

### 3 Deutsch als Zweitsprache in der Unterstützten Kommunikation

---

Wurden in einem ersten Schritt theoretische Positionen und Erkenntnisse aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache aufgearbeitet, erfolgt nun in einem zweiten Schritt a) die *Übertragung* der ausgearbeiteten Begriffe, Konzepte und Zweitspracherwerbshypothesen auf die Unterstützte Kommunikation und b) die Darlegung des *aktuellen Forschungsstands* zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Kontext der Unterstützten Kommunikation.

#### 3.1 Theoretische Ableitungen aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache

Die nachfolgenden theoretischen Ableitungen beziehen sich auf die jeweils im zweiten Kapitel thematisierten fünf Gegenstandsbereiche aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache – Begriffsbestimmungen, Spracherwerbsformen, Zweitspracherwerbshypothesen, Alltags- und Bildungssprache sowie Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb. Ziel der Auseinandersetzung ist es, die Theoriebildung in der Unterstützten Kommunikation mit Fokus auf Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit zu schärfen.

#### Begriffsbestimmungen für die Unterstützte Kommunikation

Eine allgemeingültige Definition von Mehrsprachigkeit für das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation gibt es bisher nicht. Für die Unterstützte Kommunikation hat eine pädagogische und lebensweltorientierte Perspektive in Anlehnung an Gogolin (2014) den Vorteil, dass Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld in Forschung und Praxis auch für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen legitimiert werden kann. Lücke und Vock (2019) setzen ebenfalls den zweitsprachlichen Input in mindestens einem bedeutsamen Lebenskontext als Richtwert, um mehrsprachige UK-Maßnahmen zu rechtfertigen (S. 189). Lingk (2020a) legt folgendes Begriffsverständnis vor:

Unterstützt kommunizierende Menschen, die in ihrem Alltag mit mehr als einer Sprache leben, gelten als mehrsprachig. Für eine gelingende Teilhabe am Alltag sind sie auf ein mehrsprachiges Kommunikationssystem und ein UK-affines Umfeld in den verschiedenen Sprachen angewiesen. Übergreifendes Ziel ist der Erwerb mehrsprachiger UK-Kompetenz. Die jeweiligen Fähigkeiten in den Sprachen (linguistische, soziale, strategische und operationale Fähigkeiten, Light 1989) sind als dynamisch zu begreifen und hängen vom Erwerbszeitpunkt, den sozialen, emotionalen und persönlichen Bedingungen ab. Die Wahl der Sprache und der jeweiligen Kommunikationsform ist an den sozialen Kontext gebunden. (Lingk, 2020a, S. 134)

Eine derart breit angelegte Definition von Mehrsprachigkeit bei Unterstützter Kommunikation mit Fokus auf Teilhabe, Alltagsimmanenz und sozialer Abhängigkeit des Sprach- bzw. UK-Gebrauchs ist anschlussfähig an aktuelle Diskussionen im Feld der Unterstützten Kommunikation (UK-Kontinuum, Kap. 1.1; pragmatischer Ansatz, Kap. 4.1).

Es stellt sich die Frage, welche Sprache bei unterstützter kommunizierenden Personen nun als Erstsprache und welche als Zweitsprache bezeichnet werden kann? In der Unterstützten Kommunikation erfolgt die Erstversorgung mit einer Kommunikationshilfe häufig in der Zweitsprache, auch wenn als Familiensprache eine andere Sprache dominiert. Wird die Versorgung mit einer Kommunikationshilfe als Maßstab herangezogen, ließe sich anhand der bereitgestellten Sprache die Reihenfolge des Spracherwerbs festlegen. Allerdings verfehlt eine derartige Eingrenzung die Lebens- und Sprachenwirklichkeit der unterstützter kommunizierenden Personen abzubilden. Zur Problemschärfung bietet es sich an, den Begriff des Zweitspracherwerbs in der Unterstützten Kommunikation zu verwenden, sobald die Familiensprache nicht Deutsch ist – auch, wenn bereits eine Versorgung mit einer deutschsprachigen Kommunikationshilfe erfolgt ist. Die Familiensprache würde demzufolge als Orientierung herangezogen werden. Damit wäre der Vorteil verbunden, dass auch die Familiensprache stärker im Versorgungsprozess »gesehen« werden kann. Ebenso sind die Überlegungen anschlussfähig zu dem bereits weit gefasstem Begriffsverständnis von Mehrsprachigkeit in der Unterstützten Kommunikation, in dem der sprachliche Input als ausschließliches Kriterium herangezogen wird.

