



nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 2

Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams

*Ulrich Stitzinger
Ulrike M. Lüdtke*

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams

Abstract:

In allen Orientierungs- und Bildungsplänen der Bundesländer in Deutschland für den Elementarbereich sind mittlerweile Leitgedanken zur sprachlich-kulturellen Diversität verankert. Das Potenzial pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund wird jedoch nur in wenigen administrativen Orientierungen explizit genannt. Ebenso ist in der Realität der frühkindlichen Einrichtungen nur ein geringer Anteil an bilingualen pädagogischen Fachkräften sowie eine vorherrschend monolingual-deutsch bestimmte Interaktions- und Teamstruktur vorzufinden. Ausgehend von der aktuell begrenzten Ressourcennutzung des mehrsprachigen pädagogischen Personals in Krippe, Kindertagesstätte und Hort werden in diesem Beitrag Hintergründe und Möglichkeiten der Förderung mehrsprachiger Potenziale in pädagogischen Teams frühkindlicher Einrichtungen dargelegt. Forschungsergebnisse liefern dazu international Hinweise auf Effekte der professionellen Nutzung der Mehrsprachigkeit in pädagogischen Teams durch Qualifizierungsmaßnahmen. Eine Stärkung der Mehrsprachigkeit erweist sich besonders bedeutsam im Hinblick auf das förderliche Setting des bilingualen Sprachmodus zwischen Bezugsperson und Kind sowie der Beobachtung des kindlichen Mehrsprachigkeitserwerbs.

Gliederung des Textes:

1. Ausgangslage sprachlich-kultureller Vielfalt in frühkindlichen Einrichtungen

- 1.1 Leitgedanken einer sprach- und kultursensiblen Orientierung
- 1.2 Sprachlich-kulturelles Ungleichgewicht in Kindertagesstätten

2. Mehrsprachige pädagogische Teams: Hintergründe und Perspektiven

- 2.1 Proportionen des sprachlichen Potenzials in pädagogischen Teams
- 2.2 Potenzial und Ressource
- 2.3 Professionalisierung durch Qualifizierung

3. Optimierung und Gewinn mehrsprachiger Potenziale in pädagogischen Teams

- 3.1 Integration von Lebens- und Sprachbiographien
- 3.2 Unterstützung wirksamer Team-Prozesse
- 3.3 Ermöglichung sprachlicher Identifikationen
- 3.4 Ausbau der Sprachbeobachtung im mehrsprachigen Kontext
- 3.5 Förderung des bilingualen Sprachgebrauchs
- 3.6 Ausblick: Forschungsprojekt BiKES
- 3.7 Fazit

4. Literatur

Das Nebeneinander von Sprachen und Kulturen prägt zunehmend den KiTa-Alltag

1. Ausgangslage sprachlich-kultureller Vielfalt in frühkindlichen Einrichtungen

Deutschland hat sich längst zu einem Einwanderungsland entwickelt, in dem ein Nebeneinander an Sprachen und Kulturen im gesellschaftlichen Leben keine Seltenheit mehr darstellt. Auch in frühkindlichen Einrichtungen finden wir ein Abbild des aktuellen Migrationsgeschehens wieder. Kinder, Eltern aber auch pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Wurzeln prägen zunehmend den Alltag in den Krippen, Kindertagesstätten und Horten.

☛ Nehmen wir beispielsweise eine Situation in der Kindertagesstätte in den Blick: Ein dreijähriger Junge verabschiedet sich morgens von seiner Mutter an der Tür zum Gruppenraum. Ein liebevolles Abschiedsritual ist zu beobachten – auf Arabisch. Doch was ist, wenn die Mutter weg ist? Der Junge tritt in eine ungewohnte Welt ein, die er erst seit zwei Wochen kennt. Um ihn herum wird eine unbekannte Sprache gesprochen und andere Abläufe beherrschen das Geschehen. Glücklicherweise ist in der Nachbargruppe eine Erzieherin tätig, die auch Arabisch sprechen kann und die die Gepflogenheiten der Familienkultur gut versteht. Sie kann Sicherheiten für das Kind schaffen, solange es mit der Verständigung noch nicht gelingt. Und wenn es einmal Tränen gibt, vermittelt sie dem Jungen in arabischer Sprache Vertrautheit und Geborgenheit.

☛ Stellen wir uns noch eine andere Situation vor: Auf einem Elternabend werden Informationen für den bevorstehenden Zoobesuch gegeben. Einige Eltern mit Migrationshintergrund werden etwas Mühe haben, den Erläuterungen der Erzieherin zu folgen, da sie geringe Deutschkenntnisse besitzen. Doch sie machen sich nicht bemerkbar. Die Gruppenzeitkraft, die die Erzieherin auf dem Elternabend unterstützt, hat Fotos vom letzten Besuch im Zoo vorbereitet und ausgelegt. Die visuelle Anschauung hilft dabei, die Sprachbarrieren zu überwinden und nach anfänglichen Hemmungen kommen alle Eltern in den Austausch. Die Gruppenzeitkraft hatte hier ein gutes Gespür, denn sie kann sich noch sehr gut an ihre eigenen Sprachprobleme erinnern, als sie selbst aus dem Ausland nach Deutschland kam.

Die Frage stellt sich natürlich: Kann die Kita immer auf alle Situationen, in denen Kinder und Eltern mit anderen sprachlichen und kulturellen Hintergründen in eine fremde Welt eintauchen, in adäquater Weise reagieren? Können die daraus erwachsenden Aufgaben tatsächlich erfolgreich von allen Kita-MitarbeiterInnen geleistet werden? Werden sich Grenzen abzeichnen und kann es auch Überforderungen geben?

Herausforderung für das professionelle Handeln von KiTa-Teams

So werden immer dringender geeignete Antworten im professionellen Handeln der Kita-Teams gefunden werden müssen. Ferner sind die pädagogischen Fachkräfte hier in ausreichender Weise durch Professionalisierungsmaßnahmen zu unterstützen. Dazu ist zunächst die Ausgangslage der frühkindlichen pädagogischen Arbeit zu klären, um Potenziale aufzuspüren, die in den pädagogischen Teams liegen, und um daraus Ressourcen ableiten zu können: Von welchen grundsätzlichen Leitlinien kann ausgegangen werden? Welche allgemeinen Konstellationen hinsichtlich der Mehrsprachigkeit sind in den Einrichtungen vorhanden?

1.1 Leitgedanken einer sprach- und kultursensiblen Orientierung

Vor dem Hintergrund der eingangs geschilderten Migrationsgesellschaft wird die Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung von Vielfalt weltweit immer bedeutsamer (vgl. Charta der Vielfalt, 2006). Leitgedanken für eine sprachlich-kulturelle Vielfalt lassen sich mittlerweile in allen bundesdeutschen Bildungs- und Orientierungsplänen wiederfinden (vgl. Lüdtker, 2013a, 2013b; Lüdtker & Stitzinger, 2013). Dabei wird mehrheitlich die Wertschätzung der Familiensprachen der Kinder als Aufgabe im pädagogischen Alltag der Einrichtungen angesprochen. In einigen Bundesländern wird darüber hinaus auf die Bereicherung eines mehrsprachigen, kulturell vielfältigen Teams einer Kindertageseinrichtung hingewiesen. Aber lediglich in Bayern, Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein wird die Notwendigkeit explizit hervorgehoben, mehrsprachige pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in die pädagogische Arbeit der Kindertagesstätte einzubeziehen (s. Abb. 1) (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München, 2012; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2004; Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, 2012; Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2012).

Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung von Vielfalt wird immer bedeutsamer

















	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	□	■	□	□	□	■	□	□	□	□	□	□	□	□	■	□
□	<i>im Bildungs- und Erziehungsplan des Bundeslandes mit <u>allgemeinen Formulierungen</u> aufgeführt</i>															
■	<i>im Bildungs- und Erziehungsplan des <u>Bundeslandes</u> explizit mit Hinweisen auf pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund sowie mit <u>Kompetenzen unterschiedlicher Herkunftssprachen</u> aufgeführt</i>															

Abb. 1: Bildungs- und Erziehungspläne im Bundesländervergleich mit Hinweisen auf pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund und Kompetenzen in unterschiedlichen Herkunftssprachen (Lüdtker, 2013b)

Bedeutung von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund wird in vielen Bildungsplänen noch vernachlässigt

Im Vergleich dazu werden ebenso im niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich Kindertageseinrichtungen als Orte verstanden, in denen sich neben den Kindern auch Erwachsene unterschiedlicher Herkunft und Kultur begegnen und in denen auf die Ressource mehrsprachiger Eltern zurückgegriffen werden soll (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2005). Dazu wird in den Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan weiter ausgeführt, dass soweit möglich unter vertrauensvoller Einbeziehung der Eltern den Familiensprachen mit Anerkennung und Achtung im Alltag der Einrichtungen zu begegnen ist und dass die Erst- und Zweitsprache von Kindern nicht in Konkurrenz zueinander stehen sollen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2011). Allerdings wird in den niedersächsischen Vorgaben die Rolle von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund und Kenntnissen in den Herkunftssprachen der Kinder – wie auch in den meisten anderen Bundesländern – nicht ausdrücklich erwähnt.

„Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“ (Oksaar 2003, 31).

Der Einsatz von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund kann dazu verhelfen, Auseinandersetzungen mit verschiedenen Einstellungen, Werten und Normen gewinnbringend zu fördern

Desgleichen setzen sich neuere Ansätze zum akzeptierten Gebrauch von Herkunftssprachen in der Kommunikation zwischen pädagogischen Bezugspersonen und Kindern sowie zwischen den Kindern untereinander in der Umsetzung in den Einrichtungen erst langsam durch. Mit der mehrsprachigen Kompetenz von pädagogischen Fachkräften soll nicht nur Toleranz gegenüber Herkunftssprachen geübt werden, sondern in den Einrichtungen auch eine deutliche Präsenz der entsprechenden Sprachen und ein vertrautes Klima hergestellt werden (vgl. Jampert, 2002). Der Einsatz von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund kann dazu verhelfen, Auseinandersetzungen mit verschiedenen Einstellungen, Werten und Normen gewinnbringend zu fördern (vgl. Fthenakis, 2007; Jeuk, 2004). Dazu sind MuttersprachensprecherInnen wichtig, da sie die kulturspezifischen Erfahrungen, Kenntnisse und Techniken selbst erlebt und erworben haben (vgl. Wode, 2007).

1.2 Sprachlich-kulturelles Ungleichgewicht in Kindertagesstätten

Die Frage stellt sich weiter, welche strukturellen Voraussetzungen in den Einrichtungen zurzeit bestehen, um sprachlich-kulturelle Vielfalt tatsächlich im Kita-Alltag gewinnbringend abbilden zu können. Wird der Migrationsanteil in den Kindertagesstätten zwischen den Kindern und dem Personal verglichen, offenbart sich eine deutlich ungleiche Verteilung. In 2010 sprechen in manchen Kinderbetreuungseinrichtungen in Deutschland sogar mehr als 75 % der Kinder als Herkunfts- und Familiensprache nicht Deutsch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 53). In Niedersachsen beläuft sich die Quote der bis unter 6-Jährigen mit Migrationshintergrund in Tageseinrichtungen im Jahr 2011 in manchen Regionen durchschnittlich auf 30 % (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration, 2012, S. 57) und zeigt sich im Vergleich zur gesamten Zuwanderungsbevölkerung von 16,8 % (vgl. ebd. S. 28) deutlich überrepräsentiert. Den Veränderun-

gen hinsichtlich des sprachlichen Repertoires der Kinder steht jedoch ein Mangel an bilingual kompetenten Fachkräften gegenüber (vgl. Schütte & Lüdtkke, 2013). Bundesweit weisen nur 7 % der pädagogischen Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich einen Migrationshintergrund auf (vgl. DIPF, 2010, o. S.). Deshalb wird mittlerweile die Erhöhung des Einsatzes von mehrsprachigen pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen empfohlen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007).

Aktuell werden aber noch nicht zu jeder Herkunftssprache der Kinder gleichzeitig sprachliche Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften übereinstimmend gegenüberstehen können (s. Abb. 2). In diesem Ungleichgewicht entsteht ein ‚sprachlich-kulturelles Mismatch‘, nämlich eine Passungsschwierigkeit zwischen Kindern, Eltern und pädagogischem Personal im Bereich der Sprache und Kultur (vgl. Lüdtkke, 2013a; Licandro & Lüdtkke, 2012). Dabei fehlen gleich empfundene kulturelle Eigenheiten, deckungsgleiche Kommunikationsmuster und letztlich die gemeinsam vertraute und beherrschte Sprache. Aufgrund der nur geringen Kontaktmöglichkeit mit mehrsprachigen pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund wird demnach in den Kindertagesstätten eine förderliche Stärkung und sprachlich-kulturelle Identitätsbildung bei Kindern aus Zuwanderungsfamilien erschwert.

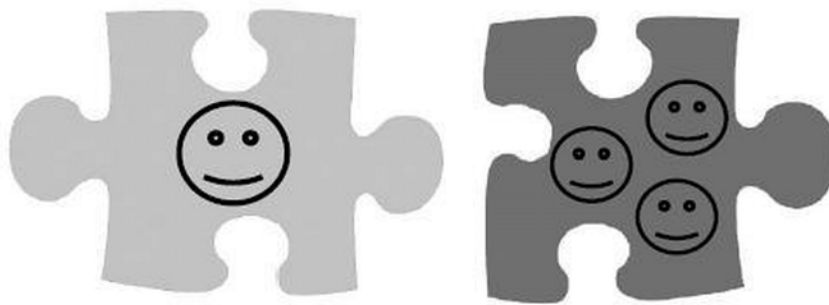


Abb. 2: ‚Sprachlich-kulturelles Mismatch‘ in frühkindlichen Einrichtungen

ErzieherInnen mit Migrationshintergrund sind in der KiTa im Vergleich deutlich unterrepräsentiert

In den KiTas besteht ein sprachlich-kulturelles „Mismatch“

2. Mehrsprachige pädagogische Teams: Hintergründe und Perspektiven

Vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Ausgangslage sprachlich-kultureller Vielfalt in frühkindlichen Bildungseinrichtungen zeichnet sich der anzustrebende Leitgedanke ab, mehrsprachige pädagogische Teams in den Einrichtungen verstärkt zu etablieren. Dazu wird in den nachfolgenden Ausführungen das Bedingungsgefüge und die Forschungslage hinsichtlich möglicher mehrsprachiger Kita-Teams beleuchtet, um spätere Ableitungen für die Praxis erschließen zu können.

2.1 Proportionen des sprachlichen Potenzials in pädagogischen Teams

Die ungleiche Verteilung des Anteils verfügbarer Herkunftssprachen zwischen den Betreuungspersonen und den Kindern in den Kindertagesstätten offen-

Englisch, Russisch, Türkisch und Polnisch sind bei ErzieherInnen verbreitete Sprachen, werden aber nur selten in der KiTa genutzt

bart sich zunächst in quantitativer Hinsicht in der prozentualen Zuweisung des Migrationsanteils in den beiden Gruppierungen. Werden nun ausschließlich die Proportionen innerhalb des pädagogischen Personals betrachtet, lässt sich zwar feststellen, dass in der Regel in den Teams jeweils neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache verfügbar ist. Die Anzahl der vorhandenen Sprachen pro Team nimmt jedoch annähernd linear ab, so dass nach einer Studie in Rheinland-Pfalz in 117 Kindertageseinrichtungen letztlich nur in 7% der Teams Kenntnisse von vier und mehr Sprachen neben Deutsch vertreten sind (vgl. Montanari, 2007, S. 54).

Zur Einschätzung, um welche verfügbaren Sprachen es sich vorwiegend in den Kita-Teams handelt, liefert eine Fragebogenerhebung an 186 Kindertageseinrichtungen in Bayern, Brandenburg und Hamburg erste Ergebnisse, die im Rahmen einer Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ausgewertet wurden (vgl. Meyer, 2008). Dabei werden mit 43% am häufigsten Englisch sowie Russisch genannt. Daneben ist Türkisch in 30 % und Polnisch in 25 % der Einrichtungs-Teams vorzufinden (vgl. ebd., S. 36).

In der dargestellten prozentualen Verteilung zeigen sich Wirkungen des schulischen Fremdsprachunterrichts und des situativen Gebrauchs des Englischen als internationale Verständigungssprache. Für das zum Englischen zahlenmäßig vergleichbare Aufkommen an russischen Sprachkenntnissen ist die Zuwanderung russischer Immigranten bzw. Spätaussiedler aus den ehemaligen Sowjetrepubliken mit dem Höhepunkt Mitte der 1990iger Jahre verantwortlich (vgl. Rybakovsky & Rayzantsev, 2005; zitiert nach HWWI, 2010, S. 4). Dagegen wird Türkisch als Familiensprache und Sprache der kulturellen Herkunft von einer Migrationspopulation gesprochen, die seit den 1950iger Jahren zunächst als Arbeitskräftemigranten, später aus Gründen der Familienzusammenführungen, Eheschließungen und Asylsuche (vgl. HWWI, 2009, S. 3) und nunmehr in mehreren Generationen in Deutschland lebt. In neuerer Zeit macht sich Polnisch zunehmend aufgrund der Zuwanderung aus dem Hauptherkunftsland Polen (vgl. Bundesministerium des Innern Referat Öffentlichkeitsarbeit, 2013, S. 17) bemerkbar.

