



# Unterstützte Kommunikation in Unterricht und Schule

Gesamtausgabe 2022



## Impressum

### Unterstützte Kommunikation in Unterricht und Schule

#### 3. überarbeitete Auflage 2022

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](http://www.isb.bayern.de)  
Email: [kontakt@isb.bayern.de](mailto:kontakt@isb.bayern.de)

#### Gestaltungs-/Mediennachweis:

Titelfoto: Simon Malik  
Photography, Nürnberg

Backcover: [PrePressSalumae.com](http://PrePressSalumae.com),  
Kaisheim

#### Redaktion der 2./3. 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, Martina Drexler,  
Simon Frey, Mona Hansen-Hogrefe,  
Carina Krawiec, Katja Rüster,  
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

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Menschenbild und Unterstützte Kommunikation</b>	<b>5</b>
1.1	Anthropologische Spurensuche	5
1.2	Handlungen, Haltungen und ihre Auswirkungen	6
1.3	Folgerungen für den Schulalltag	10
1.4	Individualisierung vs. Standardisierung – ein Spannungsfeld	11
<b>2</b>	<b>Theoretische Grundlagen</b>	<b>16</b>
2.1	Kommunikation	16
2.2	Unterstützte Kommunikation und ihre Zielgruppen	17
2.3	Grundlegende Aspekte der Kommunikationsförderung	19
2.4	Kontextfaktoren der Unterstützten Kommunikation	22
2.5	Partizipationsmodell nach Beukelmann/Mirenda	22
2.6	Kontroversen in der Unterstützten Kommunikation	27
2.7	Zehn Kernaussagen	29
<b>3</b>	<b>Grundlagen für die praktische Umsetzung</b>	<b>33</b>
3.1	Schulrechtliche Aspekte	33
3.2	Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Einsatz an Schulen	35
3.3	UK in der interdisziplinären Zusammenarbeit	44
3.4	Unterstützungsstrukturen in Bayern	48
<b>4</b>	<b>UK-Diagnostik</b>	<b>52</b>
4.1	Fragestellungen der UK-Diagnostik	53
4.2	Aufgaben der Diagnostik	54
4.3	Kind-Umfeld-Diagnostik	54
4.4	Diagnostische Methoden	55
4.5	Diagnostik im Team	56
4.6	Diagnostik und Förderung als Kreislauf	58
4.7	Bedeutung der Reflexion in der Diagnostik	59
4.8	Modelle der Kommunikationsentwicklung	60
4.9	Diagnostik und Förderung	66
<b>5</b>	<b>Didaktisch-methodische Hinweise</b>	<b>85</b>
5.1	Formen der Unterstützten Kommunikation	86
5.2	Vokabularauswahl	89
5.3	Prinzipien der UK-Förderung	97
5.4	Modelling	100

5.5	Einsatz von Gebärden in der Unterstützten Kommunikation_____	106
5.6	Zwei ausgewählte Methoden: Plauderpläne und PECS _____	110
5.7	Barrieren der Umsetzung: Stolpersteine in der Kommunikationsförderung _____	118
<b>6</b>	<b>Übergänge_____</b>	<b>131</b>
6.1	Übergänge als Entwicklungsaufgabe jedes Menschen_____	131
6.2	Übergänge im Zeitverlauf _____	131
6.3	Gelingende Übergänge als Teilhabevoraussetzung _____	132
6.4	Übergänge gestalten_____	134
6.5	Gestaltung von Übergabebögen_____	137
<b>7</b>	<b>Schnelleinstieg auf 20 Seiten_____</b>	<b>151</b>
7.1	Unterstützte Kommunikation (UK): Was ist möglich? _____	151
7.2	Woran halte ich mich? – Leitende Grundsätze_____	152
7.3	Wie fange ich an? – Förderdiagnostik UK_____	156
7.4	Welche Wörter sind wichtig? - Vokabelauswahl _____	162
7.5	Wie kann ich vorgehen? – Handlungsplan für meine Klasse _____	163
7.6	Wer finanziert das? – Beratung und Unterstützung_____	165
7.7	Ideen beim großen „ABER“ _____	166

# 1. Menschenbild und Unterstützte Kommunikation

1.1	Anthropologische Spurensuche _____	5
1.2	Handlungen, Haltungen und ihre Auswirkungen _____	6
1.3	Folgerungen für den Schulalltag _____	10
1.4	Individualisierung vs. Standardisierung – ein Spannungsfeld _____	11

# 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).<sup>1</sup>

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,

---

<sup>1</sup> 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.

Kommunikation gelingen, ist es für diese zunächst eine wesentliche Erfahrung „sich für andere 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“ (ISB<sup>2</sup> 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)<sup>3</sup> In der Ermöglichung sich mitzuteilen leistet UK einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der Ziele von Partizipation und Teilhabe.

---

<sup>2</sup> Im Literaturverzeichnis angegeben als STAATSNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT (2021).

<sup>3</sup> 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.“

*Tabella 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/AAlevinas/aolevinas.html](http://www.thchur.ch/Theologie_und_Seelsorge/AAlevinas/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](https://www.isb.bayern.de/download/25130/msd_konkret_10_elecok.pdf) (abgerufen am 14.05.2021).

## 2. Theoretische Grundlagen

2.1	Kommunikation_____	16
2.2	Unterstützte Kommunikation und ihre Zielgruppen_____	17
2.3	Grundlegende Aspekte der Kommunikationsförderung_____	19
2.4	Kontextfaktoren der Unterstützten Kommunikation _____	22
2.5	Partizipationsmodell nach BEUKELMANN/MIRENDA _____	22
2.6	Kontroversen in der Unterstützten Kommunikation _____	27
2.7	Zehn Kernaussagen _____	29

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Kommunikation

---

„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 2018, 7

Kommunikation ist ein schillernder Begriff, dessen Bedeutung sich unmittelbar zu erschließen scheint, der jedoch unterschiedlich verwendet und verstanden wird. Je nach Fachwissenschaft unterscheidet sich das Verständnis aufgrund unterschiedlicher Zugangsformen. Dabei erweisen sich für Pädagogik, Sonderpädagogik und speziell für die Unterstützte Kommunikation verschiedene Modelle aus Soziologie, Linguistik (Pragmatik) und Psychologie als relevant.

Der Begriff Kommunikation entwickelte sich aus dem lateinischen Verb „communicare“: teilen, mitteilen, teilnehmen lassen; gemeinsam machen, vereinigen. Er bezeichnet ein gemeinschaftliches Handeln, in dem durch die Verwendung von Zeichen (in Sprache, Gestik, Mimik, Schrift oder Bild) Gedanken, Ideen, Wissen, Erkenntnisse, Erlebnisse (mit)geteilt werden und auch neu entstehen.

Lebensäußerung ist  
auch Kommunikation

Jede menschliche Äußerung kann von einem Gegenüber als Kommunikation interpretiert werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob auf der Seite des Senders die Absicht besteht, sich mitzuteilen. „Der Begriff Kommunikation wird gewöhnlich missverstanden; man wendet ihn nur auf willentlich gerichteten, wechselseitigen Signalaustausch an“ (SPITZ 1992,14). Die Hervorhebung der sozialen Funktion von Kommunikation führt zu dem Ansatz von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON: „Handeln oder Nichthandeln, Worte oder Schweigen haben alle Mitteilungscharakter“ (2007, 51).

Im sonderpädagogischen Handeln tritt die umfassende Bedeutung von Kommunikation und Interaktion hervor. In diesem Zusammenhang ist der Kommunikationsbegriff primär als „soziales Handeln in Beziehung“ definiert:

- „Mit Kommunikation bezeichnen wir alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, mit denen wir mit anderen Menschen bewusst oder unbewusst in Beziehung treten. Kommunikation umfasst deshalb viel mehr als nur die verbale Sprache“ (WILKEN 2018, 11).
- „Zwei Menschen treten miteinander in Beziehung, dies kann körperlich sein, es kann stimmlich sein, kann natürlich aber auch sprachlich sein und sie beschäftigen sich gemeinsam mit etwas. (...) Über das Handeln wird eine gemeinsame Wirklichkeit geschaffen, die benennbar wird, für die Sprache zu entwickeln erst sinnvoll wird“ (FRÖHLICH 2001, 14).
- „Der größte Teil der interpersonalen Kommunikation aber dürfte über nichtverbale Kommunikationssysteme und -mittel ablaufen. Der Mensch tritt allein schon durch das in Beziehung zum anderen, was er ist, d.h., was er darstellt, ohne sich bewusster Akte des Redens und sozialen Agierens zu bedienen“ (SPECK 1990, 114).

- Kommunikation begreift sich nicht nur als verbaler, nonverbaler oder schriftlicher Austausch, sondern beinhaltet jegliche Interaktion zwischen Personen. Dabei ist Interaktion eng mit den Handlungskompetenzen (Umfeldkontrolle, Selbstwirksamkeit) und den Bewegungsmöglichkeiten (Mobilität) verbunden (vgl. ISB 2021<sup>4</sup>).

WILKEN beschreibt Kommunikation als Grundbedürfnis des Menschen. Sie ist eine essentielle Grundlage von Entwicklungsprozessen (vgl. 2018, 7).

## 2.2 Unterstützte Kommunikation und ihre Zielgruppen

„Unterstützte Kommunikation (UK) ist der deutsche Sammelbegriff für alle Maßnahmen, die bei Menschen mit unzureichenden oder fehlenden lautsprachlichen Fähigkeiten dazu beitragen, Kommunikation und Mitbestimmung zu verbessern.“

BRAUN 2020, 20

Augmentative and  
Alternative  
Communication

International hat sich dieses Fachgebiet unter dem Kürzel AAC (Augmentative and Alternative Communication) etabliert. In deutscher Sprache lassen sich diese Begriffe mit „ergänzende“ und „alternative“ Kommunikation übersetzen.

„Alternative Communication“ wendet der einzelne an, wenn er von Angesicht zu Angesicht kommuniziert, ohne sich dabei einer Lautsprache zu bedienen. Alternativen Formen der Kommunikation für Personen, die keine Lautsprache benutzen können, sind Gebärden, grafische Zeichen, Morsezeichen, Schrift, usw.

„Augmentative Communication“ bedeutet ‚ergänzende Kommunikation‘. Der Begriff augmentative weist darauf hin, dass das Erlernen alternativer Kommunikationsformen einem doppelten Zweck dient: Es soll einerseits den Spracherwerb fördern und ergänzen, andererseits aber auch eine alternative Art der Kommunikation gewährleisten, wenn die betreffende Person nicht zum Erwerb der Lautsprache in der Lage ist (vgl. TETZCHNER/MARTINSEN 2000, 17).

Für eine Differenzierung der Zielgruppen, von denen Unterstützte Kommunikation eingesetzt wird, existieren verschiedene Systematiken. Während die Gliederung von TETZCHNER/MARTINSEN (2000) auf der Funktion basiert, welche Sprache für eine Person hat, unterteilt WEID-GOLDSCHMIDT (2013) die Zielgruppen der UK anhand der jeweiligen kommunikativen Kompetenzen.

### Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation nach TETZCHNER/MARTINSEN

UK kann für die betroffenen Personen verschiedene Funktionen beinhalten (vgl. LAGE 2006, 71). Entsprechend lassen sich nach TETZCHNER/MARTINSEN (2000, 79-83) drei Zielgruppen unterscheiden.

Drei Zielgruppen

Die aufgeführte Einteilung dient nicht einer eindeutigen Kategorisierung und Zuordnung von unterstützten sprechenden Menschen. Sie zeigt jedoch unterschiedliche Strategien, Schwerpunktsetzungen und Interventionen in der Förderung der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen der UK auf.

<sup>4</sup> Im Literaturverzeichnis als STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG – ISB (2021)

### *Menschen, für die Unterstützte Kommunikation ein Ausdrucksmittel darstellt (expressiv language group)*

Bei dieser Personengruppe handelt es sich um Menschen, deren Lautsprachproduktion vorübergehend oder dauerhaft beeinträchtigt ist. UK wird alternativ zur Lautsprache genutzt und kann die Kluft zwischen dem (meist normal entwickelten) Sprachverständnis und dem hohen Förderbedarf bei lautsprachlichen Äußerungen überbrücken. UK hat hier die Funktion eines expressiven Kommunikationsmittels.

„Für Menschen, die zu dieser Gruppe gehören, hat die Anwendung der Unterstützten Kommunikation den Zweck, ihnen auf Dauer ein Ausdrucksmittel zu verschaffen, das heißt ein Kommunikationshilfsmittel, das sie ihr ganzes Leben lang in allen möglichen Situationen einsetzen können“ (TETZCHNER/MARTINSEN 2000, 80).

Beispielsweise könnte ein Kind mit einer schweren Dysarthrie, „an dessen wachen Reaktionen auf Ansprache deutlich wird, wie gut sein Sprachverständnis entwickelt ist“ (BRAUN 2005, 01.003) zu dieser Gruppe gehören. „Da die Möglichkeiten zur lautsprachlichen Kommunikation mit großer Wahrscheinlichkeit niemals ausreichend ausgebildet werden können, um einen befriedigenden Austausch möglich zu machen, stellt Unterstützte Kommunikation für dieses Kind eine lebenslange Perspektive dar“ (ebd.).

### *Menschen, für die Unterstützte Kommunikation eine Hilfe zum Spracherwerb darstellt (supportive language group)*

#### *a) developmental group*

Für manche Menschen ist „das Erlernen einer alternativen Kommunikationsform vor allem ein Schritt in Richtung des Spracherwerbs“ (TETZCHNER/MARTINSEN 2000, 80f), so dass UK „nicht als dauerhaftes Hilfsmittel“ (ebd.) benötigt wird. UK hilft hier in erster Linie dabei, kommunikative Prozesse effektiv zu gestalten und Misserfolgserlebnisse, die zu einem dauerhaften Vermeiden von Kommunikationssituationen führen könnten, zu reduzieren. Das Sprachverständnis ist in dieser Gruppe unterschiedlich ausgeprägt, eine spezifische Förderung sprachlicher Kompetenzen kann notwendig sein.

#### *b) situational group*

„Die situational group umfasst Personen, die das Sprechen gelernt haben, sich allerdings nur schwer verständlich artikulieren“ (LAGE 2006, 94) und deshalb vorwiegend von vertrauten Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern verstanden werden. „Sie setzen UK ergänzend zum Sprechen ein, und zwar in bestimmten kommunikativen Situationen“ (ebd.). UK ergänzt hier das Verstanden-Werden, indem sie den Austausch mit unvertrauten Personen (etwa beim Einkaufen) erleichtert.

Dieser Gruppierung (supportive language group) können Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung oder geistige Entwicklung zugeordnet werden. Zu Beginn der Sprachentwicklung ist bei ihnen das weitere Potential nur schwer einzuschätzen. Umso wichtiger erscheint es „diesen Kindern so früh wie möglich den Zugang zu UK zu ermöglichen, um auffälligen nachteiligen

Auswirkungen auf die Sprachentwicklung [und das Kommunikationsverhalten] frühzeitig und präventiv entgegen wirken zu können" (LAGE 2006, 95).

### *Menschen, denen Unterstützte Kommunikation eine Ersatzsprache bietet (alternative language group)*

„Diese Gruppe ist dadurch gekennzeichnet, dass sie Lautsprache kaum oder gar nicht als Mittel der Kommunikation einsetzt. Deshalb muss es das Ziel sein, dass sie eine andere Form der Kommunikation als ihre ureigene Sprache benutzen kann. Die Intervention umfasst sowohl das Sprachverständnis als auch die Sprachproduktion, und ein Hauptziel besteht in der Schaffung der Voraussetzungen, damit ein Kind die andere Form der Sprache verstehen und benutzen lernt, ohne dazu den Bezug zur Lautsprache zu benötigen" (TETZCHNER/MARTINSEN 2000, 82). Beispielsweise Menschen mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung, aber auch teilweise Menschen mit Autismus-Spektrum Störungen können dieser Gruppe zugeordnet werden.

### **Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation nach WEID-GOLDSCHMIDT: Individuelle Kompetenzen**

Einen alternativen Ansatz verwendet WEID-GOLDSCHMIDT, welche die Zielgruppen der UK anhand der jeweiligen individuellen Kompetenzen in vier Gruppen bündelt:

- Gruppe 1: Menschen, die prä-intentional und prä-symbolisch kommunizieren (z.B. eine Reaktion durch Erröten zeigen)
- Gruppe 2: Menschen, die intentional, jedoch überwiegend prä-symbolisch kommunizieren und Lautsprache nur ansatzweise verstehen.
- Gruppe 3: Menschen, die verbal-symbolisch, jedoch mit deutlichen Sprachgebrauchseinschränkungen kommunizieren.
- Gruppe 4: Menschen, die verbal-symbolisch und ohne wesentliche Sprachgebrauchseinschränkungen kommunizieren (vgl. 2013, 11ff).

## **2.3 Grundlegende Aspekte der Kommunikationsförderung**

---

„AAC doesn't make successful people; people make AAC successful."

CHAPPLE 2000, 160

### **Multimodalität der Kommunikation**

Multimodale Wege

Kommunikation ist ein komplexes Geschehen, das sich auf mehreren Ebenen gleichzeitig ereignet. Dabei spielen neben dem Inhalts- und Beziehungsaspekt auch die jeweilige Situation bzw. der Kontext und die zur Verfügung stehenden verbalen und nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten eine große Rolle. Menschliche Kommunikation stellt sich multimodal dar: Der körpersprachliche Ausdruck durch Mimik und Gestik wird parallel zur Lautsprache verwendet. Grundsätzlich gilt nach PIVIT: „Je mehr Kommunikationsformen ich einsetze, umso eindeutiger werde ich verstanden" (2005, 01.006).

Unterstützte Kommunikation ist ein Ansatz „der total communication, bei dem verschiedene Kommunikationsmodi gleichzeitig eingesetzt bzw. einzelne und individuelle ausgeprägte Modalitäten besonders unterstützt oder befördert werden. Eine Prämisse der UK lautet, dass sämtliche Kommunikationsmöglichkeiten auszuschöpfen sind, um der betreffenden Person die kommunikativen Bedingungen zu vereinfachen“ (LOGE 2006, 100).

### Unterstützende Kommunikationsformen mit ihren Vor- und Nachteilen im Vergleich:

	<b>körpereigene Kommunikationsformen</b>	<b>nicht-elektronische Kommunikationshilfen</b>	<b>elektronische Kommunikationshilfen</b>
<b>Vorteile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jederzeit verfügbar</li> <li>• erlauben schnelle und spontane Kommunikation</li> <li>• erlauben ortsunabhängige Kommunikation</li> <li>• sind mit vertrauten Partnerinnen bzw. Partnern häufig die effektivste Form der Kommunikation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation mit unvertrauten Partnerinnen und Partnern eher möglich</li> <li>• leicht transportierbar</li> <li>• robust</li> <li>• relativ einfach herzustellen und zu modifizieren</li> <li>• preiswert</li> <li>• mit vertrauten Partnerinnen und Partnern häufig und effektiv einsetzbar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation mit unvertrauten Partnerinnen und Partnern</li> <li>• Kommunikation trotz räumlicher Distanz (z.B. Telefon)</li> <li>• weniger Abhängigkeit von Konstruktionsfähigkeiten der Partnerinnen und Partner</li> <li>• mehr Gesprächsteuerung möglich</li> <li>• Kommunikation in Gruppen möglich</li> <li>• schriftliche Kommunikation möglich</li> </ul>
<b>Nachteile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nur für Eingeweihte verständlich</li> <li>• Kommunikation über komplexe Inhalte schwierig</li> <li>• Abhängigkeit von physischer Nähe und totaler Aufmerksamkeit der Partnerin bzw. des Partners</li> <li>• Kommunikation in 2 Gruppen schwierig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nur für Eingeweihte verständlich</li> <li>• Kommunikation über komplexe Inhalte schwierig</li> <li>• Abhängigkeit von physischer Nähe und totaler Aufmerksamkeit der Partnerin bzw. des Partners</li> <li>• Kommunikation in Gruppen schwierig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lange Pausenzeiten innerhalb des Gesprächs</li> <li>• aufwändige Einarbeitung</li> <li>• Anfälligkeit für technische Störungen</li> <li>• regelmäßige Wartung notwendig</li> <li>• Computerstimme gewöhnungsbedürftig und bei großer Geräuschkulisse unverständlich</li> <li>• teuer, dadurch evtl. hoher Erwartungsdruck</li> </ul>

Tabelle 2: Vor- und Nachteile unterstützender Kommunikationsformen

Im Idealfall ist das Kommunikationssystem eines nichtsprechenden Menschen aus allen drei Formen zusammengesetzt. Auch versierte Anwender bzw. Anwenderinnen einer elektronischen Kommunikationshilfe (Talker) werden immer wieder auch nicht-elektronische Hilfen bzw. körperliche Kommunikationsformen nutzen.

Für den Schulalltag bedeutet dies, dass Kommunikationsförderung sich nicht auf einen Modus (allein die technische Hilfe oder nur die Kommunikationstafel) beschränken darf. Ein Beispiel: Schülerinnen bzw. Schüler, die mit einer Gebärde oder Bildkarte zeigen können, dass sie zur Toilette wollen, müssen nicht erst ihren – evtl. ebenso vorhandenen – elektronisches System einsetzen, um ihr Bedürfnis auszudrücken. Das körpereigene bzw. nicht elektronische Repertoire ist in dieser Situation schneller verfügbar und einfacher anzuwenden. Manchmal hingegen werden schnell einsetzbare Gebärden vom Gegenüber vielleicht nicht verstanden. Dann können verbale Beiträge im Unterricht mit einer elektronischen Sprachausgabe facettenreicher formuliert werden oder Aussagen für UK-unerfahrene Gesprächspartner bzw. -partnerinnen erst verständlich.

### **Aufbau eines individuellen UK-Systems**

Alle Planungen und Interventionen in der Kommunikationsförderung sollten die Multimodalität berücksichtigen: Durch die abgestimmte, individuelle Verknüpfung jeweils passender Kommunikationsformen – Lautsprache, Vokalisation, Gestik, Mimik, Blickbewegungen, Körpersprache und Hilfsmittel – wird der Aufbau eines individuellen UK-Systems gefördert.

### **Voraussetzungslosigkeit**

Es gibt keine Mindestvoraussetzung, die Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen für eine Kommunikationsförderung erfüllen müssen. Ein höherer Schweregrad einer Beeinträchtigung ist also keinesfalls Ausschlusskriterium für professionelle Intervention (vgl. BRAUN/KRISTEN 2005, 02.005). Im Gegenteil: Je komplexer die Behinderung, desto größer ist die Notwendigkeit der Anwendung von Unterstützter Kommunikation.

Die Ziele liegen zunächst im Fördern oder Zurückgewinnen einer Kommunikationsbereitschaft, ggf. auch im „Herausholen“ der Kinder aus einem kommunikativen Rückzug, im Sensibilisieren und Motivieren für die Möglichkeiten, selbst etwas ausdrücken und entscheiden zu können. Es gilt, die Lust auf Kommunikation zu entdecken und damit auch eine mögliche Negativspirale zu durchbrechen (vgl. BOENISCH/OTTO 2001, 26-27). „Hier braucht man den ‚langen Atem‘, die ausdauernde Geduld, um viele Wochen oder auch Monate mit dem Gegenüber eine Stabilität der Beziehung aufzubauen und immer wieder unter Beweis zu stellen“ (ROTHMAYR 2005, 13.004).

### **Unterstützte Kommunikation und Lautsprachentwicklung**

Erfahren Kinder und Jugendliche Unterstützung in ihren Bemühungen zu kommunizieren und verstanden zu werden, wird Kommunikation für sie lebensbedeutsam. „Die Kraft der Kommunikation zu erkennen bedeutet möglicherweise gleichzeitig, das Potential der lautsprachlichen Kommunikation zu erkennen – insofern kann die Bereitstellung unterstützender Kommunikationsmethoden durchaus dazu beitragen, dass die Motivation eines Kindes zur lautsprachlichen Kommunikation gefördert wird“ (BRAUN 1996, 3 f).

Die Befürchtung, dass Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation hinderliche Auswirkungen auf die Entwicklung der Lautsprache nehmen könnten, hat sich in empirischen Untersuchungen nicht bestätigt (vgl. BRAUN 2005, 01.004; BOENISCH/SACHSE 2001, 238).

## 2.4 Kontextfaktoren der Unterstützten Kommunikation

Um gelingende UK zu ermöglichen, plädiert BRAUN für eine Erweiterung des anwendungsorientierten, personbezogenen Ansatzes hin zu einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise (2020, 21).

Diese geht von vier zentralen Perspektiven aus:

1. Blick auf die Person, der Möglichkeiten der UK angeboten werden sollen
2. Einbezug der spezifischen UK Modi
3. Rollen und Möglichkeiten der Bezugspersonen
4. Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (ebd.)

In diesem Ansatz werden auch für die Unterstützte Kommunikation die „wechselseitigen Wirkungsprozesse von individueller Schädigung, umwelt- und personenbezogenen Kontextfaktoren und Teilhabemöglichkeiten“ (BRAUN 2020, 21) akzentuiert.

Diese systemisch einander beeinflussenden Faktoren haben Auswirkungen auf die Anbahnung und Förderung Unterstützter Kommunikation im Kontext von Unterricht und Schule. Das übergeordnete Ziel gesellschaftlicher Partizipation (siehe Kapitel 1.3 sowie BERNASCONI/TERFLOTH 2020) kann auch hier nicht alleinig durch den Zugang zu unterstützenden Kommunikationsformen erreicht werden kann. Es verlangt darüber hinaus auch vom sozialen Umfeld, Kommunikationsbarrieren abzubauen. Berücksichtigt wird dieser Zusammenhang z. B. im Partizipationsmodell von BEUKELMANN/MIRENDA (1998).

## 2.5 Partizipationsmodell nach Beukelmann/Mirenda

Das Partizipationsmodell nach BEUKELMAN/MIRENDA (1998) ist ein bewährtes Instrument zur Reflexion der – insbesondere sozialen – Teilhabe unterstützt kommunizierender Menschen (vgl. HÜNNING-MEIER/BOLLMEYER/BAUNACH 2007, 135; LAGE 2006, 208-217).

Als Interventionsmodell ermöglicht es ein systematisches Vorgehen in Anbahnung und Förderung. LAGE (2006) betont, „wie wichtig und notwendig es ist, gezielt zu planen und systematisch vorzugehen, wenn es um die Gestaltung von Interventionsprozessen in UK geht. (...) Mittels des vorgestellten Partizipationsmodells wird es möglich, systematisch Interventionsprozesse hinsichtlich der pädagogischen Maxime der Fähigkeits-orientierung, Biographieorientierung und Lebenslaufplanung, Entwicklungsbegleitung, Partizipation, Kooperation und Normalisierung der Lebensbedingungen zu realisieren“ (217).

Das Modell orientiert sich am Alltag der unterstützter kommunizierender Menschen. Es legt besonderes Augenmerk auf Planung, Durchführung und Überprüfung lebens- und alltagsrelevanter Maßnahmen zur Steigerung der Teilhabe.

### Drei Phasen des Partizipationsmodells

UK-Interventionen sind in der Regel fortlaufende Langzeitprozesse. Kommunikationseinschränkungen überdauern meist wegen der motorischen, kognitiven, sprachlichen

und sensorischen Beeinträchtigungen, jedoch verändern sich die kommunikativen Bedürfnisse und Kompetenzen Unterstützter Kommunizierender im Verlauf der Zeit.

## Erste Phase: Gegenwart / gegenwartsbezogene Diagnostik

---

In dieser Phase werden die aktuellen Kommunikationsbedürfnisse sowie physische, kognitive, sprachliche und sensorische Fähigkeiten eingeschätzt. Ziel ist die Schaffung einer Informationsgrundlage für eine erste Intervention, welche die gegenwärtigen Bedürfnisse und Fähigkeiten berücksichtigt. Es wird allmählich ein grundlegendes Konversations- bzw. Kommunikationssystem erarbeitet und aufgebaut. Dieses dient der Interaktion mit Familienangehörigen, Freundinnen und Freunden sowie anderen Bezugspersonen und wird in den zentralen Lebensbereichen angewendet (ANTENER 2001, 259).

Zunächst liegt das Augenmerk darauf, möglichst schnell ein effektives Basis-Kommunikationssystem für den Alltag zu entwickeln (BRAUN/KRISTEN 2001, 6).

### 1. Schritt: Aktivitätenliste erstellen

Am Anfang steht die Erstellung einer Aktivitätenliste, die an individuell bedeutsame Situationen anknüpft. Daraus wird eine Aktivität herausgegriffen und weiter ausdifferenziert:

#### Beispiel: Partizipation am Morgenkreis

- Wir begrüßen uns.
- Wir suchen Lieder aus und singen zusammen.
- Wir erzählen vom Wochenende.
- Wir verteilen die Ämter für die Woche.
- Wir beenden den Morgenkreis.

### 2. Schritt: Partizipation einschätzen und Vergleich anstellen

Dieser Schritt vergleicht die Partizipation der Gleichaltrigen mit den Möglichkeiten der Beteiligung durch die unterstützter kommunizierende Person.

#### Beispiel Schülerin Anne: Morgenkreis

Einschätzung der gegenwärtigen Partizipation der Mitschülerinnen und Mitschüler:

- Sie begrüßen verbal: „Wir wünschen uns einen wunderschönen guten Morgen!“
- Sie machen Liedvorschläge.
- Sie erzählen vom Wochenende, unterstützt durch gezielte Fragen der Lehrkraft.
- Sie äußern Wünsche über bevorzugte Ämter.
- Sie beenden den Morgenkreis verbal.
- Sie leiten den Morgenkreis.

Partizipationsmöglichkeiten von Anne unter Berücksichtigung der lautsprachlichen Einschränkung:

- Anne kann an der Begrüßung durch Handführung beteiligt werden.
- Anne kann Lieder durch Ja/Nein-Äußerungen auswählen. Die Auswahl ist beschränkt auf das verbal Angebotene.
- Anne kann das Vorlesen aus dem Mitteilungsheft durch Laute/Gesten/Mimik begleiten.

Partizipation im Vergleich

- Anne kann durch Ja/Nein -Fragen auswählen/mitentscheiden.
- Anne wird am Abschluss durch Handführung beteiligt.

(vgl. BRAUN/KRISTEN 2001, 8)

### 3. Schritt: Barrieren identifizieren

#### Zugangsbarriere

#### a) Zugangsbarrieren einschätzen

Die Zugangsbarrieren beziehen sich auf die individuellen Fähigkeiten und Einstellungen der Betroffenen und ihrer unmittelbaren Umgebung. Die Einstellungen des Individuums und der Bezugspersonen sind ebenso entscheidend für eine Intervention, wie die Fähigkeiten des Gegenübers, sich auf eine unterstützende Kommunikationsform einzulassen. Darüber hinaus werden die Umgebungsfaktoren (Sitzplatz, Tafelhöhe, Positionierung etc.) im Hinblick auf die Unterstützung der Teilhabe der Schülerin oder des Schülers einer Reflexion unterzogen.

#### Beispiel Schülerin Anne - Kompetenzen und Fähigkeiten

##### Individuell

- Anne kann Fotos und Bilder erkennen.
- Anne interessiert sich für andere Menschen und ist motiviert sich mitzuteilen.
- Anne zeigt für vertraute Personen gut erkennbare Ja/nein-Signale.
- Anne hat ein gutes Sprachverständnis.

##### Familie

- Eltern und Geschwister sind Anne zugewandt und haben ein gut funktionierendes Kommunikationssystem mit ihr entwickelt.
- Schulische Maßnahmen in Bezug auf Unterstützte Kommunikation werden begrüßt.

##### Klasse

- Drei weitere Kinder in der Klasse werden in UK eingeführt und können Modell füreinander geben.
- In der Klasse herrscht ein gutes Sozialklima.

Alle Klassenmitglieder können Fotos und bildhafte Darstellungen erkennen.

#### Beispiel Schülerin Anne - Einschränkungen und mögliche Barrieren

##### Individuell

- Das Potential zur Verbesserung der Lautsprache wird vom Umfeld als gering eingeschätzt.
- Stark eingeschränkte Motorik erlaubt aktuell keine Nutzung von Gebärden.
- Direkte Selektion nur bei großen Hilfsmitteln (Big red, BigMack) denkbar, ansonsten sind Scanning-Methoden notwendig.
- Schriftsprachkenntnisse sind (noch) nicht vorhanden.
- Zuwendung erfolgt überwiegend auf erwachsene Bezugspersonen, geringe Neigung mit Gleichaltrigen zu kommunizieren.
- Ermüdung tritt rasch ein.

### *Familie*

- Die Eltern bewerten ihre Kommunikation mit Anne als ausreichend.

### *Klasse*

- Unterstützende Kommunikationsformen sind noch nicht bekannt.
- Ein Mitschüler kann aufgrund seiner motorischen Fähigkeiten Partnerscanning nicht einsetzen, ein anderer Mitschüler aufgrund seiner kognitiven Fähigkeiten nicht.
- Zwei Mitschüler verfügen über rudimentäre Schriftsprachkenntnisse.
- Die gesamte Klasse hat in der Tendenz große Konzentrationsprobleme und wenig Geduld.

### *Gelegenheitsbarriere*

#### b) Gelegenheitsbarrieren einschätzen

Als Gelegenheitsbarrieren bezeichnen BEUKELMAN/MIRENDA alle Faktoren, die einer erfolgreichen UK-Intervention im Wege stehen und außerhalb des Individuums und seines unmittelbaren Bezugssystems liegen, z. B. Einstellungen und politische Faktoren.

Faktoren der Einstellung können eingefahrene Praktiken sein („Wir verstehen uns auch so...“, „Unterricht geht vor ...“), aber auch Wissen und Fähigkeiten der Bezugspersonen. Politische Faktoren wären beispielsweise, dass Einzelstunden für Unterstützte Kommunikation nicht eingeplant oder elektronische Kommunikationshilfen nicht genehmigt werden.

#### *Beispiel für Gelegenheitsbarrieren*

##### *Wissen*

- Die zuständige Lehrkraft hat kein Vorwissen zu Unterstützter Kommunikation, zeigt aber große Lernbereitschaft. Ihre verfügbaren Kapazitäten für Unterstützte Kommunikation sind begrenzt, da zeitgleich auch andere, drängende Aspekte der Klasse ihre Ressourcen binden.

##### *Einstellung*

- Alle Bezugspersonen haben einen asymmetrischen Kommunikationsstil mit Anne entwickelt, in dem die Schülerin eine ausgesprochen passive Rolle einnimmt (vgl. BRAUN/KRISTEN 2001, 9).

#### *4. Schritt: Interventionsideen / UK-Maßnahmen durchführen*

### *Konsens bilden*

Auf der Basis der diagnostischen Erkenntnisse aus Schritt 1 bis 3 lässt sich ein Interventionsplan erstellen. Bevor mit der eigentlichen UK-Förderung begonnen wird, ist es ratsam, „Bündnispartner“ zu suchen, Informationsmaterial zu beschaffen und Fortbildungen zu organisieren. Zentral für den weiteren Verlauf ist die Konsensbildung. So ist es wichtig sicher zu stellen, dass es keine Zugangsbarrieren gibt, und das soziale Umfeld des betroffenen Menschen sich auf die geplante Form der Kommunikation (z.B. die Anschaffung einer komplexen elektronischen Kommunikationshilfe) und die damit verbundenen Veränderungen einlassen will. Erfolgversprechend ist meist, zunächst das soziale Umfeld zu überzeugen und über mögliche Veränderungen durch den Einsatz von Kommunikationshilfen zu informieren (vgl. BRAUN/KRISTEN 2001, 9-10).

### 5. Schritt: Überprüfung

Die eingeleiteten Maßnahmen werden daraufhin überprüft, ob sie im Alltag tatsächlich zu einer verstärkten Partizipation führten.

#### Zweite Phase: Zukunft

---

Das Ziel dieser Phase ist die Entwicklung eines zukunftsgerichteten Kommunikationssystems, das unterstützt Kommunizierende in unterschiedlichen Lebensbereichen und in spezifischen Situationen ermöglicht, sich zu verständigen und verstanden zu werden. Diese Situationen sind geprägt vom Lebensstil einer Person und umfassen verschiedene Bereiche, etwa Schule, Arbeit, Freizeit sowie Erholung und Wohnen. Solche vom individuellen Lebensstil einer Person abhängigen Situationen gesellschaftlicher Teilhabe werden unter dem Begriff „Partizipationsmuster“ gefasst. Nötig ist der Aufbau eines Repertoires, sowohl für grundlegende Konversation bzw. allgemeine Kommunikation als auch für spezialisierte Kommunikation, das aktive Partizipation im jeweiligen Lebensbereich ermöglicht.

Diese, auf die Zukunft gerichtete Phase erfordert daher eine vorsichtige Einschätzung der zu erwartenden Partizipationsmusterz. B.: „Was werden in Zukunft wichtige Lebensbereiche für diese Person sein?“).

#### Dritte Phase: Follow-Up

---

In einem Follow-Up wird das bestehende UK-System einer Reflexion unterzogen und immer wieder aktualisiert. Periodisch wird die Passung der Kommunikationsmittel überprüft. Gegebenenfalls werden diese ersetzt oder ergänzt (z. B. Anpassungen des Wortschatzes, Wartung der Geräte etc.). Ebenso werden die Kommunikationsbedürfnisse reflektiert, und die Fähigkeiten des oder der unterstützten Kommunizierenden aktuell eingeschätzt. Bei stabilen Fähigkeiten können Follow-Ups in größeren Abständen durchgeführt werden. Speziell für Kinder und Jugendliche, die sich schnell entwickeln, oder für Personen mit progressiven Erkrankungen ist diese Phase eine zentrale Form der Interventionsplanung und -durchführung (ANTENER 2001, 259-260).

Schema  
Partizipationsmodell

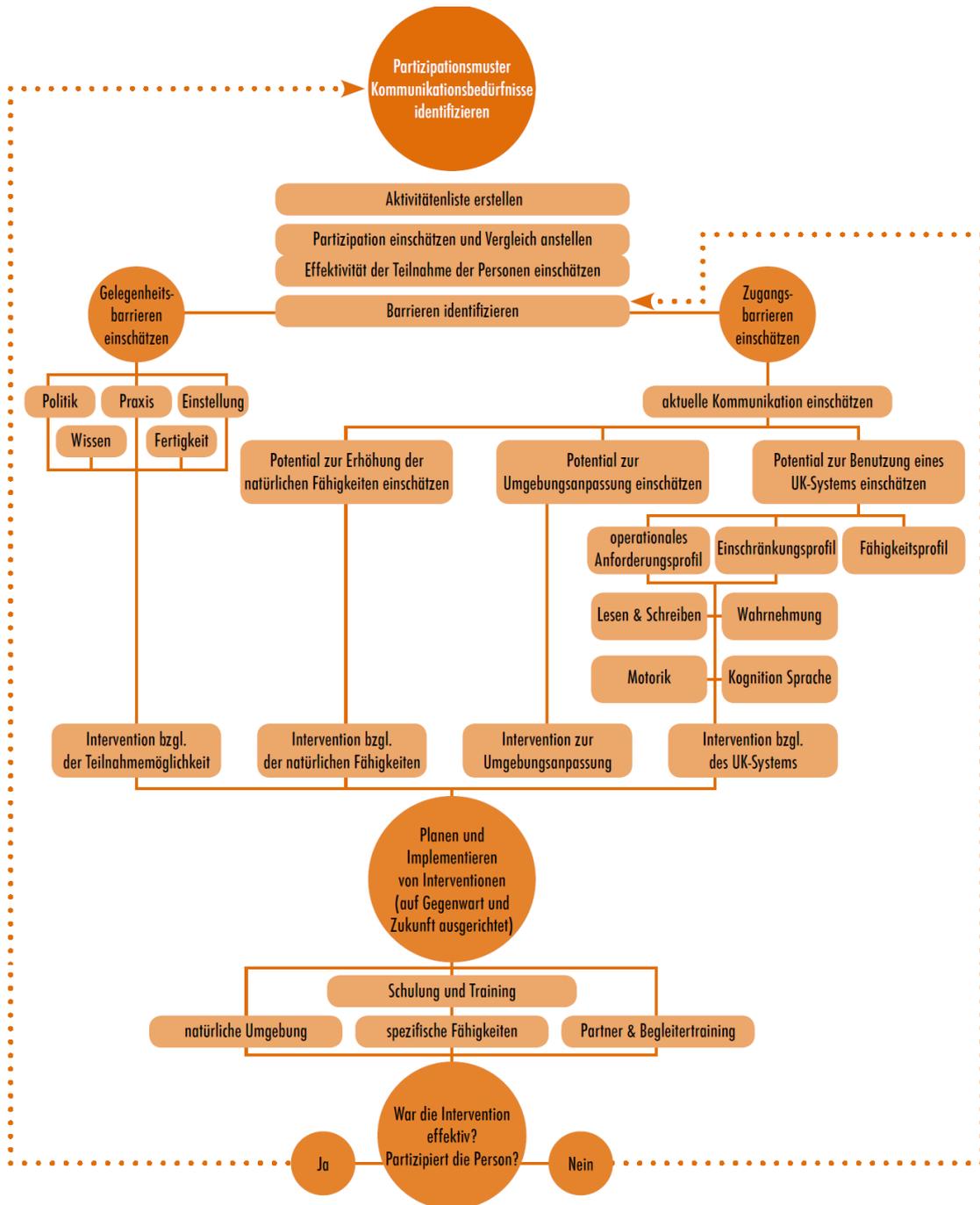


Abbildung 1: Schema des Partizipationsmodells (in Anlehnung an BRAUN/KRISTEN 2001, 7)

## 2.6 Kontroversen in der Unterstützten Kommunikation

„Fünf Märchen und  
Mythen in der UK“

Bereits BRAUN/BAUNACH (2008) diskutieren unter dem Titel „Märchen und Mythen in der Unterstützten Kommunikation“ (7-13) fünf Thesen, die auch aktuell noch Bestand haben können:

### „Unterstützte Kommunikation verhindert die Lautsprache.“

Die These subsummiert Befürchtungen in Bezug auf potentiell hinderliche Auswirkungen auf die Entwicklung der Lautsprache durch die Anwendung von Unterstützter Kommunikation.

Auf Basis empirischer Studien findet sich kein Beleg dieser These: „Dass ein negativer Zusammenhang zwischen dem frühen Einsatz von Unterstützter Kommunikation und der Entwicklung von Lautsprache besteht, konnte bisher durch keine empirische Untersuchung belegt werden. Es gibt allerdings etliche Studien, die das Gegenteil nahelegen“ (2008, 7).

BOENISCH (2008) betont, „dass der Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen die Lautsprachentwicklung nicht verhindert, sondern eher begünstigt“ (25). Der Erfolg einer Kommunikationsförderung steht jedoch immer auch in Abhängigkeit zu dem angebotenen bzw. vorhandenen Vokabular. „Ohne das richtige und ausreichende Material kann auch eine multimodale Förderung langfristig nicht erfolgreich sein“ (31).

### **„Unterstützte Kommunikation technisiert die menschliche Kommunikation.“**

Diese These basiert auf der oft vorschnellen Gleichsetzung Unterstützter Kommunikation mit dem Einsatz von elektronischer Sprachausgaben. Zum einen ist die Bandbreite der Unterstützten Kommunikation mannigfaltig und multimodal<sup>5</sup>, was beispielsweise durch die Bedeutsamkeit von körpereigenen Kommunikationsformen zum Ausdruck kommt. Zum anderen ist die Intentionalität von großer Bedeutung; beispielsweise „wie zentral sich das Kommunikationsverhalten der Bezugspartner darstellt, wie wichtig frühe, durch Responsivität gekennzeichnete Kommunikationserfahrungen angesehen werden müssen und wie sehr ein auf Selbstbestimmung und Partizipation ausgerichtetes Menschenbild die UK zu kennzeichnen hat“ (BRAUN/BAUNACH 2008, 8).

### **„Unterstützte Kommunikation ist für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht geeignet.“**

Der Einsatz Unterstützter Kommunikation ist an keinerlei Vorbedingungen geknüpft. In Bezug auf Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen sind seit langer Zeit erfolgreiche Förderungsansätze beschrieben. Diese gehen von basalen Kommunikationsformen aus, beispielsweise „von Berührungszeichen, Klangzeichen, Geruchszeichen, Bewegungszeichen, Objektzeichen, Bildzeichen“ (BRAUN/BAUNACH 2008, 9).

### **„Unterstützte Kommunikation ist wissenschaftlich nicht fundiert.“**

Die „Geburtsstunde der Unterstützten Kommunikation (UK) in Deutschland“ (BRAUN 2020, 19) kann im Jahr 1994 datiert werden (ebd.). Eine Eigenheit der Entwicklung Unterstützter Kommunikation in Deutschland in den Folgejahren lag darin, dass „sie überwiegend von Menschen aus der Praxis initiiert, getragen und vorangetrieben wurde“ (BRAUN 2020, 19).

Bereits 2008 resümieren BRAUN/BAUNACH jedoch, dass weltweit unzählige Examensarbeiten, Dissertationen und Habilitationen existieren, die sich mit der Thematik beschäftigen und die Auswirkungen, Besonderheiten und Schwierigkeiten unterstützender Kommunikationsformen

---

<sup>5</sup> Siehe hierzu 2.3: Übersicht über die Formen Unterstützter Kommunikation, Multimodalität

untersuchen (vgl. BRAUN/BAUNACH 2008, 9). Auch im weiteren Verlauf wurden empirische Studien und übergreifende Theorieentwicklungen vorgelegt (z.B. BOENISCH 2009, SACHSE 2010, ABMANN 2014, NONN 2014).

### **„Unterstützte Kommunikation funktioniert nach der Bereitstellung von Kommunikationshilfen von selbst.“**

Unterstützt Kommunizierende, die sich auf ein neues komplexes Kommunikationssystem einlassen, „brauchen intensive Lernzeit, um ihr neues System mit all seinen Möglichkeiten kennen zu lernen, um evtl. erst einmal grammatische Strukturen zu erwerben und vor allem, um sich von ihren Gesprächspartnern Kommunikationsmuster abzugucken“ (BRAUN/BAUNACH 2008, 10). Eine kohärente, personale Unterstützung, sowie eine den Kompetenzerwerb unterstützende Umgebung mit geeigneten Lernanregungen sind somit untrennbare Elemente im Aneignungsprozess Unterstützter Kommunikation.

## **2.7 Zehn Kernaussagen**

---

In zehn Kernaussagen lassen sich Erkenntnisse aus Theorie und Praxis der Unterstützten Kommunikation zusammenfassen (vgl. BRAUN/BAUNACH 2008, 12):

1. UK kann zu verstärkter Sprachentwicklung (expressiv und rezeptiv) führen.
2. UK ersetzt die Lautsprache nicht, sondern ergänzt sie.
3. UK-Förderung sollte lange vor der Einschulung beginnen.
4. UK kann menschliche Beziehungen stärken.
5. UK mag der Umwelt ungewöhnlich erscheinen, aber Partizipation durch Kommunikation ist ein großer Vorteil.
6. Menschen mit erheblicher Entwicklungsverzögerung können erfolgreich durch UK gefördert werden.
7. UK-Förderung ist voraussetzungslos.
8. UK wird wissenschaftlich erforscht und in theoretische Bezugsrahmen gestellt.
9. UK-Förderung von Kindern und Jugendlichen liegt in der Verantwortung eines jeden Kommunikationspartners.
10. Der Erwerb von UK-Kompetenz braucht genügend Zeit und Intensität.

## Literatur

- ANTENER, G.** (2001): Und jetzt? — Das Partizipationsmodell in der Unterstützten Kommunikation. In: BOENISCH, J./BÜNK, C. (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation, Karlsruhe.
- AGMANN, K.** (2014): Die Anwendung alternativer und ergänzender Kommunikationsformen und -hilfen bei nicht oder kaum sprechenden, mehrfach beeinträchtigten Erwachsenen in Wohnheimen für behinderte Menschen in den neuen Bundesländern und dem ehemaligen Ostteils Berlins. Dissertation. Halle-Wittenberg.
- BERNASCONI, T. & TERFLOTH, K.** (2020): Partizipation im Kontext Unterstützter Kommunikation. In: BOENISCH, J. / SACHSE, S. (Hrsg.): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart. 33-39.
- BEUKELMANN, D.R./MIRENDA, P.** (2018): Augmentative and Alternative Communication. Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults. 2. Edition. Baltimore.
- BOENISCH, J.** (2009): Kinder ohne Lautsprache. Grundlage, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe.
- BOENISCH, J./OTTO, P.** (2001): Besonderheiten in der Sprachentwicklung bei kaum- und nichtsprechenden Kindern mit Cerebralparese. In: Zeitschrift für Unterstützte Kommunikation.
- BOENISCH, J.** (2008): Verhindert Unterstützte Kommunikation die Entwicklung von Lautsprache? In: Unterstützte Kommunikation. 25-31.
- BOENISCH, J./ SACHSE, S.** (Hrsg.) (2020): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart.
- BOENISCH, J./SACHSE, S.** (2001): Auswirkungen von Kommunikationshilfen auf die körpereigenen Kommunikationsfähigkeiten kaum- oder nichtsprechender Menschen. In: BOENISCH, J./BÜNK, C.: Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 238-247.
- BRAUN, U.** (1996): Kleine Einführung in Unterstützte Kommunikation. In: BRAUN, U.: (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf. 3-9.
- BRAUN, U.** (2005): Was ist Unterstützte Kommunikation? In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 01.003 - 01.005.
- BRAUN, U.** (2020): Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland – eine systematische Einführung. In: BOENISCH, J./ SACHSE, S. (Hrsg.) Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart. 19-32.
- BRAUN, U./BAUNACH, M.** (2008): Märchen und Mythen in der Unterstützten Kommunikation. In: Unterstützte Kommunikation. 5-10.
- BRAUN, U./KRISTEN, U.** (2001): Woran hakt es? In: Zeitschrift für Unterstützte Kommunikation. 6-10.
- BRAUN, U./KRISTEN, U.** (2005): Körpereigene Kommunikationsformen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 02.003-02.007.
- BRAUN, U./ORTH, S.** (2005): Unterstützte Kommunikation und erste Zeichen mit schwerstbehinderten Kindern. In: BOENISCH, J./OTTO, K. (Hrsg.): Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die ganze Lebensspanne. Karlsruhe.
- CHAPPLE, D.** (2000): Empowerment. In: FRIED-OKEN, M. & BERSANI, H. (Hrsg.): Speaking up and spelling it out: Personal essays on augmentative & alternative communication. Baltimore. 155-176
- FRIED-OKEN, M. & BERSANI, H.** (Hrsg.) (2000): Speaking up and spelling it out: Personal essays on augmentative & alternative communication. Baltimore. 155-176.
- FRÖHLICH, A.** (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie - ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf
- HÜNING-MEIER, M./BOLLMMEYER, H./BAUNACH, M.** (2007): Partizipation im Unterricht - Teilhabe an Bildung und Erziehung für ALLE Schüler einer Klasse. In: SACHSE, S./BIRNGRUBER, C./ARENDES, S. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 135-146.
- LAGE, D.** (2006): Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Bad Heilbrunn.
- LEBER, I.** (2007): Erste Zeichen in der Unterstützten Kommunikation bei Kindern mit schweren Behinderungen. In: SACHSE, S./BIRNGRUBER, C./ARENDES, S. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe.
- NONN, K.** (2014): Gesucht wird eine Lokomotive, die den Spracherwerb zieht. In: UK und Forschung. 24-46.
- PITROFF, H.** (1999): Zum Thema: „Taktile Gebärdensprache bei höresehbehinderten und taubblinden Menschen“. In: Das Zeichen, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser.
- PIVIT, C.** (2005): Individuelle Kommunikationssysteme. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 01.006-01.017.
- ROTHMAYR, A** (2005): Grundhaltungen in der Fortbildung zum Thema Unterstützte Kommunikation. Niemals zu spät und nie zu früh! In: Handbuch zur Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 13.003-13.006.
- SACHSE, S.** (2010): Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe.
- SPITZ, R. A.** (1992): Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart.
- SPECK, O.** (1990): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. München.

**STAATSIINSTITUT 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](https://www.isb.bayern.de/download/25130/msd_konkret_10_elecok.pdf) (abgerufen am 14.04.2021)

**TETZCHNER, S./MARTINSEN, H. (2000):** Einführung in die Unterstützte Kommunikation. Heidelberg.

**WATZLAWIK, P./BEAVIN, J.H./JACKSON, D. (2007):** Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien. 11. Auflage. Bern.

**WEID-GOLDSCHMIDT, B. (2013):** Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Karlsruhe.

**WILKEN, E. (2018):** Kommunikation und Teilhabe. In: WILKEN, E. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 5. Auflage. Stuttgart. 7-17.

**WILKEN, E. (2018) (Hrsg.):** Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 5. Auflage. Stuttgart.

## 3. Grundlagen für die praktische Umsetzung

3.1	Schulrechtliche Aspekte _____	33
3.2	Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Einsatz an Schulen _____	35
3.3	UK in der interdisziplinären Zusammenarbeit _____	44
3.4	Unterstützungsstrukturen in Bayern _____	48

## 3 Grundlagen für die praktische Umsetzung

### 3.1 Schulrechtliche Aspekte

Kommunikationsförderung für Menschen, die nicht oder nur schwer verständlich können, ist eine zutiefst pädagogische Verpflichtung. Diese findet in verschiedenen Ebenen des bayerischen Schulrechts ihre Entsprechung.

**BayEUG** Im *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* (BayEUG) ist allgemein festgelegt: „Die Förderschulen erfüllen den sonderpädagogischen Förderbedarf, indem sie eine den Anlagen und der individuellen Eigenart der Kinder und Jugendlichen gemäße Bildung und Erziehung vermitteln“ (Art. 19 Abs.3 Satz1 BayEUG). Kommunikative Fähigkeiten und die entsprechenden Entwicklungsbedürfnisse stellen einen zentralen Aspekt dieser „individuellen Eigenart der Kinder und Jugendlichen“ (ebd.) dar.

**VSO-F** Auf der Ebene der *Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung* (VSO-F) wird für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verdeutlicht: „Im Mittelpunkt des Lerngeschehens stehen die Entwicklung personaler Identität [...] sowie weiterer Kompetenzen insbesondere aus den Bereichen Kommunikation und soziale Beziehungen.“ (§18 Abs. 1 Satz 3 VSO-F). Im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung werden unter anderem der „Aufbau sozialer Beziehung und sprachlichen Handelns“ (§17 Abs. 1 VSO-F) als Kernpunkte sonderpädagogischer Förderung definiert. Für Menschen, die nicht oder nur schwer verständlich kommunizieren können, kann dies nur durch Unterstützte Kommunikation erreicht werden.

