

Eine interkulturelle Perspektive des kooperativen Handelns mit mehrsprachigen Kindern

Annette Kracht

Einleitende Gedanken

Die lebensweltlich bedingte Mehrsprachigkeit von Kindern, vornehmlich aus zugewanderten Familien, steht im Mittelpunkt dieses Beitrages. Die folgende Auseinandersetzung reflektiert darüber hinaus auf das zugrunde gelegte pädagogische Rahmenkonzept der Kooperativen Pädagogik und die Entwicklungssituation von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedürfnissen. Mit dieser Diskussionsstruktur wird die Zielsetzung verfolgt, am Beispiel der kindlichen Mehrsprachigkeit zu verdeutlichen, wie vor dem Hintergrund des pädagogischen Kooperationsgedankens eine interkulturelle Perspektive eingenommen werden kann. Das kooperative Handeln wird somit unter dem spezifischen Aspekt des Interkulturellen betrachtet.

Im allgemeinsten Sinne verweist das Attribut *kulturell* auf das sozio-kulturelle Bedingungsgefüge, in dessen Rahmen das Kind seine Mehrsprachigkeit und damit seine sprachliche Handlungsfähigkeit entwickelt. Die Entwicklung kindlicher Handlungsfähigkeit ist immer schon durch eine vorgefundene kulturelle Sprachpraxis bedingt, die dem Kind erste wert-schaffende Orientierungen für seine Entwick-

lung ermöglicht. Das Attribut *interkulturell* verweist auf die Relationierung verschiedener kultureller Bezüge von Menschen, so dass nicht nur das kulturelle Nebeneinander als ausreichend für das Zusammenleben angesehen wird. Die zur Kenntnisnahme verschiedener kultureller Bezüge in einem sozialen Kontext wird dagegen mit dem Attribut *multikulturell* konstatiert. Der Begriff multikulturelle Gesellschaft verweist zum Beispiel auf die Anerkennung von Kulturenvielfalt in der Gesellschaft, aber noch nicht auf die damit verbundenen Konsequenzen für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Lebens- und Funktionsbereiche. Die Interkulturelle Pädagogik, als eine mittlerweile etablierte erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, bezieht sich dem gegenüber auf die pädagogischen Schlussfolgerungen, indem sie von einer pädagogisch zu gestaltenden kulturellen Beziehungsstruktur zwischen den Kindern, ihren Familien und der Pädagogin ausgeht. Gogolin (2001, 198) benennt in diesem Zusammenhang die pädagogische Funktion des Kulturbegriffs. „Er hat die Funktion, überindividuelle Unterschiede in den Erfahrungen, Weltanschauungen und Lebenspraktiken von Menschen kenntlich zu machen, die für ihr Lernen, ihre Bildung, ihre Orientierung in der Welt von Belang sind“.

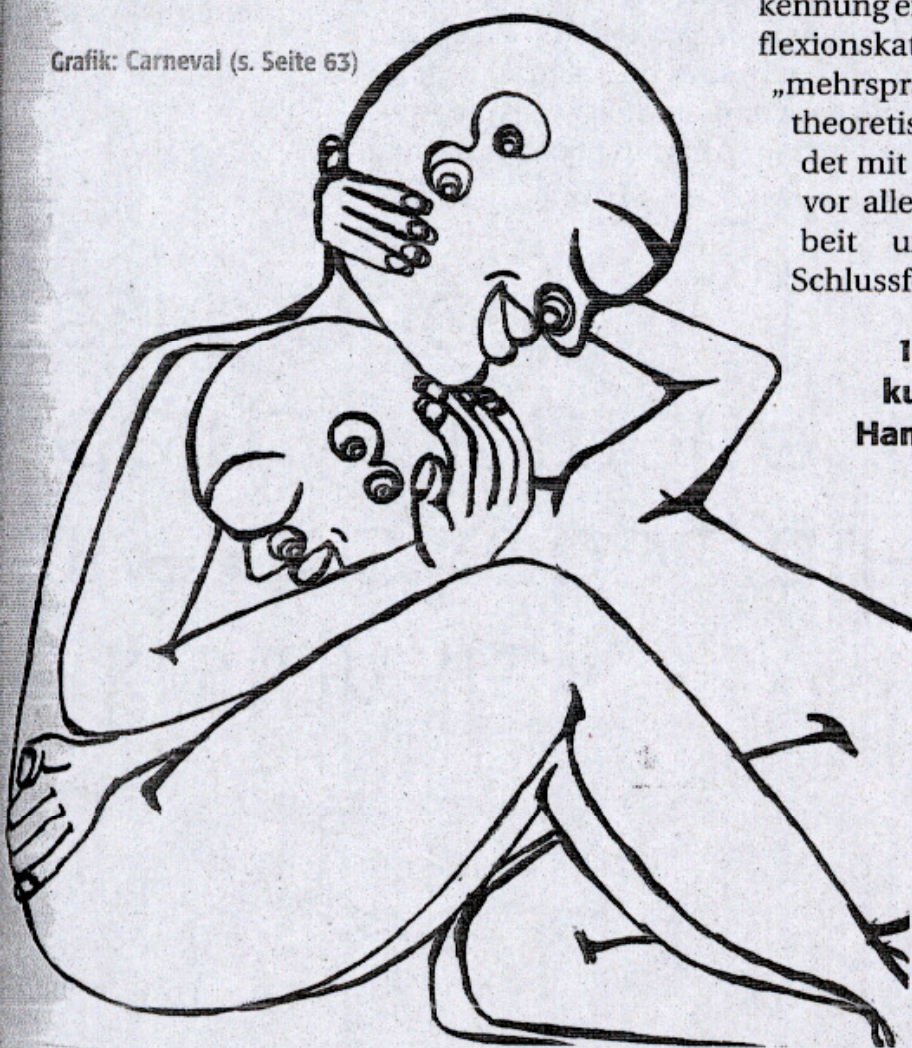
Die Behindertenpädagogik, einschließlich ihrer Spezifizierungen in einzelne Förderschwerpunkte bzw. sonderpädagogische Teildisziplinen, hat sich der interkulturellen Perspektive bislang nur vereinzelt gestellt: kulturelle und damit auch sprachliche Heterogenität wird in der Regel nicht als eine grundlegende pädagogische Reflexionskategorie genutzt.