Die Ergebnisse vorgenannter Studien offenbaren ein grundlegend vorhandenes Potenzial an verfügbaren Sprachen in den Kindertagesstätten-Teams. Dennoch kann daraus nicht unmittelbar abgeleitet werden, dass die Sprachenvielfalt im pädagogischen Alltag der Einrichtungen tatsächlich erkennbar in Erscheinung tritt. Selbst wenn verschiedene Sprachen in einem Kita-Team gesprochen werden, kann noch nicht davon ausgegangen werden, dass auch jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter gleichermaßen Kenntnisse darüber aufweist. So konnte exploriert werden, dass in 19% der befragten Einrichtungen mit mehrsprachigen pädagogischen Fachkräften täglich mit den Kindern oder den Eltern in der jeweiligen Herkunftssprache gesprochen wird (vgl. Meyer, 2008, S. 37). Allerdings verwenden in 36% der Einrichtungen pädagogische Fachkräfte im professionellen Kontext selten eine andere Sprache neben Deutsch (vgl. ebd.).

Nach wie vor zeigt sich ein hoher Stellenwert des Deutschen im Vergleich zu anderen in der Kindertagesstätte gesprochenen Sprachen. Deutsch wird als einzige Sprache im pädagogischen Alltag in 48% der befragten Kindertageseinrichtungen verwendet und lediglich in 2% der Einrichtungen werden andere Sprachen tatsächlich gleichwertig mit Deutsch verwendet (vgl. Montanari

2007, S. 56). Somit fungiert Deutsch in frühkindlichen Bildungseinrichtungen vorwiegend als Hauptsprache in der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern. Andere Herkunftssprachen werden nur untergeordnet und gelegentlich angewendet. Von einer wirklichen Gleichberechtigung verschiedener Sprachen und einer Ablösung der rein deutschsprachigen Orientierung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland kann deshalb in der Breite noch nicht gesprochen werden.

2.2 Potenzial und Ressource

Die vorangegangene Betrachtung des Aufkommens von herkunftssprachlichen Kenntnissen und des Gebrauchs von anderen Sprachen neben Deutsch in den pädagogischen Teams deckt vorhandene Potenziale in den Einrichtungen im Ansatz auf. Diese Potenziale sind allerdings noch nicht im bedeutsamen Verhältnis quantitativ und qualitativ in der Elementarpädagogik erkennbar. Gut bedachte, interkulturell und mehrsprachig ausgelegte Bildungspläne sowie die vermehrte Beschäftigung bilingualer MitarbeiterInnen kann allein noch keine erfolgversprechende Nutzung des mehrsprachigen Handlungspotenzials der Erwachsenen und Kinder garantieren (vgl. von Balluseck, 2009; Jampert, 2002).

Der Begriff Potenzial bedeutet die Gesamtheit aller vorhandenen und verfügbaren Mittel. Es ist jedoch nicht zwingend gegeben, dass die darin enthaltenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Energien tatsächlich eintreten oder genutzt werden (vgl. Scholze-Stubenrecht, 2011).

Potenziale sind also nicht per se wirksam, sondern müssen vorteilhaft erschlossen und eingesetzt werden, um daraus wirklich einen Nutzen zu erhalten. Herkunftssprachliche Potenziale bleiben oft vernachlässigt und ungenutzt, da der „Gebrauchswert“ im Zusammenhang mit der allgemeinen Integrationsdebatte und mit der stattfindenden Angleichung an die vorherrschende Alltags- und Bildungssprache herabgesetzt wird (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2009). Die Beherrschung des Deutschen wird von Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf Bildungschancen meist höher angesehen als die Aufrechterhaltung von herkunftssprachlichen Fähigkeiten.

Auch für den Erfolg am Arbeitsplatz sind hohe Kompetenzen in einer Herkunftssprache im Allgemeinen nicht ausschlaggebend (vgl. Esser, 2006). Nur wenn im Aufgabenfeld ausdrücklich eine Mehrsprachigkeit erforderlich ist, wie z. B. Übersetzungstätigkeit, ausländische Kundenkontakte, erweisen sich herkunftssprachliche Kenntnisse als Vorteil (vgl. ebd). Das betrifft letztlich natürlich auch jede frühkindliche Bildungseinrichtung mit mehrsprachigen Kindern und Eltern. Jedoch können einseitige Aufgabenzuschreibungen hinsichtlich fremdsprachlicher Vermittlung für mehrsprachige pädagogische Fachkräfte zu einer Einschränkung und Herabsetzung von Handlungsmöglichkeiten führen. Andererseits kann dabei auch eine Arbeitsverdichtung oder gar Überforderung hervorgerufen werden. Die negativ besetzte Sonderrolle hemmt dann dementsprechend die Ressourcennutzung von mehrsprachigen Potenzialen in den Kita-Teams.

Um das vorhandene sprachliche Potenzial im Kita-Team als tatsächliche Ressource wirksam werden zu lassen, bedarf es wie in der Unternehmenskultur

Von einer Gleichberechtigung verschiedener Sprachen in der KiTa kann noch keine Rede sein

Potenziale sind nicht per se wirksam, sondern müssen vorteilhaft erschlossen und eingesetzt werden

Das Ausschöpfen und Nutzbarmachen mehrsprachiger Potenziale in den KiTa-Teams bietet Chancen, birgt aber auch die Gefahr von Einschränkungen

des Diversity Managements (vgl. Köppel, 2007) eines gezielten Einsatzes und konstruktiven Umgangs der verfügbaren Fähigkeiten und Möglichkeiten der MitarbeiterInnen. Nur wenn die Andersartigkeit einer Fachkraft nicht lediglich zur Erfüllung von Nebenaufgaben genutzt wird, sondern als allgemeine Wertschätzung und gemeinsamer Gewinn für das gesamte Team verstanden wird, können daraus Ressourcen geschöpft werden (vgl. ebd.).

2.3 Professionalisierung durch Qualifizierung

Aus den vorangehenden Ausführungen kann gefolgert werden, dass das Ausschöpfen und Nutzbarmachen mehrsprachiger Potenziale in den pädagogischen Teams in frühkindlichen Einrichtungen sowohl Chancen aber auch Erschwernisse und Grenzen bedeuten. Beschränkungen ergeben sich vordergründig durch ein Ungleichgewicht in der sprachlichen Zusammensetzung der Teams sowie durch einseitige monolinguale Orientierungen in der pädagogischen Arbeit. Daneben sind allerdings auch reduzierte Aufgabenzuschreibungen innerhalb der Teamarbeit verantwortlich dafür, dass die Ressourcennutzung nicht optimal erfolgen kann.

Dazu benötigen die Einrichtungen Unterstützung und Begleitung für den eigenen Professionalisierungsprozess bei der Umsetzung einer förderlichen Kultur von sprachlicher Vielfalt. Der bewusste Umgang mit der Anerkennung sprachlicher Besonderheiten wird besonders auch in der Ausbildung und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften bedeutsam (vgl. Cloos & Thole, 2007; Cloos, 2006). Im Bereich der Ausbildung sind in den Bildungsplänen der Fachschulen sehr uneinheitliche Konkretisierungen hinsichtlich der Inhalte zu Sprachbildung und Sprachförderung vorgesehen (vgl. List, 2010). Im Bereich der Fort- und Weiterbildung laufen derzeit zahlreiche Länderprojekte zu Sprachförderprogrammen mit Fortbildungsanteil, bei denen auch Herkunftssprachenförderung und interkulturelle Elternarbeit entfaltet werden (vgl. Redder et al., 2011). Einzelne Evaluationsergebnisse liegen dazu in Deutschland vor, die allerdings keine einheitlichen Tendenzen wiedergeben und Ableitungen zwischen Ursachen und Wirkungen nur begrenzt zulassen (vgl. ebd.).

Im internationalen Vergleich existieren erste Ergebnisse, die den förderlichen Erstsprachegebrauch für pädagogische Fachkräfte selbst beleuchten. Dalla et al. (2006) bekräftigen beispielsweise, dass Stressfaktoren bei pädagogischen Hilfskräften mit Spanisch als Erstsprache und Englisch als Zweitsprache tatsächlich geringer sind, wenn die Erstsprache intensiver genutzt wird.

Neben den wenigen Ergebnissen, die sich auf mehrsprachige Professionalisierungsprozesse im Elementarbereich beziehen, liegt der Schwerpunkt der Forschung stärker im schulischen Feld. Übertragungen auf den vorschulischen Bereich sind jedoch möglich. So kann abgeleitet werden, dass besonders entwickelte Haltungen und Handlungsstrategien der mehrsprachigen PädagogInnen den Lehr-Lern-Prozess positiv beeinflussen (u. a. Arce, 2004; McCarty & Watahomigie, 2004). Ferner liegen Erkenntnisse zur Übertragung auf die Ausbildung, Fortbildung und Praxisunterstützung vor, die die Notwendigkeit kultursensibler Stärkung unterstreichen (u. a. Breton-Carbonneau et al., 2012; Freeman et al., 2012; Kleyn & Reyes, 2010). Im Ansatz werden auch förderliche Effekte des Trainings in mehrsprachiger Erziehung für Lehrkräfte festgestellt (u. a. Benson & Pluddemann, 2010).

