

um ca. 30–45 % geringer war als bei der Vergleichsgruppe (weitere Ergebnisse zur Studie in Kap. 7.1.2).

Für den deutschsprachigen Raum können auf die Erläuterungen von Boenisch (2009), Nonn (2011; 2020), Schellen, Schmidt und Willke (2015) sowie Wachsmuth (2020a) exemplarisch verwiesen werden. Für den englischsprachigen Raum geben Blockberger und Sutton (2003) einen umfassenden Studienüberblick zu den morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Fähigkeiten unterstützter kommunizierender Personen (S. 80ff.).

Kommunikative Kompetenz

Die Verwendung des Goals Grid von Tobii Dynavox und Clarke (2016, dt. Übersetzung von Sachse), welches durch die Arbeit von Sachse und Bernasconi (2018) auch im deutschsprachigen UK-Kontext thematisiert wird, bietet sich an, um die linguistischen expressiven Fähigkeiten im Kontext kommunikativer Kompetenz zu reflektieren. Innerhalb des Goals Grids werden Förderziele in der Unterstützten Kommunikation ausgehend vom Modell der kommunikativen Kompetenz (Light, 1989) und dem Kontinuum zur kommunikativen Unabhängigkeit (Dowden & Cook, 2012) beschrieben. Die Verwendung eines derartigen *Fähigkeitskontinuums* (Sachse & Bernasconi, 2018) liefert für die Betrachtung der linguistischen Fähigkeiten einen entscheidenden Vorteil: Die linguistischen Fähigkeiten werden in Abhängigkeit des kommunikativen Verhaltens (Grad der kommunikativen Unabhängigkeit) kleinschrittig operationalisiert und damit für Wissenschaft und Praxis nachvollziehbar und planbar. Gleichzeitig sind die linguistischen Fähigkeiten eingebettet in weitere Teilbereiche kommunikativer Kompetenz (Tab. 4).

Im Goals Grid werden ab dem Bereich der *moderierten Kommunikation* die Fähigkeiten zur Kombination von Wörtern (»Bildet neue Sätze mit zwei und mehr Wörtern«), Nutzung grammatischer Formen (»Nutzt Pluralformen«, »Nutzt grammatischen Formen«) und die Verwendung von vorgefertigten Äußerungen (»Nutzt in strukturierten Situationen/Routinesituationen häufig gebrauchte Satzanfänge«, »Antwortet mit vorbereiteten Phrasen auf Fragen«) beschrieben, die sich mit zunehmender kommunikativer Unabhängigkeit weiter ausdifferenzieren. Es wird deutlich, dass neben dem flexiblen und grammatischen Gebrauch auch die Verwendung von wiederkehrenden festen Wortkombinationen wichtige Fähigkeiten in der Entwicklung kommunikativer Kompetenz darstellen (Kap. 7; 7.2).

Tab. 4: Auszug aus dem Goals Grid (Tobii Dynavox & Clarke, 2016, dt. Übersetzung Sachse)

Kommunikative Kompetenz		Strategische Fähigkeiten		
Unabhängigkeit	Linguistische Fähigkeiten	Operationale Fähigkeiten	Soziale Fähigkeiten	Strategische Fähigkeiten
Abhängig	Fordert etwas durch Vokalisationen, Lautsprache, durch Zeigen oder mit der Kommunikationshilfe ein	Nimmt die Kommunikationshilfe (visuell; auditiv oder körperlich wahr (achtet auf Sprachausgabe oder versucht auszulösen)	Zeigt in der Interaktion immer mal wieder Aufmerksamkeit für Gesprächspartner/-in durch Hinschauen, Blickkontakt, Berührung, Bewegung hin zum/zur Gesprächspartner/-in (geteilte Aufmerksamkeit)	Merkt, wenn die beabsichtigte Nachricht nicht übermittelt wurde (ist z.B. frustriert, wenn die Kommunikationshilfe nicht funktioniert)
Übergang abhängig-moderiert	Nutzt Gebärden, Bilder, Objekte, Körpereigene Zeichen o.Ä. um das Umfeld zu beeinflussen/Handlungen zu steuern (noch mal, fertig, nicht)	Findet motivierendes und /oder häufig genutztes Vokabular in vertrauten Situationen	Nutzt die Kommunikationshilfe in wechselseitiger Interaktion (turn-taking) in vertrauten Situationen oder wenn der Einsatz immer passend ist.	Nutzt verschiedene Kommunikationsformen, wenn etwas falsch verstanden wurde (Zeigen, Vokalisationen usw.)
Moderiert	Nutzt in strukturierten Situationen/ in Routine Situationen häufig gebrauchte Satzanfänge (z.B. Ich möchte..., Ich habe..., Kannst du ...? Wo ist ...?)	Beteiligt sich beim Abspeichern neuer Wörter Aussagen, Inhalte (wählt Kategorie, Symbol, Formulierung, wenn verschiedene angeboten werden)	Nimmt an wechselseitigen Interaktionen mit mehr als zwei Sprecherwechseln in verschiedenen Situationen/Aktivitäten teil. Zeigt Humor durch die Nutzung abgespeicherter Mitteilungen	Nutzt Reparaturstrategien, wenn nötig Wiederholen, mit anderen Wörtern sagen, zusätzlichen Hinweis geben, ersten Buchstaben sagen)