Innerhalb des sonderpädagogischen Förder- und Studienschwerpunktes Sprache ist seit Mitte der 1990er Jahre eine zunehmende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen der Sprachentwicklung und des Sprachgebrauchs in Migrationskontexten zu beobachten. Im Mittelpunkt der Diskussion steht vor allem die Frage nach den besonderen Entwicklungsbedingungen in der Migration und den damit im Vergleich zur einsprachigen Entwicklung festzustellenden Unterschieden, Auffälligkeiten aber auch Problemlagen. Eine theoretische Perspektive in der Bearbeitung dieser Thematiken stellt die der Kooperativen Sprachpädagogik dar. Sie wird genutzt, um im Kontext

migrationsspezifischer Entwicklungsbedingungen, die in der Regel zur kindlichen Mehrsprachigkeit führen, eine den Kindern und ihren Bezugspersonen angemessene pädagogische Beziehung gestalten zu können:

In diesem Beitrag soll vor allem der im Rahmenkonzept Kooperative Pädagogik entwickelte Begriff kindliche Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden (1), da mit dieser konzeptionellen Bestimmung die Annahme verbunden wird, eine verallgemeinerte Diskussion führen zu können, die auch für weitere Förderschwerpunkte, außer dem der Sprache, nutzbar sein kann (z.B. geistige Entwicklung und Lernen). In einem zweiten Bearbeitungsschritt wird das Ziel verfolgt darzulegen, in welcher Hinsicht die pädagogische Leitidee der Kooperation eine den heterogenen Erziehungs- und Bildungsprozessen von Kindern angemessene pädagogische Interaktionsform ist, die auch die Entwicklungsvoraussetzung und -bedingung der kindlichen Mehrsprachigkeit berücksichtigt (2). Abschließend wird die Kategorie der Anerkennung eingeführt, um die pädagogischen Reflexionskategorien „Kooperation“ und „mehrsprachige Handlungsfähigkeit“ moraltheoretisch zu fundieren (3). Der Beitrag endet mit abschließenden Gedanken, die sich vor allem auf die konzeptionelle Weiterarbeit und die praktisch-pädagogischen Schlussfolgerungen beziehen (4).

Grafik: Carneval (s. Seite 63)



1. Mehrsprachigkeit als eine kulturgebundene sprachliche Handlungsform

Mehrsprachigkeit als eine kulturgebundene sprachliche Handlungsform zu bestimmen, begründet sich im Handlungsbegriff, der in der Kooperativen Pädagogik als anthropologische und erkenntnistheoretische Orientierung zugrunde gelegt wird (vgl. Jetter 1985, 1987). Die menschliche und damit auch die sprachliche Handlung (vgl. grundlegend Welling 1990) werden als kennzeichnend für menschliche Aktivität angesehen. „Handlungsfähig sein bedeutet, Wirklichkeit nicht als gegeben hin-

