

Diversität in Kommunikation und Sprache /  
Diversity in Communication and Language

RESEARCH

Ulrich Stitzinger

# Vom Potenzial zur Ressource

Pädagogische Fachkräfte im Kontext  
sprachlich-kultureller Diversität  
am Beispiel der Sprachbeobachtung



Springer VS

---

# **Diversität in Kommunikation und Sprache / Diversity in Communication and Language**

**Reihe herausgegeben von**

Ulrike M. Lüttke, Hannover, Deutschland

Die zunehmende nationale und internationale gesellschaftliche Heterogenität bringt entscheidende Herausforderungen für die Sprachpädagogik, Sprachtherapie und Sprachdidaktik mit sich, die sich in vielfältigen Forschungsfragen zur kommunikativen und sprachlichen Diversität von Personen in der gesamten Lebensspanne widerspiegeln. In der Reihe „Diversität in Kommunikation und Sprache“ werden hierzu bereits bestehende theoretische und empirische Zugänge durch innovative und interdisziplinäre Forschungsperspektiven erweitert. Dabei werden beispielsweise Fragestellungen des Erwerbs, der Beeinträchtigung und des Verlustes der Sprach- und Kommunikationskompetenz sowie Aspekte ihrer institutionellen Förderung im Kontext verschiedenster Professionen beleuchtet und durch international vergleichende Studien ergänzt. Mit Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie Studien, Monografien und Sammelbänden etablierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wird die Reihe mit Veröffentlichungen in deutscher und englischer Sprache einen wichtigen und zukunftsweisenden Beitrag zur Weiterentwicklung dieser vielfältigen und spannenden Forschungslandschaft leisten.

The increasing national and international social heterogeneity creates crucial challenges for speech-language pedagogy, speech-language therapy, and language didactics, which reflect in numerous research questions targeting communicative and linguistic diversity throughout the lifespan. The publication series “Diversity in Communication and Language” was created to extend existing theoretical and empirical approaches through innovative and interdisciplinary research perspectives. This includes, for example, questions concerning the acquisition, the impairment, and the loss of language and communication skills as well as aspects concerning their institutional support, which will take into account various professions and international comparative research. The series will include works of young researchers as well as studies, monographs and anthologies of established scholars in both, German and English, and will make important and pioneering contributions to the development of this diverse and exciting research environment.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/15194>

---

Ulrich Stitzinger

# Vom Potenzial zur Ressource

Pädagogische Fachkräfte im Kontext  
sprachlich-kultureller Diversität  
am Beispiel der Sprachbeobachtung

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtko

 Springer VS

Ulrich Stitzinger  
Hannover, Deutschland

Zugl. Dissertation an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, 2018

ISSN 2570-1428

ISSN 2570-1436 (electronic)

Diversität in Kommunikation und Sprache / Diversity in Communication and Language

ISBN 978-3-658-26469-7

ISBN 978-3-658-26470-3 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-26470-3>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

## Geleitwort

„Wenn ich 1.000 Ideen hätte und nur eine sich als gut erweisen würde, wäre ich zufrieden.“ – Dieser Ansicht war zwar Alfred Nobel, nicht jedoch Ulrich Stitzinger! Ideen über Ideen, Bücher über Bücher, Projekte über Projekte, Fortbildungen, Kongresse, Poster, Workshops, Handreichungen, Expertisen, Vorträge und und und. Wir alle in der Abteilung Sprache und im gesamten Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover verfolgten über viele Jahre, wie der Autor der hier nun vorliegenden hervorragenden Dissertation sich unermüdlich und mit einer nur ihm ganz eigenen Verve in die verschiedensten beruflichen Aufgaben stürzte und alle Herausforderungen bravurös meisterte. An vielem war ich nicht ganz unschuldig – mea culpa! –, aber ich konnte es nicht lassen, die vielfältige Expertise von Ulrich Stitzinger zu meiner eigenen zu gesellen, denn ich wusste immer: Da kommt etwas Hervorragendes dabei heraus! Und die Beweise stehen in vielen Bücherregalen, in Literaturdatenbanken und können bei Ministerien downgeloadet werden. Ulrich Stitzinger ist so zu jemandem geworden, den schon vor der Promotion jede und jeder im Fach Sprachbehindertenpädagogik kennt und umso mehr freue ich mich als Doktormutter, dass er nun zwar nicht den Nobelpreis verliehen bekommen hat, dafür aber seine vielen, vielen Jahre harter Arbeit durch eine mit summa cum laude gekrönte Promotion belohnt wurden.

Ulrich Stitzinger fokussiert in der hier vorliegenden Arbeit Potenzialkonstruktionen sowie Kompetenzveränderungen pädagogischer Fachkräfte mit und ohne Migrationsgeschichte unter dem spezifischen Blickwinkel der Ressourcennutzung zur Sprachbeobachtung mehrsprachiger und interkulturell aufwachsender Kinder. In der detaillierten theoretischen Ableitung aus der Relationalen Sprachentwicklungstheorie konzeptualisiert er seine Arbeit im Sinne eines neuen Ressourcenmodells für den Kontext sprachlichkultureller Diversität. Mit seiner Forschung betritt er damit in Deutschland Neuland, indem er das Thema Mehrsprachigkeit auf das Konstrukt Cultural Linguistic Diversity (CLD) erweitert. Außerdem ebnet er mit der innovativen Gesamtanlage seiner Studie hinsichtlich Partizipation sowie Sprach- und Kultursensibilität innerhalb eines akribisch aufeinander abgestimmten, qualitativen Multiple Methods Designs weiteren Studien den Weg an den transdisziplinären Schnittstellen zur Linguistik sowie zur frühpädagogischen und schulischen Bildungsarbeit. Die Ergebnisse seiner Forschung verweisen durch die Überwindung sprachlich-kultureller Zuschreibungen zukunftsorientiert auf Perspektiven der Vielfalt von Sprachlichkeit und Kulturalität.

Eine derartig komplexe und vielschichtige Arbeit entsteht nur in einem ganz besonderen Kontext. Im Lebenskontext von Ulrich Stitzinger ist dies neben den Mitgliedern der Abteilung Sprache, neben seinen Projektteams und Studierenden, neben den Kolleginnen und Kollegen des Institutes, des Studienseminars und der mit ihm vernetzten Schulen und Kitas vor allem seine Familie. Und so gilt mein ganz besonderer

Dank seinen Kindern und vor allem seiner Frau Andrea, die ihn häufig mit der Arbeit teilen oder ihn sogar an vielen Wochenenden, Abendstunden und Ferientagen entbehren musste.

In diesem Sinne möchte ich Ulrich Stitzinger abschließend für seine stetige Kollegialität und Loyalität danken. Und nicht nur ich, sondern wir alle wünschen ihm nun, nach Bewältigung dieser Mammutaufgabe erst mal viel Muße und Entspannung – ich bin sicher, die eintausendunderste Idee wird mit ihrem zu entwickelnden Potenzial nicht lange auf sich warten lassen!

Hannover, Februar 2019

Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtké  
Abteilung Sprach-Pädagogik und –Therapie  
Institut für Sonderpädagogik  
Leibniz Universität Hannover

## Danksagung

Das Ergebnis intensiver Arbeit liegt nun vor mir: meine Dissertation. Somit ist es Zeit, mich bei allen Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter zu bedanken, die mich in diesem herausfordernden und ungemein wichtigen Abschnitt meiner beruflichen Laufbahn in unterschiedlichster Art und Weise unterstützt haben. Hierbei wurde ich immer wieder aufs Neue motiviert und bestärkt, meine Ideen weiterzuverfolgen. Nur mit Rückhalt eines wunderbaren und sozialen Netzwerkes konnte mir dieses Projekt gelingen. Dieses äußere Engagement konnte in mir stets die innere Kraft zur Zielerreichung mobilisieren.

Als Erstes bedanke ich mich ausdrücklich bei meiner Erstbetreuerin und Doktormutter, Prof. Dr. habil. Ulrike Lüdtko, da sie von Anfang meine volle Begeisterung für das untersuchte Thema wecken konnte. Dein wertvoller akademischer Rat hat mit präzisiertem wissenschaftlichen Blick auf das Große, wie auch auf das Detail maßgeblich zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen. Unser gemeinsamer fachlicher Diskurs war durch Anerkennung, Zielorientierung und Menschlichkeit geprägt. So konnten wir immer wieder Licht ins Dunkle bringen, wenn die Aussicht auf Lösungen versperrt war.

Außerdem geht mein persönlicher Dank an meine Kolleginnen und Kollegen der Leibniz Universität Hannover, die mir immer mit wertschätzender Unterstützung zur Seite gestanden haben. Insbesondere möchte ich Dr. Ulla Licandro, Dr. Ulrike Schütte, Dr. des. Chantal Polzin und Julia Wendel erwähnen. Mein Seufzen und Zweifeln konntet ihr einfühlsam ertragen und mit vielen bereichernden Gesprächen wieder in Tatkraft umwandeln.

Meinem wunderbaren Projekt-Team, Patrycja Wysocka-Theeg, Dr. Susanne Schatral, Alevtina Vasileva und Berivan Akin, gilt mein großer Dank. Ihr habt unermüdlich zum Gelingen beigetragen. Ebenso danke ich allen beteiligten pädagogischen Fachkräften, den Kindern und Eltern aus den Kitas für ihr Interesse und ihr engagiertes Mitwirken an der Forschung.

