

## **Überlegungen zu Therapie und Versorgung von bilingual aufwachsenden Kindern mit Bedarf an Unterstützter Kommunikation**

*Übersetzt von Kerstin Peters*

### **Zusammenfassung**

Therapeuten und Pädagogen, die im Bereich unterstützte Kommunikation tätig sind, arbeiten mit einer stetig ansteigenden Zahl von Patienten, mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen. In diesem Artikel werden allgemeine Überlegungen und notwendige, zukünftige Forschung zur Entwicklung von Strategien und Techniken für bilinguale UK-Nutzer diskutiert. Hauptaugenmerk liegt auf den Grundlagen von Sprachentwicklung bei Bilingualität und der Auswahl und Bereitstellung von UK-Maßnahmen bei bilingual aufwachsenden Kindern. Hierzu wird zunächst Grundlagenforschung zu Bilingualität bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und die Rückschlüsse daraus für Forschung und Arbeit im UK-Bereich betrachtet. Wir schlagen einen soziokulturellen Ansatz für die Anwendung und Therapie von UK vor und befürworten die Berücksichtigung beider Sprachen, damit die Nutzer sich in beiden kommunikativen Umgebungen integrieren können. Folgerungen für die soziokulturelle Perspektive und notwendige zukünftige Forschungen werden ebenfalls vorgestellt.

### **Einführung**

Die hohe Bevölkerungsbewegung der letzten Jahrzehnte - von Entwicklungsländern in Industrieländer, von ländlichen Gegenden in große Städte – hat weltweit zu einem beispiellosen Anstieg von Kindern und Familien mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen geführt, die von Medizinerinnen und Pädagogen betreut werden (z.B. Arnaiz & Soto, 2003; Jordaan, 2008; Williams & McLeod, 2012). Kürzlich hat die Organisation „The Multilingual Affairs Committee of the International Association of Logopedics and Phoniatrics“ Sprachtherapeuten dreizehn verschiedener Staaten befragt: Belgien, Bulgarien, Dänemark, England, Island, Irland, Indien, Israel, Kanada, Malaysia, Malta, Schweden und Südafrika. Insgesamt 92% der Befragten berichteten, dass sie mit bilingualen Patienten zu tun hätten (Jordaan, 2008). Ebenso berichtet Kritikios (2003), dass 95 % der Sprachtherapeuten und Logopäden in den U.S.A. mit jeweils mindestens einem Patienten arbeiten würden, der aus einem Haushalt käme, in dem neben Englisch noch eine weitere Sprache gesprochen wurde. Rossi und Balandin (2005) beschrieben, dass 16 % der Australier neben Englisch eine weitere Sprache in ihrem häuslichen Umfeld sprechen würden. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass Fachleute in diesen Ländern vermutlich bereits pädagogische und klinische Maßnahmen entwickelt haben und für Kinder und Familien mit anderen kulturellen und sprachlichen Hintergründen nutzen.

Die Versorgung mit pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen mit kulturell und sprachlich abweichenden Hintergründen stellt eine Herausforderung für die Fachleute weltweit dar. Und Forscher aus Australien, England, Kanada und den U.S.A. (Williams & McLeod, 2012) werden zunehmend darauf aufmerksam. Die meisten der Herausforderungen beinhalten im Kern die folgenden vier Bereiche: (a) wie kann zuverlässig eine Sprachstandserhebung bei einem Kind mit mehr als einer Sprache durchgeführt werden (z.B. De Lamo White & Jin, 2011;), (b) wie wird Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern mit Behinderungen, die das Sprachlernen betreffen, am besten unterstützt (e.g. Kohnert, 2010; Williams & McLeod, 2012), (c) welche Sprache wird während der Maßnahmen benutzt (z.B., Gutierrez-Clellen, 1999; Kohnert, 2010), und (d) wie werden Familien mit anderen sprachlichen und kulturellen Hintergründen am besten beraten und begleitet (e.g. Yu, 2013).

Während viele der inhärenten Herausforderungen ebenso bei der Arbeit mit bilingualen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen zutreffen, begegnen Fachleuten, die mit bilingualen UK-Nutzern arbeiten, zusätzliche Herausforderungen in Bezug auf Auswahl, Anpassung und Durchführung der UK-Maßnahmen und Strategien. Die Absicht dieses Artikel ist es, folgendes zu diskutieren: (a) generelle Aspekte zur Versorgung mit UK von bilingualen Kinder, besonders die Berücksichtigung beider Sprachen; und (b) Fragen verbunden mit der Auswahl und Anpassung von UK-Mitteln für bilinguale Nutzer.

Dazu betrachten wir zuerst grundlegende Forschung zu Bilingualismus mit einem besonderen Augenmerk auf

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. Dann prüfen wir die sich daraus ergebenden Rückschlüsse für die Forschung und Arbeit in Bezug auf UK. Im Anschluss werden die verschiedenen Aspekte zur Versorgung von kulturellen und linguistisch relevanten UK-Angeboten für Kinder mit bilingualen Hintergründen erörtert, insbesondere für Kinder aus Familien sprachlicher Minderheiten. Wir schlagen einen soziokulturellen Ansatz von UK-Versorgung und Förderung vor und setzen uns für die Unterstützung von beiden Sprachen ein, die das Kind jeweils benötigt, um sich in beiden sprachlichen Umgebungen zurechtzufinden. Diese Diskussion ist momentan noch hoch spekulativ und hat das Ziel, die Arbeit im Bereich der Unterstützten Kommunikation zu verbessern sowie diese Aspekte in zukünftigen Untersuchungen mit zu berücksichtigen und daraus neue Forschungsschwerpunkte zu entwickeln.

### **Normale Spracheentwicklung bei bilingualen Kindern**

Kinder erreichen unterschiedliche Grade von Bilingualität über verschiedene Entwicklungswege. Einige Kinder werden bereits von frühester Kindheit zwei verschiedenen Sprachen ausgesetzt, wenn Familienmitglieder oder Betreuer zwei verschiedene Sprachen mit dem Säugling sprechen. Viele Kinder werden allerdings erst später mit einer zweiten Sprache konfrontiert, z.B. wenn sie in eine Bildungseinrichtung kommen und in außerhäuslichen Umgebungen zurechtkommen müssen. Bei Kindern, die ab dem dritten Lebensjahr einer weiteren Sprache ausgesetzt werden, spricht man von einem konsekutivem Bilingualismus (Kohnert, 2010).

