

Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Prozess der sonderpädagogischen Gutachtenerstellung im Förderschwerpunkt Sprache

Anna-Lena Scherger

1 Einleitung

Hintergrund dieses Beitrags ist die in der sonderpädagogischen Praxis anekdotisch berichtete vorherrschende Unsicherheit bezüglich der Einschätzung des Sprachstands von Kindern, welche mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Da sich die Sprachproduktionsmuster eines mehrsprachigen Kindes mit denen eines sprachentwicklungsge störten einsprachigen Kindes überlappen können (Paradis, 2010; Scherger, 2018), besteht die besondere Herausforderung bei einem mehrsprachigen Kind, zwischen zugrundeliegender genuiner Sprachentwicklungsstörung (SES) und typischem mehrsprachigem Erwerb zu unterscheiden, welcher sich gegenüber einsprachigem Erwerb als verzögert darstellen kann. Die hier aufgeführten Hinweise zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Prozess der Sprachstandseinschätzung sind insbesondere für die sonderpädagogische Gutachtenerstellung zusammengetragen, können allerdings in die Praxis all derjenigen Akteur*innen übertragen werden, die an Diagnostikprozessen von Sprachentwicklungsstörungen beteiligt sind (Sprachtherapeut*innen, Logopäd*innen, Kinder- und Jugendärzt*innen).

Die Ausführungen in diesem Beitrag sind als Ergänzung zu gängigen Handreichungen wie der zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Sprache (Bezirksregierung Münster, 2018) und auch zum Beitrag zur Gutachtenerstellung im Förderschwerpunkt Sprache (Möller, in diesem Band) anzusehen.

Zunächst wird auf Besonderheiten der Sprachstandserhebung mehrsprachiger Kinder auf den drei sprachlichen Ebenen der Aussprache (Phonologie-Phonetik), des Wortschatzes (Lexikon-Semantik) und der Grammatik (Morphologie-Syntax) eingegangen (Kap. 2), bevor allgemeine Hinweise zum Umgang mit monolingualen Normwerten gegeben werden (Kap. 3). Abschließend folgen Anmerkungen zum Einsatz von Nicht-Wort-Nachsprechttests bei mehrsprachigen Kindern (Kap. 4) und eine Zusammenfassung samt Merkbox (Kap. 5).

2 Sprachstandserhebung auf den Ebenen der Aussprache, des Wortschatzes und der Grammatik

2.1 Phonetik-Phonologie

Im Falle eines mehrsprachigen Aufwachsens ist im phonetisch-phonologischen Bereich die lautliche Struktur der Erstsprache in die Interpretation der Lautbildung und der Lautverwendung des Kindes einzuschließen. Wenn einzelne Laute nach kurzer Kontaktdauer zum Deutschen noch nicht korrekt artikuliert werden können, kann ein Grund dafür das Fehlen dieser Laute in der Erstsprache des Kindes sein. Bei der Erstsprache Arabisch können beispielsweise Konsonanten wie das stimmlose [p] und das stimmhafte [v] betroffen sein (Zeldes & Kanbar, 2014). Wahrnehmungsschwierigkeiten können aber auch Vokale betreffen (wie im Deutsch-als-Zweitspracherwerb von Kindern mit türkischer Erstsprache, siehe Darcy & Krüger, 2012). Werden also einzelne Laute fehlgebildet und fehlverwendet, liegt keine Aussprachestörung vor, wenn diese andere Art der Bildung des Lautes aus der Muttersprache übernommen wurde (z. B. das [θ] aus dem Englischen oder [r] statt [ʁ] aus vielen romanischen oder slawischen Sprachen).

Auf der anderen Seite sind nicht alle lautlichen Auffälligkeiten leichtfertig mit zwei- oder mehrsprachigem Aufwachsen zu begründen. Gute Möglichkeiten, sich über verschiedene Herkunftssprachen zu informieren, bietet das *Mehrsprachige Klassenzimmer* (Krifka et al., 2014) sowie die Sprachbeschreibungen, welche im Rahmen des Projekts „ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ an der Universität Duisburg-Essen entstanden sind und momentan für 23 Sprachen vorliegen (siehe z. B. für Arabisch: El Baghdadi, 2013).

Ein in diesem Zusammenhang hervorzuhebender phonologischer Prozess, dem bei mehrsprachigen Kindern besondere Beachtung geschenkt werden sollte, ist der der Mehrfachkonsonanzreduktion (wie in ['ʁa:sə] statt ['ʁʁa:sə]). Dieser wird im monolingualen typischen Spracherwerb mit etwa 4;0 Jahren überwunden (Fox-Boyer, 2016). Zum Zeitpunkt der Einschulung sollte dieser Prozess daher nicht mehr auftreten. Ist ein mehrsprachiges Kind mit einer konsonantenclusterarmen oder gar -losen Erstsprache beispielsweise erst mit fünf Jahren regelmäßig mit dem Deutschen in Kontakt gekommen, ist die Erwerbszeit für diese komplexen phonologischen Strukturen eventuell noch nicht ausreichend gewesen. Die Reduktion von Mehrfachkonsonanz ist in diesem Fall folglich nicht zwingend auf eine zugrundeliegende SES zurückzuführen, sondern

