Tanja Freifrau Schenck zu Schweinsberg

Beteiligt durch Unterstützte Kommunikation

Persönliche Teilhabe und Barrieren junger Erwachsener mit komplexen Beeinträchtigungen im Übergang Schule – Beruf

forschung k linkhardt

Schenck zu Schweinsberg

Beteiligt durch Unterstützte Kommunikation

Tanja Freifrau Schenck zu Schweinsberg

Beteiligt durch Unterstützte Kommunikation

Persönliche Teilhabe und Barrieren junger Erwachsener mit komplexen Beeinträchtigungen im Übergang Schule – Beruf

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

Diese Publikation wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Hochschule Fulda – University of Applied Sciences finanziell unterstützt.

Die vorliegende Arbeit wurde vom hochschulübergreifenden Promotionszentrum Soziale Arbeit der vier hessischen Partnerhochschulen für Angewandte Wissenschaften (Hochschule Darmstadt, Hochschule Fulda, Frankfurt University of Applied Sciences und Hochschule RheinMain) mit dem Titel: „Kommunikative Barrierefreiheit und Teilhabe junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im Transitionsprozess Schule – Beruf. Eine qualitative Fall- und Netzwerkstudie unter Anwendung Unterstützter Kommunikation" als Dissertation angenommen.

Betreuung: Prof. Dr. Petra Gromann (Hochschule Fulda)
Erstbegutachtung: Prof. Dr. habil. Jutta Buchner-Fuhs (Hochschule Fulda)
Zweitbegutachtung: Prof. Dr. Dieter Röh (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg)

Tag der Disputation: 22. November 2024, Hochschule Fulda – University of Applied Sciences

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © chiew, Adobe Stock (generiert mit KI).
Foto Umschlagrückseite: © Uli Mayer | Hochschule Fulda.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme der Fotos, Grafiken und Abbildungen auf den S. 31, 64, 76 und 89) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6195-3 digital doi.org/10.35468/6195

ISBN 978-3-7815-2733-1 print

Zusammenfassung

Gegenstand der qualitativen Fall- und Netzwerkstudie sind Lebenswirklichkeiten junger Erwachsener mit komplexen und kommunikativen Beeinträchtigungen im Transitionsprozess Schule – Beruf. Die Untersuchung widmet sich gezielt dem Einzelfall und ermöglicht durch einen partizipativ ausgerichteten Forschungsansatz Befragungen nicht/kaum lautsprachlich kommunizierender junger Erwachsener im Übergang Schule – Beruf vor und nach dem Wechsel der Bildungsorte. Unter Anwendung Unterstützter Kommunikation (UK) bei der Umsetzung videogestützter Interviews mit insgesamt sieben Expert*innen aus Erfahrung gelingt es, Betroffenen selbst zu ihren Perspektiven auf Möglichkeiten der Verständigung, der Mitbestimmung, des Tätigseins und des Erlebens sozialer Gemeinschaft zu befragen. Ermittelt wurden Barrieren und Förderfaktoren der Kommunikation und Teilhabe an Bildung/Arbeit/Beruf, die beim Wechsel der Bildungsorte die Entwicklungs- und Teilhabemöglichkeiten der Befragten hemmen oder fördern. Im breit angelegten multiperspektivischen Studiendesign sind teilnehmende Beobachtungen, soziale Netzwerkanalysen und Befragungen von nahen Vertrauens- und Bezugspersonen weitere Komponenten dieser Forschungsstudie aus der Wissenschaft Sozialer Arbeit.
Die Ergebnisse zeigen, dass in sechs von sieben Fällen Kommunikationsbrüche und Barrieren der Verständigung nach dem Wechsel in die nachschulischen Lebenswelten zu verzeichnen sind. Diese führen in der Folge zu mangelnder Verständigung, zu wenig bis keinen Kontakten zu gleichaltrigen Personen und der Erschwernis, Freundschaften zu knüpfen. Das Selbstwirksamkeitserleben wie auch das Tätigsein sind gehemmt aufgrund nicht passgenauer Ermöglichungsräume. Individuelle Entwicklungspotentiale können sich demzufolge nicht weiter entfalten. Auswirkungen auf das Wohlsein und die Persönlichkeitsentfaltung der jungen Menschen sind zu verzeichnen. Es werden erneute Erfahrungen des Ausgeschlossenseins in diesem Lebensabschnitt gemacht. Kontinuierliche Assistenz, die professionelle Gestaltung und Begleitung von Übergangsprozessen durch handlungskompetente Sozialarbeitende tragen maßgeblich zum (Miss-)Gelingen der Transitionsprozesse bei. Eine Bewusstseinsschaffung für nachhaltig gestaltete UK-Angebote durch frühzeitige Vernetzung zwischen den professionellen Akteur*innen in den Lebensbereichen, die Entwicklung von UK-Standards und Strategien der Transition sind für die Ermöglichung von gleichberechtigter Teilhabe auch in nachschulischen Lebensbereichen (UN-BRK) unabdingbar. Dies impliziert den gesellschaftspolitischen Auftrag der Weiterentwicklung von und zu inklusiven nachschulischen Bildungsangeboten.
Neben methodischer Erkenntnis zu Interviewdurchführung mit UK-Nutzenden, liefert die qualitative Fall- und Netzwerkstudie eine theoriegeleitete Einordnung der Erkenntnisse auf Basis handlungstheoretischer Ansätze der Lebensweltorientierung und daseinsmächtigen Lebensführung durch Soziale Arbeit (Thiersch 1992, 2014, 2020; Röh 2013). Im Dreiklang von Subjekt, Profession Soziale Arbeit und Gesellschaft wird fokussiert herausgearbeitet, was genau zu einem ‚guten Leben' für die hier beforschte Zielgruppe beiträgt. Die Entschlüsselung der Komplexität des sozialen Phänomens exkludierender Ereignisse aufgrund von Kommunikationsbrüchen in den Übergängen liefert

handlungsleitende Empfehlungen für die Praxis Sozialer Arbeit. Schließlich definiert sich die Methode der UK im Kontext sozialer Handlungswissenschaft zum einen als Schlüssel für gelingendere Lebensführung und Teilhabe an Bildung/Arbeit/Beruf und sozialer Gemeinschaft, indem professionelle Akteur*innen diese in der Praxis Sozialer Arbeit zur Anwendung bringen. Zum anderen definiert sich UK-Methodenkompetenz in der Wissenschaft Sozialer Arbeit als Schlüssel zur Umsetzung partizipativer Qualitätsentwicklung und Forschung und sollte durch UK-methodenkompetente Forscher*innen in der anwendungsorientierten Teilhabeforschung mehr Anwendung finden. Dadurch kann die Zielperspektive einer gleichberichtigten und inklusiven Gesellschaft für alle Menschen zur Lebenswirklichkeit werden.

Abstract

The subject of the qualitative case and network study is the realities of life of young adults with complex and communicative impairments in the transition process from school to work. The study is specifically dedicated to individual cases and uses a participatory research approach to enable interviews with young adults who do not/hardly communicate in spoken language in the transition from school to work before and after changing educational locations. Using augmentative and alternative communication (AAC) to conduct video-based interviews with a total of seven experts with experience, it was possible to ask those affected themselves about their perspectives on opportunities for communication, co-determination, being active and experiencing social community. Barriers and facilitators of communication and participation in education/work/occupation were identified that inhibit or promote the respondents' opportunities for development and participation when changing educational locations. In the broad-based multi-perspective study design, participating observations, social network analyses and interviews with close confidants and reference persons are further components of this research study from the science of social work.

The results show that in six out of seven cases, there are communication breakdowns and barriers to understanding after moving into the post-school environment. As a result, this leads to a lack of understanding, little to no contact with people of the same age and difficulties in making friends. The experience of self-efficacy and being active are inhibited due to inadequate enabling spaces. As a result, individual development potential cannot unfold. This has an impact on the well-being and personal development of young people. There are renewed experiences of exclusion at this stage of life. Continuous assistance and the professional organisation and support of transition processes by competent social workers make a significant contribution to the success or failure of transition processes. Raising awareness of sustainably designed AAC services through early networking between the professional actors in the various areas of life, the development of AAC standards and transition strategies are essential for enabling equal participation in post-school areas of life (UN CRPD). This implies a socio-political mandate for the further development of and towards inclusive post-school education programmes.

In addition to methodological insights into conducting interviews with UK users, the qualitative case and network study provides a theory-based categorisation of the findings on the basis of action-theoretical approaches to lifeworld orientation and the empowering way of life through social work (Thiersch 1992, 2014, 2020; Röh 2013). In the triad of the subject, the profession of social work and society, the focus is on working out what exactly contributes to a ‚good life' for the target group being researched here. Deciphering the complexity of the social phenomenon of exclusionary events due to communication breakdowns in transitions provides recommendations for social work practice. Finally, the method of AAC in the context of social action science is defined on the one hand as a key to a more successful life management and participation in education/work/occupation and social community, in that professional actors apply it in social

work practice. On the other hand, UK methodological competence in social work science is defined as the key to implementing participatory quality development and research and should be used more by researchers with UK methodological competence in application-oriented participation research. In this way, the target perspective of an equal and inclusive society can become a reality for all people.

Danksagung

Mein Dank richtet sich an Frau Prof. Dr. Petra Gromann, die mein Promotionsprojekt als Betreuerin mit ihrer fachlichen Expertise begleitet hat.

Mein Dank richtet sich an Frau Prof. Dr. habil. Jutta Buchner-Fuhs und an Herrn Prof. Dr. Dieter Röh, die sich für die Begutachtung meiner Dissertationsschrift bereit erklärt haben.

Mein Dank richtet sich an die jungen Erwachsenen und ihre Familien, die mir den Zugang zu ihrem Lebensalltag ermöglicht haben und als Interviewpartner*innen zur Verfügung standen.

Mein Dank richtet sich an die Fach- und Betreuungskräfte, die mir einen Einblick in ihren Handlungsalltag der Sozialen Arbeit ermöglicht haben und als Interviewpartner*innen zur Verfügung standen.

Mein Dank gilt der Hochschule Fulda, die mein Promotionsprojekt durch eine Promotionsstelle und ein Promotionsabschlussstipendium gefördert hat.

Mein Dank gilt den Mitgliedern des Promotionskollegs Soziale Arbeit der Hochschule Fulda, die für den fachlichen Austausch und die wechselseitige Beratung im Promotionsprozess zur Verfügung standen.

Mein Dank gilt meinem Mann Florian und meiner Familie für den entgegengebrachten Freiraum und die Unterstützung meines Promotionsprozesses.

Frankfurt am Main im Juli 2024
Tanja Freifrau Schenck zu Schweinsberg

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 5

Abstract 7

Danksagung 9

Einleitung 17

Teil I Grundlagen und Theoriebezüge 23

1 Grundlegende gesellschaftliche, entwicklungspsychologische und normative Ausgangspunkte 23

1.1 Kontext der Fall- und Netzwerkstudie: gesellschaftspolitischer Diskurs und Barrieren der Teilhabe 23

1.2 Grund- und menschenrechtliche Dimensionen 26

1.3 Zu Begriffsbestimmungen: Behinderung, Beeinträchtigung, Barrierefreiheit und Teilhabe im Kontext von Kommunikation 27

1.3.1 Das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) § 3 und § 4; Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX) § 2; Kommunikationshilfeverordnung (KHV) in Verbindung mit BGG § 9 29

1.3.2 Das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung der ICF (WHO 2001) 30

1.3.3 Teilhabeberichterstattung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen 31

1.3.4 Die Vielfalt der Begrifflichkeiten im Fachgebiet Sozialer Arbeit 32

1.4 Zur Begriffsbestimmung: Junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen 32

1.4.1 Zur Ökologie menschlicher Entwicklung und Entwicklungsaufgaben im Transitionsprozess Schule – Beruf 34

1.4.2 Entwicklungsstufen im Transitionsprozess 36

1.4.3 Soziale Netzwerke: Kommunikationspartner*innen im jungen Erwachsenenalter 38

1.4.4 Kommunikations- und spracherwerbstheoretische Aspekte 41

Zwischenfazit 43

1.5 Datenlage und zielgruppenbezogener Erkenntnisstand 43

1.5.1 Statistische Werte zum Personenkreis 43

1.5.2 Forschungsdesiderate 46

1.6 Forschungsfragen, Erkenntnisinteresse und Zielsetzungen der Forschungsarbeit 46

1.7 Einführung in Unterstützte Kommunikation 48

1.7.1 Begriffsbestimmung 48
1.7.2 Kommunikationsmöglichkeiten 49
1.7.3 Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation 49
1.7.3.1 Zielgruppeneinteilung auf Basis von Kommunikationskompetenzen 50
1.7.3.2 Zielgruppeneinteilung auf Basis von Kommunikationsfunktionen 51
1.7.4 Aktuelle Entwicklungen im Fachgebiet Unterstützter Kommunikation . . . 51

2 Sozialarbeitswissenschaftliche und handlungstheoretische Perspektiven 53
2.1 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit 53
2.1.1 Entstehungshintergrund 53
2.1.2 Bezug zur Forschungsarbeit 54
2.1.3 Alltag und Belastungen der Menschen 55
2.1.4 Komponenten und Dynamiken des lebensweltorientierten Alltages 56
2.1.5 Ziele, Strukturen, Handlungsmaxime lebensweltorientierter Handlungstheorie 58
2.1.6 Lebensweltorientierte Angebote für Menschen mit Behinderungen 60
Zwischenfazit 61
2.2 Daseinsmächtige Lebensführung durch Soziale Arbeit 62
2.2.1 Rahmung des handlungstheoretischen Ansatzes 62
2.2.2 Daseinsmächtigkeit und Lebensführung von Menschen 63
2.2.3 Systemisches Modell daseinsmächtiger Lebensführung durch Soziale Arbeit 64
2.2.4 Grundlagen des Capabilities Approach 66
2.2.4.1 Die zentralen Fähigkeiten für ein würdevolles Leben 67
2.2.4.2 Bezug zu Menschen mit sogenannten geistigen Behinderungen 70
2.2.4.3 Kritische Reflexion des Capabilities Approach 70
2.2.5 Komponenten, Ziele und Aufgaben daseinsmächtiger Sozialer Arbeit . . . 72
2.2.6 Ressourcentransformation zur Weltaneignung – Generierung einer Interpretationsfolie für die Analyse der Forschungsergebnisse 76
2.2.7 Bezug zur Forschungsarbeit 79
Zwischenfazit 80

Teil II Empirie 81

1 Vorstellung der Fall- und Netzwerkstudie 81
1.1 Forschungsfragen 81
1.2 Studienteilnehmende und Feldzugang 81
1.3 Studiendesign, Erhebungsmethodik und Studienablauf 82
1.3.1 Teilnehmende Beobachtungen 83
1.3.2 Videogestützte Interviews 83
1.3.3 Leitfadengestützte Interviews 85
1.3.4 Soziale Netzwerkanalysen 86
1.3.5 Gütekriterien 86

1.3.6 Erkenntnisse zur Interviewmethodik bei komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung . . . 87
1.4 Aufbereitung und Auswertungsmethodik empirischen Materials . . . 88
1.4.1 Entwicklung des Kategoriensystems und Auswertung – inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz . . . 89
1.4.2 Transkription und besondere Anforderungen bei nonverbaler Kommunikation . . . 91
1.5 Ethikleitlinien, Ethikantrag und Aufklärungsverfahren in leichter Sprache . . . 92

2 Ergebnisdarstellung . . . 94
2.1 Fallbezogene kategoriegeleitete Ergebnisdarstellung . . . 94
2.2 Fallvignette „Sophia“ . . . 96
2.2.1 Präskript zu Fallvignette „Sophia“ . . . 96
2.2.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation . . . 97
2.2.3 Dabei-Sein-Können . . . 98
2.2.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens . . . 100
2.2.5 Übergang . . . 102
2.2.6 Technik . . . 102
2.2.7 Wünsche . . . 103
2.3 Fallvignette „Fabian“ . . . 103
2.3.1 Präskript zu Fallvignette „Fabian“ . . . 103
2.3.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation . . . 104
2.3.3 Dabei-Sein-Können . . . 105
2.3.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens . . . 107
2.3.5 Übergang . . . 109
2.3.6 Technik . . . 109
2.3.7 Wünsche . . . 109
2.4 Fallvignette „Alexander . . . 110
2.4.1 Präskript zu „Alexander“ . . . 110
2.4.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation . . . 111
2.4.3 Dabei-Sein-Können . . . 112
2.4.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens . . . 113
2.4.5 Übergang . . . 115
2.4.6 Technik . . . 115
2.4.7 Wünsche . . . 116
2.5 Fallvignette „Tim“ . . . 117
2.5.1 Präskript zu „Tim“ . . . 117
2.5.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation . . . 117
2.5.3 Dabei-Sein-Können . . . 119
2.5.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens . . . 120
2.5.5 Übergang . . . 122
2.5.6 Technik . . . 122
2.5.7 Wünsche . . . 123
2.6 Fallvignette „Johannes“ – Kontrastierung aufgrund vorsymbolischer Kommunikationskompetenzen und Schwere der Beeinträchtigung . . . 123

