

**Projektantrag im Rahmen der Schwerpunktsetzung des
Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung**

1. Titel und Antragstellerin

**Entwicklung professioneller Selbstkompetenz
und Stärkung sprachlich-kultureller Potentiale
bilingualer Erzieherinnen -**

Eine Studie über die Effektivität von Maßnahmen
zur Qualifizierung, Begleitung und Vernetzung
von Erzieherinnen in Kindertagesstätten
im Kontext lingualer und kultureller Diversität

Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtke

Leibniz Universität Hannover

Institut für Sonderpädagogik

Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie

Schloßwender Straße 1

30159 Hannover

Tel.: 0511 762 17376

Fax: 0511 762 17408

Email: ulrike.luedtke@ifs.phil.uni-hannover.de

Web: <http://ulrike.luedtke.phil.uni-hannover.de>

<http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/sprachpaedagogik-therapie.html>

2. Inhaltverzeichnis

1.	Titel und Antragstellerin	1
2.	Inhaltsverzeichnis	2
3.	Allgemeine Angaben zum Forschungsprojekt	2
3.1	Kenndaten	2
3.1.1	Sprecherin des Forschungsvorhabens und Ansprechpartner	2
3.1.2	Tabellarische Übersicht über die Teilprojekte	2
3.1.3	Liste aller am Projekt beteiligten Wissenschaftlerinnen	3
3.1.4	Förderzeitraum und Fördersumme	3
3.2	Forschungsprojekt	3
3.2.1	Zusammenfassung	3
3.2.2	Ausgangssituation und Genese des Projektes	4
3.2.3	Ziel des Forschungsprojektes	6
3.2.4	Inhaltliche Einordnung der Teilprojekte in das Gesamtprojekt und Vernetzung	8
3.2.5	Theoretische Einordnung und Bezug des Projektes zum Stand der Forschung	8
3.2.6	Eigene Vorarbeiten für das Projekt	14
3.2.7	Darstellung des Forschungsprogramms	18
3.2.8	Relevante Kooperationspartner und Kooperationen	23
3.3	Inhaltlich-strukturelle Einbindung in die Themensetzung der Ausschreibung	24
3.4	Arbeits- und Zeitplan	25
4.	Beantragte Fördermittel	25
4.1	Personal: unterteilt nach Gesamtprojekt und Teilprojekten	25
4.2	Sachmittel: unterteilt nach Gesamtprojekt und Teilprojekten	26
4.3	Kostenkalkulation und Zeitplan	26
5.	Anhang	26
5.1	Kurzbiographien der beteiligten leitenden Wissenschaftlerinnen	26
	inklusive Auflistung von bis zu fünf Schlüssel-Publikationen	
6.	Literatur	28

3. Allgemeine Angaben zum Forschungsprojekt

3.1 Kenndaten

3.1.1 Sprecherin des Forschungsvorhabens / Ansprechpartnerin

Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtke

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie

Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover

Tel.: 0511 762 17376, Fax: 0511 762 17408

Email: ulrike.luedtke@ifs.phil.uni-hannover.de

Web: <http://ulrike.luedtke.phil.uni-hannover.de>

<http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/sprachpaedagogik-therapie.html>

3.1.2 Tabellarische Übersicht über die Teilprojekte

entfällt

3.1.3 Liste aller am Projekt beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

Name, Vorname, akad. Grad	Fachrichtung	Bezeichnung des Hochschulinstituts	Stelle soll aus Mitteln des Antrags finanziert werden
Lüdtke, Ulrike, Prof. Dr.	Sprachpädagogik, Sonderpädagogik	Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprachpädagogik und -Therapie	
Stitzinger, Ulrich, FöL. FSL	Sprachpädagogik, Sonderpädagogik	Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprachpädagogik und -Therapie	
N.N.	Sonderpädagogik oder Erziehungswissenschaften	Eingestellt werden soll eine wissenschaftliche Mitarbeiterin oder ein wissenschaftlicher Mitarbeiter	x

3.1.4 Förderzeitraum und Fördersumme

Förderzeitraum: 01.07.2011 bis 31.12.2012

Fördersumme: 115.502 Euro

3.2 Forschungsprojekt

3.2.1. Zusammenfassung

Das beantragte Projekt richtet im Rahmen einer Grundlagenforschung den Fokus auf die Stärkung bilingualer und bikultureller Kompetenzen der in den Einrichtungen im Elementarbereich tätigen Fachkräfte. Im Zuge der mit der Multilingualität und Multikulturalität in Deutschland einhergehenden interkulturellen Öffnung der Kindertageseinrichtungen haben es Erzieherinnen mit anderen Herkunftssprachen in vielen vorschulischen Institutionen jedoch meist noch schwer, die eigenen Hintergründe von Mehrsprachigkeit und Migration in ihr professionelles Handeln zu integrieren und diese wertvolle Ressource zu nutzen. Es bedarf spezifisch ausgerichteter Fort- und Weiterbildungen, um vorhandene bilinguale und bikulturelle Fähigkeiten bewusst zu machen, auszubauen und zu stärken. In der Praxis kann die gestärkte bilinguale und bikulturelle Ressource u. a. in Bezug auf die Sprachbeobachtung und Identifizierung von sprachlichen Kompetenzen und Schwächen mehrsprachiger Kinder genutzt werden, um diesen Kindern gegebenenfalls eine frühzeitige Sprachförderung zukommen zu lassen.

Für das Forschungsvorhaben wird ein vornehmlich qualitatives Forschungsdesign gewählt, das dreiphasig und mehrperspektivisch angelegt ist. Der Zugang zum Forschungsfeld wird über den institutionellen Kontext der Kindertagesstätten gewählt und beinhaltet in der ersten Phase die Bewusstmachung und Ermittlung von Potentialen spezifisch sprachlich-kultureller Kompetenzen bilingualer und monolingualer Erzieherinnen im Bereich der Sprachbeobachtung mittels der leitfadengestützten Analyse von videoprotokollierten Kommunikationssituationen zwischen Erzieherinnen und Kindern im mehrsprachigen Kontext. Die zweite Projektphase beinhaltet die Qualifizierung von bilingualen und monolingualen Erzieherinnen im Rahmen einer Fortbildungsreihe, deren Curriculum von den teilnehmenden Erzieherinnen vor dem Hintergrund der ins Bewusstsein gerückten Potentiale und Qualifizierungsbedürfnisse selbst erarbeitet wird. In der dritten Phase des Forschungsprojekts wird im Rahmen von Qualitätszirkeln mit den qualifizierten Erzieherinnen sowie mit nicht-qualifizierten Erzieherinnen ausgewählter Kindertagesstätten in Niedersachsen eine Effektivitätsstudie zur diagnostischen Trefferquote bei der Sprachbeobachtung von mehr-

sprachigen Kindern in Kindertagesstätten und der Identifikation von sprachlichen Förderbedarfen durchgeführt.

Ziel ist es, durch die Verschränkung aller Untersuchungsergebnisse die Effektivität des Einsatzes von qualifizierten bilingualen Erzieherinnen bei der Identifizierung von mehrsprachigen Kindern mit Spracherwerbsproblemen herauszustellen. Die Ergebnisse können als Grundlage für eine zielgruppengerechte Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen (Schwerpunkt Interkulturalität, Mehrsprachigkeit: Erstsprachebeobachtung und -diagnostik; ganzheitliche Sprachförderung) im Vorschulbereich genutzt werden. Hier wären zukünftige Praxis- und Transferprozesse unmittelbar anschlussfähig.

3.2.2 Ausgangssituation und Genese des Projektes

Das Lehrgebiet ‚Sprach-Pädagogik und -Therapie‘ des Institutes für Sonderpädagogik, an dem die Antragstellerin seit ca. einem Jahr tätig ist, widmet sich übergeordnet der Erforschung vielfältiger aktueller Fragen der Professionsentwicklung im Bereich Sprach-Pädagogik und Sprach-Didaktik im Kontext kultureller und linguistischer Diversität. Die Antragstellerin hat sich in ihren bisherigen nationalen und internationalen Arbeitsfeldern aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Forschungsgegenstand beschäftigt. Hervorzuheben sind u. a. folgende Forschungsschwerpunkte und Diskurse.

Obwohl sich Migration und Mehrsprachigkeit im Alltag unserer bisher monolingual geprägten deutschen Gesellschaft erkennbar zu einer normalen Erscheinung entwickeln, ist dagegen der Anteil des pädagogischen Personals mit Migrationshintergrund noch als gering zu verzeichnen. 2007 hatten 7 % der pädagogisch tätigen Personen des formalen Bildungswesens einen Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Dem gegenüber stehen allerdings Kinderbetreuungseinrichtungen, in denen mehr als 75 % der Kinder als Herkunfts- und Familiensprache nicht Deutsch sprechen (vgl. ebd.).

Auch noch im Erwachsenenalter können die Auseinandersetzungen zwischen der Wertorientierung der eigenen Familientradition und der des ebenso vertrauten deutschen Umfeldes im türkisch-deutschen Kontext sowie das Verlassen der bislang prägenden Umgebung bei einer Konfrontation mit veränderten wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten im russisch-deutschen Kontext Verunsicherungen und Identitätskonflikte erzeugen (vgl. Meyer 2002) (s. 3.2.6 Vorarbeiten; Projekt: Lüdtke et al., 2003). Außerdem wirken sich die eigene Lebensbiografie und der Ausbildungshintergrund sowie die Konstellation des sozialen Status, der wirtschaftlichen Verhältnisse, der eigenen kulturellen Orientierung wie auch der Bezüge zur Herkunftsfamilie unterschiedlich auf die gesellschaftliche und professionsbezogene Vor-Beurteilung bzw. fachlich-kollegiale Akzeptanz aus (s. 3.2.6 Vorarbeiten; Projekt: Lüdtke/Bahr, 2003) (vgl. Stitzinger 2009).

Der Einfluss der Nicht-Umgebungssprache (Erstsprache, Sprache der Familie oder eines Familienmitgliedes, Herkunftssprache) wirkt sich wie die Umgebungssprache als Sozialisierungssprache maßgeblich auf die Entwicklung von Emotionalität, Identität und Kognition aus (vgl. Jedik 2001; Meyer 2002; Miksch & Nguyen-thi 2004). Dies betrifft gerade auch mehrsprachige pädagogisch tätige Bezugspersonen im Elementarbereich, da sie in ihrer Arbeit mit Kindern in einen kommunikativen und sozio-emotionalen Kontakt treten müssen, der emotiven Selbstaussdruck verlangt. Das Zulassen sprachlicher Heterogenität in der professionellen Ausübung in vorschulischen Einrichtungen ist für die individuelle Prägung der Persönlichkeit und für die Stimmigkeit des verbalen und nonverbalen Sprachgebrauchs einer Erzieherin bedeutsam (s. 3.2.6 Vorarbeiten; Projekt: Lüdtke, 2007).

Innerhalb der jedoch tendenziell monolingualen Ausrichtung der Bildungseinrichtungen in Deutschland aufgrund des überproportional einsprachig deutschen Personals sowie der ebenso deutlichen deutschsprachigen Orientierung bilingualer Fachkräfte werden deren Kompetenzen in der Herkunftssprache ignoriert. Monolinguale Erzieherinnen sehen sich auch im Hinblick auf die Förderung mehrsprachiger Kinder nicht kompetent genug (vgl. Jampert 2002). Neuere Ansätze zur Reflexion der Spezifität zwei- bzw. mehrsprachiger Entwicklung in Kindertageseinrichtungen setzen sich lediglich zögerlich durch.

Im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005) findet der Aspekt der Mehrsprachigkeit zwar innerhalb der Lernbereiche Raum, allerdings wird lediglich empfohlen, auf den mehrsprachigen Alltag einzugehen. Die Kompetenzen der Gruppe bilingualer Erzieherinnen werden nicht explizit angesprochen (vgl. ebd.). Interkulturelle Konzeptionen bieten hierzu einen Rahmen für die Einbindung der Herkunftssprache. Ziel ist die Förderung einer Kultur der Akzeptanz, in der Differenzen wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Um die Sprachlernbedingungen im Elementarbereich zu verbessern, muss der Einsatz von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Einstellungen, Werten und Normen verstärkt werden. (vgl. Jeuk 2004; Fthenakis 2007). Mit der mehrsprachigen Kompetenz von Erzieherinnen soll nicht nur Toleranz gegenüber der Herkunftssprache geübt werden, sondern in den Einrichtungen auch deutliche Präsenz der Nicht-Umgebungssprachen und ein entsprechendes vertrautes Klima hergestellt werden. (vgl. Jampert 2002). In der vorschulischen Sprachförderung ist ein Schwerpunkt auf die Einbindung zweisprachiger Interaktionspartner, die mit dem mehrsprachigen Kind in der Muttersprache sprechen können, zu legen (s. 3.2.6 Vorarbeiten; Projekt: Lüdtke/Kallmeyer, 2007c). Muttersprachensprecher sind wichtig, da sie die kulturspezifischen Erfahrungen, Kenntnisse und Techniken selbst erlebt und erworben haben (vgl. Wode 2000, 2007). Daher wird im Diskussionsentwurf der ‚Grundlagen für die Sprachförderung im Elementarbereich‘ der durch das Niedersächsische Kultusministerium eingesetzten Kommission ‚Sprachförderung im Elementarbereich‘ nunmehr beschrieben, dass die Fachkräfte über interkulturelle Kompetenzen verfügen und in der Lage sein sollen, die Familiensprachen der Kinder zu thematisieren und zu würdigen und die unterschiedlichen kulturellen und lebensweltlichen Sichtweisen einzubeziehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2010). So sind Maßnahmen zur bilingualen und bikulturellen Selbststärkung zu implementieren und mehrsprachige Einrichtungen wie in anderen Ländern zu etablieren (vgl. u. a. Dirim et al. 2008). Der Bereich Mehrsprachigkeit muss zu einer Pflichtkomponente der Erzieherinnenausbildung werden (vgl. Wode 2000, 2007) und der Schwerpunkt sonderpädagogischer Frühförderung muss auf Qualifizierung, Beratung und Unterstützung von Erzieherinnen in Regeleinrichtungen liegen (vgl. Jeuk 2004). Dazu ist ein verstärktes Angebot an Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen für Erzieherinnen (vgl. Balluseck 2009) und die Vermittlung der Bedeutung der Erstsprachförderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zwingend (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2006).