lediglich Ausdruck eines typischen mehrsprachigen Erwerbs. Bei Sprachen wie Türkisch (Schroeder & Şimşek, 2014) oder Arabisch (Zeldes & Kanbar, 2014), die wenig oder keine Konsonantencluster kennen, scheint diese Überlegung intuitiv gut nachvollziehbar und ist empirisch belegt (zu türkisch-deutsch bilingualen Kindern, siehe Fox et al., 2020). Ein Blick in die aktuelle Forschungsliteratur dazu zeigt jedoch, dass es nicht immer ausschließlich an der Sprachenkombination liegt, wenn mehrsprachige Kinder länger Schwierigkeiten mit der Realisierung von Mehrfachkonsonanz haben (Grimm & Scherger, in Vorb.). Laut Scherger et al. (in Vorb.) zeigen auch typisch entwickelte mehrsprachige Kinder mit sehr geringer Kontaktzeit zum Deutschen (2-6 Monate) starke Schwierigkeiten beim Nachsprechen von Nichtwörtern mit Konsonantenclustern, unabhängig von der jeweiligen Erstsprache.

Für Kinder mit türkischer Erstsprache ist überdies bekannt, dass Vokale als Strategie in deutsche Konsonantencluster eingefügt werden, um die Aussprache zu erleichtern (*Feleisch* statt Fleisch, Müller et al., 2018; *Schitirayt* statt Streit, Gürsoy, 2010).

An dieser Stelle sei demnach deutlich vor Überinterpretationen und Fehldiagnosen bei mehrsprachigen Kindern gewarnt, die lediglich noch nicht ausreichend Kontakt zum deutschen Lautsystem hatten, um zu ihren monolingualen Peers aufzuschließen. Auf der anderen Seite ist Vorsicht geboten, jegliche phonologischen Prozesse oder auch phonetischen Abweichungen unreflektiert als in der Mehrsprachigkeit begründet anzusehen.

2.2 Lexikon-Semantik

Die Besonderheit des mehrsprachigen Aufwachsens im Bereich Wortschatz liegt darin, dass mehrsprachige Kinder insgesamt mehr Wörter (in Erst- und Zweitsprache) erwerben müssen, dafür aber jeweils weniger Kontaktzeit mit jeder einzelnen Sprache haben als einsprachige Kinder. Aus der Forschung ist bekannt, dass mehrsprachige Kinder über einen geringeren Wortschatzumfang verfügen als einsprachige – zumindest, wenn lediglich in der Zweit- oder zweiten Erstsprache Deutsch getestet wird (Goldberg et al., 2008; Klassert, 2011). Erhebt man den konzeptuellen Wortschatz in einem fairen einzelsprachunabhängigen Setting (d. h. mehrsprachige Kinder dürfen Bilder in beiden Sprachen benennen), so ergibt sich kein Unterschied im Wortschatzumfang zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern (Ehl et al., 2020). Der Unterschied zwischen ein- und mehrsprachigem Wortschatzerwerb liegt also darin, dass mehrspra-

chige Wortschätze kontext- und situationsbedingt aufgebaut werden, etwa haushaltsbezogene Begriffe überwiegend in der Erstsprache erworben werden und schulbezogene Begriffe in der Zweitsprache (siehe Komplementaritätsprinzip nach Grosjean, 1997). Niedrigere einsprachige Wortschatzwerte mehrsprachiger Kinder spiegeln demnach nicht unbedingt eine Sprachentwicklungsstörung wider. Es stellt sich die Frage, welchen Bereich des Wortschatzes man im Deutschen als ausgebildet erwarten darf. Fest steht, dass bei einseitiger Betrachtung des Wortschatzes (nur im Deutschen) die lexikalischen Fähigkeiten bezogen auf den Gesamtwortschatz des Kindes systematisch unterschätzt werden (Klassert & Kauschke, 2014). Einen an monolingualen Kindern normierten Wortschatztest (wie z. B. Subtests aus dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren, SET 5-10, Petermann, 2018) zu verwenden, würde mehrsprachige Kinder dementsprechend benachteiligen, da nur ein Teil ihres umfangreichen Wortschatzes bewertet würde. In Ermangelung momentan vorliegender bilingualer Normen (siehe aber Neunormierung der PDSS, Kauschke et al., in Vorb.) sollten einsprachige Normen allenfalls mit Vorsicht genutzt und interpretiert werden.

2.3 Morphologie-Syntax

Hinsichtlich der Einschätzung grammatischer Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder ist belegt, dass es in der pädagogischen Diagnostik gehäuft zu Fehldiagnosen kommt (Grimm & Schulz, 2014; Hertel et al., 2022). Daher gilt es auch bezüglich der morphologisch-syntaktischen Ebene, die Strukturen der jeweiligen Erstsprache in diagnostische Prozesse einzubeziehen und die Kontaktdauer zum Deutschen in die Interpretation der grammatischen Fähigkeiten einfließen zu lassen (Grimm & Schulz, 2016).