Kommunikative Unabhängigkeit	Kommunikative Kompetenz			Strategische Fähigkeiten
	Linguistische Fähigkeiten	Operational Fähigkeiten	Soziale Fähigkeiten	
Übergang moderiert-frei	Stellt abgespeicherte Fragen Bildet im Gespräch neue Sätze/kombiniert 3 und mehr Wörter (nutzt z.B. Kernvokabular, Kategorien/Wortlisten, Tastatur und Floskeln/Kommentare)	Erkennt den Bedarf weiterer Kategorien oder Wörter im Kommunikationssystem Beginnt selbst zu speichern (drückt „Bearbeitungsmodus“)	Kann verhandeln (Nur noch eins, bitte), begründen	Kündigt einen Themenwechsel adäquat an
Frei	Nutzt die Möglichkeiten der Kommunikationshilfe sehr kreativ, um fehlendes Vokabular zu umschreiben verändert Wortarten	Nutzt Funktionen wie Wortvorhersage, Sprachausgabe anpassen, Bearbeiten	Beginnt/beendet schrittweise Gespräche, indem Teile von vorgespeicherten Aussagen verwendet werden oder Aussagen über Einzelwörter/Tastaturen individuell erstellt wurden.	Wählt situations- und partnerabhängig die effektivste Kommunikationsform aus

Im Folgenden werden wesentliche Merkmale und Einflussfaktoren auf die linguistischen Fähigkeiten von Kindern mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen aufgeführt. Der Fokus in der Auseinandersetzung liegt auf der *Nutzung von Wortschatz und Grammatik* – gemäß dem Verständnis nach Light (1989). Grammatik wird von der Autorin in Anlehnung an Nonn (2020) eingegrenzt als die Fähigkeit zur Kombination von Wörtern (S. 97) und nicht als ein von der lexikalischen Entwicklung isoliertes System verstanden (Aguado, 2016, S. 54ff.; Breindl, 2021, S. 119). Wortschatz und Grammatik beeinflussen sich gegenseitig. Spezifische Aspekte zum Gebrauch morpho-syntaktischer Regeln und semantischer Funktionen sowie die Reflexion von Phasenmodellen werden in dieser Arbeit vernachlässigt, wenngleich deren Bedeutung für die Einschätzung grammatischer Fähigkeiten anerkannt werden.

Wenn unterstützt kommunizierende Kinder ihre Kommunikationshilfe zur Sprachproduktion nutzen, scheinen die Äußerungen im Vergleich zur natürlichen Lautsprache kürzer und weniger variabel zu sein (Gerber & Kraat, 1992, S. 23). Die Kinder verwenden häufiger Einwortäußerungen und einen sog. *Telegrammstil* (engl. »telegraphic messages«, Light, Collier & Parnes, 1985a, S. 82). Diese Strategie lässt sich auf der einen Seite mit dem begrenzten Vokabular auf der Kommunikationshilfe erklären und/oder mit einem unzureichenden linguistischen Wissen deuten. Auf der anderen Seite kann der Telegrammstil als bewusste Strategie eingesetzt werden, um die Begrenzungen der Kommunikationshilfe zu umgehen und die Kommunikationsgeschwindigkeit zu erhöhen. Dies wäre plausibel, wenngleich Kinder ohne Kommunikationsbeeinträchtigung durchschnittlich 150–250 Wörter pro Minute sprechen und Kinder mit komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung durchschnittlich 15 Wörter pro Minute (Blockberger & Sutton, 2003, S. 72ff.). Außerdem kann ein unsystematischer Wechsel zwischen verschiedenen Kommunikationshilfen, Vokabularstrategien oder Symbolsystemen den linguistischen Output deutlich begrenzen, da die Positionen der Symbole immer wieder neu erlernt werden müssen (Blockberger & Sutton, 2003, S. 75f.; Boenisch & Sachse, 2007, S. 17; Sachse, Wagter & Schmidt, 2013, S. 40). Auch ein vorschnelles Intervenieren der Kommunikationspartner:innen kann dazu führen, dass keine längeren Äußerungen gebildet werden (Light, Collier & Parnes, 1985b, S. 104). Ein derartiger Telegrammstil kann negative Auswirkungen auf die soziale Wahrnehmung unterstützen kommunizierender Personen haben (Hoag, Bedrosian, Johnson & Molineux, 1994, S. 135). Wenn die/der Kommunikationspartner:in nicht aus dem direkten und vertrauten Umfeld stammt oder der kommunikative Kontext nicht eindeutig ist, können Kommunikationsversuche scheitern. »Correct interpretation of telegraphic utterances often depends on shared knowledge and context« (Blockberger & Sutton, 2003, S. 73) und erfordert entsprechende Ko-Konstruktionen des Kommunikationspartners/der Kommunikationspartnerin. Darüber hinaus können telegrahmatische kommunikative Äußerungen häufig als Aufforderung interpretiert werden (Blockberger & Sutton, 2003, S. 72).

