

aus verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen aufnahmen. Im Zusammenhang mit der Arbitrarität des sprachlichen Zeichens werde ich über diese Arbeitsweise berichten (vgl. 6.3.1). Formen offener Unterrichtsgestaltung nahmen erfreulich zu, wobei viele Impulse aus der Grundschulpädagogik kamen.

In den reformpädagogischen Ansätzen finden sich je spezifische Pointierungen, aber es gibt auch eine breite Palette von gemeinsamen Vorstellungen darüber, wie die Kinder lernen und arbeiten können:

- selbstbestimmt und eigenverantwortlich,
- handlungsorientiert und erfahrungs offen,
- eigenständig entdeckend,
- eigenständig und autonom,
- Identität stiftend und kooperativ,
- sozial verantwortlich,
- aufmerksam, ausdauernd und reflexiv,
- kreativ und imaginativ.

Dazu bedarf es ausreichend Zeit und einer anregenden Lernumgebung mit einem entwicklungsgemäßen Lernangebot (Lernlandschaft) (vgl. Eichelberger / Wilhelm 2004). Keinesfalls aber dürfen sich Schüler selbst überlassen sein. Lehrer haben die Aufgabe, ihre Entwicklung zu beobachten, zu begleiten und die Kinder in ihrem Lernweg zu beraten. Guter Unterricht zeigt sich darin, dass keine Langeweile herrscht, dass für die Aufgabenstellungen hinreichend Zeit zur Verfügung steht, dass die gewährte Freiheit aber nicht missbraucht wird und dass die Lehrperson nicht abschweift oder beim Lernen stört (vgl. Meyer 2005).

4.3 Zusammenfassung

Damit Heranwachsende die Probleme ihrer Lebenswelt bearbeiten können, müssen didaktische Entscheidungen aus ihrem Blickwinkel systemisch und konstruktiv gelöst werden. Die Reformpädagogik nimmt die Schüler in der Entwicklung ihrer Autonomie ernst und ermöglicht ihnen dazu einen Handlungsspielraum.

5 Didaktik der Mehrsprachigkeit

5.1 Mehrsprachigkeit – ein lange vernachlässigtes Thema

Die Konfrontation mit Mehrsprachigkeit hat in Deutschland mit erheblicher Verzögerung im Vergleich zu den skandinavischen Ländern und zu Kanada begonnen. Erste didaktische Ansätze gab es in den 70er Jahren im Rheinland durch Prof. Dr. Dickopp an der Universität Wuppertal (vgl. 3.1.1.2). In der 90er Jahren wurden kursorisch Hinweise in didaktischen und methodischen Monographien und Sammelbänden veröffentlicht. Hinweise auf die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern wurden vornehmlich im Fach Deutsch thematisiert. Fand man in pädagogischen Fachzeitschriften bis vor wenigen Jahren nur vereinzelte Aufsätze zum Thema, so nimmt ihre Zahl in den letzten Jahren deutlich zu. Waren es in den ersten Jahren vornehmlich Fragen zur Chancengleichheit sowie zur Integration der mehrsprachigen Kinder und zur Multikulturalität, so wurden zunehmend Fragen zur Sprachaneignung unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit gestellt, wobei der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache oder als Zweitsprache sowohl die Deutschdidaktiker als auch die Didaktiker der Fremdsprachen-Philologien involvierte. In der Sprachheilpädagogik bemängelt Welling eine Tendenz zur Pathologisierung des Phänomens Mehrsprachigkeit (vgl. Welling 1998).

Das geflügelte Wort Gogolins: „Der monolinguale Habitus der Deutschen Schule“ (vgl. Gogolin 1994) wurde auch von Kritikern des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts übernommen, weil auch hier die Primärsprachen der mehrsprachigen Kinder nicht zum Tragen kamen. Auch die besondere linguistische Aufmerksamkeit mehrsprachiger Schüler wurde vielfach nicht genutzt.

Die Didaktik der deutschen Sprache wurde weiter ausdifferenziert, sodass es heute neben der Didaktik des Faches eine Didaktik für Deutsch als Zweitsprache und für Deutsch als Fremdsprache gibt, wobei letztere Didaktik eher zu den Fremdsprachenphilologien zu rechnen ist. Für Schulen mit bilinguaem Unterricht wurden des Weiteren noch spezielle Didaktiken für den Sach-Fachunterricht in der Fremdsprache entwickelt.