Euch Korrekturleserinnen und -lesern, die ihr spontan und uneigennützig auch noch im letzten Moment viele Zeilen gelesen habt, sei explizit gedankt. Auch meine Freundinnen und Freunde sowie meine Verwandtschaft haben mir viel Verständnis während dieser Zeit entgegengebracht.

Nicht zuletzt möchte ich meiner Frau Andrea Danke sagen. Du hast mir stets den Rücken freigehalten und mich unendlich gestärkt. Meinen Söhnen Simon, Leon und Paul danke ich für ihre Geduld. Ihr habt mich häufig entbehren müssen und doch mein Ziel immer mitgetragen. Was wäre ich ohne euch.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Thematische Heranführung – sprachlich-kulturelle Diversität als neue Wirklichkeit</b> .....	<b>1</b>
1.1 Wissenschaftstheoretische Einordnung – Individuum, Gesellschaft und Kultur als Bezugsdimensionen sprachlich-kultureller Diversität .....	2
1.2 Intention und Fragestellung – Potenzial oder Ressource?.....	6
1.3 Konzeptioneller und methodischer Aufbau – vom Phänomen zur Theorie (und Rückführung zum Phänomen) .....	7
1.4 Problemstellung – globale, administrative und pädagogische Konstellationen .....	9
<b>2 Interdisziplinäre Fundierung – Forschung und Praxis im Kontext sprachlich-kultureller Diversität pädagogischer Fachkräfte</b> .....	<b>17</b>
2.1 Begriffliche Verortung im Kontext sprachlich-kultureller Diversität .....	17
2.2 Proportionen sprachlich-kultureller Diversität in der frühpädagogischen Praxis .....	21
2.2.1 Ungleiche Verteilung des Migrationshintergrundes .....	22
2.2.2 Unterschiede in den Arbeitsbedingungen .....	25
2.2.3 Sprachlich-kulturelles Mismatch .....	28
2.3 Stand der Forschung zum mehrsprachig-interkulturellen Handeln pädagogischer Fachkräfte .....	31
2.3.1 Förderung der Mehrsprachigkeit in gesamtsprachlicher Sichtweise .....	32
2.3.2 Beobachtung des Mehrsprachigkeitserwerbs .....	38
2.3.3 Rolle mehrsprachiger pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund .....	44
2.4 Zusammenfassung und Folgerungen .....	50
<b>3 Konzeptualisierung – pädagogisches Handeln im Kontext sprachlich-kultureller Diversität des Elementarbereiches</b> .....	<b>53</b>
3.1 Konstituenten im Prozess sprachlich-kultureller Diversität.....	53
3.2 Kompetenzstrukturen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität .....	56
3.2.1 Von der Strukturorientierung zur Kompetenzstruktur .....	56
3.2.2 Affektive diversitätssensible Teilkompetenz und Haltung .....	61
3.2.3 Kognitive diversitätssensible Teilkompetenz und Wissen .....	63
3.2.4 Kommunikative diversitätssensible Teilkompetenz und Handlungsrepertoire .....	65
3.3 Ressourcenentfaltung im Kontext sprachlich-kultureller Diversität .....	67
3.4 Ebenen sprachlich-kultureller Bildungsarbeit .....	73
3.5 Zusammenfassung und Folgerungen .....	77

<b>4</b>	<b>Theoretische Generalisierung – sprachlich-kulturelle Identität, Teilhabe und Diversität</b> .....	<b>79</b>
4.1	Sprachlich-kulturelle Dimensionen zwischen Stabilisierung und Destabilisierung .....	79
4.1.1	Sprachlich-kulturelle Identität in der Dimension des Individuums .....	81
4.1.2	Sprachlich-kulturelle Teilhabe in der Dimension der Gesellschaft .....	87
4.1.3	Sprachlich-kulturelle Diversität in der Dimension der Kultur .....	92
4.2	Zusammenfassung und Folgerungen .....	100
<b>5</b>	<b>Ableitungen und Annahmen</b> .....	<b>103</b>
<b>6</b>	<b>Methode – Forschungsdesign der BiKES-Studie</b> .....	<b>107</b>
6.1	Erkenntnisinteresse .....	107
6.1.1	Forschungsschwerpunkte .....	107
6.1.2	Forschungsfragen .....	109
6.2	Erhebungs- und Analyseplan .....	112
6.2.1	Forschungsschwerpunkt I – Interviewerhebung .....	113
6.2.2	Forschungsschwerpunkt II – Intervention .....	116
6.2.3	Forschungsschwerpunkt III – Triangulation .....	119
6.3	Stichprobendesign .....	120
6.3.1	Interview- bzw. Interventionsgruppe .....	120
6.3.2	Referenzgruppe .....	125
6.4	Qualitätskriterien zur Datengewinnung und Analyse.....	127
6.4.1	Ethische Grundsätze im Forschungsvorhaben .....	128
6.4.2	Gütekriterien im qualitativen Forschungsdesign .....	129
6.4.3	Methodische Leitprinzipien der Studie .....	132
6.5	Instrumente und Methoden der Datengewinnung und Analyse .....	134
6.5.1	Forschungsschwerpunkt I – Fokussierte leitfadengestützte Expertinnen- und Experteninterviews .....	135
6.5.2	Forschungsschwerpunkt II – Fallbeobachtungen mit Fallvignetten.....	161
6.5.3	Forschungsschwerpunkt III – Typisierung von Profilen pädagogischer Fachkräfte .....	169
<b>7</b>	<b>Ergebnisse zum Forschungsschwerpunkt I – Potenziale mehrsprachig-interkultureller frühpädagogischer Arbeit</b> .....	<b>171</b>
7.1	Proportionen der Kernthemengruppen.....	171
7.2	Kernthemengruppen interpersonaler Profilbildung.....	173
7.2.1	Stellenwert der Mehrsprachigkeit und Gebrauch der Erstsprache .....	174
7.2.2	Methoden zur Sprachbeobachtung und Sprachförderung .....	184
7.2.3	Sprachsensible und interkulturelle Arbeit.....	189
7.2.4	Erkennen mehrsprachiger Kompetenzen bei Kindern.....	198
7.2.5	Elternarbeit im mehrsprachigen Kontext .....	203

7.2.6	Methoden sprach- und kommunikationsfördernder Gesprächsführung .....	207
7.2.7	Sprachlich-kulturelle Identität der Fachkraft.....	210
7.2.8	Reflexion pädagogischen Handelns in der Bilderbuch- und Spielsituation.....	215
7.2.9	Stellenwert der Zweitsprache Deutsch.....	219
7.2.10	Kenntnisse der Kind-Umfeld-Situation .....	224
7.3	Stellungnahmen zum Forschungsprojekt.....	226
7.4	Qualitativ und quantitativ zusammenfassende Kernaussagen.....	228
<b>8</b>	<b>Ergebnisse zum Forschungsschwerpunkt II – Potenzial-entwicklung von Sprachbeobachtungskompetenzen .....</b>	<b>237</b>
8.1	Erfassung von Fallvignetten im russisch-deutschsprachigen Kontext .....	237
8.1.1	Fallvignette ‚Katja‘ .....	238
8.1.2	Fallvignette ‚Sascha‘ .....	242
8.2	Erfassung von Fallvignetten im türkisch-deutschsprachigen Kontext .....	246
8.2.1	Fallvignette ‚Esma‘ .....	246
8.2.2	Fallvignette ‚Demircan‘ .....	250
8.3	Stellungnahmen zu den Fallvignetten .....	254
8.4	Qualitativ und quantitativ zusammenfassende Kernaussagen.....	256
<b>9</b>	<b>Ergebnisse zum Forschungsschwerpunkt III – Merkmale zu Entwicklungspotenzialen und zur Ressourcennutzung .....</b>	<b>267</b>
9.1	Typische Merkmale ausgewählter Profile pädagogischer Fachkräfte .....	267
9.1.1	Russisch-deutschsprachige pädagogische Fachkraft Frau N. ....	268
9.1.2	Türkisch-deutschsprachige pädagogische Fachkraft Frau A. ....	270
9.1.3	Deutschsprachige pädagogische Fachkraft Frau M.....	272
9.2	Typen pädagogischer Fachkräfte mit besonderen Entwicklungs- potenzialen und vorteilhafter Ressourcennutzung .....	274
<b>10</b>	<b>Diskussion und Schlussfolgerungen – vom Potenzial zur Ressource .....</b>	<b>281</b>
10.1	Interpretation und Bewertung der Ergebnisse.....	281
10.1.1.	Beantwortung der Forschungsfragen im Forschungsschwerpunkt I – Potenziale im Kontext sprachlich-kultureller Diversität.....	281
10.1.2.	Beantwortung der Forschungsfragen im Forschungsschwerpunkt II – Potenzialentwicklung im Kontext sprachlich-kultureller Diversität....	289
10.1.3.	Beantwortung der Forschungsfragen im Forschungsschwerpunkt III – Entwicklungspotenziale und Ressourcennutzung im Kontext sprachlich-kultureller Diversität .....	294
10.2	Methodische Limitationen .....	296