2.6.1 Präskript zu „Johannes“ 123
2.6.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation....124
2.6.3 Dabei-Sein-Können 126
2.6.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens....127
2.6.5 Übergang....130
2.6.6 Technik....132
2.6.7 Wünsche 133

2.7 Fallvignette „Lisa“ – Kontrastierung aufgrund inklusiver Beschulung....133
2.7.1 Präskript zu „Lisa“ 133
2.7.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation....135
2.7.3 Dabei-Sein-Können 138
2.7.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens....140
2.7.5 Übergang....141
2.7.6. Technik....141
2.7.7 Wünsche 142

2.8 Fallvignette „Diana“ – Kontrastierung aufgrund Retrospektive und mehrjähriger Werkstatttätigkeit 142
2.8.1 Präskript „Diana“ 142
2.8.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation....143
2.8.3 Dabei-Sein-Können 143
2.8.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens....144
2.8.5 Übergang....145
2.8.6 Technik....146
2.8.7 Wünsche 147

2.9 Fallübergreifende kategoriegeleitete Ergebnisdarstellung....148
2.9.1 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation....148
2.9.2 Dabei-Sein-Können 151
2.9.3 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens....158
2.9.4 Übergang....164
2.9.5 Technik....170
2.9.6 Wünsche 173

3 Ergebnis: Soziale Netzwerke und Kommunikationspartner*innen 174

3.1 Kreise der Kommunikationspartner*innen in sechs Einzelfällen 174
3.1.1 Sophias „Soziales Netzwerk“ 176
3.1.2 Fabians „Soziales Netzwerk“ 177
3.1.3 Alexanders „Soziales Netzwerk“ 178
3.1.4 Lisas „Soziales Netzwerk“ 179
3.1.5 Johannes „Soziales Netzwerk“ 180
3.1.6 Tims „Soziales Netzwerk“ 181

3.2 Wichtige Kommunikationspartner*innen 183

3.3 Ausdrucksformen und Kommunikationstypen 185
3.3.1 Ausdrucksformen in sechs UK-Fällen....187
3.3.2 Kommunikationstyp „Anfänger“....189
3.3.3 Kontextabhängiger Kommunikationstyp 189
3.3.4 Unabhängiger Kommunikationstyp....190

3.4 Gesprächsthemen 191
3.4.1 Gesprächsthemen, über die sechs UK-Nutzer*innen gegenwärtig (perspektivisch) mit primären Bezugspersonen kommunizieren (würden) 192
3.5 Zwischenfazit 197

4 Zusammenführung der Ergebnisse der Forschungsarbeit „Kommunikative Barrierefreiheit und Teilhabe junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im Transitionsprozess Schule – Beruf“ .. 198

Teil III Analyse und Diskussion der Ergebnisse 205

1 Lebensweltorientierung 205

2 Daseinsmächtige Lebensführung und das systemische Modell Sozialer Arbeit 207
Fazit 209

Teil IV Methodische Aspekte einer sozialen Handlungswissenschaft bei komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen 211

1 UK-Methodenkompetenz in der Praxis Sozialer Arbeit als Schlüssel zur gelingenderen Lebensführung und Teilhabe an Bildung, Arbeit, Beruf und Gemeinschaft der Adressat*innen 211

2 UK-Methodenkompetenz in der Wissenschaft Sozialer Arbeit als Schlüssel zur Umsetzung von partizipativer Qualitätsentwicklung/Forschung 213
Fazit 214

Ausblick 214

Literatur- und Quellenverzeichnis 217

Abkürzungsverzeichnis 224

Abbildungsverzeichnis 225

Tabellenverzeichnis 226

Anhang 227

Darstellung des Kategoriensystems mit Definitionen und Ankerbeispielen 227

Hauptkategorie (HK) 1 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation 228
Subkategorie (SK) 1.1 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation in der Transition .. 228
SK 1.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation durch Assistenz 229
SK 1.3 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation durch Zeit 229
SK 1.4 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation durch eigene Kommunikationskompetenzen der UK-Nutzer*in/Mundsprechende*r als Sender*in und Empfänger*in gelingender Kommunikation 230

HK 2 Dabei-Sein-Können 231
SK 2.1 Dabei-Sein-Können mit Peers 231
SK 2.2 Dabei-Sein-Können durch Mobilität 232
SK 2.3 Dabei-Sein-Können im Unterricht 233
SK 2.4 Dabei-Sein-Können beim Arbeiten 233
SK 2.5 Dabei-Sein-Können in der Freizeit 234

HK 3 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins 235
SK 3.1 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins mit Peers 235
SK 3.2 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins im Unterricht 236
SK 3.3 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins beim Arbeiten 236
SK 3.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins durch Zeit 237
SK 3.5 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins durch fehlende Assistenz 238
SK 3.6 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins durch Kommunikationsinkompetenzen UK-Nutzer*in/Mundsprechende*r 238
SK 3.7 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins durch Haltung/Einstellung UK-Nutzer*in/Begleitperson 239

HK 4 Übergang 240
SK 4.1 Praktikum als Kennzeichen des Übergangs 240
SK 4.2 Einstieg als Kennzeichen des Übergangs 241
SK 4.3 Abschied als Kennzeichen des Übergangs 241

HK 5 Technik 243
SK 5.1 Kommunikationsinhalte 243
SK 5.2 Ansteuerung 244

HK 6 Wünsche 245

HK 7 Sonstiges 246
SK 7.1 Familie 246
SK 7.2 Adoleszenz 246
SK 7.3 Engagement Eltern 247

Einleitung

„Auch wenn ich mich nicht bewegen kann
und durch einen Computer sprechen muss,
in meinem Kopf bin ich frei." (Stephen Hawking)[1]

Frei zu sein, sich verständigen zu können und sich als selbstbestimmtes Mitglied einer sozialen Gemeinschaft zu erleben, sind grundlegende menschrechtliche Bedürfnisse jedes Menschen. Diese Forschungsarbeit widmet sich der Lebenswirklichkeiten junger erwachsener Menschen, die bedingt durch komplexe Kommunikationsbeeinträchtigungen in ihrem Alltag mit vielfältigen Barrieren der Kommunikation und Teilhabe konfrontiert sind. Durch Befragung der unterstützt Kommunizierenden selbst ist in der Forschung noch nichts bekannt über die Kontextfaktoren, die für selbstbestimmte Kommunikation und Teilhabe an Bildung/Arbeit und Beruf wie Gemeinschaft wesentlich sind (vgl. UK & Forschung, Jg. 2011-2023). Hier setzt diese qualitative Fall- und Netzwerkstudie an und befragt junge erwachsene Expert*innen in eigener Sache zum individuellen Transitionsprozess Schule – Beruf und ihrem Erleben hinsichtlich einer barrierefreien Kommunikation und Teilhabe im sozialen Nahraum.
Betrachtet man die Lebenslagen junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen beim Übergang Schule – Beruf, sind vermehrte Erschwernisse in der Kommunikation trotz alternativer Kommunikationsmittel *Unterstützter Kommunikation (UK)* (Kristen 2005) vorhanden. Verständigung misslingt, Lernprozesse stagnieren und Kommunikationsbrüche führen zu reduzierten Möglichkeiten der Teilhabe an Bildung, der sozialen Beziehungsgestaltung und des Einbezogen-Seins an nachschulischen Bildungs- wie Lebensorten. Diesen aus der Praxis Sozialer Arbeit entnommenen Beobachtungen geht diese Forschung nach, mit dem Ziel, sie wissenschaftlich zu wenden und einen Beitrag zu anwendungsorientierter Teilhabeforschung für Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen zu leisten. Methodische Aspekte für eine soziale Handlungswissenschaft bei komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung sind weiterer Gegenstand dieser Forschungsarbeit. Das Erkenntnisinteresse fokussiert den Einzelfall und ihren/seinen Alltag in Hinblick auf hinderliche wie förderliche Faktoren gleichberechtigter Teilhabe an Bildung und Arbeit wie Gemeinschaft. Dazu ist die Möglichkeit zur *Unterstützten Kommunikation* eine zentrale Voraussetzung, die eine ergänzende und/oder ersetzende Alternative zu nicht/kaum vorhandener Lautsprache für betroffene junge Erwachsene und ihre Kommunikationspartner*innen darstellt (Braun 2014). Diese Methode findet im Zuge der videogestützten Befragungen von 5 jungen Erwachsenen und 2 weiteren Personen jüngeren als auch älteren Jahrgangs Anwendung. Dadurch gelingt es, Betroffene selbst zu ihren Erfahrungen im Übergang Schule – Beruf mit Blick auf *Hilfreiche Faktoren* als auch *Barrieren des Dabei-Sein-Könnens und der Kommunikation* zu befragen. Ihre Meinungsbildung wird durch Einbindung alternativer Kommunikationsmittel und der zuvor erfassten individuellen Kommunikationskompetenzen ‚zu

1 URL: https://www.sz.de/1.3905397, Zugriff am 21.07.2024

Tage gebracht'. Die Arbeit möchte sowohl im professionellen Kontext Sozialer Arbeit als auch im gesellschaftlichen Geschehen darauf aufmerksam machen, dass es Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen, welche in vielen Fällen mit motorischen wie kognitiven Beeinträchtigungen einhergehen, nicht automatisch abzusprechen ist, eine ‚kluge Wahl' treffen zu können. Dazu braucht es: *zugewandte und kompetente Begegnung*, *Zeit der Kommunikationspartner*innen* und *Ermöglichungsräume*. Denn sie haben ebenso ein Recht auf Mitbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe an Bildung, Arbeit und Gemeinschaft (UN-BRK 2009). Zur Realisierung dessen ist eine daseinsmächtige und lebensweltorientierte Soziale Arbeit bedeutsam (Röh 2013; Thiersch 1992, 2014, 2020). Der Fokus auf eine verbesserte Methodenkompetenz hinsichtlich der Gestaltung von Interaktion und Kommunikation durch UK (Weid-Goldschmidt 2015) kann maßgeblich zu einem ‚guten Leben' für Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen beitragen.

Teil I Grundlagen und Theoriebezüge

Im ersten Kapitel des ersten Teils wird der Kontext der Fall- und Netzwerkstudie vorgestellt: Es wird auf den gesellschaftlichen Diskurs wie Barrieren der Teilhabe eingegangen, mit Blick auf die beforschte Zielgruppe der jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen. Ebenso werden grund- und menschenrechtliche Dimensionen erläutert. Es folgen im Anschluss Begriffsbestimmungen zu *Behinderung, Beeinträchtigung, Barrierefreiheit und Teilhabe im Kontext von Kommunikation*. Hierzu wird das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung der ICF (WHO 2001) aufgegriffen sowie die Teilhabeberichterstattung der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (BMAS 2021, 2016). Rechtliche Ausgangspunkte werden durch die Betrachtung des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) § 3 und § 4, der Kommunikationshilfeverordnung (KHV) in Verbindung mit § 9 BGG und den Begriffsbestimmungen im SGB IX § 2 gerahmt. Eine begriffliche Vielfalt zu *Behinderung, Beeinträchtigung* findet sich im Fachgebiet der Sozialen Arbeit. Hierzu erfolgt eine Übersicht und final begründete Begriffsbestimmung der in dieser Arbeit verwendeten Begrifflichkeit *„junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen"*. Entwicklungspsychologische wie kommunikations- und spracherwerbstheoretische Aspekte (Chomsky 1957, 1959; Bruner 1987), vor dem Hintergrund des jungen Erwachsenenalters, dort verorteter Bewältigungsaufgaben (Havighurst 1976) im Kontext von sozialökologischen Transitionen (Bronfenbrenner 1981) werden dargelegt. Die Bedeutung sozialer Netzwerke und das Vorhandensein von Kommunikationspartner*innen in diesem Lebensabschnitt (Blackstone & Hunt Berg 2006) werden aufgezeigt. Eine schmale Datenlage anhand statistischer Werte wie zielgruppenbezogener Forschungsdesiderate leiten über zum Forschungsbedarf, den Forschungsfragen, dem Erkenntnisinteresse und den Zielsetzungen dieser Forschungsarbeit. Die Forschungsfragen lauten:

- *Welche Kontextfaktoren im Transitionsprozess (inklusive) Schule – weiterführende Schule/ Schule – Beruf sind für selbstbestimmte Kommunikation und Teilhabe an Bildung/Arbeit/ Beruf wesentlich aus der Perspektive von Expert*innen in eigener Sache?*

- *Wie stellen sich die individuellen Lebenswirklichkeiten dieser Gesellschaftsmitglieder mit Blick auf die Zielperspektiven barrierefreie Kommunikation und gleichberechtigte Teilhabe im Gemeinwesen dar?*[2]

Eine Einführung in die Grundlagen *Unterstützter Kommunikation* (Braun 2014; Wachsmuth 2008; Kristen 2005; Weid-Goldschmidt 2015; von Tetzchner & Martinsen 2000) rundet das erste Kapitel des ersten Teils, die Rahmung der Dissertationsschrift, ab.
Das 2. Kapitel befasst sich mit sozialarbeitswissenschaftlichen und handlungstheoretischen Perspektiven. Hier wird zunächst *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit* (Thiersch 1992, 2014, 2020) aufgegriffen und der Bezug zur Forschungsarbeit dargelegt. Ein weiterer Teil des 2. Kapitels befasst sich mit *Daseinsmächtiger Lebensführung durch Soziale Arbeit* (Röh 2013). Die Rahmung dieses handlungstheoretischen Ansatzes, dessen Grundlagen im Capabilities Approach (Nussbaum 1999, 2020; Sen 1999, 2000) zu finden sind, werden dargelegt. Eine kritische Reflexion des Capabilities Approach hinsichtlich der Reichweite für Menschen mit komplexen (Kommunikations-)Beeinträchtigungen erfolgt anschließend. Die Aufgaben daseinsmächtiger Sozialer Arbeit und die dort formulierten Handlungsprämissen für Sozialarbeitende werden vor dem Hintergrund des hier beforschten Personenkreises reflektiert.
Um die Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen als gleichberechtigte Mitglieder unserer Gesellschaft zu verbessern, ist ein sozialarbeitswissenschaftlich begründeter und aus handlungstheoretischer Perspektive analysierter Zusammenhang zwischen dem Alltag des Subjektes, der Gesellschaft und der Handlungsmöglichkeiten durch professionelle Angebote Sozialer Arbeit maßgeblich. Dies erfolgt unter Teil III Analyse und Diskussion der Ergebnisse.

Teil II Empirie

Es handelt sich um ein multiperspektives Studiendesign. Im Zentrum der videogestützten Befragungen stehen sieben Studienteilnehmende mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen. Die Erhebung erfolgte in einem zirkulären Erhebungsprozess als Längsschnittstudie. Es wurden Studienteilnehmende aus zwei Schuljahren befragt, jeweils vor und nach dem Wechsel des Bildungsortes. Die Auswahlkriterien für Studienteilnehmende und der Zugang zum Feld werden dargelegt. Teilnehmende Beobachtungen an den Bildungsorten und die Erfassung der individuellen Kommunikationskompetenzen sind Teil der Erhebungsmethodik. Eine Kontrastierung der Fälle erfolgte in einem Fall aufgrund inklusiver Beschulungsform und Wechsels von der Grundschule zur Realschule, in einem anderen Fall aufgrund vorsymbolischer Kommunikationskompetenzen (kein Ja/Nein-Verständnis) und der Schwere der Beeinträchtigung. Ein dritter Kontrastierungsfall begründet sich in der Retrospektive und mehrjährigen Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Durch die Kontrastierungen fanden

2 Forschungsfragen bereits vorveröffentlicht unter: Schenck zu Schweinsberg, Tanja Freifrau (2022): Zur Bedeutung von Unterstützter Kommunikation für die Teilhabeforschung im Kontext der Befragung junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen – Erkenntnisse zur Interviewmethodik am Beispiel einer Fallstudie. In: Wansing, G.; Schäfers, M.; Köbsell, S. (Hrsg.): Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-262. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_13; Schenck zu Schweinsberg (2019, 363 f.)

andere zeitliche Dimensionen und Rahmenbedingungen Berücksichtigung. Sie dienen der Steigerung von Validität der Erkenntnisse, genauso wie diese über Multiperspektivität wächst. Leitfadengestützte Interviews mit Familienmitgliedern, Assistent*innen und Fachkräften (Helfferich 2011); Erfassung und Analyse sozialer Netzwerke (Blackstone & Hunt Berg 2006) sind die multiperspektivischen Komponenten. Zur Aufbereitung des empirischen Materials kam die Software MAXQDA zum Einsatz. Die Auswertung erfolgte per *inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018)*. Die Transkription des Datenmaterials als auch die Analyse nonverbaler Kommunikationssignale wie unterstützt kommunizierter Mitteilungen hatten besondere methodische Anforderung. Es musste zunächst ein Transkriptionsregelwerk entwickelt werden, das auch nicht wortbasierte Mitteilungen wie körpereigene Signale oder spezifische Vokalisation, Ausdruck von Lauten in die Transkriptionen von videogestützten Interviews einbezog. Ethische wie datenschutzrechtliche Aspekte werden abschließend in Kapitel 1 erläutert: Ein Antrag bei der Ethikkommission (Hochschule Fulda) wurde mit positivem Votum beschieden.