5.1.1 Faktizität einer mehrsprachigen Gesellschaft

Orientiert sich die Schule an dem Hier und Jetzt der Schüler, so kommt sie nicht an der Tatsache vorbei, dass die mehrsprachigen Kinder Teil einer mehrsprachigen Gesellschaft sind. Wenn man bedenkt, dass die Gewinne der deutschen Wirtschaft vornehmlich im Ausland getätigt werden und dass z.B. der Standortvorteil der Messe Frankfurt im Ausbau ihrer internationalen Beteiligungen liegt, so nimmt es nicht wunder, dass der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung in der hessischen Metropole inzwischen bei 30 % liegt. Sprachenvielfalt ist damit für die politische und wirtschaftlich Entwicklung von großer Bedeutung“ (Oomen-Welke und Krumm 2004, 11).

5.1.2 Sinn und Funktion spezieller Didaktiken

Didaktiken sind keine statischen Gebilde, sondern entwickeln sich weiter, wenn sie auch gelegentlich stagnieren. Oft werden konträre Positionen gegenübergestellt, und

nicht immer setzen sich die besten Ideen durch. Bei Paradigmenwechseln kann es zu Untergruppierungen kommen, die miteinander wetteifern, bis sich schließlich eine Hauptströmung durchsetzt. Es können aber auch Elemente aus verschiedenen Didaktiken aufeinander aufbauen, ineinander übergehen oder miteinander verschmelzen. Die Vielfalt der didaktischen Strömungen kann die Weiterentwicklung und den lebendigen Austausch fördern. Im Folgenden werden die Vorteile spezieller Didaktiken aufgezeigt

5.1.2.1 Schaffung von Synergien zur Weiterentwicklung des Faches

Die Entwicklung von Didaktiken fördert den Austausch unter Didaktikerinnen und Didaktikern. Ihre Wissenschaftsgruppierungen können auf Kongressen oder Tagungen an der Weiterentwicklung des Faches mitarbeiten und das Fach auch in der Auseinandersetzung mit der Kultusbürokratie vertreten. Der Stellenwert eines Faches kann gegenüber den Anforderungen der Gesellschaft und speziell der Wirtschaft verteidigt werden. Ansprüche an das Fach können berücksichtigt oder abgewehrt werden. Letztlich kann sich das Fach durch die Gemeinschaft der Fachvertreter behaupten.

5.1.2.2 Selbstbehauptung der Fremdsprachendidaktik

Beim Lehren der Fremdsprachen führte die mangelnde didaktische Auseinandersetzung zu einer starken Beeinflussung unterschiedlicher Strömungen, sodass seit den 50er Jahren bei häufigem Wechsel der Bezugswissenschaften viele Paradigmenwechsel stattfanden. Deshalb sollte eine eigene Wissenschaftsdisziplin etabliert werden.

„Die Disziplin sollte die Fremdbestimmung überwinden, zu ihrem Selbstbewusstsein kommen und in Erkenntnis ihres genuinen Aufgabenfeldes ein disziplinspezifisches Aufgabenfeld entwickeln.“ (Bausch u. a. 2003, 2)

5.1.2.3 Gefahr der Auflösung des Faches

Gibt es keine aktuelle Fachdidaktik, so kann es passieren, dass ein Fach subsumiert wird, wie dies z.B. mit dem sonderpädagogischen Förderbereich Sprache im Bundesland NRW geschehen ist. In einem Modellprojekt wurden so genannte „Förderschulen“ eingerichtet, die sowohl Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung aufnahmen. Die Ansprüche der Kinder mit dem Förderbedürfnis Sprache wurden in den Klassen, in die ich als Fachleiterin Einblick hatte, nicht erfüllt. Die Lehramtsanwärter erhielten keine sprachheilpädagogische Ausbildung, da der Unterricht nach den Rehabilitations- und Lernbedürfnissen der Schüler mit den Förderschwerpunkten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung und des Lernens ausgerichtet war. Die sprachbehinderten Schüler erhielten lediglich additive Therapieangebote. Das Förderschwerpunkt Sprache wurde unter dem Förderbedarf der Lern- und Entwicklungsstörungen subsumiert (vgl. Welling 1995).