Die sprachliche Kompetenz, die ein Kind in zwei oder mehr Sprachen erwirbt, unabhängig davon, ob die Sprachen parallel oder aufeinanderfolgend gelernt werden, hängt davon ab, ob das Kind in den jeweiligen Sprachen ausreichend Umgang hat und Gelegenheit bekommt, diese Sprachen zu nutzen und zu entwickeln. In Fällen, in denen die häusliche Sprache in der Schule nicht aktiv unterstützt wird, haben die Kinder nur begrenzte Möglichkeiten, ihre jeweilige häusliche Sprache außerhalb der Familie und der direkten Umgebung zu nutzen, so dass das Risiko einer sogenannten passiven Bilingualität besteht. Kinder mit passiver Bilingualität können ihre häusliche Sprache weiterhin verstehen, haben aber nur wenig bis gar keine Möglichkeit, sich selbst zu artikulieren. In einigen Fällen wird die häusliche Sprache einem niedrigen sozialen Standard zugeordnet und als Belastung oder Barriere gegenüber sozialer Integration empfunden. Unter diesen Umständen wird der Erwerb der vorherrschenden Sprache oder Hauptsprache vorgezogen. Das Kind verliert sprachliche Fähigkeiten und Sprachkompetenz der häuslichen Sprache. Dies kann zu einer sprachlichen Rückentwicklung oder sogar zum Verlust der häuslichen Sprache führen (Fishmann, 2006; Wong-Fillmore, 2000).

Spracheverlust wird mit niedrigem Bildungsniveau und sozialer Ausgrenzung verknüpft. Bei der Metaanalyse von Studien, welche verschiedene Bildungsmöglichkeiten von bilingualen Kindern vergleichen, beschreiben Rolstad, Mahoney und Glass (2005), dass Migrantenkinder, die ihre häusliche Sprache beibehalten, höhere Chance haben, einen Schulabschluss zu erreichen und ebenso engere familiäre und kulturelle Bindungen aufzubauen, die wiederum eng im Zusammenhang stehen mit sozialer Integration und emotionaler Gesundheit, als Vergleichsgruppen, die ihre häusliche Sprachkompetenz verloren haben. Kohnert (2010) berichtet, dass fortlaufende Unterstützung der häuslichen Sprache während der Vorschulzeit eng im Zusammenhang mit späteren kognitiven und schulischen Fortschritten steht. Als Ergänzung dazu wird Bilingualismus mit höheren Leistungen in logischem Denken, Konzentrationsfähigkeit, Kurzzeitgedächtnis und bildlichem Vorstellungsvermögen in Verbindung gebracht (Adescope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010). Ergebnisse einer weiteren Studie zeigen, dass die kognitiven Fähigkeiten von älteren mehrsprachigen Menschen nicht so schnell nachlassen, wie bei Einsprachigen (Bialystok, Craik & Luk, 2012).

### **Bilingualismus bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen**

Während es ausreichend Untersuchungen und Daten über die Vorteile von Bilingualismus bei regelgerecht entwickelten Kindern gibt, haben viele Fachleute und Eltern Bedenken, wenn Kinder mit deutlichen Sprachentwicklungsverzögerungen mit mehr als einer Sprache aufwachsen (Yu, 2013). Sie sorgen sich, dass Bilingualismus zu anstrengend für Kinder sei, die bereits mit der normalen Sprachentwicklung Probleme haben bzw. dass der Bilingualismus zu einer zusätzlichen Verzögerung im Spracherwerb führe (Gutierrez-Clellen, 1999). Es wird angenommen, dass bei einem Kind, dem der Spracherwerb einer Sprache schwerfällt, eine weitere Sprache die Schwierigkeiten erhöhen und die Gesamtlernfähigkeit des Kindes überschreiten würde (Kohnert, 2013). Aus diesen Annahmen wird Eltern von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen regelmäßig empfohlen, die häusliche Sprache nicht mehr anzuwenden (Kay-Raining Bird et al., 2005; Kohnert 2013; Yu

2013). Ebenso werden therapeutische und pädagogische Maßnahmen nur in der sozial dominanten Sprache angeboten und durchgeführt.

Bis heute gibt es nur eine kleine Anzahl von Studien, die die Leistung von bilingualen und monolingualen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen vergleichen. Einige Forscher konnten feststellen, dass bilinguale Kinder mit bestimmten Sprachentwicklungsstörungen in gleichem Umfang Defizite und Strukturen aufweisen, wie monolinguale Kinder mit den gleichen Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen für den Vergleich waren hier IQ –Tests, schulische Leistungen, standardisierte Sprachtests und Erhebungen zur regelgerechten Verwendung grammatikalischer Morpheme (Gutierrez-Clellen, Simon-Cereijido & Wagner, 2008; Håkansson, Salameh & Nettelblatt, 2003; Paradis, Genesee & Crago, 2010; Thordardottir, 2010). Bei bilingual aufwachsenden Kinder mit Down-Syndrom konnten in einer Studie mit Hilfe von standardisierten Tests, Sprachschatzerhebungen und Sprachstandsanalysen keine Unterschiede im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern mit Down-Syndrom festgestellt werden (Kay-Raining Bird et al., 2005). Zu ähnlichen Ergebnisse kamen Untersuchungen bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung, es gab keinen signifikanten Unterschied bei der Mentalisierungsfähigkeit, der geteilten Aufmerksamkeit, dem Erreichen kritischer sprachlicher Entwicklungsschritte oder der Leistung bei standardisierten Tests zu Wortschatz und Sprache (Hambly & Fombonne, 2012; Ohashi et al., 2012; Petersen, Marinova-Todd & Mirenda, 2012).

Die Befunde dieser Forschungsbeiträge entsprechen den Ergebnissen der Studien zur Entwicklung bei allgemeinem Bilingualismus: Die Leistung von bilingualen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen sind vergleichbar mit monolingualen Peers mit gleichen Behinderungen, zumindest in Zusammenhang mit der Bilingualität. Bilinguale Kinder mit Behinderungen können ihre häusliche Sprache zum Erwerb der weiteren Sprache nutzen, genau wie ihre normal entwickelten bilingualen Peers. Perozzi und Chavez-Sanchez (1992) haben herausgefunden, dass eine Gruppe zweisprachiger Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen mit Spanisch als häuslicher Sprache zweimal schneller ihren englischen Wortschatz erweitern konnten, wenn die neuen Worte sowohl in Spanisch als auch in Englisch eingeführt wurden, als wenn sie nur in Englisch eingeführt wurden. Ebenso existiert eine Untersuchung von Thordardottir et al. (1997) eines bilingualen Kindes mit einer besonderen Sprachbeeinträchtigung, das isländisch und englisch spricht. Dieses Kind konnte seinen Wortschatz besser erweitern, wenn die Zielworte bilingual, also in Englisch und Isländisch, vorgestellt wurden.

Die zur Verfügung stehenden Belege deuten darauf hin, dass soziale und umweltbedingte Faktoren eine ausschlaggebende Rolle spielen in der zweisprachigen Entwicklung, sowohl von normal entwickelten, als auch von sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Eine Studien in England von Schulkindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung, durchgeführt von Crutchley, Botting und Conti-Ramsden (1997), kam zu dem Ergebnis, dass Schüler, die neben Englisch mit einer weiteren Sprache aufwachsen, sich stark von ihren monolingualen Mitschülern unterschieden. So schnitten die bilingualen Schüler bei verschiedenen standardisierten Erhebungen zu Grammatik, Wortschatz, Lesen, Aussprache und Sprachvermögen deutlich schlechter ab, als ihre monolingualen Peers. Die zweisprachigen Schüler gehörten auch seltener zu den von Eltern und Lehrern als gut angesehenen Klassen, sondern fanden sich eher in Klassen wieder, die bereits bekannt waren für schwieriges emotionales und soziales Verhalten. Die emotionalen und sozialen Probleme intensivierten sich, je länger die bilingualen Schüler in diesen Klassen waren, obwohl die Schüler im Vergleich zu ihren monolingualen Klassenkameraden zu Beginn der Studie in diesem Bereich keine Unterschiede aufwiesen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung können nicht losgelöst betrachtet werden, da die Schüler in ihrem Umfeld bezüglich ihrer häuslichen Sprache weder Wertschätzung erfuhren noch unterstützt wurden.