Zwischen Wortschatz- und Grammatikentwicklung besteht ein enger Zusammenhang. So wirkt sich ein begrenzter Wortschatz negativ auf die Grammatikentwicklung aus (z.B. begrenzte Satzlänge). Diese wiederum beschränkt die Entwicklung sozial-pragmatischer Fähigkeiten (Nonn, 2011, S. 41). In einem umfassenden Review mit über 31 Studien zur Grammatikentwicklung von unterstützt kommunizierenden Personen unterschiedlichen Alters stellen Binger und Light (2008) verschiedene Ausprägungen

und individuelle Unterschiede hinsichtlich der grammatischen Fähigkeiten fest. Dennoch lässt sich ein übergreifender Trend herausarbeiten: Die Studienteilnehmer:innen neigen dazu, kürzere und unvollständige Äußerungen mit ihrer Kommunikationshilfe zu produzieren. Die Autorinnen reflektieren u.a. vier externe Faktoren, die Auswirkungen auf das Grammatikverhalten unterstützt kommunizierender Personen haben können: (1) Erhöhung der Kommunikationsgeschwindigkeit, (2) Fehlen von grammatischen Funktionen auf der Kommunikationshilfe, (3) die Symbole selbst repräsentieren mehrere Konzepte und lassen eine Symbolkombination unlogisch erscheinen, (4) Einsatz multimodaler Kommunikationsmöglichkeiten (Binger & Light, 2008, S. 132).

Für den Erwerb grammatischer Fähigkeiten ist auch der *flexible Gebrauch der Sprache* bedeutsam. Die Kinder brauchen ausreichende Gelegenheiten zur Exploration von Sprache, um sich schließlich das Regelsystem zu erschließen (Zangari & van Tatenhove, 2009, S. 177). Daher sollten den Kindern vielfältige Gelegenheiten (Kommunikationsanlässe) zur Nutzung ihrer Kommunikationshilfe ermöglicht werden (Blockberger & Sutton, 2003, S. 96; Nelson, 1992, S. 12). Dies wiederum erfordert Kommunikationspartner:innen, die mit Methoden der Unterstützten Kommunikation vertraut sind (UK-affines Umfeld, Blockberger & Sutton, 2003, S. 96). In diesem Zusammenhang nehmen das Unterstützungsverhalten der Bezugspersonen, wie das Modelling (u.a. Binger & Light, 2007; Kent-Walsh, Murza, Malani & Binger, 2015) sowie die Gestaltung der Kommunikationshilfen einen wichtigen Stellenwert ein (u.a. Higginbotham, 2003, S. 52; Kaul, 2003, S. 332; Ruben, 2004, S. 30; Sachse, Wagger & Schmidt, 2013, S. 42ff.).



Abb. 8: Externe Einflussfaktoren auf die linguistischen Fähigkeiten unterstützten kommunizierender Personen

Die Besonderheiten in den linguistischen Fähigkeiten unterstützten kommunizierender Personen deuten darauf hin, dass vor allem *umweltbezogene Faktoren*, wie der kom-

munikative Kontext, das Unterstützungsverhalten der Kommunikationspartner:innen, die Kommunikationshilfe (Vokabularauswahl und linguistische Struktur) sowie die Planung von UK-Interventionen die Entwicklung der linguistischen Fähigkeiten beeinflussen (Abb. 8).

Zur Entfaltung der linguistischen Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen müssen die externen Einflussfaktoren frühzeitig in UK-Interventionen reflektiert werden (Blockberger & Sutton, 2003, S. 94f.). Daher fordern Soto und von Tetzchner (2003) den Aufbau einer »shared language environment« (S. 293), damit unterstützt kommunizierende Kinder und Jugendliche ähnliche Erfahrungen im Bereich Sprache und Kommunikation wie ihre Peers sammeln können. Die Ausführungen zeigen, dass unzureichende linguistische Fähigkeiten die Entwicklung kommunikativer Kompetenz erschweren können und somit Teilhabemöglichkeiten begrenzt bleiben können.