5.1.3 Zusammenfassung

Eine spezielle Fachdidaktik fördert den Zusammenhalt der Fachvertreter und vertritt die Ansprüche des Faches nach außen. Wenn ein Fach keine spezielle Didaktik ausgebildet hat, so besteht die Gefahr, dass es subsumiert wird und die Belange der Fachvertreter und auch ihrer Klientel vernachlässigt werden.

5.2 Didaktik der Mehrsprachigkeit als Prozess

Es gibt eine zweitausendjährige Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, die aus ihrem reichen Erfahrungsschatz ihr Wissen zur Vermittlung von Sprachen beisteuern kann (vgl. Butzkamm 2002). Und es gibt neue Ansätze, die das Sprachverstehen durch den Vergleich der Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen fördern, wie z. B. den Intercomprehension-Ansatz (vgl. Kischel 2002).

Dazu kommen Erkenntnisse, die in dem Fach Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache entwickelt wurden sowie Erfahrungen aus bilingualen Zügen an Gymnasien oder an internationalen Grund- und Oberschulen, wie z. B. an den Berliner Europaschulen. Des Weiteren gibt es Konzepte aus Schulen, die Begegnungssprachen pflegen und die zweisprachigen Fachunterricht anbieten. Aus dem Bereich der Sonderpädagogik können Erkenntnisse über sprachtragende Prozesse, wie z.B. phonologische Prozesse und die Aneignung von Sprache und Schrift unter erschwerten Bedingungen hinzukommen. Erkenntnisse, die in Unterricht und Therapie an Sprachheilschulen gesammelt wurden, können unter bestimmten Bedingungen auch auf die Aneignung von Mehrsprachigkeit in anderen Schulformen übertragen werden.

Meines Wissens gibt es noch keine Didaktik der Mehrsprachigkeit, die in dem hier angestrebten Sinne Erkenntnisse aus unterschiedlichen Didaktiken der Unterrichtsfächer, des Faches Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache, des Fremdsprachenunterrichts und der sonderpädagogischen Disziplinen bündelt. Ich erhoffe daraus Synergien für die Entwicklung aller beteiligten Fächer und Schulformen. Im folgenden Kapitel soll versucht werden, diese didaktische Symbiose zu entwickeln.

5.2.1 Austausch von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Disziplinen

Wenn eine Disziplin in eine Sackgasse gerät, so muss sie darauf achten, sich nicht festzufahren. Dieser Gefahr eines ineffektiven Unterrichts sind viele Philologien erlegen, die durch die Überbetonung des Grammatikunterrichts den Schülern die Freude an der Fremdsprache verleidet haben. Das heißt nun nicht, dass Grammatik unwichtig sei, denn es gibt grammatische Phänomene, die regelgeleitet sind und die daher auch effektiv durch Einsicht in die grammatischen Zusammenhänge erlernt werden können.

5.2.2 Einbezug des Sprachwissens mehrsprachiger Kinder

Bausch plädiert für eine Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur in Bezug auf die speziellen Lernerfordernisse mehrsprachiger Kinder sondern auch für Kinder mit einem vornehmlich einsprachigen Background. Er fordert, dass die sprachlichen Fähigkeiten der mehrsprachigen Schüler nicht nur auf dem Schulhof zur Geltung kommen (persönliche Mitteilung). Bei einem multikulturellen Schulumfeld kann es jedoch sein, dass sich auf dem Schulhof eine gemeinsame Sprache als Lingua Franca einstellt oder in der freien Entscheidung aller Schüler getroffen wird. Ich erachte es als eine Frage der Höflichkeit, dass bei der Begegnung von Menschen eine Sprache gewählt wird, die möglichst viele Teilnehmer verstehen.⁸

Wichtig erscheint mir das Prinzip der vorweggenommenen Förderung in der Primärsprache. Sie ist vergleichbar dem methodischen Vorgehen, das ich in der Azev-Nesin-Schule in Berlin-Kreuzberg beobachten konnte (vgl. 3.1.2.1). Auch eine Kollegin in einer Gemeinschaftsgrundschule in Monheim (Rhld.) regte ihre Schüler bei der Erarbeitung von Texten zum Austausch in ihren Primärsprachen an, ehe sie sich in der Unterrichtssprache Deutsch über den Inhalt verständigen sollten.