Zu den Merkmalen eines typischen Zweitspracherwerbs zählt der Erwerb der Verbzweitstellung sowie der Verbflexion nach etwa 18 Monaten Kontaktzeit (Schulz et al., 2017). Vorher ist eine Unterscheidung zwischen einer sprachentwicklungsbedingten und einer mehrsprachigkeitsbedingten infiniten Verbendstellung nicht möglich. Dieses Phänomen kann hier auf beide Einflüsse zurückgehen. Besteht hingegen schon über 24 Monate regelmäßiger Deutschkontakt und die grundlegende Hauptsatzstruktur ist nicht erworben, kann dies als deutliches Anzeichen einer SES gesehen werden. Eine weitere Besonderheit des Zweitspracherwerbs ist die Platzierung des Vollverbs am Äußerungsende bei gleichzeitiger Nutzung eines Platzhalters an der zweiten Position

im Satz (z. B. „machen“ oder „wollen“, Lüke et al., 2020). Dieses ist daher ebenso wenig als Anzeichen einer SES zu deuten wie häufige Genusunsicherheiten. Da das Genus dem Nomen inhärent ist und mit jedem Nomen einzeln erworben werden muss (siehe aber zu Strategien für die Genusförderung, welche sich bestimmte Regularitäten des Genussystems zunutze macht, Riehemann, 2021), ist Vorsicht bei der Interpretation des mehrsprachigen Lexikons samt Genusunsicherheiten geboten. Nach etwa 12 Monaten Kontaktzeit beginnen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, ein Genussystem aufzubauen, welches zu Beginn lediglich zwischen Maskulin und Feminin unterscheidet (Müller et al., 2018).

Kasusfähigkeiten werden im Deutsch-als-Zweitspracherwerb häufig verzögert gegenüber einsprachigen gleichaltrigen Kindern erworben (Scherger, 2019; 2022), während simultan bilinguale Kinder, also solche, die von Geburt an mit beiden Sprachen aufwachsen, sich im Grundschulalter nicht mehr von einsprachigen Kindern unterscheiden (Scherger, 2016; 2018). Bei Zweitspracherwerbenden sind noch fehlende Dativmarkierungsfähigkeiten auch im Alter von sieben bis acht Jahren als typisch entwickelt einzustufen.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sollten **nicht** unreflektiert an für einsprachige Kinder erhobenen Normen gemessen werden (Grimm & Schulz, 2016; siehe im Detail dazu Kap.3 des vorliegenden Beitrags). Ein erstes standardisiertes Diagnostikinstrument, das für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache normiert ist und zur Überprüfung der rezeptiven und produktiven morpho-syntaktischen Fähigkeiten vorliegt, ist die „Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache“ (LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011). Für die sonderpädagogische Überprüfungssituation im Rahmen der Begutachtung bietet sich der zeitökonomische produktive Teil mit einer Durchführungsdauer von etwa 10 Minuten an. Mit der LiSe-DaZ lassen sich, verglichen mit anderen Kindern mit ähnlicher Kontaktzeit zum Deutschen, Aussagen über die Subjekt-Verb-Kongruenz, die Kasusfähigkeiten und die Wortklassen treffen, welche für den Satzaufbau im Deutschen relevant sind (Präpositionen, Konjunktionen etc.). Zudem erlaubt die LiSe-DaZ bei sprachlichen Auffälligkeiten Aussagen über das Vorliegen oder den Ausschluss einer SES bei einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache, auch wenn das Instrument vordergründig als Förderdiagnostikinstrument entwickelt wurde.

3 Umgang mit einsprachigen Normen

Zum Einsatz von standardisierten Testverfahren mit an monolingualen Kindern normierten Vergleichswerten für die Sprachstandserhebung mehrsprachiger Kinder finden sich in der Literatur zwei verschiedene Interpretationshinweise (Lüke et al., 2020; Thordardottir, 2015). Zum einen wird angeraten, den vom Kind erreichten Rohwert nicht anhand der Normen einsprachiger Kinder gleichen Alters zu beurteilen, sondern bei jüngeren einsprachigen Kindern zu schauen, in welcher Alterskohorte dieser Rohwert nicht mehr zu einem T-Wert unter 40 führen würde. Somit würde eine Aussage darüber erhalten, wie viel Rückstand das Kind im Vergleich zu monolingualen Kindern hat (siehe Beispiel in Lüke et al., 2020). Dieses Ergebnis lässt sich dann mit den vorliegenden Informationen zur bisherigen Kontaktdauer und -intensität abgleichen. Über diesen „Umweg“ wird in Erfahrung gebracht, ob die sprachliche Entwicklung des Kindes im Deutschen als auffällig zu bewerten ist.