---

<b>11 Fazit – pädagogische Fachkräfte als Akteurinnen und Akteure im Kontext sprachlich-kultureller Diversität</b> .....	<b>301</b>
11.1 Ausblick für die Forschung.....	301
11.2 Implikationen für die Praxis .....	303
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>309</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>337</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Wissenschaftstheoretische Verortung der Forschungsarbeit .....	4
Abb. 2:	Grobstruktur der schriftlichen Darlegung der Forschungsarbeit (modifiziert nach Lütke, 2014, S. 22; Lütke & Stitzinger, 2015, S. 25) .....	8
Abb. 3:	Modell interdependenter Bezugsebenen sprachlich-kultureller Diversität (in Anlehnung an das Modell der Relationalität von Person und Sprache nach Lütke, 2012a) .....	18
Abb. 4:	Konstituenten im Kompetenzmodell sprachlich-kultureller Diversität im Elementarbereich – Komplexitätsstufe 1 (modifiziert nach Lütke, 2012b, S. 477) .....	56
Abb. 5:	Kompetenzstruktur im Kompetenzmodell sprachlich-kultureller Diversität im Elementarbereich – Komplexitätsstufe 2 (modifiziert nach Lütke, 2012b, S. 479, 2016a, S. 478) .....	60
Abb. 6:	Ressourcenentfaltung im Kompetenzmodell sprachlich-kultureller Diversität im Elementarbereich – Komplexitätsstufe 3 (modifiziert nach Lütke, 2012b, S. 479, 2016a, S. 478) .....	70
Abb. 7:	Ebenen und Dimensionen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität der Elementarpädagogik (nach Lütke, 2012a, S. 61ff) .....	80
Abb. 8:	Forschungsschwerpunkte der BiKES-Studie im Überblick .....	108
Abb. 9:	Erhebungs- und Analyseplan der BiKES-Studie .....	113
Abb. 10:	Argumentationsebenen im Interviewleitfaden .....	140
Abb. 11:	Zirkuläre Erschließung von Kompetenzbereichen auf drei Argumentationsebenen .....	141
Abb. 12:	Analyseschritte intrapersonaler Profilbildung .....	147
Abb. 13:	Analyseschritte interpersonalen Profilbildung .....	152
Abb. 14:	Analyseschichten innerhalb der Kernthemengruppen .....	156
Abb. 15:	Häufigkeitsschichtung nach Hauptkategorienanzahlen in der Gesamtheit der Fallvignetten ‚Katja‘ und ‚Sascha‘ .....	167
Abb. 16:	Kernthemengruppen der interpersonalen Profilbildung .....	172
Abb. 17:	Gebrauch der Erstsprache und Stellenwert der Mehrsprachigkeit bei Kindern im interpersonalen Profil .....	174
Abb. 18:	Methoden zur Sprachbeobachtung und Sprachförderung im interpersonalen Profil .....	185
Abb. 19:	Sensibilität bezüglich mehrsprachig-interkultureller Arbeit im interpersonalen Profil .....	190
Abb. 20:	Erkennen mehrsprachiger Kompetenzen bei Kindern im interpersonalen Profil .....	199
Abb. 21:	Elternarbeit im mehrsprachigen Kontext im interpersonalen Profil .....	203
Abb. 22:	Methoden sprach- und kommunikationsfördernder Gesprächsführung im interpersonalen Profil .....	208
Abb. 23:	Sprachlich-kulturelle Identität der Fachkraft im interpersonalen Profil .....	211
Abb. 24:	Reflexion pädagogischen Handelns in der Bilderbuch- und Spielsituation im interpersonalen Profil .....	216
Abb. 25:	Stellenwert der Zweitsprache Deutsch im interpersonalen Profil .....	219
Abb. 26:	Kenntnisse der Kind-Umfeld-Situation im interpersonalen Profil .....	224
Abb. 27:	Stellungnahmen zum Forschungsprojekt im interpersonalen Profil .....	227

Abb. 28:	Verteilung der Kompetenzbereiche im Vergleich kodierter Textstellen und generierter Themengruppen.....	233
Abb. 29:	Verteilung der Argumentationsebenen der Themengruppen im Vergleich der Kompetenzbereiche .....	234
Abb. 30:	Häufigkeitsschichtung nach Hauptkategorienanzahlen in der Gesamtheit aller Fallvignetten .....	260
Abb. 31:	Summen erzielter Hauptkategorien gegliedert nach Fallvignetten .....	261
Abb. 32:	Summen erzielter Hauptkategorien zur Fallvignette ‚Katja‘ nach Fachkräftegruppierung .....	262
Abb. 33:	Summen erzielter Hauptkategorien zur Fallvignette ‚Esma‘ nach Fachkräftegruppierung .....	263
Abb. 34:	Themenkonstellation im intrapersonalen Profil der russisch-deutschsprachigen pädagogischen Fachkraft Frau N.....	269
Abb. 35:	Themenkonstellation im intrapersonalen Profil der türkisch-deutschsprachigen pädagogischen Fachkraft Frau A.....	271
Abb. 36:	Themenkonstellation im intrapersonalen Profil der deutschsprachigen pädagogischen Fachkraft Frau M.....	273

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Aktuelle und klassische Forschungsarbeiten über einen gesamtsprachlichen Wortschatz, Code-Switching und Translanguaging .....	35
Tab. 2:	Aktuelle und klassische Forschungsarbeiten zur Selbsteinschätzung pädagogischer Fachkräfte zu Sprachbeobachtungskompetenzen .....	42
Tab. 3:	Aktuelle und klassische Forschungsarbeiten zur Rolle mehrsprachiger pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund .....	45
Tab. 4:	Handlungskompetenzen in strukturorientierten Ansätzen der Frühpädagogik .....	58
Tab. 5:	Dimensionen zwischen Stabilisierung und Destabilisierung von Menschen mit mehrsprachigen und interkulturellen Bezügen (modifiziert nach Lüdtker, 2012a, S. 79) ...	100
Tab. 6:	Themen und Inhalte der BiKES-Qualifizierungsmaßnahme .....	117
Tab. 7:	Kombination der Merkmale zur Erstsprache mit den Ausprägungen der Sprachkonstellation, der Lebens- und der Berufsbiographie in der Interview- bzw. Interventionsgruppe .....	123
Tab. 8:	Stichprobenplan mit Zellenbesetzung für die Interviewerhebung und die Qualifizierungsmaßnahme .....	125
Tab. 9:	Kombination der Merkmale zur Erstsprache mit den Ausprägungen des Alters, des Berufsabschlusses und der Berufsjahre in der Referenzgruppe .....	126
Tab. 10:	Leitfadencatalog mit Impulsfragen zu Kompetenzbereichen auf drei Argumentationsebenen .....	142
Tab. 11:	Regeln zur Transkription der Interviews .....	144
Tab. 12:	Intrapersonale Profilbildung am Beispielausschnitt der Interviewanalyse RU10 .....	150
Tab. 13:	Interpersonale Profilbildung am Beispielausschnitt der Themengruppe zur allgemeinen Wertschätzung der Erstsprache bei russisch-deutschsprachigen pädagogischen Fachkräften .....	153
Tab. 14:	Interpersonale Profilbildung am Beispielausschnitt der Themengruppe zum Wissen russisch-deutschsprachiger pädagogischer Fachkräfte über sprachliche Fähigkeiten des Kindes in der Erst- und Zweitsprache während der Bilderbuch- und Spielsituation ...	155
Tab. 15:	Interraterprozess innerhalb der Analyseschritte intrapersonaler Profilbildung .....	159
Tab. 16:	Tabellarisches Schema zur Visualisierung von Häufigkeiten in der Kategorienzuordnung .....	161
Tab. 17:	Zusammenstellung der Fallvignetten nach Merkmalskategorien .....	163
Tab. 18:	Kernthemengruppe zum Gebrauch der Erstsprache und Stellenwert der Mehrsprachigkeit .....	176
Tab. 19:	Kernthemengruppe zu Methoden zur Sprachbeobachtung und Sprachförderung .....	186
Tab. 20:	Kernthemengruppe zur mehrsprachigen und interkulturellen Arbeit .....	192
Tab. 21:	Kernthemengruppe zum Erkennen mehrsprachiger Kompetenzen bei Kindern .....	200
Tab. 22:	Kernthemengruppe zur Elternarbeit im mehrsprachigen Kontext .....	205
Tab. 23:	Kernthemengruppe zu Methoden sprach- und kommunikationsfördernder Gesprächsführung .....	209
Tab. 24:	Kernthemengruppe zur sprachlich-kulturellen Identität pädagogischer Fachkräfte .....	212
Tab. 25:	Kernthemengruppe zur Reflexion des pädagogischen Handelns in der Bilderbuch- und Spielsituation .....	217