## Spracherwerbsformen in der Unterstützten Kommunikation

Bei der Annahme eines strukturell gleichen Spracherwerbsverlaufes<sup>1</sup> lassen sich für unterstützter kommunizierende Kinder folgende Ableitungen herstellen: Kinder, die von Geburt an ein mehrsprachiges Kommunikationssystem zur Verfügung haben, durchlaufen einen simultanen Mehrsprachenerwerb. Für den sukzessiven Mehrsprachenerwerb erfolgt die Versorgung mit einem mehrsprachigen Kommunikationssystem in etwa ab dem dritten Lebensjahr, wobei die Erstversorgung mit einer einsprachigen Kommunikationshilfe erfolgt ist (modifiziert nach Lingk, 2020a, S. 136, Abb. 5).

1 Der Rückbezug auf ähnlich verlaufende Entwicklungsschritte, sog. »Entwicklungsanalogien« erfolgt auch in aktuellen Förderdiagnostikinstrumenten bei Kindern und Jugendlichen mit komplexer Beeinträchtigung (z.B. Schäfer, Zentel & Manser, 2022).

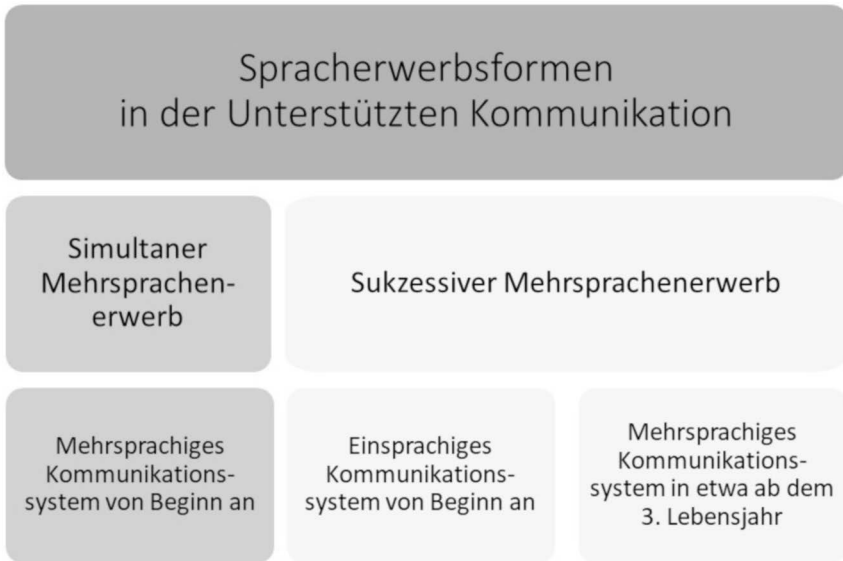


Abb. 5: Spracherwerbsformen in der Unterstützten Kommunikation (modifiziert nach Lingk, 2020a, S. 136)