Im 2. Kapitel des Teils II ist die Darstellung der Ergebnisse vorzufinden. Das inhaltsanalytisch generierte Kategoriensystem nach Kuckartz (2018) wird mit den deduktiv wie induktiv gewonnenen Haupt- und Subkategorien vorgestellt. Anhand dieser erfolgt eine fallbezogene Ergebnisdarstellung mit sieben Fallvignetten, von denen drei Fallvignetten als kontrastierende Fälle fungieren. Die leitfadengestützten Ergebnisse durch die Befragungen des Bezugsystems sind in diesem Kapitel ebenso berücksichtigt. Es wird auch eine fallübergreifende Ergebnisdarstellung unter Einbindung der Kontrastierungsfälle umgesetzt. Im 3. Kapitel werden die Ergebnisse aus dem standardisierten Erhebungsinstrument *Soziale Netzwerke* (Blackstone & Hunt Berg 2006) vorgestellt. Hier wird explizit ersichtlich, zu welchen Kreisen von Kommunikationspartner*innen UK-Nutzende Zugang haben und zu welchen nicht. Es lassen sich Barrieren in der Kommunikation und sozialen Beziehungsgestaltung sowie Kommunikationstypen konkreter analysieren. Gesprächsthemen werden ersichtlich und deren inhaltliche Begrenztheit wie auch Missverständnisse. Trotz dessen große Mitteilungswünsche in den Einzelfällen bestehen, insbesondere zu Peers und neuen erwünschten Kontakten im jungen Erwachsenenalter, kommen diese oftmals nicht zustande.

Der Teil II Empirie schließt mit einem 4. Kapitel: Der Zusammenführung der Ergebnisse der Forschungsarbeit *„Kommunikative Barrierefreiheit und Teilhabe junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im Transitionsprozess Schule – Beruf"*.

Teil III Analyse und Diskussion der Ergebnisse

Die Gesamtergebnisse werden unter Einbindung der sozialarbeitswissenschaftlichen und handlungstheoretischen Bezugstheorien (vorgestellt in Teil I, Kapitel 2) analysiert und diskutiert. Die Handlungs- und Strukturmaxime lebensweltorientierter Arbeit nach Thiersch (1992, 2014, 2020) werden in die Analyse eingebunden. Das systemische Modell Sozialer Arbeit (Röh 2013) im Kontext daseinsmächtiger Lebensführung dient in einem weiteren Schritt der Einordnung und Reflexion eigens analysierter Barrieren und Förderfaktoren der Kommunikation und Teilhabe bei komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen junger Erwachsener. Es soll zu Rückschlüssen auf die *Daseinsmächtigkeit* im Einzelfall führen. Die schematische Darstellung des Capabilities Approach nach Nussbaum

in Röh (2013, 121) wird auch zur Ergebnisanalyse und Diskussion eingebunden werden. Die Möglichkeiten und Hindernisse zur Ressourcentransformation im Transitionsprozess Schule – Beruf für (verbessertes) Dabei-Sein-Können und Einbezogen-Sein im Kontext von Bildung, Arbeit und Gemeinschaft sollen durchdacht werden. Teilhabeförderliche Faktoren durch barrierearme Kommunikation sind auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse in den Dimensionen *Gesellschaft, Subjekt und Profession Soziale Arbeit* wie genau zu konkretisieren und zu adressieren? Antworten darauf werden hier formuliert. Die Eignung von UK als Methode für den Theorie-Praxis-Transfer sozialer Handlungswissenschaft wird überleitend zu Teil IV betont.

Teil IV Methodische Aspekte einer sozialen Handlungswissenschaft bei komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen

Der Teil IV beinhaltet als weiteres Ergebnis dieser Forschungsarbeit methodische Aspekte einer sozialen Handlungswissenschaft bei komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen. Die Gesamtergebnisse der Fall- und Netzwerkstudie fordern dazu auf, methodische Handlungskompetenz *Unterstützter Kommunikation* als Element einer sozialen Handlungswissenschaft solide für die Praxis wie Wissenschaft Sozialer Arbeit zu fassen. UK-Methodenkompetenz in der Praxis Sozialer Arbeit definiert sich hier als Schlüssel zur gelingenderen Lebensführung und Teilhabe an Bildung, Arbeit wie Gemeinschaft der Adressat*innen. Handlungsleitende Empfehlungen für die Praxis Sozialer Arbeit werden gegeben. UK-Methodenkompetenz in der Wissenschaft Sozialer Arbeit definiert sich hier als Schlüssel zur Umsetzung von partizipativer Qualitätssicherung und Forschung. Zu mehr Einbindung von UK in anwendungsorientierte Teilhabeforschung und Wissenschaft Sozialer Arbeit wird angeregt.

> „Um gesellschaftliche Diskurse zu entschlüsseln und auf bestimmte ‚Wahrheiten' (wie etwa die faktische gesellschaftliche Benachteiligung bei prinzipieller Chancengleichheit) hinzuweisen und diese mittels sozialstaatlicher und sozialarbeiterischer bzw. sozialpädagogischer Maßnahmen zu verändern, bedarf es einer differenziellen Sicht auf diese soziale Wirklichkeit" (Röh 2013, 262).

Dazu möchte die Dissertationsschrift einen Beitrag leisten und den Erkenntnisgewinn über die Lebenswirklichkeiten junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen in den Wandel von Gesellschaft, Praxis und Wissenschaft einfließen lassen. Sie schließt mit einem Ausblick unter Einbeziehung dieser drei Dimensionen.

Teil I
Grundlagen und Theoriebezüge

1 Grundlegende gesellschaftliche, entwicklungspsychologische und normative Ausgangspunkte

Im Folgenden werden grundlegende Begriffe, die im Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit stehen, geklärt: *Behinderung, Beeinträchtigung und Barrierefreiheit im Kontext von Kommunikation*. Der *Kontext der Fall- und Netzwerkstudie* wird durch den gesellschaftspolitischen Diskurs mit Blick auf Teilhabebarrieren bei komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung und unter Berücksichtigung von normativen Ausgangspunkten vorgestellt. Kommunikations- und spracherwerbstheoretische Grundlagen wie entwicklungspsychologische Aspekte zu Bewältigungsaufgaben junger Erwachsener im Zuge von Transitionsprozessen sind weitere Teile dieses Abschnittes. Soziale Netzwerke und die Bedeutung von Kommunikationspartner*innen innerhalb dieser für junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen werden ebenso beleuchtet. Sozialarbeitswissenschaftliche Theorieperspektiven verdeutlichen die Bedeutung Sozialer Arbeit für einen gelingenderen und selbstbestimmten Alltag der jungen Erwachsenen und bilden die Basis für die Einordnung professioneller Handlungspraxis und Handlungsempfehlungen. Ebenso wird eine Einführung in die *Grundlagen Unterstützter Kommunikation* gegeben, da dieser Ansatz für die Verbesserung der Teilhabeprozesse kommunikationsbeeinträchtigter Personen von zentraler Bedeutung ist und in dieser Forschungsarbeit auch im Zuge der empirischen Vorgehensweise enorme Berücksichtigung fand.

1.1 Kontext der Fall- und Netzwerkstudie: gesellschaftspolitischer Diskurs und Barrieren der Teilhabe

Die Forschungsarbeit behandelt Teilhabeprozesse junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im Übergang von der Schule in den Beruf. Das Forschungsinteresse fokussiert Barrieren der Teilhabe in Transitionsprozessen junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen. Es wurde analysiert, welche Faktoren für barrierefreie Kommunikation in Übergängen – als Voraussetzung für gelingende Teilhabe an Bildung und der Gemeinschaft – förderlich sind. Es wurden die sozialen Netzwerke der nicht/kaum lautsprachlich kommunizierenden Personen ermittelt, mit dem Ziel, ihr Eingebundensein in soziale Beziehungen visuell zu erfassen. Diese Befunde geben Aufschluss darüber, dass soziale Netzwerke bedingt durch

Kommunikationsbeeinträchtigungen weniger etabliert werden konnten. *Soziale Arbeit* kann hier Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen gezielt Unterstützung bieten, damit eine verbesserte Kommunikation und Beziehungsgestaltung im sozialen Nahraum möglich wird.

Nähert man sich der Situation junger Erwachsener vor dem Wechsel des Bildungsortes, ist feststellbar, dass sie mittlerweile häufiger mit Mitteln der Unterstützten Kommunikation[3] ausgestattet sind. Sie nutzen (nicht) elektronische alternative Kommunikationsmittel und können sich bestenfalls darüber eigenständig mitteilen. Diese Kompetenzen haben sie im Laufe ihrer Entwicklungsförderung erwerben können, da sie entsprechende pädagogische, wie therapeutische Angebote erhielten. Die Wege des Erwerbs von UK-Kompetenzen können verschieden verlaufen, wie auch verschiedene Ausprägungsgrade beinhalten. Inzwischen ist erkennbar, dass schulische Bildungsorte oftmals mit erworbenen Kompetenzen in UK und eigenen UK-Hilfsmitteln verlassen werden (Bosse 2015). Das war in jüngeren Zeiten noch nicht der Fall. Die Verbreitung des UK-Angebotes durch Angebote zur Aus- und Weiterbildung für Fachkräfte, Einbindung in Schule und Unterricht hat dies seit Beginn der 1990er befördert (Braun 2014; Lage 2014; Rothmayr 2008). Jedoch korreliert die UK-Anwendung in Institutionen stark mit dem Engagement einzelner Fachkräfte: während in der Schulzeit die Angebote in den letzten Jahrzehnten verbreitet wurden, sind diese im vor- und nachschulischen Bereich weniger vorhanden (vgl. Braun 2014, 001.005.001)[4]. Dieses Phänomen wird durch die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit bekräftigt. Es konnte analysiert werden, dass es zu vermehrten Erschwernissen in der Kommunikation und Verständigung mit Personen aus dem neuen nachschulischen Umfeld kommt. Die Anwendung langjährig erworbener alternativer Kommunikationsmöglichkeiten am neuen Bildungsort stagniert (vgl. TN 1 bis TN 7, außer TN 2 dieser Fallstudie). Das Verstehen misslingt in den meisten Fällen. Das ist für die soziale Beziehungsgestaltung wie auch das Teilhaben an arbeitsbezogenen Bildungsangeboten ein Hindernis. Diese Kommunikationsbrüche führen zu erneuten Erfahrungen von „Exklusion", die häufig von den Persönlichkeiten im Lebensverlauf zu verschiedenen Zeitpunkten bereits erfahren wurden. Wansing (2006, 99) spricht von einer *„Exklusionskarriere Behinderung"*, welche gerade in den Übergangsphasen von einem Gesellschaftsbereich in einen anderen – den *„ökologischen Übergängen (Bronfenbrenner 1981)"* - wie bspw. Schule in Ausbildung eine Beschleunigung erfahre. Der Wechsel Schule in Ausbildung sei ihrem Erachten nach besonders kritisch, da Schulabschlüsse als „institutionelles kulturelles Kapital" hohe Relevanz für die Teilhabe am Arbeitsleben haben. Die Schulabschlüsse der hier eingebundenen jungen Erwachsenen wurden in sechs von sieben Fällen in einer ‚besonderen Schulform' der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erworben. In einem jüngeren Kontrastierungsfall ist auf Basis Inklusiver Beschulung und freier Schulwahl, die im Sinne der UN-BRK rechtlich möglich wurde, der Erwerb eines Realschulabschlusses das erklärte Ziel.

Auf einer übergeordneten und europäischen Ebene lassen sich nach Wansing (2006, 82 ff.) unter Bezugnahme auf Ergebnisse einer durch die Europäische Kommission unterstützten Befragung europäischer Behindertenorganisationen *„zur sozialen Exklusion von*

3 Unterstützte Kommunikation (Braun 2014) ist der Oberbegriff für verschiedene alternative und ergänzende Kommunikationsmittel zur nicht/kaum vorhandenen Lautsprache einer Person, um ihr/ihm Verständigung und Beteiligung zu ermöglichen. Siehe dazu Teil I, Kapitel 1.7.

4 Seitenzahl ist in dieser Form in loser Blattsammlung „Handbuch der UK" ausgewiesen.

Menschen mit Behinderung" aus dem Jahre 2002 folgende Ursachen für den Ausschluss von Menschen mit Behinderungen identifizieren:

> „Als wichtigste Gründe für die soziale Ausgrenzung werden hier sehr deutlich die unzureichenden Zugänge zur Umwelt und die Arbeitslosigkeit angesehen sowie ein Mangel an finanzieller Unterstützung, um die Extrakosten im Zusammenhang mit einer Behinderung zu kompensieren. Aber auch ein Mangel an spezialisierten Dienstleistungen bzw. Begrenzungen in den Zugängen zu Dienstleistungen, ein unzureichendes Bildungssystem und die Struktur des Wohlfahrtssystems spielen eine bedeutende Rolle aus Sicht der Behindertenorganisationen. Darüber hinaus werden ein Mangel an Kompetenzvermittlung, Stigmatisierungsprozesse sowie das Leben in Einrichtungen als ursächlich für die soziale Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung in Europa eingeschätzt" (Wansing 2006, 99).

Verschiedene Kontextfaktoren seien demzufolge an sozialen Exklusionsprozessen von Menschen mit Behinderung beteiligt. Wansing (2006) resümiert, dass „Behinderung" auch in Deutschland die Gefahr der sozialen Ausgrenzung für Individuen wie Gruppen mit sich bringt und konkretisiert dies vorweg anhand verschiedener Teilbereiche gesellschaftlicher Komplexität. Sie geht auf „ökonomische Ausgrenzung: Beschäftigung, Einkommen, finanzielle Situation von Personen in Heimen" ein, fährt fort mit dem Teilbereich „Ausgrenzung im Bildungssystem", geht ein auf das Phänomen „Soziale Isolation und Diskriminierung" im alltäglichen Umgang mit andere Menschen, zeigt „Barrieren im Zugang zur Umwelt und Dienstleistungen" auf und nimmt hier Bezug auf das „Gesundheitssystem", das „öffentliche Verkehrssystem und Mobilität" und schließt mit dem Risiko zur Ausgrenzung für Menschen mit Behinderung beim „Zugang zu Information und Kommunikation" (vgl. Wansing 2006, 83-97). Mittels der Erläuterungen zu den verschiedenen Teilbereichen wird ihrem Erachten nach auch erkenntlich, dass nicht ausschließlich die funktionalen Beeinträchtigungen der Personen Exklusion befördern. „*Vielmehr lassen sich gesellschaftliche Institutionen und Organisationen sowie soziale und ökologische Umweltfaktoren als ‚Agenten der Ausgrenzung' identifizieren" (Wansing 2006, 98).* Diesem dem bio-psycho-sozialen Modell (siehe Abb. 1) entsprechenden Erklärungsmodell von Behinderung der ICF (DIMDI 2005), welches die umweltbedingten Dimensionen materieller, sozialer und einstellungsbezogener Art von Behinderung neben funktionalen, körperlichen Komponenten einer Person und deren Schädigungen als ursächlich mit einbezieht, ist Grundlage für das Verständnis von Behinderung in der vorliegenden Fall- und Netzwerkstudie. Es überzeugt, mit einem mehrdimensionalen Betrachtungsansatz, die Komplexität von Behinderung in Wechselwirkung zwischen umweltbedingter, personbezogener Kontextfaktoren und körperlicher wie möglicher mentale Funktionsbeeinträchtigungen zu erfassen und Gesundheitsproblem(e) eines Individuums ganzheitlich zu betrachten. Es ermöglicht zudem, die Auswirkungen auf Aktivitäten wie die Partizipation einer Person in ihrem Lebensalltag darzustellen. Welche *Behinderungen* an Bildungsprozessen sind bedingt durch Kommunikationsbeeinträchtigungen und deren Wechselwirkungen mit umweltbedingter wie personbezogener Kontextfaktoren in der Transitionsphase Schule – Beruf zu identifizieren? Was genau wird von den jungen Erwachsenen selbst diesbezüglich per UK mitgeteilt und welche Erkenntnisse zu Teilhabechancen im sozialen Nahraum sind über *teilnehmende Beobachtungen* wie *soziale Netzwerkanalysen* als weitere Erhebungskomponenten eines mehrdimensionalen Studiendesigns zu gewinnen?