nehmen, sondern sie mit den eigenen Möglichkeiten erschließen, sie zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.“ (Jetter 1985, 44, Hervorh. i. Orig.). Diese handlungstheoretische Setzung gilt für alle Handlungskontexte und –bedingungen, damit auch für sprachliche Handlungen unter Migrationsbedingungen. Pädagogisch bedeutsam wird die Frage nach den jeweils individuellen Konstellationen, die es dem Kind ermöglichen, sich selbst zunehmend zum Ausdruck zu bringen und so seinen Platz in der sozialen Gemeinschaft zu finden. Der Sprache kommt hinsichtlich dieser Entwicklungsaufgabe eine herausragende Bedeutung zu. Durch die Entwicklung des Kindes in einer Lebensgemeinschaft, die durch zwischenmenschliche Beziehungen gestaltet wird, erfährt und erlebt das Kind eine bevorzugte und immer wiederkehrende Form der Lebens- und Alltagsgestaltung. Für die Strukturierung des Alltags kommt der Sprache als Familiensprache eine besondere Bedeutung zu. In dieser Alltagskultur erlebt das Kind Sprache als wichtiges Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation und Kooperation. Dieser bedeutungsvolle Kontext ermöglicht ihm vielschichtige sprachbezogene Erfahrungen in einer oder mehreren Sprachen. Beispielhaft werden wesentliche Erfahrungsbereiche genannt: Die Symbol- und Zeichenfunktion, die Wahrnehmung, Verarbeitung und der Erwerb sprachlicher Strukturen (Aussprache, Grammatik, Lexeme und Wortbedeutungen), die Bedeutung von Sprache als Ausdruck der Person. Diese sprachlichen Erfahrungen macht das Kind in der Sprache bzw. den Sprachen, die in seiner sozialen Umwelt, in der Regel in seiner Familie, gebraucht wird bzw. werden. Das Kind orientiert seinen alltäglichen Sprachgebrauch an dem Verstehen von Alltagssituationen. In den ersten Entwicklungsjahren werden vor allem erlebte Vertrautheit, Intimität und Alltagskultur durch die sich entwickelnde kindliche Eigensprache symbolisiert. Das Wort Familiensprache bringt diese kontextbezogene Besonderheit auf den Begriff. Aus diesem Grund kommt ihr im Vergleich zur eher öffentlichen Sprache der Institutionen und der Gesellschaft eine hervorragende Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu – gerade dann, wenn in beiden lebensweltlichen Bereichen (Familie und der öffentli-

che Raum) zwei unterschiedliche Sprachen gebraucht werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich zusammenfassen, dass aus handlungstheoretischer Perspektive Sprachentwicklung durch die Notwendigkeit von Abstimmungen und Interaktionen mit anderen Menschen motiviert ist. Handelt es sich um einen mehrsprachigen Entwicklungskontext, so wird dem Kind die Entwicklungsaufgabe gestellt, sich in mehreren und nicht in einer Sprache mit seiner personalen Umwelt auseinanderzusetzen, und es vollzieht in der Regel eine mehrsprachige Entwicklung (vgl. Kracht 2001 zu den unterschiedlichen Entwicklungskonstellationen bei Mehrsprachigkeit). Das Kind muss sich also mehr als eine Sprache aneignen, um in symbolische Beziehung zu in seinem Leben wichtigen Personen treten zu können. Das lebensweltlich mehrsprachige Kind ist aufgrund seiner biographischen Entwicklungsbedingungen auf die Aneignung und den Gebrauch mehrerer Sprachen angewiesen, um in seinem Leben sprachlich handeln zu können. Erst wenn sich die Lebensbedingungen so verändern würden, dass das Kind auf seine Mehrsprachigkeit zur zielgerichteten Gestaltung seines Alltags nicht mehr angewiesen ist, würde die Mehrsprachigkeit keine notwendige Bedingung seiner Handlungsfähigkeit mehr darstellen. So lange jedoch das Kind mehrere Sprachen zur Gestaltung ihm wichtiger bzw. notwendiger zwischenmenschlicher Beziehungen braucht, was im Rahmen einer biographischen und am sprachlichen Handeln des Kindes orientierten Analyse erschlossen werden kann, muss der Anspruch an die pädagogische Anerkennung kindlicher Mehrsprachigkeit formuliert werden. Ansonsten bestünde die Gefahr, dass pädagogisch Ungleichgewichte geschaffen werden, die nicht mehr entwicklungsförderlich und identitätsbildend wirken.

In welcher Art und Weise pädagogische Interaktionen mit mehrsprachigen Kindern ausgearbeitet werden können, soll im nächsten Bearbeitungsschritt im Rahmen des Kooperationsgedankens näher bedacht werden.