Über die theoretische Einteilung der Spracherwerbsformen in der Unterstützten Kommunikation hinaus, wäre tendenziell die Vernachlässigung der Altersgrenzen aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache zu diskutieren. Vor dem Hintergrund, dass der Versorgungsprozess häufig erst mit fortgeschrittenem Lebensalter einsetzt, sollte die Eingrenzung des sukzessiven UK-Mehrsprachenerwerbs reflektiert werden. Ebenso kann sich das Zeitfenster »von Beginn an« durchaus mit dem in der DaZ-Forschung theoretisch verankerten Zeitraum des kindlichen oder erwachsenen Zweitspracherwerbs überschneiden. Weiterführende Analysen sind notwendig, um die Frage nach zweitspracherwerbsspezifischen Altersgrenzen in der Unterstützten Kommunikation zu beantworten. Neben dem Aspekt des Alters, sollte bei der Betrachtung der Spracherwerbsformen auch die Rolle der Erst- und Zweitsprache reflektiert werden. In der Regel werden die Kinder zuerst mit einer Kommunikationshilfe in ihrer Zweitsprache versorgt, weil bisher noch keine ausreichenden Systeme in den verschiedenen Familiensprachen zur Verfügung stehen (Kap. 3.2). Demzufolge fehlen den Kindern Spracherwerbserfahrungen in ihrer Erstsprache, sodass der sukzessive Mehrsprachenerwerb durch Unterstützte Kommunikation zusätzlich beeinträchtigt sein kann.

Insgesamt bietet die Orientierung an den regelhaften Erst- und Zweitspracherwerbsverläufen die Möglichkeit, adäquate Interventionsziele und -maßnahmen abzuleiten. Eine tendenzielle Aufweichung der Altersgrenzen ist unumgänglich, sodass unterstützt kommunizierenden Kindern, ungeachtet ihres Alters der Versorgung, umfassende Angebote zur Förderung ihrer Mehrsprachigkeit unterbreitet werden. In dieser Arbeit wird die Grundannahme vertreten, dass der Erwerb von Mehrsprachigkeit keine

bestimmten Entwicklungsstufen voraussetzt, sodass eine kontinuierliche Förderung zugesichert werden kann.

## Zweitspracherwerbshypothesen in der Unterstützten Kommunikation

In den folgenden Ausführungen werden die beschriebenen Zweitspracherwerbshypothesen aus Kapitel 2.3 aufgegriffen und theoretische Ableitungen für die Unterstützte Kommunikation formuliert.

**Kontrastivhypothese** Im Kontext der mehrsprachigen UK-Versorgung sollten sprachspezifische Merkmale der Zweitsprache über die Vokabularanordnung und Vokabularauswahl beachtet werden, um den Wissenstransfer von einer auf die andere Sprache zu unterstützen (auch Sachse & Schmidt, 2016). Hierfür bietet die Sprachtypologie eine wichtige Orientierung (Oomen-Welke, 2020a, S. 73).

**Identitätshypothese** Der Rückbezug auf ähnliche Erwerbsphasen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb bietet Anhaltspunkte, die auf die Förderung mehrsprachig unterstützt kommunizierender Personen übertragen werden können. Zum Beispiel können Einsichten über die Erwerbsreihenfolgen bei der Gestaltung von Kommunikationshilfen mit unterschiedlicher Komplexität genutzt werden oder gleichsam Empfehlungen für die Sprachförderung abgeleitet werden (angeleiteter Wortschatz- und Grammatikaufbau).

**Interlanguage-Hypothese** Auf Grundlage der Interlanguage-Hypothese können beispielsweise noch unvollständige Äußerungen oder syntaktische »Fehler« eingeordnet und nachvollzogen werden. Abweichungen von der Zielsprache in der Sprach- bzw. UK-Produktion werden als notwendiger Entwicklungsschritt zur Erschließung der Grammatik anerkannt. Es zeigt sich, dass die Lernaltersprache eine wichtige Funktion für den Zweitspracherwerb einnimmt. Konsequenterweise sollten mehrsprachige Kommunikationshilfen einen Wechsel zwischen den verschiedenen Sprachen ermöglichen. Bei komplexen elektronischen Kommunikationshilfen sind manuelle Grammatikfunktionen notwendig, damit Variationen, wie Übergeneralisierungen genutzt werden können.