5.2.3 Flexibilität durch interdisziplinäre Betrachtungsweisen - Beispiele aus der sonderpädagogischen Praxis

5.2.3.1 Neue Einschätzung der Aneignung von Syntax und Morphologie unter mehrsprachigen Bedingungen

In der Sprachheilpädagogik wurde im Bereich der Grammatik durch die explizite Beschäftigung mit syntaktischen und morphologischen Störungen ein detailliertes Wissen über reguläre und irreguläre Erwerbsprozesse erworben. Dazu wurden effektive Übungsformen und -prinzipien entwickelt. Es ist zu erwarten, dass diese Verfahren auch geeignet sind, die Aneignung der deutschen Verbstellungsregeln bei mehrsprachigen Kindern zu unterstützen. Motsch und Mitarbeiterinnen (Universität zu Köln) haben in einer Studie zur Kontextoptimierung gezeigt, dass ihre Methode auch erfolgreich bei mehrsprachigen Kindern anwendbar ist (vgl. Motsch, H.-J. und Riehemann 2008). Margit Berg von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hat umfangreiche Handreichungen für den Unterricht konzipiert (vgl. Berg 2008).

Aktuelle Untersuchungen an der Universität Hamburg berücksichtigen nicht allein die sprachlichen Äußerungen der Kinder, vielmehr den gesamten sprachlichen Kontext. Dabei wird das Phänomen der Sprachmischung nicht als pathologisch betrachtet, sondern als Aspekt einer kommunikativen Fähigkeit von Kindern, sich auf ihre Gesprächspartner einzustellen. Kroffke und Rothweiler gehen in Anlehnung an Grosjean von einem Kontinuum der Sprachmodi aus, in denen die Sprachen der Ge-

⁸ Als sich bei dem Abschiedsfest meines Polnischkurses an der Universität Warschau viele Teilnehmer nicht mehr auf Polnisch, sondern auf Englisch unterhielten, konnte ich die Verärgerung von Studierenden aus Russland verstehen, die forderten, dass sich alle weiterhin auf Polnisch unterhalten sollten, weil sie sich sonst von der Kommunikation ausgeschlossen fühlten.

sprächspartner in unterschiedlichem Maße aktiviert werden. Im monolingualen Modus, wenn also das Gegenüber die Sprache des Sprechers nicht versteht, sind die weiteren Sprachen des Sprechers auf niedrigem Level aktiviert. Die Aktivierung steigert sich umso mehr, je besser der Gesprächspartner die weiteren Sprache(n) versteht. Im bilingualen Modus kommt es zu Sprachmischungen, die jedoch nicht als Defizit, sondern als kommunikative Kompetenz der Sprecher gewertet werden, sich auf die unterschiedlichen Modi einzustellen. Dies betrifft sowohl lexikalische als auch morphologisch-syntaktische Abweichungen (vgl. Kroffke/Rothweiler 2004).

5.2.3.2 Paradigmenwechsel bei der Diagnose grammatischer Auffälligkeiten: Norm- versus Prozessorientierung

Die entwicklungsorientierte Analyse nach Clahsen beschreibt den eigenaktiven Entwicklungsprozess des grammatischen Wissens, der in aufeinander folgenden Stufen verläuft. Der Aufbau geschieht zunächst nach universalen Prinzipien, ehe er sich mit dem dritten Lebensjahr nach L1- spezifischen sprachlichen Entwicklungsstrukturen ausdifferenziert. Der temporäre Verlauf ist recht unterschiedlich, die qualitativen Variationen, die Clahsen für das Deutsche untersucht hat, bewegen sich jedoch innerhalb vorhersagbarer Stufenfolgen (vgl. Clahsen 1982, 1986).