Die in den genannten Regelwerken grundlegende individuelle Förderung von Kommunikation und Sprache – und damit auch der Unterstützten Kommunikation – wird durch Aussagen der Lehrpläne vertieft:

**LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt kmE** Der *LehrplanPLUS für Förderschwerpunkt körperlich und motorische Entwicklung* (StMUK 2018a<sup>6</sup>) stellt fest:

„Das Grundbedürfnis von Menschen, sich anderen mitzuteilen und sich auszutauschen, ist bei Kindern und Jugendlichen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten in gleicher Weise vorhanden. Kommunikation ist Entwicklungsgrundlage und stellt einen entscheidenden Teil für Selbstbestimmung und soziale Teilhabe dar“ (StMUK 2018a, BuE kmE<sup>7</sup>, 1).

UK ist integraler Bestandteil unterrichtlicher Förderung:

„Mit dem Ziel gelingender Kommunikationsprozesse werden Hilfsmittel und Förderangebote der Unterstützten Kommunikation in den Unterricht integriert, und unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler finden spezifische methodisch-didaktische Berücksichtigung (StMUK 2018a, BuE kmE, 5.1.)“

Auch die Bedeutung des Umfeldes unterstützt Kommunizierender (vgl. ISB<sup>8</sup> 2021, 3) für gelingende UK, also von Fachkräften, Eltern und Mitschülerinnen sowie Mitschülern, wird im Lehrplan hervorgehoben:

---

<sup>6</sup> Im Quellenverzeichnis als BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018a)

<sup>7</sup> Der LehrplanPLUS ist ausschließlich online im *LehrplanInformationssystem* veröffentlicht. Statt der in gedruckten Publikationen üblichen Seitenzahlen, wird hier auf das Kapitel sowie den entsprechenden Gliederungspunkt als Quelle verwiesen. *BuE kmE, 5.1, Unterstützte Kommunikation* verweist somit auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag (BuE) des LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (kmE), Gliederungspunkt 5.1, Abschnitt Unterstützte Kommunikation.

<sup>8</sup> Im Quellenverzeichnis als STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG – ISB (2021)

„Der Einbezug unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler verlangt von allen Beteiligten Wissen über individuelle Kommunikationsformen und deren Gelingensbedingungen (StMUK 2018a, BuE kmE, 5.1, Unterstützte Kommunikation).“

Auf der Ebene der Fachlehrpläne und den dazugehörigen Fachprofilen wird zusätzlich auf die Anwendung von verschiedenen Formen der Unterstützten Kommunikation verwiesen.

Hilfsmittel und assistiven Technologien werden „nicht nur für den konkreten Unterrichtseinsatz ausgewählt, sondern deren Nutzung wird für die gesamte Lebenssituation (z.B. Freizeit, Berufsvorbereitung und Lebenswegeplanung) mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert und angebahnt“ (StMUK 2018a, BuE kmE, 5.1, Einsatz von Hilfsmitteln).

LehrplanPLUS für  
den Förder-  
schwerpunkt geistige  
Entwicklung

Auch im *LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*<sup>9</sup> ist Unterstützte Kommunikation als Unterrichtsprinzip im Bildungs- und Erziehungsauftrag abgebildet (vgl. StMUK 2018b, BuE gE, 5.1, Unterstützte Kommunikation).

Der Lernbereich „Kommunikation und Sprache“ im Fach „Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht“ enthält Kompetenzen, welche die Sprachentwicklung umfassen und Unterstützte Kommunikation beinhalten.

In den Fachlehrplänen wird im Rahmen der entwicklungsbezogenen Kompetenzen auf ‚Sprache und Kommunikation‘ auf Unterstützte Kommunikation eingegangen. In den Fachprofilen jedes Faches wird auf den Einsatz der Methoden und Mittel der Unterstützten Kommunikation hingewiesen.

LehrplanPLUS für  
den Förder-  
schwerpunkt Lernen

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag des *LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt Lernen*<sup>10</sup> legt ebenfalls im Hinblick auf den Entwicklungsbereich Kommunikation und Sprache großes Gewicht auf die situationsangemessene sprachliche Handlungskompetenz. Die Umsetzung der Förderung erfolgt unterrichtsimmanent und bietet so vielfältige Anknüpfungs- und Ausgangspunkte für Implementierung und Förderung der Unterstützten Kommunikation.

ELECOK

Die „Verschiedenheit und Komplexität der Hilfsmittel stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte“ (ebd.), so dass auch der interdisziplinäre Austausch mit beratenden Stellen als ein zentraler Baustein beschrieben wird. Dem Beratungssystem ELECOK (Elektronische Hilfen und Computer für Körperbehinderte) – als ELECOK Beratungsstelle an einem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung oder als Mobiler Sonderpädagogischer Dienst ELECOK (vgl. ISB 2021) – kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu:

„Ziel der ELECOK-Beratungsstellen ist, Kindern und Jugendlichen mit kommunikativen Einschränkungen vom vorschulischen Alter bis zur Berufsvorbereitung die Verwirklichung des Grundbedürfnisses auf Kommunikation zu ermöglichen. Durch Diagnostik und Beratung zu Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation sowie adaptierten Spielen und Spielzeugen, Hilfsmitteln zur PC- und Tabletsteuerung, Lernsoftware sowie der Umfeldkontrolle wird die Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im inner- und außerschulischen Bereich unterstützt. Die Beratungsstellen sind dabei Ansprechpartner für die Kinder- und Jugendlichen selbst, deren Erziehungsberechtigte sowie für Fachkräfte und alle weiteren an der Bildung und Förderung Beteiligten.“ (StMUK 2018a, BuE kmE, 3.2, ELECOK Beratungsstellen).

---

<sup>9</sup> Im Quellenverzeichnis als BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018b)

<sup>10</sup> Im Quellenverzeichnis als BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018c)

## 3.2 Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Einsatz an Schulen

Unabhängigkeit vom Förderort

Die Förderung im Bereich der Unterstützten Kommunikation ist nicht an die Beschulung an einem bestimmten Förderort gebunden, sondern orientiert sich an dem individuellen Kommunikationsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler und ihrem entsprechenden Förderbedarf. Unterstützte Kommunikation findet ihre Anwendung daher an allen Schularten.

Jede Schülerin bzw. jeder Schüler hat ein Recht darauf, zu kommunizieren und entsprechende Lernangebote zu erhalten. Diese setzen sich aus einer Kombination verschiedener Maßnahmen zusammen. Dazu gehören sowohl Einzel- und Gruppenförderung wie auch die unterrichtsimmanente Förderung (vgl. PIVIT 2005a, 08.018.002).

### Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen

Schulkonzept UK

Unterstützte Kommunikation muss eingebettet sein in ein gesamtschulisches Konzept. Dies ist Voraussetzung für eine kontinuierliche, individuelle Förderung, die Etablierung von Strukturen und eine intensive Einbindung in den schulischen Alltag. Durch ein vor Ort entwickeltes Kommunikationskonzept kann die Unterstützte Kommunikation und Kommunikationsförderung von der gesamten Schulgemeinschaft mitgetragen werden. Positiven Einfluss auf Fördermaßnahmen der Unterstützten Kommunikation hat eine intensive Zusammenarbeit aller organisatorischen Bereiche einer Schule.

Im Folgenden sollen verschiedene Bausteine für die Durchführung von Fördermaßnahmen im Bereich der Unterstützten Kommunikation aufgezeigt werden.

### Verantwortliche Organisation

Unterstützung durch die Schulleitung

Die Unterstützung und Anerkennung der Unterstützten Kommunikation durch die Schulleitung ist von großer Bedeutung. Die Einführung und Umsetzung eines UK-Konzeptes basiert auf der Bereitstellung personeller und zeitlicher Ressourcen. Ebenso wichtig ist die Bereitschaft aller Beteiligten, Fortbildung in Anspruch zu nehmen und sich spezifisch beraten zu lassen, um so UK zu etablieren und weiter zu entwickeln.

Zentrale Koordination

Als zentrale Ansprechpartnerin und Ansprechpartner wird nach Möglichkeit an jeder Schule eine Koordinatorin bzw. ein Koordinator für UK benannt, welche/r über Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Unterstützten Kommunikation verfügt bzw. sich diese sukzessive aneignet.

Steht eine Einrichtung vor einem grundlegenden und strukturellen Neuanfang bezüglich UK, sollten sich die Aufgaben der Koordinatorinnen und Koordinatoren zunächst Schritt für Schritt auf Teilgebiete richten. Die Auswahl dieser Teilgebiete erfolgt in Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

In Bayern sind in der Regel Koordinatorinnen und Koordinatoren an jedem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und jedem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung für den Bereich der Unterstützten Kommunikation benannt (siehe 3.4). Ihre Aufgaben erstrecken sich auf folgende Bereiche:

<b>Stufe 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit Elan und Interesse engagiert beginnen.</li> <li>• Verzahnen von Fördermaßnahmen der Unterstützten Kommunikation</li> <li>• Durchführen von Einzelförderung, Gruppenförderung oder „Talkergruppen“</li> <li>• Erweitern der eigenen Kompetenz durch Fortbildungen, Seminare, Beratungen</li> <li>• Koordinieren von Beratung und Fortbildung, Förderansätzen und Konzepten</li> <li>• Kontakt mit Hilfsmittelfirmen anbahnen und pflegen</li> </ul>
<b>Stufe 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leiten einer Steuergruppe, eines Teams oder eines Arbeitskreises</li> <li>• Verwalten des „Medienparks“ und der räumlichen Ausstattung</li> <li>• Durchführen von kollegialen und interdisziplinären Beratungen bzgl. Fördermaßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler</li> <li>• Initiieren und Koordinieren des Informationsflusses im Schulhaus und nach außen</li> </ul>
<b>Stufe 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koordinieren und Führen von Elterngesprächen und Beratungen</li> <li>• Durchführen von kollegialen und interdisziplinären Fortbildungen</li> <li>• Beratung bei der Erstellung von Gutachten für Hilfsmittelversorgungen</li> <li>• Kontakt mit Krankenkassen und Kostenträgern anbahnen und pflegen</li> </ul>

(vgl. hierzu auch PIVIT 2005a, 08.018.002)

### Förderung der Unterstützten Kommunikation als Teamleistung

Kommunikations-  
förderung als geteilte  
Aufgabe

Die Aufgabenbeschreibung macht deutlich, wie umfangreich und zeitlich aufwendig sich die Umsetzung der Unterstützten Kommunikation in der Praxis darstellen kann. Es ist daher weder zeitlich möglich noch zur Erreichung des Ziels kommunikativer Teilhabe sinnvoll, die Umsetzung von UK ausschließlich an eine einzelne Person (z. B. UK-Koordinatorin/UK-Koordinator) zu binden. Ihr bzw. ihm kommt eine entscheidende Rolle bei der Diagnostik, der darauf basierenden Ableitung von Förderzielen und deren Evaluation zu. UK-Förderung als Prozess jedoch ist eingebettet in eine ganzheitliche Förderung, die im interdisziplinären Team abgestimmt und von allen Beteiligten getragen sowie im Austausch miteinander umgesetzt wird (vgl. StMUK 2018a, BuE kmE, 3.1, Interdisziplinarität und Kooperation).

Klassen und  
Gruppenleitungen

Gerade Klassen- und Gruppenleitungen kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu. Sie gestalten täglich mehrere Stunden mit den Schülerinnen und Schülern, kennen diese sehr genau und arrangieren entsprechend passende Kommunikationsgelegenheiten und -bedingungen im Unterrichts- bzw. Gruppengeschehen. Weil an diesem Geschehen oftmals mehrere Fachkräfte aus verschiedenen Disziplinen beteiligt sind, müssen Maßnahmen der Kommunikationsförderung gemeinsam geplant, koordiniert und abgestimmt durchgeführt werden.

Kommunikations-  
förderung als geteilte  
Aufgabe

Das kooperative Erreichen von Zielen gelingt nur durch regelmäßigen Austausch. Im Bereich Unterstützter Kommunikation bedingt vor allem auch die kontinuierliche Weiterentwicklung des individuellen, multimodalen Kommunikationssystems (vgl. PIVIT 2005b, 01.006) den stetigen Abgleich unter allen Beteiligten:

- Allein in Kooperation des Bereiches der UK mit dem Bereich der Physiotherapie werden sich z. B. alle Möglichkeiten einer motorischen Ansteuerung ausloten lassen.
- Im Austausch mit Fachkräften der Heilpädagogischen Tagesstätte oder mit den Eltern gelingt es, ein für das Kind bzw. den Jugendlichen lebensbedeutendes Vokabular zu identifizieren und anzubieten.
- Klassenleitung und UK-Fachkraft prüfen gemeinsam, ob neben einer elektronischen Sprachausgabe ein anderes Kommunikationsmittel die Möglichkeiten zu Äußerungen im Unterricht unterstützt.

#### Teamsitzungen

Eine zentrale Stellung in der Zusammenarbeit nehmen die regelmäßigen Teamsitzungen ein, in welchen „Fördermaßnahmen und Entwicklungen reflektiert und neue Förderziele vereinbart [werden]“ (vgl. StMUK 2018a, BuE kmE, 3.1, Interdisziplinarität und Kooperation). Es bietet sich an, hierzu ein breites Repertoire an Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu nutzen:

#### Digitale Kooperation

- Informationen können in persönlichen Kontakten oder auch mithilfe elektronischer Kommunikationswege (z. B. Videotelefonie, Messenger Dienste, ...) zeitnah weitergegeben werden.
- Über Bildschirmfreigaben und Funktionen wie entfernte Steuerung kann von verschiedenen Orten gemeinsam an einem Programm gearbeitet werden und so beispielsweise von mehreren Kolleginnen und Kollegen zeitgleich eine Kommunikationsseite erstellt werden: Die Einarbeitung oder Pflege eines UK Programms bedarf so nicht mehr zwangsweise eines Treffens am selben Ort, was gerade bei mehreren Standorten einer Schule oder begrenzten Besprechungsräumen entlastend wirken kann.
- Die Zusammenarbeit kann durch asynchrone Arbeitsweisen erweitert werden, indem z.B. Datenbanken, gemeinsame Dateiablagen und geschützte Foren für Austausch und gemeinsame Dokumentation genutzt oder kollaborative Tools (z.B. geteilte Whiteboards) zur Weiterentwicklung von Zielen eingesetzt werden.

#### Förderplanung

UK-spezifische Ergebnisse und Entwicklungen werden festgehalten. Dies beinhaltet eine Auflistung der eingesetzten Kommunikationshilfen und des verwendeten Vokabulars ebenso wie eine Beschreibung des Förderangebots, eine Bestandsaufnahme der aktuellen Kommunikationssituation sowie die Festlegung kurz- und langfristiger Ziele. Die Integration der Kommunikationsförderung in einen bestehenden Förderplan oder auch die Entwicklung eines kommunikationsspezifischen Förderplans ist ein wichtiges Mittel, um die Förderung und die Informationsweitergabe zwischen Betreuungspersonen zu sichern (vgl. auch StMUK 2018a, BuE kmE, 3.1, Diagnostik und Förderplanung). Besonders im Hinblick auf den außer- und nachschulischen Einsatz von Kommunikationshilfen ist eine exakte Dokumentation wichtig und unerlässlich.

### **Kommunikationsförderung an verschiedenen Lernorten**

#### Vielfalt der Förderung

Die Förderung in der isolierten Einzel- oder Kleingruppensituation ist dafür geeignet, die technische Anwendung von Geräten und wiederkehrende Kommunikationsroutinen

anzubahnen. Das Gelernte muss jedoch anschließend unbedingt im Schulleben, im Unterricht, im täglichen Alltag – also im gesamten sozialen Umfeld – des Kindes angewandt werden. Darüber hinaus ist die Implementierung der Unterstützten Kommunikation in den häuslichen Alltag sowie in weitere Lebensbereiche ein wichtiges Ziel. Nur durch diese breite Nutzung von UK in allen Lebensbereichen lassen sich die „200 hits per day“<sup>11</sup> erreichen, die Voraussetzung dafür sind, dass die erworbenen Kompetenzen faktisch zu mehr Teilhabe und Partizipation für die betroffenen Schülerinnen und Schüler führen.

In der Kommunikationsförderung wird unterschieden zwischen „speziellen Trainingssituationen“ und „natürlichen Lernanlässen“ (Natural Environment), die Interaktion mit dem sozialen Umfeld erforderlich machen. Zwischen diesen Methoden existieren keine Widersprüche, da sie in der Regel parallel eingesetzt werden.

#### Klassenverband

**Zentraler Förderort - Klassenverband:** BÜNK/ BAUNACH beklagten 2005, dass es „noch weit verbreitet [scheint], dass Kommunikationsförderungen, sofern sie überhaupt angeboten werden, fast ausschließlich in Einzelstunden von UK-Spezialisten durchgeführt werden“ (08.005). Auch wenn diese Feststellung heute an Schärfe verloren haben dürfte, ist die Diskussion um Orte der Förderung, deren Spezifik und deren Beziehung untereinander weiterhin wichtig. Die Förderung im Klassenverband, integriert in den Unterricht, nimmt in der Schule eine zentrale Rolle ein. Ob und in welcher Weise die dort erworbenen Kompetenzen zur kommunikativen Teilhabe auch außerhalb der Schule beitragen, hängt auch davon ab, inwiefern relevante Problemstellungen der jeweiligen Lebenssituation zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht werden (Kompetenzorientierung); ebenso davon, inwiefern die unterrichtliche Förderung durch Förderung an anderen Orten und in anderen Kontexten bereichert und mit diesen vernetzt wird.

#### Unterrichts- immanente Förderung

Das didaktische Konzept der unterrichtsimmanenten Kommunikationsförderung sieht den Schwerpunkt der Kommunikationsförderung und die Verantwortung für den Förderprozess überwiegend im Klassenunterricht mit seinen zahlreichen natürlichen Lern- und Kommunikationsanlässen. Dies basiert auf der Überzeugung, dass Kommunikation vor allem dort gefördert werden muss, wo sie alltäglich stattfindet, also im Klassenunterricht.

In der Unterrichtsplanung für Klassen mit unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schülern kommen didaktische Konzeptionen der Binnendifferenzierung unter Einbeziehung sprachlicher, kommunikativer und fächerübergreifender Schwerpunkte zur Anwendung.

#### Kommunikative Haltestellen

Jegliche Unterrichtsplanung sollte kommunikationsorientierte Haltestellen (vgl. BÜNK/ BAUNACH 2005, 08.005) enthalten, die den unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schüler einen aktiven Einstieg ins Unterrichtsgeschehen ermöglichen. Solche Haltestellen lassen sich auf der gruppenspezifischen wie medialen Ebene (Tafelbild, Arbeitsblätter, elektronische und multimediale Angebote) berücksichtigen.

---

<sup>11</sup> 200-fache Nutzung der Kommunikationshilfe durch die Schülerinnen und Schüler am Tag. (vgl. THE COLLABORATIVE CENTER FOR ASSISTIVE TECHNOLOGY & TRAINING (CCATT): Top Ten Tips for Implementing AAC, online unter: <http://www.region2library.org/DATA/Communication/CaltTopTenTips.pdf>, Zugriff 03.07.2008)

#### Gesprächsanlässe

Im Klassenunterricht kommt es auf eine Unterrichtsorganisation an, in der systematisch konstruierte Gesprächsanlässe, genauso wie ungeplante, spontane Kommunikationssituationen ihren Platz haben: Im Hinblick auf die systematisch konstruierten Gesprächsanlässe zielt die unterrichtsimmanente Kommunikationsförderung darauf ab, im Klassenunterricht „Haltestellen einzuplanen, zu konstruieren und (spontan) zu erkennen, an denen unterstützt sprechende Schüler in den Lernbus der Gruppe einsteigen und sich somit vom passiven Beistellkind zum aktiv mitgestaltenden Schüler entwickeln können“ (ebd.).

#### Ritualisierte Anlässe

Je nach Leistungsvermögen der Klasse eignen sich auch ritualisierte Abläufe als „kommunikationsorientierte Haltestellen“, in denen unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern aktive Teilnahme ermöglicht wird. Die gesamte Bandbreite an UK Hilfsmitteln kann hier zum Einsatz kommen, beispielsweise

- Hilfsmittel mit einer Taste (z. B. Druck auf die Taste spielt ein vorher aufgenommenes „Auf die Plätze...“ am Beginn einer Bewegungseinheit ab),
- elektronische Sprachausgaben mit komplexer Oberfläche (z. B. „Wir beginnen jetzt mit der Lerntheke“ wird vorbereitet und zum Start der Arbeitsphase laut geäußert),
- aber auch Gesten und Bildkarten (z. B. Phase „Wer ist da?“ im Morgenkreis wird durch Ausführen einer Geste bzw. Zeigen einer Karte eingeleitet oder die Namen der Mitschülerinnen und Mitschüler liegen auf Karten bereit, so dass die Namen unterstützt geäußert werden können).

Über konkrete Rituale hinaus können wiederkehrende Elemente in den Unterricht integriert werden. Erfolgt beispielsweise verlässlich am Ende einer bestimmten Arbeitsphase ein Feedback, können sich unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten.

Im Sinne des Partizipationsmodells nach BEUKELMAN/MIRENDA (1998) sollten die unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler möglichst an sämtlichen Vorgängen des Unterrichts kommunikativ selbstständig und aktiv teilhaben können.

#### Einzelförderung

**Immanente Einzelförderung:** Über das durchgängige Unterrichtsprinzip der Kommunikationsförderung im Klassenverband hinaus hat die Einzel- und Kleingruppenförderung einen wichtigen, ergänzenden Stellenwert für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler, beispielsweise für gezieltes Vokabel-training, Einüben von Kommunikationsstrategien und -techniken, sowie das Ausprobieren und Trainieren von Ansteuerungsmöglichkeiten (vgl. PIVIT 2005, 08.018).

In diesem Rahmen kann intensiv auf individuelle Probleme und die Erweiterung des multimodalen Kommunikationssystems eingegangen werden. So bietet sich hier auch Raum für die Auseinandersetzung mit dem Kernvokabular, welches für die kommunikative Teilhabe im Alltag sehr bedeutsam ist (vgl. BOENISCH/SACHSE 2020). Vor allem für Förderziele „im Bereich der operationalen Kompetenz (Fertigkeiten in der Bedienung einer Kommunikationshilfe) sind diese Einzelzuwendungen besonders wichtig“ (BÜNK/ BAUNACH 2005, 08.005). Auch in den Bereichen der Kommunikationsanbahnung und der basalen Kommunikationsförderung hat die Einzuzu-eins-Situation aufgrund der intensiven und unmittelbaren Interaktion und der in der Regel notwendigen, besonderen Gestaltung der Umgebung einen hohen Stellenwert. Diese

Fördersituationen bilden Räume, in denen sich eine Person intensiv auf die kommunikativen Bedürfnisse des Kindes bzw. des Jugendlichen konzentrieren kann.

#### Fördergruppen

**Fördergruppe:** Zusätzlich zu den Einzelförderungen haben sich an Schulen Kleingruppen und Lerngruppen zum Förderbereich Unterstützte Kommunikation etabliert. In diesem Rahmen werden unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler unter thematischen Klammern in ihren multimodalen Kommunikationssystemen gemeinsam gefördert. Dies ermöglicht eine gegenseitige Identifikation, Austausch und das Lernen am Modell (vgl. BÜNK/ BAUNACH 2005, 08.006f).

Eine Fördergruppe unter der thematischen Klammer „Café“ könnte so aussehen:

Praxisbeispiel:  
„Talker-Café“ an der  
Don Bosco-Schule  
Passau

In regelmäßigen Abständen erhalten unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und Bezugspersonen eine Einladung ins ‚Talker-Café‘. In entspannter Atmosphäre, bei Kaffee, Kuchen können so Konversationen in Gang kommen und Fragen geklärt werden:

- Die unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler bestellen Getränke und Speisen mit Hilfe der Sprachausgabe und üben so den Einsatz ihrer Kommunikationshilfe in einer (später) alltagsrelevanten Situation. Die Speisekarte enthält dazu die passenden Ikonensequenzen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler. Bei der Bestellung kann durch Bezugspersonen das Prinzip des *Modellings* (siehe 5.1) umgesetzt werden.
- Unterstützt Kommunizierende tauschen sich auch mit Schülerinnen und Schülern der anderen Klassen aus. Hierbei üben sie Alltagsfloskeln und *Kernvokabular* (siehe 5.3) gemeinschaftlicher Situationen und *modellieren* gegenseitig.
- Eltern und Erziehungsberechtigte erleben den Einsatz der Kommunikationshilfe und deren teilhabeunterstützende Wirkung. Individuelle Entwicklungsfortschritte werden sichtbar.
- Die Eltern und Erziehungsberechtigten können untereinander Erfahrungen austauschen. Dies ist besonders bereichernd, wenn Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersgruppen anwesend sind, die verschiedene Formen der Unterstützten Kommunikation nutzen.
- Fachpersonal aus dem Bereich UK gibt Hinweise für die Förderung in der jeweiligen Situation sowie im häuslichen Umfeld. Überdies stehen es für Fragen der Eltern zur Verfügung.

#### Räumliche und finanzielle Ausstattung

#### Ausstattung

Gelingende Unterstützte Kommunikation und ihre professionelle Förderung benötigen räumliche, finanzielle und zeitliche Ressourcen. Diese beeinflussen entscheidend die Qualität der Umsetzung.

Gerade vor dem Hintergrund immer schnellerer Innovationszyklen bei elektronischen Geräten – so auch bei Hilfsmitteln der UK – entscheiden finanzielle Ressourcen darüber, ob und wie die UK-Förderung am technischen Fortschritt partizipieren und diesen gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler nutzbar machen kann.

Hilfreich ist ein Raum für Fördermaßnahmen, Teamsitzungen und Beratungsgespräche. Im Idealfall stehen zwei getrennte Räume zur Verfügung, der zweite kann dann als Reparatur-, Material- und Medienraum genutzt werden.

Die Ausstattung mit entsprechendem Material zur Durchführung von Diagnostik, Fördermaßnahmen und Beratungen richtet sich nach dem Bedarf der Schülerschaft.

#### Förderlich sind:

- Diagnostisches Material
- Schalter und einfache Geräte zur Kommunikationsanbahnung
- einfache sprechende Tasten, statische symbolorientierte Kommunikationshilfen mit vier oder mehr Feldern
- Netzschaltadapter mit Tasten (idealerweise für alle Klassenzimmer und Fachräume)
- Gebärdenlexikon als Buch/Software
- Reiche Auswahl an (adaptierten) Spielen und Spielsachen für unterschiedliches Alter und Leistungsvermögen
- PC/Laptop mit Lern- und Symbolsoftware sowie verschiedenen (adaptierten) Ansteuerungsmöglichkeiten
- Tablet mit unterschiedlichen Kommunikationsprogrammen
- Peripheriegeräte zur Teilnahme an Videokonferenzen
- Farbdrucker für die Erstellung von Kommunikationstafeln und Symbolkarten
- Verbrauchsmaterialien (wie Klettbänder oder Laminierfolien)
- Grundlegende Literatur für die Handbibliothek<sup>12</sup>

#### Hindernisse

Der Einsatz eines unterstützenden Kommunikationssystems ist ein nahezu unbegrenzter Lernprozess, auf den viele fördernde oder hemmende Faktoren einwirken. Dies erfordert langfristige und kontinuierliche Förderplanung.

#### Vertrauensvorschuss

Wichtigste Grundlage bleibt ein Vertrauensvorschuss (WEIGAND), den die Betreuungspersonen den Kindern und Jugendlichen geben und mit dem sie diese als Personen denken, denen „Mitteilungshandeln zugetraut werden kann“ (FUCHS 2011, 132). Ist dies nicht gegeben, besteht die Gefahr, dass mögliche Kompetenzen nicht erkannt werden, Entwicklungen stagnieren oder gar nicht erst in Gang kommen.

---

<sup>12</sup> Beispielsweise Grundlagenwerke wie ISAAC (2015): Handbuch der Unterstützten Kommunikation; BOENISCH, J./SACHSE, S. (Hrsg.) (2020): Kompendium Unterstützte Kommunikation; WILKEN, E. (2021): Unterstützte Kommunikation.

Die nachfolgende Übersicht zeigt eine Auswahl von möglichen Stolpersteinen. Ihre Auswirkungen werden oft zu Unrecht den Betroffenen zugeschrieben. Indem sich die potentiellen Risiken bewusst gemacht werden, können sie erkannt und vermieden werden:

Unterstützt sprechende Menschen können sich in einer passiven Kommunikationsrolle erleben und diese übernehmen. Deshalb machen sich andere Personen zum Sprachrohr der oder des Betroffenen und gründen ihre Rolle teilweise über die Passivität und Hilfsbedürftigkeit der unterstützten Kommunizierenden.

Aktives, lenkendes und dominierendes Sprachverhalten der betreuenden Personen, das von großen Sprechanteilen geprägt ist, bestätigt und festigt die „gelernte Passivität“ nichtsprechender Menschen.

Ein umfassender Gebrauch von Ja/Nein-Fragen und anderen „alternativen“ Strategien sowie die gewohnten Interaktionsmuster machen eine eigenaktive Kommunikation scheinbar überflüssig.

Möglicher Stolperstein:	Ungehörte Gedanken:
<p>Sämtliche Aussagen, Wünsche und Bedürfnisse der nichtsprechenden Person werden aus früheren Erfahrungen und Interaktionen der Bezugspersonen gespeist. Die Bezugspersonen entscheiden letztlich.</p> <p>Bezugspersonen reden, erläutern und versuchen für bestimmte Aussagen die Zustimmung oder die Ablehnung der Kinder und Jugendlichen zu bekommen.</p>	<p>„Schade, dass ich wieder nichts sagen konnte, eigentlich wollte ich im Moment was anderes, na ja egal...“</p> <p>„Ich weiß gar nicht, was die mir alles erzählen wollen, ich schalte ab und nicke einfach irgendwann, ich komm ja eh nicht zu Wort...“</p>

Ein Kommunikationssystem wird nicht benutzt, da Bedürfnisse über körperliche Signale ausgedrückt werden.

Möglicher Stolperstein:	Ungehörte Gedanken:
<p>Es muss schnell gehen, die Äußerung von Bedürfnissen soll möglichst mit einfachen Zeichen geschehen, die Kommunikationshilfe bleibt im Stand-by-Modus.</p>	<p>„Schade, dass mein Talker nicht eingeschaltet ist, ich würde mal allen gerne laut sagen, dass sie ruhiger sein sollen, vielleicht lachen die dann auch mal wie beim Lukas immer!“</p>

Eltern verständigen sich über eigene „Systeme“ (spezielle Gebärden, Zeichen oder Laute) mit ihren Kindern. Der Gebrauch des „neuen Systems“ könnte den Bezugspersonen im Vergleich dazu zu umständlich und aufwendig erscheinen.

Möglicher Stolperstein:	Ungehörte Gedanken:
<p>Zuhause bleibt die Kommunikationstafel in der Schultasche, das Fingeralphabet geht schneller!</p>	<p>„Mein Papa kennt die Tafel ja noch gar nicht...“</p>

Der Umsetzung von UK wird aufgrund organisatorischen Mehraufwands, Berührungängsten und fehlenden Ideen aus dem Weg gegangen.

**Möglicher Stolperstein:**

Eine weitere unterrichtliche Differenzierung der Klasse scheint oder ist der Lehrkraft nicht möglich.

**Ungehörte Gedanken:**

„An mich denkt wieder keiner! Ich würde einfach gerne mal etwas / mehr sagen, ...hallo?“

Das Kommunikationssystem ist (stellenweise) nur schlecht erreichbar oder funktioniert technisch nicht korrekt.

**Möglicher Stolperstein:**

Der Akku des Hilfsmittels ist leer, die Aufnahmen / das Vokabelsystem sind gelöscht oder nicht aktualisiert, das Hilfsmittel ist (gerade) nicht greifbar

**Ungehörte Gedanken:**

„Na toll, jetzt spinnt das Ding wieder und ich kann nichts sagen. Aber warum wird jetzt einfach weggepackt?“

Verfügbares Vokabular wird in realen Kommunikationssituationen (teilweise) nicht genutzt.

**Möglicher Stolperstein:**

In der Förderstunde wurden die Nennung des Datums und die Begrüßungen geübt, doch nimmt sich die Lehrkraft am Morgen keine Zeit dafür.

**Ungehörte Gedanken:**

„Hallo Frau Meier, heute ist Freitag der 13. Mai, das Wetter ist schön und sie haben mich wieder nicht danach gefragt...“

### Schlussfolgerung

Sind grundlegende strukturelle und konzeptionelle Schritte bewältigt, so ist es entscheidend, dass alle Beteiligten UK in ihr Denken und Handeln integrieren.

Kommunikation ist grundlegend, um mit Menschen in Kontakt und Dialog zu treten, „Ich sein“ zu können und zu lernen. Dieses Bewusstsein muss gefördert werden, ebenso Geduld und Verständnis für die verlängerte Dauer der Antwort einer Nutzerin bzw. eines Nutzers. Dann stehen die Türen offen für eine Integration von UK in den Unterricht (Unterrichtsimmanente Kommunikationsförderung) und in das gesamte soziale Umfeld.

### 3.3 UK in der interdisziplinären Zusammenarbeit

#### Notwendigkeit von interdisziplinärer Zusammenarbeit im Rahmen der Kommunikationsförderung

Einbezug aller  
Entwicklungsgebiete

SEVENIG formulierte bereits 1997 den Ansatz: „Alle Entwicklungsbereiche eines Kindes, die für den Aufbau kommunikativen Verhaltens gleich welcher Art wichtig sind, müssen in die Förderung mit einbezogen werden“ (15):

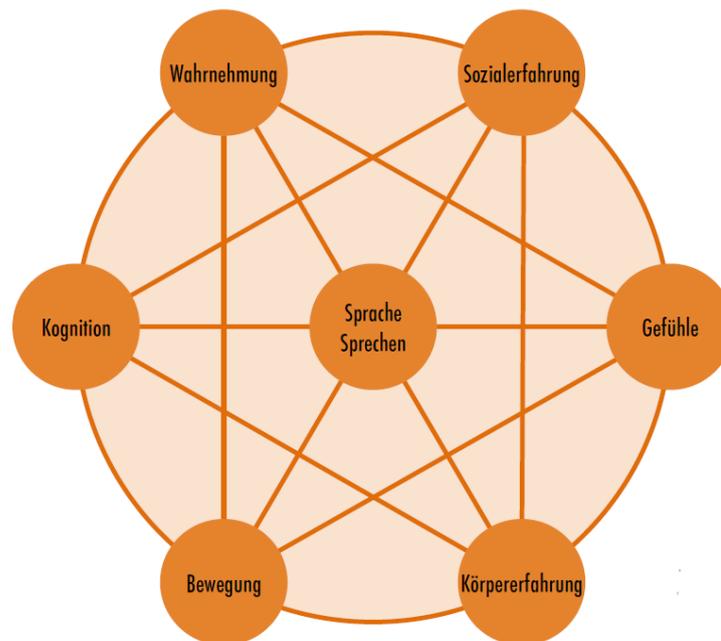


Abbildung 2: Ganzheitliches Entwicklungsmodell nach Fröhlich (in SEVENIG 1997)

Eine einzelne Fachdisziplin, die sich mit der kommunikativen Förderung von Kindern und Jugendlichen beschäftigt, kann das Spektrum menschlicher Entwicklung nicht umfassend abdecken. „Wenn die disziplinen eigenen Bearbeitungsmethoden für ein Problem nicht ausreichend sind, dann muss es in Kooperation mit einer oder mehreren anderen Disziplinen bearbeitet werden“ (FISCHER/ HAHN 2001, 82). Gerade die grundlegende UK-Diagnostik ist „eine äußerst komplexe Aufgabe, die kaum von einer Person und einer Fachdisziplin alleine zu leisten ist“ (GARBE/HERMANN 2020, 158).

Die Förderung der Kompetenzen des Kindes oder Jugendlichen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen wird in Zusammenarbeit von spezialisierten Personen aus unterschiedlichen Fachbereichen realisiert. Deshalb ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der beteiligten Fachleute in Form eines Teams für die Kommunikationsförderung unabdingbar (vgl. SEVENIG 1997, 20).

## Zusammenarbeit von verschiedenen Disziplinen

„Ein Team stellt eine Gruppe von Personen dar, die mit der Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe beschäftigt sind“ (frei nach BONSE-OLSEN<sup>13</sup>).

In die gemeinsame Aufgabe der Kommunikationsförderung kann Expertise aus verschiedenen Bereichen sinnvoll eingebunden werden: Pädagogik/Sonderpädagogik, Eltern, Therapie, Pflege, Psychologie und Sozialpädagogik.

Jede Profession verfügt über spezifische Kompetenzen, die sie einbringen kann. Die nachfolgende Auflistung weist auf Berufsgruppen hin, die nach Möglichkeit an der UK-Förderung beteiligt sein sollten. Inwieweit dies tatsächlich realisierbar ist, hängt davon ab, welche Kooperationspartner einer Schule zur Verfügung stehen. Besondere Bedeutung hat dabei die Zusammenarbeit mit einer heilpädagogischen Tagesstätte (vgl. StMUK 2018a, BuE kmE, 3, Interdisziplinarität und Kooperation; StMUK 2018b, BuE gE, 3, Interdisziplinarität und Kooperation). Durch enge Kooperation wird es möglich, die Förderung über die gesamte Tagesstruktur der Kinder und Jugendlichen aufrecht zu erhalten (ebd.).

### *(Sonder-) Pädagogik*

(Lehrkraft für Sonderpädagogik, Heilpädagogische Förderlehrkraft, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, UK-Koordinatorin/ Koordinator, ggf. ELECOK-Beraterin und Berater, Schulbegleitung)

- Koordinieren von UK-Maßnahmen
- Bestimmen der didaktisch-methodischen und der sonderpädagogischen Orte der Kommunikationshilfen
- Unterbreiten von Vorschlägen zu Geräten, Adaptionen und Arbeitsplatzgestaltung
- Einweisen und Anleiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Klasse bzw. der Gruppe
- Einführen und Anwenden der Kommunikationshilfen
- Erstellen von Förderplänen in Absprache mit dem Team
- Einbinden von UK in Unterricht und Alltag
- Unterbreiten von Vorschlägen zur „Teilnahme“ und „Teilhabe“ im Sinne des Partizipationsmodells
- Integratives Umsetzen der sprachlichen Maßnahmen
- Enges Zusammenarbeiten mit der UK-Koordinatorin, dem UK-Koordinator, ggf. UK-Tandems und Beratungsstellen
- Beziehungsgestaltung als Grundlage kommunikativen Austausches
- Entwicklungsadäquate Information der Mitschülerinnen und Mitschüler über Gelingensbedingungen von UK
- Unterstützung kommunikationsförderlichen Verhaltens der Klassen-gemeinschaft

---

<sup>13</sup> Karin Bonse-Olsen war Schulleiterin eines Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und stellte dabei vor allem auch Unterstützte Kommunikation ins Zentrum ihrer Arbeit. Die Tageszeitung *Mainpost* fasst ihr Wirken unter dem Titel „Aufmerksamkeit für jedes kleinste Signal“ ([Link](#)) zusammen.

### *Ergotherapie*

---

- Fachspezifisches Beraten bei der Auswahl von Geräten, Programmen und Apps
- Fachliches Beraten hinsichtlich der motorischen Möglichkeiten zur Bedienung von Kommunikationshilfen unter Berücksichtigung ergotherapeutischer und entwicklungsorientierter Gesichtspunkte
- Fachliches Begleiten beim Einsatz von Kommunikationshilfen
- Trainieren, Testen und Optimieren von Ansteuerungsmöglichkeiten
- Trainieren neuer Kommunikationshilfen
- Gestalten des Arbeitsplatzes unter ergonomischen Gesichtspunkten
- Optimieren von Sitzposition und Ausgangslage
- Förderung der Wahrnehmung
- Alltagstraining
- Durchführen von Einzelförderung im Bereich der UK
- Herstellen von Adaptionen (soweit möglich)

### *Physiotherapie*

---

- Gestalten des Arbeitsplatzes unter physiologischen Gesichtspunkten
- Einüben selektiver Bewegungen
- Aktivieren und Erhalten von Bewegungsabläufen für verschiedene Ansteuerungsmöglichkeiten

### *Logopädie/ Sprachtherapie*

---

- Diagnostizieren des sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstandes
- Diagnostizieren und Aktivieren des passiven Wortschatzes bzw. Sprachverständnisses
- Beratende Funktion bei Auswahl und Einsatz von Kommunikationshilfen unter logopädischen Kriterien
- Einführen und Assistieren beim Einsatz von Kommunikationshilfen
- Eigenständiges Einsetzen von Geräten zur Kommunikationsförderung in der Therapie

### *Pflegekräfte*

---

(Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger, Heilerziehungspflegehelferinnen und Heilerziehungspflegehelfer, Krankenschwester und Krankenpfleger, FSJ, Schulbegleitungen)

- Sensibles Erkennen und konsequentes Gestalten von Kommunikationsanlässen
- Anwenden von basalen Kommunikationskonzepten
- Unterstützen des Einsatzes von Kommunikationshilfen im Unterricht
- Beobachten von inhaltlichen Interessen und kommunikativen Vorlieben
- Einbezug von UK in Pflege- und Einzelsituationen

- Diagnostizieren des kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstandes
- Begleiten des Förderprozesses
- Supervision des Teams
- Heranführen an „Psychologische Basics“ der Teamarbeit
- Begleiten der Teammitglieder
- Begleiten des Kindes und der Familien

### Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten

Eine Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten – also mit den engsten und wichtigsten Bezugspersonen – ist außerordentlich wichtig. Kommunikationsgeräte und Strategien der Anwendung können von den Kindern und Jugendlichen nur dann durchgängig sinnvoll eingesetzt werden, wenn diese auch im Elternhaus akzeptiert und angewendet werden. Kommunikationsförderung wird gerade am Beginn sehr erleichtert, wenn die Eltern Interessen, Motive und die Lebenswelt der unterstützenden kommunizierenden Schülerin bzw. des Schülers beschreiben.

Eltern entwickeln mit ihren Kindern oftmals früh Kommunikationswege, die ohne UK-Hilfsmittel auskommen. Diese reichen meist, um sich im familiären Kontext und über basale Bedürfnisse zu verständigen; sind aber mitunter schwer zu erweitern und in andere Kontexte zu übertragen. Ein wichtiges Ziel von Beratung kann es daher sein, das Bewusstsein zu wecken, dass das eigene Kind auch mit anderen Bezugspersonen kommunizieren möchte und dazu eines auf verschiedene Situationen übertragbaren Kommunikationssystems bedarf. Dieses sollte auch ein Verstehen und eine Interaktion mit Personen, die nicht nur im engsten Kreis um das Kind zu finden sind, erlauben.

Ausgewählte Ziele der Beratung und Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sind:

- Dauerhaftes Gestalten, Einsetzen und Bewerten der Kommunikationshilfen
- Weiterführen der Inhalte aus der Schule und umgekehrt
- Entwicklung von Ideen und Vorschlägen für den häuslichen Einsatz der Kommunikationshilfen
- Austausch über Vorlieben, Interessen der unterstützenden kommunizierenden Schülerin bzw. des Schülers als Grundlage für Kommunikation und deren Förderung
- Austausch über Situationen des familiären Lebens sowie der Freizeit als Grundlage für Vokabelauswahl und Gestaltung lebensnaher Fördersituationen.

### Zusammenarbeit im Team als Vernetzung der unterschiedlichen Sichtweisen

Diese oben beschriebene, je eigene Expertise führt mitunter aber auch zu einer Vielfalt von Ansprüchen, Ansätzen und Zielen im Zusammenhang mit der Kommunikationsförderung. Jeder der Beteiligten möchte seine Vorstellungen in den Förderprozess einfließen lassen. Statt gegenseitiger Unterstützung und einer Verbesserung der Förderung wären so auch gegenseitige Blockaden oder isoliert wenig wirksame Förderansätze denkbar.

Produktive Interdisziplinarität erfordert die Zusammenführung verschiedener Kompetenzen, um ein und denselben Gegenstand umfassender zu erschließen (vgl. WELZER 2006). Das Schaubild verdeutlicht die Entwicklung eines *Nebeneinanders der Disziplinen* zu einem *Netzwerk des Disziplinen*, das sich in einer Zusammenarbeit im Team realisiert.

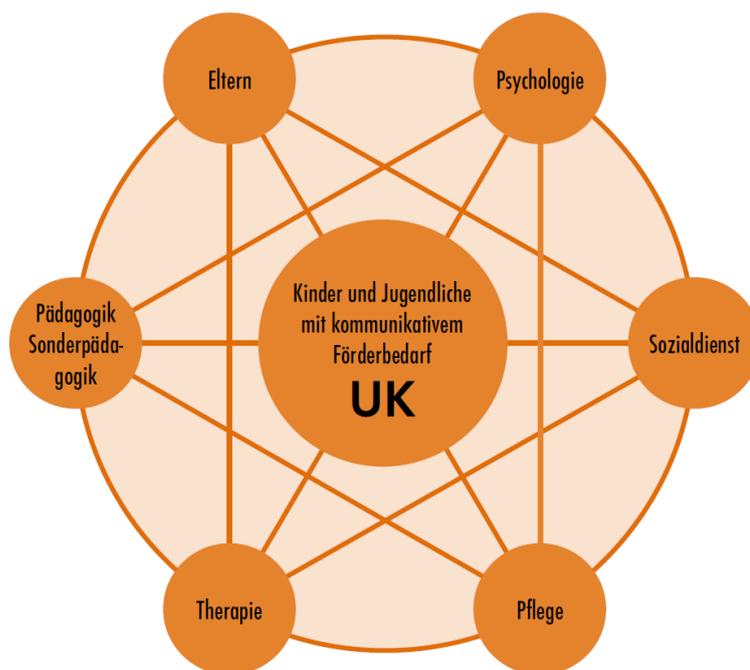


Abbildung 3: Vernetzung unterschiedlicher Disziplinen

Die Zusammenarbeit im Team fußt auf „einem Verständnis, welches Spezialisierungen nicht als Separierungen begreift“ (vgl. StMUK 2018a, BuE kmE, 3.1, Interdisziplinarität und Kooperation). Stattdessen werden die jeweiligen Team-Mitglieder „Partner in der gemeinsamen Sache“. Sie definieren gemeinsam getragene Ziele und übernehmen Verantwortung für deren Umsetzung (ebd).

### 3.4 Unterstützungsstrukturen in Bayern

Um Unterstützte Kommunikation in Schulen zu etablieren und weiter zu entwickeln wurden in Bayern spezielle Strukturen und Rahmenbedingungen geschaffen.

#### UK Tandems

Über die bayerischen Regierungsbezirke verteilt wurden durch die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen UK-Tandems aufgebaut. Sie setzen sich zusammen aus jeweils einer Lehrkraft aus dem Bereich des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung und des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der jeweiligen ELECOK-Beratungsstelle).

Die UK-Tandems sind direkte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die jeweiligen UK-Koordinatorinnen und Koordinatoren an den Schulen. Diese unterstützen sie dann bei Fragen,

stehen für Beratung zur Verfügung und bieten Fortbildungen sowohl für die Koordinatorinnen und Koordinatoren als auch für Schulen an.

## UK Koordinatorinnen und Koordinatoren

An allen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung wurde jeweils eine UK-Koordinatorin bzw. ein UK-Koordinator benannt. Sie sind Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner für UK an ihrer Schule und initiieren Weiterentwicklung in diesem Bereich. Zu ihren umfangreichen Aufgaben gehören beispielsweise:

- Leitung einer Steuergruppe / UK-Teams an der eigenen Schule
- Koordination von Beratung, Förderung, Fortbildung im Kontext von UK
- Verwaltung des Medienpools und der räumlichen Ausstattung
- Beratung von Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen
- Förderung von Schülerinnen und Schülern
- Kontakt mit Hilfsmittelfirmen und -anbietern sowie Krankenkassen bzw. Kostenträgern
- eigene Fort- und Weiterbildung

Aufgaben der UK  
Koordinatorinnen und  
Koordinatoren

Auch für die Arbeit der Koordinatorinnen und Koordinatoren gilt: UK Förderungen kann alleine nicht gelingen. Die Koordinatorin bzw. der Koordinator hält zwar für bestimmte Aspekte spezifische Fachkompetenz vor, ist aber auch darauf angewiesen, dass Kommunikationsförderung als eine Aufgabe aller am Bildungsprozess Beteiligten angesehen und unterstützt wird. Die Notwendigkeit der Unterstützung ergibt sich dabei nicht nur aus einem spezifischen pädagogischen Auftrag heraus, sondern auch aus der ethischen Haltung auf Basis des in Kapitel 1 beschriebenen Menschenbildes, welches Kommunikation als menschliches Grundbedürfnis anerkennt.

## Literatur

**BAYERISCHES GESETZ ÜBER DAS ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSWESEN (BAYEUG)** in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), zuletzt geändert durch Gesetz vom 24. Juli 2020 (GVBl. S. 386).

**BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018a):** LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. München.

**BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018b):** LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München.

**BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018c):** LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt Lernen. München.

**BEUKELMANN, D.R./MIRENDA, P. (2018):** Augmentative and Alternative Communication. Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults. 2. Edition. Baltimore.

**BOENISCH, J. / SACHSE, S. (2020):** Kernvokabular – Bedeutung für den Sprachgebrauch. In: BOENISCH, J. / SACHSE, S. (Hrsg.): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart. 108-116.

**BÜNK, C./ BAUNACH, M. (2005):** Unterstützte Kommunikation in der Schule. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 08.003-08.012.

**FISCHER, A./ HAHN, G. (2001):** Interdisziplinarität fängt im Kopf an. Frankfurt.

**GARBE, C./HERMANN, T. (2020):** UK Diagnostik – eine Einführung. In: BOENISCH, J. / SACHSE, S. (Hrsg.): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart. 157-169.

- 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.
- Pivit, C. (2005a):** Empfehlungen zur Durchführung von Fördermaßnahmen in, Bereich Unterstützte Kommunikation an Schulen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 08.018.002 -08.018.005.
- Pivit, C. (2005b):** Individuelle Kommunikationssysteme. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 01.006-01.017.
- RIEDEL, F. (2006):** Psychologische Basics zur Teamarbeit. Praxis Info 6, 3/2006.
- STAATSIINSTITUT 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](https://www.isb.bayern.de/download/25130/msd_konkret_10_elecok.pdf) (abgerufen am 14.05.2021).
- SCHULORDNUNG FÜR DIE VOLKSSCHULEN ZUR SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG (VOLKSSCHULORDNUNG-F; VSO-F) vom 11. September 2008 (GVBl. S. 731, 907, BayRS 2233-2-1-K), zuletzt geändert durch § 1 Abs. 220 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98).**
- SEVENIG, H. (1997):** Materialien zur Kommunikationsförderung von Menschen mit schwersten Formen cerebraler Bewegungsstörungen. Düsseldorf.
- TIETZE, K. (2007):** UK als Schulkonzept — Aber wie fange ich an? Unterstützungsmöglichkeiten in einer Vorstufe. Ein Erfahrungsbericht. In: SACHSE, S./BIRNGRUBER C./ARENDES, S. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 220-229.
- WEIZER, H. (2006):** Nur nicht über Sinn reden! DIE ZEIT vom 27.04.2006.

## 4. UK Diagnostik

4.1	Fragestellungen der UK-Diagnostik	53
4.2	Aufgaben der Diagnostik	54
4.3	Kind-Umfeld-Diagnostik	54
4.4	Diagnostische Methoden	55
4.5	Diagnostik im Team	56
4.6	Diagnostik und Förderung als Kreislauf	58
4.7	Bedeutung der Reflexion in der Diagnostik	59
4.8	Modelle der Kommunikationsentwicklung	60
4.9	Diagnostik und Förderung	66

## 4 UK-Diagnostik

Der Begriff „Diagnostik“ geht auf den griechischen Ausdruck „diagnosis“ zurück. Dieser steht für „Erkenntnis“ sowie für eine „unterscheidende Beurteilung“, die sich aus genauen Beobachtungen und ggf. standardisierten Diagnostikverfahren ergibt.

### Definition

GARBE/HERMANN definieren „UK Diagnostik“ als „Gesamtheit der Verfahren und Theorien, die dazu dienen, kommunikatives Verhalten von Personen mit Förderbedarf im Bereich Unterstützter Kommunikation zu erfassen, zu beschreiben und systematisch einzuordnen“ (2020,158).

### Kontinuität

Diagnostik stellt – im Besonderen im Bereich der Kommunikation – keinen einmaligen Vorgang dar, sondern bildet einen kontinuierlichen Prozess: „Man kann nicht davon ausgehen, dass alle ermittelten Ergebnisse über Zeit und Raum stabil sind. (...) Folglich ist Diagnostik eher als andauernder Prozess zu betrachten, der unterschiedliche Ergebnisse in unterschiedlichen Situationen und Veränderungen über die Zeit mit einkalkulieren muss“ (ACHILLES 2003, 14.007).

Eine stetige Reflexion des momentanen Ist-Standes und der Interventionsmaßnahmen ist damit Voraussetzung für langfristige Verbesserung der Partizipation.

Grundlage der Intervention und der Kommunikationsförderung kann das Partizipationsmodell (siehe Punkt 2.6) von BEUKELMANN/MIRENDA (1998) bilden, welches die Teilhabe des Menschen ohne Lautsprache an den Kommunikationsvorgängen seiner sozialen Umgebung als zentrales bzw. übergeordnetes Handlungs- und Förderziel ansieht und dabei das Umfeld entsprechend berücksichtigt. Mögliche hemmende Barrieren werden freigelegt und stellen Ansatzpunkte für entsprechende Interventionen dar (vgl. BOENISCH/SACHSE 2007, 42f). Alle Maßnahmen der UK-Diagnostik zielen also darauf ab, Kommunikationsentwicklung zu unterstützen, Bedingungen für die erfolgreiche Nutzung Unterstützter Kommunikation zu schaffen und dadurch schlussendlich Teilhabe zu ermöglichen (vgl. GARBE/HERMANN 2020, 158).

Um Hinweise für diese Förder- und Interventionsansätze zu erhalten, bedarf es jeweils einer konkreten, *diagnostischen Fragestellung* (4.1) als Ausgangspunkt der UK-Diagnostik. Je nach Fragestellung kann Diagnostik unterschiedliche *Zwecke und Aufgaben* (4.2) verfolgen. Im Mittelpunkt der UK-Diagnostik stehen die Kinder und Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten. Da das Gelingen von Unterstützter Kommunikation darüber hinaus vom Umfeld beeinflusst wird, werden auch die Bedingungen und Einflüsse um das Kind herum betrachtet; allem voran der soziale Kontext, in dem es lebt, und seine Bezugspersonen. Der diagnostische Prozess wird dazu als *Kind-Umfeld-Diagnostik* (4.3) gestaltet. Die Vielzahl an möglichen Fragestellungen und relevanten diagnostischen Interessen erfordern es, dass Lehrkräfte über ein breites Repertoire an *diagnostischen Methoden* (4.4) verfügen. UK-Diagnostik ist eine äußerst komplexe Aufgabe, die nicht von einer Person oder Fachdisziplin alleine geleistet werden kann, sondern nur durch eine *interdisziplinäre Teamleistung* (4.5) möglich wird. Die generierten, diagnostischen Erkenntnisse münden in Förderansätzen. Deren stetige Überprüfung und Weiterentwicklung stößt dann wieder diagnostische Prozesse an, so dass *Diagnostik und Förderung als Kreislauf* gedacht werden können (4.6).