**Interdependenzhypothese** Die Erstsprache stellt eine wichtige Grundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache dar, wenngleich diese in Anlehnung an Jeuk (2021) nicht die einzige Grundlage bildet (S. 52). Für den Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit ist eine derartige Entkräftigung der Hypothese als positiv zu bewerten, da insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen mögliche Entwicklungspotenziale in der Zweitsprache nicht ausschließlich auf die Kompetenzen in der Erstsprache bzw. Familiensprache zurückgeführt werden können. Dies wäre aus Sicht der Autorin ein zu enger Blick auf Spracherwerbsprozesse, in denen Auseinandersetzungen u. a. zur Versorgungssituation, Verhaltensweisen des Umfelds, Kompensationsstrategien und konstruktivistischen Lernprozessen vernachlässigt blieben. Jedoch lässt sich auf Grundlage der Interdependenzhypothese die frühzeitige

Förderung der Familiensprache, einschließlich der Einbindung bildungssprachlicher und schriftsprachlicher Angebote begründen.

**Inputhypothese** Ausgehend von der Inputhypothese lässt sich das Modelling, die Mitnutzung der Kommunikationshilfe sowie die Anpassung des sprachlichen Inputs als sprachförderliche Verhaltensweise des Umfelds im Kontext mehrsprachiger UK-Maßnahmen begründen. Insbesondere die Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellierungsstrategien (Willke, 2020) zur Optimierung des Inputs wird in diesem Zusammenhang als gewinnbringend bewertet. Gleichzeitig darf die Perspektive der unterstütz kommunizierenden Person, als Maßstab dafür, ob der Input verstanden wurde, nicht vernachlässigt werden. Aus Sicht der Autorin lässt sich diese Forderung über den Output, d.h. die Nutzung der Kommunikationshilfe durch die unterstütz kommunizierende Person wiederum einhalten. Dies sollte jedoch nicht dazu führen, dass die Natürlichkeit von Kommunikationssituationen zugunsten einer künstlich-expliziten Situation aufgegeben wird. Input und Output – und damit der Zweitspracherwerb – sollten trotzdem voraussetzungslos und so natürlich wie möglich in den Alltag eingebettet werden.

**Outputhypothese** Anhand der Outputhypothese kann bekräftigt werden, wie wichtig der aktive Gebrauch von Kommunikationshilfen ist. In dem Zusammenhang kommt der Sprachausgabe bei elektronischen Kommunikationshilfen und dem damit verbundenen auditiven Feedback eine wichtige Funktion für den Zweitspracherwerb zu. Ähnlich wie bei der Inputhypothese bietet das Modelling eine wichtige Referenz für die unterstütz kommunizierende Person, um den Output bei Bedarf zu modifizieren (Nutzung von grammatikalischen Formen, Wörter flexibel kombinieren können) und die Aufmerksamkeitsleistung auf den zukünftigen Input anzupassen.

**Interaktionshypothese** Die Interaktionshypothese bekräftigt, dass die Förderung des Zweitspracherwerbs bei Unterstützter Kommunikation im Alltag bzw. in der »natürlichen Kommunikationssituation« (Sachse & Schmidt, 2017, S. 311) stattfinden sollte. Es geht weniger um ein Üben und »Zeig mir doch mal, wo auf deiner Kommunikationshilfe das Wort Banane ist«, sondern eher um einen impliziten Einsatz der Kommunikationshilfe.