Griehaber legt mit seinem „Sprachprofilbogen“ eine revidierte Version der Profilanalyse nach Clahsen vor, die sehr übersichtlich die Erwerbsstufen mit Beispielsätzen veranschaulicht. Bei der Bewertung wird die Untersuchungssituation berücksichtigt. Es werden z.B. unanalysiert übernommene Äußerungen anders gewichtet als Konstruktionen des Kindes, auch wenn etwa unregelmäßig zu flektierende Verbformen noch nicht ganz mit der Zielsprache übereinstimmen (vgl. Anlage 1). Griehaber, der die Lernaltersprache von drei zweisprachigen Kindern untersuchte, hat Profilstufen und Merkmale der Lernaltersprache gefunden, die mit dem Entwicklungsprofil einsprachiger Kinder nach Clahsen vergleichbar sind (vgl. Clahsen 1986). Er fordert, dass die Daten an einer größeren Gruppe mehrsprachiger Kinder überprüft werden. Eine breit angelegte Untersuchung findet an der Universität Hamburg im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit unter Leitung von Frau Prof. Dr. Rothweiler statt (vgl. Rothweiler 2003). Diese Untersuchung hat bestätigt, dass die von Clahsen und Pienemann festgestellte Erwerbsreihenfolge des Deutschen auch den Erwerb der Lernaltersprache mehrsprachiger Kinder generiert.

Nach Rothweiler u. a. (2004) kann Mehrsprachigkeit die Ausprägung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung negativ beeinflussen. Dies fand ich in vielen Überprüfungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf mehrsprachiger Schüler bestätigt. Es fanden sich atypische grammatische Entwicklungsverläufe, die sich nach Aussage der Eltern und beteiligter Primärsprachenlehrer häufig auch in der Primärsprache der Kinder zeigten.

5.2.3.3 Paradigmenwechsel bei der Diagnose lautlicher Abweichungen

Die Entwicklung des Lautsystems einer Sprache ist ein Prozess, der je nach der Komplexität der Sprache eine unterschiedlich lange Zeit in Anspruch nimmt. Im Blick auf mehrsprachige Schüler weist Romonath auf diese Dynamik hin, denn...

„Auch für die zu beobachtenden intersprachlichen Differenzen in den Auftretensraten oder in der altersspezifischen Limitierung von Prozessen sind differierende phonologische Systemmerkmale von Sprachen als mögliche Verursachungsmomente nicht auszuschließen.“ (Romonath 1993, 433)

Eine persönliche Mitteilung von Prof. Dr. Leon Kaczmarek, Lublin bestätigt dies: während die korrekte Lautstruktur des Deutschen etwa bis zum vierten Lebensjahr erworben ist, dauert dieser Prozess im Polnischen wegen der sehr komplexen Konsonantenverbindungen etwa bis zum achten Lebensjahr.

Wurde die phonologische Erwerbsreihenfolge früher als eine entwicklungsbedingte Abweichung von der Norm betrachtet, so wird sie heute als ein sich ausdifferenzierender Prozess gedeutet, der universellen und sprachtypischen Regeln folgt (vgl. Scholz 1990; vgl. Penner 2000). In seiner Übersicht der phonologischen Entwicklung zeigt Penner auf, dass Kinder unmittelbar nach der Geburt über phonologische Repräsentationen verfügen, die ihnen erlauben, ihre Primärsprache von anderen Sprachen zu unterscheiden. Dies geschieht mittels suprasegmentaler Elemente, wie z.B. der Prosodie. Schon in der Lalphase nutzt das Kind prosodische Elemente, um beispielsweise Wortgrenzen zu bestimmen.

„Die Entwicklung der kategorialen Wahrnehmung verläuft eindeutig von universellen hin zu sprachspezifischen Merkmalen. Erst am Ende des ersten Lebensjahres entdeckt das Kind die spezifischen Merkmale des Phonemsystems seiner Muttersprache.“ (Penner 2000, 116)

Wie Romonath in ihrer vergleichenden Untersuchung an sprachauffälligen und nicht-sprachauffälligen Vorschulkindern herausgefunden hat, unterscheiden sich die komplexen phonologischen Prozesse unterschiedlichster Prozesskategorien und Prozessstypische Merkmale (vgl. Romonath 1993).

5.2.4 Sprachtherapeutischer Unterricht

Die didaktische Theoriebildung des sprachtherapeutischen Unterrichts hat Otto Braun 1983 auf der Basis der Sprechakttheorie aufgebaut, die wiederum auf Bühlers Organon-Modell der Dreistrahligkeit des sprachlichen Zeichens basiert (vgl. Bühler 1992), das auch ein Vorläufermodell für die „Theorie der Kommunikativen Kompetenz“ war (vgl. Habermas 1971). Das didaktische Konzept des sprachtherapeutischen Unterrichts ist ein Sprachhandlungsmodell, das speziell für Sprachheilschulen entwickelt wurde, das aber auf weitere Orte sonderpädagogischer Förderung übertragbar ist (vgl. Bahr, 2003) und auch, wie hier entwickelt werden soll, auf die Förderung mehrsprachiger Schüler angewendet werden kann.

