

# Man kann nicht nicht kommunizieren – Oder doch?

Ein Fokus auf Teilhabemöglichkeiten von Kindern mit  
kognitiver Beeinträchtigung und die Rolle von Unterstützter  
Kommunikation

Astrid Viertl

## **Masterthese**

Eingereicht zur Erlangung des Grades  
Master of Science in Mental Health  
an der Fachhochschule St. Pölten

St. Pölten, im August 2025

Erstbegutachter\*in: FH-Prof. DSA Mag.<sup>a</sup> (FH) Andrea Pilgerstorfer

Zweitbegutachter\*in: Mag. Julian Strizek

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass

- ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.
- ich mich bei der Erstellung der Arbeit an die Standards guter wissenschaftlicher Praxis gemäß dem Leitfaden zum Wissenschaftlichen Arbeiten der FH St. Pölten gehalten habe.
- ich die vorliegende Arbeit an keiner Hochschule zur Beurteilung oder in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt oder veröffentlicht habe.

Über den Einsatz von Hilfsmitteln der generativen Künstlichen Intelligenz wie Chatbots, Bildgeneratoren, Programmieranwendungen, Paraphrasier- oder Übersetzungstools erkläre ich, dass

- im Zuge dieser Arbeit kein Hilfsmittel der generativen Künstlichen Intelligenz zum Einsatz gekommen ist.
- ich Hilfsmittel der generativen Künstlichen Intelligenz verwendet habe, um die Arbeit Korrektur zu lesen.
- ich Hilfsmittel der generativen Künstlichen Intelligenz verwendet habe, um Teile des Inhalts der Arbeit zu erstellen. Ich versichere, dass ich jeden generierten Inhalt mit der Originalquelle zitiert habe. Das genutzte Hilfsmittel der generativen Künstlichen Intelligenz ist an entsprechenden Stellen ausgewiesen.

Durch den Leitfaden zum Wissenschaftlichen Arbeiten der FH St. Pölten bin ich mir über die Konsequenzen einer wahrheitswidrigen Erklärung bewusst.

# Abstract

Man kann nicht nicht kommunizieren – Oder doch?

Ein Fokus auf Teilhabemöglichkeiten von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung und die Rolle von Unterstützter Kommunikation

Astrid Viertl

Das Vorliegen einer kognitiven Beeinträchtigung bei Kindern wirkt sich, ebenso wie das Fehlen von Lautsprache, auf die Teilhabemöglichkeiten dieser Kinder aus. Sie haben durch ihre kognitive Beeinträchtigung andere Anforderungen an Kommunikations- bzw. Spracherwerb. Das Fehlen von aktiver und passiver Sprache führt häufig zu sozialem und emotionalem Rückzug oder zu Verhalten, das als herausfordernd wahrgenommen wird, erschwert soziale Beziehungen und Interaktion und drängt die Betroffenen damit an den Rand der Gesellschaft.

Unterstützte Kommunikation ist eine Methode, um den Kommunikationserwerb zu ermöglichen und damit der drohenden Exklusion ein Stück entgegenzuwirken.

Das Forschungsinteresse besteht darin herauszufinden, wie pädagogisches Personal Interaktion mit nicht-sprechenden Kindern gestaltet und wie es die Teilhabe von eben jenen Kindern im Setting Schule fördert. Zudem wird erforscht, wie Pädagog\*innen den Einfluss von Unterstützter Kommunikation auf die Teilhabe wahrnehmen.

Ziel ist das Beleuchten und Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen Kommunikation, Teilhabechancen und daraus resultierenden emotionalen Befinden.

Der aktuellen Forschungsstand im Bereich Behinderung, Kommunikation und Teilhabe wird dargestellt. Die Forschungsstrategie beinhaltet leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Personal aus sonderpädagogischen Schulen in Wien. Die Ergebnisse werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) analysiert.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass pädagogisches Personal durch gezielte Förderung von kommunikativen Kompetenzen und zwischenmenschlichen Beziehungen die individuelle Teilhabe von nicht-sprechenden Kindern verbessert. Unterstützte Kommunikation erleichtert die Verständigung, vermindert herausforderndes Verhalten und stärkt den Selbstwert und damit auch das emotionale Wohlbefinden der Kinder.

**Schlüsselwörter:** Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung, nonverbal, Lautsprache, Schule, Teilhabe, Interaktion, Unterstützte Kommunikation, herausforderndes Verhalten, kommunikative Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Förderung, Modeling

# Abstract

One Cannot Not Communicate – or Can They?

A Focus on Participation Opportunities for Children with Cognitive Impairments and the Role of Augmentative and Alternative Communication

Astrid Viertl

The presence of cognitive impairment in children, along with the absence of spoken language, affects their opportunities for social participation. These children face unique requirements in acquiring communication and language skills. The lack of expressive and receptive language often leads to social and emotional withdrawal or behaviour perceived as challenging, impeding social relationships and interactions and marginalizing the affected individuals.

Augmentative and Alternative Communication (AAC) offers a method to facilitate communication acquisition and counteract potential exclusion.

This study investigates how educational staff structure interaction with non-speaking children and how they promote their participation in a school setting. It also explores educators' perceptions of AAC's impact on participation. The aim is to elucidate links between communication, participation opportunities, and the resulting emotional well-being of these children.

The current state of research on disability, communication, and participation is presented. The study employs semi-structured interviews with educational professionals from special-education schools in Vienna. Data are analysed using qualitative content analysis according to Kuckartz and Rädiker (2024).

The findings indicate that educational staff improve individual participation of non-speaking children through targeted promotion of communicative competencies and interpersonal relationships. AAC facilitates understanding, reduces challenging behaviour, and enhances self-esteem, thereby improving children's emotional well-being.

**Keywords:** children with cognitive impairments, nonverbal, spoken language, school, participation, interaction, augmentative and alternative communication (AAC), challenging behaviour, communicative competence, social competence, support, modeling

The English Abstract was automatically translated using artificial intelligence.

## Danksagung

Ich möchte mich an erster Stelle bei meinem Partner Christian und meiner Schwester Diana bedanken, die mich immer gepusht haben die Arbeit weiter zu schreiben und mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind. Herzlichen Dank ebenfalls an meine Schwester Diana für das Korrekturlesen der Arbeit in Rekordgeschwindigkeit und die stetige Möglichkeit meinen Mental Load mit ihr zu teilen. Ich bedanke mich auch bei meiner Familie, die mir zeitliche Möglichkeiten geschaffen hat, um mein Studium voranzutreiben. Allen voran bei meinem Partner für seine Unterstützung und Flexibilität, bei meiner Mutter Ingrid für geleistete Kinderbetreuung und bei meinen Kindern fürs regelmäßige Durchschlafen, das meine kognitiven Ressourcen verbessert hat.

Zuletzt möchte ich mich noch bei meiner Freundin Melissa bedanken, die mir geduldig all meine Fragen zur empirischen Forschung beantwortet hat und mir viele Praxistipps gab. Danke für den Austausch!

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>8</b>
1.1	Ausgangslage .....	8
1.2	Eigene Motivation und berufliche Relevanz .....	9
1.3	Adressatenschaft und Zielsetzung .....	9
1.4	Fragestellung .....	10
1.5	Eingrenzung des Themas.....	10
1.6	Stand des wissenschaftlichen Diskurses.....	10
1.7	Methodisches Vorgehen/Inhaltliche Gliederung .....	12
<b>2</b>	<b>Theoretischer Teil .....</b>	<b>13</b>
2.1	Behinderung .....	13
2.1.1	Definition Behinderung .....	13
2.1.2	Kognitive Behinderung.....	13
2.1.3	Fehlende oder eingeschränkte Lautsprache .....	14
2.2	Kommunikation .....	15
2.2.1	Was ist Kommunikation .....	15
2.2.2	Vorsprachliche Entwicklung.....	16
2.2.3	Kommunikationsentwicklung bei Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung .....	17
2.3	Das Konzept der Unterstützten Kommunikation.....	18
2.3.1	Definition und Entstehungsgeschichte .....	18
2.3.2	Ziele und Funktionen von Unterstützter Kommunikation.....	19
2.3.3	Formen von Kommunikationsmitteln .....	20
2.3.4	Folgen fehlender Kommunikationsfähigkeiten.....	27
2.4	Unterstützte Kommunikation in der pädagogischen Arbeit .....	28
2.4.1	Bildung und Behinderung .....	29
2.4.2	Erwerb von kommunikativen Kompetenzen .....	30
2.4.3	Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule .....	32
2.5	Teilhabe von Menschen mit Behinderung .....	34
2.5.1	Definition Teilhabe .....	34
2.5.2	Teilhabe und Kommunikation .....	35
2.5.3	Soziale Kompetenzen.....	36
2.5.4	Herausforderndes Verhalten, Kommunikation und Teilhabe.....	37
<b>3</b>	<b>Forschungsdesign/Empirischer Teil.....</b>	<b>39</b>
3.1	Methodisches Vorgehen .....	39
3.2	Forschungsfrage.....	39
3.3	Leitfadengestützte Interviews .....	40
3.4	Auswertungsmethode .....	41
<b>4</b>	<b>Analyse der Ergebnisse.....</b>	<b>43</b>

4.1	Gestaltung von Interaktion.....	43
4.1.1	Kennenlernphase bzw. Anbahnung.....	43
4.1.2	Interessen aufgreifen .....	44
4.1.3	Unterstützte Kommunikation – Methoden .....	44
4.1.4	Modeling .....	45
4.2	Wie wird Teilhabe gefördert? .....	46
4.2.1	Miteinbeziehen.....	46
4.2.2	Mitbestimmung .....	47
4.2.3	„natürliche Kontexte“ .....	47
4.2.4	Beziehung.....	49
4.3	Einfluss von Unterstützter Kommunikation auf die Teilhabe .....	50
4.3.1	Kognition .....	50
4.3.2	Teilhabe durch Kommunikation .....	51
4.3.3	Konflikte und Handlungsalternativen .....	52
4.3.4	Beziehung und Selbstwert .....	53
4.3.5	Autonomie.....	54
4.3.6	Sprachentwicklung.....	55
4.3.7	Grenzen von Unterstützter Kommunikation.....	55
<b>5</b>	<b>Conclusio.....</b>	<b>57</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>60</b>
	<b>Daten.....</b>	<b>65</b>
	<b>Abkürzungen .....</b>	<b>65</b>
	<b>Abbildungen.....</b>	<b>65</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>65</b>

# 1 Einleitung

Die Lebensqualität eines Menschen wird stark von seiner Fähigkeit kommunizieren zu können, beeinflusst, womit Kommunikation zu den Grundbedürfnissen des Menschen zählt. Sie ist eine wichtige Grundlage für die weitere Entwicklung und ermöglicht Selbstbestimmung und soziale Partizipation (Wilken, 2010, S. 1).

Gleichzeitig ist die psychosoziale Entwicklung, also das soziale und emotionale Wohlbefinden, eng mit der Entwicklung von kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten verknüpft. Kinder mit geistiger Beeinträchtigung haben daher ein höheres Risiko, soziale Ausgrenzung zu erleben und psychische Störungen zu entwickeln (Sarimski, 2019, S. 38).

Durch die inzwischen hohe Beschulungsrate, auch von Kindern mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen, steigt der Anteil jener Kinder in Schulen, die sich nicht oder nicht ausreichend mitteilen können (Wilken, 2010, S. 1). So beschreibt Wetzel (2000) die Notwendigkeit, sich in der Sonderpädagogik mit dem wachsenden Bedarf an Kommunikationsunterstützung auseinanderzusetzen und Kindern ohne ausreichende Lautsprache entsprechende Hilfen zugänglich zu machen.

In der vorliegenden Masterthesis sollen die Zusammenhänge zwischen Kommunikationsfähigkeiten und Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung und eingeschränkter Lautsprache geklärt werden, um daraus abzuleiten, wie man den Bedürfnissen dieser Kinder im schulischen Kontext professionell begegnen und ihre Teilhabechancen im Rahmen der schulischen Förderung verbessern kann, mit dem Ziel den Kindern ein möglichst erfülltes und selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen.

## 1.1 Ausgangslage

Die Vereinten Nationen haben in Artikel 30, Absatz 1 der Behindertenrechtskonvention festgeschrieben, dass jeder Mensch ein Recht darauf hat, am kulturellen Leben der Gemeinschaft teilzunehmen (United Nations, 2006).

Die Vertragsstaaten stimmen im Weiteren in Artikel 30, Absatz 1a zu, Menschen mit Behinderung den Zugang zu kulturellen Materialien zu ermöglichen, indem sie für zugängliche Formate sorgen (United Nations, 2006).

Fornfeld (2018) beschreibt, dass sich dadurch ein Paradigmenwechsel vollzogen hat, hin zu mehr Partizipation und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung, mit dem Effekt, dass Menschen mit Behinderung nun im öffentlichen Raum stärker präsent sind und mehr am öffentlichen Leben teilhaben. Sie beschreibt jedoch auch, dass gerade Menschen mit schweren Behinderungen weiterhin unterrepräsentiert sind. Sie führt dies darauf zurück, dass für diese Personengruppe noch nicht

ausreichend Voraussetzungen geschaffen wurden, die Teilhabe im Rahmen ihrer Möglichkeiten möglich machen und dass ihnen nach wie vor Fähigkeiten zur Teilhabe abgesprochen werden (S. 219-220).

Der Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf kommt dem laut Behindertenrechtskonvention beschriebenen Rechten insofern nach, als er die schöpferische Teilhabe an unserer Kultur als Bildungsziel definiert und als Maßnahme zur Teilhabe an Um- und Mitwelt empfiehlt, alle Kommunikationsformen und die soziale Kontaktfähigkeit zu fördern (Bundeskanzleramt der Republik Österreich, 2024, Allgemeines Bildungsziel).

In welcher Form dieses Bildungsziel realisiert wird und welche Methodik und Herangehensweise als geeignet erachtet wird, um nicht sprechenden Schüler\*innen Kommunikation und sozialen Austausch im Sinne von Teilhabe am sozialen Leben zu ermöglichen, obliegt wiederum den unterrichtenden Lehrkräften.

## **1.2 Eigene Motivation und berufliche Relevanz**

Die Autorin hat festgestellt, dass Kinder mit Behinderung im öffentlichen Raum wenig präsent sind und schließt daraus, dass sie in ihrer Teilhabe nach wie vor benachteiligt sind. Durch ihre mehrjährige Erfahrung in der schulischen Tagesbetreuung von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung ist Kommunikation für sie zu einem Themenschwerpunkt geworden. Viele Kinder in Sonderschulen können sich nicht über Lautsprache verständigen. Die Autorin sah oft Verzweiflung und herausforderndes Verhalten, wenn Bedürfnisse nicht verstanden oder wahrgenommen wurden. Das Verhalten wiederum führte häufig zu Exklusion und Ablehnung durch Andere, was sich wiederum stark auf das emotionale Wohlbefinden der Betroffenen auswirkte. Aufgrund dieser Beobachtungen möchte sie die Rolle von Kommunikationsmöglichkeiten für die Teilhabe im Kontext Schule erforschen.

Im Unterricht werden Lerninhalte und Verhaltensregeln häufig über verbale Sprache als dominierendes Ausdrucksmittel an die Schüler\*innen weitergegeben (Fornefeld, 2003, S. 82). Dies erschwert beeinträchtigten Kindern den Inhalt und die Intention der Lehrperson zu verstehen und führt zu einem gegenseitigen Unverständnis, oft gepaart mit Resignation und erschwert in weiterer Folge die Entwicklung und Umsetzung von Bildungsangeboten (Fornefeld, 2003, S. 82).

## **1.3 Adressatenschaft und Zielsetzung**

Ziel der Arbeit ist es zu beleuchten, wie es aktuell um die Teilhabemöglichkeiten von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung ohne ausreichender Lautsprache im Bereich der schulischen Bildung steht. Im Weiteren sollen Zusammenhänge zwischen Kommunikationsmöglichkeiten und Teilhabechancen erhoben werden. Die Arbeit soll pädagogischem Personal eine Orientierung bieten, wie man den Umgang mit nichtsprechenden Kindern gestalten kann, um ihnen den Weg in ein

möglichst selbstbestimmtes Leben zu ebnen. Zudem soll sie ein Bewusstsein für einen wertschätzenden und ressourcenorientierten Umgang schaffen.

Die Arbeit richtet sich besonders an Professionist\*innen, die im sonderpädagogischen Bereich mit Kindern arbeiten und ebenso an Angehörige, die auf der Suche nach Hilfestellungen und Interventionsmöglichkeiten sind, um Kindern für die Zukunft mehr Teilhabebereiche zugänglich zu machen. Zudem soll die vorliegende Arbeit durch ihre empirische Forschung einen wissenschaftlichen Beitrag zur Erforschung des Einflusses von Kommunikation auf die Teilhabe von Kindern mit geistiger Behinderung leisten.

## **1.4 Fragestellung**

Die vorliegende Masterthesis setzt sich daher mit folgenden Fragestellungen auseinander:

- Wie fördert pädagogisches Personal die Teilhabe von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung ohne ausreichender Lautsprache in der Schule?
- Wie nehmen Pädagog\*innen den Einfluss von Unterstützter Kommunikation auf die Teilhabe wahr und wie gestalten sie Interaktion?

## **1.5 Eingrenzung des Themas**

Da viele Faktoren zu einem teilweisen Fehlen von verbaler Sprache führen können und es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, jede mögliche Ursache zu beleuchten, beschränkt sich die Arbeit auf die speziellen Anforderungen in der Kommunikationsgestaltung mit Kindern mit schwerer kognitiver Beeinträchtigung im Setting Schule. Auf zusätzliche Anforderungen, die organische Limitationen oder Störungen des Bewegungsapparats mit sich bringen, kann aus Gründen des Umfangs nicht eingegangen werden. Kommunikations- und Teilhabeförderung wird im Hinblick auf die Methodik der Unterstützten Kommunikation betrachtet. Die Implementierung von Unterstützter Kommunikation an den Schulstandorten aus organisatorischer Sicht wird nicht gesondert betrachtet, sondern nur, wie Unterstützte Kommunikation im direkten Umgang mit Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung Anwendung findet und welche praktischen Erfahrungen sich daraus ergeben.

## **1.6 Stand des wissenschaftlichen Diskurses**

Benetz et al. (2011) beschreiben es als Aufgabe der Behindertenhilfe, sowohl in schulischen, als auch in vor- und nachschulischen Einrichtungen, wie auch im Freizeitbereich, Menschen mit Beeinträchtigungen zu unterstützen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und am gesellschaftlichen

Leben teilhaben zu können. Im Weiteren schreiben sie der erfolgreichen Kommunikation eine zentrale Rolle an diesem Prozess zu, da sie Möglichkeiten eröffnet Perspektiven zu entwickeln, selbstbestimmt zu Leben und in der Gemeinschaft mitzubestimmen (S. 468).

Einen Beitrag zur wissenschaftlichen Verankerung der Methode der Unterstützten Kommunikation in Forschung und Lehre, leistete in Deutschland die Eröffnung des „Ambulatorium für ReHAbilitation“ am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Universität Oldenburg im Jahr 2009 (Benetz et al., 2011, S. 481).

Oldenburg war 2009 die erste Hochschule im norddeutschen Raum, die Forschung, Lehre und Praxis vernetzte. Ansonsten fanden sich international vor allem Forschungszentren im anglo-amerikanischen Raum (Benetz et al., 2011, S. 481).

In den ersten Jahren wurden in Oldenburg Studien durchgeführt, die den Bedarf und die Versorgung in Deutschland erheben sollten, wie auch spezifisch die Situation an Schulen für geistig behinderte Kinder. Ebenso wurde eine Reihe an Einzelfallstudien zu Unterstützter Kommunikation durchgeführt, „mit dem Ziel der Entwicklung zielgruppenspezifischer diagnostischer Hilfen und Strategien der Intervention sowie dem Nachweis der Wirksamkeit“ (Benetz et al., 2011, S. 482–483).

Braun und Braunach (2010) beschreiben, dass Universitäten die Unterstützte Kommunikation inzwischen als Forschungsgegenstand erkannt haben, was sich in einer steigenden Anzahl an Diplomarbeiten und Promotionsstudien zum Thema zeigt (S. 105).

In der partizipativen Bildungsforschung, die sich vorrangig mit den Bedingungen für erfolgreiche Inklusion und Risiken für Exklusion in Bildungseinrichtungen befasst, wurde die fehlende bzw. unzureichende Lautsprache als ein Exklusionsrisiko beschrieben, das heißt, dass das Fehlen von Lautsprache das Risiko erhöht, nicht am gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Leben als gleichwertiges Mitglied teilhaben zu können (Erdélyi & Thümmel, 2011, S. 19). In einer Studie aus dem Jahr 2010, die in niedersächsischen Bildungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung durchgeführt wurde und an eine vorangegangene Studie von Jens Boenisch im Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung anschließt, wurde eine Bedarfs- und Ressourcenerhebung durchgeführt und die Wirkung von Kommunikationsförderung, besonders durch die Methode der Unterstützten Kommunikation, erhoben (Erdélyi & Thümmel, 2011, S. 19). Die Ergebnisse der Studie bestätigen das weitreichende Exklusionsrisiko von Kindern ohne Lautsprache durch vielschichtige Ursachen (Erdélyi & Thümmel, 2011, S. 28).

Der Zusammenhang von herausfordernden Verhaltensweisen, welche direkte Auswirkungen auf die Teilhabechancen von Kindern mit geistiger Behinderung haben, und Effekten von Unterstützter Kommunikation auf das herausfordernde Verhalten wurde von Walker und Snell (2013) in einer Metastudie untersucht. Die Ergebnisse legen nahe, dass Unterstützte Kommunikation herausforderndes Verhalten reduzieren kann und dass sich Interventionen wahrscheinlich positiver auswirken, wenn sie bei jüngeren Personen angewandt werden, da ungelöstes, herausforderndes Verhalten in der Kindheit dazu führt, dass herausforderndes Verhalten sich verfestigt. Das herausfordernde Verhalten dient in diesem Fall als primitive Kommunikationsstrategie.

## **1.7 Methodisches Vorgehen/Inhaltliche Gliederung**

Für ein gemeinsames Verständnis von Begrifflichkeiten werden in der Arbeit zunächst die relevantesten Begriffe erklärt, um eine theoretische Grundlage zur Erläuterung des Spannungsfelds kognitive Behinderung, Teilhabe und Kommunikation zu schaffen. Zunächst wird der Begriff Behinderung definiert und im Weiteren die spezifischen Herausforderungen, welche die Entwicklung von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung kennzeichnen. Nach einer kurzen allgemeinen Betrachtung des Begriffs „Kommunikation“ und der Abgrenzung zum Begriff „Sprache“ wird danach ein Übergang zur Kommunikationsentwicklung bei kognitiver Beeinträchtigung geschaffen und in diesem Zusammenhang das Konzept der Unterstützten Kommunikation als eine Möglichkeit der Kommunikationsentwicklung für Kinder mit Beeinträchtigung vorgestellt. Das nächste Kapitel befasst sich mit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung zum praktischen Nutzen der Anwendung von Unterstützter Kommunikation in der pädagogischen Arbeit. Das letzte Kapitel des theoretischen Teils der Thesis befasst sich in Folge damit, welche Rolle Unterstützte Kommunikation für die Teilhabe und die Partizipation der betroffenen Kinder im fachlichen Diskurs spielt.