Eine *Reflexion* des diagnostischen Prozesses sowie die *Selbstreflexion* der Diagnostizierenden (4.7) sichern die Qualität der gewonnenen Erkenntnisse. Als wichtigste Instrumente der Diagnostik und als Planungsgrundlage für die Förderung haben in der UK-Diagnostik *Modelle der Kommunikationsentwicklung* (4.8) sowie spezifische *Diagnose- und Förderansätze* (4.9) besondere Relevanz.

#### 4.1 Fragestellungen der UK-Diagnostik

„UK-Diagnostik [...] erfordert immer eine konkrete Fragestellung.“

GARBE/HERMANN 2020, 161

Große Spannweite  
diagnostischer  
Fragestellungen

UK-Diagnostik „umfasst eine Betrachtung aller Bereiche, die für die Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenzen und letztendlich für gelingende Kommunikation von Bedeutung sind“ (GARBE/HERMANN, 2020, 158). Hieraus ergibt sich eine große Spannweite an möglichen Fragestellungen, z.B.:

- Welche körpereigenen Kommunikationsformen (z. B. Gebärden) bieten sich an?
- Welche technischen/nicht-technischen Kommunikationshilfen eignen sich?
- Wie kann ein vorhandenes Kommunikationssystem sinnvoll erweitert werden?
- Welche motorischen Voraussetzungen sind gegeben und inwiefern beeinflussen diese die Auswahl der Kommunikationshilfe?
- Welche kognitiven Fähigkeiten ermöglichen den Einsatz welcher Kommunikationshilfen
- Wie kann man elektronische Kommunikationshilfen an vorhandene oder veränderte Fähigkeiten der Schülerin oder des Schülers anpassen?
- Wie kann man die Eigenaktivität unter Einsatz von UK erhöhen?
- Welche konkreten Situationen eignen sich zur Anbahnung oder Verbesserung der kommunikativen Partizipation?
- Welche Personen können zielgerichtet Einfluss in authentischen Kommunikationssituationen nehmen?
- Welches Vokabular ist geeignet?
- Welche besonderen Situationen eignen sich zur kommunikativen Teilhabe?
- Welche Hindernisse für die Nutzung von UK gibt es im Umfeld des Kindes?
- Welchen Unterstützungsbedarf hat das Umfeld?
- In welchen Situationen möchte die Schülerin oder der Schüler kommunikativ teilnehmen und in welchen sich zurückhalten?

## 4.2 Aufgaben der Diagnostik

Diagnostik kann – je nach Fragestellung – unterschiedliche Zwecke und Aufgaben verfolgen. GARBE/HERMANN (2020) nennen für die Diagnostik im Kontext Unterstützter Kommunikation die Funktionen der

1. *Eingangsdagnostik*<sup>14</sup> zur Erfassung der Ausgangssituation
2. *Förder- und Prozessdiagnostik* als Grundlage für Planung und Evaluation von Maßnahmen
3. *Kind-Umfeld-Analyse* als systemisch orientierte Betrachtung des Kindes bzw. Jugendlichen und seines Umfeldes einschließlich der Wechselwirkungen (vgl. 157f).

Prozess- und  
Verlaufsdagnostik  
im Fokus

Im Rahmen der schulischen Kommunikationsförderung steht im zeitlichen Verlauf nach einer anfänglichen Eingangsdagnostik<sup>14</sup> vor allem der prozess- und förderungsbezogene Aspekt im Vordergrund. Diagnostik bezieht hierbei immer auch das Umfeld mit ein.

## 4.3 Kind-Umfeld-Diagnostik

„Die Wünsche und auch die Bereitschaft des Umfeldes sind hauptverantwortlich für den Erfolg und das Scheitern einer UK-Intervention. Deshalb sollten so viele Bezugspersonen wie möglich aktiv in den Entscheidungsprozess einbezogen werden.“

FRANCOIS 2008, 16

Individuum und  
sozialer Kontext

Das Ziel kommunikativer Teilhabe ist „nicht alleinig durch den Zugang der betroffenen Person zu unterstützenden Kommunikationsformen“ (ISB<sup>15</sup> 2021, 3) zu erreichen. Der *personenbezogene Aspekt* der Diagnostik wird daher um den Aspekt der *Umfeldbedingungen* der Schülerinnen und Schüler erweitert.

Einfluss der Umwelt

Die Umwelt und deren Anregungen haben großen Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes (vgl. CHAPMANN 2000). Die „affektive Beziehung zum Kind, die Häufigkeit, mit der mit ihm gesprochen wird, die Abstimmung des Gesagten mit dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes und das Eingehen auf seine Äußerungen“ (KANE 2021, 18) sind nur einige wenige Beispiele für diesen Einfluss. In der UK-Diagnostik „sollte daher stets auch betrachtet werden, welche Anregungen und Lernmöglichkeiten ein Kind in seinem natürlichen Umfeld vorfindet“ (ebd.).

Bedeutung der  
Bezugspersonen

Diagnostik ist eingebettet in Alltagssituationen, in denen das Kind bzw. die oder der Jugendliche beobachtet wird, und in Anamnese- und Beratungsgespräche mit den Eltern, Erziehungsberechtigten und weiteren Bezugspersonen (vgl. BOENISCH/SACHSE 2007, 40). Je mehr Personen (beispielsweise Erziehungsberechtigte, Eltern, Geschwister, therapeutische Fachkräfte, Lehrkräfte, Pflegepersonal) ihre Beobachtungen und Erkenntnisse in die Diagnostik einfließen lassen,

---

<sup>14</sup> Eingangsdagnostik findet auch an Übergängen zwischen verschiedenen Förderorten statt. Über diese hinaus sind jedoch auch die bereits erlangten Erkenntnisse entscheidend, um unterstützt Kommunizierende möglichst ohne Unterbrechung adäquat fördern zu können. Die bereits erlangten Erkenntnisse müssen daher dokumentiert und bei Wechsel zwischen Förderorten strukturiert übergeben werden.

<sup>15</sup> Im Literaturverzeichnis als STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG – ISB (2021)

desto vielfältiger und umfassender werden die Resultate sein. Bei der Formulierung der unterschiedlichen Zielsetzungen sollte stets das häusliche Umfeld intensiv miteinbezogen werden, um die Verankerung von neuen Kommunikationsstrukturen in außerschulisch lebensbedeutsamen Situationen zu gewährleisten: „Die Wünsche und auch die Bereitschaft des Umfeldes sind hauptverantwortlich für den Erfolg und das Scheitern einer UK-Intervention (FRANCOIS 2008, 16). Von besonderer Relevanz sind dabei „Informationen über die Bereitschaft der Bezugspersonen, sich mit Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation vertraut zu machen und diese in der Alltagskommunikation mit der Schülerin bzw. dem Schüler einzusetzen. Auch Erkenntnisse über den diesbezüglichen Unterstützungsbedarf müssen einbezogen werden“ (ISB 2021, 3), ebenso weitere „begünstigende und hinderliche Faktoren im Umfeld der betreffenden Person“ (GARBE/HERMANN 2020, 158).

#### 4.4 Diagnostische Methoden

„Denn Ziel von Diagnostik ist nicht, einem vorgegebenen Fragebogen gerecht zu werden, sondern den individuellen Bedürfnissen der betreffenden Person.“

BOENISCH/SACHSE 2007, 40

##### Methodenrepertoire

Die Diagnostik im Bereich der Unterstützten Kommunikation bedient sich verschiedener Instrumente und Verfahren:

- Modelle zum kommunikativen Entwicklungsstand unterstützen die Ermittlung der kommunikativen Fähigkeiten der Schülerin bzw. des Schülers.
- Je nach diagnostischer Fragestellung kommen verschiedene Formen von Fragebogen, Screening-Verfahren und standardisierte Testverfahren zur Anwendung.

Entscheidend ist die Qualität der Erkenntnisse im Hinblick auf die individuellen Lebensumstände, Interessen, Kompetenzen und das Umfeld der nicht sprechenden Person und nicht ausschließlich die Menge der erfassten Daten.

##### Gespräche

In Gesprächen mit Bezugspersonen sowie – soweit möglich – mit der Schülerin bzw. dem Schüler werden Hintergrundinformationen, Interessenslagen, Vorstellungen und Wünsche gesammelt (vgl. GARBE/HERMANN 2020, 160).

##### Beobachtungen

Vor allem aber die Methode der Beobachtung „nimmt in der UK-Diagnostik eine zentrale Rolle ein, weil hier im Alltag stattfindende Interaktionssituationen und das Verhalten beider Kommunikationspartner zum Gegenstand der Betrachtung werden“ (GARBE/HERMANN 2020, 160). Die Beobachterin bzw. der Beobachter ist hier aktive Interaktionspartnerin bzw. aktiver Interaktionspartner, die bzw. der durch seine Handlungen Kommunikationsverhalten auslöst oder dieses beeinflusst. Diese Aktivität berücksichtigt das dialogische Wesen der Kommunikation und ermöglicht die gezielte Beobachtung. Außerdem zeigt ein dialogisches Vorgehen, dass die nicht sprechende Person mit all ihren Kompetenzen ernst genommen wird.

Welche Beobachtungen gemacht werden können, ist von der Qualität der Beziehung der Beobachtenden zu der unterstützten kommunizierenden Person und zu ihrem Umfeld (Elternhaus, Schule, Wohnheim, Internat, Werkstatt, Förderstätte, ...) abhängig. Ein vertrautes, offenes Miteinander wird differenziertere Erkenntnisse ermöglichen als ein Beziehungskontext, der für

alle Beteiligten neu und ungewohnt ist. Besondere Bedeutung haben die Erkenntnisse der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, des Pflegepersonals sowie ggfs. der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Heilpädagogischen Tagesstätten und Wohnheimen, da sie das Kind außerschulisch und bei der Pflege begleiten. Diese Situationen führen häufig zu besonders intensiven Kommunikationssituationen.

Video

Videaufnahmen können für die am diagnostischen Prozess Beteiligten außerordentlich hilfreich sein, um Beobachtungssituationen differenziert zu analysieren, eine Vielfalt an kommunikativem Ausdruck der Schülerin bzw. des Schülers zu zeigen und unterschiedliche Kommunikationsbedingungen und Situationen an verschiedenen Orten zu erhellen. Die datenschutzrechtlichen Bestimmungen sind dabei zu beachten.

Erprobende Diagnostik

Eine spezielle Form der UK-Diagnostik ist die *erprobende Diagnostik*, in welcher „diagnostische Erkenntnisse durch direkte Erprobung von Hilfsmitteln gewonnen [werden]“ (ISB 2021, 4). Diese Form der Erhebung ermöglicht nicht nur praktische Erkenntnisse zum konkreten Hilfsmittel und dessen Eignung, sondern gibt auch Gelegenheit, zu weiteren Gesichtspunkten – von Körpermotorik bis zu affektiven Äußerungen – Erkenntnisse zu gewinnen.

Diese Art der Diagnostik stellt besondere Anforderungen an die diagnostizierende Person, welche neben diagnostischer Expertise auch über technisches Wissen und Können verfügen und dies stetig aktualisieren muss. Darüber hinaus ist es erforderlich, dass Geräte und Hilfsmittel in ausreichender Auswahl und auf aktuellem technischem Stand zur Verfügung stehen.

Räumliche und finanzielle Ausstattung vor Ort

Je umfangreicher die räumliche und finanzielle Ausstattung für UK an der jeweiligen Schule ist (siehe auch 3.2), umso mehr kann mit den UK-Verantwortlichen der Einrichtung erprobende Diagnostik durchgeführt werden. Zu einer hilfreichen Ausstattung gehören beispielsweise Schalter und einfache Geräte, eine Auswahl an (adaptierten) Spielsachen für jedes Alter und Leistungsvermögen, PC/Tablet mit entsprechender Lern- und Symbolsoftware sowie verschiedene Ansteuerungsmöglichkeiten.

## 4.5 Diagnostik im Team

UK-Diagnostik ist „eine äußerst komplexe Aufgabe, die kaum von einer Person und einer Fachdisziplin allein zu leisten ist.“

GARBE/HERMANN 2020, 158

Interdisziplinäres Team

UK-Diagnostik erfordert „das Einbeziehen von Bezugspersonen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Egal welche Profession – Niemand kann auf allen Gebieten, die eine UK-Diagnostik umfasst, Experte sein. Nutzen wir die Chancen des interdisziplinären Teams!“ (FRANCOIS 2008, 16). Die verschiedenen Fachdisziplinen können hierbei ihre eigene Expertise einbringen. Die unterschiedlichen Ergebnisse können dann im Rahmen eines interdisziplinären Teams diskutiert und verdichtet werden (siehe 3.3).

Fokussierung auf unterschiedliche Aspekte

Diagnostik kann nach Disziplinen aufgeteilt werden, so dass jedes Teammitglied den Bereich beobachtet, in dem es die höchste Expertise besitzt. Eine physiotherapeutische Fachkraft würde hierbei vor allem die Motorik beobachten, während sich eine Lehrkraft eher auf Aspekte der

Kognition und Emotion fokussieren würde. Auf diese Art und Weise kann schnell ein umfassendes Bild entstehen.

Fokussierung auf denselben Aspekts

Ebenso lohnend kann aber auch sein, wenn verschiedene Personen gemeinsam denselben Aspekt fokussieren. Da sich Interaktionen von Gegenüber zu Gegenüber, von Situation zu Situation unterscheiden, können so auch zu ein und demselben Aspekt ganz unterschiedliche Informationen gewonnen werden: So könnte z. B. ein Kind kommunikative Signale nur gegenüber einer bestimmten Person zeigen, weil es gegenüber dieser besondere Sympathie empfindet oder die Interaktion in einem angenehmen Rahmen abläuft. Eine Pflege- oder Therapiesituation wird einen ganz anderen Rahmen bieten, als beispielsweise Unterricht. Der diagnostische Prozess nimmt auf diese Weise mehr Zeit in Anspruch, es können aber auch kommunikative Kompetenzen sichtbar werden, die in einer begrenzten Auswahl an Situationen und Personen vielleicht verborgen blieben.

Die Arbeit im interdisziplinären Team fordert von allen Beteiligten neben spezifischen diagnostischen Kenntnissen auch eine hohe Kooperationskompetenz. Dies gilt umso mehr, wenn nicht alle Beitragenden in derselben Einrichtung verortet (z. B. externe Therapie) oder über ein größeres Gebiet verteilt sind (z. B. mehrere Schulstandorte), wie dies etwa bei Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung wegen deren Zuständigkeit für eine großräumige Region zutrifft. Soll interdisziplinäre Diagnostik gelingen, müssen also Strukturen der Zusammenarbeit und des Informationsaustausches geschaffen werden (organisatorischer Aspekt). Ebenso hilfreich sind ausreichend Zeit und geeignete Techniken und Hilfsmittel, wie z. B. elektronische Formen der kollaborativen Zusammenarbeit.

MSD ELECOK

Es wird jedoch immer wieder Fragestellungen geben, welche die Möglichkeiten und das technische Repertoire vor Ort übersteigen bzw. für welche (noch) keine UK-Expertise vorhanden ist. In Bayern besteht mit dem *Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) ELECOK (Elektronische Hilfen und Computer für Körperbehinderte)* deshalb ein flächendeckendes, schulartübergreifendes Beratungsangebot, welches über diese diagnostische Expertise und eine größere Vielfalt an Hilfsmitteln verfügt. Der *MSD ELECOK* richtet sich an Kleinkinder und Kinder im Vorschulalter sowie Schülerinnen und Schüler aller bayerischen Schulen; ebenso an deren Bezugspersonen (vgl. 2021, 2). Der *MSD ELECOK* verbindet Diagnostik und Beratung, koordiniert und unterstützt den Versorgungsprozess sowie das Zusammenwirken aller Beteiligten:

„Der *MSD ELECOK* arbeitet deshalb eng mit den Eltern und Sorgeberechtigten, mit Fachpersonal aller Berufsgruppen, wie den UK-Koordinatoren, Lehrkräften, pädagogischem sowie medizinisch-therapeutischem Personal und den weiteren *Mobilen Sonderpädagogischen Diensten* zusammen. Zur Koordinierung des Beratungs- wie Versorgungsprozesses steht der *MSD ELECOK* in Kontakt mit Kostenträgern sowie Organisationen der Behindertenhilfe und greift auf ein standortbezogenes Netzwerk zurück“ (2021, 5f).

## 4.6 Diagnostik und Förderung als Kreislauf

„UK-Diagnostik ist zudem grundsätzlich mit Förderung verbunden.“

GARBE/HERMANN 2000, 158

Im Rahmen der Kommunikationsförderung dient der diagnostische Prozess dazu, dass die daran Beteiligten gezielt und strukturiert beobachten, unterschiedliche Ergebnisse im Rahmen eines interdisziplinären Teams diskutieren und Folgerungen bzw. Hypothesen verfassen. Daraus ergeben sich Zielformulierungen und konkrete Maßnahmen (sei es für eine Einzel- oder Gruppenförderung, für Unterricht oder Alltag). Das übergeordnete Ziel dieser Interventionen ist die Verbesserung der Partizipation unter konsequenter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, des persönlichen Lebensumfeldes und der Kommunikationsbedürfnisse der einzelnen Schülerin bzw. Schülers ohne Lautsprache.

Alle Bezugspersonen der Schülerin bzw. des Schülers beobachten deren Kommunikationsentwicklung fortwährend und überprüfen die Wirksamkeit der angedachten Maßnahmen. Nicht immer führen diese zu den gewünschten Erfolgen. Deshalb wird die Gesamtsituation noch einmal betrachtet und die Interventionen adaptiert. Die Erhebung diagnostischer Informationen und der Einsatz von Fördermaßnahmen beziehen sich aufeinander und bilden somit einen steten Kreislauf.



Kreislauf von  
Diagnostik und  
Förderung

Abbildung 4: Diagnostik und Förderung als Kreislauf

## 4.7 Bedeutung der Reflexion in der Diagnostik

Die „Auswahl von Untersuchungsvariablen und Messinstrumenten ist [...] nicht frei von subjektiven Entscheidungen.“

BERGEEST/BOENISCH 2019, 250

Diagnostik  
eingebettet in soziale  
Beziehungen

Für die Diagnostik im Zusammenhang mit Unterstützter Kommunikation gilt, wie für jede informelle Diagnostik, die nicht mit Hilfe standardisierter Tests durchgeführt wird: Die Ergebnisse beruhen auf Beobachtungen, die subjektiv gefärbt sind. Dies gilt umso mehr, als Kommunikation und damit auch deren Diagnostik immer in soziale Beziehungen eingebettet ist (vgl. GARBE/HERMANN 2020, 158).

Einfluss auf den diagnostischen Prozess haben Faktoren, die in der diagnostizierenden Person selbst liegen, beispielsweise

- Haltungen und Sichtweisen,
- Vorstellungen und Erwartungen im Hinblick auf vorhandene Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten sowie
- in den diagnostischen Prozess eingebrachte Kenntnisse und Einstellungen (ebd.).

Diagnostischer  
Anspruch

Trotz dieser Einflussfaktoren besteht ein diagnostischer Anspruch: Diagnostische Aussagen müssen „fern aller Beliebigkeit [...] gültig und nachvollziehbar sein“ (BERGEEST/BOENISCH 2019, 250).

Transparenz und  
intersubjektive  
Evidenz

Zur Auflösung dieses Dilemmas verweisen BERGEEST/BOENISCH darauf, dass „*Transparenz* und *intersubjektive Evidenz* (Nachvollziehbarkeit) des diagnostischen Prozesses“ (2019, 50; Hervorhebungen im Original) notwendig sind.

*Transparenz* meint die Offenlegung der

- Vorüberlegungen,
- Begründungen zur Auswahl von Untersuchungsvariablen (Ort, Zeit, Personen, Verfahren...),
- Instrumente sowie
- Durchführungs- und Beziehungscharakteristika (ebd.).

*Intersubjektive Evidenz* basiert zentral auf dem Austausch der Bezugspersonen und des interdisziplinären Teams und meint

- Verständigung über Beobachtungen und subjektive Einschätzungen,
- deren intersubjektiven Abgleich und
- Betrachtung von Problemsituationen und mögliche Lösungsansätze aus mehreren Perspektiven (vgl. GARBE/HERMANN 2020, 158).

Ergänzt werden beide Aspekte durch eine Selbstreflexion der am diagnostischen Prozess Beteiligten. Der Einfluss eigener Sichtweisen, Erfahrungen und Gefühle auf die Diagnostik und damit zusammenhängende Wechselwirkungen können so in die eigene Aufmerksamkeit gerückt werden. Erst wenn diese Aspekte bewusst und der eigenen Wahrnehmung zugänglich geworden sind, können sie bei der Interpretation der diagnostischen Erkenntnisse berücksichtigt werden.

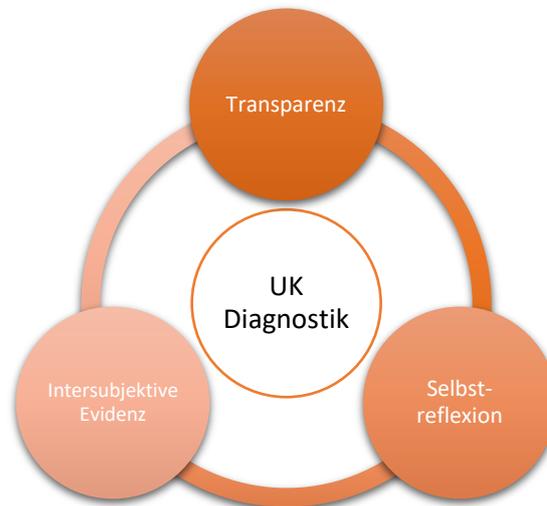


Abbildung 5: Qualitätsunterstützende Faktoren in der UK-Diagnostik

#### 4.8 Modelle der Kommunikationsentwicklung

Aus der Beobachtung von Handlungen und Äußerungen lassen sich Zuordnungen zu bestimmten Stadien bzw. Stufen in Modellen vornehmen, die helfen, konkrete Ansätze für die Kommunikationsförderung und -beratung zu finden. Die Modelle werden im Einzelnen genauer beschrieben. Sie bilden eine bedeutende Grundlage der UK-Diagnostik.

Während das Modell von KANE vor allem den vorsprachlichen Bereich beleuchtet, bezieht sich das Modell von PIVIT auf die große Spanne zwischen dem ersten Erleben von Ursache und Wirkung bis hin zu „freier Kommunikation“ im „wirklichen Leben“.

#### Stufen und Funktionen kommunikativer Äußerungen nach KANE

Gudrun KANE (2005, 14.011ff; 2021, 26f) bezieht sich ausschließlich auf den vorsprachlichen Bereich. In diesem Entwicklungsstadium ist das Schema hilfreich, um jedes beobachtete Verhalten als eine Form der Mitteilung zu verstehen (z. B. ein Kind fordert einen Gegenstand oder ein Ereignis, kommentiert oder protestiert) und einem Entwicklungsstand zuzuordnen. Daraus lassen sich Förderziele ableiten.

##### Entwicklungsstufen der Kommunikation

- 1. Stufe: ungezieltes Verhalten

Das Kind setzt Verhaltensweisen (Blickbewegungen, Gesten, Mimik, ...) nicht absichtlich, sondern überwiegend ungezielt ein. Erst der Erwachsene verleiht durch seine Deutung und verbale Reaktion („Ach, du willst den Ball?“) diesen Äußerungen eine Mitteilungsfunktion.

- 2. Stufe: gezieltes Verhalten

Das Kind reagiert gezielt auf eine Person oder einen Gegenstand, indem es z. B. danach greift: „Gezieltes Verhalten setzt voraus, dass das Kind um seine Bedürfnisse und Interessen weiß und gezielt danach handelt. Es greift nach Dingen, die es haben möchte, schlägt auf den Tisch, um Krach zu produzieren, und lässt sie fallen, wenn es das Interesse verloren hat“ (KANE 2021, 23). Dem Kind ist es noch nicht möglich, ein Objekt zu manipulieren und gleichzeitig Kontakt zur Partnerin bzw. zum Partner aufzunehmen, es werden noch keine absichtlichen Mitteilungen an ein Gegenüber initiiert.

- 3. Stufe: partnerbezogene Äußerungen

Das Kind benutzt die Partnerin bzw. den Partner, um einen Gegenstand oder ein Ereignis zu erhalten. Es schiebt/zieht die Partnerin bzw. den Partner oder zeigt durch Blickwechsel zwischen dem Gegenstand und der Partnerin bzw. dem Partner, was es möchte. Die Kommunikation erfolgt noch nicht durch verinnerlichte Gesten, jedoch beginnt auf dieser Stufe die gezielte Kommunikation mit Personen. Dies ist nach KANE der wichtigste Schritt in der Kommunikationsentwicklung des Kindes, „da erst hier eine Mitteilungsabsicht des Kindes erkennbar wird“ (2021, 23f).

- 4. Stufe: konventionelle Äußerungen

Das Kind verwendet Gesten und Laute, die in unserer Kultur eine bestimmte Bedeutung haben: ‚Gib mir‘ oder ‚Bitte-Bitte‘-Geste, Kopfnicken usw. Es zählen aber auch individuell erlernte Gesten dazu. Das Erreichen dieser Stufe wird als Voraussetzung für das Erlernen von Gebärden angesehen.

- 5. Stufe: symbolische Äußerungen

Auf dieser Stufe beginnt das ‚Sprechen lernen‘: Das Kind lernt, dass Gegenständen, Personen und Handlungen ein Name zugeordnet ist. Symbolische Kommunikation geschieht durch Verbalsprache, Symbolsprache (Schrift, o. ä.) oder Gebärdensprache.

#### Triangulierung

KANE versteht die sogenannte „Triangulierung“ oder partnerbezogene Äußerung als wichtigsten Schritt in der Kommunikationsentwicklung. Das Kind bringt eine Person dazu, ihm ein Objekt zu geben, indem es beispielsweise den „referentiellen Blick“ einsetzt, der zwischen dem gewünschten Gegenstand und der Person wechselt. Das Kind hat nun erkannt, dass es mit Hilfe von Blickbewegungen etwas erreichen kann, und wird dies im kommunikativen Sinne verstärkt einsetzen. Die gezielte, intentionale Kommunikation mit Personen hat begonnen. Als nächsten Schritt setzt das Kind z. B. die Zeigegeste ein.



Abbildung 6: Von der vorintentionalen zur intentionalen Kommunikation

### Funktionen der Kommunikation – Kommunikationsanlässe

Im Rahmen der Entwicklungsstufen sind zudem die kommunikativen Funktionen des gezeigten Verhaltens zu unterscheiden:

Verhaltensweisen des Kindes werden auf ihre jeweilige kommunikative Funktion hin überprüft: Will das Kind einen Gegenstand oder ein Ereignis einfordern? Will es zu einer Situation einen Kommentar abgeben? Zeigt es Protest?

Eine genaue Analyse der Situation und des Umfelds ist wichtig, um das nonverbale und ungezielte Verhalten des Kindes richtig einzuordnen und ihm eine Mitteilungsfunktion zu verleihen.

- **Gegenstände fordern**

Beim Kind besteht der Wunsch nach einem Gegenstand, den es nicht selbst erreichen kann. Auf unterschiedliche Weise – je nach Entwicklungsstufe – äußert das Kind seinen Wunsch. Ein wichtiger Aspekt für die Beobachtung ist, ob der Gegenstand in unmittelbarer Nähe ist oder ob das Kind auch Gegenstände fordert, die sich etwa im Schrank oder im Zimmer nebenan befinden.

- **Handlung fordern**

Durch bewusstes Unterbrechen einer gemeinsamen Handlung – z. B. Fingerspiel (Start-Stopp Verhalten) – kann überprüft werden, ob das Kind das Fortsetzen der Handlung einfordert und auf welcher Entwicklungsstufe es dies tut.

Neben der unterbrochenen Handlung lässt auch die fortgeführte Handlung Rückschlüsse zu. Beispielsweise wenn die Flasche aufgedreht werden muss, um den Saft trinken zu können.

- **Kommentieren**

Das Kind wird auf ein Ereignis, einen Reiz oder eine Veränderung aufmerksam und teilt dies durch sein Verhalten mit. Beispielsweise indem es auf ein Bild der Person zeigt, die gerade den Raum verlassen hat.

- **Protest - Nein**

Das Kind protestiert, wenn z. B. eine gemeinsame Handlung unterbrochen wird (siehe Punkt ‚Handlung fordern‘) oder etwas Unangenehmes geschieht.

Die folgende Übersicht verdeutlicht verschiedene Formen kindlichen Ausdrucks auf den vorgestellten fünf Stufen:

Stufe	Ungezieltes Verhalten (ab Geburt)	Gezieltes Verhalten (ab ca. 5 Monaten)	Partnerbezogene Äußerung/Beginn der Intentionalität (ab ca. 7 Monaten)	Konventionelle Äußerung (ab ca. 11 Monaten)	symbolische Äußerungen
Fordern Gegenstand	schaut Objekt an; spannt Körper an; wedelt mit den Armen; schreit	greift nach Objekt	schaut zu Person + fordernder Laut; schaud zu Person + Greifbewegung	„Gib-mir“-Geste; zeigt auf Objekt (+Blick pendelt); „da“ (+zeigt)	„Ball“ (+zeigen)
Fordern Handlung	unterbricht Stereotypen; überstreckt Körper; schaud Objekt an	schiebt Aufziehspielzeug an; hält Hand hin für Fingerspiel, ohne Blickkontakt	schiebt Hand der Erwachsenen zu Spielzeug ; gibt Erwachsenen ein Objekt	zeigt auf Ereignis (+„oh“) klatscht Beifall; Hand ans Ohr (+„ah“)	„noch“; „an“ (+gibt Erwachsenen das Spielzeug)
Kommentieren	lächelt; gurr; schaud Ereignis an	schaud zu Ereignis + greift danach; ist zum Ereignis orientiert + bewegt sich mit	Blick pendelt zwischen Ereignis und Person; Blick zu Person + Laut	Zeigt auf Ereignis (+„oh“); Klatscht Beifall; Hand ans Ohr (+„ah“)	„Licht“; „schau“
Protestieren gegen Wegnahme oder Angebot	schreit; wedelt mit den Armen; überstreckt Körper	hält Objekt fest + schaud zu ihm; wendet sich ab; schiebt Objekt weg	hält Objekt fest + Blick zu Person; Unmutslaute + Blick zu Person;	schüttelt Kopf; „e-e“; schimpft in intonierten Silben	„nein“ (+ Kopfschütteln); „haben“ (+ hält Objekt fest)

Tabelle 3: Formen kindlichen Ausdrucks auf den fünf Stufen (KANE 2005)

### Stufen der Kommunikationsanbahnung nach PIVIT

Die ‚Reise durch das Land der Unterstützten Kommunikation‘ wurde durch PIVIT (2003) veröffentlicht und durch PIVIT/HÜNING-MEIER (2012) neu eingeordnet. Die Idee ist, kommunikative Entwicklung im Bild einer Reise von ‚Powerspeech‘ nach ‚Lifetown‘ darzustellen: Stationen und Orte auf dem Weg stehen für Entwicklungsstufen mit entsprechenden kommunikativen Kompetenzen.

Ursprünglich stellt diese Reise eine Sammlung von Spielideen dar, die für den jeweiligen Einsatz und die individuellen Kompetenzen der nichtsprechenden Person genau vorbereitet und durchdacht sein müssen. Diese Spielideen sind nach PIVIT/HÜNING-MEIER nun vor dem Hintergrund eines weiterentwickelten Verständnisses von UK zu betrachten und wurden um neue Aspekte der Förderung ergänzt (siehe unten; vgl. 2012, 01.032.001). Wird dies beachtet, kann die Reise durch das Land der Unterstützten Kommunikation auch weiter ein Zugang für das Verständnis der kommunikativen Entwicklung sein; zumal sich dieser diagnostische Ansatz in der Praxis bewährt hat.

PIVIT erläutert ihre Intention wie folgt: „Voraussetzung für eine an den individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnissen orientierte Interventions- oder Fördermaßnahme ist die genaue Beobachtung aller Kommunikationsansätze des unterstützten kommunizierenden Kindes in den unterschiedlichsten Situationen. Daran schließt sich eine ungefähre Zuordnung zu den bei der Reise (in Form von Städten) vorgestellten ‚Stufen‘ bzgl. der kommunikativen Kompetenz der Schülerin an. Die Orte beschreiben die Ausgangssituation und das Bedürfnis der unterstützten kommunizierenden Personen. Um diesen gerecht zu werden, bieten sich die dort genannten Aktivitäten und Spiele an“ (2003, 01.032.001).

Das Schema von PIVIT vermittelt zentrale Anhaltspunkte, um unterstützten kommunizierende Kinder und Jugendliche adäquat anzusprechen und entsprechend ihrer Möglichkeiten zu planen und zu handeln. Mit dem Ziel, dass sie nicht überfordert und unansprechbar, also kommunikativ

inaktiv werden, weil sie unverstehend und unverstanden sind. Folgende Stufen (bzw. Orte) werden unterschieden:

#### *Stufe 1: Ursache und Wirkung („Reisevorbereitungen“)*

Merkmale:

- Erfahren von Ursache und Wirkung
- Erfahren der Möglichkeit selbst etwas verändern zu können
- Erfahren der Möglichkeit Kontakt aufzunehmen

#### *Stufe 2: Kraft der Sprache („Powerspeech“)*

Hier steht im Mittelpunkt, dass das Kind die Kraft der Sprache entdecken kann. Es muss erfahren, dass es sich lohnt, wenn es eigene Aussagen macht. So sind alle Ideen in diesem Ort (auf dieser Stufe) so angelegt, „dass jede Aussage, die gemacht wird – egal welche – Erfolg bringt, d.h. sie bringt eine positive Kommunikationserfahrung, indem ein anderer (oder die ganze Gruppe) darauf reagiert. Hierbei ist es erst einmal unwichtig, ob die Aussage gezielt unter mehreren ausgewählt wurde oder rein zufällig entstanden ist. Wichtig ist nur, dass aufgrund der Aussage etwas passiert. [...] Das Kind entdeckt, dass es Spaß macht zu kommunizieren“ (01.033).

Auf dieser Stufe macht das Kind eine wichtige Erfahrung: Jede Aussage, die gemacht wird, bringt Erfolg. Kommunikation hat Wirkung, ein anderer reagiert darauf.

#### *Stufe 3: Erste gezieltere Aussagen („Musselwhitecity“)*

In ‚Musselwhitecity‘ macht das Kind seine ersten gezielten Aussagen. Die Anzahl der möglichen Aussagen ist sehr klein und bezieht sich auf enge, konkrete Situationen, die für das Kind von besonderer Bedeutung sind und seine Aufmerksamkeit erregen.

#### *Stufe 4: Gezielte Aussagen („Queenstown“)*

Im Gegensatz zu ‚Musselwhitecity‘ kann das Kind hier in offeneren und freieren Situationen mehr gezielte Aussagen treffen. Die Anzahl der Aussagen ist überschaubar.

„Das unterstützt kommunizierende Kind steht im Mittelpunkt des Geschehens“ (01.033) und erfährt, welche Möglichkeiten der Einflussnahme auf eine Situation die eigenen Kommunikationsformen eröffnen können.

Kennzeichen dieser Stufe ist, dass das Kind im kommunikativen Mittelpunkt des Geschehens steht und in vorgegebenen Situationen auf bestimmte und ritualisierte Fragen antworten oder das Geschehen partiell beeinflussen kann.

Das Ziel dieser Stufe ist das gezielte Einfordern von Gegenständen bzw. Handlungen.

#### *Stufe 5: Rollenspiel („Holliwud“)*

Der Ort ‚Holliwud‘ erlaubt freies, themengebundenes Spiel mit Spielmaterialien, je nach Interesse des Kindes. Auf dieser Stufe beginnt durch freie und themengebundene Rollenspiele die Vorbereitung auf ‚Lifetown‘.

Kennzeichen dieser Stufe ist, dass das Kind mit einem größeren Wortschatz den komplexen Situationen angemessen kommunizieren kann.

### Stufe 6: Das „wirkliche Leben“ („Lifetown“)

Wichtig ist an diesem Ort das Erleben, sich mit eigenen Kommunikationsformen auch mit fremden Menschen verständigen, sie befragen, ihnen etwas erzählen, etwas einfordern zu können.

Somit ist das Kennzeichen dieser Stufe, dass das Kind mit fremden Personen kommunizieren kann. (vgl. PIVIT 2005, 01.032-01.037)

### Aktuelle Einordnung

Ursprünglich wurde in der *Reise durch das Land der Unterstützten Kommunikation* das Ziel verfolgt, „dem Kind ohne befriedigende Lautsprache in vielen Einzel- und Gruppensituationen zu vermitteln, wie es sich mit seiner Kommunikationsform verständigen kann, mit dem Ziel, später dann auch an den Bildungsinhalten des Unterrichts der lautsprechenden Schüler teilnehmen zu können“ (PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.032.001).

Während die Entwicklungsstufen für die Praxis der UK-Diagnostik weiterhin aktuell sind, ist der ursprünglich damit verbundene Förderansatz aus Spielideen und isolierten Fördersituationen einer neuen Ausrichtung gewichen: „Ziel heute ist es vielmehr, das Kernvokabular direkt in Alltags- und Unterrichtssituationen zu vermitteln und anzuwenden und damit Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und die Aneignung von Bildungsinhalten zu ermöglichen. Die Leitfrage lautet: „Wie können wir das Kind darin unterstützen, sich möglichst bald und effektiv mit seiner Kommunikationsform gleichberechtigt am Unterricht und Alltagsgeschehen zu beteiligen und dabei in seiner Kommunikation kompetenter zu werden“ (ebd.)?

### Stufen der kommunikativen Entwicklung – Zusammenschau verschiedener Ansätze

Diese Übersicht versucht eine vergleichende Darstellung von zwei in der UK gängigen Kommunikationsmodellen zu geben, in Relation zu den entwicklungspsychologischen Stufen nach PIAGET und mit Hinweisen auf Förderansätze.

PIAGET	KANE	PIVIT	Förderansätze
Übung angeborener Reaktionen (Greifreflex) Primäre Kreisreaktionen Beginn Sekundäre Kreisreaktionen (4. - 8. Monat)	Ungezielte Äußerungen (0 - 5 Monate)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basale Stimulation</li> <li>• Basaler Dialog</li> <li>• Basale Kommunikation</li> <li>• Gemeinsames Lautieren (Papousek)</li> </ul>
Sekundäre Kreisreaktionen	Gezieltes Verhalten (ab ca. 5. Monat)	Ursache und Wirkung („Reisevorbereitungen“)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahren von Ursache und Wirkung</li> </ul>
		Kraft der Sprache („Powerspeech“) Die Macht der Sprache-entdecken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahren der Möglichkeit, selbst etwas verändern zu können</li> <li>• Erfahren der Möglichkeit, Kontakt aufzunehmen</li> <li>• Es muss sich lohnen, eine Aussage zu machen</li> <li>• Plauderpläne als dialogische Vorstufe</li> </ul>

		Erste gezielte Aussagen („Musselwhitecity“)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erste gezielte Aussagen</li> <li>• Auswahlmöglichkeiten sind noch gering gehalten und beziehen sich auf eine begrenzte, für das Kind sichtbare Situation</li> <li>• Aussage an einer bestimmten Stelle treffen (z. B. Liedrefrain, Bilderbuch)</li> </ul>
Sekundäre Kreisreaktion	Gezielte Partnerkommunikation (ab ca. 8./9. Monat)	Gezielte Aussagen („Queenstown“)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja/Nein-Konzept</li> <li>• Offenere Situationen mit mehr freien Aktionen des Kindes</li> </ul>
Tertiäre Kreisreaktion	Konventionelle Kommunikation (ab ca. 10.-11. Monat)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kind steht im Mittelpunkt (ist die „Queen“ bzw. der „King“)</li> <li>• Antworten auf bestimmte Fragen sind möglich</li> <li>• Gegenstände und Handlungen werden gezielt eingefordert</li> </ul>
Übergang zur symbolischen Repräsentation	Symbolische Kommunikation (ab ca. 13.-15. Monat)	Rollenspiel („Holliwud“)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freies, themengebundenes Spiel</li> <li>• Das Kind lernt, seine Kommunikationsformen mit einem noch größeren Wortschatz den komplexen Situationen angemessen einzusetzen und übt dabei auch schon im Rollenspiel o. Ä für die Kommunikation außerhalb der vertrauten Umgebung</li> </ul>
		Das „wirkliche“ Leben („Lifetown“)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation mit fremden Personen</li> </ul>

*Tabelle 4: Zusammenschau verschiedener Ansätze zur kommunikativen Entwicklung*

## 4.9 Diagnostik und Förderung

Im Folgenden wird in alphabetischer Reihenfolge eine Auswahl an diagnostischen Hilfsmitteln und Förderansätzen für die UK vorgestellt.

Die Auswahl eines oder mehrerer diagnostischer Verfahren hängt in erster Linie von der diagnostischen Fragestellung (siehe 4.1) sowie der jeweiligen unterstützten kommunizierenden Person ab. Dasselbe gilt für Modelle und Ansätze der Förderung.

**BKF-R. Beobachtungsbogen kommunikativer Fähigkeiten; Revision (SCHOLZ, WAGNER, STEGKEMPER)**

<p><i>Kurzbeschreibung:</i></p>	<p>Instrumentarium zur Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.</p> <p><i>Ansatz</i></p> <p>Statt eines einzelnen Ergebnisses, welches auf der Einschätzung vieler Bezugspersonen beruht, werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Einschätzung jeder einzelnen Bezugsperson dargestellt (vgl. SCHOLZ/WAGNER 2016, 6).</p> <p><i>Aufbau und Ablauf</i></p> <p>Die fünf Module</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situationsspezifische Kommunikation</li> <li>• Grundlegende kommunikative Fähigkeiten</li> <li>• Wahrnehmung</li> <li>• Orientierung</li> <li>• Motorik</li> </ul> <p>können hintereinander, aber auch einzeln durchgeführt werden. Die Ergebnisse von bis zu vier Beobachterinnen bzw. Beobachtern werden in eine Excel-Tabelle eingetragen und zeigen, in welchen Bereichen Übereinstimmungen vorliegen.</p>
<p><i>Zielgruppe</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder, Jugendliche und Erwachsene</li> </ul>
<p><i>Zeitbedarf</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• variabel</li> </ul>
<p><i>Einordnung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gesamtes Testmaterial frei zugänglich im Internet</li> <li>• ausführliches Handbuch</li> <li>• Erklärvideos zu Aufbau, Anwendung und Auswertung auf Internetseite</li> <li>• durch Modularisierung flexible zeitliche Handhabung</li> <li>• Einbeziehung der Eltern</li> <li>• Zeitaufwand zur Auswertung und Umsetzung von Zielen: mehrere Gruppengespräche</li> <li>• relativ umfangreich und komplex</li> </ul>
<p><i>Bezug</i></p>	<p>Homepage: <a href="https://www.BKF-R.de">https://www.BKF-R.de</a> <a href="#">(Link)</a></p>

**COCP-Programm – Communicatieve Ontwikkeling van niet of nauwelijks sprekende kinderen of volwassenen en hun Communicatiepartners (HEIM/JONKER/VEEN); Deutsch: Kommunikative Entwicklung von nichtsprechenden Menschen und ihren Kommunikationspartner (WEIDT-GOLDSCHMIDT)**

<p><i>Kurzbeschreibung:</i></p>	<p>Zirkuläres Interventionsprogramm mit besonderer Betonung des Einflusses von Bezugspersonen auf die kommunikative Entwicklung. Ziel ist die Verbesserung der Kommunikation in Alltagssituationen.</p> <p><b>Ansatz</b></p> <p>„Das Kind selbst, seine Möglichkeiten, seine Einschränkungen und das soziale Umfeld, in dem das Kind aufwächst, bilden den Ausgangspunkt des COCP-Programms“ (HEIM et. al 2005, 01.026.007). Kommunikative Entwicklung geschieht in Interaktion mit Bezugspersonen, daher ist die „Analyse des Partnerverhaltens [...] in diesem Programm genauso wichtig wie die Einschätzung der individuellen Möglichkeiten der UK-Person“ (WEIDT-GOLDSCHMIDT 2013, 25).</p> <p><b>Aufbau und Ablauf</b></p> <p>Zirkulärer Ablauf aus vier Phasen mit insgesamt 7 Schritten:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Analyse:</i> Hintergrundinformationen, Beobachtung der Interaktion</li> <li>2. <i>Zielsetzung, Interventionsplan</i></li> <li>3. <i>Intervention</i></li> <li>4. <i>Evaluation:</i> (vgl. HEIM et. al. 2005, 01.026.009)</li> </ol>
<p><i>Zielgruppe</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigung</li> <li>• Bedingung ist die aktive Beteiligung der Eltern bzw. des sozialen Netzwerks</li> </ul>
<p><i>Zeitbedarf</i></p>	<p>zeitaufwändig (mehrere Gruppengespräche)</p>
<p><i>Einordnung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• neben dem Modell von BEUKELMANN/MIRENDA (siehe 2.6) das zweite zyklische Modell, welches kommunikative Teilhabe als handlungsleitendes Ziel ansetzt</li> <li>• als zirkuläres Modell eignet es sich als Grundlage bzw. Rahmen für die Förderung der Unterstützten Kommunikation</li> <li>• neben dem personenbezogenen Einsatz können aus dem Modell ebenso Impulse für die UK-Konzeption an der jeweiligen Einrichtung abgeleitet werden</li> </ul>
<p><i>Bezug</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausführliche Programmbeschreibung: HEIM et. al. 2005</li> <li>• Homepage: <a href="https://www.cocp.nl">https://www.cocp.nl</a> (Link)</li> </ul>

**DiaKomm – Diagnostik und Kommunikationsförderung. Unterstützte Kommunikation mit Menschen auf frühen Entwicklungsniveaus (SCHREIBER, SEVENIG)**

<p><i>Kurzbeschreibung:</i></p>	<p>DiaKomm ist ein Instrument zur Entwicklungseinschätzung und gezielten individuellen Förderung der kommunikativen Fähigkeiten.</p> <p><b>Ansatz</b></p> <p>Mit dem förderdiagnostischen Material soll die Weiterentwicklung intentionaler Kommunikation gefördert und zur Sensibilisierung des Umfeldes für die Fähigkeiten und Fertigkeiten des nicht lautsprachlich kommunizierenden Menschen beigetragen werden. Es werden dazu die Bereiche <i>Motorik, Kognition, Sprachverständnis, Ausdrucksverhalten</i> und <i>Interaktion</i> untersucht.</p> <p><b>Aufbau und Ablauf</b></p> <p>Der Ablauf von DiaKomm unterteilt sich in sechs Schritte:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Erhebung der Daten zur Person</li> <li>2. Diagnostik in zehn vorstrukturierten Situationen</li> <li>3. Auswertung der Reaktionen in den zehn vorstrukturierten Situationen</li> <li>4. Befragung der Bezugspersonen und Auswertung der Befragung</li> <li>5. Planung der UK-Fördermaßnahmen</li> <li>6. Dokumentation der UK-Fördermaßnahmen</li> </ol>
<p><i>Zielgruppe</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf frühen Entwicklungsniveaus, die in ihrer Lautsprachentwicklung und Kommunikationsfähigkeit beeinträchtigt sind</li> </ul>
<p><i>Einordnung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• strukturiertes Material und Anleitung, kompakt im Ordner</li> <li>• für jeden Schritt Karteikarten mit genauen Anweisungen</li> <li>• großer Katalog an Anregungen für mögliche Fördermaßnahmen, die den jeweiligen Stufen der Entwicklungsbereiche im Auswertungsbogen zugeordnet sind</li> <li>• in der Praxis entstanden und erprobt</li> </ul>
<p><i>Material</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karteikarten für jeden Verfahrensschritt, auf denen der genaue Ablauf beschrieben ist</li> <li>• Material wie Auswertungsbögen, Auswahlkarten und Erhebungsbögen als Download</li> <li>• Zusätzliches Diagnostikmaterial zur Durchführung (Fixationsstab, Holzwurm, Nachsprech-Tiere, einfache sprechende Taste und Stab mit Scheiben) ist nicht enthalten</li> </ul>
<p><i>Bezug</i></p>	<p>von Loeper Literaturverlag</p>

## EAT-Diagnostiktest (PFEIFFER, WEBER): „Eyegaze Analyse Tool“ Diagnostik-Bogen für Augensteuerung

<p><i>Kurzbeschreibung:</i></p>	<p>Instrument zur Analyse der Bedienung von Kommunikationshilfen per Augensteuerung („Eyegaze“)</p> <p><b>Ansatz</b></p> <p>EAT dokumentiert erste Erfahrungen in der Anwendung der Augensteuerung, ausgehend von einem Ausgangs-Status bis zu einer Vergleichserhebung. Daraus können erste Verlaufshypothesen abgeleitet werden, die als Basis zur weiteren Förderung dienen können.</p> <p><b>Aufbau und Ablauf</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schritt 1 – Stuserhebung: Erfasst die basalen Augensteuerungskriterien (z. B. physiologische Voraussetzungen, Trackstatus, Kalibrierung, etc.) sowie erste Beobachtungen zur augengesteuerten Nutzung des Gerätes</li> <li>• Schritt 2 – Beobachtung: Dokumentiert die Beobachtungen/Interaktion während der Probephase mit der Augensteuerung und den entsprechenden Anwendungen (Sensory Eye FX, LookToLearn, Look to Learn Scenes, Tobii Dynavox Communicator)</li> <li>• Schritt 3 – Vergleichserhebung: Überprüft die basalen Augensteuerungskriterien (physiologische Voraussetzungen, Trackstatus, Kalibrierung, etc.) <i>nach</i> erfolgter Testphase und stellt mögliche Trainingseffekte gegenüber (z. B. Blickrichtungen, Komplexität der Übungen ...)</li> </ul> <p>Weitergehende Informationen werden abgefragt und geben Hinweise zur Auswertung der gemachten Beobachtung und deren Einordnung.</p>
<p><i>Zielgruppe</i></p>	<p>Der Test ist für Kinder und Jugendliche mit schweren motorischen Beeinträchtigungen und unklaren visuellen, kognitiven und sprachlichen Kompetenzen jeden Alters geeignet.</p>
<p><i>Zeitbedarf</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schritt 1: ca. 20 Minuten</li> <li>• Schritt 2: ca. 15 Minuten</li> <li>• Schritt 3: ca. 15 Minuten</li> </ul> <p>Zusätzlich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentation in Beobachtungsbögen: je ca. 5 Minuten</li> <li>• Auswertung im Team: ca. 30 Minuten</li> </ul>
<p><i>Einordnung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sehr übersichtliches und gut aufbereitetes Testmaterial</li> <li>• Durchführung in Einzelsituationen</li> <li>• klare Vorgaben und Anwendungsaufträge</li> <li>• offene Zeitvorgaben</li> <li>• nur in Verbindung mit einem Augensteuerungsgerät sowie entsprechender Software anwendbar</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technische Grundkenntnisse vorteilhaft</li> </ul>
<i>Material</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ringordner/Register</li> <li>• Heft Statuserhebung</li> <li>• Heft Vergleichserhebung</li> <li>• Abreißblöcke</li> <li>• USB-Stick</li> <li>• Anleitung</li> </ul>
<i>Bezug</i>	REHAVISTA GmbH

### Goals Grid – Förderziele in der Unterstützten Kommunikation (SCHNEIDER/ CLARKE; Deutsch: SACHSE)

<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>Mit dem Goals Grid können die aktuellen Fähigkeiten einer Person in UK unkompliziert und schnell bewertet werden und so die Kommunikationspartner bei der Entwicklung eines Plans zur Verbesserung der Kommunikation unterstützt werden.</p> <p>Aufbau und Ablauf</p> <p>Betrachtet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguistische Fähigkeiten</li> <li>• Operationale Fähigkeiten</li> <li>• Soziale Fähigkeiten sowie</li> <li>• Strategische Fähigkeiten</li> </ul> <p>Alle vier Bereiche sind in die folgenden fünf Fähigkeitsstufen unterteilt, welche auf einem Fragebogen durch Ankreuzen dokumentiert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abhängig</li> <li>• Übergang Abhängig – Moderiert</li> <li>• Moderiert</li> <li>• Übergang Moderiert – Frei</li> <li>• Frei</li> </ul>
<i>Zielgruppe</i>	nicht lautsprachlich kommunizierende Menschen
<i>Zeitbedarf</i>	30-60 Minuten
<i>Einordnung</i>	kompakter Diagnosebogen für eine schnelle (Erst-) Einschätzung
<i>Material</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosebogen zum Ankreuzen</li> <li>• Auswertungshinweise als PDF-<a href="#">Download (Link)</a></li> </ul>
<i>Bezug</i>	Tobii Dynavox

Poster „Kommunikation einschätzen und unterstützen“ und Diagnosebögen „Förderdiagnostik Unterstützte Kommunikation“ (LEBER)

<p><i>Kurzbeschreibung:</i></p>	<p>Diagnose- und Förderansatz in zwei Teilen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Poster</i> „Kommunikation einschätzen und unterstützen“</li> <li>• <i>Diagnosebögen</i> „Förderdiagnostik UK“</li> </ul> <p><b>Ansatz</b></p> <p>Assessment der kommunikativen Fähigkeiten durch gezielt ausgewählte Diagnosebögen. Diese dienen als Grundlage für die Interventionsplanung mit Hilfe eines Posters sowie dem Situationskreis.</p> <p><b>Aufbau und Ablauf</b></p> <p>Pro Person werden 4 – 6 <i>Diagnosebögen</i> („Förderdiagnostik UK“) ausgefüllt. Die ersten beiden Bögen werden von allen Beteiligten (zum Teil bereits vor der Beratung) bearbeitet. Die Ergebnisse daraus bilden die Grundlage für die Entscheidung, welcher der Bögen A, B, C, D oder E am ehesten den Kompetenzen der Person entspricht und im weiteren Verlauf angewendet wird. Nur dieser Bogen wird anschließend ausgefüllt und immer wieder mit den benachbarten Bögen verglichen.</p> <p>Die Bögen A – E entsprechen dabei fünf Stufen zur Einschätzung der Fähigkeiten und deren Entwicklungsmöglichkeiten.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A:</b> ICH: Nichtintentionale Kommunikation</li> <li>• <b>B:</b> ICH &amp; DU: Auf dem Weg zur Intentionalen Kommunikation</li> <li>• <b>C:</b> ICH, DU &amp; DIE DINGE: Intentionale Kommunikation</li> <li>• <b>D:</b> ICH, DU, DIE DINGE &amp; EIN SYMBOL: Symbolische Kommunikation</li> <li>• <b>E:</b> Explosion des Vokabulars</li> </ul> <p>Mit Hilfe des <i>Posters</i> („Kommunikation einschätzen und unterstützen“) werden im Anschluss die kommunikativen Fähigkeiten eingeschätzt und Unterstützungsmöglichkeiten ausgewählt. Danach kann die konkrete Intervention mit dem <i>Situationskreis</i> (GÖTZE, LEBER, SPIEGELHALTER) geplant und evaluiert werden.</p>
<p><i>Zielgruppe</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entsprechend den Kompetenzniveaus A bis E für noch nicht intentional kommunizierende Personen bis hin zu Personen, die die Funktion von Sprache schon erlernt haben</li> <li>• Nicht geeignet für Menschen, die ein Sprach- oder Begriffsverständnis mit einem großen Wortschatz besitzen</li> </ul>
<p><i>Zeitbedarf</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etwa 2 – 3 Stunden für die Erstellung einer Diagnostik mit ersten Interventionsmöglichkeiten (= ausführliche Anwendung der Bögen mit Besprechung und Entwicklung der Ziele)</li> <li>• Mit Hilfe des Plakates und der Fragebögen kann aber auch eine „Schnelldiagnose“ durchgeführt werden, um zeiteffektiv den aktuellen Stand der Kommunikation einzuordnen.</li> </ul>

<i>Einordnung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erfasst die basalen Kommunikationsstufen</li> <li>• für Personen mit schweren körperlichen Einschränkungen gut anwendbar</li> <li>• Förderplanung steht im Vordergrund</li> <li>• Förderansätze und -maßnahmen werden aufgezeigt</li> <li>• kostengünstig</li> <li>• Fragebögen zum kostenlosen Download (<a href="#">Link</a>)</li> <li>• Aufgrund der sehr ausgeprägten Anschaulichkeit eignet sich das Poster besonders gut für Beratungssituationen (Visualisieren, Zeigen)</li> <li>• setzt eine genaue Beobachtung und gute Kenntnis über die zu diagnostizierende Person voraus</li> <li>• bietet keine Unterstützung dafür, kommunikative Fähigkeiten eindeutig einer bestimmten Stufe zuzuordnen. Dies ist aber für die Planung der weiteren Förderung in der Praxis kein Hindernis.</li> </ul>
<i>Material</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poster</li> <li>• Begleitheft</li> <li>• <a href="#">Fragebögen als Download</a></li> </ul>
<i>Bezug</i>	von Loeper Literaturverlag

### Kommunikationsprofil nach KRISTEN

<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>Beratungs- und Diagnosebogen zur Erstellung eines individuellen Kommunikationsprofils.</p> <p><b>Ansatz</b></p> <p>Das Kommunikationsprofil soll folgende Fragen beantworten können:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie kommuniziert jemand? – <i>Kommunikationsformen</i></li> <li>• Warum kommuniziert jemand? – <i>Kommunikationsfunktionen</i></li> <li>• In welchen Situationen wird kommuniziert, um welche Inhalte geht es? – <i>Situationen/Inhalte</i></li> <li>• Wie ist das Sprachverständnis?</li> <li>• Gibt es Missverständnisse?</li> <li>• Womit beschäftigt sich die Person? (vgl. KRISTEN 2005, 12.017)</li> </ul> <p><b>Aufbau und Ablauf</b></p> <p>Die einzelnen Bögen decken folgende Bereiche ab</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmerksamkeit zeigen</li> <li>• auf sich aufmerksam machen</li> <li>• Protest ausdrücken</li> <li>• Freude ausdrücken</li> <li>• wechselseitiges Handeln</li> <li>• Fortsetzung unterbrochener Handlung fordern</li> <li>• Objekte/Personen benennen</li> <li>• aus zwei Gegenständen wählen</li> <li>• einen sichtbaren Gegenstand fordern</li> </ul>
--------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einen nicht - sichtbaren Gegenstand fordern</li> <li>• eine Handlung fordern</li> <li>• aus zwei Handlungen wählen</li> <li>• Ja/Nein-Fragen beantworten</li> <li>• über Erlebnisse berichten</li> <li>• Fragen stellen</li> </ul> <p>In einer tabellarischen Übersicht können nach dem Ausfüllen der Bögen die <i>Kommunikationsfunktionen</i> mit den <i>Kommunikationsformen</i> zu einem individuellen Profil kombiniert werden. Ergänzt um Informationen anderer Entwicklungsbereiche kann dies als Planungs- und Interventionsgrundlage dienen.</p>
<i>Zielgruppe</i>	nicht lautsprachlich Kommunizierende
<i>Zeitbedarf</i>	ca. 30 Minuten
<i>Einordnung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung in Einzelsituationen</li> <li>• offene Zeitvorgaben</li> <li>• auch geeignet für Menschen mit schwerwiegenden motorischen Beeinträchtigungen</li> <li>• benötigtes Material kann selbst zusammengestellt werden</li> <li>• starker Fokus auf die unterstütz kommunizierende Person</li> </ul>
<i>Material</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratungs- und Diagnosebogen</li> </ul>
<i>Bezug</i>	KRISTEN, U. (2005): Das Kommunikationsprofil – Ein Beratungs- und Diagnosebogen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 12.017-12.038.

