

Kommunikative Kompetenz bei Mehrsprachigkeit und komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung ermöglichen

Making Communicative Competence for Multilingualistic Students with Complex Communication Needs Successful

Lena Lingk, Jens Boenisch

In der Unterstützten Kommunikation (UK) wird eine stärkere Einbindung von Mehrsprachigkeit gefordert. Fehlende mehrsprachige Kommunikationshilfen und mangelnde Kooperation mit den Eltern erschweren dies. Am Beispiel deutsch-arabischer Kommunikationshilfen wird aufgezeigt, wie man spracherwerbstheoretische Aspekte und Merkmale kommunikativer Kompetenz zur Förderung der Mehrsprachigkeit übertragen und die Kooperation mit den Eltern verbessern kann.

LERNZIELE

Am Beispiel der arabischen Kölner Kommunikationsmaterialien können Anforderungen an mehrsprachige Kommunikationshilfen für unterstützte Kommunizierende abgeleitet werden. Möglichkeiten der Kooperation mit dem Elternhaus zur Förderung der Mehrsprachigkeit werden erkannt.

derungen an mehrsprachige, symbolbasierte Kommunikationshilfen damit verbunden sind, wird im Folgenden erläutert.

Linguistische Fähigkeiten

Bei Entscheidungen zur Vokabularauswahl und -organisation auf mehrsprachigen Kommunikationshilfen können Spracherwerbshypothesen und Sprachanalysen eine Orientierung liefern.

Spracherwerbshypothesen

Die **Kontrastivhypothese** [4] beschreibt, dass die Lernenden im Zweitspracherwerb auf ihre Erstsprache zurückgreifen. Die Äußerung „Ich müde.“ ist ein negativer Transfer vom Arabischen ins Deutsche, weil im Arabischen das Hilfsverb „sein“ nicht in einem Nominalsatz (Gegenwart) genutzt wird. Wohingegen die Äußerung „Jetzt nicht.“ mit einem positiven Transfer aus dem Arabischen verbunden ist, weil die Wortstellung identisch ist. Im Kontext von Mehrsprachigkeit müssen daher beide Sprachsysteme auf der Kommunikationshilfe abgebildet sein. Mit der Verwendung einer in beiden Sprachen einheitlichen Symbolsammlung können die Kinder ihr Wissen von der einen Sprache auf die andere übertragen. Gleichzeitig müssen sprachspezifische Merkmale (Satzbaupläne, grammatikalische Besonderheiten) über die Vokabularorganisation berücksichtigt werden [5].

Die **Identitätshypothese** [6] besagt, dass der Erst- und der Zweitspracherwerb in gleichen Grundzügen verlaufen. Daher können die Meilensteine aus dem Erstspracherwerb eine Orientierung für den Wortschatzumfang der Kommunikationshilfe liefern.

Einleitung

In der Unterstützten Kommunikation (UK), das heißt, in der Sprachförderung von Menschen ohne verständliche Lautsprache, wird eine stärkere Einbindung von Mehrsprachigkeit gefordert. Gemeint ist damit der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie der Herkunftssprache bzw. Familiensprache. Die wenigen deutschsprachigen Veröffentlichungen zeigen, dass die Umsetzung, insbesondere die Versorgung mit mehrsprachigen Kommunikationshilfen und die Kooperation mit dem Elternhaus, als Herausforderung wahrgenommen wird [1, 2].

Anforderungen an mehrsprachige Kommunikationshilfen

Mehrsprachige Kommunikationshilfen sollten so gestaltet sein, dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenz gefördert wird. Unterstützt Kommunizierende sind kommunikativ kompetent, wenn sie über ausreichende linguistische, soziale, operationale und strategische Fähigkeiten verfügen [3]. Welche Anfor-

Selinker [7] betont mit der **Inter-Language-Hypothese**, dass der Zweitspracherwerb über eine Lerner Sprache erworben wird. Ein Bestandteil dieser Lerner Sprache sind Übergeneralisierungen („Du gehen jetzt.“). Folglich sollten feste Redewendungen und Phrasen (sowie bei elektronischen Hilfen das automatische Morphen) auf den Kommunikationshilfen minimiert werden, um einen kreativen Gebrauch der Sprache zu ermöglichen.