Im Empirischen Teil der Arbeit wird zunächst die methodische Vorgehensweise im Forschungsprozess zur Bearbeitung des Forschungsinteresses dargestellt. Danach werden die Forschungsergebnisse, die sich aus der Auswertung der Leitfadengestützten Interviews ergeben, im Ergebnisteil dargestellt und diskutiert. In der Conclusio werden die wichtigsten Erkenntnisse der Forschung zusammengefasst und im Hinblick auf die Forschungsfragen reflektiert. Ebenso werden mögliche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten angeführt.

## **2 Theoretischer Teil**

### **2.1 Behinderung**

#### **2.1.1 Definition Behinderung**

Die WHO (2011) definiert Behinderung nicht als Merkmal, das eine Person hat oder nicht. Vielmehr ist Behinderung das Ergebnis des Zusammenspiels zwischen einem Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren auf die er trifft. Diese Barrieren behindern den Menschen wiederum an einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (S. 4).

Ob, und wie sehr, eine Person durch die Beeinträchtigung ihres Gesundheitszustands behindert wird, hängt von den Umständen und der Umgebung ab, in der sie lebt. Trifft die Person auf Barrieren, wirkt sich dies negativ auf ihre Leistungsfähigkeit aus, ist ihre Umgebung förderlich oder entsprechend angepasst, kann dies die Leistung steigern, wie etwa durch die Verfügbarkeit von Hilfsmitteln (World Health Organization, 2001, S. 17).

Jantzen (2003) beschreibt, dass Behinderung in sozialer Hinsicht in Form von Isolation oder mangelnder Partizipation geschieht, und dass es sehr stark von der konkreten Lebenswelt und sozialen Situation einer Person abhängt, wie sie sich emotional und geistig entwickelt. So kann Isolation und soziale Ausgrenzung zu selbstverletzendem Verhalten oder Aggressionen gegenüber anderen führen und wiederum die weitere Entwicklung behindern (Jantzen, 2003, S. 51–52).

#### **2.1.2 Kognitive Behinderung**

Die Begrifflichkeiten rund um die kognitive, also geistige, Behinderung haben sich in den letzten Jahrzehnten mehrfach geändert und, je nach Fachrichtung, unterschiedlich etabliert (Došen, 2010, S. 17). Wo früher noch von „Schwachsinn“ gesprochen wurde, haben sich heute zeitgemäße Begriffe wie „kognitive oder intellektuelle Behinderung“ oder „mentale Retardierung“ durchgesetzt (Došen, 2010, S. 17)

Sarimski (2005) beschreibt, dass sich auch die Klassifikationsmerkmale, wie sich eine geistige Behinderung definiert, je nach Fachrichtung unterscheiden. So ziehen Pädagog\*innen, Ärzt\*innen oder Therapeut\*innen unterschiedliche Kriterien zur Beschreibung von geistiger Behinderung heran. Während Ärzt\*innen dazu neigen geistige Behinderung über das Intelligenzniveau zu klassifizieren, betrachten Pädagog\*innen und Therapeut\*innen mehr die soziale Anpassungskompetenz oder den Förder- und Hilfebedarf. Meist wird jedoch unterschieden zwischen einer leichten geistigen Behinderung, die sich durch einen Intelligenzquotienten (IQ) von 50-70 definiert, und einer schweren geistigen Behinderung, die einem IQ von unter 50 entspricht. Im Klassifikationsschema der Weltgesundheitsorganisation wird ab einem IQ von unter 50 noch weiter ausdifferenziert in „mittelgradige“, „schwere“ und „schwerste Intelligenzminderung“ (Sarimski, 2005, S. 112).

Die Ursachen von kognitiven Behinderungen können sehr unterschiedlich gelagert sein und reichen z.B. von Komplikationen und Infekten vor, während oder nach der Geburt, bis hin zu chromosomalen (aus den Erbanlagen) und nicht-chromosomalen Abweichungen (Sarimski, 2005, S. 113).

Došen (2010) betont im Zusammenhang mit den Ursachen von geistiger Behinderung zwei grundlegende Positionen:

1. Eine intellektuelle Behinderung ist keine Krankheit.
2. Eine intellektuelle Behinderung ist eine Entwicklungsstörung. (S. 17)

Ab welchem geistigen Behinderungsgrad Kinder in Sonderschulen zugeteilt werden, unterscheidet sich je nach Land bzw. Bundesland und der entsprechenden schulpolitischen Philosophie und ist nicht nur vom Intelligenzquotienten allein abhängig, sondern auch von anderen Verhaltensauffälligkeiten, wie hyperaktivem, impulsivem oder aggressivem Verhalten, und wird häufig mit größerem pädagogischen Hilfebedarf argumentiert (Sarimski, 2005, S. 114).

Sarimski (2005) beschreibt die Unterschiede in den intellektuellen Fähigkeiten auf zwei Ebenen. Einerseits zeigen sie sich in individuellen Unterschieden des Bewusstseins und den Bearbeitungsstrategien, auch als exekutive Funktionen bezeichnet. Darunter fallen etwa die Auseinandersetzung mit eigenen Gedanken, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit und die Regulation bzw. der Umgang mit eigenen Gedanken und Gefühlen. Wie ausgeprägt und effektiv diese Bearbeitungsstrategien sind, ist entwicklungs- und damit auch altersabhängig.

Andererseits zeigen sich Unterschiede auch in der Geschwindigkeit, mit der Eindrücke verarbeitet werden, der Größe des Arbeitsspeichers des Gehirns und „in der Fähigkeit zur Hemmung irrelevanter Reaktionen“. Diese Unterschiede sind wiederum vom neuronalen Verarbeitungssystem des Gehirns abhängig, also davon wie das Gehirn Informationen empfängt, verarbeitet und weiterleitet. Dieses Verarbeitungssystem beruht auf genetischer Anlage und verändert sich auch mit zunehmendem Alter kaum (S. 114–115).

### **2.1.3 Fehlende oder eingeschränkte Lautsprache**

Das menschliche Dasein ist stark von Kommunikation und Sprache geprägt und die Entwicklung der Sprachfähigkeit bei Kindern verändert wiederum ihr Denken und ermöglicht ihnen den Zugang zu einer Fülle von Wissen, welches ohne Sprache nicht zugänglich wäre (Boenisch, 2009, S. 10). Sprache erfüllt in diesem Sinne verschiedene Funktionen. Sie ermöglicht den Ausdruck von Absichten und Wünschen, dient dem Nachfragen von Sachverhalten und begünstigt damit die Wissensaneignung. Zudem können durch Sprache Abneigungen geäußert werden (Boenisch, 2009, S. 10). Sprache wirkt beziehungsfördernd, da sie die Kommunikation mit den Mitmenschen ermöglicht und dadurch einerseits Nähe, Geborgenheit und ein Gemeinschaftsgefühl schafft, andererseits ermöglicht sie auch den Ausdruck und die Bearbeitung von negativen Gefühlen, wie Abneigung, Streit und Trauer (Boenisch, 2009, S. 10).

Die Lautsprache, also die gesprochene Sprache, ist das bevorzugte Kommunikationssystem des Menschen und sie beruht auf festgelegten Symbolen, die wiederum für Dinge, Handlungen und

Beziehungen stehen (Wilken, 2010, S. 5). Sie ist wesentlich beteiligt am Speichern von Sinneseindrücken und an der geistigen Verarbeitung von Wahrnehmungen. Sie hilft beim Erinnern und bei der Bildung von Kategorien im Denken und ermöglicht umfangreiche kognitive Leistungen (Wilken, 2010, S. 5). Doch auch Menschen ohne Lautsprache ist es möglich diese kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln, denn ausschlaggebend dafür ist nicht die Lautsprache per se, sondern „das Vorhandensein eines differenzierten Symbolsystems“ (Wilken, 2010, S. 5).

Die Bezeichnung von fehlender Lautsprache oder „ohne Lautsprache“ steht meist synonym und beschreibt Menschen, die „kaum- und nichtsprechend“ sind oder unterstützt kommunizieren, wie etwa durch Hilfsmittel oder andere Kommunikationsformen, welche die Person unterstützen sollen, um Verständigung zu ermöglichen und erfolgreicher zu gestalten (Boenisch, 2009, S. 11). Charakteristisch an dieser Personengruppe ist, dass ihnen eine ausreichende Verständigung mit der eigenen Lautsprache nicht gelingt (Boenisch, 2009, S. 11).

Unterstützte Kommunikation – wie sie im späteren Verlauf der Arbeit noch beschrieben wird – ist eine Methode, die Personen ohne Lautsprache Verständigung ermöglichen soll.

Sie soll laut Boenisch (2009) die gesamte kommunikative Situation der Person verbessern und dient nicht der Verbesserung der Aussprache, wie etwa durch sprachtherapeutische Übungen zur Artikulation, wenngleich eine verbesserte Lautsprache ein Nebeneffekt von Unterstützter Kommunikation sein kann (S. 11).

## **2.2 Kommunikation**

### **2.2.1 Was ist Kommunikation**

Um zu verstehen, was unter „Kommunikation“ gemeint ist, bedarf es einer genaueren Betrachtung der Begriffe Kommunikation, Sprache und Sprechen.

Wilken (2010) schreibt dazu, dass diese Begriffe im Sprachgebrauch meist wenig ausdifferenziert werden. Sie beschreibt Kommunikation als Mittel, um mit anderen sowohl bewusst, als auch unbewusst in Beziehung zu treten. Es handelt sich dabei um Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, mit denen Emotionen und Interessen vermittelt werden. Kommunikation beschränkt sich damit nicht auf die verbale Sprache. So kann man mit Blicken und Berührungen Interessen verdeutlichen. Nähe und Distanz geben, ebenso wie die Körperhaltung oder andere körperliche Erscheinungen, Aufschluss darüber, wie wohl man sich in einer Begegnung fühlt oder wie es einem gerade geht. An der Mimik, also an Gesichtsbewegungen, lassen sich starke Gefühle wie Traurigkeit, Wut und Freude ablesen. Kleidung kann Hinweise auf Vorhaben, Stimmung oder persönliche Einstellungen geben. Mit Gestik, also Bewegungen des Körpers, können wir unsere Ansichten unterstreichen, oder auch Worte ersetzen, wie etwa durch ein Kopfnicken oder Achselzucken. Die Gestik drückt ebenso wie die Mimik Emotionen aus. Um all diese kommunikativen Zeichen richtig deuten zu können, bedarf es jedoch der richtigen Interpretation, zudem sind diese Kommunikationsformen stark an den Kontext und die Situation gebunden (S. 4).

Wilken (2010) weist darauf hin, dass die richtige Interpretation von Kommunikation auch mit einer engen Beziehung oder einem ähnlichen kulturellen Hintergrund einhergeht, während bei größerer Distanz die Kommunikation erschwert ist und auch misslingen kann (S. 4).

Sprache ist laut Wilken (2010) ein Kommunikationssystem, das je nach Spezies unterschiedlich ist, jedoch auf festgelegten Symbolen beruht. Im Gegensatz zur vorhin beschriebenen Kommunikation kann Sprache auch situationsunabhängig erfasst werden. Dazu ist sowohl Symbolverständnis erforderlich, als auch Objektpermanenz, also das Wissen, dass Objekte auch noch da sind, wenn man sie nicht mehr sieht. Neben dem Aufbau des Vokabulars, muss auch die Bedeutung und die Struktur verstanden werden (2010, S. 5).

So ist auch die Gebärdensprache als Sprache zu verstehen. Sie besitzt festgelegte Symbole und eine eigene Grammatik, kommt jedoch ohne verbale Sprache aus.

„Sprechen bezeichnet das Produzieren der hörbaren Sprache“ (Wilken, 2010, S. 5).

Dazu ist es nötig Laute bilden zu können, Regeln zu Wort und Satzstruktur zu beachten und mit den geäußerten Worten eine Absicht verbinden zu können (Wilken, 2010, S. 5).

## **2.2.2 Vorsprachliche Entwicklung**

Jede vorsprachliche Entwicklungsstufe, die durch jeweilige Verhaltensweisen gekennzeichnet ist, erweitert das Kommunikationsrepertoire einer Person und trägt damit zur Kommunikationsentwicklung bei (Kane, 2010, S. 15).

Kane (2010) beschreibt in diesem Zusammenhang 5 Entwicklungsstufen:

- Ungezieltes Verhalten: Bereits Säuglinge geben ihren Eltern durch ungezieltes Verhalten wichtige Informationen. So wird ein Schreien meist als Signal für Hunger, Schmerz oder Müdigkeit verstanden. Aber auch weniger offensichtliches Verhalten, wie der Gesichtsausdruck oder die Körperspannung werden von den Eltern aufgegriffen und regen sie zu Deutungen oder Reaktionen an. So wird eine schlaffe Körperspannung als Müdigkeit gedeutet und auf ein Lächeln oder zarte Laute entsprechend reagiert. In dieser Phase kann dem Verhalten noch keine Absicht unterstellt werden, auch ist es schwierig dem Verhalten eine Funktion zuzuordnen, meist wird sie aus dem Kontext der Situation gedeutet.
- Gezieltes Verhalten: In dieser Entwicklungsstufe kennt das Kind bereits seine Bedürfnisse, hat Interessen entwickelt und setzt gezielte Handlungen. Es greift sich interessante Dinge, lässt sie wieder fallen, wenn das Interesse nachlässt und fokussiert seine Aufmerksamkeit auf ein Ziel. Dabei kann es sich um Dinge oder Personen handeln, jedoch noch nicht um beides, da die Aufmerksamkeit noch nicht geteilt werden kann. Versucht das Kind einen Gegenstand zu greifen, der zu weit entfernt ist, stellt das noch keine Aufforderung zur Hilfe dar, es versucht ihn selbst zu erreichen. Es wird in dieser Situation weder durch Laute, noch durch Blicke Kontakt aufgenommen.

- Partnerbezogene Äußerungen: Nun richtet sich die Kommunikation bereits zielgerichtet an eine andere Person. Im Beispiel von vorhin, mit dem weit entfernten Gegenstand, würde es dem Kind nun gelingen zwischen der Person und dem Gegenstand hin und her zu blicken und seinen Appell nach Hilfe durch Laute oder Gesten deutlich zu machen. Es kennt nicht mehr nur das Ziel, sondern schafft es auch andere in die Zielerfüllung miteinzubinden, indem es sich an sie wendet.
- Konventionelle Äußerungen: Diese sind abhängig von der jeweiligen Kultur und damit verbundenen üblichen Gesten oder Lauten. Vor dem kulturellen Hintergrund lassen sich den Gesten und Lauten bestimmte Bedeutungen zuordnen. Dazu zählen bei uns etwa Kopfnicken für „ja“ und ein geäußertes „ee“ für „nein“ oder ein ausgestreckter Zeigefinger um auf etwas Interessantes hinzuweisen.
- Symbolische Kommunikation: Diese findet bei uns meist in Form von gesprochener Sprache statt, wobei hier Worte symbolisch für Objekte, Handlungen oder Konzepte stehen. Aber auch symbolische Zeichensysteme wie Gebärdensprache, Schrift oder andere visuelle Symbolsysteme ermöglichen die Verständigung mit Symbolen (Kane, 2010, S. 15–16).

### **2.2.3 Kommunikationsentwicklung bei Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung**

Wilken (2010) beschreibt die Auswirkungen von Behinderung auf die Kommunikation und das Sprachverständnis folgendermaßen:

Durch die Behinderung eines Kindes ändern sich auch die Grundlagen für den Erwerb von Kommunikation bzw. Sprache. Die Behinderung kann einerseits die geistigen Fähigkeiten beeinträchtigen, aber auch „die Motivation und das Bedürfnis, sich mitzuteilen“, oder sie beeinträchtigt die körperlichen Voraussetzungen für Sprachbildung. Bei manchen Kindern sind alle Aspekte betroffen. Es ist notwendig, sich über diesen Umstand bewusst zu sein und entsprechende Hilfen anzubieten. Um geeignete Hilfen zu finden, ist es wichtig sich an den Bedürfnissen und Interessen des Kindes zu orientieren und die Voraussetzungen und Möglichkeiten des Kindes zu berücksichtigen. Bei einer Beeinträchtigung in der Kommunikationsentwicklung sollte es das vorrangige Ziel sein, dass das Kind möglichst effektiv kommunizieren kann und Fähigkeiten dazu aufbaut. Diese Fähigkeiten sollten jedoch nicht nur in der verbalen Sprache gesucht werden. Auch sollte vom Verhalten des Kindes kein Rückschluss auf allgemeine Fähigkeiten gezogen werden, da es dadurch dazu kommen kann, dass die kognitiven Fähigkeiten des Kindes unterschätzt werden, dem Kind von Anderen weniger zugetraut wird und Mitmenschen die Erwartungen an das Kind senken. Die dadurch bedingte Unterforderung des Kindes kann die Motivation und die Bereitschaft sich mitzuteilen weiter einschränken.

Stark geistig behinderte Kinder sind in der Entwicklung des Spracherwerbs fast immer verzögert. Das bedeutet nicht nur, dass die Entwicklung langsamer abläuft, sondern auch, dass verschiedene Fähigkeiten nicht in der üblichen Weise zusammenwirken. Verschiedene Entwicklungsbereiche, wie Sprache, Denken oder körperliche Entwicklung, beeinflussen und fördern sich bei normal entwickelten Kindern gegenseitig. Bei Kindern mit schweren geistigen Behinderungen ist diese wechselseitige Beeinflussung gestört, wodurch sich die einzelnen Fähigkeiten getrennt voneinander entwickeln.

Zudem finden sich bei vielen behinderten Kindern auch Schwächen in der Wahrnehmung, die sich auf das Sehen, Hören, Tasten und Bewegungsempfinden auswirken. Dadurch fällt es ihnen schwerer Informationen zu verarbeiten und zuzuordnen und das Lernen verändert sich.

Geistige und emotionale Grundlagen der Sprachentwicklung erwirbt das Kind im wechselseitigen Kontakt mit seinen Bezugspersonen. Durch das gemeinsame Tun mit der Bezugsperson und das gemeinsame Hantieren mit Gegenständen, erlebt das Kind wozu und warum es selbst etwas tut. Diese Eigenaktivität und die Erkenntnis selbst etwas bewirken zu können, sind oft erheblich beeinträchtigt, vor allem wenn körperliche Beeinträchtigungen hinzukommen (S. 6–7).

Kane meint dazu (2010), dass bei vielen Kindern nicht sicher feststellbar ist, wodurch der Spracherwerb erschwert ist. Hier kann durch alternative Kommunikationsformen, auch Unterstützte Kommunikation genannt, das Symbolverständnis verbessert werden. Manchen Kindern hilft dies beim Erlernen des Sprechens. Für andere Kinder bleiben alternative Symbolsysteme auf Dauer die einzige Möglichkeit an symbolischer Kommunikation teilzuhaben (S. 26–27).

## **2.3 Das Konzept der Unterstützten Kommunikation**

### **2.3.1 Definition und Entstehungsgeschichte**

Im internationalen Sprachgebrauch wird die Abkürzung AAC verwendet, die aus dem englischen kommt und für „Augmentative and Alternative Communication“ steht. Obgleich im internationalen Sprachgebrauch die Bezeichnung „Ergänzende und Alternative Kommunikation“ verwendet wird, hat sich im deutschsprachigen Bereich die Bezeichnung „Unterstützte Kommunikation“ durchgesetzt (Wilken, 2010, S. 3).

Ziel von Unterstützter Kommunikation ist „die Verbesserung der kommunikativen Möglichkeiten von Menschen mit schwer verständlicher bzw. fehlender Lautsprache“ (Braun, 2020, S. 01.003.001). Alternative Kommunikationsformen stellen somit eine Möglichkeit für Menschen mit Behinderung dar, trotz fehlender Lautsprache, über andere Kommunikationskanäle mit ihren Mitmenschen in Kontakt zu treten (Wilken, 2010, S. 3).

Wilken (2010) unterteilt die Unterstützte Kommunikation nochmals in zwei Kategorien, die sich in ihrem Nutzen unterscheiden.

Im Rahmen der Alternativen Kommunikation beschreibt sie, dass vor allem Gebärden, graphische Symbole und Schrift oder technische Hilfsmittel mit oder ohne Sprachausgabe genutzt werden, um Lautsprache zu ersetzen. Im Gegensatz dazu wird Ergänzende Kommunikation zusätzlich zur Lautsprache eingesetzt. Beides wird kombiniert, um entweder Kindern mit schweren Sprachentwicklungsverzögerungen in der Überbrückung die sprachliche Verständigung zu ermöglichen und den Spracherwerb zu fördern. Oder es dient dazu Kindern, deren Aussprache nur sehr schwer verständlich ist, da sie z.B. eine verwaschene Sprache haben oder manche Laute nicht bilden können, zu helfen, damit sie besser verstanden werden und effektiver kommunizieren können.

Unterstützte Kommunikation richtet sich somit sowohl an Personen die nicht sprechen, als auch an Personen, deren Lautsprache alleine nicht ausreichend ist für erfolgreiche Kommunikation (S. 3).

Das Konzept der Unterstützten Kommunikation breitete sich in den Anfängen vor allem im anglo-amerikanischen Raum aus, wo 1983 die ISAAC – International Society for Augmentative and Alternative Communication – in Toronto als Zusammenschluss von sieben Ländern gegründet wurde (Boenisch, 2009, S. 15). Das Ziel der ISAAC war, AAC bekannt zu machen und Hilfestellungen anzubieten, wie Menschen ohne ausreichende Lautsprache mit sprechenden Menschen kommunizieren können und Konzepte gemeinsam weiterzuentwickeln (Boenisch, 2009, S. 15). Nach Deutschland kam die Idee der Unterstützten Kommunikation 1990 durch Ursula Braun, die dort gemeinsam mit anderen bemühten Sonderpädagog\*innen die deutsche Sektion ISAAC gründete, wodurch Unterstützte Kommunikation in den Folgejahren vor allem in Schulen für körperbehinderte Kinder und später auch für geistig behinderte Kinder angewandt wurde (Boenisch, 2009, S. 15–16). Die Unterstützte Kommunikation im deutschsprachigen Raum entwickelte sich in den Schulen von nichtsprechenden Kindern als pädagogisches Förderkonzept, während sie - im Gegensatz dazu – in anglo-amerikanischen Ländern an die Sprachheilpädagogik angegliedert, und in Ausbildung und Praxis verankert ist (Boenisch, 2009, S. 13 & 16).

Jens Boenisch (2009) weist darauf hin, dass eine stärkere Einbindung von sprachtherapeutischen Ansätzen bzw. eine intensivere Vernetzung mit der Sprachheilpädagogik im deutschsprachigen Raum für die Weiterentwicklung und die Effektivität von Unterstützter Kommunikation notwendig wäre, und belegt dies auch durch seine Forschungsergebnisse (S. 12–13).

### **2.3.2 Ziele und Funktionen von Unterstützter Kommunikation**

Von Tetzchner (2020) beschreibt drei Zielgruppen von Unterstützter Kommunikation und unterscheiden diese anhand der Funktion, für die sie alternative Kommunikationsmittel nutzen:

- Menschen, die Unterstützte Kommunikation als Ausdrucksmittel nutzen. Diese Menschen verfügen über ein gutes Sprachverständnis, können sich jedoch nicht selbst mittels Lautsprache ausdrücken und nutzen Unterstützte Kommunikation als Alternative, um aktiv kommunizieren zu können.
- Menschen, denen Unterstützte Kommunikation als Hilfe beim Lautspracherwerb dient bzw. die ihre schwer verständliche Lautsprache durch andere Kommunikationsmittel ergänzen.
- Menschen, die Unterstützte Kommunikation als Ersatzsprache nutzen. Diese Menschen haben die Möglichkeit selbst Lautsprache zu produzieren, greifen jedoch nicht darauf zurück. Für sie stellt Unterstützte Kommunikation eine Alternative zur lautsprachlichen Verständigung dar (S. 15.002.020).