## Alltagssprache und Bildungssprache

Für unterstütz kommunizierende Kinder und Jugendliche, die häufig erst spät mit einer Kommunikationshilfe versorgt werden, ist der Erwerb der Alltagssprache zentral – zum einen für die Teilhabe an verschiedenen Kommunikationssituationen und zum anderen als Fundament für den Erwerb der Bildungssprache (auch Boenisch & Sachse, 2020a, S. 115). Eine zu enge und dichotome Betrachtung von Alltags- und Bildungssprache, wie zum Teil im Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache diskutiert, birgt vor allem für den Beginn der Sprachförderung gewisse Risiken, weil Entwicklungszusammenhänge (Bedeutung der Alltagssprache) und Teilhabechancen vernachlässigt bleiben. Nichtsdestotrotz können die Auseinandersetzungen zur Bildungssprache im Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache wichtige Innovationen für die Unterstützte

Kommunikation bieten. Zum Beispiel wäre die Ausstattung von Kommunikationshilfen mit Merkmalen der Bildungssprache (Vokabularauswahl, grammatische Funktionen) zu bedenken oder bildungssprachliche Anforderungen in Interventionsplanungen zu berücksichtigen (Sprachmittel der Bildungssprache sind u.a. bei Oomen-Welke, 2020c, S. 403f. zu finden).

## **Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb bei Unterstützter Kommunikation**

Für die Lebenssituation von mehrsprachig aufwachsenden unterstützter kommunizierenden Personen ist der Versorgungsprozess als ein zu ergänzender Einflussfaktor auf den Zweitspracherwerb zu nennen. Dazu zählen Aspekte wie das Vorhandensein von Kommunikationshilfen in der Familiensprache, die Gestaltung mehrsprachiger Kommunikationshilfen, die Einbeziehung des Umfelds, Vorbehalte und Fehlinformationen zu Mehrsprachigkeit bei komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung sowie kulturell bedingte unterschiedliche Bedeutungskonstruktionen von Behinderung.<sup>2</sup>

### **3.2 Befunde im Forschungsfeld Unterstützte Kommunikation**

Zum Abschluss der Auseinandersetzung erfolgt die Betrachtung der bisherigen Forschungslage im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation. Im Jahr 2014 stellten Soto und Yu (2014) fest, dass bisher wenig Aufmerksamkeit in Forschung und Praxis auf die Situation unterstützter kommunizierender Personen gerichtet wurde, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen (S. 86). Gleichsam verwiesen die Autorinnen auf die reichhaltige Forschungslage zu Mehrsprachigkeit bei Kommunikations- bzw. Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen (Soto & Yu, 2014, S. 86, z.B. Kohnert, 2010; Kohnert & Medina, 2009; Licandro, 2021). Der englischsprachige Beitrag wurde kurze Zeit später von Kerstin Peters ins Deutsche übersetzt und über die Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation verbreitet. Seitdem wurde das Thema Mehrsprachigkeit und Unterstützte Kommunikation zweimal in der Fachzeitschrift *Unterstützte Kommunikation* (Ausgabe 4/2016; 1/2020) ausgearbeitet und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Daneben befasste sich die Fachkonferenz der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation im Jahr 2017 mit der Sprachenvielfalt unterstützter kommunizierender Personen (Tagungsbandtitel: »UK spricht viele Sprachen: Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe« Lage & Ling, 2017). Die Auswirkungen der Fluchtbewegungen 2014/2015 lassen sich als ein Grund für die zunehmende Berücksichtigung des Aufgaben- und Handlungsfelds deuten. Dennoch wird der Forschungsstand nach wie vor als gering eingeschätzt. Beispielsweise fehlen Evidenznachweise mehrsprachiger UK-Maßnahmen. Die Implementation mehrsprachiger UK-Maßnahmen wird mit unterschiedlichen Herausforderungen in Verbindung gebracht (Tönsing & Soto,

2 U.a. Falkenstörfer, 2017, S. 147ff.; Licandro, 2021, S. 84ff.; Lücke & Vock, 2019, S. 189ff.; McCord & Soto, 2004, S. 219; Pickl, 2011, S. 239ff.; Soto & Yu, 2014, S. 88f.; Tracy, 2008, S. 165; Vock & Lücke, 2013, S. 01.026.065ff.; Kap. 3.2.