Dazu ein fiktives Beispiel: Das zu überprüfende mehrsprachig aufwachsende Kind ist 6;3 Jahre alt, hat seit Eintritt in die Kita mit 25 Monaten bereits 50 Monate regelmäßigen deutschen Sprachkontakt und erreicht in einem an einsprachigen Kindern normierten Testverfahren den Rohwert 20. Verglichen mit seiner einsprachig aufgewachsenen Alterskohorte (6;3 Jahre) entspräche der Rohwert einem T-Wert von 23. Dieser T-Wert wäre für ein einsprachig aufgewachsenes Kind als weit unterdurchschnittlich zu deuten. Bei jüngeren einsprachigen Kindern entspräche der Rohwert 20 einem T-Wert von 40 im Alter von 4;8 Jahren. Verglichen mit der Kontaktzeit des mehrsprachigen Beispielkindes zur deutschen Sprache (50 Monate) könnte das Ergebnis als durchschnittlich zu werten sein, da das mehrsprachig aufgewachsene Kind bereits nach 50 Monaten Kontaktzeit ähnliche Ergebnisse erzielt wie ein einsprachig aufgewachsenes Kind nach 56 Monaten Erwerbszeit.

In diese Interpretation muss jedoch stets die Überlegung einfließen, dass monolinguale Erwerbszeit nicht gleich bilingualer Kontaktzeit ist, da das einsprachige Kind rund um die Uhr nur eine Sprache hört, das bilinguale Kind in dieser Zeit jedoch zwei oder mehr Sprachen hört und verarbeitet, also weniger Kontaktzeit pro Sprache innerhalb der Kontaktmonate hat. Andererseits ist bei dem zeitversetzten Erwerbsstart auch die höhere kognitive Reife des mehrsprachigen Kindes zu bedenken, das bei einem Kontaktstart mit 25 Monaten schon grundlegende Kenntnisse in der Erstsprache sowie

andere kognitive Voraussetzungen in den Erwerbsstart mitbringt als ein Neugeborenes, das einsprachig aufwächst. Die Differenz zwischen Entwicklungsstand (4;8 Jahre) und chronologischem Alter (6;3 Jahre) muss daher immer „auf Grundlage des bisher erfolgten Inputs im Deutschen beurteilt werden“ (Lüke et al., 2020, S. 230).

Ein anderer Ansatz wird von Thordardottir (2015) auf Basis der Untersuchung vieler mehrsprachiger Kinder mit großer Heterogenität in Inputmenge und -intensität vorgeschlagen. Das Vorgehen wird zunächst für simultan mehrsprachig aufwachsende Kinder erläutert, also solche Kinder, die von Geburt an mit zwei oder mehreren Sprachen im Input aufwachsen. Die Definition simultan bilingualer Kinder variiert in der Literatur. Hier wird vorgeschlagen, alle Kinder als simultan bilingual zu bezeichnen sind, bei denen der Start des Kontakts zur zweiten Sprache innerhalb der ersten 24 Lebensmonaten lag. Der Fokus des von Thordardottir (2015) vorgeschlagenen Diagnostikansatzes für diese Kinder liegt auf dem Herabsetzen des Cut-off-Werts des für monolinguale Kinder normierten Testverfahrens. Um herauszufinden, um wie viel dieser kritische Wert, ab dem eine Auffälligkeit festgestellt wird, verschoben werden sollte, muss zunächst eine Einschätzung des Kindes bezüglich der Sprachdominanz vorgenommen werden. Dazu wird das Kind anhand von Elternaussagen eingestuft in „deutsch-dominant“ (= Deutsch ist die stärkere Sprache des Kindes), „balanciert“ (= beide Sprachen werden in etwa gleich gut gesprochen und verstanden) oder „nicht deutsch-dominant“ (= Deutsch ist die schwächere Sprache). Je nachdem, welche Sprachdominanz das Kind zeigt, wird der Cut-off nach unten korrigiert. Tomblin et al. (1996) halten fest, dass einsprachige Kinder in zwei Bereichen 1,25 Standardabweichung (SD) unterhalb des Mittelwerts (M) abschneiden müssen, um als sprachentwicklungsgestört klassifiziert zu werden. Bei deutsch-dominanten Kindern schlägt Thordardottir vor, den kritischen Wert auf 1,5 SD unterhalb des Mittels zu verschieben. Bei balancierten Kindern wird die Herabsetzung auf 1,75 SD empfohlen und bei nicht-deutsch-dominanten Kindern auf 2,25 SD. Die Information, welche SD in welchem Subtest des jeweiligen standardisierten Testverfahrens in der einsprachigen Stichprobe festgestellt wurde, sind jeweils dem Testmanual zu entnehmen.

Ein Beispiel zur Verdeutlichung des vorgeschlagenen Vorgehens nach Thordardottir: Wird beispielsweise der Subtest 2 „Kategorienbildung“ des SET 5-10 (Petermann, 2018) mit einem mehrsprachigen Kind im Alter von 6;9 Jahren durchgeführt, das dominant in seiner Herkunftssprache ist (nicht deutsch-dominant), dann kann im Manual des SET 5-10 (unter Kapitel 7 „Neunormierung“) nachgeschlagen werden, welcher M

und welche SD in diesem Subtest für diese Alterskohorte bei einsprachigen Kindern festgestellt wurden (in diesem Fall $M = 16,79$ Punkte, $SD = 6,31$ Punkte). Für ein nicht deutsch-dominantes Kind sollten $2,25$ SD zur Festlegung des Cut-Offs abgezogen werden. Wir berechnen demnach $6,31 \times 2,25 = 14,20$. Auffällig wäre das Kind in diesem Subtest, wenn es rund 14 Rohwertpunkte unter dem M von rund 17 abschneiden würde. Gerundet wären das drei Rohwertpunkte. In diesem Subtest würde es folglich für ein nicht deutsch-dominantes Kind ausreichen, vier Rohwertpunkte zu erreichen, um als nicht auffällig klassifiziert zu werden. Für andere Sprachdominanzen gibt Thordardottir (2015) weitere Richtwerte an (siehe zur Verdeutlichung des Beispiels Tabelle 1).