Die Gründe, warum Menschen zur Gestaltung von Kommunikation Unterstützung benötigen, sind, genau wie ihre individuellen Fähigkeiten, sehr unterschiedlich. Da sich daraus jedoch der Ausgangspunkt für eine förderliche Kommunikationsgestaltung ergibt, definiert Weid-Goldschmidt (2011) vier Zielgruppen, die sich an den bestehenden kommunikativen Kompetenzen orientieren.

- Menschen, die über nicht-intentionale Kompetenzen verfügen, also Kommunikation noch nicht zielgerichtet einsetzen, sondern mit denen man in erster Linie über körpernahe Sinne in Kontakt treten kann (Weid-Goldschmidt, 2011, S. 279).
- Menschen, die schon intentional kommunizieren, also Wünsche und Absichten zeigen können, jedoch noch nicht über ein Symbolverständnis verfügen. Für sie ist Lautsprache alleine noch zu abstrakt, in der konkreten Situation kann das Sprachverständnis, in Kombination mit Handlungen und Gesten, jedoch genutzt werden (Weid-Goldschmidt, 2011, S. 279–280).
- Menschen, die lautsprachliche Symbole bereits deuten können, deren Sprachverständnis und Lautsprache jedoch durch kognitive oder andere Beeinträchtigungen beeinflusst und daher nicht altersgemäß entwickelt ist (Weid-Goldschmidt, 2011, S. 280).
- Menschen, die „altersgemäß kommunizieren und mit geeigneten Hilfen ‚sprechen‘“ (Weid-Goldschmidt, 2011, S. 280).

Um einschätzen zu können, über welche kommunikativen Kompetenzen ein Kind bereits verfügt, bedarf es einer genauen Beobachtung des Kindes in Alltagssituationen, um zu erkennen, in welcher Weise sich das Kind bereits mitteilt, welche Verhaltensweisen es zeigt, wie diese Verhaltensweisen zu verstehen sind und in welcher Form sie für die Kommunikationsgestaltung genutzt werden kann (Wilken, 2010, S. 7). Ergänzend gibt es auch noch spezielle Verfahren, die genutzt werden können, um die kommunikativen Kompetenzen einzuschätzen (Wilken, 2010, S. 7).

Nußbeck (2016) beschreibt, dass für alle Nutzer von Unterstützter Kommunikation, unabhängig welcher Zielgruppe sie angehören, ein gemeinsames Ziel gilt, nämlich „das Erlangen einer effektiven Kommunikation in verschiedenen Settings, die Verbesserung von Autonomie, Partizipation und sozialer Integration sowie des allgemeinen Wohlbefindens und im Falle von intellektueller Beeinträchtigung auch die Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung“ (S. 199).

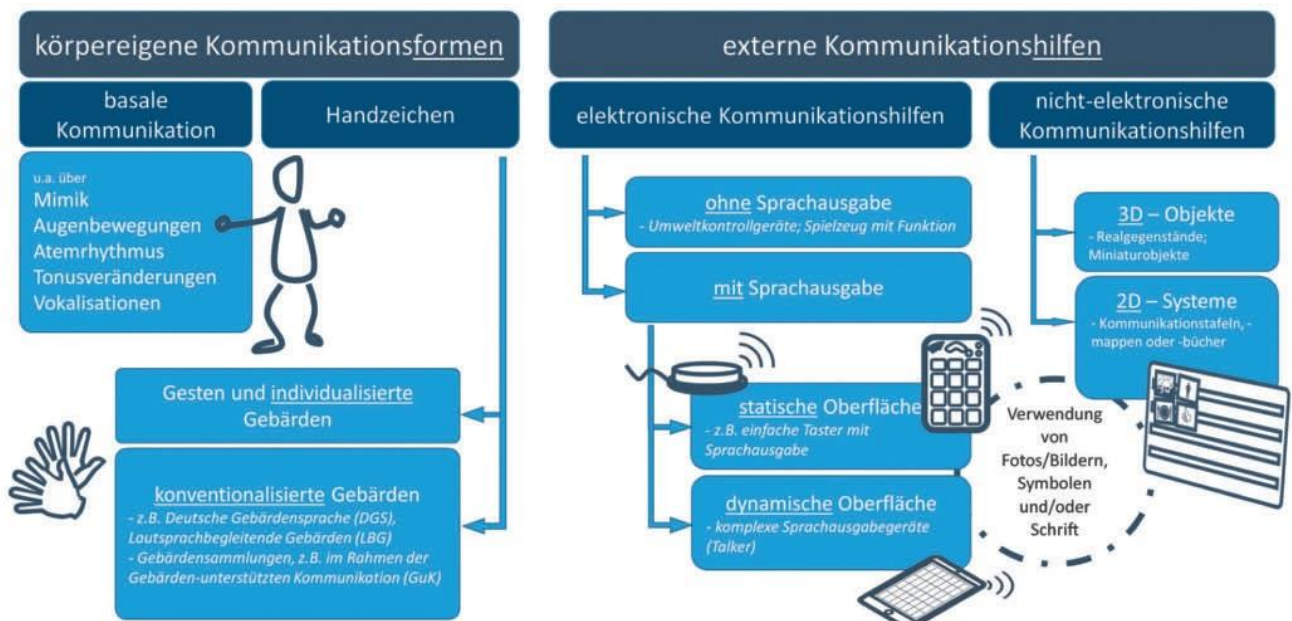
Durch Unterstützte Kommunikation soll es Kindern mit verschiedenen Beeinträchtigungen im Bereich des Sprechens und Verstehens ermöglicht werden, frühzeitig Hilfen zur Verständigung zu erhalten, die auf ihre individuellen Kommunikationsbedürfnisse und Fähigkeiten abgestimmt sind (Wilken, 2010, S. 8). Dabei sollen die Interessen der behinderten Person ebenso Beachtung finden wie auch ihr Recht auf Selbstbestimmung und einen würdevollen Umgang, mit dem Ziel in einem gemeinschaftlich gestalteten Prozess ein möglichst hohes Maß an Lebensqualität für die Person zu erreichen (Wilken, 2010, S. 8).

### **2.3.3 Formen von Kommunikationsmitteln**

Hömberg (2010) weist darauf hin, dass es günstig wäre, wenn Kinder mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen bereits im Rahmen einer möglichst frühen Förderung aufgezeigt bekommen, welche Möglichkeiten sie haben, um ihre persönlichen Strategien zur Kommunikation zu verbessern und zu erweitern. Sie müssen die Möglichkeit bekommen, zu lernen, wie sie geeignete

Kommunikationshilfen selbst zur Verständigung nutzen können (S. 123). Dabei haben sich die Möglichkeiten, aus denen gewählt werden kann, in den letzten Jahrzehnten stark weiterentwickelt und die Wahl des richtigen Kommunikationsmittels hat einen großen Einfluss darauf, wie sich die kommunikativen Kompetenzen einer Person entwickeln und wie passgenau sie das Kommunikationsmittel für ihre individuelle Alltagsgestaltung nutzen kann (Bernasconi, 2023, S. 15).

**Abbildung 1 - Kommunikationsformen**



*Anmerkung.* Abbildung zeigt verschiedene Formen Unterstützter Kommunikation. Von Spreer & Wahl (2020, S. 135).

In der Unterstützten Kommunikation gilt das Prinzip, dass nicht eine Kommunikationsform ausgewählt werden muss, sondern stattdessen ein individuelles, auf die Person ausgerichtetes Kommunikationssystem erarbeitet werden sollte, das gerne auch, im Sinne eines multimodalen Systems, viele verschiedene Kommunikationsformen beinhalten kann, die in unterschiedlichen Situationen und Kontexten zur Verfügung stehen und sich gegenseitig ergänzen (Bernasconi, 2023, S. 17).

Im Sinne einer möglichst schnellen, einfachen und unmissverständlichen Kommunikation können so, je nach Situation und Gesprächspartner z.B. Aussagen mit elektronischen Kommunikationshilfen durch körpereigene Gesten oder Gebärden ergänzt werden oder zusätzlich Bildkarten eingesetzt werden, wobei dies nicht nur für die unterstütztes kommunizierende Person gilt. Auch der/die Gesprächspartner\*in sollte, im Sinne seiner/ihrer Modellfunktion als sprachliches Vorbild, möglichst viele unterschiedliche Kommunikationsformen einsetzen, um passend zur Situation positive Erfahrungen und Lerneffekte mit unterschiedlichen Kommunikationsformen zu ermöglichen (Bernasconi, 2023, S. 17–18).

Die besten Erfolge können laut Kane (2010) erwartet werden, wenn man in der Kommunikationsgestaltung den Kanal nutzt, den das Kind selbst bevorzugt, wie etwa visuell oder

akustisch, dann das Kommunikationsmittel so auswählt, dass es den kognitiven Möglichkeiten des Kindes entspricht und dem Kind zugleich die Möglichkeit bietet, es mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern in vielfältigen Alltagssituationen zu nutzen und zu üben (Kane, 2010, S. 27). Hier dient als Basis für die Einschätzung die Beobachtung des Kindes in Alltagssituationen. Um die kognitiven Möglichkeiten des Kindes richtig einschätzen zu können und das passende Kommunikationsmittel entsprechend der Funktionen, die es erfüllen soll, auszuwählen, kann man sich wiederum an Tetzchners (2020) Zielgruppen nach Funktionen bzw. Weid-Goldschmidts (2011) Zielgruppen nach kommunikativen Kompetenzen orientieren, die im Kapitel „2.3.2 Ziele und Funktionen von Unterstützter Kommunikation“ ausgeführt sind.

### **2.3.3.1 Körpereigene Kommunikationsmittel**

In der Unterstützten Kommunikation wird der Körper als ein zentrales Kommunikationsmedium angesehen und körpereigene Kommunikationsmittel bieten sowohl in der vorsymbolischen als auch in der symbolischen Kommunikation Möglichkeiten zum Austausch mit einem Gegenüber (Braun & Kristen, 2020, S. 02.006.001). Körpereigene Kommunikation wird häufig gleichbedeutend mit nonverbaler Kommunikation von Menschen mit Lautsprache verstanden, da auch sprechende Menschen Körpersignale für ihre Kommunikation nutzen. Jedoch besteht für nichtsprechende Menschen die Notwendigkeit diese Körpersignale systematischer und zum Teil auch in ungewöhnlicher Form für sich zu nutzen, um verstanden zu werden, daher sind die Begriffe nicht gleichzusetzen (Braun & Kristen, 2020, S. 02.006.001).

Körpereigene Kommunikationsformen umfassen z.B.:

- Atmung, Körperhaltung und Muskelspannung
- Zeigebewegungen und Blickrichtung bzw. Blickbewegungen
- Lautäußerungen, mimische und gestische Zeichen als Ausdruck des emotionalen Befindens, wie Freude, Ärger und Unwohlsein
- Vokalisierungen, mimische und gestische Zeichen mit konventionalisierter Bedeutung, z.B. für „ja“ und „nein“
- Gebärden (Braun & Kristen, 2020, S. 02.006.001).

Körpereigene Kommunikationsformen wie Mimik, Gestik, Zeigen, Zeigeblick – indem man zu etwas hinsieht bzw. es mit dem Blick fixiert – oder ein körpereigenes Signal für „Ja“ oder „Nein“ sollten immer gefördert werden, da sie in Alltagssituationen mit vertrauten Personen eine schnellere Kommunikation ermöglichen als andere Kommunikationsformen. Weitere Kommunikationsformen sollten ebenso miteingezogen werden, sobald über etwas gesprochen wird, das abstrakter ist, in der Vergangenheit liegt bzw. sich nicht auf den aktuellen Kontext bezieht (Pivitt, 2020, S. 01.013.001). Damit die körpereigene Kommunikation des Kindes gefördert wird, ist es wichtig, dass die sprechende Bezugsperson diese auch wahrnimmt und versucht sie zu verbalisieren, indem sie z.B. kommentiert und nachfragt: „Du schaust gerade zum Kühlschrank, möchtest du etwas zu essen?“. So lernt das Kind, dass es seine körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten zur Verständigung einsetzen und damit etwas bewirken kann (Pivitt, 2020, S. 01.013.001).

Die Verantwortung für das Gelingen oder Misslingen von Kommunikation mit körpereigenen Kommunikationsformen liegt nicht beim behinderten Kind, sondern beim nichtbehinderten Gegenüber, dessen Aufgabe es ist, die kommunikativen Bemühungen verstehen und richtig deuten zu wollen (Braun & Kristen, 2020, S. 002.006.001).

Viele nichtsprechende Kinder entwickeln ganz individuelle Gebärden, was kritisch anzusehen ist, da Kommunikationsversuche über körpereigene Methoden zwar wünschenswert sind, den Kindern durch sehr individuelle Zeichen jedoch nur Kommunikation mit engen „Eingeweihten“ möglich ist und sie außerhalb dieses Kreises nicht verstanden werden. Wenn Kinder versuchen, sich über „eigene“ Gebärden zu verständigen, sollten ihnen standardisierte Gebärden als Alternative gezeigt und angeboten werden (Pivitt, 2020, S. 01.013.001).

Mit dem Erlernen von Gebärden wird eine natürliche und körpereigene Kommunikationsform aufgegriffen und erweitert, wodurch es Kindern ohne oder mit eingeschränkter Verbalsprache ermöglicht wird, sich mitzuteilen und zusätzlich den Spracherwerb zu unterstützen (Lüke & Slickers, 2011, S. 268). Der Spracherwerb kann bei diesen Kindern durch motorische und kognitive Beeinträchtigungen, Wahrnehmungsstörungen oder ein vermindertes Kurzzeitgedächtnis, vor allem für auditive Eindrücke, erschwert sein. Gerade bei Kindern mit Trisomie 21 können durch Gebärden gute Erfolge erzielt werden und Schwierigkeiten mit dem auditiven Kurzzeitgedächtnis durch Gebärden kompensiert werden (Lüke & Slickers, 2011, S. 268–269).

### **2.3.3.2 Körperferne Kommunikationsmittel**

Hier wird nochmals unterschieden zwischen elektronischen Kommunikationshilfen und nichtelektronischen Kommunikationshilfen.

#### ***Nichtelektronische Kommunikationshilfen***

Hierbei handelt es sich um eine Vielzahl von Hilfsmitteln, wie etwa Objekte und Miniaturen, Fotos und Bilder oder abstraktere Symbole bis hin zu Schrift (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2020, S. 03.003.001). Bei nichtelektronischen Kommunikationsmitteln kann es sich um die vorrangige Kommunikationshilfe handeln, oder sie können im Sinne einer möglichst flexiblen, multimodalen Kommunikation zusätzlich zu anderen Kommunikationsformen, wie elektronischen Hilfsmitteln oder Gebärden, eingesetzt werden (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2020, S. 03.003.001).

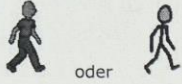
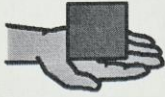


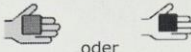
















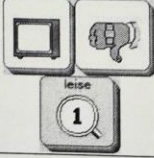
Bollmeyer und Hüning-Meier (2020) beschreiben, dass das Vokabular von nichtelektronischen Kommunikationshilfen je nach Symbolverständnis des Kindes durch grafische oder gegenständliche Zeichen dargestellt wird. So macht es Sinn für Kinder, die noch nicht über Symbolverständnis verfügen, Realgegenstände oder Miniaturen als Kommunikationshilfe anzubieten. So kann z.B. ein Löffel repräsentativ für die Tätigkeit „essen“ stehen oder ein Igelball für „Physiotherapie“. Hier stößt man bei wachsendem Vokabular jedoch schnell an Grenzen (S. 03.003.001). Beim Einsatz von grafischen Zeichen, können Fotos von Gegenständen und Aktivitäten eingesetzt werden. Diese bieten den Vorteil, dass sie sehr realitätsnah sind und Kinder sich damit gut identifizieren können. Jedoch ist es damit hauptsächlich möglich Nomen und einige wenige Verben auszudrücken, während

Fragewörter, Adjektive und ähnliches damit nicht zur Verfügung stehen. Auch können Kinder durch Fotos Schwierigkeiten haben ein Symbolverständnis zu entwickeln bzw. zu abstrahieren, dass z.B. mit dem Foto vom Rutschturm nicht dieser bestimmte Rutschturm gemeint wird, sondern, dass er für den „Begriff“ Spielplatz steht und sich auf einem anderen Spielplatz womöglich eine andere Rutsche befindet (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2020, S. 03.004.001).

Grafische Symbole können im Gegensatz zu Fotos besser unabhängig von einem Kontext verstanden und verwendet werden. Es ist hier ersichtlicher, dass das Symbol als Stellvertreter für Vieles stehen kann (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2020, S. 03.004.001). Bei der Auswahl eines Symbolsystems macht es auch Sinn zu bedenken, ob im Umfeld des Kindes (Kindergarten, Schule,...) bereits ein bestimmtes System verwendet wird, da es die Kommunikation und die Wiedererkennung erleichtert, wenn alle das gleiche System verwenden (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2020, S. 03.004.001).

In der folgenden Grafik ist exemplarisch dargestellt, wie drei verschiedene Wörter in unterschiedlichen Symbolsystemen aussehen können.

**Abbildung 2 – Vergleich von Symbolsystemen**

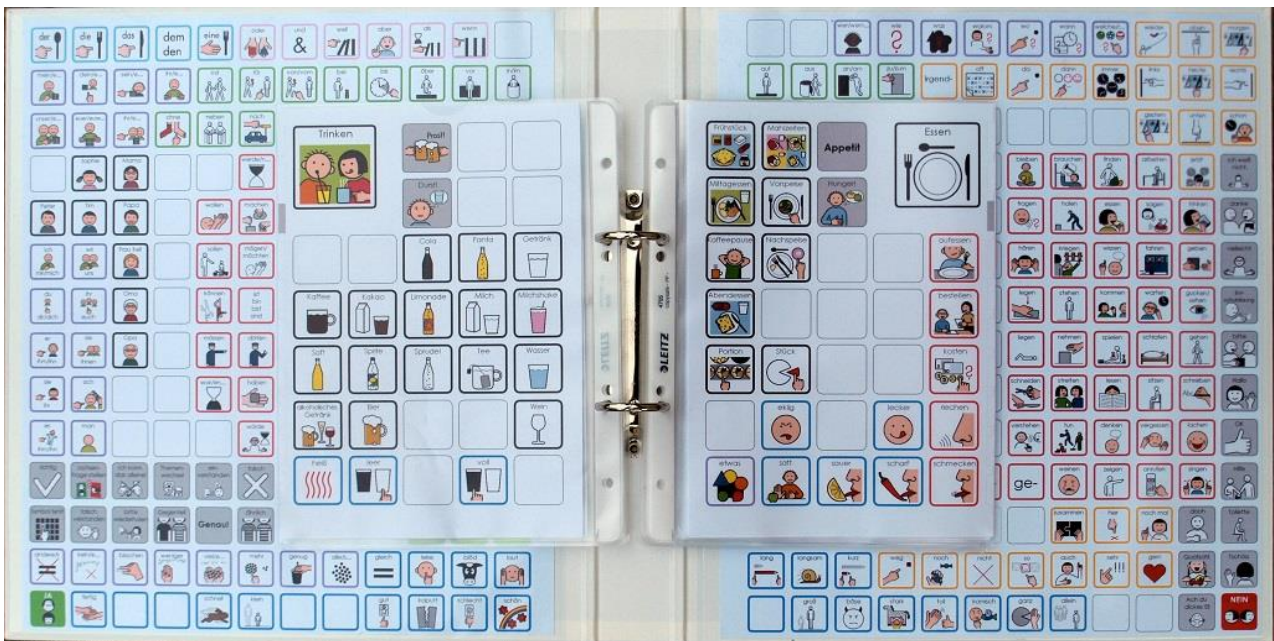
	gehen	haben	leise
PCS			
METACOM			
DynaSyms			
SymbolStix			
Widgit Rebus			
PRD-Bilder			
Bliss			
Minspeak-Ikonen (Quasselkiste 60)			

*Anmerkung.* Darstellung von Wörtern in verschiedenen Symbolsystemen. Von Hüning-Meier & Bollmeyer (2020, S. 03.005.001).

Bei der Gestaltung und Anordnung von Vokabular gibt es bei nichtelektronischen Kommunikationshilfen die Möglichkeit Symbolkarten zu verwenden oder das Vokabular in Kommunikationstafeln oder Kommunikationsmappen anzuordnen. Allgemeine Kommunikationstafeln sind häufig standardisiert erhältlich und enthalten hauptsächlich Kernvokabular, also Wörter die im allgemeinen Sprachgebrauch häufig verwendet werden, wodurch sie situationsübergreifend eingesetzt werden können (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2020, S. 03.010.001). Thematische Kommunikationstafeln enthalten im Gegensatz dazu überwiegend themenspezifisches Vokabular und

helfen Nutzer\*innen z.B. bei bestimmten Tätigkeiten „mitsprechen“ zu können oder über spezifische Interessen zu kommunizieren (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2020, S. 03.010.001). Kommunikationsmappen verbinden meistens beides und bieten sowohl Kernwortschatz als auch themenspezifisches Randvokabular, so ist zum Beispiel beim Kölner Kommunikationsordner das Kernvokabular als Umrahmung immer sichtbar, während im Innenteil zwischen verschiedenen Themen herumgeblättert werden kann (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2020, S. 03.011.001).

**Abbildung 3 – Kölner Kommunikationsordner**



*Anmerkung.* Von Boenisch & Sachse (2025, Förderung & Einsatz von Kern- und Randvokabular)

### **Elektronische Kommunikationshilfen**

Elektronische Kommunikationshilfen können als Ersatz oder als Ergänzung von natürlicher Lautsprache eingesetzt werden und verfügen in der Regel über eine natürliche oder synthetische Sprachausgabe. Bei natürlicher Sprachausgabe handelt es sich um - zuvor per Mikrofon - aufgenommene natürliche Lautsprache, während es sich bei synthetischer Sprache um, vom Computer künstlich produzierte Lautsprache handelt (Breul, 2020, S. 04.006.001).

Elektronische Kommunikationshilfen werden anhand ihrer Funktionen kategorisiert:

1. Sprechende Tasten
2. Geräte mit statischer Oberfläche
3. Geräte mit dynamischem Display
4. Geräte mit Schriftspracheingabe (Breul, 2020, S. 04.005.001).

Sprechende Tasten sind sehr simpel und ermöglichen die Aufnahme und Wiedergabe einer einzigen Mitteilung, sie eignen sich z.B. für Spiel- und Vorlesesituationen, Botenwege und Situationen im

Morgenkreis (Breul, 2020, S. 04.006.001). Geräte mit statischer Oberfläche sind im Prinzip mehrere sprechende Tasten nebeneinander auf einem Gerät angeordnet – im Handel mit 2 bis 30 Feldern erhältlich - und beim Betätigen der Tasten ändert sich weder der Inhalt, noch die Erscheinung (Breul, 2020, S. 04.007.001). Geräte mit dynamischem Display sind in der Regel mit einem Touchscreen ausgestattet und die Berührung eines Symbols führt entweder zum Abrufen einer Aussage oder zum Wechsel auf eine weitere Auswahl, sozusagen einem „Unterordner“ mit neuem Bildschirminhalt, was dem/der Nutzer\*in eine riesige Auswahl an Vokabular ermöglicht (Breul, 2020, S. 04.007.001).

