



Sprachbehindertenpädagogische Intervention bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen

Solveig Chilla

Zusammenfassung

Sprachbehindertenpädagogen stehen vor einer Vielzahl konzeptioneller und praktischer Fragen, wenn sie eine Intervention bei Kindern und Jugendlichen planen, die in einem Minderheitenkontext zweisprachig aufwachsen. In diesem Beitrag werden die Grenzen (psycho-)linguistischer Modellbildung sowie aktuelle Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen Erwerb und zu Spezifischer Sprachentwicklungsstörung (SSES) bei Mehrsprachigkeit und ihre Konsequenzen für die Interventionspraxis thematisiert.

Schlüsselwörter

Intervention, Mehrsprachigkeit, Spezifische Sprachentwicklungsstörung, Migration

1 Die „Entdeckung der Mehrsprachigkeit“ und Grenzen sprachwissenschaftlicher Modellbildung

Seit ungefähr 15 Jahren rücken auch im deutschsprachigen Raum Kinder und Jugendliche, die lebensweltlich mehrsprachig aufwachsen, immer stärker in den Fokus sprachbehindertenpädagogischer und sprachwissenschaftlicher Forschung. Kracht (2000) formulierte als eine der ersten konkrete Interventionsvorschläge, indem sie auf die besonderen Bildungsbedürfnisse und die begrenzte Transferfähigkeit monolingualer Erwerbsmodelle auf den bilingualen Erwerb hinwies. Mangels Modellierung mehrsprachiger Realitäten bei gleichzeitigem „monolingualem Habitus“ von Bildungspolitik und Sprachförderung (Gogolin 1994), die sich nicht zuletzt in den Ergebnissen der OECD/IEA-Studien zeigen, wurden Forschungs- wie Sprachförderaktivitäten intensiviert (Redder et al. 2011). Gleich-

zeitig berichten Praktiker, wie schwer es ist, Spracherwerbsstörungen bei mehrsprachigen Kindern zu diagnostizieren und Interventionen zu konzipieren.

Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität in der sprachbehindertenpädagogischen Praxis können nicht ohne ihre gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bezugspunkte, wie z. B. die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen betreffende Artikel der UN-BRK (CRPD, UN 2006), das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung und Benachteiligung und die ICF-CY (WHO 2011) thematisiert werden. Sie verändern den Blick auf Interventionsziele, sprachliche Fähigkeiten, Förderbedürfnisse und sprachliche Beeinträchtigungen bei ein- und mehrsprachigen Kindern im schulischen und außerschulischen Kontext. Mehrsprachige Kinder oder Kinder „mit Migrationshintergrund“ werden in Abgrenzung zur monolingual deutschsprachigen Majorität meist als homogene Gruppe konstruiert. Es wird postuliert, dass sich einheitliche (sprachliche) Bildungsbedürfnisse aus den drei Dimensionen Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund und Mehrkulturalität ableiten lassen. Dass diese Kategorien in der diagnostischen und therapeutischen Praxis oft konfundieren, zeigen z. B. viele Elternfragebögen, Erhebungen von „Hintergrundvariablen“ und Empfehlungen „zum Umgang“ mit türkischen oder russischen Familien. Tatsächlich sind aber die meisten Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, keine „Kinder mit Migrationshintergrund“¹ und wachsen auch nicht multikulturell (im Sinne einer Addition mehrerer Sprachen und Kulturen) auf. Bilin-

gual sind hier in sensu Grosjean (1996): „those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives“; bilinguale Kinder und Jugendliche sind Individuen, die während der dynamischsten Phase ihrer kommunikativen Entwicklung regelmäßigen Input in (mindestens) zwei Sprachen erhalten (Kohnert 2010, 457). Gegen die Konstruktion einer Gruppe „mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher“ mit vergleichbaren sprachlichen Interventionsbedürfnissen sprechen weiter ihre unterschiedlichen Sprachen, die Herkunftsländer von Kindern und Eltern (meistens: Deutschland), ihre Spracherfahrungen (sowohl Sprachkontakt als auch Sprachengebrauch), ihr sozioökonomischer Status, u. v. m. Meist sind sie in einer ihrer Sprachen kompetenter als in der/den anderen, wobei die dominante Sprache auch oft diejenige ist, in der das Kind die größte Inputmenge erhalten hat (Genesee et al. 2004). Sprachdominanz ist nicht statisch, oft wird die Zweitsprache (Deutsch) zur dominanten Sprache, in der das Kind über bessere Fähigkeiten verfügt, wenn dies auch die Mehrheitssprache ist. Betrachtet man also eine Gruppe Fünfjähriger, deren Erstsprache (L1) Polnisch und deren Zweitsprache (L2) Deutsch ist, so unterscheidet sich jedes einzelne Kind von den anderen der Gruppe in der Menge seines Inputs in Erst- und Zweitsprache darin, wann es zuerst mit beiden Sprachen in Kontakt gekommen ist und darin, welche der beiden Sprachen gerade dominant ist. All diese Faktoren beeinflussen den Spracherwerb, aber auch den Sprachstand (Paradis 2010; Chilla & Niebuhr-Siebert i. Dr.).

Danach liegt ein Migrationshintergrund vor bei

- Zugewanderten seit dem 1.1.1950,
- Ausländerinnen und Ausländern,
- Eingebürgerten und
- Kindern mit mindestens einem im Ausland geborenen und zugewanderten, ausländischen oder eingebürgerten Elternteil. (Arbeitsgruppe „Indikatorenentwicklung und Monitoring“ 2008).