Professionsförderliche Kompetenzen der Erzieherinnen in der Erstsprache des Kindes sind nicht nur im Hinblick auf die kompetenz- und ressourcenorientierte, präventive und ganzheitliche Sprach- und Kommunikationsförderung von Vorteil, sondern wirken sich auch gewinnbringend in der Beobachtung, Wahrnehmung und Identifizierung von Sprachprozessen der Kinder aus. Da jedoch dezidierte sprachdiagnostische Aufgaben nicht tatsächlich im Fokus der pädagogischen Tätigkeit des Elementarbereiches liegen, geraten oft sprachbeobachtende Aktivitäten aus dem Blickfeld der Erzieherinnen. Notwendigkeiten aber

auch Grenzen von Methoden und Verfahren zur Erhebung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen sowie der Förderbedürfnisse von Kindern im Vorschulbereich werden nicht klar genug abgegrenzt und entsprechend umgesetzt. Außerdem konzentriert sich die Sprachbeobachtung hauptsächlich auf die Umgebungssprache Deutsch. Eine Erstsprachdiagnostik ist kaum in Beobachtungsverfahren enthalten (s. 3.2.6 Vorarbeiten; Projekt: Lüdtke/Kallmeyer, 2007b). So bleiben auch Fähigkeiten zur Erstsprachbeobachtung von nicht sprachpädagogisch ausgebildetem Personal im Wesentlichen ungenutzt. Hierzu ist die Erfassung von Frühindikatoren für mögliche Spracherwerbsprobleme mit dem Ziel der präventiven Arbeit sowie der Zuführung zu spezifischen Fördermaßnahmen eine wichtige Grundlage (s. 3.2.6 Vorarbeiten; Projekt: Lüdtke/Kallmeyer, 2007c).

Vor diesem Hintergrund besteht die Anforderung, Erzieherinnen hinsichtlich sprachlich-kommunikativer Prozesse und Meilensteine der Erst- und Zweit-Sprachentwicklung zu sensibilisieren und ihr Wissen und ihre Einschätzungsfähigkeiten über abweichende Erwerbsverläufe in beiden Sprachsystemen auszubauen. Dabei gilt es, die Bedeutung der Erst- für die Zweitsprachbeobachtung hervorzuheben und Indikatoren und Hinweise für erschwerte Erwerbsprozesse in der Zweitsprache Deutsch sowie für generalisierte Sprachentwicklungsstörungen zu vermitteln. Der Einbezug muttersprachlicher Kenntnisse von Erzieherinnen ist als äußerst wertvolle Ressource im Spracherhebungsverfahren mit mehrsprachigen Kindern zu forcieren (s. 3.2.6 Vorarbeiten; Projekt: Lüdtke et al, 2010). Es gilt, das Bewusstsein über Möglichkeiten der Sprachbeobachtung auszubilden und Grenzen zur sprachtherapeutisch orientierten Sprachdiagnostik zu schärfen, um die Entwicklung einer professionellen Schnittstelle zwischen der Prävention und der im Einzelfall erforderlichen und möglichst frühzeitigen therapeutischen oder sonderpädagogischen Intervention zu implementieren.

Alleinstellungsmerkmal des geplanten Forschungsprojektes der Antragstellerin ist der Forschungsfokus auf bilinguale pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich und deren Selbstkompetenzstärkung im Kontext der eigenen Mehrsprachigkeit und Bikulturalität. Dabei stehen in der Studie besonders Bottom-up Prozesse pädagogischer Innovation im Vordergrund.

Das Projekt wurde bisher nicht bei anderen Drittmittelgebern eingereicht.

3.2.3 Ziel des Forschungsprojektes

Mit der Perspektive der Erschließung gesicherter Erkenntnisse hinsichtlich der Nutzbarmachung von bilingualen und bikulturellen Ressourcen pädagogischer Fachkräfte des Elementarbereiches sowie hinsichtlich der Effekte der Stärkung der mehrsprachigen professionellen Selbstkompetenz und der Qualifizierung in den Bereichen der präventiven Sprachförderung und der Sprachbeobachtung in der Erst- und Zweitsprache von Kindern ergibt sich für das beantragte Forschungsprojekt folgendes zentrales Forschungsziel:

Es soll untersucht werden, ob sprachlich-kulturelle Potentiale bilingualer Erzieherinnen gewinnbringend für eine sichere Einschätzung der Sprachkompetenzen und -schwierigkeiten von mehrsprachigen Kindern eingesetzt werden können.

Dazu wird im ersten Schritt in einer qualitativen Analyse herausgearbeitet, welche Indikatoren für ein effektives Sprachhandeln und -beobachten mit mehrsprachigen Kindern bilinguale und monolinguale Erzieherinnen selbst erkennen und als bedeutsam erachten. In einem zweiten Schritt wird nach einer selbstgesteuerten Curriculumentwicklung eine darauf aufbauende Qualifizierung bilingualer und monolingualer

Erzieherinnen evaluiert. Die Effekte und selbststärkenden Auswirkungen hinsichtlich Beurteilungs- und Reflexionsfähigkeit im Sprachbeobachtungsprozess werden in einem dritten Schritt untersucht und mit einer nicht qualifizierten Vergleichsgruppe verglichen.

Für das Forschungsprojekt werden auf drei Ebenen Zielsetzungen formuliert:

1. Auf der **wissenschaftlichen Ebene** soll der Nachweis erbracht werden, ob die bilinguale und bikulturelle Selbstkompetenz von Erzieherinnen im Kontext der mehrsprachigen Erziehung einen positiven Effekt auf die Sprachbeobachtung von mehrsprachigen Kindern im Vorschulbereich hat. Dazu sind folgende Fragestellungen relevant:
 - Welche sprachlich-kommunikativen Strategien wenden bilinguale Erzieherinnen in Kommunikationssituationen mit bilingualen Kindern derselben Erstsprache an?
 - In welchem Maße können bilinguale Erzieherinnen auf ihre bilinguale Sprachkompetenzen bei der Sprachbeobachtung von mehrsprachigen Kindern zurückgreifen? (Haltung, Methoden, Wissen)
 - Welche Fähigkeiten setzen bilinguale Erzieherinnen bei der Identifikation von Förderbedarfen bilingualer Kinder ein?
 - Welche Unterschiede zeigen sich zwischen bilingualen und monolingualen Erzieherinnen bei der Wahrnehmung von sprachlich-kommunikativen und kulturellen Ausprägungen mehrsprachiger Kinder?
2. Auf der **institutionellen Ebene** soll ermittelt werden, welche Kompetenztransfermöglichkeiten bilingualer Fähigkeiten von Erzieherinnen bestehen und welche Qualitätssteigerungen im kollegialen Prozess generiert werden können. Folgende Fragestellungen stehen im Mittelpunkt:
 - Welche Indikatoren werden von bilingualen und monolingualen Erzieherinnen für eine effektive Förder- und Beobachtungsarbeit mit Blick auf Sprache und Kommunikation gemeinsam entwickelt?
 - Sind gemeinsame kollegiale lösungsorientierte Fallbesprechungen zur Entwicklung von individuellen Förderplänen von mehrsprachigen Kindern weiterführend?
3. Auf der **Ebene subjektiver Konstruktionen** soll analysiert werden, in welchen Ausprägungen sich bilinguale Selbstkompetenz von Erzieherinnen sowie die Bewusstheit über eigene Potentiale im mehrsprachigen Kontext entwickeln. Nachfolgende Fragestellungen stehen im Fokus:
 - Welche Faktoren werden von bilingualen Erzieherinnen als bedeutsam in der Arbeit mit Kindern im mehrsprachigen Kontext gesehen?
 - Wie wirkt sich die Entwicklung der Bewusstheit der eigenen sprachlich-kulturellen Potentiale bilingualer Erzieherinnen auf die Sicherheit im Beobachtungsprozess mehrsprachiger Kinder aus?
 - Lässt sich bilinguale Selbstkompetenz bei Erzieherinnen über Qualifizierungsmaßnahmen stärken und ausbauen?

Abschließend werden diese drei Analyseebenen miteinander verschränkt; so dass die Ergebnisse der geplanten Forschungsarbeit auf der Basis nachweislicher Erkenntnisse zur professionellen Selbstkompetenz bilingualer Erzieherinnen als Grundlage zur Legitimation und Konzeptionierung von Qualifizierungsmaßnahmen und netzwerkorientierten Qualitätszirkeln kohärent genutzt werden können. Zukünftige Transfer- und Praxisprojekte wären in der Perspektive der Implementierung von Standards in der Aus-

und Weiterbildung von Erzieherinnen sowie in der fachlichen Beratung und im Aufbau von Netzwerken anschlussfähig.

3.2.4 Inhaltliche Einordnung der Teilprojekte in das Gesamtprojekt und Vernetzung

entfällt

3.2.5 Theoretische Einordnung und Bezug des Projektes zum Stand der Forschung

Der theoretische Ansatzpunkt des Projektes liegt begründet in einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise (vgl. Reich 2010) im Hinblick auf das Erkennen und Herausbilden bilingualer Potentiale von Erzieherinnen im Kontext der präventiven Begleitung, Beobachtung, Wahrnehmung und Identifizierung von kindlichen Spracherwerbsprozessen sowie der Reflexion entsprechender Prozesse im Sinne eines Kompetenztransfers zwischen Erzieherinnen. Nach Reich (2008) findet Lernen erstens als Konstruktion statt, die als Basis aller pädagogischen Handlungen gilt. Zweitens versteht sich die Rekonstruktion als aktive Übernahme bereits vorhandener Konstruktionen von Anderen. Die Dekonstruktion ist drittens als Potential kritischer Neuorientierungen zu definieren (vgl. Reich 2008). Demnach konstruieren Erzieherinnen als Unterstützer im Kontext der Mehrsprachigkeit ihr eigenes Sprachhandeln durch Ausprobieren, Produzieren und Modifizieren im Rahmen kreativer und subjektbezogen innovativer Möglichkeiten. Außerdem rekonstruieren sie sprachlich-kommunikative Prozesse und entdecken Sprachbeobachtungsstrukturen mit der Übernahme, Anwendung, und Wiederholung sowie dem Transfer zur Restrukturierung in eigene Konstruktionen. Überdies dekonstruieren Erzieherinnen in der Analyse von Unvollständigkeiten, Unvorhergesehenem und Unbewusstem in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und decken in kritischer Beobachtung divergierende Erscheinungen auf. Die Lehrenden wie auch die Lernenden stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander, in der Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern, zwischen Kindern untereinander und zwischen Erzieherinnen selbst stattfinden und in der dem Emotionalen ein bedeutsamer Stellenwert zugesprochen wird (vgl. Lüdtke „Relationale Didaktik“ 2004). In diesem systemisch-konstruktiven Handlungsfeld fungiert die pädagogische Bezugsperson einerseits als Beobachter und andererseits auch als Teilnehmer und Akteur (vgl. Reich 2008).

Im Folgenden werden zentrale wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsprojekte dargestellt, die im engen Zusammenhang mit dem geplanten Forschungsvorhaben stehen. Die Forschungslage lässt sich in folgende Aspekte gliedern:

- a) Professionalisierung bilingualer pädagogischer Fachkräfte im Konstrukt mehrsprachiger Erziehung
- b) Ausbildung von Kompetenzen bilingualer pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf Prävention und Erkennen von Frühindikatoren für abweichende kindliche Sprachentwicklungen in der Erst- und Zweitsprache
- c) Qualifizierung bilingualer pädagogischer Fachkräfte für mehrsprachige Sprachbeobachtung
- d) Bedeutung des bilingualen Sprachmodus und Frage nach der Eindeutigkeit in der Sprachverwendung bilingualer pädagogischer Fachkräfte

a. Professionalisierung im Konstrukt mehrsprachiger Erziehung

Rabe-Kleberg (2007) fasst drei Elemente der Professionalität der Erzieherinnen in den Aspekten (a) professioneller Habitus als Grundhaltung, (b) professionelle Handlungskompetenzen und (c) professionelles

Wissen zusammen. Professionelle Haltung rückt in einem systemisch-konstruktivistisch orientierten Prozess der Sprachförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt, wenn es darum geht, eine Kultur der Akzeptanz und Wertschätzung von Diversität und die Vielfalt der Mehrsprachigkeit als Bereicherung zu verstehen (vgl. Miksch & Nguyen-thi 2004). Ferner wird professionelles Handeln aufgebaut, indem gleichsam transkulturell universelle als auch kulturspezifische Parameter berücksichtigt und in der Interaktionsarbeit mit Kindern angewendet werden (vgl. Culp 2004). Zudem trägt professionelles Wissen über den Mehrsprachigkeitserwerb dazu bei, dass Sprachförder- und Sprachbeobachtungskonzepte gezielter und präziser umgesetzt werden können.

Die Professionalisierung bilingualer Kompetenzen von Erzieherinnen stellt ein Gegengewicht zu dem einseitig gesellschaftlichen Habitus deutschsprachiger Orientierung dar. Selbst Erzieherinnen, die eigene Hintergründe von Mehrsprachigkeit und Migration vorweisen, orientieren sich an der Vorrangstellung des Deutschen. Die Überbetonung und Ausschließlichkeit der deutschen Sprache in der institutionellen Erziehung und im öffentlichen Leben bewirkt eine Herabsetzung anderer Herkunftssprachen. So prägt die sprachliche Dominanz der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland die Bedeutung der Sprachen ethnischer Minderheiten (vgl. Jedik 2001). Das sprachliche Bewusstsein wird wiederum im professionellen (wie auch im familiären) Kontext übertragen und steuert das sprachliche Auftreten und den Sprachgebrauch vor den Kindern. Hier ist die Förderung eines Habitus des selbstbewusst in zwei oder mehr Sprachen lebenden Menschen angezeigt (vgl. Gogolin 2007). Montanari (2007) belegt im Rahmen ihrer Studie, dass zwar mit 88 % an zusätzlichen Sprachkenntnissen neben Deutsch durchaus vielfältige sprachliche Ressourcen in pädagogischen Teams vorhanden sind, aber diese Ressource der sprachlichen und kulturellen Vielfalt innerhalb der Teams noch nicht ausreichend genutzt werden (vgl. ebd.).