Geräte mit Schriftspracheingabe sind gut geeignet für unterstütztes kommunizierende Menschen, die schreiben können und in der Lage sind eine Tastatur zu bedienen. Sie bestehen aus einer Tastatur, einem Display und synthetischer Sprachausgabe. Durch eine Wortvorhersage kann die Kommunikationsgeschwindigkeit zusätzlich gesteigert werden (Breul, 2020, S. 04.008.001). Wobei auch Kommunikationshilfen mit dynamischen Display, die mit Symbolen bespielt sind, in der Regel zusätzlich ein Tastatur-Layout enthalten, falls Nutzer\*innen Schriftsprache beherrschen oder noch erlernen möchten (Breul, 2020, S. 04.008.001).

#### **2.3.4 Folgen fehlender Kommunikationsfähigkeiten**

Kinder die sich nicht ausreichend mit Lautsprache verständigen können, erleben Barrieren - also Hindernisse – in ihrer Kommunikation und sind dadurch in ihrer Teilhabe am sozialen Leben benachteiligt (Erdélyi & Thümmel, 2011, S. 16).

Bei der verbalen Sprache handelt es sich um das typische Zeichen- und Kommunikationssystem des Menschen und neben der Funktion der Kommunikation erfüllt die Sprache ebenso eine Funktion für die Kognition, also für Wahrnehmungs- und Denkprozesse. Sie ist damit für den Menschen das effektivste Mittel zur Welterschließung. Dabei ist es unwesentlich, ob als Kommunikationssystem Lautsprache, Gebärden oder Zeichen benutzt werden, vielmehr geht es darum, dass Wahrnehmungen und komplexere Informationsverarbeitung nicht rein sinnlich geschehen, sondern bereits sprachlich vorstrukturiert werden, wodurch Sprache komplexe Denkprozesse ermöglicht (Erdélyi & Thümmel, 2011, S. 16). Das Fehlen eines Kommunikationssystems hemmt somit auch die kognitive Entwicklung.

Erdélyi & Thümmel (2011) differenzieren zwischen Sprache und Sprachverständnis. Sie beschreiben „Sprachverständnis ist die Fähigkeit, Sinn und Bedeutung von Lautäußerungen zu erfassen“. Sie führen weiter aus, dass Sprachverständnis die Grundlage für bewusste Sprache ist, umgekehrt ist es jedoch auch möglich, den Sinn und die Bedeutung von Lautsprache zu erfassen, ohne bereits eine Lautsprache entwickelt zu haben. Im Weiteren weisen sie jedoch darauf hin, dass - auch wenn Kinder über Sprachverständnis verfügen - eine fehlende Lautsprachproduktion immer eine schwerwiegende Kommunikationsbeeinträchtigung darstellt (S. 16).

Bei Kommunikation handelt es sich um eine Sozialhandlung, die zwischen zwei oder mehreren Menschen stattfindet. Die Bedeutung des Begriffs kommt vom lateinischen *communicare* und bedeutet „teilen, mitteilen, teilnehmen lassen; gemeinsam machen, vereinigen“ (Erdélyi & Thümmel, 2011, S. 16). Das Ziel und der Zweck von Kommunikation ist die gemeinsame Verständigung über Zeichen und ein Teilhabeprozess in dem etwas Gemeinsames entsteht bzw. Zwecke verfolgt werden,

die nur im Austausch mit jemand anderen gelingen (Erdélyi & Thümmel, 2011, S. 16–17). Wenn Kommunikation als Sozialhandlung, die sich auf ein Gegenüber bezieht, bei nichtsprechenden Kindern dadurch behindert wird, dass die Lautsprache als gemeinsame Form sich auszutauschen nicht zur Verfügung steht, dann ist die Teilhabe erschwert und die Kommunikationspartner\*innen haben Schwierigkeiten in der Verständigung etwas Gemeinschaftliches entstehen zu lassen. Dieser Zusammenhang erklärt, warum das Fehlen von aktiver Lautsprache immer und unabhängig von der Form der Beeinträchtigung, ein Exklusionsrisiko darstellt (Erdélyi & Thümmel, 2011, S. 17).

Selbst wenn Menschen ohne Lautsprache andere Kommunikationsformen und Techniken entwickelt haben, sind diese nie so effektiv, und auch bei Gesprächspartner\*innen, die sich gut auf ihr Gegenüber einstellen können und seine Kommunikationsform kennen und beherrschen, kann es immer wieder zu Missverständnissen kommen (Hömborg, 2010, S. 123). Vor allem Kinder und Jugendliche ohne Lautsprache entwickeln häufig im familiären und engsten Umfeld eine ganz eigene Privatsprache, also ein Repertoire an kommunikativen Zeichen, die sie in diesem Personenkreis erfolgreich nutzen (Hömborg, 2010, S. 123). In der Verständigung außerhalb dieser Gruppe, bedarf es dann anderer Mittel zur Verständigung, wie etwa einer Form der Unterstützten Kommunikation, da die „Privatsprache“ nur dadurch funktioniert, dass andere sie richtig deuten, was eine enge Beziehung voraussetzt. Doch auch die Unterstützte Kommunikation hat Grenzen in der Verständigung. So kann es immer wieder zu Missverständnissen in der Deutung kommen, die nötigen Kommunikationshilfen und Symbole können fehlen oder versagen oder persönliche Differenzen können das Verstehen und die Verständigung erschweren (Hömborg, 2010, S. 123). Auch wenn ein Gespräch mit Hilfe von Kommunikationshilfen oder elektronischen Sprachausgabegeräten geführt wird, bleibt das Gespräch meist langsam und läuft asymmetrisch ab, etwa dadurch, dass der/die unterstützte Kommunizierende viel länger für eine Aussage braucht und dadurch bei der sprechenden Person lange Wartezeiten entstehen. Dadurch übernimmt die sprechende Person häufig den Hauptanteil des Gesprächs und die gesamte Gesprächssituation kann als irritierend und belastend erlebt werden (Hömborg, 2010, S. 123).

## **2.4 Unterstützte Kommunikation in der pädagogischen Arbeit**

Als die Unterstützte Kommunikation in den 90er Jahren im deutschsprachigen Raum erstmals angewandt wurde, orientierte man sich an konkreten Fragen, die sich aus dem schulischen Alltag mit Kindern mit Behinderung ergaben, da der Unterrichtsalltag mit nichtsprechenden Kindern zu vielen Problemstellungen führte, die sich mit etablierten pädagogischen Maßnahmen nicht zufriedenstellend lösen ließen (Braun & Braunach, 2010, S. 105). In dieser Anfangsphase wurden - bereits in anderen Ländern erprobte - Ideen und Konzepte in Bezug auf Unterstützte Kommunikation an die Erfordernisse in deutschen Schulen angepasst und erstmals umgesetzt. Dies erfolgte vor allem in Schulen für Körperbehinderte, während Schüler\*innen mit geistiger Behinderung in der Anfangsphase nicht als Zielgruppe beachtet bzw. erkannt wurden (Braun & Braunach, 2010, S. 105). Inzwischen wurde die Bedeutung der Unterstützten Kommunikation für die pädagogische Arbeit weitestgehend erkannt und

fand auch auf bildungspolitischer Ebene Beachtung, was sich in der Aufnahme des Themas im Lehrplan widerspiegelt, obgleich es noch immer Schulen gibt, in denen die Förderung von Schüler\*innen mit Kommunikationsproblemen zu kurz kommt, da Lehrer\*innen die Notwendigkeit nicht erkennen und dahingehenden Fördermaßnahmen ablehnend gegenüberstehen (Braun & Braunach, 2010, S. 105–106).

### **2.4.1 Bildung und Behinderung**

Klauß und Lamers (2003) beschreiben den Begriff Bildung als „die aktive Aneignung der kulturell ausgestalteten Welt durch das ‚Selbst‘“ und verweisen darauf, dass der Mensch nur allseitige Bildung erreichen kann, wenn er sich mit Inhalten befasst, die außerhalb seines „Selbst“ liegen und mit denen er erst in Auseinandersetzung mit einem Gegenüber in Berührung kommt, was ihn dann ermöglicht, sich diese Inhalte zu eigen zu machen. Der Mensch braucht, die Auseinandersetzung mit der kulturellen Welt in der er lebt und mit anderen Verhaltens- und Sichtweisen, die ihm durch andere Menschen vermittelt werden müssen, um sich daran zu bilden und daran zu wachsen (S. 21).

Für die Sonderpädagogik stellen laut Klauß und Lamers (2003) alle Aspekte des menschlichen Lebens eine Bildungs- und Erziehungsmöglichkeit dar. So sind für sie der Drang nach Bewegung, die Befriedigung von körperlichen Bedürfnissen, die Gestaltung und die Betätigung mit Dingen und die Kommunikation in der zwischenmenschlichen Begegnung grundlegende elementare Bildungsprozesse, die es für die Bildung zu nutzen gilt. Auch wenn mit der Schulpädagogik vor allem Bildungsprozesse auf hohem geistigen Niveau verknüpft werden, so sind körperliches Wohlbefinden, Kompetenzen in der Wahrnehmung, Bewegung, Gesundheit und soziale Kompetenzen wesentliche Voraussetzungen für Bildung und damit ebenso ein Bildungsgegenstand, vor allem wenn sich die Pädagogik mit Menschen mit schwerer Behinderung befasst (S. 22).

Im Weiteren beschreiben Klauß und Lamers (2003), dass Bildung - neben Selbst-Bildung - ein interaktiver, sozialer und gesellschaftlicher Prozess ist, der in seiner Qualität auch von eben diesen Bedingungen abhängt. So ist Bildung für Menschen mit Behinderung erschwert, wenn die Interaktion und der Dialog mit ihnen nicht so gestaltet sind, dass sie sich auf zwischenmenschliche Beziehungen einlassen, sich sozial orientieren und am sozio-kulturellen Leben teilhaben können. Sie sind ebenso beeinträchtigt, wenn sie aufgrund der sozialen Strukturen in denen sie leben, keine Möglichkeit haben mit Menschen ohne Behinderung in Kontakt zu treten, sich an ihrer Lebensart zu orientieren, von ihnen zu lernen und sie als Modell zu nutzen. Sie werden in ihrer Bildung behindert, wenn ihnen die Gesellschaft aufgrund von Voreingenommenheit oder politischem Unwillen nicht die nötigen Voraussetzungen schafft oder nicht die nötigen finanziellen Mittel zur Verfügung stellt, die notwendig wären, um auch für sie allseitige Bildung zu gewährleisten (S. 25).

## 2.4.2 Erwerb von kommunikativen Kompetenzen

Im Zusammenhang mit dem Einsatz von Unterstützter Kommunikation für Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerung geht Kristen (2010) von mehreren Grundannahmen aus, die sich als förderlich für den Erwerb von kommunikativen Kompetenzen erweisen:

1. „Jedes Kind will kommunizieren und kontrollieren“  
Menschen haben ein angeborenes Bedürfnis nach sozialem Kontakt und Kommunikation. Schon Babys begreifen von Geburt an, dass sie mit ihren Handlungen in ihrer Umgebung etwas bewirken bzw. ihre Umgebung kontrollieren und ihre Bezugspersonen beeinflussen können (S. 71).
2. „Unterstützte Kommunikation so früh wie möglich“  
Die Sprachentwicklung kann bei entwicklungsverzögerten Kindern durch Kommunikationshilfen angeregt werden, dabei ist es unerheblich, ob davon ausgegangen wird, dass das Kind sprechen lernen wird oder nicht. Frühe Kommunikationsförderung soll auffälligem Verhalten oder erlernter Hilflosigkeit durch wiederkehrende frustrierende Erfahrungen entgegenwirken, damit Kinder in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung nicht zurückbleiben. Sie sollen die Erfahrung machen können, dass sie durch Kommunikation ihre Umgebung beeinflussen können (S. 71–72).
3. „Das Verhalten der Bezugspersonen ist entscheidend“  
Wenn der Versuch eines Kindes sich mitzuteilen, von den Bezugspersonen nicht wahrgenommen wird und keine Reaktion darauf erfolgt, misslingt die Kommunikation. Je einfühlsamer die Bezugsperson auf das Kind eingeht, desto eher wird es Fortschritte in der Kommunikationsentwicklung machen. Auch wenn in der Entwicklung gewisse Grenzen gegeben sind, soll gemeinsam das Entwicklungspotenzial ausgeschöpft und die Lebensqualität des Kindes verbessert werden (S. 72).
4. „Multimodale Kommunikation“  
Das Kind soll mehrere Kommunikationsmethoden gleichzeitig benutzen können, je nach Situation und Kontext. Alle Menschen kommunizieren multimodal, also über mehrere Kommunikationskanäle gleichzeitig, z.B. mittels Mimik, Augenbewegungen, Gesten und Sprache. Bei Kindern die nicht sprechen, sind andere Kommunikationsmethoden wie Blicke oder Bewegungen umso wichtiger und können noch um weitere Methoden wie Gebärden, Symbole oder elektronische Sprachausgabegeräte erweitert werden. Je nachdem mit wem das Kind spricht, werden unterschiedliche Methoden sinnvoll sein. So kann es sich mit einer engen Bezugsperson vielleicht mittels Blicken und Gebärden verständigen, mit weniger vertrauten Personen kann es sich womöglich besser mit Hilfe von Symbolen oder dem Talker verständigen (S. 73–74).
5. „Nutzung von Kommunikationshilfen muss gelernt werden“  
Von einem Kind kann nicht verlangt werden, dass es eine Kommunikationshilfe bekommt und diese dann automatisch im Alltag benutzt. Dieser Prozess kann Wochen bis Monate dauern und ist umso erfolgreicher, je besser die Bezugspersonen am Prozess mitwirken. Die Kommunikationshilfe sollte in möglichst vielen Alltagssituationen von unterschiedlichen

Bezugspersonen eingesetzt werden und dem Kind ermöglichen mitzubestimmen und Kommunikation in spaßbetonten Situationen natürlich zu lernen. Dafür braucht das Kind Modelle, den es lernt durch Imitation und ausreichend Erfolgserlebnisse um die Motivation zu stärken (S. 74–75).

Um den Erwerb von kommunikativen Kompetenzen zu fördern, ist es hilfreich zu wissen, welche kommunikativen Kompetenzen bei dem Kind bereits bestehen. Hier hilft eine Orientierung an den Zielgruppen nach Weid-Goldschmidt (2.3.2 Ziele und Funktionen von Unterstützter Kommunikation).

Kristen (2010) empfiehlt je nach Entwicklungsstufe die Kommunikation mit dem Kind unterschiedlich zu forcieren:

- Entwicklung von absichtsvoller Kommunikation  
Das Kind kommuniziert noch nicht intentional und muss lernen, dass es durch sein Verhalten auf den/die Kommunikationspartner\*in Einfluss nehmen und Abläufe kontrollieren kann. Die eigene Verhaltensweise des Kindes führt zu einer bestimmten Verhaltensweise der Bezugsperson als Reaktion. Dazu „antwortet“ die Bezugsperson auf Laute oder Bewegungen des Kindes, als ob das Kind sie bewusst eingesetzt hätte. Das Kind berührt z.B. die Bezugsperson am Bauch, die Bezugsperson antwortet indem es das Kind am Bauch kitzelt. Wenn nach vielen Wiederholungen immer dieselbe „Antwort“ der Bezugsperson kommt, wird das Kind zwischen seiner Bewegung und der Antwort einen Zusammenhang herstellen und die Bewegung bewusst einsetzen, um die gewünschte Antwort zu erhalten. Zusätzlich spricht die Bezugsperson dazu „Du stupst meinen Bauch, soll ich dich nochmal kitzeln?“, dadurch wird der Zusammenhang nochmal klarer und das Sprachverständnis gefördert. Die absichtsvolle Kommunikation lässt sich gut in alltäglichen Routinen einbauen. Die „Antwort“ der Bezugsperson soll für das Kind motivierend oder lustig sein (Kristen, 2010, S. 75–76).
- Entwicklung von kommunikativen Basisfunktionen  
Das Kind kommuniziert intentional, das heißt, es setzt bewusst Laute, Bewegungen oder ähnliches ein, um sein Umfeld zu beeinflussen und etwas Bestimmtes zu erreichen. Es zeigt zum Beispiel auf etwas, dass es haben möchte.  
Es gibt verschiedene kommunikative Basisfunktionen, die ihm ermöglichen mehr Kontrolle über Situationen zu haben, nämlich etwas auswählen oder ablehnen, ein gewünschtes Objekt anfordern und die Aufmerksamkeit von jemanden fordern. Das Kind kann besser mitbestimmen, was mit ihm geschieht, wenn es die Basisfunktionen beherrscht und zeigt dadurch weniger auffälliges Verhalten. In welcher Reihenfolge diese Basisfunktionen gefördert werden, ist davon abhängig, welche Bedürfnisse das Kind hat. Am besten orientiert man sich bei der Förderung wieder an den Interessen des Kindes und lässt es z.B. zwischen Spielsachen auswählen, die besonders motivierend sind (Kristen, 2010, S. 76–77).
- Entwicklung von symbolischer Kommunikation  
Das Kind lernt symbolisch zu kommunizieren. Sprechende Kinder benützen Wörter als Symbole, nicht-sprechende Kinder nutzen z.B. Gebärden, Buchstaben, Bilder o.ä.

Das Kind lernt sich über Dinge zu unterhalten, die nicht da sind, oder über vergangene oder zukünftige Ereignisse zu sprechen. Um dem Kind zu lernen über Symbole zu kommunizieren, kann man Fotos von beliebigen Objekten in Kombination mit dem Objekt benutzen. Wenn das Kind bereits über Symbolverständnis verfügt, kann ein Symbolbild oder eine Gebärde genutzt werden, mit dem das Kind etwas anfordern kann (Kristen, 2010, S. 78).

- Gespräche führen können

Das Kind lernt ein Gespräch zu starten, es weiterzuführen und zu beenden. Dazu muss es in der Lage sein, die Aufmerksamkeit von jemandem einzufordern und ein Thema zu wählen. Kindern mit Kommunikationsbeeinträchtigungen fällt es häufig schwer einen Dialog zu starten, da sie wenig Gelegenheiten und wenig Erfahrungen damit haben und ihnen dadurch Selbstvertrauen fehlt. Im Alltag ist es möglich das Dialog-Starten zu fördern, indem von bekannten täglichen Routinen abgewichen wird und dem Kind dadurch eine Möglichkeit zum Protest gegeben wird oder indem Fotos bereitgestellt werden, mit Hilfe derer das Kind z.B. einen Dialog über einen vergangenen Ausflug starten kann (Kristen, 2010, S. 78–79).

### **2.4.3 Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule**

In der vorschulischen und schulischen Förderung von Kindern mit kognitiver Behinderung stellt die Sprach- und Kommunikationsförderung einen zentralen Bestandteil des Bildungsauftrags dar und ist daher in allen deutschen Bundesländern ein ausgewiesener Bestandteil des Lehrplans (Erdélyi & Thümmel, 2011, S. 17). Auch in Österreich ist „die Förderung aller Kommunikationsformen und der sozialen Kontaktfähigkeit zur Teilhabe an der Um- und Mitwelt“ als Bildungsziel im Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ausgewiesen (Bundeskanzleramt der Republik Österreich, 2024, Allgemeines Bildungsziel).

Erdélyi und Thümmel (2011) führen diese Anpassung des Lehrplans ab dem Jahr 2000 auch darauf zurück, dass es zu einer Veränderung der Schülerschaft in den Sonderschulen für geistig Behinderte kam. Es wurden vermehrt Kinder mit schweren Behinderungsformen beschult, die mit den vorhandenen didaktisch-methodischen Konzepten nicht erfolgreich lernen konnten. In diesem Kontext wurde erstmalig Unterstützte Kommunikation in den Schulen eingesetzt. Die Einführung des Konzepts der Unterstützten Kommunikation zur Sprach- und Kommunikationsförderung in Schulen war das Ergebnis evidenzbasierter Praxis, da die traditionelle Sprachtherapie mit Fokus auf lautsprachliche Förderung bei den Schüler\*innen mit schweren kognitiven Behinderungen nur wenig Erfolge erzielte (S. 17–18).

In Österreich ist der „Aufbau individuell adäquater Kommunikationssysteme zur symbolischen Erschließung und Strukturierung der Umwelt“ als Lerninhalt im Lehrplan ausgewiesen und es wird explizit auf die Bedeutung von Sprache für das Denken und die Regulation von Handlungen hingewiesen (Bundeskanzleramt der Republik Österreich, 2024 Sprache/Kommunikation).

In diesem Zusammenhang weisen Braun und Braunach (2010) kritisch darauf hin, dass Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation gerne in Einzelstunden an „Spezialisten“ ausgelagert werden, die im Rahmen von Förderstunden Kommunikationstafeln erstellen und mit dem Kind ausprobieren, Kommunikationshilfen anpassen und Gebärdenbücher anlegen, also mit dem Kind ein multimodales

Kommunikationssystem aufbauen und es im Spiel und in Realsituationen erproben. So sinnvoll diese Einzelstunden auch seien, da sie der Betreuungsperson zeitliche Ressourcen geben, auf die kommunikativen Bedürfnisse des Kindes einzugehen, so schwierig stellt es sich jedoch häufig auch dar, die in den Einzelstunden gefundenen Kommunikationsmöglichkeiten in den Klassenalltag zu übertragen (S. 107).

Das unterstreicht die Notwendigkeit der Integration von Unterstützter Kommunikation ins Alltagsgeschehen, wenn als Ziel die Verbesserung der kommunikativen Situation des Kindes angestrebt wird (Braun & Braunach, 2010, S. 108). Dazu darf Unterstützte Kommunikation nicht als eine von vielen möglichen Fördermaßnahmen betrachtet werden, die je nach Unterrichtsschwerpunkt ausgewählt wird. Vielmehr sollte sie ein zentrales und durchgängiges Unterrichtsprinzip darstellen und im gesamten Unterricht mitgedacht und geplant werden (Braun & Braunach, 2010, S. 109).

Eine Hilfe dazu kann die Orientierung am Partizipationsmodell nach Beukelman und Mirenda (2013) darstellen, bei dem empfohlen wird, sich an der Lebenswirklichkeit des Kindes zu orientieren und Bereiche im Alltag zu finden, die für das Kind individuell bedeutsam sind, um dort mit Interventionen anzusetzen, da hier Kommunikation für das Kind als sinnvoll wahrgenommen und Interventionen besser angenommen werden.

In einem zweiten Schritt empfehlen Beukelman und Mirenda (2013) die Partizipationsmöglichkeiten des beeinträchtigten Kindes mit denen eines nichtbehinderten Gleichaltrigen zu vergleichen, Zugangsbarrieren zu identifizieren und zu benennen und die Umgebung entsprechend anzupassen, sodass das nichtsprechende Kind sich in natürlichen Kontexten ebenso aktiv beteiligen kann. Solche natürlichen Kontexte sollten gerade bei „Kommunikationsanfängern“ hochmotivierend und dem Kind vertraut sein und viele Gelegenheiten für sinnvollen, soziale und kommunikativen Austausch bieten (S. 229–230).

