

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 unterstützten 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,

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

2020, S. 190). Die Aufarbeitung der Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, sog. Sprachideologien, bietet eine Möglichkeit sich den genannten Herausforderungen anzunähern. Tönsing und Soto (2020) gehen davon aus, dass sprachideologische Auffassungen (Spracheinstellungen) einen bedeutenden Einfluss auf die mehrsprachige UK-Praxis haben (S. 190). Zur Untermauerung ihrer Annahme entwickeln Tönsing und Soto (2020) eine Übersichtsdarstellung: Ausgehend von zwei sprachtheoretischen Betrachtungsweisen *Sprache als System* (»language as system«) oder *Sprache als Handlung* (»language as practice«), werden vier übergeordnete Perspektiven auf Mehrsprachigkeit reflektiert. Je nach eingenommener Perspektive ergeben sich direkte Konsequenzen in Bezug auf das Ausmaß und die Gestaltung mehrsprachiger UK-Interventionen – ausgehend von fehlenden mehrsprachigen UK-Maßnahmen bis hin zu umfassenden, translingualen UK-Maßnahmen (Abb. 6).

## Sprachideologische Perspektiven auf Zwei- und Mehrsprachigkeit

(in Anlehnung an Tönsing & Soto, 2020)

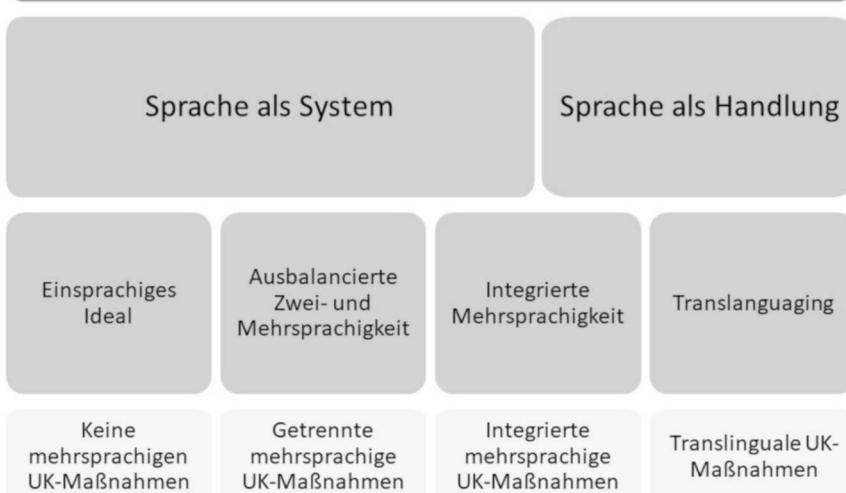


Abb. 6: Sprachideologien und Auswirkungen auf mehrsprachige UK-Maßnahmen (Lingk, 2022, S. 129 in Anlehnung an Tönsing & Soto, 2020, S. 192)

In Anlehnung an die Übersichtsdarstellung von Tönsing und Soto (2020, S. 192) lässt sich mutmaßen, dass in der aktuellen Forschung und Praxis vor allem einsprachige und additive Perspektiven (ausbalancierte Zwei- und Mehrsprachigkeit) auf Mehrsprachigkeit vorherrschen. Mit einem einsprachigen Ideal ist die Auffassung verbunden, dass lediglich der Erwerb der Umgebungssprache im Vordergrund stehen sollte und eine zusätzliche Unterstützung der Familiensprache mit einer kognitiven Überforderung

verbunden sei (auch Yu, 2013). Eine additive Perspektive auf Mehrsprachigkeit meint, dass eine mehrsprachige Entwicklung zwar ermöglicht werden sollte, der Gebrauch der Zweitsprache und der Familiensprache müsse jedoch in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten erfolgen (z.B. Zweitsprache in der Schule, Familiensprache im häuslichen Umfeld). Beide sprachideologischen Auffassungen implizieren, dass nur unzureichend die Lebenswelt mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher mit UK-Bedarf berücksichtigt wird. Die Teilhabemöglichkeiten an unterschiedlichen alltagsgebundenen Aktivitäten bleiben begrenzt. Eine integrierte und translinguale Auffassung von Mehrsprachigkeit stellt demgegenüber den Erwerb kommunikativer Kompetenz und erfolgreiche Kommunikation in den Vordergrund. Wesentlicher Unterschied zwischen integrierter und translingualer Perspektiven ist die Art und Weise, wie die mentale Repräsentation von Sprache angenommen wird (Kap. 4.2). Nichtsdestotrotz ist mit beiden Perspektiven eine grundsätzliche Anerkennung und Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Alltag verbunden. Eine zunehmend mehrsprachig orientierte Forschung und Praxis in der Unterstützten Kommunikation lässt sich mithilfe der sprachideologischen Auffassungen einer integrierten und translingualen Mehrsprachigkeit legitimieren (ausführlich bei Lingk, 2022).