Dazu zählt ebenso der positive Umgang der pädagogischen Fachkraft mit der eigenen linguistisch-kulturellen Identität und der Bewusstheit über die förderliche Wirkung gelebter Sprachkultur. Die Erzieherin muss sich als „Expertin der Sprachlichkeit im Alltag“ (Steiner 2006, 10) verstehen und übt einen Beratungsauftrag als Schnittstelle zwischen pädagogischer Förderung und therapeutischer Hilfe aus (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang weist Brockmann (2006) darauf hin, dass die Einrichtung durch die Einstellung mehrsprachiger Erzieherinnen nicht per se ‚mehrsprachiger‘ und ‚interkultureller‘ wird. Auch mehrsprachiges pädagogisches Personal muss sowohl in den Einrichtungen als auch in der Erzieherinnenausbildung stärker als bisher z. B. für Rassismus und Ethnozentrismus, aber auch für kulturalisierende und stereotypisierende Deutungen sensibilisiert werden (vgl. ebd.). Da diese Thematik für die meisten Fachschullehrerinnen jedoch ein relatives Neuland darstellt, sind Fort- und Weiterbildungen in den genannten Bereichen dringend erforderlich.

In einer Studie von Keller zur Entwicklung und Evaluation eines kultursensitiven Sprachförderkonzepts (KusS) (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung 2008) werden wesentliche Aspekte, die bisher völlig unberücksichtigt blieben, nämlich: Sprache als wesentliches Merkmal von Kultur, kulturspezifische Ausprägungen von Alltagssprachlichen Situationen sowie andere Sprach-, Denk- und Lernkulturen in den Forschungsmittelpunkt gerückt. Das geplante Projekt, das als Kooperationsprojekt zwischen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, der Fachhochschule Osnabrück, der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung und dem Fachbereich Entwicklung und Kultur der Universität Osnabrück vorgesehen ist,

hat sich das Ziel gesetzt, Sprachförderprogramme didaktisch und inhaltlich so zu bearbeiten, dass sie den kulturellen Realitäten der Gruppen mit Förderbedarf Rechnung tragen (vgl. ebd.).

International existieren eine geringe Anzahl an Projekten, bei denen sozialpädagogische Fachkräfte oder auch Mitarbeiterinnen ohne spezifische sozialpädagogische Ausbildung im Kontext eines eigenen Migrationshintergrundes, eigener Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität in Kursen und Lehrgängen zu interkulturellen und bilingualen Expertinnen qualifiziert werden. In Österreich wurde der 1000 Unterrichtseinheiten umfassende Ausbildungslehrgang ‚Interkulturelle Mitarbeiterinnen‘ mit dem Ziel eingerichtet, Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte in einer Kultur der Vielfalt und Gleichberechtigung in Kindergärten systemisch beratend und sprachvermittelnd zu unterstützen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009). Ferner bietet das EU-Projekt MUTUAL (Training Migrants for multi-cultural work in childcare) des Volkshilfe Connect Institut für Forschung, Bildung und Entwicklung, mit Sitz in Graz/Österreich, für Migrantinnen eine Qualifizierungsmaßnahme mit einem umfassenden Trainings-Kompendium zu interkulturellen Betreuerinnen in Kinderbetreuungseinrichtungen an (vgl. Volkshilfe Institut Connect für Forschung, Bildung und Entwicklung (2004)). In Italien werden ‚kulturelle Mittler‘ auf der Grundlage von Standards durch das spezifische Koordinationsorgan ‚Organismo nazionale di coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri - Gruppo di lavoro: Formazione ed impiego dei mediatori culturali‘ innerhalb des CNEL in Grundkursen mit einem Volumen von 500 Unterrichtsstunden und Aufbaukursen mit 300 Unterrichtsstunden weitergebildet, um u. a. im Bildungs- und Sozialbereich zu arbeiten (vgl. EU-Bildungsprogramm Sokrates - Comenius 2, 2000). Projekte in den USA beziehen sich häufig auf den schulischen Bereich, z. B. das ITI-BE Program, das Studierende in New York State studienbegleitend zu ‚bilingual Educators‘ ausbildet (vgl. Lehman College (2006)). In dem Projekt ‚Pathways to Preparing Culturally Responsive Early Intervention/Early Childhood Special Educators‘ der Graduate School of Education an der Portland State University werden auf der Grundlage von sprachlich-kultureller Kompetenzorientierung im Rahmen eines dreijährigen Ausbildungsprogramms ‚instructional Assistants‘ geschult, die einen bilingualen und/oder bikulturellen Hintergrund aufweisen oder die die Absicht haben, mit Kindern im Kontext kultureller und linguistischer Diversität zu arbeiten. Sie unterstützen dann Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen in einem von Mentoren begleiteten Netzwerk (vgl. Graduate School of Education, 2007).

b. Prävention und Erkennen von Frühindikatoren für abweichende kindliche Sprachentwicklungen

Die Prävention von Sprachproblemen im Kindergartenalter stellt die Aufgabe, sprachliche Entwicklungsverzögerungen gezielt vorzubeugen. Für die Praxis im Kindergarten ist es bedeutsam, dass die Prävention als Aufgabe aller pädagogischen Einrichtungen verstanden wird (vgl. Kunstmann et al. 2004). Pädagogische Prävention muss nicht immer von Spezialisten geleistet werden. Die vorschulische Einrichtung kann mit ihren eigenen Fachkräften soweit befähigt werden, die präventive Arbeit selbst durchzuführen, wenn interdisziplinäre Beratung und gegebenenfalls ambulante Anleitung begleitend zur Verfügung stehen (Bundschuh et al. 2002). Erzieherinnen benötigen dabei Unterstützung hinsichtlich einer fachlich fundierten Einschätzung kindlicher Entwicklungsauffälligkeiten sowie Hinweise zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten der Intervention am Kind und der flankierenden Elternberatung (vgl. Kunstmann et al. 2004).

Utecht (2003) verweist auf den alarmierenden Befund, dass sich die wenigsten Praktikerinnen dem Bereich der Mehrsprachigkeit, insbesondere bezüglich der Wahrnehmung und Berücksichtigung der besonderen Entwicklungsvoraussetzungen und -bedingungen mehrsprachiger Kinder, gewachsen fühlen. Dies wird durch die vielfältigen methodischen und kooperativen Bedingungen unterstrichen, die nach Lüdtke et al. (2010) auf der Ebene der Prozessqualität umgesetzt werden müssen, um eine qualitativ abgesicherte Beobachtung der Sprachfähigkeiten sowie die frühzeitige Identifizierung von sprachlichen Abweichungen zu gewährleisten. Hierzu zählen u. a. der Einbezug der Herkunftssprache (auch: Berücksichtigung des Soziolekts), Berücksichtigung inter- und intrakultureller Aspekte sowie inter- und intradisziplinäre Zusammenarbeit. Das Erkennen von Frühindikatoren ist dabei von unbestrittener Wichtigkeit, um Kinder mit einem Risiko einer Sprachentwicklungsstörung zu identifizieren und einer frühzeitigen Förderung zukommen zu lassen. Hierfür werden insbesondere die frühen lexikalischen Fähigkeiten d. h. Anzeichen für einen verspäteten bzw. verlangsamten Aufbau des produktiven Wortschatzes hinzugezogen (vgl. Böhme 2003). Monolinguale Erzieherinnen sehen sich aber vor einer unlösbaren Aufgabe, Abweichungen in der Sprachentwicklung bzw. Lexikontwicklung in der Muttersprache von mehrsprachigen Kindern festzustellen. Ausweg und Unterstützung können Potentiale von bilingualen Erzieherinnen in der Beobachtung und Erkennung des Entwicklungsstandes in der Erstsprache des Kindes bieten.

c. Qualifizierung für mehrsprachige Sprachbeobachtung

Jampert et al. (2005) weisen auf die wichtige und herausfordernde Aufgabe von Erzieherinnen hin, den Anteil der Kindergartenkinder, die Probleme im Prozess der Sprachentwicklung aufweisen, zu identifizieren und professionell zu unterstützen, um zu verhindern, dass Kinder in einen Kreislauf geraten, in dem sich Sprachentwicklungsprobleme zu einer Sprachentwicklungsstörung mit Folgeproblemen, wie z. B. Verhaltensprobleme, Lese-Rechtschreibschwäche, Schulversagen entwickeln können. Für die frühzeitige Identifizierung von abweichenden kindlichen Sprachmustern existiert zwar eine Vielzahl an fachlichen Erkenntnissen und fachbezogenen Hilfsmitteln, jedoch werden Erzieherinnen bei der Erschließung dieser Ressource häufig allein gelassen. Insbesondere Verfahren zur Erkennung, ob bzw. inwieweit die Sprachentwicklung eines Kindes nichtdeutscher Erstsprache zufriedenstellend verläuft oder als risikobehaftet einzuschätzen ist, stellen hohe Ansprüche an Erzieherinnen. Ergänzend dazu geben Erzieherinnen an, Unterstützung im kompetenten Umgang mit derartigen Verfahren zu benötigen. Dies impliziert, dass Fachwelt und Politik größere Anstrengungen unternehmen müssen, um Erzieherinnen in Bezug auf Sprachbeobachtung und Identifizierung von sprachlichen Kompetenzen und Schwächen, insbesondere im Bereich Mehrsprachigkeit und -kulturalität, zu unterstützen und besser zu qualifizieren (vgl. ebd.).

In den USA existieren in Bezug auf das Vorgehen bei der Beobachtung und Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten im vorschulischen Bereich klare Vorgaben (z. B. Grad der Qualifizierung der durchführenden Person), die den Prozess der Kompetenzergänzung von mono- und bilingualen Erzieherinnen sowie den Einsatz von ausgebildeten Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten leiten und unterstützen. Im mehrsprachigen Kontext wird zudem vielfach mit so genannten ‚cultural Informants‘ oder ‚bilingual Assistants‘ gearbeitet, die Hilfe bei der Umsetzung der drei wesentlichen Prozesse der Sprachbeobachtung und -erhebung ‚Know the culture of the client‘, ‚Know the history of the client‘ und ‚Know the normal communicative patterns of the client’s dominant language‘ bieten. (vgl. NCS Person Education 2010; Shipley & Mc Afee 2004). Die American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) hat Leitlinien für die Gewährleistung einer professionellen, kulturell und sprachlich adäquaten Arbeit im mehrsprachigen

Kontext entwickelt, wie u. a. ‚Knowledge and skills needed by speech-language pathologists and audiologists to provide culturally and linguistically appropriate services‘ (ASHA 2004). Hierbei nimmt die Vernetzung von mono- und bilingualen Kolleginnen und Kollegen sowie die Koordination und Supervision von Kooperationen mit Personen mit fremdsprachlichen Kenntnissen (‚bilingual Co-Workers‘, ‚cultural Community Partners‘, ‚Translators‘ etc.) einen hohen Stellenwert ein (vgl. ebd.). Zum anderen zielen die Leitlinien darauf ab, Praktikerinnen im vorschulischen Bereich für den Einfluss kultureller und linguistischer Unterschiede auf Sprachstandsbeobachtungen und -förderung zu sensibilisieren und eigene Stärken im Umgang mit mehrsprachigen Kindern zu entdecken. Ein Schwerpunkt des „Board of Ethics“ (ASHA 2005) liegt auf der Vermittlung des Wissens, dass *bilinguale* Fähigkeiten von (pädagogischem) Fachpersonal nicht mit *bikulturellen* Fähigkeiten gleichzusetzen sind und es Aufgabe einer professionellen Herangehensweise ist, diese Erkenntnis, z. B. durch Fort- und Weiterbildungen, in die Praxis umzusetzen (vgl. ebd.).

Dieser Aspekt wird durch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie von Lüdtke et al. (2010) unterstrichen, welche für die deutschsprachigen Länder Österreich, Schweiz und Deutschland belegen, dass der religiöse Hintergrund, die differierende Gesprächskultur sowie die Einbindung der Herkunftssprache bei der Identifizierung von sprachlichen Kompetenzen und Schwächen mehrsprachiger Kinder derzeit unzureichend berücksichtigt werden. Kooperationen mit Personen mit fremdsprachlichen Fähigkeiten stellen sich als wesentlicher Pfeiler innerhalb der Sprachstandseinschätzung von mehrsprachigen Kindern heraus: eine Vielzahl der befragten monolingualen Erzieherinnen und Sprachförderkräfte gibt an, dass es ihnen nur mithilfe der Unterstützung von fremdsprachigen Personengruppen gelingen kann, den Sprachstand des mehrsprachigen Kindes angemessen zu erkennen und zu reflektieren. Von beinahe allen Befragten wird der Wunsch geäußert, auf eine größere Anzahl qualifizierter bilingualer Kolleginnen zurückgreifen zu können (vgl. ebd.). Die Ergebnisse bieten einen erneuten Rückschluss auf die Dringlichkeit, das Tätigkeitsfeld der Frühpädagogik in Deutschland in höherem Maße bilingual auszurichten, z. B. durch die verstärkte Anwerbung und Qualifizierung bilingualer Erzieherinnen.