Um Kommunikation im Klassenalltag zu fördern, bieten sich laut Beukelman und Mirenda (2013) beispielhaft folgende Möglichkeiten an:

- Vorhersehbare Routinen: Routinen im Klassenzimmer, wie das An- und Ausziehen der Schuhe, die Jause oder der Toilettengang finden zu regelmäßigen Zeiten im Laufe des Tages statt. Sie sollten immer in ungefähr derselben Reihenfolge ablaufen, damit das Kind ihr Auftreten vorhersehen kann und weiß, was als nächstes passiert. Es sollte immer genügend Zeit für diese Routinen eingeplant werden, damit Kommunikationsförderung parallel zur Aktivität stattfinden kann.
- Spielen: Der Hauptjob von Kindern ist das Spielen, daher findet ihre Kommunikation häufig in Spielkontexten statt. Die Teilnahme an Spielaktivitäten erhöht damit auch die Qualität und die Menge an Kommunikationsmöglichkeiten. Hierbei ist zu beachten, dass Spielen lustbetont sein soll, es soll also Spaß machen und dient dem Selbstzweck – Spielen um des Spielens Willen – sollte daher nicht aus Zwang geschehen. Es sollten Spiele ausgewählt werden, welche die Interaktion fördern und nicht hauptsächlich zum Alleinspielen konzipiert sind.
- Lieder: Viele Lieder können so angepasst werden, dass sie z.B. durch Symbole oder Gebärden dargestellt und in den Tagesablauf integriert werden können. Auch musikalische

Bewegungsaktivitäten können geistige und kommunikative Fähigkeiten, wie das Reagieren auf Anweisungen, die Nachahmung, das Nachvollziehen von Abläufen und Handlungsplanung, fördern (S. 230–232).

## 2.5 Teilhabe von Menschen mit Behinderung

### 2.5.1 Definition Teilhabe

Die Begriffe Partizipation und Teilhabe werden im deutschen häufig synonym verwendet. Von Kardorff beschreibt jedoch, dass Partizipation sich durch vier verschiedene Dimensionen kennzeichnet und Teilhabe ist eine davon. Er unterscheidet zwischen Teil-Sein, Teilhabe, Teilnahme und Teilgabe (von Kardorff, 2014, S.10, zitiert in Lamers, 2018, S. 22):

- Teil-Sein: Zugehörigkeit zur Gesamtgesellschaft, soziale Einbindung, keine Diskriminierung von Minderheiten oder aufgrund von Unterschieden und Lebensorientierungen
- Teil-haben: Zugangsmöglichkeiten zu Arbeit, Bildung, Wohnraum und sozialen Kontakten, Teilhabe an sozialen und kulturellen Angeboten
- Teil-nehmen: eigene gestalterische Rolle wahrnehmen, eigene Lebensbedingungen durch Ideen und Handeln mitbestimmen
- Teil-geben: eigene Fähigkeiten und Kompetenzen zur Gestaltung des Miteinanders in die Gesellschaft einbringen (von Kardorff, 2014, S.10, zitiert in Lamers, 2018, S. 10)

Bartelheimer (2022) beschreibt in Bezug auf Teilhabe mehrere Kernelemente, die Teilhabe ausmachen:

- Teilhabe zeigt sich im Verhältnis zwischen der Person und den gesellschaftlichen Bedingungen. Sie beleuchtet welche Möglichkeiten die Person in der Interaktion mit der Gesellschaft hat, sie zeigt sich auch in gesellschaftlicher Zugehörigkeit.
- Teilhabe hat eine personenorientierte Perspektive. Gesellschaftliche Bedingungen werden daran gemessen welche Möglichkeiten sie der Person in ihrer individuellen Lebensführung eröffnen.
- Teilhabe ermöglicht selbstbestimmte Lebensführung, indem sie Möglichkeiten und Spielräume schafft.
- Teilhabe setzt Wahlmöglichkeiten voraus. Die Person entscheidet selbst, welche Aktivitäten sie in ihre Lebensführung aufnehmen will, Teilhabe in der Entscheidungsfindung bedeutet auch sich für Nichtteilnahme entscheiden zu können.
- Teilhabe ist mehrdimensional. Sie bezieht sich auf verschiedene gesellschaftliche Lebensbereiche und Ebenen.
- Teilhabe als Idee sozialer Gerechtigkeit. Unterschiedliche Lebensentwürfe sind in Ordnung, es geht um die gerechte Verteilung und Verfügung über Wahlmöglichkeiten.

- Teilhabe markiert Mindestspielräume der Lebensführung und setzt der Ungleichheit nach unten Grenzen. Ein Mindestmaß an Teilhabe vermeidet soziale Ausgrenzung (S. 26–27).

„Teilhabe ist somit das Gegenteil von behindert-Werden“ und ist in Klauß (2018) Verständnis von zentraler Bedeutung für das Menschsein und menschliche Entwicklungsmöglichkeiten, um gut leben zu können. Er beschreibt verschiedene Bereiche, in denen wir Teilhabe erleben können:

- In der Teilhabe am Familienleben und an verlässlichen Beziehungen bildet der Mensch Bindungskompetenzen aus, macht Kommunikationserfahrungen und eignet sich Alltagskompetenzen an.
- In der Teilhabe an Bildung, können Lernerfahrungen gemacht und Kompetenzen erworben werden, die wichtig sind, um in weiteren Lebensbereichen teilhaben zu können.
- Im Arbeitsleben kann der Mensch durch Teilhabe die Erfahrung von Produktivität machen und praktische Fähigkeiten entwickeln.
- Durch Teilhabe am Bereich Freizeit kann der Mensch den Wechsel von Erholung und Anstrengung erleben und Interessen entwickeln, die der Langeweile entgegenwirken.
- Teilhabe an Wohnen heißt Zusammenleben zu lernen, sich in seiner Wohnung wohlfühlen, seine Bedürfnisse befriedigen zu können und in und von der Wohnung aus mobil sein zu können.
- Teilhabe an Kommunikation bedeutet sich informieren zu können, eigene Bedürfnisse und Ideen zu äußern und eigene Interessen vertreten zu können (Klauß, 2018, S. 182).

## 2.5.2 Teilhabe und Kommunikation

Menschen deren Teilhabe im Bereich Kommunikation erschwert ist, weil sie sich durch sprachliche oder nicht-sprachliche Kommunikation nur schwer verständlich machen können, kommunizieren ihre Bedürfnisse möglicherweise durch auffälliges Verhalten, da die beeinträchtigte Teilhabe an Kommunikation es notwendig macht, anders auf Bedürfnisse aufmerksam zu machen (Klauß, 2018, S. 190).

Um Teilhabebarrrieren im Bereich Kommunikation abzubauen, müssen Kinder die Erfahrung machen, auch durch andere Ausdrucksformen, als nur Sprache, verstanden zu werden. Alternative Mittel – wie Unterstützte Kommunikation – verbessern die Möglichkeiten verstanden zu werden und soziale Wirksamkeit zu spüren (Klauß, 2018, S. 190–191).

Dennoch bestehen für Menschen mit geistiger Behinderung häufig Teilhabebarrrieren, da – trotz Bemühungen zur Inklusion in verschiedene Gesellschaftsbereiche – viele von ihnen nach wie vor in abgetrennten Umgebungen leben und ihre Freizeit verbringen (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 209). Dadurch ergibt sich, dass die Kommunikationspartner von Menschen, die alternativ kommunizieren, häufig selbst Menschen sind, die auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind, oder bezahlte Mitarbeiter\*innen (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 210). Außerdem besteht häufig noch die Vorstellung, dass Kinder Unterstützte Kommunikation am besten in stark strukturierten Umgebungen lernen können und erst bei bestehenden Erfolgen natürlichen Situationen ausgesetzt werden sollten, in denen Kommunikationsfähigkeiten tatsächlich erforderlich sind (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 210). Dabei ist bereits bekannt, dass sich das Vorhandensein von inklusiven, natürlichen

Kommunikationsmöglichkeiten positiv auf das ausgewählte Vokabular auswirkt und zudem lebensbereichernder und motivierender ist, als künstliche Lernsituationen, auch da Menschen mit geistigen Behinderungen oft Probleme haben, Lernsituationen auf reale Alltagssituationen zu übertragen (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 210).

Eine Studie zur Bildungssituation von nichtsprechenden Kindern in Deutschland von Erdélyi und Thümmel (2011) kam zu dem Schluss, dass nicht- und wenig sprechende Kinder einem erhöhten Exklusionsrisiko ausgesetzt sind, da ihnen durch die hohe Selektivität ihrer Lerngruppen gleichaltrige Sprachvorbilder fehlen. Zudem zeigte die Studie, dass sich die Kommunikationsförderung häufig auf körpereigene Kommunikation beschränkt, was die Reichweite der Kommunikation begrenzt und wiederum zu weniger Teilhabe führen kann. Als Gründe werden fehlende Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Kommunikationshilfsmitteln vermutet, ebenso wie das mangelnde Zutrauen, dass mehrfachbehinderte Kinder komplexere Kommunikation erlernen können. Gründe für Defizite in der Teilhabe von kaum- und nichtsprechenden Kindern am Unterricht und Schulleben wurden in einer unzureichenden Anpassung an die kommunikativen Bedürfnisse der Kinder verortet (S. 28).

### **2.5.3 Soziale Kompetenzen**

Die erfolgreiche Entwicklung von sozialen Kompetenzen ist stark davon abhängig, wie Kinder Informationen verarbeiten, ihre Handlungen planen und wie gut ihnen die Aufmerksamkeitsabstimmung mit dem Gegenüber und die dialogische Kommunikation gelingen (Sarimski, 2005, S. 120). Defizite in diesen Bereichen erschweren geistig beeinträchtigten Kindern das Verständnis von sozialen Zusammenhängen und die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten wie der Selbstregulation, d.h. dem Umgang mit starken Gefühlen wie Wut oder Angst (Sarimski, 2005, S. 120). Sie spielen daher seltener mit Gleichaltrigen, da soziale Aktivitäten häufiger misslingen und sie sind weniger beliebt bei Spielpartner\*innen, da es Kindern im Gegensatz zu Erwachsenen schwerer fällt, diese Defizite von behinderten Kindern im Miteinander auszugleichen (Sarimski, 2005, S. 120).

Eine mangelnde Teilhabe an diesen alltäglichen sozialen Kontakten und die Verfestigung von nicht zuträglichen Verhaltensmustern im Miteinander mit anderen Kindern und Erwachsenen können wiederum die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten und Kompetenzen hemmen und die Ausbildung von Freundschaften und befriedigenden sozialen Beziehungen mit anderen Kindern erschweren (Sarimski, 2019, S. 35).

Soziale Partizipation ist zwar eine objektive Gegebenheit, davon zu unterscheiden ist jedoch die subjektive Zufriedenheit mit den Teilhabechancen, die sich im sozialen und emotionalen Wohlbefinden zeigt (Sarimski, 2019, S. 36). Die subjektive Zufriedenheit ergibt sich durch die persönlichen Ziele und Erwartungen des Kindes und zeigt, wie es selbst den Grad an sozialer Teilhabe, der sich durch seine sprachlichen und intellektuellen Einschränkungen ergibt, wahrnimmt und wie zufrieden es damit ist (Sarimski, 2019, S. 36).

## 2.5.4 Herausforderndes Verhalten, Kommunikation und Teilhabe

Mühl (2003) erklärt das Phänomen von Verhaltensstörungen bzw. von Verhalten, dass von den Mitmenschen als herausfordernd wahrgenommen wird, damit, dass Menschen mit geistiger Behinderung diese Verhaltensstörungen als sinnvolles Verhalten verstehen, da es für die Betroffenen eine Funktion erfüllt. Er beschreibt weiter, dass es sich dabei um funktionales Verhalten handelt, dass die Person im Laufe des Lebens erlernt hat, da auch geistig behinderte Menschen danach streben, ihre Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen und ihre Umgebung zu verstehen und zu kontrollieren. Wenn es ihnen an gesellschaftlich anerkannten Techniken zur Befriedigung dieser Bedürfnisse fehlt, kommt es zur Entwicklung von herausforderndem Verhalten als Bewältigungsstrategie (S. 309).

Verhaltensprobleme kommen bei Menschen mit Behinderung häufiger vor, als bei Menschen ohne Behinderung, dennoch ist festzuhalten, dass sich die meisten Menschen mit geistiger Behinderung nicht sozial unangemessen verhalten (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 210). Gründe für die vermehrte Häufung von auffälligem Verhalten bei dieser Personengruppe liegen im Mangel an bevorzugten und funktionalen Orten, an passenden Sozialkontakten und im Mangel an Beschäftigungs- und Kommunikationsmöglichkeiten (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 210).

Häufig zeigen Menschen, die noch keine geeigneten Kommunikationsstrategien entwickelt haben, herausfordernde, nichtsymbolische Verhaltensweisen, wie Wutanfälle, Schreien, Schlagen oder selbstverletzendes Verhalten (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 226).

Ebenso kann es zum Verharren in stereotypen Verhaltensweisen kommen oder zu sozialem oder depressivem Rückzug, wodurch das Risiko des Ausschlusses erheblich steigt (Klauß, 2018, S. 186).

„Wer durch sein Verhalten auffällt, riskiert Exklusion, also Ausgrenzung statt Inklusion“ (Klauß, 2018, S. 186). Um das auffällige Verhalten als Teilhabe-Barriere zu überwinden, gehört es zu den sonderpädagogischen Grundüberzeugungen, dass wir versuchen müssen, den dahinter liegenden Sinn zu verstehen, um Interventionsmöglichkeiten entwickeln zu können (Klauß, 2018, S. 187)

Beukelman und Mirenda (2013) beschreiben, welche Prinzipien sowohl bei symbolischen als auch bei nichtsymbolischen Kommunikationsinterventionen beachtet werden sollten, um Alternativen zu herausforderndem Verhalten etablieren zu können:

- Funktionale Äquivalenz: Die Intervention sollte der Person ein alternatives Verhalten beibringen, dass dieselbe Funktion erfüllt wie das Problemverhalten.
- Effizienz und Reaktionseffektivität: Dieses Prinzip besagt, dass die Person die effektivste und effizienteste Weise zu kommunizieren wählt, die sie aktuell beherrscht. Alternatives Verhalten muss nach dieser Logik genauso einfach zu zeigen sein, wie das Problemverhalten und genauso effektiv zum gewünschten Ergebnis führen. Ist dies nicht der Fall, wird das alte Verhalten beibehalten.
- Passung zwischen Person und Umwelt: Manchmal liegen die Gründe für Verhaltensprobleme nicht in der Person, sondern in den für die Person unpassenden Lebensbedingungen. Hier erfordert es einer Anpassung relevanter Aspekte der Umgebung. Dies kann z.B. sinnvoll sein, wenn die Person Vermeidungsverhalten zeigt, also sich mit ihrem Verhalten unangenehmen Situationen und Umgebungsbedingungen entziehen will (S. 226–227).



## **3 Forschungsdesign/Empirischer Teil**

### **3.1 Methodisches Vorgehen**

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen im Rahmen des Forschungsprozesses vorgestellt. Im theoretischen Teil wurden bereits viele Informationen über den aktuellen Forschungsstand zu den Themen Behinderung, Kommunikation und Teilhabe bearbeitet. Nun geht es darum, welchen Beitrag diese Arbeit zum Erkenntnisstand leisten kann.

Zu Beginn erfolgt wiederholend die Darstellung der Forschungsfragen. Danach wird die Methode zur Erhebung und Auswertung der Daten vorgestellt und begründet. Auch auf Limitationen in der Forschung wird in diesem Zuge eingegangen. Anschließend werden die Forschungsergebnisse ausgewertet und ein Fazit gezogen.

### **3.2 Forschungsfrage**

Kinder mit Spracherwerbsstörungen erleben von der frühen Kindheit an Einschränkungen in der sozialen Teilhabe, wie auch in den sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen. Dadurch steigt das Risiko für das Auftreten von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten (Sarimski, 2019, S. 94). Vor diesem Hintergrund untersucht diese Arbeit, wie im sonderpädagogischen Kontext – konkret in der schulischen Förderung von Kindern mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen und fehlender Lautsprache – mit dieser Problematik umgegangen wird. Untersucht wird zudem, welche Methoden pädagogisches Personal anwendet, um einerseits Nachteile, die sich für die Kinder durch das Fehlen von Lautsprache ergeben, auszugleichen und andererseits, wie die Teilhabe von Kindern in diesem Setting gefördert wird. Auch soll erforscht werden, welche Veränderungen pädagogisches Personal in der Teilhabe der Kinder wahrnimmt, wenn Kinder zunehmend kommunikative Kompetenzen entwickeln.

Konkret werden folgende Forschungsfragen behandelt:

- Wie fördert pädagogisches Personal die Teilhabe von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung ohne ausreichender Lautsprache in der Schule?
- Wie nehmen Pädagog\*innen den Einfluss von Unterstützter Kommunikation auf die Teilhabe wahr und wie gestalten sie Interaktion?

### 3.3 Leitfadengestützte Interviews

Als Methode zur Erhebung der Daten für die Bearbeitung der Forschungsfragen wurde das Leitfadengestützte Interview gewählt. Dabei wurde im Sinne von Helfferichs (2011) Kriterien zur Befragung durch Leitfadeninterviews ein besonderes Augenmerk auf Offenheit als Befragungsprinzip, auf eine begrenzte Anzahl an Fragen, auf die Orientierung am Erinnerungs- und Argumentationsfluss und auf die Priorisierung des spontanen Erzählens gelegt (S. 177).

Es wurden insgesamt 6 Interviews mit pädagogischem Personal aus drei verschiedenen Schulen in Wien geführt. Ursprünglich wurde bei der Auswahl der Interviewpartner\*innen ein ausgewogenes Alters- und Geschlechterverhältnis angestrebt, ebenso wie die Befragung von unterschiedlichen in der Schule tätigen Berufsgruppen, um ein möglichst differenziertes Bild zu bekommen. Durch die begrenzte Anzahl an möglichen Interviewpartner\*innen, die sich zur Durchführung eines Interviews bereit erklärt haben, konnte leider nur ein Mann befragt werden. Alle Interviewpartner\*innen sind in sonderpädagogischen Schulen in Wien tätig, in denen Kinder mit schwerer kognitiver Beeinträchtigung nach SEF-Lehrplan unterrichtet werden. Es wurden zwei Pädagog\*innen befragt, die in der schulischen Ganztagsbetreuung tätig sind und die Kinder sowohl vormittags im Unterricht begleiten, als auch nachmittags in der freizeitpädagogischen Betreuung tätig sind. Die anderen Interviewpartner\*innen sind Lehrkräfte. 4 Interviews wurden am jeweiligen Schulstandort geführt, zwei fanden in Privatwohnungen statt.

**Tabelle 1 - Übersicht der Interviewpartner\*innen**

Kürzel im Text	Alter	Berufstitel	Dienstjahre am Standort	Bezirk der Schule	Interviewdauer
P1	31 Jahre	Dipl. Sozialpädagog*in, Sozialarbeiter*in	8. DJ	14. Bezirk	42 min
P2	36 Jahre	Lehrer*in für Inklusiv- und Sonderpädagogik	3. DJ	14. Bezirk	38 min
P3	26 Jahre	Lehrer*in für Inklusiv- und Sonderpädagogik	4. DJ	14. Bezirk	25 min
P4	44 Jahre	Lehrer*in für Inklusiv- und Sonderpädagogik	12. DJ	14. Bezirk	34 min

P5	34 Jahre	Dipl. Sozialpädagog*in	10. DJ	18. Bezirk	56 min
P6	55 Jahre	Lehrer*in für Inklusiv- und Sonderpädagogik	1.DJ	16. Bezirk	52 min

Im Folgenden werden die Interviewpartner\*innen mit der Abkürzung P für Person und der jeweiligen zugeordneten Zahl benannt.

### 3.4 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde die Inhaltsanalyse gewählt. Hierbei handelt es sich um eine qualitative Forschungsmethode, die in der Sozialforschung besonders häufig angewandt wird. Die Autorin hat sich in der Ausführung an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) orientiert. Die Software MAXQDA wurde zum Erstellen der Interview-Transkripte genutzt. Bei der Auswertung der Interviews wurde ebenso mit der Software MAXQDA computergestützt gearbeitet. Zuerst wurde der Text aufmerksam gelesen, relevante Inhalte markiert und mit Memos versehen. Dann wurden Hauptkategorien deduktiv in Anlehnung an die Forschungsfragen gebildet. Zum Zuge der Auswertung wurden die Transkripte mit Hilfe der Software codiert und induktiv, also direkt am Material, Subkategorien gebildet (Kuckartz, 2016, S. 72). Im Folgenden ist zwecks Übersichtlichkeit eine Tabelle mit dem entstandenen Kategoriensystem angeführt. Dieses bildete die Basis für die weitere Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.

Tabelle 2: Haupt- und Subkategorien der Auswertung

<b>Gestaltung von Interaktion</b>	<b>Wie wird Teilhabe gefördert?</b>	<b>Einfluss von Unterstützter Kommunikation auf die Teilhabe</b>
Kennenlernphase bzw. Anbahnung Interessen aufgreifen Unterstützte Kommunikation - Methoden	Miteinbeziehen Mitbestimmung „natürliche Kontexte“ - Struktur und Rituale - Singen, plaudern, spielen	Kognition Teilhabe durch Kommunikation Konflikte und Handlungsalternativen Beziehung und Selbstwert

Modeling	Beziehung	Autonomie Sprachentwicklung Grenzen von Unterstützter Kommunikation
----------	-----------	--

## 4 Analyse der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews geleitet von den Forschungsfragen anhand des gebildeten Kategoriensystems erläutert.

### 4.1 Gestaltung von Interaktion

Die Interviewpartner\*innen arbeiten alle mit Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung, die kaum oder gar nicht über verbale Sprachfähigkeiten verfügen. In dieser Kategorie wird beschrieben, wie es den Interviewpartner\*innen gelingt, mit den Kindern in Kontakt zu kommen und eine wechselseitige Beziehung aufzubauen.

#### 4.1.1 Kennenlernphase bzw. Anbahnung

Wenn ein Kind neu in die Gruppe bzw. Klasse dazukommt, gaben die Interviewpartner\*innen an, dass sie in der Anfangsphase versuchen, möglichst viel über das Kind herauszufinden. Person 2 gibt an, die Eltern im Vorfeld zu befragen, wie diese mit dem Kind kommunizieren (P2:22). Vier Interviewpartner\*innen beschreiben, dass sie das Kind beobachten (P2:22), worauf es reagiert (P3:18), wofür es sich interessiert (P1: 36), ob sich anhand von Mimik und Gestik Rückschlüsse auf das emotionale Befinden des Kindes ziehen lassen und welches Spiel- und Sozialverhalten das Kind an den Tag legt (P5:22).

Auch berichten einige Interviewpartner\*innen, dass sie mit Körperkontakt und Berührungen in Kontakt treten, wenn das Kind dies zulässt. Person 1 gibt an, dass sie auf Augenhöhe und mit Körperkontakt, wie etwa Hand-geben, in Austausch tritt und das Kind, auch wenn es nonverbal ist, anspricht. „Nur weil das Kind nonverbal ist, heißt das nicht, dass man selber nicht auch (...) reden darf.“ (P1:24). Person 2 gibt an, dass körpernahe Kontaktaufnahme helfen kann, „um sich gegenseitig kennenzulernen“ (P2:22) und Person 6 betont, dass man mittels Körperkontakt am besten Reaktionen des Gegenübers spürt und Körperkontakt beziehungsstiftend sein kann (P6: 30).