In Tabelle 3 wird die Forschungslage zum Themenkomplex Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit auf Grundlage bisheriger nationaler und internationaler Forschungen skizziert. Anhand der Darstellung sollen übergeordnete Themen aus dem Diskurs sowie die zentralen Befunde sichtbar werden. Auf dieser Grundlage werden weiterführende Bedarfe abgeleitet.

*Tab. 3: Zusammenfassende Darstellung der Forschungslage von Mehrsprachigkeit in der Unterstützten Kommunikation*

<i>Mehrsprachigkeit und Beeinträchtigung</i>	
Quellen	z.B. Chilla (2022); Feltmate und Kay-Raining Bird (2008); Kohnert und Medina (2009); Niederberger (2003); Licandro (2021); Ostad (2008); Wilken (2019)
Zentrale Befunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Körperliche und kognitive Beeinträchtigungen sowie Sprachentwicklungsstörungen verhindern nicht einen erfolgreichen Zweitspracherwerb</li> <li>– mehrsprachiges Aufwachsen hat keine negativen Auswirkungen auf die Sprach- und Kommunikationsentwicklung</li> </ul>
Bedarfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interventionsstudien zu mehrsprachigen UK-Maßnahmen</li> <li>– Weiterentwicklung von Fort-, Weiter- und Ausbildungsangeboten</li> <li>– aktive Auseinandersetzung mit subjektiven Annahmen über Mehrsprachigkeit (Sprachideologien, Tönsing &amp; Soto, 2020)</li> <li>– Einbeziehen von soziokulturellen, politischen und linguistischen Befunden</li> </ul>
<i>Demographische Verteilung</i>	
Quellen	z.B. Lingk (2020b); Vock (2012 zit.n. Vock & Lüke, 2013)

Zentrale Befunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ca. ein Drittel der unterstützten kommunizierenden Kinder und Jugendlichen hat einen Migrationshintergrund (bundesweite Erhebung von Vock, 2012, zit.n. Vock &amp; Lüke, 2013)</li> <li>– ca. ein Drittel der unterstützten kommunizierenden Kinder an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Körpereigenschaften und motorische Entwicklung sowie Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen hat einen Migrationshintergrund; Arabisch zählt zu den häufigsten Familiensprachen (Lingk, 2020b)</li> </ul>
Bedarfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bundesweite Erhebung zum Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen</li> <li>– Erfassung der häufigsten Familiensprachen</li> </ul>
<i>Versorgung</i>	
Quellen	z.B. Huer (2000); Huer, Parette & Saenz (2001); Lingk & Boenisch (2020); Lüke & Vock (2019); McCord & Soto (2004); Pickl (2011); Tönsing & Soto (2020); Vock (2012, zit.n. Vock & Lüke, 2013)
Zentrale Befunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>– fehlende mehrsprachige Kommunikationshilfen</li> <li>– fehlende Kernvokabularlisten in den a) verschiedenen Sprachen und b) von mehrsprachig aufwachsenden Personen (ausführlich in Kap. 7.1)</li> <li>– wenig Beachtung kultur- bzw. diversitätssensibler Symbole</li> </ul>
Bedarfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entwicklung von sprachspezifisch aufgebauten und mehrsprachig integrierten Kommunikationshilfen (konsistente mehrsprachige Systeme)</li> <li>– Auseinandersetzung mit Grundstrukturen (Sprachtypologien) der Familiensprachen (Überblick bei Krifka et al., 2014; Oomen-Welke, 2020a, S. 71ff.)</li> <li>– Erhebung von Kernvokabularlisten in den verschiedenen Familiensprachen; Differenzierung zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Personen</li> <li>– Einbeziehung von unterstützten kommunizierenden Personen, Familienmitgliedern und externen Kooperationspartner:innen zur Sicherstellung einer kultur bzw. diversitätssensiblen Vokabular- und Symbolauswahl</li> </ul>
<i>Einbeziehung des Umfelds</i>	
Quellen	z.B. McCord und Soto (2004); Lingk (2020b); Pickl (2011); Yu (2013)
Zentrale Befunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vor allem wird die Kommunikationshilfe in der Zweitsprache und damit nur in der Bildungseinrichtung eingesetzt</li> <li>– mangelnde Einbeziehung des familiären Umfelds in die UK-Maßnahme</li> </ul>
Bedarfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– In den Bildungseinrichtungen eine »Didaktik der Mehrsprachigkeit« (Roth, 2028, S. 196) etablieren</li> <li>– aktive Einbindung der Familie und dessen Sprache(n) in die Interventionsplanung (z.B. UK-spezifische Weiterentwicklung von alltagsintegrierten Sprach- und Familienbildungsprogrammen, wie das Rucksack-Programm aus dem Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache (Roth &amp; Terhart, 2015)</li> </ul>
<i>Interventionsansätze und Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache</i>	
Quellen	z.B. Fretter, Lingk & Heitmann (2020); Lüke & Vock (2019); Lüke & Matthias (2020); Soto & Yu (2014)