Crutchleys et al. Studie steht im Kontrast zu der von Bruck (1982), der bilinguale Kinder englischer Familien mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in einer französischen Sprachimmersionsschule begleitete. Bruck fand heraus, dass die Kinder im Bilingualen Programm genauso abschnitten wie Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung einer regulären, monolingualen Schule, und zwar jeweils in standardisierten Tests von schulischen und sprachlichen Fähigkeiten in Englisch. Beide Gruppen erreichten insgesamt schlechtere Ergebnisse als ihre mono- und bilingualen Peers, ohne spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Paradis, Crago und Rice (2003) konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen bilingualen und monolingualen Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen feststellen im Hinblick auf Anzahl und Arten von morphologischen Fehlern, die sich in der Regel bei diesen Kindern finden lässt.

Die Diskrepanz zwischen den Ergebnissen all dieser Untersuchungen und denen von Crutchley et al. (1997) stimmt mit den Unterschieden überein, die man bei Kindern mit typischen Entwicklungsverläufen bei unterschiedlichen Umfeldern findet. Die Kinder der Studien von Bruck (1982) und Paradis et al. (2003) fanden in einer Umgebung statt, in der Bilingualismus gefördert und unterstützt wurde, man spricht auch von einer additiv bilingualen Umgebung (Bruck, 1982). So wurden z.B. in Brucks Studie die englischsprachigen Kinder von ihren Eltern bewusst an einer französischen Sprachimmersionsschule angemeldet. In Paradis et al. Untersuchung wuchsen alle Kinder in Familien auf, in denen jedes Elternteil je eine andere Sprache mit dem Kind sprach. Dies lässt darauf schließen, dass die Eltern eine bewusste Entscheidung getroffen haben und auch die Zielsetzung eines frühen Bilingualismus verfolgten. Im Gegensatz dazu wuchsen die Kinder aus Crutchleys Studie zu Hause mit Minderheitssprachen auf, begegneten Englisch nur in der Schule und die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der häuslichen Sprache war weder zu Hause noch in der Schule gewünscht. Normalerweise machen Kinder in einem Rahmen wie diesem kontinuierlich Fortschritte in der dominanten Standardsprache des jeweiligen Landes, während sich ihre häusliche Sprache über die Zeit zurückentwickelt und zu einem subtraktiven Bilingualismus führt (Fishman, 2006; vgl. auch Paradis et al., 2010, mit einer weiterführenden Diskussion in Bezug auf additiven und subtraktiven Bilingualismus).

Die bereits erwähnten Studien deuten alle daraufhin, dass sowohl für Kinder, die sich normal entwickeln, als auch für Kinder mit Kommunikationsstörungen die persönliche Lernentwicklung weniger mit der Anzahl der erlernten Sprachen zusammenhängt, als mit der Umgebung, in der dieses Lernen stattfindet. Hierbei scheint insbesondere der Grad der Unterstützung für Bilingualismus an der Schule und im sozialen Umfeld, die Qualität der sprachlichen Umgebung in beiden Sprachen und die entsprechenden Fördermaßnahmen zur Sprachentwicklung von beiden Sprachen eine große Rolle zu spielen. Die Ergebnisse deuten ebenso daraufhin, dass zweisprachig aufwachsen genauso eine soziokulturelle und soziopolitische Erfahrung, wie eine linguistische ist (Zentella, 1997). Ein rein auf das Kind gerichteter psycholinguistischer Ansatz zum Verstehen von Bilingualismus würde viele der komplexen umweltbedingten Faktoren, die das Lernen und die Entwicklung der Kinder beeinflussen, übersehen (Bronfenbrenner, 2005).

Die Literatur zu bilingualen, kommunikativen Störungen lässt darauf schließen, dass Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, von einem bilingualen Ansatz bei der Therapie profitieren können (z.B. Gutierrez-Clellen, 1999; Kohnert, 2010, 2013). Es gibt keine Hinweise darauf, dass Bilingualismus für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zu verwirrend oder anstrengend sei. Die bisherigen Untersuchungen deuten vielmehr daraufhin, dass die Vermittlung der häuslichen Sprache die Entwicklung der dominanten Standardsprache weder behindert noch verlangsamt. Ganz im Gegenteil gibt es Hinweise darauf, dass Maßnahmen, die die häusliche Sprache und Kultur berücksichtigen und die bilingualen Entwicklung unterstützen, sowohl in der dominanten Standardsprache, als auch in der häuslichen Sprache mit Fortschritten einhergehen (Restrepo, Morgan & Thompson, 2013).

### **Ein soziokultureller Ansatz bei Bilingualismus und UK**

In diesem Artikel möchten wir einen soziokulturellen Ansatz in der Arbeit mit UK-Nutzern vorschlagen, die in bilingualen Umfeldern aufwachsen. Von einem soziokulturellen Standpunkt aus gesehen, fußt Sprachlernen bei Kindern auf der Teilhabe an kulturell bedeutsamen Aktivitäten (Thorne, 2000). Über Jahre hinweg müssen Kinder mit sprachlichen Vorbildern interagieren, um einmal selbst über erwachsene, sprachliche Fähigkeiten verfügen zu können. Diese Interaktionen reflektieren den kulturellen Wert und den sozialen Umgang der jeweiligen Sprache. Diese Theorie spricht sich dafür aus, dass die Nutzung von Sprache tiefgreifende Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat, weil sich Sprache nicht nur durch Teilhabe an soziokulturellen Aktivitäten entwickelt, sondern die Sprache an sich auch die Aktivitäten vermittelt (Martin, 2012).