## PlanBe – Planen und Bewerten von UK-Interventionen (PFEIFFER/ WEBER)

<p><i>Kurzbeschreibung:</i></p>	<p>PlanBe ist ein Beobachtungs- und Befragungsinstrument zur Interventionsplanung und -reflexion mit dem Schwerpunkt des situativen Einsatzes der Kommunikationshilfe.</p> <p><b>Ansatz</b></p> <p>Informationen von mehreren Beteiligten werden zusammengetragen, danach Ziele gemeinsam erarbeitet und so die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der UK-Intervention erhöht.</p> <p><b>Aufbau und Ablauf</b></p> <p>PlanBe wird an einem runden Tisch von allen Beteiligten (UK-Nutzer, Familie oder gut bekannte Personen, interdisziplinäres Team) gemeinsam erarbeitet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Schritt 1:</b> Dokumentation des Tagesablaufs und weiterer Kommunikationsanlässe/Themen (im Alltag); Optional kann als Modul 2 eine Befragung zu individuellen Interessen anhand von Symbolen durchgeführt werden.</li> <li>• <b>Schritt 2:</b> Bewertung von Kommunikationssituationen, Aktivitäten und Bedürfnissen</li> <li>• <b>Schritt 3:</b> Eruiere und Einschätzen von vorhandenen Kommunikationsformen</li> <li>• <b>Schritt 4:</b> Ziele formulieren und strukturieren</li> </ul>
<p><i>Zielgruppe</i></p>	<p>ursprünglich für Erwachsene mit erworbenen Sprach- und Sprechstörungen entwickelt; aktuelle Fassung für intentional Kommunizierende aller Alters- und Entwicklungsstufen</p>
<p><i>Zeitbedarf</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die einzelnen Schritte dauern ca. 30 Minuten.</li> <li>• Die Durchführung von Modul 2 ist individuell variabel und kann in Teilschritten erfolgen.</li> </ul>
<p><i>Einordnung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sehr übersichtlich</li> <li>• Kommunikationsförderung auf Grundlage der Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen</li> <li>• gemeinsam mit dem UK-Nutzer bzw. der UK-Nutzerin werden relevante und motivierende Themen und Situationen des Alltags eruiert und daraus Förderansätze abgeleitet (z. B. Seitenset, Plauderplan...)</li> </ul>
<p><i>Material</i></p>	<p>Ordner mit Einverständniserklärung und Dokumentationsbogen in je 10-facher Ausführung, laminiertes Tagesplan, Symbolkarten und Klettunkte für Modul 2 (2 Versionen: für Kinder bzw. für Erwachsene), Klettaufsteller, Folienstift</p>
<p><i>Bezug</i></p>	<p>REHAVISTA GmbH</p>

## Schau Hin – Vorsymbolische Kommunikationssignale und motivierende Elemente finden (WEBER)

<p><i>Kurzbeschreibung:</i></p>	<p>Verfahren zur Identifikation von vorsymbolischen Kommunikationssignalen und motivierenden Elementen bei Menschen, die nicht-intentional kommunizieren.</p> <p><b>Ansatz</b></p> <p>Gerade bei Menschen, die neben einer kommunikativen weitere, ausgeprägte Einschränkungen aufweisen, sind Kommunikationsformen mitunter schwer zu erkennen oder zu verstehen.</p> <p>Mit dem Instrumentarium werden individuell bedeutsame oder motivierende Elemente (Ereignisse, Äußerungen, Situationen...) bzw. erste Kommunikationssignale systematisch erfasst und dokumentiert.</p> <p><b>Aufbau</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebote auf unterschiedlichen sensorischen Ebenen (multisensorisch, auditiv, multisensorisch, propriozeptiv, taktil, vestibulär, visuell, gustatorisch, olfaktorisch)</li> <li>• Dokumentation motivierender und nicht motivierender Elemente und der entsprechenden Kommunikationsformen</li> </ul> <p><b>Ablauf</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensive Vorbereitung</li> <li>• Schritt 1: Beobachtung</li> <li>• Schritt 2: Zusammenfassung</li> <li>• Schritt 3: Probe (Klärung bei Uneindeutigkeit, Konstanzprüfung)</li> <li>• Schritt 4: Auswertung</li> <li>• Evidenzbasierte Förderplanung</li> </ul>
<p><i>Zielgruppe</i></p>	<p>Personen, die nicht-intentional kommunizieren (unabhängig vom Alter)</p>
<p><i>Zeitbedarf</i></p>	<p>individuell, unter Umständen auch mehrere Wochen oder Monate</p>
<p><i>Einordnung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multi-sensorischer Ansatz, der auch kleinste und individuellste Impulse der Kommunikation identifizieren kann</li> <li>• kann die Gefahr des „Nicht-Erkennens“ von Kommunikationssignalen bei Menschen mit intensivem und mehrfachem Förderbedarf reduzieren</li> <li>• kann in Teilschritten durchgeführt werden</li> <li>• intensive Auseinandersetzung mit den individuellen Vorlieben und Kommunikationsformen</li> <li>• mündet in einer ergebnisbasierten Förderplanung</li> <li>• hoher Zeitaufwand</li> <li>• hohe Anforderung an die Beobachtungsfähigkeit, mit der auch kleine Veränderungen bei anderen Personen wahrgenommen werden können</li> </ul>
<p><i>Material</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videoanleitung</li> <li>• Testbögen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zusätzlich erforderlich: Videokamera zur Dokumentation, Gestaltung von Beobachtungssituationen, die unterschiedliche sensorische Ebenen ansprechen</li> </ul>
<i>Bezug</i>	REHAVISTA GmbH.

**Social Networks – A communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners (BLACKSTONE, HUNT); Deutsch: Soziale Netzwerke (WACHSMUTH)**

<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>Erhebung der Kommunikation von unterstützt kommunizierenden Menschen sowie ihrer Kommunikationspartnerinnen bzw. -partner in ihrem sozialen Umfeld.</p> <p><b>Ansatz</b></p> <p><i>Soziale Netzwerke</i> wurde entwickelt, „um die Ziele zu erkennen und zu erreichen, die unterstützt Kommunizierenden helfen, mit ihren Familien, [...] Freunden [...] so zu interagieren, dass ihre Lebensqualität sich verbessert und eine Partizipation an täglichen Aktivitäten ermöglicht wird (BLACKSTONE/BERG 2006,14).</p> <p>Beteiligte an Interaktionen sowie deren Einfluss auf die Kommunikation werden erfasst und interpretiert. Auf dieser Grundlage lassen sich gemeinsam im sozialen Netzwerk Interventionen planen und durchführen.</p> <p><b>Aufbau und Ablauf</b></p> <p>Interviews auf Basis eines Erhebungsbogens, die mit Personen aus dem nahen Umfeld (z. B. Familienmitglieder, Partner, mit Personen aus dem Kreis der bezahlten Helfer, wie z. B. Lehrkräfte, Therapeuten) und mit der nicht lautsprachlich kommunizierenden Person selbst geführt werden.</p>
<i>Zielgruppe</i>	nicht lautsprachlich kommunizierende Kinder, Jugendliche und Erwachsene
<i>Zeitbedarf</i>	hoch, je nachdem wie viele Personen interviewt werden
<i>Material</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual (mit Konzeptbeschreibung, Anleitung, Musterbögen für die „Kreise der Kommunikationspartner“, Fallbeispiele)</li> <li>• Erhebungsbogen</li> </ul>
<i>Bezug</i>	von Loeper Literaturverlag

**TASP – Test of Aided-Communication Symbol Performance (BRUNO) ; Deutsch: Diagnostiktest TASP (HANSEN)**

<p><i>Kurzbeschreibung:</i></p>	<p>Der TASP ist ein Diagnoseinstrument zur Überprüfung von Sprach- und Symbolverständnis bei nichtsprechenden Menschen.</p> <p><b>Ansatz</b></p> <p>Die genaue Passung von Hilfsmitteln ist Grundvoraussetzung dafür, dass diese zu einer Erweiterung des kommunikativen Repertoires führen.</p> <p>Die Ergebnisse des TASP können Anhaltspunkte für Aufbau, Organisation und Strukturierung von Kommunikationsoberflächen liefern, die Auswahl von Kommunikationsstrategien unterstützen und so auch bei der Festlegung von Förderzielen behilflich sein.</p> <p><b>Aufbau und Ablauf</b></p> <p>Die Erhebung wird über das Zeigen auf Foto- und Symbol-Karten durchgeführt.</p> <p>Der sprachfreie Test enthält die folgenden vier Untertests:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Symbolgröße und Anzahl:</i> Ermittlung der maximalen Anzahl an Symbolen pro Seite und deren Größe, die der Nutzer bzw. die Nutzerin gut wahrnehmen kann.</li> <li>2. <i>Wortarten:</i> Überprüfung, welchen Symbolen – bezogen auf bestimmte grammatikalische Kategorien, wie z. B. Personen, Verben, Adjektive, Präpositionen, Orte, Personen, Artikel, Pronomen – die Schülerin bzw. der Schüler eine Bedeutung zumessen kann.</li> <li>3. <i>Kategorienverständnis:</i> Überprüfung des allgemeinen (z. B. Kleidung, Essen, Fahrzeuge) und des grammatikalischen (z. B. Adjektive, Verben, Hauptwörter) Kategorienverständnisses.</li> <li>4. <i>Syntaxverständnis und Anwendung von Satzbau:</i> Ermittlung der Fähigkeiten zum Satzbau (2-, 3-, 4- Wortsätze), zur Benutzung unterschiedlicher Zeitformen, Artikel und Konjugationen.</li> </ol>
<p><i>Zielgruppe</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Test richtet sich v. a. an Personen, die über eine fortgeschrittene Kommunikation verfügen und für die komplexere Kommunikationshilfen und -strategien in Betracht gezogen werden.</li> <li>• Voraussetzung zur Durchführung des Tests sind Konzentrationsvermögen, Verstehen von „Strichzeichnungen“, simultane Wahrnehmung und Unterscheidung von vier Symbolen, entwickelte Objekt-Permanenz sowie Kompetenz zur Auswahl durch Zeigen.</li> </ul>
<p><i>Zeitbedarf</i></p>	<p>ca. 60 Minuten</p>
<p><i>Einordnung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache Handhabung, schnelle Einarbeitung</li> <li>• sehr übersichtliches Testmaterial</li> <li>• Durchführung in Einzelsituationen</li> <li>• klare Vorgaben und Anwendungsaufträge</li> <li>• offene Zeitvorgaben</li> <li>• gute optische Darstellung</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswahl muss durch Zeigen oder alternativ im Partnerscanning erfolgen können</li> <li>• nur mit Symbolen aus der Sammlung PCS verfügbar</li> </ul>
<i>Material</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handbuch</li> <li>• Testmaterial und Auswertungsbogen</li> </ul>
<i>Bezug</i>	REHAVISTA GmbH

### “Tipp mal” – Sprachverständnis Diagnostik (LEBER, VOLLERT)

<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>App zur Überprüfung des Sprachverständnisses. Erhebungen sind auch in den Überprüfungssprachen Englisch, Russisch und Türkisch möglich (je nach Version In-App-Käufe nötig).</p> <p><b>Ansatz</b></p> <p>Überprüfung semantischer und syntaktischer Fähigkeiten. Die Ergebnisse der Überprüfung werden von der App gespeichert. Aus ihnen können ein Sprachprofil, ein kurzes bzw. ausführliches Protokoll sowie ein Protokoll mit UK-Hinweisen generiert werden.</p> <p><b>Aufbau und Ablauf</b></p> <p>Auf der Grundlage von deutlich vorgelesenen Fragen muss die jeweils richtige Antwort auf dem Tablet angetippt werden. Die Antwortmöglichkeiten sind dabei als Metacom-Symbole dargestellt. Zum Einsatz kommen hierzu 67 Sprachverständnis-Fragen in 7 Sprachverständnis-Bereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter verstehen</li> <li>• Wörter situationsabhängig verstehen</li> <li>• Plural und Präpositionen</li> <li>• Sequenzen und Fragen</li> <li>• Grammatik 1</li> <li>• Grammatik 2</li> <li>• Geschichten verstehen</li> </ul>
<i>Zielgruppe</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• für Kinder ab ca. 2 Jahre</li> <li>• Extra-App für Erwachsene („Tipp mal ERW“)</li> </ul>
<i>Zeitbedarf</i>	ca. 30 - 60 Minuten (gut in mehrere Sitzungen aufzuteilen)
<i>Versionen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tipp mal</i></li> <li>• <i>Tipp mal PLUS</i> (inkl. Überprüfungssprachen Englisch, Türkisch, Russisch; Unterstützung für VolumePurchaseProgramm/VPP)</li> <li>• <i>Tipp mal ERW</i> (Version für Erwachsene; Anrede „Sie“ statt „Du“; keine weiteren Überprüfungssprachen verfügbar)</li> </ul>
<i>Einordnung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hoher Aufforderungscharakter für Kinder, bleiben lange konzentriert</li> <li>• schnelle und spielerische Testung</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sehr übersichtliches und gut aufbereitetes Testmaterial</li> <li>• kurze und gut verständliche Anleitung</li> <li>• Durchführung in Einzelsituationen</li> <li>• klare Vorgaben und Anwendungsaufträge</li> <li>• offene Zeitvorgaben</li> <li>• gute optische Darstellung (Metacom-Symbole)</li> <li>• kann im iOS Scanning-Modus betrieben werden</li> <li>• kann auch mit selbst erstellten Antwortkarten durchgeführt werden</li> <li>• gibt direkte Hinweise zur Sprachförderung/UK-Förderung</li> <li>• Zusatzmaterial <i>Blick mal</i> zur Überprüfung mit Blickauswahl verfügbar (siehe unten)</li> <li>• Bedienung durch Tippen abhängig von motorischer/Scanning-Fertigkeit</li> <li>• Nutzung von Metacom Symbolen außerhalb der Testung bzw. deren Geläufigkeit könnte Einfluss auf den Test haben</li> <li>• Fragt lediglich Sprachverständnis ab, das sich gut bildlich darstellen lässt</li> </ul>
<i>Bezug</i>	iOS App Store
<i>Ergänzung:</i>  <i>„Blick mal“</i>	<p>Die Überprüfung am iPad kann nur mit Personen durchgeführt werden, die auf das iPad zeigen oder mit einer Taste das Scanning bedienen können. Mit dem separat erhältlichen Material <i>Blick mal</i> können Probanden und Probandinnen die 4 Antwortmöglichkeiten auswählen, indem sie den Blick auf eine Antwort richten. Die Antworten werden dann manuell auf das iPad in die App <i>Tip mal</i> übertragen.</p> <p><i>Blick mal</i> ist ein Karton mit 236 Antwortkarten, 3 Geschichtenkarten und Gebrauchsanleitung. Blicktafel, iPad sowie die App <i>Tip mal</i> sind darüber hinaus zur Durchführung nötig und nicht enthalten.</p> <p>Bezug über <a href="http://www.uk-couch.de">www.uk-couch.de</a></p>

## TROG-D

<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>Standardisiertes Verfahren zur Einschätzung der rezeptiven grammatischen Fähigkeiten von Kindern im Alter zwischen 3;0 und 10;0 Jahren</p> <p><b>Ansatz</b></p> <p>Der TROG-D untersucht das Grammatikverständnis. Das Verständnis der morphologisch-syntaktischen Strukturen, die für die deutsche Sprache bedeutsam sind, kann qualitativ und quantitativ erhoben werden.</p> <p><b>Aufbau und Ablauf</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 21 grammatische Bereiche des Deutschen</li><li>• Jeweils 4 verschiedene Testaufgaben</li><li>• Jede Testaufgabe als Multiple-Choice-Frage</li><li>• Nach kurzem Betrachten der jeweiligen Bildersammlung wird ein zugehöriger Testsatz vorgelesen. Die Testperson muss das zum Testsatz passende Bild auswählen (ein passendes Bild, drei Ablenker)</li></ul> <p>Multiple-Choice-Buch mit 4 Bildern auf jeder Seite. Testperson muss das beschriebene Bild zeigen. Die anderen 3 Bilder sind Ablenker. Abbruchkriterium: 5 aufeinanderfolgende Blöcke als falsch gewertet.</p>
<i>Zielgruppe</i>	Kinder im Alter von 3;0-10;11
<i>Zeitbedarf</i>	10-20 Minuten
<i>Einordnung</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• standardisiert von 3;0 bis 10, 11</li><li>• auch für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, Hörstörungen, Körperbehinderungen, Einschränkungen in der Sprachproduktion, Lernbeeinträchtigung oder Aphasie</li><li>• kann aber auch in der Diagnostik von Erwachsenen, bei denen z. B. eine Aphasie oder eine Hörstörung vorliegt, zum Einsatz kommen</li><li>• Digitalversion verfügbar</li><li>• Anwendung nur durch diagnostisch geschultes Personal</li></ul>
<i>Material</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Handbuch</li><li>• Testmaterial</li><li>• Wortschatzkarten</li><li>• Protokollbögen</li></ul>
<i>Bezug</i>	Schulz-Kirchner-Verlag

## Fragebogen zur Beratung – (ELECOK BAYERN)

<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>Der Fragebogen dient der schnellen Erfassung von Daten als Grundlage einer bevorstehenden Beratung/Diagnostik im Bereich Unterstützter Kommunikation.</p> <p><i>Ansatz</i></p> <p>Erfassung wichtiger Daten/Erwartungen vor einer Beratung/Diagnostik. Auf der Basis der kompakten Zusammenschau können mögliche Beratungsschwerpunkte abgeleitet und diagnostische Instrumente ausgewählt werden. Das Beratungsgespräch bzw. der Diagnostik-Termin wird so zeitlich entlastet.</p> <p><i>Aufbau und Ablauf</i></p> <p>Angaben zur Person, zum aktuellen Förder-/Bildungsort, sowie relevanter Entwicklungsbereiche und Umfeldbedingungen (Freitext/Ankreuzen). Ebenso werden Erwartungen an die Beratung/Diagnostik erhoben. Der Bogen wird vor der (ersten) Beratung ausgefüllt und zurückgesendet. Auf Grundlage der Angaben wird das Beratungsgespräch gestaltet und diagnostische Instrumente werden ausgewählt.</p>
<i>Zielgruppe</i>	Kinder, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und Erziehungsberechtigte vor/am Beginn einer Beratung/Diagnostik.
<i>Zeitbedarf</i>	15 Minuten
<i>Einordnung</i>	Kompakte Zusammenschau als Grundlage für das erste Beratungsgespräch sowie zur Planung und Auswahl diagnostischer Verfahren.
<i>Material</i>	Fragenbogen als ausfüllbares PDF oder Print
<i>Bezug</i>	<a href="https://www.elecok.de">https://www.elecok.de</a>

## Literatur

- ACHILLES, S (2003):** Einführung in die Diagnostik. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 14.003-14.010.
- BERGEEST, H./BOENISCH, J. (2019):** Körperbehindertenpädagogik. 6. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.
- BEUKELMANN, D.R./ MIRENDA, P. (1998):** Augmentative and Alternative Communication. Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults. 2nd Edition. Baltimore.
- BLACKSTONE, S./BERG, M. (2006):** Soziale Netzwerke. Deutsche Ausgabe herausgegeben und übersetzt von WACHSMUTH, S.; Karlsruhe.
- BOENISCH, J./ SACHSE, S. (2007):** Diagnostik und Beratung in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe.
- CHAPMANN, R. (2000):** Childrens' Language Learning. An Interactionists Perspective. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35-45.
- FRANCOIS, C. (2008):** UK Diagnostik. Ein Beispiel! In: Unterstützte Kommunikation 03/2008, 13-16.
- HEIM, M.; JONKER, V.; VEEN, M. (2005):** COCP: Ein Interventionsprogramm für nicht sprechende Personen und ihre Kommunikationspartner. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. 01.026.007-01.026.015.
- KANE, G. (2005):** Diagnostik von Kognition und Kommunikation. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 14.011-14.022.
- KANE, G. (2021):** Diagnose der Verständigungsfähigkeit bei nicht sprechenden Kindern. In: Wilken, E (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart. 18-37.
- KRISTEN, U. (2005):** Das Kommunikationsprofil – Ein Beratungs- und Diagnosebogen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 12.017-12.038.
- PIVIT, C. (2005):** Von Powerspeech nach Lifetown – Die Reise durch das Land der UK. In: Handbuch der UK. Karlsruhe. 01.032-01.037.
- PIVIT, C./HÜNING-MEIER, M. (2012):** Wie lernt ein Kind unterstützt kommunizieren? – Allgemeine Prinzipien der Förderung und Prinzipien des Modellings in: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, Karlsruhe, 01.032.001-01.037.008.
- GARBE, C./ HERMANN, T. (2020):** UK Diagnostik – eine Einführung. In: BOENISCH, J. / SACHSE, S. (Hrsg.): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart. 157-169.
- SCHOLZ, M./WAGNER, M. (2016):** BKF-R Handbuch. Rev 1.04. Koblenz-Landau.
- STAATSIINSTITUT 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](https://www.isb.bayern.de/download/25130/msd_konkret_10_elecok.pdf) (abgerufen am 25.05.2021).
- WEID-GOLDSCHMIDT, B. (2013):** Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Karlsruhe.

## 5. Didaktisch-methodische Hinweise

5.1	Formen der Unterstützten Kommunikation _____	86
5.2	Vokabularauswahl _____	89
5.3	Prinzipien der UK-Förderung _____	97
5.4	Modelling _____	100
5.5	Einsatz von Gebärden in der Unterstützten Kommunikation _____	106
5.6	Zwei ausgewählte Methoden: Plauderpläne und PECS _____	110
5.7	Barrieren der Umsetzung: Stolpersteine in der Kommunikationsförderung _____	118

## 5 Didaktisch-methodische Hinweise

Kommunikation und Sprache sind von drei bedeutsamen Faktoren bestimmt.

- Der **Inhalt** beschreibt das jeweilige Thema, zu dem wir etwas „sagen“ wollen.
- Jede Kommunikation hat eine **Funktion**: Warum und wozu äußert sich jemand, was möchte sie/er damit erreichen?
- Schließlich erfolgt jede Kommunikation in einer spezifischen **Form**, die in der Regel den verbalen und nonverbalen Weg nutzt.

Bei unterstütztes kommunizierenden Menschen ist diese Form meist nicht die Lautsprache; sie äußern sich unterstützt durch Gebärden, Symbole und/oder Geräte mit Sprachausgabe.



Abbildung 7: Inhalt, Form und Funktion von Kommunikation

In der Unterstützung der Kommunikation müssen alle drei Faktoren in ihrem Zusammenwirken berücksichtigt werden:

Beispiele

- Eine unterstütztes kommunizierende Person hat beispielsweise wenig Nutzen durch ein elektronisches Sprachausgabegerät (**Form**), wenn sie dieses zwar gut bedienen kann, jedoch die Unterstützung bei der Einrichtung seines Vokabulars (**Inhalt**) (beispielsweise das Lieblingsthema Fußball) fehlt und/oder die soziale Umgebung wenig darauf achtet, dass die unterstütztes kommunizierende Person bei Fragen einbezogen wird (**Funktion**).

- Ein elektronisches Sprachausgabegerät mit dynamischem Display (**Form**) ist nicht geeignet, wenn jemand dieses aufgrund einer Wahrnehmungs-einschränkung nicht ansteuern kann oder eine körperlich-motorische Einschränkung trotz Eingabehilfen eine komplexe Bedienung langwierig gestaltet. Partizipation in kommunikativen Situationen (**Funktion**) könnte hier z. B. alternativ mit Symbolen und überschaubaren Bedienoberflächen gelingen. Das jeweils vorhandene Vokabular wird selbstbestimmt ausgewählt (**Inhalt**).

Unterstützte Kommunikation (UK) wird erst dann ein Erfolg, wenn alle drei Faktoren zu den individuellen Voraussetzungen passen und auch zueinander abgestimmt sind.

Umgekehrt gilt: Verläuft die Kommunikation nicht zufriedenstellend, lässt sich auch anhand der drei Faktoren prüfen, welche die entscheidenden Hürden sein könnten:

Stimmt z. B. die gewählte **Form** nicht? Das wirkt oftmals zunächst naheliegend, aber sehr viel öfter liegt es an den **Inhalten**: Das gewählte Vokabular ist zu wenig auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Nutzerin bzw. des Nutzers abgestimmt (siehe 5.3) oder es gibt zu wenig Gelegenheit zu echter Kommunikation (**Funktion**).

Damit Kommunikation gelingen kann, muss zudem die Seite des kommunikativen Gegenübers und des sozialen Umfeldes betrachtet werden. Im Kontext von Unterricht und Schule bedeutet dies beispielsweise, dass

- Interesse am **Inhalt** der Mitteilungen besteht und diese ermöglicht werden
- vielfältige Kommunikationssituationen für verschiedene **Funktionen** geschaffen werden und die Äußerungen dann auch wahrnehmbare Folgen anstoßen
- Kenntnis über die verwendete **Form** der Kommunikation besteht, Anstrengungen zum Verstehen unternommen werden sowie die Anwendung der spezifischen **Form** gefördert wird (z. B. Modelling).

## 5.1 Formen der Unterstützten Kommunikation



Abbildung 8: Verschiedene Formen der Kommunikation

Eine Prämisse der UK lautet, sämtliche Kommunikationsmöglichkeiten auszuschöpfen, um der betreffenden Person die kommunikativen Bedingungen zu vereinfachen. Multimodale

Kommunikation meint also die individuelle und situativ geprägte Verknüpfung möglichst vieler Kommunikationsformen. Die Kommunikationsförderung muss alles je individuell angewandten Kommunikationsmodi berücksichtigen (siehe 2.3).

### Körpereigene Kommunikationsformen

Diese Ausdrucksweisen sind ursprünglich uns allen vertraut. Alle Menschen verwenden Gesten, Gebärden, Blick- und Zeigebewegungen, sie sprechen „mit Händen und Füßen“. Durch die körpereigenen Kommunikationsformen werden viele emotionale Signale gesendet. An ihre Grenzen stoßen diese Kommunikationsformen, wenn es um abstrakte Inhalte geht. Körpereigene Kommunikationsformen weisen eine große Bandbreite auf (vgl. BRAUN/KRISTEN 2005, 02.007):

Körpereigene  
Kommunikationsfor

- Atmung, Muskelspannung, Körperhaltung
- Sensomotorische Aktivitäten
- Zeigebewegungen oder Blickbewegungen (z. B. als Anzeichen für Aufmerksamkeitszuwendung)
- Lautäußerungen, mimische und gestische Zeichen, die emotionale Befindlichkeit ausdrücken (z. B. Unwohlsein, Freude)
- Vokalisationen, mimische und gestische Zeichen mit konventionalisierter Bedeutung (z. B. für „noch einmal“, „ja“, „nein“)
- Gebärden (siehe 5.4)
- Individuelle Systeme (z. B. in die Luft schreiben, kodierte Buchstaben klopfen)

### Nichtelektronische Kommunikationsformen

Nicht-elektronische  
Kommunikationsfor

In diesem Bereich sind in erster Linie Gegenstände (auch Miniaturen), Fotos, Bilder und Symbole anzuführen, die für die Kommunikation genutzt werden. Realgegenstände können Tätigkeiten im Tagesablauf symbolisieren. So kann beispielsweise ein Schwimmflügel als Symbol dafür gelten, dass die Klasse schwimmen geht, oder als Symbol für den Wochentag, an dem das Schwimmen stattfindet. Kommunikationstafeln und -mappen können zu bestimmten Sach- und Unterrichtsthemen, zur Auswahl von Spielmöglichkeiten, zum Erzählen vom Wochenende, zum Kommentieren von Ereignissen, für das Hobby der Schülerin oder des Schülers und für vieles mehr erstellt werden. Der Vorteil gegenüber elektronischen Hilfen liegt in leichter Handhabung und geringer Störanfälligkeit. Durch die Kombination von Symbol und Schrift sind sie oft auch für ungeübte Kommunikationspartnerinnen und -partner leicht verständlich. Neue Modelle für Kommunikationsmappen verbinden das gleichbleibende Kernvokabular mit spezifisch benötigtem Randvokabular (siehe 5.3). Ein Nachteil besteht darin, dass die UK-Nutzerin bzw. der UK-Nutzer in der Regel auf Blickkontakt zu der Bezugsperson angewiesen ist, um auf sich aufmerksam zu machen. Mit Hilfe von Bildern und Symbolen können Tagebücher und „Ich-Bücher“ erstellt werden, in denen wichtige Ereignisse im Leben des Kindes festgehalten werden, die auch für die Biographiearbeit genutzt werden können.

## Elektronische Kommunikationsformen

### Elektronische Kommunikationsformen

Ein großer Vorteil der elektronischen Kommunikationsformen liegt darin, dass sie lautsprachliche Kommunikation ermöglichen. Der oder die unterstützende Kommunizierende kann sich so auch über eine größere Distanz unterhalten, kann auf sich aufmerksam machen. Die Möglichkeit, gesprochene Sprache durch wiederholtes Auslösen mehrere Male anzuhören, fördert den Spracherwerb und die Ausbildung einer „inneren Sprache“. Viele Kinder mit einer neu erhaltenen elektronischen Kommunikationshilfe haben sichtlich und hörbar Spaß daran, ihre Umwelt mit diesen Wiederholungen zu Reaktionen zu veranlassen. Gesellschaftlich wird der Lautsprache eine große Akzeptanz entgegengebracht.

Nach HOFFMANN-SCHÖNEICH (2005) „muss im Einzelfall vorab überlegt werden, inwiefern und unter welchen Bedingungen eine elektronische Hilfe zur Verbesserung der Kommunikationsmöglichkeiten beitragen kann“ (04.024). Bei diesen Überlegungen können folgende Fragen hilfreich sein (ebd.):

### Leitfragen

- Gibt es im Alltag häufig Situationen, die am besten oder gar ausschließlich mit einem Sprachausgabegerät bewältigt werden können?
- Kann ein Gerät ohne große Probleme transportiert werden und steht es im Alltag immer oder zumindest in den entscheidenden Situationen zur Verfügung?
- Gibt es Personen im Umfeld, die bereit und in der Lage sind, die mit dem Gerät verbundenen Anforderungen zu erfüllen bzw. zu erlernen?
- Erhalten die zukünftige Benutzerin bzw. der zukünftige Benutzer des Gerätes und seine Bezugspersonen Anleitung und Hilfe beim Einsatz des Gerätes?
- Kann ein elektronisches Hilfsmittel zur Ergänzung anderer Kommunikationswege wichtig und sinnvoll sein?

Auch wenn Tablets nicht für alle unterstützenden Kommunizierenden ein geeignetes Medium darstellen, ergänzen sie zunehmend andere elektronische Kommunikationshilfen (vgl. KRSTOSKI 2019, 51). Es ist davon auszugehen, dass einige der oben genannten Aspekte durch den zunehmenden Einsatz von Tablets in der UK relativiert werden. So könnte sich ein Transportproblem durch reduzierte Abmessungen und Gewicht im Vergleich zu früheren Geräten abmildern. Auch die Bereitschaft von Bezugspersonen zu Anleitung und Hilfe könnte steigen, beispielsweise „weil Lehrpersonen aufgrund Privatbesitzes mit dem iPad vertraut sind und weniger Hemmungen haben, das Gerät einzusetzen und auch Vokabulare zu adaptieren“ (KRSTOSKI/REINHARD 2017, 428).

### Vor- und Nachteile

Um UK förderlich in den Unterricht zu integrieren, ist es hilfreich, die Vor- und Nachteile der verschiedenen Kommunikationsformen mit in die Betrachtung einzubeziehen. Die Eigenheiten jeder Form geben Hinweise darauf, wo sich im Unterricht besondere Hindernisse ergeben könnten, so dass vorab auf diese reagiert werden kann. Vor allem aber können für die Kommunikation geeignete Situationen sichtbar werden. Diese lassen sich dann bewusst in die Unterrichtsplanung einbeziehen (siehe ausführlich 3.2).

## 5.2 Vokabularauswahl

„Das Thema ‚Vokabularauswahl‘ ist für UK-Interventionen von zentraler Bedeutung.“

SACHSE/BOENISCH 2009, 01.026.30

### Besondere Bedingungen

Wenn ein Kind sich die Welt der Sprache erschließt, übernimmt es aus einer großen Anzahl von Wörtern, die es tagtäglich umgeben, die individuell bedeutsamen in den eigenen Wortschatz.

Macht des Umfeldes

„Unterstützte Kommunikation unterscheidet sich in einem sehr wesentlichen Punkt von der natürlichen Sprachentwicklung: Sprechende Kinder folgen ihren eigenen Interessen. Sie erlernen und benutzen intuitiv die Wörter, die ihren Kommunikationsbedürfnissen und dem aktuellen Stand ihrer Sprachentwicklung entsprechen. Für jemanden, der unterstützt kommunizierend aufwächst, stellt sich die Situation folgendermaßen dar: Nicht die Person selbst, sondern das Umfeld entscheidet, welche Wörter zur Verfügung stehen.“ (ANDRES et. al. 2013, 6)

Unabhängig davon, auf welchem unterstützten Weg ein Kind oder Jugendlicher kommuniziert, liegt die Auswahl der Wörter, die ihm zur Verfügung gestellt werden, in den Händen einer Bezugsperson. In der Regel ist der Platz begrenzt – sei es auf einer Kommunikationstafel, in einer Fotomappe oder bei einer elektronischen Hilfe. Umso notwendiger ist es, umsichtig und individuell zu planen, welche Wörter auf einer Kommunikationshilfe zur Verfügung stehen sollen: „Indem Bezugspersonen für einen anderen Menschen ein Vokabular auswählen, besitzen sie eine große Macht. Es hängt an ihnen, ob bestimmte Kommunikationsinhalte für diesen Menschen fast unerreichbar sind oder leicht zur Verfügung stehen. Besonders schwierig ist diese Auswahl, weil die Anzahl des Vokabulars sehr beschränkt ist oder zunächst nur einzelne Vokabeln ausgewählt werden müssen“ (LEBER 2005, 247).

Orientierung an den Interessen

Grundsätzlich orientiert sich die Vokabularauswahl an den Interessen des Kindes bzw. des Jugendlichen. Die Nutzerin bzw. der Nutzer wird in die Planung einbezogen.

Die Vokabularauswahl ist ein Prozess, der nicht zu einem Abschluss kommt, sondern sich mit der Entwicklung der UK-Nutzerin bzw. des UK-Nutzers fortlaufend weiter entwickeln muss. Die Einbeziehung der engsten Bezugspersonen und eine Kenntnis des Tagesablaufs (Orte, Personen, Situationen) sind für die Auswahl wichtiger Wörter unabdingbar. Unabhängig davon, ob die Bezugspersonen sich bei der Vokabularauswahl an gleichaltrigen Kindern oder am Entwicklungsstand des einzelnen orientieren, sollen folgende Inhalte berücksichtigt werden:

Berücksichtigung ausgewählter Inhalte

- Bezugspersonen aus dem Elternhaus und der Einrichtung, Freunde und Feinde
- Beliebte Tätigkeiten, evtl. unbeliebte Tätigkeiten
- Eigenschaftswörter, Beziehungswörter, „kleine Wörter“
- Orte, an denen sich die Person aufhält
- Persönliche Grundbedürfnisse
- Aktuelle Themen
- Zeiten, Feste
- Fragewörter
- Gesprächssteuernde Aussagen
- Alltägliche Interessen: z. B. Modeerscheinungen, Fernsehsendungen, Stars

(vgl. LEBER 2005, 258)

## Lebensweltbezug

Das ausgewählte Vokabular orientiert sich am Sprachgebrauch der unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler. Dies gilt auch, wenn Wörter im schulischen Rahmen unerwünscht sind, in anderen Kontexten aber pragmatische Lebensbedeutsamkeit für die Kinder und Jugendlichen haben. Zu fragen ist hier

- Ermöglichte ich es meiner Schülerin bzw. meinem Schüler auch Schimpfwörter zu benutzen? Welche? Wie gehe ich damit um, wenn das unterstützte kommunizierende Kind bzw. der Jugendliche die Macht dieser Wörter entdeckt?
- Welche Wörter verwenden andere Kinder oder Jugendliche im selben Alter? Welche – pädagogisch vielleicht nicht erwünschten – Wörter sind notwendig, um (auch außerhalb der Schule) in der Peer-Group adäquat kommunizieren zu können?

Ein kontinuierlicher Austausch in einem interdisziplinären Team, idealerweise auch mit außerschulischen Bezugspersonen, kann helfen, hier eine geeignete Auswahl zu treffen, welche das übergeordnete Ziel kommunikativer Teilhabe unterstützt.

## Sprachentwicklung

Die Frage der Vokabularauswahl wird verstärkt im Zusammenhang mit dem Spracherwerb betrachtet. Es zeigt sich, dass die „weit verbreitete Meinung einer frühen (oder einfachen) Kommunikation über Substantive [...] aus sprachentwicklungsspezifischer Perspektive nicht mehr haltbar ist“ (BOENISCH et al. 2007, 357).

Der Aufbau der frühen Sprachentwicklung lässt sich wie folgt skizzieren (vgl. BOENISCH et al. 2007, 357-359):

Übergang und Beginn des 2. Lebensjahres	Das Kind beginnt mit Einwortsätzen, nutzt in diesem Zusammenhang jedoch nicht nur Substantive, sondern auch Adverbien und Präpositionen, z. T. auch schon Adjektive und Verben.
(ca. 9-18 Monate)	Kinder zeigen keine Nomenpräferenz. Als Ergebnis einer empirischen Studie stellt KAUSCHKE fest: „Hinsichtlich der Komposition des kindlichen Lexikons bestätigen sich Postulate einer frühen Nomenpräferenz nicht“ (1999, 128).  Durch Rückkopplung, inhaltliche Nachfragen der Eltern und korrekatives Feedback wird das Kind in seinen sprachlichen Aktivitäten bestätigt und das Erleben von Kraft und Funktion der Sprache gestärkt.
Ende des 2. Lebensjahres (ca. 18-24 Monate)	Nach dem Erwerb von ca. 50 Wörtern, beginnen Kinder mit Kombinationen. Im Alter zwischen 18-24 Monaten zeigen sich vermehrt Zweiwortäußerungen. Beispiele von SZAGUN (2000, 31) verdeutlichen auf der einen Seite grundlegende Funktionen kindlicher Aussagen, auf der anderen Seite, dass Kinder nicht nur Substantive nutzen: <ul style="list-style-type: none"><li>• Vorhandensein: da auto, da brille, mami da, da flasche</li><li>• Nicht-Vorhandensein: füße weg, weg auto, weg teddy</li><li>• Wieder-Vorhandensein: (i. S. von Wiederholung der Handlung oder Wiedererscheinen einer Person) mehr milch, noch mal sitzen, papa da</li></ul>

- Handlungsträger und Handlung: baby weint, mama essen, Nika lesen
- Objekt und Handlung: musik haben, hoppehoppe reiter, nochmal machen
- Besitzer und Besitz: dani tasse, titas wauwau, (Si)mones puppe
- Lokalisierung: karre rein, rauf lok, rein stuhl, teddy arm
- Attribution: hexe krank, schaukel putt, großer fisch

Es wird verdeutlicht, dass Kinder verschiedene Wortarten schon früh einsetzen (Substantive, Verben, Präpositionen, Adjektive etc.). Auch kombinieren die Kinder schon früh die Wörter, um damit unterschiedliche Zusammenhänge auszudrücken.

*Tabelle 5: Aufbau der frühen Sprachentwicklung nach BOENISCH et al. 2007, 357 ff.*

Aus diesem Grund werden Kommunikationstafeln, -bücher und -oberflächen nicht mehr mit einer Dominanz von Substantiven gestaltet. Gegenstände, Eigenschaften oder Tätigkeiten haben Bezeichnungen; entscheidend sind aber auch Vokabeln, welche die soziale Umgebung mit Hilfe von Sprache zu Handlungen veranlassen.

### Kern- und Randvokabular

Der Begriff **Kernvokabular** bezeichnet die 200-300 Wörter einer Sprache, die am häufigsten genutzt werden. Interessant ist, dass diese Wörter, die nach BAKER et al. (2000) ca. 80% des Gesprochenen ausmachen, unabhängig von Gesprächsthema oder Alter sind. Vom Kernvokabular zu unterscheiden ist das sog. **Randvokabular**. Diese Gruppe umfasst unzählige und individuell höchst unterschiedliche Wörter und fügt dem Kernvokabular die Inhalte hinzu.

vgl. SACHSE/BOENISCH 2009, 01.026.031f; SACHSE 2007

An einem Beispiel nach ZIMMERMANN (2018, 15) lässt sich die Bedeutung des Kernvokabulars im Vergleich zum Randvokabular verdeutlichen:

„Was machst du am **Wochenende**?“

„Ich weiß noch nicht. Und du?“

„Ich möchte ins **Kino** gehen. Möchtest du das auch?“

„Ja, das ist eine gute Idee. Das möchte ich auch!“

In diesem Dialog aus 30 Wörtern entstammen 28 Wörter aus dem Kernvokabular, 2 Wörter (Wochenende, Kino) aus dem Randvokabular.

Bedeutsam ist das geringe Vorkommen von Substantiven im Kernvokabular (ca. 10%). Der Großteil des Kernvokabulars setzt sich aus sogenannten „kleinen Wörtern“ (Adverbien, Konjunktionen, Pronomen und Präpositionen) zusammen sowie einigen Hilfs-, Modal- und Vollverben (vgl. BOENISCH et al. 2007, 362-363).

Kernvokabular	Randvokabular
80% des Gesprochenen	Ermöglicht differenzierteren Austausch
Vorrangig Funktionswörter (Pronomen, Konjunktionen, Hilfsverben, Adverbien)	vorrangig Inhaltswörter (Substantive, Verben und Adjektive)
z. B. das, ich, nicht, was, auch, kein, noch mal, können, haben	z. B. Hotel, Koffer, Zug, Bahnhof, Pizza, Auto, tanken

*Tabelle 6: Merkmale von Kern- und Randvokabular (in Anlehnung an SACHSE/BOENISCH 2009, 01.026.031)*

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass eine frühe Sprachförderung von Kindern ohne Lautsprache von einer durch Substantive geprägten Kommunikation Abstand nehmen und einen großen Anteil anderer Wortarten aufnehmen sollte. Diese Wörter finden bei der Gestaltung von Kommunikationsoberflächen aufgrund ihres universellen, zeit- und entwicklungsunabhängigen Einsatzes breite Berücksichtigung, ergänzt durch situationsspezifisches Vokabular (Begriffe aus Kindergarten, Schule, Freizeit, Werkstatt etc.) und gesprächssteuernde Aussagen (vgl. BOENISCH et al. 2007, 365).

#### *Vergleichbare Sprachentwicklung – Empirische Ergebnisse*

Das Vokabular von Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen und Kindern ohne Behinderung entwickelt sich in großen Anteilen vergleichbar, wie eine Kindersprachanalyse zwischen beiden Gruppen, differenziert nach Altersstufen und bezogen auf die 50 am häufigsten genutzten Worte, zeigt (vgl. BOENISCH et al. 2007, 355):

Studie Förderbedarf  
körperliche und  
motorische  
Entwicklung

Alter in Jahren	Kinder ohne Behinderung	Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen
2;0 – 3;0	ein, ja, hier, sein, mal, das, ich, da und, die, nicht, gucken, müssen, machen, wir, noch, auch, was, der, haben, passen, rein, mit, oh, aber, jetzt, für, Kissen, schon, man, in, Bett, du, groß, kommen, na, Niklas, Papa, wo, drin, können, so gehen, Mama, Oma, wieder, denn, gar, andere, auf	<b>ja, ein, da, sein, ich, und, Bett, die, mal, der, gucken, oh, das,</b> Puppenhaus, dem, den, <b>kommen, mit, andere, auch, jetzt, machen,</b> Puppe, du, holen, <b>in, nicht,</b> Oma, vorlesen, auf, Decke, erstmal, Hase, Küche, <b>noch, rein,</b> schlafen, spielen, aber, beide, Esel, <b>gehen,</b> haben, ins, Junge, Kaffee, Schrank, weich, ab, Apfelbaum
3;1 – 4;0	ein, hier, ich, sein, mal, die, ja, noch, und, da, das, auch, gucken, nicht, wir, können, haben, der, kommen, man, was, weil, in, Bett, müssen, schlafen, alle, den, aber, hin, mein, wollen, Auto, gelb, mit, rein, es, oh, Schrank, Stuhl, wo, doch, gehen, jetzt, kein, passen, Ball, du, Feuerwehr, immer	<b>ja, nein, das, ich, ein, und, da, was, nicht, hier, mal,</b> machen, <b>noch, können, die, der, wo, auch, man, Auto, haben, oh, kommen,</b> dann, <b>kein,</b> wissen, denn, <b>wir, aber,</b> mir, drin, er, es, so, ihn, <b>gehen,</b> wieder, <b>mit, rein, doch, den, müssen,</b> Polizei, <b>Ball, gelb,</b> sehen, <b>Bett</b>

4;1 – 5;0	ein, und, hier, ich, sein, ja, das, die, da, mal, der, jetzt, was, nicht, auch, noch, können, haben, den, aber, wir, gucken, man, in, wo, denn, kommen, mit, machen, müssen, es, du, schon, dann, doch, so, auf, sich, wissen, na, ganz, mein, oh, Bett, Kind, Tisch, weil, hin, nur, schlafen	<b>ja, ein, sein, das, ich, und, was, da, die, hier, du, noch, mal, der, auch, oh, wo, kommen, können, Auto, nicht, gucken, machen, denn, ah, jetzt, mein, Charly, haben, rein, alle, hin, wollen, wir, gehen, man, Stuhl, Baby, mir, rot, hallo, Papa, es, Ball, für, den, sich, auf, drin, geben</b>
5;1 – 6;0	ein, und, die, sein, ich, hier, noch, da, ja, haben, das, nicht, der, dann, auch, mit, können, wir, auf, was, den, in, aber, es, dem, mal, gucken, sich, Kind, machen, oder, fahren, vielleicht, dort, schon, jetzt, so, wo, gehen, man, Tisch, Schrank, für, schlafen, Bett, Mama, klein, zum, Franziska, Papa	<b>ja, ich, und, ein, sein, das, hier, die, da, der, nicht, mal, was, jetzt, noch, du, wir, können, auch, kommen, wo, den, haben, machen, Papa, schlafen, gehen, denn, na, gucken, alle, doch, mit, in, es, müssen, nein, Bett, oh, aber, mein, Mama, rein, wieder, Stuhl, hin, so, Auto, Kind, auf</b>
ab 6;1	In dieser Kategorie nahmen keine Kinder an der Untersuchung teil.	ein, ja, ich, und, sein, das, da, die, hier, nicht, was, noch, mal, der, können, jetzt, oh, kommen, gucken, wo, es, auch, den, haben, weil, so, nein, Auto, machen, wissen, wir, aber, doch, du, in, hin, sich, man, Mann, rein, ah, auf, Baby, fahren, oder, müssen, Stuhl, denn, dann, hart

*Tabelle 7: Die jeweils 50 häufigsten Wörter von Kindern ohne Behinderung und Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen im Verlauf einer vergleichbaren Spielsituation (fett: Vorkommen des Wortes auch bei gleichaltrigen Kindern ohne Behinderung; kursiv: Vorkommen des Wortes auch in nächst jüngerer Altersgruppe)*

Der Vergleich belegt, dass im Hinblick auf die Wörter, die von Kindern am häufigsten genutzt und somit als Basis der kindlichen Spontansprache in Alltagssituationen betrachtet werden können, kein großer Unterschied zwischen Kindern ohne Behinderung und Kindern mit körperlicher Beeinträchtigung festzustellen ist. Der Anteil gleicher Wörter (fett markiert) liegt je nach Altersklasse zwischen 50% und 70%.

#### Studie Förderbedarf geistige Entwicklung

Eine weitere Untersuchung betrachtet die Frage, ob die Zusammensetzung aus Funktionswörtern und Inhaltswörtern auch für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf geistige Entwicklung gilt. Auf Basis einer Sprachanalyse von 8 Schülerinnen und Schülern der ersten Jahrgangsstufe (vgl. SACHSE/BOENISCH 2009, 01.026.031) lässt sich eine vergleichbare Aussage treffen: „Entgegen des auditiven Eindrucks der beteiligten Untersucher lag nach der linguistischen Analyse auch bei den Kindern mit geistiger Behinderung der Anteil an Substantiven bei nur 20% innerhalb der 100 häufigsten Wörter, bei den 50 häufigsten sogar nur bei 6%“ (BOENISCH 2008, 457).

Es zeigt sich also, dass die verglichenen Gruppen nahezu denselben Kernwortschatz nutzen und auch die Verteilung der Wortarten innerhalb des Kernwortschatzes ähnlich ist. Mit Blick auf die gesellschaftliche Teilhabe sowie inklusive Settings in Schule und Unterricht muss es auch Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglicht werden, sich sprachlich an Unterrichts- Spiel- und Alltagssituationen zu beteiligen. Deshalb sind sie darauf angewiesen,

dass ihnen Kernvokabular zur Verfügung gestellt wird, das sowohl ihren individuellen Bedürfnissen gerecht wird als auch eine altersgerechte Kommunikation ermöglicht.

### Vermittlung von Kernvokabular

Die vorwiegende Verwendung bildproduzierender Wörter (also vornehmlich Substantive) in der Unterstützten Kommunikation liegt sicherlich auch darin begründet, dass sie sich vermeintlich einfacher vermitteln lassen. Das didaktisch-methodische Vorgehen (Realgegenstand – Foto – Bild; handelnder Umgang; Berücksichtigung der Abstraktionsstufen) ist vertraut, in der Ausbildung eingeübt und gehört zum Handwerkszeug von Lehrkräften für Sonderpädagogik. Zudem wird erwartet, dass diese Wörter leichter gelernt werden. Wörter aus dem Kernwortschatz erscheinen dagegen „schwer vermittelbar“, da sie sich bildlich nur schwer darstellen lassen.