Zentrale Befunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>– KvDaZ-Konzept (Fretter et al., 2020): inklusives Sprachförderkonzept zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache (Kap. 9)</li> <li>– KEMUKS (Lüke &amp; Vock, 2019; Lüke &amp; Matthias, 2020): Konzeptioneller Einbezug von Methoden der Unterstützten Kommunikation in die Sprachtherapie</li> <li>– »bilingual approach« (Soto &amp; Yu, 2014): Einbeziehung der verschiedenen Sprachen in Förderung und Therapie</li> </ul>
Bedarfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Weiterentwicklung bestehender Konzepte zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache mit Fokus auf Mehrsprachigkeit</li> <li>– Einbeziehung didaktischer Konzepte wie »Language Awareness« (Luchtenberg, 2020)</li> <li>– Kompensationsstrategien für UK-Fachkräfte zum Umgang mit fehlenden Sprachkenntnissen entwickeln (z.B. Nutzung digitaler Wörterbücher, mehrsprachige Bezeichnung von Symbolen)</li> <li>– DaZ-spezifische Anpassungen von Interventionsmaßnahmen, wie das Fokuswörterkonzept (Sachse &amp; Willke, 2020) oder das ABC-Modell (Sachse &amp; Bernasconi, 2020)</li> </ul>

Anhand der tabellarischen Übersicht zur Forschungslage von Unterstützter Kommunikation und Mehrsprachigkeit im nationalen und internationalen Diskurs werden zentrale Befunde offenkundig: Bisher fehlen Evidenznachweise mehrsprachiger UK-Interventionen (Tönsing & Soto, 2020, S. 197). Daher werden vorerst Bezüge zu Kindern mit Sprachentwicklungsstörung und kognitiver Beeinträchtigungen im Feld aufgeführt, um zu verdeutlichen, dass sich *Mehrsprachigkeit bei Beeinträchtigung* nicht ausschließt. Die Forschungsbemühungen geben erste Hinweise über die *demographische Verteilung* mehrsprachig aufwachsender unterstützter kommunizierender Kinder und Jugendlicher. Aus ersten Erhebungen geht hervor, dass ca. 30 % der Kinder und Jugendlichen in einem mehrsprachigen Umfeld aufzuwachsen (Vock, 2012, zit.n. Vock & Lüke, 2013). Aufgrund der anhaltenden Fluchtbewegungen nach Deutschland und Europa sollten die vorgelegten Zahlen kritisch bewertet werden. Ein steigender prozentualer Anteil ist zu erwarten. Chlost und Ostermann (2020) setzen sich mit »Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem« (S. 21) auseinander und verweisen auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen der Begriffe Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund und Staatsbürgerschaft, wodurch die Vergleichbarkeit der Statistiken erschwert wird.

Die verschiedenen Untersuchungen orientieren sich nicht immer am Merkmal der Mehrsprachigkeit. Letztendlich scheint jedoch immer die gleiche Gruppe von Schülerrinnen und Schülern gemeint zu sein, nämlich die, für die potenziell eine Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bereitgestellt werden sollte. (Chlost & Ostermann, 2020, S. 23)

Die Autoren schlagen vor, bei statistischen Erhebungen über die Verteilung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache das Kriterium der Mehrsprachigkeit stärker zu gewichten, weil die Staatsangehörigkeit sowie die Migrationserfahrung weniger ausschlaggebend zu sein scheinen (Chlost & Ostermann, 2020, S. 26). Zum Beispiel können Kinder zwar Migrationserfahrungen haben, jedoch trotzdem nur Deutsch zu Hause sprechen. Insgesamt belegen die Zahlen aus unterschiedlichen schulstatistischen Erhebun-

gen, dass Mehrsprachigkeit ein konstituierender Faktor von Schule ist (Chlosta & Ostermann, 2020, S. 38). Die Perspektiven von Chlosta und Ostermann bieten hilfreiche Perspektiven für zukünftige Erhebungen im Kontext der Unterstützten Kommunikation.