Die Differenzierung zwischen einer Erwerbsproblematik im Zweitspracherwerb und einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung erfordert letztlich eine gesicherte Differenzialdiagnostik, die von sprachtherapeutisch ausgebildeten Fachkräften durchgeführt wird. In diesem Zusammenhang kann aber mit Hilfe von bilingualen Erzieherinnen die Überführung zu einer entsprechenden Diagnostik frühzeitig hergestellt werden, wenn das Potential der sprachlich-kulturellen Kompetenzen der mehrsprachigen Fachkräfte in den Kindertagesstätten genutzt wird. Mit der Heranziehung insbesondere von pragmatikorientierten Einschätzungskriterien neben oberflächenorientierten Kriterien sowie mit der Beurteilung des kindlichen Interaktionsverhaltens, Recherchen zur Sprachbiografie, Einschätzung der Lebensbedingungen und Erfahrungshintergründe können erfolgreiche diagnostische Perspektiven erschlossen werden (vgl. Lengyel 2005). In einer sprachganzheitlichen Betrachtung des mehrsprachigen Kindes werden die lebensgeschichtlichen Bedingungen und die aktuelle Kind-Umfeld-Situation (Sprachbiographische Analyse), die Umstände des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs (Analyse des sprachlichen Handelns) wie auch die Verwendung sprachlicher Strukturen auf den linguistischen Ebenen (Mikroanalyse der Sprache) ermittelt und miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. Kracht 2000, Moser 2007).

d. Bedeutung des bilingualen Sprachmodus und Frage nach der Eindeutigkeit

Das Eingehen auf die Mehrsprachigkeit durch die Erzieherin bewirkt die Übernahme der Innensicht des Kindes, um seine Emotionalität zu integrieren und sprachliche Identität auszubilden. Sprachliches Handeln und sprachliche Identität stehen in einem Inklusionsverhältnis, in dem das Kind durch das bilinguale Modell der Erzieherin eine positive Einstellung zur eigenen Sprachlichkeit sowie ein stabiles Vertrauen in seine (mehr-)sprachlichen Fähigkeiten erlangt und allgemein in der sprachlich-kommunikativen Leistungsbereitschaft gestärkt wird (vgl. Siebert-Ott 1999; Levy 2008).

Aus dem Verhältnis der Umgebungssprache und der Nicht-Umgebungssprache bilden sich Misch- und Subkonstellationen. Zweisprachigkeit bedeutet nicht sofort „Gleichsprachigkeit“ (Oksaar 2003, 31). In den Familien und im weiteren Umfeld formen sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Stellungen von Sprachen zueinander diverse Variationen an Erwerbsverläufen. In diesem Zusammenhang spielt der Sprachmodus zwischen Erzieherin und Kind eine bedeutsame Rolle und wirkt sich auf mögliche zielsprachig abweichende kindliche Sprachproduktionen und Sprachmischungsstrategien wie auch auf die sprachlich-kommunikative Kompetenzerfahrung entscheidend aus. Einen signifikanten Unterschied hinsichtlich des Auftretens von Sprachmischungsstrategien und nicht-zielsprachgerechter kindlicher Sprachproduktionen in Abhängigkeit der Verfügbarkeit der Sprachen des erwachsenen Gesprächspartners stellten Kroffke & Rothweiler (2004) fest. In beobachteten Gesprächssituationen zeigten mehrsprachige Kinder im Deutschen häufiger grammatische Abweichungen, wenn die Erzieherinnen ausschließlich deutsch sprachen und über keine Kenntnisse der Nicht-Umgebungssprache der Kinder verfügten (monolingualer Sprachmodus). Dagegen konnten in Konstellationen, in denen die Pädagoginnen auch die Nicht-Umgebungssprache der Kinder sprachen (bilingualer Sprachmodus), weniger grammatisch auffällige kindliche Äußerungen mit jedoch einer deutlichen Sprachwechselfrequenz und der Verwendung nicht-umgebungssprachlicher Begriffe ermittelt werden (vgl. ebd.).

Sprachmischungen werden im alltäglichen oder pädagogischen Kontext noch häufig mit einer einseitigen, intoleranten monolingualen Orientierung an die Ziel- und Umgebungssprache Deutsch herabgesetzt. Sie sind jedoch als sinnhafte Strategien des Sprechens und der Kommunikation zu verstehen. Durch Code-Mixing, Code-Switching und Borrowing werden Gespräche erleichtert und aufrechterhalten und Transferprozesse unterstützen den Einstieg in ein anderes Sprachsystem (Bootstrapping). Deutlich muss hier von einer kommunikativen Kompetenz ausgegangen werden (vgl. Kracht & Rothweiler 2003). In sinnvoller Weise werden durch das bilinguale Angebot der Erzieherin der Abbruch der Kommunikation und die drohende sprachliche Isolation des Kindes vermieden. Selbst wenn in der Zielsprache Deutsch noch keine erwartungsgemäßen Produktionen vorliegen, wird letztlich die kommunikative Kompetenz bestätigt und das sprachliche Selbstwertgefühl gestärkt (vgl. Levy 2008; Balluseck 2009; Stitzinger 2009).

Der Faktor der Eindeutigkeit im sprachlichen Angebot durch erwachsene Bezugspersonen wird zu Recht kontrovers diskutiert. Leist-Villis (2006) untersuchte die Motivation und das Verhalten von Müttern aus griechisch-deutschen Familien hinsichtlich der eindeutigen Verwendung ihrer Herkunftssprache. Dazu konnte nachgewiesen werden, dass 83 % der Mütter zu Beginn der Erziehung durchgängig die eigene Erstsprache sprechen und vom Nutzen des besonderen sprachlichen Inputs überzeugt sind. Im Laufe der Erziehung sprechen jedoch nur noch 28 % konsequent diese Sprache. Signifikant erkennbar ist die Inkonsequenz der Mütter zum Gebrauch der Nicht-Umgebungssprache vor den Kindern (vgl. ebd.). Die

Wertschätzung der Nicht-Umgebungssprache in einem Land und die Erfahrung des kommunikativen Nutzens wirken sich sowohl auf das Spracherziehungsverhalten der Mütter als auch auf die mehrsprachige Entwicklung der Kinder aus (vgl. ebd.). Gratier (u. a. 2003) belegt dies für die Veränderung des sog. „Prothabitus“ in der frühen Mutter-Kind-Interaktion bei Migration.

So wie sich die Anerkennung der Nicht-Umgebungssprache in einem Land auf das Spracherziehungsverhalten der Mütter auswirkt, werden auch Erzieherinnen unterschiedlich mit ihren Herkunftssprachen umgehen und diese im pädagogischen Umfeld selbstbewusst anbieten oder die Verwendung eher unterdrücken und vermeiden. In vielen vorschulischen Institutionen haben es die wenigen Erzieherinnen mit anderen Herkunftssprachen schwer, ihren Platz zwischen Überbeanspruchung für alle Ausländerfragen und einem Unsichtbarmachen spezifischer Kompetenzen zu finden, weil sie wie deutsche Erzieherinnen angesehen werden wollen (vgl. Wagner 1999). Es kann von einer Fremdheitsreaktion als Störfaktor und dem Konstrukt einer Dominanzkultur ausgegangen werden (vgl. Lengyel 2001).

3.2.6 Eigene Vorarbeiten für das Projekt

Prof. Dr. Ulrike M. Lüdtke setzt sich in ihrer Forschung seit über zehn Jahren mit sprachpädagogischen und sprachdidaktischen Professionalisierungsprozessen im Kontext linguistischer und kultureller Diversität auseinander. Eine zusammenfassende Darstellung zeigt chronologisch die Entwicklung der Forschungsfragestellungen in diesem Bereich.

A) Professionalisierung von SprachpädagogInnen im Kontext linguistischer und kultureller Diversität (2003-2008)

- Lüdtke, U. & Bahr, R. (Hrsg.) (2003): Themenheft „Interkulturelle Sprachbehindertenpädagogik“. *Die Sprachheilarbeit* 48 (5).
darin die von der Antragstellerin betreute Arbeit:
 Utecht, D. (2003): *Mehrsprachigkeit – Schlüssel zur Welt, aber nicht zu unseren Schulen?! In: Die Sprachheilarbeit* 48, 5, 194-198.
- Lüdtke, U., Beta, K. & Degenhardt, T. (2003): „Fremde sind wir uns selbst.“ *Interkulturelle Erfahrungen und sprachbehindertenpädagogische Professionalisierung in einer konstruktivistisch orientierten Hochschuldidaktik. Die Sprachheilarbeit* 48, 200-211.
- Lüdtke, U. (2007): „Unterricht“ als intersubjektive Konstruktion: Zur emotionalen Regulation sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse an der Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellem. *Theoretische Grundlagen einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Kolberg, T. (Hrsg.): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht. (161-183). Stuttgart: Kohlhammer.*
- Vorwort zur von der Antragstellerin betreuten Diplomarbeit:
 Levy, J. (2008): *Identität im Feld von Mehrsprachigkeit als didaktische Herausforderung für den Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache. Aachen: Shaker.*

B) Sprachdiagnostik und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund im nationalen und internationalen Vergleich (ab 2007)

In einer zweiten Phase hat sich die Antragstellerin spezifisch mit der Thematik vorschulischer Sprachdiagnostik und Sprachförderung im nationalen und internationalen Vergleich auseinandergesetzt. Dazu zählt die Leitung von Projekten zur Analyse aktueller bildungspolitischer Maßnahmen zur Sprachdiagnos-

tik und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund in den USA sowie im länderspezifischen Vergleich zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz.

- Lüdtke, U.; Kallmeyer, K. (2007a): *Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern: Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen*. In: *Die Sprachheilarbeit*, 52, 6, 244-260.

Im Rahmen eines Bundesländervergleiches zielt eine umfassende Recherche innerhalb der jeweiligen gesetzlichen Grundlagen sowie der zentralen Rahmenprojekte zur Sprachstandserhebung und -förderung darauf ab, mittels eines komprimierten Überblicks über die landesspezifischen Initiativen Transparenz und Zugänglichkeit zu schaffen, um fundierte wissenschaftliche Analysen, Diskussionen und Weiterentwicklungen anzuschließen. Im Zentrum konzeptioneller und organisatorischer Optimierungsvorschläge steht die Implementierung von integrierten, interdisziplinären Kompetenzteams der Sprachförderung und Sprachtherapie in vorschulischen Bildungsinstitutionen sowie die optimale Nutzung bestehender wissenschaftlicher wie bildungs- und gesundheitspolitischer Ressourcen (Finanz-, Zeit- und Personalökonomie).

- Lüdtke, U.; Kallmeyer, K. (2007b): *Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung*. In: *Die Sprachheilarbeit*, 52, 6, 261-278.

Im Rahmen eines weiteren nationalen Vergleiches wurde auf Grundlage der Heterogenität der vorliegenden Konzeption und Organisation von Verfahren zur Sprachstandserhebung der einzelnen Bundesländer die Klärung der Frage angestrebt, ob die in vielen Bundesländern eingesetzten Maßnahmen zur vorschulischen Sprachstandsfeststellung wissenschaftlichen Qualitätsanforderungen - aufgeschlüsselt in linguistische und diagnostische Kriterien sowie Kriterien der Mehrsprachigkeitsforschung - gerecht werden. Aus Sicht der Mehrsprachigkeit gilt festzuhalten, dass bei fast allen Verfahren eine zu geringe Berücksichtigung des Aspekts der Bilingualität vorgenommen wird.

- Lüdtke, U. M. & Kallmeyer, K. (2007c): *Sprachenvielfalt in deutschen Kindergärten: Chancen oder Hindernis? – Zur Problematik von Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder mit Migrationshintergrund vor Schuleintritt*. In: *Hörgeschädigte Kinder- erwachsene Hörgeschädigte*, 3, 125-137.

Der Fokus liegt auf der Analyse der Ausrichtung des Bereichs vorschulischer Sprachstandserhebungen und Sprachförderangebote auf Kinder mit Migrationshintergrund. Der Überblick über die landesspezifischen Aktivitäten zur Umsetzung von Sprachstandserhebungen im Hinblick auf die Erfassung von Kindern mit Migrationshintergrund sowie die Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen wird durch die Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren (u. a. Fit in Deutsch, HAVAS 5 und SISMIK) hinsichtlich bildungspolitischer Aspekte sowie anhand aufgestellter Kriterien der Mehrsprachigkeitsforschung, Linguistik, Testtheorie und Sprachdidaktik spezifiziert. Die Unterbreitung von Optimierungsvorschlägen aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung für die Konzeption von Sprachstandserhebungsverfahren fokussiert u. a. den Einbezug der spezifischen Spracherwerbssituation, die Berücksichtigung beider Sprachen bei zweisprachig aufwachsenden Kindern sowie das in Beziehung setzen der Ergebnisse aus beiden Sprachen.

- Lüdtke, U. M., Becker, L.; Schütte, U. (2010): *Vorschulische Sprachdiagnostik und Sprachförderung in den USA – Impulse einer internationalen Vergleichsuntersuchung für die bildungspolitische Pla-*

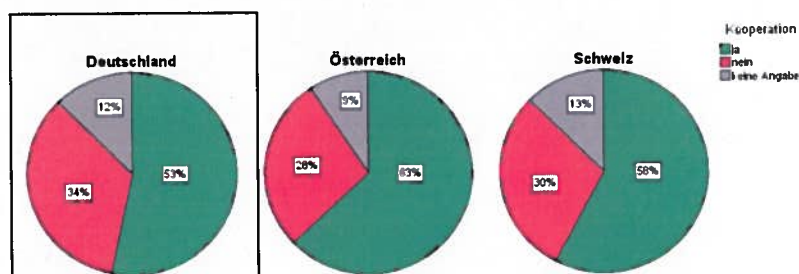
nung in Deutschland. In: Frontzek, G. (Hrsg.): *Zur Sprache bringen. Disziplinen im Dialog*. 29. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Hamm: Gebr. Wilke, 183-187.

Mit Unterstützung eines Sonderkomitees der American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) wurden im Rahmen einer Explorationsstudie umfassende Daten zur gegenwärtigen Situation der vorschulischen Sprachdiagnostik und Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in allen 50 US-amerikanischen Bundesstaaten erhoben und ausgewertet.