Folgende methodisch-didaktischen Ansätze sind für die Vermittlung von Kernvokabular wertvoll:

Ansätze zur  
Vermittlung von  
Kernvokabular

#### *Lernen im Kontext und Lernen am Vorbild*

Viele der so genannten „kleinen Wörter“, die Kleinkinder erwerben, werden im alltäglichen Lebenskontext methodisch gelernt. Hierbei nimmt die Bezugsperson eine Äußerung des Kindes auf, wiederholt sie, modelliert sie eventuell und stellt sie in einen Zusammenhang. Auch im Unterricht zur Vermittlung in der Großgruppe stellt diese Vorgehensweise eine Möglichkeit dar, Wörter wie z. B. „noch mal“ einzuführen, zu verstärken und durch den Einsatz von Gebärden oder Symbolen situationsangemessen zu wiederholen. Auch „kleine Wörter“ lassen sich bildlich darstellen. Selbst wenn sich die Bedeutung nicht unmittelbar erschließt, können diese Symbole vereinbart und vermittelt werden. Letztlich basiert Sprache immer auf Vereinbarungen. Viele Symbole lassen sich mit konkreten Gegenständen üben, so kann z. B. das Wort „in“ durch Handlungen und gleichzeitiges Anbieten des Symbols geübt werden: „Ich lege den Ball in die Schachtel.“ Die Lehrkraft ist dabei Vorbild, da sowohl der Überblick über das Vokabular als auch der wiederkehrende situative Einsatz des Vokabulars von besonderer Bedeutung sind (vgl. ANDRES et al. 2007, 179).

#### *Zielvokabular, Wortschatzmodule*

Eine Möglichkeit, den Kernwortschatz überlegt und fundiert zu vermitteln, stellt das Konzept des *Zielvokabulars* dar: Gail VAN TATENHOVE entwickelte den Ansatz, eine Liste von 50-300 Wörtern zu erstellen, die eine UK-Nutzerin bzw. ein UK-Nutzer erlernen soll. Dieses Zielvokabular besteht aus Kernvokabular und einem individuellen Randvokabular. Der Zielwortschatz wird in den unterschiedlichsten Situationen und mit verschiedenen Bezugspersonen immer wieder eingeübt. Die Dokumentation des aktuell angestrebten Wortschatzes und der Austausch im Team der Klasse und innerhalb der Schule sind dabei notwendig. „Die Wörter des Zielwortschatzes können und müssen nicht alle gleichzeitig gelernt werden. Sie müssen aber zur Verfügung stehen, für den Fall, dass sich eine natürliche Lerngelegenheit ergibt. Im Laufe der Wochen und Monate werden sich zahllose solcher Gelegenheiten ergeben“ (ANDRES et. al 2007, 180).

Eine Möglichkeit, Zielwortschatz individuell auszuwählen, bietet die Orientierung an „Wortschatzmodulen“, die sich auf Kommunikationsfunktionen beziehen. Beispielsweise erfordert das Bitten um Informationen die Möglichkeit, auf Fragewörter zurückzugreifen.

Folgende Wortschatzmodule können einen Anhaltspunkt zur Auswahl von Zielwörtern darstellen:

Kommunikationsfunktionen	Zielwörter
1. Erstes Steuern von Aktivitäten	da, das, machen, mehr, anders, weg, fertig, noch mal
2. Sich selbst, andere Personen und Besitzverhältnisse benennen	ich, bin, meins, du, bist, deins, er, sie, eigener Name, Familie, Mama, Papa, Schwester, Bruder, Freund, Lehrer, mir, dir, selber
3. Verneinung ausdrücken	nein, nicht, anders, falsch, kein
4. Zeitliche Aspekte einer Aktivität steuern	jetzt, später, langsam, schnell, warten, halt
5. Um eine Handlung bitten oder eine Handlung steuern	kommen, tun, machen, finden, sagen, holen, sehen, geben, nehmen, gehen, erzählen, halten, legen, schauen, stellen, mich, dich, alleine, mit
6. Eine Aktivität beschreiben oder kommentieren	gut, schlecht, heiß, kalt, groß, klein, Spaß, lustig, nass, trocken, schwer, leicht, neu, alt, schnell, langsam, hart, weich, auf, zu, voll, leer, falsch, richtig, blöd, witzig, doof, toll, am besten
7. Um Gegenstände bitten und Gegenstände bemerken	das (da), Ding, bisschen, wenig, alles, auch, haben
8. Positionen bezeichnen oder steuern	Ein, aus, in, an, hoch, oben, unter, unten, über, weg, hier, da, hinten, vorne, neben, auf, hin, her
9. Um Informationen bitten/ fragen	wer, wann, wo, warum, wie, was, wie viel
10. Persönliche Eigenschaften oder Gefühle ausdrücken	bin, bist, ist, sind, traurig, glücklich, gut, zufrieden, müde, Angst, lieb, nett, langweilig, wir, mir, dir, schlecht, aufgeregt, krank, gesund
11. Einzelne Handlungen bezeichnen oder steuern	fragen, reiten, kaufen, singen, zählen, sitzen, liegen, teilen, malen, schlafen, anziehen
12. Weitere Zeitkonzepte ausdrücken	Morgen, Nachmittag, Mittag, Nacht, gestern, heute, morgen, später, danach, bald, dann, (zu)erst, wenn

Tabelle 8: Kommunikationsfunktionen nach VAN TATENHOVE, mündlich übermittelt

### Beschreiben statt Benennen

Diese Strategie bezieht sich auf das Sprachverhalten von Lehrkräften und Bezugspersonen. Oft neigen wir dazu, geschlossene Fragen zu stellen, die ein Benennen durch das Kind erfordern.

Beispielsweise die Fragen „Wie heißt das?“ oder „Was ist das?“. Kleine Veränderungen der Perspektive und im Frageverhalten erweitern die kommunikativen Räume für eine Antwort, so dass auf der einen Seite auch die kleinen, flexiblen Wörter zur Beantwortung von Fragen eingesetzt werden können, auf der anderen Seite viele verschiedene, richtige Antworten möglich sind. Durch eine Veränderung des eigenen Frageverhaltens eröffnen sich für Schülerinnen und Schüler vielfältige Möglichkeiten, flexibel zu antworten und den Kernwortschatz in vielen verschiedenen Situationen angemessen einzusetzen.

ANDRES et al. (2007, 182f) beschreiben einige Beispiele für geschlossene und offene Fragen:

Beispiel

- **Schulweg:**
  - „Bist du heute mit dem Bus gekommen?“ (geschlossene Frage) versus „Wie war es heute im Bus?“
  - Wenn die Schülerin bzw. der Schüler noch keine Antwort weiß, können ihr/ihm nach einer Pause Möglichkeiten angeboten werden, die Busfahrt zu beschreiben: „warm, laut, lustig, schmutzig...“
- **Hauswirtschaftsunterricht:**
  - „Was müssen wir jetzt spülen?“ → Antwort: „Schüssel“ versus
  - „Warum müssen wir die Schüssel spülen?“ → Antwort: „schmutzig“.

### *Fokuswörter*

Nach der Vokabularauswahl (Zielvokabular) stellt sich die Frage der methodischen Vermittlung des Wortschatzes. Hierzu schlagen SACHSE/WILLKE (2011) das Prinzip der Fokuswörter vor. Diese Methode ist unabhängig von der Kommunikationshilfe, kann also beim Einsatz von Gebärden, bei der Verwendung von elektronischen Hilfen und Tafeln oder Ordnern eingesetzt werden.

Aus dem erstellten Zielvokabular werden bestimmte Wörter in überschaubaren Blöcken von etwa jeweils 6 Vokabeln für einen festgelegten Zeitraum in den „Fokus“ genommen. Dies bedeutet, sie werden in unterschiedlichen Situationen mit Hilfe von Modellierungstechniken (siehe 5.4) mit der entsprechenden Kommunikationshilfe angewendet und damit erfahrbar gemacht. In einem Beispiel von SACHSE/WILLKE für die Schülerin Mia besteht die erste Fokuswörterreihe aus den Fokuswörtern **noch mal, fertig, wollen, gucken/sehen** (vgl. 2011, 384). Diese Fokuswörter werden nun in unterschiedlichen Kombinationen oder Mehrwortäußerungen verwendet. Die im Folgenden farbig gekennzeichneten Fokuswörter werden modelliert, die anderen lautsprachlich geäußert:

Beispiel „Mia“

- Willst du **nochmal**?
- Willst du **nicht**?
- Bist du **fertig**?
- Mia ist **fertig**.
- Guck mal, Mia.
- Willst du **nicht gucken** (ebd.)?

Darüber hinaus werden die Wörter in verschiedenen Kontexten und Situationen angeboten. Zum Beispiel „nochmal“ beim Essen und Trinken, beim Rutschen, beim Spielen. Wichtig ist dabei, dass die Bezugspersonen diese Wörter situativ und auch in Mehrwortäußerungen gebrauchen („Willst du nochmal?“ usw.). Verwendet die Bezugsperson dazu die Kommunikationshilfe spricht man vom sog. *Modelling* (siehe ausführlich 5.4). „Es geht beim Mitnutzen nicht darum, dem Kind zu zeigen, wo ein Wort auf der Kommunikationshilfe gespeichert ist. Es soll gezeigt werden, wie man diese Wörter in Kommunikationssituationen anwenden kann“ (SACHSE/WILLKE 2011, 388). Für die Weiterentwicklung des UK-Wortschatzes ist es sinnvoll, dass das Modell dem Kind schon wenige Wörter mehr anbietet, als es aktuell verwenden kann. SACHSE/WILLKE schlagen eine Fokuswörterliste mit ersten 100 Wörtern vor; überwiegend Kernvokabular, ergänzt um Randvokabular. Diese Liste orientiert sich sowohl an der Sprachentwicklung als auch an den häufigsten gebrauchten Wörtern von Kindern und Jugendlichen. Zudem wurde „darauf geachtet, dass die Wörter einer Fokusreihe sowohl miteinander aber auch mit den Wörtern der vorangegangenen Reihen kombiniert werden können“ (SACHSE/WILLKE 2011, 385). Weiter kann sich die Auswahl an etwa an aktuellen Unterrichtsthemen, wiederkehrenden Ritualen oder aktuell genutzten Bildern und Liedern orientieren (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2009, 01.034.001).

Sinnvoll bei dieser Vorgehensweise ist die Dokumentation des Zielwortschatzes und der Entwicklungsfortschritte, damit bei Personalwechsel oder Übergängen ein kontinuierliches Weiterarbeiten gesichert ist.

### 5.3 Prinzipien der UK-Förderung

---

„Wie können wir das Kind darin unterstützen, sich möglichst bald und effektiv mit seiner Kommunikationsform gleichberechtigt am Unterricht und Alltagssituationen zu beteiligen und dabei in seiner Kommunikation immer kompetenter zu werden?“

PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.032.001

Ziel der UK-Förderung muss nach PIVIT/HÜNING-MEIER „die aktivere Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und die Aneignung von Bildungsinhalten sein (2012, 01.032.001)“. Um dies zu erreichen, schlagen sie – auch unter Rückgriff auf Empfehlungen von SACHSE/BOENISCH 2009 – insgesamt zwölf Prinzipien der Förderung vor.

Die nachfolgend vorgestellten acht Prinzipien betreffen die UK-Förderung allgemein, vier weitere Prinzipien beziehen sich auf spezifisch auf *Modelling* (siehe 5.4) und werden dort vorgestellt.

#### Prinzip: Langfristige Förderplanung mit Zielvokabular entwickeln

Für jedes Kind wird ein Zielvokabular definiert, das es langfristig erlernen soll. Kernvokabular wird dabei besonders berücksichtigt. Die Einigung auf ein verbindliches Zielvokabular innerhalb einer Einrichtung erleichtert es den Bezugspersonen, dieses selbst zu erlernen und als Modell das Kind zu unterstützen. Wörter aus dem Randvokabular werden für jede Schülerin bzw. jeden Schüler individuell ergänzt. (vgl. 2012, 01.033.001).

### Prinzip: Aktuelle Auswahl aus dem Zielvokabular treffen und dann Schritt für Schritt einführen

Dieses Prinzip beschreibt die Arbeit mit Fokuswörtern (siehe 5.2 – Fokuswörter): Eine Vokabelauswahl wird in überschaubaren Blöcken von etwa jeweils 6 Vokabeln für einen festgelegten Zeitraum in den „Fokus“ genommen. Diese werden in unterschiedlichen Situationen – mit Hilfe von Modellierungstechniken (siehe 5.4 – Modelling) – mit der entsprechenden Kommunikationshilfe angewendet und damit erfahrbar gemacht.

### Prinzip: Vokabular für unterschiedliche Kommunikationsfunktionen bedenken

Kommunikation hat verschiedene Funktionen und Zwecke; unterstützt Kommunizierenden muss also auch Vokabular für diese verschiedenen Funktionen zur Verfügung gestellt werden. Bewährt haben sich hier die Wortschatzmodule auf Basis der Kommunikationsfunktionen von Tantenhove (siehe Tabelle 6 ). Die bereits erarbeiteten Wörter aller jeweils vorangegangenen Module werden durch kontinuierliche benutzt und so gefestigt (vgl. 2012, 01.036.01)

### Prinzip: Echte Kommunikationssituationen gestalten

Kommunikation wird „echt“, wenn Bezugspersonen wirklich neugierig und am gemeinsamen Kommunikationsprozess interessiert sind. Kommunikation geht dabei über ein „Zeig mir mal das Wort ... auf deinem Talker“ hinaus; stattdessen werden Fragen gestellt werden, an deren Antwort wirkliches Interesse besteht. Fragen sollten mehrere Antwortmöglichkeiten eröffnen. Bedeutend ist nicht die Kommunikation an sich, sondern deren Inhalt. Ebenso, die ggfls. damit verbundene Aktivität: Bereits wenige Vokabeln wie „Stopp!“ und „Weiter!“ lassen Situationen wie Spaziergänge, Bewegungen im Schulhaus, Essen, Spiele und Sport beeinflussen (vgl. 2012, 01.036.01).

### Prinzip: Routinen nutzen

Wiederkehrende Situationen vermitteln Sicherheit und sind einschätzbar. Unterstützt Kommunizierende können so Routinen aufbauen und sich durch in ähnlichen Situationen geübte Aussagen einbringen. Wiederkehrende Erfolge machen Mut, Aussagen zu variieren und zu erweitern.

Kinderlieder und Bilderbücher haben einfaches Vokabular und erlauben viele Wiederholungen, wie z. B. wiederholende Fragen oder Aussagen aus dem Zielvokabular (beispielsweise Vorlesen steuern durch „Stopp!“/„Weiter!“, Inhaltliche Fragen wie „Was dann?“, „Wer kommt?“).

Floskeln (z.B. „Hallo, wie geht's?“, „Was machst du da?“) ermöglichen schnelle Kontaktaufnahmen und Interaktionen; gerade wenn sie „auf Tempo“ trainiert werden. Mit Fragen wie „Wer ist da?“, „Was haben wir dann?“, „Was willst du machen?“ kann es an der Besprechung des Tagesablaufes im Morgenritual mitwirken oder durch „Was willst du machen?“ an der Planung von Pausen oder Arbeitsphasen mitwirken (vgl. 2012, 01.037.001).

### Prinzip: Beschreiben statt Benennen

Das Zielvokabular (siehe auch 5.2 – Zielvokabular) wird dadurch gefestigt, dass Fragen an die unterstützte kommunizierende Person so formuliert werden, dass diese ein breites Repertoire des Zielvokabulars einsetzen kann. Während geschlossene Fragen („Womit bist du heute zu Schule gekommen?“) oft nur eine benennende Antwort ermöglichen („Bus“), ermöglichen offene Fragen („Wie war es heute im Bus“) der unterstützte kommunizierenden Person

beschreibend zu antworten (z.B. „kalt“, „leise“). Gerade im Unterricht sollten statt Nomen, die dann meist an das konkrete Unterrichtsthema gebunden sind, eher Adjektive gefördert werden, da diese dann themenunabhängig auch in anderen Kontexten anwendbar sind (vgl. 2012, 01.037.02).

#### Prinzip: Tempo der Interaktion regulieren

Gelingende UK erfordert, eine angepasste Zeit auf die Äußerung der unterstützten kommunizierenden Person zu warten. Unterstützung bietet dabei beispielsweise

- Vertrauen aufbauen, dass auch nach einer längeren Wartezeit noch Äußerungen kommen können.
- Nach eigenen Aussagen still bis zu einer gewissen, je nach Gegenüber individuell festgelegten, Zahl zu zählen.
- Durch Beobachtung versuchen zu erkennen, ob die unterstützte kommunizierende Person die Kommunikationsmöglichkeit erkannt hat, gerade eine Äußerung vorbereitet, oder sie oder er nicht weiß, was sie sagen könnte.

In Gruppen- und Unterrichtssituationen werden kommunikative Haltestellen (vgl. auch) für die unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler geschaffen. Nach einer Frage oder Aufgabe erhalten diese einen zeitlichen Vorlauf, um ihre Äußerung vorzubereiten und sich dann an der geplanten „Haltestelle“ einzubringen. Zeitdruck wird so vermieden, qualifizierte Aussagen bereichern das Gruppengeschehen und die unterstützte kommunizierende Person kann sich als kompetent und gleichberechtigt erleben (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.02; BÜNK/BAUNACH 2003, 08.005).

#### Prinzip: Hilfestellungen geben – Schritt für Schritt

Neben der Beherrschung der Kommunikationshilfe an sich, bedarf es der Kenntnis von Kommunikationsstrategien und -regeln (z.B. auf Fragen kann man antworten, nach der Pause des Gegenübers beginnt die eigene Aussage), um sich in einer Situation adäquat einzubringen. Die Hilfe für unterstützte kommunizierende Personen erfolgt dabei dosiert und in abgestufter Form:

Am Beginn stehen erwartungsvolle Blicke oder Gesten, die zur Kommunikation oder Antwort auffordern. Erfolgt keine Reaktion, wird die Kommunikationshilfe per Blick, Anleuchten oder Zeigen fokussiert und so ein Impuls zur Kommunikation gesetzt. Die nächste Stufe wäre, eine Taste oder Ikonenfolge mit einer passenden Aussage per Blick, Zeigen, Anleuchten in die Aufmerksamkeit zu rücken. Der letzte Schritt wäre, gemeinsam – evtl. körperlich gestützt – eine Taste oder Ikonenfolge zu drücken, auf ein Bild in der Mappe zu zeigen oder gemeinsam eine Gebärde auszuführen (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.003).

## 5.4 Modelling

„Für Jannik ist es so schwierig mit seinem Talker zu reden, weil er ja selbst bis jetzt gar nicht erleben konnte, WIE man das macht. Außer ihm hat ja niemand einen Talker.

Heißt das, wir machen es ihm vor?

Ja genau! Wir machen es ihm vor.“

CASTAÑEDA/WAIGAND O. J., 5<sup>16</sup>

### Grundlagen des Modellings

Kinder erleben Sprache von Anfang: Sie werden angesprochen, erfahren sprachliche Reaktionen aus ihrem Umfeld und hören wie andere kommunizieren. Dadurch erleben sie kontextbezogene Kommunikation und erhalten einen sprachlichen Input von ca. 4000 Wörtern täglich, der auf etwa 1,5 Mio. Wörter im ersten Lebensjahr ansteigt (vgl. CASTAÑEDA/WAIGAND 2016, 41). Dies führt dazu, dass Kinder nach und nach beginnen, selbst Wörter zu sprechen und zunehmend längere Sätze bilden sowie grammatikalische Strukturen verwenden. Auch Kinder und Jugendliche, die lernen unterstützt zu kommunizieren, benötigen ein ihrer Kommunikationsweise angepasstes Sprachvorbild, an dem sie sich orientieren und das sie nachahmen können. *Modelling* meint das Anbieten dieses Wort- und Sprachvorbildes. Spezifisch ist dabei, dass die angebotene „Wortflut“ auch mit dem Hilfsmittel produziert wird, das die Schülerin oder der Schüler verwendet. Das heißt, dass Bezugspersonen „lernen müssen, mit Gebärden, Talker und Symbolen zu kommunizieren“ (PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.003).

Unterstützt  
kommunizierendes  
Sprachvorbild

SACHSE/BOENISCH beschreiben Modelling als „kompetentes Mitnutzen der Kommunikationssysteme durch die Bezugspersonen“ (2009, 01.026.034), welches „wichtige Vorbilder und Beispiele für den Einsatz der Gebärden bzw. Kommunikationshilfen“ (ebd.). Neben dem Wort- und Sprachvorbild soll die Mitbenutzung durch die Bezugsperson „dem Kind ein Modell bieten, bei dem es erlebt, wie man das Kommunikationssystem im Alltag verwenden kann“ (ebd.).

Kompetentes Mitnutzen

Bei der Mitbenutzung einer Kommunikationshilfe der Kinder und Jugendlichen können

- Aussagen der Bezugsperson modelliert werden, aber ebenso das,
- was unterstützt Kommunizierende (wahrscheinlich) sagen wollen

bzw. in der Situation sagen könnten (vgl. CASTAÑEDA/WAIGAND o. J., 6).

Modelliert werden kann nicht nur gegenüber einer konkreten, unterstützt kommunizierenden Person, sondern ebenso gegenüber Gruppen. Dabei können diese Gruppen auch aus lautsprachlich kommunizierenden und unterstützt kommunizierenden Personen zusammensetzen: Modelliert eine Lehrkraft z. B. vor der gesamten Klasse, fördert dies eine positive und natürliche Atmosphäre zur Nutzung von UK im Unterricht.

UK förderliche  
Atmosphäre

---

<sup>16</sup> Das Video „Was ist eigentlich Modelling“ ist online verfügbar.

## Hilfreiche Haltung für das Modelling

Erwartungsoffene Haltung

PIVIT/HÜNING-MEIER weisen darauf hin, dass wir wie bei jedem Kind, „mit dem wir in der festen Erwartung sprechen, dass es irgendwann selbst reden wird, [...] auch beim unterstützt sprechenden Kind lange Zeit modellieren“ (2012, 01.037.003). Dies geschieht „ohne die Erwartung, dass das Kind es direkt nachmacht und ohne permanent zu hinterfragen, ob das Ganze für das Kind sinnvoll ist“ (ebd.). Hier wird klar, dass das *Modelling* als voraussetzungslose und erwartungsoffene Unterstützung des Kindes gesehen werden muss.

Achtsamer Umgang mit der Kommunikations-hilfe

Beim Mitnutzen von Kommunikationssystemen ist zu beachten, dass diese einen sensibel zu behandelnden Besitz darstellen und das Mitnutzen durch Bezugspersonen einen persönlichen Bereich berührt. Die Mitnutzung erfordert daher das prinzipielle Einverständnis der UK-Nutzerin oder des UK-Nutzers und ein umsichtiges Vorgehen der bzw. des Modellierenden. Es ist sinnvoll, auch die Klassengemeinschaft für eventuelle Schwierigkeiten bei der Mitnutzung eines Kommunikationssystems zu sensibilisieren. So können die Mitschülerinnen und Mitschüler, den achtsamen Umgang in der Kommunikation mit einer UK-Nutzerin bzw. einem UK-Nutzer als Teil der Klassenregeln anerkennen und akzeptieren.

Täglicher Einsatz wichtiger als Perfektion

Hilfreich ist, mit einer fehlerverzeihenden, realistischen Haltung zu starten: „Gerade am Anfang ist es wichtiger, überhaupt zu modelln, als dass didaktisch und linguistisch korrekt gemodelt wird“ (CASTAÑEDA et. al. 2017, 21). Statt am Beginn Perfektion anzustreben, ist es wichtiger, Modelling täglich anzuwenden und in Alltagssituationen einzubetten.

Modelling geschieht für die Bezugsperson dabei nicht aus einer Rolle „als Lehrender“ heraus, sondern als „Kommunikationspartner, der mit dem Nutzer gemeinsam Situationen gestaltet und in diesem Rahmen UK als Sprache benutzt“ (CASTAÑEDA et. al. 2017, 21).

## Anwendung des Modellings

CASTAÑEDA et. al. beschreiben fünf wesentliche Aspekte des Modellings:

Wesentliche Aspekte

- Modelling ist intensiv → „Wortflut“
- Modelling erfolgt permanent → nicht nur zu bestimmten Zeitpunkten
- Modelling ist konkret → konkrete Situationen aus dem individuellen Alltag
- Modelling ist natürlich → keine künstlichen Lernsituationen
- Modelling ist erwartungsoffen → Raum für Entwicklung ohne Druck (vgl. 2017, 16f).

### Möglichkeiten des Modellings

Möglichkeit	Beschreibung	Förderpraxis
<i>Modellierung weniger Worte:</i>	Ein Wort oder wenige Worte aus dem Zielvokabular werden vom Gegenüber parallel zum gesprochenen Wort mit dem Kommunikationshilfsmittel modelliert.	Beispiel: Eine Bezugsperson modelliert während einer Karussellfahrt „Stopp“, das Karussell stoppt. Nach Modellierung von „Weiter“ dreht es sich wieder. Die Bedeutung wird erkenn- und erlebbar, der Gegensatz verstärkt die Erkenntnis.
<i>Modellierung der bekannten Wörter und Ergänzung neuer Worte:</i>	Es werden alle schon genutzten Wörter aus dem Zielvokabular und neu zu erlernende Wörter von der Bezugsperson modelliert.	Hinweis: Modellierte Wörter auch lautsprachlich sagen.
<i>Modellierung des Zielvokabulars:</i>	Das Gegenüber modelliert die Wörter des gesamten Zielvokabulars und zusätzliche wichtige Wörter der Aussagen, bis das Zielvokabular sicher beherrscht wird.	Hinweis: Bezugspersonen sollten immer etwas mehr Wörter des Zielvokabulars beherrschen, als die unterstützte kommunizierende Person. Im Mittelpunkt steht der Gesprächsinhalt und das gemeinsame Erleben von Kommunikation.

Tabelle 9: Möglichkeiten des Modellings (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.003f)

Bei jeder Anwendung des Modellings sollte der Kommunikationsinhalt, das Erleben der Situation im Mittelpunkt stehen und auf natürliche Weise möglichst häufig in die Kommunikation eingebettet sein. So erlebt die UK-Nutzerin bzw. der UK-Nutzer, „wie man die Wörter in der jeweiligen Situation sinnvoll und mit Erfolg einsetzt“ (PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.004). Neben dem Modelling einzelner Wörter sollte sich das Angebot auch auf die verschiedenen Kommunikationsfunktionen erweitern, z. B. etwas erzählen, etwas kommentieren, über etwas schimpfen, Fragen stellen, eine Idee äußern.

#### Fokus auf dem letzten Wort

Beim *Modelling* ist zu beachten, dass bei der Wahrnehmung von Sätzen in der Regel der Fokus auf dem letzten Wort liegt. So wird bei der Aussage „Oma kann heute nicht kommen“ eher das Wort „kommen“ wahrgenommen und weniger das in diesem Kontext wichtige Wort „nicht“. Besser wäre also die Formulierung „Oma kommt heute nicht“. Der Effekt „Fokus auf dem letzten Wort“ kann gut genutzt werden, um bestimmte Wörter, die gerade geübt werden sollen, beim Modellieren in den Mittelpunkt zu rücken: „Ich will noch mal“ bzw. „Das war lustig“.

#### Grammatikalische Form und Struktur

Bei der Nutzung einfacher Kommunikationssysteme wie Mappen oder einfach elektronischen Sprachausgaben kann die grammatikalisch korrekte Form nicht immer erzeugt werden. Bezugspersonen sprechen begleitend lautsprachlich grammatikalisch korrekt und im vollständigen Satz. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird auf die unterstützte Kommunikationsform gelenkt, indem das modellierte Wort lautsprachlich besonders betont wird, bzw. die Aussage auf der Sprachausgabe ausgelöst, auf das Symbol gezeigt oder die Gebärde ausgeführt wird (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.004f).

Es ist möglich, dass sich unterstützt kommunizierende Kinder „beschweren ...“, wenn der Talker nicht genau so spricht, wie sie es aus ihrer Umwelt hören. Immer wieder gibt es Kinder, die ihren Talker ablehnen, weil dieser ‚falsch‘ spricht“ (PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.007), da die technische Möglichkeit dafür fehlt. Bezugspersonen nehmen dann die Aussagen des Kindes auf und wiederholen die Aussage nochmal in der grammatikalisch korrekten Form. Wichtig ist, dass dies vom Kind nicht als Korrektur, sondern als selbstverständlich empfunden wird (ebd.).

- „Mama fahren weg.“ → „Ja, Mama fährt weg.“
- „Frau Müller holen Jonas“ → „Ja, Fr. Müller holt gerade Jonas. Er ist gerade mit dem Bus angekommen.“

### Prinzipien der Förderung

Prinzipien 9-12 nach  
PIVIT/HÜNING-MEIER  
(2012)

Zusätzlich zu den in 5.3 dargestellten Prinzipien der UK-Förderung haben PIVIT/HÜNING-MEIER (2012) – unter Einbezug von SACHSE/BOENISCH (2009) – drei spezifische Prinzipien für das Modelling entwickelt:

#### *Prinzip: Auf kontextgebundene Kommunikation achten*

Bezugspersonen der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler sprechen in alltäglichen Situationen unter Zuhilfenahme des jeweiligen Kommunikationshilfsmittels. Da das angestrebte Zielvokabular hauptsächlich aus Kernvokabular (siehe 5.2) besteht, gelingt es mit etwas Übung und Reflexion, in vielen verschiedenen alltäglichen Situationen zu modellieren, ohne dass künstliche Situationen dafür geschaffen werden müssen. Durch diese Einbettung in die jeweilige natürliche Situation wird auch das Erlernen von Bedeutung und Funktion der modellierten Wörter erleichtert (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.004f).

Für das kontextgebundene Modellieren eignen sich Spiele in besonderer Weise (ebd.). Eine Auswahl von an die Bedürfnisse von Kindern mit Förderbedarf adaptierten Spielideen wurde beispielsweise vom ARBEITSKREIS ELECOK (2016) entwickelt und ist online verfügbar ([Link](#)).

#### *Prinzip: Strukturierungshilfen laut denken*

Wenn komplexe Sprachgeräte und Kommunikationsmappen verwendet werden, ist die Orientierung bei der Suche nach bestimmten Begriffen nicht immer leicht. Aus diesem Grund ist es hilfreich, unterstützt Kommunizierenden die Struktur ihrer Kommunikationshilfen zu vermitteln und die vorhandenen Strukturierungshilfen, wie z. B. Farbkodierungen von Wortgruppen, gleichbleibende Anordnungen etc., bewusst zu machen. Dies kann am einfachsten realisiert werden, wenn die Bezugsperson beim Modellieren und Aufrufen einer Seite laut nachdenkt, d. h. „ausspricht, was man tun muss, um ein bestimmtes Wort anzusteuern“ (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.005).

Die jeweils eigene, logische Struktur der Kommunikationshilfe wird so hörbar gemacht. Sie unterscheidet sich je nach Systemen und Herstellern und ist vor allem bei komplexen Systemen bedeutsam:

- Ein Beispiel für das System ‚Gateway‘ (Vokabular in Einzelwortstrategie für dynamische Sprachausgaben) bei einer Suche nach dem Wort „heute“ wäre:

„Hat 'heute' was mit Personen zu tun? Nein. Kann ich 'heute' tun? Nein. Hat 'heute' was mit Zeit zu tun? Ja. Also muss es hier hinter dem Uhren-Symbol sein.“

- Ein Beispiel für die Kodierungsstrategie ‚Minspeak‘ (Wörter und Sätze werden durch die Kombination von Ikonen gebildet) könnte lauten:

„Ich möchte malen. Hat 'malen' was mit Fahrzeugen zu tun? Nein. Hat es was mit Essen zu tun? Nein. Hat es was mit Farben zu tun? Ja. Also drücke ich den Regenbogen. Ich möchte was tun, also muss es ein gelbes Feld sein.“

Bei einfachen elektronischen Sprachausgaben oder Tafeln können Strukturierungshilfen wie Farbkodierungen oder Themenbereiche mitgesprochen werden, für Gebärden gibt es keine direkten Strukturierungshilfen (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.005f).

#### *Prinzip: Aussagen unterstützen*

Ziel des Modellings ist, die situationsadäquate Nutzung von Wörter und Aussagen in unterschiedlichen Alltagssituationen zu ermöglichen (vgl. SACHSE/BOENISCH 2009, 01.026.034). Hierzu bieten sich zwei Vorgehensweisen an:

- Modellierte Antwortvorschläge anbieten

Besonders geeignet ist hier die Nutzung von Gegensatzpaaren. Die Bezugsperson stellt eine Frage der unterstützt kommunizierenden Person eine handlungsbeeinflussende Frage, zu welcher sie die Antwortmöglichkeiten als Gegensatzpaar modelliert.

„Wie soll ich dich schaukeln – *langsam* oder *schnell*?“

„Wie magst du deinen Kakao – *warm* oder *kalt*?“

- Auslassen des letzten Wortes

Bei einem modellierten Satz wird das letzte Wort ausgelassen. Die unterstütz kommunizierende Person kann diesen in ihrem Sinne vervollständigen und erfährt ein Satzmuster, das in andere Situationen übertragen werden kann. Als ausgelassene Wörter bieten sich Gegensatzpaare wie „auf/zu“ oder Adjektive an. Im Unterricht eröffnen vor allem ritualisierte Abläufe wie der Morgenkreis, Sätze durch unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler vervollständigen zu lassen (vgl. SACHSE/BOENISCH 2009, 01.026.038; PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.006).

#### *Prinzip: Aussagen erweitern*

Den Anfang aller Kommunikation bilden Einwort-Sätze, wie man sie von Kleinkindern kennt. Diese werden in der Kommunikation zwischen dem Kind und der Bezugsperson erweitert. Vergleichbare Erweiterungen werden in der Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen, die lernen unterstützt zu kommunizieren, modelliert.

Aus Einwortsätzen werden später Zwei- oder Mehrwort-Sätze gebildet:

- „Mama“ → „Mama kommt/ist da.“
- „Auto“ → „Auto spielen/ist groß.“

Beim Modelling ergibt sich immer die Möglichkeit, situationsbezogen neue Wörter zu ergänzen und somit die Aussage zu erweitern, z. B.:

- „Das Auto ist klein.“ → „Das Auto ist klein und rot.“ → „Das Auto ist nicht rot, das Auto ist blau.“

Ebenso lassen sich zeitliche Adverbien ergänzen:

- „Ich möchte raus.“ → „Ah, du möchtest jetzt raus.“
- „Oma kommt.“ → „Ja die Oma kommt jetzt/später/bald/morgen.“

Analog wird bei der Deklination von Substantiven, Pronomen und Adjektiven verfahren. Für UK-Nutzerinnen und -Nutzer mit einem großen Wortschatz ist es sinnvoll, auch Synonyme anzubieten und zu modellieren, z. B. für „gehen“: rennen, trödeln, schleichen, schlendern, rasen, laufen etc.

### Modelling mit einfachen Hilfsmitteln

Auch für den Einsatz von einfachen UK-Hilfen, wie sprechenden Tastern, kann die Bezugsperson Modell sein. So kann ein besprochener Taster am Esstisch von allen Kindern und Erwachsenen zum Modellieren benutzt werden:

- „Mmmh...lecker“
- „Kann ich mehr haben?“

Bei Gesellschaftsspielen werden ein oder mehrere besprochene Taster genutzt, um möglichst häufig Situationen zu kommentieren:

- „Glück gehabt!“
- „So ein Mist!“

Wichtig ist es dabei, Satzbausteine aus dem Sprachgebrauch der Kinder und Jugendlichen zu verwenden, so dass diese auch bei einer selbstständigen Nutzung im Kreis von Gleichaltrigen authentisch wirken.

### Gelingensfaktoren

Über die Haltung der Bezugspersonen und die Förderprinzipien des Modellings hinaus, gibt es weitere, ergänzende Gelingensfaktoren.

CASTAÑEDA et. al. fordern auf, Kommunikation als spaßvollen Prozess zwischen Menschen zu begreifen, der vor allem für Kinder und Jugendliche interessante Themen zum Inhalt hat. Modelling braucht offene Bezugspersonen, die modellieren. Dies nicht nur in der Schule, sondern auch viele weitere modellierende Personen aus dem gesamten sozialen Kontext der Kinder und Jugendlichen. Modelling braucht Zeit und zeigt unter Umständen erst nach ein bis zwei Jahren Erfolge (vgl. 2017, 40ff).

Modellieren – und auch das Anbieten und Verwenden des Kernvokabulars – sollte zur Regelmäßigkeit werden. Oft genug stellen die täglichen Herausforderungen des Schul- und

Unterrichtsalltags hierfür eine Hürde da. Als kleine Unterstützung bieten sich hier z. B. visuelle Impulse an. Der Arbeitskreis ELECOK bietet eine Vorlage für einen Button an, den sich die Teammitglieder anstecken können ([Link](#)). Der Button erinnert somit alle Beteiligten im Alltag an die tägliche Routine des Modellierens.

Ressourcen nutzen

Ideensammlungen und Impulse unterstützen dabei, für Schülerinnen und Schüler immer wieder aufs Neue ansprechende Situationen zum Modelling zu schaffen. Anlaufstellen für Ideen sind beispielsweise Online-Portale wie [www.ukcouch.de](http://www.ukcouch.de) oder [www.die-uk-kiste.de](http://www.die-uk-kiste.de), sowie kollegialer Austausch und Fortbildungsangebote, wie sie in Bayern durch die UK-Tandems bzw. Koordinatorinnen und Koordinatoren etabliert wurden (siehe 3.4)

## 5.5 Einsatz von Gebärden in der Unterstützten Kommunikation

Gebärden ermöglichen als besondere Sprache differenzierte Mitteilungen. Merkmale sind die eigene Begriffsbildung und besondere syntaktische und grammatikalische Regeln, da beim Gebärden verschiedene Informationen motorisch verknüpft und zeitgleich vermittelt werden.

Gebärden sind – entgegen weit verbreiteter Annahme – international nicht gleich gehalten. Es existieren viele Gebärdensprachen, sogar innerhalb einer (Laut)Sprache zeigen sich verschiedene Ausprägungen, z. B. englische, US-amerikanische oder australische Gebärden.

### Bedeutung von Gesten für die Sprachentwicklung

Der erste Einsatz von Gesten findet bereits im frühen Kindesalter statt. Kinder verwenden Gesten lange vor der Lautsprache. Sie haben einen bedeutenden Einfluss auf die Sprachentwicklung und sind deren integraler Bestandteil.

Studie

ROWE/GOLDIN-MEADOW zeigen beispielsweise, dass die Nutzung von Gesten in der frühkindlichen Entwicklung – durch Eltern sowie die Kinder selbst – Unterschiede im Wortschatz bei Schuleintritt erklären können. Dabei hat das Vorbild der Bezugspersonen Einfluss auf die kindliche Nutzung von Gesten und auf deren Wortschatzentwicklung (vgl. 2009).

Die Untersuchung zur Bedeutung von Gesten für den Spracherwerb indiziert auch eine positive Wirkung von Gebärden auf den Erwerb der Sprache. Gebärden werden lautspracheunterstützend eingesetzt.

### Bedeutende Gebärdenformen

Es lassen sich im Bereich der Gebärden drei Formen abgrenzen:

Deutsche Gebärdensprache (DGS)	Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)	Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG)
Es liegt in Deutschland, trotz regionaler Unterschiede, ein Gebärdenlexikon (MAISCH/WISCH 1996) der deutschen Gebärdensprache (DGS) vor, eine Sammlung von Vokabeln ohne	Diese Form ist aus der DGS abgeleitet, die einzelnen Gebärden entsprechen in der Abfolge jedoch der gesprochenen Sprache. Sie werden begleitend zum Sprechen gebärdet. Spezielle Zeichen visualisieren (verein-	Lautsprachunterstützende Gebärden sind eine Reduktion der Gebärdensprache auf isolierte Begriffe, um damit den gleichzeitig lautsprachlich gesprochenen Inhalt zu verdeutlichen.

Hinweise auf Syntax und Grammatik.	facht) die grammatikalischen Strukturen der Lautsprache.  „Lautsprachbegleitende Gebärden sind eine ‚Kunstsprache‘, die zudem langsamer als das normale Sprechen ist. Bei der Satzbildung sind einige Regeln zu beachten (z. B. „Ich ziehe meine Jacke aus“ wird zu „Ich will meine Jacke ausziehen“, um dadurch die Trennung des Verbs zu vermeiden) (WILKEN 2006, 39)	Bei den LUG steht der Inhaltsaspekt im Vordergrund, die Grammatik tritt zur Reduzierung der Komplexität für die gebärdende Person, aber auch die gebärden-dekodierende Person in den Hintergrund.  Beispiel: Beim Satz „Das Auto fuhr über eine Brücke“ werden im Rahmen der LUG für diesen Satz drei einzelne Gebärdenzeichen gebraucht. „Auto“, „fahren“, „Brücke“. Sie werden als isolierte Gebärden in der Reihenfolge des lautsprachlichen Satzes gebärdet und unterstützen so den lautsprachlich geäußerten Inhalt.
------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabelle 10: Formen von Gebärden

Zusammengefasst lassen sich die drei Formen schlagwortartig kennzeichnen:

- Gebärdensprache (DGS): Eigene Sprache mit Grammatik
- Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG): Jedes Wort wird gebärdet
- Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG): Schlüsselwörter werden gebärdet

### Funktionen der Gebärden

- **Sprachersetzende Funktion:** Gebärden als Kommunikationsmittel zu verstehen und zu gebrauchen, ist besonders für die Menschen wichtig, die keine Lautsprache erlernen können.
- **Sprachanbahnende Funktion:** Neben der sprachersetzenden Funktion kann der Gebrauch von Gebärden auch eine konkrete Hilfe bei der Sprachanbahnung sein. Sind nur geringe verbale Möglichkeiten vorhanden, kann die Vermittlung von Gebärden und die damit verbundene Festlegung einzelner Begriffe bzw. Wörter einen erhöhten Sprachumsatz anregen. Der Gebärdengebrauch vermittelt Kindern die Sicherheit, auch dann verstanden zu werden, wenn die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten noch undeutlich sind. Die häufig geäußerte Befürchtung, dass der Gebrauch von Gebärden das Erlernen des Sprechens verhindert, bestätigt sich nicht.
- **Sprachunterstützende Funktion:** Lautsprache ist bei manchen Einschränkungen nicht immer verständlich. In der Folge reichen sprachliche Ausdrucksformen oft zur Verbalisierung bestimmter Sachverhalte nicht aus. Die Gebärdensprache ermöglicht in diesem Fall eine eindeutige Begriffsbestimmung und fördert sowohl Freude an Kommunikation als auch das gezielte Äußern von Wünschen, Bedürfnissen und Befindlichkeiten.

(vgl. DIES 2005, 01.017ff)

In der Praxis der Kommunikationsförderung steht die *sprachanbahnende* und *sprachunterstützende* Funktion durch den „begleitenden Einsatz von Gebärden“ (WILKEN 2006, 40) im Vordergrund. Dabei werden in der Kommunikation mit dem Kind nicht alle Wörter gebärdet, sondern nur einzelne Wörter, die bedeutungstragend und für das Kind besonders wichtig sind, weil es damit etwas bewirken kann“ (ebd.). Zu Beginn muss nicht erst ein Grundwortschatz erlernt werden, bevor man die erste Gebärde einsetzen kann. Dadurch ist die emotionale Hürde bei den verschiedenen Bezugspersonen (Geschwister, Großeltern, Onkel und Tanten) geringer, sich auch einzelne Zeichen zu merken. Und für das Kind ist es wichtig zu erfahren, dass Gebärden eine natürliche und nicht negativ bewertete Form der Verständigung sind“ (ebd.).

### Zusammenfassung – Chancen und Risiken

Gebärden und weitere körpereigene Kommunikationsformen zeichnen sich dadurch aus, „dass sie schnell, spontan und ortsunabhängig benutzt werden können“ (BRAUN/KRISTEN 2005, 02.006). Im Umgang mit Fremden sowie bei der Vermittlung komplexer Inhalte scheitert diese Form der Kommunikation jedoch häufig. Folglich ist es „im Rahmen der Unterstützten Kommunikation unverzichtbar, Kommunikationssysteme zu etablieren, bei denen – sofern möglich – auch externe Kommunikationshilfen einbezogen werden“ (ebd.).

Ein Vorteil von Gebärden liegt darin, dass sie das Sprachverständnis, gerade bei Kindern mit kognitiven Einschränkungen, verbessern können. Das erleichtert auch für die sprechenden Kinder einer Klasse oder Gruppe die Aufnahme und Verarbeitung gesprochener Sprache (vgl. BRAUN 2000, 6).

### Gebärden-Sammlungen

„Richtschnur“ sind die Gebärden der Gehörlosen (vgl. ADAM 2005, 02.011). Jedoch liegen auf dieser Grundlage verschiedene Varianten vor. Gegenwärtig sind folgende Sammlungen unterschiedlich stark verbreitet (ADAM 2005, 02.011; MICHEL 2007, 02.013):

<p><b>Das große Wörterbuch der Deutschen Gebärdensprache</b>, elektronisches Wörterbuch für Computer und mobile Geräte</p>	<p>elektronisches Wörterbuch mit Gebärdenvideos <i>Vokabular:</i> DGS-Standardwerk <i>Verlag:</i> Karin Kestner, Schauenburg</p>
<p><b>Gebärdenlexikon</b>, Band 1-4</p>	<p><i>Vokabular:</i> DGS-Standardwerk <i>Verlag:</i> Maisch/Wisch, Verlag hörgeschädigte Kinder, Hamburg</p>
<p><b>Schau doch meine Hände an</b> (Neuaufgabe; auch als CD und als App erhältlich)</p>	<p>Ursprünglich für Menschen mit geistiger Behinderung entwickelt <i>Vokabular:</i> ca. ein Drittel DGS, ein Drittel ähnlich DGS, ein Drittel veränderte und neugeschöpfte Vokabeln <i>Verlag:</i> Diakonie Verlag Reutlingen</p>
<p><b>Gebärden-unterstützte Kommunikation (GuK)</b></p>	<p><i>Vokabular:</i> DGS und „Schau doch meine Hände an“ <i>Verlag:</i> Deutsches Down-Syndrom Info Center</p>

<p><b>Das Gebärdenbuch 1 + 2</b> – Das kleine 1x1 der Gebärdensprache</p>	<p><i>Band 1</i> für Jugendliche und Erwachsene, z. B. in Werkstätten für behinderte Menschen <i>Band 2</i> für Kinder, Grundwortschatz <i>Vokabular</i>: DGS <i>Verlag</i>: Verlag bei den Höfen</p>
<p><b>Spreadthesign.com</b></p>	<p>weltweit größtes multilinguales Online-Gebärdensprachenlexikon (vgl., KRAMMER 2015) Zugänglich über Webseite oder App Deckt weite Teile Europas, als auch USA, Brasilien, Japan oder Indien ab wird weiter ausgebaut Gebärden aus verschiedenen Gebärdensprachen können nachgeschlagen oder verglichen werden</p>

*Tabelle 11: Gebärden-Sammlungen*

### Hinweise für den Einsatz von Gebärden

Für den praktischen Einsatz von Gebärden gelten prinzipiell die gleichen Grundsätze wie für andere Methoden der UK. Einige Hinweise:

- Beim lautsprachunterstützten Gebärden werden die Schlüsselwörter einer Mitteilung gebärdet.
- Die Vokabularauswahl orientiert sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Das Augenmerk liegt darauf, zusätzlich zu Substantiven ebenso die vielen kleinen, für Kommunikation und deren Steuerung wesentlichen Wörter zu gebärden.
- Im Mittelpunkt der Förderung steht der Einsatz der Gebärden im Alltag; zur Übung können dafür spezielle Situationen geschaffen werden.
- Bei Bedarf soll und darf das Ausführen der Gebärden physisch unterstützt werden. So können sich motorische Muster besser einschleifen.
- Hilfreich ist es, die Mimik einzubeziehen, bei Bedarf kann sie auch besonders ausdrucksstark sein.
- Individuelle Gebärden, die das Kind oder der/die Jugendliche von sich aus einsetzt, werden akzeptiert.
- Die gelernten Gebärden werden dokumentiert und anderen zugänglich gemacht.
- Möglichst viele Bezugspersonen sollten sich als Modell anbieten.

## 5.6 Zwei ausgewählte Methoden: Plauderpläne und PECS

### Plauderpläne

#### *Plauderpläne als Ermöglichungs-Strategie*

Plauderpläne (*social scripts*) sind kurze Drehbücher für alltägliche Dialoge. Sie strukturieren überschaubare Gesprächssituationen unter Berücksichtigung verschiedener kommunikativer Funktionen.

Unter anderem vor dem Hintergrund folgender Problemfelder, die durch die amerikanische AAC Forschung benannt wurden, entwickelten sich Mitte der 1980er die *social scripts*.

- Kommunikationshilfen werden selten benutzt.
- Unterstützt Sprechende können teilweise Schwierigkeiten haben, Gespräche zu initiieren und aufrecht zu erhalten.
- Die „lautsprechenden“ Gesprächspartnerinnen und -partner lenken und leiten die Kommunikation (atypisches Rollenverhalten).
- Unterstützt Sprechenden steht nur eine begrenzte Auswahl an Funktionen zur Verfügung.
- Sie erleben oft Kommunikationsstrukturen, die sich auf Testfragen („Was ist das?“) und geschlossene Fragestellungen („Möchtest du dies oder das?“) beschränken.
- Die Kommunikation mit Gleichaltrigen ist sehr selten.

Gespräche führen  
und aufrechterhalten

Unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler werden durch Plauderpläne gezielt in eine Situation versetzt, die es ihnen ermöglicht, Gespräche aktiv zu führen. Der Blickwinkel ändert sich von einer passiven Kommunikationssituation, in welcher die Schülerin oder der Schüler etwa nur nickt oder den Kopf schüttelt, hin zu einer aktiven Rolle, in welcher Dialoge initiiert und weitergeführt werden. Damit werden zwei wesentliche Funktionen erfüllt: Sie vermitteln Kommunikationserfolge und bereiten Freude.

Plauderpläne unterstützen darüber hinaus den Erwerb folgender kommunikativer Kompetenzen (vgl. BÜNK 2002, 29-33):

- Linguistische Kompetenz, indem neues Vokabular in korrekter morphologischer Form und Syntax eingeführt und kommunikativ verwendet wird
- Operationale Kompetenz, vor allem bei Ansteuerungsschwierigkeiten, da Programmierungstricks einzelner Systeme, z. B. für das Scanning, ausgenutzt werden können
- Pragmatische Kompetenz, da unterstützt Kommunizierenden ein Gefühl für eine erfolgreiche und aktive Rolle in der Kommunikation vermittelt wird

#### *Anspruchsniveaus von Plauderplänen*

Plauderpläne können unterschiedlich gestaltet werden und unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufzeigen.

### A) Festgelegter Ablauf

---

Typisches Merkmal	Inhalt und Reihenfolge der Kommunikationssequenz ist von einer Bezugsperson vorbereitet (programmiert) oder wird gemeinsam mit der/dem unterstützter Sprechenden konstruiert.
Ziele	<ul style="list-style-type: none"><li>• Förderung der Motivation</li><li>• Vermittlung positiver Kommunikationserfahrung</li><li>• Förderung der Ansteuerungsfähigkeit</li></ul>

### B) Geführt (mit einzelnen Elementen zur Auswahl)

---

Typisches Merkmal	Die Reihenfolge der Aussagen wird lediglich vorgeschlagen (z. B. mit einer Anordnung von links nach rechts in einer Bilderfolge), zusätzliches Vokabular und weitere Kommunikationsmöglichkeiten stehen zur Verfügung.
Ziele	<ul style="list-style-type: none"><li>• Größtmögliche Unterstützung für das Gespräch</li><li>• Bereitstellung aller notwendigen Kommunikationssequenzen</li><li>• Variabilität, Reaktionsmöglichkeiten im tatsächlichen Verlauf</li></ul>

### C) Frei (selbstständige Planung)

---

Typisches Merkmal	Der/die unterstützter Kommunizierende wählt aus einem vorbereiteten, großen Repertoire von möglichen Kommunikationssequenzen weitgehend selbstständig aus
Ziele	<ul style="list-style-type: none"><li>• Generalisierung erlernter Kommunikationsstrukturen</li><li>• Kommunikation im natürlichen Umfeld und Erfüllung der Anforderungen alltäglicher Kommunikationssituationen</li></ul>

### Exemplarische Gesprächsgerüste

Gerade wenn die ersten individuell abgestimmten Plauderpläne erstellt werden, kann es hilfreich sein, sich an exemplarischen Plauderplänen bzw. Gesprächsgerüsten, wie den folgenden, zu orientieren.

