

arbeitendes System verstanden (Horstmann et al., 2020, S. 139). Demzufolge werden im Kontext des Sprachenlernens Wörter nicht nur isoliert vermittelt, sondern die Verwendungsweise der Wörter in »angemessenen Satz- und Textkontexten« (Horstmann et al., 2020, S. 139) wird angestrebt. In der Fremd- und Zweitsprachendidaktik wird dieser Ansatz auch mit der »Konstruktionsgrammatik« in Verbindung gebracht (Aguado, 2016, S. 56; Breindl, 2021, S. 118).

Es wird deutlich, dass dem pragmatischen Ansatz eine gebrauchsbasierte Sprach-erwerbstheorie (»usage-based theory«/»usage-based approach«) zugrunde liegt, im Gegensatz zu einem nativistisch geprägtem Erklärungsansatz (»rule-based theory«/»rule-based approach«) nach Chomsky (zur Unterscheidung beider Ansätze ausführlich bei Aguado, 2002; Ambridge, Pine & Lieven, 2014; Bordag & Opitz, 2021; Shantz, 2017; von Tetzchner, 2018; Yang, Crain, Berwick, Chomsky & Bolhuis, 2017). Beide Ansätze implizieren auch unterschiedliche Auffassungen über Sprache. In Anlehnung an die Herangehensweise von Tönsing und Soto (2020, Abb. 6) ist mit dem pragmatischen Ansatz eher die Assoziation von Sprache als Handlung inbegriffen. In regelbasierten Ansätzen wird Sprache vordergründig als System verstanden, in dem »die Syntax die Platzhalter für die Bestandteile eines Satzes quasi festgelegt hat, die dann mit lexikalischem Material nach vollkommen freier Wahl besetzt werden können« (Perkuhn et al., 2012, S. 115). In dem Zusammenhang werden Phasen- und Stufenmodelle im Kontext von Sprachstand-erhebungen zur Reflexion der Grammatikentwicklung einbezogen (z.B. Profilanalyse, Grieshaber, 2013¹; LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011), anhand dieser vor allem die *isolierte Entwicklung* von Sprachstrukturen beschrieben werden kann (»words-and-rules perspective«, Christiansen & Arnon, 2017, S. 545). »While all linguists are likely to agree that grammar is the cognitive organization of language, a usage-based theorist would make the more specific proposal that *grammar is the cognitive organization of one's experience with language* [Hervorhebung v. Verf.]« (Bybee, 2006, S. 711).

In dieser Arbeit sind die theoretischen Auseinandersetzungen zum pragmatischen Ansatz maßgebend.

4.1 Pragmatischer Ansatz in der Unterstützten Kommunikation

Die Auseinandersetzungen zur Pragmatik erfolgt in der UK-Fachdiskussion aus zwei Perspektiven: Zum einen wird Pragmatik als eine von vier linguistischen Ebenen (Pragmatik, Semantik, Syntax, Phonologie) reflektiert und mit Blick auf die *Sprachentwicklung* genauer analysiert. Eine enge Verzahnung zwischen Pragmatik und den anderen linguistischen Ebenen wird angenommen. Zum anderen werden in der Unterstützten Kommunikation Erkenntnisse aus der Pragmatik, wie die sozial-pragmatischen Fähigkeiten, herangezogen, um UK-Interventionen zur Förderung *kommunikativer Kompetenz* zu begründen. Beide Perspektiven (Sprachentwicklung, kommunikative Kompetenz) werden in diesem Kapitel berücksichtigt und als *Pragmatischer Ansatz* reflektiert.

1 Grieshaber (2013) distanziert sich zwar davon, dass die Profilanalyse einer spezifischen Erwerbstheorie zugeordnet werden könne, dennoch werden mit dem Verfahren bestimmte Erwerbsreihenfolgen orientiert an der Zielsprache Deutsch in den Fokus gerückt (S. 147).