2. Kooperation als eine angemessene pädagogische Interaktionsform (auch) mit mehrsprachigen Kindern

Als die Kooperative Pädagogik im Laufe der 1980er Jahre in einer Reihe von Veröffentlichungen grundgelegt wurde, ist die erziehungswissenschaftliche Diskussion bezüglich des Kerns pädagogischer Tätigkeit, die alle Berufspraxen im Professionellen miteinander verbindet, noch nicht so differenziert entfaltet gewesen wie seit geraumer Zeit. Dieser professionalitätstheoretische Diskussionshintergrund wird hier zunächst zum Anlass genommen, auf zusammenfassende Untersuchungsergebnisse einzugehen, die die Frage nach einer der „pädagogischen Vermittlungsaufgabe“ angemessenen Interaktionsform thematisieren (Combe/Helsper 2002, 41). Unter pädagogischer Vermittlungsaufgabe verstehen Combe/Helsper in Anlehnung an Kade (1997), dass sich das zur Bewältigung der Komplexität der Lebensführung notwendige Wissen nicht mehr im alltäglichen Umgang erwerben lässt. „Es bedürfe des Pädagogen und seiner intermediären Stellung zwischen „Kollektiv- und Individualinteressen“, um zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und Normen sowie persönlichen Erfahrungen und Lebenswelten zu vermitteln. Zentrale Moderatoren dieses Vermittlungsprozesses seien die Professionen. Trotz der zunehmenden Autonomie in den Prozessen der Wissensaneignung, die die pädagogische Vermittlungsaufgabe und das Konzept der stellvertretenden Deutung in sensu Oevermann relativiert, ist in Anlehnung an Combe/Helsper diese Vermittlungsaufgabe im aufgezeigten Sinne nicht obsolet. Vielmehr gälte es ihre besonderen professionellen und damit nicht ohne weiteres ersetzbaren Anteile zu benennen. Die Autoren nennen in diesem Diskussionspunkt die durch die Personen geprägten Interaktionen, so genannte Face-to-face Interaktionen, die die pädagogische Vermittlung in ihrer Besonderheit prägen. Unter Rückgriff auf Erkenntnisse der Säuglingsforschung wird eine „Bewegung der Anerkennung“ konstatiert, die die Selbsttätigkeit und Aktivität des Menschen von Geburt an zum pädagogischen Bezugspunkt der Interaktionen erhebt. Mit Bezug auf Youniss (1995) nennen Combe/Helsper (2002, 40f) die gemein-

same kreative Konstruktion im Sinne von „Konstruktion“, um unter der Bedingung der prinzipiellen Gegenseitigkeit und Anerkennung die „Entfaltung jener Bestimmung zur Selbstbestimmung und selbsttätiger Einsicht“ zu ermöglichen.

Zusammenfassend resümieren Combe/Helsper (ebd. 43) unter dem Leitgedanken der pädagogischen Professionalität, dass die entscheidende kommunikative Leistung von Pädagoginnen und Pädagogen darin bestünde, „ihre vermeintliche Überlegenheitsposition preiszugeben und mit ihren jeweiligen Adressaten in Verhandlung über den Sinn und die Geltung kultureller Sachverhalte einzutreten“.

Im Bezugsrahmen der Kooperativen Pädagogik ist die von Combe/Helsper (2002) konstatierte pädagogische Essenz, die pädagogische Professionalität grundlegend begründe, als Leitgedanke aufgenommen worden. Unabhängig von den unterschiedlichen inhaltlichen Ausarbeitungen in den einzelnen pädagogischen Praxisfeldern (zum Beispiel Schmerztherapie, Sprachtherapie, Physiotherapie, Didaktik, Frühförderung vgl. Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V. 2002) besteht eine konzeptionelle Verbindlichkeit bezüglich der kooperativen Struktur pädagogischen Handelns. Ohne im Folgenden differenzierter auf die ausgearbeiteten Grundlagen des Kooperationsbegriffs einzugehen (vgl. Schönberger 1987), sollen an dieser Stelle die pädagogischen Konsequenzen bedacht werden.

Mit dem Kooperationsbegriff wird umgangssprachlich die gemeinsame Arbeit an einer gemeinsamen ‚Sache‘ verstanden. Diese ‚gemeinsame Sache‘ und die ‚gemeinsame Tätigkeit‘ setzt in einem professionellen pädagogischen Handlungsrahmen voraus, dass die Pädagogin sich Klarheit über die individuellen Voraussetzungen, Entwicklungsbedingungen und Möglichkeiten der an der Zusammenarbeit beteiligten Kinder verschafft. Die Konstruktion dieses verstehenden Raumes ist Voraussetzung, um zu zielgerichteten Abstimmungen zu gelangen. Der Kategorie der Kultur kommt in derartigen Verstehensprozessen eine wesentliche Bedeutung zu. Der vom Kind erlebte Alltag ist in einer gewissen Art und Weise strukturiert und ,mit

