

Kommunikation mit Menschen mit Beeinträchtigungen und fehlender oder eingeschränkter Lautsprache

**Gestaltung der Kommunikation im sozialpädagogischen Kontext
mithilfe des Konzepts der Unterstützten Kommunikation**

Verfasserin: Stephanie Geiger

Eingereicht bei: Prof. Charlotte Friedli

Bachelor Thesis
eingereicht im Januar 2013 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelor Thesis beschäftigt sich mit dem Thema „Kommunikation mit Menschen mit Beeinträchtigungen und fehlender oder eingeschränkter Lautsprache“. Das Ziel der Arbeit ist, einen Einblick in die Thematik zu erhalten und Möglichkeiten zur Kommunikationsgestaltung im sozialpädagogischen Kontext aufzuzeigen. Die Fragestellung dabei lautet folgendermassen:

Welche Funktionen hat Kommunikation und wie kann Kommunikation mit Menschen mit kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen sowie fehlender oder eingeschränkter Lautsprache im sozialpädagogischen Alltag gestaltet werden?

Um die Fragestellung zu beantworten, wird zuerst mittels Fachliteratur theoretisch auf das Thema Kommunikation eingegangen, sodass wichtige Grundprinzipien kennengelernt werden. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird das Konzept der Unterstützten Kommunikation vorgestellt, welches das Ziel verfolgt, die kommunikative Situation von Menschen mit eingeschränkter Lautsprache zu verbessern. Es werden Faktoren und Aspekte thematisiert, welche für eine erfolgreiche Anwendung der Unterstützten Kommunikation beachtet werden müssen. Zum Schluss werden konkrete Strategien vorgestellt, die den Professionellen der Sozialen Arbeit helfen sollen, die Herausforderungen in Gesprächssituationen mit Menschen mit eingeschränkter Lautsprache zu bewältigen.

Die Arbeit zeigt auf, wie wichtig die Kommunikationsförderung im sozialpädagogischen Kontext ist und welche Möglichkeiten den Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen zur Verfügung stehen, um die Kommunikation mit Menschen mit Beeinträchtigungen zu gestalten.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Eigene Motivation	5
1.2 These und Fragestellung	6
1.3 Zielsetzung	7
1.4 Eingrenzung des Themas	7
1.5 Stand des wissenschaftlichen Diskurses	9
1.6 Relevanz für die Soziale Arbeit	9
1.7 Methodisches Vorgehen	10
2. Beschreibung der Personengruppe	12
2.1 Kognitive und mehrfache Beeinträchtigungen	12
2.2 Fehlende und eingeschränkte Lautsprache	15
3. Kommunikation	16
3.1 Was ist Kommunikation?	16
3.2 Funktionen von Sprache und Kommunikation	19
3.3 Unter welchen Bedingungen gelingt Kommunikation?	21
3.4 Störungen in der Kommunikation	23
3.5 Auswirkungen der eingeschränkten Kommunikation auf Menschen mit Beeinträchtigungen	25
4. Unterstützte Kommunikation (UK)	29
4.1 Begründung und theoretischer Hintergrund	30
4.2 Historische Entwicklungen des Fachgebietes UK	32
4.3 Zielgruppen und Funktionen von UK	34
4.4 Verschiedene Formen von Kommunikationshilfen	36
4.4.1 Körpereigene Kommunikationsformen	37
4.4.2 Externe technische Hilfsmittel	37
4.5 Exemplarische Darstellung zweier Methoden	38
4.5.1 Gebärdenunterstützte Kommunikation (GuK)	38
4.5.2 Picture – Exchange – Communication – System (PECS)	40
4.6 Diagnostik und Interventionsplanung	43

4.6.1 Das Partizipationsmodell	48
4.7 Gestaltung der UK-Interventionen im sozialpädagogischen Kontext	52
4.7.1 Ausgangslage	52
4.7.2 Welche Faktoren sind zu beachten, damit UK-Interventionen erfolgreich sein können?	53
4.7.3 Besonderheiten und Strategien in Gesprächssituationen mit UK- Nutzern/Nutzerinnen	59
5. Ergebnisse und Reflexion	64
5.1 Auswertung der Fragestellung	64
5.2 Schlussfolgerungen	68
5.3 Selbstreflexion aus sozialpädagogischer Perspektive	70
6. Literaturverzeichnis	72

1. Einleitung

Viele Menschen mit kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen stehen zusätzlich vor der Herausforderung, dass sie sich nicht ausreichend mittels der eigenen Lautsprache ausdrücken können. Die dadurch eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten stellen sowohl für die Betroffenen wie auch für ihr soziales Umfeld eine grosse Schwierigkeit dar und können zu Verunsicherungen und Hilflosigkeit führen. Die Auswirkungen für die betroffenen Personen beziehen sich auf die kognitiven, emotionalen sowie sozialen Bereiche und beeinflussen somit die gesamte Entwicklung des Menschen. In der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen stellt sich im sozialpädagogischen Kontext die Frage, wie die Kommunikation gestaltet werden kann. Dafür ist ein bestimmtes Fachwissen notwendig und die Bereitschaft diese besondere Herausforderung zu thematisieren und nach alternativen Lösungsmöglichkeiten zu suchen. In letzter Zeit hat der Stellenwert der Kommunikation und der Kommunikationsförderung im sozialpädagogischen Kontext erheblich zugenommen. Das Konzept der Unterstützten Kommunikation (UK), welches sich die allgemeine Verbesserung der kommunikativen Situation zum Ziel setzt, wird immer bekannter und kommt bereits in vielen Organisationen zum Einsatz. Die Konzept Unterstützte Kommunikation bietet Fachwissen an und zeigt Möglichkeiten auf, wie mit Menschen mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache kommuniziert werden kann. Dieses Konzept ist für die Professionellen der Sozialen Arbeit auch deshalb interessant, weil es nicht nur den einzelnen Menschen im Blick hat, sondern auch das soziale Umfeld und somit auch die Bezugspersonen. Obwohl der Bekanntheitsgrad dieser alternativen Kommunikationsmöglichkeiten gestiegen ist, haben immer noch nicht alle potentiellen UK-Nutzer/Nutzerinnen Zugang zu diesen Angeboten.

Weil die Themen Kommunikation und Kommunikationsförderung in der Alltagsbegleitung von Menschen mit Beeinträchtigungen einen zentralen Stellenwert einnehmen, wird diese Bachelor Thesis dazu genutzt, diesbezüglich einen Beitrag zu leisten.

1.1 Eigene Motivation

Ich habe bereits mit Menschen mit Beeinträchtigungen gearbeitet und dadurch auch diverse Menschen begleitet, welche sich nur eingeschränkt mittels Lautsprache äussern können. Dabei habe ich erlebt, dass dadurch die Interaktionen und die Beziehungsgestaltung erheblich erschwert werden. Ich weiss, dass es neben dem offensichtlichen Aspekt der eingeschränkten Informationsvermittlung auch weitere Auswirkungen auf die Menschen mit

Beeinträchtigungen gibt, welche im Alltag weniger wahrgenommen werden. Aus diesem Grund ist es meiner Meinung nach in der professionellen Arbeit zentral, dass die vorhandenen Möglichkeiten ausgeschöpft werden und der Kommunikationsförderung sowie der Gestaltung der Kommunikation ein zentraler Stellenwert beigemessen wird.

Weiter habe ich miterlebt, wie in der Praxis verschiedene Versuche unternommen wurden, um die Unterstützte Kommunikation einzuführen bzw. anzuwenden. Zum Teil geschah dies mit Erfolg und brachte den Betroffenen grosse Erleichterung. In anderen Fällen jedoch traf ich auf Erwartungen, Vorgehensweisen und Meinungen im Team, die ich als sehr kritisch betrachtete. Ich habe bemerkt, dass die Mitarbeitenden nicht alle auf dem gleichen Stand waren bezüglich den Themen „Kommunikation“ und „Unterstützte Kommunikation“ und dass sie diesen z.T. ablehnend gegenüberstanden. Ich bin der Meinung, dass Themen wie Kommunikationsförderung nicht dem Zufall und den individuellen Ansichten der Mitarbeitenden überlassen werden dürfen, sondern dass dies professionell und mittels Fachwissen gestaltet werden sollte. Aus diesen Gründen möchte ich mich in der folgenden Bachelor Thesis mit diesem Thema auseinandersetzen. Dabei habe ich mich auf eine praktische Fragestellung konzentriert, weil mich v.a. die konkrete Umsetzung im Alltag interessiert. Mit der Wahl dieses Themas möchte ich mir eine vertiefte Auseinandersetzung mit einer Fragestellung ermöglichen, welche für meine angestrebte Berufspraxis relevant ist.

1.2 These und Fragestellung

Für die Bearbeitung des Themas wurde folgende These aufgestellt:

Die Kommunikation nimmt einen zentralen Stellenwert in der Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen ein. Durch eine eingeschränkte oder fehlende Lautsprache von Menschen mit kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen werden nicht nur die Informationsvermittlung, sondern u.a. auch die Gestaltung der Interaktionen und Beziehungen beeinträchtigt. Es gibt jedoch Möglichkeiten, um die Kommunikation mit diesen Menschen professionell zu gestalten und ihnen somit einen gewissen Grad an Interaktionen, Selbstbestimmung und Partizipation zu ermöglichen.

Darauf aufbauend wurde die zentrale Fragestellung dieser Arbeit entwickelt, welche folgendermassen lautet:

Welche Funktionen hat Kommunikation und wie kann Kommunikation mit Menschen mit kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen sowie fehlender oder eingeschränkter Lautsprache im sozialpädagogischen Alltag gestaltet werden?

1.3 Zielsetzung

Das Ziel dieser Bachelor Thesis ist, eine Einführung in das Thema „Kommunikation mit Menschen mit kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen“ zu geben sowie verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten sowohl als Verständigung wie auch als Entwicklungsförderung aufzuzeigen. Dadurch soll ein Beitrag geleistet werden zum Verständnis des Stellenwertes der Kommunikation und der Kommunikationsförderung in der sozialpädagogischen Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen.

Es wird Fachwissen zum Thema „Kommunikation“ und dem Konzept der Unterstützten Kommunikation vorgestellt, um den Professionellen der Sozialen Arbeit einen Wegweiser zu bieten in der Kommunikationsgestaltung mittels UK. Dafür werden Faktoren und Aspekte thematisiert, welche zu berücksichtigen sind, damit die Kommunikation und UK-Interventionen erfolgreich sein können.

Diese Bachelor Thesis liefert eine Einführung in die Thematik und kann aufgrund des beschränkten Umfangs nicht ins Detail gehen. Da sie sich zum Ziel setzt einen Überblick zu bieten, wird kein Anspruch auf inhaltliche Vollständigkeit betreffend dem Thema erhoben.

1.4 Eingrenzung des Themas

Aufgrund des beschränkten Umfangs dieser Arbeit wird das Thema in verschiedenen Hinsichten eingegrenzt.

Bei den theoretischen Aspekten zur Kommunikation und zur Lautsprache wäre auch die Frage interessant, wie sich grundsätzlich der Lautspracherwerb in der Entwicklung eines Kindes vollzieht und welche Abweichungen in der Entwicklung von Menschen mit Beeinträchtigungen festgestellt werden können. Dadurch können Diskrepanzen aufgezeigt werden und es kann nachvollzogen werden, auf welchem Stand sich ein Mensch momentan

befindet. Da in dieser Bachelor Thesis jedoch nicht mit einem konkreten Fallbeispiel gearbeitet wird, sondern lediglich ein Überblick an Gestaltungsmöglichkeiten geboten wird, muss dieses Thema meiner Meinung nach in diesem Rahmen nicht zwingend behandelt werden. Wichtig zu wissen ist jedoch, dass die Fähigkeiten und Bedürfnisse einer Person vor einer allfälligen UK-Intervention individuell betrachtet werden. Somit fällt das Feststellen des momentanen Standes bezüglich der Lautsprache und dem Sprachverständnis in den Bereich der Diagnostik, welcher in dieser Arbeit auch thematisiert wird.

Bei dem Thema UK gäbe es die Möglichkeit, einen Beitrag zur Theorieentwicklung zu leisten und diese Thematik kritisch zu diskutieren. Um einen Überblick zu erhalten, wird der theoretische Hintergrund des Konzeptes zwar kurz vorgestellt, in dieser Bachelor Thesis soll es jedoch mehr um praktische Fragestellungen und um konkrete Gestaltungsmöglichkeiten von Kommunikation gehen. Aus diesem Grund wird in diesem Rahmen nicht weiter auf Diskussionen bezüglich der theoretischen Hintergründe der UK eingegangen. Um konkrete Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen, werden exemplarisch zwei Methoden vorgestellt. Die Auswahl der Methoden basiert darauf, ein breites Spektrum an Kommunikationsmöglichkeiten aufzuzeigen. Mit der Gebärdenunterstützten Kommunikation und dem Picture – Exchange – Communication - System werden zwei verschiedene Formen von Hilfsmitteln (Gebärden und Bildkarten) sowie zwei unterschiedliche Zielsetzungen vorgestellt. Zu Beginn stand die Überlegung an, auch die Methode der Gestützten Kommunikation sowie die Basale Kommunikation nach Mall vorzustellen. Da die Gestützte Kommunikation jedoch sehr umstritten ist und in Untersuchungen z.T. auch negative Ergebnisse nachgewiesen werden konnten, ist diese Methode bereits viel und kritisch diskutiert. Aus diesen Gründen habe ich mich dazu entschlossen, dies in meiner Bachelor Thesis nicht zu thematisieren. Die Basale Kommunikation nach Mall ist ebenfalls eine sehr interessante Methode, da sie im Gegensatz zu anderen UK-Hilfsmitteln keine Mindestfähigkeiten beim Menschen voraussetzt. Daher kann sie laut Renner (2003: 17) „als wichtiges Teilgebiet der Unterstützten Kommunikation im Bereich der frühen vorsymbolischen Kommunikationsentwicklung angesehen werden“. Aufgrund des beschränkten Umfangs dieser Arbeit kann jedoch in diesem Rahmen nicht auf die Basale Kommunikation oder auf weitere mögliche Methoden eingegangen werden.

1.5 Stand des wissenschaftlichen Diskurses

Die Unterstützte Kommunikation hat ihren Ursprung in der Praxis, wo sie sich heute auch im deutschsprachigen Raum etabliert hat. In wissenschaftliche Diskurse gelang die UK allerdings erst spätestens 1996. Dies ist der Grund, weshalb die theoretische Auseinandersetzung noch nicht weit entwickelt ist und es noch keine „Allgemeine UK-Theorie“ gibt. Es existieren erst wenige Theorieansätze und systematisch erarbeitete, umfassende Handlungsmodelle sowie theoriegeleitete Reflexionen. Im Vergleich zu anderen Themengebieten stehen die Forschung und Theoriebildung nicht im Zentrum der bisherigen Auseinandersetzung in der UK (vgl. Lage 2006: 14ff.). Es gibt jedoch Autoren, welche sich auch mit theoretischen Aspekten beschäftigen und somit einen Beitrag zur Theorieentwicklung der UK leisten. Die Arbeit von Renner (2004) z.B. liefert einen Theorierahmen, um das Fachwissen der UK zu erfassen und zu strukturieren. Weiter deckt er Fragestellungen und Problembereiche auf, mit denen sich die Fachleute seiner Meinung nach noch weiter auseinandersetzen müssen. Bei seiner Untersuchung des bisherigen Forschungsstandes stellt er fest, dass es im deutschsprachigen Raum nur wenig Publikationen gibt, welche explizit Theorieaspekte thematisieren. Im internationalen Diskurs jedoch sind zahlreiche solcher Arbeiten zu finden (vgl. Renner 2004: 239). Auch Lage (2006) leistet einen Beitrag zur Theorieentwicklung, indem sie sich am Konzept der Lebenswelt nach Habermas orientiert und anhand dessen die UK theoretisch reflektiert.

Dass die Unterstützte Kommunikation sich jedoch zu einem wichtigen Fachgebiet entwickelt hat, ist ebenfalls an den zahlreich vorhandenen Publikationen bezüglich dieser Thematik zu erkennen.

1.6 Relevanz für die Soziale Arbeit

Die Themen „Gestaltung der Kommunikation“ sowie „Kommunikationsförderung“ sind sehr relevant für die Professionellen der Sozialen Arbeit, da die Kommunikation meist die Grundlage für die Arbeit mit Menschen bildet. Dies wird ersichtlich, wenn die Bedeutung von Kommunikation betrachtet wird:

„Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis und subjektiv für Lebensqualität von entscheidender Bedeutung. Sie ist eine wesentliche Bedingung für soziale Partizipation und Selbstbestimmung und zudem eine wichtige Grundlage jeder Entwicklung.“ (Wilken 2010: 1)

Werden die Ziele und der Auftrag der Sozialen Arbeit betrachtet, macht diese Aussage deutlich, dass die Kommunikationsförderung zur Arbeit der Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen gehört. Die Notwendigkeit der Hilfe zur Verständigung und der bewussten Kommunikationsgestaltung erscheint dadurch besonders relevant. Gerade in Leitbildern von sozialpädagogischen Organisationen für Menschen mit Beeinträchtigungen sind Begriffe wie Lebensqualität, Selbstbestimmung, Partizipation und Entwicklungsförderung häufig anzutreffen. Deshalb ist es wichtig, dass die Kommunikation als Grundlage dafür betrachtet wird und dass ihr deshalb im sozialpädagogischen Kontext ein zentraler Stellenwert beigemessen wird. Ohne adäquate Kommunikationsmöglichkeiten im Alltag können z.B. Selbstbestimmung und Partizipation (zwei wichtige Ziele der Sozialen Arbeit) nicht umgesetzt werden.

Obwohl die Unterstützte Kommunikation immer bekannter wird und deren Umsetzung oft als Qualitätsmerkmal einer Organisation betrachtet wird, haben immer noch nicht alle Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen Zugang zu UK. Nach wie vor steht oft das Vorurteil im Vordergrund, dass die Menschen gewisse Voraussetzungen erfüllen müssen, um UK zu nutzen. Dieses Vorurteil basiert auf fehlendem Fachwissen und kann durch eine Aus- oder Weiterbildung sowie durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema UK abgebaut werden.

Im sozialpädagogischen Alltag mit Menschen mit Beeinträchtigungen werden die Professionellen der Sozialen Arbeit häufig mit Verhaltensauffälligkeiten konfrontiert. Auch hierbei kann die Kommunikationsförderung relevant sein, wenn bedacht wird, dass Nähe und Kommunikation menschliche Bedürfnisse sind und das Nichterfüllen dieser Bedürfnisse bzw. ständige Verständigungsschwierigkeiten Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten sein können (vgl. Theunissen 2005: 214f.). So kann eine frühzeitige und adäquate Kommunikationsförderung auch als Prävention für Verhaltensauffälligkeiten und weitere Folgeprobleme betrachtet werden.

1.7 Methodisches Vorgehen

Um dieses Thema zu bearbeiten, habe ich mich für eine Literatuarbeit entschieden. Die Beantwortung der Fragestellung gründet auf Fachliteratur aus dem deutschsprachigen Raum zu den Themen „Menschen mit Beeinträchtigungen“, „Kommunikation“ sowie „UK“ mit ihren verschiedenen spezifischen Methoden. Bei der Bearbeitung der Literatur werden sowohl

selektives wie auch genaues Lesen angewendet. Dies ermöglicht einerseits einen Überblick und andererseits gezielte Antworten auf bestimmte Fragen zu erhalten.

Bei der Bearbeitung der Thematik wird folgendermassen vorgegangen: Nach einer Diskussion der Begriffe der kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen sowie fehlender oder eingeschränkter Lautsprache werden in einem zweiten Teil der Bachelor Thesis anhand von kommunikationstheoretischen Sichtweisen wichtige Aspekte der Kommunikation erläutert. Dabei wird den Fragen nachgegangen, welche Funktionen Kommunikation haben kann, wann Kommunikation erfolgreich verläuft und wann es zu Störungen in der Kommunikation kommt. Zum Schluss werden zusammenfassend die Auswirkungen der fehlenden oder eingeschränkten Lautsprache für die Betroffenen dargestellt. Im dritten Teil der Arbeit wird das Konzept der UK vorgestellt, welches in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen Möglichkeiten bietet, sich mit der Kommunikationsgestaltung auseinanderzusetzen. Dabei wird eine Einführung in die Thematik gegeben und wichtige Faktoren genannt, welche berücksichtigt werden sollten, damit die Kommunikationsförderung erfolgreich verläuft. Um einen Einblick in konkrete Gestaltungsmöglichkeiten zu erhalten, werden zwei ausgewählte Methoden der UK (die Gebärdenunterstützte Kommunikation und das Picture – Exchange – Communication – System) kurz vorgestellt. Die Bachelor Thesis wird mit dem vierten Teil abgeschlossen, in dem die Ergebnisse präsentiert werden und Schlussfolgerungen sowie eine Reflexion erfolgen.

2. Beschreibung der Personengruppe

Bevor es zu einer kommunikationstheoretischen Diskussion kommt, wird in diesem Kapitel genauer auf die betroffenen Personengruppen, d.h. Menschen mit einer kognitiven oder mehrfachen Beeinträchtigung sowie fehlender oder eingeschränkter Lautsprache, eingegangen. Dabei werden zentrale Begriffe wie Behinderung, kognitive Beeinträchtigung sowie mehrfache Beeinträchtigungen genauer erläutert. Weiter wird der Frage nachgegangen, was unter fehlender bzw. eingeschränkter Lautsprache verstanden wird und welche Personengruppen davon betroffen sind.

2.1 Kognitive und mehrfache Beeinträchtigungen

Bei den Themen rund um die kognitive Beeinträchtigung von Menschen wird in der Literatur häufig der Begriff „geistige Behinderung“ verwendet. Die Gründungsmitglieder des Selbsthilfevereins „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ bemühten sich gegen Ende der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts, den Begriff der „geistigen Behinderung“ in die fachliche Diskussion einzubringen. Ihr Ziel war, die bis dahin verwendeten Begriffe wie „Blödsinn“, „Schwachsinn“ und „Idiotie“ abzulösen, da diese die Beeinträchtigung nicht angemessen beschreiben, sondern die betroffene Person als Ganzes abwerten. Die Gründungsmitglieder dieses Selbsthilfevereins wollten die spezifische Beeinträchtigung der intellektuellen Funktionen ihrer Kinder mit einem Begriff beschreiben, der die Person nicht abwertet und der sich gleichzeitig am englischen Sprachgebrauch, wie z.B. „mental retardation“ oder „mental handicap“, orientiert. Heute sind sich die Fachpersonen jedoch einig, dass die Fokussierung auf die intellektuelle Beeinträchtigung dieser Personen zu einseitig ist (vgl. Fornefeld 2009: 58f.). Es wird noch auf eine weitere Schwierigkeit aufmerksam gemacht und zwar auf die semantische Problematik bzw. auf die Verständigungsschwierigkeiten beim Begriff „Menschen mit einer geistigen Behinderung“. Der „Geist“ ist nicht bloss mit dem „Denken“ und der „intellektuellen Leistung“ gleichzusetzen, sondern ist ein grundsätzliches Wesensmerkmal des Menschen. Es ist somit eine Abwertung des Mensch-Seins, wenn von einem behinderten Geist gesprochen wird. Aufgrund dieser Problematik wurde z.B. in Grossbritannien der Begriff „learning difficulties“ (Lernschwierigkeiten) eingeführt (vgl. ebd.: 60). Es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden, aufgrund einer Hirnschädigung „in ihrer intellektuellen Fähigkeiten (in der Analyse und Synthese von Wahrnehmungen,

Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnissen) gravierend beeinträchtigt sind, was wiederum Auswirkungen auf ihr Lernen und ihre Lebensgestaltung hat“ (Fornefeld 2000: 44).

