

Unterstützte Kommunikation bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen

von Sarah Vock und Carina Lüke

Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit stellt weltweit betrachtet keine Ausnahme dar und auch in Deutschland nimmt der Anteil an Personen, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen und leben, stetig zu. In Nordrhein-Westfalen wachsen beispielsweise 33% der Grundschüler/innen mehrsprachig auf (vgl. Subellok, Lüke & Ritterfeld, 2013), eine Untersuchung in Hamburg ergab einen Anteil von 35% (vgl. Fürstenau & Yagmur, 2003).

Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung

Mit dem Etikett Mehrsprachigkeit werden eine Vielzahl an höchst unterschiedlichen Entwicklungsverläufen bezeichnet. Eine häufig stattfindende Gleichsetzung der Begriffe *Migrationshintergrund* und *Mehrsprachigkeit* führt zudem zu einer Vermischung von verschiedenen Aspekten, welche eigentlich eine trennscharfe Unterscheidung benötigten. Nicht jedes Kind mit Migrationshintergrund wächst auch mehrsprachig auf und wiederum hat nicht jedes mehrsprachige Kind einen Migrationshintergrund. Bei vielen Kindern und Jugendlichen, die beispielsweise in dritter oder vierter Generation in einem Land leben, verliert die Sprache der Eltern oder Großeltern zunehmend oder gar ganz an Bedeutung, so dass hier häufig eine einsprachige Sozialisation, angepasst an die Umgebungssprache, zu beobachten ist (vgl. Eilers, Pearson & Cobo-Lewis, 2006).

Bei der Beschreibung von Mehrsprachigkeit muss zunächst zwischen einer simultanen und einer sukzessiven Sprachentwicklung mit zwei oder mehr Sprachen unterschieden werden (vgl. Chilla, Rothweiler & Babur, 2010; Paradis, 2007):

- Beim simultanen Erwerb zweier Sprachen erhält das Kind bereits ab einem Alter von 0 bis 3 Jahren sprachlichen Input in beiden beteiligten Sprachen.

- Beim sukzessiven Spracherwerb hingegen wächst das Kind zunächst mit nur einer Sprache auf und erhält erst ab einem Alter von zumeist 3 bis 10 Jahren einen zusätzlichen sprachlichen Input in einer zweiten Sprache.

Neben diesem sehr entscheidenden Faktor des Erwerbsalters haben weitere Aspekte Einfluss auf

die Ausbildung der Sprachkompetenz, die Sprachverwendung sowie die Einstellung über eine eigene Mehrsprachigkeit. Hierzu zählen insbesondere (vgl. Allemann-Ghionda 2008; Genesee, Paradis & Crago 2004; Paradis 2007, 2010; Pearson 2007):

- die Quantität und die Qualität des jeweiligen sprachlichen Inputs,
- die Kontexte, in denen die Sprachen Verwendung finden (bspw. Schule vs. häuslicher Kontext) sowie
- die Präsenz und die soziolinguistische Stellung der Sprachen in der Gesellschaft.

Alle diese Faktoren sind dynamischen Veränderungen ausgesetzt und befinden sich im stetigen Wandel. Die Kompetenzentwicklung mehrsprachig heranwachsender Kinder und Jugendliche vollzieht sich daher unterschiedlich und auch die Verwendung der von ihnen beherrschten Sprachen variiert von Zeit zu Zeit.

Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen mit fehlender oder schwer verständlicher Lautsprache

Generell sind Kinder problemlos in der Lage mehrere Sprachen kompetent zu erwerben, da eine mehrsprachige Sozialisation keine Ursache für eine Spracherwerbsproblematik darstellt (vgl. Kohnert & Medina 2009; Paradis, Crago & Genesee 2003; Pearson 2007; Rice 2010).

Allerdings verhindert eine vorliegende Mehrsprachigkeit auch nicht das Auftreten von Sprach- und Kommunikationseinschränkungen.

So sind Angaben von 230 Sprachtherapeuten/innen in Deutschland zufolge 42,7% der Kinder, die sprachtherapeutisch versorgt werden, mehrsprachig. Ein Großteil der Kinder erhält eine Sprachtherapie aufgrund einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung (einsprachig: 47,8%, mehrsprachig: 61,3%) und ein nicht unerheblicher Teil der Kinder wird aufgrund einer Sprachentwicklungsstörung im Rahmen einer Primärbehinderung wie beispielsweise einem genetischen Syndrom versorgt (einsprachig: 10,3%, mehrsprachig: 9,3%) (vgl. Lüke & Ritterfeld, 2011).

In beiden Gruppen finden sich Kinder, die eine fehlende oder stark eingeschränkte Lautsprachproduktion vorweisen und daher auf Unterstützte Kommunikation (UK) angewiesen sind.

Einfluss auf die Mehrsprachigkeit

Vermischung von Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund

Simultaner oder sukzessiver Spracherwerb

Kinder mit einer Primärbehinderung sind häufig linguistisch, kognitiv, motorisch und/oder sensorisch so eingeschränkt, dass eine Sprachproduktion erschwert oder sogar unmöglich ist. Aber auch umschriebene Sprachentwicklungsstörungen und schwere kindliche Sprechapraxien können lautsprachliche Fähigkeiten so sehr einschränken, dass eine UK-Intervention notwendig wird.