1.2 Grund- und menschenrechtliche Dimensionen[5]

Der Abbau von Barrieren ist eine zentrale Anforderung an Sozialpolitik und Gesellschaft. Mit Inkrafttreten des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK 2009)* ist es rechtliche Bestimmung in Deutschland geworden: Teilhabe und Selbstbestimmung in allen Lebensbereichen zu erfahren, gilt auch für Menschen mit Behinderungen. Wie Seiler-Kesselheim & Wachsmuth (2014) hervorheben, verweist Artikel 2 der UN-BRK auf sämtliche UK-spezifischen Kommunikationsalternativen als zu schaffende Voraussetzung für gelingende Teilhabe bei Kommunikationsbeeinträchtigungen. Eine Umsetzung der Rechte ohne Kommunikation sei nicht denkbar, denn nur wer seine Bedürfnisse und Wünsche mitteilen könne, habe die Möglichkeit diese einzufordern und eine Chance auf ihre Verwirklichung (vgl. Seiler-Kesselheim & Wachsmuth 2014, 16.025.001-16.029.001). Niedieck & Hackstein (2014) heben die Bedeutung von Unterstützer Kommunikation als Teil der Menschenrechte im Kontext von Bildung (Art. 24, UN-BRK) hervor: zunächst werde in Absatz 3c Unterstützte Kommunikation als Bildungsrecht definiert und dann in Absatz 4 die Ausbildung von pädagogischen Fachpersonal in der Anwendung von Unterstützter Kommunikation genannt, um zur Verwirklichung des Rechtes beitragen zu können. Die UN-BRK stelle deutlich heraus, dass der Umgang mit alternativen und ergänzenden Kommunikationsformen ein Bildungsgegenstand sei und damit mehr als die reine Versorgung mit Hilfsmitteln und eine „Access for all"-Strategie[6]. Vielmehr müsse Kommunikation, in welcher Form auch immer sie stattfinde, erlernt werden. Fehlende Möglichkeiten, mit anderen zu kommunizieren, führe zu einer nicht ausreichenden Ausschöpfung der Entwicklungspotentiale und Teilhabe an gesellschaftlichem Leben (vgl. Niedieck & Hackstein 2014, 16.018.001). Diese Folgen Barriere bedingter Kommunikations- wie Bildungshindernisse auf die individuelle Weiterentwicklung junge*r Erwachsene*r und die damit verbundenen Auswirkungen auf deren Teilhabeprozesse wurden in der vorliegenden Forschungsarbeit konkreter identifiziert (siehe Teil II, Kapitel 2).

Weitere jüngste Gesetzgebungen wie das *Bundesteilhabegesetz (BTHG) – das Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen*[7], welches im Jahr 2016 als Bundesgesetz erlassen und in vier Reformstufen bis im Jahr 2023 in Kraft getreten ist, beabsichtigt die Weiterentwicklung rechtlicher Rahmenbedingungen zur Verbesserung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen.

Nicht zu vergessen, dass bereits im Jahr 1949 verfasste Grundgesetz (GG), dass die Rechte von Menschen mit wie auch ohne Behinderungen wie folgt fasst:

> „Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung und das Sittengesetz verstößt" (Artikel 2 Abs. 1 GG).
>
> „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen und politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden" (Artikel 3 Abs. 3 GG).

5 Inhalte dieses Kapitels 1.2, Teil I wurden von Schenck zu Schweinsberg (2019, 361-363) vorveröffentlicht.

6 Gleichberechtigter Zugang für alle, bspw. zu Informationen in den Medien oder zu Gebäuden (vgl. Schenck zu Schweinsberg 2019, 363)

7 Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung (Bundesteilhabegesetz – BTHG) vom 23. Dezember 2016. Bundesgesetzblatt (BGBl) Teil I, Nr. 66 3234-3340, ausgegeben zu Bonn am 29. Dezember 2016: Bundesanzeiger Verlag

Aichele (2019) attestiert in diesem Kontext, unter Rückblick auf die nunmehr als eine Dekade existierende Ratifizierung und damit Anerkennung der UN-BRK in Deutschland als geltendes Recht für Menschen mit Behinderung, einen beachtlichen Fortschritt in der Behindertenpolitik. Die UN-BRK habe Menschen mit Behinderung im Selbstbewusstsein gestärkt, wie auch Motivation zum Handeln befördert, indem die durch sie rechtliche Ermächtigung zur Einforderung eines Menschenrechts möglich wurde (vgl. Aichele 2019, 4 f.).
So präge *„das neue menschenrechtliche Verständnis von Behinderung, das das Zusammenwirken individueller und struktureller Faktoren hervorhebt"* (Aichele 2019, 5) gegenwärtig Rechtsbestimmungen im Teilhabe-, Antidiskriminierungs-, Arbeits- und Sozialrecht. Die alleinige Ausrichtung auf die Beeinträchtigung wie etwa blind, gehörlos, intellektuell oder körperlich beeinträchtigt zu sein, seien im neuen Verständnis von Behinderung nicht mehr zeitgemäß. Heutzutage werde beim Sprechen über ‚Behinderung' auch die Lage von Menschen mit Beeinträchtigungen mitberücksichtigt und reflektiert. Eine einst fürsorglich geprägte Behindertenpolitik habe sich im Verständnis von Behinderung weiterentwickelt, indem das Zusammenwirken individueller wie struktureller Faktoren als ursächlich betrachtet werden (vgl. Aichele 2019, 5). Es wird deutlich, dass neben der Beeinträchtigung eines Menschen als solches, weitere Faktoren für das Entstehen einer Behinderung ursächlich sein können. Diese liegen nicht in der Person selbst, sondern außerhalb begründet: *„[…] aus einer zu wenig auf sie abgestimmten Arbeitsumgebung oder aus fehlender oder schlechter Unterstützung, aus verzögerter Rehabilitation, der Versagung geeigneter Hilfsmittel, dem fehlenden Zugang zu Information oder durch die Abwesenheit von Beratung bei rechtlichen Entscheidungen"* (Aichele 2019, 5). Diese beispielhaft genannten externen Faktoren können eine Behinderung bedingen. Schließlich habe durch die UN-BRK die politische wie gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen eine umfangreiche Bedeutung gewonnen, welche im Motto „Nichts über uns ohne uns!"[8] zum Ausdruck kommt (vgl. Aichele 2019, 5).

1.3 Zu Begriffsbestimmungen: Behinderung, Beeinträchtigung, Barrierefreiheit und Teilhabe im Kontext von Kommunikation

Die Begriffe *Behinderung* und *Beeinträchtigung* finden in der Fachwelt Anwendung und sind für die Erläuterungen zur Situation von nicht/kaum lautsprachlich kommunizierenden jungen Erwachsenen wichtig. Beide Begriffe sind Gegenstand des von der WHO (2001) entwickelten *„bio-psycho-sozialen Modells"*, das *Behinderung* zum einen in Form eines *sozialen Modells* als ein gesellschaftlich bedingtes Phänomen des nicht Einbezogen-Seins eines Individuums in die Gesellschaft fasst. Hier wird *Behinderung* nicht als Merkmal einer Person betrachtet. Vielmehr handelt es sich um *„ein komplexes Geflecht von Bedingungen, von denen viele vom gesellschaftlichen Umfeld geschaffen werden"* (WHO 2017, 53). Demzufolge gilt, durch „soziales Handeln" und im Bewusstsein gesamtgesellschaftlicher Verantwortung *Behinderungen* entgegenzuwirken. Es ist erforderlich, Umwelten in der Form zu gestalten, dass Menschen mit Behinderung eine vollumfängliche Teilhabe in allen Lebensbereichen erleben können. Es handelt sich im Kern um ein einstellungsbezogenes Motiv gesellschaftlichen wie politischen Handelns, was sozialen

8 Motto autonomer Behindertenbewegung, das bereits bei Verhandlungen zur UN-BRK von 2002-2006 in New York prägte und als Leitgedanke „Partizipation" beinhaltet (vgl. Aichele 2019, 5).

Wandel beansprucht und Fragen der Menschenrechte tangiert (vgl. WHO 2017, 53). Zum anderen beinhaltet das bio-psycho-soziale Modell ein *medizinisches Modell von Behinderung*. Hier liegen die Ursachen der Behinderung in Krankheit und spezifischen Gesundheitsproblemen einer Person begründet und verlangen nach professioneller medizinischer Behandlung. Die Zusammenführung beider Modelle von Behinderung wurden von der WHO (2001) im Konzept *ICF, der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (DIMDI 2005)* als bio-psycho-soziales Modell" umgesetzt (vgl. ebd.). Dieser erweiterte Behinderungsbegriff, der nicht nur auf mögliche Beeinträchtigungen und Defekte beim Menschen selbst, sondern *umwelt- wie personbezogene Faktoren*, sogenannte *Kontextfaktoren* und deren Wechselwirkungen im Zusammenspiel mit *Funktionsfähigkeit und Behinderung* und damit „[...] *Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängende Zustände [...]" (DIMDI 2005, 3)* fasst, ist Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertationsschrift. *„Der Behinderungsbegriff der ICF ist der Oberbegriff zu jeder Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit eines Menschen. Er ist damit umfassender als der Behinderungsbegriff des SGB IX" (DIMDI 2005, vi).*

Menschen mit Beeinträchtigung

> „Als solche werden Menschen bezeichnet, die im Zusammenhang mit Schädigungen von Körperstrukturen und -funktionen dauerhaft bei Aktivitäten beeinträchtigt sind. Menschen mit Beeinträchtigungen werden je nach Datenquelle statistisch unterschiedlich abgegrenzt. Gemeinsam ist allen so bezeichneten Gruppen jedoch, dass die zugehörigen Personen durch ihre Beeinträchtigungen nicht unbedingt bei ihren Aktivitäten im Alltagsleben eingeschränkt sein müssen, sie können es aber gleichwohl sein" (BMAS 2021, 25).

Menschen mit Behinderung

> „Hierbei handelt es sich um Menschen, die bei Aktivitäten im Alltagsleben und/oder bei der gleichberechtigten Teilhabe durch Wechselwirkungen von eigenen Beeinträchtigungen und Barrieren in der Umwelt behindert werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um eine anerkannte Behinderung oder Schwerbehinderung handelt" (BMAS 2021, 25).

Diese beiden Definitionen entstammen dem dritten Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (2021). Sie basieren auf einem ICF-orientierten Verständnis. Das beinhaltet zum einen die Gruppe der *Menschen mit Beeinträchtigung*:

- Schädigungen von Körperstrukturen oder -funktionen sind vorhanden, ebenso psychische Funktionen können betroffen sein.

Zum anderen beinhaltet es die Gruppe der *Menschen mit Behinderungen*:

- Kennzeichen von Beeinträchtigungen wie soeben beschrieben liegen beim Individuum vor
- das wechselseitige Zusammenspiel ihrer Beeinträchtigungen mit umweltbezogenen und räumlichen, wie gesellschaftlichen Barrieren führen zu einer nicht gleichberechtigten Teilhabe an Lebensbereichen wie es Menschen ohne Beeinträchtigung möglich ist (vgl. BMAS 2021, 21).

Denn auch wenn die Begriffe in ihrer Bedeutung auf den ersten Blick sehr gleichartig erscheinen, sind sie es nicht, wie die vorangegangene Differenzierung verdeutlicht.

1.3.1 Das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) § 3 und § 4; Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX) § 2; Kommunikationshilfeverordnung (KHV) in Verbindung mit BGG § 9

Im deutschen Sozialrecht wird der Behinderungsbegriff im *Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (SGB IX)* wie folgt definiert:

> „Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist“ (§ 2 Abs. 1 SGB IX).

Im *Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen - Behindertengleichstellungsgesetz (BGG)* wird *Behinderung* folgendermaßen dargelegt:

> „Menschen mit Behinderungen im Sinne dieses Gesetzes sind Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. Als langfristig gilt ein Zeitraum, der mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate andauert“ (§ 3 BGG).

Das BGG ist eine Norm zur Regelung der Gleichstellung von Menschen mit Behinderung im öffentlichen Recht auf Bundesebene. Es ist für die Umsetzung des Benachteiligungsverbotes aus Art. 3 Absatz 3 Satz 2 Grundgesetz (GG) von zentraler Bedeutung, das besagt, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf. Es gilt für Behörden wie z. B. Bundesministerien, Bundesagentur für Arbeit oder Deutsche Rentenversicherung Bund. Auch in Versorgungsämter und Sozialämter greift das Benachteiligungsverbot, wenn dort Bundesrecht ausgeübt wird (vgl. BMmB 2022).
Konkret hat dies für Menschen mit Behinderung bisher bewirkt, dass Informationen von öffentlichen Stellen in Leichter Sprache zur Verfügung gestellt werden wie auch Bescheide. Ebenso ist die barrierefreie Gestaltung von Websites und mobiler Anwendungen des Bundes Teil der Verpflichtung, um einen Zugang zu Informationen zu schaffen und Benachteiligungen für Menschen mit Behinderung zu verhindern (vgl. ebd.).
Zusätzliche Verordnungen wie z. B. die *Kommunikationshilfeverordnung (KHV)*, die in Bezug auf § 9 BGG greift, sind für die Sicherstellung von Barrierefreiheit in öffentlichen Verwaltungsverfahren erlassen worden: Träger der öffentlichen Gewalt haben demzufolge für Übersetzungen durch Gebärdendolmetscher*innen zu sorgen. Diesen „Novellierungsschwung“ hat das BGG mit In-Krafttreten der UN-BRK erfahren. Durch eine Anpassung des Behinderungsbegriffs wie die erweiterte Verpflichtung zur Barrierefreiheit wurden rechtliche Neuerungen vorgenommen (vgl. ebd.).

Barrierefreiheit

Die *„Barrierefreiheit"* wird gemäß § 4 BGG wie folgt definiert:

> „Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen, sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind. Hierbei ist die Nutzung behinderungsbedingt notwendiger Hilfsmittel zulässig."

Um Barrierefreiheit für *„Menschen mit Hör- und Sprachbehinderungen"* zu schaffen, führt der Gesetzgeber in § 6 BGG zur *„Gebärdensprache und Kommunikation"* folgende rechtliche Bestimmung aus:

> „(1) Die Deutsche Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt.
>
> (2) Lautsprachbegleitende Gebärden sind als Kommunikation der deutschen Sprache anerkannt.
>
> (3) Menschen mit Hörbehinderungen (gehörlose, ertaubte und schwerhörige Menschen) und Menschen mit Sprachbehinderungen haben nach Maßgabe der einschlägigen Gesetze das Recht, die deutsche Gebärdensprache, lautsprachbegleitende Gebärden oder andere geeignete Kommunikationshilfen zu verwenden."

1.3.2 Das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung der ICF (WHO 2001)

Diese Forschungsarbeit basiert auf diesem bio-psycho-sozialen Modell (siehe Abb. 1) und dem zugrunde liegenden Verständnis von Behinderung wie Beeinträchtigung, welches ganzheitlicher und weniger defizitorientiert das Phänomen betrachtet. Es fasst die Komplexität des dynamischen Zusammenspiels verschiedener Aspekte, die eine Wirkung aufeinander haben (können) und Teil der *Behinderung* eines Menschen sind. *„Eine Behinderung wird nicht mehr als Eigenschaft einer Person aufgefasst, sondern als das Ergebnis einer problematischen Wechselbeziehung zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen bzw. Kontextfaktoren. Die Person ist nicht behindert, sie wird behindert"* (BMAS 2021, 22).
Teilhabe definiert sich in diesem Modell als Ergebnis von Wechselwirkungen zwischen Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingter Barrieren (vgl. Bartelheimer et al. 2020, 7).[9]

9 Vorveröffentlichung zu diesem Teilhabeaspekt der Teilhabe nach Bartelheimer et al. (2020) in Schenck zu Schweinsberg (2022).