---

Tab. 26:	Kernthemen­gruppe zum Stellenwert der Zweitsprache Deutsch .....	220
Tab. 27:	Kernthemen­gruppe zu Kenntnissen der Kind-Umfeld-Situation .....	225
Tab. 28:	Themen­gruppen­bündel zur Beurteilung der Teilnahme am Forschungsprojekt .....	227
Tab. 29:	Erfassung der Fallvignette ‚Katja‘ zur Ersterhebung (MZP1) .....	239
Tab. 30:	Erfassung der Fallvignette ‚Katja‘ zur Zweiterhebung (MZP2) .....	241
Tab. 31:	Erfassung der Fallvignette ‚Sascha‘ zur Ersterhebung (MZP1) .....	243
Tab. 32:	Erfassung der Fallvignette ‚Sascha‘ zur Zweiterhebung (MZP2) .....	245
Tab. 33:	Erfassung der Fallvignette ‚Esma‘ zur Ersterhebung (MZP1) .....	247
Tab. 34:	Erfassung der Fallvignette ‚Esma‘ zur Zweiterhebung (MZP2) .....	249
Tab. 35:	Erfassung der Fallvignette ‚Demircan‘ zur Ersterhebung (MZP1) .....	251
Tab. 36:	Erfassung der Fallvignette ‚Demircan‘ zur Zweiterhebung (MZP2) .....	253
Tab. 37:	Selbstreflexionen pädagogischer Fachkräfte zur Erfassung der Fallvignetten.....	255
Tab. 38:	Erfassung von Fallvignetten zu zwei Messzeitpunkten im quantitativen Überblick .....	259
Tab. 39:	Häufigkeiten erzielter Hauptkategorien und Höchstwerte in der Gesamtheit aller Fallvignetten .....	264
Tab. 40:	Merkmale eines Grundtypus mit besonderem Potenzial zur qualifizierten Sprachbeobachtung .....	277
Tab. 41:	Zusätzliche Merkmale eines Untertypus mit mehrsprachigem und interkulturellem Hintergrund .....	278
Tab. 42:	Zusätzliche Merkmale eines Untertypus ohne Mehrsprachigkeit und ohne Migrationshintergrund .....	279



# 1 Thematische Heranführung – sprachlich-kulturelle Diversität als neue Wirklichkeit

„Mit jeder neu erlernten Sprache erwirbt man eine neue Seele.“  
(Tschechisches Sprichwort)

Mit dem Erwerb und dem Gebrauch einer anderen Sprache können individuelle Horizonte erweitert, diverse gesellschaftliche Lebensbezüge hergestellt und verschiedene Kulturen erschlossen werden. Im Zugang zu neuen subjektiven und intersubjektiven Welten des persönlichen Ausdrucks sowie der sozialen und kulturellen Verständigung ergibt sich eine Vielfalt an sprachlichen und kulturellen Konstellationen, mit denen sich die Menschen seit jeher auseinandergesetzt haben. Sprachlich-kulturelle Diversität des Einzelnen und in der Gesellschaft erfährt gegenwärtig eine große Beachtung, da sich aufgrund weltweiter Wanderungsprozesse in der Bevölkerung derzeit ungewohnte Chancen, aber auch Herausforderungen entwickeln. Über Mehrsprachigkeit und Interkulturalität wird aktuell in politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Gremien äußerst kontrovers diskutiert. Es herrscht noch keine Einigkeit darüber, ob mehrsprachige und interkulturelle Bezüge als vorteilhaftes Potenzial zu verstehen sind oder Erschwernisse mit sich führen. So wirkt sich der Diskurs auch als Verunsicherung im Bildungsbereich aus. Pädagogisch tätige Fachpersonen haben die Aufgabe, inmitten unterschiedlicher Meinungen, Empfehlungen und Konzepte, in geeigneter Weise im Kontext sprachlich-kultureller Diversität zu lehren und zu erziehen. Dabei weisen manche Fachkräfte selbst einen mehrsprachigen und interkulturellen Hintergrund auf, der sich als Ressource zur alltags- und unterrichtsbasierten Sprachbeobachtung und Sprachförderung von Lernenden mit nicht-deutschen Herkunftssprachen und -kulturen entfalten kann.

Diese Thematik wurde in der vorliegenden Arbeit näher erforscht und im Feld des professionellen Handelns pädagogischer Fachkräfte<sup>1</sup> in Kindertagesstätten konkretisiert. Das Augenmerk der empirischen Beweisführung richtete sich exemplarisch auf das Potenzial und die Ressourcennutzung der Fachkräfte im Hinblick auf die Sprachbeobachtung mehrsprachiger Kinder. Zur thematischen Heranführung wird zunächst eine *wissenschaftstheoretische Einordnung* vorgenommen (s. Kap. 1.1). Daran anknüpfend werden die *Intention* und die *Fragestellung* des Forschungsvorhabens vorgestellt (s. Kap. 1.2). Die anschließenden Erklärungen zum *Aufbau der Arbeit* dienen der Nachvollziehbarkeit und Begründung des Vorgehens (s. Kap. 1.3).

---

<sup>1</sup> Als pädagogische Fachkräfte werden Erzieherinnen und Erzieher sowie Sozialassistentinnen und Sozialassistenten (bzw. in der früheren Bezeichnung Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger) benannt.

Danach wird die *Problemstellung* des Themas umrissen (s. Kap. 1.4), um das thematisch weite komplexe Geflecht zu erfassen und zielführend auf den spezifischen Forschungsgegenstand eingrenzen zu können.

### 1.1 Wissenschaftstheoretische Einordnung – Individuum, Gesellschaft und Kultur als Bezugsdimensionen sprachlich-kultureller Diversität

Das eingangs gesetzte Zitat lenkt den Blick auf das Denken, Fühlen und Empfinden eines Menschen im Zusammenhang mit Sprache. Gleichzeitig führt es in gesellschaftliche Welten und Kulturen anderer. Zudem werden Bilder geweckt, die Veränderungen und dynamische Prozesse wiedergeben. So ist Sprache weit mehr als nur normativer Zeichengebrauch und damit auch untrennbar mit der menschlichen Gefühlswelt verbunden (u.a. Frank, Lüdtkke & Gratier, 2011; Lüdtkke, 2016b, 2015, 2006; Lüdtkke & Polzin, 2015).

Außerdem geht damit einher, dass sich sprachliche Verwirklichung und Entwicklung nicht nur innerhalb eines *Individuums* vollzieht, sondern durch Sprache ebenso Bezüge zur *Gesellschaft* und zur *Kultur* interdependent bestehen, sich entwickeln und verändern (Lüdtkke, 2012a). In diesem komplexen Konstrukt können durch Veränderungen neue Zusammenhänge erschlossen werden, die einerseits als Vorteil und Gewinn und andererseits als Irritation, Verunsicherung und Erschwernis erlebt werden können.

Diese erste Skizzierung markiert zentrale Gedanken, auf die sich die Annahmen und Strukturen der vorliegenden Forschungsarbeit beziehen. Darauf aufbauend ist die Arbeit im Sinne einer *Pädagogik im Kontext sprachlich-kultureller Diversität* verortet, die wiederum verschiedene interdisziplinäre Schnittstellen aufweist. Daraus leitet sich ein *empirisches Forschungsprojekt* mit dem Fokus auf pädagogische Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität ab. Im Folgenden werden drei für die Arbeit entscheidende Markierungen gesetzt und eingeordnet (s. Abb. 1, S. 4).

#### *Erstens: Relationale Sprachtheorie*

Im Praxisfeld sprachlich-kultureller Diversität ergeben sich prozesshafte sprachlich-kulturelle Bezüge der Fachkraft zu anderen, direkt oder indirekt beteiligten Menschen und Gruppen. Mit entsprechenden intersubjektiven Kontexten der Sprache und Kommunikation beschäftigt sich die *Relationale Sprachtheorie* nach Lüdtkke (2016b, 2010a, 2010b, 2004). Lüdtkke (2004) versteht unter der ‚Relationale Didaktik‘ ein didaktisches Modell „[...]“, welches in konstruktivistischer Theoriebildung gegründet und dabei den Schwerpunkt auf die sprachkonstruierende, intersubjektive Bedeutung der Emotionen sowie deren soziale, kulturelle, ökonomische und *gender*-spezifische [Hervorhebung im Original] Beziehungskontexte legt“ (ebd., S. 108). Lüdtkkes ‚Relationale Sprachtheorie‘ ist eine Weiterentwicklung interaktionistischer (u.a. Bruner

1983; Tomasello, 1992) und (ko-)konstruktivistischer Theorien (u.a. Reich, K., 2010). Damit werden intersubjektive, emotional beeinflusste Sprach- und Kommunikationsmuster erklärt, die Aufschluss über die Komplexität des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs sowie über besondere sprachlich-kommunikative Problemlagen, Abweichungen und Störungen geben.

Innerhalb dieser Bezugstheorie (s. Abb. 1, S. 4) liegt ein Modell von Lütke (2012a) vor, das die komplexe relationale Beziehung von *Person und Sprache* beschreibt (s. Kap. 2.1 u. 4.1). Mit dem Modell wird die Beziehung des *Individuums* im Hinblick auf Sprache und Kommunikation zur *Gesellschaft* und zur *Kultur* bestimmt. Außerdem werden damit Veränderungsprozesse reflektiert, die sich durch Beeinträchtigungen der Sprache ergeben können. Schließlich können damit pädagogische Möglichkeiten erschlossen werden, um Benachteiligungen, Schwierigkeiten und personale Beschädigungen zu vermeiden oder auszugleichen (ebd., S. 61).