Es wird ersichtlich, dass sich die aktuelle Forschungslage in Bezug auf die mehrsprachige Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte noch nicht mit generalisierbaren Ergebnissen präsentiert. Dennoch kann von der Hypothese ausgegangen werden, dass Qualifizierungs- und Weiterqualifizierungsmaßnahmen nutzbringend für den Ausbau mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen des pädagogischen Personals wirken können. Dabei sind Haltung, Wissen und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Fried & Briedigkeit, 2008; Öztürk, 2008; Rabe-Kleberg, 2007) in der mehrsprachigen pädagogischen Arbeit in den Blick zu nehmen.

3. Optimierung und Gewinn mehrsprachiger Potenziale in pädagogischen Teams

Bislang wurden in diesem Beitrag Hintergründe für das Bedingungsgefüge mehrsprachiger pädagogischer Teams recherchiert. Dabei konnten einesteils aussichtsreiche Perspektiven zur Etablierung sprachlicher Vielfalt in Kindertagesstätten-Teams aufgespürt werden. Gleichfalls wurden aber auch Erschwernisse und Grenzen in der Umsetzung erfasst. Um mehrsprachige Potenziale so weit wie möglich wirksam werden zu lassen, werden im Weiteren Faktoren zur Optimierung aufgezeigt. Schließlich wird auch beleuchtet, welchen Gewinn die mehrsprachige pädagogische Arbeit mit sich führt.

3.1 Integration von Lebens- und Sprachbiographien

Ein bedeutsamer Faktor für das Verhalten und Handeln eines Menschen ist die individuell erlebte Geschichte. So prägt die persönliche Lebens- und Sprachbiographie der pädagogischen Fachkraft den Umgang mit den eigenen Potenzialen. Die selbst erlebte Migration und der bewusst wahrgenommene Fremdspracherwerb im Deutschen sowie die schulische und berufliche Bildung können im Zusammenhang mit dem professionellen Einsatz mehrsprachiger Kompetenzen eine einflussreiche Rolle spielen. Dabei macht sich besonders die Sprachbiographie bemerkbar. Sie ist die Geschichte des eigenen Spracherwerbs und Sprachgebrauchs, die Einstellungen zu Sprachen sowie die sozialen und lebensgeschichtlichen Zusammenhänge (vgl. Franceschini & Miecznikowski, 2004). Es handelt sich um ein Nachvollziehen der gelebten und erinnerten Vergangenheit im sprachlichen Zusammenhang (vgl. Tophinke, 2002).

Die Beschäftigung mit der eigenen Sprachlernbiographie hilft, Erfahrungen in das Bewusstsein zu rücken und Schlüsse für weiteres Lernen zu ziehen (vgl. ELC, 2003). So können pädagogische Fachkräfte eine hohe Sensibilität für das Thema Mehrsprachigkeit und daraus resultierender Probleme ausbilden, wenn sie selbst prägende Erlebnisse mit Migration erfahren haben und als Jugendliche oder Erwachsene Deutsch als Fremdsprache mühsam erlernt haben (vgl. Wode, 2007). Ein vorteilhaftes Herangehen in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern entwickelt sich durch die Berücksichtigung von Faktoren aus der Herkunftskultur und der aktuell umgebenden Kultur (vgl. Braun, 2009; Auernheimer, 2008; Leenen et al., 2008). Möglicherweise wird dann der Sprachgebrauch

Die persönliche Lebens- und Sprachbiographie der pädagogischen Fachkraft prägt den Umgang mit den eigenen Potenzialen

Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund können eine hohe Sensibilität für das Thema Mehrsprachigkeit und daraus resultierender Probleme entwickeln

im Deutschen sowie in der Herkunftssprache bewusster vorgenommen und absichtsvoller in der pädagogischen Umgebung angewendet. Ebenso ist es möglich, dass das Verhältnis der Sprachen zueinander deutlicher wahrgenommen und damit in der Arbeit mit Kindern sensibler umgegangen wird.

„Als ich hier nach Deutschland gekommen bin, ... war alles für mich unsicher. ... Deswegen habe ich gedacht, für die zwei-sprachigen Kinder ist es auch immer sehr wichtig, dass die Kinder mit ihrer eigenen Sprache erst mal also sprechen. ... Und sich sicher oder vertraut fühlten.“¹

(türkisch/deutschsprachige Erzieherin)

Ein anderes Muster der Lebens- und Sprachbiographie vermag sich zu entwickeln, wenn Personen bereits im frühen Kindesalter mit zwei Sprachen unproblematisch aufwachsen und lediglich ein Migrationshintergrund durch die ausländische Herkunft der Eltern besteht. Diese Erfahrungen können zu einem ausgewogenen und natürlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit führen (vgl. Gogolin, 2007). Eventuell entwickeln sich damit aber verschwommene Wahrnehmungen zum eigenen Sprachgebrauch. Problembereiche könnten etwa im beruflichen Kontext in der Kindertagesstätte weniger aufgenommen werden.

Letztlich können auch der erworbene Bildungsstand und die beruflichen Verwirklichungsmöglichkeiten die Auseinandersetzung und Reflexion mit Mehrsprachigkeit in der Einrichtung beeinflussen. Das pädagogische Handeln und Beobachten vollzieht sich unter Umständen planvoller und durchdachter, wenn eine qualifizierte Schulbildung und Berufsausbildung vorliegt. Der Sprachgebrauch und die Kenntnis von Sprachsystemen werden entsprechend eingehender erfasst.

3.2 Unterstützung wirksamer Team-Prozesse

Neben persönlichen Faktoren der Lebensgeschichte wirken sich auch gesellschaftliche Faktoren auf die Vor-Beurteilung bzw. die Akzeptanz gegenüber Migration und Mehrsprachigkeit aus (Stitzinger, 2009). So kann auch die Gemeinschaft des Kita-Teams durch die Haltung gegenüber Migrationssprachen das pädagogische Vorgehen vorbestimmen. Eine überwiegend deutschsprachige Ausrichtung in der Kommunikation der Kindertagesstätte erschwert die Öffnung für den Gebrauch von anderen Herkunftssprachen. Dabei kann von dem System einer dominanten Kultur ausgegangen werden (vgl. Lengyel, 2001). Eine nicht deutsche Sprache wird dann als Störfaktor verstanden und kann befremdliche Reaktionen hervorrufen (vgl. ebd.). Kinder wie auch das pädagogische Personal orientieren sich in der Regel an die Vorgaben und Sprachgebräuche, um anerkannt zu bleiben und nicht aufzufallen. Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund sind möglicherweise darauf bedacht, das Stigma der sprachlichen Herkunft unbemerkbar zu machen, um wie deutsche Teammitglieder angesehen zu werden (vgl. Lüdtkke 2013a). Damit wird eine Monokultur in der Kommunikation unterstützt, sprachliche Vielfalt verhindert und besondere sprachliche Kompetenzen verleugnet

¹ Alle Zitate von Erzieherinnen in diesem Beitrag sind entnommen aus Transkripten leitfadengestützter Interviews im Rahmen des Forschungsprojektes BiKES (vgl. Lüdtkke, 2013b; Stitzinger, 2013).

Ein wichtiger Faktor für das Nutzen von persönlichen Potenzialen ist auch die Haltung des KiTa-Teams gegenüber Mehrsprachigkeit

„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)

Im Gegensatz dazu kann die Auffassung im Kita-Team bestehen, spezielle Fähigkeiten von MitarbeiterInnen besonders hervorzuheben. Die spezifischen Eignungen werden dann stereotyp mit außerordentlichen Aufgaben in Verbindung gebracht (vgl. Wagner, 1999). So ist es z. B. unvorteilhaft, wenn pädagogische Fachkräfte ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse ausschließlich in der Verständigung mit nicht Deutsch sprechenden Kindern und Eltern anwenden sollen. Dabei besteht die Gefahr, dass diese MitarbeiterInnen nur schwierige und unangenehme Tätigkeiten ausfüllen und Statistenrollen übernehmen müssen.

Mehrsprachige pädagogische Fachkräfte sollen weder durch die Beantwortung aller „Ausländerfragen“ herausgestellt und überbeansprucht noch zum Unsichtbarmachen besonderer Kompetenzen genötigt werden (vgl. ebd., S. 55). Für eine ausgewogene mehrsprachige Konzeption in der Kindertagesstätte besteht hingegen die Aufgabe, jeder pädagogischen Fachkraft einen individuellen, wertvollen und von allen akzeptierten Platz im Team zu sichern.