Die soziokulturelle Theorie des Lernens beinhaltet einige wichtige Hinweise für Kinder mit UK-Bedarf in bilingualen Umgebungen. Weil etwa Kommunikation im Rahmen von Aktivitäten erlebt wird, hängt die Fähigkeit des Kindes zur Teilhabe - unabhängig von seinen kommunikativen Schwierigkeiten – von dem Zugang zur jeweiligen Sprache ab, die die Aktivität vermittelt. Darüber hinaus sind Kinder in bilingualen Umgebungen sozialisiert durch zwei verschiedene Sprachen, sodass sie eine Reihe von kulturellen Bedeutungen verstehen können, die in beiden linguistischen Sprachgemeinschaften vorkommen. Sie können ebenso die sprachlichen Mittel beider Sprachen nutzen und so die kulturelle Kompetenzen in beiden Umgebungen zeigen, die jeweils von ihnen erwartet werden (Garrett & Baquedano-Lopez, 2002; Ochs & Schieffelin, 1984). Wenn wir Sprache

konzipieren als Werkzeug, sich in kontextgebundenen Zusammenhängen mitzuteilen und nicht nur als abstraktes mentales System, dann wird deutlich, welchen Nutzen der Gebrauch von zwei Sprachen gegenüber nur einer Sprache haben kann. Hier wird deutlich, dass der Gebrauch von beiden Sprachen weniger zur Verwechslung oder Verwirrung führt, sondern einem Kind mit Förderbedarf im Bereich UK eher Möglichkeiten eröffnet, in beiden Bereichen sinnvoll zu agieren. Außerdem sollte man im Hinblick auf die hohe Bedeutung des familiären und sozialen Umfelds für eine erfolgreiche UK-Intervention das linguistische und kulturelle Kapital, das die Familie mitbringt, anerkennen und wertschätzen.

Übereinstimmend finden sich Meinungen, dass Fachleute und Therapeuten Familien unterstützen und eng begleiten sollten, um zu erreichen, dass das linguistische und kulturelle Erbe aufrechterhalten und an die nächste Generation, ob mit oder ohne Behinderung, weitergegeben werden kann (Artiles & Ortiz, 2002; Center for Applied Linguistics, 2005; Martin, 2012; Mueller, Singer & Carranza, 2006; Waterman & Harry, 2008). Ebenso besteht die Auffassung, dass Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen sowohl in der häuslichen Sprache als auch in der jeweiligen Schulsprache durchgeführt werden sollen, mit einem Schwerpunkt auf der häuslichen Sprache, wenn das die stärkere Sprache des Kindes ist (Gutierrez-Clellen, 1999; Gutierrez-Clellen, et al., 2008; Kohnert, Yim, Nett, Kann & Duan, 2005). Es ist anzunehmen, dass die Unterstützung von zwei Sprachen nicht nur auf den damit einhergehenden kognitiven und sozialen Vorteilen beruht, die auch für nicht behinderte Kinder und Erwachsene gelten. Es gibt auch Hinweise, dass bilinguale Kinder mit Behinderung bei ansonsten gleichen Bedingungen keinen größeren Nachteil im Spracherwerb erhalten als ihre monolingualen Peers.

Es gibt zwingende Gründe für die Aufrechterhaltung der häuslichen Sprache für Kinder mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen. Wenn bei der Planung von Fördermaßnahmen versäumt wird, die langfristige Entwicklung und Aufrechterhaltung der häuslichen Sprache zu berücksichtigen, führt dies zu einer Einschränkung der Interaktionen in der Familie und verhindert somit notwendige natürliche Gelegenheiten, im Alltag linguistische Fähigkeiten zu erproben und zu generalisieren. Wie Kohnert (2013) betont, ignoriert die Empfehlung, für bilinguale Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen nur eine Sprache in den Fokus zu nehmen, dass so die Sprache aus dem sozialen Kontext herausgenommen wird und somit ihre fundamentale Rolle als ein kulturelles Werkzeug verliert. Die Nichtverwendung der häuslichen Sprache bei einem Kind mit Behinderung kann die Behinderung verschlimmern und sie oder ihn zusätzlich von seiner Familie und seinem sozialen Umfeld entfernen.

Sprache ist keine endliche Ressource, auch nicht für Kinder mit Behinderung. Ganz im Gegenteil ist es eher ein dynamisches System, das sich bei reichhaltigem Input und vielfältigen Gelegenheiten erweitert. Einer Familie zu empfehlen, dass sie ihre häusliche Sprache nicht mehr mit ihrem Kind mit Behinderung sprechen sollte, steht unter der Annahme, dass Sprachnutzung einer bewussten Entscheidung unterliegt. Die Entscheidung, nur noch eine Sprache innerhalb der Familie zu sprechen, würde in vielen Familien aber große Auswirkungen auf die interaktive Dynamik haben. Familienmitglieder würden es schwierig finden, das Kind in Gespräche miteinzubeziehen, oder das Kind hätte Schwierigkeiten Beziehungen zu Familienmitgliedern und Freunden, die nur die häusliche Sprache sprechen, aufrechtzuerhalten (Wong-Fillmore, 2000). Dauerhaft nur eine Sprache innerhalb der Familien zu sprechen, würde Familienmitgliedern schwer fallen. In einer Interviewstudie mit Eltern von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen fand Yu (2013) heraus, dass Eltern, die zunächst nur noch auf Englisch zurückgriffen, doch irgendwann zurück in ihre häusliche Sprache, hier Chinesisch, zurückfielen oder wieder beide Sprachen benutzten. Obwohl beide Eltern ausreichend gut Englisch sprachen, meldeten sie zurück, dass sie sich in einer Sprache allein nicht ausreichend gut mitteilen konnten. Dies lag in einigen Fällen auch daran, dass bestimmte Inhalte, die sie vermitteln wollten, keine linguistischen oder kulturellen Gegenstücke in Englisch hatten. Einige Eltern sprachen auf der Arbeit und in vielen formellen Gelegenheiten ausschließlich Englisch, fanden es aber schwer, in ihrer häuslichen Umgebung und privaten Situationen eine andere Sprache als Chinesisch zu verwenden. Andere berichteten, dass es sich einfach „unnatürlich anfühlte“. Eltern, die glaubten, Bilingualismus sei nachteilig für ihre Kinder, fühlten sich schuldig und betrachteten ihre Unfähigkeit, in Englisch zu kommunizieren, als Versagen.

Obwohl es eine steigende Anzahl von Untersuchungen im Hinblick auf Bilingualität bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen gibt, wurde bisher bilingualen Kindern mit Bedarf im Bereich UK nur sehr wenig Aufmerksamkeit zuteil. Diese Lücke ist schon länger als dringendes Anliegen erkannt (Bridges, 2004; Bridges &

Mirenda, 2000; Huer & Saenz, 2002; Rossi & Baladin, 2005). Die Planung von UK-Maßnahmen für Kinder, die in bilingualen Verhältnissen aufwachsen, bringt eigene Herausforderungen für Fachleute mit, die im Bereich UK arbeiten. Sie müssen für das Kind Kommunikationsstrategien und -techniken entwickeln, welche die Kommunikation und Sprachentwicklung in beiden Sprachen und beiden Kontexten berücksichtigen.

Professionelle Unterstützung von zwei Sprachen bedeutet nicht zwangsläufig, dass beide Sprachen zur gleichen Zeit unterstützt werden, von der gleichen Person oder auf die gleiche Art und Weise (Kohnert, 2013). Unterstützung von zwei Sprachen bei einem zweisprachigen Kind bedeutet eher, sowohl die bisherigen Erfahrungen als auch seine zukünftigen kommunikativen Bedürfnisse in die Planung der Maßnahmen mit einfließen zu lassen. Eine bilinguale Perspektive akzeptiert die kommunikativen Erfahrungen des Kindes und berücksichtigt die Fähigkeiten der Familienmitglieder als eine essentielle Grundlage, auf die es aufzubauen gilt. Aus diesem Grund ist die genaue Beurteilung der kommunikativen Fähigkeiten des Kindes unabdingbar notwendig zur Planung der UK- Intervention, die sich mit den aktuellen und zukünftigen Bedürfnissen des Kindes befasst.