Übertragen auf die Situation einer pädagogischen Fachkraft, die in einer frühpädagogischen Einrichtung mit mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund tätig ist und zudem eventuell selbst über eine nicht-deutsche Erstsprache und eine Zuwanderungsgeschichte verfügt, ist besonders das Verhältnis der Fachkraft zur eigenen Sprachlichkeit wie auch zur Sprachlichkeit der Kinder und der Team-Mitglieder von Bedeutung. Ferner ist auch relevant, wie die Eltern der Kinder und die Menschen in der Umgebung auf ein mehrsprachiges interkulturelles Angebot der pädagogischen Fachkraft sowie der Kolleginnen und Kollegen reagieren. Überdies wird es eine Rolle spielen, welche Orientierungen von Bildungsplänen ausgehen und welche regionalen oder globalen Vorstellungen zu anderen Herkunftssprachen und -kulturen existieren. Hierbei ist ebenfalls von Interesse, wie sich die Fachkraft in diesem sprachlich-kulturellen Verhältnis entwickeln kann oder gehemmt wird. Darüber hinaus ist für die Praxis wichtig, daraus Potenziale sowie Faktoren zur Ressourcennutzung zu ermitteln.

Die als Ressourcen genutzten Potenziale zeigen sich in den Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte u.a. im Bereich der Sprachbeobachtung und Sprachförderung. Um diese Kompetenzen zu erfassen, bietet sich innerhalb der Relationalen Sprachtheorie auf der Ebene der Sprachdidaktiktheorie das Modell des *Sprachdidaktischen Dreiecks* nach Lütke (2012b) an (s. Abb. 1, S. 4). Diesbezüglich können Kompetenzen zur relationalen Regulation der drei Konstituenten, nämlich die pädagogisch tätige Person, das Kind und der Bildungs- und Erziehungsgegenstand der Sprache und Kommunikation, eingeordnet werden (ebd., S. 479f; s. Kap. 3.1).

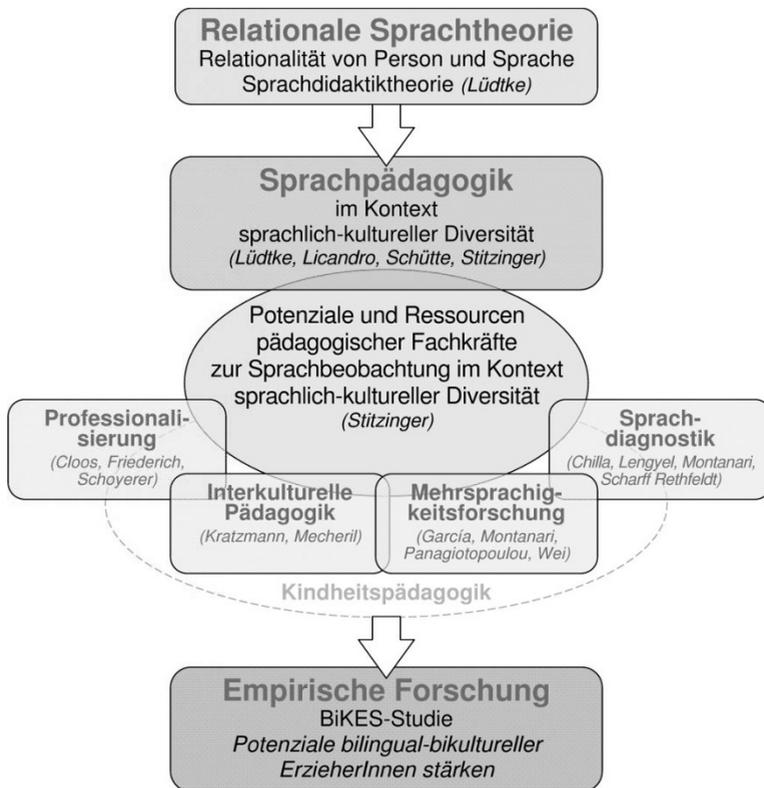


Abb. 1: Wissenschaftstheoretische Verortung der Forschungsarbeit

### Zweitens: Pädagogik im Kontext sprachlich-kultureller Diversität

Das Modell der Relationalität von Person und Sprache stellt nach Lüdtke (2012a) eine fachwissenschaftliche Grundlage für weitere Betrachtungen zu sprachwissenschaftlichen, sprach(heil)pädagogischen und sprachtherapeutischen Gegenstandsdimensionen zur Verfügung (ebd., S. 80). Darunter zählt im inklusiven Verständnis die Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation (Lüdtke & Stitzinger, 2015) mit einer Variante, die in der vorliegenden Arbeit im Sinne einer *Sprachpädagogik im Kontext sprachlich-kultureller Diversität* definiert werden kann (Licandro, 2016; Lüdtke, 2013; Lüdtke & Stitzinger, 2017; Schütte, 2018; Stitzinger, 2014). Hierzu werden Handlungsmöglichkeiten für Lehr-Lernprozesse mit mehrspra-

chigen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit interkulturellen Hintergründen entwickelt und differenziert. Dabei steht die pädagogische Fachkraft mit ihren sprachlich-kulturellen Potenzialen und Möglichkeiten der Ressourcennutzung in der frühpädagogischen Arbeit im Fokus der Überlegungen.

Auf dieser Basis ergeben sich Berührungspunkte mit anderen Wissenschaftsdisziplinen und untergeordneten Teilgebieten (s. Abb. 1, S. 4). Vor allem liegen Schnittfelder mit der *Mehrsprachigkeitsforschung* vor (u.a. García & Kleifgen, 2018; Montanari, 2013a; Panagiotopoulou, 2017; Wei, 2017; s. Kap. 2.3.1). Insbesondere liefern Erkenntnisse hinsichtlich des Erwerbs und des Gebrauchs von Erst- und Zweitsprachen<sup>2</sup> wesentliche Anhaltspunkte für das Forschungsvorhaben. Darunter fällt spezifisch auch der Aufgabenbereich der *Beobachtung und Diagnostik mehrsprachiger Kinder* (u.a. Chilla, 2017; Montanari, 2013b; Lengyel, 2017; Scharff Rethfeldt, 2018; s. Kap. 2.3.2) als notwendige Grundlage für gezielte Interventionen im frühpädagogischen Bereich. Da Sprache relational auch in gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen auftritt, besteht eine weitere Schnittstelle zum Fachgebiet der *Interkulturellen Pädagogik* (u.a. Kratzmann, 2013; Mecheril, 2016; s. Kap. 2.3.3). Von Belang sind hierbei die eigene (Inter-)Kulturalität pädagogischer Fachkräfte wie auch der (inter-)kulturelle professionelle Umgang in der Kindertagesstätte. Schließlich lassen sich wichtige Bezugspunkte zur *Professionalisierungsforschung* herstellen (u.a. Cloos, 2016; Friederich & Schoyerer, 2016), da die vorliegende Forschungsarbeit die Potenzialentwicklung und Ressourcennutzung pädagogischer Fachkräfte (s. Kap. 3.3) im Rahmen einer Intervention untersucht.

Demgegenüber befindet sich die Disziplin der *Kindheitspädagogik* nicht in direkter Überschneidung, sondern lediglich im angrenzenden Nahbereich innerhalb der vorliegenden Arbeit (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2017). Wenngleich sich die Kindheitspädagogik auf das zentrale Handlungsfeld pädagogischer Fachkräfte bezieht und sowohl Sprachbeobachtung, Sprachbildung und Sprachförderung wie auch interkulturelle Arbeit mit Kindern einschließt, gilt diese Disziplin in der Intention des Forschungsvorhabens nur als Hintergrund des Berufsbildes der pädagogischen Fachkräfte.

---

<sup>2</sup> Die in der wissenschaftlichen Literatur verwendeten Bezeichnungen ‚Erstsprache‘ und ‚Zweitsprache‘ werden aus gesamtsprachlicher Sichtweise (s. Kap. 2.3.1) der Vielschichtigkeit und Dynamik von Mehrsprachigkeitskonstellationen und Entwicklungsverläufen nicht immer gerecht. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit von ‚Erst- und Zweitsprache‘ gesprochen, wenn eine Zuordnung zu Sprachen im zeitlichen Erwerb oder im Dominanzverhältnis des Gebrauchs gemeint ist. Außerdem werden damit konkrete Sprachenkonstellationen ausgedrückt. Ansonsten werden andere Bezeichnungen wie ‚Migrationssprache‘ und ‚Minderheitssprache‘ versus ‚Mehrheitssprache‘ gebraucht, die den sozialen Kontext der Sprachen verdeutlichen.

### *Drittens: Empirische Untersuchung – Potenziale bilingual-bikultureller ErzieherInnen stärken (BiKES) 3*

In der vorliegenden Arbeit werden die Prozesse der *Potenzialentwicklung und Ressourcennutzung der pädagogischen Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität* in den Blick genommen. Die Effekte professioneller Tätigkeit durch pädagogische Fachkräfte auf die Entwicklung der Kinder werden hingegen nicht untersucht. Um der Zielsetzung nachzukommen, werden die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte zur Sprachbeobachtung mehrsprachiger Kinder unter empirischer Beweisführung erforscht. Im Rahmen eines vorwiegend qualitativen Forschungsdesigns werden methodische Verfahren unter wissenschaftlicher Absicherung mit Bezügen zur Forschungsmethodologie entwickelt und umgesetzt (s. Kap. 6). Die durchgeführte BiKES-Studie bildet den Kern der empirischen Arbeit (s. Abb. 1, S. 4) und liefert Ergebnisse zur weiteren wissenschaftlichen Absicherung (s. Kap. 7 – 9).