In der *Versorgung* mangelt es an mehrsprachigen Kommunikationshilfen, die einen schnellen Wechsel zwischen den verschiedenen Sprachen ermöglichen. Zwar stehen inzwischen vereinzelt vorgefertigte Kommunikationshilfen und Gestaltungshinweise zur Verfügung (Überblick bei Lüke & Vock, 2019, S. 193ff.), allerdings spiegeln diese nur bedingt die Sprachenvielfalt und Bedürfnisse der Familien wider. Konsistent aufgebaute und mehrsprachig integrierte Kommunikationshilfen fehlen. Vor diesem Hintergrund plädieren Tönsing und Soto (2020) für einen stärkeren »bottom-up«-Prozess, bei dem die Familien und unterstützt kommunizierende Personen aktiv in den Entwicklungsprozess eingebunden werden. »Possibly the design of systems that give access to non-English languages is an opportunity to follow a more bottom-up, participatory and inclusive design pathway – a pathway that could lead to systems and devices that meet the needs of individuals and families more effectively« (S. 198). Wissenschaftlich fundierte Empfehlungen zur Vokabularauswahl in der Zweitsprache, wären in dem Prozess zu ergänzen. »[C]ore vocabularies of multilingual speakers may be helpful to establish as a resource for vocabulary selection« (Tönsing & Soto, 2020, S. 19, Kap. 7.1). Folglich lässt sich nicht nur ein Desiderat im Bereich der Sprachenvielfalt auf Kommunikationshilfen beobachten (quantitative Ebene), sondern auch ein Desiderat im Bereich der Vokabularauswahl, um den Erwerb und den Gebrauch der Zweitsprache (qualitative Ebene) zu fördern.

Weiterhin lässt sich aus der gegenwärtigen Forschungslage entnehmen, dass umfassende *Konzepte und Interventionsplanungen* zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen noch fehlen.

Ein in den verschiedenen Veröffentlichungen immer wieder benannter Aspekt ist die Rolle der Familie bzw. die *Einbeziehung des Umfelds*, sowohl in die Versorgung als auch in die Interventionsplanung. Die Einbeziehung des Umfelds in mehrsprachige UK-Maßnahmen fällt noch schwer. Daher erfolgen die UK-Maßnahmen vordergründig in der Zweitsprache bzw. in der Sprache der Bildungsinstitution (McCord & Soto, 2004; Pickl, 2011). Bereits in den 1990er Jahren hat sich Ursula Haupt aus Perspektive der Körperbehindertenpädagogik für eine kultursensible Haltung ausgesprochen und die Auseinandersetzung mit der Familiensprache von körperlich beeinträchtigten Kindern als einen wichtigen Baustein im Förderprozess erachtet. Gleichzeitig verweist sie auf kulturelle Einflüsse und religiöse Traditionen, die sich auf das Verständnis von Erziehung auswirken (Haupt, 1996, S. 112). Falkenstörfer (2017) beschreibt ergänzend, dass sich das Wissen über Behinderung zwischen den Kulturen unterscheiden kann und damit auch die Akzeptanz von Förderung (S. 147f.). Schließlich sei die »Kultursensibilität als Voraussetzung einer inklusiven Schule« (Falkenstörfer, 2017, S. 148f.) anzuerkennen. Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass die kultursensible Haltung bzw. vielmehr eine diversitätssensible Haltung, neben der Auseinandersetzung mit Sprachideologien (Tönsing & Soto, 2020), eine wichtige Voraussetzung für die Implementierung einer mehrsprachigen UK-Forschung und Praxis ist.

Ziel einer *kultursensiblen* [und *diversitätssensiblen*] *Haltung* sollte es sein, die Wahrnehmung für die eigenen Normen, Werte und Haltungen zu schärfen und den Blick für das Fremdverstehen zu öffnen. Dies bedeutet einen respektvollen, feinfühligen, aber auch kritisch-reflektierten Umgang sowohl hinsichtlich der eigenen als auch anderen Kultur(en) [und Lebensrealitäten]. (Falkenstörfer, 2017, S. 149)