4.1.1 Sprachentwicklung

Im Sprachentwicklungsmodell von Paul (1997) wird deutlich, dass die pragmatischen Fähigkeiten (sozial-kommunikative Fähigkeiten) eine wichtige Grundlage für den weiteren Spracherwerb liefern und den Übergang hin zu ersten Wortäußerungen im Verlauf des ersten Lebensjahres anstoßen (Übergang von der pragmatischen Ebene zur semantischen Ebene). Auch in der frühen Phase der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache zeigen die Kinder unterschiedliche pragmatische Fähigkeiten, die teilweise mit denen von Kindern zu Beginn des Erstspracherwerbs übereinstimmen (Jeuk, 2003, S. 270ff.). Die pragmatischen Fähigkeiten liefern nach dieser Auffassung die Basis für die Sprachentwicklung (Nonn, 2011, S. 35). Um diesen Zusammenhang zu unterstreichen, vergleicht Nonn (2014) die Pragmatik mit einer Lokomotive, die den gesamten Zug des Spracherwerbs und damit die *einzelnen Sprachebenen* zieht.

Die Ursprünge des pragmatischen Ansatzes lassen sich auf Tomasello (u.a. 2000; 2003) zurückführen. Dieser wurde von Nonn (2011; 2014) maßgeblich im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation diskutiert. Laut Nonn (2011) eignet sich der pragmatische Ansatz nach Tomasello besonders für die Unterstützte Kommunikation, weil er »den Spracherwerb in die Kommunikationsentwicklung integriert und die Bedeutung der Gestenkommunikation für die physiologische Entwicklung hervorhebt« (Nonn, 2011, S. 30). Schließlich beginnt der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten bereits dann, wenn die Kinder vorsprachliche Verhaltensweisen einsetzen, um sich mitzuteilen. Der Erwerb der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz wird von Nonn (2011) als Hauptziel des Spracherwerbs erachtet (S. 28). Vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, welches Verständnis über Spracherwerb vorliegt: Sprache wird *nicht* als ein zu lernendes Regelwerk verstanden, sondern vielmehr als ein Kommunikationswerkzeug (Paul & Norbury, 2012, S. 354).

Besonderes Augenmerk richtet eine pragmatisch orientierte Spracherwerbstheorie auf die Kommunikationspartner:innen. Das Kind reagiert sensibel auf den Input des Umfelds und nutzt diesen zur Erschließung des Regelsystems der jeweiligen Sprache. Im Input sind alle wichtigen Informationen für die Sprachentwicklung enthalten (Nonn, 2011, S. 29). Grundlage dieser Betrachtung ist, in Anlehnung an das Kooperationsmodell von Tomasello (2017, S. 83ff.), die sog. »Wir-Intentionalität« des Kindes – der Wunsch nach gemeinsamen Handeln bzw. Kooperation. Diese bilde die Basis von Sprache und zwischenmenschlicher Kommunikation (Nonn, 2011, S. 31). Tomasello (2017) erachtet die Erzeugung eines gemeinsamen Hintergrunds (Kontexts) als einzigartig und notwendig für die menschliche Kommunikation (S. 85). Der gemeinsame Hintergrund beruht entweder auf der gemeinsamen Aufmerksamkeit (unmittelbare Wahrnehmungsumgebung), auf gemeinsamen Erfahrungen in der Vergangenheit oder auf gemeinsames kulturelles Wissen. Ebenso kann der gemeinsame Hintergrund durch Top-down-Prozesse, wie ein gemeinsames Ziel oder Bottom-up-Prozesse, wie ein lautes Geräusch und das gemeinsame Wissen darum, dass es gehört wurde, erzeugt werden (Tomasello, 2017, S. 89f.). Ungeachtet der Art und Weise, wie der gemeinsame Hintergrund hergestellt wird, erfordert der Prozess kognitive Fertigkeiten. »Wenn der gemeinsame Hintergrund [jedoch] besonders gut bestimmt ist, kann man in vielen Fällen mit einfachen Gesten durchaus so leistungsfähig kommunizieren wie mit der

