

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

zur Verfügung stehenden Sprachen (mehrsprachiger Modus). Auch ein Zwischenstadium wird von Grosjean (2020) in Betracht gezogen (S. 17). Es wird deutlich, dass der Sprachgebrauch und damit auch die Sprachwahl durch den Kontext und den/der Kommunikationspartner:in geprägt sind. Mehrsprachigkeit wird weniger statisch, sondern dynamisch in Abhängigkeit vom sozialen Kontext aufgefasst. Laut Dirim und Krehut (2020) entwickeln Kinder schon frühzeitig ein Gespür für einen angemessenen Sprachgebrauch (S. 335). Verwendete Sprachmischungen (code-mixing) und Sprachwechsel (code-switching) werden systematisch eingesetzt und charakterisieren den Sprachgebrauch (Dirim & Krehut, 2020, S. 538). Insbesondere zu Beginn des Zweitspracherwerbs haben Sprachmischungen eine große Bedeutung. Häufig werden Nomen als Einwortäußerung in deutsche Äußerungen eingebunden oder als einzelnes Wort in der Familiensprache verwendet (Jeuk, 2003, S. 278). Unterschiedliche Möglichkeiten von Sprachmischungen sind bei Jeuk (2003, S. 279) zu finden.

Nach dem Verständnis einer integrierten Mehrsprachigkeit geht es vordergründig um einen sozial angemessenen und bedeutungsvollen Sprachgebrauch. Somit sind auch die Fähigkeiten in den unterschiedlichen Sprachen auf einem *dynamischen Sprachenkontinuum* zu reflektieren (Kielhöfer & Jonekeit, 2006, S. 11; Lanza, 1997, S. 6). In Anlehnung an die dynamische Auffassung von Mehrsprachigkeit wird mehrsprachigen Personen eine *einzigartige* kommunikative Kompetenz, die nicht mit einsprachig aufwachsenden Personen zu vergleichen sei, zugesprochen (Grosjean, 2020, S. 14). Sprachwechsel sind fester Bestandteil der mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz.

Mit der integrierten Mehrsprachigkeit und dem Verständnis einer eigenen kommunikativen Kompetenz mehrsprachig aufwachsender Personen ergeben sich wichtige *Einsichten für mehrsprachige UK-Interventionen*. Es wird deutlich, dass der mehrsprachige Sprachgebrauch im Alltag unterstützt werden sollte. Ein mehrsprachig, konsistent aufgebautes Kommunikationssystem (z.B. sprachspezifische Vokabularstrategien, schnelle Sprachwechsel ermöglichen) wäre eine wichtige Voraussetzung. Ebenso ist die Erweiterung des Modells zur kommunikativen Kompetenz nach Light (1989) geboten. Bereits Light und McNaughton (2014) formulieren, dass sich aufgrund mehrsprachiger Bedingungen Auswirkungen auf die linguistischen, operationalen und sozialen Fähigkeiten ergeben (S. 8). Im Bereich der sozialen Fähigkeiten wären beispielsweise die Sprachwechsel und Sprachmischungen in Abhängigkeit vom kommunikativen Kontext zu ergänzen. Gleichwohl können die Sprachgebrauchsweisen auch strategisch eingesetzt werden, um Wortschatzlücken zu schließen (*Can I have the Gabel please?*). Die Möglichkeit auf der Kommunikationshilfe schnell zwischen den Sprachen zu wechseln, bedeutet auch, dass die operationalen Fähigkeiten ausgebaut werden müssen (z.B. Zeigen auf ein Symbol, damit die Bezugsperson die Kommunikationstafel umdreht).

Translanguaging

Innerhalb des Translanguaging-Ansatzes wird davon ausgegangen, dass eine mehrsprachige Person ausschließlich über *eine* mentale Repräsentation von Sprache bzw. ein interagierendes, komplexes Sprachenrepertoire verfügt (García & Wei, 2014, S. 13ff.; Licanthro, 2021, S. 83). Fu, Hadjioannou und Zhou (2019) verwenden folgende Analogie, um Translanguaging zu beschreiben:

Instead of imaging different rooms for each language [as from a monolingual perspective], there is a single, multifunctional room for all your linguistic knowledge. There you have access to all language features at any given moment. You may not use every single thing in the room simultaneously, but it is all there within reach. (Fu et al., 2019, S. 24)

García und Wei (2014) beschreiben das sprachliche Repertoire als endlos, komplex und anpassungsfähig in Abhängigkeit vom sprachlichen Input und den kommunikativen Gelegenheiten (S. 31). Der Gebrauch multimodaler Kommunikationsformen (z. B. Symbole, Fotos, Gesten, Videos, Schrift, Lautsprache) und damit der Gebrauch sämtlicher sprachlich-kommunikativer Ressourcen werden zum Zwecke gelingender Kommunikation anerkannt (Gantefort & Maahs, 2020, S. 3; García & Wei, 2014, 28f.). Im Fokus der Auseinandersetzung steht der kommunikative Gebrauch von Sprache (Fu et al., 2019, S. 26).