Tabelle 1 Richtwerte und Beispiel für die Herabsetzung von Cut-Off-Scores einsprachiger Testnormen für bilinguale Kinder (in Anlehnung an Thordardottir, 2015)

	auffällig ab	Cut-Off-Wert für Subtest 2 aus SET 5-10
monolinguale Kinder	-1 SD	10
deutsch-dominante zweisprachige Kinder	-1,5 SD	7
balancierte zweisprachige Kinder	-1,75 SD	6
nicht deutsch-dominante zweisprachige Kinder	-2,25 SD	2

Anmerkung: Dieses Beispiel gilt für den Subtest 2 „Kategorienbildung“ des SET 5-10 (Petermann, 2018) mit einem für monolingual deutsche Kinder festgestellten Mittelwert von $16,79$ Punkten und einer Standardabweichung (SD) von $6,31$ Punkten für ein fiktives Kind im Alter von 6;9 Jahren.

Diese Beispielrechnung offenbart, wie deutlich Kinder überdiagnostiziert würden, würden einsprachige Normen unreflektiert für mehrsprachige Kinder herangezogen.

Dieses Vorgehen klingt zunächst aufwendig. Werden allerdings beispielsweise an einer Schule stets dieselben standardisierten Testverfahren zur Gutachtenerstellung eingesetzt, bietet sich das einmalige Anlegen einer Tabelle an, anhand derer mehrsprachige Kinder eingeschätzt werden können. Wichtig ist an dieser Stelle noch einmal zu betonen, dass dieses Vorgehen keine Garantien liefert, sondern bestenfalls als grobe „Faustregel“ verstanden werden darf (Thordardottir, 2015, S. 351) und bei Vor-

liegen einer großen Streuung in den einsprachigen Normstichproben kaum einzusetzen ist. Zeigt sich beispielsweise in den einsprachigen Normen eine so hohe Standardabweichung, dass es nicht möglich ist, 2,25 SD vom Mittelwert abzuziehen, würden sich Bodeneffekte dahingehend zeigen, dass mehrsprachige Kinder in keinem Fall als auffällig einzustufen wären.

Thordardottir (2015) weist zudem zurecht darauf hin, dass diese Vorgehensweise für Kinder, welche sukzessiv mehrsprachig aufwachsen, aufgrund der enormen Heterogenität in dieser Stichprobe schwierig umzusetzen ist. In einer Studie von Altman et al. (2022) wurde aktuell dennoch der Versuch unternommen, um auch für diese Kinder einen Richtwert zu schaffen. Der Sprachstand von 443 mehrsprachigen Kindern wurde zunächst anhand monolingualer Normen eingeschätzt und daraufhin anhand für bilingualen Aufwachsen angepasster Normen eingestuft. Die Ergebnisse zeigen eine enorme Fehleinschätzung in Form von Überdiagnosen, wenn mit einsprachigen Normen verglichen wird: Nur 47 Prozent aller sukzessiv bilingualen Kinder mit Kontaktbeginn zur Zweitsprache zwischen 24 und 47 Monaten (also zwischen 2;0 und 3;11) schnitt in der Spannweite von -1 SD (unterhalb des monolingualen Normmittelwerts) ab. Mit anderen Worten: 53 Prozent aller hier untersuchten Kinder wären als auffällig klassifiziert worden, hätte man die monolinguale Norm mit dem Cut-off von 1 SD (T-Wert von 40) angelegt. Immerhin 69% aller sukzessiv mehrsprachigen Kinder lagen im Bereich bis -2 SD. Einen klaren Cut-off für diese Kinder zu bestimmen, der akzeptable Genauigkeitswerte erreicht, ist aber nicht möglich. Darüber hinaus wird in der Studie von Altman et al. (2022) ein besonderes Augenmerk auf die Kinder gelegt, die erst nach ihrem vierten Geburtstag mit der Zweitsprache regelmäßig in Kontakt gekommen sind. Für diese Kinder sind auch die für sukzessiv mehrsprachige Kinder angepassten Werte nicht genau genug (nur 15 Prozent aller getesteten Kinder lag hier in der Spannweite von -1 SD; nur 30 Prozent aller Kinder mit Kontaktbeginn nach dem vierten Geburtstag lag innerhalb von -2 SD). Hier ist dementsprechend besondere Vorsicht bei der Interpretation der Sprachstandserhebung geboten, weil die bisherige Zweitsprachkontaktdauer noch nicht ausreichend ist.