Sprache« (Tomasello, 2017, S. 92f.). Wiederum hängt die Interpretation vieler Ausdrücke innerhalb der Alltagssprache (z.B. referentielle Verwendung von Pronomen) von einem geteilten Kontext ab (Tomasello, 2017, S. 92). Ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Kooperationsmodells von Tomasello ist die Annahme von drei grundlegenden menschlichen Kommunikationsmotiven: Auffordern (um Hilfe oder Information bitten), Informieren (Hilfe und Information anbieten), Teilen (Teilen von Emotionen oder Einstellungen) (Tomasello, 2017, S. 99). »Diese drei elementarsten menschlichen Kommunikationsmotive liegen einer nahezu unendlich großen Zahl einzelner sozialer Intentionen in bestimmten Kontexten zugrunde« (Tomasello, 2017, S. 99, auch O'Neill, 2014, 366, 375). Mit diesen sozialen Intentionen werden in der vorliegenden Arbeit die *pragmatischen Fähigkeiten* (Kommunikationsfunktionen) gleichgesetzt (z.B. Protest ausdrücken, Fragen stellen, etwas begründen). Beispielhafte pragmatische Fähigkeiten sind in UK-Diagnostikmaterialien (z.B. Handreichung zur UK-Diagnostik, Boenisch & Sachse, 2007a; Förderdiagnostik, Leber, 2009; Kommunikationsmatrix, Rowland, 2015) und UK-Interventionsplanungen (z.B. COCP, Heim et al., 2012; Fokuswörterkonzept, Sachse, & Willke, 2020) zu finden. Außerhalb der Unterstützten Kommunikation stehen verschieden andere, teils umfassendere Materialien zur Einschätzung pragmatischer Fähigkeiten zur Verfügung (z.B. Pragmatisches Profil zur Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern, Dohmen, Dewart & Summers, 2009, Beobachtungsbogen für pragmatische Fähigkeiten, Schelten-Cornish, Wirts & Hofbauer, 2012). Im Kontext des Zweitspracherwerbs werden pragmatische Fähigkeiten u.a. zur Einschätzung von Entwicklungsverläufen und Zielbeschreibungen verwendet (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005; Döll & Reich, 2013).

Im Laufe der Sprachentwicklung differenzieren Kinder einerseits ihre pragmatischen Fähigkeiten mit Hilfe semantischer und syntaktischer Fähigkeiten weiter aus (Paul & Norbury, 2012, S. 354). Andererseits wird die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten durch Übergänge in vorschulische und schulische Institutionen beeinflusst (Trautmann, 2008, S. 31f.). Trautmann (2008) nutzt den Begriff »institutionelle Kommunikationsfähigkeit« (»pragmatische Basisqualifikation II«) (S. 31), um den Sprachgebrauch abseits des familiären Umfelds zu beschreiben. Gleichzeitig betont die Autorin, dass die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten ein lebenslanger Prozess sei (Trautmann, 2008, S. 31f.). Sallat und Spreer (2018) erläutern: »Pragmatisch kommunikative Fähigkeiten zeigen sich in einem kontext- und situationsangemessenen Einsatz sowie im Erkennen von verbalen, nonverbalen und paraverbalen Mitteln in Kommunikation und Interaktion« (S. 346).

4.1.2 Kommunikative Kompetenz

Bezüge zum pragmatischen Ansatz werden in der Unterstützten Kommunikation nicht nur im Hinblick auf die Sprachentwicklung hergestellt, sondern auch im Hinblick auf den Erwerb kommunikativer Kompetenz. Pragmatische Fähigkeiten können als ein Schlüssel für den Erwerb kommunikativer Kompetenz erachtet werden (Lingk et al., 2020; Sachse & Schmidt, 2017).

In der Zweitspracherwerbsforschung wurde der Begriff der kommunikativen Kompetenz bereits seit den 1970er Jahren thematisiert und in direkter Verbindung mit

der »pragmatische[n] Wende in der Linguistik« (Horstmann et al., 2020, S. 139) gesehen. »**Kommunikative Kompetenz** umfasst die Fähigkeit, zielsprachlich angemessen kommunikativ handeln zu können und die jeweiligen eigenen Kommunikationsbedürfnisse erfüllen zu können« (Horstmann et al., 2020, S. 57).