Leben gefüllt', so dass der lebendigen und dinglichen Umwelt vom Kind und der Pädagogin Bedeutung beigemessen wird. Die zwischenmenschlichen Interaktionen sind strukturell und inhaltlich bestimmt, zum Beispiel in welcher Art und Weise zusammen gegessen wird, was gegessen wird, und wie Sprache in einem derartigen Kontext gebraucht wird. Durch das Handeln, mit dem der Mensch gestaltend auf seine Umwelt einwirkt, sind so genannte Ersatzordnungen im Vergleich zu den naturgegebenen Ordnungen entstanden, die als Kultur bezeichnet und durch Symbole und Zeichen tradiert werden. Sprache verweist als Zeichensystem auf die Bedeutungen, die dem Bezeichneten in einer Kulturgemeinschaft zugewiesen werden. In diesem Sinne ist Sprachentwicklung immer auch ein kulturgebundener Entwicklungsprozess, der jedoch nicht nur durch eine bloße Übernahme vom Kind gekennzeichnet ist. Kultur wäre dann ein statisches Gefüge, das nicht veränderbar ist. Mit Hansen (1995, 18) ist vielmehr zu konstatieren, dass der Mensch gleichzeitig Objekt und Subjekt der Kultur ist. Er ist Subjekt, „weil sie durch ihn geschaffen wurde und geschaffen wird. Doch er ist auch kulturelles Objekt, insofern der jeweilige Kulturzustand das Einzelindividuum weitgehend formt“. So ist zum Beispiel davon auszugehen, dass kulturelle Ausprägungen einer nationalen Kultur immer auch individuell gedeutet und gelebt werden. Vor diesem Hintergrund ist es pädagogisch äußerst wichtig zu fragen, was zum Beispiel an einer kindlichen Handlung durch die Nationalkultur, Alltagskultur oder die Person des Kindes gekennzeichnet ist.

Kooperatives Handeln erfordert diesen umfassenden Blick auf die Gesamtheit einer Entwicklungssituation, in der nicht einzelne Funktionsbereiche und Entwicklungsaspekte isoliert ausgegliedert werden. Vielmehr steht das spannungsreiche Verhältnis von gesellschaftlichen und sozialen Anforderungen und persönlichen Möglichkeiten im Mittelpunkt. Interkulturalität unter der Leitidee der Kooperation hätte dann ein Interesse am Kind, das über einen Kulturbegriff hinausgeht, der sich primär an den überindividuellen Unterschieden orientiert. Vielmehr richtet sich das pädagogische Erkenntnisinteresse und die Anerkennung auf die

jeweils individuelle und subjektbezogene ‚Brechung‘ des Allgemeinen in der jeweils eigenen Lebenspraxis. Diese individuelle Besonderheit der jeweiligen Lebens-, Entwicklungs- und Lernlage ist in struktureller und inhaltlicher Hinsicht so aufzuschlüsseln dass begriffliche Strukturen, Wertorientierungen und die sich darin begründenden subjektiven Zielsetzungen erkennbar und in der Kooperation pädagogisch bedeutsam werden.

Eine derartige Reflexion der pädagogischen Handlungsbedingungen- und -ziele ermöglicht auch in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern aus zugewanderten Familien eine fruchtbare Perspektive, verhilft sie doch zu einem möglichst umfassenden Blick auf die Lebens- und Lernwirklichkeit des Kindes. Nur unter dieser Voraussetzung lässt sich dann eine individuell entwickelte Mehrsprachigkeit verstehen und pädagogisch fördern. Beispielhaft wurde diese kooperative Perspektive bereits diskutiert: für die Sprachförderung und Sprachtherapie (vgl. zum Beispiel Kracht 2000, 2003a, Kracht/Lehmann/Welling 2004), für die Physiotherapie (Kracht 2002) und für den Unterricht (Kracht 2003).

Wie die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht haben dürften, wird der kindlichen Mehrsprachigkeit im Rahmen der Kooperativen Pädagogik ein pädagogischer Wert zugesprochen, mit dem ein Anerkennungsverhältnis verbunden ist. Es wird nicht davon ausgegangen, dass ursprünglich migrationsbedingte Mehrsprachigkeit sich aufgrund zunehmender Aufenthaltsdauer in Deutschland verflüchtigt und nur noch die deutsche Sprache einen konstanten Entwicklungswert darstellt. Die privaten und gesellschaftlichen Verhältnisse sind sehr viel komplexer und diversifiziert, als dass sich kindliche Entwicklungswege auf einfache monokausale Erklärungsansätze reduzieren ließen. Zunehmend ermöglichen pädagogische Reflexionskategorien, die aus den gesellschaftlichen und sozio - kulturellen Lebensbedingungen resultierende Heterogenität kindlicher Entwicklung zu denken und als pädagogische Bedingungen anzuerkennen. Dennoch ist die Gefahr pädagogischer Reduktion in Zeiten zunehmender Anforderungen an die pädagogische Praxis nicht geahnt. Aus diesem Grund

erscheint eine möglichst vielschichtige Absicherung pädagogischer Leitgedanken geboten. Im Folgenden wird auf den Begriff der Anerkennung zurückgegriffen, um die pädagogische Interaktionsform der Kooperation moraltheoretisch abzusichern. Anerkennung stellt dann eine notwendige Bedingung der Kooperation dar.