Person 5 gibt an mittels „try and error“ zu arbeiten, also mit Versuch und Irrtum, indem sie Spiele oder Materialien anbietet und so versucht, Anknüpfungspunkte zu finden (P5: 30). Auch Person 2 beschreibt, dass es am Anfang vor allem ein Ausprobieren ist, worauf das Kind reagiert und anspringt (P2: 24). Person 3 bezieht das neue Kind in Gruppenaktivitäten mit ein, um herauszufinden, worauf das Kind reagiert, ob es sich aktiv beteiligt oder nur zusieht aber auch, um seine Fähigkeiten einschätzen zu können (P3: 18).

## 4.1.2 Interessen aufgreifen

Die Interviewpartner\*innen berichten, dass ein Orientieren an den natürlichen Interessen des Kindes ein guter Weg ist, einen Zugang zum Kind zu finden und in Austausch zu treten. In der Anfangsphase scheint das Orientieren an den Interessen vor allem dem Kontaktaufbau und der gegenseitigen Interaktion zu dienen. Person 1 berichtet, dass in vielen Räumen offene Spielzeugkästen gängig sind und begründete dies damit, dass Kindern, die sich noch nicht ausreichend mitteilen können, dadurch die Möglichkeit geboten wird, sich Spielmaterial zu nehmen und sich auszuprobieren (P1: 34). Auch Person 6 bietet diese Möglichkeit an und versucht über das Material, das das Kind wählt, einen Bezug zum Kind herzustellen und auf das Kind eingehen zu können (P6: 86). Person 3 gibt an, dass sie sich zum spielenden Kind dazusetzt, um über das Spielen in Interaktion bzw. eine Kommunikation zu kommen (P3: 36).

## 4.1.3 Unterstützte Kommunikation – Methoden

Alle Interviewpartner\*innen nutzen Methoden der Unterstützten Kommunikation, um mit den Kindern in Austausch und Interaktion zu treten. Dabei orientieren sie sich an den Fähigkeiten, Bedürfnissen und Entwicklungsstufen der Kinder.

Alle Interviewpartner\*innen nutzen zur Kommunikation Gebärden, Piktogramme – also schematische, symbolische Darstellungen - und elektronische Sprachausgabegeräte in Form von Tablets mit dem Programm MetaTalk. Jeweils zwei Interviewpartner\*innen benutzen zusätzlich noch Talker, Taster oder Kommunikationsmappen. Person 5 nutzt noch zusätzlich eine Sprachausgabetafel für die Wand, die sie mit Symbolen bestückt hat und betreut ein Kind, das mit Augensteuerung kommuniziert. Person 6 nutzt zusätzlich zur Jause Tischsets mit Symbolen, Tagebücher mit Fotos zum Plaudern über Erlebnisse und ICH-Bücher mit Informationen zum jeweiligen Kind (P1:22; P2: 14, 86; P3: 12, 14; P4: 14; P5: 12, 20, 61; P6: 70, 74, 84).

Es lässt sich zusammenfassen, dass ein Grundstock von drei Methoden von allen Interviewpartner\*innen zur Kommunikation genutzt wird. Darüber hinaus gibt es noch einige Überschneidungen, welche Methoden ergänzend angewandt werden. Einige Methoden werden nur von einzelnen Personen genutzt.

Welche Methoden die Interviewpartner\*innen nutzen ist stark davon abhängig welche Kinder sie betreuen. Person 1 meint dazu, dass es oft schwierig ist die richtigen Form zu finden, auf die ein Kind reagiert: „Dann muss man sich einfach durchprobieren.“ (P1:76)

Person 2 führt es auf den Entwicklungsstand der Kinder zurück, wie aufgeschlossen sie gegenüber Kommunikationsangeboten sind (P4:78). Person 3 betont, dass immer irgendein Kommunikationsangebot möglich ist und wenn ein Angebot nicht angenommen wird, kann man alternativ ein anderes anbieten: „Also zum Beispiel, wenn es auch noch nicht diese Ebene ist, dass Bilder jetzt verstanden werden können, dann wird es nicht angenommen. Aber dann kann man noch mal einen Schritt zurückgehen.“ (P3:54)

Auch Person 5 und 6 haben die Einstellung, dass ein Kind kaum Grundvoraussetzungen mitbringen muss, um kommunizieren zu können und dass durch die Vielzahl an Methoden Kommunikation von

basaler, körpernaher Kommunikation bis hin zu hochtechnischen Kommunikationshilfen reichen kann (P5:73, P6:80). Person 2 betreut aktuell ein Kind, bei dem sie das Gefühl hat, dass es den Sinn von Kommunikation noch nicht verstanden hat. Sie hofft, dass es irgendwann den Zusammenhang zwischen den Symbolen, auf die es tippt und der Reaktion der Umwelt darauf, erschließen kann und seine Kommunikation weiterentwickelt (P2:78).

#### **4.1.4 Modeling**

Modeling in der Unterstützten Kommunikation bezeichnet die Rolle der Bezugsperson als Modell, von dem die Nutzung der Techniken oder Hilfsmittel gelernt wird. Die Bezugsperson ist ein Vorbild und nutzt das Hilfsmittel im Alltag, damit das Kind von ihr lernen kann, wie und zu welchem Zweck Kommunikation eingesetzt wird.

Dieser Prozess kann Wochen bis Monate dauern und ist erfolgreicher, wenn die Bezugsperson mitwirkt, da das Kind durch Imitation lernt. Zudem fördern Erfolgserlebnisse die Motivation (Kristen, 2010, S. 74–75).

Die Intensität, in der die Interviewpartner\*innen Unterstützte Kommunikation einsetzen, ist unterschiedlich. Person 2 gibt an, dass sie Unterstützte Kommunikation am intensivsten im Morgenkreis einsetzt. Hierbei wird laut ihr jeder Teil mit Unterstützter Kommunikation begleitet. Der Morgenkreis bezeichnet einen Sesselkreis am Morgen, bei dem gemeinsam der Tagesablauf besprochen wird. Die Kinder können Wünsche äußern und sich Aktivitäten oder Lieder aussuchen (P2: 30, 32). Darüber hinaus gibt Person 2 an, dass die Kinder den ganzen Tag Zugang zu verschiedenen Kommunikationshilfen haben, sie selbst jedoch etwas nachlässig im eigenen Einsatz ist, die Kinder dies jedoch inzwischen zum Teil einfordern und sie damit an die Wichtigkeit erinnern, es selbst auch einzusetzen (P2:38). Person 4 gibt an, dass sie das Tablett mit dem Programm MetaTalk ebenso verstärkt im Morgenkreis mit den Kindern einsetzt, wie auch um zwischendurch mit ihnen zu plaudern und um Dinge zu besprechen (P4:40). Person 5 spricht mit den Kindern in verbaler Sprache und verwendet zusätzlich Gebärden und auch andere Hilfsmittel (P5:30,12). Ebenso handhabt es Person 3, die angibt, beim Sprechen die ganze Zeit mit Mimik und auch Gebärden zu unterstützen, wobei sie im Sinne der Gebärdenunterstützten Kommunikation nicht jedes Wort gebärdet, sondern nur Schlagworte (P3: 26). Person 1 verwendet ebenso begleitend zum Sprechen Gebärden und betont, dass sie manche Gebärden so häufig verwendet, dass sie diese „auch im Kontakt mit verbalen Kindern und im Privatleben“ einsetzt und sagt ebenso in diesem Zusammenhang: „Das heißt, das ist irgendwie schon so im Muscle Memory drinnen.“ (P1: 38). Person 6 gibt an, dass sie „prinzipiell mal den ganzen Tag“ Unterstützte Kommunikation einsetzt und argumentiert: „Also weil sie lernen es nicht einfach so, also sie brauchen halt immer auch, dass jemand ihnen zeigt, wo man Sachen findet (...).“ (P6: 44).

## 4.2 Wie wird Teilhabe gefördert?

Die Teilhabe eines Menschen erstreckt sich über zahlreiche Lebensbereiche und im Kontext Schule ist die Möglichkeit der Teilhabeförderung auf einen Kontext begrenzt. Daher befasst sich diese Kategorie im Sinne von Kardorffs Dimensionen von Partizipation mit dem „Teil-haben“ im Sinne einer Schaffung von Zugangsmöglichkeiten (siehe 2.5.1 Definition Teilhabe). Dabei haben sich Subkategorien einerseits induktiv aus dem Material ergeben, die diese Zugangsmöglichkeiten im Kontext des Unterrichts widerspiegeln und andererseits theoriegeleitet in Anlehnung an das Partizipationsmodell von Beukelmann und Mirenda (2013) (siehe auch unter 2.4.3), in dem beschrieben wird, dass es notwendig ist, Zugangsbarrieren zu identifizieren und die Umgebung so anzupassen, dass sich Kinder in „natürlichen Kontexten“ aktiv beteiligen können, da diese viele Gelegenheiten für sinnvollen, sozialen und kommunikativen Austausch bieten (S. 229–230).

### 4.2.1 Miteinbeziehen

Die Teilhabe von Kindern ohne Lautsprache an Gruppenaktivitäten, Gesprächen und weiteren Angeboten bedarf mitunter einer Unterstützung durch Außenstehende, damit auch diese Kinder es schaffen, aktiv an Angeboten teilzuhaben. Das bedarf einerseits der Schaffung von Voraussetzungen, die den Zugang ermöglichen. Bei den Interviewpartner\*innen häufig in Form von Kommunikationshilfen. Andererseits braucht es auch ein Setting, in welchem dem Kind der Zugang im Alltag erleichtert wird.

Person 1 gestaltet mit den Kindern morgens einen gemeinsamen Sesselkreis, in dem sie sich gegenseitig mit Symbolen begrüßen können und in dem alle Kinder die Möglichkeit haben, kommunikationsunterstützt ihre Befindlichkeiten auszudrücken (P4:24). Person 3 betont, dass es manchmal schon viel ausmacht, wenn Kinder bei Gruppenaktivitäten einfach dabei sind. Auch wenn sie sich nicht aktiv beteiligen, nehmen sie wahr, was passiert und sind auf ihre Weise Teil der Gruppe (P3:62). Sie berichtet auch von einem Kind, das noch auf einem basalen Kommunikationslevel ist, jedoch immer überall dabei sein möchte und dies auch einfordert, was mit Unterstützung dann auch gelingt (P3: 70, 72). Durch die unterschiedlichen Kommunikationslevels der Kinder gelingt die Kommunikation untereinander nicht immer von selbst. Person 3 beschreibt, wie sie versucht Interaktion zwischen den Kindern anzuleiten. Sie hilft den Kindern die Mimik und Gestik des anderen zu interpretieren und herauszufinden, was das andere Kind meint oder möchte (P3:72). Person 6 beschreibt, dass die Kinder in ihrer aktuellen Gruppe auch aktiv auf neue Kinder zugehen und in Kontakt treten. Sie selbst bezieht auch nonverbale Kinder in gemeinsame Aktivitäten mit ein, indem sie kommunikationsunterstützt Aktivitäten anbietet und anleitet, wie Kochen, wo jedes Kind mit Hilfe von Symbolen auswählt wo es helfen möchte, oder gemeinsame Spiele, Snackpausen oder zum Abschluss ein Gruppengespräch über die Highlights des Tages. Ihr Ziel ist es, dass bei diesen Aktivitäten alle Kinder eingebunden sind und sie ein Gruppengefühl entwickeln (P6:38,90). Person 1 berichtet, dass in ihrer Schule einmal monatlich ein Gebärdensingen veranstaltet wird, bei dem alle Klassen kommen dürfen: „Es wird gesungen und in der Mitte stehen dann immer ein paar

Lehrer\*innen, die zusätzlich die Gebärden machen, wo dann alle Kinder mitmachen können und auch eben die, die nonverbal sind.“ (P1: 38).

#### **4.2.2 Mitbestimmung**

Den Verlauf des eigenen Tages im Rahmen der Möglichkeiten mitzubestimmen erscheint für viele selbstverständlich. Für nicht-sprechende Kinder ist es das nicht. Person 2 beschreibt das Dilemma, dass Kinder, die nicht sprechen, häufig bei Entscheidungen übergangen werden, weil sie sich nicht äußern oder weil es einfacher erscheint, für sie zu entscheiden (P2: 70). Sie selbst möchte nicht über die Kinder entscheiden, sondern sie aktiv in Entscheidungen einbinden. Im Morgenkreis kommen die Kinder lautsprachlich, mit Gesten oder mit Symbolen zu Wort: „(...) die Kinder können ihre Wünsche äußern, was sie gerne tun würden, oder Protest einlegen, wenn sie irgendetwas gar nicht machen wollen. Also sie bestimmen einen Teil des Tages mit.“ (P2: 30). Auch lässt sie sich gerne Feedback geben, was den Kindern gefallen hat, was nicht und ob sie Aktivitäten wiederholen möchten (P2: 70). Sie gibt zu bedenken, dass dies bei den Kindern gewissermaßen auch einen Zugzwang auslöst, Dinge zu entscheiden und Verantwortung zu übernehmen und dass es manche Kinder nicht gewohnt sind, Entscheidungen zu treffen, da immer für sie entschieden wird oder dass manche Kinder für sich entscheiden lassen, weil sie den Nutzen der Kommunikation noch nicht erkannt hätten (P2: 46, 48). In diesem Kontext meint sie auch: „Kommunizieren können ist ein gewisses Maß an Selbstbestimmung und das ist ja auch das Ziel, irgendwo, in der Schule den Kindern so viel Selbstständigkeit und Selbstbestimmung wie möglich mitzugeben.“ (P2: 48).

Auch Person 6 bindet nichtsprechende Kinder bei Entscheidungen gerne mit ein, indem sie sie zum Beispiel etwas auswählen lässt. Der Nutzen liegt für sie darin, dass die Kinder merken, dass sie ernst genommen werden und sich mitteilen dürfen (P6: 26).

Auch Person 1 bietet den Kindern die Möglichkeit bei der Tagesbesprechung, die mit Symbolen und Gebärden unterstützt wird, Aktivitäten für den Tagesplan auszusuchen und damit mitzubestimmen, was sie in der Gruppe machen möchten oder welches Spiel sie mit den anderen spielen möchten (P1: 28, 46).

#### **4.2.3 „natürliche Kontexte“**

Diese Kategorie beschreibt, wie Pädagog\*innen im schulischen Alltag natürliche Kontexte nutzen, um Kommunikation anzubahnen und damit die Partizipationsmöglichkeiten verbessern. Im Zuge der Auswertung der Interviews wurden viele Beispiele gefunden, in denen Pädagog\*innen diese natürlichen Kontexte nutzen, um Teilhabe zu ermöglichen, die Kinder aktiv in Abläufe einzubinden und Kommunikation gezielt zu fördern. Beukelman und Mirenda (2013) beschreiben, dass sich diese natürlichen Kontexte, wie vorhersehbare Routinen, Spielen und Lieder, besonders zur Kommunikationsförderung eignen, da das Kind mit diesen Kontexten bereits vertraut ist, sie sehr motivierend sind und durch entsprechende Anpassungen so gestaltet werden können, dass sich das Kind aktiv beteiligen kann (S. 230–232).

## **Struktur und Routinen**

Die meisten Interviewpartner\*innen setzen auf wiederkehrende strukturierte Abläufe, da dies den Kindern hilft sich zu orientieren und sich auf Situationen einzulassen. Zudem schaffen einige kleine Rituale, um Übergänge zu erleichtern und nutzen tägliche Routinen um motivierende Elemente, wie kurze Spiele, Lieder oder ähnliches einzubauen.

Person 4 startet den Tag immer mit einer morgendlichen Besprechung, bei der sie mit Symbolen den Tagesablauf durchgehen, damit sich die Kinder orientieren und verstehen können, wer da ist, was noch kommt und gleichzeitig nutzt sie dies auch als Gesprächsanlass. Sie orientiert sich bei der Aufbereitung immer am Schwächsten (P4: 34). Person 3 gestaltet immer einen morgendlichen Sesselkreis: „(...) da wird immer mit Unterstützter Kommunikation gearbeitet, mit Bildern, mit Gebärdensingen und Gebärden und Talkern und auch den gleichen Abläufen in der Kommunikation und den gleichen Liedern.“ (P3: 22). Sie gestaltet diese Routine bedürfnisorientiert und multimodal, so dass für jedes Kind die Möglichkeit besteht sich zu beteiligen.

So empfiehlt auch Kristen (2010) die multimodale Kommunikation, wie im Kapitel „2.4.2 Kommunikative Kompetenzen“ näher ausgeführt wird, damit Kinder je nach Situation und Kontext kommunizieren können (S. 73–74).

Person 1 bespricht mit den Kindern den Tagesplan, damit sie sich orientieren können und bezieht dabei alle Kinder mit Unterstützter Kommunikation mit ein (P1: 24). Person 6 hat über den Tag und innerhalb der Woche viele Rituale und sich wiederholende Elemente, die den Kindern erleichtern sollen, am Gruppengeschehen teilzuhaben und ihnen auch Sicherheit geben sollen (P6: 36). Person 2 erklärte ebenso, dass sie einen fixen Ablauf am Vormittag habe. Auch benütze sie häufig gleiche Formulierungen und Gesten in gewissen Situationen, damit sich die Kinder daran gewöhnen (P2: 26). Person 5 beschreibt, dass gerade Übergänge von einer Situation in die nächste oft zu Stress führen und begleitet diese gezielt mit Gebärden und Symbolen oder führt kommunikative Rituale ein. Sie erzählt beispielhaft vom Ritual eines Mädchens, dass sich immer mithilfe der Sprachausgabetafel bei der Gruppe verabschiedet: „(...) die geht nicht, wenn sie nicht die zwei Knöpfe drückt, dass sie jetzt mit dem Bus nach Hause fährt, dass sie das der ganzen Gruppe mitteilt.“ (P5: 42). Dadurch kann der Übergang von einer in die nächste Situation besser bewältigt werden und gleichzeitig wird die soziale Komponente durch kommunikative Möglichkeiten erweitert.

## **Singen, plaudern, spielen**

Person 6 gibt an, dass sie vor allem Kommunikationsanfängern die Möglichkeit bietet z.B. das Kommunikationstablett mit Sprachausgabe frei auszuprobieren und die Kinder „vor sich hin brabbeln“ lässt. Sie vergleicht das mit der frühkindlichen Entwicklung in der geplappert wird, noch ohne sich gezielt mitteilen zu wollen. Dies versucht sie dann in weiterer Folge aufzugreifen und weiter zu modulieren (P6: 40). Person 4 nutzt den Morgenkreis und die Jause, also Situationen in denen die ganze Gruppe versammelt ist und ausreichend Zeit zur Verfügung steht, als Gesprächsanlass, um mit den Kindern zu plaudern und bietet in diesen Situationen gezielt Kommunikationshilfen an (P4: 14, 40). Auch Person 1 betont die Wichtigkeit, sich Zeit zu nehmen zwischendurch mit den Kindern zu plaudern, auch wenn dies mit nonverbalen Kindern nicht so leichtgängig ist (P1: 16, 18).

Person 3 versucht das freie Spiel von Kindern zu nutzen, um mit ihnen in einen Kommunikationsprozess zu kommen, indem sie sich einfach dazusetzt und mitmacht. Sie gibt an, dass es inzwischen auch schon klappt, dass einige Kinder miteinander spielen (P3: 24, 36). Person 6 versucht herauszufinden, was das Kind besonders gerne mag. Sie gibt an, dass es am leichtesten sei, mit Dingen zu starten, die dem Kind Spaß machen, da es dabei viel motivierter ist und eine spaßbetonte Interaktion entstehen kann, etwa bei Kitzelspielen oder durch das Kommentieren von Spielhandlungen. Sie nutzt auch sogenannte „Tricks“, wie das Unterbrechen einer Handlung, um dem Kind einen Anlass zu geben zu signalisieren, dass es weitergehen soll oder eine Liederauswahl, um in Kommunikation zu kommen, da sie dabei gute Erfahrungen gemacht, dass leichtgängig Kommunikation entsteht (P6: 30). Diese Erfahrungswerte decken sich mit den Empfehlungen von Beukelman und Mirenda, die zu Beginn der Kategorie ausgeführt wurden. Auch Person 1 nutzt gerne Lieder mit Gebärden und hat die Erfahrung gemacht, dass dies zum Großteil gut angenommen wird (P1: 52).

#### **4.2.4 Beziehung**

Um die Beziehung der Kinder untereinander zu fördern, hat Person 5 gute Erfahrungen damit gemacht, Wissen, dass sie über ein nonverbales Kind in Erfahrung gebracht hat - wie etwa Interessen - mit den anderen Kindern zu teilen. Dadurch soll die Kontaktaufnahme der Kinder untereinander erleichtert werden bzw. das Interesse aneinander geweckt werden (P5: 34, 36). Diese Starthilfe scheint manchmal notwendig, damit sich die Kinder gegenseitig besser kennen lernen und einen Zugang zueinander finden, da die Kommunikation als Mittel zur Kontaktaufnahme und zum Austausch erschwert ist.

Person 3 versucht die Kinder anzuleiten, damit eine Kommunikation untereinander stattfinden kann bzw. in der Kommunikation untereinander zu vermitteln. Sie hat das Gefühl, dass dadurch das Gemeinsame gestärkt wird (P3: 72).

Person 6 beschreibt, dass sie einerseits einige Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung betreut, die mehr für sich sind und bei denen sie viel anleiten muss, damit sie aufeinander zugehen und Sachen gemeinsam machen und dazu auch aktiv Situationen schaffen muss, die dies fördern (P6: 88). Andererseits berichtet sie, dass neue Kinder zum Teil die Nutzung von Kommunikationshilfen durch Nachahmung der anderen Kinder erlernen und in diesem Fall Kommunikation unter den Kindern entsteht, die sie nicht zusätzlich anleiten muss (P6: 40). Auch beschreibt sie, dass die Nutzung von Kommunikationshilfen durch die Peer-Group hilft, damit neue Kinder Kommunikationshilfen selbst ausprobieren (P6: 38).

Person 5 hat ähnliche Herausforderungen wie Person 6, da sie viele „Einzelgänger“ in der Klasse hat, die wenig Interesse an anderen Kindern zeigen. Sie versucht über gemeinsames Spiel und gemeinsame Aufgaben die Interaktion zu fördern, dies gelingt bisher jedoch nur bedingt: „Dadurch, dass sie oft sich gegenseitig nicht verstehen, (...) geben sie das sehr schnell auf und gehen zu jemanden, der versteht, was sie wollen.“ (P2: 54).

Diese Erfahrung deckt sich mit Sarimskis Theorie, die im Kapitel „2.5.3 Soziale Kompetenzen“ näher ausgeführt wurde. Sarimski (2005) beschreibt darin, dass Aktivitäten mit anderen Kindern häufiger misslingen, wenn Kinder durch ihre kognitive Beeinträchtigung Defizite in der

Aufmerksamkeitsabstimmung und der dialogischen Kommunikation aufweisen. Erwachsene hingegen können diese Defizite im Gegensatz zu Kindern besser ausgleichen (S. 120). In diesem Kontext erscheint es nachvollziehbar, warum die Kinder zum Teil bevorzugt mit Erwachsenen in Kontakt treten, mit denen Kommunikation leichter gelingt.