## **1.2 Intention und Fragestellung – Potenzial oder Ressource?**

In der zu Beginn skizzierten Ausgangslage offenbart sich im Zusammenhang mit vermehrt wahrgenommener sprachlich-kultureller Diversität eine Problematik im Hinblick auf geeignete Handlungsstrategien im Bildungskontext. Dabei ist ein Spannungsfeld zwischen einer Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie einer Ausrichtung auf die Bildungssprache und die Mehrheitskultur zu erkennen. Innerhalb dieser kontroversen Auseinandersetzung scheinen pädagogische Fachkräfte mit mehrsprachigen und interkulturellen Bezügen ein Potenzial mitzubringen, das die monolinguale und monokulturelle Orientierung der Bildung und Erziehung in Deutschland ausgleichen könnte.

Dementsprechend soll mit der vorliegenden Arbeit erforscht werden, inwieweit dieses Potenzial wirklich von Nutzen ist. Hierzu ist die Intention, gesicherte Erkenntnisse zu erschließen, wie sich mehrsprachiges und interkulturelles Handeln bei pädagogischen Fachkräften abzeichnet und welche Faktoren ausschlaggebend sind, um das Handeln im Kontext sprachlich-kultureller Diversität ressourcenorientiert zu fördern. Vor dem Hintergrund der eingangs umrissenen Problemstellung richtet sich der Fokus im Wesentlichen auf mehrsprachige pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund. Zusätzlich sollen auch monolingual deutschsprachige pädagogische Fach

---

<sup>3</sup> Die BiKES-Studie (Potenziale bilingualer-bikultureller ErzieherInnen stärken) wurde als empirische Arbeit durch den Verfasser der vorliegenden Dissertation an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Sonderpädagogik in der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie durchgeführt. Die Studie wurde im Forschungsprojekt ‚Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potenziale bilingualer ErzieherInnen‘ unter der Gesamtleitung von Prof. Dr. habil. Ulrike Lüdtko als Drittmittelprojekt vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe; AZ: FP 02-12) durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) innerhalb einer Laufzeit von 18 Monaten gefördert.

kräfte in die Untersuchung einbezogen werden, um gleichfalls andere Potenzialkonstellationen miteinander zu vergleichen.

Das komplexe Forschungsfeld soll weiter mit Blick auf das sprachlich-kulturelle Handeln in der Kindertagesstätte eingegrenzt werden sowie schulische und sprachtherapeutische Schnittstellen einbeziehen. Vor allem soll die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte zur Sprachbeobachtung von mehrsprachig und interkulturell aufwachsenden Kindern fokussiert werden. Die Beobachtung der Mehrsprachigkeit soll demgemäß im Vordergrund der Arbeit stehen, wobei Bezüge zur Interkulturalität stets einfließen sollen. Damit wird der Fragestellung nachgegangen, welche Potenziale bei pädagogischen Fachkräften im Kontext sprachlich-kultureller Diversität zu erkennen sind und wie diese bei der Einschätzung von sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder eingesetzt werden. Hierzu ergeben sich folgende Fragen unter drei Forschungsschwerpunkten:

- *Erster Forschungsschwerpunkt:* Welche Aspekte erachten bilinguale und monolinguale pädagogische Fachkräfte als bedeutsam für ihr professionelles Handeln mit mehrsprachigen und interkulturell aufwachsenden Kindern?
- *Zweiter Forschungsschwerpunkt:* Wie verändern sich Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Rahmen gezielter Qualifizierung zur Beurteilung mehrsprachiger Fähigkeiten von Kindern?
- *Dritter Forschungsschwerpunkt:* Was trägt dazu bei, dass Potenziale pädagogischer Fachkräfte als Ressource für das adäquate Handeln innerhalb sprachlich-kultureller Diversität vorteilhaft genutzt werden? Wie zeichnen sich insbesondere die Merkmale Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gegenüber Monolingualität und wenig interkultureller Erfahrung aus.

Mit den gewonnenen Ergebnissen sollen gesicherte Erkenntnisse erschlossen werden, wie pädagogische Fachkräfte in der Praxis der Kindertagesstätte effektiv begleitet und unterstützt werden können. Darüber hinaus sollen Hinweise erbracht werden, welche Aspekte bei der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu berücksichtigen sind, um sowohl angehende als auch berufserfahrene Erzieherinnen und Erzieher sowie Sozialassistentinnen und Sozialassistenten im Hinblick auf Einstellungen, Fachwissen und Methoden zur Thematik Mehrsprachigkeit und Interkulturalität optimal zu professionalisieren.

### **1.3 Konzeptioneller und methodischer Aufbau – vom Phänomen zur Theorie (und Rückführung zum Phänomen)**

Vor dem Hintergrund der Intention und Fragestellung der vorliegenden Arbeit wird das Vorgehen und die schriftliche Darlegung des Forschungsvorhabens konzipiert und im Folgenden vorgestellt. Ausgehend von einer interdisziplinären Analyse des

Themenfeldes wird ein empirisches Konzept entwickelt, das geeignet ist, im Schwerpunkt qualitativer Verfahren neue Erkenntnisse im Sinne einer induktiven Herangehensweise zu generieren.

Für den Aufbau eines induktiv schlussfolgernden Vorgehens wird das wissenschaftstheoretische Modell interdependenter Betrachtungsebenen der Sprach(heil)pädagogik nach Lüdtké, (2014, S. 21f) zugrunde gelegt. Dabei wird in der Logik vom Konkreten bis hin zum Abstrakten zunächst vom wahrnehmbaren Phänomen der Praxis ausgegangen, um auf dieser Basis Konzeptualisierungen in darüber liegenden Abstraktionsebenen vorzunehmen. Aus der fachlichen Handlungspraxis sowie aus leitenden Praxiskonzepten können weiter fachwissenschaftliche Theorien sowie erkenntnistheoretische bzw. methodologische Metatheorien entwickelt werden (Lüdtké, 2014, S. 21). In der induktiven Forschungsperspektive kann die Vielfalt der Praxisphänomene auf allgemeine Aussagen, Gesetzmäßigkeiten und Theorien abgeleitet werden, welche wiederum in einem zirkulären Schema deduktiv in der Praxis auf Gültigkeit überprüft und angewendet werden können (Breuer, 2010, S. 39f).

In der Adaption des oben vorgestellten Modells ergibt sich für die schriftliche Darlegung der vorliegenden Forschungsarbeit folgende Grobstruktur (s. Abb. 2, S. 8).

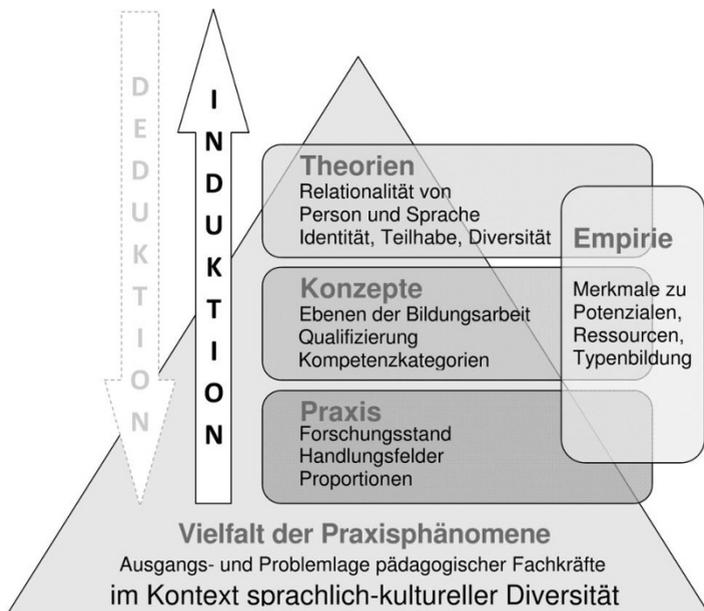


Abb. 2: Grobstruktur der schriftlichen Darlegung der Forschungsarbeit (modifiziert nach Lüdtké, 2014, S. 22; Lüdtké & Stitzinger, 2015, S. 25)

Nach einer im *ersten Kapitel* skizzierten *Ausgangs- und Problemlage*, mit der pädagogische Fachkräfte in der Praxis sprachlich-kultureller Diversität konfrontiert sind, wird im *zweiten Kapitel* der Kontext sprachlich-kultureller Diversität in einer interdisziplinären Fundierung untersucht, um die Relevanz des Forschungsthemas aufzuzeigen. Dazu werden auf der Grundlage begrifflicher Verortungen zu sprachlich-kultureller Diversität sowohl *Proportionen* als auch *Handlungsfelder* bezüglich Mehrsprachigkeit und Interkulturalität vor allem im Hinblick auf die Praxis des Elementarbereiches beleuchtet. Außerdem werden Recherchen zum *Forschungsstand* in der pädagogischen Umsetzung mehrsprachig-interkultureller Praxiskonzepte sowie in der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte dargelegt.

Im *dritten Kapitel* wird das pädagogische Handeln im Kontext sprachlich-kultureller Diversität des Elementarbereiches auf einer abstrakteren Konzeptebene strukturiert. Damit werden maßgebliche Markierungspunkte für das empirisch-methodische Vorgehen gesetzt. Hierbei werden sprachlich-kulturelle *Kompetenzen* pädagogischer Fachkräfte mit Bezug auf die Sprachdidaktiktheorie kategorisiert. Außerdem wird dem Konstrukt der *Qualifizierung* vom Potenzial zur Ressourcennutzung im Kontext sprachlich-kultureller Diversität nachgegangen. Überdies werden die *Ebenen der Bildungsarbeit* erschlossen.