Mit der **Interdependenzhypothese** wird die Abhängigkeit des Lernerfolgs in der Zweitsprache von den Kompetenzen in der Erstsprache, insbesondere den bildungssprachlichen Fähigkeiten beschrieben [8]. Damit wird der Familiensprache eine besondere Bedeutung zugesprochen. Eine frühe Literacy-Förderung in der Familiensprache sollte unterstützt werden. Buchstaben und Schrift müssen auf den Kommunikationshilfen in beiden Sprachen selbstverständlich sein.

Sprachanalysen

Ein Ergebnis von Sprachanalysen können Kernvokabularlisten sein, welche die am häufigsten verwendeten Wörter im Gebrauchswortschatz nachweisen. Diese liefern eine Orientierung für die Vokabularauswahl auf Kommunikationshilfen. Allerdings liegen nur für eine begrenzte Anzahl von Sprachen, vor allem für die Schulsprachen wie Deutsch [9], Englisch [10] und Französisch [11] Kernvokabularlisten vor. Über die Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund, wie Arabisch und Türkisch, sind keine Kernvokabularlisten über den alltäglichen Sprachgebrauch bekannt.

DEFINITION

Kernvokabular

Kernvokabular sind die 200 am häufigsten gesprochenen Wörter. Unabhängig von Alter und kognitiver Entwicklung decken diese 80% der Alltagssprache ab. Es sind überwiegend Funktionswörter, die situationsübergreifend und hochfrequent genutzt werden [9].

Je nach kulturellem Hintergrund muss der themenspezifische Wortschatz (Randvokabular) ergänzt werden. Beispielsweise unterscheiden sich Gewohnheiten im Bereich des Essens, der Religion oder der Kleidung. Die schnelle Kombination von Kern- und Randvokabular ermöglicht differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten.

Soziale Fähigkeiten

Soziale bzw. pragmatische Fähigkeiten sind nötig, um sich aktiv an Gesprächen zu beteiligen. Bei Mehrsprachigkeit werden dem **Code-Mixing** (Sprachmischun-

gen) und dem **Code-Switching** (Sprachwechsel) bedeutende pragmatische Funktionen zugesprochen [12]. Sie werden einerseits angewendet, um die Kommunikationssituation aufrechtzuerhalten (z. B. bei Wortschatzlücken). Andererseits werden die Sprachen in Abhängigkeit vom Gesprächspartner oder Kontext gewechselt. Bei mehrsprachigen Kommunikationshilfen muss daher ein Wechsel zwischen den verschiedenen Sprachen gelingen. Innerhalb der einzelnen Sprachsysteme sollte auf eine kultursensible Symbolauswahl geachtet werden [13]. Die Einbeziehung von sprach- und kulturel erfahrenen Kooperationspartnern ist dafür notwendig [1].

Strategische Fähigkeiten

Strategische Fähigkeiten sind erforderlich, um die Begrenzungen der Kommunikationshilfe zu kompensieren und damit weiterhin an Gesprächen teilhaben zu können. Fehlt das benötigte Wort auf der Kommunikationshilfe, werden andere Formulierungen oder Kommunikationsformen verwendet. Bei Mehrsprachigkeit erweitern sich diese Fähigkeiten um Zweitsprachkommunikationsstrategien (Inter-Language-Hypothese). Die Kinder machen aktiv auf Wortschatzlücken aufmerksam, indem sie nach Übersetzungen fragen, oder sie nutzen Zeigegesten. Der Einsatz von Kernvokabular (z. B. „Was ist da?“) scheint in diesem Zusammenhang besonders hilfreich zu sein.

Operationale Fähigkeiten

Für den Gebrauch von Code-Mixing und Code-Switching sind operationale Fähigkeiten wichtig [3]. Der Wechsel zwischen den verschiedenen Sprachen sollte mit der Kommunikationshilfe möglichst schnell und einfach erfolgen (z. B. Kommunikationstafel umdrehen; auf der elektronischen Kommunikationshilfe das Feld mit der arabischen Flagge drücken, um ins Arabische zu wechseln).