3. Das Anerkennungsprinzip als eine moraltheoretische Fundierung des kooperativen Handelns

Im Hinblick auf den Anerkennungsbegriff in der Pädagogik wird in einer Reihe von Veröffentlichungen auf die moral- und sozialphilosophischen Ausarbeitungen von *Honneth* (vgl. z. B. 1990, 2000) Bezug genommen, teilweise auch mit kritischer Distanz, was die pädagogische Reichweite angeht (vgl. z. B. *Combe/Helsper* 2002; *Dederich* 2002, *Hafeneger/Henkenborg/Scherr* 2002).

Die Skizze einiger moraltheoretischer Grundgedanken soll im Folgenden genügen, um das Aufgabenfeld zu verdeutlichen. In Anlehnung an *Taylor* (1993) wird das Verlangen nach Anerkennung als menschliches Grundbedürfnis angesehen. Mit der anthropologischen Konstante der menschlichen Handlungsfähigkeit in der Kooperativen Pädagogik ist damit eine zweite benannt, die den kategorialen Rahmen pädagogischer Handlungen bestimmt.

Honneth (1990) bestimmt Anerkennung als ein positives Verhältnis einer Person zu sich selbst. Missachtung durch Erniedrigung und Beleidigung seien Formen verweigerter Anerkennung, die Subjekte in ihrer Handlungsfreiheit beeinträchtigen oder ihnen Schaden zufügen. Missachtung zeige sich in unterschiedlichen Tiefengraden, die sich in dem Ausmaß der psychischen Verletzung eines Subjekts begründeten.

Honneth (ebd. 1045f) unterscheidet drei Arten der Missachtung, die zu einem Entzug von Identitätsansprüchen führten:

- a) Die leibliche Integrität einer Person wird berührt (z. B. durch Folter oder Vergewaltigung).
- b) Das normative Verständnis einer Person ist betroffen (z. B. durch den strukturellen und

sozialen Ausschluss von bestimmten Rechten innerhalb einer Gesellschaft, beispielsweise vom Arbeitsrecht).

- c) Individuelle und kollektive Lebensweisen werden missachtet (z.B. die soziale Ignoranz gegenüber der Selbstverwirklichung durch sprachliches Handeln in einer anderen als der Mehrheitssprache).

Vor diesem Hintergrund soll die Missachtung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern und ihren Familien und die damit verbundene Demütigung als ein Anerkennungsverstoß der dritten Art interpretiert werden (vgl. c).

Dem kindlichen Subjekt wird mit der Missachtung seiner Mehrsprachigkeit als eine kulturgebundene Handlungsform die Möglichkeit genommen, den eigenen sprachlichen Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen. Eine derartige Erfahrung kann zu grundlegenden Verunsicherungen der kindlichen Persönlichkeit führen. Die Entwicklung von Identität, Selbstkonzept und Selbstgefühl stehen in enger Beziehung zueinander. Sie sind an die Entwicklung kindlicher Handlungsfähigkeit gebunden, so dass das Kind zunehmend in der Lage ist, sich selbst als Person zu begreifen. Die damit angesprochene Identitätsentwicklung ist zwar primär Aufgabe des Subjektes, ist zugleich jedoch grundlegend an die Anerkennung der Person durch die soziale Umwelt gebunden und das Gefühl der Zugehörigkeit. In einem derartigen Kontext vollzieht sich Identitätsentwicklung als ein zumeist unbewusst ablaufender Regulationsprozess der eigenen Person. Neue Erfahrungen werden dahingehend bewertet, ob sie die bestehende Identität einer Person eher bestätigen oder verunsichern. Es entwickelt sich ein Gefühl des Vertrauens in die Kontinuität des eigenen Lebens (vgl. *Keupp/Höfer* 1997). Sind für die kindliche Lebensgestaltung, wie weiter oben ausgeführt, der Gebrauch und die Aneignung mehrerer Sprachen bedeutsam, um die Beziehungen zu persönlich wichtigen Personen gestalten zu können, wird die Mehrsprachigkeit zur Bedingung der kindlichen Identitätsentwicklung. In seiner Mehrsprachigkeit kann das Kind sich nicht nur gegenüber anderen Personen in seiner persönlichen Einzigartigkeit darstellen – womit der