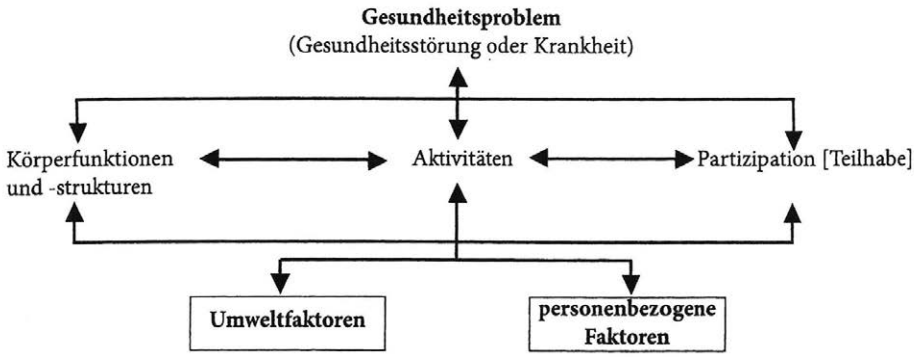

Abb. 1: Bio-psycho-soziale Modell von Behinderung nach ICF der WHO (2001) (aus: DIMDI 2005, 21)

Aus diesem Verständnis von Behinderung resultieren die formulierten Forschungsfragen dieser Forschungsarbeit, welche den Begriff der *Kontextfaktoren* (DIMDI 2005, 19 f.) und damit die Frage nach relevanten umwelt- wie personbezogene Faktoren in den beiden Dimensionen „förderlich" und „hinderlich" für Aktivitäten im Kontext von Teilhabe an Bildung/Arbeit und Beruf von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen fokussiert.

1.3.3 Teilhabeberichterstattung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen

Die aktuelle Berichterstattung des *dritten Teilhabeberichts der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (BMAS 2021)* möchte mittels ausgewerteter Daten und Statistiken eine Basis dafür schaffen, den Stand des Umsetzungsprozesses der gemäß UN-BRK zu verwirklichenden Rechte für Menschen mit Behinderungen möglichst exakt zu beschreiben. Das dient der Ableitung politischer wie gesellschaftlicher Handlungsbedarfe und der Entwicklung „geeigneter Maßnahmen" auf dem Weg hin zu einer inklusiven Gesellschaft (vgl. BMAS 2021, 20). Über die Lebenslagen von Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen sind gegenwärtig noch keine expliziten Ergebnisse in der Teilhabeberichterstattung berücksichtigt. Im zuvor veröffentlichten zweiten Teilhabebericht (BMAS 2016) wird bereits deutlich *„[...], dass über die spezifische Situation von Menschen mit kommunikativen und komplexen Behinderungen bisher keine empirischen Daten vorliegen"* (Schenck zu *Schweinsberg 2019, 360)*[10]. Die im zweiten Teilhabebericht vorzufindende Einschätzung der Expert*innen hält Schenck zu Schweinsberg (ebd.) wie folgt fest: *„Sowohl auf der Basis einschlägiger Berichterstattung als auch angesichts der bestehenden Rechtslage und Forderungen aus der Zivilgesellschaft und Forderungen aus der Zivilgesellschaft sei davon auszugehen, dass im Bereich Kommunikation und Information zahlreiche Exklusionsfaktoren bestehen. Mit Blick auf Kommunikation ist festzustellen, dass weder verwertbare personenbezogene noch Strukturdaten vorliegen. Damit könne derzeit über die Teilhabe von Menschen mit kognitiven und sensorischen Beeinträchtigungen im Alltagsleben keinerlei Aussagen getroffen werden (Schenck zu Schweinsberg 2019, 360)."*

10 Vorveröffentlichung zu diesem Teilaspekt der Datenlage im Kontext dieser Forschungsarbeit.

Die *Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung* (Laufzeit: 2017-2021) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) untersuchte erstmals in Deutschland die Auswirkungen von Behinderung und Beeinträchtigung auf die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderung und Beeinträchtigung in verschiedenen Lebensbereichen. Ziel war es, Daten über die Lebenslagen dieser Gruppe zu gewinnen und somit bis dato fehlendes Wissen durch solides Wissen zu ersetzen. Dazu wurden Menschen mit Behinderung und Beeinträchtigung ab einem Alter von 16 Jahren selbst befragt, losgelöst von Art und Ursache ihrer Beeinträchtigung (BMAS, 2022).

1.3.4 Die Vielfalt der Begrifflichkeiten im Fachgebiet Sozialer Arbeit

Es existieren diverse Begriffe, wie etwa Menschen mit Behinderung, Menschen mit Beeinträchtigungen, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Fröhlich et al. 2017; Klauß 2017), Menschen mit schwerster Behinderung (Fröhlich 1997), Menschen mit Komplexer Behinderung (Fornefeld 2008) in der Behinderten-, wie Heilpädagogik, der Sozialen Arbeit und Rehabilitation. Eine Übersichtlichkeit geht hier zugleich schnell verloren. Mit verschiedenen inhaltlichen Akzentuierungen und Bezeichnungen wird der Personenkreis mit großen Unterstützungsbedarfen bei der Verrichtung alltäglicher Aktivitäten gefasst. So definiert Fornefeld (ebd., 77):

> „Die Bezeichnung Menschen mit Komplexer Behinderung benennt eine Gruppe von Menschen mit Behinderung, die in gängigen Definitionen und Deutungsschemata von Behinderung nicht ausreichend berücksichtigt wird. Es sind Menschen, die nicht allein von gesellschaftlichen Marginalisierungspraktiken, sondern auch von Exklusion durch das Hilfesystem selbst betroffen sind. Ihre Möglichkeiten und Grenzen einer selbstbestimmten Lebensführung in sozialer Gemeinschaft sind in komplexer Weise mit- und ineinander verwoben."

Fornefeld (2008) fasst die Begriffsbestimmung *Menschen mit Komplexer Behinderung* bewusst mit einem Großbuchstaben „K" für das Adjektiv „Komplex": diese Bezeichnung dient nicht als Kennzeichen der Behinderung, sondern fokussiert die Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung. Daraus folgt ein Eigenname für eine Gruppe von Menschen mit Behinderung in spezifischer Lebenssituation (vgl. Fornefeld 2008, 77 f.). Es folgt die Begriffsbestimmung für *„junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigung"* wie sie in dieser Forschungsarbeit Anwendung findet.

1.4 Zur Begriffsbestimmung: Junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen

Im Zentrum des Interesses dieser Ausarbeitungen stehen Menschen im jungen Erwachsenenalter. Es ist ein Lebensalter, das mit vielen Herausforderung und Aufgaben verbunden ist, die sowohl auf körperlicher, emotionaler als auch sozialer Ebene zu bewältigen sind. Der Beginn der Lebensphase des jungen Erwachsenenalters ist bei jungen Frauen im Alter von etwa 18 Jahren und bei jungen Männern im Alter von etwa 21 Jahren zu verorten (vgl. Senckel 2010 ff.). Die an dieser Fall- und Netzwerkstudie beteiligten jungen Erwachsenen haben von Geburt an oder im Verlauf ihrer frühen Kindheit eine Beeinträchtigung erworben, die maßgeblich dazu führte, dass Verständigungen mit anderen Menschen über Lautsprache misslingen. Da weitere köpereigene Kommunikationsformen, wie die der Gestik, Mimik, Gebärden, Blickbewegungen häufig nur mit Erschwernis aufgrund

zusätzlicher motorischer Einschränkungen des Bewegungsapparates eingesetzt werden können, ist von einer *komplexen Kommunikationsbeeinträchtigung* die Rede. Hinzu kommen motorische Schwierigkeiten beim Ansteuern einer Kommunikationshilfe, die bei der Versorgung mit einem passenden Kommunikationshilfsmittel Berücksichtigung finden müssen. Die Komplexität der kommunikativen Beeinträchtigungen geht zudem mit kognitiven Entwicklungshemmnissen einher. Diese sind aufgrund „Infantiler Cerebralparesen" und in einem Fall durch „Pierre-Robinson-Syndrom und Chromosomenstörung" verursacht. Die bewusste begriffliche Wahl *komplexe Kommunikationsbeeinträchtigung* soll akzentuieren, dass Kommunikation als zentrale Fähigkeit zum Dabei-Sein-Können, Sich-Mitteilen-Können und Verstanden-Werden bei diesen jungen Menschen eine Beeinträchtigung erfahren hat. Ihre Kommunikationsentwicklung wurde gehemmt und befindet sich weiterhin im Entwicklungsprozess. Die Kompetenzen hinsichtlich des Sprachverständnisses bilden ein Spektrum von nicht vorhanden bis hin zu nahezu altersgemäßer Entwicklung (vgl. Zielgruppeneinteilung nach Weid- Goldschmidt 2015).
Komplexe Kommunikationsbeeinträchtigung meint hier auch, dass in einem Fall eine Kommunikation primär auf vorsymbolischem Niveau praktiziert werden konnte: Rein lautsprachlich gestellte Ja/Nein-Fragen ohne Gestik und situative Verankerung konnten im Gespräch nicht eingesetzt werden. Der Zugang zu Lautsprache war kaum vorhanden und Teile von Gesprochenem waren ausschließlich im konkreten ‚Hier und Jetzt' für diesen jungen Erwachsenen erfahrbar (Zielgruppe 2 nach Weid-Goldschmidt 2015). In den restlichen vier Fällen kam die Komplexität der Kommunikationsbeeinträchtigung überwiegend durch die zuvor erwähnten motorischen Problematiken zustande, was trotz vorhandener Kommunikationshilfsmitteln dazu führte, dass Mitteilungen nicht in einem altersgemäßen Umfang zum Ausdruck gebracht werden konnten. Für diese jungen Erwachsenen waren Ja/Nein-Fragen verstehbar. Sie hatten jeweils körpereigene Ja/Nein-Signale, die einen Zugang zur vorhandenen inneren Sprache ermöglichten. Die Fähigkeiten, diese Worte zum Ausdruck zu bringen, waren stark verlangsamt. Sie wurden im Einzelfall überwiegend auf Ein-, Zweiwortebene über die Kommunikationshilfe ausgedrückt (Zielgruppe 3 nach Weid-Goldschmidt 2015). Vorhandene Barrieren bei der Nutzung der technischen Kommunikationshilfe beeinträchtigten zusätzlich, Gedanken in technisch unterstützter Sprache mitzuteilen. Allerdings sind die Erschwernisse in der Kommunikation nicht automatisch mit erheblichen Beeinträchtigungen in der Kognition gleichzustellen. In zwei Fällen kann (nahezu) altersgemäß über die alternative komplexe Kommunikationshilfe Sprache und Denken eigenständig zum Ausdruck gebracht werden (Zielgruppe 4 nach Weid-Goldschmidt 2015) (vgl. Schenck zu Schweinsberg 2022, 257 f.).[11]
Durch die eigenen Beeinträchtigungen im Zusammenhang mit von Geburt an bedingten Schädigungen von Körperstrukturen und -funktionen sind die jungen Erwachsenen zusätzlich zur *Kommunikation* in sämtlichen Aktivitäten (Essen, Trinken, Pflege, Fortbewegung, Schlaf, Bildung & Arbeit, Freizeit) des alltäglichen Lebens eingeschränkt und haben einen hohen Unterstützungsbedarf. Durch die Wechselwirkungen zwischen funktionalen Beeinträchtigungen und Barrieren in der Umwelt (wie bspw. eine nicht vorhandene oder nicht funktionierende Kommunikationshilfe) werden sie in der alltäglichen Kommunikation wie auch in der Folge durch eingeschränkte Kommunikationsoptionen in ihrer gleichberichtigen Teilhabe an Bildung/Arbeit/Beruf wie Gemeinschaft *behindert*.

11 Vorveröffentlichungen zu diesem Teilaspekt der komplexen Kommunikationsbeeinträchtigung.

1.4.1 Zur Ökologie menschlicher Entwicklung und Entwicklungsaufgaben im Transitionsprozess Schule – Beruf

Der Übergang von der Schule in das Berufsleben ist ein besonderes biographisches Lebensereignis, sowohl für Menschen mit als auch ohne Beeinträchtigungen. Dieser geht mit dem Wechsel in einen neuen Lebensbereich einher: neue Tätigkeiten, Rollen und soziale Beziehungen[12] sind Gegenstand nachschulischer Umwelten. Um die Komplexität individueller Transitionsprozesse zu verdeutlichen, kann das *Modell der sozialen Ökologie menschlicher Entwicklung* (Bronfenbrenner 1981) aufschlussreich sein. Es zeigt auf, wie umfassend der Einfluss von Umwelten auf die Entwicklung einer Person ist. Es macht deutlich, dass die Person selbst in einem Mikrosystem zu verorten ist, welches wiederum von weiteren drei Systemen umgeben ist: Meso-, Exo- und Makrosystem (vgl. Siegler et al. 2016, 336-338). Diese verschiedenen „Schichten", wie Bronfenbrenner sie auch bezeichnete, umgeben die Person und sind different in ihren Funktionen wie auch Distanzen zu und Wirkweisen auf diese. Die Anordnung dieser Entwicklungskontexte erfolgte im *Modell der sozialen Ökologie menschlicher Entwicklung* mittels konzentrischer Kreise (vgl. Flammer 2009, 245-260). Somit können die „Besonderheiten der alltäglichen Umwelten" (Bronfenbrenner 1976, 202) beschrieben und deren Einfluss auf die Entwicklung einer Person transparent gemacht werden. Bronfenbrenner (ebd., 203) formulierte zur empirischen Vorgehensweise seiner Untersuchungen und der damit zusammenhängenden Begriffsbestimmung des Untersuchungsgegenstandes Folgendes:

> „Als erstes müssen wir die Struktur dieser alltäglichen Umwelt und ihrer wichtigsten Bestimmungsgrößen unter die Lupe nehmen. Im folgenden [sic] werden wir diese alltägliche Umwelt als soziale Ökologie menschlicher Entwicklung auffassen. Damit knüpfen wir an eine biologische Terminologie an, in der es üblich ist, den unmittelbaren, dauerhaften Lebensraum, die „Nische" des Organismus, als seinen ökologischen Ort zu umschreiben" (Bronfenbrenner 1976, 203).

Als Individuum ist jede*r Teil komplexer ineinander angeordneter sozioökologischer Systeme und handelt im Lebensverlauf in verschiedenen Person-Umwelt-Systemen. Die wechselseitigen Handlungen im unmittelbaren Umfeld einer Person, wie bspw. innerhalb der Familie, der Schule oder am nachschulischen Bildungsort sind Bestandteil des *Mikrosystems*. Diese verschiedenen Mikrosysteme gehören zum Alltag einer Person, stehen in Wechselseitigkeit miteinander in Verbindung und münden allesamt in das *Mesosystem* (vgl. Cloerkes 2007, 230-233).

> „Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist" (Bronfenbrenner 1981, 41).

Die wechselseitige Einflussnahme der Mikrosysteme wie die aktive Beteiligung der Person innerhalb von Mikrosystemen sind demnach maßgebend für den menschlichen Entwicklungsverlauf. Es zeigt meines Erachtens, dass wir aktiv auf die individuelle Entwicklung Einfluss nehmen können. Durch Bewusstmachung der Dynamiken in den unmittelbaren Umwelten einer Person können entwicklungsförderliche wie hemmende Faktoren identifiziert werden. Darin liegt eine Chance für junge erwachsene Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen, Veränderungsbedarfe entwicklungstheoretisch und

12 Die Begriffe Tätigkeiten, Rollen und soziale Beziehungen sind nach Bronfenbrenner (1981) zentrale entwicklungsrelevante Bestandteile in den unmittelbaren Lebensbereichen (Mikrosysteme) einer Person (vgl. Flammer 2009, 251-253).

empirisch begründet an Akteur*innen ihrer Umwelten zu adressieren. Basierend auf den Ergebnissen der vorliegenden Fall- und Netzwerkstudie betrifft dies neben dem Mikrosystem *nachschulischer Bildungsort* auch das Mesosystem *Schule – WfbM/Tafö*: hier mit Blick auf die Wechselbeziehungen in der Übergangsgestaltung; das Exosystem *soziale Netzwerke* und vor allem auch das Makrosystem: *normative wie gesetzgeberische Vorgaben und gesellschaftliche Wertevorstellungen*. Letzteres hat meines Erachtens in der Leseart von Bronfenbrenner einen umfangreichen Einfluss auf Handlungsspielräume, Ermöglichungsräume wie Entfaltungspotentiale menschlicher Entwicklung.
Cloerkes (2007) übersetzt die Komponenten eines Exosystems basierend auf dem ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner wie folgt:

> „Das Exosystem ist das kommunale soziale Netz- und Stützsystem. In dem der Mensch allein oder mit Familie lebt und mit dem er formell (z. B. professionelle Dienste, Ämter, Behörden, Kliniken, städtische, kommunale oder konfessionelle Einrichtungen) wie informell (z. B. Nachbarn, Mitglieder von Selbsthilfegruppen, Vereine) in Wechselbeziehung steht" (Cloerkes 2007, 231).