Neben der Kontaktdauer ist die Kontaktintensität zu berücksichtigen. Der Sprachstand eines Kindes, das zu Hause die Herkunftssprache hört und seit zwölf Monaten acht Stunden täglich in der Betreuungsinstitution der Umgebungssprache Deutsch ausgesetzt ist, ist nicht mit dem Sprachstand eines Kindes vergleichbar, das zu Hause die Herkunftssprache hört und seit zwölf Monaten unregelmäßig die Betreuungsinstitution

für vier Stunden am Tag besucht. Obwohl beide Kinder seit zwölf Monaten in der Kita sind und dementsprechend die gleiche Anzahl an Kontaktmonaten aufweisen, unterscheidet sich die Kontaktintensität enorm. Zudem können auch nachmittägliche Vereinsbesuche in der Umgebungssprache Deutsch einen Unterschied machen. Diese wichtigen Faktoren (Intensität des Kitabesuchs sowie beispielsweise Sportvereinsbesuche) sollten daher erfasst werden.

Zusammenfassend ist es für die Einschätzung des Sprachstandes eines mehrsprachigen Kindes dementsprechend essenziell, Aussagen über den Kontaktstartzeitpunkt zum Deutschen wie auch über die Kontaktintensität und die Sprachdominanz in Erfahrung zu bringen. Es geht hier nicht darum einzuschätzen, ob ein mehrsprachiges Kind sich altersangemessen entwickelt, sondern um die komplexere Aufgabe, einschätzen zu können, ob ein Kind sich kontaktzeit- und kontakintensitätsangemessen entwickelt. Um das einzuschätzen, wurden hier Richtwerte für unterschiedliche mehrsprachige Hintergründe gegeben.

4 Nichtwort-Nachsprechen

Neben der Diagnostik in den drei großen Bereichen der Aussprache, des Wortschatzes und der Grammatik, scheint gerade für mehrsprachige Kinder das Nachsprechen von Nichtwörtern geeignet, um genuine Sprachentwicklungsstörungen von Verzögerungen aufgrund von mehrsprachigem Aufwachsen zu trennen. Da hierbei nicht auf lexikalische Fähigkeiten zurückgegriffen werden muss, findet keine Benachteiligung der mehrsprachigen Kinder statt, die womöglich noch wenig deutsches Wortmaterial abgespeichert haben (zumindest ist das bei solchen Nichtwörtern der Fall, bei denen nicht auch im Deutschen existierende Morpheme verwendet werden). Ein mehrsprachigkeitssensibles Instrument wird mit dem LITMUS-NWR (Language impairment in multilingual settings non-word repetition, beschrieben in Grimm, 2022) geboten, der genau auf diese Vermeidung von Benachteiligung abzielt. Hier ist allerdings dahingehend Vorsicht bei der Interpretation geboten, als dass – wie in Abschnitt 2.2 beschrieben – Kinder mit wenig Deutschkontakt noch starke Auffälligkeiten im Bereich der in diesem Test fokussierten Konsonantencluster zeigen können, was zu einer falsch positiven Störungsdiagnose verleitet. Sinnvoll einsetzbar und interpretierbar erscheint dieser Test daher erst bei Kindern mit über zwölf Monaten regelmäßigem Deutschkontakt (Scherger et al., eingereicht). Zudem ist der Test in der aktuellen Version noch nicht normiert und daher vorerst informell einzusetzen.

5 Zusammenfassung

Abschließend stellt sich die Frage, ab wann ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache besteht. In der Regel wird empfohlen, einen solchen Bedarf im Förderschwerpunkt Sprache festzustellen, wenn die SES die Primärstörung ist. Das bedeutet, dass keine anderen Störungen, wie eine schwere Hörstörung oder erhebliche kognitive Beeinträchtigungen (verminderte Intelligenz), vorliegen dürfen. Bei mehrsprachigen Kindern ist es zudem wichtig, die Erstsprache miteinzubeziehen und für den mehrsprachigen Erwerb geeignete Diagnostikinstrumente zu nutzen. Die obigen Ausführungen zu den unterschiedlichen zu beurteilenden sprachlichen Bereichen haben deutlich gemacht, welche Informationen neben den direkt am Kind erhobenen Daten für eine adäquate Einschätzung des Sprachstands bei mehrsprachigen Kindern wichtig sind (siehe zusammenfassend die Merkbox in Abb. 1). Zur Erhebung von Hintergrundvariablen sind mehrfach Elternfragebögen und Leitfäden publiziert, die zur Orientierung herangezogen werden können (z. B. der „Parental questionnaire for bilingual children“, PaBiQ von Tuller, 2015; die „Mehrsprachenkontexte“ von Ritterfeld & Lüke, 2013, oder der neu erschienene „Quantifying bilingual experience“, Q-BEx, De Cat et al., 2022).