Canale und Swain (1980) beleuchten in ihrem umfassenden Beitrag »Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing« den Begriff kommunikative Kompetenz aus verschiedenen Perspektiven, skizzieren die Ursprünge der Auseinandersetzung und leiten weiterführende theoretische und praktische Leitgedanken ab. Zentrale Schlussfolgerung ihrer Auseinandersetzung ist die Entwicklung eines theoretischen Modells zur Beschreibung kommunikativer Kompetenz: »Our own tentative theory of communicative competence minimally includes three main competencies: grammatical competence, sociolinguistic competence, and strategic competence« (Canale & Swain, 1980, S. 28). Nach Auffassung der Autor:innen umfasst Kommunikation verbale und nonverbale Fähigkeiten sowie Mündlichkeit und Schriftlichkeit als auch Sprachproduktion und Sprachverständnis (S. 29).

Aus dem Modell der kommunikativen Kompetenz hat sich der *kommunikative Ansatz* als didaktisches Modell für den Fremd- und Zweitspracherwerb entwickelt (Savignon, 2005, S. 635). Übergreifendes Ziel des kommunikativen Ansatzes ist es, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz zu unterstützen (Biebighäuser, 2021, S. 241; Jeuk, 2021, S. 124). Die Sprachförderung wird eingebunden in authentische Kommunikationssituationen und -anlässe (Biebighäuser, 2021, S. 242). Beim kommunikativen Ansatz steht vor allem die (pragmatische) Angemessenheit der sprachlichen Verwendung und weniger dessen formale Korrektheit im Vordergrund (Jeuk, 2021, S. 129; Roth, 2018, S. 205). Sprache wird nach Kommunikationsabsichten (pragmatischen Fähigkeiten) vermittelt und nicht nach vorgegebenen Mustersätzen (Biebighäuser, 2021, S. 241). Daher wird in dem kommunikativen Ansatz auch ein didaktisches Potenzial gesehen, um die Entwicklung eines kreativen und flexiblen Sprachgebrauchs zu unterstützen (Roos, 2009, S. 54ff.). Der kommunikative Ansatz versteht sich als offene Methode, sodass eine Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden gegeben ist (Biebighäuser, 2021, S. 243). Neben der Verwendung von Lehrwerken als Unterrichtsmaterial ist die Verwendung zusätzlicher (mündlicher) Quellen unerlässlich (Horstmann et al., 2020, S. 57f.). Weiterführende Informationen zum kommunikativen Ansatz sind bei Canale und Swain (1980, S. 31ff.), Kniffka und Siebert-Ott (2012, S. 91ff.) sowie Savignon (2005) zu finden.

Der Begriff der *kommunikativen Kompetenz in der Unterstützten Kommunikation* wurde durch die Arbeiten von Light (1989, 2003; Light & McNaughton, 2014) maßgeblich eingeführt. Perspektiven u.a. aus der Zweitspracherwerbsforschung fließen in die Auseinandersetzung ein.

Kommunikative Kompetenz ist grundlegend für die *Lebensqualität* von unterstützten kommunizierenden Personen (Light & McNaughton, 2014, S. 15). Für die Entwicklung einer kompetenten UK-Nutzung gilt es sowohl die unterstützten kommunizierende Person selbst als auch die verschiedenen Kommunikationspartner:innen in den Blick zu nehmen. Soto und von Tetzchner (2003) sprechen in diesem Zusammenhang von geteilter kommunikativer Kompetenz. »With shared communicative competence, all kinds of joint activities and conversations become possible« (Soto & von Tetzchner, 2003, S. 293; auch von Tetzchner, 2018, S. 11).