### **Beurteilung**

Die Feststellung der vorhandenen kommunikativen Fähigkeiten sowie die Erhebung der kommunikativen Bedürfnisse für zwei Sprachen stellt eine besondere Herausforderung dar, da es kaum bilinguale Maßnahmen und nur wenige bilinguale Fachleute gibt, die dies durchführen und die Ergebnisse entsprechend nutzen können. Das Leistungsniveau in jeder Sprache hängt von Faktoren wie Alter, Dauer und Intensivität der Exposition und Gelegenheiten zum Gebrauch der Sprache ab. UK-Fachleute sollten sich den typischen Sprachentwicklungsmustern sowohl bei simultanen früh- bilingualen Kindern als auch bei Kindern mit konsekutiven Bilingualismus bewusst sein sowie die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen berücksichtigen (siehe Kohnert & Medina, 2009; Kohnert, 2010 umfangreiche Durchsicht von Sprachentwicklungsmustern bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen).

Bei der Beurteilung sind zusätzlich noch die Unterschiede der Sprachen im direkten Vergleich und die variierenden Leistungsstände in beiden Sprachen bei bilingualen Kindern zu berücksichtigen. Die Sprachen eines bilingualen Kindes sind in vielen verschiedenen Arten miteinander verbunden und untrennbar, während sie gleichzeitig im Leben des Kindes verschiedene Rollen einnehmen und sehr spezifisch genutzt werden. Eine separate Beurteilung einer Sprache des Kindes oder die Vernachlässigung der jeweiligen genrespezifischen Natur zur Auswahl von Kodierungen führt in der Regel zu einer Unterschätzung der Kompetenzen. Zum Beispiel haben Bedore, Peña, Garcia und Cortez (2005) herausgefunden, dass bilinguale Kinder, wenn ihre Antworten unabhängig von der jeweiligen Sprache bewertet wurden, vergleichbare Leistungen zu ihren monolingualen Peers erreichen konnten. Wurden die Leistungen jedoch nur einsprachig bewertet, also nur eine Sprache als Antwort zugelassen, schnitten bilinguale Kinder schlechter ab, als monolinguale Kinder (siehe Bedore et al., 2005).

Um sprachliche Verzerrungen zu vermindern, schlägt De Lamo et al. (2011) vor, dass ein soziokultureller Ansatz bei der Erhebung der kommunikativen Fähigkeiten von bilingualen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen verwendet wird. Dieser Ansatz verfolgt eine Kombination von Methoden und sammelt Daten von vielen verschiedenen Quellen zur Erhebung der Entwicklungs- und Krankengeschichte, erhebt den aktuellen Leistungsstand in beiden Sprachen und die Fähigkeit des Kindes, Sprache in verschiedenen Kontexten mit verschiedenen Kommunikationspartnern zu lernen und zu verwenden (De Lamo et al., 2011; Gutierrez-Clellen & Peña, 2001; Kohnert, 2010; Langdon, 2008; Soto, 2012). Die jeweils informativste Kombination von Methoden hängt vom Alter des Kind ab, aber in allen Fällen sollten die Methoden Folgendes berücksichtigen: (a) Beobachtungen des Kindes in seiner natürlichen Umgebung bei Interaktionen mit Peers und Familienmitgliedern; (b) Interviews mit Familienmitgliedern; (c) Sprachproben; (d) Leistungen des Sprachverständnis und –produktion auf verschiedenen Stufen (z.B. Ein-Wort-Äußerungen, Wörter in Diskursen, Satzbau, Bildhaftigkeit der Sprache und wiedergebende Sprache), und zwar in allen vom Kind verwendeten und erlebten Sprachen und in allen Lebensumfeldern.

Gemeinsame Zielsetzung

In einer großen Anzahl von Studien von kulturell und linguistisch verschiedenen Familien, haben Eltern und andere Familienmitglieder Wertschätzung für die Nutzung von UK in der Schule zum Ausdruck gebracht und Einsicht gezeigt, wie wichtig die UK-Maßnahmen für die soziale und schulische Entwicklung des Kindes ist, dennoch sahen sie keine Notwendigkeit oder hatten nicht den Wunsch, dies auch zu Hause zu nutzen. Bei der Suche nach Gründen dafür wurden von den Eltern verschiedene Hürden genannt, die eine erfolgreiche Umsetzung der UK-Maßnahmen zu Hause verhindern, dazu gehörten (a) die UK-Maßnahme berücksichtigte nur die in der Schule gesprochene Sprache; (b) sprachliche und kulturelle Barrieren zwischen den Eltern und Fachleuten; (c) kommunikative Grenzen des verwendeten UK-Mittels; (d) irrelevantes Vokabular; (e) kulturell nicht angemessene Symbole oder Mitteilungen; und (f) fehlende kulturelle und linguistische, zugängliche familienzentrierte Anleitung zur Nutzung des UK-Mittels zu Hause (Kemp & Parette, 2000; McCord & Soto, 2004; Pickl, 2011; Stuart & Parette, 2002). In einer Serie von weiteren Untersuchungen von Parette und Kollegen (zitiert aus Bailey, Parette, Stoner, Angell & Carroll, 2006, S. 51) wurden insgesamt 67 Familienmitglieder aus verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründen befragt. Es wurde deutlich, dass (a) Familien über alle ethischen Gruppen hinweg bei der Planung und Entscheidung der UK-Maßnahmen durch die Fachleute miteinbezogen werden möchten; (b) Familien mehr Information, Ausbildung und Training für UK wünschen; und (c) ethnische Zugehörigkeit Auswirkungen auf die Entscheidungsfindung bei Maßnahmen zur Unterstützten Kommunikation hat.

Bereits vor der Einführung einer UK-Maßnahme haben Familien von Kindern mit umfangreichen Kommunikationsbedürfnissen Kommunikationsmuster aufgebaut. Das Verstehen dieser bereits bestehenden interaktiven Dynamiken innerhalb der Familie ist ein wichtiges Element bei der Planung und Auswahl einer UK-Form und Strategie (Parette, Brotherson & Huer, 2000). Bei der Festsetzung eines kulturellen und linguistischen Handlungsplans müssen Fachleute den Input zu der bevorzugten, familiären Sprache und den speziellen kommunikativen Bedürfnissen, Ansichten zu den Sprachentwicklungsstörungen des Kindes sowie die Bereitschaft zur Mitarbeit und Teilhabe berücksichtigen. Kulturelle Unterschiede beeinflussen nicht nur die Rolle, die Familienmitglieder bei der Vermittlung von UK-Maßnahmen übernehmen, sondern auch, was sie von den Fachleuten bei der Arbeit mit ihrem Kind erwarten (Hwa-Froelich & Vigil, 2004).