Auffällige strukturelle, inhaltliche und organisatorische Unterschiede wurden insbesondere in den Bereichen der umfassenden gesetzlichen Regulierung der Frühförderung von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen und Behinderungen nach dem Konzept der kulturellen und sprachlichen Diversität (*culturally and linguistically diverse*) deutlich. Innerhalb der von der ASHA erstellten Leitlinien (u. a. „Cultural Competence“ (ASHA 2005)) zur Gewährleistung kulturell und sprachlich adäquater Arbeit mit mehrsprachigen Klienten im pädagogischen Kontext wird zudem der Einfluss kultureller und linguistischer Unterschiede und die Relevanz von Kooperationen mit Dolmetschern und Muttersprachlern betont.

- *Becker, L.; Schütte, U. (2010): Zur Qualität sprachtherapeutischer Arbeit im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit – eine vergleichende Untersuchung zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz.*

An die Ergebnisse anknüpfend wurden mittels einer vergleichenden Fragebogenerhebung in Deutschland, Österreich und der Schweiz Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund und sprachlichem Förderbedarf erfasst. Neben den Ergebnissen, dass in allen Ländern der kulturelle und religiöse Hintergrund der Familie und die differierende Gesprächskultur einen verschwindend geringen Stellenwert einnehmen, war insbesondere die Erkenntnis der Grenzen und Schwierigkeiten frappierend, die Herkunftssprache des mehrsprachigen Kindes in die Prozesse der Sprachbeobachtung und -diagnostik bzw. der Sprachförderung einzubeziehen. In diesem Zusammenhang wurde der Bedarf deutlich, die Vielzahl an monolingualen Fachkräften durch die besonderen Fähigkeiten von Personen mit fremdsprachigen Kenntnissen zu unterstützen. Exemplarisch sei hier das Ergebnis auf die Frage genannt: „Nutzen Sie im Sprachbeobachtungsprozess Kooperationen mit bilingualen Personen?“ Wie nachstehende Grafik zeigt, greift man in Deutschland auf nicht-ausgebildete, private Ressourcen des familiären Umfeldes zurück, in der Schweiz hingegen auf ausgebildete professionelle bilinguale Fachkräfte (u. a. cultural informants), ähnlich wie in den USA.



N = 508	D	A	CH
Familiäres Umfeld	72%	73%	53%
Cultural Informants	9%	19%	39%

Ulrich Stitzinger setzt sich ebenfalls seit über zehn Jahren mit sprachpädagogischen und sprachdidaktischen Professionalisierungsprozessen im Kontext linguistischer und kultureller Diversität auseinander. Er ist in der berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme ‚Sprachförderung und Mehrsprachigkeit‘ von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten der Stadt Hannover in der Trägerschaft der Ada- und Theodor-Lessing-Volkshochschule Hannover als Beirat und Dozent beteiligt. Die Weiterbildungsmaßnahme für Sprachförderkräfte mit einem Volumen von 204 Unterrichtsstunden umfasst wesentliche Bausteine für eine fundierte Qualifizierung im Hinblick auf eine interkulturelle und vorurteilsbewusste Pädagogik, Methodenkompetenz zur sprachganzheitlichen kommunikationsorientierten Sprachförderung sowie Kenntnisse über die mehrsprachige Entwicklung und die Bedeutung der Erstsprachebeobachtung.

Eine zusammenfassende Darstellung zeigt chronologisch seine konzeptuellen Beiträge zum Fachdiskurs in diesem Bereich.

- *Stitzinger, U. (2008): Zwischen Sprachförderung und Therapie – Ein Spannungsfeld unterschiedlicher Praxisbereiche. In: Forum Sprache. Themenheft: Sprachförderung – Sprachtherapie – sprachtherapeutischer Unterricht. Hannover, 2, Hft. 1, 5-8.*

An den Schnittstellen zwischen der vorschulischen Sprachförderung, der Sprachtherapie und der spezifischen sprachlichen Förderung im Unterricht wurde die Bedeutung der Qualifizierung und fachlichen Vernetzung dargelegt und aufgezeigt, dass Spracherwerbsprobleme bei Kindern durchaus früher identifiziert werden können, wenn Erzieherinnen die Möglichkeiten und Grenzen sprachlicher Beobachtung und Förderung differenziert erfassen und Übergänge zu Schule und Therapie herstellen können.

- *Stitzinger, U. (2009): Bedingung Mehrsprachigkeit - Hindernis oder Ressource? In: Forum Sprache. Hannover, 3, Hft. 2, 53-60.*

In der Perspektive der Mehrsprachigkeit als gewinnbringende Ressource wurde ermittelt, welche sprachlich-kommunikativen Strategien in der Umgebungssprache Deutsch wie auch in der Nicht-Umgebungssprache erschlossen werden können, um eine erfolgreiche Interaktion und Teilhabe an Gesellschaft und Bildung zu ermöglichen.

- *Stitzinger, U. (2009): ... trotzdem dabei! - Sprache und gesellschaftliche Teilhabe. In: Forum Sprache. Hannover, 3, Hft. 2, 17-18.*

Im Fokus der Betrachtung lagen besondere Belastungen und Schwierigkeiten im Spracherwerb und in der sprachlich-kommunikativen Entfaltung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die Zielperspektive ist die Sicherung von Entwicklungs- und Bildungserfolgen und die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen im Rahmen von individuellen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten.

- *Stitzinger, U. (2010): Vergleich der Schülerzahlen der Förderschulen Schwerpunkt Sprache in der Region Hannover der Schuljahre 1999/2000 und 2009/2010. Unveröffentlichte Zusammenstellung auf Grundlage der Schülerstatistiken der entsprechenden Schulen.*

Im Vergleich der Schülerstatistik im Förderschwerpunkt Sprache in der Region Hannover der Schuljahre 1999/2000 und 2009/2010 wurde eine signifikante Zunahme des sonderpädagogischen Förderbedarfs Sprache um 49,2 % insbesondere im Schuleingangsbereich belegt und die Notwendigkeit präventiver, pädagogischer und therapeutischer Frühinterventionen aufgezeigt.

3.2.7 Darstellung des Forschungsprogramms

Erhebungsplan

Das Forschungsvorhaben ist in einem maßgeblich qualitativen Forschungsdesign im mehrperspektivischen Ansatz angelegt und in drei Phasen strukturiert (vgl. Graphik, S. 19). Die Studie wird im vorschulisch-institutionellen Professionsfeld von Erzieherinnen erschlossen und mit der Perspektive auf sprachlich-kommunikative Beobachtungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Die Identifikation und Generierung bilingualer und bikultureller Potentiale von Erzieherinnen ist systemisch kontextualisiert und wird im mehrdimensionalen Zusammenhang der Bezugsperson-Kind-Interaktion, der Selbst- und Fremdrelexion sprachlich-kultureller pädagogischer Professionalität, der Vernetzung fachlich-kollegialer Ressourcen und letztlich der Qualität und Qualitätsentwicklung sprachbeobachtender Kompetenzen von Erzieherinnen analysiert.

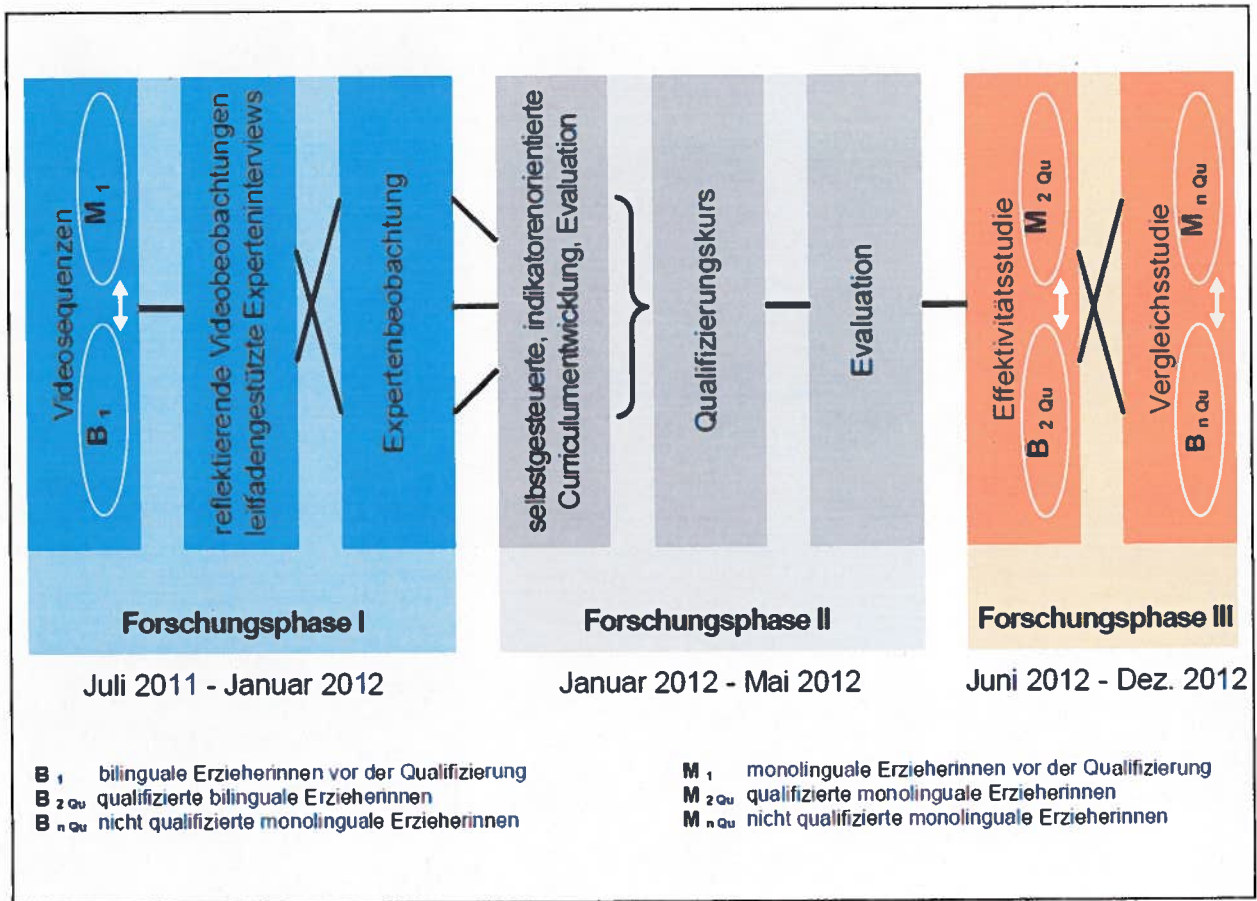
Dazu werden in einer **ersten Untersuchungsphase** vergleichbare Gesprächs- und pädagogische Anleitungssituationen von bilingualen (B_1) und monolingualen (M_1) Erzieherinnen mit mehrsprachigen Kindern durch Videoaufzeichnungen festgehalten. Nach den jeweiligen Kommunikationssituationen erfolgen reflektierende Einzelbeobachtungen der Videosequenzen durch jede Erzieherin mit leitfadengestützten Interviews zur Erschließung von subjektiven Kompetenz-Indikatoren für vorteilhaftes Sprachhandeln und sicheres Erkennen sprachlich-kommunikativer Stärken und Schwächen mehrsprachiger Kinder. Mit einer anschließenden Expertenrunde mit allen teilnehmenden Erzieherinnen sollen in einer breiteren Betrachtungsweise Gemeinsamkeiten und Abweichungen überprüft werden. Es sollen Unterschiede und Zusammenhänge hinsichtlich des bilingualen bzw. monolingualen Sprachmodus, der sprachlich-kulturellen Ausprägung der türkisch-deutschen bzw. russisch-deutschen Konstellation, der subjektiven Merkmale von Erzieherinnen sowie der Kommunikationssituation mit einem mehrsprachigen Kind und mit einer gemischtsprachigen Gruppe von drei Kindern exploriert werden. In dieser ersten Untersuchungsphase werden die Ausgangspositionen für den späteren Vergleich von Sprachbeobachtungsfähigkeiten der Erzieherinnen ermittelt wie auch Kriterien für eine indikatorenorientierte Qualifizierungsphase erschlossen.

Die **zweite Untersuchungsphase** zielt auf die Qualifizierung der beteiligten bilingualen (B_1) und monolingualen (M_1) Erzieherinnen. Dabei soll systematisch auf eine eigenaktive und teamorientierte Steuerung eines Qualifizierungsprozesses gesetzt werden, indem die Teilnehmerinnen selbst zur gemeinsamen Entwicklung eines Qualifizierungscurriculums angeleitet werden. Die anknüpfende Qualifizierung wird von akademisch ausgebildeten Fachkräften in einem modularisierten Kurssystem durchgeführt und mittels Fragebogenanalyse evaluiert. Hierbei soll die Wirkung der Qualitätssteigerung aus der Sicht der Kursteilnehmerinnen erhoben werden. Insbesondere sollen die Einflüsse der sprachlich-kulturellen Prägung und der subjektiven Merkmale der Erzieherinnen sowie der Selbststeuerungsprozesse der Qualifizierung fokussiert werden.

In der **dritten Untersuchungsphase** sollen in einer Effektivitätsstudie die Kompetenzen der qualifizierten Erzieherinnen ($B_{2\text{Qu}}$ und $M_{2\text{Qu}}$) am Ausschnitt der Fähigkeiten zur Sprachbeobachtung von mehrsprachigen Kindern analysiert werden. Die sprachlich-kulturellen und subjektiven Merkmalskonstellationen der Erzieherinnen stehen erneut als qualitative Vergleichskriterien zur Disposition. Außerdem sollen die Ergebnisse mit der ursprünglichen Selbst- wie auch Fremdeinschätzung von Potentialen zum Sprachhandeln und zur Sprachbeobachtung im Kontext der pädagogischen Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in

Beziehung gesetzt werden. In einer abschließenden Vergleichsstudie sollen die Ergebnisse der qualifizierten bilingualen und monolingualen Erzieherinnen mit Sprachbeobachtungsfähigkeiten nicht qualifizierter Erzieherinnen ($B_{n\text{Qu}}$ und $M_{n\text{Qu}}$) verglichen und Ableitungen für die Effektivität bilingualer und bikultureller Potentiale vor dem Hintergrund von Qualifizierungsmaßnahmen ermöglicht werden.