Light (1989) versteht den Begriff der kommunikativen Kompetenz als relativen Begriff (S. 138f.). Damit ist gemeint, dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenz z.B. vom kommunikativen Kontext, der Kommunikationshilfe, der/dem Gesprächspartner:in (interpersonales Konstrukt), persönlichen Eigenschaften und kommunikativen Absichten abhängt und sich auf einem Kontinuum bewegt. D.h. die Fähigkeiten entwickeln sich nicht gleichzeitig, sondern können je nach kommunikativer Situation unterschiedlich ausgeprägt sein (auch Beukelman & Light, 2020, S. 30). Zum Beispiel können unterstützt kommunizierende Personen im Umgang mit vertrauten Gesprächspartner:innen und in routinierten Situationen als kompetent wahrgenommen, aber nicht im Kontakt mit unvertrauten Personen oder in neuen Kontexten. Gleichzeitig zeigt die Relativität des Konstrukts, dass mit kommunikativer Kompetenz ein dynamischer Prozess verbunden ist, der vor allem durch soziale Erfahrungen beeinflusst wird. In erster Linie drückt sich kommunikative Kompetenz durch eine *gelingende Alltagskommunikation* aus (Sachse & Bernasconi, 2018, S. 40). Es geht weniger darum, immer in grammatikalisch vollständigen und korrekten Sätzen zu kommunizieren, als vielmehr den kommunikativen Anforderungen innerhalb der verschiedenen Kontexte gerecht zu werden (Light, 1989, 138f.).

Zur Definition kommunikativer Kompetenz in der Unterstützten Kommunikation benennt Light (1989) die folgenden vier Bereiche (S. 139ff.):

Linguistische Fähigkeiten (linguistic competence)

Zu den linguistischen Fähigkeiten zählt, dass unterstützt kommunizierende Personen zum einen die Lautsprache ihres Umfeldes (Umgebungssprache) ausreichend beherrschen (Wortschatz und Grammatik) und zum anderen die linguistische Struktur und den Inhalt der individuellen Kommunikationshilfe kennen. Dazu gehören das verwendete Symbolsystem (Symbolsammlung, Schrift, Gebärden, Bilder) sowie der Wortschatz und die grammatischen Möglichkeiten, welche die Kommunikationshilfe bietet. Der linguistische Code der Umgebungssprache kann in diesem Zusammenhang von dem linguistischen Code der Kommunikationshilfe abweichen. Bei unterstützt kommunizierenden Personen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, kann zusätzlich die Familiensprache von der Umgebungssprache abweichen, sodass durchaus drei linguistische Codes beherrscht werden müssen (Familiensprache, Umgebungssprache Deutsch als Zweitsprache, Kommunikationshilfe). Demzufolge besteht eine Asymmetrie zwischen dem sprachlichen Input, den unterstützt kommunizierende Personen wahrnehmen und dem Output, welcher durch die Eigenschaften der Kommunikationshilfe vorgegeben ist (Asymmetrie-Hypothese von Smith & Grove, 2003; Nonn, 2011, S. 41). Gleichzeitig wird der Einsatz von alternativen Kommunikationsformen multimodal verstanden (Kap. 1.1), sodass im Grunde genommen ganz verschiedene linguistische Codes (Symbole, Gebärden, Gesten usw.) genutzt werden. Darüber hinaus verfügen nicht alle Kommunikationshilfen über Möglichkeiten der Sprachausgabe oder verschiedener Grammatikfunktionen, sodass wesentliche Sprachebenen (Phonologie, Syntax) nicht ausreichend entwickelt werden können (Light, 2003, S. 10).

Operationale Fähigkeiten (operational competence)

Operationale Fähigkeiten ermöglichen die Bedienung der Kommunikationshilfe (z.B. Lautstärke regulieren, Sprachausgabe steuern, Ansteuerung). Ihnen wird eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Effektivität (z.B. verständliche Äußerungen bilden), Effizienz (z.B. Kommunikationsgeschwindigkeit bzw. Zeitaufwand) und der körperlichen Anstrengung (z.B. Grad der Ermüdung) zugesprochen (Light, 2003, S. 11). Möglichst schnell und erfolgreich kommunizieren zu können, erfordert, dass auch Automatisierungsprozesse bei der Nutzung von Wörtern bzw. Symbolen und grammatischen Strukturen unterstützt werden (Boenisch & Sachse, 2007b; Sachse et al., 2013).

Sozial-pragmatische Fähigkeiten (social competence)

Die sozialen Fähigkeiten umfassen soziolinguistische und beziehungsorientierte Dimensionen von Kommunikation. Zu ersteren zählen die *sozial-pragmatischen Fähigkeiten*, wie Diskursstrategien (z.B. Gespräche initiieren und beenden, aufrechterhalten eines Gesprächs, turn taking) oder Kommunikationsfunktionen (z.B. Protest ausdrücken, etwas einfordern). Sie sind kontextabhängig und beschreiben das »konkrete sprachliche Handeln der Gesprächspartner« (Lingk et al., 2020, S. 148).