Übertragung des Kölner Vokabulars ins Arabische

Vor dem Hintergrund der großen Fluchtbewegungen und der Bedeutung des Arabischen als Familiensprache [2] wurden die symbolbasierten arabischen Kölner Kommunikationsmaterialien entwickelt. Dabei konnte auf die Expertise Arabisch sprechender Wissenschaftler des Orientalischen Instituts der Universität zu Köln zurückgegriffen werden. In dem Entwicklungsprozess wurden 2 zentrale Ziele verfolgt:

- Übertragung des Kölner Vokabulars ins Arabische und dessen sprachspezifische Weiterentwicklung
- Beachtung und Implementierung von Grundzügen des Zweitspracherwerbs

DEFINITION

Kölner Vokabular

Mit dem Kölner Vokabular werden die Vokabularauswahl und -anordnung auf den Kölner Kommunikationsmaterialien (© Boenisch/Sachse) und auf der elektronischen Kommunikationshilfe MyCore bezeichnet, die auf wissenschaftlichen Analysen zum Gebrauchswortschatz beruhen. Das Kernvokabular wird in einem festen Rahmen angeboten, wohingegen das Randvokabular auf innenliegenden Themenseiten zur Verfügung steht. Die konsistente Vokabularanordnung auf den Materialien unterstützt motorische Automatisierungsprozesse (ähnlich dem Zehnfingersystem) und erleichtert damit die Anwendung [14].

Im Folgenden wird erläutert, wie die genannten Anforderungen an mehrsprachige Kommunikationshilfen bei der Entwicklung berücksichtigt wurden.

Spracherwerbstheoretische Aspekte

Insgesamt stehen arabische Kommunikationsmaterialien (Kommunikationstafeln, Kommunikationsordner) mit unterschiedlichem Wortschatzumfang zur Verfügung, die zu verschiedenen Zeitpunkten des Spracherwerbs und unter Beachtung der Schwere der Behinderung eingesetzt werden können (Identitätshypothese). Zusätzlich steht neben den Symbolen auch das

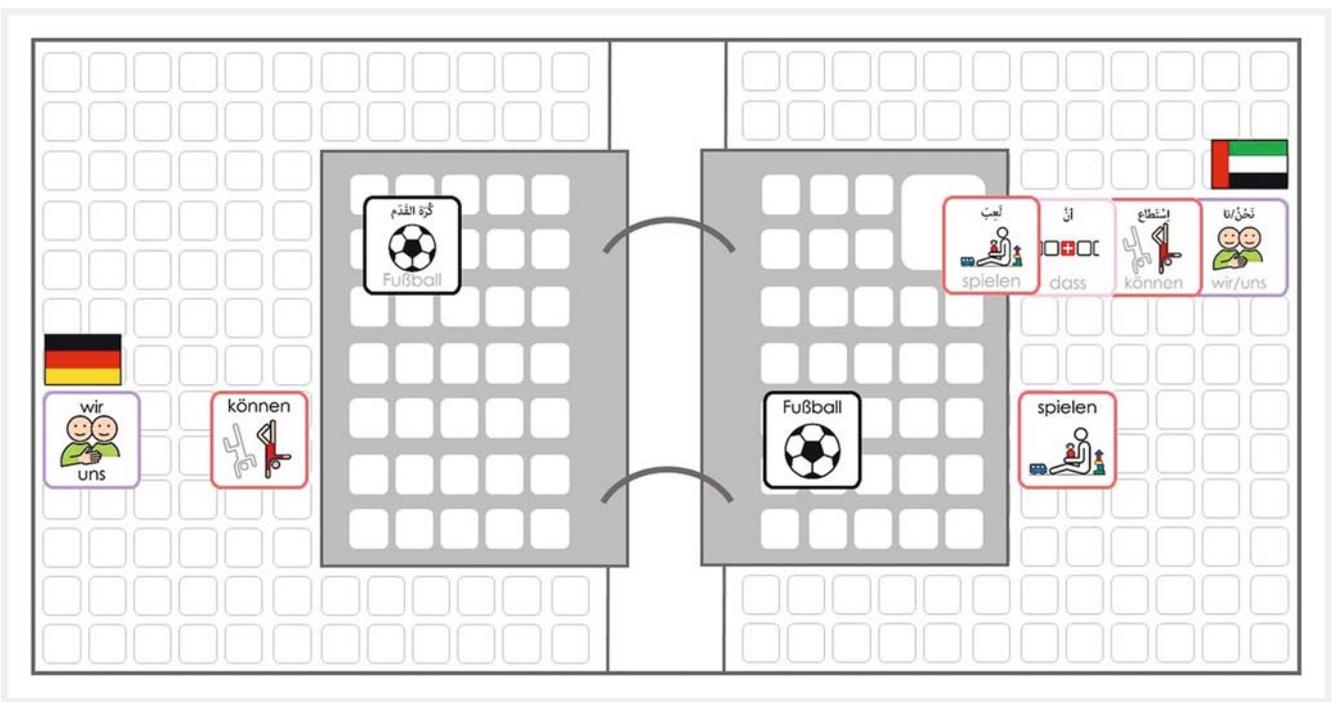
arabische Alphabet zur Verfügung, um frühe Literacy-Erfahrungen zu ermöglichen (Interdependenzhypothese).