Für die erfolgreiche Planung von UK - Maßnahmen ist die Auswahl von Zielen wichtig, diese müssen für die jeweilige Familie auch vor dem Hintergrund ihres Alltags relevant sein (McCord & Soto, 2004; Pickl, 2011). Es ist zwingend erforderlich, dass Fachleute auf die Familienmitglieder zugehen, deren Perspektive miteinbeziehen und ein offenes Kommunikationsklima schaffen, welches wiederum einen gegenseitigen Gedankenaustausch unterstützt. Dazu müssen Fachleute unter Umständen Hausbesuche planen, um den Familienmitgliedern die Möglichkeit zu geben, ihre Ideen einzubringen, und um die interaktiven, familiären Routinen zu beobachten (Stuart & Parette, 2002). Bei diesen Besuchen, sollten die Fachleute, die nicht die häusliche Sprache sprechen, dafür sorgen, dass sie von bilingualen und bikulturellen Übersetzern begleitet werden, um so der Familie zu zeigen, dass jedes Familienmitglied ein wichtiges Element in der UK-Maßnahme darstellt (siehe Hwa-Froelich & Vigil, 2004 und Kummerer, 2012, hervorragende Beschreibungen von Fragen und Strategien zu kulturell respektvollen Kommunikationsfähigkeiten). Kommunikation durch einen Übersetzer ist ein komplizierter Vorgang (Langdon, 2008). Es verlangsamt und verändert die Dynamik der Kommunikation, Konversationen sind schwerfälliger und anfälliger für Missverständnisse auf beiden Seiten. Es verhindert ebenso die eventuell notwendige Privatsphäre, die die Familie braucht, um die jeweiligen Bedürfnisse ihres Familienangehörigen zu diskutieren. Dienstleister müssen diese Schwierigkeiten anerkennen und sensibel damit umgehen. Damit Übersetzer effektiv arbeiten können, müssen sie in beiden Sprachen über ausreichend Kenntnisse verfügen, damit sie sowohl die Familie als auch die Fachleute verstehen können und auch die subtilen, kulturellen Zwischentöne einschätzen können. Darüber hinaus sollten die Übersetzer über das notwendige Fachvokabular verfügen und zumindest Einblicke in die jeweiligen therapeutischen oder schulischen Maßnahmen haben, für die sie übersetzen sollen (Seal, 2000).

Aufgrund der mangelnden Anzahl von ausgebildeten bilingualen und bi-kulturellen Übersetzern, müssen Fachleute zum Teil auf zweisprachige Familienmitglieder oder Freunde der Familie als Übersetzer zurückgreifen. Auch wenn das z.T. die einzige Option zu sein scheint, sorgen nicht professionelle Übersetzer für eine zusätzliche Komplexität der Situation. Dabei können der entstehende Rollenkonflikt, fehlendes Training und fehlende Kenntnisse zu den zu planenden Maßnahmen für zusätzliche Schwierigkeiten sorgen. Darüber

hinaus fühlen sich Familienmitglieder unter Umständen beschämt, wenn sie intime Angelegenheiten mit anderen Familienmitgliedern oder Freunden besprechen müssen. Als Konsequenz wird ein solcher Übersetzer evtl. Aussagen zensieren oder verändern, um eine mögliche Bloßstellung oder Scham zu vermeiden.

### **Überlegungen zur Förderungen von bilingualen Kindern**

Das endgültige Ziel von UK-Maßnahmen ist stets, dass jedes Kind sein volles, kommunikatives Potential als Kommunikator ausschöpft und dass seine persönliche Teilhabe an der Gesellschaft maximiert wird (z.B. sozial, schulisch und beruflich). UK-Fachleute können die gleichen Sprachen sprechen, wie die Familien ihrer bilingualen Klienten oder auch nicht. Manchmal können bilinguale Fachleute bilinguale Maßnahmen für bilinguale Kinder anbieten, wenn sie die gleichen Sprachen sprechen. Aber in der Mehrzahl besteht eine große Diskrepanz zwischen den Sprachen, die die Fachleute sprechen und den Sprachen, die das jeweilige Kind spricht. Obwohl es notwendig ist, die Anzahl der bilingualen, therapeutischen Fachleute zu erhöhen, wird dieses Ungleichgewicht zunächst bestehen bleiben. Wie Kohnert (2013) andeutet, wird es eine Kernaufgabe sein, Wege zu finden, wie UK-Fachleute Sprachentwicklung fördern können in einer Sprache, die sie selber nicht sprechen.

Bilinguale Intervention kann durch direktes systematisches Unterrichten von bestimmten Formen und Funktionen mit Hilfe von Fachleuten durchgeführt werden und durch indirekte Intervention über Zusammenarbeit mit den Eltern und Familienmitgliedern, Peers und anderen unterstützenden Kommunikationspartnern (Kent-Walsh & McNaughton, 2005; Kohnert, 2010). Die Stärkung der Fähigkeiten der häuslichen Sprache des Kindes wird notwendigerweise Personen miteinbeziehen, die den gleichen kulturellen und sprachlichen Hintergrund haben wie das Kind. Kohnert (2013) beschreibt ausführlich Strategien zur Zusammenarbeit, um die Entwicklung der häuslichen Sprache zu erleichtern, indem man die Eltern, Peers und paraprofessionelle Mitarbeiter entsprechend „coached“. Der Begriff „coaching“ bedeutet hier, Eltern bei ihren eigenen Zielen zu helfen, im Gegensatz zur Durchsetzung vorher- und fremdbestimmter Aufgaben.

Bis heute gibt es keine veröffentlichten Untersuchungen, die therapeutische oder schulische Ansätze bei bilingualen UK-Nutzern in den Fokus genommen haben. Mangels direkter Nachweise müssen UK-Fachleute Rückschlüsse ziehen und Strategien entwickeln aus verwandten Fachrichtungen, wie bilinguale, sonderpädagogische Förderung (e.g. Mueller, et al., 2006) oder bilinguale Maßnahmen für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (e.g. Thordardottir, 2010). Darin enthalten sind (a) Arbeiten mit Familien und Gemeinschaftsmitgliedern, um Lernen sowohl in der Schule als auch zu Hause und in dem gesellschaftlichen Umfeld zu stärken; (b) Verstehen und Unterstützen des schrittweisen Prozesses zum Erlernen einer weiteren Sprache; und (c) Anerkennen der Tatsache, dass das Erlernen einer weiteren Sprache nicht durch das Vernachlässigen der ersten Sprache erreicht wird, sondern vielmehr durch ein starkes Fundament der ersten Sprache und Kultur begünstigt wird (Artiles & Ortiz, 2002; Kohnert, 2010; Langdon, 2008). Weitere Untersuchungen sind jedoch zwingend erforderlich, um die grundlegenden Fragen für die effektivsten Strategien zur Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen bei UK-Kindern aus bilingualen Familien zu klären.