Zu den beziehungsorientierten Fähigkeiten zählen beispielsweise ein positives Selbstkonzept, das Interesse an anderen und an Kommunikation, wenige Hemmungen zu haben und auf den/die Kommunikationspartner:in eingehen zu können.

»Linguistic and operational skills ensure that individuals who use AAC have the tools required to communicate. Social skills ensure that individuals who require AAC are able to use these tools effectively to communicate with others« (Light, 2003, S. 11).

Strategische Fähigkeiten (strategic competence)

Mithilfe strategischer Fähigkeiten können kompensatorische Mittel eingesetzt werden, wenn beispielsweise Wörter auf der Kommunikationshilfe fehlen oder die Kommunikationshilfe außerhalb der Reichweite ist (»coping strategies« Savignon, 2005, S. 637). Auch die Kommunikation mit unerfahrenen Gesprächspartner:innen erfordert die Anwendung strategischer Kompetenzen. Konkret geht es darum, begrenzte linguistische, operationale und/oder sozial-pragmatische Fähigkeiten auszugleichen. Mirenda und Bopp (2003) erläutern, dass die strategischen Fähigkeiten unter anderem auch von kulturellen Aspekten beeinflusst werden, da z.B. bestimmte Gesten oder Korrekturstrategien kulturspezifisch sind (S. 404). Darüber hinaus erfordern strategische Fähigkeiten metakognitive Fähigkeiten, worüber beispielsweise misslungene Kommunikationsversuche erkannt und kompensatorische Mittel eingesetzt werden können (Mirenda & Bopp, 2003, S. 402f.).

Alle vier Fähigkeitsbereiche stehen in einer Wechselbeziehung zueinander und werden im Alltag erworben. »Developing skills in only one or two of these areas is not functional for any individual« (Light, 1989, S. 141). Kommunikative Kompetenz ist abhängig von der Integration linguistischer, operativer, sozialer und strategischer Kompetenzen (Abb. 7).



Abb. 7: Modell der kommunikativen Kompetenz in der Unterstützten Kommunikation (Light, 1989)

Linguistische und operative Fähigkeiten beziehen sich auf den *Umgang und das Wissen über die Kommunikationshilfe*. Sozial-pragmatische und strategische Fähigkeiten spiegeln *das zweckmäßige, anwendungsbezogene Wissen* und die Beurteilung der Interaktion wider (Light, 1989, S. 139).

Im Jahr 2003 erweiterte Light den Begriff der kommunikativen Kompetenz mit Blick auf die psychosozialen Faktoren, die einen Einfluss auf die Erreichung kompetenter UK-Nutzung haben können. Dafür führt sie die Einflussfaktoren Motivation, Haltung, Selbstvertrauen und Belastbarkeit/Widerstandsfähigkeit (Resilienz) ein (Light, 2003, S. 13ff.). Darüber hinaus benennt sie umweltbezogene Faktoren als weitere Einflussfaktoren (Light, 2003, S. 19ff.). Sie unterscheidet zwischen kommunikativen Anforderungen in den unterschiedlichen kommunikativen Kontexten, die wiederum durch die soziale Rolle und die kommunikativen Ziele beeinflusst werden. So verändern und differenzieren sich beispielsweise die sozialen Rollen im Laufe der Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenen weiter aus. Auch die kommunikativen Ziele werden durch die jeweiligen Kontexte geprägt. Der Aufbau und der Erhalt von Freundschaften in der Kita, in der Schule oder in der Nachbarschaft erfordert das Herstellen von sozialer Nähe und Beziehung, indem die Kinder aktiv am Gespräch teilhaben und Interesse gegenüber den Gesprächspartner:innen zeigen. Im Gegensatz dazu kann es beispielsweise in der Essenssituation primär darum gehen Informationen über aktuelle Ereignisse auszutauschen oder einen Wunsch zu äußern (Light, 2003, S. 22ff.). Gleichzeitig wirken Unterstützungsfaktoren und Barrieren innerhalb der verschiedenen Kontexte auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, die Light (2003) in Anlehnung an Beukelman und Mirenda (1998) ausführt (S. 25ff.). Es werden politische-, praxis-, haltungs-, wissens- und fähigkeitsbezogene Einflussfaktoren diskutiert.