Für eine ausgewogene mehrsprachige Konzeption in der KiTa besteht die Aufgabe, jeder pädagogischen Fachkraft einen individuellen, wertvollen und von allen akzeptierten Platz im Team zu sichern

3.3 Ermöglichung sprachlicher Identifikationen

Aus der bisherigen Betrachtung des Themenbereiches ist zu erkennen, dass persönliche sowie gruppenbezogene Faktoren für die Integration mehrsprachiger Potenziale bedeutend sind. Menschen mit Migrationshintergrund und anderen Herkunftssprachen müssen sich mit den eigenen und familiären aber auch mit den gesellschaftlichen und staatlichen Werten auseinandersetzen und entsprechende Veränderungen verarbeiten (vgl. Oppenrieder & Thurmaier, 2003). Sie müssen sich zur Vergangenheit wie auch zur Gegenwart, zur privaten und auch zur öffentlichen Gemeinschaft zuordnen.

Die Sprache stellt hierzu ein Kennzeichen der Zugehörigkeit dar (vgl. Lüdtkke, 2012; Thim-Mabrey, 2003). Eine Herkunftssprache wirkt sich ebenso wie eine neue Zweitsprache auf die Entwicklung von Emotionalität, Identität und Denkvermögen aus (vgl. Lüdtkke, 2012). Hingegen ist die Zweitsprache als vorwiegende Bildungssprache verantwortlich für die Aneignung von Wissen und Kulturtechniken sowie für die Bewältigung des Alltags in der neuen Gesellschaft. Zwischen den Polen der Erstsprache und der Zweitsprache müssen sich pädagogische Fachkräfte in der Abwägung von Abgrenzung und Integration orientieren.

Zwischen den Polen der Erstsprache und der Zweitsprache müssen sich pädagogische Fachkräfte in der Abwägung von Abgrenzung und Integration orientieren.

Demzufolge steht innerhalb der mehrsprachigen Bildung und Erziehung der selbstbewusste Umgang des Menschen mit zwei oder mehreren Sprachen und die Bewusstheit über die förderliche Wirkung der mehrsprachigen Kommunikation im Zentrum (vgl. Gogolin, 2007). Die Herkunftssprache wird jedoch häufig nur in geringer Wertschätzung in Verbindung gebracht. Davon ausge-

Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund können aufgrund ihrer interkulturellen und herkunftssprachlichen Kenntnisse besonderes Vertrauen und Empathie bei mehrsprachigen Kindern und Eltern herstellen

nommen sind lediglich international anerkannte Verkehrs-, Wirtschafts- und Bildungssprachen, wie beispielsweise Englisch oder Französisch (vgl. Kracht & Rothweiler, 2003). So ist es notwendig, dass mehrsprachige Kinder durch das bilinguale Modell der PädagogInnen eine positive Einstellung zur eigenen Sprachlichkeit sowie ein Vertrauen in die (mehr-)sprachlichen Fähigkeiten erlangen (vgl. Levy 2008).

„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)

Ferner können pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer interkulturellen und herkunftssprachlichen Kenntnisse besonderes Vertrauen und Empathie bei mehrsprachigen Kindern und Eltern herstellen. Vor allem in der Eingewöhnungsphase benötigen Kinder mit wenig Deutschkenntnissen und Erfahrungen mit den Gegebenheiten der Kindertagesstätte Unterstützung von entsprechenden Bezugspersonen. Weiterhin können diese Fachkräfte zur Stärkung eines sprachlich-kulturellen Selbstbewusstseins auch bei Eltern beitragen. Beispielsweise sind in den Herkunftssprachen der Familien verfasste Elternbriefe, Elternabende und weiterführende Informationen über Konzeptionen, Adressen und Veranstaltungen zu nennen sowie Eltern-Cafés, „Rucksack-Programme“, HausbesucherInnen-Programme, Patenschaften für neue Eltern, Formular-Lotsen usw. (vgl. Lütke & Stitzinger, 2013).

3.4 Ausbau der Sprachbeobachtung im mehrsprachigen Kontext

Vor dem Hintergrund der zuvor erörterten Wirkfaktoren soll weiter die Perspektive verfolgt werden, mehrsprachige und letztlich auch einsprachige pädagogische Fachkräfte im Bereich der Sprachbeobachtung mehrsprachiger Kinder weiterzuqualifizieren. Hierzu ist die Zielsetzung, in der Gesamtheit der Mehrsprachigkeitsentwicklung von Kindern die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen und eventuellen Problemlagen frühzeitig und sicher einschätzen zu können (vgl. Stitzinger, 2013).

„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)

Bei der Beurteilung von sprachlichen Kompetenzen und Problemlagen eines mehrsprachigen Kindes ist das Verhältnis zwischen der Herkunftssprache und der Zweitsprache Deutsch wichtig. Dabei gilt es, ein mögliches erschwertes Erlernen der Zweitsprache Deutsch zu erkennen und von einer generellen Beeinträchtigung und Störung der gesamten Sprachentwicklung abzugrenzen (vgl.

ebd.). Ein erschwerter Zweitspracherwerb im Deutschen kann unter ungünstigen Bedingungen des sprachlichen Angebotes im Lebensumfeld des Kindes sowie einer geringen Lebensbedeutsamkeit und Wertschätzung des Sprachgebrauchs entstehen (vgl. Kracht & Rothweiler 2003). Eine generelle Sprachentwicklungsstörung zeichnet sich dagegen umfassender im Zusammenhang mit sprachlichen Risikofaktoren hinsichtlich des gesamten Sprachsystems ab. Diesbezüglich sind grundlegend die Sprachkompetenzen aller Sprachen des Kindes betroffen (vgl. Kroffke, 2007; Lengyel, 2005).

Die Unterscheidung eines erschwerten Zweitspracherwerbs im Deutschen von einer generellen Sprachentwicklungsstörung im gesamten Sprachsystem des Kindes erlangt eine besondere Relevanz, da aus den beiden Diagnosen jeweils unterschiedliche Interventionen folgen müssen. Während Probleme im Zweitspracherwerb mit gezielter Sprachförderung in der Kindertagesstätte pädagogisch präventiv ausgeglichen werden können, bedarf es bei einer nachgewiesenen Sprachentwicklungsstörung einer sprachtherapeutischen Behandlung durch sprachtherapeutisch bzw. logopädisch ausgebildete Fachkräfte (vgl. Motsch, 2013).

Diesbezüglich können insbesondere mehrsprachige pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesstätte unterstützend in die Diagnosestellung einbezogen werden, indem ihre Beobachtungen im Hinblick auf Sprachkompetenzen und mögliche Problemvarianten im Mehrsprachigkeitserwerb von Kindern einfließen (s. Abb. 3). Herkunftssprachliche Kenntnisse von pädagogischen Fachkräften sind als äußerst wertvolle Ressource bei der Sprachbeobachtung von mehrsprachigen Kindern zu nutzen (vgl. Schütte & Lüdtke, 2013), da nur durch die Beobachtung aller Sprachen des Kindes eine Einschätzung von Kompetenzen und eine Abgrenzung von Problemlagen vorgenommen werden kann. So ist zusätzlich eine Erstsprachbeobachtung stärker zu integrieren (vgl. Lüdtke & Kallmeyer, 2007). Dabei muss auch erkundet werden, ob eventuell ein geringer Sprachstand in der Erstsprache ursächlich in einem unzureichenden Erstsprachgebrauch oder in einer generellen Sprachentwicklungsstörung begründet liegt (vgl. Motsch, 2013).

Wichtig ist die Unterscheidung eines erschwerten Zweitspracherwerbs im Deutschen von einer generellen Sprachentwicklungsstörung

Herkunftssprachliche Kenntnisse von pädagogischen Fachkräften sind als äußerst wertvolle Ressource bei der Sprachbeobachtung von mehrsprachigen Kindern zu nutzen

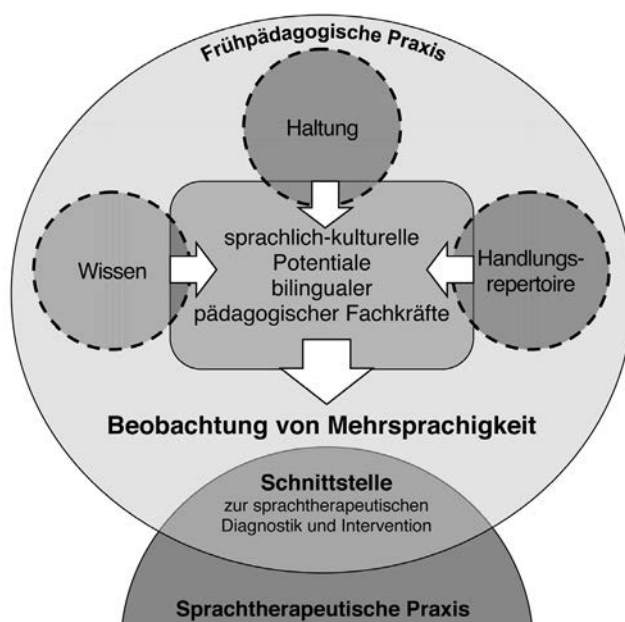


Abb. 3: Beobachtung von Mehrsprachigkeit an der Schnittstelle zwischen frühpädagogischer Praxis und sprachtherapeutischer Diagnostik und Intervention (Lüdtke, 2013b)