sprachliche Aspekt personaler Identität angesprochen ist. Vielmehr definiert es sich auch über seine Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit bedingt das sprachliche Selbstkonzept des Kindes im Sinne einer mehrsprachigen Identität. Wird nun die Mehrsprachigkeit des Kindes missachtet, so besteht die Gefahr, dass das Kind den eigenen sprachlichen Fähigkeiten nur einen geringen sozialen und persönlichen Wert beimisst. Unter Maßgabe dieser Anerkennungstheoretischen Ausführungen, ist die kindliche Mehrsprachigkeit hinsichtlich verschiedener Funktionen pädagogisch von Bedeutung: affektiv – emotionale Funktion, kommunikative Funktion und Repräsentationsfunktion.

Hinsichtlich der „Funktion der pädagogischen Diagnostik im Schulwesen“ verweist Schuck (2003, 42) auf einen vergleichbaren Diskussionspunkt, wenn er konstatiert: „Wir haben zu viele, die hinsichtlich ihrer Bildungschancen an den Rand gedrängt sind und die im Prozess der Selektion gedemütigt wurden.“

Mit dem Prinzip der Anerkennung und der pädagogischen Leitidee der Kooperation sollte an dieser Stelle aufgezeigt werden, wie die Bedingungen der Erziehung und Bildung mehrsprachiger Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien verändert werden können, so dass nicht länger die Gefahr besteht, dass Demütigung und Missachtung ihren Bildungsweg kennzeichnen.

Abschließende Gedanken

In diesem Beitrag wurde das Augenmerk auf die pädagogische Bedeutung kindlicher Mehrsprachigkeit gelegt. Diese Fokussierung ist unter anderem darin begründet, dass der kindlichen Mehrsprachigkeit als wichtige Entwicklungs- und Lernbedingung in der Vergangenheit zu wenig sonderpädagogische Bedeutung zugebilligt wurde. Aus diesem Grund sind die Ausführungen bewusst allgemein – theoretisch geblieben, um nicht vorschnell durch spezifische Konkretisierungen für einzelne sonderpädagogische Förderbereiche eine Begrenzung der Aussagen herbeizuführen. Die Diskussion hat sich am Konstrukt des mehrsprachigen Kindes im Allgemeinen orientiert, um aufgrund der

darin enthaltenen anthropologischen Komponente Schlussfolgerungen in Bezug auf das mehrsprachige Kind mit besonderen pädagogischen Förderbedürfnissen ziehen zu können. Damit sollte verdeutlicht werden, dass die besondere Entwicklungssituation unter der Bedingung einer Entwicklungsbeeinträchtigung oder Behinderung, die Bedingung der Mehrsprachigkeit nicht aufhebt, sondern spezifiziert. Für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung liegen mittlerweile vereinzelte Studien dafür vor, dass auch für das so genannte geistig behinderte Kind Mehrsprachigkeit lebensweltlich und persönlich bedeutsam und damit entwicklungs- und bildungsrelevant sein kann (vgl. z. B. Fröhlich 2003; Dittmar 2002). Die pädagogische Leitidee der Kooperation bietet auch hier eine konzeptuelle Möglichkeit, diese kindlichen Entwicklungsbedingungen und –voraussetzungen aufzugreifen und je nach Maßgabe der individuellen Entwicklungslage eines Kindes unter Berücksichtigung seiner besonderen Förderbedürfnisse zu optimieren. Die Didaktik, Methodik und die Materialien sowie die professionsbezogenen personellen Ressourcen der Förderung und des Unterrichts bedürfen unter dieser Voraussetzung einer mehrsprachigkeitsbezogenen Reflexion und Weiterentwicklung. Die Erst- und Zweitsprache(n) von Kindern aus zugewanderten Familien werden dann in Erziehung, Bildung und Förderung nicht länger als getrennte Entwicklungsbereiche wahrgenommen und in unterschiedliche pädagogische Zuständigkeitsbereiche gelegt. Im Sinne eines *professionellen* pädagogischen Selbstverständnisses wird sich die Pädagogin vielmehr an dem mehrsprachigen Kind als „ganzer Person“ orientieren und damit selbstverständlicher Weise an der kindlichen Mehrsprachigkeit (vgl. Oevermann 1996).

Literatur

- ARBEITSKREIS KOOPERATIVE PÄDAGOGIK (AKOP) E.V. (HRSG.): Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M. 2002.
- COMBE, A./ HELSPER, W.: Professionalität. In: Otto, H. – U./ Rauschenbach, T./ Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, 29–47.