Obwohl der Begriff der „geistigen Behinderung“ in der deutschsprachigen Literatur weit verbreitet ist und eine wichtige Rolle in der Wissenschaft eingenommen hat, gibt es bis heute keine Definition und somit keine allgemeingültige Beschreibung der Personen, die als geistig behindert bezeichnet werden. Die Schwierigkeit bei der Findung einer allgemeingültigen Begriffsbestimmung für „geistige Behinderung“ liegt schon beim Phänomen der „Behinderung“ im Allgemeinen. Das Phänomen der „Behinderung“ muss höchst individuell gesehen werden, da sich die organische Schädigung sowie die seelischen und sozialen Folgen bei jedem betroffenen Menschen anders ausgestalten und nur begrenzt objektiv erfassbar sind. Ausserdem kommt hinzu, dass eine Definition immer davon abhängt, welche Profession diese festlegt, mit welcher Absicht dies geschieht und welches Menschenbild dahinter steckt (vgl. Fornefeld 2000: 45f.). Bleidick (1999: 15 in Fornefeld 2000: 46) schlägt folgende Definition für den Begriff „Behinderung“ vor: „Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“. Diese weite Fassung des Begriffes zeigt, dass die Behinderung als eine Folge einer organischen oder funktionellen Schädigung angesehen wird. Der Begriff enthält einerseits individuelle Aspekte, wodurch die Lebenswelt der Individuen direkt betroffen ist, und andererseits aber auch eine soziale Dimension, welche die Partizipation an der Gesellschaft beschreibt (vgl. Fornefeld 2000: 46). Diese Sichtweise ist typisch für den Perspektivenwechsel in den vergangenen zwanzig Jahren. Demnach stehen nicht mehr die individuelle Störung, die Schwächen und die Beeinträchtigungen im Vordergrund, sondern die sozialen Dimensionen rücken in das Zentrum der Betrachtungsweise. Der Blick wird auf die Teilhabe in der Gesellschaft sowie auf die sozialen Konsequenzen, welche sich aus der Beeinträchtigung ergeben, gerichtet (vgl. ebd.: 47).

Im klinisch-diagnostischen Bereich wurden Klassifikationssysteme entwickelt, um Krankheiten und gesundheitliche Beeinträchtigungen unterschiedlicher Arten festzuhalten. Das Ziel dabei ist, ein international einheitliches Verständnis zu ermöglichen und die fachliche Kommunikation zwischen den Wissenschaftsdisziplinen zu erleichtern. In den zwei Klassifikationssystemen „International Classification of Diseases“ (ICD-10) und „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ (DSM-IV) werden als Kriterien einer geistigen Behinderung jeweils eine Intelligenzminderung sowie eine verminderte soziale Anpassungsfähigkeit aufgeführt, wobei eine Einteilung in die Schweregrade leichte,

mittelgradige, schwere und schwerste Behinderung erfolgt (vgl. Fornefeld 2009: 64f.). Im Jahre 2001 führte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) die neue Klassifikation ICF (International Classification of Impairments, Activities and Participation) ein, welche auf einem bio-psycho-sozialem Verständnis aufbaut und somit einen mehrperspektivischen Blick auf Themen wie Gesundheit, Funktionsfähigkeit und Behinderung ermöglicht. Dabei werden sowohl personenbezogene Faktoren wie auch Umweltfaktoren berücksichtigt. Der einseitige Blick auf die individuellen Schädigungen wird somit abgelegt und stattdessen werden die Wechselwirkungen zwischen den Gesundheitsproblemen, den Auswirkungen auf Körperfunktionen und -strukturen, den Aktivitäten sowie den Möglichkeiten zur Partizipation dargestellt (vgl. ebd.: 68ff.).

„Geistige Behinderung“ muss somit als komplexes Phänomen verstanden werden, bei dem die organische Schädigung nicht schon alleine die geistige Behinderung ist. Dazu abschliessend noch eine Definition von Fornefeld:

Am Anfang steht immer eine prä-, peri- oder post-natale Schädigung des Menschen, die zu Beeinträchtigungen der Entwicklung und des Lernens führen. Diese Beeinträchtigungen, die individuellen Faktoren stehen aber immer in Wechselwirkung mit Umwelteinflüssen familiärer, institutionsbedingter, kultureller oder gesellschaftsbezogener Art. Die Umweltfaktoren prägen das Leben eines jeden Menschen und machen erst gemeinsam mit den individuellen Schädigungen und Beeinträchtigungen die geistige Behinderung aus. Die Behinderung ist ein *komplexes System* einander bedingender Faktoren.“ (Fornefeld 2000: 77)

Nachdem nun geklärt wurde, was unter kognitiven Beeinträchtigungen verstanden wird, soll nun kurz der Begriff „mehrfache Beeinträchtigung“ erläutert werden.

Unter mehrfachen Beeinträchtigungen wird laut Mühl (2005) das gleichzeitige Vorhandensein mehrerer Beeinträchtigungsformen verstanden, d.h. kognitive, sprachliche, motorische, sensorische oder soziale Beeinträchtigungen. Eine kognitive Beeinträchtigung ist häufig ein so komplexes Phänomen, weil es oft in Verbindung mit anderen Beeinträchtigungen, also als mehrfache Beeinträchtigung, auftritt (vgl. Bundschuh, Heimlich, Krawitz 2007: 94).

Grundsätzlich wird in dieser Arbeit nun der Begriff „Beeinträchtigung“ verwendet, wenn das Phänomen gemeint ist, dass eine individuelle Schädigung die Entwicklung eines Menschen beeinträchtigt. Der Begriff „Behinderung“ dagegen wird benutzt, wenn die soziale Dimension, d.h. gesellschaftliche Aspekte, eine Rolle spielt. In dieser Arbeit wird grundsätzlich von „Menschen mit kognitiven oder mehrfachen Beeinträchtigungen“ die Rede sein.

2.2 Fehlende und eingeschränkte Lautsprache

In dieser Arbeit geht es um Menschen, die in der Fähigkeit eingeschränkt sind mittels der Lautsprache, welche in ihrem sozialen Umfeld als normal gilt, zu kommunizieren. Diese Personengruppe zeichnet sich durch eine grosse Heterogenität ab und ist dadurch nicht einfach zu beschreiben. Allen gemeinsam ist dabei, dass die Verständigung mit anderen Menschen mittels der eigenen Lautsprache nur unzureichend gelingt und dass die Personen deshalb im Bereich der Kommunikation Unterstützung benötigen (vgl. Boenisch 2009: 11).

Mit „Sprechen“ ist das Erzeugen der hörbaren Sprache gemeint, wobei bestimmte Normlaute zur Bildung von Wörtern benutzt werden und diese der Bedeutung nach richtig verwendet werden. Dafür werden bestimmte basale Voraussetzungen wie auch spezifische motorische und kognitive Fähigkeiten benötigt. Dabei ist zu beachten, dass die Sprechfähigkeit nicht gleichzusetzen ist mit dem Sprachverständnis und der Sprachkompetenz. So können Menschen mit fehlender Lautsprache z.B. durchaus in der Lage sein, die gehörte Sprache zu verstehen, auch wenn sie nicht fähig sind, auf die gleiche Weise zu antworten (vgl. Wilken 2010: 5).

Die Ursachen einer Beeinträchtigung der Sprechfähigkeit können vielfältig sein und werden in angeborene Schädigungen und erworbene Schädigungen eingeteilt. Bei Menschen mit fehlender oder eingeschränkter Lautsprache handelt es sich um Personen, welche eine körperliche oder kognitive Fähigkeitseinschränkung oder eine Störung im Autismusspektrum haben. Gründe für eine Beeinträchtigung können Hirnschädigungen, Stoffwechselkrankheiten, Chromosomenanomalien, fortschreitende Krankheiten wie Multiple Sklerose (MS) oder plötzlich auftretende Schädigungen wie Schlaganfälle und Hirnblutungen sein. Die Ursache kann nicht immer eindeutig bestimmt werden (vgl. Renner 2003: 95f.). Zentral ist, zu welchem Zeitpunkt die Schädigung eintrat, d.h. ob die Beeinträchtigung der Sprechfähigkeit vor bzw. während dem Erwerb der Lautsprache erfolgte oder ob der Mensch seine Sprechfähigkeit bereits erworben und gefestigt hatte, als die Schädigung eintrat (vgl. Wilken 2010: 3). Aufgrund der grossen Heterogenität innerhalb dieser Personengruppe ist es in Bezug auf die Unterstützte Kommunikation von Bedeutung „sowohl altersbedingte Faktoren zu berücksichtigen als auch schädigungsspezifische Aspekte, soziale Bedingungen und subjektive Bedürfnisse“ (ebd.: 3).

Die Sprache entwickelt sich nicht unabhängig von anderen Entwicklungsbereichen und so ist der Spracherwerb eines Kindes mit starken körperlichen, kognitiven oder mehrfachen Beeinträchtigungen meist in irgendeiner Weise verzögert. Dadurch kann die übliche wechselseitige Beeinflussung der Bereiche Sensorik, Motorik, Emotion, Kognition und

Sprachentwicklung beeinträchtigt werden. Da aufgrund der Wechselwirkung keine Kausalzusammenhänge abgeleitet werden können, ergibt sich ein komplexes zusammenhängendes Phänomen von Beeinträchtigung, Spracherwerb und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd.: 6f.).

Dieses Kapitel hat einen Überblick über die Personengruppe „Menschen mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache“ gegeben, welche als Zielgruppe der Unterstützten Kommunikation gilt. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass diese Personengruppe sehr heterogen ist. Diese Tatsache muss bei der UK-Förderung berücksichtigt werden, indem jeweils konkret auf die Individuen, deren Fähigkeiten und Bedürfnisse eingegangen wird.

3. Kommunikation

In den folgenden Kapiteln wird das Thema „Kommunikation“ beleuchtet, indem kommunikationstheoretische Aspekte von unterschiedlichen Autoren beigezogen werden. Dies soll einen Überblick über das Thema „Kommunikation“ ermöglichen, bevor konkret auf das Konzept der Unterstützten Kommunikation in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen eingegangen wird.

3.1 Was ist Kommunikation?

Bei sprachlicher Kommunikation wird zwischen drei Dimensionen unterschieden: Die Semantik, die Syntaktik und die Pragmatik. Die Semantik beschäftigt sich mit der Bedeutung sprachlicher Zeichen und Zeichenfolge, während die Syntaktik die Beziehung der Zeichen untereinander thematisiert. Die Pragmatik dagegen interessiert sich für die Art und Weise des Gebrauchs der sprachlichen Zeichen(-kombinationen) und untersucht, wie sie verwendet und wozu sie benutzt werden (vgl. Burkart 2002: 79). Da es bei dieser Arbeit um die Gestaltung von sprachlichen Kommunikationsprozessen zwischen zwei Menschen geht, ist vor allem die pragmatische Dimension von Bedeutung. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel nicht weiter auf die Semantik und die Syntaktik eingegangen.

Der Begriff „Kommunikation“ stammt vom lateinischen Verb „communicare“, was „(mit)teilen“, „teilnehmen lassen“, „gemeinsam machen“ oder „Anteil haben“ bedeuten kann

(vgl. Burkart 2002: 26). In den sogenannten Sender-Empfänger-Modellen steht die Kommunikation für einen Informationsaustausch zwischen einem Sender/einer Senderin und mindestens einem Empfänger/einer Empfängerin. Dabei werden Mitteilungen, Gedanken oder Gefühle mittels einer verbal oder nonverbal codierten Nachricht über einen Kanal an das Gegenüber gesendet, welches die Nachricht wieder decodiert. Diese Modelle beschäftigen sich nur mit dem Prozess der Informationsübertragung.

In der Kommunikationswissenschaft existieren jedoch weitere Definitionen, welche sich mit dem Begriff „Kommunikation“ auseinandersetzen und diesen in Bezug setzen zu sozialem Handeln. Watzlawick/Beavin/Jackson (1985) formulieren in ihrer Theorie der menschlichen Kommunikation das erste Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Dies zeigt, dass Watzlawick et al. jedes Verhalten als Kommunikation betrachten. Entscheidend bei diesem Kommunikationsverständnis ist, dass aus der Sichtweise der beobachtenden Person argumentiert wird, welche jedes Verhalten ihres Gegenübers als eine Mitteilung und somit als Kommunikation interpretieren kann. Dadurch wird auch nicht-intentionales und nicht-partnerorientiertes Verhalten zu einem kommunikativen Handeln für das Gegenüber (vgl. Lage 2006: 27f.). Etta Wilken (2010: 4) dagegen formuliert eine etwas enger gefasste Definition von Kommunikation. Sie ist der Auffassung, dass alle Verhaltens- und Ausdrucksformen als Kommunikation verstanden werden können, sofern wir damit mit anderen Menschen in eine Beziehung treten. Ob dies bewusst oder unbewusst geschieht, spielt keine Rolle, es muss sich jedoch um wechselseitige personale Beziehungen handeln.

Während bei den Definitionen von Watzlawick et al. und Wilken die Intentionalität in der Kommunikation nicht ausschlaggebend ist, gibt es auch Autoren, welche bei der Definition engere Kriterien anwenden. Lloyd/Quist/Windsor betonen, dass ein Verhalten zumindest auf einer geringen Bewusstseinsstufe absichtsvoll oder zielgerichtet sein muss, um als Kommunikation zu gelten. Weiter muss das Verhalten regelgeleitet sein und in einem bestimmten Kontext von anderen Verhaltensweisen stattfinden, so dass das Gegenüber das Verhalten als beabsichtigte Kommunikation einordnen kann (vgl. Renner 2003: 123).

Eine differenziertere Definition liefert die handlungstheoretische Perspektive der Pragmatik, welche eine Subtheorie der Linguistik ist. Wie die folgende Abbildung in Anlehnung an Linke/Nussbaumer/Portmann (1996: 173 in Lage 2006: 25) zeigt, wird genau zwischen den Begriffen „Verhalten, Handeln, Interaktion und Kommunikation“ unterschieden.

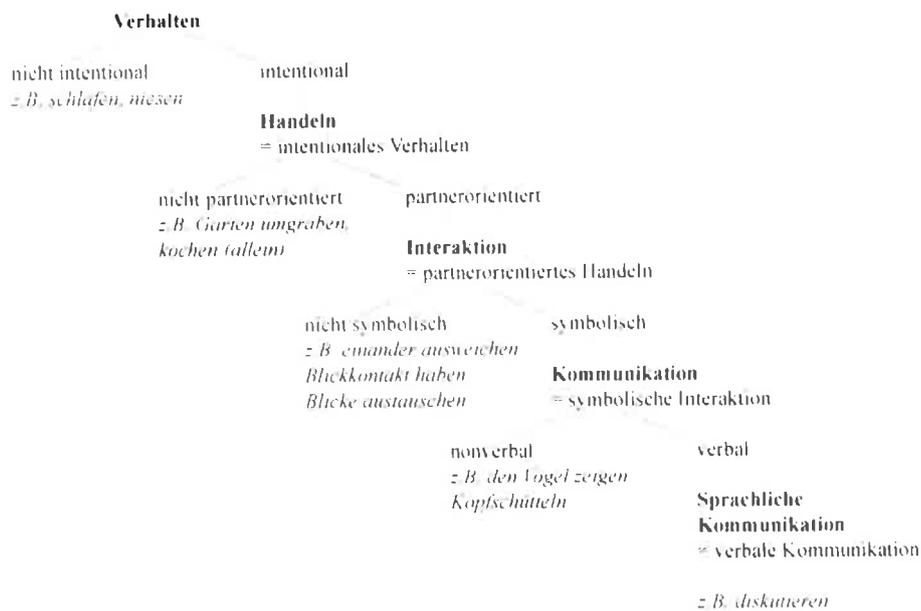


Abb.1: Verhalten, Handeln, Interaktion, Kommunikation, Sprachliche Kommunikation (Lage 2006: 25)

Bei dieser Abbildung wird deutlich, dass Kommunikation aus Sicht der Pragmatik eine spezielle Form des menschlichen Verhaltens darstellt. Ist das *Verhalten* eines Menschen subjektiv sinnvoll und somit intentional, spricht man vom menschlichen *Handeln*. Wenn dieses Handeln nun partnerorientiert ist, wird es zu einem sozialen Handeln, folglich zur *sozialen Interaktion*. Von *Kommunikation* wird erst gesprochen, wenn die soziale Interaktion einen symbolischen Charakter hat, d.h. wenn auf einen Inhalt Bezug genommen wird, der sich nicht selber in der momentanen Situation darstellt, sondern auf den lediglich verwiesen wird. Mittels Zeichen oder Zeichensystemen wird also etwas in einer konkreten Situation nicht Vorhandenes dargestellt. Erfolgt die Kommunikation in einer verbalen Form, ist von *sprachlicher Kommunikation* die Rede (vgl. Lage 2006: 26). Die vorherige Darstellung wurde von Lage für die spezifische Anwendung des Modells im Bereich der UK erweitert. Bei der sprachlichen Kommunikation unterscheidet Lage noch zwischen non-vokaler (Schriftsprache, Gebärdensprache, Bliss-Symbolsystem) und vokaler (*Lautsprache*) Form. In diesem Zusammenhang wird die Sprache als ein symbolisches Zeichensystem mit komplexen Regeln verstanden, welches notwendig ist für eine differenzierte Kommunikation (vgl. ebd.: 27).

Neben der erwähnten Intentionalität besitzt die Kommunikation noch zwei weitere Strukturelemente: die Reziprozität und die Kooperation. Wie bereits erwähnt, meint die Intentionalität das Vorhandensein einer bestimmten Absicht bei der handelnden Person, d.h. dass die Person das eigene Handeln als subjektiv sinnvoll betrachtet. Die Reziprozität beschreibt das Prinzip des Rollenwechsels in sozialen Interaktionen, was bedeutet, dass die

beteiligten Personen abwechselnd die Rolle der Sprechenden und diejenige der Zuhörenden Person innehaben. Dieser Rollenwechsel läuft nach bestimmten Regeln ab, an welche sich die Gesprächsteilnehmenden halten müssen, und wird untereinander mittels sozialem Handeln und Sprechhandeln koordiniert. Das Prinzip der Kooperation meint, dass Kommunikation immer eine kooperative Handlung der Beteiligten ist. Kooperation ist notwendig, um Verständigung zu schaffen, eine Situationsdeutung vorzunehmen sowie die Intention des Sprechenden zu erkennen (vgl. ebd.: 31-35). Laut Grice (1979) beruht das Prinzip der Kooperation auf vier Konversationsmaximen, welche von den Gesprächsteilnehmenden eingehalten werden sollten:

- Maxime der Quantität: angemessene Menge an Informationen weitergeben
 - Maxime der Qualität: nur als wahr empfundene Aussagen machen und ansonsten die Aussagen als etwas anderes kennzeichnen
 - Maxime der Relation: nur relevante Mitteilungen äußern
 - Maxime der Modalität: Mitteilungen in angemessener Art und Weise machen
- (vgl. Lage 2006: 35)

Wenn in dieser Arbeit nun von Kommunikation die Rede ist, wird von der handlungstheoretischen Perspektive der Pragmatik ausgegangen, da die Verfasserin dieser Arbeit der Meinung ist, dass dieser Blickwinkel das Thema „Kommunikation“ am differenziertesten angeht. Im Hinblick auf das Thema „Kommunikation mit Menschen mit Beeinträchtigungen“ sowie „UK“ ist es sinnvoll, die Perspektive der *handelnden* Personen einzunehmen und das, was diese Person ausdrücken, bezwecken und bewirken will, in den Mittelpunkt zu stellen. Demnach ist es wichtig, zwischen Interaktionsfähigkeit und kommunikativen Kompetenzen der Menschen zu unterscheiden, da dies eine differenziertere Betrachtungsweise bezüglich den vorhandenen Fähigkeiten und den möglichen Massnahmen und Förderungszielen in der Pädagogik zulässt (vgl. ebd.: 27).

3.2 Funktionen von Sprache und Kommunikation

Die Funktionen von Sprache und Kommunikation sind vielfältig und beziehen sich auf verschiedene Ebenen. Im Folgenden soll anhand von verschiedenen Autoren ein kurzer Überblick über die möglichen Funktionen aufgezeigt werden.

Karl Bühler entwickelte mit seinem Organonmodell ein Kommunikationsmodell, das u.a. die Funktionen der Sprache darstellt. Dabei benennt er drei Aspekte, welche bei der Verwendung der Sprache zum Vorschein kommen: Ausdruck, Appell und Darstellung (vgl. Bühler 1999: 28). Schulz von Thun (1999) entwickelte ein weiteres Modell, indem er sich an den drei Funktionen von Bühler orientiert, aber auch den Beziehungsaspekt der menschlichen Kommunikation nach Watzlawick et al. (1969) einbezieht. Daraus entstand das Nachrichtenquadrat, welches besagt, dass eine Nachricht gleichzeitig vier Dimensionen beinhaltet: Sachinhalt, Beziehung, Selbstoffenbarung und Appell. Der Sachinhalt ist gleichzusetzen mit der Darstellungsfunktion nach Bühler und bezieht sich auf die sachliche Mitteilung einer Nachricht. Gleichzeitig kann durch eine Nachricht aber auch die Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmenden definiert werden. Durch die Art und Weise der Formulierung sowie durch die Wahl der Gesprächssituation kann deutlich gemacht werden, wie eine Person zum Gegenüber steht und wie dieses eingeschätzt wird. Als dritter Punkt ist laut Schulz von Thun in einer Nachricht der Aspekt der Selbstoffenbarung enthalten. Hierbei geht es darum, dass der Sender/die Senderin bei einer Mitteilung jeweils etwas über seine/ihre eigene Person (Persönlichkeit, Befinden etc.) aussagt (vgl. Burkart 2002: 125f.). Indem Menschen mit anderen Personen kommunizieren, erleben sie aufgrund der Reaktionen des Gegenübers, wie sie von Anderen wahrgenommen werden. Dieser Vorgang hat eine Auswirkung auf das konstruierte Selbstbild einer Person. Kommunikation dient folglich auch dazu, die Ich-Identität zu bilden bzw. zu festigen (vgl. Wachsmuth 2006: 124). Mit dem Aspekt des Appells ist gemeint, dass der Sender/die Senderin etwas bewirken will. Eine Funktion von Kommunikation ist folglich, beim Gegenüber eine Wirkung zu erzielen und sein Denken oder Handeln mittels einer Nachricht gezielt zu beeinflussen (vgl. Burkart 2002: 125f.).

Neben der offensichtlichen Mitteilungsfunktion der Sprache (Informationen austauschen, Wissen, Erlebnisse, Gefühle, Einstellungen und Meinungen teilen, zwischenmenschliche Verständigung etc.) übernimmt die Sprache (sowohl Lautsprache wie auch andere differenzierte Symbolsysteme) auch gewisse Funktionen für die kognitiven Leistungen der Menschen und dient somit als Denkhilfe. So ist es dank der Sprache möglich, Wahrnehmungen bedeutungsvoll zu verarbeiten, damit die Speicherung von Sinneseindrücken erfolgen kann. Weiter hilft uns die Sprache zu vergleichen, zu bewerten, uns zu erinnern und Kategorien zu bilden (vgl. Wilken 2010: 5).

Kommunikation hat auch eine wichtige Funktion bezüglich dem Aufbau von sozialer Nähe (vgl. Wachsmuth 2006: 12). Kommunikation muss nicht immer dem Zweck der

Informationsübertragung dienen, sondern kann auch stattfinden, um sozialen Kontakt herzustellen und um in einer bestimmten Situation den Kontakt zum Gegenüber zu halten.

Ausserdem stellt das Gespräch aus konstruktivistischer Position die zentrale Methode dar, um die subjektive Welt und die Wirklichkeit zu konstruieren und zu erhalten. Dabei geschieht dies meist implizit, indem die Inhalte der Gespräche auf einer Grundlage basieren, welche wie selbstverständlich für real gehalten wird. In einem Gespräch muss jeweils nicht der gesamte Zusammenhang einer Aussage erwähnt werden und doch versteht das Gegenüber den Sinn der Mitteilung. Durch die Sprache wird die Welt einerseits begriffen und andererseits erzeugt. Das Gespräch hat somit eine wirklichkeitserzeugende und –sichernde Funktion (vgl. Berger/Luckmann 2007: 163f.). Einen zentralen Aspekt in der menschlichen Sprache stellt auch die Selbstreflexivität dar, was bedeutet, dass mittels der Sprache über die Sprache selbst gesprochen werden kann. Dies ermöglicht den Menschen, gemachte Aussagen über einen Inhalt selbst wieder zum Gegenstand einer neuen Aussage zu machen. Wenn sich die Kommunikation auf bereits stattgefundene Kommunikation bezieht, ist von Metakommunikation die Rede. Diese Funktion ist vor allem zentral, wenn eine kommunikative Interaktion nicht erfolgreich abläuft. Mithilfe der Metakommunikation kann so der Sachinhalt bzw. der Verwendungssinn der Aussagen nochmals thematisiert werden, um Verständigung zu erzielen (vgl. Burkart 2002: 104ff.).

Dies ist eine unvollständige Liste der Funktionen und soll lediglich dazu dienen, einen Überblick zu erhalten, wie vielfältig die Funktionen von Sprache und Kommunikation sind. Für den weiteren Verlauf der Arbeit ist dies zentral, um anhand der Funktionen ableiten zu können, welche Auswirkungen die fehlende oder eingeschränkte Lautsprache auf die betroffenen Menschen hat.

3.3 Unter welchen Bedingungen gelingt Kommunikation?

Kommunikation ist ein komplexer Vorgang und kann dann als erfolgreich betrachtet werden, wenn eine Person A die Intention einer kommunikativen Handlung der Person B als solches versteht und den Inhalt der Aussage gemäss der Absicht der Sprechenden Person B richtig interpretiert. Aufgrund der Reaktion von Person A kann Person B feststellen, ob Person A die vorherige kommunikative Handlung richtig verstanden hat. Dieser Vorgang bildet eine weitere kommunikative Handlungssequenz (vgl. Lage 2006: 28). Verständigung ist somit das Ergebnis einer erfolgreichen Kommunikation und die zentrale Frage ist, wie Verständigung zustande kommt. Die Beantwortung dieser Fragestellung ist wichtig, weil sie eine

entscheidende Rolle spielt bei der Diskussion, welche Strategien angewendet werden können, um erfolgreiche Kommunikation zu ermöglichen.

Damit eine kommunikative Handlung erfolgreich verläuft, muss sowohl auf der symbolischen Ebene wie auch auf der Handlungsebene von beiden Gesprächsteilnehmenden Verständigung geschaffen werden. Dies bedeutet, dass die Beteiligten einerseits den Sachinhalt einer Aussage mit ihren grammatischen Regeln sowie bedeutungstragenden sprachlichen Zeichen identisch interpretieren müssen (symbolische Ebene) und sich beide andererseits über den pragmatischen Verwendungssinn der Mitteilung bewusst sein müssen (Handlungsebene) (vgl. Burkart 2002: 84f.). Die Verständigung über den pragmatischen Verwendungssinn kommt zustande, indem sich zuvor beide über ihre jeweiligen sozialen Positionen mit den dazugehörigen Erwartungen bewusst werden (z.B. Schüler-Lehrerin) und aufgrund dieser Deutung die Kommunikationssituation definieren (vgl. ebd.: 120). Linke/Nussbaumer/Portmann (1996) entwickelten ein Modell, welches aufzeigt, wie solche Situationsdeutungen zustande kommen, d.h. wie das Verstehen einer Äusserung möglich ist. Die Gesprächsteilnehmenden verfügen jeweils sowohl über Welt- wie auch über Sprachwissen. Diese Wissensformen der Personen sind nicht identisch, haben aber gewisse Überschneidungen, was eine zentrale Voraussetzung für eine gemeinsame Situationsdeutung ist. Sowohl beim Zuhören wie auch beim Formulieren von Mitteilungen verwenden die Gesprächsteilnehmenden ihr Welt- und Sprachwissen. Aufgrund dessen verarbeiten und deuten sie die Situation „mittels ihrer subjektiven Intention und Motivation, die wiederum von individuellen psychischen, sozialen, intellektuellen und physischen Faktoren beeinflusst sind“ (Lage 2006: 28). Durch diesen Vorgang entwickeln die Personen unterschiedliche Situationsdeutungen, welche jedoch wiederum eine gewisse Schnittmenge bilden. Die Beteiligten konstruieren somit die kommunikative Situation gemeinsam, wodurch schlussendlich Verständigung ermöglicht wird (vgl. ebd.: 28f.).

Verschiedene Autoren haben sogenannte Maxime formuliert, nach denen kommunikative Handlungen gerichtet werden sollten, damit diese erfolgreich verlaufen. Wie bereits im Kapitel 3.1 erwähnt, beruht in der Kommunikation das Prinzip der Kooperation laut Grice (1979) auf vier Konversationsmaximen: Maxime der Quantität, Maxime der Qualität, Maxime der Relation und Maxime der Modalität (vgl. Lage 2006: 35).

Auch Habermas (1971) formuliert in seiner Kommunikationstheorie Voraussetzungen für erfolgreiches kommunikatives Handeln. Dabei zeigt er auf, dass es im Verständigungsprozess vier universale Geltungsansprüche gibt: Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und

Richtigkeit. In einer idealen Gesprächssituation wendet der Sprecher/die Sprecherin diese Kriterien unbewusst an und erwartet dies auch vom Gegenüber.

- Der Anspruch der *Verständlichkeit* meint, dass die sprechende Person das Regelsystem der Sprache korrekt anwendet und die Zeichensymbole den Bedeutungen nach angemessen verwendet.
- Der Geltungsanspruch der *Wahrheit* bezieht sich auf die objektive Welt und bedeutet, dass der Sprecher/die Sprecherin über etwas redet, was auch vom Gegenüber als real empfunden wird und somit wahr ist.
- Dem Anspruch der *Wahrhaftigkeit* wird eine Person gerecht, indem sie die tatsächlichen Absichten darlegt und nicht versucht, andere Menschen zu täuschen.
- Der Anspruch der *Richtigkeit* meint, dass die Äusserung vor dem Hintergrund der beidseitig vorhandenen Wert- und Normvorstellungen akzeptiert werden können muss (vgl. Lage 2006: 43f.).

Werden diese vier Geltungsansprüche nicht befolgt, kommt es zu Irritationen im Gespräch und es können folgende Fragen auftauchen: Was bedeutet das? Warum ist es so und nicht anders? Was sagst du da? Meint sie das wirklich? Habe ich es richtig verstanden? Wie soll ich das verstehen? (vgl. ebd.: 44). Da die menschliche Sprache jedoch über ein Reflexivitätspotential in Form der Metakommunikation verfügt, können nicht erfolgreich ablaufende kommunikative Handlungen z.T. im Nachhinein geklärt werden (vgl. Burkart 2002: 105f.).

3.4 Störungen in der Kommunikation

Die menschliche Kommunikation ist ein komplexes Phänomen, bei dem typische Störungen auftreten können. Um Kommunikation mit Menschen mit Beeinträchtigungen professionell zu gestalten, muss das Wissen über allgemeine Störungen in der Kommunikation vorhanden sein. Dadurch können UK-Interventionen entsprechend vorbereitet und gestaltet werden.

Wenn die Gründe thematisiert werden, welche eine Verständigung verunmöglichen, spricht Bandura (1971) von den sogenannten „Sprachbarrieren“. Diese können entweder ein Nichtverstehen oder ein Missverstehen zur Folge haben und treten sowohl auf der inhaltlichen Ebene wie auch auf der intersubjektiven Ebene von Kommunikation auf. Auf der inhaltlichen Ebene wird von einem Nichtverstehen gesprochen, wenn den beteiligten Personen unterschiedliche Zeichenvorräte zur Verfügung stehen und somit eine Verständigung

ausbleibt. Dies ist z.B. der Fall, wenn Wörter aus Fach-, Fremd- oder Sondersprachen verwendet werden, welche das Gegenüber nicht kennt. Verfügen die Gesprächspartner/innen grundsätzlich über den gleichen Zeichenvorrat, kann es dennoch zu einem Missverstehen kommen, wenn die Personen den Wörtern unterschiedliche Bedeutungen zumessen und somit eine einheitliche Deutung und Verständigung ausbleibt. Auf der intersubjektiven Ebene kann es zu einem Nichtverstehen kommen, wenn der Empfänger/die Empfängerin die sprachliche Äusserung gar nicht als solche erkennt, weil es ihm/ihr z.B. aufgrund von kulturellen oder gesellschaftlichen Zugehörigkeiten oder aufgrund einer Störung des Rezeptionskanals (Blindheit, Taubheit) unmöglich ist diese als solche zu identifizieren. Auf der intersubjektiven Ebene liegt ein Missverstehen dann vor, wenn die Gesprächsteilnehmenden die kommunikative Situationsdefinition unterschiedlich interpretieren und somit jeweils unterschiedliche Erwartungen an das wechselseitige sprachliche Verhalten haben. In diesem Fall kann keine Verständigung über den pragmatischen Verwendungssinn der Aussage des Sprechers/der Sprecherin erreicht werden (vgl. Burkart 2002: 86ff.).

Auch Goffman (1999) widmet sich der Frage, unter welchen Bedingungen die lautsprachliche Interaktion nicht gelingt, und nennt dieses Scheitern „verfehltes Engagement“. Als Ursache dafür nennt er vier Faktoren:

1. *Ablenkung von aussen*: Die zuhörende oder sprechende Person lässt sich durch äussere Bedingungen ablenken und richtet ihre Aufmerksamkeit nicht mehr vollständig auf die Kommunikation.
2. *Ich-Befangenheit*: In einem Gespräch nehmen die Teilnehmenden jeweils bestimmte soziale Rollen an, wie z.B. Freund, Lehrer, Ratgeber. Wenn diese Rollen nicht aufrecht erhalten werden können, weil z.B. Uneinigkeit über die Rollenzuteilung herrscht oder die eigene gewünschte Rolle vom Gegenüber nicht akzeptiert wird, gerät die Selbstinterpretation in Gefahr. Dadurch muss sich die verunsicherte Person mit sich selbst und ihrer eigenen Rolle auseinandersetzen und kann sich somit weniger auf den Inhalt der Kommunikation konzentrieren.
3. *Interaktions-Befangenheit*: Die Interaktions-Befangenheit tritt auf, wenn die Interaktion abubrechen droht, obwohl dies von den Teilnehmenden nicht gewünscht ist. Wenn sich nun eine Person aufgrund der sozialen Situation gezwungen fühlt, die Kommunikation aufrecht zu erhalten, wird die gesamte Konzentration auf die Interaktion und nicht mehr auf den Gesprächsgegenstand gerichtet.

4. *Fremd-Befangenheit*: Die Fremd-Befangenheit kann sich entweder auf ein Sachthema oder auf die Person des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin richten. Im ersten Fall interessiert sich eine Person besonders für ein bestimmtes Thema und kommt im Gespräch immer wieder auf dieses zurück, obwohl das Gegenüber nicht bereit ist, auf dieses Thema einzugehen. Im zweiten Fall ist eine Person aufgrund des äusseren Erscheinungsbildes des Gegenübers (positiv oder negativ empfunden) so stark abgelenkt oder irritiert, dass sie sich nicht angemessen auf den Dialog konzentrieren kann (vgl. Wachsmuth 2006: 140-144).

Im Kapitel 3.2 „Funktionen von Sprache und Kommunikation“ wurde bereits auf das Nachrichtenquadrat von Schulz von Thun eingegangen. Schulz von Thun (1994) thematisiert in seinem Kommunikationsmodell jedoch auch typische Störungen in der Alltagskommunikation und verdeutlicht dies in seinem Modell des vierhörigen Empfängers (vgl. Burkart 2002: 127). Demnach kann der Empfänger/die Empfängerin eine Mitteilung auf verschiedene Arten interpretieren, je nachdem, ob er/sie die Mitteilung auf der Sach-, der Beziehungs-, der Appell- oder der Selbstoffenbarungsebene wahrnimmt. Die zuhörende Person hat die Wahl, auf welche Seite der Nachricht sie sich in ihrer Reaktion beziehen will. Wie eine Person eine Nachricht interpretiert, hängt davon ab, in welcher Beziehung sie zum Gegenüber steht und welche Lebenserfahrungen sie bereits gemacht hat. D.h. in einer gewissen Situation wird eine Mitteilung als ein implizit geäussertes Appell wahrgenommen und ein anderes Mal wird die Nachricht mit dem Beziehungsohr gedeutet. So ist es nachvollziehbar, dass oft etwas anderes interpretiert wird als der Sender/die Senderin eigentlich gemeint hat. Diese Vorgänge werden als typische Störungen in der Alltagskommunikation genannt, weil sie in jeder Gesprächssituation vorkommen und nicht vollständig beseitigt werden können (vgl. Boenisch 2009: 49f.).

3.5 Auswirkungen der eingeschränkten Kommunikation auf Menschen mit kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen

Anhand der Informationen der vorherigen Kapitel kann herausgearbeitet werden, welche Auswirkungen nun eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten auf Menschen mit kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen haben können.

Im vorherigen Kapitel wurde die Frage beantwortet, unter welchen Umständen Störungen in der Alltagskommunikation auftreten. Wird nun die Lage von Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten und kognitiven oder mehrfachen Beeinträchtigungen angeschaut, kann festgestellt werden, dass das Risiko für das Auftreten dieser Störungen aufgrund der Beeinträchtigungen erheblich grösser ist. Im Folgenden soll anhand einiger Beispiele aufgezeigt werden, welche spezifischen Störungen auftreten können:

Irritationen in Kommunikationssituationen treten z.B. dann auf, wenn die vier Konversationsmaxime nach Grice (siehe Kapitel 3.1) nicht von beiden Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen befolgt werden. Für Menschen mit autistischen Störungen und kognitiven Beeinträchtigungen kann es eine Herausforderung sein, die Maxime der Relevanz einzuhalten. Wenn das Sprach- bzw. Weltwissen durch die Beeinträchtigung erheblich eingeschränkt ist und der Mensch nur bedingt über die benötigte kognitive Verarbeitungsleistung verfügt, ist es schwierig zu erkennen, ob die Information für die zuhörende Person relevant ist (vgl. Lage 2006: 36f.). Werden Störungen in der Kommunikation aus Sicht der Sprachbarrieren nach Bandura betrachtet (siehe Kapitel 3.4), so kann es auf der inhaltlichen Ebene zum Nicht- oder Missverstehen kommen, da die vorhandenen Kommunikationsmöglichkeiten der Menschen mit Beeinträchtigungen (undeutliche Aussprache, Laute, eigene Ausdrücke, Gesten) von der als normal empfundenen Sprache des Zuhörers/der Zuhörerinnen abweichen und somit nicht verstanden werden. Gesprächsteilnehmende haben in einer konkreten kommunikativen Situation jeweils gewisse Erwartungen an das (sprachliche) Verhalten des Gegenübers. Auf der intersubjektiven Ebene kann es nun zu Irritationen kommen, wenn sich die Person mit Beeinträchtigungen anders verhält bzw. anders kommuniziert und somit diesen Erwartungen nicht gerecht werden kann. Neben dem (sprachlichen) Verhalten kann auch das äussere Erscheinungsbild von Menschen mit Beeinträchtigungen (evtl. körperliche Beeinträchtigungen) das Gegenüber ablenken oder irritieren, so dass es sich nicht angemessen auf den Dialog konzentrieren kann. Laut Goffman wäre die Ursache für diese Störung die Fremd-Befangenheit (siehe Kapitel 3.4). Es können auf intersubjektiver Ebene jedoch auch Störungen auftreten, wenn eine Person ein festes Bild von Menschen mit Beeinträchtigungen hat und im Vorherein diesen Menschen unterstellt, die Sprache nicht zu verstehen und nicht kommunikationsfähig zu sein. Dadurch wird dem Menschen mit Beeinträchtigungen automatisch eine gewisse Rolle bzw. eine soziale Position zugeteilt, welche nicht dem Selbstbild und den Fähigkeiten des Menschen mit Beeinträchtigungen entspricht. Diese Störung in der Kommunikation kann mit der Ich-Befangenheit nach Goffman (siehe Kapitel 3.4) verglichen werden.

Diese Beispiele zeigen auf, dass in Gesprächssituationen mit Menschen mit eingeschränkten Möglichkeiten häufig Störfaktoren im Vordergrund stehen, was zu einer Verunsicherung der betroffenen Person und des sozialen Umfeldes führen kann. Menschen mit Beeinträchtigungen benötigen daher eine hohe Frustrationstoleranz, Kraft, Geduld und Ausdauer, um dennoch immer wieder Kommunikationsversuche zu starten und nicht zu verzweifeln (vgl. Boenisch 2009: 58). Bei den Auswirkungen der eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten spielt immer wieder die Frage nach den sozialen Beziehungen eine wichtige Rolle. Soziale Beziehungen sind Voraussetzung für die Entwicklung des Menschen und für eine gute Lebensqualität. Da Beziehungen durch körper-, laut- oder schriftsprachliche Kommunikation geprägt sind, stellt eine Beeinträchtigung der Kommunikationsmöglichkeiten immer auch eine Beeinträchtigung in den Beziehungsmöglichkeiten dar. Zentral ist dieses Thema, weil die Qualität von sozialen Beziehungen ein wichtiger Faktor ist, um die psychische und körperliche Gesundheit zu schützen. Es wird sogar vermutet, dass es durch die fehlenden Möglichkeiten, befriedigende Beziehungen einzugehen bzw. soziale Nähe zu erleben, im Körper zu biochemischen Reaktionen kommen kann, welche die Struktur des Gehirns langfristig beeinflussen (vgl. Wachsmuth 2006: 13f.). Wenn Beziehungen zustande kommen, sind das Verhältnis und die Gesprächssituationen dennoch meist durch die Abhängigkeit der Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten von ihren Bezugspersonen geprägt. Die Beziehung ist meist asymmetrisch und die Tatsache, dass die Menschen mit Beeinträchtigungen auf eine richtige Deutung ihrer Kommunikationsversuche, d.h. auf eine Ko-Konstruktion ihrer Aussagen, angewiesen sind, spielt stets eine zentrale Rolle (vgl. Boenisch 2009: 61f.). Eine weitere Schwierigkeit ist, dass in zwischenmenschlichen Beziehungen soziale Etiketten und Konventionen, d.h. gewünschte und erwartete Formeln und Verhaltensweisen, bedeutend sind. In Situationen, in denen diese von den Menschen mit Beeinträchtigungen aufgrund der Kommunikationseinschränkungen nicht eingehalten werden können, ist es für diese Menschen schwierig, ihre sozialen Kompetenzen zu zeigen. Neben anderen Faktoren kann auch dies eine Beziehung belasten (vgl. Wachsmuth 2006: 137).

Wenn Menschen nicht oder nur eingeschränkt in der Lage sind, sich an Gesprächen zu beteiligen, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu äussern sowie ihre Gefühle und Befindlichkeiten auszudrücken, so erleben sie sich oft als Menschen mit nur geringem Einfluss auf ihre soziale Umwelt. Dies begünstigt emotionale Belastungen, das Gefühl der Fremdbestimmung, die soziale Isolation, Frustration, Hilflosigkeit und Stress. Nähe und Kommunikation sind menschliche Bedürfnisse und das Nichterfüllen dieser Bedürfnisse bzw. ständige

Verständigungsschwierigkeiten können Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten sein (vgl. Theunissen 2005: 214f.).

Eine Herausforderung für Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten ist, dass ihre Äusserungen oft nicht wahrgenommen werden und somit unbeantwortet bleiben. Da alle Menschen auf Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld angewiesen sind, verunsichert eine ausbleibende Antwort unsere Persönlichkeit und unser Selbstbild extrem. Ein ständiger Abbruch von versuchter Kommunikation sowie das Ausbleiben von Bestätigung durch Andere haben zur Folge, dass sich die Psyche verändert bzw. sich nicht weiterentwickeln kann und keine positive und realistische Ich-Identität aufgebaut werden kann (vgl. Wachsmuth 2006: 40, 132). Das Selbstkonzept entsteht durch die gemachten Erfahrungen in der Begegnung mit anderen Menschen. Es wird auch dadurch geprägt, wie einem die Anderen wahrnehmen, d.h. wenn jemand nur als Mensch mit Beeinträchtigungen wahrgenommen wird und ihm dadurch gewisse Fähigkeiten abgesprochen werden, hat dies mit der Zeit konkrete Auswirkungen auf das konstruierte Selbstbild des Betroffenen. Der Mensch ist darauf angewiesen, dass sich ein Gegenüber auf ihn einlässt und ihn als Träger einer sozial anerkannten Rolle wahrnimmt. Ohne die Hilfe anderer Menschen kann keine positive Identität aufgebaut werden (vgl. ebd.: 38f.). Hier stellt sich die Frage, wie es einer Person mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten gelingen kann, ihr Selbst positiv darzustellen. Gemäss der Selbstoffenbarung nach Schulz von Thun (siehe Kapitel 3.2) gibt eine Person in kommunikativen Situationen immer etwas von sich selber preis. Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten offenbaren sich somit automatisch immer auch als Personen, welche auf eine andere Art und Weise kommunizieren. Dies beinhaltet die Gefahr, dass sie von Anderen stigmatisiert werden und z.B. als „dumm“ oder „sozial inkompetent“ betrachtet werden (vgl. Boenisch 2009: 53f.).

Neben den genannten Auswirkungen in den sozialen und emotionalen Bereichen ergeben sich durch die fehlende oder eingeschränkte Lautsprache auch Folgen in der kognitiven Entwicklung. Der Zusammenhang von Sprechen und Denken ist ein komplexes Phänomen und es gibt unterschiedliche Theorien bezüglich der gegenseitigen Beeinflussung. Klar ist jedoch, dass sich diese Entwicklungsbereiche nicht unabhängig voneinander entwickeln. Die fortgeschrittene kognitive Leistungsfähigkeit ermöglicht es, Sprache zu verstehen, anzuwenden und mittels Sprache zu lernen. Andererseits prägen Begriffe das Denken sowie das Denkmuster und Kinder lernen im Rahmen der Kommunikation wichtige kognitive Zusammenhänge. Die Möglichkeit Fragen zu stellen und Dinge zu benennen, trägt dazu bei,

dass Zusammenhänge und Ereignisse in der sozialen Umwelt verstanden werden können (vgl. Boenisch/Engel 2001: 51f.).

Durch die eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten ist nicht bloss eine Funktion beeinträchtigt, sondern die gesamte Entwicklung des Menschen. Die Auswirkungen beziehen sich sowohl auf kognitive wie auch auf soziale und emotionale Bereiche und formen somit die gesamte Persönlichkeit mit. Aus diesen schwerwiegenden Folgen für die Betroffenen ergibt sich die Wichtigkeit der Ermöglichung und Förderung von Kommunikation im sozialpädagogischen Kontext. Das Konzept der Unterstützten Kommunikation bietet eine Möglichkeit, um die kommunikative Situation der Betroffenen zu verbessern.

4. Unterstützte Kommunikation (UK)

Der Begriff „Unterstützte Kommunikation“ wird im internationalen Kontext „Augmentative and Alternative Communication (AAC)“ genannt, was auf Deutsch mit „ergänzende und ersetzende Kommunikation“ übersetzt werden kann (vgl. Lage 2006: 70). Die Begriffe „ergänzend“ und „ersetzend“ machen gleich die Funktion der UK deutlich, worauf aber im Kapitel 4.3 noch genauer eingegangen wird. Die UK wird vor allem im Kontext der Bildung, Erziehung und Rehabilitation von Menschen mit Beeinträchtigungen verwendet und beschäftigt sich mit dem Gebrauch von alternativen Formen und Zeichen, welche neben oder anstatt der Lautsprache angewendet werden können (vgl. ebd.: 59). Dabei ist das primäre Ziel der UK nicht zwingend Fortschritte bezüglich der Lautsprache der Menschen mit Beeinträchtigungen zu machen, sondern eine Verbesserung der allgemeinen kommunikativen Situation zu erreichen. Deshalb hat die UK nicht nur den einzelnen Menschen im Blick, sondern bezieht auch sein soziales Umfeld, d.h. seine potentiellen Interaktionspartner/Interaktionspartnerinnen, mit ein (vgl. Boenisch 2009: 11f.). Laut Wilken werden mit Unterstützter Kommunikation „alle pädagogischen und therapeutischen Hilfen bezeichnet, die Personen ohne oder mit erheblich eingeschränkter Lautsprache zur Verständigung angeboten werden“ (Wilken 2010: 3). Laut Renner, der sich auf Kangas /Lloyd (1988) und Miranda (1993) bezieht, ist bei der UK heute zentral, dass das Konzept den Anspruch hat, keine Voraussetzungen bezüglich der Fähigkeiten eines Individuums zu setzen. Dies bedeutet, dass grundsätzlich jedem Menschen mit eingeschränkten

Kommunikationsmöglichkeiten UK angeboten werden kann, sofern diese an seinen aktuellen Entwicklungsstand angepasst wird (vgl. Renner 2004: 227).

In den folgenden Kapiteln wird der Ansatz der UK ausführlich vorgestellt, indem auf verschiedene Teilbereiche eingegangen wird.

4.1 Begründung und theoretischer Hintergrund

Im Kapitel 3.5 wurde bereits herausgearbeitet, wieso die Kommunikation für die Menschen so wichtig ist und weshalb die UK somit einen zentralen Stellenwert in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen einnimmt. Wenn im sozialpädagogischen Kontext das Ziel gesetzt wird, den Klienten/Klientinnen Selbstbestimmung und Partizipation zu ermöglichen, ist die Verbesserung der kommunikativen Situation für Menschen mit eingeschränkter Lautsprache unerlässlich. Selbstbestimmung und Partizipation können nur adäquat erreicht werden, wenn den Menschen die Möglichkeit gegeben wird ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend ihre soziale Umwelt zu verstehen sowie sich selber auszudrücken.

Auch Renner stellt in seiner Arbeit diesen Zusammenhang dar und erarbeitet die soziale und gesellschaftliche Partizipation als Perspektive für die UK. Partizipation kann sich auf verschiedene Bereiche beziehen und wenn in diesen Partizipationsbereichen individuelle Fähigkeiten vorausgesetzt werden, welche manche Menschen nicht haben, ist von „Partizipationsbarrieren“ die Rede. Da diese Barrieren immer mit einem Ausschluss von bestimmten Menschengruppen einhergehen, hat die Gesellschaft die Aufgabe, diese Barrieren abzubauen bzw. zu überwinden. Werden diese Überlegungen auf das Thema „Lautsprache und Kommunikation“ bezogen, kann festgestellt werden, dass das Sprechen in fast allen sozialen und gesellschaftlichen Prozessen eine wichtige Rolle spielt, sofern es sich um persönliche Kontakte handelt. Unter diesen Umständen kann eine eingeschränkte Lautsprache als schwerwiegende Partizipationseinschränkung gesehen werden. Hinzu kommt, dass die Lautsprache für viele Entwicklungs- und Lernprozesse zentral ist und somit eine stark eingeschränkte Lautsprache auch eine Entwicklungsbarriere darstellen kann. Eine Möglichkeit ist, zu versuchen, dem Menschen das Sprechen beizubringen, damit die Funktionseinschränkung aufgehoben wird. Eine weitere Möglichkeit ist, dem Menschen ein alternatives Kommunikationssystem anzubieten, so dass die soziale Funktion der Lautsprache auf einem anderen Weg erreicht werden kann. Die Aufgabe der Gesellschaft dabei ist, diese alternativen Mittel zur Verfügung zu stellen, dem Menschen die Verwendung dieser Mittel zu

lehren und diese alternativen Kommunikationsformen im Alltag zu akzeptieren. Dadurch können diverse Partizipationsbarrieren abgebaut werden (vgl. Renner 2004: 195ff.).

Ein weiterer entscheidender Punkt und Begründung für die Wichtigkeit der UK-Förderung ist, dass Menschen mit Beeinträchtigungen im Alltag häufig auf Unterstützung angewiesen sind und oftmals vom sozialen Umfeld abhängig sind. In diesem Kontext hat sich in den letzten Jahren ein Perspektivenwechsel vollzogen und es ist immer öfters vom „Assistenzbegriff“ die Rede. Die Assistenten/Assistentinnen sollen diejenigen Handlungen ausführen, zu denen der Mensch mit Beeinträchtigungen nicht in der Lage ist. Der Perspektivenwechsel hat darin stattgefunden, dass eben der Mensch mit Beeinträchtigungen über die Durchführung sowie über das Ergebnis entscheidet und somit zum handelnden Subjekt wird. Dadurch kann er ein Stück weit selbstbestimmter leben. Die Rollenverteilung hat sich folglich bei diesem Konzept der persönlichen Assistenz grundlegend verändert und es hat eine Machtverschiebung zugunsten des Menschen mit Beeinträchtigungen stattgefunden. Entscheidend dabei ist aber, dass hier wiederum Kommunikation notwendig ist, damit dem Assistenten/der Assistentin mitgeteilt werden kann, was getan werden soll. Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten, welche zusätzlich aufgrund von kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen auf Assistenz angewiesen sind, erleben also eine dritte Partizipationseinschränkung: Sie sind darin eingeschränkt, das Assistenzmodell nutzen zu können (vgl. ebd.: 198-201).

Diese Aspekte zeigen die Gründe auf, weshalb die Förderung der Kommunikation im sozialpädagogischen Kontext wichtig ist, wenn nach den Leitlinien „Partizipation, Selbstbestimmung und Empowerment“ gearbeitet wird.

In der Praxis werden bereits zahlreiche Ansätze und Handlungskonzepte betreffend UK entwickelt, diskutiert und umgesetzt. Das Spezielle daran ist, dass in der Auseinandersetzung mit UK oft keine wissenschaftlichen Theorien beigezogen oder explizit erwähnt werden (vgl. Lage 2006: 148). Die UK hat ihren Ursprung eben in der Praxis und fand erst später Einzug in die Wissenschaft. Erst seit spätestens 1996 wurde in Fachkreisen über die Theoriebildung in der UK diskutiert. Aus diesen Gründen gibt es noch keine „Allgemeine UK-Theorie“. Bei der wissenschaftlichen Bearbeitung der UK kann je nach Fragestellung auf Methoden und Bezugssystemen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und Forschungsbereichen zurückgegriffen werden, wie z.B. die Linguistik, die Entwicklungspsychologie, die Psychologie, die Soziologie und die Neurologie (vgl. ebd.: 15f.). Es gibt jedoch bereits verschiedene Autoren, welche versuchen einen Beitrag zur Theorieentwicklung der UK zu

leisten, wie z.B. Lage und Renner. Lage (2006) orientiert sich am Konzept der Lebenswelt nach Habermas, welches er im Rahmen seiner Theorie des kommunikativen Handelns behandelt, und versucht anhand dessen das Phänomen der UK theoretisch zu reflektieren. Renner (2004) dagegen versucht in seiner Arbeit, einen Theorierahmen für die UK zu liefern und deckt Fragestellungen und Problembereiche auf, an denen seiner Meinung nach noch weiter gearbeitet werden muss. Dabei untersucht er den bisherigen Forschungsstand und stellt fest, dass es im deutschsprachigen Raum nur wenig Publikationen gibt, welche sich explizit mit den Theorieaspekten der UK auseinandersetzen. Anders sieht es im internationalen Diskurs aus, wo zahlreiche solcher Arbeiten zu finden sind (vgl. Renner 2004: 239).

4.2 Historische Entwicklungen des Fachgebiets UK

Die UK hat ihren Ursprung in Nordamerika, wo sie sich Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts aus der Praxis heraus entwickelte. Die beiden Autoren Vanderheiden/Yoder beschreiben drei Faktoren, welche entscheidend dafür waren, dass alternative Kommunikationsformen systematisch angewendet wurden:

-Die Kommunikationstafeln mit BLISS-Symbolen wurden von Sonderschullehrerinnen und Therapeuten in Toronto wiederentdeckt und so begann die konkrete Arbeit mit grafischen Symbolsystemen. Das von Charles Bliss (1978) erfundene Symbolsystem wurde für die Pädagogik weiterentwickelt.

-Die Gebärdensprache der gehörlosen Menschen wurde als eigenes Sprachsystem anerkannt und in den theoretischen Diskurs der Linguistik aufgenommen. Es entwickelte sich eine steigende Akzeptanz für alternative Kommunikationsformen für andere Menschen mit Beeinträchtigungen.

-Die Entwicklung von neuen Technologien ermöglichte v.a. Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen das Bedienen von Schreibgeräten und Umweltkontrollsystemen. Diese Geräte haben ihren Ursprung in Europa, wurden jedoch von kanadischen Elektrotechniker/Elektrotechnikerinnen nach Nordamerika gebracht, wo die Entwicklung im technologischen und elektronischen Bereich fortgesetzt wurde (vgl. Lage 2006: 62f.).

Neben diesen drei Strömungen hatte durch die Antidiskriminierungs- und Integrationsbewegung auch die Gesetzgebung in den USA einen entscheidenden Einfluss auf die Weiterentwicklung der UK. Damit Integration gewährleistet ist, musste z.B. in den

Schulen nach Möglichkeiten für alternative Kommunikationsmethoden für Kinder mit Kommunikationsbeeinträchtigungen gesucht werden. Bald wurde ersichtlich, dass in der Pädagogik und Rehabilitation Fachkräfte benötigt werden, welche über spezifisches UK-Wissen verfügen. Daraufhin wurden Zentren für Beratung, Weiterbildung und Diagnostik geschaffen und die UK wurde in Nordamerika an Universitäten für Sonderpädagogik und Logopädie thematisiert. Es wurde erkannt, dass die Kommunikation einen entscheidenden Faktor in der Entwicklung des Menschen einnimmt und durch die UK die persönliche Entwicklung des Menschen positiv beeinflusst werden kann (vgl. Lage 2006: 60f.). In Nordamerika, Skandinavien und Holland wurden neben den üblichen Beratungsstellen auch wissenschaftliche UK-Forschungszentren an Universitäten geschaffen mit dem Ziel entwicklungspsychologische und pädagogische Theoriearbeit zu leisten, um die UK in der Praxis effektiver nutzen zu können (vgl. ebd.: 64).

Im Jahre 1983 gründeten Fachleute aus sieben Ländern (u.a. der Schweiz) die *ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication)*, welche sich das Ziel setzte, die UK für alle Menschen, denen es einen Vorteil verschafft, zugänglich zu machen sowie die UK in Theorie, Forschung und Praxis zu fördern. Im Jahre 1990 wurde die deutschsprachige Sektion *ISAAC Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.* gegründet, welche alle zwei Jahre die „Fachtagung Unterstützte Kommunikation“ durchführt (vgl. ebd.: 61). Heute hat ISAAC ca. 3600 Mitglieder/innen aus mehr als 63 Ländern (vgl. <http://www.isaac-online.de/index.php/ueber-isaac>). Im Jahre 1997 wurde in der Schweiz ausserdem das *buk - büro für unterstützte kommunikation* aufgebaut, welches sich für die Verbreitung und Entwicklung der UK einsetzt (vgl. ebd.: 68).

Heute ist die UK im deutschsprachigen Raum sowohl in der Praxis wie auch in der Forschung bekannt und es existieren vermehrt Aus- und Weiterbildungen sowie Publikationen zum Thema „UK“. Dennoch ist die UK noch nicht fest als Fachgebiet in der Ausbildung der Professionellen, welche in diesen Bereichen tätig sind, verankert (vgl. ebd.: 65f.) und zahlreiche Menschen mit Beeinträchtigungen haben keinen Zugang zur UK. Gründe dafür können sein, dass die Bezugspersonen nicht über das benötigte Wissen verfügen, dass sich der Erfolg zu wenig schnell zeigt oder dass unter den Bezugspersonen die Meinung vorherrscht, dass der Mensch mit Beeinträchtigungen nicht über die Fähigkeit verfügt, mittels UK zu kommunizieren (vgl. ebd.: 13f.).

4.3 Zielgruppen und Funktionen der UK

Potentielle Nutzer/Nutzerinnen von UK sind alle Menschen, denen die Kommunikation und Verständigung mit anderen Menschen mittels der eigenen Lautsprache nicht zufriedenstellend gelingt. Ursachen für die Beeinträchtigung der Kommunikationsfähigkeit können folgende sein: angeborene Schädigungen, erworbene Schädigungen, fortschreitende Erkrankungen, vorübergehende Krankheitsbilder, autistische Störungen, psychische Störungen, Sprachentwicklungsstörungen, schwere mehrfache Sinnesbeeinträchtigungen, schwere Wahrnehmungsbeeinträchtigungen sowie kognitive Entwicklungsbeeinträchtigungen (vgl. Lage 2006: 91f.).

Die Nutzer/Nutzerinnen von UK zeichnen sich durch eine hohe Heterogenität aus und die Angebote der UK sind vielseitig einsetzbar. Grundsätzlich wird unterschieden zwischen alternativen und ergänzenden Kommunikationsformen. Wenn Menschen mit Beeinträchtigungen durch die fehlende oder stark eingeschränkte Lautsprache ein anderes Kommunikationssystem, unabhängig von der Lautsprache, benötigen, ist von *alternativen Kommunikationsformen* die Rede. Wird die UK jedoch unterstützend bzw. begleitend zur Lautsprache eingesetzt, so wird dies *ergänzende Kommunikation* genannt. Dies findet z.B. Verwendung, wenn aufgrund einer verzögerten Sprachentwicklung die lautsprachliche Kommunikation überbrückt werden muss und der Spracherwerb gefördert werden soll. Weiter können ergänzende Kommunikationsformen verwendet werden, um das Verstehen zu erleichtern, wenn die Lautsprache eines Menschen für andere Personen nur schwer verständlich ist (vgl. Wilken 2010: 3).

Von Tetschner/Martinsen haben die verschiedenen Funktionen noch genauer definiert und sie mit der jeweiligen Zielgruppe in Verbindung gebracht. Diese Einteilung ist sinnvoll, da das vielfältige Potential der UK dadurch deutlich dargestellt werden kann. Je nachdem welche Funktion die UK bei einer bestimmten Person erfüllen soll, gestalten sich auch die Interventionen unterschiedlich. Aus diesem Grund ist es für die Professionellen wichtig, sich bewusst zu sein, welche Ziele mittels UK erreicht werden sollen. Im Folgenden werden nun die drei Zuordnungen von Funktion und Zielgruppe kurz dargestellt:

1. Zielgruppe: Menschen, welche UK als *alternatives Ausdrucksmittel zur Lautsprache* verwenden.

Diese Gruppe ist fähig die gesprochene Sprache zu verstehen, kann sich jedoch nicht selbst mittels Lautsprache ausdrücken. Es ist folglich eine Diskrepanz zwischen Sprachverstehen und Lautsprachproduktion vorhanden, wobei dies dauerhaft oder nur

vorübergehend sein kann. Die Funktion der UK ist hierbei, eine effiziente alternative Ausdrucksmöglichkeit anzubieten, um dennoch Kommunikation zu ermöglichen.

2. Zielgruppe: Menschen, für die *UK die Sprachentwicklung unterstützt bzw. erleichtert.*

Diese Gruppe beinhaltet zwei Subgruppen:

- a) UK wird zusätzlich zur Lautsprache verwendet, um die *Sprachentwicklung* (Lautspracherwerb und Sprachverständnis) zu erleichtern bzw. zu fördern. Die alternativen Kommunikationssysteme werden meist nur vorübergehend benötigt, weil diese Menschen mit der Zeit lernen zu sprechen. Oft werden Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen dieser Gruppe zugeordnet.

- b) Personen, welche zwar sprechen können, aber aufgrund der undeutlichen Sprache oft nur vom nahen sozialen Umfeld verstanden werden. UK wird folglich *ergänzend zum Sprechen* eingesetzt, um sich *in bestimmten kommunikativen Situationen* mit fremden Menschen verständlich ausdrücken zu können. Die Funktion der UK ist, soziale Probleme zu überwinden, welche aufgrund der eingeschränkten bzw. zum Teil unverständlichen Lautsprache entstehen.

3. Zielgruppe: Menschen, für die UK eine *Ersatzsprache* bzw. ein *alternatives Verständigungssystem* ist.

UK wird hier als alternative Verständigungsform verwendet, ohne auf die Lautsprache zurückzugreifen. Dies bedeutet, dass die Betroffenen wie auch ihre Bezugspersonen vollumfänglich mittels UK kommunizieren. Dies ermöglicht den Betroffenen, in ein Sprachsystem hineinzuwachsen sowie Interaktionsfähigkeiten und kommunikative Kompetenzen zu erwerben, ohne zwingende Voraussetzungen bezüglich der Sprechfähigkeit oder dem Verstehen von Lautsprache. Zu dieser Gruppe können Menschen mit schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen oder autistischen Störungen, sowie Menschen mit schweren, mehrfachen oder kognitiven Funktionsbeeinträchtigungen und Wahrnehmungsstörungen gehören (vgl. Lage 2006: 93ff.).

Mithilfe dieser Einteilungen wird ersichtlich, dass bei der UK grob zwischen zwei grundsätzlichen Funktionen unterschieden werden kann: UK als Verständigung sowie UK als Entwicklungsförderung.

4.4 Verschiedene Formen von Kommunikationshilfen

In der UK wurden bereits zahlreiche Hilfsmittel und Kommunikationssysteme entwickelt, welche je nach Fähigkeiten und Bedürfnissen in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden können. Kommunikation kann über verschiedene Formen erfolgen und ein Grundsatz der UK lautet, dass die gesamten Kommunikationsmöglichkeiten ausgeschöpft werden sollen, so dass es dem Menschen seinen Fähigkeiten entsprechend besser gelingt, kommunikative Situationen zu meistern. Dies bedeutet, dass in einer gewissen Situation verschiedene Kommunikationsmodi gleichzeitig eingesetzt werden können und dass sich die Kommunikationsmodi je nach Situation und Gesprächspartner/in ändern können. Wird z.B. ein Kind mit Kommunikationsbeeinträchtigungen trotz seiner undeutlichen Aussprache von seinen Eltern verstanden, kann es im familiären Umfeld seine Lautsprache als Kommunikationsmittel verwenden. Im weiteren sozialen Umfeld macht es jedoch Sinn, dass es zusätzlich zur Lautsprache ein anderes Kommunikationssystem verwendet (z.B. Bildsymbole), um eine bessere Verständigung mit Personen, welche seine Lautsprache nicht verstehen, zu erreichen. Durch die Multimodalität, d.h. durch das Produzieren und Empfangen von Mitteilungen in unterschiedlichen Modi, kann eine Aussage verständlicher und das Sprachverständnis verbessert werden, da dadurch unterschiedliche Wahrnehmungskanäle angesprochen werden (vgl. Lage 2006: 100).

Grundsätzlich kann bei den alternativen Zeichenmaterialien der UK zwischen Zeichensammlungen und Zeichensystemen unterschieden werden. *Zeichensysteme* ermöglichen dem Benutzer/der Benutzerin komplexere Aussagen zu machen, da die Systeme über grammatikalische Regeln sowie morphologische und syntaktische Strukturen verfügen. Damit ergibt sich die Möglichkeit, neue Wörter durch Verknüpfungen zu bilden sowie ganze Sätze zu konstruieren. Beispiele für diese Kommunikationssysteme sind die Gebärdensprache der Gehörlosen, die BRAILLE-Schrift der Blinden sowie das BLISS-Symbolsystem für Menschen mit fehlender oder eingeschränkter Lautsprache. *Zeichensammlungen* dagegen verfügen über keine Grammatikstrukturen, so dass das Vermitteln von komplexeren Inhalten schwieriger ist. Die Zeichensammlungen reihen durch Gebärden, Zeichen oder Symbole einzelne Begriffe aneinander und erfordern vom Gegenüber eine gewisse Leistung in der Ko-Konstruktion der Aussage. Zu den Zeichensammlungen gehören u.a. diverse Sets mit Piktogrammen sowie Gebärdensammlungen für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen (vgl. ebd.: 77f.).

Die verschiedenen Kommunikationsformen, welche in der UK genutzt werden, können in zwei verschiedene Kategorien eingeteilt werden:

4.4.1 Körpereigene Kommunikationsformen

Von körpereigenen Kommunikationsformen wird gesprochen, wenn kommunikative Inhalte nur mithilfe des eigenen Körpers, d.h. ohne externe Hilfsmittel, vermittelt werden. Zu diesen Kommunikationsformen zählen z.B. die Lautsprache, einzelne lautliche Äußerungen, die Vokalisation, die Mimik und Gestik, Blickbewegungen, Handzeichen, das Fingeralphabet, Gebärden sowie generell die Körpersprache (vgl. Lage 2006: 74).

4.4.2 Externe technische Hilfsmittel

Gelingt die Kommunikation mittels körpereigenen Formen nur unzureichend, gibt es zahlreiche externe Hilfsmittel, welche die kommunikative Situation verbessern können. Diese Hilfsmittel ermöglichen das vorhandene Vokabular zu ordnen, zu speichern und dieses allzeit für die Verwendung bereit zu halten. Dabei kann zwischen elektronischen und nicht-elektronischen Kommunikationsformen unterschieden werden.

Elektronische Hilfsmittel: Elektronische Hilfsmittel können mit oder ohne Sprachausgabe ausgestattet sein und dienen meist dem Sprech-Ersatz der Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten. Dabei werden elektronische Geräte mittels spezieller Ausrüstung, Spezialsoftware und bestimmten Computeranwendungen so ausgerüstet, dass es den Menschen mit den verschiedensten Beeinträchtigungen möglich wird, diese Geräte zu bedienen. Dabei können die Geräte z.B. mittels Augenbewegungen oder Tastatur gesteuert werden, so dass die Geräte die kommunikativen Inhalte entweder als Sprachaussagen, als Text oder mittels Symbolen weitergeben. Heute gibt es bereits eine Vielzahl an Angeboten von elektronischen Hilfsmitteln (vgl. ebd.: 78).

Nicht-elektronische Hilfsmittel: Alle externen kommunikativen Hilfsmittel, welche nicht elektronisch sind, werden dieser Kategorie zugeordnet. Dabei werden oft Zeichen in Form von Fotos, Bildern, Piktogrammen und Gegenständen verwendet. Diese Zeichen werden meist mittels Kommunikationsordnern, -büchern, -tafeln, Tages- und Stundenplänen, Fotoalben sowie bildlich oder grafisch dargestellter Handlungsabläufe gespeichert und stehen der Person in dieser Form zur Verfügung. In einer kommunikativen Situation müssen die Menschen die gewünschten Zeichen wiedererkennen und auswählen, aber nicht mehr selber produzieren (vgl. ebd.: 77, 79).

Zentral ist die Erkenntnis, dass es ein vielfältiges Angebot an Hilfsmitteln und Kommunikationssystemen gibt und diese jeweils gewisse Vor- und Nachteile haben. Deshalb

gilt es bei der Diagnostik und Interventionsplanung herauszufinden, welche für den jeweiligen Klienten/die jeweilige Klientin am besten geeignet sind.

4.5 Exemplarische Darstellung zweier Methoden

In diesem Kapitel werden exemplarisch zwei Methoden der UK dargestellt (die Gebärdenunterstützte Kommunikation und das Picture – Exchange – Communication - System), um einen Einblick zu erhalten, wie deren Anwendung aussehen kann.

4.5.1 Gebärdenunterstützte Kommunikation (GuK)

Die GuK hat ihren Ursprung in der präverbalen Förderung kleiner Kinder mit Trisomie 21, deren Sprachentwicklung verzögert abläuft. Durch die Anwendung von GuK soll der Spracherwerb unterstützt und gleichzeitig vorübergehend die Kommunikation mit Bezugspersonen erleichtert werden. Der Begriff „Gebärdenunterstützte Kommunikation“ betont auch gleich dessen Funktion: Parallel zur Lautsprache (falls vorhanden) sollen von den Kindern und ihren Bezugspersonen Schlüsselwörter gebärdet werden. Dadurch fällt es dem Kind einerseits leichter die gesprochene Sprache zu verstehen und andererseits kann es sich mithilfe der Gebärden ausdrücken, falls die eigene Lautsprache noch ungenügend entwickelt ist. Durch die Anwendung von Gebärden und die dadurch ermöglichte Kommunikation kann das Kind bereits basale sprachrelevante Fähigkeiten erlernen, welche den Spracherwerb unterstützen. GuK hat folglich in erster Linie die Funktion der Entwicklungsförderung (vgl. Wilken 2008: 73f.). Untersuchungen zeigen, dass bei einer Gebärdensprache und der Lautsprache mehrheitlich die gleichen Hirnregionen benutzt werden und dass für die Bewegungssteuerung von Händen und Mund benachbarte Hirnregionen aktiviert sind. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass durch die Verwendung von Gebärden sprachliche Kompetenzen eingeübt werden können. Dadurch ist später beim Wechsel von der Gebärdensprache zur Lautsprache nur eine geringe Transferleistung notwendig. Dies kann erklären, wieso Gebärden den Erwerb der Lautsprache unterstützen und nicht (wie früher angenommen) behindern (vgl. ebd.: 78). Die Idee ist, dass die Menschen mit Beeinträchtigungen die Gebärden nach und nach weglassen, sobald sie sich verbal genügend ausdrücken können.

Obwohl die GuK für die Arbeit mit Kindern mit Trisomie 21 entwickelt wurde, wird sie heute auch anderen Personengruppen angeboten. Grundsätzlich kann GuK immer angewendet werden, wenn bei einem Menschen Beeinträchtigungen im Spracherwerb und beim Sprechen

vorliegen. Mithilfe von GuK kann die Diskrepanz zwischen Mitteilungsbedürfnis und Verständigungsfähigkeit überbrückt und die Kommunikation erleichtert werden. Immer häufiger werden diese Gebärden in Sonderschulen und in anderen Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen eingesetzt (vgl. ebd.: 84, 89).

Da das GuK-System für Kinder konzipiert wurde, entspricht die Darstellung der Gebärden den motorischen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern. Dies bedeutet, dass keine schwierigen Fingerstellungen verwendet werden und die Gebärden leicht verständlich sind. Die Gebärden repräsentieren typische Merkmale des Bezeichneten und orientieren sich dabei an der Form (runder Ball), der Tätigkeit (Lenkradbewegungen) oder an anderen wichtigen Eigenschaften (vgl. ebd.: 75, 80). Durch die Einfachheit der verwendeten Gebärden ist die GuK attraktiv für die Arbeit mit Menschen mit starken kognitiven Beeinträchtigungen.

Der Wortschatz der GuK ist so aufgebaut, dass ein Grundwortschatz (GuK 1) und ein Aufbauwortschatz (GuK 2) angeboten werden. Diese gibt es mit fertig erstelltem Material in Form von Karten mit abgebildeten Gebärden, Bildsymbolen und den dazugehörigen Begriffen sowie mit leeren Karten für individuelle Gebärden. Da die Gebärden nur angewendet werden bis die Lautsprache erworben wird, reicht das Vokabular von GuK 1 und GuK 2 meist aus. Wenn die Gebärdenunterstützte Kommunikation jedoch länger oder dauerhaft notwendig ist, kann die Vokabularsammlung durch individuelle Gebärden oder durch Gebärden aus anderen Kommunikationssystemen ergänzt werden (vgl. ebd.: 82).

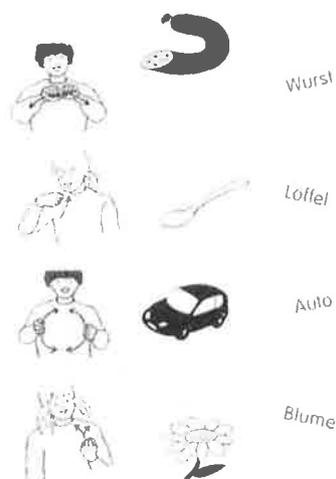


Abb.2: Gebärden-, Bild- und Wortkarten des GuK-Systems (Wilken 2008: 75)

Die GuK beinhaltet ein spezielles methodisches Vorgehen. GuK wird dem Kind erst angeboten, wenn es die Fähigkeit zum referenziellen Blickkontakt hat. Dies bedeutet, dass das Kind seine Aufmerksamkeit abwechselnd auf Personen und Gegenstände richten kann und

aktiv etwas ansieht, wenn die Bezugsperson darauf zeigt. Zu Beginn werden nur wenige Gebärden verwendet und vorwiegend Gebärden für Wörter, welche für das Kind wichtig sind und mit denen es etwas bewirken oder auswählen kann. Erste Gebärden können z.B. „nochmal“, „fertig“, „mehr“, Lieblingsgegenstände oder Esswaren sein. Zentral ist, dass sich an den Kommunikationsbedürfnissen des Kindes orientiert wird. Damit die GuK ihr Ziel der Spracherwerbsförderung erreicht, ist es wichtig, dass bei der Verwendung der Gebärden die lautsprachliche Kommunikation nicht verändert wird. Die Bezugspersonen kommunizieren weiterhin mithilfe der Lautsprache und gebärden *ergänzend* dazu bestimmte Schlüsselwörter. Die Gebärden sollen im Zusammenhang mit Handlungen erlernt werden, z.B. im Alltagshandeln oder in spielerischen Interaktionen. Dadurch kann das Kind die Gebärde besser mit dem Geschehen in Verbindung bringen und sie bleibt eher in Erinnerung. Um die aktive Verwendung der Gebärden zu unterstützen, können auch bewusst Situationen geschaffen werden, in denen das Kind nach etwas fragen oder etwas erbitten kann. Wie auch im Erwerb der Lautsprache werden die Kinder mithilfe der Gebärden zuerst Ein-Wort-Sätze und mit der Zeit Zwei-Wort-Sätze bilden (vgl. ebd.: 78-81). Die dazugehörigen Symbol- und Gebärdenkarten im GuK 1 und 2 können dazu verwendet werden, um den aktuellen Wortschatz zu wiederholen oder um dem Kind den vorhandenen Wortschatz als eine Sammlung mit in die Schule zu geben. Dadurch wird es auch Aussenstehenden möglich die Gebärden des Kindes zu verstehen. Die Wortkarten haben in der GuK eine weniger wichtige Bedeutung, können aber in einzelnen Fällen auch für die sprachliche Förderung verwendet werden. Frühe Leseerfahrungen können zusätzlich eine Unterstützung für den Erwerb der Lautsprache bieten (vgl. ebd.: 84).

Zu beachten ist, dass die Menschen unterschiedlich lange brauchen, um Gebärden selbst aktiv anzuwenden. Deshalb ist es zentral, dass ihnen genügend Zeit gelassen wird, um dieses neue Kommunikationssystem zu erlernen. Stets sollte bedacht werden, dass bei einer normalen Sprachentwicklung das Kind die Lautsprache auch zuerst sehr lange von den Bezugspersonen hört, bevor es beginnt selbst zu sprechen (vgl. ebd.: 81).

4.5.2 Picture – Exchange – Communication - System (PECS)

Das PECS wurde in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts von Lori Frost und Andrew Bondy in den USA als Kommunikationsförderung für nicht sprechende autistische Kinder im Vorschulalter entwickelt. Heute wird PECS allgemein bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit kommunikativen Beeinträchtigungen angewendet (vgl. Bach 2006: 57). Laut Buchenau/Pfafferott basiert PECS auf dem Austausch von Bildkarten mit darauf

abgebildeten Tätigkeiten oder Gegenständen. Nachdem die Bezugsperson die Bildkarte von der Person mit Beeinträchtigung erhalten hat, verbalisiert die Bezugsperson den Wunsch und die Person mit Beeinträchtigung erhält das Gewünschte (vgl. Kühn/Schneider 2009: 45). Das Hauptziel ist dabei, dass die Menschen durch das Tauschsystem den Zweck der Kommunikation kennenlernen und die Fähigkeit entwickeln können, spontan eine kommunikative Interaktion zu initiieren. Falls bei der Person mit Beeinträchtigung eine gewisse Fähigkeit zum Sprechen vorhanden ist, kann die Lautsprache ergänzend dazu verwendet werden. Die Lautsprache steht jedoch bei dem PECS nicht im Vordergrund (vgl. Bach 2006: 57). Da die Motivation und die Mitarbeit des Kindes mit Beeinträchtigung im Zentrum stehen, gelten bestimmte Grundregeln, welche u.a. folgendermassen lauten:

- Wenn die Intervention nicht nach Plan verläuft, sind die Ursachen und Lösungsmöglichkeiten bei den Bezugspersonen und im Umfeld zu suchen. Das Kind macht nichts falsch.
- Kommunikation soll so natürlich wie möglich und nicht unter Zwang stattfinden.
- Das Ziel ist die Förderung der Kommunikation und nicht der Lautsprache.
- Zu Beginn der Intervention wird auf eine durch das PECS geäußerte Bitte des Kindes nicht mit „Nein“ geantwortet. Wenn eine Bitte nicht erwünscht ist, wird die entsprechende Bildkarte aus der Sammlung genommen.
- Das System wird auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes abgestimmt.
- Jede Bildkarte wird nach dem gleichen Vorgehen eingeübt (vgl. ebd.: 57f.).

Das Kommunikationstraining mit PECS wird in sechs Phasen eingeteilt. Im Folgenden werden diese Phasen kurz dargestellt. In der angegebenen Literatur sind noch weitere Hinweise zur Gestaltungsmöglichkeit betreffend die Kommunikationsförderung aufgeführt.

Phase I: Physischer Austausch

Ziel: Das Kind lernt an einem Tisch sitzend eine Bildkarte abzugeben, um einen gewünschten Gegenstand, welchen es auf dem Tisch sieht, zu erhalten.

Zu Beginn wird physische Unterstützung angeboten, um den Bildkartenaustausch zu vollziehen. Die Handlung, die Bildkarte zu greifen und der Bezugsperson abzugeben, wird gemeinsam mit einer Assistenz durchgeführt. Die Bezugsperson bietet währenddessen die

offene Hand an, um die Bildkarte entgegenzunehmen. Die physische Unterstützung wird nach und nach abgebaut, bis das Kind die Handlung alleine vollzieht. In einem letzten Schritt kann die offene Hand weggelassen werden.

Phase II: Ausdehnung der Spontanität

Ziel: Das Kind lernt zu seiner Kommunikationstafel zu gehen, eine Bildkarte abzunehmen und der Bezugsperson in die Hand zu geben.

In dieser Phase wird die Kommunikationstafel mit den darauf angebrachten Bildkarten eingeführt. Wenn ein Gegenstand in Sichtweite ist und das Kind sich diesen wünscht, soll es die Bildkarte holen, um den Tausch zu vollziehen. Auch hier wird zu Beginn wieder physische Unterstützung angeboten. Mit der Zeit wird der räumliche Abstand zwischen der Bezugsperson und dem Kind erhöht, anschliessend der Abstand zwischen dem Kind und der Kommunikationstafel. Zum Schluss kann sich die Bezugsperson wegrehen, so dass das Kind lernt mittels Antippen der Person auf sich aufmerksam zu machen.

Phase III: Unterscheidung der Bildkarten

Ziel: Dem Kind gelingt es, auf der Kommunikationstafel die gewünschte Karte aus mehreren angebotenen Karten auszuwählen.

Dafür werden unrelevante Bildkarten auf der Kommunikationstafel angebracht, so dass das Kind die richtige Karte auswählen muss, um den gewünschten Gegenstand zu erhalten. Indem dem Kind jeweils das gegeben wird, was auf der ausgewählten Karte abgebildet ist, lernt das Kind, die Karten zu unterscheiden. Das Kind lernt somit, diese Karte zu nehmen, dessen abgebildeten Gegenstand/Aktivität es wirklich wünscht.

Phase IV: Bilden von Satzstrukturen

Ziel: Das Kind lernt Sätze zu bilden und nach vorhandenen oder nichtvorhandenen Gegenständen zu fragen, indem es z.B. die Karte mit „Ich möchte“ und die Karte mit einem abgebildeten Gegenstand zusammensetzt.

Zuerst wird wiederum physische Unterstützung angeboten, um diese Handlungen einzuüben.

Phase V: Beantwortung der Frage „Was möchtest du?“

Ziel: Das Kind lernt spontan nach einem gewünschten Gegenstand zu fragen und kann die Frage „Was möchtest du?“ beantworten.

Phase VI: Beantwortung diverser Fragen

Ziel: Fragen wie „Was möchtest du?“, „Was siehst du?“ oder „Was hörst du?“ können vom Kind in verschiedenen Situationen beantwortet werden.

Sobald ein Kind die sechste Phase erreicht hat, können z.B. zusätzlich Adjektive eingeführt werden oder andere Karten mit bestimmten Aussagen, wie „Ja“, „Nein“, „Ich möchte alleine sein“ oder „Ich brauche deine Hilfe“ (vgl. Bach 2006: 59-73).

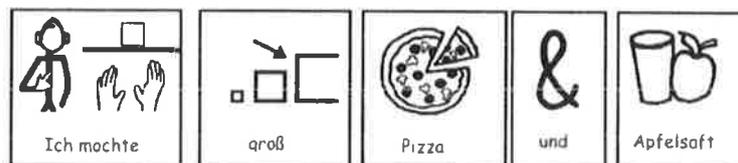


Abb.3: Wunschäusserung mit zusammengestellten Bildkarten (Bach 2006: 74)

Anhand der zwei vorgestellten Methoden wird deutlich, dass die Vorgehensweisen, die konkreten Ziele und die Bedeutung der Lautsprache innerhalb der UK sehr unterschiedlich sein können. Bei PECS wird das Ziel verfolgt, dass die Menschen den Zweck der Kommunikation erlernen und die Fähigkeit entwickeln, eine kommunikative Interaktion zu initiieren. GuK dagegen setzt sich zum Ziel, den Lautspracherwerb zu fördern und unterstützend zur Lautsprache zu wirken. Die Lautsprache hat folglich bei den zwei Methoden unterschiedliche Bedeutungen. Während die aktive Lautsprache der UK-Nutzer/Nutzerinnen bei PECS eher unbedeutend ist, nimmt sie bei GuK einen zentralen Stellenwert ein.

4.6 Diagnostik und Interventionsplanung

Im vorherigen Kapitel wurde aufgezeigt, wie vielfältig die Kommunikationsmittel der UK sein können. Grundsätzlich gibt es keine besseren oder schlechteren Kommunikationssysteme, da jede Form gewisse Vor- und Nachteile mit sich bringt. Da es also Patentlösung gibt, gilt es, eine möglichst gute Passung zwischen den Vor- und Nachteilen des Kommunikationssystems sowie den Bedürfnissen und Möglichkeiten der betroffenen Person und ihres sozialen Umfeldes zu erreichen (vgl. Bober 2010: 213). Es gibt eine Vielzahl an diagnostischen Verfahren sowie Beobachtungsbögen in der Praxis, um die kommunikativen Fähigkeiten der betroffenen Person zu erfassen. Nonn et al. (2011: 103) nennen im Bereich der Diagnostik für Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten folgende UK-spezifischen Verfahren: Triple C – Checklist of

communication competence (Kristen 2007), PVCS-Kurzform (Sarimski/Steinhausen 2007), Test of Aided-Communication Symbol Performance TASP (Bruno 2003), Diagnostik von Kognition und Kommunikation (Kane 2003), Soziale Netzwerke (Blackstone/Hunt 2006) und COCP-Programm (Heim/Janker 1996). Auch in Boenisch/Sachse (2007) gibt es einen Überblick über bis jetzt veröffentlichte Beobachtungsverfahren mit ihren Vor- und Nachteilen. Boenisch stellt jedoch fest, dass bis zum Jahr 2008 kaum eine wissenschaftlich fundierte Diagnostik erarbeitet wurde und dass sich bis dahin kein diagnostisches Modell in der UK durchgesetzt hat (vgl. Boenisch 2009: 89f.). Aus diesem Grund werden hier allgemeine Faktoren vorgestellt, welche grundsätzlich in der diagnostischen Phase zentral sind. In einem weiteren Schritt wird das Partizipationsmodell vorgestellt, welches für die Implementierung der UK in der Praxis angewendet werden kann.

Um Interventionen und Angebote planen zu können, ist es zentral, über die kommunikative Entwicklung sowie über aktuelle Fähigkeiten und Bedürfnisse des Klienten/der Klientin Bescheid zu wissen. Dabei werden sowohl in Bezug auf die betreffende Person wie auch in Bezug auf ihre Angehörigen und ihr soziales Umfeld Abklärungen getroffen. Die diagnostische Abklärung überprüft folgende Inhalte bezüglich der betroffenen Person: kommunikative Fähigkeiten und Bedürfnisse (inkl. Sprachverständnis), motorische/kognitive/emotionale Fähigkeiten, Wahrnehmungsverarbeitung, allgemeines Entwicklungsniveau und medizinische Grundlagen.

Weiter werden die Erfahrungen und Kompetenzen der Angehörigen bzw. anderer Bezugspersonen bezüglich der Kommunikation erfasst sowie die Auseinandersetzung mit UK gefördert. Es wird erarbeitet, in welchen Bereichen bei den Angehörigen sowie den Bezugspersonen Situations- und Verhaltensänderungen möglich sind, wobei gleichzeitig Verständnis für die Angehörigen vermittelt wird. Wenn die erste diagnostische Phase abgeschlossen ist, steht die Entscheidungsfindung über mögliche Massnahmen und Angebote an (vgl. Geiger 2010: 249).

Grundsätzlich gilt die Diagnostik in der UK als eine Herausforderung, da die Erhebung der individuellen Kommunikationsmöglichkeiten sowie des kognitiven Entwicklungsstandes bei Menschen ohne Lautsprache sehr kompliziert ist. Der kognitive und kommunikative Entwicklungsstand wird oftmals über Lautsprache ermittelt und somit fallen alle verbalen Testverfahren bei dieser Personengruppe bereits weg. Kommen bei einer mehrfachen Beeinträchtigung auch motorische Einschränkungen vor, sind auch nicht alle nonverbalen Testverfahren, welche den Schwerpunkt auf Handlungsausführungen legen, durchführbar.

Somit bilden verschiedene Beobachtungsverfahren unter Einbezug des sozialen Umfeldes einen zentralen Bestandteil der Diagnostik (vgl. Boenisch 2009: 89). Das Dilemma zeigt sich darin, dass durch die Kommunikationsbeeinträchtigungen und die deshalb fehlenden diagnostischen Verfahren die Fähigkeiten der Person oft nicht im Voraus adäquat erfasst werden können. Gleichzeitig wird aber die Person durch die dadurch fehlenden oder ungeeigneten Kommunikationsmittel in ihrer Ausdrucksmöglichkeit behindert. Dieses Problem in der Diagnostik entsteht aus der Komplexität der Behinderung. Somit wird klar, dass die Förderung der Kommunikation nicht getrennt von der Diagnostik verstanden werden kann. Oft werden die Kompetenzen, über die ein Mensch verfügt, erst durch den Einsatz von UK erkannt (vgl. ebd.: 91f.). Die Gefahr ist deshalb gross, dass die Fähigkeiten gewisser Menschen in der Praxis unterschätzt werden und ihnen dadurch kein Zugang zu einer angemessenen UK-Förderung gewährt wird.

Eine wichtige Aufgabe der Professionellen der Sozialen Arbeit im Bereich der UK ist mit dem Klienten/der Klientin ein adäquates multimodales Kommunikationssystem zu erarbeiten und Kommunikationsstrategien zu entwickeln, welche den Betroffenen ermöglichen, sich in kommunikativen Situationen kompetent zu verhalten. Das Kommunikationssystem wird unter dem Blickwinkel der Bedürfnisse, Ressourcen und Fähigkeiten entwickelt. Um dies zu erreichen, setzt sich die UK das Ziel, eine systematische Entwicklungsplanung durchzuführen, indem die Bedürfnisse eingeschätzt werden und eine Umfeldanalyse genutzt wird. Zentral dabei ist, dass das Kommunikationssystem nicht nur erarbeitet wird, sondern dass dieses auch im Alltag der betroffenen Personen implementiert wird und dass regelmässig Evaluationen durchgeführt werden (vgl. Lage 2006: 82).

Vanderheiden/Lloyd (1986) beschreiben verschiedene Einflussfaktoren, welche bei der Wahl und Gestaltung des multimodalen Kommunikationssystems beachtet und somit in der diagnostischen Phase ermittelt werden sollten (vgl. Lage 2009: 83f.).

1. Kommunikationsbezogene Dimension:

Möglichkeit bieten zur vielfältigen Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen

2. Vereinbarkeit mit anderen Lebensbedingungen:

Fragen bezüglich der Bewegungsfähigkeit/Mobilität, Lernsituation und des Assistenzbedarfs klären

3. Soziales Umfeld und die Kommunikationspartner/innen:

Ist das Kommunikationssystem für Aussenstehende verständlich? Ist Verständigung mit Gleichaltrigen bzw. in der Gruppe möglich? Kann damit unabhängig von anderen Personen kommuniziert werden?

4. Verfügbarkeit in jeder Umgebung und zu jeder Zeit:

Ist das System unabhängig vom Standort und Zeitpunkt einsetzbar?

5. Kommunikationsinhalte und Themenwahl

Ist das Zeichensystem offen und ausbaufähig für Erweiterungen des Vokabulars? Ist eine freie Themenwahl möglich?

6. Effektivität des Kommunikationssystems:

Fragen klären bezüglich der Schnelligkeit und Exaktheit der Zeichen und der Aussagen. Können Emotionen und Empathie ausgedrückt werden? Kann der/die Nutzer/in sich damit bemerkbar machen bei Nichtbeachtung? Ist die Benutzung des Kommunikationssystems ermüdend/anstrengend?

7. Entwicklungsorientierung:

Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten darf nicht durch das System gehemmt werden. Neues soll leicht erlernbar sein. Themenbereiche, Wortwahl und Grammatik sollen ausbaufähig sein. Erweiterbarkeit des Systems.

8. Motivation:

Wird das Kommunikationssystem von der Person und ihrem sozialen Umfeld akzeptiert? Entspricht das Kommunikationssystem den individuellen Vorlieben der betroffenen Person hinsichtlich der verschiedenen Kommunikationsformen? Hat das alternative Kommunikationssystem aufgrund der Erfolgserlebnisse eine motivierende Funktion?

9. Finanzieller Aspekt:

Ist die Finanzierung geklärt? Bei der Auswahl von elektronischen Kommunikationshilfen: Ist das Gerät technisch zuverlässig (Unterhaltskosten)? Ist es robust (Neuanschaffungskosten)?

Es lohnt sich, diese Faktoren im Voraus abzuklären und möglichst viele zu beachten. Aus der Perspektive der Praxis ist es jedoch klar, dass nicht alle Faktoren vollumfänglich erfüllt werden können. Es sind je nach Situation und Person individuell Schwerpunkte zu setzen und bei der Evaluation kann in einem zweiten Schritt überprüft werden, ob genügend Faktoren beachtet wurden bzw. ob die richtigen Prioritäten gesetzt wurden (vgl. Lage 2009: 85).

Eine zentrale Rolle in der UK nimmt die Auswahl des Vokabulars ein. Optimal wäre es, wenn der Nutzer/die Nutzerin das vorhandene Vokabular in seinem/ihrem alternativen Kommunikationssystem selbst aussuchen könnte. Aufgrund der Beeinträchtigungen ist dies jedoch oftmals nicht möglich und es muss auf die Hilfe von Professionellen, von Bezugspersonen bzw. vom weiteren sozialen Umfeld zurückgegriffen werden. Dabei wird sich an den Interessen und am Alltag des Klienten/der Klientin orientiert, um die möglichen Kommunikationsbedürfnisse des Menschen ausfindig zu machen. Es können Situationen beobachtet werden, in denen sich der Klient/die Klientin immer wieder befindet, um sich gedanklich vorzustellen, welches Vokabular für sie/ihn in dieser Situation hilfreich sein könnte. Im sozialpädagogischen Kontext können sich Hinweise diesbezüglich auch aus sprachlichen Äusserungen von anderen Bewohnern/Bewohnerinnen ergeben, deren Tagesabläufe sich ähnlich sind (vgl. Bober 2010: 221). Da sich Menschen in unterschiedlichen Situationen und bei unterschiedlichen Personen jeweils anders verhalten, ist es sinnvoll, die verschiedenen Bezugspersonen bezüglich der Interessen, des Alltages und der Fähigkeiten des Menschen zu befragen. Da die Vokabularauswahl zu Beginn der Förderung sehr beschränkt ist, sollen sie sich v.a. an den Interessen des Menschen orientieren, da so die Motivation grösser ist, mithilfe der UK zu kommunizieren. Danach wird die Auswahl laufend erweitert und zur Orientierung kann auf häufig benutzte bzw. als zentral angesehene Wörter zurückgegriffen werden, die von anderen Menschen mit/ohne Beeinträchtigung, mit ähnlichen alternativen Kommunikationsformen bzw. von Menschen im selben Alter oder mit dem gleichen Entwicklungsstand verwendet werden (vgl. Leber 2005: 248-255).

Grundsätzlich können in der Auswahl folgende Begriffe berücksichtigt werden: wichtige Bezugspersonen, beliebte/unbeliebte Tätigkeiten, Eigenschaftswörter, Beziehungswörter, wichtige Orte für den Menschen, persönliche Grundbedürfnisse, aktuelle Themen, Zeiten, Fragewörter, gesprächssteuernde Aussagen, Modeerscheinungen etc. (vgl. ebd.: 258).

Wichtig ist, dass das Vokabular laufend überprüft und den Umständen entsprechend überarbeitet bzw. erweitert wird (vgl. Bober 2010: 221).

Im folgenden Kapitel wird das Partizipationsmodell in der UK vorgestellt, welches ein systematisches Vorgehen bietet, um den Abklärungsprozess zu gestalten und Interventionen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Dieses Modell wurde ausgewählt, weil es sehr umfassend ist und sowohl individuelle Aspekte wie auch soziale Aspekte in der Kommunikationsförderung miteinbezieht.

4.6.1 Das Partizipationsmodell

Das Partizipationsmodell baut auf dem Modell der Kommunikationsbedürfnisse auf und wurde von Mirenda/Beukelman (1998) für UK-Interventionen erweitert. Dieses Modell beschäftigt sich mit der Partizipation der potentiellen UK-Nutzenden und vergleicht deren Alltagsaktivitäten und Tätigkeiten mit denen von Menschen ohne Beeinträchtigungen im gleichen Alter. Eine wichtige Grundannahme ist, dass die Abklärungen und Interventionen bezüglich der UK nicht nach einmaliger Durchführung abgeschlossen sind. Diese müssen laufend überprüft werden, um die durch das Alter und die Biografie veränderbaren Kommunikationsbedürfnisse neu zu bestimmen. Als Grundlage dieses dynamischen Prozesses können drei Phasen definiert werden: Die Gegenwart, die Zukunft und das Follow-Up (vgl. Antener 2001: 258f.).

Erste Phase: Gegenwart

Der Schwerpunkt dieser Phase liegt darauf, die momentanen Kommunikationsbedürfnisse sowie die physischen, kognitiven, sprachlichen und sensorischen Fähigkeiten einzuschätzen, um die notwendigen Informationen für die spätere Planung der Intervention zu sammeln. Bei der Durchführung der ersten Interventionen geht es darum, diese Informationen zu berücksichtigen sowie die Interventionen laufend zu verfeinern, sobald bei den UK-Nutzenden ein Fortschritt in der Handhabung der Kommunikationssysteme ersichtlich ist. Mit der Zeit wird ein individuelles Kommunikationssystem erarbeitet, welches den Betroffenen kommunikative Situationen mit anderen Menschen erleichtern soll.

Zweite Phase: Zukunft

Hierbei liegt der Schwerpunkt auf dem Blick in die Zukunft. Ein zukunftsgerichtetes Kommunikationssystem soll erarbeitet werden, indem die zukünftig zu erwartenden Partizipationsmuster eingeschätzt werden. Hier wird die Frage gestellt, welche Lebensbereiche in Zukunft wichtig für die betreffenden Personen sein werden. Das Ziel dabei ist, das Kommunikationssystem an kommende Ereignisse und Erwartungen anzupassen.

Dritte Phase: Follow-Up

In dieser Phase wird das UK-System evaluiert und aktualisiert, indem die Kommunikationsmittel, die Kommunikationsbedürfnisse sowie die Fähigkeiten der Person überprüft und neu eingeschätzt werden. Je nach aktueller Situation wird das Vokabular bzw. das System ergänzt bzw. ersetzt. Für Personen mit degenerativen Erkrankungen oder für

Personen, welche sich momentan schnell entwickeln (z.B. Kinder und Jugendliche), nimmt diese Phase eine zentrale Rolle in der Interventionsplanung und -durchführung ein (vgl. ebd.: 259f.).

Vorgehen beim Partizipationsmodell

Die systemische Vorgehensweise im Partizipationsmodell ermöglicht es den Professionellen der Sozialen Arbeit eine Art Checkliste durchzugehen, um Interventionen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.

1. In einem ersten Schritt geht es darum, das *Partizipationsmuster* sowie die *Kommunikationsbedürfnisse einer Person zu identifizieren*. Dabei werden tägliche Aktivitäten dieser Person in den verschiedenen Lebensbereichen (zu Hause, im Wohnheim, in der Schule, bei der Arbeit etc.) erfasst. In einem nächsten Schritt werden diese Teilnehmernuster mit denjenigen von gleichaltrigen Personen in einer ähnlichen Lebenssituation verglichen. Dies ermöglicht einerseits Ähnlichkeiten bzw. Diskrepanzen festzustellen und dient andererseits dazu, zu hohe Anforderungen an den Klienten/an die Klientin zu vermeiden.

2. Danach gilt es, die *Partizipationsbarrieren zu identifizieren*, d.h. herauszufinden, welche Faktoren zu diesen Diskrepanzen in den Aktivitäten und in der Partizipation führen. Dabei kann es sich jeweils um zwei Arten von Barrieren handeln: Gelegenheitsbarrieren und Zugangsbarrieren. Das Kennzeichen von Gelegenheitsbarrieren ist, dass die Barrieren durch andere Personen geschaffen werden und somit nicht alleine durch die UK-Förderung der Person mit Beeinträchtigung beseitigt werden können. Ein Beispiel dafür wäre, wenn ein Mensch zwar über ein individuelles Kommunikationssystem verfügt, um partizipieren zu können, aber dies aufgrund der persönlichen Einstellungen der Bezugspersonen nicht zugelassen wird. Von Zugangsbarrieren ist die Rede, wenn die Partizipation aufgrund der Fähigkeiten bzw. Fertigkeit der Person oder aufgrund des aktuellen Unterstützungssystems der Person nicht angemessen möglich ist. Wenn das alternative Kommunikationssystem in einer gewissen Situation nicht zur Verfügung steht, das Vokabular des Systems nicht angemessen ist oder der Mensch das System aufgrund seiner Fähigkeiten nicht nutzen kann, stellt dies Zugangsbarrieren dar. Damit nun eine

adäquate Planung der Intervention erfolgen kann, ist es notwendig, dass diese Barrieren identifiziert und analysiert werden.

a) *Gelegenheitsbarrieren*: Politische Barrieren (z.B. Fragen der Finanzierung von UK oder anderen pädagogischen und therapeutischen Massnahmen), strukturelle und institutionelle Barrieren (partizipationshemmende Handlungsabläufe und Konventionen), negative bzw. entwicklungshindernde Einstellungen der Bezugspersonen, Wissensbarrieren (fehlendes bzw. unzureichendes Wissen über UK und ihre Möglichkeiten) sowie unzureichende Fertigkeiten der Bezugspersonen, um die UK-Anwender/innen adäquat zu unterstützen.

b) *Zugangsbarrieren*: Hier werden die Fähigkeiten, Einstellungen und beschränkten Ressourcen der Person beschrieben. Es wird nach der Art und Effektivität des gegenwärtigen Kommunikationssystems gefragt sowie nach den grundsätzlichen operativen (Anwendung und Bedienung einer Kommunikationstechnik) und sozialen (Einbringung in sozialen Situationen) kommunikativen Kompetenzen der Person. Aufbauend auf den Zugangsbarrieren werden die Ressourcen einer Person bezüglich verschiedener Aspekte eingeschätzt, u.a. die Fähigkeit ein UK-System einzusetzen. Hier stellen sich folgende Fragen: Welches Hilfsmittel ist angebracht? Welche Fähigkeiten müssen vorhanden sein, um mit einem bestimmten Hilfsmittel adäquat umgehen zu können? Welche anderen Gegebenheiten schränken die Auswahl des Hilfsmittels ein (z.B. persönliche Vorlieben, Finanzierung, soziales Umfeld)? Über welche Fähigkeiten/Fertigkeiten verfügt die Person in den Bereichen Kognition, Sprache, Feinmotorik etc.?

3. Nachdem die Barrieren identifiziert und dem jeweiligen Typus zugeordnet wurden, gilt es, *Entscheidungen für allfällige Interventionen zu treffen sowie diese durchzuführen*. Das Ziel ist jeweils, die Partizipationsmöglichkeiten einer Person in einer bestimmten Situation zu verbessern. Wichtig ist, dass darauf geachtet wird, wo die Interventionen ansetzen müssen, damit einzelne Barrieren überwunden werden können. Es werden vier Interventionsfelder unterschieden: Interventionen bezüglich der aktiven Teilnahmemöglichkeiten, Interventionen bezüglich der Entwicklung der natürlichen Fähigkeiten, Interventionen im Bereich der Umgebungsanpassung sowie Interventionen bezüglich des UK-Systems. Es gilt dabei, eine Auswahl zu treffen, da nicht alle Barrieren beseitigt werden können. Wichtig ist, dass als Ausgangspunkt der

Interventionen das Aktivitäteninventar, welches zu Beginn beschrieben wurde, beachtet wird.

4. Wurden die Interventionen durchgeführt, gilt es, diese *bezüglich ihrer Effektivität zu überprüfen*. Als erfolgreich kann die Intervention betrachtet werden, wenn sich durch sie die Partizipation des Menschen in einem bestimmten Bereich erhöht hat. Wird festgestellt, dass die Intervention fehlgeschlagen ist, können die Gründe dafür evaluiert werden (vgl. Antener 2001: 261-267).

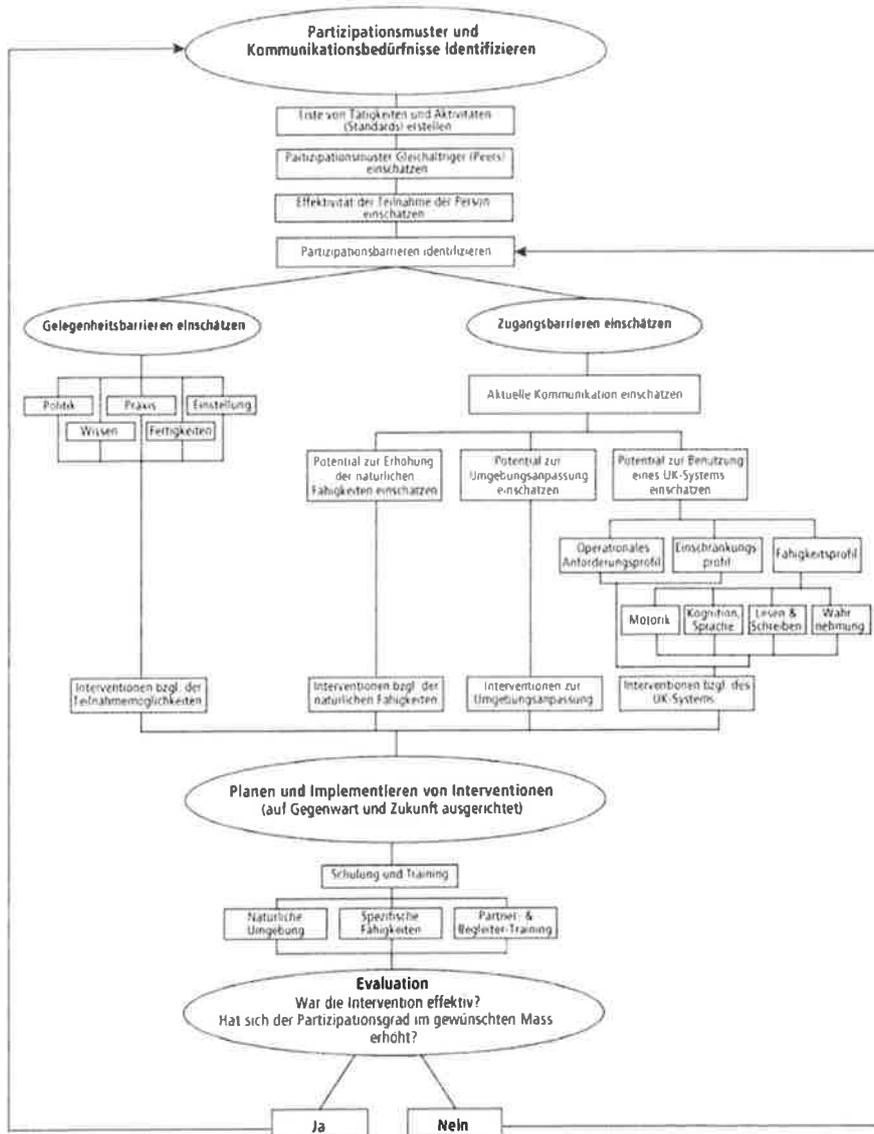


Abb.4: Das Partizipationsmodell (Lage 2006: 211 nach Beukelmann/Mirenda 1998; übersetzt von Antener (buk))

Zentral beim Partizipationsmodell ist, dass sich die Interventionen nicht nur auf die individuelle Ebene beziehen, sondern dass auch Veränderungen im sozialen System angestrebt werden. Durch die differenzierte Betrachtung der Partizipationsbarrieren können adäquate Interventionen erarbeitet werden, um die Partizipation und die kommunikative Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen zu verbessern.

4.7 Gestaltung der UK-Interventionen im sozialpädagogischen Kontext

Es gibt einige wichtige Faktoren, welche in der Gestaltung von UK-Interventionen berücksichtigt werden sollten, damit die Intervention möglichst erfolgreich verlaufen kann. In diesem Kapitel wird konkret auf den sozialpädagogischen Kontext in einem Wohnheim für Menschen mit Beeinträchtigungen eingegangen, indem zuerst kurz die Ausgangslage präsentiert wird. Es werden zentrale Merkmale des sozialpädagogischen Kontextes sowie gewisse Herausforderungen dargestellt.

4.7.1 Ausgangslage

Der sozialpädagogische Kontext bringt einige Besonderheiten mit sich, welche einen Einfluss auf die Möglichkeiten und die Gestaltung der UK-Interventionen haben. Ein wichtiger Punkt stellt das Personal dar. Das Team besteht aus verschiedenen Teammitgliedern, welche unterschiedliche Ausbildungen mitbringen und oft in Teilzeitpensen arbeiten. Durch das Teilzeitpensum und die Schichtdienste ergeben sich häufige Wechsel bei den anwesenden Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen. Weiter sind die Ressourcen (Zeit und Personal) im sozialpädagogischen Alltag begrenzt und die Handlungsspielräume der Professionellen können durch bestimmte Strukturen der Organisation beschränkt sein. In Bezug auf das Team wird von Lage (2006: 219) festgestellt, dass es in Organisationen oft sogenannte Wissensträger/Wissensträgerinnen gibt, d.h. Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen, welche sich auf ein bestimmtes Gebiet, z.B. die Unterstützte Kommunikation, spezialisiert haben. Wenn diese Personen die Organisation verlassen, geht nicht nur ein Mensch, sondern mit ihm auch ein gewisses Fachwissen verloren. Um dies zu verhindern, muss im Voraus eine adäquate Übergabe von Wissen erfolgen.

Auch auf der Ebene der Klienten/Klientinnen im sozialpädagogischen Kontext gibt es einige Merkmale, welche bei einer UK-Intervention beachtet werden sollten. Grundsätzlich leben verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Kommunikationsverhalten in einer Wohngruppe zusammen. Dies bedeutet, dass von den

Klienten/Klientinnen je nachdem verschiedene Formen von UK-Systemen angewendet werden, wodurch sich ein Dilemma ergibt zwischen dem Etablieren einer eigenen alternativen Kommunikationsstruktur in einer Organisation (Verringerung von Partizipations- und Kommunikationsbarrieren) und dem Anbieten von möglichst vielfältigen und individuellen alternativen Kommunikationssystemen (vgl. Lage 2006: 223). Weiter leben die Klienten/Klientinnen im sozialpädagogischen Kontext meist mit anderen Menschen mit Beeinträchtigungen zusammen, denen es vielleicht (u.a. aufgrund der Beeinträchtigung) nicht gelingt, das alternative Kommunikationssystem der anderen unterstützt kommunizierenden Personen zu verstehen. Zentral ist auch, dass der sozialpädagogische Kontext nur einen einzelnen Lebensbereich der Menschen darstellt und sie daneben noch in anderen Lebensbereichen, wie z.B. in der Familie, in der Schule, bei der Arbeit oder in der Freizeit, aktiv sind. Weiter ist zu beachten, dass die Möglichkeit besteht, dass der Klient/die Klientin in eine andere Wohngruppe oder Organisation wechselt.

Im nächsten Kapitel wird anhand dieser Ausgangslage auf wichtige Faktoren bezüglich der UK-Interventionen eingegangen.

4.7.2 Welche Faktoren sind zu beachten, damit UK-Interventionen erfolgreich sein können?

Wie im Partizipationsmodell dargestellt, können Interventionen auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Aus diesem Grund wird hier sowohl auf die Pädagogik, auf die Diagnostik, auf das soziale Umfeld, auf Strukturen der Organisation sowie auf den Bereich Weiterbildung eingegangen. Ein zentraler Grundsatz der UK ist, dass die Menschen mit Beeinträchtigungen keine Voraussetzungen erfüllen müssen, um mit UK zu beginnen. Unabhängig vom Schweregrad der Beeinträchtigung ist es möglich, kommunikative Fähigkeiten im Rahmen der Interventionen mit UK zu erwerben. Dieser Voraussetzungslosigkeit bezüglich der Fähigkeiten der Klienten/Klientinnen stehen jedoch klare Voraussetzungen bezüglich der Bezugspersonen und der allgemeinen Bedingungen gegenüber (vgl. Nonn et al. 2011: 121). Zentral sind folglich die Fragen, wie bei dem vorhandenen kognitiven Entwicklungsstand und den motorischen Fähigkeiten einer Person das alternative Kommunikationssystem auszusehen hat und wie bestimmte Situationen gestaltet werden müssen, damit das System UK funktionieren kann (vgl. Bober 2010: 215).

Entscheidend ist, dass die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Vorlieben einer Person in der **diagnostischen Phase** möglichst umfassend herausgearbeitet werden, damit die vielfältigen

Möglichkeiten der UK-Förderung mit der jeweiligen Situation und den individuellen Fähigkeiten der Person in Bezug gesetzt werden können. Es ist wichtig, dass eine genaue Anpassung der UK-Hilfsmittel an die vorhandenen Bedingungen erfolgt, sowohl hinsichtlich der Auswahl des Hilfsmittel wie auch hinsichtlich der Ausgestaltung der Details, z.B. die Auswahl des Vokabulars (vgl. Renner 2004: 221ff.). Im Kapitel „Diagnostik“ wurde bereits die Herausforderung beschrieben, die vorhandenen Fähigkeiten überhaupt zu erkennen, wenn die betroffene Person noch nicht über adäquate Möglichkeiten zur Kommunikation verfügt. Dementsprechend ist es schwierig, die pädagogischen Angebote adäquat zu gestalten, so dass es nicht zur Unter- oder Überforderung kommt. Daraus lässt sich schliessen, dass es wichtig ist, diese Schwierigkeit im Feststellen von vorhandenen Fähigkeiten zu anerkennen und demnach die Angebote so umzusetzen, dass sie sowohl für den erkennbaren wie auch für den möglicherweise vorhandenen Fähigkeitsstand passend sind. Im Laufe der Zeit kann durch das Beobachten der Verhaltensweisen und Reaktionen immer besser ermittelt werden, auf welchem Stand sich die betroffenen Personen befinden (vgl. Renner 2004: 233). Gerade im sozialpädagogischen Kontext in einer Organisation stellt sich die Frage nach einer einheitlichen UK-Kultur, d.h. das Verwenden eines oder zweier ausgewählter Kommunikationssystemen im gesamten Wohnheim. Der Vorteil davon ist, dass intern Kommunikations- und Partizipationsbarrieren gesenkt werden können, wenn das Kommunikationssystem einheitlich gestaltet ist. Andererseits wird in der Literatur immer wieder betont, dass Kommunikationssysteme individuell gestaltet und angepasst werden sollten und dass es leichter ist, das System dem Nutzer/der Nutzerin anzupassen als umgekehrt (vgl. Bober 2010: 222). Dies bedeutet, dass von den Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen eine Kommunikationsassistenten bezüglich des sozialen Umfeldes gefordert wird, d.h. dass regelmässig zwischen den Klienten/Klientinnen vermittelt bzw. übersetzt wird. Auch hier gibt es keine Patentlösung und Vor- und Nachteile müssen in der konkreten Situation abgewogen werden. Wichtig ist, dass dieses Problemfeld anerkannt und diskutiert wird.

In Bezug auf die konkrete Pädagogik bei Unterstützter Kommunikation, v.a. bei dem Erwerb der kommunikativen Kompetenzen, stellt sich die Frage, in welchem **Setting** diese UK-Interventionen auf der Ebene der Klienten/Klientinnen stattfinden sollen. Hierbei wird zwischen einem Alltags-Setting und einem therapeutischen Setting unterschieden, bei dem das Verwenden der UK-Hilfsmittel in einem separaten Rahmen und oft mit einer speziellen Fachperson geübt und praktiziert wird. Alltagsbegleitende Massnahmen, bei denen Gelegenheit zur Kommunikation im Alltag geschaffen werden, haben oft Vorteile, da die

Situationen, in denen kommunikative Handlungen stattfinden, nicht künstlich konstruiert werden. Die Kommunikation findet in einem konkreten Kontext statt und hat somit einen Bezug zum momentanen Geschehen und den aktuellen Bedürfnissen des Menschen. Dadurch ist von Seiten der Klienten/Klientinnen eher die Motivation zur Kommunikation vorhanden. Es ist in der Literatur unbestritten, dass das alltagsnahe Setting eine Notwendigkeit ist, damit UK sinnvoll und langfristig implementiert werden kann. Dennoch kann parallel dazu die Förderung im therapeutischen Setting Sinn machen, v.a. wenn es darum geht, zuerst in einem geschützten Rahmen bestimmte Fähigkeiten zu erwerben, bevor diese unter erschwerten Bedingungen im Alltag angewendet werden (vgl. Bober 2010: 227f.). Damit die Unterstützte Kommunikation jedoch im Alltag stattfinden kann, ist es notwendig, dass das alternative Kommunikationssystem jederzeit zur Verfügung steht. Dieser Aspekt ist bei der Auswahl und der Gestaltung des Hilfsmittels zu beachten.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist, dass konkrete Möglichkeiten herausgearbeitet werden, um **partizipations- und kommunikationsrelevante Entwicklungs- und Lernprozesse zu unterstützen** (vgl. Renner 2004: 233). Viele Menschen haben trotz UK Schwierigkeiten den Zweck der Kommunikation für sich zu entdecken und aktives kommunikatives Verhalten zu zeigen. Von verschiedenen Autoren wird dies mit dem Phänomen der erlernten Hilflosigkeit in Verbindung gebracht. Frühkindliche Entwicklungen sind oft erschwert verlaufen und diese Menschen mussten erfahren, dass ihre Äußerungen oft nicht verstanden werden und dass sie ihre Umwelt dadurch nur beschränkt beeinflussen können. Auch überbehütendes Verhalten der Bezugspersonen kann die Eigentätigkeit und die Selbstwirksamkeitserfahrung des Kindes negativ beeinflussen. Weiter haben diese Menschen nur vereinzelt Erfahrungen mit grundlegenden Strukturelementen der Kommunikation gemacht, wie z.B. der Reziprozität (Turn-Taking in einem Gespräch), der Intentionalität und dem Prinzip der Kooperation, und konnten dadurch bestimmte Aspekte der Kommunikation nicht kennenlernen. Ist dies bei einer bestimmten Person der Fall, muss ihr zuerst die Zeit und die Möglichkeit gegeben werden, diese Erfahrungen zu sammeln und zu erleben, damit sie fähig sein kann, ihre Umwelt aktiv zu beeinflussen. Dies zu erlernen, ist v.a. im spielerischen Kontext bzw. bei kooperativ-kommunikativen Aktivitäten erfolgreich (vgl. Lage 2006: 105-108). Damit Menschen mit Beeinträchtigungen Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln können, sollen Signale der Betroffenen genau beobachtet werden, um deren Bedeutungen kennenzulernen und um jeweils entsprechend zeitnah und konsistent darauf reagieren zu können. Wenn das Individuum die Reaktion seiner Umwelt mit seinem eigenen Signal in Verbindung setzen kann, ist es in der Lage Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die Selbstwirksamkeit wiederum ist

notwendig, um absichtsvolles Handeln mit dem Ziel eine bestimmte Wirkung zu erreichen, zu zeigen. Die Fähigkeit zur Intentionalität ist ein wichtiger Bestandteil von Kommunikation und ist notwendig für Selbstbestimmung und Partizipation. Das Individuum muss zuerst erlernen, dass es in seiner Umwelt etwas bewirken kann und erst später muss es erkennen, dass es dabei auch Grenzen gibt (vgl. Renner 2004: 234ff.).

Um Entwicklungs- und Lernprozesse zu fördern, ist es hilfreich, wenn die Bezugspersonen der unterstützten kommunizierenden Person als Modell dienen. Das **Lernen am Modell** ist grundsätzlich sehr wichtig bei der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von Menschen. Es ist notwendig, dass das sprechende Umfeld auch bei Menschen mit Lautsprachverständnis zusätzlich zur Sprache die alternativen Kommunikationsmittel kompetent verwendet im Alltag. So können Lernprozesse beim Verstehen der Lautsprache wie auch bei der Anwendung des alternativen Kommunikationssystems stattfinden (vgl. Renner 2004: 231). Dies wiederum bedeutet, dass Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit das soziale Umfeld fähig ist, das alternative Kommunikationssystem aktiv anzuwenden zu können.

Wie in der Ausgangslage beschrieben, gibt es im sozialpädagogischen Kontext sogenannte Übergänge, d.h. einen Wechsel in andere Schulen, Wohnheime oder Arbeitsplätze. Übergänge professionell zu gestalten bedeutet auch den Übergang im Bereich der UK adäquat zu vollziehen. Das individuelle alternative Kommunikationssystem soll in einem anderen Kontext angewendet und weiterentwickelt werden können. Aus diesen Gründen spielen die **Dokumentation** der bisherigen Erkenntnisse und UK-Interventionen sowie Berichte über die Verwendung des alternativen Kommunikationssystems, über aktuelle Kommunikationsfähigkeiten sowie über bisherige Entwicklungen bezüglich der Kommunikation eine wichtige Rolle im sozialpädagogischen Kontext.

Die bisherigen Faktoren, welche genannt wurden, bezogen sich auf die Arbeit mit den Klienten/Klientinnen und die konkrete Pädagogik. Es gibt jedoch auch gewisse Aspekte bezüglich der Strukturen und Ressourcen, welche für eine gelingende Intervention beachtet werden müssen.

Bei einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Thema „UK“ ist ersichtlich, dass deren Anwendung in der Praxis **zeitaufwändig** ist und **zusätzliche Ressourcen** benötigt werden. Damit UK im Alltag aktiv eingesetzt werden kann, benötigen die Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen in gewissen Situationen mehr Zeit, um ihren pädagogischen Aufgaben nachzukommen. Wichtig ist, dass dies dem Team bzw. der Leitung bewusst ist, damit es im Voraus eingeplant werden kann. Umgesetzt werden kann dies, indem

dem Team zusätzlich zeitliche und personale Ressourcen zur Verfügung gestellt werden und indem gleichzeitig im Alltag nach Nischen gesucht wird, in denen die Massnahmen umgesetzt werden können (vgl. Bober 2010: 235f.). Neben zeitlichen Ressourcen werden noch organisatorische (z.B. Koordination der Fördermassnahmen), fachliche (z.B. fachliche externe Beratung) und strukturelle (Computer, Kamera, Fachliteratur, Bastelmaterial) Ressourcen benötigt (vgl. Bober 2010: 238f.).

Zentral ist ebenfalls, dass in den bestehenden Strukturen und Konventionen im sozialpädagogischen Kontext **reale Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume für die Klienten/Klientinnen** vorhanden sind, die als Kommunikationsanlässe dienen können. Oft sind diese Wahlmöglichkeiten der einzelnen Personen eingeschränkt aufgrund fester Strukturen und permanentem zeitlichen und personalen Ressourcenmangel. Es kann jedoch auch im kleinen Rahmen im Alltag immer wieder Raum für Selbstbestimmung geschaffen werden, sofern die Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen diese Gelegenheit wahrnehmen. Selbst wenn es Handlungsspielräume im kleinen Masse sind und es z.B. nur um die Auswahl des Getränkes geht, können dadurch Kommunikationsanlässe geschaffen werden (vgl. Bober 2010: 236f.). Wie bei der Darstellung des Partizipationsmodelles ersichtlich wurde, gibt es meist eine ganze Reihe an möglichen UK-Interventionen. Damit eine Intervention möglichst erfolgreich verläuft, ist es zentral, dass nur Massnahmen beschlossen werden, welche mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen umgesetzt werden können. Sind gewisse Barrieren momentan nicht zu beseitigen, kann versucht werden, die aktuelle Situation unter den gegebenen Strukturen im Alltag mit einfachen Mitteln zu verbessern. Zu einer **erfolgreichen Interventionsplanung** gehört es auch zu erkennen, wo es angebracht ist eine Intervention anzusetzen, um Barrieren abzubauen, und wo evtl. Barrieren bestehen bleiben. In diesem Fall muss diskutiert werden, wie im Alltag damit umgegangen werden kann (vgl. Antener 2001: 266).

Damit die Durchführung der Interventionen und der langfristige Einsatz von UK erfolgreich sein können, spielt es eine wichtige Rolle, wer daran mitarbeitet. Sowohl die diagnostische Phase wie auch die Interventionsplanung sollen in gemeinsamer Teamarbeit erfolgen, damit die Meinungen und Erfahrungen möglichst vieler Personen (unterstützt kommunizierende Person, Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen, Familie und Angehörige, evtl. externe Fachleute, Lehrer/Lehrerinnen, Arbeitgeber/Arbeitgeberinnen) einfließen und berücksichtigt werden können. Zu Beginn ist es wichtig einen Konsens zu finden, damit die Grundlage für eine weitere gemeinsame Teamarbeit gelegt ist, in der sich alle aktiv beteiligen. Es wird empfohlen ein **Kernteam mit Vertretern/Vertreterinnen aus allen wichtigen**

Lebensbereichen zu bilden, damit die UK in allen Bereichen adäquat eingesetzt werden kann (vgl. Nonn et al. 2011: 115f.). Beachtet werden sollte auch, dass z.T. Prioritäten gesetzt werden müssen und nicht immer das Optimale realisiert werden kann. In dieser Hinsicht ist die Ansicht zentral, dass ein erfolgreich durchgeführter Plan zweiter Wahl besser ist als ein nicht realisierbarer Plan erster Wahl (vgl. Bober 2010: 238). Neben dem Kernteam kann auch ein UK-Mentor/Mentorin bestimmt werden, welche/r in einer Organisation für die Koordination und die Implementierung verantwortlich ist und als Bindeglied zwischen der Organisation und den übrigen Mitarbeitenden dient. So können die Mentoren/Mentorinnen gezielt weitergebildet werden und ihr neu erworbenes Wissen an internen Weiterbildungen an die übrigen Mitarbeitenden weitergeben (vgl. Lage 2006: 224). Dieser **Informationsfluss im Team sowie interne Weiterbildungen** sind ganz zentral, damit alle Teammitglieder/innen das Konzept der UK kennen, über aktuelle Interventionen informiert sind und in der Lage sind, die verwendeten UK-Hilfsmittel zu verstehen und aktiv anzuwenden. Nur so ist die Voraussetzung gegeben, dass die Betroffenen im Alltag und v.a. mit allen anwesenden Mitarbeitenden mithilfe ihrer alternativen Kommunikationssysteme kommunizieren können (vgl. Renner 2003: 208). Oft herrschen bei gewissen Mitarbeitenden Vorurteile bezüglich der UK bzw. Einstellungs- und Wissensbarrieren vor (vgl. Lage 2006: 219). Neben der konkreten Arbeit mit den Menschen mit Beeinträchtigungen ist folglich die Schulung der professionellen und familiären Bezugspersonen ein zentraler Aspekt bei den Interventionsplanungen. Allen Beteiligten sollen Lernangebote für kommunikationsförderndes Gesprächsverhalten ermöglicht werden. So kann die Grundlage dafür gelegt werden, dass die alternativen Kommunikationssysteme alltagstauglich sind, Erfolg haben und langfristig eingesetzt werden (vgl. ebd.: 85).

Rothmayr (2008) ist in ihrer Arbeit u.a. der Frage nachgegangen, welche Fähigkeiten Pädagogen/Pädagoginnen haben müssen, um nicht lautsprachlich kommunizierende Menschen adäquat begleiten zu können. Nach einer ausführlichen Sichtung der Literatur hat sie ein **Kompetenzprofil der Professionellen** zusammengestellt mit neun unterschiedlichen Kompetenzbereichen, welche im Folgenden kurz dargestellt werden:

- I. Kompetenz, sich in die Lebenswirklichkeit von nicht lautsprachlich kommunizierenden Menschen mit umfassender Behinderung einzudenken und einzufühlen
- II. Kommunikative Kompetenzen:
 - II.a Allgemeine kommunikative Kompetenzen bezüglich UK

- II.b Spezifische kommunikative Kompetenzen: Vorerfahrungen und bestehendes Wissen in eigene Konzepte der Kommunikationsförderung einbeziehen zu können
 - II.c Spezifische kommunikative Kompetenzen: theoretische Erkenntnisse zu AAC und deren Umsetzung
 - III. Kompetenzen bezüglich der Theorie der Sprachentwicklung und Sprachstörungen
 - IV. Didaktische-methodische Planungs- und Handlungskompetenzen
 - V. Technische Kompetenzen
 - VI. Allgemeine heilpädagogische Kompetenzen: Theorie und Praxis der Heilpädagogik
 - VII. Zwischenmenschliche Kompetenzen
 - VIII. Reflexionskompetenzen
 - IX. Interdisziplinäre Kompetenzen: Kompetenz zur Zusammenarbeit mit anderen Fachdisziplinen und Eltern
- (nach Rothmayr 2008: 43f.).

Ihre Kernthese lautet dabei, dass der Umgang und die adäquate Zusammenarbeit mit nicht lautsprachlich kommunizierenden Menschen keine Zufallsprodukte einer individuellen Lebensbiographie oder persönlichen Charaktereigenschaft sind, sondern in einer fundierten Ausbildung erlernt werden können (vgl. ebd.: 25).

Da in dieser Arbeit v.a. die Gestaltung der Kommunikation thematisiert wird, wird im nächsten Kapitel vertieft auf die Fragen eingegangen, welche Besonderheiten sich in Gesprächssituationen mit unterstütz kommunizierenden Menschen ergeben und mit welchen Strategien diese kommunikativen Situationen adäquat gestaltet werden können.

4.7.3 Besonderheiten und Strategien in Gesprächssituationen mit UK-Nutzern/Nutzerinnen

Durch die Beeinträchtigungen und die eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten ergeben sich verschiedene Herausforderungen in kommunikativen Situationen mit diesen Personen. Die Auswirkungen der eingeschränkten Kommunikation auf die Menschen mit Beeinträchtigungen sowie auf die allgemeine kommunikative Situation wurden bereits im Kapitel 3.5 dargestellt. In diesem Kapitel werden einzelne Aspekte ausgewählt und Strategien vorgestellt, wie die Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen darauf reagieren können. Generell gilt, dass die Verantwortung für gelingende Kommunikation und die Schaffung von

angemessenen Bedingungen grösstenteils bei den Professionellen liegt und sie somit im Bezug auf die Förderung der Kommunikationsfähigkeit zuerst bei sich selbst ansetzen sollten (vgl. Lage 2006: 215).

Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen sind nicht immer in der Lage, in einer für ihre Umwelt verständlichen Art und Weise die Aufmerksamkeit auf sich und ihre kommunikativen Absichten zu lenken (vgl. ebd.: 110). Aus diesem Grund kann es wichtig sein, auch ihren nonverbalen **Handlungen, wie Mimik und Gestik, Bedeutungen zuzuschreiben** und diese **als Kommunikationsangebote wahrzunehmen**. Nach ausführlichen Beobachtungen sollen Deutungsversuche vorgenommen werden, so dass bestimmte Ausdrücke nicht als „sinnlos“ oder „zufällig“ betrachtet werden. Dabei gilt es kritisch zu hinterfragen, ob jeweils richtig interpretiert wird. Grundsätzlich soll jedoch das Verständnis vorherrschen, dass dem handelnden Menschen eine positive Absicht unterstellt wird und jedes Verhalten als kommunikativ betrachtet wird, bis das Gegenteil bewiesen werden kann (vgl. Rothmayr 2008: 73, 109). Wichtig ist, dass auch schwieriges, unkonventionelles und sozial unangemessenes Verhalten jeweils auf Intentionalität geprüft wird, da diese Verhaltensweisen in einem bestimmten Kontext Ausdruck eines Kommunikationsversuches sein können (vgl. Lage 2006: 119). Da Mimik und Gestik generell eine zentrale Rolle in Gesprächen haben, ist eine gewisse Beobachtungs- und Selbstreflexionsfähigkeit der Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen diesbezüglich notwendig. Auch die eigene Mimik und Gestik müssen bewusst angewendet werden, da diese Rückmeldungen einen grossen Einfluss auf das Emotionserleben des Gegenübers haben (vgl. Rothmayr 2008: 78f).

Wenn Menschen nur beschränkt kommunikative Erfahrungen sammeln konnten, kann es vorkommen, dass das Strukturelement der Reziprozität (Turn-Taking) in kommunikativen Situationen nicht umgesetzt werden kann. Hier kann die **Strategie des Promptings** zum Einsatz kommen, welche den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin dazu ermutigen soll, sich aktiv in das Gespräch einzubringen. Die Strategie des Promptings sieht dabei fünf Stufen vor, welche nacheinander eingesetzt werden, wenn das Gegenüber nicht kommunikativ reagiert.

- Stufe 1: Natürliche Gelegenheit zur Kommunikation im Tagesablauf schaffen
- Stufe 2: Dem Gegenüber Zeit geben zu kommunizieren und es dabei mit erwartungsvoller Mimik anblicken

- Stufe 3: Indirekte Aufforderung geben und damit das Gegenüber motivieren sich mitzuteilen
- Stufe 4: Aufnahme von Körperkontakt, um deutlich zu machen, dass auf eine Reaktion gewartet wird (z.B. Person berühren, auf Kommunikationssystem zeigen etc.).
- Stufe 5: Gemeinsames Ausführen der kommunikativen Handlung mithilfe des Kommunikationssystems

(vgl. Nonn et al. 2011: 13).

Eine weitere Strategie in kommunikativen Situationen mit Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen kann **der Perspektivenwechsel** sein. Durch den Perspektivenwechsel ist das Einfühlen in die aktuelle Lage der anderen Person möglich. Es können die Kontrollfragen gestellt werden, was das Gegenüber wohl benötigen oder wünschen könnte und wie eine bestimmte Situation auf einen selbst wirken würde. Dabei ist jedoch zu beachten, dass hierzu eine grosse Reflexionsfähigkeit benötigt wird, da dieser Perspektivenwechsel im sonderpädagogischen Bereich unter erschwerten Bedingungen stattfindet. Die Situationen zwischen lautsprachlich kommunizierenden Menschen und Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten bzw. weiteren Beeinträchtigungen sind durch eine hohe Inkongruenz bezüglich der Lebenserfahrungen und -bedingungen der beteiligten Personen gekennzeichnet (vgl. Rothmayr 2008: 88f.).

In kommunikativen Situationen mit UK-Nutzern/Nutzerinnen stellen auch häufig die **Geschwindigkeit und die Effizienz der UK** eine Herausforderung dar. Das Kommunizieren mit einem alternativen Kommunikationssystem dauert viel länger als die Lautsprache und dadurch wird der gesamte Kommunikationsprozess erheblich verlangsamt. Normalerweise sind sich die Menschen lange Pausen in einem Gespräch nicht gewohnt und so kann dies selbst bei Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen Verunsicherungen auslösen. Die Gefahr besteht, dass sich die Professionellen der Sozialen Arbeit dazu verleiten lassen, das versuchte kommunikative Handeln der UK-Nutzer/Nutzerinnen zu unterbrechen oder das Gespräch ganz zu beenden. Die UK-Nutzer/Nutzerinnen wiederum können diesen Zeitdruck ebenfalls wahrnehmen. Um die Geschwindigkeit zu erhöhen und Anstrengungen zu reduzieren, kann es deshalb vorkommen, dass sie nur noch Schlüsselwörter verwenden. Dies erhöht jedoch die Gefahr des Missverstehens bzw. des Nicht-Verstehens. Wichtig ist, dass das soziale Umfeld den UK-Nutzer/Nutzerinnen die benötigten Zeitressourcen zur Verfügung stellt für die Wahrnehmung und Verarbeitung des Gesagten sowie für das Antworten. Dabei sollen die Professionellen der Sozialen Arbeit ihre eigenen Gedankengänge und Vermutungen in den

Hintergrund stellen, um keine Antworten vorwegzunehmen. Dafür sind von beiden Seiten her Konzentration, Geduld sowie gewisse Anstrengungen erforderlich und die Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen brauchen Bewältigungsstrategien (z.B. Toleranz entwickeln, sich bewusst zurücknehmen), um mit diesen Gesprächspausen umzugehen (vgl. Lage 2006: 108, 131f.).

Ein weiteres Merkmal in Gesprächen mit Menschen, welche z.B. Gebärden oder Bildkartensysteme verwenden, ist die **Ko-Konstruktion** von kommunikativen Inhalten. Wenn die Personen nur mittels Schlüsselwörter kommunizieren, müssen in einem Gespräch die Inhalte und Intentionen der Person mit Kommunikationsbeeinträchtigungen laufend herausgefunden und interpretiert werden. Der UK-Nutzer/die UK-Nutzerin muss danach immer wieder überprüfen, ob das Gegenüber die Aussage richtig interpretiert hat. Anschliessend muss er/sie dementsprechend darauf reagieren, indem der Interpretation zugestimmt wird oder erneut versucht wird, die gewollten Inhalte zu übermitteln. Die Gesprächspartner/innen erzeugen die Mitteilung folglich in einer Ko-Konstruktion. Dadurch ergibt sich eine spezielle Situation, da die Rollen nicht in „zuhörende Person“ und „sprechende Person“ unterteilt werden können. Die Person, welche mittels Lautsprache kommuniziert, muss auch als „Zuhörer/Zuhörerin“ eine aktive Rolle einnehmen, damit die andere Person ihre Aussagen übermitteln kann. Parallel dazu kann die unterstützte kommunizierende Person nicht einfach die Sprecherrolle einnehmen, sondern muss laufend die Ko-Konstruktionen überprüfen. Somit ist die Gesprächsführung gekennzeichnet durch eine atypische Rollenverteilung und die Gefahr ist gross, dass die lautsprachlich kommunizierende Person den Gesprächsverlauf sowie den Gesprächsinhalt dominiert. Damit die Kommunikation dennoch für den Menschen mit Beeinträchtigungen als erfolgreich empfunden werden kann, sind von Seiten der Professionellen der Sozialen Arbeit bestimmte Fähigkeiten notwendig. Durch eine einführende Gesprächshaltung, Konzentration, Aufmerksamkeit, Geduld sowie den Willen zum Verstehen ist eine effektive Ko-Konstruktion möglich. Zentral dabei ist, dass sich die Professionellen der Sozialen Arbeit bewusst sind, dass diese Asymmetrie und dieses Machtgefälle in der Kommunikation trotz UK bestehen bleiben und sie demnach laufend ihre Haltung und ihr Verhalten reflektieren müssen (vgl. ebd.: 126ff.). Ebenfalls wichtig ist, dass Bezugspersonen lernen **effektive Fragen zu stellen**, um Verständigung zu erzielen. Oftmals werden Ja/Nein-Fragen eingesetzt, um einen Inhalt zu konstruieren. Durch diese spezifischen Fragen, mit denen die lautsprachlich kommunizierenden Personen das Gesprächsthema bestimmen, wird jedoch die Gesprächssituation einseitig dominiert. Von Bedeutung ist auch Gesprächssituationen zu

schaffen, in denen UK-Nutzer/Nutzerinnen Rückmeldung, Zustimmung, Ablehnung oder andere Formen von Kommentaren äussern können (vgl. Rothmayr 2008: 124f.). Trotz Einschränkungen und der erlebten Abhängigkeit von den Bezugspersonen ist die Ja/Nein-Fragetechnik häufig Bestandteil des sozialpädagogischen Alltags. Insbesondere in kommunikativen Situationen, in denen noch keine Verständigung erreicht wurde, können diese Fragen dazu dienen, den genauen Inhalt der Aussage herauszufinden. Bei dieser Fragetechnik ist es zentral, dass systematisch vorgegangen wird, damit nicht vergessen wird, was bereits erfragt wurde. Dabei sollen eindeutige und strukturierte Fragen gestellt werden, welche von Oberbegriffen ausgehend bestimmte Unterbegriffe erfragen, wie z.B. „Geht es um mich?“, „Um dich?“, „Um uns?“, „Eine Aktivität?“, „Eine Mitteilung?“ etc. Sehr hilfreich können auch Rückfragen, wie z.B. „Habe ich das richtig verstanden?“ oder „Bin ich nahe dran?“, sein. Wichtig ist, dass aufgrund einer aktuellen Verstehenskrise nicht einfach die Kommunikation abgebrochen wird, da die UK-Nutzer/innen dadurch Frustration erleben und einmal mehr negative Erfahrungen in kommunikativen Situationen machen (vgl. ebd.: 210f.). Hier stellt sich die Frage, wie Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen und UK-Nutzer/innen stattdessen **mit Verstehenskrisen umgehen** können. Es ist hilfreich, ruhig und ausgeglichen zu bleiben und zu versuchen mittels anderer Erklärungen und Fragen Verständigung zu erreichen. Für Menschen mit Beeinträchtigungen ist dies meist schwieriger, da sie vergleichsweise viel Zeit für das Formulieren von Mitteilungen benötigen und wiederum die Gefahr besteht, dass die Kommunikation aufgrund dessen von den Bezugspersonen beendet wird. Es kann versucht werden, die Kommunikationsstrategie zu wechseln und auf andere Hilfsmittel zurückzugreifen. Dies kann bedeuten, dass bei einer Person, welche versucht sich mittels elektronischer Hilfsmittel auszudrücken, auf körpereigene Kommunikationsformen zurückgegriffen wird. Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen sollen jedoch stets im Bewusstsein haben, dass Verstehenskrisen nicht immer gelöst werden können. Manchmal müssen diese einfach ausgehalten werden, aber stets mit dem Bemühen trotzdem weiter nach alternativen Möglichkeiten zur Verständigung zu suchen (vgl. ebd.: 122f., 126f.).