**Bilingualer Sprachgebrauch
ermöglicht eine förderliche
Identitätsbildung**

Mit vorgenannten Erkenntnissen ist eine professionelle Kooperation zwischen der pädagogisch präventiven Sprachbeobachtung und der abklärenden sprachtherapeutischen Diagnostik innerhalb eines multiprofessionellen und multilingualen Fachkräfte-Teams zu empfehlen (vgl. Stitzinger, 2013) (s. Abb. 3). Auf der Basis eines fundierten Fachwissens im Kita-Team über die Erst- und Zweit-Sprachentwicklung können frühzeitiger treffende Vermutungen gestellt werden (vgl. ebd.). Dabei führen pädagogische Fachkräfte einen Beratungsauftrag in der Schnittstelle zwischen pädagogischer Förderung und therapeutischer Hilfe aus (vgl. Steiner, 2006).

3.5 Förderung des bilingualen Sprachgebrauchs

Nicht nur eine gezielte und sichere Beobachtung durch pädagogische Fachkräfte mit herkunftssprachlichen Kenntnissen erlangt in der sprachbildenden und sprachfördernden Arbeit mit mehrsprachigen Kindern besondere Bedeutung, sondern auch ein bilingualer Sprachgebrauch. Dieser ermöglicht, wie oben bereits erläutert, eine förderliche Identitätsbildung. Dazu zeigt eine bilinguale Sprachverwendung konkret auch positive Auswirkungen auf die Verwendung grammatischer Strukturen bei mehrsprachigen Kindern.

Kroffke & Rothweiler (2004) stellten dazu fest, dass mehrsprachige Kinder in Gesprächssituationen in Kindertagesstätten häufiger grammatische Auffälligkeiten im Deutschen zeigten, wenn die ErzieherInnen keine Kenntnisse in der Herkunftssprache der Kinder besaßen und ausschließlich Deutsch sprachen. Im anderen Fall, wenn die PädagogInnen neben Deutsch auch die Herkunftssprache der Kinder sprachen, wurden weniger grammatisch auffällige kindliche Äußerungen ermittelt. Allerdings wechselten die Kinder öfter die Sprachen und verwendeten mehr Begriffe aus der Herkunftssprache (vgl. ebd.).

„Aber eine gute Mischung [aus Erst- und Zweitsprache], finde ich, muss da irgendwie da raus kommen, dass das Kind dann sich trotzdem irgendwie verständigen kann und gut durch den Alltag durchkommt.“

(russisch/deutschsprachige Erzieherin)

Hier kann von einer kommunikativen Kompetenz ausgegangen werden (vgl. Kracht & Rothweiler 2003). In der erstgenannten Gesprächssituation ist es den Kindern nicht möglich, auf ihre herkunftssprachlichen Kompetenzen auszuweichen, da sonst eine reibungslose Verständigung zwischen Kindern und ErzieherIn nicht mehr gegeben wäre. Folglich sind sie gezwungen, ihre ungenügenden grammatischen Fähigkeiten im Deutschen einzusetzen. In der zweiten Situation bietet sich den Kindern allerdings die Chance, bei sprachlichen Problemen auf die grammatische Struktur auszuweichen, die bereits in der Herkunftssprache korrekt erworben wurde. Somit werden letztlich die Sprachkompetenz und das sprachliche Selbstwertgefühl der Kinder gestärkt, selbst wenn im Deutschen noch kein altersgerechter Sprachgebrauch vorliegt (vgl. Stitzinger, 2009).

Auch international werden eine Reihe von Studienergebnissen beschrieben, die die nutzbringende Wirkung des bilingualen Sprachgebrauchs von Kindern und erwachsenen Bezugspersonen in den pädagogischen Einrichtungen her-

vorheben. Eine beispielhafte experimentelle Studie von Barnett et al. (2004) zeigt Effekte der bilingualen Sprachverwendung bei drei- bis vierjährigen Kindern mit Spanisch und Englisch als Erstsprache in den USA auf. Dabei werden Vorzüge des Sprachlernens nach den Prinzipien des Mutterspracherwerbs in der Erst- und Zweitsprache der Kinder gegenüber der rein einsprachigen Erziehung dargelegt (vgl. ebd.).

3.6 Ausblick: Forschungsprojekt BiKES

Die Ausführungen im vorliegenden Beitrag unterstreichen die Wichtigkeit der Umsetzung der Leitgedanken zur sprachlich-kulturellen Vielfalt in frühkindlichen Einrichtungen. Jedoch wird aufgrund der Komplexität und der gegebenen Einschränkungen innerhalb des Aufgabenbereiches möglicherweise die Verwirklichung erschwert. Um tatsächlich nachzuweisen, in welchem Maße bilinguale pädagogische Fachkräfte auf ihre herkunftssprachlichen und interkulturellen Kompetenzen bei der Sprachbeobachtung von mehrsprachigen Kindern zurückgreifen können und welche Unterschiede sich zu rein deutschsprachigen Fachkräften zeigen, wurde ein vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) gefördertes Forschungsprojekt an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Sonderpädagogik in der Abteilung Sprachpädagogik und -Therapie durchgeführt (vgl. Lüdtkke, 2013b; Lüdtkke & Stitzinger 2013b; Stitzinger, 2013). Das Forschungsprojekt ‚Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potentiale bilingualer Erzieherinnen‘ (BiKES) untersuchte in einer quantitativ-qualitativen Auswertung die Potentiale und Ressourcennutzung von russisch-deutschsprachigen, türkisch-deutschsprachigen und rein deutschsprachigen pädagogischen Fachkräften.

Erste Resultate belegen, dass das pädagogische Personal in Kindertagesstätten grundsätzlich eine wertschätzende Haltung gegenüber mehrsprachigen Kindern und Eltern aufbringt. Im Bereich des Wissens über die mehrsprachige Entwicklung bestehen jedoch weiterhin Lücken und ein hoher Fortbildungsbedarf hinsichtlich des Einsatzes von Herkunftssprachen. Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass im Rahmen einer speziellen Qualifizierungsmaßnahme vor allem die teilnehmenden zweisprachigen Fachkräfte ihre Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten in der Sprachbeobachtung von Kindern mit russisch-deutschem bzw. türkisch-deutschem Sprachhintergrund deutlich steigern konnten. Die zweisprachigen Fachkräfte vermochten z. B. die Sprachkompetenzen von Kindern sowohl in ihrer Herkunftssprache wie auch im Deutschen wesentlich genauer einzuschätzen. Aber auch mehr als die Hälfte der ausschließlich Deutsch sprechenden Fachkräfte konnte nach der Qualifizierung die Entwicklung der Erst- und Zweitsprache der Kinder treffend beurteilen (vgl. Lüdtkke, 2013b; Stitzinger, 2013).

Mehrsprachige Eltern und Kinder erfahren in KiTas schon heute eine wertschätzende Haltung, es mangelt aber noch am Wissen über die mehrsprachige Entwicklung

3.7 Fazit

Zum aktuellen Stand der theoretischen Auseinandersetzung und der empirischen Forschung ist erkennbar, dass zunächst die Ausgangsbedingungen für eine Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Kita-Teams noch nicht optimal vorhanden sind. Es besteht teilweise noch ein Mangel an personellen Voraussetzungen und an vorteilhaften Orientierungen. Allerdings liegen erfolgversprechende Ansätze vor, die den Ausbau von mehrsprachigen Potenzialen in den Einrichtungs-Teams ermöglichen.

Mehrsprachige pädagogische Fachkräfte können in Qualifizierungsmaßnahmen aktiviert werden, ihre Wissens-, Haltungs- und Handlungspotenziale ressourcenorientiert auszuschöpfen

Mehrsprachige pädagogische Fachkräfte können in Qualifizierungsmaßnahmen aktiviert werden, ihre Wissens-, Haltungs- und Handlungspotenziale ressourcenorientiert auszuschöpfen. Dazu ist es notwendig, den sprachlich-kulturellen Eigenheiten und Kompetenzen des pädagogischen Personals besondere Wertschätzung und Raum zu geben. Weiterhin ist es wichtig, eine sprachlich-kulturelle Identitätsentwicklung im Team zu unterstützen. Identitäten bilden sich auf der einen Seite im persönlichen Erfahrungsbereich und in der Beziehung zu den eigenen kulturellen Wurzeln aus. Auf der anderen Seite erschließen Identitäten auch eine gemeinsame Teamkultur und gesellschaftliche Leitbilder. Kenntnisse über den Mehrsprachigkeitserwerb sowie Beobachtungshilfen sind außerdem differenziert auszubilden und bewusst zu machen, um auch rein deutschsprachigen pädagogischen Fachkräften eine förderliche Arbeit mit mehrsprachigen Kindern zu eröffnen. Wenn der Gebrauch von Herkunftssprachen im pädagogischen Alltag der Bildungseinrichtungen schließlich zu einem von allen Mitgliedern akzeptierter Bestandteil geworden ist, sind wir in der Nutzung mehrsprachiger Potentiale ein großes Stück weiter gekommen.