- **DEDERICH, M.:** Anmerkungen zu einer Ethik und Politik der Anerkennung und ihrer Bedeutung für Menschen mit Behinderungen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25, 2002, 1, 25–38.
- **DITTMAR, N.:** Lebensweltliche Zweisprachigkeit und geistige Behinderung. Unveröffentl. Magisterarbeit an der Philosophischen Fakultät III der Bayrischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg 2002.
- **FRÖHLICH, A. (HRSG.):** Zweisprachigkeit bei Kindern mit geistiger Behinderung. Düsseldorf 2003.
- **GOGOLIN, I.:** Interkulturalität. In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/Berlin/Köln 2001, 196–198.
- **HAFENEGER, B./HENKENBORG, P./SCHERR, P. (HRSG.):** Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts. 2002.
- **HANSEN, K. P.:** Kultur und Kulturwissenschaft. Tübingen/ Basel 1995.
- **HONNETH, A.:** Integrität und Missachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: Merkur 44, 1990, 1043–1054.
- **HONNETH, A.:** Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt a. M. 2000.
- **HOLZBRECHER, A.:** Anerkennung und interkulturelle Pädagogik. In: Hafeneger, B./ Henkenborg, P./ Scherr, P. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts. 2002, 168–176.
- **JETTER, K.:** Was ist Kooperative Pädagogik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 8, 1985, 1, 2–13.
- **JETTER, K.:** Auf dem Weg zu einer Kooperativen Pädagogik. In: Schönberger, F./ Jetter, K./ Praschak, W.: Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Stadthagen 1987, 11–68.
- **KADE, J.:** Vermittelbar/nicht-vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./ Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a. M. 1997, 30–70.
- **KEUPP, H./HÖFER, R. (HRSG.):** Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M. 1997.
- **KRACHT, A.:** Förderung kindlicher Zweisprachigkeit in der Perspektive der „bedeutungsvollen Sprachhandlung“ – eine sprach(behinderten)pädagogische Skizze. In: Gries, H./ Wojtasik, G. (Hrsg.): Konstrukte oder Realität? – Perspektiven Interkultureller Bildung – Theorie und Praxis, Bd. 64: Eine Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover, Hannover 1996, 55–82.
- **KRACHT, A.:** Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster 2000.
- **KRACHT, A.:** Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. Vorbereitende Präzisierungen für eine sprachtherapeutische Konzeptbildung. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär 9, 2001, 252–263.
- **KRACHT, A.:** Kindliche Mehrsprachigkeit in der therapeutischen Interaktion. In: Bewegung und Entwicklung 25, 2002, 3–8.
- **KRACHT, A.:** Zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Entwicklungs- und Lernbedingung. In: Feuser, G. (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. 2003, 123–131.
- **KRACHT, A.:** Sprachtherapie und Beratung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart 2003a, 202–209.
- **KRACHT, A./LEHMANN, R./WELLING, A.:** Professionalisierung der Lehrerbildung im sonderpädagogischen Studienschwerpunkt Sprachliche Beeinträchtigung. Ein Praxisprojekt mit Studierenden zur Kooperativen Sprachförderung mehrsprachiger Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 49, 2004, 11–17.
- **OEVERMANN, U.:** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, 70–182.
- **SCHÖNBERGER, F.:** Kooperation als pädagogische Leitidee. In: Schönberger, F./ Jetter, K./ Praschak, W.: Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Teil 1. Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte. Stadthagen 1987, 69–140.
- **SCHUCK, K. D.:** Wertschätzung der Heterogenität oder Ende der Solidarität: Zur Funktion der pädagogischen Diagnostik im Schulwesen. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster 2003, 41–60.
- **TAYLOR, C.:** Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M. 1993.
- **WELLING, A.:** Zeitliche Orientierung und sprachliches Handeln. Handlungstheoretische Grundlegungen für ein pädagogisches Förderkonzept. Frankfurt a. M. 1990.
- **YOUNISS, J.:** Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M. 1995.

Die Autorin

Annette Kracht

Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Hannover, pädagogische Mitarbeiterin in einem Migrationszentrum, freiberufliche Sprachheilpädagogin in sprachtherapeutischer Praxis, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Hannover und Hamburg. Vertretungsprofessuren im Fach Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Würzburg und der Humboldt Universität zu Berlin, z.Zt. wissenschaftliche Assistentin in der Abteilung Sprachbehindertenpädagogik des Instituts für Behindertenpädagogik an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Sprachstörungen, Sprachdiagnostik, Sprachtherapie und Sprachförderung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit; Diagnostik und Therapie der grammatischen Entwicklungsstörung; Kooperative Sprachtherapie.

Fachbereich Erziehungswissenschaft
Institut für Behindertenpädagogik
Sedanstraße 19
20146 Hamburg