So wie es Otto Braun gelang, eine Synthese zwischen den Anforderungen des Faches und den Förderbedürfnissen der sprachbehinderten Schüler zu knüpfen (vgl.

Braun, O. 2006), sollte es auch möglich sein, eine Synthese zwischen den Anforderungen des Faches und den Förderbedürfnissen mehrsprachiger Schüler zu schaffen. Insbesondere auf den mehrsprachigen Sach-Fachunterricht lässt sich das Modell übertragen, denn immer dort, wo sich sprachliche Förderziele für einzelne Schüler oder Schülergruppen mit den fachlichen Aspekten verbinden lassen, könnten die insgesamt positiven Ergebnisse dieser Unterrichtsarbeit um eine gezielte individuelle oder auch gruppenbezogene Förderung erweitert werden.

In der Sprachheilpädagogik hat die intensive Auseinandersetzung mit den Förderbedürfnissen der einzelnen Schüler zu einer differentiellen Problemsicht geführt, die im optimalen Falle zu einer Passung der Lernangebote auf der Stufe der nächsten Entwicklung der jeweiligen Schüler führte (vgl. Braun 1983). Durch eine gestaltete Lernumgebung, wie z.B. im Whole Language Approach (vgl. Lütje-Klose 1996), sollte es den Lehrern möglich sein, bei einer hohen Eigenbeteiligung der Schüler einen Freiraum für die individuelle Beobachtung, Förderung und Lernwegsberatung einzelner Schüler zu gewinnen. Vielfältige Übungsformen, Anregungen zur Vertiefung des Gelernten, zum Malen, Schreiben und Rechnen sollten für die notwendige Vertiefung des Gelernten sorgen. Für mehrsprachige Kinder sollte es Materialien und Lernprogramme auch in ihrer Primärsprache geben. Formen des kooperativen Lernens, der Gruppen- oder Partnerarbeit könnten darüber hinaus die soziale Kompetenz der Schüler fördern und vor allem auch die Dauer ihrer „Sprechzeit“ verlängern. Indem sich die Unterrichtsarbeit auf die je spezifischen Lernausgangslagen sowie Lern- und Förderbedürfnisse mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler einstellt, sollte es gelingen, die sprachlichen Vorerfahrungen, die mehrsprachige Kinder mitbringen, für die Aneignung weiterer Sprachen zu nutzen (vgl. Bausch 2003). Diese förderbezogene Unterrichtsarbeit sollte auch Kindern, die zunächst einsprachig aufgewachsen sind, zu Gute kommen um zu verhindern, mehrsprachige Kindern zu pathologisieren (vgl. Welling 1998).

5.2.5 Verhinderung von Aussonderung durch Integration und Inklusion

Wenn mehrsprachige Kinder in all ihren Sprachen gefördert werden, so erhöht sich die Chance, dass sie vor Aussonderung bewahrt bleiben. Es ist inzwischen allgemeiner Konsens, dass Mehrsprachigkeit kein Hindernis für die intellektuelle Entwicklung darstellt. Hier ist maßgeblich, ob die Primärsprachen der Kinder in der Schule gefördert werden, denn....

„So genannte „young linguistically diverse learners“ (Kohner et al. 2005) mit Spracherwerbsstörungen profitieren erst dann von Interventionsprogrammen, wenn ihre Fähigkeit, die Familiensprachen rezeptiv und produktiv kompetent zu verwenden, systematisch unterstützt wird.“ (Baumgartner, 2008, 164)

Damit Kinder mit einer unzureichenden Sprachkenntnis nicht an einem monolingualen Unterricht scheitern, sollte ihr „Sprachliches Menschenrecht auf die Förderung ihrer Primärsprachen“ (Skutnabb-Kangas 1986) eingelöst werden. Die Primärsprache der Kinder sollte so differenziert entwickelt sein, dass sie auch zur Darstellung kognitiv-akademischer Zusammenhänge geeignet ist. Zu wünschen wäre eine Kooperation von Lehrern unterschiedlicher Primärsprachen im Sinne des Krefelder Modells oder ein