Beispiel PRENTKE-ROMICH

Kommunikative Funktionen	Beispiele
<p><b>Aufmerksamkeit auf sich lenken</b></p> <p><b>Einstiegsfloskeln</b> sind unspezifische Phrasen, die noch nichts mit dem Thema zu tun haben, sondern lediglich dem Gegenüber signalisieren: Ich will mit dir reden! Dies ist entscheidend für das Gelingen der Kommunikation und verhindert, dass Teile der eigentlichen Information verloren gehen. Kreative Einstiegsfloskeln können Interesse wecken und Erwartungen verändern. Jeder Plauderplan sollte mit mindestens zwei Einstiegsfloskeln beginnen.</p>	<p>„Hallo, wie geht’s?“            „Hey, was geht ab?“            „Moin!“            „Warte mal!“            „Soll ich dir ein Geheimnis verraten?“</p>
<p><b>Thema angeben</b></p> <p><b>Themenstarter</b> leiten die Kommunikation zu einem Thema ein. Sie bereiten die Zuhörerinnen und Zuhörer vor und ermöglichen es der UK-Nutzerin bzw. dem UK-Nutzer, Verantwortung für den Gesprächsverlauf zu übernehmen. Sie machen neugierig und sollen beim Gegenüber eine natürliche Reaktion bewirken, die die UK-Nutzerin bzw. den UK-Nutzer zum Weitermachen ermutigt.</p>	<p>„Rate mal, was ich gemacht habe!“            „Weißt du, was ich gerade gehört habe?“            „Also, Frau Meier war eben wirklich sauer.“            „Ich freue mich auf’s Wochenende.“            „Ich war gestern im Kino.“</p>
<p><b>Gesprächsfluss in Gang halten</b></p> <p><b>Fortsetzungsfloskeln und Ausrufe</b> sind Phrasen wie „Soll ich dir nen Tipp geben?“ oder „Es war so schrecklich“. Sie erlauben es der UK-Nutzerin bzw. dem UK-Nutzer, Interesse zum Kern der Geschichte zu äußern und die Kontrolle über das Gespräch aufrechtzuerhalten. Sie veranlassen Zuhörer dazu, Kommentare abzugeben, und die UK-Nutzerin bzw. dem UK-Nutzer dazu, den Rest der Geschichte zu erzählen.</p>	<p>„Du glaubst nicht, was sie dann gesagt hat!“            „Du ahnst, was als nächstes passiert ist!“            „Mannomann, das war knapp!“</p>
<p><b>Sprecherwechsel bewirken</b></p> <p><b>Rhetorische Fragen</b> fordern Zuhörerinnen und Zuhörer auf, das Gehörte zu kommentieren bzw. die unterstützte sprechende Person zu bestätigen. Sie geben der UK-Nutzerin bzw. dem UK-Nutzer die Möglichkeit, die Sprecherrolle kurzzeitig auf das Gegenüber zu übertragen, ohne die Gesprächskontrolle vollständig abzugeben.</p>	<p>„Ist es nicht verrückt?“            „Du sagst es doch niemanden, oder?“            „Da staunst du, was?“</p>
<p><b>Gespräch beenden</b></p> <p><b>Abschlussfloskeln</b> ermöglichen es der UK-Nutzerin bzw. dem UK-Nutzer, das Ende des Gesprächs anzugehen. Dies hilft den Zuhörern und vermeidet Fragen wie „War das alles?“. Durch die Wahl der Abschlussfloskeln können die Persönlichkeit und der Humor der UK-Nutzerin bzw. des UK-Nutzers offenbart werden. Oft sind mehrere Abschlussfloskeln in Folge möglich, weil auch in alltäglichen Gesprächen meistens mehrere „Runden“ gedreht werden, ehe sich die Personen trennen.</p>	<p>„Was meinst du - wem soll ich die Geschichte noch erzählen?“            „Mach’s gut.“            „Bis nachher.“            „Tschüss.“</p>

Tabelle 12: Exemplarischer Plauderplan (vgl. PRENTKE-ROMICH 2018, 3)

Kommunikative Funktionen	Beispiele
<b>Aufmerksamkeitserreger</b>	„Hallo“ „Hi, du!“ „Guten Morgen!“ „Huhu!“
<b>Gesprächsstarter</b>	„Rate mal, was ich getan habe?“ „Kennst du den...?“ „Ich hab einen leckeren Saft!“ „Hast du gestern das Spiel gesehen?“
<b>Spannungserhalter, Kommentare, Bindewörter</b>	„... und dann ...“ „Du kannst dir das nicht vorstellen!“ „Es war so peinlich!“ „Ich gebe dir einen Hinweis!“
<b>Sprecherwechsel veranlassen</b>	„Ist das nicht witzig“ „Willst du noch mehr wissen?“ „Hast du dich erschreckt?“ „Wie findest du das?“
<b>Schluss-Satz</b>	„Ich muss jetzt los!“ „War nett, mit dir zu plaudern!“ „Ciao!“ „Hasta la vista, Baby!“ „Zeigst du mir jemanden, der den Witz/Scherz“ noch nicht kennt?“

Tabelle 13: Exemplarischer Plauderplan Life-Tool (vgl. MALZER 2012)

### Weitere Umsetzungsideen

- **Gemeinsames Lesen:** Ein Lesetext wird gemeinsam gelesen. An vorher definierten Stellen liest die unterstützte kommunizierende Schülerin bzw. der unterstützte kommunizierende Schüler mit seinem UK-Hilfsmittel z. B. alle im Text vorkommenden Tiere vor (vgl. MALZER 2012).
- **Ritualisierte Kommunikationssituationen:** z. B. Geben des Startsignals zu Beginn einer Arbeitsphase („Auf die Plätze fertig los“), Versprachlichen von Elementen aus dem Morgenritual („Wer ist da?“) mit Hilfe von Gesten, Bildkarten, Bedienung einer Taste oder eines komplexeren Sprachausgabegeräts

### Grafische Gestaltung

Visualisierte Plauderpläne müssen dem Entwicklungsstand und den Wahrnehmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechend variabel sein und sollten daher möglichst flexibel gestaltet werden. Eine Befestigung der Wort-Bild-Karten mit Hilfe von Magneten an einer Tafel oder mit Hilfe von Klettband auf einer Unterlage erlaubt es, den Lernfortschritten entsprechende Veränderungen vorzunehmen.

Ebenso können Plauderpläne

- fest auf einem Blatt Papier oder als
- Poster gestaltet werden.

Poster eignen sich beispielsweise, wenn Plauderpläne eher offen als Gesprächsgerüst gestaltet sind. Bei Unsicherheiten in bestimmten Phasen eines Gespräches unterstützt ein Blick auf das Poster dann die unterstütz sprechende Person, das Gespräch zu strukturieren und so eine aktive Rolle zu behalten. Ein Beispiel hierfür findet sich auf der Internetseite UK Couch ([Link](#)).

### **PECS - Picture Exchange Communication System**

PECS steht für Picture Exchange Communication System und wird nach BACH am besten mit „Kommunikationssystem mit Bildkartentausch“ (2005, 03.024.001) übersetzt.

**Zielgruppe** Ursprünglich wurde PECS für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung entwickelt, um Kommunikationshemmnisse aufzuheben oder zu erleichtern. Inzwischen wird PECS auch unabhängig von einer konkreten Diagnose bei kommunikativen Einschränkungen angewendet. Dies ist schon deshalb sinnvoll, weil Kommunikationsanbahnung und -förderung bereits zu einem Zeitpunkt beginnen können, zu dem die eventuelle Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung noch gar nicht gestellt ist.

#### *Bild-Karten-Systeme im Vergleich mit anderen Ansätzen der Förderung*

Traditionelle Methoden der Kommunikationsförderung bauen oftmals auf der Fähigkeit auf, Aufmerksamkeit auf ein menschliches Gegenüber zu richten. Der Fokus der Förderung liegt dann auf der Imitation, z. B. von Lauten. Auch beim Erlernen einer Gebärden- oder Zeichensprache muss die Aufmerksamkeit auf ein Gegenüber gelenkt werden, um dann die gezeigte Geste oder Gebärde zu imitieren. Bestehen – wie oftmals bei Autismus-Spektrum-Störungen – in diesem Ausrichten auf ein Gegenüber Schwierigkeiten, kann die weitere Förderung nur schwer wirksam werden.

Bei einer Kommunikation über Bildkarten hingegen wird nicht vorausgesetzt, dass Laute oder Gesten imitiert werden. Darüber hinaus sind Bilder und Symbole nicht ähnlich flüchtig wie gesprochene Wörter oder Gesten, sondern können über einen längeren Zeitraum im Blickfeld bleiben.

Auch in der Kommunikation über Bildkarten können spezielle Probleme auftreten. Manchmal wird beispielsweise vorschnell vorausgesetzt, dass das Foto eines Objektes (z. B. „Ball“) von der unterstütz kommunizierenden Person eingeordnet werden kann, obwohl vielleicht nicht auf das Motiv geachtet, sondern in erster Linie auffallende Farben und ähnliche Reize wahrgenommen werden. Ebenso können motorische Beeinträchtigungen ein Zeigen auf eine Karte erschweren oder Schwierigkeiten bestehen, die Aufmerksamkeit zu fokussieren. Größter Nachteil klassischer Bild-Karten-Systeme ist aber, dass nicht automatisch erlernt wird, von sich aus zu kommunizieren. Meist sucht das Gegenüber einzelne Bilder aus und fragt dann „Was möchtest du?“ oder verdeutlicht anhand der Bild-Karten eine bestimmte Abfolge von Tätigkeiten. UK-Nutzerinnen und -Nutzer lernen so kaum, spontan eigene Wünsche zu kommunizieren.

#### *Prinzip*

**Ziel** Das Hauptziel von PECS ist, „dem Kind die Möglichkeit zu geben, Wünsche und Bedürfnisse zu äußern“ (BACH 2005, 03.024.001). Dies soll aus eigener Initiative des Kindes heraus geschehen. Zu diesem Zweck wird der sprachliche Austausch durch eine Handlungskomponente plastisch gemacht: An die Stelle des Austausches von gesprochenen Worten tritt der Austausch von Bildkarten.

PECS beruht auf der Grundidee, dass das Kind der Kommunikationspartnerin bzw. dem Kommunikationspartner eine Karte gibt, auf welcher das gewünschte Objekt oder die gewünschte Aktivität in Form eines Fotos oder Symbols abgebildet ist. Das jeweilige Gegenüber hält das Bild an seinen Mund, spricht stellvertretend (z. B. „Keks“ oder „Ich möchte Keks.“ oder „Ich möchte schaukeln.“) und erfüllt sofort den geäußerten Wunsch. Ermutigungen, einzelne Wörter oder den ganzen Satz nachzusprechen, sind möglich. Nachsprechen wird jedoch nicht verlangt – die nichtsprechende Person hat sich mit dem Geben der Karte ausreichend deutlich ausgedrückt.

PECS trennt also zwei – gerade auch für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung teilweise so problematische – Aspekte der Kommunikation: die Annäherung an ein Gegenüber und die verbale Äußerung. Das Richten auf eine Kommunikationspartnerin bzw. einen -partner geschieht durch das Geben des Bildes.

### *Ablauf*

Die Voraussetzung für den Einsatz von PECS besteht darin, dass zumindest ein wirksamer Verstärker, also ein eindeutig positiv besetzter Gegenstand oder eine entsprechende Handlung (Vorlieben und Bedürfnisse), ermittelt werden kann.

Zur Vorbereitung ist es notwendig, Kenntnis über eine große Zahl von beliebten und nicht-beliebten Objekten (z. B. Spielsachen, Nahrungsmittel, Gegenstände und Tätigkeiten) zu haben.

Zum Einsatz kommen können beispielsweise Symbole aus speziellen Symbol-Sammlungen. Bei fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern können nach HÜNING-MEIER/PIVIT (2005) auch kleine, laminierte Bildkarten auf einen Klettstreifen (z. B. am unteren Rand des Kommunikationsbuches oder auf einer ausklappbaren Seite) geheftet werden. Diese ermöglichen, auch Mehrwortäußerungen und Sätzen zu kombinieren.

### 6 Phasen

BONDY/FROST (1994) haben ein Trainingsprogramm in 6 Phasen entwickelt, das streng verhaltenstherapeutisch vorgeht und verhaltensmodifikatorische Techniken einsetzt, z. B.: Shaping (Formen einer Bewegung durch Hand- und Körperführung), Anticipatory Prompting (vorherige Hilfestellung durch verbale oder gestische Hinweise), Delayed Prompting (verzögerte Hilfestellung), Fading of physical prompts (Ausblenden physischer Hilfestellung) oder Backward chaining (kontinuierliches Ausblenden einzelner Schritte der Unterstützung).

Die sechs Phasen lassen sich nach BACH 2005 folgendermaßen beschreiben:

#### **Phase 1: Austausch Bild - Gegenstand**

Auf einer Seite eines Tisches sitzt die unterstützt kommunizierende Person und daneben, wenn notwendig, eine weitere Person zur physischen Unterstützung („Schatten“). Gegenüber sitzt die Kommunikationspartnerin bzw. der Kommunikationspartner. Diese hält ein beliebtes Objekt bzw. eine Veranschaulichung einer beliebten Handlung in der Hand. Für dieses positiv besetzte Objekt bzw. die positiv besetzte Handlung (z. B. Gitarre spielen) ist ein Bildsymbol erstellt. Die unterstützt kommunizierende Person wird dann darin unterstützt, das Bildsymbol an das Gegenüber zu übergeben. Im Austausch mit der Bildkarte wird sofort der gewünschte Gegenstand überreicht bzw. die Handlung ausgeführt.

Begonnen wird mit einfachen Wünschen, die immer wieder erfüllt werden können. Erst durch die konstante Erfahrung, dass das Kind bzw. Jugendliche den gewünschten Gegenstand, die Aktivität bekommt, wird erlernt, PECS zum eigenen Ausdrucksmittel zu machen. In der ersten Phase wird nicht verlangt, zwischen verschiedenen Bildern zu unterscheiden, sondern immer nur ein Bild zur Verfügung gestellt.

### Phase 2: Erhöhung der Flexibilität

In einer zweiten Phase erfolgt die positive Verstärkung durch die Erfüllung des Wunsches erst, wenn eine räumliche Distanz überwunden wurde. Es wird systematisch geübt – mit abnehmender Hilfestellung – das mit einem Klettband in einem Ringbuch angeheftete Bild abzulösen und einer Person zu geben, auch wenn die Person weiter weg steht oder sich in einem anderen Raum befindet. In dieser Phase wird erlernt, auf sich aufmerksam zu machen und beharrlich zu sein.

Autonomie und Flexibilität werden erhöht und auf unterschiedliche Personen und Situationen ausgeweitet.

### Phase 3 – Diskriminierung von 2-3 unterschiedlichen Bildern

In einer dritten Phase beginnt die Diskrimination, d. h. die Unterscheidung zwischen mehreren Bildern. Sinnvollerweise beginnt man zunächst nicht mit zwei Bildsymbolen für gleichermaßen beliebte Gegenstände oder Tätigkeiten, da hier nicht deutlich wird, ob tatsächlich eine Unterscheidung getroffen wurde. Es empfiehlt sich, zunächst jeweils ein Bildsymbol für eine beliebte und eines für eine neutrale oder unbeliebte Tätigkeit einzusetzen. Wird dann konstant das Bildsymbol für die beliebte Tätigkeit gewählt, so ist die Vermutung naheliegend, dass dieses Bildsymbol gezielt ausgesucht wurde.

In dieser Phase sehen BONDY/FROST mehrere Kontrollschritte vor, um sicher zu gehen, dass die nichtsprechende Person nicht wahllos eine Karte gibt, sondern tatsächlich den Gegenstand oder die Tätigkeit meint, die auf dem gegebenen Bild abgebildet ist.

Wenn sichergestellt ist, dass zwischen mehreren Bildern unterschieden werden kann, werden komplexere Handlungen angebahnt, wie beispielsweise der Wunsch die Türe zu öffnen, auf die Toilette zu gehen oder nach einer Pause zu fragen.

### Phase 4 – Bildung von Sätzen mit 12-20 Bildkarten

Dieser Schritt betrifft die Komplexität der Sprache. Hier sieht PECS die Anbahnung von Satzstrukturen vor. Es wird eine Kombination von bekannten Bildern und einem Symbol für „Ich will/Ich möchte“ und die Nutzung von Satzstreifen angeboten. So lernt die nichtsprechende Person Bilder zu kombinieren: Beispielsweise können das Symbol/der Schriftzug „Ich möchte“ mit einem Bild von einem gewünschten Objekt (z. B. Keks) verbunden und zum Satz „Ich möchte Keks“ zusammengesetzt werden. Eine Verstärkung soll nur dann erfolgen, wenn die Bildkartenkombinationen von der Schülerin oder dem Schüler auf dem Satzstreifen angebracht wurden. Dieses „Sätze-Bauen“ kann sich weiterentwickeln, die Wünsche können weiter differenziert werden und Sätze wie „Ich möchte“ „zwei“ „große Bausteine“ zusammengesetzt werden. Parallel wird das Abstraktionsniveau der Darstellung erhöht (Foto – Symbol – Schrift). Ebenso können die Darstellungen verkleinert werden.

## Phase 5: Beantwortung von Fragen

Die Beantwortung von Fragen wird angestrebt.

Begonnen wird mit der Frage „Was möchtest du?“, worauf dann mit Hilfe des in Phase 4 erlernten Satzmusters geantwortet werden soll. Hierbei kann die Lehrkraft bzw. das Gegenüber zunächst als Modell auftreten.

## Phase 6: Beantwortende und spontane Kommentare

Idealerweise findet nun vermehrt spontane Kommunikation statt. Verschiedene Fragen können beantwortet werden. Möglicherweise kann wieder ein Modell eingesetzt werden, das nach und nach ausgeblendet wird.

Die Schülerin bzw. der Schüler soll beispielsweise auf Fragen wie „Was möchtest Du?“, „Was siehst Du?“, „Was hast Du da?“ antworten, wenn diese nach dem Zufallsprinzip gestellt werden.

### *Praktische Hinweise*

Damit PECS tatsächlich die Kommunikationsfreude anregt und zu einem Ausdrucksmittel wird, muss die Umwelt auf die Bildkarten genauso reagieren wie auf verbale Äußerungen. Beim Erwerb der Sprache ist das Feedback der Eltern enorm wichtig. Ein Kind lernt zum Beispiel, dass Mama oder Papa kommen, wenn es „Mama“ oder „Papa“ sagt; ebenso wird es bewundert oder gelobt, wenn es ein neues Wort ausspricht. PECS muss für Kinder etwas Ähnliches leisten.

Wird das Kind mit seinen „PECS-Äußerungen“ ignoriert oder hat keine Möglichkeit, die Karten anzuwenden, wird es seine kommunikativen Versuche wieder einstellen. Zu Hause, wie auch in der Schule oder dem Kindergarten geht es darum, konsistent zu reagieren und möglichst viele kommunikative Gelegenheiten zu schaffen, die dem Kind eine Wahlmöglichkeit bieten.

Eine Schwierigkeit in der Praxis betrifft den weiteren Ausbau der Kommunikation. Einige Kinder oder Jugendliche lernen erstaunlich schnell, ihre Wünsche durch das Geben der Bildkarten auszudrücken. Kommunikation geht aber darüber hinaus. Ein großer Teil dient vielmehr dazu, das eigene Erleben mit einem anderen Menschen zu teilen. Gerade in diesem Bereich können Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung große Schwierigkeiten haben. So gilt das Fehlen der Zeigegeste, mit der Interesse an etwas vermittelt wird, als ein ausgewählter Indikator bei der Früherkennung von autistischen Störungen.

In einer empirischen Untersuchung von FROST/BONDY (1994) lernten von 66 Kindern, die mindestens ein Jahr lang PECS anwendeten, 44 unabhängig zu sprechen. Weitere 14 Kinder konnten unterstützt von den Bildkarten einzelne Wörter sprechen. Die Bedenken, der Einsatz von Bild-Karten könne die Entwicklung von Verbalsprache verhindern, konnten so entkräftet werden.

Konsistenz der Reaktionen

Was kommt nach dem Satz „Ich möchte...“?

## 5.7 Barrieren der Umsetzung: Stolpersteine in der Kommunikationsförderung

UK zeigt in der praktischen Anwendung einige Besonderheiten, die sie von „normaler“ Kommunikation unterscheidet. Manchmal erweisen sich diese Charakteristika in der konkreten Förderung als Stolpersteine.

Diese Stolpersteine können im Zusammenhang mit Erschwernissen der kommunikativen Entwicklung stehen oder eine direkte Auswirkung der eingesetzten Kommunikationsmodi sein.

### Stolpersteine aufgrund beeinträchtigter Kommunikationsentwicklung

Die Frage „Wie fange ich mit UK an?“ erfordert eine Einschätzung des kommunikativen Entwicklungsstandes des betroffenen Menschen (vgl. 4. Diagnostik). Im Sinne einer prozessbegleitenden Diagnostik wird die Kommunikationsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fortwährend beobachtet und die Wirksamkeit der angedachten Maßnahmen überprüft. Nicht immer bringen die ersten Schritte einer Förderung die erwünschten Erfolge.

Eine Voraussetzung zum Verstehen möglicher Probleme sind Kenntnisse der Kommunikationsentwicklung (siehe Kapitel 4.8). Hierzu zählen beispielsweise die Entwicklung des Spracherwerbs, die Entwicklung der intentionalen Ausdrucksfähigkeit oder auch die vorsprachliche Entwicklung. Darüber hinaus können Erkenntnisse aus der Säuglingsforschung, der Linguistik, Soziologie und Psychologie helfen, Probleme zu analysieren und Fördermaßnahmen anzupassen.

**Stolperstein: Es wird Kommunikation auf einer Stufe erwartet, die noch nicht erreicht ist.**

Vorintentionale  
Kommunikation

Der Entwicklungsbereich der vorintentionalen Kommunikation ist vor allem in der Förderung von Menschen mit schweren, mehrfachen Entwicklungsbeeinträchtigungen relevant. Das Wissen, auf welcher Stufe der kommunikativen Entwicklung sich der Schüler bzw. die Schülerin befindet, gibt Anhaltspunkte, welche Fördermaßnahmen die weitere Entwicklung unterstützen können.

Untersuchungen belegen, dass ein Kind schon vor der Geburt die Stimme seiner Mutter wahrnehmen und sie bereits einige Stunden nach der Geburt von anderen Stimmen unterscheiden kann (vgl. BAUER 2004, 63). Die frühe Beziehung zwischen Mutter<sup>17</sup> und Kind ist hinsichtlich der Entwicklung interaktiver und kommunikativer Kompetenzen von Dialog geprägt. Der Austausch zwischen Mutter und Kind besteht aus wechselseitigen Signalen. Zum „Verstehen“ dieser Signale auf der Seite des Säuglings tragen Nervenzellen-Systeme im Gehirn bei, die unter dem Begriff „Spiegel-Neurone“ bekannt sind. „Den Säugling versetzen die Spiegel-Neurone in die Lage, ihm von der Mutter zugespilte Signale zurückzuspielen. Dies betrifft insbesondere mimische Signale des Gesichtsausdrucks, wie z. B. das Lächeln oder bestimmte einfache Lautbildungen. Nach den Erkenntnissen der modernen Säuglingsforschung ist dieses wechselseitige, spiegelnde Hin- und Zurückspiegeln von einfachsten Signalen (Blicken,

---

<sup>17</sup> Folgende Zusammenhänge lassen sich über die Mutter hinaus auch für andere konstante und enge Bezugsperson für den Säugling feststellen.

Gesichtsausdrücken, Lauten, Berührungen) das entscheidende ‚Geheimnis‘ der frühen Mutter-Kind-Kommunikation“ (2004, 65).

Dieser frühe Dialog zwischen Mutter und Kind ist durch Elemente bestimmt, die für die beteiligten Personen Erlebnisqualitäten beinhalten. Gleichzeitiges Agieren der Mutter mit dem Säugling (Synchronisation) und in der Folge das Gestalten des abwechselnden Agierens (Reziprozität) durch die Mutter nehmen in dieser Phase Elemente des *Turn-Taking* (des Abwechselns in Gesprächssituationen) vorweg. Dabei handeln die Bezugspersonen des Säuglings intuitiv: „Reziproke Strukturen des Abwechselns werden in der frühen Interaktion zunächst ausschließlich durch die Verhaltensanpassung der Mutter herbeigeführt. Sie interpretiert und beantwortet alle Äußerungen und Verhaltensweisen des Kindes (Anblicken, Lächeln, Strampeln, Vokalisieren) so, als ob es sich dabei um einen inhaltlichen Gesprächsbeitrag handeln würde und stimmt ihr Timing präzise darauf ab (...). Die (unbewusst) vorgegebenen dialogähnlichen Strukturen führen dazu, dass das Kind zunehmend lernt, nach eigenen Beiträgen zu pausieren und die Antworten der Mutter zu erwarten“ (HENNING-MOUIHATE 2005, 79). Der Aufbau von Routinen und Erwartungen ist hier – vermittelt durch rhythmische Strukturen – grundgelegt. Es geht in dieser frühen Phase nicht um die Inhalte des Gesprächs. Wichtig ist hier, dass das Kind lernt, wie es sich in der kommunikativen Situation mit einem Gegenüber abwechselt und wie es durch seine Äußerungen etwas bewirken kann (Erfahrung von Kontingenz).

Aus neurophysiologischem Blickwinkel liegt ein wesentlicher Aspekt der frühesten Interaktion im Vermitteln von Bedeutung. Der Säugling ist zunächst nicht in der Lage, seine eigenen Körperempfindungen, aber auch Signale aus der Außenwelt zu deuten, beides ist völlig unspezifisch, unabhängig davon, ob es angenehm oder unangenehm empfunden wird: „Er ‚weiß‘ nicht, dass er Hunger hat, nass liegt oder ob er sich Körperkontakt mit der Mutter wünscht, er verspürt in allen drei Fällen ein intensives Missempfinden (das ihm aus der ‚Sammelstelle‘ für Körpersignale, dem Hypothalamus gemeldet wird), worauf er seine Alarmsysteme aktiviert und schreit. Nervenzell-Netzwerke, die ihm ein ‚Verständnis‘ ermöglichen würden, sind nach der Geburt noch nicht angelegt“ (BAUER 2004, 68). Erst das Verhalten der Mutter ermöglicht dem Säugling die unspezifischen Empfindungen in einen Verständniszusammenhang zu stellen, ihnen eine Bedeutung zu geben.

Bei Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen ist dieser frühe Interaktionszeitraum störanfällig. Schwierigkeiten in der sozialen Reaktionsbereitschaft, ein motorisches oder sensorisches Handicap oder eine kognitive Beeinträchtigung können es Eltern erschweren, die Signale des Kindes zu erkennen. Dies kann den Aufbau wechselseitiger und intentionaler Kommunikation mit dem Kind erschweren. „Wie gut es den Eltern trotz dieser Problematik gelingt, zu einer harmonischen Interaktion mit ihren Kindern zu gelangen, entscheidet mit über die kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung“ (SARIMSKI 1986, zit. n. LAGE 2006, 118).

In der vorintentionalen Kommunikationsentwicklung erfährt und lernt das Kind wichtige Abläufe, die später für das Aufrechterhalten von Kommunikation wichtig sind: Resonanz und dialogähnliche Strukturen wahrnehmen, Pausen einlegen und Erwartungshaltungen aufbauen.

Die Fördermaßnahmen in der UK orientieren sich an der aktuellen Entwicklungsstufe. Dies bedeutet auf der Stufe der präintentionalen Kommunikation, dass Elemente des frühen Dialogs und der Resonanz gefunden und im pädagogischen Bezug gestaltet werden.

In der Praxis kann sich dabei ein Spagat zwischen Entwicklungsangemessenheit und Lebensalterorientierung ergeben. Die Herausforderung besteht darin, kreativ altersgemäße Formen einer gleichwohl entwicklungsorientierten Förderung zu finden.

Die Haltung, Kommunikation nicht an Voraussetzungen zu binden, sondern jedem Menschen die Kompetenz für Kommunikation zuzuschreiben, kommt auf dieser Stufe besonders zum Tragen.

Praktische Konzepte zur Förderung der Kommunikation auf dieser Entwicklungsstufe finden sich beispielsweise im Rahmen der „Basalen Kommunikation“ nach MALL.

### Stolperstein: Kommunikative Signale werden nicht erkannt oder falsch interpretiert. Den Kindern und Jugendlichen wird die Fähigkeit zur intentionalen Kommunikation abgesprochen.

---

#### Beginn der Intentionalität

In der kindlichen Entwicklung beginnt um den zehnten Lebensmonat die Phase der Intentionalität (BLOOMBERG UND WEST, zit. n. LAGE 2006, 114f; BRAUN/ORTH 2005, 125f).

Erst ab diesem Stadium zeigt das Kind die Fähigkeit, Handlungsabläufe zu antizipieren. Spielroutinen werden in diesem Alter angenommen und schließlich auch initiiert. Das Kind verfügt über ein kommunikatives Repertoire. Mit ihm kann es zeigen, was es will oder einfache Grußformen einsetzen.

Voraussetzung für diese frühe Phase intentionalen Handelns ist das Phänomen der geteilten Aufmerksamkeit (*joint attention*). Sie ist „Grundlage jeder gelingenden Interaktion, in der durch den sogenannten referentiellen Blickkontakt die kommunikative Absicht und der intendierte Inhalt nonverbal mitgeteilt (und verstanden) wird“ (LAGE 2006, 110). Über den Blickkontakt und Blickbewegungen wird jetzt die Aufmerksamkeit des Gegenübers auf ein gemeinsames Drittes gelenkt. In der Kommunikationsentwicklung gilt dieser Übergang von der präintentionalen zur intentionalen Phase als Meilenstein.

Dieser Entwicklungsschritt ermöglicht es dem Individuum, andere Menschen durch kommunikatives Verhalten zu beeinflussen. „Ist eine Person aufgrund unterschiedlicher Schädigungen beeinträchtigt oder nicht in der Lage, diese visuelle oder gestische Aufmerksamkeitskoordination zu bewältigen, wird es für sie schwierig, sowohl die eigene Intention verständlich zu vermitteln als auch aktiv die Interaktion zu beeinflussen oder dann später in Dialog zu treten. Erschwerend kommt hinzu, dass vielfach die körpereigenen Signale und Zeichen der betreffenden Personen undeutlich und damit für die Interaktionspartner schwer verständlich sind“ (2006, 111).

Um festzustellen, ob eine Handlung intentional ist oder (noch) nicht, können nach WETHERBY/PRIZANT die Antworten auf folgende Fragen hilfreich sein (zit. n. LAGE 2006, 113):

- Bewegt sich der Blickkontakt zwischen einem Objekt und dem Gegenüber hin und her?
- Hält eine Person die kommunikativen Signale aufrecht, bis ein Objekt oder ein Ziel erreicht ist?

- Bleiben die kommunikativen Signale gleich oder verändern sie sich auf dem Weg zur Erreichung des Ziels?
- Sendet eine Person innerhalb einer spezifischen Situation ritualisierte Signale?
- Erwartet die Person eine Reaktion ihres Gegenübers?
- Beendet die Person das Signal, wenn das Ziel erreicht ist?
- Zeigt die Person Zufriedenheit, wenn das Ziel erreicht ist oder Unzufriedenheit, wenn es nicht so ist?

Diese beobachtbaren Handlungen können ein Indiz für intentionales Handeln und kommunikative Absicht sein. Ihr Fehlen darf jedoch nicht zwangsläufig zu dem Umkehrschluss führen, dass die Person die intentionale Stufe noch nicht erreicht hat.

Anzeichen für Intentionalität können auch in vielen unkonventionellen, sozial unangepassten Verhaltensweisen gefunden werden. „Denn Studien über Aggressionen, Wutanfälle und Selbstverletzungen bei Kindern mit Autismus-Syndrom und Kindern mit kognitiven und perceptiven Beeinträchtigungen zeigen, dass sie diese problematischen Verhaltensweisen mehrheitlich in drei kommunikativen Kontexten einsetzen: um Protest („Ich will etwas, was ich nicht kriege“), um Zurückweisung („Ich kriege etwas, was ich nicht will“) oder um Orientierungslosigkeit auszudrücken („Ich weiß nicht, was als nächstes passiert“)" (LAGE 2006, 119). Der Übergang vom vorsymbolischen zum symbolischen Handeln liegt in der fortlaufenden Erweiterung von der dyadischen zur triadischen Kommunikation. Der Interaktionsrahmen sollte dann so gestaltet werden, dass die Interaktionsbereitschaft und -fähigkeit des Kindes erhalten und ergänzt werden. Das Gestalten der Dialoge und das „so tun, als ob“ sowie das reflektierte Zuschreiben von Bedeutung sind entscheidende Elemente der Förderung kommunikativer Kompetenzen. Das Aufspüren feinsten Anzeichen von Intentionalität ist eine wesentliche Aufgabe der Bezugspersonen.

**Stolperstein: Für unterstützt Kommunizierende wird ein Vokabular ausgewählt, das nicht ihren Bedürfnissen entspricht, bzw. wenig kommunikative und soziale Funktionen erfüllt.**

Sprachliche und  
symbolische  
Kommunikation

Im Alter von ca. 14 Monaten beginnt das Kind sich zunehmend verbal auszudrücken. Es benennt Gegenstände – zunächst oft noch lautmalerisch („Wauwau“) – zunehmend jedoch auch mit für die Kommunikation korrekten Bezeichnungen. Parallel dazu entwickelt sich das Sprachverständnis weiter. Objekte können jetzt als Symbole verstanden werden, die Aktivitäten im Tagesablauf repräsentieren.

Die Entwicklung der Sprache verläuft aber nicht ausschließlich über das Bezeichnen von Gegenständen. PAPOUSEK unterscheidet einen *referentiellen* und einen *expressiven* Stil. Ersterer zeichnet sich durch einen hohen Anteil an Objekt-/Person-Namen und Einwortäußerungen aus. Der expressive Stil enthält dagegen nur einen geringen Anteil von Namen. Hier überwiegen handlungsbezogene und sozial regulative Wörter (vgl. KLINGNER 2005, 148). Viele Kinder verwenden in dieser Phase die gleichen Begriffe für verschiedene Situationen und drücken

Unterschiede durch Tonfall oder Stimme aus. Oft dient das Aussprechen von Worten auch der Kontaktaufnahme und weniger dem Bezeichnen von Dingen.

#### Kernvokabular

Für die UK-Förderung bedeutet dies bei der Auswahl eines geeigneten Vokabulars, dass nicht allein Gegenstände und Personen angeboten werden (auch wenn diese meist einfacher darzustellen sind): Eine nicht zu unterschätzende kommunikative Funktion haben die „kleinen Wörter“, die gesprächssteuernd und sozial bedeutsam sind, wie: und, noch mal, fertig, alle, danke (vgl. LEBER 2005, 252f). Besonders bedeutend sind hier die Erkenntnisse zum Kern- und Randvokabular (siehe auch 5.2)

**Stolperstein: Die Bezugspersonen kommunizieren mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen in erster Linie mittels Ja-/Nein-Fragen, obwohl das Konzept für ‚Ja oder Nein‘ noch nicht vorhanden oder gefestigt ist.**

---

#### Ja-/Nein-Konzept

„Ein wichtiges Wort ... ist das ‚Nein‘: Das Kind hört es immer wieder von den Bezugspersonen, es entdeckt auf diese Weise, dass die eigenen Bedürfnisse nicht identisch mit denen der anderen sind, dass die anderen eigenständige Personen mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen sind, mit denen es sich auseinandersetzen muss“ (GALLÉ 2005, 07.007.001).

In vielen Kommunikationssituationen mit nicht oder kaum sprechenden Kindern wird allein dadurch kommuniziert, dass die Erwachsenen Ja- und Nein-Fragen stellen. Dabei wird häufig übersehen, dass sich eine Vorstellung von ‚Nein‘ und ‚Ja‘ erst entwickeln muss. Bevor ein Kind diesbezüglich über Sicherheit verfügen kann, muss es in unzähligen Situationen Möglichkeiten zum selbstbestimmten Handeln, zur Auswahl und zur subjektiven Bewertung erleben.

#### Beispiele

Anlässe zum selbstbestimmten Handeln und zur Auswahl gibt es auch im Unterrichtsalltag in vielfältiger Weise: Lieder im Morgenkreis, Tätigkeiten im Rahmen der Freiarbeit, Wahl einer Farbe zum Ausmalen und vieles mehr.

Im Alter von ca. 18-24 Monaten können Kinder Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge voraussagen, neue Probleme aufgrund vorausgehender Erfahrungen lösen (etwa einen Stock verwenden, um einen Gegenstand zu erreichen) und Objekte auch symbolisch verwenden (etwa die Haarbürste als Mikrofon). In der Sprachentwicklung schließen sich nun die Zweiwort-Sätze an. Auch die Entdeckung des ‚Ich‘ erfolgt in dieser Altersstufe. Das Kind beginnt zudem, Mitteilungen und Aufforderungen, die sich nicht auf das Hier und Jetzt beschränken, zu verstehen (vgl. GALLÉ 2005, 07.007).

### **Stolpersteine aufgrund der besonderen Kommunikationssituation**

Menschen kommunizieren fortwährend, aber oftmals reflektieren wir dieses Geschehen nur, wenn wir irritiert sind, wenn die unausgesprochenen Regeln der Kommunikation nicht eingehalten werden. Es „besteht eine große Gefahr, dass die Kommunikationspartner dazu neigen, ihre Irritationen und Unsicherheiten mit Vermeidungsstrategien zu bewältigen oder sogar jeglichen kommunikativen Situationen aus dem Weg gehen“ (LAGE 2006, 103).

Die Kommunikationshilfen, die im Rahmen der UK zum Einsatz kommen, können die Kommunikationssituation zwischen Sprecher und Hörer verändern und deswegen für Irritationen sorgen.

**Stolperstein: Die sprechenden Kommunikationspartnerinnen und -partner sind irritiert, weil das veränderte Setting zwar unbewusst wahrgenommen, aber nicht reflektiert wird.**

---

Veränderte  
Kommunikationskanäle

Im Gegensatz zum Sprechakt, der in erster Linie den auditiven Wahrnehmungskanal beansprucht und durch die Visualität ergänzt wird (bei der Wahrnehmung von Gestik und Mimik), erfordert der Einsatz von Kommunikationshilfen ein anderes „Setting“.

Bei nichtelektronischen Kommunikationshilfen, manchmal auch beim Einsatz elektronischer Hilfen steht das Hören im Hintergrund. Unabhängig davon, ob die unterstütz kommunizierende Person mit Gebärden oder Symbolen kommuniziert, muss das Gegenüber auf die Hände oder die gezeigten Symbole schauen. Das bedeutet, dass der übliche Blickkontakt oft nicht aufrechterhalten werden kann. Sowohl die unterstütz sprechende Person als auch die verbal sprechende Person zeigen ein verändertes Blickverhalten.

Die Gesprächssituation kann so irritieren, bisweilen angespannt sein und den Austausch der eigentlich intendierten Inhalte erschweren. Es besteht die Gefahr, dass weitere Kommunikationssituationen (unbewusst) reduziert oder vermieden werden (vgl. LAGE 2006, 103). Für die Gesprächspartnerinnen und -partner von unterstütz Kommunizierenden kann es hilfreich sein, sich diese Mechanismen bewusst zu machen. Dies kann einerseits das potentielle Gefühl der Irritation vermindern und ermöglicht andererseits, bereits vorab unterstützende Verhaltensweisen zu planen, z. B. bewusst den Blickkontakt zu suchen.

**Stolperstein: Durch die verlangsamte Kommunikation entstehen Nebengespräche, welche die unterstütz kommunizierende Person unter Druck setzen, ablenken und irritieren können. In Gruppensituationen ist es oft schwierig, auch alle anderen Beteiligten für das ‚Warten können‘ zu sensibilisieren. Erwachsene, Mitschülerinnen und Mitschüler können dazu neigen, stellvertretend zu antworten.**

---

Kommunikations-  
geschwindigkeit

Der Einsatz von Kommunikationshilfen bringt oft eine erhebliche Verlangsamung der Kommunikation mit sich. Auch bei motorisch nicht oder kaum eingeschränkten unterstütz Kommunizierenden erfordert der Ausdruck mit einer Kommunikationshilfe mehr Zeit. Es kann sein, dass diese Verzögerungen, für die Gesprächspartnerinnen und -partner schwer auszuhalten sind.

Dies wirkt sich besonders in Gruppensituationen hinderlich aus. Das Warten auf die Aussage unterstütz kommunizierender Kinder und Jugendlicher kann folglich im Unterrichtsgespräch erhebliche Irritationen – auch bei den Mitschülerinnen und Mitschülern – auslösen. „Sehr oft geschieht es, dass die Gesprächspartnerin der unterstütz kommunizierenden Person kaum Zeit lässt, ihre Aussagen zu formulieren, ihr die vermeintliche Intention von den Augen abliest, den Gesprächsinhalt vorwegnimmt und somit den Gesprächsverlauf dominiert“ (LAGE 2006, 105).

Manche Kommunikationsanlässe wie Situationskomik werden durch schnelle Reaktionen geradezu konstituiert. Auch hier wirkt sich das langsame Kommunikationstempo hinderlich aus.

Begrüßungen oder Verabschiedungen leben davon, am richtigen Ort und zur richtigen Zeit ausgedrückt zu werden. Dies ist ein weiteres Argument dafür, multimodal zu kommunizieren und jeweils der Situation angemessene Mittel einzusetzen.

Eine weitere Besonderheit in der Gesprächssituation mit UK-Hilfsmitteln hängt ebenfalls mit dem reduzierten Tempo – vor allem beim Einsatz elektronischer Hilfen – zusammen: Es treten oft parallele Kommunikationssituationen auf; wenn etwa eine Lehrkraft in der Wartezeit auf eine Antwort sich mit anderen Schülerinnen und Schülern unterhält (*parallele Turns*). Unterstützt kommunizierende Personen können sich dadurch gezwungen sehen, in ihre Aussagen alle für sie wichtigen Informationen gleichzeitig hineinzupacken (vgl. BRAUN, zit. n. LAGE 2006, 132). Es kann hilfreich sein, die Situation auf der Metaebene aufzugreifen und den weiteren Verlauf transparent zu machen („Bereite bitte deine Antwort vor. Ich spreche währenddessen mit deiner Mitschülerin. Danach komme ich zu Dir.“). Diese „parallelen Turns“ entstehen beim Einsatz von Kommunikationstafeln seltener, da hier der stetige Bezug der Kommunikationspartner durch das gemeinsame Schauen eher gewährleistet ist. „Die Langsamkeit in der Kommunikation ist (...) eines der größten und wahrscheinlich auch schwer lösbaren Probleme in der Anwendung von UK und erfordert von beiden Kommunikationspartnerinnen oder -partnern ein ungewöhnlich hohes Maß an Konzentration, Geduld und Anstrengung, einerseits das Gespräch in Gang zu halten und andererseits die Inhalte immer präsent zu halten“ (LAGE 2006, 133).

### Stolperstein: Die Reflexion auf der Metaebene wird vernachlässigt.

---

#### Rollenverteilung

Gesprächssituationen zwischen unterstützt kommunizierenden und natürlich sprechenden Personen verursachen Irritationen durch die veränderte Rollenverteilung. Das ‚Turn-Taking‘ – die Abfolge von Sprechen, Zuhören, einen Sprachimpuls aufnehmen und wieder zurückgeben – das üblicherweise eine Gesprächssituation charakterisiert, ist erschwert.

Ursachen dafür liegen unter anderem in den bisher dargestellten Problemen, die durch den Einsatz von UK-Modi entstehen: Langsamkeit, begrenztes Vokabular, veränderte Blickbewegungen.

Eine Besonderheit der UK-Gesprächssituation besteht darin, dass alle Beteiligten ‚Konstruktionsleistungen‘ erbringen müssen: „Unter dem Begriff Konstruktion werden ursprünglich solche Sprechhandlungen verstanden, die dazu dienen, den Turn im Sprecherwechsel zu entwickeln. Im Kontext der UK kommt hinzu, dass nicht nur der Turn, sondern auch der genaue Inhalt und die gemeinte Intention einer unterstützt kommunizierten Äußerung gefunden werden muss. Beide Gesprächspartner konstruieren gemeinsam die Mitteilung“ (LAGE 2006, 126). Die natürlich sprechenden Kommunikationspartnerinnen und -partner müssen durch die Synthese von Buchstaben, durch Versprachlichung von Symbolen oder Gebärden und/oder durch die Interpretation von telegrammstilartigen Mitteilungen unterstützt Kommunizierender die Rolle des Zuhörenden immer wieder verlassen und auf einer metakommunikativen Ebene das „Gehörte“ überprüfen. Ebenso müssen unterstützt kommunizierende Gesprächspartnerinnen und -partner die Konstruktionsleistungen der anderen überprüfen und bestätigen oder ablehnen, damit Inhalt und Absicht der Mitteilung richtig entschlüsselt werden.

#### Zuhörer-Rolle muss verlassen werden

Vor allem beim Initiieren, Aufrechterhalten und Beenden eines Gesprächs lassen sich asymmetrische Muster in der UK-Förderung beobachten: Gesprächsinhalt und Themenwechsel werden in erster Linie durch die natürlich sprechende Partnerin bzw. den Partner festgelegt. So bleiben unterstützt kommunizierende Personen hier ungeübt.

Teilweise ist beim Einsatz von Kommunikationshilfen zu beobachten, dass Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen Schwierigkeiten haben, den Zweck der Kommunikation zu entdecken und ihre Rolle aktiv zu gestalten. Gründe dafür liegen in dem eingangs erwähnten möglichen Förderbedarf in der Kommunikationsentwicklung und seinen Auswirkungen auf das kommunikative Repertoire. Das Problem der ‚erlernten Hilflosigkeit‘ und die möglicherweise passive Haltung unterstützter Kommunizierender erweisen sich in der Praxis als zusätzliche Herausforderungen in der Kommunikationsförderung (vgl. LAGE 2006, 105f; KRISTEN 2006, 11).

### Stolperstein: Kommunikationsförderung wird reduziert auf das Üben von Vokabular, der Erwerb von Kommunikationsstrategien wird vernachlässigt.

---

Kommunikations-  
strategien

Ziel und Inhalt der Förderung kommunikativer Kompetenzen ist neben der Vermittlung des Umgangs mit einer Kommunikationshilfe immer auch, die kommunikativen Strategien mit der unterstützten sprechenden Person einzuüben. Dabei kommt den Gesprächspartnerinnen und -partnern von unterstützten Kommunizierenden eine Schlüsselrolle zu.

Im Folgenden sollen einige Strategien vorgestellt werden, mit denen den beschriebenen Problemen begegnet werden kann.

### Strategien zum Umgang mit den Stolpersteinen

„Mögliche Ansätze, die eigenen, zum Teil schon internalisierten, partizipations- und entwicklungshemmenden Kommunikationsmuster zu verändern, betreffen folgende Aspekte: Der [unterstützt kommunizierenden] Person Zeit zum Wahrnehmen, Verarbeiten und Antworten geben; ihr nicht mehr alles von den Augen abzulesen und damit die Antwort vorwegzunehmen; unterschiedliche und abwechselnde Interpretationen der Signale anzubieten und schließlich die eigenen Gedankengänge in den Hintergrund zu stellen.“

LAGE 2006, 108

Grundsätzlich setzen Strategien für ein förderliches Kommunikationsverhalten bei der eigenen Person an. Neben dem nötigen Fachwissen impliziert dies im Besonderen die innere Haltung, aber auch die Fähigkeit, das persönliche Verhalten und Handeln zu reflektieren.

Kommunikations-anlässe  
durch das Weglassen von  
Hilfe ermöglichen

Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf können dazu neigen, Bedürfnisse unausgesprochen zu erfüllen. In diesem Fall vereiteln sie (unbewusst) die Möglichkeit, einen Wunsch zu äußern. Oft steht ein realer oder gefühlter Zeitdruck hinter dieser Haltung. „Es passiert, dass ein gewünschtes Material schon bereitgelegt wird, so dass es keinen Grund gibt, danach zu fragen. Der Teller wird hingestellt, ein Pinsel in die Hand gegeben oder der Strohhalm in den Becher gesteckt. (...) Wenn jemand keine Gelegenheit für Kommunikation erhält, dann kann er es auch nicht lernen“ (KRISTEN 2006, 12).

Einige Beispiele, wie Bezugspersonen durch das Gestalten von Situationen das Bedürfnis nach Kommunikation erhöhen können (KRISTEN 2006, in Anlehnung an SIGAFOOS), sind nachfolgend dargestellt:

- **„Etwas-fehlt-Situation“**

Bei einem vertrauten, alltäglichen Handlungsablauf wird ein wichtiger Gegenstand bewusst zurückgehalten. Die unterstützende kommunizierende Person hat dadurch Gelegenheit, das Fehlen zu kommentieren, danach zu fragen oder den Gegenstand zu fordern. Voraussetzung ist, dass hierfür eine Kommunikationshilfe zur Verfügung steht (Gebärde, Bild, Symbol).

- **„Verzögerte Handlung-Strategie“**

Eine Handlung wird bewusst verzögert oder die betroffene Person bei einer Tätigkeit unterbrochen, etwa während sie/er gerade die Hand nach einem Gegenstand ausstreckt. Erst nach Einsatz des individuellen Kommunikationssystems wird die Tätigkeit fortgeführt.

- **„Etwas-ist-falsch-Strategie“**

In einer Situation, in der zwischen zwei Gegenständen (etwa zwei Getränken) gewählt wird, reicht die Bezugsperson absichtlich den falschen Gegenstand. Durch die Notwendigkeit, Ablehnung zu äußern, werden wichtige Erfahrungen für das Verständnis von Ja und Nein initiiert.

- **„Unterbrochene Routine“**

Hier eignen sich bekannte Routinen im Tagesablauf – etwa beim Waschen, Anziehen oder Essen. Das Wiedererkennen einzelner Handlungsschritte ist die Voraussetzung für das Vorhersehen und Einfordern des nächsten Schrittes. Die Kommunikationspartnerin bzw. der Kommunikationspartner kann dem Kind oder Jugendlichen durch das Einlegen von Pausen die Möglichkeit geben, anzukündigen, was als nächstes kommt. Auch Kinderlieder, Reime und Spiele eignen sich hervorragend dafür, das Gewohnte zu unterbrechen und so die Möglichkeit zu eröffnen das Weitermachen einzufordern.

All diesen Strategien ist gemeinsam, dass sie sich im Alltag einer unterstützenden kommunizierenden Person leicht einsetzen und die aktuelle Motivation einer Person aufgreifen lassen. Auch hier gilt die Maxime: Es soll Freude machen!

### **Das COCP-Partnertraining**

Eine Strategie, die sich direkt auf die Kompetenzen der Gesprächspartnerinnen und -partner von UK-Nutzerinnen und -Nutzern bezieht, ist das in den Niederlanden entwickelte COCP-Programm (Communicative Development of nonspeaking children and their Communication Partners) von HEIM/JONKERS. Es setzt sich zum Ziel, dass die Kommunikationspartnerinnen und -partner bestimmte Kommunikationsstrategien zu beachten lernen. Dabei sind zehn Prinzipien handlungsleitend:

- Die Umgebung vorbereiten
- Der Führung des Kindes folgen
- Gemeinsame Aufmerksamkeit herstellen

- „Turn-Taking“ unterstützen
- Angemessene Erwartungen an das Kind haben: Dem Kind sollte deutlich gezeigt werden, dass von ihm Kommunikation gefordert wird. Dabei ist es wichtig, Kommunikation über Dinge, die das Kind kennt und versteht, zu erwarten.
- Ausreichend Zeit geben
- Angemessene Kommunikationsmodelle anbieten (auch als Gegenüber möglichst viele der Kommunikationsmodi des Kindes verwenden)
- Angemessenes Sprachverhalten zeigen
- Direkte Rückmeldung geben (durch den – unaufdringlichen – Einsatz von Mimik und Gestik verdeutlichen, dass das Kind an der Reihe ist und eine Antwort erwartet wird).
- Alle kommunikativen Versuche/Signale beantworten: Dies bedeutet nicht, alle Wünsche zu erfüllen; dies ist – gerade auch im Gruppenkontext – nicht immer möglich oder wünschenswert. Auch ohne inhaltlich konkret auf eine Mitteilung einzugehen, kann kommuniziert werden, dass die Mitteilung wahrgenommen wurde („direkte Rückmeldung“).

## Literatur

**ADAM, H. (2005):** Gebärdensammlungen zur Unterstützten Kommunikation. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe.

**ANDRES, P./GÜLDEN, M./STAHL, M. (2007):** Der Elefant am Frühstückstisch. In: SACHSE, S./BIRNGRUBER, C./ARENDES, S. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 174.183.

**ANDRES, P., PETERSEN, B., STAHL, M. (2013):** Wiederholen mit Variationen. Ein roter Faden in der UK-Förderung. In: Unterstützte Kommunikation, 1/2013, 6-13.

**ARBEITSKREIS ELECOK (2016):** Unterstützte Kommunikation spielend leicht. Praxisideen zum gemeinsamen Spielen für Schule und Alltag. Online verfügbar unter [http://www.eleco.de/images/material/161011\\_Eleco\\_SpieleBroschuere.pdf](http://www.eleco.de/images/material/161011_Eleco_SpieleBroschuere.pdf) (abgerufen am 21.04.2021).

**BACH, H. (2005):** Biete Bildkarte - Suche Gummibärchen. Die Anwendung des PECS. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 03.02403.029.

**BAKER, B. (o.J.):** Core vocabulary is the same across environments. Online verfügbar unter <https://www.csun.edu/~hfdss006/conf/2000/proceedings/0259Baker.htm> (zuletzt abgerufen am 30.07.2021)

**BAUER, J. (2004):** Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München.

**BATES, E. (1976):** Language and Context. Orlando.

**BATES, E.; BENIGNI, L.; BRETHERTON, I.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. (1979):** The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy. New York.

**BOENISCH, J. (2008):** Sprachförderung unterstützt kommunizierender Kinder. Zeitschrift für Heilpädagogik, 12, 451-460.

**BOENISCH, J./MUSKETA, B./SACHSE, S. (2007):** Die Bedeutung des Vokabulars für den Spracherwerb und Konsequenzen für die Gestaltung von Kommunikationsoberflächen. In: SACHSE, S./BIRNGRUBER, C./ARENDES, S. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 355-371.

**BONDY, A./FROST, L (1994):** Picture Exchange Communication System Training Manual. New York.

- BRAUN, U (2000):** Keine Angst vor Gebärden. In: *Unterstützte Kommunikation*. 4/2000, 6-11.
- BRAUN, U./KRISTEN, U. (2005):** Körpereigene Kommunikationsformen. In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe.
- BRAUN, U./ORTH, S. (2005):** UK und erste Zeichen mit schwerstbehinderten Kindern. In: BOENISCH, J./OTTO, K. (Hrsg.): *Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne*. Karlsruhe.
- BÜNK, C. (2002):** Lust zu plaudern? In: *Unterstützte Kommunikation*. 4/2002, 29-33
- BÜNK, C./ BAUNACH, M. (2005):** Unterstützte Kommunikation in der Schule. In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe, 08.003-08.012.
- CASTAÑEDA, C./WAIGAND, M. (o.J.):** Was ist eigentlich Modelling? Selbstverlag.
- CASTAÑEDA, C./WAIGAND, M. (2016):** Ein Weg für jeden?! Modelling in der Unterstützten Kommunikation. In: *Unterstützte Kommunikation*. 3/2016, 41-44.
- CASTAÑEDA, C; FRÖHLICH, N.; WAIGAND, M. (2017):** Modelling in der Unterstützten Kommunikation: ein Praxisbuch für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Interessierte. Schöllkrippen.
- DIES, A. (2005):** Gebärden - Kommunikationsmittel für Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe.
- GALLÉ, B. (2005):** Sprachentwicklung des Kindes als Grundlage der Kommunikation. In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe. 07.006 - 07.008.
- HÄUBLER, A. (2005):** Der TEACCH Ansatz - ein umfassendes Konzept zur Förderung von Menschen mit Autismus und ähnlichen Kommunikationsbehinderungen. In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe. 03.020-03.023.
- HÄUBLER, A. (2012):** Der TEACCH Ansatz – ein umfassendes Konzept zur Förderung von Menschen mit Autismus und ähnlichen Kommunikationsbehinderungen. In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe. 03.020.001-03.023.001.
- HÄUBLER, A. (2021):** Der TEACCH Ansatz – ein kommunikationsorientierter Ansatz zur ganzheitlichen Förderung von Menschen mit Autismus. In: WILKEN, E. (Hrsg.): *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. 6. Auflage. Stuttgart.
- HENNING-MOUIHATE, B. (2005):** Resonanz und Kontingenz als Elemente früher Dialogerfahrungen und deren Relevanz für die Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern. In: BOENISCH, J./OTTO, K. (Hrsg.): *Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne*. Karlsruhe.
- HOFFMANN-SCHÖNEICH, B. (2005):** Elektronische Kommunikationshilfen in der Praxis. In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe. 04.024-04.027.
- HÜNNING-MEIER, M./PIVIT, C. (2005):** Nichtelektronische Kommunikationshilfen - Eine Einführung. In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe. 03.003-03.019.
- KAUSCHKE, C. (1999):** Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: MEIBAUER, J./ROTHWEILER, M. (Hrsg.): *Das Lexikon zum Spracherwerb*. Tübingen. 128-156
- KLINGNER, D. (2005):** Dialog - Mitmachen - Benennen - Erzählen - Fragen. In: BOENISCH, J./OTTO, K. (Hrsg.): *Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne*. Karlsruhe.
- KÖSTER, S./ELSENHEIMER, M. (2007):** PECS und Schule? Der Einsatz von PECS in der Schule in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. In: *Unterstützte Kommunikation*. 01/2007, 37-43
- KRAMMER, K. (2015):** SpreadTheSign – Das weltweit größte multilinguale Online-Gebaerdensprachlexikon. In: *Das Zeichen* 29:100, 290-298.
- KRISTEN, U. (2006):** Unterstützt zu kommunizieren lernt man nicht von allein. In: *Zeitschrift für Unterstützte Kommunikation. Isaac's Zeitung*, 1/2006, 11.20.
- KRSTOSKI, I. (2019):** Das iPad in der Unterstützten Kommunikation (UK) – mehr als nur ein Spielzeug. In: *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*. 51-58.