Light und McNaughton (2014) setzen sich nach 25 Jahren erneut mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz auseinander. Dabei gehen sie auf vergangene Entwicklun-

gen im Feld der Unterstützten Kommunikation ein und prüfen inwieweit der Begriff aktuelle Gültigkeit und Relevanz besitzt. In diesem Zusammenhang geben die Autor:innen die Bedeutung der kommunikativen Kompetenz im Spiegel der ICF (DIMDI, 2005) wieder (»functionality of communication«, Light & McNaughton, 2014, S. 2). Darüber hinaus gehen sie auf die Mannigfaltigkeit von Social Media-Angeboten (z. B. Facebook, Twitter, Instagram, SnapChat) ein und skizzieren die Entwicklungen zum iPad als Kommunikationshilfe. Für die vorliegende Arbeit ist der demographische Wandel, einhergehend mit der *Diversität von Sprachen und Kulturen* von besonderem Interesse (Light & McNaughton, 2014, S. 7f.). Light und McNaughton (2014) schlussfolgern, dass die Definition der kommunikativen Kompetenz im Kontext der Unterstützten Kommunikation nach wie vor ein hilfreiches Rahmengerüst für die Interventionsplanung bietet – auch wenn das Feld der Unterstützten Kommunikation stets Veränderungen unterliegt (z. B. vermehrt auch schriftsprachliche Kommunikation durch Social Media-Angebote, Teilhabe in verschiedenen Bildungs- und Berufseinrichtungen) (S. 11f.). »What has changed, however, is the breadth of linguistic, operational, social, and strategic skills required to attain communicative competence« (Light & McNaughton, 2014, S. 12).

Im deutschsprachigen Diskurs thematisieren Sachse und Schmidt (2017) das Modell der kommunikativen Kompetenz mit Blick auf den Erwerb sozial-pragmatischer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen. Anhand des Modells wird deutlich, dass »[n]eben den operationalen und linguistischen Fähigkeiten [...] auch die sozialen und strategischen Aspekte, d. h. die bestmögliche Nutzung des individuellen Kommunikationssystems in der spezifischen Situation in den Fokus der Interventionen rücken [müssen]« (Sachse & Schmidt, 2017, S. 304).

Der Erwerb kommunikativer Kompetenz wird als zentraler Gegenstand umfassender UK-Interventionen verstanden, die sich nicht nur auf Teilbereiche derer konzentrieren sollten (Bernasconi & Terfloth, 2020, S. 37). Das ABC-Modell (**A**ktivitäten, **B**ereiche kommunikativer Kompetenz, **C**ontrol/Kontrolle) von Sachse und Bernasconi (2020) liefert ein Beispiel dafür, wie die genannte Forderung umgesetzt werden kann.

4.2 Integrierte Mehrsprachigkeit und Translanguaging

In Ergänzung zu dem pragmatischen Ansatz wird mit der integrierten Mehrsprachigkeit und dem Translanguaging der Fokus auf den mehrsprachigen Sprachgebrauch gerichtet. Beide Perspektiven betrachten Sprache weniger als System, sondern vor allem als Handlung.

Integrierte Mehrsprachigkeit

Anhand des situativen Kontinuums der Sprachmodi nach Grosjean (2020) wird deutlich, dass sich Mehrsprachigkeit im Alltag völlig unterschiedlich widerspiegelt und Sprache in Abhängigkeit von Kontext und Kommunikationspartner:in gebraucht wird (S. 15f.). Versteht der/die Kommunikationspartner:in nur eine Sprache, verwendet die mehrsprachige Person nur eine Sprache (einsprachiger Modus). Wenn der/die Kommunikationspartner:in alle Sprachen versteht, nutzt die mehrsprachige Person alle ihr