Nachfolgende Graphik zeigt in der Übersicht den Erhebungs- und Auswertungsplan:



Stichprobendesign

Das Forschungsdesign wird im Überblick folgende Zellenbesetzung aufweisen:

Untersuchungsphase I und II		
qualifizierte Erzieherinnen		
bilinguale E. (N = 8) B_1	türkisch-deutsch (N = 4)	
	russisch-deutsch (N = 4)	
monolinguale E. (N = 8) M_1		
Gesamt (N = 16)		
Untersuchungsphase III		
qualifizierte Erzieherinnen		nicht qualifizierte Erzieherinnen
bilinguale E. (N = 8) $B_{2\text{Qu}}$	türkisch-deutsch (N = 4)	fünf Kindertagesstätten mit der Streuung der Merkmale: Stadt-Land-Proportion, Einzugsgebiet, Altersmischung, Anteil bilingualer und monolingualer Erzieherinnen (N = 40) $B_{n\text{Qu}}$ und $M_{n\text{Qu}}$
	russisch-deutsch (N = 4)	
monolinguale E. (N = 8) $M_{2\text{Qu}}$		
Gesamt (N = 16)		

Wie oben bereits dargelegt, ist der Anteil des pädagogischen Personals mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen noch gering. Nach Rühl (2009) zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund neben ausländischen Einwohnern auch (Spät-)Aussiedler und Eingebürgerte und ihre in Deutschland geborenen Kinder. Diese Definition schließt dabei mit Blick auf vorschulisch tätige sozialpädagogische Fachkräfte zwei umfassende Gruppen ein, die sich (a) meist in zweiter Generation im türkisch-deutschen Kontext der Familien- und Arbeitsstrukturen und (b) im Zusammenhang der eigenen Migrationserfahrung als Aussiedler im russisch-deutschen Kontext befinden (vgl. Rühl 2009; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010; Statistisches Bundesamt 2010a, 2010b). Auch Montanari (2007) weist nach, dass in pädagogischen Teams neben Deutsch und Englisch eine weitere Sprache, am häufigsten Russisch, Türkisch und Französisch gesprochen wird. Demnach sind bilinguale und bikulturelle Hintergründe bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten hauptsächlich im Bereich türkisch-deutscher und russisch-deutscher Konstellationen zu erwarten. Eine lineare Übertragung auf die bilingualen Fähigkeiten von Erzieherinnen ist allerdings kaum möglich. Menschen können demnach in der individuellen Fähigkeit, zwei Sprachen zu sprechen und/oder zu verstehen, höchst differente Kenntnisse der Herkunfts- und Familiensprache in Bezug auf das Niveau- und Dominanzverhältnis aufweisen (vgl. Reich & Roth 2002; Fürstenau 2004; Haug 2008).

Da für das Forschungsdesign vor dem Hintergrund vorliegender Erkenntnisse eine nur geringe Auswahlmöglichkeit für die Gruppe der bilingualen Erzieherinnen angenommen wird, werden in einer systematischen Stichprobe absichtlich reduziert für eine qualitative Exploration aus den beiden erwarteten Hauptkonstellationen vorschulisch tätige, pädagogische Fachkräfte mit türkisch-deutscher sowie russisch-deutscher Zweisprachigkeit (B_1) ausgewählt, die hinsichtlich des Niveau- und Dominanzverhältnisses in beiden Sprachen nach dem statistischen Matching zusammengestellt sind. Das statistische Matching ist eine Methode, um eine Verzerrung der Ergebnisse durch inadäquate Gruppeneinteilungen zu vermeiden. Dabei werden Paare (Twins) zwischen den zu vergleichenden Gruppen gebildet, indem jeder Person nach vorgegebenen Matching-Kriterien eine entsprechende Person der anderen Gruppe zugeordnet wird (individuelles Matching) (vgl. Sachs 1990). Die Gruppe der monolingualen Erzieherinnen (M_1) weist im Gegensatz zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit die Merkmale der lebensweltlichen Einsprachigkeit (vgl. Fürstenau 2004) auf. Zwischen beiden Gruppen bilingualer und monolingualer Erzieherinnen soll in der Untersuchungsphase I und II nach weiteren Matching-Kriterien im Hinblick auf Alter, Lebens- sowie Bildungsbiographie eine bessere strukturelle Vergleichbarkeit erzielt werden.

Für die Untersuchungsphase III werden fünf Kindertagesstätten in Niedersachsen mit den dort tätigen, nicht qualifizierten Erzieherinnen (B_{nQu} und M_{nQu}) ausgewählt, mit denen ein annäherndes Abbild einer Merkmalsstreuung niedersächsischer Einrichtungen erreicht werden soll. Dabei sollen die Stadt-Land-Proportion, das Einzugsgebiet, die Altersmischung des pädagogischen Personals und der Anteil bilingualer und monolingualer Erzieherinnen Berücksichtigung finden.

Erhebungsinstrumente und Auswertungsprozesse

Videoanalysen

Anhand von 32 Videosequenzen, in denen Kommunikationssituationen mit Erzieherinnen und Kindern im mehrsprachigen Kontext protokolliert werden, sollen die Prozesse des Erkennens und Herausarbeitens von Kompetenz-Indikatoren für vorteilhaftes Sprachhandeln und sicheres Erkennen sprachlich-

kommunikativer Stärken und Schwächen mehrsprachiger Kinder analysiert werden. Mit der Videoanalyse wird nach Flick (1995) das Potential audiovisueller Medien gegenüber der direkten zeitgleichen menschlichen Beobachtung zur kontinuierlicheren Registrierung eines Verhaltensablaufes oder einer sozialen Interaktion genutzt. Aufgrund ihrer „Affinität zur Realität“ (Bohnsack et al. 2007, 114) weist die Videographie ein hohes Maß an Gültigkeit (Validität) auf und erweist sich durch die Reproduzierbarkeit der Grunddaten als reliabel (zuverlässig) und ermöglicht durch systematische, wiederholte und reflektierte Beobachtung die tendenzielle Überwindung der in spezifischer Weise begrenzten alltagspraktischen Aufmerksamkeitsspanne. Außerdem wird ein höherer Detaillierungsgrad bei der Beschreibung bzw. der Interpretation erreicht und die Beobachtung gleichzeitig ablaufender Aktivitäten sowie ineinandergreifende Interaktionssysteme, wie man sie z. B. häufig in Kinderbetreuungseinrichtungen vorfindet, ermöglicht (vgl. ebd.).

Dazu werden in den Kindertagesstätten der teilnehmenden Erzieherinnen (N =16) jeweils zwei Kommunikationssituationen ausgewählt. (1) In der ersten Kommunikationsanordnung, in der das Sprachhandeln im Vordergrund steht, agiert jeweils eine Erzieherin in dyadischer Konstellation mit einem mehrsprachigen Kind ihres pädagogischen Umfeldes im Rahmen des dialogischen Bilderbuchlesens. Dabei kommt durchgängig ein Bilderbuch im klassischen Format zum Einsatz, das in den Einrichtungen in der Regel vorzufinden ist. (2) In der zweiten Kommunikationsanordnung, mit begleitendem Sprachhandeln im Hintergrund, wird jeweils eine Erzieherin mit einer gemischten Kleingruppe von zwei mehrsprachigen Kindern und einem monolingual deutschen Kind eine handlungsorientierte Aufgabe zur Gestaltung eines kindgemäßen gemeinsamen Bauproduktes in der Zusammenführung von Einzelteilen anleiten. Die Realitätsnähe zum pädagogischen Alltag bezüglich der verwendeten Methoden und Materialien sowie die Übereinstimmung hinsichtlich der räumlichen Gegebenheiten (separater Raum zur Ausschaltung von Störfaktoren) und der zeitlichen Fixierung (10 Minuten pro Sequenz, Übereinstimmung der Tageszeiten) soll in allen Anordnungen grundsätzlich beachtet werden. Für die Erzieherinnen ergibt sich in jeder Anordnung eine zu überwindende Problemstellung, in der (1) die sprachliche Aktivierung des Kindes im Dialog beim Betrachten des Bilderbuches sowie (2) die sprachliche Übermittlung des Arbeitsauftrages an die Kleingruppe und die Moderation der Gemeinschaftsarbeit zu leisten ist. Der Sprachmodus wird (1) in den dyadischen Kommunikationssequenzen jeweils zu 50 % bilingual (türkisch-deutsche bzw. russisch-deutsche bilinguale Erzieherin im Bilderbuchgespräch mit bilinguaalem Kind derselben Nicht-Umgebungssprache) und zu 50 % monolingual (monolinguale Erzieherin und türkisch-deutsches bzw. russisch-deutsches bilinguales Kind) angeordnet sein. (2) In den Sequenzen der Kleingruppenarbeit werden ebenso bilinguale und monolinguale Sprachmodi vorliegen.

Flankierend werden jede Videobeobachtung der Erzieherinnen und jede anschließende leitfragengestützte Befragung sowie die spätere gemeinsame Analyse in der Gruppe mit allen teilnehmenden Erzieherinnen videoprotokolliert, um die Reproduzierbarkeit zu gewährleisten

Leitfadengestützte Experteninterviews

Jeweils unmittelbar nach den videoprotokollierten Kommunikationssituationen nimmt jede Erzieherin einzeln durch die Beobachtung der jeweiligen Videosequenz einen Status der Selbstreflexion ein und wird im einheitlichem Zeitraster und Ablaufschema leitfadengestützt mit Eckpunkten zu Haltung, Methoden und Wissen im Hinblick auf Kompetenz-Indikatoren interviewt. Das leitfadengestützte Experteninterview dient nach Dörfler (2007) häufig dem Erkenntnisgewinn am Anfang eines Forschungsvorhabens, um die Grundlage für die Ausarbeitung detaillierter Fragestellungen und Thesen zu liefern. Es wird gewählt, da es im

Gegensatz zur Fragebogenerhebung eine halbstandardisierte Befragungsmethode darstellt (vgl. ebd.) und dabei Nachfragen möglich sind, eigene Meinungen und Sichtweisen des Befragten einfließen können, der Befragte selbst Zusammenhänge entwickeln und nicht bedachte Aspekte äußern kann (vgl. Mayring 2002). Die Bottom-up Perspektive wird damit explizit unterstützt.

Expertenbeobachtung

Nach Abschluss der Videoanalysen mit den einzelnen Erzieherinnen werden gemeinsame Beobachtungen in der Gruppe mit allen teilnehmenden Erzieherinnen von jeweils einer ausgewählten Videosequenz mit dyadischer Konstellation und einer ausgewählten Videosequenz in der Kleingruppenkonstellation durchgeführt. Mit der Expertenbeobachtung sollen die subjektiven Selbstperspektiven der Erzieherinnen auf eine weitere Ebene der Fremdperspektive übertragen und im Hinblick auf aussagefähige Tendenzen überprüft werden. Somit kann eine höhere Gültigkeit der Ergebnisse erwartet werden.

Bottom-up Strukturen

Vor dem Hintergrund der ins Bewusstsein gerückten Potentiale und Qualifizierungsbedürfnisse erarbeiten die teilnehmenden bilingualen und monolingualen Erzieherinnen selbst ein Curriculum für eine Qualifizierungsmaßnahme innerhalb eines markierten Organisationsrahmens. Die Orientierung erfolgt an den zuvor analysierten Kompetenz-Indikatoren für wirksames Sprachhandeln und sicheres Identifizieren sprachlich-kommunikativer Stärken und Schwächen mehrsprachiger Kinder. Darauf aufbauend konzipiert sich eine Fortbildungsreihe für die teilnehmenden Erzieherinnen mit einem Ausbildungsvolumen von 40 Unterrichtsstunden in 10 Kursblöcken mit verschiedenen Dozentinnen und Dozenten an der Leibniz Universität Hannover. Mögliche Bausteine können in Anlehnung an die Qualifizierungsmaßnahme ‚Sprachförderung und Mehrsprachigkeit‘ (s. 3.2.6 Vorarbeiten; Projekt: Stitzinger) sein: Interkulturelle Verständigung und Diversität, Theorie der Erst- und Zweitsprachentwicklung, Mehrsprachigkeit, Beobachtung und Identifikation sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Erst- und Zweitspracherwerb, ganzheitliche Sprachförderung und Methodenkompetenz in der Erst- und Zweitsprache, Kommunikation und Sprachformate, Lösungsorientierte Fallbesprechung im mehrsprachigem Kontext.

Fragebogenerhebung

In einer Selbstevaluation werden zu Beginn und am Ende der Qualifizierungsmaßnahme die Potentiale der Erzieherinnen mittels einer Fragebogenmethode (N = 16) in der Orientierung an Kompetenz-Indikatoren ermittelt. Hier wird nach Raitzel (2008) die am häufigsten verwendete Erhebungsmethode, die Befragung als das Standardinstrument der empirischen Sozialforschung, eingesetzt. Sie zeichnet sich durch eine theoriegeleitete Kontrolle, systematische Vorbereitung und Zielgerichtetheit aus. Die zentrale Voraussetzung für die Erstellung eines Fragebogens ist die theoretische Begründung der aufgenommenen Fragen (vgl. ebd.). Das heißt, dass für die Überprüfung der angenommenen Qualifizierung aus der Sicht der Teilnehmerinnen bei der Erstellung des Fragebogens die Kompetenzkriterien der Bottom-up Struktur weiter berücksichtigt werden müssen.