- KRSTOSKI, I./REINHARD, S. (2017):** Das iPad – die eierlegende Wollmilchsau in der UK? In: LAGE, D./LING, K. (Hrsg.): UK spricht viele Sprachen. Karlsruhe. 471-430.
- LAGE, D. (2006):** Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Bad Heilbrunn.
- LEBER, I. (2005):** Wege der Vokabularauswahl in der Unterstützten Kommunikation. In: BOENISCH, J./OTTO, K. (Hrsg.): Leben im Dialog. Karlsruhe. 245-259.
- MAISCH, G./WISCH, F.H. (1996):** Gebärden-Lexikon. 4 Bände. Hamburg.
- MALZER, R. (2012):** Plaudern nach Plan – mit einem Plauderplan. Online verfügbar unter <https://www.lifetool.at/beraten/rat-tat/uk-tipp/uk-tipps/2012/2012-02-plauderplan/> [abgerufen am 01.06.2021].
- MICHEL, A. (2007):** Materialien zur Kommunikation mit Gebärden. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, Karlsruhe.
- Pivit, C./Hüning-Meier, M. (2012):** Wie lernt ein Kind unterstützt zu kommunizieren? Allgemeine Prinzipien der Förderung und Prinzipien des Modellings. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 01.032.01 - 01.037.008.
- PRENTKE-ROMISCH (2018):** Plauderpläne. Effektive Kommunikationsmuster auch für unerfahrene UK-Anwender – Didaktische Materialien. Online verfügbar unter <https://www.prentke-romich.de/wp-content/uploads/2018/01/Faltblatt-Plauderplaene.pdf> [abgerufen am 01.06.2021].
- ROWE, M./GOLDIN-MEADOW, S. (2009):** Differences in Early Gesture Explain SES Disparities in Child Vocabulary Size at School Entry. In: Science, 323, 02/2009.
- SACHSE, S. (2007):** Zur Bedeutung von Kern- und Randvokabular in der Alltagskommunikation. In: Unterstützte Kommunikation 3/2007, 7-11.
- SACHSE, S./BOENISCH, J. (2009):** Kern und Randvokabular in der Unterstützten Kommunikation: Grundlagen und Anwendung. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, 01.026.030 - 01.026.041.
- SACHSE, S.K./WILLKE, M. (2011):** Fokuswörter in der Unterstützten Kommunikation. Ein Konzept zum sukzessiven Wortschatzaufbau. In: H. BOLLMEYER, K. ENGEL, A. HALLBAUER & M. HÜNING-MEIER (Hrsg.): UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe. 375-394.
- SZAGUN, G. (2000):** Sprachentwicklung beim Kind. 6. Auflage. Weinheim.
- VAN TATENHOVE, G. (2007):** AAC for now and Forever. Fortbildungsunterlagen. Unveröffentlicht.
- VAN TATENHOVE, G.:** Vocabulary Lists. Preschool List. Veröffentlicht unter: <http://www.vantatenhove.com/files/MarvinPreschool.pdf> [Abgerufen am 08.06.2008].
- VAN TATENHOVE, G.:** Vocabulary Lists. Toddler List. Veröffentlicht unter: <http://www.vontatenhove.com/files/BanajeeToddler.pdf> [Abgerufen am 08.06.2008].
- VAN TATENHOVE, G. (2008):** Encore on Core. Fortbildungsunterlagen. Unveröffentlicht.
- WATSON, L.; LORD, C.; SCHAFFER, B.; SCHOPLER, E. (1989):** Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children. Austin.
- WILKEN, E. (2006):** Präverbale sprachliche Förderung und Gebärden-unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. In: WILKEN, E (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Stuttgart. 29-46.
- ZIMMERMANN, K. (2018):** Vokabular und Wortschatzaufbau in der Unterstützten Kommunikation. 1. Münchner Fachtag der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Online verfügbar unter <https://www.edu.lmu.de/shp/aktuelles/news/unterlagen/workshop-zimmermann.pdf> [abgerufen am 01.06.2021].

## 6. Übergänge

6.1	Übergänge als Entwicklungsaufgabe jedes Menschen _____	131
6.2	Übergänge im Zeitverlauf _____	131
6.3	Gelingende Übergänge als Teilhabevoraussetzung _____	132
6.4	Übergänge gestalten _____	134
6.5	Gestaltung von Übergabebögen _____	137

## 6 Übergänge

„Gleichermaßen ist die Reise des Lebens mit ihren unzähligen Übergängen maßgeblich an der Ausgestaltung individueller Entwicklungsprozesse in allen menschlichen Entwicklungs- und Lebensbereichen mit der jeweiligen individuellen Ausprägung einer einzigartigen Persönlichkeit beteiligt. Menschen mit schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen benötigen dafür besondere Unterstützung, nicht nur die Unterstützte Kommunikation (UK).“

LAGE 2011, 445

### 6.1 Übergänge als Entwicklungsaufgabe jedes Menschen

Ein förderliches Umfeld ist eine Grundvoraussetzung für gelingende UK (vgl. z. B. ISB 2021, 3; KANE 2021, 18). Dies gilt auch für Wechsel innerhalb einer Einrichtung und Übergänge zwischen Einrichtungen und Förderorten. Aus Sicht der unterstützt kommunizierenden Kinder und Jugendlichen werden diese Übergänge meist als einschneidende Veränderung erlebt: Es ändern sich Räume, Strukturen und Abläufe, Aufgaben und Anforderungen sowie die Bezugspersonen; und damit deren Wissen über den Unterstützungsbedarf.

Interaktion  
zwischen  
Individuum  
und Umwelt

Als hilfreich für die Reflexion von Übergängen erweist sich die systemökologische Sichtweise menschlicher Entwicklung nach BRONFENBRENNER (1981). Übergänge sind aus dieser Perspektive Folgen einer Entwicklung, wie auch Anstoß neuer Entwicklungen. Die Entwicklungen können dabei positiver oder negativer Art sein (vgl. EPP 2018). Da sich Entwicklungen im wechselseitigen Austausch zwischen Individuum und Umwelt vollziehen, birgt ein Übergang und ein neues Umfeld somit ebenso Risiken wie auch Entwicklungschancen.

### 6.2 Übergänge im Zeitverlauf

Im Kontext von Unterstützter Kommunikation in Schule und Unterricht sind vor allem folgende Übergänge bedeutsam:

Übergänge im  
Kontext von  
Unterricht und  
Schule

- Schuleintritt
- Wechsel während der Schulzeit
- Übergang ins nachschulische Leben

Beim **Schuleintritt** sind Hilfsmittel der UK teilweise noch nicht eingeführt bzw. ist die Suche nach den geeigneten Kommunikationsmodi noch im Gange. Neben Informationen zu geeigneten Kommunikationshilfsmitteln, Fördermaßnahmen und -erfahrungen, stehen vor allem die Interessen und Vorlieben des unterstützt kommunizierenden Kindes im Mittelpunkt. Sie bilden die Grundlage für die weitere Diagnostik und die daraus abgeleitete Förderung. Entscheidend ist, dass der Einsatz von UK in dieser Übergangsphase bereits in Erwägung gezogen wird und bestehende kommunikative Kompetenzen erkannt werden.

Während der **Schulzeit** stehen Wechsel zwischen Bezugspersonen und Gruppen im Fokus. Da in diesem Lebensabschnitt Hilfsmittel der UK bereits eingeführt sind, kommt es nun vor allem darauf an, Übergänge durch die Weitergabe von Informationen abzusichern. Besondere Bedeutung haben hier positive Erfahrungswerte, wie UK in den Unterricht integriert und im gefördert werden kann. Um diese Informationen weitergeben zu können, benötigen Lehr- und

Fachkräfte einen geeigneten Rahmen. Es ist somit Aufgabe der gesamten Schule, entsprechende Strukturen zu entwickeln und UK als selbstverständlichen Baustein in schulische Übergabeprozesse zu integrieren.

Besondere Bedingungen ergeben sich während der Schulzeit bei Übergängen von Förderzentren in die allgemeinen Schulen: Während Übergänge innerhalb sonderpädagogischer Förderzentren der Förderschwerpunkte geistige sowie körperliche und motorische Entwicklung in der Regel durch etablierte, UK umfassende Strukturen abgesichert sind, müssen diese Strukturen beim Übergang von einem Förderzentrum an eine allgemeine Schule meist mit aufgebaut werden. Ebenso ist es oftmals notwendig, vorab eine erstmalige Begegnung mit UK zu gestalten, bevor auf dieser Basis auf die Spezifika der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann.

Ähnlich herausfordernd ist der **Wechsel ins nachschulische Leben**. Er „betrifft vor allem die berufliche Eingliederung, die Suche nach geeignetem Wohnraum oder nach Wohngruppen, Mobilität und die Organisation von Freizeitangeboten und Freizeitgestaltung“ (BERGEEST/BOENISCH 2019, 356). Die Mannigfaltigkeit möglicher nachschulischer Wege, Einrichtungen und Zuständigkeiten stellen hier eine besondere Herausforderung dar.

### 6.3 Gelingende Übergänge als Teilhabevoraussetzung

---

#### Kommunikative Kompetenzen bewahren

Verlust von  
Kompetenzen  
als Risiko

Jeder Übergang birgt die Gefahr, dass wertvolle Informationen, etwa zu bisherigen Kommunikationsformen, zur Positionierung des Gerätes, zu individuellen Gebärden und vielem anderen mehr, ganz oder teilweise verloren gehen. Jeder Informationsverlust kann die Kommunikationsmöglichkeiten an einem neuen Ort erschweren und unterstützt Kommunizierende so in ihrer Teilhabe und Selbstbestimmung einschränken. Dabei geht es nicht nur um Potentiale, die nicht genutzt werden, sondern um Kompetenzen, die bereits erarbeitet wurden und wieder verloren gehen.

Auf der anderen Seite ist es auch möglich, dass nach oder durch einen Übergang neue Potentiale entdeckt und neue Kommunikationsformen etabliert werden.

#### Über Übergänge sprechen

Menschen, die in ihren kommunikativen Möglichkeiten eingeschränkt sind, haben weniger Möglichkeiten, sich „bewusst über eine Situation zu stellen“ (LAGE 2011, 446). Gerade in Situationen wie dem Übergang von einer Einrichtung in eine andere kann es ihnen schwerfallen, „Emotionen, Gefühle von der Sache zu trennen, bewusst zu reflektieren, nachzudenken, voraus zu denken und darüber zu kommunizieren“ (ebd).

Interaktion als  
Erschließung  
neuer Lebens-  
räume

Aufgabe der UK-Förderung ist es, für die unterstützt kommunizierenden Personen Verständigungsmöglichkeiten zu eröffnen, mit denen sie in die Lage versetzt werden, sich neue Lebensbereiche zu erschließen. „So können Interaktionsprozesse stattfinden und gestaltet werden. Kooperation, Partizipation und die Auseinandersetzung mit der Umwelt werden möglich und Entwicklungsprozesse geschehen“ (LAGE 2006, 183).

## Am Übergangsprozess selbst teilhaben

Unterstützt kommunizierende Personen werden am Übergangsprozess weitestgehend beteiligt. Die Prinzipien des „Einbezogen-seins“ und „Einbezogen-werdens“ der UK-Förderung gelten auch hier. ERDÉLYI/MÖNCK nennen dazu

- Mitsprechen,
- Mitplanen,
- Mitentscheiden und
- Mitwirken

als Prämissen. Dies gilt besonders für Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen (vgl. 2015, 3).

Fähigkeiten, die zur Teilhabe an Übergangssituationen hilfreich sind, werden frühzeitig im Unterricht angebahnt.

Pädagogische Ziele	Exemplarische Umsetzung in Abhängigkeit vom individuellen Entwicklungsstand
Kompetenzen zur Äußerung von Wünschen und Vorstellungen anbahnen bzw. ausbauen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haltung der Bezugspersonen: Offenheit zur Mitgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler, Zutrauen von Entscheidungen, Ernstnehmen von Äußerungen und Wünschen</li> <li>• Vokabular und Floskeln zur Äußerung von Wünschen und Vorstellungen zur Verfügung stellen und in lebensbedeutsamen Situationen einüben</li> </ul>
Kommunikationserfahrungen mit neuen Personen bzw. in unbekanntem Situationen ermöglichen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feste Zuordnungen zu Bezugspersonen zeitweise aufheben / flexibel gestalten</li> <li>• Flexible Gruppenkonstellationen im Rahmen sozialer Lernformen nutzen</li> <li>• Außerschulische Lernorte nutzen</li> <li>• Exkursionen und Klassenfahrten veranstalten</li> <li>• Kontakte zu Personen außerhalb der Klasse ermöglichen (z. B. Übernahme des Pausenverkaufs)</li> </ul>
unterstützt kommunizierende Kinder und Jugendliche erleben lassen, dass zukünftige Situationen durch eigene kommunikative Aussagen gestaltet werden können	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten schaffen (z. B. im Rahmen der Nahrungsaufnahme und Pflege, Entscheidungen im Rahmen offener Lernformen, Klassenrat, Lernentwicklungsgespräche)</li> </ul>

*Tabelle 14: Vorbereitung auf die kommunikative Teilhabe an Übergängen: Ausgewählte pädagogische Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten*

## 6.4 Übergänge gestalten

Förderliche  
Faktoren für  
Übergänge

Für die Gestaltung und Weiterentwicklung von Übergängen unter besonderer Berücksichtigung von UK benennen ERDÉLYI et al. vier förderliche Faktoren: *Konzeptqualität*, *Professionalisierung der Akteure* sowie die *Weiterentwicklung von Vernetzung* und *organisationalen Strukturen* (vgl. 2015, 62).



Abbildung 9: Förderliche Faktoren für Übergänge unter besonderer Berücksichtigung von UK (Abbildung in Anlehnung an ERDÉLYI et al. 2015, 62)

### Konzeptqualität

Instrumente,  
Verfahren und  
Methoden

Dieser Faktor bezeichnet die „Instrumentarien, Verfahren und Methoden“ (ERDÉLYI et al. 2015, 62), mit denen Übergänge gestaltet werden.

#### *Schriftliche Verfahren und Methoden der Informationsübergabe*

- „Übergabebögen“ bzw. „Übergabeprotokolle“ sind speziell für den Zweck der Informationsübergabe erstellte und strukturierte Vorlagen, die individuell ausgefüllt werden.

Einzelne mögliche Elemente werden unter dem Punkt **Gestaltung von Übergabebögen** vorgestellt. Die Herausforderung ist, ausreichend Informationen bereitzustellen und gleichzeitig ein Maß und Niveau zu treffen, das für die Zielgruppe praktikabel und effizient ist.

Übergabebögen umfassen in der Regel Informationen zum bisherigen Kommunikationssystem, zum Umfeld und zu kommunikationsförderlichen Bedingungen sowie zu Ansprechpartnerinnen und -partnern. Sie dienen dazu, im Übergabeprozess neue Zuständigkeiten festzulegen und aufzuschreiben (vgl. VOLLERT/LEBER 2011, 08.071.001), ersetzen jedoch keine Diagnostik.

- „UK-Pässe“ bzw. „Ich-Bücher“ beschreiben prägnant UK Kompetenzen und unterstützende Rahmenbedingungen. Sie können bereits früh erstellt und fortlaufend aktualisiert werden. Sie veranschaulichen und dokumentieren Entwicklungen und

müssen zum Zwecke der Übergabe nicht erst neu erstellt werden. Ebenso können Sie im neuen Umfeld fortgeführt werden.

„Der Inhalt eines Ich-Buches sollte ressourcenorientiert sowie personalisiert sein und

- biographische Inhalte,
- Vorstellung oder Kontakte von Familie und Freunden,
- medizinische/pädagogische/therapeutische Bedürfnisse,
- Vorlieben,
- Interessen,
- Stärken,
- Lieblingsaktivitäten,
- kommunikative Fähigkeiten,
- Rituale und Routinen

enthalten“ (ERDÉLYI et al. 2015, 71). Eine extra Seite am Ende ermöglicht es, Informationen zur Weiterentwicklung zu notieren. Symbolische, grafische oder auditive Ausdrucksformen sowie eine logische Struktur und eine Handhabung, die auf die individuellen motorischen Fähigkeiten abgestimmt ist, sind weitere Gestaltungsmerkmale. Das in Ich-Form und einfacher, altersangemessener Sprache gestaltete Buch wird in der Praxis als ‚Erzählhilfe‘ und ‚Lesebuch‘ eingesetzt. So können Interaktionen begonnen und aufrechterhalten werden. Das Buch gehört der unterstützten kommunizierenden Person, weshalb es eines achtsamen Umgangs bedarf. (vgl. 2015, 71f).

Andere Instrumente, wie beispielsweise *Übergabebögen*, enthalten vor allem Informationen *über* die unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler. In *Übergabegesprächen* sprechen Fachkräfte und Angehörige – auch bei Einbezug der unterstützten Kommunizierenden – meist *über* die Schülerinnen und Schüler. In einem *Ich-Buch* hingegen, kann sich die unterstützte kommunizierende Person *selbst mitteilen* und teilhaben: „Sie selbst entscheidet, worüber sie sich mitteilt und wem gegenüber“ (ERDÉLYI et al. 2015, 70).

### *Übergabegespräche*

Übergabegespräche sind eine sinnvolle Möglichkeit, um wichtige Informationen über die Schülerin bzw. den Schüler zu transportieren. Ein gegliedertes Übergabeprotokoll oder ein Leitfaden können helfen, das Gespräch zu strukturieren. Wenn die Auswahl der Teilnehmenden, Ort, Zeit und Moderation im Voraus geplant sind, kann die zur Verfügung stehende Zeit effektiv genutzt werden. Da nicht immer davon auszugehen ist, dass alle am Gespräch Beteiligten den gleichen Kenntnisstand über die Fachsprache der Unterstützten Kommunikation besitzen, ist darauf zu achten, dass ausreichend erklärt und nachgefragt werden kann.

### *Persönliche Begegnungen*

Persönliche Begegnungen zwischen unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern und den neuen Bezugspersonen bzw. der neuen Situation sind ein wichtiger Bestandteil von Übergängen. Sie können etwa in Form von Schnuppertagen und Hospitationen – beim Übergang in nachschulische Leben durch Probewohnen oder Eingewöhnungstage – realisiert werden. In der persönlichen Interaktion lernen sich die Beteiligten kennen, erleben Interesse und

Unterstützung. Dadurch aufgebautes Vertrauen ist eine zentrale Grundlage für das Gelingen von Unterstützter Kommunikation.

### *Terminierung*

Sollen Übergabegespräche mit allen relevanten Personen stattfinden, ist es notwendig, den Personenkreis rechtzeitig festzulegen und Termine zu vereinbaren. Die oftmals nur begrenzt verfügbaren Räumlichkeiten machen ebenso einen zeitlichen Vorlauf notwendig. Wenn Termine bzw. Zeitabschnitte bereits im Konzept festgelegt sind, erspart dies allen Beteiligten jene Zeit, die sonst für Abstimmungen nötig wäre.

### *Digitale Möglichkeiten*

Gerade bei Übergängen spielen persönliche Kontakte für die begleitenden Fachkräfte eine besondere Rolle. Bei Übergängen zwischen räumlich entfernten Orten (Übergänge in eine Klasse an einem anderen Standort der Schule, Übergänge in andere Einrichtungen) lohnt es sich, ergänzend zum persönlichen Austausch digitale Formen zu nutzen – im Rahmen schulischer Übergänge beispielsweise Funktionen der [BayernCloudSchule](#).

## **Professionalisierung der Akteure**

Übergaben als  
Unterstützung  
der zukünftig  
Fördernden

Je besser es in Übergaben gelingt, die zukünftig fördernden Lehr- und Fachkräfte zu unterstützen, umso besser werden sich die Kommunikationsbedingungen und -möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler am neuen Förderort gestalten.

### *Wissenstransfer*

Ist im neuen Setting bereits grundlegende Kompetenz zu Förderung Unterstützter Kommunikation vorhanden, geht es vor allem darum, individuelle Informationen zu den Schülerinnen und Schülern zu übergeben. Dazu werden vor allem die im [vorigen Punkt vorgestellten Verfahren](#) verwendet.

Findet der Wechsel in ein neues Setting statt, indem möglicherweise noch keine oder geringere UK-Kompetenz vorhanden ist, sollte die Übergabe auch dazu genutzt werden, die zukünftig Fördernden bei der Aneignung von UK-Kompetenz zu unterstützen.

Der [MSD der ELECOK Beratungsstellen](#) ist für die bayerischen Schulen ein wichtiger Ansprechpartner, um als Einrichtung die UK-Kompetenz auszubauen. Ebenso unterstützt er in Zusammenarbeit mit den anderen [Mobilen Sonderpädagogischen Diensten](#) die inklusive Beschulung unterstützter kommunizierender Schülerinnen und Schüler. Das Kapitel [Schnelleinstieg](#) dieser Handreichung fasst die wichtigsten Grundlagen zur UK und deren Förderung auf 20 Seiten zusammen und sollte an Interessierte weitergegeben werden.

### *Hospitationen*

Es ist hilfreich, Hospitationen der zukünftig Fördernden in der aktuellen Klasse der unterstützter kommunizierenden Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. Die neuen Lehr- und Fachkräfte können so gleichzeitig ihr Wissen erweitern und Kontakt zu den unterstützter kommunizierenden Schülerinnen und Schüler aufnehmen, für die ein Übergang bevorsteht.

## Vernetzung

Vernetzung  
von Inhalten  
und Personen

Übergänge werden umso leichter gelingen, je vernetzter die Übergabe stattfindet. Diese Vernetzung betrifft zum einen die Vernetzung von Aspekten der UK mit anderen Bestandteilen eines Übergangs, zum anderen die Vernetzung der am Übergang beteiligten Fachkräfte und Einrichtungen.

### *Integration von UK in den Übergabeprozess*

Unterstützte Kommunikation sollte nachhaltig in umfassendere Übergangskonzeptionen der Schule integriert werden. UK wird so als selbstverständlicher und obligatorischer Teil von Übergabeprozessen für unterstütztes kommunizierende Schülerinnen und Schüler verankert.

### *UK-Netzwerke*

Bei schulinternen Übergängen bedeutet die Vernetzung vor allem, alle Beteiligten in die Übergaben einzubeziehen und hierfür auf etablierte Abläufe (z. B. Organisation des Prozesses, Kommunikation der Beteiligten, Terminierung ...) zurückgreifen zu können.

Darüber hinaus spielt Vernetzung vor allem bei Übergängen ins nachschulische Leben eine besondere Rolle, da hier mehrere Einrichtungen zusammenwirken müssen, um Übergänge für unterstütztes kommunizierende Personen zu verbessern. Wie dies innerhalb einer Region verwirklicht werden kann, zeigt exemplarisch der **Praxisbericht** des „AK UK Kempten“.

## Organisationale Faktoren

Organisations-  
weite  
Haltungen und  
Abläufe

Wichtigste Grundlage, um den komplexen Prozess der Übergänge weiter zu entwickeln, ist eine Haltung der Schulgemeinschaft, die Kommunikation als grundlegendes, menschliches Bedürfnis anerkennt (vgl. Kapitel **Menschenbild**). Auf dieser Basis wird es leichter, alle Beteiligten für die notwendige Entwicklungsarbeit zu gewinnen und Ressourcen bereitzustellen.

Hilfreiche organisatorische Maßnahmen sind etwa fest installierte Zeitfenster, um Übergabe-Informationen zusammenzutragen und auszutauschen. Vorteilhaft ist es ebenso, wenn die Klassenlehrkräfte die Übergaben gemeinsam mit weiteren UK-relevanten Fachkräften vorbereiten und durchführen können. Alle Regelungen sind idealerweise in einer Übergabe-Konzeption verankert.

## 6.5 Gestaltung von Übergabebögen

„Der Einsatz der Übergabebögen ist in ein Gesamtsystem eingebunden, das eine intensive Zusammenarbeit der Mitarbeiter aller beteiligten Einrichtungen voraussetzt.“

VOLLERT/LEBER 2011, 08.070.001

In vielen Einrichtungen wurden Übergabebögen, sowohl für interne Wechsel als auch für den Übergang von der Schule ins nachschulische Leben mit UK entworfen und weiterentwickelt.

Nachfolgend sind Beispiele aus der schulischen Praxis<sup>18</sup> dargestellt. Diese Impulse können als Grundlage dienen, um einen an die individuellen Bedingungen vor Ort angepassten Übergabebogen zu erstellen.

Je nach Übergang werden verschiedene Bausteine und ein je unterschiedlicher Umfang passend sein: Für schulhausinterne Übergänge ist es sinnvoll, alle bereits durch ein übergeordnetes UK-Konzept bestimmte Informationen aus den Bögen herauszuhalten: Wird in einer Einrichtung etwa ausschließlich ein einziges Symbolsystem eingesetzt, muss dieses nicht zwangsweise im Bogen aufgeführt werden. Je differenzierter das UK-Konzept einer Einrichtung ausgestaltet ist, umso mehr wird die konkrete Übergabe von einer Gruppe/Klasse zur anderen entlastet. Für Übergänge in andere schulische oder nachschulische Einrichtungen können umfassendere Informationen notwendig sein – hier ist es hilfreich, Übergabebögen sowie weitere Aspekte des Übergangs zusammen mit anderen Einrichtungen zu konzeptionieren (siehe [Praxisbericht](#)).

### Konzeptionelle Fragen

Bevor die Auswahl von einzelnen Items zur UK beginnt, müssen vorab einige Fragen geklärt und Abwägungen getroffen werden. Von den Ergebnissen hängt ab, welche **UK-spezifischen Bestandteile** in den Bogen aufgenommen und wie die Items im Detail ausgestaltet werden.

#### *Zielgruppe – Wer soll erreicht werden?*

Je nach UK-Vorwissen der neuen Fachkräfte sind differenzierte Darstellungen oder aber eine Fokussierung zielführender. Während innerhalb einer Schule eine Grundkompetenz in UK in der Regel abgesichert ist, ist es bei Übergängen in andere Einrichtungen ungleich schwieriger, die dortige Wünsche und Bedarfe zu kennen. Dies unterstreicht die Bedeutung von Vernetzungen und gemeinsamen Überlegungen zum Übergang (siehe [UK-Netzwerke](#)).

#### *Intentionen – Was soll erreicht werden?*

Der Aufbau von Übergabebögen und die Auswahl der Bestandteile richten sich nach der damit verfolgten Absicht:

- Sollen „nur“ Informationen übergeben werden?
- Soll der Bogen gleichzeitig das Übergabegespräch strukturieren?
- Soll der Bogen dazu dienen, weitere Überlegungen und Zuständigkeiten an der neuen Einrichtung festzulegen und schriftlich zu fixieren?

#### *Mitwirkende – Wer füllt aus?*

Um eine möglichst treffende Beschreibung der unterstützenden kommunizierenden Schülerin bzw. des Schülers zu erstellen, sollten mehrere Bezugspersonen aus unterschiedlichen sozialen Bereichen den Bogen ausfüllen. Es schafft Transparenz, die Namen der Beitragenden auf dem Deckblatt zu vermerken. Bei unterschiedlichen Einschätzungen muss ausreichend Zeit zur Klärung vorgehalten und eingeplant werden (siehe auch [Terminierung](#)).

---

<sup>18</sup> Vielen Dank an die beitragenden Kolleginnen und Kollegen sowie deren Einrichtungen; im Besonderen: AK UK Kempten – Koordination durch das KOM Team des Astrid-Lindgren-Hauses Kempten; ELECOK Beratungsstelle am Fritz-Felsenstein-Haus Königsbrunn; UK-Team des Wichernhauses Altdorf.

### *Umfang – wie ausführlich?*

Der Umfang eines Bogens ist idealerweise lang genug, um alle wichtigen Informationen aufzunehmen und kurz genug, um im Alltag effektiv genutzt zu werden. Welche Informationen wichtig sind, richtet sich zum einen nach den unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern, zum anderen danach, welche Informationen für die Lesenden relevant sind.

### *Medium – digital oder analog?*

Ein analoger, handschriftlich ausgefüllter Bogen ist niederschwellig ausfüllbar und umgeht technische Hürden, die bei der digitalen Bearbeitung entstehen können. Eine Schwierigkeit könnte jedoch eine schwer zu lesende Handschrift darstellen. Auch aus Gründen der Effizienz werden viele Items als Auswahl/Ankreuzfelder gestaltet sein.

Digitale Bögen sind leichter zwischen mehreren Beteiligten zu verteilen. Wird die Datei jedes Mal von einem zentralen Speicherort abgerufen, sind Aktualisierungen einfacher zu verbreiten. Merkmale einer leichten Bearbeitung wären etwa:

- Felder können einfach durch Klicken „angekreuzt“ werden.
- Auswahlfragen können schnell per Drop-Down Menü ausgewählt werden.
- Bestehender Text verschiebt sich durch das Ausfüllen nicht.

Dies kann erreicht werden, indem Formularelemente eingefügt oder bestimmte Dokumententeile gesperrt werden. Ein Dateiformat, das auch mit freier, kostenloser Software geöffnet werden kann, stellt sicher, dass alle Beteiligten das Dokument öffnen können. Kompatibilität ist wichtiger als optisches Design.

### **Vorangestellte Bestandteile:**

#### *Hinweise und Erläuterungen*

Ein vorangestelltes Hinweisblatt kann beispielsweise

- Ziel und Nutzen des Übergabebogens,
- Hinweise zum Grundverständnis der UK (z.B. Abhängigkeit zwischen unterstützter kommunizierender Person und deren Umwelt),
- Hinweise zur notwendigen Ergänzung eines Übergabebogens durch andere Maßnahmen (wie Gespräche, Hospitationen und weiterer Übergangsrituale),
- Erklärung der Logik und Struktur des Bogens,
- Hinweise zum Ausfüllen (Wer? Was? Wann? Wie?),
- Hinweise zur Weitergabe und Archivierung,
- Hinweise zum digitalen Ausfüllen (z. B. Programmanforderungen, Kompatibilität, Kurzanleitung für bestimmte Funktionen),
- Ablage/Speicherort für einen erneuten Bezug der Vorlage sowie
- Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei Rückfragen

enthalten. Dies schafft Transparenz für alle Beteiligten und ordnet den Prozess.

### *Deckblatt*

Das Deckblatt enthält üblicherweise Daten zur beschriebenen Schülerin bzw. zum beschriebenen Schüler und kann mit dem Hinweisblatt kombiniert werden.

Füllen mehrere Personen den Bogen aus, können diese dort eingetragen werden (Transparenz), ebenso wann der Bogen erstellt und an wen er zu welchem Zeitpunkt übergeben wird bzw. wurde.

### *Datenschutz und Schweigepflicht*

Bei der Erstellung von Übergabebögen und vor allem deren Weitergabe – und damit der Weitergabe personenbezogener Daten – werden Aspekte des Datenschutzes und der Schweigepflicht berührt. Übergabebögen müssen also mit entsprechenden Freigaben verbunden sein (vgl. u.a. VOLLERT/LEBER 2011, 08.071.001).

### **UK-spezifische Bestandteile:**

#### *Schriftliche Kurzinfor*

Je nach gesamtem Umfang kann detaillierten Abschnitten eine Kurzübersicht vorangestellt werden. Der Übergabebogen des AK Unterstützte Kommunikation Kempten nennt hier etwa

- Sprachverständnis
- Kommunikatives Verhalten
- Sprache
- Kommunikationsfunktionen
- Kommunikationsformen und Hilfsmittel
- Positionierung und Ansteuerung
- Anwendung und Praxis
- Das brauche ich von Dir als meinem Gesprächspartner
- Sonstige Hinweise

(vgl. AK UK KEMPTEN 2016, 3).

Im genannten Beispiel wird die Kurzinformation in Umgangssprache aus der Ich-Perspektive des Kindes, des Jugendlichen oder Erwachsenen ausgefüllt. Die unterstützten Kommunizierenden werden im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten mit einbezogen und ihre Formulierungen authentisch übernommen. Durch die Sprachproduktion mit dem UK-System entsteht ein „lebendiger“ Teil, welcher auch die individuelle Persönlichkeit der bzw. des unterstützten Kommunizierenden durchscheinen lassen.

Nach der Übergabe können solche Kurzinformationen aus dem Bogen entnommen und griffbereit vorgehalten werden. Bei Unsicherheiten in der Kommunikation oder beim Wechsel von Personal bzw. Vertretungsdiensten wird so eine schnelle Übersicht ermöglicht.

### *Kontextfaktoren – Daten zur Person*

Auch Kontextfaktoren der UK sollten Übergabebogen aufgenommen werden, wenn diese für eine gelingende Kommunikation wichtig sind.

Das UK-Team des Wichernhauses in Altdorf nennt dazu etwa

- Interessen der unterstütz kommunizierenden Person
- Bezugspersonen
- Aufenthaltsorte

(vgl. UK-TEAM WICHERNHAUS ALTDORF 2017; 1).

### *Mobilität und motorische Fähigkeiten*

Im Übergabebogen können die Aspekte der *Mobilität*, mit Items wie

- Gehfähigkeit
- Rollstuhl
- Notwendigkeit eines Pflegebettes
- Hilfsmittel

aufgegriffen und durch Fragen zu *motorischen Fähigkeiten* ergänzt werden:

- Mit welchen Körperteilen ist eine willkürliche Bewegung möglich/wird das Kommunikationsmittel angesteuert? (Bewegungsradius, Kraftdosierung, Zielgenauigkeit und Ausdauer/zeigen, greifen, drücken, schieben, halten, ...)
- Arbeitspositionen (z.B. Rollstuhl, Stehtrainer, Bett, Liegeschale, Stuhl, Tisch etc.)

(vgl. UK-TEAM WICHERNHAUS ALTDORF 2017, 2f).

### *Hinweise zur bisherigen Förderung*

Hinweise zur bisherigen Förderung können etwa Informationen zur Art und Weise der Förderung, den bisher erprobten Formen der UK und deren Ergebnis enthalten. Sofern kein extra Abschnitt dazu eröffnet wird, könnten ebenso bisherige Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in diesen Abschnitt integriert werden.

Der AK UK KEMPTEN untergliedert seine „Hinweise zur bisher erfolgten Begleitung Unterstützter Kommunikation durch die Institution“ (2016, 12) in

- bisher umgesetzte Fördermaßnahmen sowie
- Hinweise zur UK in der Familie

**1. Die Förderung wurde bisher folgendermaßen umgesetzt:**

Im Rahmen der Frühförderung

Im Kindergarten

Im Alltag der Wohneinrichtung

Während der Schullaufbahn:

Unterrichtsimmanent

Im Rahmen der heilpädagogischen Tagesstätte

In Form von Einzelförderung

Es wurde folgendes Gruppenangebot zur Unterstützen Kommunikation wahrgenommen

im beruflichen Kontext

Sonstiges:

**2. Hinweise zu Unterstützter Kommunikation in der Familie**

**2.1 Unterstützte Kommunikation wird im Alltag bisher genutzt:**

umfangreich/intensiv

zum Teil

kaum

Sonstiges:

**2.2 Erforderliche Bearbeitungen von Talkeroberflächen, Kommunikationsmappen u.ä. wurden bisher von der Familie übernommen:**

umfangreich/intensiv

zum Teil

gar nicht

Sonstiges:

Abbildung 10: Hinweise zur bisherigen erfolgten Begleitung von UK (AK UK Kempten 2016, 13; unveröffentlicht)

### Bisherige Kommunikationsformen und Hilfsmittel

Der AK UK KEMPTEN nennt etwa

- Somatische Ausdrucksformen (z. B. Muskeltonus, Atmung)
- Mimik
- Selbsthandelnde Formen (z. B. Zeigen)
- Individuelle Gesten und Gebärden
- Standardisierte Gebärden (inkl. Bezeichnung des Gebärdensystems)
- Stimmeinsatz/Laute äußern
- Ja-/Nein-Modus
- Ich-Buch
- Kommuniziert mittels Objekten z.B. Objekttafel
- Fotos / Symbole (inkl. Bezeichnung des Symbolsystems)
- Kommunikationstafel/Kommunikationsordner
- PECS (Picture Exchange Communication Symbols)
- Elektronische Hilfsmittel (z.B. Talker, PC, Tablet/iPad)
- Gestützte Kommunikation (FC)
- Schriftsprache
- Sonstiges (vgl. 2016, 10).

VOLLERT/LEBER unterteilen in

- Körpereigene Zeichen
- Erste Zeichen
- Taktile Gebärden
- Gebärden
- Objekte

- Fotokarten
- Kommunikationstafeln
- FC (Facilitated Communication)
- Einfache technische Hilfen
- Einfache Sprachausgabegeräte
- Komplexe Sprachausgabegeräte
- Computerprogramme (vgl. 2011, 08.072.001).

Das FRITZ-FELSENSTEIN-HAUS kombiniert – in Anlehnung an VOLLERT/LEBER (2011) – den Einsatz einer Kommunikationshilfe mit einer Situation und dem jeweiligen Unterstützungsbedarf:

<b>Beispiele für erprobten Einsatz der Kommunikationshilfe:</b> i=initiativ, s=selbständig, a=angeleitet, h=mit viel Hilfe	
Unterricht	
Morgenkreis	
Pause	
Spiel/Freizeit	
Botengänge	
Therapie	
Zuhause	
andere Situationen	

Abbildung 11: Beispiele für erprobten Einsatz von Kommunikationshilfen (FFH 2018, 3; unveröffentlicht)

Soll ein Ja/Nein Schema zum Ankreuzen erweitert werden, könnte etwa die Erfahrung mit der jeweiligen Kommunikationsform beschrieben und der jeweilige Zeitpunkt benannt werden.

### *Kommunikationsfunktionen und -formen*

Der AK UK KEMPTEN verwendet hierfür ein Schema zum Ankreuzen mit den Items

- Reagiert auf Ansprache/Kontaktangebote
- Kann auf sich aufmerksam machen
- Kann von sich aus Kontakt aufnehmen
- Kann mitteilen, etwas soll anders sein (z.B. Bedürfnis nach Positionswechsel)
- Kann Unbehagen, Schmerzen ausdrücken
- Kann Ablehnung ausdrücken
- Kann Zustimmung ausdrücken (z.B. das mag ich)

- Erstes Steuern von Aktivitäten ist möglich: da, mehr, etwas Anderes, fertig, noch mal ...
- Kann Entscheidungen oder Auswahl treffen
- Kann auf Entscheidungsfragen antworten
- Kann Verneinung differenziert ausdrücken: nicht, kein, anders
- Kann protestieren, schimpfen
- Kann um eine Handlung bitten oder eine Handlung steuern: Gib mir...
- Kann sich selbst, andere Personen und Besitzverhältnisse benennen: ich, du, meins, Mama, ...
- Kann eine Aktivität beschreiben oder kommentieren: gut, blöd, geil ...
- Kann um Gegenstände bitten: das, haben, wenig, geben, alles, bitte
- Kann Raum - Lagepositionen bezeichnen: an, aus, auf, in, innen, draußen...
- Kann Fragen stellen: wer, was, wann, warum, wo, wie ...
- Kann Verneinung differenziert ausdrücken: nicht, kein, anders
- Kann Eigenschaften differenziert benennen: schön, klein, hart ...
- Hat ein Konzept von Zeit und setzt dies „sprachlich“ um: gestern heute, erst, dann ... (vgl. 2016, 8f).

Das Fritz-Felsenstein-Haus (FFH) ergänzt die jeweilige Kommunikationsfunktion um die Kommunikationsform, welche für die Funktion verwendet wird. Hinter den Items

- Um Unterstützung/Hilfe zu fordern:
- Um Handlungen oder Gegenstände zu fordern:
- Um Handlungen oder Gegenstände abzulehnen:
- Um Missverständnisse zu klären (z.B. falsch verstanden werden):
- Um Wohlbehagen auszudrücken:
- Um Unbehagen auszudrücken:
- Um Hunger/Durst auszudrücken:
- Um Toilette zu signalisieren:
- Um eine Auswahl zu treffen (FFH 2018.; 2f.)

wird dazu mit einer Abkürzung signiert: „V: Verhalten, K: Körperhaltung, L: Laute, B: Blick, M: Mimik, G: Gestik, Gebärde, S: Symbole, Bilder, Spr: Sprache, HM: Kommunikationshilfe“ (FFH 2018; 2).

### Fotogalerie

Die Hilfsmittel der unterstützten Kommunizierenden Person werden mit Fotos abgebildet. Bei multimodalen Kommunikationssystemen werden hier mehrere Bilder notwendig.

Die Bilder ermöglichen einer Assistenz auch ohne Kenntnis der jeweiligen Gerätebezeichnungen oder Fachbegriffe, die Kommunikationshilfen bereitzustellen.

Neben Bildern von Kommunikationshilfen selbst, können Fotos von der Anwendung eingefügt werden. Die unterstützte kommunizierende Person wird aktiv und handelnd dargestellt, je nach Bild werden zusätzlich Voraussetzungen und Umfeldbedingungen (z. B. Positionierung und Ansteuerung) sichtbar.

Meine Kommunikationshilfe    Meine Kommunikationshilfe    So bin ich damit aktiv als Foto		
Bezeichnung / Fachbegriff	Bild der Kommunikationshilfe(n)	Bild: UK-Nutzerin bzw. Nutzer kommunizieren aktiv damit

Abbildung 12: Exemplarisches Schema zu einer Bildergalerie für UK-Hilfsmitteln (ISB)

### Positionierung und Ansteuerung

Bei Formulierungen zur Positionierung und Ansteuerung sollte bedacht werden, welche Fachbegriffe verwendet werden. Die Beschreibung muss ausreichend genau und spezifisch sein, sollte aber keine Ausdrücke verwenden, die Lesenden möglicherweise unbekannt sind und so letztendlich eine passende Positionierung verhindern. Die schriftlichen Hinweise können etwa durch Bilder weiter illustriert werden.

Kommunikationshilfe	Diese Hilfe brauche ich	Aufstellung und Positionierung	Bilder
z.B. Dynamische Sprachausgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Auspacken aus der Transporthülle / Einpacken</li> <li>* Aufstellen / Abbauen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Halterung am Rollstuhl (Einschieben ins Scharnier; Beim Lösen erst Verschluss drücken)</li> </ul>	

Abbildung 13: Exemplarisches Schema zur Positionierung/Ansteuerung – Füllung mit Beispielen (ISB)

### Verantwortlichkeiten/Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner können etwa die abgebende Klassenlehrkraft, Verantwortliche und Beteiligte der UK Förderung und vor allem Mitarbeitende der Hersteller und Dienstleister zur Wartung und Reparatur der Kommunikationshilfe umfassen.

Vorab zu prüfen ist jedoch das Einverständnis zur Weitergabe der entsprechenden Daten und vor allem die Bereitschaft und zeitliche Möglichkeit der angegebenen Personen, Rückfragen auch wirklich beantworten zu können.

VOLLERT/LEBER (2011) kombinieren die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner mit Ausführungen zu den jeweiligen kommunikativen Fähigkeiten, indem zu den Items jeweils die aktuelle und zukünftige Verantwortlichkeit festgelegt wird.

	Bisher	Zukünftig
Wer ist verantwortlich für die Förderung mit Gebärden?		

Abbildung 14: Kombination eines UK-bezogenen Items mit dem Aspekt der Verantwortlichkeit im abgebenden bzw. aufnehmenden Setting (Darstellung in Anlehnung an VOLLERT/LEBER 2011, 08.073.001)

Die Verantwortlichkeiten beziehen sich dabei nicht nur auf Aspekte, die im direkten Kontakt mit der unterstützten kommunizierenden Person wirksam werden, sondern auch auf strukturelle und organisatorische Aspekte wie z. B. die Dokumentation oder den Austausch zwischen Schule und Erziehungsberechtigten (vgl. VOLLERT/LEBER 2011, 08.073.001ff).

Die namentliche Festlegung einer Zuständigkeit in der Nachfolgeeinrichtung bzw. deren schriftliche Fixierung im Übergabeprozess schafft Klarheit. Sie ist aber auch ein möglicherweise sensibles Unterfangen, das wohl vor allem bei sehr gut abgestimmten Übergabeprozessen und Kooperationen gelingt und ein konstruktives Verhältnis aller Beteiligten voraussetzt. Auch ohne namentliche Fixierung kann die genannte Kombination helfen, ein Übergabegespräch zu strukturieren und den Gedanken der Verantwortlichkeit perspektivisch einzubringen.

### *Kommunikative Fähigkeiten*

Der AK UK KEMPTEN unterteilt die kommunikativen Fähigkeiten in

- Sprachverständnis
- Kommunikatives Verhalten
- Verbale Sprache
- Erweiterung der verbalen und/oder alternativen Sprache

sowie (in dieser Veröffentlichung in einzelnen Gliederungspunkten thematisiert)

- Kommunikationsfunktionen
- Bisherige Kommunikationsformen (vgl. 2016, 7ff).

Ergänzt werden die Aussagen durch eine Liste der „allgemeinverständlichen Wörter, [...] Laute und deren Bedeutung“ (2016, 5).

VOLLERT/LEBER untergliedern ihren Übergabebogen jeweils nach der/den verwendeten Kommunikationssystemen:

- Gebärden
- grafische Symbole
- visuelle Verstehenshilfen
- Ich- und Erlebnis-/Tagebücher
- gestützte Kommunikation.

Technische Kommunikationshilfsmittel werden in

- einfache technische Hilfen
- einfache Sprachausgabegeräte
- Talker

unterteilt (vgl. 2011, 08.073.001ff).

Das jeweilige Kommunikationssystem umfasst dann meist zwei Seiten. Auf der ersten Seite werden neben grundlegenden Informationen (z. B. Gebärden: verwendete Sammlung; grafische Symbole: verwendete Sammlung, Größe der Symbole und Anordnung) die aktuellen und zukünftigen Verantwortlichen eingetragen (siehe „*Verantwortlichkeiten*“).

Auf der zweiten Seite wird jeweils anhand typischer Situationen aus dem Schul- und außerschulischen Alltag wie

- Taxifahrt
- Mahlzeiten
- Unterricht
- Pause
- Spiel
- Botengänge
- Fächer
- Therapien
- Zuhause (ebd.)

signiert, ob die jeweilige Kommunikationshilfe in dieser Situation initiativ, selbstständig, angeleitet oder mit viel Hilfe eingesetzt wird.

### Ausblicke und Empfehlungen

Menschliche Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess. Welche Perspektiven für die Entwicklung Unterstützter Kommunikation bestehen, können ebenso wie Empfehlungen für die aufnehmende Einrichtung den Abschluss des Dokuments bilden. Im Übergabebogen des AK UK KEMPTEN wird dieser Punkt mit „Wie kann es weitergehen“ beschrieben (vgl. 2016, 13).

### Beispiele von Übergabebögen und Abwandlungen

Vollständiger  
Übergabe-  
bogen von  
VOLLERT/LEBER

VOLLERT/LEBER stellen einen vollständigen Übergabebogen vor, der als „Hilfsmittel für die aktive Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule bzw. der Übergänge zwischen Grundschule und weiterführender Schule“ (2011, 08.070.001) vom Arbeitskreis „UK rund um Pforzheim“ entwickelt wurde. Der Übergabebogen ist in ein Gesamtsystem aller beteiligten Einrichtungen eingebunden. Die Vorlage besteht aus insgesamt 14 Seiten. Es bestehen Abschnitte für *Gebärden*, *grafische Symbole*, *visuelle Verstehenshilfen* sowie *Ich- und Erlebnisbücher bzw. Tagebücher* und *gestützte Kommunikation*. Technische Kommunikations-hilfsmittel werden in *einfache technische Hilfen*, *einfache Sprachausgabegeräte* sowie *Talker* differenziert. Auf zwei Seiten werden für das jeweilige Kommunikationssystem zu mehreren Fragestellungen die Zuständigkeiten geklärt sowie der Grad der selbstständigen Anwendung in typischen Situationen des Alltags aufgeführt. Der Bogen ist im Handbuch der Kommunikation vollständig und in vollseitigem Layout veröffentlicht (vgl. 2011, 08.072.001ff).

Übergabe-  
leitfaden von  
ERDÉLYI et. al

ERDÉLYI et al. (vgl. 2015, 68ff) haben einen Übergabebogen zu einem Leitfaden für ein gemeinsames Übergabegespräch weiterentwickelt. Somit „müssen die am Übergang beteiligten Personen nur einmal Zeit dafür einsetzen, können direkt Fragen über Kompetenzen oder vergangene und zukünftige Verläufe miteinander klären und insbesondere Zuständigkeiten austauschen und für die Zukunft festlegen“ (2015, 70).

Arbeitsplatz-  
Pass, UK-TEAM  
WICHERNHAUS  
ALTDORF

Das UK-TEAM WICHERNHAUS ALTDORF hat einen UK-Übergabebogen zu einem „Arbeitsplatz-Pass“ erweitert. Er „soll helfen, die Fragen nach einem adaptierten Arbeitsplatz im Beruf schnell zu beantworten: Welche Arbeit soll erledigt werden? Welche Hilfsmittel werden dazu benötigt? Wie muss der Arbeitsplatz angepasst werden“ (ebd.)?

Hierzu werden Items zum *Kommunikationssystem* um

- *weitere Hilfsmittel*,
- *motorische Fähigkeiten*,
- *notwendige Ansteuerungshilfen* sowie
- *je individuell mögliche Arbeitspositionen* ergänzt.

Diese werden jeweils zusätzlich mit *Foto* dokumentiert.

Abbildung 15: Ausschnitt aus dem Arbeitsplatz-Pass (UK-Team Wichernhaus Altdorf 2017; unveröffentlicht)

### Praxisbericht: Entwicklung eines Übergabebogens für den Übergang von der Schule in nachschulische Leben durch den „AK UK Kempten“

Im „AK UK Kempten“ sind verschiedene Fördereinrichtungen der Region Kempten zusammengeschlossen, um sich zum Thema Unterstützte Kommunikation auszutauschen und die regionale UK-Förderstruktur weiterzuentwickeln. Dazu ist der Arbeitskreis trägerübergreifend organisiert und umfasst Förderorte von der Frühförderung bis zu nachschulischen Einrichtungen. Es finden zwei- bis dreimal im Jahr Treffen statt. Die Mitarbeitenden nehmen im Rahmen ihrer Arbeitszeit an den Sitzungen teil, für einige Einrichtungen bringen sich Leitungsverantwortliche selbst ein.

Das Astrid-Lindgren-Haus (Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung) ist mit dem „KOM-Team“ im Arbeitskreis vertreten. Das KOM-Team koordiniert die UK-Förderung im Astrid-Lindgren-Haus und besteht aus Mitarbeitenden der Schule, Heilpädagogischer Tagesstätte, Therapie sowie der ELECOK Beratungsstelle.

Das KOM-Team des Astrid-Lindgren-Hauses brachte die Initiative zur gemeinsamen Entwicklung eines Übergabebogens zwischen den Einrichtungen der Region in den Arbeitskreis ein und begleitete dessen Entwicklung. Der Erstentwurf wurde vom KOM-Team auf Grundlage bereits hausintern verwendeter (förder)diagnostischer Verfahren und Ansätze erstellt. Im Plenum wurde der Entwurf diskutiert, weiterentwickelt und zwischen den Einrichtungen abgestimmt. Hierzu wurden erst die Inhalte bzw. Items festgelegt; danach wurden diese in mehreren Runden im Detail diskutiert und ausgestaltet.

Entstehungsprozess und Intention beschreibt der Arbeitskreis auf dem Übergabebogen selbst wie folgt: „Der Bogen wurde vom trägerübergreifenden Arbeitskreis UK Kempten in einem mehrjährigen und schrittweisen Prozess erarbeitet. Übergänge, d. h. Nahtstellen in neue Lebensabschnitte, damit z. T. auch in andere Einrichtungen, stellen sich für uns als sehr sensibel zu begleiten dar. Die Möglichkeit wie gewohnt zu kommunizieren, hängt dabei entscheidend von der Haltung des neuen Umfeldes und den Kenntnissen zur Unterstützten Kommunikation ab. Kommunikation ist somit störanfällig. Neben Bausteinen wie persönlichen Gesprächen, Hospitationen im Vorfeld, runden Tischen soll unser Übergabebogen die Übergangssituation [...] erleichtern und Bewährtes transportieren“ (AK UK KEMPTEN 2016, 1).