„Ich finde es klasse, dass ich mich mit ... 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

4. Literatur

- Arce, J. (2004): Latino bilingual teachers: The struggle to sustain an emancipatory pedagogy in public schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 17, 2, 227-246.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Balluseck, von, H. (2009): Was ist Bilingualität, wozu ist sie gut, und was bedeutet ein bilinguales Konzept in der Kita für die pädagogischen Fachkräfte? *ErzieherIn.de*. URL: <http://www.erzieherin.de/was-ist-bilingualitaet.php> (12.12.2013)
- Barnett, S.; Yarosz, D. J.; Thomas J.; Jung K. & Blanco D. (2007): Two-way and monolingual English immersion in preschool education. An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 3, 277-293.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2012): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (5. Auflage). Berlin: Cornelsen. URL: <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf> (10.12.2013)
- Benson, C. & Pluddemann, P. (2010): Empowerment of bilingual education professionals. The training of trainers programme for educators in multilingual settings in southern Africa (ToTSA) 2002-2005. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 13, 3, 371-394.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hrsg.) (2009): *Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin. URL: http://www.berlininstitut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf (12.12.2013)
- Braun, A. (2009): Differenzenerfahrungen und sozialpädagogische Professionalität: MigrantInnen als Professionelle der Sozialen Arbeit. *Migration und Soziale Arbeit* 3, 4, 265-269.
- Breton-Carbonneau, G.; Cleghorn, A.; Evans, R. & Pesco, D. (2012): Pedagogical and Political Encounters in Linguistically and Culturally Diverse Primary Classrooms. Examples from Quebec, Canada, and Gauteng, South Africa. *Compare. A Journal of Comparative and International Education* 42, 3, 373-391.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2010): *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Nürnberg. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/bunbundesweitesintegrationsprogr.pdf?__blob=publicationFile (13.12.13)
- Bundesministerium des Innern, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.) (2013): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2011*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbermigr-2011.pdf?__blob=publicationFile (12.12.2013)
- Charta der Vielfalt (Hrsg.) (2006): *Die Charta im Wortlaut*. Berlin. URL: <http://www.charta-der-vielfalt.de/de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html> (10.12.2013).

- Cloos, P. & Thole, W. (2007): Professioneller Habitus und das Modell einer Evidence-based Practice. In: Sommerfeld, P. & Hüttemann, M. (Hrsg.): Evidenzbasierte soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis (60-74). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cloos, P. (2006): Beruflicher Habitus. In: Cloos, P. & Thole, W. (Hrsg.): Ethnografische Zugänge (185-202). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dalla, R. L.; Lopez, W. E.; Jones, V. O. & Xia, Y. (2006): Individual and Familial Stressors Among Rural Nebraskan, Bilingual, Paraprofessional Educators. *Journal of Hispanic Higher Education* 5, 2, 127-141.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2010): Bildungsbericht 2010. Grundinformationen zu Bildung in Deutschland. Tabellenanhang B4 Bildungspersonal. Frankfurt am Main. URL: <http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=8404> (10.12.2013)
- Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). URL: http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf (12.12.2013)
- European Language Council (ELC) (2003): European Language Portfolio for Higher Education. Bern: Schulverlag plus. URL: <http://www.celelc.org/> (14.12.2013).
- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (2004): „Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?“ Ein Vorwort. In: Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien - Biographies langagières (VII-XIX). Bern, CH: Lang.
- Fried, L. & Briedigkeit E. (2008): Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (2. Auflage). Hamburg. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf> (10.12.2013)
- Freeman, L. S.; Lin, H.-H. & Tsao, L.-L (2012): Success in Two Languages. An Analysis of the Passing Rate of Texas Bilingual Teachers. *International Journal of Asian Social Science* 2, 5, 697-703.
- Fthenakis, W. (2007): Bildung neu konzeptualisiert: Zur (längst fälligen) Reform der frühkindlichen Bildung und des Bildungssystems. In: Henry-Huthmacher, C. (Hrsg.): Kinder in besten Händen. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland (63-90). Sankt Augustin, Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. URL: <http://www.kas.de/wf/de/33.11286/> (10.12.2013)
- Fürstenau, S. & Gomolla M. (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. URL: http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf (14.12.2013).
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburg Institute of International Economics (HWWI) (Hrsg.) (2010): Russian Federation. focus Migration, Country Profile No. 20. Hamburg. URL: http://www.hwwi.de/uploads/tx_wilpubdb/CP_20_RussianFederation_01.pdf (12.12.2013)
- Hamburg Institute of International Economics (HWWI) (Hrsg.) (2009): Turkey. Focus Migration, Country Profile No. 5. Hamburg. URL: http://focus-migration.hwwi.de/typo3_upload/groups/3/focus_Migration_Publikationen/Laenderprofile/CP_05_Turkey_2009.pdf (12.12.2013)

- Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache – Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs mehrsprachiger Kinder. Opladen: Leske + Budrich.
- Jeuk, S. (2004): Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern: Konsequenzen für die Sonderpädagogik. Heilpädagogik online 3, 2, 3-26. URL: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2004/heilpaedagogik_online_0204.pdf (10.12.2013)
- Kleyn, T. & Reyes, S. (2010): Teaching in two languages. A guide for K-12 bilingual educators. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kracht, A. & Rothweiler, M. (2003): Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule (189-204). Münster: Waxmann.
- Kroffke, S. (2007): Mehrsprachige Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Implikationen für die Diagnostik. L.O.G.O.S. Interdisziplinär 15, 4, 253-262.
- Kroffke, S. & Rothweiler, M. (2004): Sprachmodi im kindlichen Zweitspracherwerb. Die Sprachheilarbeit 49, 1, 18-24.
- Köppel, P. (2007): Diversität als Ressource nutzen. Personal, 59, 1, 12-14. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-93098715-384BBE89/bst/Diversitaet_als_Ressource_nutzen.pdf (13.12.2013)
- Leenen, W. R.; Groß, A. & Grosch, H. (2002): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G., Bukow, W.-D., Butterwegge, C. & Roth, H.-J. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (81-102). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster: Waxmann.
- Lengyel, D. (2005): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern – Herausforderungen für Theorie und Praxis. In: Grohnfeldt, M.; Triarchi-Herrmann, V. & Wagner, L. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung (49-72). Würzburg: Edition von Freisleben.
- Lengyel, D. (2001): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. Köln: Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen (LAGA NRW).
- Levy, J. (2008): Identität im Feld von Mehrsprachigkeit als didaktische Herausforderung für den Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache. Aachen: Shaker.
- Licandro, U. & Lütke, 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.
- List, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte (2. Auflage). München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). URL: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/List.pdf> (13.12.2013)
- Lütke, U. (2013a): Kulturelle Vielfalt in Teams in Kindertageseinrichtungen. Professionelle Grundlagen der Zusammenarbeit. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). Unter Mitarbeit von U. Licandro, U. Schütte & U. Stitzinger (eingereicht).
- Lütke, U. (2013b): ! – Potensierlerden faydalanmak ! – Bilinguale Peers, Eltern und Erzieherinnen als Ressourcen in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern. In: Kongressband zum 8. Osnabrücker Kongress „Bewegte Kindheit“, 28.02. – 02.03.2013. (im Druck)