Im nachfolgenden *vierten Kapitel* erfolgt eine theoretische Generalisierung für den Bereich der sprachlich-kulturellen Diversität. Somit werden Erklärungsansätze vor dem Hintergrund der Relationalen Sprachtheorie gegeben, die als Leitgedanken innerhalb der empirischen Analyse fungieren sollen. Im Schwerpunkt handelt es sich um Fragen zur sprachlich-kulturellen *Identität*, *Teilhabe* und *Diversität*, welche auf die Situation der pädagogischen Fachkräfte und ihr Handeln im Forschungskontext übertragen werden können. Im *fünften Kapitel* wird mit zusammenfassenden Ableitungen und Annahmen bezüglich sprachlich-kultureller Potenziale und Ressourcen eine logische Verbindung zur empirischen Arbeit hergestellt.

Das *sechste Kapitel* widmet sich der Methode des Forschungsdesigns der durchgeführten BiKES-Studie. Die Ausführungen geben Auskunft über die Forschungsfragen und Schwerpunkte, den Erhebungs- und Analyseplan, das Stichprobendesign, die Qualitätskriterien sowie die Instrumente und Methoden der Datengewinnung und Analyse. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden im *siebten*, *achten* und *neunten Kapitel* nach drei Forschungsschwerpunkten gegliedert dargestellt. In den aufeinander bezogenen Ergebnissen werden in einer *Typenbildung* Merkmale zu *Entwicklungspotenzialen* und zur *Ressourcennutzung* herausgearbeitet. Anschließend werden die Ergebnisse im *zehnten Kapitel* interpretiert und diskutiert. Ebenso wird das methodische Vorgehen bewertet. Damit wird die Bedeutung des wissenschaftlichen Beitrages im Gesamtzusammenhang eingeordnet. Das *elfte Kapitel* schließt die Arbeit mit einem Ausblick für die weitere Forschung sowie mit Implikationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung ab.

#### 1.4 Problemstellung – globale, administrative und pädagogische Konstellationen

Die vorangestellte wissenschaftstheoretische Einordnung und Vorstrukturierung steht im Zusammenhang mit der realen Ausgangslage pädagogischer Fachkräfte, die sich zunehmend auf neue sprachlich-kulturelle Gegebenheiten in der frühpädagogischen Arbeit einstellen müssen. In einer derzeit durch Mobilität und Globalisierung geprägten Welt ergeben sich für Fachkräfte im Elementarbereich<sup>4</sup> vielfältige veränderte Bezüge, die es adäquat einzuordnen und zu integrieren gilt. Bestimmte Entwicklungen und Verhältnisse zeichnen sich gegenwärtig als anspruchsvolle Aufgabe für das Personal in den Kindertagesstätten ab. Dabei wird der pädagogische Nahraum der Erziehenden nicht nur durch die unmittelbare *pädagogische* Situation, sondern auch von *administrativen* und *globalen* Konstellationen beeinflusst.

##### *Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als globale Prozesse*

Eine globale Erscheinung stellt heute das Geschehen von Migration und Flucht dar. Aktuell zeigt sich weltweit das stärkste Migrationsaufkommen seit Ende des zweiten Weltkrieges sowie eine ansteigende Flüchtlingsbewegung im Zusammenhang mit nationalen und internationalen Krisenherden (UN, 2017, S. 1). Durch Migration und Flucht werden immer mehr Menschen rund um den Globus mit Veränderungen in gesellschaftlichen, politischen, kulturellen oder sprachlichen Zusammenhängen konfrontiert. In den verschiedenen Lebensräumen entwickeln sich vielfältige Ausprägungen an kulturellen und sprachlichen Merkmalen in der Bevölkerung. Vor diesem Hintergrund erfordert das Zusammenleben in der Gesellschaft ein adäquates Umgehen mit Vielfalt und Heterogenität.

In der UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (UNESCO, 2002) wird daher bekräftigt, dass gezielte Vorkehrungen auf dem Weg von der kulturellen Diversität zum kulturellen Pluralismus zu unternehmen sind. In Artikel 2 wird dementsprechend deklariert:

“In our increasingly diverse societies, it is essential to ensure harmonious interaction among people and groups with plural, varied and dynamic cultural identities as well as their willingness to live together. Policies for the inclusion and participation of all citizens are guarantees of social cohesion, the vitality of civil society and peace” (UNESCO, 2002, S. 62).

Des Weiteren wird in Artikel 5 ausgeführt, dass alle Personen das Recht haben, sich in einer Sprache ihrer Wahl – vor allem in ihrer Erstsprache – auszudrücken und zu verwirklichen (ebd., S. 63)

---

<sup>4</sup> Das Professionsfeld der Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten, Krippen und Horten wird in der vorliegenden Arbeit als Elementarbereich bzw. synonym als frühpädagogischer Bereich bezeichnet. Die entsprechende Bezugsdisziplin ist die Elementarpädagogik bzw. Frühpädagogik. Im Zuge der Akademisierung der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte wird auch von der Kindheitspädagogik gesprochen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 126).

Auch in Europa, insbesondere in Deutschland, wird das Migrationsgeschehen mittlerweile deutlicher wahrgenommen. Allerdings wurde noch lange seit den 1950er Jahren bis in die Jahrtausendwende mehrheitlich im politischen und alltäglichen Kontext negiert, dass die hauptsächlich aus Südeuropa angeworbenen Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten mit ihren Familien zu einem dauerhaften gesellschaftlichen Bestandteil in den Einwanderungsländern wurden. Es wurde davon ausgegangen, dass die „Gastarbeiter“ – wie sie damals bezeichnet wurden – nur vorübergehend im Land bleiben und bald wieder in das Herkunftsland zurückkehren würden (Hunn, 2005). Erst allmählich verstehen Politik und Gesellschaft in einigen europäischen Staaten Migration als Normalität. „Die europäische Realität der Migration ist in vielfältiger Weise eine Herausforderung, auf die unterschiedlich reagiert wird – teils neugierig, teils eher gleichgültig, teils aber auch geradezu verstört“ (Ehlich, 2005, S. 47). Die Aufnahme von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als anerkannte Komponenten staatlich-administrativer Orientierungen und öffentlicher Lebensvollzüge bedarf nicht nur einer oberflächlich idealisierten Bereitschaft, sondern eines echten Interesses in globalen Programmatiken bis hin zu institutionellen und individuellen Umsetzungen.

#### *Politisch-administrative Entscheidungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität*

Aus der Sicht des Rates der Europäischen Union (2011) ist eine wichtige Zielsetzung, in Europa die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung zu fördern. Damit soll der soziale Zusammenhalt und der interkulturelle Dialog gestärkt werden. Zudem gilt es, die Sprachen der Europäischen Union in der Welt zu erhalten und zu unterstützen (ebd., S. 27).<sup>5</sup> Hierfür sollen u.a. die Erstsprachen von Kindern und Erwachsenen wertgeschätzt und Möglichkeiten zur Förderung von Erstsprachkenntnissen ausgebaut werden (ebd., S. 29). Im Rahmen der Leitlinie zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität der Bürgerinnen und Bürger Europas werden im Common European Framework of Reference for Languages differenzierte Kompetenzen beschrieben, die Lernende zur Beherrschung anderer Sprachen benötigen (Council of Europe, 2018). Somit werden einheitliche Handlungshilfen international bereitgestellt, die eine mehrsprachige Entwicklung vorteilhaft unterstützen.

Allerdings werden sprachliche Potenziale von allen Kindern noch nicht ausreichend einbezogen (Heimler, 2018, S. 6f). Bei vielen Initiativen zum Erwerb und Erhalt von Mehrsprachigkeit handelt es sich in Deutschland zunächst um Maßnahmen, die sich zielgruppenspezifisch auf Sprachen mit einem hohen gesellschaftlichen Prestige und einer wirtschaftlichen Bedeutung beziehen. So werden frühe Fremdsprachkonzepte propagiert und bilinguale Angebote im vorschulischen und schulischen Bereich eingerichtet (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007). Bilinguale Kinder-

---

<sup>5</sup> Neben der Stärkung der Vielfalt in der Gemeinschaft hebt der Rat der Europäischen Union bezüglich der Förderung von Mehrsprachigkeit vor allem aber die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft mit Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit der Menschen hervor (Der Rat der Europäischen Union, 2011, S. 27).

tagesstätten realisieren eine Betreuung und Erziehung in der Fremdsprache Englisch, Französisch oder Spanisch im Wesentlichen für monolinguale Kinder, die neben Deutsch frühzeitig eine andere anerkannte Verkehrssprache lernen sollen (Wode, 2000, S. 3). Ebenso bieten internationale Schulen vorzugsweise Englisch als Unterrichtssprache für Kinder aus überwiegend bildungsnahen Familien aus dem In- und Ausland an. Entsprechende Konzepte richten sich hauptsächlich an Kinder der *autochthonen deutschsprachigen Mehrheit* (Brockmann, 2006, S. 90) oder an nicht-deutschsprachige Familien mit internationalen Bezügen. Aufgrund der erheblichen Unterrichts- und Betreuungskosten rekrutieren sich die Kinder und Jugendlichen vorwiegend aus Familien mit qualifiziertem Bildungshintergrund und mittlerem bis hohem Einkommen.