## Literatur

- AK UK KEMPTEN – KOORDINATION DURCH DAS KOM-TEAM DES ASTRID-LINDGREN-HAUSES (2016):** Übergabebogen Unterstützte Kommunikation. Unveröffentlicht.
- BERNASCONI, T. & TERFLOTH, K. (2020):** Partizipation im Kontext Unterstützter Kommunikation. In: BOENISCH, J. / SACHSE, S. (Hrsg.): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart. 33-39.
- BERGEEST, H./BOENISCH, J. (2019):** Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion. 6. vollst. überarb. u. erw. Auflage, Bad Heilbrunn.
- BRONFENBRENNER, U. (1981):** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- BRAUN, U. (2005):** Zur Notwendigkeit von Übergangsprotokollen. In: BRAUN, U. (Hrsg.) Unterstützte Kommunikation. Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen. Düsseldorf.
- EPP, A. (2018):** Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsgeraster für empirische Phänomene. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 19 (1): Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725> (zuletzt abgerufen am 02.07.2021).
- ERDÉLYI, A., MÖNCK, M. & THÜMMEL, I. (2015).** Die Oldenburger Box of Tools für den Übergang von der Schule in den Beruf. In: G., ANTENER, A., BLECHSCHMIDT, & K., LING, K. (Hrsg.): UK wird erwachsen. Initiativen in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 60-76.
- ERDÉLYI, A., MÖNCK, M. (2015):** Die Oldenburger Box of Tools für den Übergang von der Schule in den Beruf. Präsentation auf dem ISAAC-Kongress Dortmund am 25.09.2015. Unveröffentlicht.
- FRITZ-FELSENSTEIN-HAUS – ELECOK BERATUNGSSTELLE (2018):** Übergabebogen für UK-Nutzer Schule – WfbM / FÖS. Unveröffentlicht.
- LAGE, D. (2006):** Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikations-theoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption. Bad Heilbrunn.
- LAGE, D. (2011):** Übergänge zu neuen Lebensräumen als Teilhabemöglichkeit erschließen. In: BOLLMEYER, H. (Hrsg.): UK inklusive. Karlsruhe. 445-467.
- KANE, G. (2021):** Diagnose der Verständigungsfähigkeit bei nicht sprechenden Kindern. In: WILKEN, E (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart. 18-37.
- OERTER, R. (1998):** Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim. 84-127.
- STAATSIINSTITUT 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](https://www.isb.bayern.de/download/25130/msd_konkret_10_elecok.pdf) (abgerufen am 14.05.2021).
- VOLLERT, A./LEBER, I. (2011):** Übergänge in der Unterstützten Kommunikation aktiv gestalten. Der Übergabebogen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. 08.070.001-08.085.001
- UK-TEAM WICHERNHAUS ALTDORF (2017):** Übergabebogen UK. Unveröffentlicht.

## 7. Schnelleinstieg auf 20 Seiten

7.1	Unterstützte Kommunikation (UK): Was ist möglich? _____	151
7.2	Woran halte ich mich? – Leitende Grundsätze _____	152
7.3	Wie fange ich an? – Förderdiagnostik UK _____	156
7.4	Welche Wörter sind wichtig? - Vokabelauswahl _____	162
7.5	Wie kann ich vorgehen? – Handlungsplan für meine Klasse _____	163
7.6	Wer finanziert das? – Beratung und Unterstützung _____	165
7.7	Ideen beim großen „ABER“ _____	166

## 7 Schnelleinstieg auf 20 Seiten

### 7.1 Unterstützte Kommunikation (UK): Was ist möglich?

Unterstützte Kommunikation (UK) ist die deutsche Übersetzung für die englischsprachige Bezeichnung „AAC“: „Alternative and Augmentative Communication“. Lautsprache kann also ersetzt (*alternative*) oder ergänzt (*augmentive*) werden.

Kommunikation und Mitbestimmung

Unterstützte Kommunikation ist dabei vor allem ein pädagogisches Angebot, das aus dem praktischen Umgang mit Menschen mit Förderbedarf in 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 soll „bei Menschen mit unzureichenden oder fehlenden lautsprachlichen Fähigkeiten dazu beitragen, Kommunikation und Mitbestimmung zu verbessern.“ (BRAUN 2020, 20).

#### Kommunikationsformen, Hilfsmittel und Techniken

Das Repertoire an Formen, Hilfsmitteln und Techniken der UK reicht von Gebärden über Bild- oder Symbolkarten, Kommunikationstafeln oder -bücher bis hin zur Versorgung mit einem elektronischen Sprachausgabegerät unterschiedlicher Komplexität.

Zum Einsatz kommen also

Unterstützende Kommunikationsformen

- körpereigene Kommunikationsformen
- nicht-elektronische Kommunikationshilfen
- elektronische Kommunikationshilfen.

Multimodalität

Oftmals ist das Kommunikationssystem eines nichtsprechenden Menschen *multimodal*, also aus allen drei vorgenannten Elementen zusammengesetzt (siehe 2.3).

#### Keine Voraussetzungen

Es gibt keine Mindestvoraussetzung, die Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen für eine Kommunikationsförderung erfüllen müssen (vgl. BRAUN/KRISTEN 2005, 02.005). Im Gegenteil: Je komplexer die Behinderung, desto größer ist die Notwendigkeit des Einsatzes von UK.

#### Haltungen und Handlungen

Verstehen-Wollen

Offenheit ist die Grundlage des Verstehens: Jeder Mensch kann kommunizieren, jeder Lebensvollzug kann als Kommunikation gedeutet werden.

Über diese Offenheit hinaus, muss auch das eigene Handeln so ausgerichtet werden, dass UK gelingen kann: 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.

## Kommunikation in Beziehung

Rolle des sozialen Umfeldes

Eine verkürzte Vorstellung wäre, „dass ein Kind oder Jugendlicher eine Kommunikationstafel, ein Sprechgerät oder ein paar Gebärden erhält und sofort losplaudert“ (LEBER 1999, 10). Unterstützte Kommunikation ist weitaus mehr als die Versorgung mit einem Hilfsmittel zur Kommunikation. „Kinder entwickeln ihre Verständnisfähigkeit im Kontakt mit ihren Bezugspersonen“ (KANE 2021, 18), ein Fokus auf Geräte oder die Schülerinnen und Schüler alleine reicht also nicht aus. Gelingende UK verlangt viel mehr auch „vom sozialen Umfeld, Kommunikationsbarrieren abzubauen und Kommunikationsmöglichkeiten aktiv gemeinsam zu nutzen“ (ISB 2021<sup>19</sup>, 3).

In der pädagogischen Förderung sind nicht nur spezifische Kenntnisse der Techniken und Hilfsmittel bedeutend, sondern ebenso die „affektive Beziehung zum Kind, die Häufigkeit, mit der mit ihm gesprochen wird, die Abstimmung des Gesagten mit dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes und das Eingehen auf seine Äußerungen“ (KANE 2021, 18).

## 7.2 Woran halte ich mich? – Leitende Grundsätze

---

Unterstützte Kommunikation basiert auf zwei Grundsätzen

### Grundsatz 1

#### Das Grundbedürfnis nach Kommunikation verwirklichen

Haltung und Interaktionsverhalten

Um ein guter „UK-Gesprächspartner“ zu sein, bedarf es eines Nachdenkens über die eigene Haltung und das eigene Interaktionsverhalten (vgl. BRAUN 2006; KRISTEN 2006, 11). Als Bezugsperson, Gesprächspartnerin bzw. Gesprächspartner und Lehrkraft ergeben sich zwei zentrale Fragen:

- Welche *Grundhaltung* nehme ich gegenüber der oder dem unterstützten Kommunizierenden ein?
- Wie kann ich mit meinem *Verhalten* in der Situation zu einem erfolgreichen Gelingen und Erleben von Kommunikation beitragen?

Grundbedürfnis Kommunikation

Nur wenn wir uns bewusst machen, dass Kommunikation ein grundlegendes Bedürfnis aller Menschen ist (vgl. WILKEN 2014, 1), werden wir uns für die Verbesserung der kommunikativen Teilhabe einsetzen. Als pädagogische Konsequenz legen wir für die Schülerinnen und Schüler mit kommunikativem Förderbedarf einen Schwerpunkt der Förderung auf die Unterstützte Kommunikation.

Einige Vorsätze können helfen, unser eigenes Verhalten als UK-Partnerin bzw. UK-Partner zu hinterfragen und die Bedingungen, in denen UK stattfinden soll, förderlich zu gestalten.

---

<sup>19</sup> Im Literaturverzeichnis als STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG – ISB (2021)

#### Unterrichtsplanung

##### *Ich räume Kommunikation Priorität ein!*

Ich erkenne das Grundbedürfnis der Schülerin und des Schülers auf Kommunikation an und entscheide mich bewusst für einen Vorrang der Kommunikationsförderung im Rahmen meiner Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung sowie im Übertrag auf den außerunterrichtlichen Bereich.

Dies kann bedeuten:

- Gelegenheiten die Kommunikationshilfe zu benutzen sind wichtiger, als ein weiteres Arbeitsblatt zu erledigen.
- Ungefragte Äußerungen können den Unterrichtsablauf stören, sind aber auch Ausdruck von Kommunikationsfähigkeit, Motivation zur Mitteilung und Ausdruck von Gedanken und Gefühlen.
- Ausreichend eingeplante „Wartezeit“ auf eine kommunikative Äußerung ist keine verlorene Zeit, sondern eine Zeit, in der die Kompetenz zur unterstützten Kommunikation den notwendigen Rahmen erhält.

#### Kompetenzen zuweisen

##### *Ich traue Kommunikation zu!*

„Wir müssen als Pädagogen Kompetenzen zuweisen, nicht absprechen, müssen geduldig immer wieder eine Reaktion erwarten (nicht das Gegenüber unter Druck setzen). Es muss uns bewusst werden, dass das Unterlassen von Kommunikationsförderung einem Verwehren von Entwicklungsmöglichkeiten gleichzusetzen ist“ (ROTHMAYR 2003, 13.004).

#### Relevant-Sein

Das Zutrauen der Lehrkraft in die kommunikative Fähigkeit des unterstützten kommunizierenden Gegenübers ist zentrale Grundlage dafür, dass sich die unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler als „für andere relevant“ (BERNASCONI/TERFLOTH 2020, 33) erleben. 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.

#### Interessen der Schülerinnen und Schüler

##### *Ich als UK-Partnerin bzw. UK-Partner muss den Schlüssel finden!*

Ich frage mich, welche Aussagen die bzw. der unterstützte Kommunizierende machen will, nicht welche erwünscht wären. Die Interessen der Schülerin und des Schülers stehen im Mittelpunkt. Wichtig ist, dass die Kinder und Jugendlichen lustvolle, positive Lernerfahrungen sammeln: „Jemand reagiert auf meine Aussagen!“.

Dies kann bedeuten:

- Die Schülerin bzw. der Schüler hört gerne Musik: Ich biete den Wortschatz dafür an („noch mal“, „laut“, „leise“, ...).
- Die Schülerin bzw. der Schüler will gerne allein sein: Ich biete die Möglichkeit, zu sagen „Lass mich bitte in Ruhe!“.

*Ich habe einen langen Atem!*

Unterstützt Kommunizierende werden Schritt für Schritt an ihre „neue Sprache“ herangeführt. Ich mache mir bewusst, dass es andauern kann, bis die Schülerin oder der Schüler die neuen Kommunikationsmöglichkeiten nutzt und ggf. schätzt.

*Zum Nachdenken:* Die Situation ist durchaus mit einer Fremdsprache vergleichbar. Würden wir uns trauen in London oder Paris in einer Gaststätte am Tisch mit Einheimischen ein Gespräch zu beginnen?

Hier können die vielen strategischen Tipps aus dem Kapitel „Stolpersteine“ helfen.

*Ich schaffe eine entspannte Kommunikationssituation!*

Unterstützte Kommunikation braucht Zeit, vor allem dann, wenn motorische Beeinträchtigungen vorhanden sind (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.02).

Nicht nur UK-Nutzerinnen und -Nutzer, sondern vor allem ich als Gegenüber trage zu einer entspannten Kommunikationssituation bei. Dies betrifft nicht nur die bereits erwähnte eigene *Haltung* und das eigene *Interaktionsverhalten*, sondern auch die methodische Gestaltung des Unterrichts. Die Lehrkraft ist mit ihrem Verhalten darüber hinaus Modell für alle anderen Schülerinnen und Schüler und zeigt wie man unterstützt kommunizierte Äußerungen fördern kann.

Vor allem bedeutet das Warten auf eine unterstützte Äußerung keineswegs, dass der Rest der Klasse passiv bleiben muss. So kann sich die Lehrkraft z. B. in der Zwischenzeit von anderen Schülerinnen und Schülern Antworten ins Ohr flüstern lassen, individuelle Aufgaben verteilen oder unterstützt kommunizierenden Schülerinnen bzw. Schülern Fragen mit zeitlichem Vorlauf stellen – währenddessen kann die unterstützte kommunizierende Person ihre Aussage vorbereiten. Danach kann sich die Person an einer vorbereiteten „Haltestelle“ in den Unterricht einbringen und erfährt sich als kompetent und gleichberechtigt (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.037.02).

*Zum Nachdenken:*

- Wie oft nehmen wir uns wirklich Zeit für die UK-Nutzerin bzw. den UK-Nutzer? Eine Zeit, in der das Erleben der Kommunikation, „echte Kommunikation“ im Zentrum steht (vgl. PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.036.001) und diese ihre Zeit bekommt?
- Habe ich bei den nicht unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern um Verständnis für die evtl. Wartezeit auf einen unterstützten vorgetragenen Beitrag geworben? Ist allen bewusst, wie wichtig das Warten ist? Gebe ich positive Rückmeldung? Verbalisiere ich, warum ich z. B. gerade warte?
- Welche Abschnitte, Rituale meines Unterrichts eignen sich, um vorbereitete Äußerungen wiederzugeben? Schaffe ich ebenso Raum für spontane Äußerungen?

## Grundsatz 2

### Teilhabe und Partizipation ermöglichen

Teilhabe und Partizipation sind zentrale pädagogische Ziele. Kommunikation ermöglicht soziale Interaktionen und eröffnet soziale Teilhabe (vgl. BERNASCONI/TERFLOTH 2020, 33). Die dabei erlebte Selbstwirksamkeit wiederum kann Unterstützt Kommunizierende weiter motivieren, die Chancen von UK auszuschöpfen und zu erweitern.

#### *Möglichkeit zur Teilnahme an Gesprächen*

UK eröffnet die Partizipation am sozialen Leben. Die Nutzerinnen bzw. Nutzer können Gespräche mit eigenen Ansichten und eigenem Wissen bereichern oder nachfragen, wenn etwas besonders interessant oder unverständlich ist. Sie können aber auch bewusst schweigen, indem sie ihre Kommunikationshilfen nicht einsetzen. Es müssen nicht tiefgehende Gespräche sein: Smalltalk macht Spaß und steigert die soziale und kommunikative Kompetenz (vgl. HÜCK 1999).

Sich einbringen

#### *Möglichkeit zur Aktivität*

Nicht oder kaum sprechende Menschen können in ihrer kommunikativen Teilhabe eingeschränkt sein. Dies kann sich mit der Nutzung von alternativen Kommunikationsmitteln grundlegend ändern. Verlässliche Kommunikationsstrategien geben Kindern sowie Betreuerinnen und Betreuern viel Sicherheit im gemeinsamen Umgang: Kinder und Jugendliche erleben die Qualität, Entscheidungen zu treffen und selbst formulierte Wünsche erfüllt zu bekommen. Sie können selbst die Initiative ergreifen, Selbstbestimmung und Lebensqualität steigern (vgl. HÜCK 1999).

Initiative unterstützen

#### *Möglichkeit zur Teilnahme und Teilhabe an Unterricht und Alltag*

Die Unterstützung der Schülerin bzw. des Schülers ohne Lautsprache richtet sich darauf, die Möglichkeiten von UK auszuschöpfen, indem Alltags- und Unterrichtssituationen auf kommunikative Prozesse hin analysiert und auf dieser Basis individualisierte Konzepte zum Einsatz der Kommunikationshilfen entwickelt werden. Diese werden dialogisch mit den Nutzerinnen und Nutzern besprochen und unter Einbezug der am Bildungsprozess Beteiligten vorbereitet und eingeführt. Positive Wertschätzung des Umfelds und Geduld der sozialen Gruppe beim Einsatz der Kommunikationshilfe sind eine entscheidende Grundlage, um Unterstützte Kommunikation gelingen zu lassen. Neben dem jeweils eingesetzten UK-Hilfsmittel sind die Förderung und die Mitwirkung des Umfeldes grundlegende Gelingensfaktoren.

Analyse und individuelle Konzepte

### 7.3 Wie fange ich an? – Förderdiagnostik UK

Zentrale Grundlage einer strukturierten Förderung ist eine „Diagnostik der kommunikativen und motorischen Kompetenzen auf der einen sowie der individuellen Bedürfnisse des Kindes bzw. Jugendlichen auf der anderen Seite“ (ISB 2021, 3).

#### Diagnostische Aspekte

„Die Diagnostik ist ergebnisoffen und individuell. Einige Aspekte sind besonders relevant, um neben Erkenntnissen zur technischen Versorgung zusätzlich auch Informationen zu Möglichkeiten der pädagogischen Förderung zu erlangen“ (ISB 2021, 4). Hierzu zählen, z.B.

- Entwicklungsstand der kommunikativen Fähigkeiten
- Entwicklungsstand der Lautsprache
- Möglichkeiten der Umfeldkontrolle
- Fähigkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens
- Möglichkeiten der selbständigen Freizeit- und Lebensgestaltung (ebd.)

#### Kind-Umfeld-Diagnostik

Da der alleinige Zugang zu Hilfsmitteln der UK nicht ausreicht, sondern auch Verhalten und Unterstützung der Gesprächspartner und Bezugspersonen entscheidende Faktoren sind, muss auch das Umfeld mit einbezogen werden. Besonders bedeutsam sind hier z. B. „die Bereitschaft der Bezugspersonen, sich mit Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation vertraut zu machen und diese in der Alltagskommunikation mit der Schülerin bzw. dem Schüler einzusetzen“ (vgl. ISB 2021, 3). Ebenso sollte erhoben werden, welcher Unterstützungsbedarf im Umfeld besteht und „welche Anregungen und Lernmöglichkeiten ein Kind in seinem natürlichen Umfeld vorfindet“ (KANE 2021, 18).

#### Individuelle und erprobende Diagnostik

Die Einordnung des kommunikativen Entwicklungsstandes geschieht idealerweise durch Einschätzungen verschiedener Beobachterinnen und Beobachter, ergänzt durch Informationen von wichtigen Bezugspersonen des Kindes, im Besonderen der Eltern. Für Schulen in Bayern existiert mit dem **Mobilen Sonderpädagogischen Dienst ELECOK** bzw. den ELECOK Beratungsstellen „ein flächendeckendes, schulartübergreifendes Beratungsangebot“ (ISB 2021, 1). Neben spezifischem Diagnosematerial können hier diagnostische Erkenntnisse auch durch direkte Erprobung von Hilfsmitteln gewonnen werden. Wird ein individuelles Hilfsmittel nötig, koordiniert und unterstützt die Lehrkraft aus diesem MSD den Versorgungsprozess und das Zusammenwirken aller Beteiligten (vgl. ISB 2021, 2-4).

#### Stufen und Funktionen der Kommunikation nach Kane

Gudrun KANE (2005, 14.011ff; 2021, 26f) bezieht sich ausschließlich auf den vorsprachlichen Bereich. In diesem Entwicklungsstadium ist das Schema hilfreich, um jedes beobachtete Verhalten als eine Form der Mitteilung zu verstehen (z. B. ein Kind fordert einen Gegenstand

oder ein Ereignis, kommentiert oder protestiert) und einem Entwicklungsstand zuzuordnen. Daraus lassen sich Förderziele ableiten.

### *Entwicklungsstufen der Kommunikation*

- **1. Stufe: ungezieltes Verhalten**

Das Kind setzt Verhaltensweisen (Blickbewegungen, Gesten, Mimik, ...) nicht absichtlich, sondern überwiegend ungezielt ein. Erst der Erwachsene verleiht durch seine Deutung und verbale Reaktion („Ach, du willst den Ball?") diesen Äußerungen eine Mitteilungsfunktion.

- **2. Stufe: gezieltes Verhalten**

Das Kind reagiert gezielt auf eine Person oder einen Gegenstand, indem es z. B. danach greift: „Gezieltes Verhalten setzt voraus, dass das Kind um seine Bedürfnisse und Interessen weiß und gezielt danach handelt. Es greift nach Dingen, die es haben möchte, schlägt auf den Tisch, um Krach zu produzieren, und lässt sie fallen, wenn es das Interesse verloren hat“ (KANE 2021, 23). Dem Kind ist es noch nicht möglich, ein Objekt zu manipulieren und gleichzeitig Kontakt zur Partnerin bzw. zum Partner aufzunehmen, es werden noch keine absichtlichen Mitteilungen an ein Gegenüber initiiert.

- **3. Stufe: partnerbezogene Äußerungen**

Das Kind benutzt die Partnerin bzw. den Partner, um einen Gegenstand oder ein Ereignis zu erhalten. Es schiebt/zieht die Partnerin bzw. den Partner oder zeigt durch Blickwechsel zwischen dem Gegenstand und der Partnerin bzw. dem Partner, was es möchte. Die Kommunikation erfolgt noch nicht durch verinnerlichte Gesten, jedoch beginnt auf dieser Stufe die gezielte Kommunikation mit Personen. Dies ist nach KANE der wichtigste Schritt in der Kommunikationsentwicklung des Kindes, „da erst hier eine Mitteilungsabsicht des Kindes erkennbar wird“ (2021, 23f).

- **4. Stufe: konventionelle Äußerungen**

Das Kind verwendet Gesten und Laute, die in unserer Kultur eine bestimmte Bedeutung haben: ‚Gib mir‘ oder ‚Bitte-Bitte‘-Geste, Kopfnicken usw. Es zählen aber auch individuell erlernte Gesten dazu. Das Erreichen dieser Stufe wird als Voraussetzung für das Erlernen von Gebärden angesehen.

- **5. Stufe: symbolische Äußerungen**

Auf dieser Stufe beginnt das ‚Sprechen lernen‘: Das Kind lernt, dass Gegenständen, Personen und Handlungen ein Name zugeordnet ist. Symbolische Kommunikation geschieht durch Verbalsprache, Symbolsprache (Schrift, o. ä.) oder Gebärdensprache.

### Triangulierung

KANE versteht die sogenannte „Triangulierung“ oder partnerbezogene Äußerung als wichtigsten Schritt in der Kommunikationsentwicklung. Das Kind bringt eine Person dazu, ihm ein Objekt zu geben, indem es beispielsweise den „referentiellen Blick“ einsetzt, der zwischen dem gewünschten Gegenstand und der Person wechselt. Das Kind hat nun erkannt, dass es mit Hilfe von Blickbewegungen etwas erreichen kann, und wird dies im kommunikativen Sinne verstärkt

einsetzen. Die gezielte, intentionale Kommunikation mit Personen hat begonnen. Als nächsten Schritt setzt das Kind z. B. die Zeigegeste ein.



Abbildung 16: Von der vorintentionalen zur intentionalen Kommunikation

### Funktionen der Kommunikation – Kommunikationsanlässe

Im Rahmen der Entwicklungsstufen sind zudem die kommunikativen Funktionen des gezeigten Verhaltens zu unterscheiden:

Verhaltensweisen des Kindes werden auf ihre jeweilige kommunikative Funktion hin überprüft: Will das Kind einen Gegenstand oder ein Ereignis einfordern? Will es zu einer Situation einen Kommentar abgeben? Zeigt es Protest?

Eine genaue Analyse der Situation und des Umfelds ist wichtig, um das nonverbale und ungezielte Verhalten des Kindes richtig einzuordnen und ihm eine Mitteilungsfunktion zu verleihen.

- **Gegenstände fordern**

Beim Kind besteht der Wunsch nach einem Gegenstand, den es nicht selbst erreichen kann. Auf unterschiedliche Weise – je nach Entwicklungsstufe – äußert das Kind seinen Wunsch. Ein wichtiger Aspekt für die Beobachtung ist, ob der Gegenstand in unmittelbarer Nähe ist oder ob das Kind auch Gegenstände fordert, die sich etwa im Schrank oder im Zimmer nebenan befinden.

- **Handlung fordern**

Durch bewusstes Unterbrechen einer gemeinsamen Handlung – z. B. Fingerspiel (Start-Stopp Verhalten) – kann überprüft werden, ob das Kind das Fortsetzen der Handlung einfordert und auf welcher Entwicklungsstufe es dies tut.

Neben der unterbrochenen Handlung lässt auch die fortgeführte Handlung Rückschlüsse zu. Beispielsweise wenn die Flasche aufgedreht werden muss, um den Saft trinken zu können.

- **Kommentieren**

Das Kind wird auf ein Ereignis, einen Reiz oder eine Veränderung aufmerksam und teilt dies durch sein Verhalten mit. Beispielsweise indem es auf ein Bild der Person zeigt, die gerade den Raum verlassen hat.

- **Protest - Nein**

Das Kind protestiert, wenn z. B. eine gemeinsame Handlung unterbrochen wird (siehe Punkt ‚Handlung fordern‘) oder etwas Unangenehmes geschieht.

Die folgende Übersicht verdeutlicht verschiedene Formen kindlichen Ausdrucks auf den vorgestellten fünf Stufen:

Stufe	Ungezieltes Verhalten (ab Geburt)	Gezieltes Verhalten (ab ca. 5 Monaten)	Partnerbezogene Äußerung/Beginn der Intentionalität (ab ca. 7 Monaten)	Konventionelle Äußerung (ab ca. 11 Monaten)	symbolische Äußerungen
<b>Funktion</b>					
Fordern Gegenstand	schaut Objekt an; spannt Körper an; wedelt mit den Armen; schreit	greift nach Objekt	schaut zu Person + fordernder Laut; schaut zu Person + Greifbewegung	„Gib-mir“-Geste; zeigt auf Objekt (+ Blick pendelt); „da“ (+ zeigt)	„Ball“ (+ zeigen)
Fordern Handlung	unterbricht Stereotypen; überstreckt Körper; schaut Objekt an	schiebt Aufziehspielzeug an; hält Hand hin für Fingerspiel, ohne Blickkontakt	schiebt Hand der Erwachsenen zu Spielzeug; gibt Erwachsenen ein Objekt	zeigt auf Ereignis (+ „oh“) klatscht Beifall; Hand ans Ohr (+ „ah“)	„noch“; „an“ (+ gibt Erwachsenen das Spielzeug)
Kommentieren	lächelt; gurr; schaut Ereignis an	schaut zu Ereignis + greift danach; ist zum Ereignis orientiert + bewegt sich mit	Blick pendelt zwischen Ereignis und Person; Blick zu Person + Laut	Zeigt auf Ereignis (+ „oh“); Klatscht Beifall; Hand ans Ohr (+ „ah“)	„Licht“; „schau“
Protestieren gegen Wegnahme oder Angebot	schreit; wedelt mit den Armen; überstreckt Körper	hält Objekt fest + schaut zu ihm; wendet sich ab; schiebt Objekt weg	hält Objekt fest + Blick zu Person; Unmutslaute + Blick zu Person;	schüttelt Kopf; „e-e“; schimpft in intonierten Silben	„nein“ (+ Kopfschütteln); „haben“ (+ hält Objekt fest)

Tabelle 15: Formen des kindlichen Ausdrucks auf den Entwicklungsstufen nach KANE (2005)

### Stufen der Kommunikationsanbahnung nach PIVIT

Die ‚Reise durch das Land der Unterstützten Kommunikation‘ wurde durch PIVIT (2005) veröffentlicht und durch PIVIT/HÜNING-MEIER (2012) neu eingeordnet. Die Idee ist, kommunikative Entwicklung im Bild einer Reise von ‚Powerspeech‘ nach ‚Lifetown‘ darzustellen: Stationen und Orte auf dem Weg stehen für Entwicklungsstufen mit entsprechenden kommunikativen Kompetenzen.

Ursprünglich stellt diese Reise eine Sammlung von Spielideen dar, die für den jeweiligen Einsatz und die individuellen Kompetenzen der nichtsprechenden Person genau vorbereitet und durchdacht sein müssen. Diese Spielideen sind nach PIVIT/HÜNING-MEIER nun vor dem Hintergrund eines weiterentwickelten Verständnisses von UK zu betrachten und wurden um neue Aspekte der Förderung ergänzt (siehe 5.3; vgl. 2012, 01.032.001). Wird dies beachtet, kann die Reise durch das Land der Unterstützten Kommunikation auch weiter ein Zugang für das Verständnis der kommunikativen Entwicklung sein; zumal sich dieser diagnostische Ansatz in der Praxis bewährt hat.

Das Schema von PIVIT vermittelt zentrale Anhaltspunkte, um unterstützt kommunizierende Kinder und Jugendliche adäquat anzusprechen und entsprechend ihrer Möglichkeiten zu planen und zu handeln. Mit dem Ziel, dass sie nicht überfordert und unansprechbar, also kommunikativ inaktiv werden, weil sie unverstehend und unverstanden sind. Folgende Stufen (bzw. Orte) werden unterschieden:

### Stufe 1: Ursache und Wirkung („Reisevorbereitungen“)

Merkmale:

- Erfahren von Ursache und Wirkung
- Erfahren der Möglichkeit selbst etwas verändern zu können
- Erfahren der Möglichkeit Kontakt aufzunehmen

### Stufe 2: Kraft der Sprache („Powerspeech“)

Hier steht im Mittelpunkt, dass das Kind die Kraft der Sprache entdecken kann. Es muss erfahren, dass es sich lohnt, wenn es eigene Aussagen macht. So sind alle Ideen in diesem Ort (auf dieser Stufe) so angelegt, „dass jede Aussage, die gemacht wird – egal welche – Erfolg bringt, d.h. sie bringt eine positive Kommunikationserfahrung, indem ein anderer (oder die ganze Gruppe) darauf reagiert. Hierbei ist es erst einmal unwichtig, ob die Aussage gezielt unter mehreren ausgewählt wurde oder rein zufällig entstanden ist. Wichtig ist nur, dass aufgrund der Aussage etwas passiert. [...] Das Kind entdeckt, dass es Spaß macht zu kommunizieren“ (01.033).

Auf dieser Stufe macht das Kind eine wichtige Erfahrung: Jede (auch selbst nicht verstandene) Aussage, die gemacht wird, bringt Erfolg. Kommunikation hat Wirkung, ein anderer reagiert darauf.

Unterstützt kommunizierte Aussage	Mögliche Reaktion des Umfeldes
„Guten Morgen!“	„Guten Morgen!“
„Morgen bitte alle Schwimmsachen mitbringen!“	„Super ich freu‘ mich. Schwimmen ist cool!“
„Heute gibt es Bratwürste zum Mittagessen.“	„Oh nein, Bratwürste mag ich gar nicht!“
„Wir brauchen bitte Kreide für die Klasse 7a.“	„Hier bitte. Gut, dass die Klasse dich hat!“

Tabelle 16: Beispiele für die Kraft der Sprache

Es kann natürlich passieren, dass die Kinder in ihrer Begeisterung die „sprechende Taste“ sehr oft hintereinander drücken. Das ist auch nachvollziehbar, da sich die Schülerinnen und Schüler nach einer Zeit, in der sie passiv in ihren Klassen bzw. Gruppen dabei waren, erstmals als Verursacher von verbalsprachlicher Kommunikation erleben. Dieses Verhalten als unangemessen einzustufen und die sprechende Taste zu entfernen (auch wenn es nach zwanzigmaligem Drücken zu stören beginnt), lässt die Kommunikationsfreude des Kindes erlahmen. In dieser Entwicklungsphase kann auch das dialogische Moment von Kommunikation mit Hilfe eines so genannten Plauderplans (siehe 5.6) angebahnt werden.

### Stufe 3: Erste gezieltere Aussagen („Musselwhitecity“)

Hier macht das Kind seine ersten gezielten Aussagen. Die Anzahl der möglichen Aussagen ist sehr klein und bezieht sich auf enge, konkrete Situationen, die für das Kind von besonderer Bedeutung sind und seine Aufmerksamkeit erregen. Der Unterschied zur Stufe 2 liegt darin zu lernen, dass unterschiedliche Äußerungen unterschiedliche Wirkungen haben.

Gefördert werden kann diese Auswahl-Entscheidung z. B. durch das Aussuchen von Liedern für den Morgenkreis oder das Aussuchen von Bilderbüchern.

#### Stufe 4: Gezielte Aussagen („Queenstown“)

Das Ziel dieser Stufe ist das gezielte Einfordern von Gegenständen bzw. Handlungen. Die Anzahl der Aussagen ist überschaubar. Es wird unterstellt, dass die unterstütztes kommunizierende Person auch wirklich meint, was ausgedrückt wird und die Äußerung nicht zufällig erfolgt.

„Das unterstütztes kommunizierende Kind steht im Mittelpunkt des Geschehens“ (01.033) und erfährt, welche Möglichkeiten der Einflussnahme auf eine Situation die eigenen Kommunikationsformen eröffnen können.

Wichtig ist auf dieser Stufe eine „leere Taste“ für eine gezielte Differenzierung. Sind alle Tasten mit Handlungen belegt, die der Benutzer gern mag, könnte er die Tasten völlig ungezielt drücken und das Ergebnis wäre für ihn in jedem Fall positiv.

#### Stufe 5: Rollenspiel („Holliwud“)

Die Stufe erlaubt freies, themengebundenes Spiel mit Spielmaterialien, je nach Interesse des Kindes. Auf dieser Stufe beginnt durch freie und themengebundene Rollenspiele die Vorbereitung auf das „wirkliche Leben“.

Mit 8 Tasten können beispielsweise Einkaufssituationen vorbereitet werden:



Abbildung 17: Exemplarische Belegung eines 8 Tasten-Systems zur Situation „Einkauf“

Kennzeichen dieser Stufe ist, dass das Kind mit einem größeren Wortschatz den komplexen Situationen angemessen kommunizieren kann.

#### Stufe 6: Das „wirkliche Leben“ („Lifetown“)

Im „wirklichen Leben“ können Kommunikationshilfen und körpereigene Kommunikationsformen in jeder Situation angemessen eingesetzt werden. Wichtig ist auf dieser Stufe das Erleben, sich mit eigenen Kommunikationsformen auch mit fremden Menschen verständigen, sie befragen, ihnen etwas erzählen, etwas einfordern zu können.

Die Kompetenz zur Kommunikation mit fremden Personen ist das zentrale Kennzeichen dieser Stufe (vgl. PIVIT 2005, 01.032-01.037).

#### Aktuelle Einordnung

Ursprünglich wurde in der *Reise durch das Land der Unterstützten Kommunikation* das Ziel verfolgt, „dem Kind ohne befriedigende Lautsprache in vielen Einzel- und Gruppensituationen zu vermitteln, wie es sich mit seiner Kommunikationsform verständigen kann, mit dem Ziel, später dann auch an den Bildungsinhalten des Unterrichts der lautsprechenden Schüler und Schülerinnen teilnehmen zu können“ (PIVIT/HÜNING-MEIER 2012, 01.032.001).

Während die Entwicklungsstufen für die Praxis der UK-Diagnostik weiterhin aktuell sind, ist der ursprünglich damit verbundene Förderansatz aus Spielideen und isolierten Fördersituationen einer neuen Ausrichtung gewichen: „Ziel heute ist es vielmehr, das Kernvokabular direkt in Alltags- und Unterrichtssituationen zu vermitteln und anzuwenden und damit Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und die Aneignung von Bildungsinhalten zu ermöglichen. Die Leitfrage lautet: „Wie können wir das Kind darin unterstützen, sich möglichst bald und effektiv mit seiner Kommunikationsform gleichberechtigt am Unterricht und Alltagsgeschehen zu beteiligen und dabei in seiner Kommunikation kompetenter zu werden“ (ebd.)?

Eine tabellarische Zusammenschau verschiedener Stufen und Ansätze der kommunikativen Entwicklung finden Sie unter [4.8 – Modelle der Kommunikationsentwicklung](#).

#### 7.4 Welche Wörter sind wichtig? - Vokabelauswahl

Macht des Umfeldes

Unabhängig davon, auf welchem unterstützten Weg ein Kind oder Jugendlicher kommuniziert, liegt die Auswahl der Wörter, die ihm zur Verfügung gestellt werden, in den Händen einer Bezugsperson. In der Regel ist der Platz begrenzt. Umso notwendiger ist es, umsichtig und individuell zu planen, welche Wörter auf einer Kommunikationshilfe zur Verfügung stehen sollen.

Orientierung an den Interessen

Grundsätzlich orientiert sich die Vokabularauswahl an den Interessen des Kindes bzw. des Jugendlichen und sie werden mit in die Planung einbezogen.

Die Vokabularauswahl ist ein Prozess, der nicht zu einem Abschluss kommt, sondern sich mit der Entwicklung der UK-Nutzerin bzw. des UK-Nutzers fortlaufend weiter entwickeln muss. Die Einbeziehung der engsten Bezugspersonen und eine Kenntnis des Tagesablaufs (Orte, Personen, Situationen) sind für die Auswahl wichtiger Wörter unabdingbar.

Kern- und Randvokabular

Bei der Vokabularauswahl kommt dem sog. Kern- und Randvokabular besondere Bedeutung zu. Der Begriff *Kernvokabular* bezeichnet die 200-300 Wörter einer Sprache, die am häufigsten genutzt werden. Interessant ist, dass diese Wörter, die nach BAKER et al. (o.J.) ca. 80% des Gesprochenen ausmachen, unabhängig von Gesprächsthema oder Alter sind. Vom Kernvokabular zu unterscheiden ist das sog. *Randvokabular*. Diese Gruppe umfasst unzählige und individuell höchst unterschiedliche Wörter und fügt dem Kernvokabular die Inhalte hinzu.

An einem Beispiel nach ZIMMERMANN (2018, 15) lässt sich die Bedeutung des Kernvokabulars im Vergleich zum Randvokabular verdeutlichen:

---

„Was machst du am *Wochenende*?“

„Ich weiß noch nicht. Und du?“

„Ich möchte ins *Kino* gehen. Möchtest du das auch?“

„Ja, das ist eine gute Idee. Das möchte ich auch!“

---

In diesem Dialog aus 30 Wörtern entstammen 28 Wörter aus dem Kernvokabular, 2 Wörter (Wochenende, Kino) aus dem Randvokabular.

## 7.5 Wie kann ich vorgehen? – Handlungsplan für meine Klasse

Eine Schülerin oder ein Schüler mit Förderbedarf Kommunikation ist in meiner Klasse – was jetzt?

### Handlungsplan

Jede Schülerin und jeder Schüler ist individuell, so auch die jeweiligen Möglichkeiten der UK und deren Förderung. Ebenso beeinflussen die Gegebenheiten vor Ort, was möglich ist. Der folgende Handlungsplan stellt ein Grundschema dar, mit Hilfe dessen ein solch individuelles Vorgehen gestaltet werden kann.

A

Bedarfsfeststellung / -analyse

Beteiligte: Lehrkraft/Team/Eltern

Der Bedarf an Förderung im kommunikativen Bereich wird im alltäglichen Umgang festgestellt oder/und in Übergabegesprächen, Förderplänen oder Gutachten vermittelt. Die Sensibilität und das Engagement der Lehrkraft und des ganzen Teams spielt bei der Ermittlung des Förderbedarfs eine entscheidende Rolle (beispielsweise bei Schülerinnen und Schülern, deren Kommunikationsförderbedarf sich nicht aufdrängt oder divergierend eingeschätzt wird).

B

Diagnostik der Kommunikationsentwicklung

Beteiligte: Lehrkraft mit UK-Koordinatorin bzw. UK-Koordinator der jeweiligen Schule (evtl. Beratung durch UK-Tandem oder ELECOK20)

Die kommunikativen Entwicklungsstufen sind unter Punkt 7.3 des Schnelleinstiegs erläutert, im Kapitel **Diagnostik** dieser Handreichung werden grundsätzliche Aspekte und diagnostische Verfahren zur Feststellung des Förderbedarfs im kommunikativen Bereich beschrieben.

C

Analyse des Schulalltags

Beteiligte: Lehrkraft mit Team/evtl. mit Schülerin bzw. Schüler

„Wiederkehrende Situationen im Alltag oder Unterricht helfen den unterstützten Sprechenden Kindern (aber auch allen anderen), indem sie ein Gefühl von Sicherheit vermitteln. Die Kinder wissen die Situation einzuschätzen und können sich mit schon einmal in einer ähnlichen Situation geübten Aussagen einbringen“ (PIVIT/HÜNING-MEIER 2021, 01.037.001; siehe auch 5.3). Der Schulalltag wird also auf Rituale, Wiederkehrendes und planbare Aussagen überprüft. Die Erkenntnisse geben Aufschluss, in welchen Situationen Schülerinnen und Schüler ihre

---

<sup>20</sup> „Der MSD ELECOK (Elektronische Hilfen und Computer für Körperbehinderte) ist ein flächendeckendes, schulartübergreifendes Beratungsangebot zu den Themenfeldern Unterstützte Kommunikation (UK), Assistive Technologien, Umfeldsteuerung und Adaptiertes Spielen.“ (ISB 2021, 1).

Kommunikationshilfen geplant einsetzen können. Diese geplanten Situationen ermöglichen es, Aussagen vorzubereiten und

Alltägliche Aussagen können beispielsweise sein:

- Begrüßungen
- „Kannst du mir bitte helfen?“
- Kommentare, wie „super“, „blöd“, „toll“, „wow“...
- Kernvokabular im Unterrichtsgespräch: „Ich auch“, „Jetzt du/ich“, „Wer/was jetzt?“
- „Alles Gute zum Geburtstag!“
- Pfliegewünsche
- Verabschiedung

Beispiele für wiederkehrende Situationen im Unterricht

- Morgenkreis, Datum, Wetter etc.
- Kopfrechnen; Lernspiele; Ergebnisse einer Gruppenarbeit
- „Hier sind meine Hausaufgaben.“; „Das macht Spaß!“, „Das verstehe ich nicht!“
- Ritual zum Ende der Stunde

## D

### Analyse der Unterrichtsfächer

**Beteiligte:** Lehrkraft mit Team/evtl. mit Schülerin bzw. Schüler

Unterstützte Kommunikation lässt sich thematisch in die verschiedenen Fächer sinnvoll einbetten. Dafür können beispielsweise entsprechende Kommunikationstafeln gestaltet oder bestimmte Gebärden eingeübt werden, um aktuelle Themenbereiche des Unterrichts abzudecken:

#### Schriftspracherwerb

alle neuen Wörter mit E

#### Sachunterricht

Teile des menschlichen Körpers benennen

#### Mathematik

Einmaleinsaufgaben stellen (z.B.: Rechenkönig)  
Gesprochene Rechenvorgänge („...ist größer als...“)

#### Sportunterricht

„Auf die Plätze, fertig, los!“  
Aufforderung zum Platzwechsel unter bestimmten Bedingungen („Jeder wechselt den Platz, der ...“)

Wichtig ist, dass diese themenbezogenen Vokabelaussagen ergänzend zu Kern- und Randvokabular eingesetzt werden und das Ziel einer situationsübergreifenden Kommunikation im Blick bleibt (siehe hierzu [5.3 – Prinzipien der UK-Förderung](#)).

## E

### Indikationsabhängige Einzel- oder Kleingruppenförderung

**Beteiligte:** Lehrkraft, UK-Koordinatorin bzw. UK-Koordinator (evtl. Beratung durch UK-Tandem oder ELECOK)

Einzelne angestrebte Ziele zur Kommunikationsförderung im Hinblick auf Anbahnung, Einübung und Überprüfung können oft nicht in der Unterrichtssituation mit der gesamten Klasse erreicht werden. Dafür bietet sich die Einzel- und Kleingruppenfördersituation an. Die präzise Planung und Zielsetzung der Kommunikationsförderung insgesamt und anschließend die Entscheidung, ob die jeweilige Umsetzung im Unterricht oder in der Einzel- oder Kleingruppensituation erfolgt, sind dabei von besonderer Bedeutung.

Ausgewählte Gründe (bzw. Indikationen) für die Einzel- oder Kleingruppenförderung:

- Erweiterung des Kommunikationsrepertoires (z. B. Erlernung neuer Gebärden)
- Einübung neuer Inhalte und Anwendungen
- Pädagogische Gründe für eine Kleingruppenzusammensetzung
- Erhöhte Ablenkbarkeit der Schülerin bzw. des Schülers
- Qualitativdiagnostische Überprüfung des kommunikativen Entwicklungsstandes
- Einübung der Ansteuerung der Kommunikationshilfe

## F

### Laufende Reflexion

**Alle Beteiligten**

Regelmäßige Teamsitzungen und Fallgespräche sind unerlässlich. Ziele der Förderung, Maßnahmen, die schulische und außerschulische Verzahnung und Rahmenbedingungen müssen entsprechend der Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers laufend angepasst werden.

## 7.6 Wer finanziert das? – Beratung und Unterstützung

Auch wenn im Bundessozialgesetz im Grundsatz festgelegt ist, in wessen Zuständigkeit die Finanzierung von Therapien und Hilfsmitteln fällt, ist dies für die UK nicht eindeutig geklärt. So gibt es beispielsweise rechtliche Überschneidungsbereiche, auch lassen sich Hilfsmittel von Alltagsgegenständen (z.B. Tablets) nicht immer eindeutig abgrenzen. Im Vergleich zur rechtlichen Situation vor 2018 ergeben sich überdies Änderungen in der Beantragung und Versorgung von UK-Hilfsmitteln durch die Einführung des Bundesteilhabegesetzes und der damit verbundenen Rechtsprechung zu SGV V sowie SGB IX (vgl. KAMPS/BOENISCH 2020, 357).

Fallbezogene Urteile

Es ist aktuell „bisher noch nicht in allen Fällen geklärt, wer die Kosten übernehmen muss. Dies wird sich erfahrungsgemäß auch erst klären, wenn fallbezogene Urteile eine eindeutige Rechtslage herbeiführen“ (ebd.). Die Frage der Beantragung und Finanzierung ist also ständigen

Wandlungen unterworfen, weshalb Beratung und Unterstützung ein hoher Stellenwert zukommt.

Unterstützungs-  
angebote

In Bayern leisten diese Beratung zum Beispiel

- an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die UK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren,
- an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung die ELECOK Beratungsstellen bzw. der MSD ELECOK
- sowie für alle weiteren Schulen des Freistaates Bayern der MSD ELECOK.

## 7.7 Ideen beim großen „ABER

Aber es gibt....

- ...keinen Förderbedarf
- ...kein Geld
- ...keinen Raum
- ...keine Erfahrung

### „...keinen Förderbedarf!“

- **UK-Sensibilisierung am Einzelfall:** Durch die Lenkung des Blicks auf die Bedürfnisse einer nichtsprechenden Schülerin bzw. eines nichtsprechenden Schülers zeigt sich nicht selten, wie wenig Kommunikation tatsächlich stattfindet.
- **Diagnostik:** In welchen Bereichen zeigt sich der individuelle Förderbedarf? Ein genaues Erfassen der Sprachentwicklung und der vorhandenen Kommunikationskompetenzen (Kommunikation besteht aus Form, Funktion und Inhalt) zeigt Förderansätze auf.
- **„Kommunikationsorientierte Haltestellen“:** In Unterricht, Therapie und Freizeit können in vielfältiger Weise spielerische und ritualisierte Kommunikationsanlässe geschaffen werden.
- **Ausprobieren und Experimentieren:** Man kann keine Fehler machen. Ein neuer Ansatz ist es, Chancen zu erkennen und zu nutzen.
- **UK im Förderplan:** Erfolgreiche Ergebnisse aus der vorangegangenen Erprobungsphase werden im Förderplan vermerkt. Eine Zielformulierung in Schwerpunkten erlaubt ein rasches Verständnis für das interdisziplinäre Team und sorgt für Gestaltungsspielräume in den Fördersituationen.
- **Interdisziplinäre Vernetzung:** Unterstützte Kommunikation als immanentes und durchgängiges Unterrichts- und Schulprinzip zeigt Förderansätze auf.

### „... kein Geld!“

Manchmal wird gegen eine praktische Umsetzung mit den Preisen für technische Geräte argumentiert. Vorschläge, um verschiedene Quellen „sprudeln“ zu lassen:

- **Geräte von den Beratungsstellen ausleihen:** Die ELECOK-Beratungsstellen in Bayern leihen Geräte zur Erprobung aus. Die Beratungsstellen stehen darüber hinaus zur kostenlosen und firmenunabhängigen Beratung für die Auswahl und Anschaffung einer persönlichen Kommunikationshilfe zur Verfügung.
- **Erfolge dokumentieren und präsentieren:** Videos, Fotos und Beschreibungen der praktischen Anwendung dokumentieren die Praxis. Geldgeberinnen und Geldgeber kann persönliches Erleben in Form von Unterrichtsbesuchen ermöglicht werden. Bei Aufführungen und sonstigen Veranstaltungen lassen sich Kommunikationshilfsmittel in vielfältiger Form präsentieren.
- **Basale und kostengünstige Hilfen anschaffen:** Hierfür bieten sich einfache Hilfen an, Kommunikationsblätter, -mappen, -bücher usw. eignen sich besonders.
- **Kostenträger prüfen:** Für Hilfsmittel der UK kommen verschiedene Kostenträger in Frage. Erst nach der abschließenden Klärung und Ablehnung aller potentiellen Kostenträger, käme das Argument „kein Geld“ überhaupt zum Tragen.
- **Grundausrüstung UK als Schulaufwand:** Bei der Einführung von UK in einer Förderschule können die Kosten für eine Erstausrüstung meist über den Schulaufwand erstattet werden. Darüber hinaus sollte bei der Planung des laufenden Schulaufwands ein jährliches Budget für UK eingeplant werden.
- **Sponsoring:** Für Kinder und Jugendliche, bei denen die Finanzierung einer Kommunikationshilfe nicht gesichert ist, sind gezielte Spendenaktionen oft erfolgreich. Sponsoring kann auch durch verschiedene Stiftungen oder Hilfsaktionen stattfinden.

### „... kein Raum!“

- **UK-Förderung braucht keine Räume:** Freie Räume sind in der Regel Mangelware. Wo soll denn da noch UK stattfinden? UK braucht keine Räume! UK kann überall stattfinden: Im Klassenzimmer, auf dem Gang, auf dem Pausenhof - sogar im Pflegebad.
- **Räumliche „Nischen“ nutzen:** In jeder Schule lassen sich räumliche „Nischen“ finden, in denen man feste Kommunikationsecken einrichten kann: beim großen Kaufladen, im Schülercafé oder an einem anderen positiv besetzten Ort.
- **UK-Material im Lehrmittelraum oder Klassenzimmer:** Das Aufbewahren des UK-Materials im Gruppenraum oder Klassenzimmer bringt Vorteile: Kommunikationsgeräte sind immer im Blickfeld und schnell einsetzbar. Zudem übernehmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Gruppe für die Geräte Verantwortung.
- **UK-Raum:** Selbstverständlich erleichtert ein UK-Raum, in dem z. B. die notwendige Hard- und Software fest installiert ist, das Erproben und Erlernen sehr.

- **UK-Kisten:** UK-Materialien werden thematisch sortiert und in mobilen Kisten an einem für alle bekannten Ort aufbewahrt. Bei Bedarf können die Kisten ausgeliehen werden.

### **“... keine Erfahrung!”**

- **Technik auf Minimum beschränken:** Technische Geräte werden bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vielleicht mit großer Skepsis betrachtet. Deshalb sollte mit „kleinen“ Geräten begonnen werden, die einfach und schnell zu bedienen sind. Wenn Technik auf ein Minimum beschränkt bleibt, wird UK leichter umzusetzen sein. Bei komplexen Sprachausgabegeräten mit entsprechender Software werden Schulungen und Fortbildungen benötigt. Hilfreich ist es, wenn mindestens zwei Personen die Bedienung und Programmierung erlernen.
- **Erweiterung der eigenen Kompetenzen:** Die didaktische und methodische Beratung kann über Fallbesprechungen mit UK-Expertinnen und UK-Experten und in schulinternen oder regionalen Fortbildungen durch das UK-Tandem erfolgen. Im Hinblick auf Sprachausgabegeräte ist auch der Kontakt mit anderen Nutzerinnen und Nutzern und deren UK-Beraterinnen und -Beratern hilfreich. So können Erfahrungen und Materialien ausgetauscht werden.

## Literatur

- BAKER, B. (o.J.):** Core vocabulary is the same across environments. Online verfügbar unter <https://www.csun.edu/~hfdss006/conf/2000/proceedings/0259Baker.htm> (zuletzt abgerufen am 30.07.2021)
- BERNASCONI, T. / TERFLOTH, K. (2020):** Partizipation im Kontext Unterstützter Kommunikation. In: BOENISCH, J. / SACHSE, S. (Hrsg.): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart. 33-39.
- BRAUN, U. (2006):** Bin ich ein guter UK-Gesprächspartner?. Über die Notwendigkeit der Selbstreflexion. In: Unterstützte Kommunikation, 2/2006, 5-10.
- BRAUN, U. (2020):** Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland – eine systematische Einführung. In: BOENISCH, J./ SACHSE, S. (Hrsg.), Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer. 19-32.
- BRAUN, U. / KRISTEN, U. (2005):** Körpereigene Kommunikationsformen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 02.003-02.007
- HÜCK, R. (1999):** Kommunikationshilfen für schwerstbehinderte blinde Menschen. In: ISAAC. Deutschland, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.: Beiträge zur unterstützten Kommunikation, 4. Kölner Fachtagung, Düsseldorf.
- KAMPS, N. / BOENISCH, J. (2020):** Rechtliche Grundlagen in der UK Versorgung. In: BOENISCH, J. / SACHSE, S. (Hrsg.): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer. 357-364.
- KANE, G. (2005):** Diagnostik von Kognition und Kommunikation. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 14.011.14.022.
- KANE, G. (2021):** Diagnose der Verständnisfähigkeit bei nicht sprechenden Kindern. In: Wilken, E. Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 5. Auflage. Stuttgart.
- KANE, G. (2021):** Diagnose der Verständigungsfähigkeit bei nicht sprechenden Kindern. In: Wilken, E (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 6. Auflage. Stuttgart. 18-37.
- 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.
- LEBER, I. (1999):** Wo hängt's? Die Hauptbestandteile der Kommunikation: Inhalt, Form und Funktion. In: ISAAC. Deutschland/Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.: Beiträge zur unterstützten Kommunikation, 4. Kölner Fachtagung, Düsseldorf. CD.
- PIVIT, C. (2005):** Individuelle Kommunikationssysteme. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 01.006-01.017
- PIVIT, C./HÜNING-MEIER, M. (2012):** Wie lernt ein Kind unterstützt zu kommunizieren? Allgemeine Prinzipien der Förderung und Prinzipien des Modellings. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, 01.032.01 - 01.037.008.
- 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.
- STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2021):** MSD ELECOK. MSD Konkret 10. München. Online verfügbar unter [https://www.isb.bayern.de/download/25130/msd\\_konkret\\_10\\_elecok.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/25130/msd_konkret_10_elecok.pdf) (abgerufen am 14.05.2021).
- WILKEN, E. (2014)** Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart.
- ZIMMERMANN, K. (2018):** Vokabular und Wortschatzaufbau in der Unterstützten Kommunikation. 1. Münchner Fachtag der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Online verfügbar unter <https://www.edu.lmu.de/shp/aktuelles/news/unterlagen/workshop-zimmermann.pdf> [abgerufen am 01.06.2021].

## eBook und Materialien:

► [mebis.link/ISB\\_UK](https://mebis.link/ISB_UK)



## Weitere Informationen:

MobilerSonderpädagogischerDienst ELECOK  
(Elektronische Hilfen und Computer für Körperbehinderte):

► [mebis.link/MSD\\_ELECOK](https://mebis.link/MSD_ELECOK)

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.