Flammer (2009, 249) erläutert: „*Exosystem* (= Wechselbeziehungen zwischen den Bereichen, in welche die sich entwickelnde Person nicht oder ‚vielleicht nie eintritt, in denen jedoch Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrer unmittelbaren Umgebung geschieht'; […]." (Bronfenbrenner 1981, 24 zit. nach Flammer 2009, 249). Als Beispiele werden die Lehrerkonferenz oder die Arbeitsstellen der Eltern aufgeführt, die aus Perspektive eines Kindes Einfluss auf dessen Entwicklung haben können, auch wenn dieses nicht unmittelbar Akteur*in dieses ökologischen Teilsystems ist (vgl. ebd.). Junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen sind ebenso von einem *Exosystem* umgeben. Zur formellen Ebene zählen bspw. Kostenträger und Leistungsanbieter professioneller Dienste der Eingliederungshilfe.

> „Das Makrosystem ist der von tradierten Normen und gültigen Wertevorstellungen bestimmte gesellschaftliche und kulturelle Handlungsrahmen (z. B. politische, per Gesetz vorgegebene Normen und Bestimmungen, die sich – wie im Falle der schulischen Integration behinderter Kinder – per se als Einengung des Handlungsspielraumes erweisen)" (Cloerkes 2007, 231).

Cloerkes kritische Einschätzung makrosystemisch bedingter „Einengung des Handlungsspielraumes" im Kontext schulischer Integration behinderter Kinder verdeutlicht, dass gesetzgeberische Entscheidungen wie auch Haltungen von Gesellschaftsmitgliedern hemmende Wirkungen auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen haben können. Diese Bewusstmachung der ökosystemischen Zusammenhänge ist für den nachschulischen Kontext behinderter Menschen unbedingt geboten. So führen bspw. normative Regularien zu weniger Assistenzleistungen am nachschulischen Bildungsort, als es im schulischen Kontext noch der Fall gewesen ist: Kommunikative Unterstützungsangebote brechen ein. In der Folge führt dies zu Barrieren der Kommunikation und Teilhabe an Bildung wie Gemeinschaft an den neuen Arbeitsorten wie bspw. in Werkstätten für behinderte Menschen oder in Tagesförderstätten.
Das *Makrosystem* umgibt als äußere Schicht alle weiteren Systeme des ökosozialen Modells und umfasst den weiten sozialen und kulturellen Kontext. Es beinhaltet ideologische, normative und (sub-)kulturelle wie schichtspezifische Aspekte der Gesellschaft (vgl. Siegler et al. 2016, 337). Für die gegenwärtige gesamtgesellschaftliche Dimension, die für die beforschte Zielgruppe aus makrosystemischer Sicht von hoher Relevanz ist, sind die Entwicklungen hin zu einer *inklusiven Gesellschaftsform* zu nennen. Wie kann eine

gleichberechtigte Teilhabe an nachschulischer Bildung und sozialem Eingebundensein inmitten des Gemeinwesens für junge erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen gelingen?
Letztlich besitzt das *Modell sozialer Ökologie menschlicher Entwicklung* (Bronfenbrenner 1981) auch einen zeitlichen Horizont. Dieser wird als *Chronosystem* aufgeführt und beinhaltet die Dimension gesellschaftlicher Veränderungen im Laufe der Zeit: Werte, Konventionen, soziale Lebensumstände sind wandelbar. Diese wirken nachhaltig auf die Entwicklung eines Individuums, wie bspw. auch das digitale Zeitalter als Ergebnis technischer Weiterentwicklung innerhalb von Gesellschaft und Kultur. Ebenso lässt sich eine zeitliche Komponente im Lebensalter einer Person bestimmen. Diese steigert sich im Lebensverlauf und führt regulär zu mehr Aktivität wie Eigenständigkeit der Person im Entwicklungsprozess (vgl. Siegler et al. 2016, 338). Zeitlich bedingte Veränderungen von Person oder Umwelt manifestieren sich besonders deutlich in biografischen Übergängen. Das Verlassen der Schule und der Wechsel in einen arbeitsweltbezogenen Kontext ist ein solches Beispiel (vgl. Flammer 2009, 255 f.). An diesem Wendepunkt ihrer Lebenswirklichkeiten befinden sich die jungen erwachsenen Studienteilnehmenden. Veränderte Umwelten wie vielfache Bewältigungsaufgaben sind Teil ihrer Transitionen. Erschwernisse der Verständigung im Mikrosystem *nachschulischer Bildungsort* führen zu Hemmnissen des Tätig-Seins, der sozialen Beziehungsgestaltung und zu verminderten Peer-Kontakten (siehe Teil II, Kapitel 2).
Die Erschließung eines neuen Lebensbereichs ist nach Bronfenbrenner ein wichtiger Entwicklungsschritt: *ein ökologischer Übergang*. Die Art der Gestaltung und die Form der Unterstützung beim Wechsel in einen neuen Lebensbereich ist ausschlaggebend für das Gelingen der Transition (vgl. Flammer 2009, 253-255). Die Möglichkeiten zur Entfaltung von eigenen Potentialen im jungen Erwachsenenalter mit kommunikativen wie kognitiven Beeinträchtigungen ist durch wechselnde Umwelten besonders gefährdet. Um ökologische Übergänge für unterstützt kommunizierende junge Erwachsene zu befördern, zeigt die vorliegende Fall- und Netzwerkstudie relevante Barrieren und Förderfaktoren in Mikrosystemen auf und gibt Handlungsempfehlungen für professionelle Akteur*innen Sozialer Arbeit.

1.4.2 Entwicklungsstufen im Transitionsprozess

Der Transitionsprozess „Schule – Beruf" junger Erwachsener ist einerseits mit dem Wechsel in neue Lebensbereiche und Umwelten verknüpft und andererseits mit spezifischen Entwicklungsaufgaben. Die von ihnen zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz (12-18 Jahren) und des frühen Erwachsenenalters (18-30 Jahre) nach Havighurst (1976) sind umfassend und fordern auf sozioemotionaler Ebene. Denn die Beziehungsgestaltung zu Gleichaltrigen, das Erlangen neuer Kontakte zu diesen, wie den Gewinn emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und weiteren Erwachsenen stehen einschließlich der Vorbereitung auf eine berufliche Laufbahn und somatischer Veränderungen im Fokus der Adoleszenzphase (vgl. Rothgang & Bach 2021, 100).
Hennicke (2009) schildert in diesem Zusammenhang den Bedarf an besonderer Unterstützung und hoher Aufmerksamkeit durch professionell Helfende, den adoleszenten Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung zur Bewältigung dieses Lebensabschnittes aufweisen. Neben familiärer Erziehung können seines Erachtens institutionelle Unterstützungsangebote hilfreich beim Bewältigungsprozess sein (vgl. Hennicke

2009, 31 f.). Zwar gebe es keine grundlegenden Unterschiede zwischen den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben von jungen Erwachsenen mit oder ohne Beeinträchtigung. Wichtig sei es aber, in bestimmten Schritten individuelle Unterstützung für Heranwachsende mit Beeinträchtigungen anzubieten, um emotionale Krisen zu vermeiden (vgl. Hennicke 2009, 26 f.). Hierzu zählt bspw. die Begleitung beim Wahrnehmen und Verstehen körperlicher Veränderungsprozesse. *„Für viele nichtbehinderte Jugendliche ist diese Integration trotz kognitiver Erklärungsmodelle schon schwer genug" (Hennicke 2009, 27).*

Die Auseinandersetzung mit Normen und subjektiven wie gesellschaftlichen Erwartungen im Zuge des Rollenwechsels vom Kind zum Jugendlichen und zum jungen Erwachsenen fordern sie auf zur Neuorientierung. Dies wirft Fragen nach Optionen tatsächlichen Dabei-Sein-Könnens auf, denn: *„Die Risiken diskrepanter Zustände zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und persönlichen Voraussetzungen sind enorm" (ebd., 27-28)*. Ein Scheitern zuvor funktionierender integrativer Konzepte sei im Zuge der Adoleszenz häufig der Fall. Denn die reguläre Orientierung hin zu sozial homogenen Gleichaltrigengruppen wirke sich hemmend auf Offenheit und Unbefangenheit gegenüber anderen Personen aus (vgl. Hennicke 2009, 28). Demzufolge brauchen junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen in der Anbahnung von Kontakten zu Gleichaltrigen professionelle Unterstützung. Wenn die reduzierten Kommunikationsmöglichkeiten als eine zusätzliche Erschwernis beim Finden und Zusammensein mit neuen Freund*innen hinzukommt, ist die Anbahnung von Kontakten zu Gleichaltrigen durch professionell Helfende Sozialer Arbeit unabdingbar. Ihr vorausschauendes und präventiv ausgerichtetes Handeln trägt maßgeblich zur gelingenden Übergangsgestaltung und Vermeidung von krisenhaften Zuständen junger Erwachsener bei.

Düe (2012) weist ebenso ganz zu Recht darauf hin, dass Jugendliche mit Behinderungen eine stetige Unterstützung benötigen, um den Übergang in das Berufs- und Erwachsenenleben zu bewältigen. Er skizziert *ein entwicklungsbegleitendes Angebot im Übergangsprozess* durch pädagogisches Handeln, welches alle Entwicklungsmöglichkeiten und Lebenschancen des einzelnen fokussieren müsse. Dies sei durch individuelle und kooperative pädagogischer Netzwerkarbeit für junge Erwachsene mit Behinderungen unter Einbezug ihres sozialen Umfeldes und weiteren Akteur*innen des nachschulischen (Aus-)Bildungsprozesses durchführbar (vgl. Düe 2012, 295 f.).

Die Ausführungen von Speck (2016) zum Prozess des Erwachsenwerdens und der Bildungschancen von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung im Erwachsenenalter akzentuieren *Bildende Lebensbegleitung*. Darunter subsummiert sich das Erfordernis der Begleitung in sämtlichen Lebensbereichen (Wohnen, Arbeiten, Freizeit), so dass ihnen die Bewältigung des Lebensalltages gelingt. Unter Bezugnahme auf Schlummer, Schütte (2006) führt Speck aus:

> „Um ihre Selbstbestimmung (Empowerment) sinnvoll praktizieren und sich weiterbilden zu können, brauchen sie – in individuell unterschiedlichem Maße und in individuell angemessenere Weise – Begleitung, damit ihr Lebensalltag (Wohnen, Arbeiten, Freizeit) bewältigbar bleibt. Diese ist als Assistenz oder Unterstützung zu verstehen, d.h. die Unterstützung steht im Dienst der Selbstbildung bzw. Selbstbestimmung des Einzelnen. Sie leistet dort Hilfe und Unterstützung, wo und soweit der Einzelne sich nicht selbst helfen oder orientieren kann; sie ist, um ein altes Motto zu gebrauchen, Hilfe zur Selbsthilfe. Sie findet ihren Ausdruck auch in der aktiven Mitbestimmung (Schlummer, Schütte 2006)" (Speck 2016, 363).

Junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen brauchen qualifizierte Assistenz, die sie auch nach ihrem Wechsel in einer Werkstatt für behinderte Menschen oder in einer Tagesförderstätte in ihren Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten dort unterstützen. Dabei-Sein und sich in der Interaktion und Kommunikation mit anderen erleben zu können wie auch Selbstwirksamkeit zu erfahren sind grundlegende menschliche Bedürfnisse. Bereits Speck (1998) betonte, dass das Erlernen und Ausüben einer angemessenen Berufstätigkeit auch für Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung von hoher Bedeutung für deren Persönlichkeitsentwicklung sei und als Grundbedürfnis gelte. Dies kann sich für Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen nur dann realisieren, wenn eine kompetente Assistenzperson in einer personenzentrierten Handlungsweise Möglichkeiten zur Unterstützten Kommunikation anbietet, welche auch Betätigungsoptionen einschließt. Orientiert an den individuellen Kompetenzen und Interesse sind Tätigkeiten in der Art und Weise zu gestalten, dass sich auch Menschen mit schweren Beeinträchtigungen bspw. über (anzubahnende) gegenständliche Kommunikation dabei einbringen können. Hier kann die Methode der UK meines Erachtens einen wegweisenden Zugang liefern und dadurch die Selbstbestimmung und die persönliche Weiterentwicklung des Einzelnen im Kontext des *begleitenden Arbeitens* (Speck 2016) deutlich unterstützen. Wie in der vorliegenden Fall- und Netzwerkstudie fallbezogen- wie fallübergreifend analysiert werden konnte, entstehen Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins beim Arbeiten u. a. durch fehlende Assistenz, aufgrund vorhandener Kommunikationsinkompetenzen zwischen UK-Nutzer*in und mundsprechenden Personen am Arbeitsort als auch bedingt durch haltungs- und einstellungsbezogener Aspekte seitens UK-Nutzer*in selbst und seitens der (professionell) helfenden Akteur*innen am nachschulischen Bildungsort. Es zeigte sich, dass die (qualifizierte) Assistenz nicht auf ausreichende zeitliche Ressourcen zur personenzentrierten Begleitung zurückgreifen kann, aber auch zu wenig Methodenkenntnis in UK mitbringt. Beides hat entwicklungshemmenden Einfluss auf die jungen Erwachsenen und wird dem geltenden menschenrechtlichen Anspruch auf Gleichberichtigung und Mitbestimmung nicht gerecht.

1.4.3 Soziale Netzwerke: Kommunikationspartner*innen im jungen Erwachsenenalter

Das Zusammenleben in einer Gesellschaft wird durch die Betrachtung sozialer Netzwerke als immanenter Bestandteil dieser identifizierbar. Soziale Netzwerke können als Indikatoren gesellschaftlicher Partizipation und Integration fungieren (vgl. Kirschniok 2016, 429). Denn durch mehr Wissen über die Gestalt eines individuellen sozialen Netzwerkes lassen sich Erkenntnisse zur Teilhabesituation, sozialen Beziehungsgestaltung und Mitbestimmungsmöglichkeiten einer Person gewinnen. Soziale Netzwerke können auch Anzeiger für eine inklusive Gesellschaftsform sein, insofern eine Vielfalt an Kreisen und freier Zugänglichkeit zu diesen auf Wunsch einer Person real erlebbar sind. Hier kommt es für junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen zu Erschwernissen. Dies betrifft den Umfang ihrer sozialen Netzwerke: die verminderte Anzahl an erlebbaren Kreisen und Akteur*innen als auch dort vorhandene Kommunikationsbarrieren. Diese Erkenntnisse sind das Ergebnis einer sozialen Netzwerkanalyse nach Blackstone & Hunt Berg (2006). Sie bietet eine Fokussierung auf die Kommunikationssituation einer Person mit verschiedenen Akteur*innen des jeweiligen sozialen

Netzwerkes. Es ist in strukturierter Form die Erfassung von Hinweisen auf Hemmnisse der Interaktion und Kommunikation mit anderen Personen im sozialen Netzwerk möglich und eignet sich dadurch für den hier zu beforschenden Forschungsgegenstand der Lebenswirklichkeiten junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen.
In der Leseart von Diaz-Bone (2006, 10) sind soziale Netzwerke in ihrer Funktion und ihrem Zweck wie folgt zu definieren:

> „Netzwerke stellen soziales Kapital dar, wenn sie Akteuren zur Verfügung stehen, um ihre Interessen durchzusetzen oder einen anderen Handlungsgewinn zu erzielen. Betrachtet man die Art und den Nutzen der Netzwerkbeziehungen für Akteure detaillierter, fallen hier die Konzepte der sozialen Unterstützung und des sozialen Tausches an. Netzwerke sind die Infrastruktur für die Gewährung unterschiedlicher Formen von Unterstützung" (Diaz-Bone 2006 zit. nach Kirschniok 2016, 429).

Kirschniok (2016) merkt an, dass die Attraktivität eines sozialen Netzwerkes in den Transaktionen zwischen den Akteur*innen bestehe. Sie führt unter Bezugnahme auf Hollstein & Straus (2006) weitere Charakteristika aus:

> „Soziale Netzwerke bestehen aus einer definierten Anzahl von Akteuren, die miteinander in Verbindung stehen. Als Akteure lassen sich beispielsweise soziale Einrichtungen, Organisationen und Vertreter, Familien oder Individuen identifizieren; die Verbindungen können ein- wie auch wechselseitig und divergent intensiv sein" (Kirschniok 2016, 429).