### **4.3 Einfluss von Unterstützter Kommunikation auf die Teilhabe**

In dieser Kategorie wird aus den Interviewergebnissen abgeleitet, welchen Einfluss die Verwendung von Unterstützter Kommunikation auf die Teilhabe der betroffenen Kinder hat. Dazu wurden die Erfahrungen der Interviewpartner\*innen und die Eindrücke, die sie aufgrund ihrer Praxiserfahrungen gewonnen haben, in verschiedene thematische Subkategorien unterteilt. Um die Erfahrungen richtig einstufen zu können, erschien es wichtig vorab zu erheben, ob den Interviewpartner\*innen ein gemeinsames Verständnis von Unterstützter Kommunikation zugrunde liegt. Bei der Frage, was sie mit dem Begriff Unterstützte Kommunikation verbinden, zeichnete sich ein ähnliches Verständnis ab, auch wenn manche Interviewpartner\*innen den Begriff weiter fassen als andere. Zwei Personen (P1: 22, P4: 22) beziehen den Begriff vor allem auf Hilfsmitteln und Methoden, die Kommunikation ermöglichen, seien es körpereigene Kommunikationsmittel, wie Gebärden oder körperferne Hilfsmittel, wie analoge oder technische Hilfsmittel. Die anderen Interviewpartner\*innen fassen den Begriff weiter und betonen, dass Unterstützte Kommunikation darüber hinaus auch Mimik und Gestik beinhaltet (P5:12, P3:14, P6: 20), aber auch andere zwischenmenschliche Zeichen. Für Person 2 reicht sie von „Ich zupf an deinem Ärmel (...)“ bis hin zu „Ich nutze elektronische Sprachausgabegeräte“, „(...) und die komplette Bandbreite dazwischen“ (P2:12). Für Person 5 gehört zu Unterstützter Kommunikation darüber hinaus auch die eigene Fähigkeit das Gegenüber und seine Bewegungen, Handlungen und Schwingungen richtig „lesen zu können“ (P5:16), im Sinne dessen, dass Unterstützte Kommunikation auch eine gelungene Interpretationsleistung erfordert. Person 6 bezieht Unterstützte Kommunikation auch auf das Setting, wie man mit den Methoden praktisch umgeht und wie man Kommunikation anbahnen kann (P6:20).

#### **4.3.1 Kognition**

Kommunikation erfüllt nicht nur einen sozialen Zweck und trägt zur Verständigung untereinander und damit zu sozialer Teilhabe bei. Kommunikationsfähigkeiten ermöglichen auch komplexere Denkprozesse, die wiederum neue Möglichkeiten der Teilhabe eröffnen.

Wie bereits in Kapitel „2.3.4 Folgen fehlender Kommunikationsfähigkeiten“ beschrieben, erfüllen Kommunikationsfähigkeiten auch eine Funktion für die Kognition, insofern, dass Wahrnehmungs- und Denkprozesse sprachlich vorstrukturiert werden und nicht rein sinnlich geschehen (Erdélyi & Thümmel, 2011, S. 16). Das Vorhandensein eines Kommunikationssystems fördert somit auch die kognitive Entwicklung. Dieser Zusammenhang konnte auch von einigen Interviewpartner\*innen beobachtet werden.

Person 6 berichtet von einem Kind, dessen verbales Sprachverständnis sehr schlecht ist und das auch seitens des Gesprächspartners die symbolische Kommunikation braucht, um Zusammenhänge zu verstehen. Die Nutzung von Symbolen ermöglicht ihm Situationen nicht nur aus dem Kontext ableiten zu müssen, sondern ein wirkliches Verstehen des Gegenübers. Sie konnte dadurch auch die Ausbildung eines differenzierteren Denkens und Wortschatzes bei ihm beobachten (P6: 44, 46): „Also man merkt jetzt einfach dadurch, dass er viel UK verwendet, wie viel er denkt und was im Hirn alles so passiert.“ (P6: 26).

Person 1 hat die Erfahrung gemacht, dass visuelle Hilfsmittel, wie Piktogramme und Gebärden, bei der Aufmerksamkeitslenkung helfen können. Optische Zeichen werden zum Teil besser wahrgenommen als rein akustische, das heißt, die Kinder reagieren auf Zeichen stärker, als wenn sie angesprochen werden (P1: 44).

Person 5 beschreibt, dass sie für manche Kinder einen Zeitstrahl mit folgenden Ereignissen anlegt, der Abfolgen von Aktivitäten strukturiert und in entsprechender Reihenfolge mit Symbolen darstellt. Dies beschreibt sie vor allem bei Übergängen von einer Situation in die nächste oder bei – für das Kind - unklaren Abläufen als sinnvoll, da das Kind dadurch die Möglichkeit hat, Situationen und Abläufe vorherzusehen und kognitiv zu verarbeiten. Dies reduziert einerseits den Stress, den das Kind empfindet, wenn es Situationen nicht verstehen kann, andererseits ermöglicht diese bessere Vorhersehbarkeit dem Kind sich leichter auf Situationen einlassen zu können und damit teilhaben zu können (P5: 49).

#### **4.3.2 Teilhabe durch Kommunikation**

Klauß (2018) definiert unter Teilhabe an Kommunikation, die Möglichkeiten sich informieren zu können – also aktiv Informationen finden bzw. einholen zu können -, eigene Bedürfnisse und Ideen äußern zu können und eigene Interessen vertreten zu können (S. 182). Er beschreibt Unterstützte Kommunikation als Methode, die es ermöglicht verstanden zu werden und soziale Wirksamkeit zu spüren (S. 190–191).

Die Interviewpartner\*innen beschrieben mit zahlreichen Beispielen die Zusammenhänge zwischen dem Kommunizieren-Können und selbstwirksamen Agieren in sozialen Situationen, also in Kontakt mit einem Gegenüber. Kommunizieren-Können eröffnet Kindern somit neue Teilhabebereiche.

Person 2 beschreibt in verschiedenen Beispielen, dass es Kinder in ihrer Gruppe durch Unterstützte Kommunikation inzwischen möglich ist, Unmut sprachlich zu äußern, wenn eigene Interessen durch andere Kinder verletzt werden (P2: 60). Außerdem gelingt es inzwischen, dass Kinder aktiv Ideen in die Gestaltung des Tages einbringen, also ihre Programmwünsche oder Abneigungen äußern und damit Einfluss auf ihren Alltag nehmen können (P2: 36). Außerdem beschreibt sie, dass sie durch Kommunikation Geschichten und Dinge erzählen können, was ihnen sprachlich nicht möglich wäre (P2: 38). Gleichzeitig beschreibt sie, dass es im Schulhaus immer noch viele Kinder und Jugendliche gibt, die diese Möglichkeit nicht haben und wie es ihnen damit geht: „(...) weil man echt viele Kinder und Jugendliche sieht, denen es nicht gut geht, weil sie nicht kommunizieren können, was sie gerade brauchen oder wollen.“, und im Weiteren, dass ihr dadurch erst bewusst geworden ist, welch hohen Stellenwert Kommunikation für die Lebensqualität hat (P2: 62).

Person 3 beschreibt, dass unterstützt kommunizierende Kinder zu ihr kommen und ihr Sachen zeigen oder erzählen können und ihr diese Erweiterung der Erzählmöglichkeiten erlaubt, ganz anders auf das Kind zu reagieren und einzugehen (P3: 36).

Person 1 beschreibt wie ein Kind sich durch Unterstützte Kommunikation Informationen von ihr einholt und damit das eigene Sachwissen erweitert (P1: 60), ähnlich wie es auch sprechende Kinder tun, um ihren Wortschatz zu erweitern. Person 6 erzählt von einem Kind, dass eine technische Kommunikationshilfe besitzt und dadurch die Möglichkeit hat sich sehr exakt auszudrücken, was ihm alleine mit Gesten und Lauten nicht möglich wäre. Gleichzeitig kann es durch das Hilfsmittel Informationen überhaupt erst verstehen, da sein Wortverständnis bei gesprochener Sprache sehr gering ist. Sie beschreibt dies anhand eines Beispiels, als sie einkaufen waren und es ein Gespräch über Käsesorten startete (P6: 26, 46).

### 4.3.3 Konflikte und Handlungsalternativen

Die Zusammenhänge zwischen fehlender Kommunikationsmöglichkeit und herausforderndem Verhalten, wie sie im Kapitel „2.5.4 Herausforderndes Verhalten, Kommunikation und Teilhabe“ beschrieben wurden, spiegeln sich auch in den Interviewergebnissen deutlich wieder. Die Interviewpartner\*innen berichten von Konflikten und dem Einfluss von Kommunikation auf die Konfliktlösung bzw. wie Kommunikation die Entstehung von Konflikten verhindern kann. Sie berichten von herausfordernden Verhaltensweisen und wie es sich auf die Kinder und ihr Verhalten auswirkt, wenn sie plötzlich verstanden werden und Bedürfnisse anders durchsetzen oder überhaupt erstmals verdeutlichen können. Und auch wie Kommunikation zum Verständnis von Situationen, Anforderungen und Regeln beiträgt und wie dadurch das Konfliktpotenzial sinkt, der Verlauf von Konflikten beeinflusst wird oder wie Kommunikation in Konfliktsituationen eingesetzt werden kann.

Person 3 empfindet Unterstützte Kommunikation als hilfreich um Grenzen aufzuzeigen und Konflikte zu lösen: „ (...) weil die Kinder mich sonst auch nicht verstehen oder anders verstehen.“ (P3: 44).

Person 2, 5 und 6 empfinden Unterstützte Kommunikation als gute Möglichkeit um herausforderndem Verhalten entgegenzuwirken, da sie alle die Erfahrung gemacht haben, dass das äußern-Können von Wünschen und Bedürfnissen häufig Frustration - und damit Verhalten wie Schreien, Schlagen, Weinen und Kratzen – verhindert (P2: 74, P5: 61, P6: 50). Person 2 und 5 meinen weiter, dass es oft schon hilft, sich äußern zu können und sich verstanden zu fühlen, auch wenn dem Wunsch oder dem Bedürfnis dann nicht entsprochen werden kann – denn das sei nicht immer möglich (P2: 65, P5: 61). Person 6 berichtet auch, dass sich viele Probleme von selbst lösen, alleine durch das Verständnis, worum es überhaupt geht (P6: 24) und auch Person 4 meint, Unterstützte Kommunikation ist oft die einzige Möglichkeit überhaupt herauszufinden, warum das Kind verärgert oder aufgeregt ist (P4: 24). Person 5 berichtet zudem, dass Kinder diese Möglichkeit auch nutzen um untereinander Streitigkeiten zu klären und zu diskutieren (P5: 42).

Neue Möglichkeiten der Beteiligung abseits von destruktivem Verhalten bzw. eine Möglichkeit selbst über Teilhabe zu entscheiden oder diese auch zu verweigern sieht Person 6 als positiven Effekt von geglückter Kommunikation (P6: 110). Ist diese Möglichkeit nicht gegeben, kommt es laut ihr häufig zu Passivität oder Widerstand und die Kinder sind „(...) entweder schon so gefrustet und tun halt nichts mehr oder sie sind voll auf Krawall gebürstet, weil sie sich einfach nicht verstanden fühlen.“ (P6: 42).

Dies deckt sich mit den Ausführungen von Beukelman und Mirenda (2013), dass das Fehlen von geeigneten Kommunikationsstrategien häufig zu herausfordernden Verhaltensweisen führt (S. 226) und mit den Ausführungen von Klauß (2018), dass es ebenso zu sozialem oder depressivem Rückzug kommen kann. Beide Varianten erhöhen das Exklusionsrisiko der Betroffenen (S. 186).

Person 1 und Person 6 nutzen eine Methode der Unterstützten Kommunikation, die sich Alternativplan nennt. Hierbei werden eine Ausgangssituation und zwei mögliche Handlungsstränge mit Piktogrammen und Schrift auf einem Blatt dargestellt. Der eine Handlungsstrang zeigt den bisherigen negativen Verlauf der Situation, die dann im Konflikt endet. Der zweite Handlungsstrang zeigt einen möglichen positiven Verlauf, wie das Kind die Situation stattdessen bewältigen kann und stellt häufig auch einen sozialen, materiellen oder logischen Vorteil in Aussicht, etwa durch das Erfüllen des Wunsches, Bedürfnisses oder sozialen Verstärkern. Person 6 beschreibt, dass diese Alternativpläne in wiederkehrenden Konfliktsituationen ein gutes Mittel sind, den Kreislauf zu durchbrechen und dem Kind Auswirkungen von Verhalten zu verdeutlichen (P6: 64, 66, 68). Person 1 setzt diese Alternativpläne auch in der Nachbesprechung nach Konflikten ein (P1: 64). Auch hier erleichtern Methoden der Unterstützten Kommunikation die Kognition, wie in der gleichnamigen Kategorie ausgeführt, diesmal jedoch im Kontext von Konfliktprävention.

#### **4.3.4 Beziehung und Selbstwert**

Veränderungen auf der Beziehungsebene zum Kind, wenn dieses gelernt hat Kommunikation im Miteinander zu nutzen, sind in den Interviews wiederholt Thema. Die Interviewpartner\*innen berichten von ihren Wahrnehmungen, wie sich die Entwicklung einer Kommunikation einerseits auf der Beziehungsebene ausgewirkt hat, andererseits welche Entwicklungen im Selbstwert des Kindes damit einhergingen.

5 Interviewpartner\*innen geben an, dass eine gemeinsame Kommunikation das Verständnis untereinander verbessert und sich dies positiv auf die Beziehung auswirkt. Person 6 gibt an, dass das reduzierte Auftreten von Konflikten und Aggression durch die Kinder zu einer Verbesserung der Beziehung führt und führt dies darauf zurück, dass sich die Kinder durch Kommunikation besser verstanden und ernst genommen fühlen (P6: 58). Person 4 spricht von mehr Zufriedenheit auf beiden Seiten und dass Kommunikation den Kindern hilft sich zu öffnen (P4: 90). Person 5 spricht auch von einer Zufriedenheit bei den Kindern, wenn sie verstanden und in ihren Bedürfnissen gesehen fühlen (P5: 61). Person 1 empfindet, dass durch Kommunikation gegenseitiges Vertrauen entsteht, auch durch die Möglichkeit sich anvertrauen zu können (P1: 60). Und auch Person 6 meint, dass Kinder durch Kommunikation wesentlich mehr von sich preisgeben können und man mehr über sie erfährt (P6: 54).

Person 5 merkt an, dass sich nicht nur ihre Beziehung zum Kind durch eine gemeinsame „Sprache“ verändert, sondern auch die Beziehung der Kinder untereinander und dass gemeinsamer Spaß an Kommunikation und an kommunikationsbegleiteten Aktivitäten das Gruppengefühl stärken (P5: 38). Person 6 beschreibt, wenn man das Selbstvertrauen der Kinder durch gemeinsame Erfolgserlebnisse – wie in folgendem Beispiel erlebte Teilhabe durch Kommunikation – ankurbelt, stärkt das gleichzeitig auch die Beziehung zueinander, z.B. wenn sie „(...) irgendwo gemeinsam dann außerhalb des Schulkontextes, zum Beispiel in einem Kaffeehaus, was bestellen können und da ein bisschen so

dieses Selbstbewusstsein bekommen. Das macht auch ganz viel dann mit der Beziehung.“ (P6: 60). Person 2 beschreibt ebenso einen gesteigerten Selbstwert bei den Kindern, durch die erfolgreiche Nutzung von Kommunikationshilfsmitteln: „Sie sind total stolz, wenn sie dadurch einfach mal in eine Nebenklasse gehen können und dem Kollegen oder auch Mitschülern in den Nebenklassen etwas sagen können.“ (P2: 50).

Auch in der Literatur wird beschrieben, dass Kommunikation beziehungsfördernd wirkt, da sie Nähe und Geborgenheit schafft, das Gemeinschaftsgefühl stärkt und den Ausdruck bzw. die Verarbeitung von negativen Gefühlen ermöglicht (Boenisch, 2009, S. 10). Ein guter Selbstwert, der stark von sozialen Erfahrungen und Beziehungen beeinflusst wird, kann helfen, besser mit herausfordernden Situationen umgehen zu können, die eigenen Gefühle regulieren zu können und stärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die soziale Unterstützung (Sarimski, 2005, S. 40). Ein gutes Selbstwertgefühl bildet somit einen wichtigen Schutzfaktor gegen gefühlte Hilflosigkeit und emotionale Störungen (Sarimski, 2005, S. 40).

Dies deckt sich mit den Beobachtungen der Interviewpartner\*innen, die in ihren Beispielen wechselseitige Effekte von Kommunikation, Beziehung, Selbstwert und Wohlbefinden beschreiben. So beschreibt Person 5 die Entwicklung eines spastischen Kindes im Rollstuhl, das sehr passiv war und jahrelang die Nutzung der Augensteuerung verweigert hat. Seine Betreuenden haben es jedoch immer wieder versucht, es bestärkt und begleitet, bis es dies dann plötzlich aktiv angenommen hat „weil es okay war und weil keine Angst mehr da war“ (P5: 73) und innerhalb kurzer Zeit konnten die Betreuenden enorme Fortschritte in der Kommunikation, Teilhabe, Beziehungsgestaltung und dem Selbstwert feststellen. Person 5 beschrieb, dass das Kind den Sprachcomputer mit Augensteuerung inzwischen „so aktiv verwendet und so dermaßen am Leben teilnimmt“, dass es sich selbst mit dem W-LAN verbinden kann, Scherze machen kann, sarkastisch ist und Streiche spielen kann (P5: 71). Dieses Beispiel zeigt, dass Entwicklungen in diesen Bereichen nicht linear ablaufen, sondern sich gegenseitig beeinflussen.

#### **4.3.5 Autonomie**

Das oben genannte Beispiel mit dem Bestellen im Kaffeehaus, das Person 6 nennt, trägt nicht nur zum Selbstwert bei. Durch Kommunikationsfähigkeiten können die Kinder auch ihre Möglichkeiten erweitern, autonome Entscheidungen zu treffen bzw. die Abhängigkeit von anderen Menschen zu reduzieren, indem sie etwa selbst etwas bestellen können. Auch Person 5 beschrieb einen Zuwachs an Unabhängigkeit, dadurch, dass ein Kind plötzlich Gegenstände anfordern kann, die es braucht, anstatt darauf warten zu müssen, dass jemand anderes dies erkennt bzw. errät (P5: 59). Person 2 und 5 berichten von einem erweiterten Aktionsradius in dem sich die Kinder bewegen können, wenn sie sich verständigen und Dinge selbst erledigen bzw. Informationen selbst einholen und weitergeben können. Sie brauchen durch ihren Zuwachs an Kommunikations-Skills keine Begleitperson mehr, die dies ermöglicht und vermittelt (P2: 50, P5: 59).

### 4.3.6 Sprachentwicklung

Person 6 hat die Erfahrung gemacht, dass es gerade bei schlechtem Verständnis von gesprochener Sprache, also bei wenig passivem Wortschatz, Unterstützte Kommunikation notwendig ist, um überhaupt einen Wortschatz aufzubauen und in weiterer Folge auch das Verständnis von gesprochener Sprache zu verbessern (P6: 44). 5 von 6 Interviewpartner\*innen haben bemerkt, dass die Nutzung von Unterstützter Kommunikation auch die Entwicklung von verbaler Sprache begünstigt (P1: 120; P2: 124; P3: 30; P4: 54; P6: 50). Person 2 und 6 gaben in diesem Zusammenhang an, dass Kinder durch Unterstützte Kommunikation erstmals verstehen, dass Sprache Relevanz hat und sie damit etwas bewirken können (P6: 50). Diese Erkenntnis kann dazu führen, dass sie zu sprechen beginnen: „Nicht bei allen, aber für manche ist es so ein Einstieg, mal zu verstehen (...) das hat einen Sinn das Ganze. Manchmal ergänzt es sich auch einfach gut.“ (P2: 124).

Zwei Personen geben an, dass Kinder angefangen haben, die Sprachausgabegeräte, die bisher für sie gesprochen haben, nachzusprechen (P4: 54, P2: 122) und Person 2 konnte beobachten, dass ein Kind das Sprachausgabegerät gezielt verwendet, um seine Sprachfähigkeiten zu erweitern, also um die Aussprache von neuen Wörtern zu üben. Person 1 empfindet es als riesen Erfolg, wenn ein Kind nach Jahren der Unterstützten Kommunikation zu sprechen beginnt (P1: 120) und Person 6 meint, dass so eine Entwicklung super sei, weil Lautsprache dem Kind einfach viel schnellere Kommunikation ermöglicht (P6: 50).

### 4.3.7 Grenzen von Unterstützter Kommunikation

Im Sinne einer differenzierten Betrachtung der Thematik wurden nicht nur die Auswirkungen von Unterstützter Kommunikation auf die Teilhabe erfragt, sondern auch, wo Unterstützte Kommunikation in ihrer Anwendung und Wirksamkeit an Grenzen stößt.

Mehrere Personen berichten über Schwierigkeiten in der Handhabung bzw. Verwendung die Kommunikation hemmen oder verhindern. Person 2 und 6 geben an, dass sie Unterstützte Kommunikation nicht einsetzen können, wenn sie in Situationen beide Hände brauchen (P6: 62). In diesen Situationen können weder Gebärden noch andere Hilfsmittel eingesetzt werden (P2: 86). Person 1 gibt an, dass Hilfsmittel nicht immer griffbereit sind (P1: 80), Person 6 berichtet von technischen Problemen, leeren Akkus oder dem gänzlichen Vergessen von Hilfsmitteln (P6: 94) und Person 4 gibt an, dass Kinder die Hilfsmittel zum Teil kaputt machen (P4: 64).

Ein weiterer Faktor der die Anwendung erschwert, ist Zeit, und zwar auf mehreren Ebenen. Die Interviewpartner\*innen erklären in diesem Zusammenhang:

Zum einen geht die Auseinandersetzung mit dem Thema mit einem hohen Zeitaufwand einher (P5: 12) und die Anwendung durch die Pädagog\*innen erfordert Übung (P2:106). Auch die Erstellung von Materialien fordert entsprechende Zeitressourcen bei den Pädagog\*innen (P4: 72). Zum anderen sei Kommunikationsentwicklung selbst ein langwieriger Prozess, der viel Zeit und Geduld erfordert (P5: 73). Dann braucht es Zeit, um Kommunikationsprozesse einzeln oder in der Gruppe zu fördern, die aufgrund von Personalmangel und vielschichtigen Verpflichtungen nicht immer da ist (P3: 58). Person

6 beschreibt, dass Kommunikationssituationen mit Unterstützter Kommunikation im Gegensatz zu verbaler Sprache länger dauern und es mehr Geduld und Aufmerksamkeit von Pädagog\*innen fordert, bis sich das Kind mitgeteilt hat, was nicht immer leicht ist (P6: 92).

Abgesehen von Handhabung und Zeit wurden auch Hürden im Zugang beschrieben:

Person 6 beschreibt bürokratische Hürden in der Beantragung und Bewilligung von oft teuren Hilfsmitteln (P6: 102). Person 5 klagt über fehlendes Budget an Schulen um Hilfsmittel anzuschaffen (P5: 55). Zudem ist der Zugang zu Kommunikationsmitteln stark vom Engagement und Wissen der Betreuenden abhängig (P2: 100, P4: 60; P6: 94). Ebenso wissen Angehörige und pädagogisches Personal zum Teil nicht, dass es Unterstützte Kommunikation gibt, sehen den Nutzen nicht oder haben Hemmungen es anzuwenden (P2: 102, 44; P4: 58, 60; P6: 96).

Die Interviewpartner\*innen sprechen auch von gesellschaftlichen Grenzen, etwa dass Unterstützte Kommunikation häufig nur in einer kleinen sozialen Bubble stattfindet. So beschreibt Person 1 folgende Situation: „(...) wenn ein Kind mit dem iPad um den Hals in ein Eisgeschäft geht und tippt `Bitte eine Kugel Zitrone`, oder so und dann schauen die Eisverkäufer mal drein, als würde das Kind eine Fremdsprache sprechen, obwohl es irgendwie total klar ist, was das Kind will.“ (P1: 106).

Und 3 Interviewpartner\*innen beklagen, dass nach Übergängen – etwa von der Schule in die Behindertenwerkstätte – die Unterstützte Kommunikation für die Betroffenen endet, da es dort nicht verwendet und unterstützt wird (P1: 106; P2: 100; P5: 79). Person 2 berichtet, dass sie zuvor selbst in der Behindertenbetreuung mit Erwachsenen gearbeitet hat und Unterstützte Kommunikation dort nicht bekannt war: „(...) wenn ich darüber nachdenke, hatten wir einen Klienten, der echt viele Gesten benutzt hat, die ich jetzt erst verstehe.“ (P2: 102).

## 5 Conclusio

Um ein Fazit aus den eben beschriebenen Ergebnissen der Interviews zu ziehen, scheint es sinnvoll sie nochmals anhand der Forschungsfragen zu beleuchten. Danach folgt ein kritischer Blick auf Limitationen der Arbeit und mögliche Folgeforschungen.

### **Wie wird Teilhabe gefördert und wie gestalten Pädagog\*innen Interaktion?**

Hier ging es in der Befragung darum, zu beleuchten, wie Pädagog\*innen mit der Prämisse der Nonverbalität ihrer Zu-Betreuenden umgehen, wie sie einen Zugang zu den Kindern schaffen und welche Maßnahmen sie setzen, um die Teilhabe der Kinder zu verbessern.

Es konnte festgestellt werden, dass sich die Interviewpartner\*innen bei der Gestaltung von Interaktion mit dem Kind am emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes orientieren, indem sie versuchen viel über das Kind zu erfahren, und über gemeinsame Aktivitäten, dem Orientieren an Interessen und dem Eingehen auf die bedeutsame Lebensbereiche des Kindes versuchen, mit dem Kind in Interaktion zu treten und eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen.

In Bezug auf die Teilhabe scheint im Klassenverband das Gemeinsame sehr im Mittelpunkt der Bemühungen zu stehen. Die Interviewpartner\*innen versuchen Situationen zu schaffen, welche die Teilhabe für alle am Gruppengeschehen ermöglichen bzw. erleichtern. Die Teilhabe an Aktivitäten und der Aufbau einer gemeinsamen Kommunikation werden forciert. Gleichzeitig scheint es so, als ob die Kinder auf sozialer Ebene viele Angebote brauchen, da die Interaktion der Kinder untereinander zum Teil nicht automatisch entsteht.

Neben der Stärkung des Gemeinsamen beschreiben die Interviewpartner\*innen auch viele Maßnahmen, die auf die Stärkung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes abzielen, wie etwa Entscheidungskompetenzen – durch das Schaffen von Kommunikationsmöglichkeiten und Entscheidungsspielräumen, kognitiven Kompetenzen – durch Nachvollziehbarkeit, klare Abläufe und Strukturen, soziale Kompetenzen – durch Beziehungsarbeit, und kommunikative Kompetenzen – durch Kommunikationshilfen und Modeling.

### **Welchen Einfluss hat Unterstützte Kommunikation auf die Teilhabemöglichkeiten?**

Hier ging es in der Befragung darum herauszufinden, wie Pädagog\*innen aufgrund ihrer Erlebnisse und Erfahrungen in der Begleitung von nicht oder kaum sprechenden Kindern die Effekte des Kommunikationserwerbs der Kinder auf ihre Teilhabemöglichkeiten einschätzen. Dabei wurde einerseits versucht zu erfragen, wie sich die Teilhabe im schulischen Setting verändert, andererseits aber auch, wie der Kommunikationserwerb die Teilhabe im späteren Leben womöglich begünstigt.

Die Interviewergebnisse legen nahe, dass Unterstützte Kommunikation die Teilhabe nicht nur in Bereichen verbessert, die klassisch mit Kommunikation und Sprache assoziiert werden, wie Erzählen, Kontakte knüpfen, Austausch, sondern sie hilft Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung auch stark Zusammenhänge zu verstehen, ihr Denken anzuregen und zu strukturieren und Abläufe nachvollziehen zu können, wodurch viele Exklusionsrisiken vorweg genommen werden können – wie etwa Exklusionsrisiken durch herausforderndes Verhalten oder fehlendes Konfliktmanagement.

Kommunikation scheint keine Grundvoraussetzung für Teilhabe darzustellen, denn die unterschiedlichen Kommunikationslevel, auf denen sich die Kinder mitteilen können, scheinen nicht ausschlaggebend dafür zu sein, wie stark sie im schulischen Miteinander teilhaben können. Dennoch scheint es, als ob Kommunikation im Allgemeinen – unabhängig davon auf welcher Ebene oder auf welchem Level sie stattfindet – den Kindern neue Möglichkeiten eröffnen kann, z.B. in Hinblick auf ihre Lebensgestaltung, die Gestaltung von Beziehungen, die Steigerung des Selbstwerts und der Unabhängigkeit und ihrem psychischen Wohlbefinden, vor allem wenn ein Leidensdruck durch fehlende Kommunikationsmöglichkeiten besteht. So wird sowohl in der Literatur, als auch von den Interviewpartner\*innen ein Zusammenhang zwischen fehlenden kommunikativen Kompetenzen, herausforderndem Verhalten (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 226) oder sozialem und depressivem Rückzug (Klauß, 2018, S. 186) beschrieben, während in den Interviewergebnissen zu erkennen war, dass eine Zunahme an kommunikativen Fähigkeiten bei Kindern in der Verlaufsbeschreibung, zu einer Abnahme von herausfordernden Verhaltensweisen und sozialer Isolation führte (siehe Kategorie 4.3.3).

Die Ergebnisse legen auch nahe, dass sich Unterstützte Kommunikation vor allem auf Ebene des Individuums und seines näheren sozialen Umfelds auf die Teilhabe auswirkt, etwa dadurch, dass die verbesserten Kommunikationsfähigkeiten neue Möglichkeiten der Kontaktaufnahme schaffen, sich günstig auf die Kognition und auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken können, im Sinne eines verbesserten Selbstwertes und Selbstvertrauens durch den Zuwachs an Skills. Auch können sich dadurch ausgeglichene Beziehungen einstellen, indem sich Abhängigkeiten verringern. Positive Effekte durch Kommunikation scheinen sich in den Beispielen immer abzuzeichnen. Wenngleich sie nicht alle Teilhabeprobleme lösen kann, scheint sie zumindest einen Beitrag zur Verbesserung der Teilhabe leisten zu können.

Gleichzeitig kann Kommunikationsfähigkeit aus ethischer Sicht keine Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe darstellen, da gesellschaftliche Teilhabe etwas ist, das durch die Gesellschaft selbst – in Form von Werten, Normen und Bedingungen – ermöglicht werden sollte und durch die Gesellschaft selbst wesentlich beeinflusst wird.

Dennoch ist Unterstützte Kommunikation eine Ressource, die es Menschen ohne Lautsprache ermöglicht, besser in den gegebenen gesellschaftlichen Strukturen zurechtzukommen, kann aber keine alleinige Lösung für Teilhabeschwierigkeiten von Menschen mit Behinderung sein. Hier ist klar die Gesamtgesellschaft gefordert bessere Zugangsbedingungen zu schaffen, anstatt die Verantwortung dafür an den Einzelnen abzuwälzen.

## Limitationen und Ausblick

Die bestehende Arbeit hat einen Fokus auf den Zusammenhang zwischen Teilhabemöglichkeiten und Unterstützter Kommunikation im Kontext Schule geworfen. Hier zeichneten sich durchaus positive Effekte ab, insofern, dass Kommunikation Zugänge erleichtert, Chancen erhöht und das emotionale Wohlbefinden verbessern kann. Durch die Eingrenzung des Themas konnten jedoch keine konkreten Erkenntnisse gewonnen werden, wie sich die Teilhabemöglichkeiten nach Abschluss der Schule weiter entwickeln. Die Interviewpartner\*innen berichteten, dass vor allem Übergänge in andere Einrichtungen oft mit einem Verlust an Kompetenzen einhergehen. Genau diese Übergänge könnten einen Anknüpfungspunkt für weitere Forschungen darstellen. Auch Möglichkeiten der Einbettung von Unterstützter Kommunikation in soziale Organisationen und in die Gesellschaft zur Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten würden interessante Forschungsgegenstände darstellen.

Die Autorin ist sich bewusst, dass die vorliegende Arbeit die Effekte von Kommunikation auf die Teilhabe aus der Perspektive des Betreuungspersonals erfassen, anstatt aus der Perspektive der betreffenden Personen, was im direkten Gegensatz zum Grundsatz der UN-Behindertenrechtskonvention „Nichts über uns ohne uns“ (Dusel, 2018, S. 2) steht. Eine direkte Befragung der Kinder und Jugendlichen schloss die Autorin jedoch aus, da die Zielgruppe trotz zunehmender Kompetenzen im Bereich Kommunikation immer noch stark entwicklungsverzögert in der Sprachentwicklung ist, was das Erfassen und Beantworten von abstrakten Fragen, die sich nicht auf den aktuellen Kontext beziehen, erheblich erschwert. Daher ging die Autorin davon aus, dass aus der Befragung des Betreuungspersonals – wenn auch Fremdperspektive – mehr Erkenntnisse gewonnen werden können. Auch eine Beobachtung der Kinder hat die Autorin zwischenzeitlich in Betracht bezogen, sich jedoch dagegen entschieden, da Beobachtungen immer nur punktuelle Momentaufnahmen sind. Hier sah die Autorin das Problem aussagekräftige Vergleiche und Erkenntnisse nur gewinnen zu können, wenn sie das Kind in verschiedenen Situationen mit und ohne Kommunikationshilfe erleben könne. Das bewusste Vorenthalten der Kommunikationshilfe bzw. das Verwehren von Kommunikation, wenn das Kind in Kontakt tritt, war für die Autorin jedoch ethisch nicht vertretbar. Die Idee einer Beobachtung von Kindern, die sich gerade in der Kommunikationsanbahnung befinden, über einen längeren Zeitraum, um einen Entwicklungsverlauf erkennen zu können, fand die Autorin sehr spannend. Dabei handelt es sich im Kontext der Zielgruppe vermutlich um die beste Möglichkeit Erkenntnisse über die Zielgruppe möglichst objektiv gewinnen zu können. Leider fehlte der Autorin dafür der nötige Zugang zu „Kommunikationsanfängern“ und auch die nötige Zeit für eine Beobachtung über mehrere Monate oder länger. Dies wäre jedoch ein interessanter Ansatz für Folgeforschungen.

## Literatur

- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J., & Schäfers, M. (2022). Teilhabe— Versuch einer Begriffsbestimmung. In G. Wansing, M. Schäfers, & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S. 13–34). Springer Nature.
- Benetz, J., Erdélyi, A., & Mischo, S. (2011). Teilhabe für ALLE?! In H. Bollmeyer, K. Engel, A. Hallbauer, & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *UK inklusive: Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* (S. 468–486). Von Loeper Literaturverlag.
- Bernasconi, T. (2023). *Diagnostik und Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation: Methoden und Einsatz in der Praxis* (Nummer ISBN: 9783825260514). Ernst Reinhardt Verlag.  
<https://permalink.obvsg.at/fhp/AC16916642>
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4. Auflage). Paul H. Brookes Pub.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=571668>
- Boenisch, J. (2009). *Kinder ohne Lautsprache: Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation* (1. Aufl.). Von Loeper Literaturverlag.
- Boenisch, J., & Sachse, S. [VerfasserIn]. (2025, März 25). *Kern- und Randvokabular*. Universität zu Köln. <https://www.hf.uni-koeln.de/31801>
- Braun, U. (2020). Was ist Unterstützte Kommunikation? In S. Jordan & Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (14. erweiterte Auflage 2020, S. 01.003.001-01.005.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Braun, U., & Braunach, M. (2010). Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 105–118). Kohlhammer.

- Braun, U., & Kristen, U. (2020). Körper eigene Kommunikationsformen. In S. Jordan & Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 02.003.001-02.007.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Breul, W. (2020). Elektronische Kommunikationshilfen—Ein Überblick. In S. Jordan & Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (14. erweiterte Auflage 2020, S. 04.005.001-04.011.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Bundeskanzleramt der Republik Österreich. (2024, Oktober 21). *Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf*. Rechtsinformationssystem des Bundes. [https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1963/134/ANL3\\_4/NOR40226206](https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1963/134/ANL3_4/NOR40226206)
- Došen, A. (2010). *Psychische Störungen, Verhaltensprobleme und intellektuelle Behinderung: Ein integrativer Ansatz für Kinder und Erwachsene*. Hogrefe.
- Dusel, J. (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB\\_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD\\_Konvention\\_und\\_Fakultativprotokoll.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf)
- Erdélyi, A., & Thümmel, I. (2011). Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation in niedersächsischen Bildungseinrichtungen? In H. Bollmeyer, K. Engel, A. Hallbauer, & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *UK inklusive: Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* (S. 15–30). Von Loeper Literaturverlag.
- Fornfeld, B. (2003). Immer noch sprachlos? Zur Bedeutung des Dialogs in der Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung. In T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Alle Kinder alles lehren ...: Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (S. 73–88). Winter.
- Fornfeld, B. (2018). Miteinander Teilhabe gestalten. In W. Lamers (Hrsg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur* (S. 219–232). ATHENA.

- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hömborg, N. (2010). With a Little Help from Your Friends: Unterstützte Kommunikation im integrativen Unterricht. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 119–139). Kohlhammer.
- Hüning-Meier, M., & Bollmeyer, H. (2020). Nichtelektronische Kommunikationshilfen—Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. In S. Jordan & Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (14. erweiterte Auflage 2020, S. 03.003.001-03.017.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Jantzen, W. (2003). Die soziale Konstruktion von schwerer Behinderung durch die Schule. In T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Alle Kinder alles lehren ... : Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (S. 51–72). Winter.
- Kane, G. (2010). Diagnose der Verständigungsfähigkeit bei nicht sprechenden Kindern. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 11–28). Kohlhammer.
- Klauß, T. (2018). Wenn Verhalten stört—Beim Teil-Sein und Teil-Haben. In W. Lamers (Hrsg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur* (1. Auflage, S. 181–195). ATHENA.
- Klauß, T., & Lamers, W. (Hrsg.). (2003). *Alle Kinder alles lehren ... : Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung: Bd. Band 3*. Winter.
- Kristen, U. (2010). Vom Babytalk zum Talkerbrunch. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 69–94). Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Auflage). Juventa Verlag.

- Lamers, W. (Hrsg.). (2018). *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur* (1. Auflage). ATHENA.
- Lüke, C., & Slickers, D. (2011). Gebärdeneinsatz ja! Aber für wen und ab wann ist er überhaupt nützlich? Ergebnisse aus der Forschung für die Praxis. In H. Bollmeyer, K. Engel, A. Hallbauer, & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *UK inklusive: Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl., S. 264–276). Von Loeper Literaturverlag. <https://ubdata.univie.ac.at/AC08844501>
- Mühl, H. (2003). Umgang mit Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung auf der Basis von Funktionsanalysen. In T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Alle Kinder alles lehren ... : Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung: Bd. Band 3* (S. 309–322). Winter.
- Nußbeck, S. (2016). Unterstützte Kommunikation. In N. Euker & J. Kuhl (Hrsg.), *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* (S. 193–218). Hogrefe.
- Pivit, C. (2020). Individuelle Kommunikationssysteme. In S. Jordan & Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 01.006.001-01.017.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Sarimski, K. (2005). *Psychische Störungen bei behinderten Kindern und Jugendlichen*. Hogrefe. <https://ubdata.univie.ac.at/AC04508165>
- Sarimski, K. (2019). *Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung: Prävention, Intervention und Inklusion*. Hogrefe. <https://ubdata.univie.ac.at/AC15484816>
- Spreer, M., & Wahl, M. (2020). Unterstützte Kommunikation – individualisiertes, multimodales Realisieren von Kommunikation. *Sprache · Stimme · Gehör*, 44(03), 134–138. <https://doi.org/10.1055/a-1161-1183>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities—CRPD*. <https://docs.un.org/en/A/RES/61/106>

- von Tetzchner, S. (2020). Unterstützte Kommunikation in Europa: Forschung und Praxis. In S. Jordan & Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (14. erweiterte Auflage 2020, S. 15.002.019-15.002.035). Von Loeper Literaturverlag.
- Walker, V. L., & Snell, M. E. (2013). Effects of Augmentative and Alternative Communication on Challenging Behavior: A Meta-Analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), 117–131. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.785020>
- Weid-Goldschmidt, B. (2011). Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. In H. Bollmeyer, K. Engel, A. Hallbauer, & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *UK inklusive: Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl., S. 279–298). Von Loeper Literaturverlag. <https://ubdata.univie.ac.at/AC08844501>
- Wetzel, J. (2000). Erfassung der Kommunikationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern einer Heim-Sonderschule für Geistigbehinderte. In Isaac (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen* (S. 207–221). Loeper Karlsruhe.
- Wilken, E. (Hrsg.). (2010). *Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (3. Aufl.). Kohlhammer.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning Disability and Health (ICF)*. World Health Organization.
- World Health Organization (Hrsg.). (2011). *World report on disability*. WHO. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>

## Daten

P1	Interview-Transkript Person 1, Interview am 10.04.2025
P2	Interview-Transkript Person 2, Interview am 22.04.2025
P3	Interview-Transkript Person 3, Interview am 25.04.2025
P4	Interview-Transkript Person 4, Interview am 28.04.2025
P5	Interview-Transkript Person 5, Interview am 19.05.2025
P6	Interview-Transkript Person 6, Interview am 26.05.2025

## Abkürzungen

UK	Unterstützte Kommunikation
AAC	Augmentative and Alternative Communication

## Abbildungen

Abbildung 1: Verschiedene Formen Unterstützter Kommunikation	S.21
Abbildung 2: Gebräuchliche Symbolsysteme	S.25
Abbildung 3: Kölner Kommunikationsordner	S.26

## Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden
Anhang 2: Kategoriensystem

## Anhang 1 – Interviewleitfaden

Einstieg: Einverständnis und Daten

Bündel 1: Allgemein

- Wie lange arbeiten Sie schon in der sonderpädagogischen Schule und welcher Tätigkeit gehen Sie hier nach?
- Wenn Sie sich zurückerinnern an ihrem Tätigkeitsbeginn in der Schule, wie haben Sie die erste Zeit erlebt und wie kamen Sie zum ersten Mal in Kontakt mit Unterstützter Kommunikation?
  - Was verstehen Sie unter Unterstützter Kommunikation?
  - Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

Bündel 2: Kommunikationsanbahnung

- Erklären Sie mir bitte, wie sie mit Kindern/Jugendlichen in Kontakt kommen, die neu in die Gruppe kommen bzw. Schulanfänger sind, und nicht oder kaum sprechen! Wie bauen Sie eine Verständigung auf?
  - Können Sie mir ein konkretes Beispiel nennen?
  - Wie geht es Kindern in dieser „Kennenlernphase“?
  - Was hilft ihnen, sich in die Gruppe einzuleben?
  - Welche Rolle spielt UK in dieser Anfangsphase?

Bündel 3: Lernfelder und Erfahrungen

- Wenn Sie an ihren Arbeitsalltag denken, in welchen Situationen und bei welchen Aktivitäten setzen sie verstärkt UK ein? Und warum?
  - Welches Lernfeld soll damit eröffnet werden?
  - Welchen kurzfristigen und langfristigen Nutzen verfolgen sie damit?
  - Welche Entwicklungen fanden bei den Kindern statt?

Bündel 4: Nutzen von UK

- Wie verändert die Nutzung von Unterstützter Kommunikation ihre Arbeit bzw. ihren Zugang zu den Kindern?
  - Wie wirkt sich das auf ihre Beziehung zum Kind aus?
  - Welchen Nutzen erfüllt UK für das Kind?
  - Welche Auswirkungen hat die UK Nutzung auf ihre pädagogische Arbeit?
  - Nutzen Sie UK in Konfliktsituationen? Warum/Warum nicht?

Bündel 5: Grenzen von UK

- Gab es Fälle bzw. Situationen in denen Sie mit UK nicht weiter gekommen sind oder in denen Sie auf UK verzichtet haben? Beispiel/Warum?
  - Persönliche Grenzen?
  - Kam es vor, dass ein Kind UK Angebote nicht angenommen hat? Welche Gründe vermuten Sie?

- Welche Schwierigkeiten sehen Sie in der Nutzung von Unterstützer Kommunikation?

Ende.

- Möchten Sie noch etwas ergänzen, was Ihnen wichtig erscheint oder was Ihnen noch eingefallen ist?

## Anhang 2 – Kategoriensystem

Liste der Codes	Memo	Häufigkeit
Codesystem		193
Gestaltung von Interaktion	Wie gelingt Kontaktaufnahme, Verständigung und Beziehungsaufbau?	0
Kennenlernphase/ Anbahnung	Erstes Kennenlernen. Wie verläuft Interaktion? Wie wird Kommunikation angebahnt?	12
Interessen aufgreifen	Orientierung an Interessen des Kindes und bedeutsamen Themen	4
Unterstützte Kommunikation - Methoden	Was wird genutzt? Welche Hilfsmittel und Methoden?	21
Modeling	Lernen am Modell. Wird Kommunikationshilfe gemeinsam benutzt?	9
Wie wird Teilhabe gefördert?	Wie werden Kinder ohne Lautsprache miteingebunden? In welchen Kontexten findet Kommunikationsförderung statt?	0
Miteinbeziehen	Wie werden Kinder eingebunden? Welches Ziel wird verfolgt?	7
Mitbestimmung	Welche Entfaltungsmöglichkeiten haben die Kinder? Können sie Unterricht mitgestalten?	8
"natürliche Kontexte"	Partizipationsmodell nach Beukelman und Mirenda	0
Struktur und Rituale	Welche Strukturen werden geschaffen bzw. welche natürlichen Strukturen werden genutzt? Sind Rituale dienlich? Warum?	8
Singen, plaudern	spielen, Spaß- und lustbetonte Aktivitäten	9
Beziehung	Wie werden Beziehungen im Klassenverband und zu Bezugspersonen gefördert?	8
Einfluss UK auf Teilhabe	Erfahrungsberichte und Einschätzungen über Auswirkungen von Kommunikationsförderung auf Teilhabebereiche	0

Kognition		Hilft Kommunikation um das Denken zu strukturieren bzw. für komplexere Denkleistungen und Lösungsstrategien?	7
Teilhabe Kommunikation	durch	Sich informieren können, Bedürfnisse und Ideen äußern können, Interessen vertreten	9
Konflikte Handlungsalternativen	und	Beitrag von Kommunikation zu Konfliktprävention und Konfliktlösung	19
Beziehung		Veränderungen in Beziehungen bei gelungener Kommunikation	12
Selbstwert		Einfluss von Kommunikation auf das Selbstbild	4
Autonomie		Kann durch Kommunikation mehr Unabhängigkeit erreicht werden?	7
Sprachentwicklung		Zusammenhang Kommunikations- und Sprachentwicklung	10
Grenzen von UK		Wann ist Kommunikationsförderung nicht zielführend? Gibt es Hindernisse?	6
persönliche Grenzen		Grenzen in der praktischen Umsetzung und in den Skills der Betreuenden	9
gesellschaftliche Grenzen		Gesellschaftliche Hürden und Herausforderungen	15
Begriffsdefinition Kommunikation	Unterstützte	Abklärung gemeinsames Begriffsverständnis	9