Zeigt das Kind neben den Auffälligkeiten in der Zweitsprache auch einen nicht regelhaften Erwerb der Erstsprache oder indiziert die geeignete Diagnostik das Bestehen einer SES, ist bei normgerechter Kognition von einer primären SES auszugehen und es kann ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache festgestellt werden. Verfügt das Kind allerdings über eine normgerechte Sprachentwicklung in der Erstsprache und sind die sprachlichen Auffälligkeiten in der Zweitsprache mit den Forschungsbefunden einer regelhaften Zweitsprachentwicklung kongruent, so liegt kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache vor. In diesem Fall sollten den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und den Grundschulkolleg*innen geeignete Fördermaßnahmen im Rahmen einer Zweitsprachförderung präsentiert werden. Insgesamt wurde in diesem Beitrag gezeigt, dass die Begutachtung eines mehrsprachigen Kindes eine höchst verantwortungsvolle Aufgabe ist. Leicht können Über- und/oder Unterdiagnosen, die in Gutachten einfließen, zu falschen Schulentscheidungsprozessen führen, wodurch die Bildungsbiographie mehrsprachiger Kinder massiv beeinflusst wird. Vor diesem Hintergrund ist es essentiell, den aktuellen Forschungsstand und die Erkenntnisse zum mehrsprachigen Erwerb im Prozess der sonderpädagogischen Begutachtung zu berücksichtigen.

Merkbox: Einschätzung des Sprachstands bei Mehrsprachigkeit	
Anamnese	<ul style="list-style-type: none"> • Elterngespräch gestützt durch ausführlichen Fragebogen (z. B. die „Mehrsprachen-Kontexte“, Ritterfeld & Lüke, 2013, oder den „LITMUS-PaBiQ“, Tuller, 2015) • Besonderes Augenmerk hierbei zu legen auf: <ul style="list-style-type: none"> ○ Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung in der Erstsprache ○ Beeinträchtigungen der frühen Sprachentwicklung? In welchen Sprachen? ○ Familiäre Häufung von SES? ○ Kontaktzeit zum Deutschen und Start des Deutschenerwerbs (Deutsch als Zweitsprache oder simultaner Erwerb?) ○ Erstkontakt zur deutschen Sprache nach dem Alter von 6 Jahren? (In diesem Fall ist von anderen Erwerbsbedingungen auszugehen als bei frühen Zweitsprachlernern, die mit 3-6 Jahren den Erstkontakt mit Deutsch hatten!) ○ Kontaktintensität zum Deutschen? ○ Sprachdominanz? • Leitfrage sollte nach Klärung dieser Erwerbsbedingungen stets sein: Welcher Sprachstand ist unter diesen Bedingungen erwartbar? (siehe auch Chilla, 2022)
Phonetisch-phonologische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Vorsicht vor Überdiagnose eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs! • Mögliche Erstspracheneinflüsse und kontaktzeit-induzierte Auffälligkeiten in die Interpretation mit einbeziehen (siehe Kap. 2.1, 2.2 und 2.3)
Semantisch-lexikalische Ebene	
Morphologisch-syntaktische Ebene	
Nichtwort-Nachsprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Wichtig, dass erst nach 12 Monaten Deutschkontakt reliable Aussagen auch aus Nichtworttests gezogen werden können (beispielsweise mit dem LITMUS-NWR, Grimm, 2022)
Einsatz monolingualer Normen	<ul style="list-style-type: none"> • Vorsicht vor unreflektiertem Einsatz von Tests mit einsprachiger Normstichprobe! <ul style="list-style-type: none"> ○ Cut-Off-Werte anpassen bzw. Erwerbsstandbestimmung anhand der Normen mit Kontaktzeit zum Deutschen abgleichen (siehe vorgeschlagenes Vorgehen in Kap. 3, nach Lüke et al., 2020; Thordardottir, 2015; Altman et al., 2022)

Abbildung 1 **Merkbox Mehrsprachigkeit**

Anmerkung: Die hier aufgeführten Empfehlungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und wurden nach bestem Wissen und Gewissen durch die Autorin zusammengetragen.

Literatur

- Altman, C., Harel, E., Meir, N., Iluz-Cohen, P., Walters, J., & Armon-Lotem, S. (2022). Using a monolingual screening test for assessing bilingual children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(12), 1132-1152.
- Bezirksregierung Münster (Hrsg.). (2018). *Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Sprache*. https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_sprache.pdf
- El Baghdadi, H. (2013). *Sprachbeschreibung modernes Standard-Arabisch*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_arabisch.pdf
- Chilla, S. (2022). Mehrsprachigkeit und Developmental Language Disorders (DLD). In J. Siegmüller, H. Bartels, & L. Höpfe (Hrsg.). (2022). *Leitfaden Sprache Sprechen Stimme Schlucken* (S. 119-120). Elsevier Health Sciences.
- Darcy, I., & Krüger, F. (2012). Vowel perception and production in Turkish children acquiring L2 German. *Journal of Phonetics*, 40, 568-581.
- De Cat, C., Kaščelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., & Unsworth, S. (2022). *Quantifying Bilingual EXperience (Q-BEx): questionnaire manual and documentation*. DOI 10.17605/OSF.IO/V7EC8
- Ehl, B., Bruns, G., & Grosche, M. (2020). Differentiated bilingual vocabulary assessment reveals similarities and differences compared to monolinguals: Conceptual versus single-language scoring and the relation with home language and literacy activities. *International Journal of Bilingualism*, 24(4), 715-728.
- Fox-Boyer, A. (2016). *Kindliche Aussprachestörungen*. Schulz-Kirchner.
- Fox-Boyer, A., Fricke, S., & Albrecht, K. M. (2020). Phonologische Prozesse in der deutschen Sprache türkisch-deutsch bilingualer Kinder. *Sprache · Stimme · Gehör*, 44(4), 216-223.
- Goldberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as a L2. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41-65.
- Grimm, A. (2022). The use of the LITMUS Quasi-Universal Nonword Repetition Task to identify DLD in monolingual and early second language learners aged 8 to 10. *Languages*, 7(3), 218.
- Grimm, A., & Schulz, P. (2014). Specific language impairment and early second language acquisition: The risk of over- and underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7(4), 821-841.
- Grimm, A., & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(1), 7-8.
- Grimm, A., & Scherger, A.-L. (in Vorb.). *Cluster reduction in bilinguals: Quantitative and qualitative differences between typically developing eL2 learners and eL2 learners with DLD*.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1-2), 163-187.
- Gürsoy, E. (2010). *Sprachbeschreibung Türkisch*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf

- Hertel, I., Chilla, S., & Abed Ibrahim, L. (2021). Special Needs Assessment in Bilingual School-Age Children in Germany. *Languages*, 7(1), 4.
- Kauschke, C., Dörfler, T., Sachse, S., & Siegmüller, J. (in Vorb.). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen - Neuauflage*. Urban & Fischer Elsevier.
- Klassert, A. (2011). *Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen*. Dissertation, Philipps Universität Marburg.
- Klassert, A., & Kauschke, C. (2014). Semantisch-lexikalische Entwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern. In S. Chilla, & S. Haberzettl (Hrsg.). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen – Mehrsprachigkeit* (S. 121-133). Urban & Fischer.
- Krifka, M. et al. (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer – über die Muttersprachen unserer Schüler*. Springer.
- Lüke, C., Starke, A., & Ritterfeld, U. (2020). Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In S. Sachse, A. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.). *Sprachentwicklung – Entwicklung, Diagnostik, Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 221-237). Springer.
- Möller, T. (in diesem Band). *Das sonderpädagogische Gutachten im Förderschwerpunkt Sprache – ein Praxisleitfaden*. In U. Ritterfeld, K. Subellok, E. Wimmer, & A.-L. Scherger (Hrsg.) (2023). *Beeinträchtigungen und Potentiale von Sprache und Kommunikation: Praxisrelevante Erkenntnisse aus Lehre und Forschung an der TU Dortmund*. Open Access-Publikation, Eldorado TU Dortmund.
- Müller, A., Schulz, P., & Tracy, R. (2018). Spracherwerb. In C. Titz et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 53-68). Kohlhammer.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252.
- Petermann, F. (2018). *Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Hogrefe.
- Riehemann, S. (2021). *StrateGe - Strategien zum Genuslernen: Ein Förderkonzept für Schule und Praxis*. Ernst Reinhardt.
- Ritterfeld, U., & Lüke, C. (2013). *MehrsprachenKontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. <http://hdl.handle.net/2003/31166>
- Scherger, A.-L. (2016). Kasuserwerb bilingual deutsch-italienischer Kinder: vorübergehend verzögernder Spracheneinfluss. *Linguistische Berichte*, 246, 197-241.
- Scherger, A.-L. (2018). German dative case marking in monolingual and simultaneous bilingual children with and without SLI. *Journal of Communication Disorders*, 75, 87-101.
- Scherger, A.-L. (2019). Dative case marking in 2L1 and L2 bilingual SLI. In P. Guijarro-Fuentes, & C. Suárez-Gómez (Eds.), *Proceedings of GALA 2017: Language acquisition and development* (pp. 95–115). Cambridge Scholars Publishing.
- Scherger, A.-L. (2022). The role of age and timing in bilingual assessment: Non-word repetition, subject-verb agreement and case marking in L1 and eL2 children with and without SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(1), 54-74.

- Scherger, A.-L., Böse, J., & Niephaus, A. (in Vorb.). *Applicability of the German LITMUS quasi-universal nonword repetition task in second language learners of German with low length of exposure.*
- Schroeder, C., & Şimşek, Y. (2014). Das Türkische. In M. Krifka, M. et al. (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer* (S.115-134). Springer.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.* Hogrefe.
- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R., & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn, & A. Gold (Hrsg.). (2017). *Entwicklungsverläufe verstehen-Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern: Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 190-207). Kohlhammer Verlag.
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. In S. Armon-Lotem, S., J. de Jong, J., & N. Meir, N. (Eds.), *Assessing multilingual children – disentangling bilingualism from language impairment* (pp.301-330). Bilingual matters.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., & Zhang, X. (1996). A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(6), 1284-1294.
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In S. Armon-Lotem, S., J. de Jong, J., & N. Meir, N. (Eds.), *Assessing multilingual children – disentangling bilingualism from language impairment* (pp.301-330). Bilingual matters.
- Zeldes, A., & Kanbar, G. (2014). Das Arabische und das Hebräische. In M. Krifka et al. (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer* (S. 135-174). Springer.