- Lüdtkke, U. (2012): Person und Sprache. In: Braun, O. & Lüdtkke, U. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8 (60-81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtkke, U. M. & Kallmeyer, K. (2007): Sprachenvielfalt in deutschen Kindergärten: Chancen oder Hindernis? – Zur Problematik von Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder mit Migrationshintergrund vor Schuleintritt. *hörgeschädigte Kinder – erwachsene hörgeschädigte* 3, 7, 125-137.
- Lüdtkke, U. & Stitzinger, U. (2013): Sprachlich-kulturelle Vielfalt in KiTa-Teams. *nifbe-Fachbeitrag*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. URL: <http://nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z/45-themensammlung/paedagogische-querschnitts-aufgaben/inklusion-und-diversity/392-sprachlich-kulturelle-vielfalt-in-kita-teams> (10.12.2013)
- McCarty, T. L. & Watahomigie, L. J. (2004): Language and literacy in American Indian and Alaska Native Communities. In: Perez, B. (Ed.): *Sociocultural contexts of language and literacy* (79-110). New York: Lawrence Erlbaum.
- Mempel, C. (2008): Literacy and Language Acquisition of Bilingual Children. *Deutsch als Zweitsprache* 5, 2, 44-48.
- 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. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/ExpertisenBeitraege/ExpertiseMExpertiseMehrsp.pdf?__blob=publicationFile (12.12.2013)
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2012): *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen* (5. Auflage). Kiel. URL: http://www.schleswig-holstein.de/MSGFG/DE/Service/Broschueren/Kita/BildungsauftragLeitlinien__blob=publicationFile.pdf (10.12.2013)
- 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. URL: http://www.kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Studie_260607.pdf (12.12.2013)
- Motsch, H.-J. (2013): Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär* 21, 4, 255-263.
- Neumann, U. & Reich, H. H. (Hrsg.) (2009): *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*. FörMig Edition. Band 6. Münster: Waxmann.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011): *Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=25428&article_id=86998&_pspsma=8 (10.12.2013)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=25428&article_id=86998&_psmpsm=8 (10.12.2013)
- Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration (Hrsg.) (2012): *Integrationsmonitoring Niedersachsen 2012*. Hannover: Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen. URL: http://www.ms.niedersachsen.de/startseite/themen/integration/integrationsmonitoring/analyse_und_informationen/vertiefende-informationen-108289.html (10.12.2013)
- Oksaar, E. (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Oppenrieder, W. & Thurmaier, M. (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, N. & Thim-Mabrey, C. (Hrsg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache (39-60). Tübingen: Narr.
- Öztürk, H. (2008): Professionalität im ‚globalen Dorf‘: Interkulturelle Kompetenz in der Weiterbildung. MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4, 1-15. URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_08_oeztuerk.pdf
- Plautz, K. (2007): Children with a Migrant Background. Language Acquisition and Possibilities for Support. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 18, 2, 237-263.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin. URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/Bestellservice/2009-02-05-der-nationale-integrationsplan-langfassung.pdf?__blob=publicationFile (13.12.13)
- Rabe-Kleberg, U. (2007): Die Fenster sind offen, um den Muff hinauszujagen! Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, 4, 8-11.
- Redder, A.; Schwippert, K.; Hasselhorn, M.; Forschner, S.; Fickermann, D., & Ehlich, K. sowie Becker-Mrotzeck, M.; Krüger-Potratz, M.; Rossbach, H.-G.; Stanat, P. & Weinert, S. (Hrsg.) (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE-Berichte. Band 2. Hamburg: Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Reich, H. R. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster: Waxmann.
- Rieger, C. L. (2003): A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 14, 2, 345-351.
- Scharf, J. (2012): Integration und Teilhabe der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse aus dem Integrationsmonitoring Niedersachsen 2012. Statistische Monatshefte Niedersachsen 11, 630-639. URL: http://www.lskn.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=25688&article_id=87683&_ppsman=40 (09.12.2013)
- Scholze-Stubenrecht, W. (2011): Duden. Deutsches Universalwörterbuch (7. Auflage). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Schütte, U. & Lüdtke, U. (2013): Sprachtherapeutische Praxis im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit – Eine international vergleichende Bestandsaufnahme in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Forschung Sprache 1, 2, 45-60.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin: Verlag das Netz URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf?start&ts=1153986366&file=berliner_bildungsprogramm_2004.pdf (02.05.2013)
- Steiner, J. (2006): Zweisprachigkeit in der kindlichen Entwicklung. Zum Auftrag der Erzieherin als Beraterin der Sprachlichkeit. Heilpädagogik online 5, 3, 10-12. URL: <http://www.suedwest.heilpaedagogik.de/bhponline.de/down/public/6xxx-zeitung/200603-01.pdf> (14.12.2013)
- Stitzinger, U. (2013): Bilinguale Ressourcen von Pädagoginnen und Pädagogen für die Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In: Rosenberger, K. (Hrsg.): Sprache rechnet sich. Medium Sprache in allen Lernbereichen. Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis. Band 5 (115-126). Wien: Lernen mit Pfiff.
- Stitzinger, U. (2009): Bedingung Mehrsprachigkeit – Hindernis oder Ressource? Forum Sprache 3, 2, 53-60.

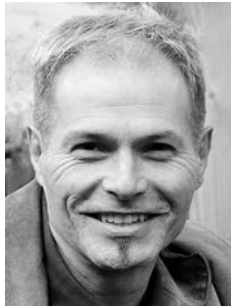
- Thim-Mabrey, C. (2003): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Janich, N. & Thim-Mabrey, C. (Hrsg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache (1-18). Tübingen: Narr.
- Tophinke, D. (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. Bulletin suisse de linguistique appliquée 76, 1-14.
- Wagner, P. (1999): Kindertagesstätten als interkulturelle Lernorte – Überlegungen zu einem Projekt. In: DJI-Projekt Multikulturelle Kinderleben (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben (52-64). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Wode, H. (2007): Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Multilingualism in early Childhood. Internationaler Kongress in Saarbrücken. 17. - 18. September 2007. URL: <http://www.fruehkindliche-mehrsprachigkeit.de/downloads/abstracthenningwode.pdf> (10.12.2013)

AutorInnen



Ulrike M. Lüdtke

Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtke leitet an der Leibniz Universität Hannover die Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie sowie das BabyLab Hannover und die Sprachtherapeutische Ambulanz. Sie war zudem Forschungsdekanin der Philosophischen Fakultät und ist in Vorstand und Rat der Graduiertenakademie der Leibniz Universität Hannover. Sie leitet die Studiengänge BA Sonderpädagogik/Profil Sprache und Kommunikation und MA Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften/Schwerpunkt Sprach- und Kommunikationstherapie sowie den M.Ed. Lehramt für Sonderpädagogik/Förderschwerpunkt Sprache. Sie besitzt selbst langjährige Praxiserfahrung als Förderschullehrerin, Fachseminarleiterin und Sprachtherapeutin. In der Weiterbildung ist sie als Dozentin in Österreich und der Schweiz tätig und erarbeitet derzeit ein Modell für „Inklusive Sprachförderung und Sprachtherapie“. In der Forschung leitet sie u.a. die drittmittelfinanzierten Arbeitsgruppen „Ressourcenoptimierung in der Sprachförderung im Kontext kulturell-linguistischer Diversität“ sowie „Multimodale Analyse von Kontextfaktoren (Emotion, Migration, Armut) auf den frühen Spracherwerb“. International kooperiert sie mit den USA, der Université X Paris Nanterre, der University of Edinburgh, der Gandhigram Rural University in Indien sowie der Sebastian Kolowa Memorial University in Tansania, an welcher sie bis heute in aktueller Forschungs- und Lehrtätigkeit (BMBF/DAAD) steht. Sie ist zudem eingeladenes Mitglied der Special Interest Group 17 „Global Issues in Communication Sciences and Disorders“ der ASHA. Zu ihren zahlreichen Publikationen gehört die Herausgabe des enzyklopädischen Handbuchs „Sprache und Kommunikation“ (2012, Kohlhammer), eine Zusammenstellung des aktuellen Forschungsstandes über „Emotion in Language“ (2014, John Benjamins) sowie die Entwicklung der „Relationalen Spracherwerbstheorie“ und „Relationalen Sprachdidaktik“.



Ulrich Stitzinger

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover in der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie des Instituts für Sonderpädagogik. Neben der Tätigkeit als Förderschullehrer war er langjährig als Fachseminarleiter am Studienseminar Hannover für das Lehramt für Sonderpädagogik in der Fachrichtung Sprache beschäftigt. Parallel ist er als fachlicher Leiter und Dozent in der berufsbegleitenden Weiterbildung für Sprachförderkräfte tätig. Außerdem ist er Bundesreferent für Fortbildungen für die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) und ist im Bereich Early Childhood Education an verschiedenen internationalen Konferenzen (EARLI, EECERA) beteiligt. Gemeinsam mit Prof. Lüdtko leitete er das nifbe-Forschungsprojekt BiKES zur Erforschung sprachlich-kultureller Potenziale bilingualer pädagogischer Fachkräfte in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Zurzeit führt er mit Prof. Lüdtko die dreijährige wissenschaftliche Evaluation QualiTeE zur prozessbegleitenden Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten-Teams im Rahmen des mit Landesmitteln geförderten Regionalen Konzeptes der Landeshauptstadt Hannover durch. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt ist in Kooperation mit der Universität zu Köln die Koordination der Teilstudie Niedersachsen innerhalb der multizentrischen Studie ‚Grammatikerwerb deutschsprachiger Kinder zwischen 4 und 9 Jahren (GED 4-9)‘.

Impressum

V.i.S.d.P.:
 Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
 VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Renate Zimmer

Osnabrück 2014

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

ISBN 978-3-943677-1-3

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung