



Unterstützte Kommunikation in Unterricht und Schule

2. überarbeitete Auflage



Impressum

Unterstützte Kommunikation in Unterricht und Schule

2. überarbeitete Auflage 2021

Erarbeitet im Auftrag des
Bayerischen Staatsministeriums
für Unterricht und Kultus

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung (ISB)

Schellingstraße 155
80979 München

Telefon: 089/2170-2101
Internet: www.isb.bayern.de
Email: kontakt@isb.bayern.de

Gestaltungs-/Mediennachweis:

Titelfoto: Simon Malik
Photography, Nürnberg

Backcover: PrePressSalumae.com,
Kaisheim

Redaktion der 2. Auflage:

Sebastian Wolf, ISB München

Mitglieder des Arbeitskreises am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB):

Karin Haag, ELECOK
Beratungsstelle am Fritz-
Felsenstein-Haus Königsbrunn

Achim Hofmann, ELECOK
Beratungsstelle am Wichernhaus
Altdorf

Markus Zimmermann, ELECOK
Beratungsstelle an der
Bayerischen Landesschule für
Körperbehinderte

Besonderer Dank an

Johannes Angeli, Simon Frey,
Mona Hansen-Hogrefe, Carina
Krawiec, Andrea Salmansberger,
Dr. Philipp Singer

sowie allen Lehrkräften und
Schulen, die zur Handreichung
beigetragen haben.

Erstveröffentlichung 2009:

Dr. Jürgen Moosecker

Karin Bonse-Olsen
Barbara Weisenberger
Timm Hasselmeyer
Gerhard Hornicek
Rainer Grupp

1. Menschenbild und Unterstützte Kommunikation

1.1	Anthropologische Spurensuche	3
1.2	Handlungen, Haltungen und ihre Auswirkungen	4
1.3	Folgerungen für den Schulalltag	8
1.4	Individualisierung vs. Standardisierung – ein Spannungsfeld	9

1 Menschenbild und Unterstützte Kommunikation

1.1 Anthropologische Spurensuche

Unverzichtbare
Grundaussage

Pädagogisches Handeln ist – ob reflektiert oder nicht – „bestimmt durch Kategorien anthropologisch-ethischer Grundpositionen“ (BERGEEST/BOENISCH 2019, 18). Diese Kategorien sind im Einzelfall so vielschichtig, wie jene Menschen, die in der pädagogischen Praxis handeln – bedingt durch ihre je unverwechselbare Biographie. Dennoch existiert im pädagogischen Kontext ein unverzichtbarer Konsens:

- Der Mensch ist in der Pädagogischen Anthropologie durch Interpersonalität gekennzeichnet: „Als Mitsein mit anderen ist sie (die Interpersonalität) mehr als ein Angewiesensein der Subjekte aufeinander, mehr auch als ein bloßer Wechselbezug und ein Miteinander-Kooperieren. Ihre wahre Qualität zeigt sich in der radikalen Bejahung des anderen und seiner Annahme um seiner selbst willen, wie immer er auch sei“ (HAMANN 1982, 90).
- Menschliches Leben ist Leben in Beziehung und Dialog, das „Ich“ erfährt sein Dasein erst in der Verantwortlichkeit für den „Anderen“ und damit durch ihn (LEVINAS). „Schon bevor das ‚Ich‘ reden lernt, denkt, Begriffe formuliert, ist es eingeflochten in eine Beziehung zum Anderen“ (ALKOFER 2005, 1).
- Wertschätzung, Empathie und Akzeptanz sind Voraussetzung für Wachstum und Entwicklung. Die Humanistische Psychologie betont im Besonderen diese Grundaussage (vgl. SCHMALZHAF/BAUNACH 2006, 7).
- Erkenntnisse des Konstruktivismus und des systemischen Denkens führen zur Grundlegung: Jeder Mensch ist Gestalter seiner eigenen Wirklichkeit (vgl. LELGEMANN 2003, zit.n. SCHMALZHAF/BAUNACH 2006, 8).

Menschenbilder und Werthaltungen zeigen sich auch in anderen grundlegenden Postulaten:

- Das Menschenrecht auf Bildung gilt für alle Menschen, ungeachtet ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer Hautfarbe oder ihrer Religion.
- Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden (§3 Abs. 3 des Grundgesetzes).
- Der Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die Aufgaben der Schulen (siehe etwa BayEUG Art. 1 und 2) beziehen sich uneingeschränkt auf alle Schülerinnen und Schüler, ungeachtet eines vorliegenden Förderbedarfs.

Fundament in der
Pädagogik

Diese Grundaussagen unterschiedlicher Herkunft haben eines gemeinsam: Sie zeigen in der Pädagogik deutlich, dass der Bezugspunkt des pädagogischen Handelns, des Lehrens und Förderns in der vertieften Wahrnehmung des Gegenübers liegt. Im Fokus steht nicht (alleine)

die Organisation des Kompetenzerwerbs, die Protokollierung von Fördermaßnahmen oder die Umsetzung schulorganisatorischer Vorgaben.

Unterstützte Kommunikation (UK) ist ein zutiefst pädagogisches Angebot, das aus dem praktischen Umgang mit Menschen mit Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Kommunikation und Handeln erwächst. Es umfasst Methoden und Konzepte zur Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten von Menschen, die sich lautsprachlich nicht oder nur schwer verständlich äußern können oder in ihrer Selbstwirksamkeit eingeschränkt sind.

UK gibt Antworten auf Bedürfnisse und Anfragen, auf real gegebene Ansprüche der Menschen, mit denen Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sowie therapeutische Fachkräfte an unterschiedlichen Orten täglich Bildung und Förderung gestalten.

Basierend auf den oben skizzierten Grundaussagen bekommen (sonder-)pädagogische Ziele wie Selbstbestimmung und größtmögliche gesellschaftliche Teilhabe durch die Praxis und Theoriebildung der Unterstützten Kommunikation neue Impulse. Die „Zielperspektive Lebensqualität [...] erhält durch die Verbreitung des Gedankens der UK eine neue Dimension: Die großen Worte wie Normalisierung, Partizipation und Empowerment nehmen nun auch in den Zielsetzungen der Erziehung und Bildung von Menschen mit schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen ihren geforderten Platz ein“ (LAGE 2006, 13).

1.2 Handlungen, Haltungen und ihre Auswirkungen

Handeln in
Beziehung

Pädagogisches Handeln ist Handeln in Beziehung. „Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke. Unsere Schüler bilden uns, unsere Werke bauen uns auf“ (BUBER 1984, 19). Dabei kommt das „Du“ nicht als Objekt, nicht durch Vergegenständlichung in den Blick. Das Verstehen eines Anderen geschieht im gemeinsamen Ausgerichtet sein auf die umgebende Welt. „Intersubjektivität gründet also nicht einfach in der reinen menschlichen Begegnung, sondern in der Begegnung von Menschen in ihrer Hinordnung auf die ihnen gemeinsame Welt, die sie wahrnehmen, auf die sie einwirken und die sie erleben und gestalten“ (PFEFFER 2005, 89).¹

Pädagogisches Handeln wirkt in Interaktion und Kommunikation. Die Ansprüche der Schülerinnen und Schüler sind immer auch Anfragen an Person, Persönlichkeit und Haltungen der Lehrkraft sowie jegliche Bezugsperson des Kindes, des Jugendlichen, des jungen Erwachsenen.

Relevant-Sein

Jede Begegnung zwischen Personen, insbesondere aber die Begegnung mit einem Gegenüber, das sich lautsprachlich nicht oder kaum verständigen kann, stellt eine Herausforderung dar. Die oft gegebene Asymmetrie der Gesprächssituation erfordert beim sprechenden Gegenüber Haltungen, die ein Gelingen der Kommunikationssituation erleichtern. Soll also auch für Menschen, die sich lautsprachlich nicht oder nur schwer verständlich äußern können, Kommunikation gelingen, ist es für diese zunächst eine wesentliche Erfahrung „sich für andere

¹ Aus einem anderen Blickwinkel wiederholt sich dieses Hingeordnet-Sein auf die umgebende Welt in der Entwicklung der Triangularität, einem Meilenstein der Sprachentwicklung. Der trianguläre Blick, der zwischen einem Säugling, seiner Bezugsperson und einem mit geteilter Aufmerksamkeit betrachteten Objekt hin- und herpendelt, bildet eine wichtige Voraussetzung zur Begriffsbildung und für die Entwicklung der Intentionalität.

relevant zu fühlen“ (BERNASCONI/TERFLOTH 2020, 33). Während sprechende Personen dieses Gefühl in der Regel alleine dadurch bekommen, dass eine lautsprachliche Äußerung – ungeachtet des Inhalts – eine wahrnehmbare Reaktion beim Gegenüber erzeugt, kann es für nichtsprechende Personen ungleich aufwändiger sein sich „relevant zu fühlen“: Jemand, der über Symbole kommuniziert, benötigt z. B. die aktive visuelle Aufmerksamkeit des Gegenübers um mitzuteilen, dass überhaupt etwas gesagt werden möchte. Jemand, dessen Sprachäußerungen eine Vorbereitungszeit benötigen, ist auf ein Gegenüber angewiesen, das zum Abwarten bereit ist. Die Haltungen des Gegenübers, die sich im Interesse an der unterstützten kommunizierenden Person und in der Bereitschaft abzuwarten zeigen, sind grundlegende Voraussetzungen für gelingenden Austausch mit Schülerinnen und Schülern, die unterstützt kommunizieren.

Bedeutung der
Bezugspersonen

Manche Maßnahmen der UK scheinen zu scheitern, weil das Kind bzw. der Jugendliche die angebotenen Hilfen nicht annimmt. In diesem Fall ist neben den Voraussetzungen, die die Schülerin bzw. der Schüler mitbringt, auch die Haltung und die Herangehensweise der Bezugsperson besonders zu prüfen. „Nach mehr als fünfzehn Jahren praktischer Erfahrung mit Unterstützter Kommunikation wissen wir heute, dass niemand von alleine lernt, unterstützt zu kommunizieren. Im Gegenteil: Es wird immer deutlicher und klarer, dass die Haltung und das Interaktionsverhalten der Bezugspersonen, bei dem Prozess sich (...) mitzuteilen, eine ganz bedeutende, wenn nicht sogar die entscheidende Rolle spielt“ (KRISTEN 2006, 11).

Welche sind die grundlegenden Haltungen auf Seiten der Bezugsperson, die der Vermittlung von Unterstützter Kommunikation dienen? Welche Einstellungen können den Grund für einen förderlichen Umgang legen? In Anlehnung an ROTHMAYR (2001) werden fünf grundlegende Haltungen hervorgehoben:

Verstehen als Bereitschaft, sich zu wandeln

Grundlegende
Haltungen der
Bezugspersonen

Einen anderen Menschen verstehen zu wollen, bedeutet zunächst, offen zu sein für dessen je individuelle Äußerungen. Es ist dabei mehr als ein Allgemeinplatz, dass der Ausdruck meines Gegenübers einen Eindruck in mir hinterlässt. Dieser Eindruck fragt mich an, verändert mich, bereichert oder bedroht mich. Verstehen kann in mir einen Lernprozess in Gang setzen.

„Wer lernt, ändert sich. Wenn wir wirklich Neues lernen, bleiben wir nicht genau dieselben, nur eben mit etwas mehr gelerntem Material im Kopf, sondern wir verändern uns. Das Aufnehmen von Neuem bedeutet immer auch Veränderung in dem, der aufnimmt. (...) Nun haben wir aber auch ein Bewusstsein von uns selbst, unserem Empfinden, unserer persönlichen Geschichte, unseren Grenzen und unserer Endlichkeit. Sind wir mit Neuem konfrontiert, so werden solcherlei Gedanken zwar nicht unbedingt bewusst, aber mit großer Wahrscheinlichkeit und meist unbemerkt in unserem Geist aktualisiert. Dies bereitet uns Unbehagen. Überspitzt könnte man formulieren: Aus ‚Man ändert sich, wenn man lernt‘ folgt ‚Wer lernt, riskiert seine Identität (d.h. die Erfahrungen und Werte, die seine Person ausmachen)‘. Und das kann Angst bewirken“ (SPITZER 2002, 11f).

Eine Schülerin oder einen Schüler beim Ausbau der kommunikativen Kompetenzen zu begleiten, kann Veränderungsprozesse in Gang setzen. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die wir bei anderen Kindern voraussetzen, müssen hier manchmal erst noch ermöglicht und

entwickelt werden. Dies kann zu einem Wandel meines Umgangs, meiner Unterrichtsplanung, meiner Auswahl an Themen und meines eigenen Kommunikationsverhaltens führen: Erforderlich ist dann nicht mehr vorrangig die Vermittlung von Wissen, sondern das Ermöglichen gemeinsamer Erfahrungen, das Entdecken einer gemeinsamen Welt (vgl. ROTHMAYR 2001, 108 f).

Verstehen-Wollen als Bereitschaft, sich zu wandeln

Die Haltung des Verstehen-Wollens ist eine, die sich nicht nur auf das Feld der UK, sondern prinzipiell auf jegliches pädagogisches Handeln bezieht. Im Bereich des pädagogischen Umgangs mit nicht lautsprachlich kommunizierenden Kindern und Jugendlichen meint sie die Bereitschaft, das, was mir mein Gegenüber über sich offenbart, als sinnhafte Äußerung und als Beziehungsangebot zu deuten. Vieles von dem, was sich im Laufe der eigenen Berufstätigkeit an Frustration, an Vorurteilen und Urteilen über das Verhalten von Schülerinnen und Schülern aufgebaut hat, kann und soll auf diese Weise kritisch reflektiert und gegebenenfalls neu interpretiert werden. „Verstehen-Wollen meint auch die Bereitschaft, in den Verhaltensweisen des Gegenübers eine positive Absicht entdecken zu wollen und ihnen einen Sinn zu unterstellen“ (ROTHMAYR 2003, 13.005).

Grundlegende
Haltung der
Bezugspersonen

Erkennen und Anerkennung

„Wie viel Geduld, Ausdauer, Widerstandskraft und positive Lebenseinstellung wird uns da von Seiten der nicht lautsprachlich kommunizierenden Menschen oftmals entgegengebracht, die wir meist nicht entsprechend würdigen und positiv spiegeln“ (ROTHMAYR 2003, 13.003).

Hier lässt sich auch die Frage verankern, was Pädagoginnen und Pädagogen als kommunikative Bemühung gelten lassen. Ist das „störende“ Verhalten des Mädchens mit Autismus-Spektrum-Störung, das an den Schrank klopft, eher der Versuch, Kontakt aufzunehmen und intentional zu kommunizieren oder ein Ausdruck von Sturheit und Nicht-Verstehen?

Neben der Haltung des Anerkennens wirkt sich auch das Erkennen von Kommunikation im Sinne einer Bereitschaft aus, sich auf der Basis vorhandenen Fachwissens weitere Zugänge zu erschließen (Fort- und Weiterbildung; Auseinandersetzung mit Fachliteratur).

Persönliche
Bereitschaft zum
Lernen

Kompetenzzuweisung – Dialog erfahren

Eng mit der Anerkennung verwoben ist die Grundhaltung der „Kompetenzzuweisung“ (ROTHMAYR 2003, 13.003), also voraussetzungslos ein Kind bzw. einen Jugendlichen als jemand zu denken, „dem Mitteilungshandeln zugetraut werden kann“ (FUCHS 2011, 132).

Viele der Kinder und Jugendlichen mit kommunikativem, motorischem und kognitivem Förderbedarf erleben sich selbst als eingeschränkt in ihren Versuchen, aktiv gestaltend in das soziale Geschehen einzugreifen. Dem gilt es zu begegnen. „Wir müssen als Pädagogen Kompetenzen zuweisen, nicht absprechen, müssen geduldig immer wieder eine Reaktion erwarten (nicht das Gegenüber unter Druck setzen). Es muss uns bewusstwerden, dass das Unterlassen von Kommunikationsförderung einem Verwehren von Entwicklungsmöglichkeiten gleichzusetzen ist“ (ROTHMAYR 2003, 13.004).

Zutrauen ohne
Voraussetzungen

Würde, Respekt und die Fähigkeit zum Takt

Kommunikativer Takt
und Würde

Die Würde des Menschen ist unantastbar. Zugleich wird sie in vielerlei Hinsicht immer wieder bedroht und in Frage gestellt. In der Unübersichtlichkeit und Hektik des Alltags geschieht es immer wieder, dass die Kommunikation über das Kind und vor dem Kind in teils herabsetzender Weise geschieht. Oder anders ausgedrückt: „Das nachhaltige Abwerten der Fähigkeiten von nicht lautsprachlich kommunizierenden Menschen führt zu einer wahrhaft Würde verletzenden Lebens- und Lernsituation“ (ROTHMAYR 2001, 165).

Abschließend sei ein Gedanke Wilhelm Pfeffers zitiert, der nicht ausschließlich für Kinder mit kognitiven und kommunikativen Beeinträchtigungen gilt: „(...) dennoch gibt es bei allem Nichtverstehen ein Gemeinsames zwischen schwer geistig behinderten Kindern und ihren Erziehern, insofern sich die Erzieher vergegenwärtigen, dass sie selbst für diese Kinder und Jugendlichen ebenfalls Rätsel aufgeben, unzulänglich erscheinen, als ‚unerklärlich Anderer‘ begegnen. Und eben hier beginnt Erziehung. Erziehung als der fast paradoxe Versuch, bei dem einander rätselhaft, unerklärliche, kaum verstehbare Menschen sich begegnen und dass diese Begegnung von beiden Seiten, vor allem jedoch vom Erzieher her, durchgehalten wird, um anfanghaft Verstehungsmöglichkeiten und den Austausch von Sinnstiftungen zu finden“ (PFEFFER 2005, 89).

Partizipation als Ziel pädagogischen Handelns

Grundannahmen über Prozesse und Ziele pädagogischer Förderung sind verhaltensleitend und prägen das Selbstverständnis der jeweils Handelnden (vgl. BERGEEST/BOENISCH 2019, 18). Im Konglomerat dieser pädagogischen Ziele sind „Teilhabe und Partizipation zentrale und vielschichtige Begriffe“ (BERNASCONI/TERFLOTH 2020, 33). Für die Etablierung und Förderung von Unterstützter Kommunikation gilt dies ebenso. Ziel ist, „Kinder und Jugendlichen bei der Verwirklichung ihres Grundbedürfnisses nach Kommunikation zu unterstützen und hierdurch ihre Teilhabe an allen Lebensbereichen zu ermöglichen“ (ISB² 2021, 3).

Interaktion als Voraussetzung von Partizipation

Partizipation durch
Interaktion

Teilhabe und Partizipation basieren auf einem „wechselseitigen Verhaltensbezug zwischen Individuen – also auf Interaktion“ (BERNASCONI/TERFLOTH 2020, 33). Diese kann durch UK ermöglicht, gefördert und erweitert werden. Dabei bleiben Umfang und Qualität über die UK-Hilfsmittel und -Kompetenzen hinaus aber auch abhängig von Kontextfaktoren, wie beispielsweise Verhalten und Einstellung des jeweiligen Gegenübers.

Mitteilungshandeln
zutrauen

Partizipation sich angesprochen zu fühlen; „jemand zu sein, der in Betracht kommt, jemand zu sein, dem Mitteilungshandeln zugetraut werden kann“ (FUCHS 2011, 132.).³ In der Ermöglichung sich mitzuteilen leistet UK einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der Ziele von Partizipation und Teilhabe.

² Im Literaturverzeichnis angegeben als STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT (2021).

³ Für die Bedeutung von Unterstützter Kommunikation auf den Systemebenen Gesellschaft, Organisation und Interaktion siehe BERNASCONI/TERFLOTH 2020.

1.3 Folgerungen für den Schulalltag

„Handlungsorientierung, offene Unterrichtsformen, Schulentwicklung, Lerndokumentation, Förderpläne, Zeugnisse - und jetzt auch noch Unterstützte Kommunikation!“

Die Anforderungen an Lehrkräfte, welche Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf bilden, sind hoch. Die Verantwortung diesen Schülerinnen und Schülern gegenüber, die in der Auseinandersetzung mit dem Anderen, im Dialog, im Versuch zu verstehen liegt, legitimiert unsere Arbeit und unseren Einsatz. Letztlich kann sie die Freude am Beruf erhalten.

Mosaiksteinchen

Für SCHMALZHAF/BAUNACH setzt sich das Menschbild aus vielen Facetten, aus kleinen „Mosaiksteinchen“ zusammen (vgl. 2006, 8). In untenstehender Tabelle stellen sie – Anhand einer Auswahl dieser „Mosaiksteinchen“ – den Zusammenhang zwischen Menschenbild sowie den pädagogischen Zielen und unterrichtlichen Handlungen exemplarisch dar.

Liest man die untenstehende Tabelle von links nach rechts, wird exemplarisch deutlich, wie aus einer pädagogischen Haltung (Spalte 1) ein handlungsleitendes Ziel (Spalte 2) abgeleitet werden kann (vgl. 2006, 12). Haltung und unterrichtliche Handlung stehen also „in direktem Zusammenhang“ (2006, 10).

Auch wenn die eigene Haltung auf gelingende UK hin ausgelegt und kohärente Ziele abgeleitet sind, können jedoch Störungen im Unterrichtsalltag (Spalte 3) diese Ziele konterkarieren. Haltung und Handlungen sind also notwendig, aber noch nicht hinreichend. Ein weiteres Augenmerk muss auf der Vermeidung von Störungen liegen.

Erst ein Hineinversetzen in die Perspektive der Schülerin bzw. des Schülers (Spalte 4) ermöglicht, sich die Auswirkungen dieser Störungen zu vergegenwärtigen.

Wird eine Störung auf diese Weise erkennbar und ihre Auswirkung für die Schülerin bzw. den Schüler abschätzbar, kann diese proaktiv vermieden werden. Im störungsarmen Unterricht wird die aus der Haltung abgeleitete unterrichtliche Handlung so auch eher die intendierte Wirkung entfalten.

Mosaiksteinchen	Konsequenz?	Störung!	Perspektive der Schülerin bzw. des Schülers
Ich als Lehrkraft... Mein Bild von Menschen/ von meinen Schülerinnen und Schülern...	Ja?! Selbstverständlich... Prima!	Und was ist, wenn...	„Und wie wirkt sich das für mich aus?“
Jeder Mensch ist fähig, eigene Entscheidungen zu treffen oder hat eigene Vorlieben.	Ich als Lehrkraft unterstütze Schülerinnen und Schüler darin, eigene Entscheidungen treffen zu können.	...die Ja/Nein-Schilder nicht am Frühstücksplatz einer nichtsprechenden Schülerin oder eines Schülers liegen?	„Ich bekomme Milch zum Frühstück, die ich häufig trinke. Heute hätte ich aber Lust auf Kakao gehabt...“
Alle am Unterricht beteiligten Personen sind gleichwertig.	Ich versuche in meinem Unterricht die Ideen und Interessen meiner Schülerinnen und Schüler aufzugreifen.	... sich auf dem Sprachausgabegerät meines nichtsprechenden Schülers kein aktuelles Vokabular befindet?	„Zum Thema „Klassenausflug“ würde ich mir einen Kinobesuch wünschen. Ich suche und suche, drücke und drücke, kann den Begriff aber nicht finden.“

Ich nehme Menschen mit ihrer Persönlichkeit wahr und achte sie!	Ich sehe auch den Menschen hinter den Schülerinnen und Schülern und interessiere mich für ihn als Persönlichkeit.	...das sprechende Mitteilungsheft in Form eines Step by Step oder eines Go-Talk unbesprochen im Ranzen ist?	„Ich würde gerne vom Wochenende erzählen, ich war auf einer Geburtstagsparty. Aber im Erzählkreis habe ich keine Möglichkeit dazu.“
Die Würde des Menschen ist unantastbar!	Ich möchte meine Schülerinnen und Schüler zu Respekt und Toleranz erziehen. Genauso trete ich ihnen entgegen.	...ich über die tägliche Routine vergesse, dass es manchmal sehr einfach sein kann, Respekt und Würde leben zu lassen?	„Schade. Jetzt habe ich die Pause auf der Toilette verbracht, dabei musste ich gar nicht und würde lieber bei meinen Freunden sein.“
Menschen sind Individuen, Vielfalt ist ein Wert.	Ich schätze die Verschiedenheit meiner Schülerinnen und Schüler und stehe ihr wertfrei gegenüber.	...jetzt gerade keine Zeit ist, über Blickkontakt in einer Ja/Nein-Kommunikation zu erfragen, was in der Pause vorgefallen ist? Stattdessen befrage ich Dritte, das geht schneller.	„Schade, ich hätte gerne Auskunft gegeben. Schließlich ging es um mich. Ich habe eine eigene Meinung zu dem Vorfall in der Pause.“
Jeder Mensch hat unterschiedliche Interessen. Jeder lernt anders	In Freiarbeitsphasen versuche ich, meinen Schülerinnen und Schülern individuelles Lernen zu ermöglichen	... ich in der Hektik Schülerinnen und Schüler mit mehrfacher Behinderung einfach schnell eine Arbeitsaufgabe auf den Tisch stelle? Ich weiß ja, was er gerne macht...	„Schade, niemand hat mir mein PECS-Buch hingehalten. Da hätte ich über ein Bild zeigen können, worauf ich Lust habe.“

Tabelle 1: „Mosaiksteinchen“ in Anlehnung an SCHMALZHAF/BAUNACH 2006, 11

Selbstredend spielen die Rahmenbedingungen eine Rolle. Auch sie wirken sich belastend oder erleichternd auf den Alltag aus. Dennoch kann es hilfreich sein, Prioritäten zu setzen, die ausgehend von den Schülerinnen und Schülern notwendig und begründbar sind. „Im Unterrichtsalltag gibt es keine Sachzwänge. Es gibt nur Prioritäten. Diese Prioritäten können jederzeit verändert werden. So einfach ist das“ (SCHMALZHAF/ BAUNACH 2006, 16).

1.4 Individualisierung vs. Standardisierung – ein Spannungsfeld

„Du hast Dir nun mal ein Bildnis von mir gemacht, ein fertiges und endgültiges Bildnis, und damit Schluss. Anders also, ich spüre es ja, willst Du mich einfach nicht sehen.“

Max Frisch

UK gibt Antworten auf Bedürfnisse und Anfragen, auf realgegebene Ansprüche von Menschen. Im pädagogischen wie im sonderpädagogischen Kontext ist ein Mensch keinem anderen Menschen gleichzusetzen. Schülerinnen und Schüler sind mehr als objektivierbare Kompetenzen oder Beschreibungen aussagen können.

Individualisierung

Jeder Mensch hat „viele Gesichter“ und reagiert je nach Situation unterschiedlich. Im Mittelpunkt der UK steht der Mensch mit seinen Vorlieben und Abneigungen, seinen Bezugspersonen, seinen sozialen Beziehungen und seinen ihm eigenen Handlungsmöglichkeiten in der vorgefundenen und mitgestalteten Situation. Vor diesem Hintergrund kann sich der Einsatz von Kommunikationshilfen auch zwischen Menschen mit einem ähnlichen Behinderungsbild erheblich unterscheiden. Individualisierung ist im Kontext

der UK ein grundlegendes Prinzip. Das Angebot, unterstützt zu kommunizieren, muss auf die Person zugeschnitten sein, wenn es erfolgreich sein will.

Zunächst bedeutet dies die Bereitschaft und Fähigkeit, den Kommunikationswegen und -interessen des Kindes nachzugehen und unterstützende Wege für die umfassende Partizipation von Schülerinnen und Schülern an ihrer sozialen Umwelt freizulegen.

Auf Grundlage dieses grundsätzlichen Zugangs lassen sich individuell für Schülerinnen und Schüler abgestimmte Kommunikationssysteme entwickeln. Diese Entwicklung eines individuellen Kommunikationssystems erfordert Entscheidungen im Rahmen folgender Punkte (vgl. PIVIT 2005, 01.006):

- Körpereigene Kommunikationsformen (Gestik, Mimik, Gebärden, u.a.)
- Kommunikationshilfen (elektronische und/oder nichtelektronische)
- Selektion, d.h. die Auswahl eines Elements der Kommunikationshilfe und die dafür notwendige Selektionshilfe (Taster, Maus, Abdeckgitter, Kopfzeiger, u.a.)
- Das Vokabular, das mit den körpereigenen und externen Möglichkeiten ausgedrückt werden kann
- Kommunikationsstrategien

Standardisierung

Die Durchführung und der alltägliche Einbezug der Kommunikationsförderung - im Besonderen im Unterricht - ist für die Lehrkraft anstrengend und zeitaufwändig. Dieses Vorhaben erfordert eine inhaltliche und personenbezogene Auseinandersetzung, Engagement und Fachwissen. Äußerst vielfältig sind die zu fördernden Schülerinnen und Schüler und die Auswahl an technischen oder nicht-technischen Kommunikationshilfen. Standards bieten die Möglichkeit, bewährte und sinnvolle Handlungsvorgänge zu etablieren.

Standards können sich auf verschiedene Ebenen beziehen:

- Schulische Rahmenbedingungen (etwa bezüglich eines einheitlichen Symbolsystems [System aus grafischen Zeichen], der finanziellen, räumlichen oder personellen Ressourcen oder des Schulkonzepts)
- Didaktisch-methodisches Vorgehen bei der Vermittlung und dem Gebrauch von Kommunikationshilfen
- Umgang mit Kommunikationsförderung im Klassenverband
- Verwendete Geräte und Symbolsysteme
- Fortbildungsangebot für Lehrkräfte
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und dem weiteren sozialen Umfeld
- Art, Dauer und Intensität der Betreuung durch die Beratungsstellen des Netzwerkes ELECOK (Elektronische Hilfen und Computer für Körperbehinderte)

Das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und notwendiger Standardisierung lässt sich nicht umgehen. Standards sind hilfreich und notwendig, wenn UK im Unterrichtsalltag Verwendung finden soll. Es gibt Methoden, Systeme und Hilfen, die sich bewährt haben und das „Anfangen“ erleichtern. Sie werden jedoch nicht in jeder Situation „passend“ sein und bedürfen einer stetigen individuumsbezogenen Reflexion und Adaption.

Beispielhaft lässt sich dieses Spannungsfeld illustrieren durch die Forderung nach einem einheitlichen Symbolsystem in den Förderschulen, sowohl der Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung als auch geistige Entwicklung.

Die Vorteile erscheinen zunächst zwingend: Gäbe es nur ein Symbolsystem, könnte es von allen Berufsgruppen durchgängig verwendet werden. Damit wäre es für unterstützte kommunizierende Schülerinnen und Schüler motivierender dieses System zu erlernen, schließlich würden sie es auch vielfältig anwenden können. Auch beim Wechsel der Schule wäre der Übergang in diesem Bereich einfacher. Einheitliche Symbole ließen sich bei der Schulhausgestaltung einsetzen und könnten damit den Alltag aller Schülerinnen und Schüler sinnvoll durchdringen.

Doch wie sollten diese Symbole aussehen? Fürsprecher von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung würden darauf drängen, sie nicht abstrakt zu gestalten, damit die Verbindung Symbol – realer Gegenstand oder reale Situation hergestellt werden kann. Eine berechtigte Forderung anderer Gruppen drückt sich in dem Wunsch aus, abstrakte Symbole zu verwenden, um es betroffenen Menschen zu erleichtern, komplexe Sachverhalte auszudrücken. Die Symbole könnten bunt gestaltet sein (Signalwirkung) oder möglichst einfarbig (Eindeutigkeit bei Förderbedarf in der Wahrnehmung). Für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf Sehen könnten taktile Symbole erforderlich sein.

Nicht zu vernachlässigen ist der weitere Umstand, dass verschiedene Hersteller für ihre Kommunikationshilfen teilweise unterschiedliche Symbole verwenden und diese oft nicht miteinander kompatibel sind.