Im Weiteren zeigt sie den Zweck sozialer Netzwerkanalysen in diesem Kontext auf, der darin bestehe, sowohl Muster (nicht-) vorhandener Verbindungen zu erkennen als auch Lebenszeit, Qualität und Funktion, Stabilität, Reziprozität, offene wie hierarchische Strukturen eines sozialen Netzwerkes zu bestimmen. Zu den sozialen Unterstützungsformen zählen personenbezogene Leistungsangebote wie: Betreuung oder Pflege. Es kann sich auch um güterbezogene Leistungsangebote wie bspw. Reparaturen oder sachbezogene Informationen im Kontext der Arbeitswelt handeln. Diese Kategorien der sozialen Unterstützungsformen sind auf Diewald (1991) zurückzuführen (vgl. Kirschniok, 2016, 429 f.).
Aus Studien zu sozialen Netzwerken und sozialen Unterstützung von Menschen mit Behinderungen (Schumann et al. 1989; Windisch/Kniel 1993) ist ersichtlich, dass die Beschaffenheit ihrer sozialen Netzwerke eine geringere Dichte und Größe aufweisen, als es bei Menschen ohne Behinderungen der Fall ist (vgl. Kirschniok, 2016, 430). Ganz zu Recht weist Kirschniok im Weiteren auch darauf hin, dass es in den sozialen Netzwerken behinderter Menschen Ungleichgewichte bei den Kontakten gebe. Dies meint konkret: geringe informelle soziale Verbindungen und ein Übermaß an Akteur*innen aus dem professionellen Hilfesystem (vgl. ebd.). Diese Phänomene konnten durch die hier vorliegende Forschungsarbeit (siehe Teil II, Kapitel 3) für den noch wenig beforschten Personenkreis junger Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen exemplarisch in sechs Fällen erstmals erschlossen und dadurch bekräftigt werden. Fehlende Akteur*innen, insbesondere in den Kreisen „Bekannte" oder „Freund*innen", ermittelt durch das Erhebungsinstrument „Soziale Netzwerke" (Blackstone & Hunt Berg 2006), wie auch fehlende Wechselseitigkeit in der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung führen zu Teilhabebarrieren und Bildungsbenachteiligungen der jungen Erwachsenen. In der Folge kann dies dann aus entwicklungspsychologischer Perspektive hemmend auf die Entwicklungsmöglichkeiten eines Individuums wirken. Insbesondere die anstehen-

den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1976) in der Adoleszenz und Transitionsphase Schule – Beruf sind von den Effekten eines wenig flexiblen Netzwerkes, mit geringen Kontakten zu Peers, einer einseitigen Anbindung an das Elternhaus und/oder zu professionell Helfenden in ihrer Umsetzung gefährdet. Denn die Gelegenheiten zur Interaktion und Kommunikation und die daraus resultierende soziale Beziehungsgestaltung mit Gleichaltrigen fehlen. Diese sind für die Weiterentwicklung essenziell und müssen aktiv durch Unterstützer*innen Sozialer Arbeit meines Erachtens für junge Erwachsene in dieser Lebenslage hergestellt werden. Denn die Kommunikationswege zwischen unterstützt kommunizierender junger Erwachsener und ihren (potenziellen) Kommunikationspartner*innen benötigen gerade im Zuge einer Transitionsphase hoher Aufmerksamkeit. Sie sind fragil, können schnell Brüche erfahren und gehen mit Verlusten von langjährigen Bezugs- und Vertrauenspersonen einher. Der Erhalt alter Kontakte sowie der Aufbau neuer Verbindungen zu Menschen aus dem nachschulischen Lebensbereich ist aufgrund der spezifischen Kommunikation über UK für die jungen Erwachsenen ohne Unterstützung überwiegend nicht möglich, so dass Kommunikationsassistenz als personenzentrierte Unterstützungsleistung dafür wesentlich ist. Sie kann die Entfaltung eines sozialen Netzwerkes befördern, indem junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen bei der Verständigung bzw. Anbahnung dieser zu neuen Personen durch professionelle Kommunikationsassistenz unterstützt werden.

Soziale Netzwerkarbeit in der Sozialen Arbeit

Soziale Netzwerkarbeit wird von Galuske (2013) als Gegenstand professioneller Sozialer Arbeit definiert. Basierend auf einer sozialen Netzwerkanalyse erfolgt die Ableitung und Entwicklung spezifischer Interventionen Sozialer Arbeit zur Unterstützung sozialer Verbindungen von Individuen. Dabei wird die Stabilisierung und der Ausbau brüchiger Netzwerke beabsichtigt wie auch die Identifizierung und Nutzung gegebener Potentiale innerhalb der Netzwerke (vgl. Galuske 2013, 330). Dieser methodische Ansatz ist für die Überwindung bestehender Barrieren der Kommunikation und sozialen Teilhabe junger erwachsener mit UK-Bedarfen ein Schlüssel der Verwirklichung zu mehr Teilhabe und Einbezogen-Sein in Gemeinschaft.
Auf die gesellschaftliche und inklusionsförderliche Bedeutung eines gut etablierten sozialen Netzwerkes auch für Menschen mit sogenannten geistigen Behinderungen weist Speck (2016) hin:

> „Soziale Integration/Inklusion sollte sich auf ein soziales Netzwerk stützen können. Sie bliebe Stückwerk, wenn sie lediglich in vereinzelten sozialen Gruppen arrangiert würde, die ansonsten über keinen Rückhalt in anderen und größeren sozialen Einheiten verfügten. Eine Familie, die ihr geistig behindertes Kind bei sich integriert, kann dies auf Dauer nur, wenn sie dabei durch andere unterstützt wird. Eine schulische Gemeinsamkeit in einer sog. Inklusionsklasse verliert an Wert, wenn die eingegliederten Kinder ansonsten innerhalb der Schule und nach ihrem Schulbesuch keinerlei Gemeinsamkeiten erleben“ (Speck 2016, 106).

Während inklusive Ansätze im Kontext von Schule inzwischen umgesetzt werden, ist die Situation in der Berufswelt für Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen eine andere. Sie wechseln überwiegend in eine Werkstatt für behinderte Menschen oder in eine Tagesförderstätte. Hier ist die Zusammensetzung der Gruppen nicht durchmischt und das gemeinsam Tätig-Sein wie Lernen der Menschen mit und ohne Behinderung kommt abhanden. Es verursacht eine Überproportionalität an Zu-

sammentreffen mit anderen Menschen mit Behinderungen und kennzeichnet soziale Netzwerke in diesen Fällen als homogen. Bereits Windisch & Kniel (1993) wie auch Dworschak (2004) zeigten in ihren empirischen Befunden auf, dass Menschen mit Behinderungen im Vergleich zu Menschen ohne Behinderungen vielmehr Personen mit Behinderungen in ihren sozialen Netzwerken aufweisen. Bemerkenswert an dieser Stelle ist das von Windisch & Kniel (1993) nachgewiesene Faktum, dass die vorhandene Anzahl behinderter Menschen mit der Schwere einer Behinderung und der daraus resultierenden Bildungskompetenz korrelieren: je schwerer die Behinderung und je geringer die Bildungskompetenzen, umso größer die Anzahl von Menschen mit Behinderungen in einem sozialen Netzwerk (vgl. Heckmann 2012, 120).
Dieses Phänomen führt am nachschulischen Bildungsort in den hier beforschten Fällen zu sehr homogenen Gruppenkonstellationen. Die aus einer Vielfalt resultierende Gruppendynamik, in der verschiedene Kompetenzen und Talente eine gegenseitige Bereicherung erzeugen, ist nicht vorhanden. Um ansprechbar zu bleiben, muss man angesprochen werden (Rothmayr 2008). Dies ist für eine Gruppe mit überwiegend kaum/nicht lautsprachlich kommunizierenden Personen und ihre Bildungsmöglichkeit sehr bedeutsam. Die *adäquate Ansprache* muss von Bezugs- und Betreuungspersonen fokussiert werden, damit Entfaltung und Weiterentwicklung bei Menschen mit hohen Unterstützungsbedarfen passieren kann. Dies schließt Kenntnisse über kommunikations- und spracherwerbstheoretische Aspekte ein, welche die Bedeutsamkeit der Handlungsweisen des Umfeldes bei Kommunikationsbeeinträchtigung akzentuieren (siehe Teil I, Kapitel 1.4.4). Daraus resultiert meines Erachtens eine Verantwortung bei professionell Unterstützenden zur bewussten Schaffung von Kommunikationsgelegenheiten, die gegenseitige Interaktion und Kommunikation ermöglichen. Dies muss beidseits, sowohl von Menschen mit UK-Bedarfen als auch von ihren mundsprechenden Kommunikationspartner*innen erlernt werden, schließt demzufolge Lern- und Qualifizierungsprozesse ein.

1.4.4 Kommunikations- und spracherwerbstheoretische Aspekte

Die Bedeutung der lebendigen Austauschbeziehung zwischen einem Individuum und seinem Gegenüber für eine gelingende Kommunikationsentwicklung und dem Spracherwerb lassen sich mittels der Erkenntnisse von Bruner (1987) theoretisch untermauern. Seine Befunde sind dahingehend für die hier beforschte Gruppe der jungen kommunikationsbeeinträchtigten Erwachsenen von Relevanz, weil diese die Bedeutsamkeit der Bezugspersonen als Unterstützer*innen von entwicklungsförderlicher Interaktion, Kommunikation und Spracherwerb betonen. Demzufolge trägt das personelle Umfeld maßgeblich dazu bei, ob kommunikative Kompetenzen erworben und weiterentwickelt werden. Bruner spricht hier von einem *Unterstützungssystem für den Spracherwerb (Language Acquisition Support System, LASS)*, welches von Erwachsenen zur Verfügung gestellt werden müsse, um in vorsprachlichen interaktiven Situationen gemeinsam mit dem Kind absichtsvolle Kommunikation und sich daraus entwickelnde Sprache zu praktizieren und zu erlernen. Seines Erachtens sei davon auszugehen, dass die von Chomsky (1957; 1959) postulierte angeborene Sprachlernfähigkeit, die von Geburt an existierende *Universalgrammatik (Language Acquisitions Device, LAD)*, nur dann funktionieren könne, wenn eine erwachsene Bezugsperson mit dem Kind gemeinsam in die Interaktion trete. In der frühkindlichen Entwicklungsphase geschieht dies in der Interaktion zwischen Mutter und Kind, noch bevor das Kind Lautsprache äußerst (vgl. Bruner 1987, 32). Im gemeinsamen

alltäglichen Handeln mit der primären Bezugsperson, der Mutter, formieren sich allmählich gemeinsame Zeichen. Erforderlich sind Anpassungsleistungen des Erwachsenen, was das Sprachniveau in der Interaktion mit dem Kind betrifft, damit dessen begriffliche und kommunikative Entwicklungsschritte gelingend zum Spracherwerb beitragen. Voraussetzung dafür sei zudem, dass die Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind in routinierten Situationen und vertrauten Abläufen eingebunden ist (vgl. Bruner 1987, 33). Neben der *sprachlichen Feinstellung des Erwachsenen* in Bezug auf die kommunikative Exploration mit dem Kind, ist dessen *aktive Ermunterung* zur Interaktion und wechselseitigen Beteiligung an kommunikativen Geschehnissen bedeutsam. Als Vorbild fungiert der Erwachsene und setzt Gesten, Stimme als Ausdrucksformen in verschiedenen situativen Kontexten ein, um so schrittweise die kindliche Entwicklung beim Anwenden satzähnlicher Mitteilungen zu befördern (vgl. ebd., 34). Trotz dessen kindliche Signale zu Beginn noch nicht als absichtsvoll an die Mutter adressiert werden, verhält sie sich dem Kind gegenüber so, als sei dieses bereits vollumfängliche*r Gesprächspartner*in. Sämtliche Signale des Kindes werden von der Mutter aufmerksam verfolgt und sie reagiert stetig auf diese: „*So-tun-als-ob*" schafft gemeinsame Bedeutungen. So kann das Kind erlernen, dass seine Signale eine Bedeutung für das Gegenüber haben und es kommunikative Absichten zum Ausdruck bringen kann. Die bewusste Ermöglichung eines Rahmens, der das Kind zur Praxis kommunikativer Momente anregt, was dazu führt, mit einem Gegenüber in spielerischen Formaten diese verlässlich praktizieren zu können, befördert den kompetenten Spracherwerb (vgl. ebd.).

Die Möglichkeiten, Sprache lautsprachlich ausdrücken zu können, kann aufgrund von angeborenen, erworbenen oder zeitweisen Beeinträchtigungen (zeitweise) verwehrt sein. *Unterstützte Kommunikation* bietet hier alternative, ergänzende und/oder ersetzende Möglichkeiten zur lautsprachlichen Verständigung und setzt bei den vorhandenen kommunikativen Fähigkeiten einer Person an (Braun 2014). UK muss, wie das Erlernen einer Sprache, mit einem Gegenüber erlernt werden (Kristen 2006). Um die passende kommunikative Unterstützungsform anbieten zu können, ist eine Einschätzung der Kommunikationsentwicklung (Zollinger 2024), die wiederum eng mit der kognitiven und sensomotorischen Entwicklung eines Menschen (Piaget 1975) verknüpft ist, essenziell. Die von Piaget postulierten sechs Stadien der sensomotorischen Entwicklung sind für die Beobachtung der Handlungen eines Menschen mit komplexen kommunikativen Beeinträchtigungen aufschlussreich, insofern man Rückschlüsse auf die *Intentionalität*, also die „Absichtlichkeit" von Handlungen ziehen kann. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Kommunikation in einer wechselseitigen „Austauschbeziehung" mit einem Gegenüber. Die gründliche Betrachtung dieser Entwicklungsstufen ist in der Interaktion und Kommunikation mit Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen, auch im Erwachsenenalter, sehr wichtig, um eine passende kommunikative Unterstützung anbieten zu können.

Wichtige Ansätze wie die der *Basalen Kommunikation* nach Mall (2008) und der *Basalen Stimulation* nach Fröhlich (1991) können in diesem Kontext gerade dann, wenn die Weiterentwicklung nicht-intentionaler Kommunikation auf dem Weg zur intentionalen Kommunikation gefördert werden soll, anregend für eine sensomotorisch und wahrnehmungsbezogen betonte Entwicklungsförderung sein. Die Übergänge hin zu einer *Unterstützten Kommunikation* gestalten sich je nach Person und ihren Möglichkeiten fließend: D.h. je nachdem wie sich kommunikative Kompetenzen weiter ausbilden und absichtsvoller werden, können Signale und gemeinsame Zeichen, die zunehmend durch

Kommunikation über erste Gegenstände und Objekte, losgelöster von körperbezogenen Wahrnehmungsangeboten, praktiziert werden. Dies bezieht sich auf Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, für die es unbedingt notwendig ist, routinierte Tagesabläufe und eine verlässliche Struktur eines kommunikationsförderlichen Tagesangebotes, auch nach einem Wechsel in den nachschulischen Bereich, anzubieten. Das Interaktions- und Gesprächsverhalten der neuen Bezugspersonen ist außerordentlich wichtig für die Kommunikationsentwicklung. Denn wie in den hier beforschten Fällen festzustellen war, konnten das bisherige Kommunikationsniveau als auch das sich noch im Aufbau befindliche Kommunikationssystem über UK-Mittel nicht gelingend in der Transition übermittelt werden. Um derartige Brüche zu vermeiden, braucht es verbindliche Transitionsgestaltungen, die von professionellen Akteur*innen Sozialer Arbeit durch angewandte Methodik Unterstützter Kommunikation, sowohl in der abgebenden wie auch in der aufnehmenden Bildungseinrichtung, umgesetzt werden müssen (siehe Teil IV, Kapitel 1).

Zwischenfazit

Entwicklung ist gefährdet, wenn Übergänge nicht vorausschauend vorbereitet werden. Akteur*innen Sozialer Arbeit müssen mikrosystem-übergreifend handeln, damit die Transition der kommunikationsbeeinträchtigten jungen erwachsenen Person ohne Verluste ihrer erworbenen Kompetenzen gelingt. Neue Kommunikationspartner*innen müssen die ‚Sprache' der Unterstützten Kommunikation beherrschen, um sich adäquat mit UK-Nutzenden verständigen zu können und sie in ihrer Kommunikationspraxis weiterhin zu fördern. Es braucht auch die Unterstützung zum Aufbau neuer sozialer Beziehungen, insbesondere unter Gleichaltrigen. Soziale Netzwerke sind für junge Erwachsene, auch mit Kommunikationsbeeinträchtigung, ein wichtiges Gefüge für die Möglichkeit zur freundschaftlichen Begegnung, der Freizeitgestaltung und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit. Die Ermöglichung sozialer Teilhabe als UK-Nutzende*r Akteur*in eines sozialen Netzwerkes kann durch professionelle Soziale Arbeit hergestellt werden. Makrosystemisch verabschiedete Normen und daraus resultierende Ressourcen beeinflussen Handlungsspielräume. Vorausschauende präventive Unterstützungsangebote in der sensiblen Adoleszenzzeit sind aus entwicklungspsychologischer Perspektive sehr wichtig. Die Gefahr von krisenhaften Zuständen, bedingt durch Kommunikationsbarrieren und provozierte Gefühle des Nicht-Verstanden-Werdens können dadurch verhindert werden. Wenn man sich nicht verständlich ausdrücken kann, hat dieser Zustand Wirkung auf das eigene Empfinden, die Identität und Selbstbestimmung einer Person (Kristen 2005). Dringend bedarf es der Sensibilisierung für verbesserte Übergänge durch verbesserte Verständigung, die mittels basaler Kommunikation bis hin zu abstrakteren Ausdrucksformen unterstützter Kommunikation gewährleistet werden müssen. Denn es wäre entwicklungsschädigend, dies nicht zu tun.