»Die Grundannahmen des Ansatzes zielen jedoch nicht auf eine produktive mehrsprachige Didaktik, sondern setzen bei dem Verständnis von Sprachen allgemein an« (Gantefort & Maas, 2020, S. 1). Mit dem Translanguaging-Ansatz wird die Anerkennung und selbstverständliche Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Bildungseinrichtungen verstanden und eine Abkehr von einem rein monolingual ausgerichteten Bildungssystems forciert (Fu et al., 2019, S. 17). Exklusionspraktiken, die mit einem monolingual ausgerichteten Bildungssystem verbunden sind, werden mit dem Translanguaging-Ansatz aufgebrochen (Baynham & Lee, 2019, S. 18). Gleichzeitig schließt der Ansatz nicht nur mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche ein, sondern sämtliche Spracherwerbsbedingungen (z. B. monolingual aufwachsende Kinder und Jugendliche, Fremdspracherwerb) werden in ein übergreifendes Verständnis von Sprachgebrauch eingeschlossen (Fu et al., 2019, S. 14). Je nach Kontext und Kommunikationspartner:innen werden die als sozial notwendig bewerteten Sprachen aktiviert und gebraucht (Fu et al., 2019, S. 24). Einzelsprachen, wie Deutsch, Arabisch, Türkisch usw. gelten als »rein soziale Konstruktionen« (Gantefort & Maahs, 2020, S. 1f.). Sprache und deren Gebrauch werden als eine dynamische Aktivität begriffen (Baynham & Lee, 2019, S. 17). Sprachmischungen werden von Vertreter:innen des Translanguaging-Ansatzes als pragmatisch angemessen erachtet und nicht als normabweichend. Gleichsam wird mit dem Translanguaging auch die Ausbildung standardsprachlicher und bildungssprachlicher Fähigkeiten in Schule und Unterricht als Ziel anerkannt. Den Ausgangspunkt dafür bildet die Einbeziehung aller sprachlichen Mittel der Kinder und Jugendlichen (Gantefort & Maahs, 2019, S. 2f.).

Über die theoretischen Arbeiten zum Translanguaging lassen sich *mehrsprachige UK-Interventionen* begründen. »Teachers should furthermore actively encourage students to draw on all their language resources, for example, by using home and school languages in student discussion groups« (Tönsing & Soto, 2020, S. 194). Gleichwohl wird auch die Bedeutung multimodaler Kommunikationspraktiken unterstrichen. Ansätze zur Beschreibung von Sprachpraktiken, wie das code-switching (Sprachwechsel) werden nicht nur auf der rein linguistischen und sprachkontrastierenden Ebene diskutiert (»language-oriented«, Baynham & Lee, 2019, S. 25), sondern vielmehr mit dem individuellen Sprachgebrauch und der sozialen Relevanz dessen in Verbindung gebracht (»language-user-oriented«, Baynham & Lee, 2019, S. 25).

Integrierte Mehrsprachigkeit und Translanguaging werden als *zwei sich ergänzende (komplementäre) theoretische Ansätze verstanden* (auch Baynham & Lee, 2019, S. 26 in Bezug auf Translanguaging und code-switching). Die Komplementäerscheingung beider Ansätze liefert für mehrsprachige UK-Interventionen ein Potenzial: Einerseits lässt sich Wissen über die einzelnen Sprachen z.B. im Hinblick auf Wortschatz und Grammatik generieren (code-switching). Andererseits werden über den Translanguaging-Ansatz die Grenzen zwischen einzelnen Sprachen aufgebrochen, sodass mehrsprachige bzw. vielfältige Sprachgebrauchsweisen zur gesellschaftlichen Normalität werden und z.B. im schulischen Kontext selbstverständlich einbezogen werden. »Ideologically, translanguaging highlights the need for the environment (e.g. schools) to adapt to the abilities and needs of the person, rather than vice versa. Agency-enhancing and identity-affirming practices are integral« (Tönsing & Soto, 2020, S. 194).