Kinder mit Einschränkungen in der Sprachproduktion

Bei Kindern, die vorwiegend oder ausschließlich in ihrer *Sprachproduktion* eingeschränkt sind und keinerlei oder nur wenige Schwierigkeiten im Sprachverständnis aufweisen, besteht häufig kein Zweifel daran, dass diese einen bilingualen Spracherwerb vollziehen können.

Kinder mit Primärbehinderungen

Bei Kindern und Jugendlichen mit *Primärbehinderungen* wie beispielsweise einer Autismusspektrumstörung (ASS) oder einer geistigen Behinderung wird eher die Vermutung angenommen, dass ein bilingualer Spracherwerb eine Überforderung darstellen würde, da bereits bei einem monolingualen Spracherwerb häufig erhebliche Defizite auf allen linguistischen Ebenen festzustellen sind. Dies veranlasst Experten/innen offenbar oft dazu, Eltern dieser Kinder zu raten, ihren sprachlichen Input auf eine einzige Sprache zu begrenzen (vgl. Feltmate & Kay-Raining Bird 2008).

Mangelnde Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit

Diese Annahme ist allerdings durch verschiedene empirische Studien widerlegt worden (vgl. u. a. Feltmate & Kay-Raining Bird 2008; Hambly & Fombonne 2009, 2011; Kay-Raining Bird, Claeve, Trudeau, Thordardottir, Sutton & Thorpe 2005; Leadbitter, Hudry & Temple 2009; Petersen 2010). Hambly und Fombonne (2009) verglichen beispielsweise den produktiven Wortschatz und den Zeitpunkt des Auftretens wichtiger Meilensteine in der Sprachentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder mit ASS (n = 110) in einem Alter von 1;5 bis 6 Jahren. Die ein- und mehrsprachigen Kinder unterschieden sich nicht hinsichtlich des durchschnittlichen Alters, in dem sie die ersten Wort- und Satzäußerungen produzierten und ebenfalls nicht in ihrem Wortschatzumfang der Erstsprache und ihres gesamten konzeptuellen Vokabulars. Die Autoren/innen hielten fest, dass es keine Evidenz für die Annahme gibt, dass mehrsprachige Kinder mit ASS zusätzliche Schwierigkeiten und Verzögerungen in ihrer Sprachentwicklung aufweisen, die auf eine Mehrsprachigkeit zurückzuführen sind.

Befragungsstudie

Auch für Kinder mit Trisomie 21 konnte gezeigt werden, dass eine vorliegende Mehrsprachigkeit keine negativen Effekte auf die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen aufweist, wobei erwartungsgemäß Verzögerungen in der Sprachentwicklung in beiden Sprachen zu verzeichnen sind (vgl. Feltmate & Kay-Raining Bird 2008; Kay-Raining Bird et al. 2005).

Doch auch wenn viele Fachkollegen/innen der Ansicht sind, dass mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen eine mehrsprachige Unterstützte Kommunikation ermöglicht werden sollte (vgl. u. a. Vanbiervliet & Parette, 2002; Woll & Barnett, 1998), zeigen vereinzelte und kleine empirische Untersuchungen aus dem nordamerikanischen Raum, dass eine vorhandene Mehrsprachigkeit häufig nicht berücksichtigt wird. Als Folge finden Kommunikationshilfen in familiären Lebenskontexten keine Verwendung, da die Sprachausgabe häufig nur in der Umgebungssprache und nicht in der Familiensprache zur Verfügung steht (vgl. Huer, Parette & Saenz, 2001; McCord & Soto, 2004).

Mehrsprachigkeit im Kontext der Unterstützten Kommunikation - Befunde zur Interventionspraxis in Deutschland -

Bisher ist kaum etwas darüber bekannt, wie und in welchem Maße in Deutschland Mehrsprachigkeit in UK-Versorgungs- und Interventionsprozessen berücksichtigt wird.

Weder aus der Praxis noch aus der Forschung sind bisher Publikationen entstanden, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen. Dieser Umstand verwundert. Denn wie bereits erwähnt ist davon auszugehen, dass ein Großteil aller nicht lautsprachlich kommunizierenden Kinder in mehrsprachigen Lebensumwelten aufwächst.

Verschiedene Berufsgruppen müssten daher in ihrem professionellen Alltag kontinuierlich damit konfrontiert sein, alternative Kommunikationssysteme so zu gestalten und zu nutzen, dass diese eine mehrsprachige Kommunikation ermöglichen.

In einer Befragungsstudie wurde das Ziel verfolgt, erste deskriptive Daten zum aktuellen Stand der UK-Versorgung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in Deutschland zu erhalten und das konkrete Verhalten von Sprachtherapeuten/innen und Förderschullehrern/innen in UK-Interventionen zu erfassen (Vock, 2012).

Methode

Es wurde eine Onlinebefragung konzipiert, die über die Mailingliste der deutschsprachigen Sektion von ISAAC, das Cluks-Forum sowie die E-Mail-Verteiler des deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten e. V. (dbs) und des deutschen Bundesverbandes für Logopädie e. V. (dbl) verbreitet wurde.

Neben einer ausführlichen Instruktion und der Erhebung persönlicher, biographischer Daten bestand der Fragebogen aus drei Teilen:

■ Im ersten Abschnitt wurden die Studienteilnehmer/innen gebeten, Angaben zur Anzahl, zu Sprachfähigkeiten und zum UK-Versorgungsstand