Verknüpfung beider
Perspektiven

Dem Spagat aus Individualisierung und Standardisierung stellt sich auch diese Handreichung. Sie wirbt für die individuelle Betrachtung und versucht spezifische Fachkenntnisse zu vermitteln, um das Prinzip der Individualisierung zu ermöglichen. Im Sinne der Standardisierung werden ein Rahmen und Pool von Möglichkeiten eröffnet, die grundlegendes Wissen zur Kommunikationsförderung verdeutlichen und den Boden für kompetentes Handeln bereiten können. Die Ausführungen stellen Vorschläge dar, mit denen versucht wird, ein individuelles Vorgehen in der Kommunikationsförderung zu bereichern und zu unterstützen.

Literatur

ALKOFER, A. (2005): „Nach Ihnen, mein Herr!“ Ein „Nach-Ruf“ zum 10. Todestag von Emmanuel Levinas. Internet-Zeitschrift der Theologischen Hochschule Chur.

(http://www.thchur.ch/Theologie_und_Seelsorge/AAlevjnas/aolevinas.html)

BERGEEST, H./BOENISCH, J. (2019): Körperbehindertenpädagogik. 6. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.

BERNASCONI, T. & TERFLOTH, K. (2020): Partizipation im Kontext Unterstützter Kommunikation. In: BOENISCH, J. / SACHSE, S. (Hrsg.): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart. 33-39.

BUBER, M. (1984): Das Dialogische Prinzip. 5. Auflage. Heidelberg.

FRISCH, M. (1981): Tagebuch 1946-1949. Frankfurt am Main.

FUCHS, P. (2011): Das Fehlen von Sinn und Selbst – Überlegungen zu einem Schlüsselproblem im Umgang mit schwerstbehinderten Menschen. In: FRÖHLICH, A.; HEINEN, N.; KLAUB, TH.; LAMERS, W. (HRSG.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen.

HAMANN, B. (1982): Pädagogische Anthropologie: Theorien-Modelle-Strukturen. Bad Heilbrunn.

- KRISTEN, U. (2006):** Unterstützt zu kommunizieren lernt man nicht von allein. Von der Bedeutung des Interaktions- und Gesprächsverhaltens der Bezugspersonen. In: Unterstützte Kommunikation, 2/2006, 11-21.
- LAGE, D. (2006):** Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Bad Heilbrunn/Obb.
- PIVIT, C. (2005):** Individuelle Kommunikationssysteme. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe.
- PFEFFER, W. (2005):** Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg.
- ROTHMAYR A. (2001):** Pädagogik und Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe.
- ROTHMAYR A. (2003):** Grundhaltungen in der Fortbildung zum Thema Unterstützte Kommunikation. Niemals zu spät und nie zu früh! In: Handbuch der unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 13.003 - 13.006.
- SCHMALZHAF, J./BAUNACH, M. (2006):** „Gute Lehrer - schlechte Lehrer“. Der Zusammenhang von Menschenbild und Qualität von (UK-)Unterricht. In: Unterstützte Kommunikation, 2/2006, 5-17.
- SPITZER, M. (2002):** Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg.
- STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB (2021):** MSD ELECOK. MSD Konkret 10. München. Online verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/25130/msd_konkret_10_elecok.pdf (abgerufen am 14.05.2021).

eBook und Materialien:

► www.isb.bayern.de/foerderschulen/hr-uk



Weitere Informationen:

MobilerSonderpädagogischerDienst ELECOK
(Elektronische Hilfen und Computer für Körperbehinderte):

► www.isb.bayern.de/download/25250/msd_konkret_10_elecok.pdf

In dieser Publikation wird auf externe Internetangebote und Apps hingewiesen, die aufgrund ihres Inhalts pädagogisch wertvoll erscheinen. Wir bitten jedoch um Verständnis, dass eine umfassende und insbesondere eine laufende Überprüfung der Angebote unsererseits nicht möglich ist. Vor einem etwaigen Unterrichtseinsatz hat die Lehrkraft das Angebot in eigener Verantwortung zu prüfen und ggf. Rücksprache mit der Schulleitung zu halten. Sofern das Angebot Werbung enthält, ist die Schulleitung stets einzubinden zwecks Erteilung einer Ausnahme vom schulischen Werbeverbot nach Art. 84 Abs. 1 Satz 2 BayEUG, § 2 Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 BaySchO. Verarbeitet das Angebot personenbezogene Daten, ist der Datenschutzbeauftragte der Schule einzubinden. Grundsätzlich empfehlen wir, dass Schülerinnen und Schüler Webseiten und Apps aus dem Schulnetz heraus aufrufen, damit diese nicht ihre persönliche IP-Adresse an den externen Anbieter übermitteln.