Der Wortschatz ist gemäß des Kölner Vokabulars nach Wortarten sortiert, und einfache Aussagesätze können in Leserichtung des Arabischen von rechts nach links gebildet werden. Um die Orientierung zwischen den verschiedenen Sprachsystemen zu erleichtern, wurde zum einen die Farbkodierung der Wortarten nach Maria Montessori beibehalten und zum anderen auf eine einheitliche Symbolsammlung (METACOM-Symbole © Annette Kitzinger) Wert gelegt. Die sprachspezifische Anordnung der Wortarten unterstützt die Bildung zielsprachlicher Äußerungen (Kontrastivhypothese; ► **Abb. 1**).

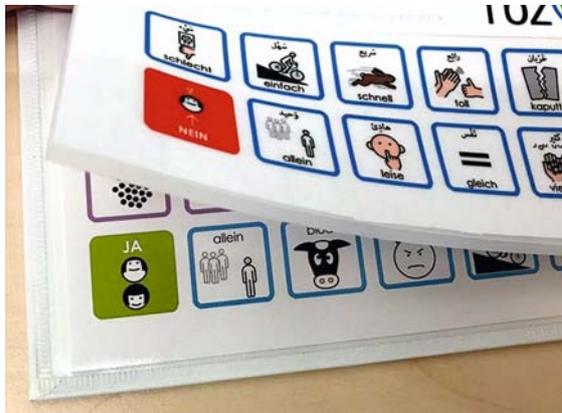
Darüber hinaus sind grammatikalische Besonderheiten, wie die Unterscheidung des Genus bei den Personalpronomen oder die Einleitung von Ja-Nein-Fragen („hal“) berücksichtigt (Inter-Language-Hypothese).

Vokabularauswahl

Aufgrund der vielen Dialekte im Arabischen existiert keine Kernvokabularliste zur Alltagssprache. Gemeinsam ist allen Ländern jedoch die Standardsprache, die vor allem in der Schrift und in den Medien genutzt wird und mit Schuleintritt erworben wird [15]. Um eine große Zielgruppe mit den arabischen Materialien zu erreichen, wurde die Standardsprache als Ausgangssprache festgelegt. Das Kölner Vokabular wurde als



► **Abb. 1** Linguistischer Aufbau am Beispiel des deutsch-arabischen Kommunikationsordners. Quelle: METACOM Symbole © Annette Kitzinger



► **Abb. 2** Mobile Kernvokabularseite im deutsch-arabischen Kölner Kommunikationsordner. Quelle: METACOM Symbole © Annette Kitzinger

Rahmengerüst für die Vokabularauswahl genutzt und weitestgehend ins Arabische übersetzt. Gleichzeitig wurden Häufigkeitslisten über den arabischen Wortschatz hinzugezogen [16, 17]. Diese wurden zum einen mit dem arabischen Kölner Vokabular verglichen und häufig genutzte Wörter ergänzt. Das Vokabular wird neben der arabischen Laufschrift zusätzlich auf Deutsch abgebildet.