Effektivitätsstudie

Die Effektivität der bilingualen Potentiale von Erzieherinnen und der aufbauenden Qualifizierung entsprechender Kompetenzen zur Sprachbeobachtung bei mehrsprachigen Kindern im vorschulischen Bereich sowie zur Identifikation von Förderbedarfen soll im Rahmen von Qualitätszirkeln an der Leibniz Universität Hannover mit den qualifizierten bilingualen wie auch vergleichend mit den monolingualen Erzieherinnen

nachgewiesen werden. In zwei kollegialen lösungsorientierten Fallbesprechungen werden ein Kind mit türkisch-deutscher Sprachkonstellation und ein Kind im russisch-deutschen Kontext durch eine Erzieherin des pädagogischen Umfeldes des Kindes vorgestellt. Dabei werden Einschätzung der am Qualitätszirkel beteiligten Erzieherinnen anhand des *Beobachtungsbogens SISMIK* von Ulich & Mayr (2006) vorgenommen. Mit dem SISMIK-Bogen können Beobachtungen des Sprachverhaltens des Kindes in verschiedenen Situationen in der Kindertagesstätte, Beurteilungen zur sprachlichen Kompetenz im Deutschen (Sprachverstehen, Sprechweise, Wortschatz, Grammatik) wie auch der Umgang des Kindes mit der Familiensprache skaliert werden. Der von Ulich & Mayr entwickelte Beobachtungsbogen bezieht sich auf die Alters- und Entwicklungsspanne von ca. 3 ½ Jahren bis zum Schuleintritt. Der Bogen wurde mit einer bundesweiten Stichprobe von über 2.000 Kindern mit Migrationshintergrund und ca. 900 Erzieherinnen erprobt. Damit können pädagogische Fachkräfte im vorschulischen Bereich genau dokumentierte Aussagen über sprachlich-kommunikative Lernfortschritte der Kinder und auch über deren sprachbezogene Schulfähigkeit machen (vgl. ebd.). Die Einschätzungen zu den Sprachkompetenzen in der Erstsprache des Kindes nehmen innerhalb der Praxis der vorschulischen Institutionen in der Regel die Eltern vor. Im Zusammenhang mit der geplanten Studie liegt hier ausdrücklich das Potential bilingualer Erzieherinnen in der Erwartung sicherer Bewertungen. Mit der vergleichenden Auswertung der Beobachtungsbögen (N = 16) hinsichtlich Zielgenauigkeit und Aussagekraft sollen Nachweise zu den Sprachbeobachtungskompetenzen der Erzieherinnen erbracht werden.

Um die angesprochenen Potentiale und Qualitätssteigerungen abgesichert erfassen zu können, wird im Sinne einer Methodentriangulierung eine Testung der beiden im Qualitätszirkel vorgestellten Kinder mit dem *Computergestützten Screening der Erstsprachentwicklung SCREEMIK* von Wagner (2008) vorgenommen. Das Screening-Verfahren erlaubt die Identifizierung der Erstsprachentwicklung im Russischen und Türkischen im Bereich der Aussprache, der Grammatik und des Wortschatzes bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren. Der Test ist an 406 russisch-deutschsprachigen Kindern und 388 türkisch-deutschsprachigen Kindern normiert (vgl. ebd.).

Vergleichsstudie

Als Kontrollgruppe (N = 40) im Forschungsprogramm fungieren (in der Studie) nicht qualifizierte Erzieherinnen aus jeweils fünf ausgewählten Kindertagesstätten in Niedersachsen mit einer systematischen Merkmalsstreuung. Analog zu der Gruppe der qualifizierten bilingualen und monolingualen Erzieherinnen werden ebenso in den ausgewählten Einrichtungen der nicht qualifizierten Erzieherinnen jeweils kollegiale lösungsorientierte Fallbesprechungen zu den zwei bilingualen Kindern aus der Effektivitätsstudie durchgeführt und anhand des SISMIK-Bogens (vgl. Ulich & Mayr 2006) ausgewertet.

3.2.8 Relevante Kooperationspartner und Kooperationen

- **Stadt Hannover ‚Projektstelle Sprachförderung‘**, Dagmar Knoche;

U.a. hierüber eröffnen sich uns Zugänge zu den Kitas;

- **Ada- und Theodor-Lessing-Volkshochschule Hannover**, Christiane Roth-Schönfeld, Programmbereich;

- **‚Sprache und Bildung im Elementarbereich‘**, Dipl.-Päd. Marianne Kruschke, Konzeptionsleitung der Weiterbildungsmaßnahme ‚Sprachförderung und Mehrsprachigkeit‘

Über diese professionsbezogenen Plattformen lassen sich akzeptanzfördernde Zugänge zum Professionsfeld der Erzieherinnen erschließen und entwickelte Konzepte in der sprachlich-kommunikativen Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften vergleichend heranziehen.

- **American Speech Language and Hearing Association (ASHA)**: Hier steht uns ein Expertenkomitee der ASHA für Fragestellungen zu Professionalisierungskonzepten von sprachpädagogischen Fachkräften im Rahmen der *cultural and linguistic diversity* in den USA zur Verfügung, mit dem wir die Fragebogenerhebung 2009 durchgeführt haben.

3.3 Inhaltlich-strukturelle Einbindung in die Themensetzung der Ausschreibung

Die Ausschreibung des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur im Rahmen der Schwerpunktsetzung „Entwicklung von Selbstkompetenz in Familie und Institution“ des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung beschreibt das Ziel, dass die Projekte zur Erforschung der unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen beitragen. Das beantragte Forschungsprojekt nimmt dabei direkten Bezug zu Entwicklungsdimensionen mit dem Schwerpunkt auf sprachlich-kulturelle Konstruktionen unter der Berücksichtigung individueller Potenziale und kultureller Ressourcen der Erziehungspartner des Kindes in vorschulischen Institutionen. Der Fokus liegt in der Untersuchung der Entwicklungspotentiale von bilingualen Erzieherinnen im Hinblick auf die Wahrnehmung und Identifikation sprachlich-kommunikativer Kompetenzen wie auch erschwerten Spracherwerbsbedingungen und abweichenden Erwerbsverläufen bei Kindern im Kontext von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität.

Der - nicht nur bei Kindern, sondern auch bei den erwachsenen Bezugspersonen - selbst initiierte, selbst organisierte und erfahrungsabhängige Ablauf von Lernprozessen wird in der durch Bottom-up Prozesse regulierten Qualifizierung und Professionalisierung bilingualer Erzieherinnen aufgegriffen und ermöglicht, die bislang zu wenig genutzten bilingualen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte hervorzuheben, zu stärken und in der präventiven Sprachförderarbeit wie auch zur Sprachbeobachtung und professionellen Einbindung als Bindeglied zur Früherkennung und Zuführung therapeutischer oder sonderpädagogischer Maßnahmen einzusetzen. Desweiteren ist die Voraussetzung für die Implementierung und das Gelingen eines inter- und intradisziplinären Kompetenztransfers geschaffen.

Durch die Stärkung und differenzierte Erweiterung ihrer Selbstkompetenz kann die bilinguale Erzieherin zum einen im Rahmen der Umsetzung eines interkulturellen Ansatzes als bilinguales Modell fungieren, das den Wert der Muttersprache und der Mehrsprachigkeit vermittelt und sprachliche und kulturelle Potentiale der Nicht-Umgebungssprache wie auch der Umgebungssprache zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung aktiviert. Zum anderen wird die bilinguale sprachliche Selbstkompetenz der Erzieherin auf das mehrsprachige Kind als positives Entwicklungsmuster übertragen und wirkt sich gewinnbringend auf die weitere Entwicklung der kindlichen Selbstkompetenz aus.

Die Überwindung der überwiegend deutschsprachigen Orientierung in deutschen Kindertagesstätten trägt dazu bei, der Problematik des bei immer mehr Kindern bei Schuleintritt nicht ausreichend entwickeltem schulrelevanten Entwicklungspotentials entgegenzuwirken und die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen und Ressourcen der Kinder in ihrer Gesamtheit auszuschöpfen.

3.4 Arbeits- und Zeitplan

Die Durchführung des Forschungsprojektes ist für den Zeitraum vom 1. Juni 2011 bis zum 31. Dezember 2012 vorgesehen.

Projektphase I

1. Juli 2011 – 31. Juli 2011	Systematische Recherche und Einarbeitung zum Forschungsthema; Kontaktaufnahme zu den teilnehmenden Erzieherinnen; Projektmanagementplan
1. August 2011 – 30. November 2011	Vorbereitung und Durchführung von insgesamt 32 Videosequenzen mit 8 bilingualen und 8 monolingualen Erzieherinnen in der Kommunikationssituation mit jeweils einem bilingualen Kind sowie mit jeweils einer gemischtsprachigen Kleingruppe; Beobachtungen der Videosequenzen jeweils einzeln mit den Erzieherinnen und leitfadengestützte Experteninterviews
1. Dezember 2011 – 15. Januar 2012	Durchführung der Expertenbeobachtung mit den 16 teilnehmenden bilingualen bzw. monolingualen Erzieherinnen; Auswertung der Videosequenzen, Videobeobachtungen, Leitfadeninterviews und Expertenbeobachtungen

Projektphase II

15. Januar 2012 – 31. Januar 2012	Vorbereitung und Durchführung der selbstgesteuerten und indikatoreorientierten Curriculumsentwicklung mit den 16 teilnehmenden bilingualen bzw. monolingualen Erzieherinnen
1. Februar 2012 – 30. April 2012	Vorbereitung und Durchführung der Qualifizierung der Erzieherinnen in 10 Kursblöcken à 4 Stunden
1. Mai 2012 – 31. Mai 2012	Evaluation der Qualifizierungsmaßnahme

Projektphase III

1. Juni 2012 – 31. Juli 2012	Vorbereitung und Durchführung eines Qualitätszirkels mit den 16 qualifizierten Erzieherinnen zu einer kollegialen lösungsorientierten Fallbesprechung; Vorbereitung und Durchführung von jeweils eines Qualitätszirkels in 5 Kindertagesstätten mit den dort tätigen, nicht qualifizierten Erzieherinnen zu einer kollegialen lösungsorientierten Fallbesprechung
1. August 2012 – 31. August 2012	Testung mit SCREEMIK; Auswertung der von allen Erzieherinnen ausgefüllten SSMIK-Bögen
1. September 2012 – 31. Dezember 2012	Integration der Ergebnisse der ersten, zweiten und dritten Projektphase; Fertigstellung von Publikationen und Berichterlegung

4. Beantragte Fördermittel

4.1 Personal

Zur Durchführung des Forschungsprojektes ist eine Stelle für eine wissenschaftliche Mitarbeiterin oder einen wissenschaftlichen Mitarbeiter der Entgeltgruppe 13 (50%) für Tätigkeiten im Bereich der Anleitung und Qualifizierung von Erzieherinnen sowie der Datenerhebung und Auswertung mit der Möglichkeit zur Promotion zu besetzen. Außerdem sind zwei wissenschaftliche Hilfskräfte mit 16 €/h (86 h/Monat) mit guten Türkisch- bzw. Russisch-Kenntnissen für Tätigkeiten im Bereich der sprachlichen Identifikation in

der Erstsprache, für den technischen Support und für organisatorische Tätigkeiten einzustellen. Eine studentische Hilfskraft mit 10,50/h € (34 h/Monat) ist für Recherchetätigkeiten und Büroarbeiten geplant.

4.2 Sachmittel

Die Sachmittel setzen sich aus folgenden Positionen zusammen:

Druckkosten für Auswertungsarbeiten und Arbeitspapiere für Erzieherinnen (2.750 €); EDV-Ausstattung für zwei Personen mit Notebook (700 €), Bildschirm (200 €) und Drucker (180 €); Geräteausstattung für Videoanalysen mit Kamera, Stativ, Tasche, Speicherkarte (700 €) und Aufnahmegerät (250 €); Verbrauchsmaterial für Büro und Organisation (900 €); Fördermaterial und Spielgestaltungsmaterial für die Kommunikationssituationen mit Kindern (Bilderbücher 100 €, Spiel- und Baumaterial 800 €); Publikationskosten (5.000 €); Fahrtkosten im öffentlichen Großraumverkehr Hannover für drei Personen (Jahres- bzw. Halbjahresabonnement 4.140 €); Testmaterialien (Screemik-Test 230 €, Sismik-Beobachtungsbögen 60 €); Reisekosten für Fachtagungen und Kongresse (1.200 €).

4.3 Kostenkalkulation und Zeitplan

(s. Kostenkalkulation mit Zeitplan)

5. Anhang

5.1 Kurzbiographien der beteiligten leitenden Wissenschaftlerinnen inklusiv Auflistung von bis zu fünf Schlüssel-Publikationen

Prof. Dr. Ulrike M. Lüdtke

Kurzbiographie:

Akademische Abschlüsse

- | | |
|-------------|---|
| 2005 | Habilitation an der Universität Bremen; Venia Legendi: Pädagogik mit den Schwerpunkten ‚Allgemeine Behindertenpädagogik‘ und ‚Beeinträchtigung der Sprache und der Kommunikation‘ |
| 1997 | Promotion Dr. paed.; Universität zu Köln, Fachbereich Sprachbehindertenpädagogik |
| 1989 - 1992 | 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen, Sprachbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik, Universität zu Köln |

Beruflicher Werdegang

- | | |
|-------------|--|
| 2009 | Professorin an der Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Sonderpädagogik, Professur für Sprach-Pädagogik und -Therapie |
| 2009 | Rufe an die Universität Rostock und die Universität Koblenz-Landau (abgelehnt) |
| 2008 | Gastprofessorin an der Tumaini Universität, Sebastian Kolowa University College (SeKUCo), Institut für Sonderpädagogik und Inklusion, Sprachbehindertenpädagogik, Tansania |
| 2008 - 2009 | Vertretungsprofessorin Sprachbehindertenpädagogik, Universität Rostock |
| 2008 | Forschungsprofessur Université Paris X Nanterre, Département de Psychologie, Psychomuse, Laboratoire Psychologie et Musicologie Systématique |
| 2004 - 2008 | Gastprofessur Sprachbehindertenpädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin |

- 2005 - 2009 Lehrbeauftragte Sprachbehindertenpädagogik, Universität Bremen
 1999 - 2005 Wissenschaftliche Assistentin Universität Bremen, Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl Sprachbehindertenpädagogik
 1998 - 2002 Lehrbeauftragte der Universität zu Köln
 1997 - 1999 Fachleiterin Sprach- und Lernbehindertenpädagogik; Studienseminar für Sonderpädagogik, Duisburg
 1994 - 1997 Sonderschullehrerin des Landes NRW, Duisburg

Schlüsselpublikationen:

- Lüdtke, U. et al. (2010): Vorschulische Sprachdiagnostik und Sprachförderung in den USA - Impulse einer internationalen Vergleichsuntersuchung für die bildungspolitische Planung in Deutschland. In: Frontzek, G. (Hrsg.): Zur Sprache bringen. Disziplinen im Dialog. Hamm: Gebr. Wilke, 183-187.
- Lüdtke, U.; Kallmeyer, K. (2007a): Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern. Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen. In: Die Sprachheilarbeit, 52, 244-260.
- Lüdtke, U.; Kallmeyer, K. (2007b): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. In: Die Sprachheilarbeit, 52, 6, 261-278.
- Lüdtke, U.; Kallmeyer, K. (2007c): Sprachvielfalt in deutschen Kindergärten: Chance oder Hindernis? Zur Problematik von flächendeckenden Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder mit Migrationshintergrund vor Schuleintritt. hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 44, 4, 125-137.
- Lüdtke, U. (2007): „Unterricht“ als intersubjektive Konstruktion: Zur emotionalen Regulation sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse an der Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellem. Theoretische Grundlagen einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Kolberg, T. (Hrsg.): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht. Festschrift zur Emeritierung von Prof. Braun. Stuttgart: Kohlhammer, 161-183.