Ferner sind bilinguale Bildungsmaßnahmen in Deutschland in wenigen grenznahen Regionen vorzufinden. Damit werden vor allem Kinder *autochthoner Minderheiten* angesprochen, die Deutsch als dominante Erstsprache beherrschen und die Sprache ihrer Vorfahren, wie Friesisch, Sorbisch oder Dänisch, spracherhaltend erwerben sollen (Brockmann, 2006, S. 90; Kaulfürstowa, 2018, S. 17ff; Wode, 2000, S. 3). Außerdem werden in bestimmten Grenzgebieten die Sprachen der Nachbarländer im Bildungskontext aufgegriffen, wie beispielsweise Französisch im Oberrhein (Jampert et al., 2007, S. 91ff). Auch hierbei wird letztlich nicht die Grundidee verfolgt, Mehrsprachigkeit in der Breite bei allen Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen zu ermöglichen.

Darüber hinaus beziehen sich mehrsprachige Bildungsangebote auf *allochthone zugewanderte Minderheiten* mit anderen Erstsprachen (Brockmann, 2006, S. 90). Diesen Erstsprachen wird oft eine geringe Anerkennung und Wertschätzung als typische Migrationssprachen, wie beispielsweise Türkisch, Russisch oder Polnisch, entgegengebracht. Damit geht häufig auch eine Problemzuschreibung in Bezug auf den Mehrsprachigkeitserwerb einher. Vorurteile und nicht belegte Annahmen stützen sich auf Beobachtungen, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional häufig innerhalb schwieriger Bildungsverläufe zu identifizieren sind (Stanat, Schwippert & Gröhlich, 2010, S. 148f). Dabei werden jedoch gravierende Benachteiligungsfaktoren zu wenig berücksichtigt. Entsprechende Sprachfördermaßnahmen und Forschungsaktivitäten werden oft nur politisch motiviert als unmittelbare Reaktion auf ein schlechtes Abschneiden in Schulleistungsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) und PIRLS/IGLU (Progress in International Reading Literacy Study/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) angeordnet und umgesetzt (Allemann-Ghionda, Stanat, Göbel & Röhner, 2010, S. 9f). Diesbezüglich liegt der Fokus durchgängig von der vorschulischen zur schulischen Sprachbildung im Erwerb der Zweitsprache Deutsch (s. u.a. Gogolin, Lange, Hawighorst, Bainski, Heintze, Rutten & Saalman, 2011), während das Kapital der Migrationssprachen in der Regel wenig genutzt wird. Im Vergleich dazu wird auch im Erwachsenenbereich in Integrationskursen zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache der Ressource herkunftssprachlicher Fähigkeiten kaum Be-

achtung beigemessen (Ehlich, Montanari & Hila, 2007, S. 74; Montanari, 2015, S. 36). Letztlich wird die Förderung und der Erhalt der Migrationssprachen vor dem Hintergrund kontroverser Diskussionen in Politik, Administration, Wissenschaft und pädagogischer Praxis uneinheitlich gehandhabt.

Aus den vorangegangenen Ausführungen zeichnet sich ein Konflikt zwischen zwei Standpunkten in zwei Nuancen ab. Erstens besteht ein Widerspruch in der europäischen Sprachenpolitik zwischen dem hoch alphabetisierten Menschen, der fließend mehrere bedeutende *Nationalsprachen* sprechen, lesen und schreiben kann, sowie dem Menschen, der nur fragmentarische Kenntnisse in der Mehrheitsprache des Landes und zusätzliche Fähigkeiten in einer wenig wertgeschätzten *Migrationssprache* oder diverse *Sprachvarietäten* aufweist (Stevenson, 2011, S.18).

Zweitens wird sprachlich-kulturelle *Heterogenität* durchaus befürwortet aber gleichzeitig sprachlich-kulturelle *Homogenität* in der Gesellschaft und im Bildungskontext verteidigt. So wird einerseits die Bedeutung der Erstsprache für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung sowie für die familiäre, ethnische und kulturelle Zugehörigkeit betont (Schneider, 2015, S. 135ff). Andererseits wird die Wichtigkeit des Erwerbs einer gemeinsamen Ziel- und Verständigungssprache hervorgehoben, die den Zugang zur Leitkultur des Staates sowie die Teilhabe an Bildung erleichtern und fördern kann (Kiel, 2005, S. 115ff). Das pädagogische Handeln im Kontext sprachlich-kultureller Diversität vollzieht sich dabei innerhalb eines Spannungsfeldes von der Akzeptanz individueller subkultureller Identitäten bis zur einheitlichen bildungsbezogenen Orientierung. Die Anerkennung von Diversität und Pluralismus steht im Kontrast zu Uniformität und Standardisierung (Jaspers, 2012, S. 55).

#### *Sicht auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der pädagogischen Umsetzung*

Angesichts der wachsenden mehrsprachigen Bevölkerung sind Überlegungen zum geeigneten pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten in Deutschland zu einem wichtigen Thema geworden (Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir & Sachse, 2017, S. 133). Allerdings herrscht in den Teams von Kindertagesstätten und Schulen noch große Uneinigkeit darüber, wie im pädagogischen Alltag auf die Bedingung Mehrsprachigkeit und Interkulturalität reagiert werden soll. „Für Erzieherinnen und Erzieher ist der Anspruch, Kultur bzw. Ethnizität in ihrer Praxis zu berücksichtigen oft in mehrfacher Hinsicht ein ‚heißes Eisen‘“ (Sulzer, 2013, S. 6). Dafür nennt Sulzer mehrere Gründe: Allgemein ist festzustellen, dass das Thema Migration und Integration sehr emotional besetzt debattiert wird. Zudem sind manche pädagogische Fachkräfte aufgrund divergierender soziokultureller Erfahrungen gegenüber den Eltern verunsichert. Außerdem stellen die Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Migration der Kinder erhöhte Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte, welche bislang nicht immer systematischer Gegenstand der Ausbildung waren (ebd.). Viele pädagogische Fachkräfte sehen sich deshalb überfordert (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 21).

Brockmann (2006) sieht als weitere Ursache für das Ignorieren oder gar Unterbinden von Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte, „[...] dass einige ErzieherInnen sich aus dem Alltagsgeschehen der Kinder ausgeschlossen fühlen“ (ebd., S. 88). Zudem vermutet Brockmann, dass ein großes Bedürfnis der pädagogischen Fachkräfte nach einer gemeinsamen Sprache für die Kommunikation mit den Eltern und zum Wohle ihrer Kinder besteht (ebd., S. 88f). Als Hauptargument für die monolinguale Ausrichtung auf die Umgebungssprache Deutsch in frühpädagogischen Bildungseinrichtungen wird jedoch die Notwendigkeit des Deutscherwerbs und die soziale Integration angeführt (ebd., S. 89). Dabei ist im Allgemeinen nicht erwünscht, die Bildungsordnung der Mehrheitsgesellschaft in Frage zu stellen (Knappik & Dirim, 2012, S. 93).

### *Potenzial der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im pädagogischen Personal*

Die beschriebene Polarität zwischen der Wertschätzung *heterogener sprachlich-kultureller Eigenheiten* und der *monolingual nationalsprachlichen Orientierung* bezieht sich in der vorschulischen sowie schulischen Bildung und Erziehung auch auf das Potenzial der Fachkräfte. Pädagogisch tätige Fachpersonen mit mehrsprachigen und interkulturellen Lebensbezügen stehen ähnlich wie Kinder und Jugendliche im Zwiespalt, ihre mehrsprachigen Fähigkeiten und besonderen interkulturellen Erfahrungen für den pädagogischen Kontext zu nutzen oder sich an den monolingualen Vorgaben der Bildungssprache Deutsch auszurichten.

Die Anerkennung und Befürwortung sprachlich-kultureller Diversität als neue Wirklichkeit ist dementsprechend auch auf das Arbeitsumfeld auszuweiten. Gerade die Vielfalt unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen eröffnet besondere Chancen für Innovation und Kreativität im beruflichen Handeln (Charta der Vielfalt, 2017, S. 2). Dementsprechend wird für Institutionen im Bildungswesen erhofft, dass Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationshintergrund durch ihr Fähigkeitsprofil die ungleichen Chancen und institutionellen Barrieren für Kinder und Familien mit Migrationshintergrund kompensieren und aufbrechen, die durch monolinguale Strukturen und mangelnde interkulturelle Öffnung der Bildungsstätten produziert werden (Fuchs-Rechlin & Strunz, 2014, S. 45; Knappik & Dirim, 2012, S. 93; Kracht, 2012, S. 579; Rotter, 2012, S. 101ff). Somit stellen pädagogisch tätige Fachpersonen mit Migrationshintergrund eine wichtige Zielgruppe dar, deren Anwerbung und Einstellung bereits im Nationalen Integrationsplan (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007, S. 54f) sowie später im bundesweiten Integrationsplan (BAMF, 2010, S. 51f) gefordert wird.

Nach Strasser und Steber (2010) wird erwartet, dass Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte eine größere Nähe zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufweisen. Außerdem vermuten Strasser und Steber, dass ebenso Lernende ohne Migrationshintergrund von einem sprachlich-kulturell heterogen zusammengesetzten pädagogischen Personal profitieren, da hiermit vorteilhafte Abbildungen und Konzepte einer multikulturellen Gesellschaft geschaffen sowie ein Verständnis für Diversität aufgebaut werden kann. Gleichzeitig können Pädagoginnen und Pädagogen