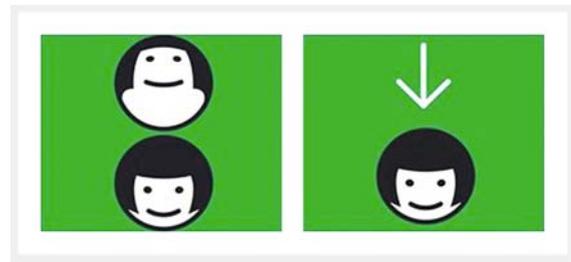
Code-Switching und Code-Mixing

Ein schneller Wechsel zwischen dem Arabischen und dem Deutschen ist im Kommunikationsordner durch eine mobile Kernvokabularseite gegeben (► **Abb. 2**). Stehen die deutschsprachigen Kölner Kommunikationstafeln zur Verfügung, können diese auf die Rückseite der arabischen Kölner Kommunikationstafeln geklebt werden, um einen bilingualen Gebrauch zu ermöglichen [5].

Jedes einzelne Symbol wurde durch die Kooperationspartner kritisch überprüft und ggf. ausgetauscht. Neue Symbole mussten z. B. bei unterschiedlichen Gesten gezeichnet werden (z. B. „ja“, ► **Abb. 3**). Schlussendlich wurden ca. 50 METACOM-Symbole für ein kultursensibles arabisches Kölner Vokabular neu gezeichnet.

Einbeziehung des Elternhauses

Mit dem Rucksack-Programm wird gezeigt, wie eine Kooperation mit dem Elternhaus zur Förderung der Mehrsprachigkeit aufgebaut werden kann. Das Rucksack-Programm ist ein Bildungsprogramm für Eltern mit Migrationshintergrund und deren Kinder mit dem Ziel, die Herkunftssprachen in Schule und Kita zu stärken. In wöchentliche Gruppentreffen, die von geschulten Elternbegleitern geleitet und mehrsprachig durchgeführt werden, erhalten die Eltern mehrsprachige An-



► **Abb. 3** Kultursensible Symbolauswahl am Beispiel von „ja“ (links: Deutsch; rechts: Arabisch). Quelle: METACOM Symbole © Annette Kitzinger

regungen (z. B. Bastel- und Spielideen, Literacy-Angebote) für den Familienalltag [18].

In einer Studie von Roth et al. [18] wurden die Umsetzung und die Wirkweise des Programms evaluiert. Ein positiver Einfluss des Rucksack-Programms auf das sprachförderliche Verhalten der Eltern sowie auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder (Herkunftssprache und DaZ) wurde nachgewiesen.

Für die mehrsprachige UK wäre die Weiterentwicklung eines derartigen Bildungsprogramms mit UK-spezifischen Inhalten denkbar, um die Kooperation mit dem Elternhaus zu unterstützen. Dabei sollten Hinweise zur Gestaltung mehrsprachiger Kommunikationshilfen, sprachförderliche Verhaltensweisen sowie Kommunikationsthemen und -anlässe in den verschiedenen Sprachen reflektiert werden.

FAZIT

Was war bekannt?

- Die Förderung von Mehrsprachigkeit bei unterstützten Kommunizierenden wird in der Praxis als Herausforderung wahrgenommen.
- Es fehlen Kommunikationshilfen in den häufigsten Herkunftssprachen sowie Konzepte zur Einbeziehung des Elternhauses.

Was ist neu?

- Mit den arabischen Kölner Kommunikationsmaterialien wird exemplarisch gezeigt, welche Merkmale auf Kommunikationshilfen zur Förderung von Mehrsprachigkeit bei komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung beitragen.
- Bestehende Konzepte zur Elternarbeit, wie das Rucksack-Programm, können als erste Orientierung für den Ausbau der Kooperation mit dem Elternhaus dienen, sollten jedoch mit UK-spezifischen Inhalten ergänzt werden.

Wir bedanken uns bei den Kooperationspartnern, Dr. Huda Zein und Abdelghafour Saidi, deren Expertise zur Entwicklung der arabischen Kölner Kommunikationsmaterialien beigetragen hat. Weiterhin geht unser Dank an Dagmar Fretter und Aaron Riederer, die bei der Fertigstellung der Materialien intensiv mitgearbeitet haben, sowie an Annette Kitzinger für die Bereitstellung der kultursensiblen METACOM-Symbole.