### **UK-Maßnahmen zu Hause**

Jede Familie vermittelt ihrem Kind kulturelle Werte durch bestimmte, sozialisierende Interaktionen und Handlungen (Hwa-Froelich & Vigil, 2004). Familiäre Rollen und Verpflichtungen werden insbesondere durch Sprache und nonverbale Verhaltensweisen vermittelt und bestärkt. Um das Engagement von sich kulturell und linguistisch unterschiedlichen Familien zu erhöhen, sollten Fachleute Kommunikationsstrategien entwickeln, die die kulturellen Werte und linguistische Praxis der Familien reflektieren und UK-Maßnahmen für kommunikative Kontexte entwerfen, die kulturell angemessen sind und die Zugehörigkeit des Kindes zu seiner Familie und seinem Umfeld verstärken.

Wie bereits erwähnt gibt es viele Faktoren, die Auswirkungen auf die Benutzung von UK-Mitteln zu Hause haben, unter anderem sozial-ökonomische, sprachliche und schulische Barrieren, in Konflikt stehende unterschiedliche kulturelle Werte und unterschiedliche Erwartungen von Familien und Fachleuten (siehe Bailey et al., 2006; Binger, Kent-Walsh, Berens, Del Campo & Rivera, 2008; McCord & Soto, 2004; Pickl, 2011). Bisweilen werden Gründe, warum Familien UK-Maßnahmen zu Hause nicht anwenden, fehlinterpretiert. So wird angenommen, dass die Sprache und kulturelle Verhaltensweisen ein Hemmnis für den erfolgreichen Einsatz des UK-Mittel sind. Die zugrunde liegenden kulturellen oder sozio-ökonomischen Dynamiken werden nicht verstanden und das familiäre Verhalten als unengagiert oder unkooperativ verurteilt.

Ein klares Verständnis von den Werten und Überzeugungen der Familienmitglieder bezüglich UK kann zu einem respektvolleren Umgang bei der Durchführung von Empfehlungen beitragen. Eltern beklagen oft, dass die Arbeit mit den UK-Mitteln mit ihren Kindern sich wie „Hausaufgaben“ oder „Therapie“ anfühlt. So könnten Fachleute z.B. eine Reihe von Strategien vorschlagen, die die Kommunikation des Kindes zu Hause begünstigen würden (z.B. motivierende Fragen, Bereithalten von verschiedenen Optionen, interaktives Buchlesen), aber diese Strategien würden von den Eltern verlangen, ihre bisherigen Interaktionen mit dem Kind zu verändern. Es kann sein, dass Eltern die Notwendigkeit, ein UK-Mittel zu benutzen, um kommunikative Bedürfnisse zu erfüllen, nicht sehen, da sie diese auch ohne das UK-Mittel, z.B. einen Talker, erreichen (McCord & Soto, 2004). Anstatt anzunehmen, dass UK eine Unterstützung für die Familien darstellt, sollten Fachleute fragen, welche sprachlichen Situationen sich die Eltern wünschen würden, an denen das Kind teilnehmen sollte, und dann diese Situationen als Orientierung für die Zielsetzung der UK-Maßnahmen nutzen.

Es wird berichtet, dass Eltern UK-Maßnahmen unterstützen, wenn sie innerhalb der natürlichen, familiären Umgebung eingebettet sind (Kummerer, 2012; Kummerer & Lopez-Reyna, 2006; Nunes & Hanline, 2007). Hierfür sollten Fachleute Maßnahmen planen, die auf Aktivitäten aufbauen, die die Eltern bereits kennen und auch schon durchführen, z.B. helfen, das UK-Mittel beim Spielen mit einem jüngeren Geschwisterkind mit einzubringen oder eine inhaltlich und persönlich bedeutsame Unterhaltung mit einem älteren Kind zu führen. Um die gesamte Bandbreite von interaktiven Kontexten, die sich für Kommunikations- und Sprachförderung eignen würden, kennenzulernen, und um herauszufinden, welche von Familien über verschiedene kulturelle Hintergründe hinweg bevorzugt werden, sind weitere Untersuchungen notwendig.

### **Die Auswahl und Anpassung von bilingualen UK-Mitteln**

Oft wird von Familienmitgliedern Bedauern zum Ausdruck gebracht, dass das UK-Mittel ihre häusliche Sprache nicht berücksichtigt oder das zu Hause notwendige Vokabular fehlt, und das UK-Mittel dann nicht entsprechend zum Einsatz kommen kann (McCord & Soto, 2004; Pickl, 2011). Dadurch besteht eine der größten Herausforderungen für UK-Fachleute bei der Arbeit mit bilingualen UK-Nutzern darin, die sprachliche Entwicklung in einer Sprache zu fördern, die sie selber gar nicht sprechen oder verstehen. Bei der Entwicklung von verschiedenen UK-Formen ist es auch nicht ausreichend, einfach Vokabular in eine andere Sprache zu übersetzen. Ein wirklich bilinguales UK-Mittel würde die Art und Weise, wie das Kind die Sprache in beiden Umfeldern lernt und benutzt, berücksichtigen. Yong (2006) weist darauf hin, dass das Verstehen der zugrundeliegenden Struktur der Zielsprache grundlegend für die Entwicklung einer UK-Form ist. Zwei verschiedene Sprachen erfordern evtl. zwei verschiedene Vorgehensweisen, unterschiedliches Vokabular und auch Vokabularanordnungen sowie unterschiedliche Grammatiken und Repräsentationen (e.g. Baker & Chang, 2006; Nakamura, Iwabuchi & Alm, 2006).

Eine ergebnisorientierte Vergleichsstudie untersuchte zwei Personen, die jeweils zwei verschiedene UK-Mittel mit je zwei verschiedenen Sprachen angeboten bekamen (hier: Englisch und Mandarin). Yong (2006) konnte daraufhin berichten, dass die unterschiedlichen Grammatiken zu unterschiedlichen motorischen Zugängen führten und dies auch in jeder Sprache anders gefördert und begleitet werden musste. In einer verwandten Studie von Nakamura et al. (2006) wurde verglichen, wie japanisch und englisch sprechende Personen bildunterstützte Sätze erlasen und interpretierten. Sie konnten feststellen, dass englisch sprechende Personen die Reihenfolge der Worte als Hauptorientierungsmerkmal benutzten, während japanisch sprechende Personen auf grammatikalische Hinweise angewiesen waren, um die Sätze verstehen zu können. Offensichtlich erfordert die Entwicklung von bilingualen UK-Formen ein tiefes Verständnis für beide Sprachen und deren Entwicklungsmuster (siehe Andres, 2006 und Baker & Chang, 2006, Überblick über die Grundlagen zur Entwicklung einer UK-Form für Mandarin). Bilinguale Systeme sollten auch so konzipiert sein, dass das Kind jederzeit zwischen den Sprachen wechseln kann. Weitere Forschung zum Aufbau eines Gerüsts für die Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern mit UK-Bedarf ist dringend erforderlich.