Ulrich Stitzinger

Kurzbiographie:

Akademische Abschlüsse

- 1988 - 1990 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen, Sprachbehindertenpädagogik und Praktisch Bildbaren Pädagogik, Philipps-Universität Marburg

Beruflicher Werdegang

- Seit 2010 Bundesreferent für Fortbildungen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik
 Seit 2008 Lehrbeauftragter an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprachpädagogik und -Therapie

- Seit 2006 Dozent in der Qualifizierungsmaßnahme ‚Sprachförderung und Mehrsprachigkeit‘ für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten an der Ada-und-Theodor-Lessing-Volkshochschule-Hannover
- Seit 2006 Referententätigkeit für verschiedene Träger in der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften im vorschulischen und außerschulischen Bereich und Fachkräften für Interkulturelle Kompetenz
- 2004 Multiplikatoren Ausbildung zur Fortbildung von Fachkräften im Vorschul- und Grundschulbereich, Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Niedersachsen
- Seit 2001 Fachseminarleiter für Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens am Studienseminar Hannover für das Lehramt für Sonderpädagogik
- Seit 1990 Förderschullehrer an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sprache sowie geistige Entwicklung in der Region Hannover
- 1988 - 1990 Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Sonderschulen am Studienseminar Borken (Hess.)
- 1982 - 1988 Studium für das Lehramt an Sonderschulen in den Fachrichtungen Sprachbehindertenpädagogik und Praktisch Bildbaren Pädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen sowie an der Philipps-Universität Marburg
- 1981 - 1982 Studium im integrierten Studiengang Sozialwesen an der Universität-Gesamthochschule Kassel

Schlüsselpublikationen:

- Stitzinger, U. (2009): Bedingung Mehrsprachigkeit - Hindernis oder Ressource? In: Forum Sprache. Hannover, 3, Hft. 2, 53-60.
- Stitzinger, U. (2009): ... trotzdem dabei! - Sprache und gesellschaftliche Teilhabe. In: Forum Sprache. Hannover, 3, Hft. 2, 17-18.
- Stitzinger, U. (2008): Zwischen Sprachförderung und Therapie – Ein Spannungsfeld unterschiedlicher Praxisbereiche. In: Forum Sprache. Themenheft: Sprachförderung – Sprachtherapie – sprachtherapeutischer Unterricht. Hannover, 2, Hft. 1, 5-8.

6. Literatur

- American Speech-Language-Hearing Association (2004): Knowledge and skills needed by speech-language pathologists and audiologists to provide culturally and linguistically appropriate services [Knowledge and skills]. Online verfügbar unter: (www.asha.org/policy).
- American Speech-Language-Hearing Association (2005): Cultural competence [Issues in ethics]. Online verfügbar unter: (www.asha.org/policy).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.

- Balluseck v., H. (2009): Was ist Bilingualität, wozu ist sie gut, und was bedeutet ein bilinguales Konzept in der Kita für die pädagogischen Fachkräfte? URL: (<http://www.erzieherin.de/was-ist-bilingualitaet.php>) [Stand: 09.09.2010].
- Bertschi-Kaufmann, A.; Gyger, M.; Käser, U.; Schneider, H.; Weiss, J. (2006): Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten: Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, Schweiz, Teilstudie: Erstsprachentwicklung und Erstsprachförderung. URL: (http://www.ag.ch/bks/shared/dokumente/pdf/bks_literaturstudie_sprachfoerderung.pdf) [Stand: 11.10.2010].
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A-M. (2007) (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhme, G. (2003): Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Bd. 1: Klinik. München: Urban & Fischer.
- Brockmann, S. (2006): Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich – Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010) (Hrsg.): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. Nürnberg. URL: (http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2010/integrationsprogrammi.pdf?__blob=publicationFile) [Stand: 31.10.2010].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Wien.
- Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (2002) (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik: Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Culp, C. (2004): Spracherwerb und sprachliche Sozialisation in verschiedenen Kulturen. In: Interdisziplinär, 12, 22-28.
- Dirim, I.; Hauenschild, K.; Lütje-Klose, B.; Löser, J.; Sievers, I. (2008) (Hrsg.): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen: Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt: Brandes und Apsel.
- Dörfler, V. (2007): Dienstleistungsbetrieb Schule. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- EU-Bildungsprogramm Sokrates - Comenius 2 (2000): Interkulturelle Pädagogik in Praxis und Theorie. Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abt. Kindergärten (Hrsg.). St. Pölten.
- Flick, U.; v. Kardoff, E.; Keupp, H.; v. Rosenstiehl, L.; Wolff, S. (Hrsg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: PVU.
- 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. Sankt Augustin, Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., 63-90. URL: (<http://www.kas.de/wf/de/33.11286/>) [Stand: 20.09.2010].
- Fürstenau, S. (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Münster: Waxmann.
- 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) [Stand: 19.10.2010].
- Graduate School of Education (2007): Pathways to Preparing Culturally Responsive Early Intervention/Early Childhood Special Educators. Portland State University (Hrsg.) URL: (<http://www.pdx.edu/education/externally-funded-projects#pathways>) [Stand: 20.10.2010].
- Gratier, M. (2003): Expressive timing and interactional synchrony between mothers and infants: Cultural similarities, cultural differences, and the immigration experience. *Cognitive Development* 18, 4, 533-554.
- Haug, S. (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Integrationsreport. Teil 2. Working Paper 14. Nürnberg. URL: (http://www.bamf.de/clin_101/nn_444062/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/ForForFor/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/wp14-sprachliche-integration.pdf) [Stand: 31.10.2010].

- Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache – Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs mehrsprachiger Kinder. Opladen: Leske und Budrich.
- Jampert, K.; Best, P.; Guadatiello, A.; Holler, D.; Zehnbauer, A. (2005): Sprachwissenschaftlich begutachtet: Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger (Kurzfassung einer Expertise von Lilian Fried). In: Jampert, K. et al. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Berlin: Verlag Das Netz.
- Jedik, L. (2001): Zweisprachigkeit und Migration. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder. Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, 138-149.
- Jeuk, S. (2004): Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern: Konsequenzen für die Sonderpädagogik. In: Heilpädagogik online, 3, Hft. 2, 3-26. URL: (http://www.heilpaedagogikonline.com/2004/heilpaedagogik_online_0204.pdf) [Stand: 19.10.2010].
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann.
- Kracht, A. (2011): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. In: Braun, O. & Lüdtke, U. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).
- Kracht, A.; Rothweiler, M. (2003): Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster: Waxmann.
- Kroffke, S.; Rothweiler, M. (2004): Sprachmodi im kindlichen Zweitspracherwerb. In: Die Sprachheilarbeit, 49, 18-23.
- Kunstmann, E.; Tubert, C.; Weigl, E. (2004): Weiterentwicklung der mobilen sonderpädagogischen Hilfe. In: Schulverwaltung. Bayern, 27, 9, 313-319.
- Leist-Villis, A. (2006): Zweisprachige Entwicklung und Erziehung in gemischtsprachigen Familien. In: Bahr, R.; Iven, C. (Hrsg.): Sprache Emotion Bewusstheit. Idstein: Schulz-Kirchner, 163-167.
- Lengyel, D. (2001): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen (LAGA NRW) (Hrsg.). Köln.
- Lengyel, D. (2005): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern – Herausforderungen für Theorie und Praxis. In: Grohnfeldt, M. et al. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung. Würzburg, 49-72.
- Lehman College (2006): ITI-BE Program Supports Aspiring Bilingual Educators. URL: (http://www.lehman.cuny.edu/lehman/enews/2006_04_10/feat_iti_be.html) [Stand: 19.10.2010].
- Levy, J. (2008): Identität im Feld von Mehrsprachigkeit als didaktische Herausforderung für den Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache. Aachen: Shaker.
- Lüdtke, U. (2004): Emotionen im Unterricht. Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 5 (106-126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U.; Becker, L.; Schütte, U. (2010): Vorschulische Sprachdiagnostik und Sprachförderung in den USA - Impulse einer internationalen Vergleichsuntersuchung für die bildungspolitische Planung in Deutschland. In: Frontzek, G. (Hrsg.): Zur Sprache bringen. Disziplinen im Dialog. Hamm: Gebr. Wilke.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Meyer, A. (o. J. 2002): Sprachvergleich Russisch – Deutsch: ein Aspekt aus dem Problemfeld Zweisprachigkeit. In: Balhorn, H. et al. (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 172-184.
- Miksch, A.; Nguyen-thi, M.-D. (2004): Deutsch als Zweitsprache. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bildung, Erziehung und Unterricht. Bd. 5. Stuttgart: Kohlhammer, 292-304.
- Montanari, E. (2007): Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. URL: (http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Studie_260607.pdf) [Stand: 20.10.2010].

- Moser, B. (2007): Sprachheilpädagogische Diagnostik bei mehrsprachigen Schülern. In: Die Sprachheilarbeit, 52, 107-112.
- NCS Pearson Education (2010): Qualification Levels. URL: (<http://www.pearsonassess.ca/haiweb/Cultures/en-CA/ordering/qualification-levels.htm>) [Stand: 20.10.2010].
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (2008): Jahresbericht 2008. Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur. 28-30 URL: (<http://nifbe.de/media/Jahresbericht%202008%20-%20Forschungsstelle%20Entwicklung.pdf>) [Stand: 19.10.2010].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005) (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover. URL: (http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=26121&article_id=85728&psmand=8) [Stand: 19.10.2010].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010) (Hrsg.): Grundlagen für die Sprachförderung im Elementarbereich. Diskussionsentwurf der durch das Niedersächsische Kultusministerium eingesetzten Kommission „Sprachförderung im Elementarbereich“. URL: (http://www.didacta-verband.de/download/Sprachfoerderung_Handlungsempfehlung.pdf) [Stand: 19.10.2010].
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabe-Kleberg, U. (2007): „Die Fenster sind offen, um den Muff hinauszujagen!“ In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4.
- Reich, H.; Roth, H-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Freie Hansestadt Hamburg, Amt für Schule.
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rühl, S. (2009): Grunddaten der Zuwandererbevölkerung in Deutschland. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Integrationsreport. Teil 6. Working Paper 27. Nürnberg, 3-63. URL: (<https://milo.bamf.de/lldde/livelink.exe/fetch/13318648/13318651/13531090/wp27-grunddaten.pdf?nodeid=13604064&vernum=-2>) [Stand: 16.09.2010]
- Sachs, L. (1990): Statistische Methoden 2. Planung und Auswertung. Berlin: Springer.
- Shipley, K. G.; Mc Afee, J. G. (2004). Assessment in Speech-Language-Pathology. A resource manual. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Siebert-Ott, G. (2001) Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der Schulforschung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Reihe Curriculumentwicklung NRW. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Statistisches Bundesamt (2010a) (Hrsg.): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden. URL: (<https://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1025903>) [Stand: 29.10.2010].
- Statistisches Bundesamt (2010b) (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch 2010. Für die Bundesrepublik Deutschland mit „Internationalen Übersichten“. Wiesbaden. URL: (<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/SharedContent/Oeffentlich/B3/Publikation/Jahrbuch/StatistischesJahrbuch,property=file.pdf>) [Stand: 29.10.2010].
- Steiner, J. (2006): Zweisprachigkeit in der kindlichen Entwicklung. Zum Auftrag der Erzieherin als Beraterin der Sprachlichkeit. In: Heilpädagogik online, 3, 10-12. URL: (<http://www.suedwest.heilpaedagogik.de/bhponline.de/down/public/6xxx-zeitung/200603-01.pdf>) [Stand: 16.09.2010].
- Stitzinger, U. (2009): Bedingung Mehrsprachigkeit - Hindernis oder Ressource? In: Forum Sprache. Hannover, 3, Hft. 2, 53-60.

- Ulich, M.; Mayr, T. (2006): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
- Utecht, D. (2003): Mehrsprachigkeit – Schlüssel zur Welt, aber nicht zu unseren Schulen?! In: Die Sprachheilarbeit 48, 5, 194-198.
- Volkshilfe Connect Institut für Forschung, Bildung und Entwicklung (2004) (Hrsg.): MUTUAL - Training Migrants for multi-cultural work in childcare. URL: (<http://www.mutual-eu.com/index.htm>) [Stand: 19.10.2010].
- Wagner, P. (1999): Kindertagesstätten als interkulturelle Lernorte - Überlegungen zu einem Projekt. In: DJI-Projekt Multikulturelle Kinderleben (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben. München: Deutsches Jugendinstitut, 52-64.
- Wagner, L. (2008): SCREEMIK Version 2. Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch. Manual und CD-Rom. München. URL: (<http://www.screemik.de>).
- Wode, H. (2000): Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten. Wien: Comenius 2-Projekt „Bilingualer Unterricht im Vorschulalter“.
- Wode, H. (2007). Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Multilingualism in early Childhood. Internationaler Kongress in Saarbrücken. 17.-18. September 2007.