5. Ergebnisse und Reflexion

Nachdem die Themen „Behinderung/Beeinträchtigung, Kommunikation und Unterstützte Kommunikation“ ausführlich behandelt wurden, wird die Arbeit in diesem Kapitel nun reflektiert. Dazu wird zunächst die konkrete Fragestellung ausgewertet und anschliessend werden Schlussfolgerungen sowie eine Selbstreflexion aus sozialpädagogischer Perspektive erfolgen.

5.1 Auswertung der Fragestellung

Zur Erinnerung wird die Fragestellung nochmals aufgeführt:

Welche Funktionen hat Kommunikation und wie kann Kommunikation mit Menschen mit kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen sowie fehlender oder eingeschränkter Lautsprache im sozialpädagogischen Alltag gestaltet werden?

Um diese Fragestellung zu bearbeiten, wurde die Arbeit in verschiedene thematische Kapitel unterteilt, welche sich jeweils der Beantwortung der Fragestellung annähern. Als Zusammenfassung werden hier Fazits der einzelnen zentralen Kapitel dargestellt, welche für die konkrete Beantwortung der Fragestellung relevant sind. Es werden wichtige Faktoren, Fachwissen sowie konkrete Strategien präsentiert, welche beachtet werden müssen, um die Kommunikation professionell zu gestalten. Dadurch kann aufgezeigt werden, dass die zu Beginn genannte Fragestellung in dieser Arbeit beantwortet werden konnte und die anfangs aufgestellte These bestätigt wurde.

Kapitel Personengruppe

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass die Personengruppe „Menschen mit kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen sowie fehlender oder eingeschränkter Lautsprache“ sehr heterogen ist. Dies zeigt auf, wie wichtig es ist, auf die einzelnen Individuen einzugehen und die Kommunikationsförderung den jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnissen anzupassen.

Kapitel Kommunikation

In diesem Kapitel wurde ersichtlich, was Kommunikation ist, wie sie funktioniert und wann sie erfolgreich bzw. nicht erfolgreich verläuft. Der erste Teil der Fragestellung konnte im Kapitel „Funktionen von Kommunikation“ beantwortet werden. Es wurde deutlich, dass sich

die Funktionen auf verschiedene Ebenen beziehen. Zusammenfassend können die Funktionen der Kommunikation folgendermassen dargestellt werden:

- Mitteilung von Sachinformationen
- gezielte Beeinflussung des Verhaltens des Gegenübers
- Ausdruck von Emotionen
- Darstellung der eigenen Person sowie Definition und Festigung der Ich-Identität
- Definition der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen
- Sprache als Denkhilfe
- Herstellung von sozialer Nähe
- wirklichkeitserzeugende und –sichernde Funktion
- Möglichkeit zur Selbstreflexivität (Metakommunikation)

Dies soll einen Überblick über die vielfältigen Funktionen von Lautsprache liefern und hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Kapitel Unterstützte Kommunikation

Eine Erkenntnis dieses Kapitels ist, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit ein bestimmtes Fachwissen haben müssen, um die Kommunikation mit Menschen mit fehlender oder eingeschränkter Lautsprache adäquat zu gestalten. Weiter ist es zentral, dass sie sich bewusst sind, dass es in kommunikativen Situationen bestimmte Besonderheiten gibt und dass sie wissen, welche Strategien sie in diesen Situationen anwenden können.

Wichtige Faktoren bzw. wichtiges Wissen für die Gestaltung der Kommunikation

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass sich die UK nicht zum Ziel setzt, die Lautsprache der Individuen zu verbessern, sondern dass sie durch den Einsatz von verschiedenen Hilfsmitteln eine Verbesserung der gesamten kommunikativen Situation anstrebt. Dies wiederum bedeutet, dass nicht nur das Individuum im Fokus steht, sondern auch seine soziale Umwelt. Weiter konnte aufgezeigt werden, dass UK sowohl als Verständigung wie auch als Entwicklungsförderung angewendet werden kann. Einer der wichtigsten Aspekte beim Einsatz von UK ist die konkrete Orientierung an den Klienten/Klientinnen. Dies bedeutet, dass bei der Förderung der Kommunikation bei den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Individuen angesetzt wird und nicht ein Standardprogramm durchgeführt wird. Dies ist notwendig, damit die Förderung der Kommunikation für die Beteiligten erfolgreich verlaufen

kann. Für die UK-Förderung gibt es heute zahlreiche Hilfsmittel und Kommunikationssysteme, welche vielseitig angewendet werden können. Dabei wird zwischen körpereigenen Hilfsmitteln und externen, technischen Hilfsmitteln (elektronisch/nicht-elektronisch) unterschieden. Jedes Hilfsmittel hat seine Vor- und Nachteile und die professionelle Arbeit liegt darin, eine möglichst gute Passung zwischen Vor- und Nachteilen des Kommunikationssystems sowie den Bedürfnissen und Möglichkeiten der betroffenen Person und ihres sozialen Umfeldes zu erreichen. Mit den spezifischen Methoden GuK und PECS wurde in der Arbeit exemplarisch dargestellt, wie die Gestaltung einer Intervention aussehen kann. Die Vielfältigkeit der UK-Möglichkeiten sowie die Klientenorientierung zeigen auf, wie wichtig die Diagnostik und die Interventionsplanung bei der Gestaltung der Kommunikation im sozialpädagogischen Kontext sind.

Damit beim Einüben der alternativen Kommunikationsmittel die Kommunikation jeweils im Kontext angewendet werden kann, ist ein alltagsnahes Setting von Vorteil. Ergänzend dazu kann je nach Bedürfnis ein therapeutisches Setting bereitgestellt werden, indem gewisse Fähigkeiten in einem geschützten Raum eingeübt werden können. Im sozialpädagogischen Kontext ist das alltagsnahe Setting sehr geeignet, da bei alltäglichen Situationen (wie z.B. Auswahl beim Essen und Trinken, Spielen, Freizeitbeschäftigung) Kommunikation stattfinden kann. Gerade weil die Kommunikation im Alltag und nicht nur in einem bestimmten Setting angewendet wird, ist es wichtig, dass die Klienten/Klientinnen ihre Hilfsmittel zur Kommunikation jederzeit zur Verfügung haben. Um die Anwendung der UK erfolgreich lernen zu können, ist das Lernen am Modell für die Klienten/Klientinnen sehr wichtig. Dies bedeutet, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit im Alltag die alternativen Kommunikationsmittel der Klienten/Klientinnen beherrschen (z.B. Gebärden) und diese jeweils neben der Lautsprache aktiv anwenden.

Neben der direkten sozialpädagogischen Arbeit mit den Klienten/Klientinnen direkt, gibt es noch weitere Faktoren, welche zu einer erfolgreichen Kommunikationsgestaltung beitragen. Den Mitarbeitenden müssen zeitliche, personale, organisatorische, fachliche und strukturelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden und die Interventionsplanung sollte adäquat und realistisch erfolgen. Dass die Zusammenarbeit mit verschiedenen Lebensbereichen (wie z.B. Wohnhaus, Schule, Familie) eine zentrale Rolle spielt, konnte ebenfalls aufgezeigt werden. Als letzter zentraler Punkt wird noch das Kompetenzprofil der Professionellen der Sozialen Arbeit genannt. Es wurde deutlich, dass die Mitarbeitenden bestimmte Fähigkeiten aufweisen müssen, damit die Kommunikation nicht durch Zufall und Willkür entsteht, sondern professionell gestaltet wird. Auch wenn Menschen mit Beeinträchtigungen UK nutzen,

ergeben sich in kommunikativen Situationen spezifische Herausforderungen. Diese Herausforderungen müssen von den Professionellen der Sozialen Arbeit erkannt werden und es muss dementsprechend darauf reagiert werden. Welche Strategien dabei angewendet werden können, wird im Folgenden kurz zusammengefasst.

Konkrete Strategien in kommunikativen Situationen mit Menschen mit Kommunikationseinschränkungen

Grundsätzlich gilt, dass auch Handlungen wie Mimik und Gestik von Menschen mit Beeinträchtigungen Bedeutungen zuschreiben und diese als Kommunikationsangebote wahrzunehmen sind. Mithilfe des Perspektivenwechsels können Situationen reflektiert werden und so wird einem eher klar, was eine andere Person in einer gewissen Situation vielleicht sagen möchte. Hierfür ist aber eine grosse Reflexionsfähigkeit notwendig, da trotzdem unterschieden werden muss zwischen den eigenen Gedanken, Interpretationen, Erwartungen und Vorstellungen und denen des Gegenübers. Eine zentrale Rolle bei der Kommunikation mit Menschen mit Beeinträchtigungen und eingeschränkter Lautsprache spielt immer auch die Ko-Konstruktion von kommunikativen Inhalten. Mit der Asymmetrie und dem Machtgefälle in kommunikativen Situationen müssen die Bezugspersonen professionell umgehen können. Aufgrund der speziellen Bedingungen in Gesprächen mit UK-Nutzern/Nutzerinnen ist es wichtig, dass das soziale Umfeld diesen Menschen die benötigten Zeitressourcen zur Verfügung stellt. Kommunikation mithilfe von UK ist immer zeitaufwändiger als Kommunikation mittels Lautsprache und es können lange Pausen in Gesprächssituationen vorkommen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen Bewältigungsstrategien erlernen, um damit umzugehen.

Als weitere konkrete Strategie in kommunikativen Situationen wurde in der Arbeit das Prompting vorgestellt, bei dem es darum geht, die Menschen mit Beeinträchtigungen dazu zu motivieren, ein Turn-Taking zu vollziehen und sich aktiv an dem Gespräch zu beteiligen. Ebenso kann eine Strategie entwickelt werden, um effektive Fragen zu stellen. Besonders bei Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten findet Kommunikation oft über Fragen, v.a. über Ja/Nein-Fragen, statt. Grundsätzlich sind diese Ja/Nein-Fragen kritisch zu betrachten und dennoch sind sie Bestandteil des Alltags. Durch das Stellen von effektiven Fragen wird die Chance erhöht, dass die Bezugspersonen die Absichten und Wünsche der Klienten/Klientinnen herausfinden. Falls die Verständigung dennoch nicht zustande kommt, müssen Bezugspersonen lernen mit Verstehenskrisen umzugehen. Zum Teil können diese

mithilfe von effektiven Fragetechniken oder dem Ausprobieren von kreativen Möglichkeiten gelöst werden.

5.2 Schlussfolgerungen

Die Kommunikationsförderung nach dem Konzept der UK ist ein wichtiges Thema in der Alltagsbegleitung von Menschen mit Beeinträchtigungen und fehlender oder eingeschränkter Lautsprache. Wenn einem bewusst ist, welche Auswirkungen schwerwiegende Kommunikationsschwierigkeiten auf die Menschen haben (u.a. Verhaltensauffälligkeiten, erlernte Hilflosigkeit), kann die Kommunikationsförderung auch als Prävention betrachtet werden. Die Frage, ob die Auswirkungen der fehlenden Lautsprache auf die Betroffenen durch den Einsatz der UK gemildert werden können, kann klar mit „Ja“ beantwortet werden. Es ist somit eine zentrale Aufgabe für die Professionellen der Sozialen Arbeit, dass Kommunikation mittels alternativer Möglichkeiten angeboten wird.

Es stellen sich jedoch gewisse weiterführende Fragen bei dem Einsatz von bestimmten UK-Hilfsmitteln, wie z.B. „Werden die Aspekte erfüllt, welche laut kommunikationstheoretischen Diskussionen für eine gelingende Kommunikation notwendig sind?“ und „Welche Schwierigkeiten/Problemfelder können trotz UK nicht aufgehoben werden?“. Einige Fragen diesbezüglich konnten in dieser Arbeit bearbeitet werden. So scheint es offensichtlich, dass die Erfüllung der vier Konversationsmaxime nach Grice von UK-Nutzern/Nutzerinnen oft nicht eingehalten werden kann. Bei der Frage nach der Maxime der Quantität ist es aufgrund des z.T. eingeschränkten Vokabulars sowie des z.T. enormen Zeitaufwandes beim Kommunizieren für die Betroffenen schwierig, eine angemessene Quantität an Sachinformationen weiterzugeben. Weiter ist es eine Tatsache, dass Menschen, welche UK nutzen, in Gesprächen einen geringeren Sprechanteil haben und ihnen somit weniger Zeit zur Verfügung steht, um sich mitzuteilen. Ebenso kann es schwierig sein, die Maxime der Qualität angemessen zu berücksichtigen. Je nach UK-Hilfsmittel und Fähigkeiten der betroffenen Personen sind diese nur in der Lage einzelne Stichworte zu kommunizieren. Die Leistung der Bezugsperson liegt darin, anhand der gegebenen Informationen eine Ko-Konstruktion zu vollbringen, um Verständigung zu erzielen. Generell kann gesagt werden, dass die Kommunikation mittels UK viel anfälliger auf Störungen ist als die lautsprachliche Kommunikation. Ein weiterer zentraler Punkt ist, dass die Beziehung in kommunikativen Situationen nach wie vor asymmetrisch ist.

Da das Ziel dieser Arbeit ist einen Überblick zu bieten, kann hier nicht weiter in die Tiefe gegangen werden. Spannend wäre auch die Frage, was für Unterschiede es zwischen den einzelnen UK-Hilfsmitteln und Methoden gibt, d.h. mit welchen alternativen Kommunikationssystemen welche Funktionen der Lautsprache erfüllt werden können bzw. welche Aspekte einer erfolgreichen Kommunikation mittels welcher Hilfsmittel berücksichtigt werden können.

Zentral scheint jedoch, dass es nach wie vor gewisse Herausforderungen in kommunikativen Situationen mit Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten gibt und dass sich die Professionellen der Sozialen Arbeit dessen bewusst sind. Die Aufgabe der Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen besteht darin, mit diesen Herausforderungen adäquat umzugehen und die Kommunikation mit den vorhandenen Ressourcen so optimal wie möglich zu gestalten.

Wenn das Kompetenzprofil für die Professionellen von Rothmayr betrachtet wird, kann festgestellt werden, dass diese Fähigkeiten durch eine gute Ausbildung bzw. Weiterbildungen erlernt werden können. Nach Ansicht der Verfasserin dieser Bachelor Thesis sollte demnach in der Praxis Wert gelegt werden auf gut ausgebildete Mitarbeitende in den Bereichen Kommunikation und UK. Wenn dies nicht bereits gegeben ist, lohnt es sich interne Weiterbildungen und Arbeitsgruppen zu organisieren, da das Thema „Kommunikation“ in der Alltagsbegleitung eine wichtige Rolle spielt. Die Einführung von alternativen Kommunikationsmitteln in einer Organisation sollte nicht aus einer spontanen Idee heraus und von einem beliebigen Mitarbeitenden ohne genügend Fachwissen durchgeführt werden, sondern muss geplant und professionell gestaltet werden. In der heutigen Zeit, in der UK sowohl in der Wissenschaft wie auch in der Praxis einen hohen Stellenwert einnimmt bzw. einnehmen sollte, scheint es der Verfasserin dieser Bachelor Thesis zentral, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit bereits in der Grundausbildung mit dem Konzept UK in Kontakt kommen und eine vertiefte Auseinandersetzung möglich ist.

Einen wichtigen Aspekt stellt nach Meinung der Autorin dieser Bachelor Thesis das Thema der Voraussetzungslosigkeit von Seiten der Klienten/Klientinnen dar, da dies auch falsch verstanden werden kann. Die Voraussetzungslosigkeit in der UK bezieht sich auf die Fähigkeiten der Klienten/Klientinnen. Gemeint ist, dass jedem Klienten/jeder Klientin Kommunikationsförderung, d.h. eine Verbesserung der gesamten kommunikativen Situation, angeboten werden kann unabhängig vom Grad der Beeinträchtigung. Die Herausforderung für die Professionellen liegt darin, die Fähigkeiten und Bedürfnisse des Menschen kennenzulernen und das *passende Hilfsmittel und die passende Vorgehensweise* anzubieten.

Es ist nämlich eine Tatsache, dass gewisse Kommunikationssysteme/Methoden bestimmte Voraussetzungen bzw. Fähigkeiten vom Nutzer/von der Nutzerin verlangen. Bei PECS wird z.B. erwähnt, dass die Person u.a. Aufmerksamkeit, Ausdauer sowie ein gewisses Interesse an Interaktionen zeigen sollte und über ein gewisses Abstraktionsvermögen verfügen muss, um Bildkarten zu erkennen. Weiter ist es von Vorteil, wenn sie die Lautsprache versteht und Berührungen zulassen kann, da in der Einübungsphase sehr viel über verbale und physische Hilfestellungen erlernt wird (vgl. Bach 2006: 128). Erfüllt nun eine Person diese Voraussetzungen nicht, bedeutet dies nicht, dass sie nicht in der Lage ist UK anzuwenden. Dies zeigt lediglich, dass vielleicht *diese* Methode für die Person nicht geeignet ist. Für die Professionellen der Sozialen Arbeit bedeutet dies, dass ihr Angebot dem aktuellen Entwicklungsstand des betroffenen Menschen angepasst wird und nach alternativen Möglichkeiten gesucht wird. Grundsätzlich wird immer versucht ein System dem Individuum und seiner Situation anzupassen und nicht umgekehrt.

5.3 Selbstreflexion aus sozialpädagogischer Perspektive

Durch die Auseinandersetzung mit diesem Thema konnte ich für meine sozialpädagogische Arbeit viel Wissen mitnehmen. Ich kannte zwar das Konzept der UK bereits, doch war mir nicht bewusst wie umfangreich und vielseitig die Kommunikationsförderung sein kann. Während des Schreibens der Arbeit erinnerte ich mich immer wieder an Fallbeispiele aus der Praxis, bei denen ich durch das erworbene Fachwissen nun besser Bescheid wüsste, auf was ich achten muss bzw. was noch möglich wäre. Einige Interventionen bezüglich der Einführung von UK in einem Wohnheim habe ich miterlebt und im Nachhinein bin ich der Meinung, dass ich beurteilen kann, welche Interventionen bzw. Faktoren für die Klienten/Klientinnen förderlich und welche hinderlich waren. Durch die intensive Auseinandersetzung wurde mir wieder bewusst, welche Herausforderungen in der Arbeit mit Menschen mit fehlender oder eingeschränkter Lautsprache alltäglich auftauchen und wie damit umgegangen werden kann.

Generell ist mir aufgefallen, dass ich durch die Bearbeitung dieses Themas den Fokus in der Praxis vermehrt auf das Thema „Kommunikation“ richte. Den Zusammenhang sehe ich darin, dass ich mir durch diese Arbeit theoretisch begründetes Wissen aneignen konnte, weshalb die Kommunikationsförderung so zentral ist und welche Auswirkungen unzureichende Kommunikationsmöglichkeiten für die betroffenen Personen und ihre Umwelt haben können.

Eine wichtige Erkenntnis ist, dass fehlende Kommunikationsmöglichkeiten oft Auslöser für Folgeprobleme sind.

Meine Handlungsmöglichkeiten betreffend die Gestaltung der Kommunikation mit Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten haben sich erweitert und ich habe eine Vorstellung davon erhalten, wie UK-Interventionen geplant und durchgeführt werden können. Dennoch bin ich der Meinung, dass eine weitere intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema notwendig ist. Diese Arbeit hat lediglich einen Überblick gegeben und bei einer UK-Intervention in der Praxis würde ich mich nochmal intensiv mit den einzelnen alternativen Kommunikationssystemen und Methoden auseinandersetzen.

Im sozialpädagogischen Kontext finde ich vor allem die Frage spannend, wie in einem Wohnheim mit vielen potentiellen UK-Nutzern/Nutzerinnen die UK eingeführt werden kann. Ich denke, dass dieses Spannungsfeld „einheitliches UK-System in einem Wohnheim“ vs. „Schaffen eines individuellen Systems“ im Alltag eines Wohnheimes immer wieder auftauchen kann. In dieser Arbeit wurde diese Fragestellung in einem kleinen Rahmen diskutiert, aber eine intensive Auseinandersetzung scheint mir interessant zu sein.

Zum Schluss möchte ich nochmals betonen, wie wichtig ich es finde, dass den Menschen beim Erlernen eines alternativen Kommunikationssystems genügend Zeit gelassen wird. Meine Erfahrungen in der Praxis diesbezüglich sind, dass Kommunikationsförderungen zu schnell abgebrochen werden, weil sich der Erfolg nicht so schnell wie erhofft zeigt. Hierbei finde ich die Erkenntnis zentral, dass das Erlernen eines alternativen Kommunikationssystems einerseits oft unter erschwerten Bedingungen stattfindet (zuvor erlebte Misserfolge bezüglich der Kommunikation, erlernte Hilfslosigkeit, nur beschränktes Modelllernen möglich etc.) und dass andererseits Menschen in ihrer Entwicklung im Lautspracherwerb auch eine gewisse Zeit brauchen, bevor sie die Lautsprache aktiv anwenden können.

6. Literaturverzeichnis

- Antener, Gabriela. Und jetzt? – Das Partizipationsmodell in der Unterstützten Kommunikation in: Boenisch, Jens/Bümk Christoph (2001). Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. ISAAC Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Bach, Heidemarie (2006). Wer tauscht mit mir? – Kommunikationsförderung autistischer Menschen mit dem „Picture Exchange Communication System“. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2007). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 21. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bober, Almuth. Angebote Unterstützter Kommunikation in Wohnheimen für Menschen mit geistiger Behinderung in: Wilken, Etta (2010). Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Boenisch, Jens/Bümk, Christoph (Hrsg.) (2001). Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. ISAAC Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Boenisch, Jens/Engel, Manuela. Die Förderung des Spracherwerbs bei körperbehinderten Kindern ohne Lautsprache unter besonderer Berücksichtigung elektronischer Kommunikationshilfen. In: Boenisch, Jens/Bümk, Christoph (Hrsg.) (2001). Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. ISAAC Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Boenisch, Jens/Otto, Katrin (Hrsg. (2005). Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. ISAAC Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Boenisch, Jens (2009). Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Bleidick, Ulrich (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart.
- Bühler, Karl (1999). Sprachtheorie. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Bundschuh, Konrad/Heimlich, Ulrich/Krawitz, Rudi (Hrsg) (2007). Wörterbuch Heilpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Burkart, Roland (2002). Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

-Fornefeld, Barbara (2000). Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

-Fornefeld, Barbara (2009). Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

-Geiger, Stefan. Der Aufbau einer Beratungsstelle zur Kommunikationsförderung. In: Wilken, Etta (Hrsg) (2010). Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

-Kühn, Gabriele/Schneider, Jana (2009). Zwei Wege zur Kommunikation. Praxisleitfaden zu TEACCH und PECS. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder gGmbH.

-Lage, Dorothea (2006). Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

-Leber, Irene. Wege der Vokabularauswahl in der Unterstützten Kommunikation. In: Boenisch, Jens/Otto, Katrin (Hrsg. (2005). Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. ISAAC Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.

-Nonn, Kerstin (2011) Springer Luise/Schrey-Dern, Dietlinde (Hrsg.). Forum Logopädie. Unterstützte Kommunikation in der Logopädie. Stuttgart: Georg Thieme Verlage

-Renner, Gregor (2004). Theorie der Unterstützten Kommunikation. Berlin: Edition Marhold.

-Rothmayr, Angelika (2008). Pädagogik und Unterstützte Kommunikation. Eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung. 2. Aufl. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.

-Theunissen, Georg (2005). Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

-Wachsmuth, Susanne (2006). Kommunikative Begegnungen. Aufbau und Erhalt sozialer Nähe durch Dialoge mit Unterstützter Kommunikation. Würzburg: Edition Bentheim.

-Wilken, Etta (2008). Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. 10. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

-Wilken, Etta (Hrsg) (2010). Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

-URL: <http://www.isaac-online.de/index.php/ueber-isaac> [Zugriffdatum: 08.10.2012]

Bachelor Thesis

Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor Thesis

Name, Vorname: *Stefanie Kappeler*

Titel/Untertitel Bachelor Thesis:

*Beurteilung der mit Menschen mit kognitiven und motorischen
Beeinträchtigungen*

Begleitung Bachelor Thesis:

Prof. Charlotte Friedli

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum: *28.12.2012* Unterschrift: *S. Kappeler*