen zwischen biographischen Einflüssen und einer gestärkten mehrsprachig-interkulturellen Identität der Fachkräfte festzustellen (u.a. Abramova, 2011; Bustos Flores et al., 2008; Menard-Warwick, 2008; Wenger et al., 2012). Im Zusammenhang mit diesen Wechselwirkungen können ebenso förderliche Lehr-Lernprozesse nachgewiesen werden (u.a. Arce, 2007; McCarty & Warahomigie, 2004). Vorteilhaft wird dementsprechend von pädagogischen Fachkräften im Kontext eigener Erfahrungen die Erstsprache zum Aufbau von Vertrauen und Sicherheit der Kinder eingesetzt (Lüdtke, 2013; Stitzinger, 2013, 2014; Stitzinger & Lüdtke, 2014).

»Als ich hier nach Deutschland gekommen bin, ... war alles für mich unsicher. ... Deswegen habe ich gedacht, für die zweisprachigen Kinder ist es auch immer sehr wichtig, dass die Kinder mit ihrer eigenen Sprache erst mal also sprechen. ... Und sich sicher oder vertraut fühlen.«. (türkisch-deutschsprachige Erzieherin)

Gleichfalls wird die Erstsprache von mehrsprachigen pädagogischen Fachkräften in der sprach- und kultursensiblen Elternarbeit genutzt (Lüdtke, 2013; Stitzinger, 2013, 2014; Stitzinger & Lüdtke, 2014).

Die Eltern, wir haben auch von Anfang an so eine Art Vertrautheit, bringen sie mit rein. Die schämen sich nicht wegen der Sprache. Die kommen dann einfach zu dir. Die wissen genau, sie spricht meine Muttersprache, der kann ich das in meiner Sprache deutlich erklären, was ich möchte oder was ich gerade mitteilen möchte». (türkisch-deutschsprachige Erzieherin)

Qualifizierung zu mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen

Darüber hinaus sind pädagogische Fachkräfte mit und ohne Migrationshintergrund bzw. Mehrsprachigkeitserfahrung im Themenbereich zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu qualifizieren. Bislang konnten hierzu für die Aus- und Fortbildung sowie die berufsbegleitende Unterstützung von bilingualen und monolingualen Pädagoginnen und Pädagogen Erkenntnisse und Bedarfe gewonnen werden (u.a. Breton-Carbonneau et al., 2012; Freeman et al. 2012; Kleyn & Reyes, 2010). Qualifizierungseffekte wurden im Ansatz auch bei Lehrkräften im Bereich der mehrsprachigen

Erziehung nachgewiesen (u.a. Benson & Pluddemann, 2010; Hornberger, 2004). Ebenso konnten für den frühkindlichen Bereich die Verwendung der Erst- und Zweitsprache pädagogischer Fachkräfte zur Sprachbeobachtung festgestellt sowie eine erfolgreiche Kompetenzerweiterung zur sprachlichen Einschätzung mehrsprachiger Kinder beobachtet werden (Lüdtke, 2013; Stitzinger, 2013, 2014; Stitzinger & Lüdtke, 2014).

»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«. (russisch-deutschsprachige Erzieherin)

»Ich finde es klasse, dass ich mich mit auch Menschen verständigen kann, die aus einem anderen Land kommen ... Das ich finde ja klasse, dass es eine Sprache gibt, welche verschiedenen Menschen verbindet, dass man sich unterhalten kann, verständigen kann«. (russisch-deutschsprachige Erzieherin)

Fazit: Schritte zum Gelingen

Im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen können pädagogische Teams im Hinblick auf eine vorteilhafte mehrsprachige und interkulturelle Ausrichtung frühkindlicher Bildungseinrichtungen wirksam unterstützt werden. Folgende Gelingensbedingungen sollten dazu berücksichtigt werden:

- Wertschätzung sprachlich-kultureller Eigenheiten und Kompetenzen aller Team-Mitglieder
- Sprachlich-kulturelle Identitätsentwicklung im Team und gemeinsame Teamkultur
- Kenntnisse über Mehrsprachigkeitserwerb und Sprachbeobachtungshilfen
- Einblick in die Erstsprachen der Kinder sowie
- Interkulturelle Kompetenz und Sprachhandlungskompetenz. ■

Literatur

Die Literatur erhalten Sie beim Verlag: redaktion@kita-aktuell.de