Damit das UK-Mittel wirklich relevant für die Familie wird, sollte es nicht nur die häusliche Sprache beinhalten, sondern auch die Aktivitäten, Stile und Farben, die mit der häuslichen Kultur kompatibel sind, aufgreifen, so dass es aufgrund der Funktionalität und kulturell angepassten Form gewertschätzt und anerkannt wird (Andres, 2006). Bereits bestehende Untersuchungen weisen darauf hin, dass Personen abhängig von ihrem kulturellen Hintergrund die Ikonizität von verschiedenen Symbolsystemen ganz unterschiedlich bewerten (z.B., Bornman,

Alant & Du Preez, 2009; Huer, 2000). Dies hat in vielen Ländern zur Entwicklung von verschiedenen einheimischen UK-Mittel geführt, insbesondere in China (Andres, 2006) und Indien (Bhattacharya & Basu, 2009).

### **Schlussfolgerungen**

Bei der Versorgung von bilingualen Kindern mit Bedarf an Unterstützter Kommunikation gibt es viele Herausforderungen für die Fachleute. Der aktuelle Wissensstand auf diesem Gebiet bleibt spärlich, und so sind alle Überlegungen dieses Artikels lediglich suggerierend und bleiben hoch spekulativ. Unsere Diskussion hat uns in die Richtung eines soziokulturellen Ansatzes bei der Versorgung von bilingualen UK-Kindern geführt. Diese Argumentation wird gestützt von der Wichtigkeit der Aufrechterhaltung des kulturellen und linguistischen Erbes, der Unterstützung der positiven Wertschätzung von Minderheitensprachen und linguistischer Vielfalt und neu auftretenden Beweise für die Vorteile der bilingualen UK-Versorgung für Kinder mit Kommunikationsstörungen.

Ebenso stellen wir eine Reihe von Kernfragen bezüglich kultureller und linguistischer Dienstleistungen bei der Erhebung und Intervention, inklusive der Auswahl und Anpassung von UK-Systemen. In all diesen zu berücksichtigenden Bereichen betonen wir die Notwendigkeit, dass bei der Erhebung und Intervention Strategien verwendet werden, die die besonderen Bedürfnisse von bilingualen Kindern und deren Familien berücksichtigen. Ein soziokultureller Ansatz kann hilfreich sein, die Bedürfnisse und Perspektiven für bilinguale Kinder und deren Familien über den gesamten Prozessverlauf zu verstehen. Der Gebrauch von bilingualen Herangehensweisen ist unabdingbar für die Erhebung und Intervention, auch wenn bei der Durchführung durch Übersetzer oder andere Erwachsene, die als Verbindung zwischen den beiden Kulturen fungieren können, vermittelt werden muss. Sowohl die Untersuchung der bilingualen Kompetenzen der Kinder in der Anfangsphase, als auch die Entwicklung von neuen Fähigkeiten während der Maßnahme, muss vor dem kulturellen Hintergrund der Familien und des sozialen Umfelds sinnvoll sein.

Verschiedene Hürden, die kulturelle und linguistische Dienstleistungen für bilinguale UK-Kinder behindern, müssen ebenfalls angesprochen werden. Zum Beispiel macht es die fehlende Vielseitigkeit von UK- Fachleuten, insbesondere die nicht ausreichende Anzahl von bilingualen Fachleuten, schwierig für bilinguale Kinder mit UK-Bedarf, Zugang zu Fachleuten zu bekommen, die über fundierte Kenntnisse für ihre speziellen Bedürfnisse verfügen. Eine zusätzliche Forderung ist die Schulung bilingualer und monolingualer UK-Fachleute, damit diese mit dem notwendigen Wissen und Fähigkeiten kulturell angemessene Fördermaßnahmen einleiten können. Aufgrund der Komplexität bei der Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse von Klienten über verschiedene kulturelle Hintergründe hinweg, muss systemisch, nachhaltig, strukturell und administrativ Unterstützung angeboten werden. Dies beinhaltet auch einen erhöhten Zeitaufwand für die Zusammenarbeit und Koordination der Aufgaben.

Wir hoffen, dass die vorgetragenen Informationen und Positionen dieses Artikels helfen, dass UK-Fachleute und Forscher die Diskussion über kulturell und linguistisch vielseitigen Aufgaben vertiefen, da dies die Versorgung von bilingualen Kindern mit UK-Bedarf betrifft. Ebenso hegen wir die Hoffnung, dass der Artikel Anstöße gibt für praxisnahe und wissenschaftliche UK-Kreise miteinander ins Gespräch zu kommen. So können nächste mögliche Schritte zur Verwirklichung von qualitativ hochwertigen Maßnahmen für diese wachsende spezielle Zielgruppe entwickelt werden. Weitere Forschung ist dringend nötig, um das Verstehen und die Förderung zu verbessern, insbesondere im Hinblick auf die speziellen Auswirkungen von Bilingualismus auf Aufbau und Anpassung der UK-Mittel; ebenso hinsichtlich der Entwicklung von effektiven Strategien zum Aufbau eines sprachlichen Gerüsts für Kinder, die UK nutzen und in bilingualen Umfeldern aufwachsen. Zukünftige Forschung ist nötig, um die Effektivität der verschiedenen direkten und indirekten Maßnahmen zu überprüfen. Um eine Verbesserung der Wirksamkeit von Intervention bei bilingualen Kindern, die UK nutzen, zu erreichen, ist es darüber hinaus notwendig, fördernde und hemmende Faktoren bei der Generalisierung von sprachlichen Fähigkeiten innerhalb und zwischen zwei Sprachen zu verstehen.

Aufgrund der fehlenden wissenschaftlich fundierten Arbeit in diesem noch unerforschten Feld, wäre eine mögliche Herangehensweise zunächst, nach Fachleuten zu suchen, die bereits erfolgreich mit bilingualen UK-Nutzern und deren Familien arbeiten. Die systematische Analyse ihrer Arbeit könnte dabei helfen, die notwendigen Fähigkeiten zu identifizieren, mit denen sich Fachleute ausrüsten müssen, um effektiv

Kommunikation und Sprachentwicklung über zwei Sprachen mit UK zu vermitteln. Wir ermutigen alle Fachleute, bei ihrer Arbeit mit bilingualen Kindern ihre praxisbasierten Erfahrungen mitzuteilen und die Forschungsagenda zu informieren. Sorgsam dokumentierte Fallstudien von Fachleuten können mit den Herausforderungen, Prozeduren und Ergebnissen von bilingualen Interventionen ergänzt werden. Diese Methode könnte sich als sehr wertvolle Ressource für andere Fachleute erweisen und als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer weitergehenden Forschung genutzt werden.

*Originaltitel: Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. In: Augmentative and Alternative Communication, 2014; 30(1): 83–92*

*Wir danken den Urhebern für die Erlaubnis zur Übersetzung und Veröffentlichung des Artikels.*

*Dr. Betty Yu; Dr. Gloria Soto  
Department of Special Education and Communication Disorders  
San Francisco State University, San Francisco, USA*

*Kerstin Peters, Sonderpädagogin  
Franz-Marc-Schule, Düsseldorf  
kerstinpeters24-schule@yahoo.com*