Schlüsselwörter

Unterstützte Kommunikation, Mehrsprachigkeit, Kommunikationshilfe, kommunikative Kompetenz, Spracherwerbs-hypothesen

Interessenkonflikt

Die Autorinnen/Autoren geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Autorinnen/Autoren



Lena Lingk

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung, FBZ-UK der Universität zu Köln, LUK Kommunikationspädagogin. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der UK, Sprachförderung bei Deutsch als Zweitsprache, Entwicklung bilingualer Sprachfördermaterialien.



Jens Boenisch

Professor Dr. für Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung, Leiter des FBZ-UK der Universität zu Köln, 2009 Innovationspreis der Stiftung Leben pur für die Kernvokabularforschung in Deutschland. Forschungsschwerpunkte: Sprachentwicklung/-förderung in der UK, Strukturentwicklung/Implementierung von UK im Versorgungssystem, Weiterentwicklung der UK-Theorie.

Korrespondenzadresse

Lena Lingk
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Universität zu Köln
Habsburgerring 1
50674 Köln
E-Mail: lena.lingk@uni-koeln.de

Literatur

- [1] Lüke C, Vock S. Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen. Praxiswissen Logopädie. Berlin: Springer; 2019
- [2] Lingk L. Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit: Bedarfe nach den Fluchtbewegungen. Unterstützte Kommunikation 2020; 25: 16–22
- [3] Light J, McNaughton D. Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? Augmentative and Alternative Communication 2014; 30: 1–18
- [4] Lado R. Moderner Sprachunterricht: Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. 2. Aufl. München: Hueber; 1969
- [5] Sachse KS, Schmidt L. Kernvokabular im Englischunterricht. Die Kölner Kommunikationsmaterialien im Einsatz. Unterstützte Kommunikation 2016; 21: 23–30
- [6] Dulay HC, Burt MK. You can't learn without goofing. In: Richards JC. Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman; 1974: 95–123
- [7] Selinker L. Interlanguage. In: Richards JC. Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman; 1974: 31–54
- [8] Cummins J. Die Schwellenniveau – und die Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift J. Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen und Neumann; 1982: 34–43
- [9] Boenisch J. Kernvokabular im Kindes- und Jugendalter: Vergleichsstudie zum Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit und ohne geistige Behinderung und Konsequenzen für die UK. uk & forschung, Sonderbeilage Unterstützte Kommunikation 2014; 1: 4–23
- [10] Boenisch J, Soto G. The oral core vocabulary of typically developing English-speaking school-aged children. Augmentative and Alternative Communication 2015; 31: 77–84
- [11] Robillard M, Mayer-Crittenden C, Minor-Corriveau M et al. Monolingual and Bilingual Children With and Without Primary Language Impairment: Core Vocabulary Comparison. Augmentative and Alternative Communication 2014; 30: 267–278
- [12] Chilla S, Rothweiler M, Babur E. Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen-Störungen-Diagnostik. München: Reinhardt; 2013
- [13] Huer MB. Examining Perceptions of Graphic Symbols Across Cultures: Preliminary Study of the Impact of Culture/Ethnicity. Augmentative and Alternative Communication 2000; 16: 180–185
- [14] Sachse KS, Wagter J, Schmidt L. Das Kölner Vokabular und die Übertragung auf eine elektronische Kommunikationshilfe. In: Hallbauer A, Hallbauer T, Hüning-Meier M. UK kreativ: Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper; 2013: 35–54
- [15] Zeldes A, Kanbar G. Das Arabische und das Hebräische. In: Krifka M, Blaszczyk J, Leßmöllmann A, Meinunger A, Stiebels B, Tracy R, Truckenbrodt H. Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg: Springer; 2014: 135–174
- [16] Buckwalter T, Parkinson D. A Frequency Dictionary of Arabic: Core vocabulary for learners. London, New York: Routledge; 2011

- [17] Tawasol. Arabic AAC Vocabulary list. Im Internet (zuletzt abgerufen am 20.04.2020): <http://madaportal.org/tawasol/en/home/>
- [18] Roth H-J, Terhart H, Gantefort C et al. Die Kölner RUCK-SACK-Studie. In: Roth HJ, Terhart H. Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem mehrsprachigen Elternbildungsprogramm. Münster: Waxmann; 2015: 29–196

Bibliografie

DOI <https://doi.org/10.1055/a-1161-1277>
Online-Publikation: 2020 | Sprache · Stimme · Gehör
© Georg Thieme Verlag KG Stuttgart · New York
ISSN 0342-0477