1.5 Datenlage und zielgruppenbezogener Erkenntnisstand

1.5.1 Statistische Werte zum Personenkreis

Es sind keine Zahlen, Daten und Fakten abrufbar, die einen expliziten Überblick über die Personengruppe der UK-Nutzenden in Deutschland auch in Hinblick auf deren Teilhabemöglichkeiten im Kontext von Arbeit und Beschäftigung und Anforderungen an eine dort wirkende professionelle Soziale Arbeit geben. Aus der Statistik (2024 a) des Statistischen

Bundesamtes ist zu entnehmen, dass die Zahlen der „Schwerbehinderten Menschen"[13] im Alter von 15 bis 18 Jahren und 18 bis 25 Jahren in den Jahren 2015 bis 2019 kontinuierlich gestiegen sind und im Jahr 2021 ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. Von insgesamt 7 795 340 Personen mit einer Schwerbehinderung zählte im Jahr 2021[14] die Altersgruppe 15 bis 18 Jahre 46660 Personen und die Altersgruppe 18 Jahre bis 25 Jahre 128725 Personen. Im Jahr 2019 lebten insgesamt 7902960 Personen mit Schwerbehinderung in Deutschland. Davon zählten 45790 Personen zur Altersgruppe 15 Jahre bis 18 Jahre und 127187 Personen zur Altersgruppe 18 Jahr bis 25 Jahre. Im Jahr 2017 waren es insgesamt 7766573 schwerbehinderte Personen, davon 44808 in der Altersgruppe 15 bis 18 Jahre und wiederrum 121408 in der Altersgruppe 18 Jahr bis 25 Jahre. Im Jahr 2015 waren es insgesamt 7615560 schwerbehinderte Personen, davon 43128 in der Altersgruppe 15 bis 18 Jahre und wiederrum 118560 in der Altersgruppe 18 Jahr bis 25 Jahre.
Nach Art der Behinderung wird in dieser Statistik zwischen „körperlicher" und „Zerebrale Störungen, geistige- und/oder seelische Behinderung" sowie „Sonstige und ungenügend bezeichnete" differenziert. Für das zuletzt erfasste Jahr 2021 sind folgende Zahlen nach Art der Behinderung erfasst: 4519105 Personen mit körperlicher Behinderung, 1790490 Personen mit zerebralen Störungen, geistigen- und/oder seelischer Behinderung und 1485740 Personen mit sonstiger und ungenügend bezeichneter Behinderungsart. Diese Zahlen sind nicht nach Altersstufen differenziert dargestellt, sondern beziehen sich auf die Gesamtzahl aller als Menschen mit Schwerbehinderung erfassten Personen:

Kategorie: Körperliche Behinderung

58 % körperliche Behinderung: von denen 26 % innere Organe betreffen und 11 % Funktionsbeeinträchtigungen von Arm und/oder Beine sowie 10 % Wirbelsäule und Rumpf, 4 % Blindheit oder Sehbehinderung, 4 % Schwerhörigkeit, Gleichgewichts- oder Sprechstörungen.

Kategorie: Geistige oder seelische Behinderung, zerebrale Störungen

14 % geistige oder seelische Behinderung: von denen 9 % mit zerebralen Störungen erfasst sind.

Der übrige Anteil zählt zur *Kategorie: Sonstige und ungenügend*, weil die Art der schwersten Behinderung nicht erfasst werden konnte, da nicht ausgewiesen.[15]
In allen der hier einbezogenen Fällen wurde eine zerebrale Störung und/oder geistige Behinderung diagnostiziert. In einem Fall handelt es sich um eine im frühen Kindesalter erworbene geistige wie körperliche Beeinträchtigung. In den anderen Fällen ist die Behinderungsart von Geburt an gegeben bzw. durch Probleme während der Geburt verursacht worden. Frühfördernde Maßnahmen erfolgten in der frühen Kindheit, um je nach Symptomatik (senso)-motorische, sprachliche wie kognitive und emotionale Entwicklungsstufen zu fördern. Die Behandlungsverläufe wurden interdisziplinär von Ergotherapie, Logopädie, Pädagogik und Physiotherapie begleitet. Sie sind auch während der Schulzeit je nach Bedarf Bestandteil des Förderplanes und werden kontinuierlich im

13 Mit gültigem Schwerbehindertenausweis

14 Zuletzt erfasste Zahl: Jahresende 2021, URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Tabellen/geschlecht-behinderung.html?view=main, Zugriff am 11.07.2024

15 Vgl. Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung Nr. 259 vom 22. Juni 2022 https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/06/PD22_259_227.html, Zugriff am 11.07.2024

Wochenplan berücksichtigt. Eltern nehmen mit ihren Kindern ambulante therapeutische Angebote wahr oder diese erfolgen direkt in der Schule bzw. in Form von Hausbesuchen. Allen sieben Personen ist gemeinsam, dass sie trotz Förderangebote keine ausreichend verständliche Lautsprache entwickelt haben, um Kommunikation gelingend zu praktizieren. Ergänzende bzw. ersetzende alternative Mittel der Kommunikation durch Unterstützte Kommunikation sind notwendig, um etwas mitteilen zu können und verstanden zu werden (siehe Präskripte der Einzelfälle).
Nähert man sich der Datenlage zu „Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung nach Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung (GE)", sind durch das Statistische Bundesamt (Destastis) (2024 b) folgende Anzahl an Schüler*innen in Deutschland für die Schuljahre 2017/18 bis 2022/23 erhoben worden:

Statistik allgemeinbildender Schulen in Deutschland nach Schuljahr[16]

Tab. 1: Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung in Deutschland (Gesamtanzahl und Anzahl Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)

	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
Anzahl Schüler*innen						
mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt	495680	541548	557076	568701	576942	582714
davon mit Förderbedarf GE	88875	94062	97059	99927	103420	107120
davon mit Förderbedarf GE an Förderschulen für GE	79245	81387	83454	85854	89204	92978

© Statistisches Bundesamt (Destatis), 2023, Stand 11.07.2024

Die Gesamtzahl an Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt im Zeitverlauf zu. Die darunterfallenden Schüler*innen mit Förderbedarf Geistige Entwicklung nehmen ebenfalls zu wie auch die Durchführung von sonderpädagogischer Förderung an Förderschulen für Geistige Entwicklung. Über die Anzahl der Schüler*innen mit UK-Bedarfen im Rahmen von sonderpädagogischer Förderung lässt sich keine Angabe machen.
Die Belange von UK-Nutzenden zu erfassen wie auch explizit den „Einzelfall" als Anlass zu nehmen, um zu erkennen, was genau hilfreich ist, um in bereits vorhandenen wie künftigen Förder- und Lebensbezügen Kommunikation als Schlüssel zur gegenseitigen Verständigung entfalten zu können, ist Gegenstand dieser Forschungsarbeit. Sie nähert sich dieser Wissenslücke an und verdeutlicht konzentriert anhand von sieben mehrfachbehinderten Einzelfällen, welche Barrieren beim Dabei-Sein und Kommunizieren mit Blick auf Übergangssituationen an den Bildungsorten und im sozialen Nahraum bestehen.

16 URL: https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=21111-0008&bypass=true&levelindex=1&levelid=1721582409701#abreadcrumb, Zugriff am 11.07.2024

1.5.2 Forschungsdesiderate

Fornefeld (2008, 24) konstatiert unter Bezugnahme auf Wachsmuth (2005), dass u. a. *„Menschen mit geistiger Behinderung ohne Verbalsprache"* zu der Personengruppe zählten, die sie unter der von ihr gefassten Begriffsbestimmung *„Menschen mit Komplexen Behinderungen"* fasst und welche in fachlichen, wie behindertenpädagogischen Diskussionen als sogenannte *„Restgruppe"* keine Berücksichtigung erlangten. Sie setzt sich explizit mit den spezifischen Lebenswirklichkeiten dieser Menschen auseinander und macht aufmerksam auf deren Lebensbedingungen, um sie aus dem Schatten der Gesellschaft herauszuholen: Diese Menschen seien durch „Marginalisierungspraktiken" wie auch von „Exklusion durch das Hilfesystem selbst betroffen" so Fornefeld (2008, 77). Im Speziellen einem Teil dieser „Randgruppe", dem der nicht/kaum lautsprachlich Kommunizierenden, ihren Bedürfnissen durch Verständigung über alternative Kommunikationswege der UK, Aufmerksamkeit zu schenken, ist der Kern dieser Fall- und Netzwerkstudie.
Klauß (2017) verdeutlicht den Bedarf an empirischen Untersuchungen zu Ausgangs- und Lebensbedingungen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, damit Inklusion kein *„Lippenbekenntnis"* bleibt. Denn Teilhabe gäbe es nicht umsonst und eine wissenschaftliche Erforschung der Beschränkungen und demzufolge sich ergebenden Behinderungen für den Personenkreis sei erforderlich. Daran anschließend sei der Bedarf an zu entwickelnden *„Handlungs- und Teilhabekonzepten"* durch gewonnene Erkenntnis in und mit der Praxis zu transferieren (vgl. Klaus 2017, 36). Diesen Bedarf teilt die hier Forschende und beabsichtigt Adressat*innen Sozialer Arbeit wie professionell Handelnden beim Bewältigen von Problemlagen in Bildungsprozessen durch Handlungsempfehlungen basierend auf empirische Erkenntnisse zu stärken, um (bessere) Teilhabe für Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen zu erzielen. Im Kontext von UK und Forschung macht Renner (2004) darauf aufmerksam, dass es nur wenig theoriebetonte Ausarbeitungen für das Themengebiet gebe. Er geht der Frage nach *„[...] wie die in der Praxis der Unterstützten Kommunikation entstandenen neuen Handlungsmöglichkeiten theoretisch erfasst und systematisch erschlossen werden können" (Renner 2004, 11)*. Dabei kommt er u. a. zum Schluss, dass das Heranziehen anderer Theorien, neben dem von ihm vorgelegten Postulat, für die theoretische Fundierung von Unterstützter Kommunikation sinnvoll sei. Es gebe eine Menge an offenen Aufgaben, die von der Wissenschaftsgemeinschaft der UK selbst zu bearbeiten seien (vgl. Renner 2004, 239 f.). In dieser Sache erfolgt durch die vorliegende Fall- und Netzwerkstudie die theoretische Verknüpfung von UK als Handlungsmethode in der Wissenschaft Sozialer Arbeit.

1.6 Forschungsfragen, Erkenntnisinteresse und Zielsetzungen der Forschungsarbeit

Die Fall- und Netzwerkstudie wurde vor dem Hintergrund der dargelegten grund- und menschenrechtlichen Dimensionen (Teil I, Kapitel 1.2) konzipiert, mit dem Ziel, explizit Lebenslagen von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im Einzelfall zu erforschen. Denn es gibt zu ihren Lebenswirklichkeiten beim Vollziehen eines Wechsels an nachschulische Bildungsorte mit Blick auf Teilhabe an Bildung/Arbeit und Beruf und barrierefreier Kommunikation keine aussagekräftigen empirischen Befunde. Wesentliches Merkmal dieser Untersuchung war es, die Betroffenen selbst als

Expert*innen in eigener Sache zu ihren Alltagserfahrungen hinsichtlich Barrieren der Kommunikation und der Teilhabe zu befragen. Dies erfolgte in sieben Fällen videogestützt und mittels Einsatzes Unterstützter Kommunikation.
Die Forschungsfragen[17] der Fall- und Netzwerkstudie lauten:

- *Welche Kontextfaktoren im Transitionsprozess (inklusive) Schule/weiterführende Schule/ Schule – Beruf sind für selbstbestimmte Teilhabe an Bildung/Arbeit/Beruf wesentlich aus Perspektive von Expert*innen in eigener Sache?*
- *Wie stellen sich individuelle Lebenswirklichkeiten dieser Gesellschaftsmitglieder mit Blick auf die Zielperspektiven barrierefreie Kommunikation und gleichberechtigte Teilhabe am Gemeinwesen dar?*

Diese Fragestellungen basieren auf einem Erkenntnisinteresse, das sich wie folgt aus dem Praxisalltag Sozialer Arbeit begründet: Schulische Bildungsorte werden von jungen erwachsenen UK-Nutzenden meist mit einer Ausstattung an Hilfsmitteln zur Unterstützten Kommunikation und erworbener UK-Kompetenzen verlassen. Es kommt jedoch trotz dessen zu vermehrten Erschwernissen in der Kommunikation und Verständigung mit Kommunikationspartner*innen aus dem neuen nachschulischen Bezugssystem. Während UK in der Schule der Alltagskommunikation und Bildung: Förderung von Lernprozessen diente, führt es an nachschulischen Bildungsorten zur Stagnation der UK-Anwendung und Brüchen der Kommunikation.
Junge Erwachsene mit Kommunikationsbeeinträchtigungen selbst fordern eine bessere Etablierung der UK-Angebote in nachschulischen Lebenswelten (vgl. Bosse 2015, 9). Die UK-Anwendung korreliere mit dem Engagement einzelner Fachkräfte, d. h. das Angebot UK sei davon abhängig, ob eine Fachkraft diese Methode anbiete oder eben nicht (vgl. Braun 2014, 001.005.001). Ebenso sei die Fachkompetenz in UK im schulischen Bereich mehr etabliert als im vor- oder nachschulischen Bereich (vgl. ebd.).

Aus diesen Hinweisen wurden folgende Hypothesen gebildet:

1. Kommunikationsbrüche führen zu reduzierten Teilhabechancen an Bildung, Arbeit und Beruf sowie mangelnder Verständigung, sozialer Beziehungsgestaltung und Einbezogen-Sein in Gemeinschaft.
2. Es erzeugt eine Verstärkung emotionaler Ungleichgewichte in der Lebensphase der Adoleszenz und vermindert das Wohlsein.
3. Kommunikative Barrieren wirken hemmend auf individuelle Entfaltungsmöglichkeiten der Selbstwirksamkeit, des Tätigseins, der Persönlichkeit.
4. Wiederkehrende Erfahrungen von Exklusion werden von den jungen erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im neuen Lebensabschnitt gemacht.

Um diesen nachzugehen, mit dem Ziel, soziale Wirklichkeit, die sich in Form von gesellschaftlichen Benachteiligungen durch Barrieren der Kommunikation wie Teilhabe an Bildung, Arbeit und Beruf mangels adäquate nachschulische Bildungs- und Arbeitsangebote darbietet, wurde ein multiperspektivisches Studiendesign konzipiert (siehe Teil II, Kapitel 1.3). Um UK-Nutzende selbst als Expert*innen in eigener Sache zu befragen, war eine gründliche methodologische Vorbereitung unter Einbindung UK-spezifischer

17 Vorveröffentlichung der Forschungsfragen unter Schenck zu Schweinsberg (2019, 2022).

Expertise der Forschenden und Videographie der Interviews (Tuma et al. 2013)[18] nötig. Anhand eines siebenstufigen deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems auf Basis qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) (videogestützter) Interviews wurde der Erkenntnisgewinn zum Forschungsgegenstand generiert.[19] Weitere Ausführungen zur Methodologie beim Erfassen der Empirie wie dem eigens entwickelten Vorgehen beim Transkribieren und Aufbereiten des videogestützten Datenmaterials für das sich anschließende qualitativ inhaltsanalytische Auswertungsverfahren nach Kuckartz (2018) sind in Teil II, Kapitel 1.4 vorzufinden.

1.7 Einführung in Unterstützte Kommunikation[20]

Um die Kommunikationswege der hier beforschten Personengruppe besser kennenzulernen und den vielfältigen Ansatz der *Unterstützen Kommunikation (UK)* grundlegend zu erfassen, erfolgt ein einführendes Grundlagenkapitel. UK hat den Zugang zu den befragten Personen ermöglicht wie die Forschungsmethodik der Untersuchung grundlegend gelenkt. Das bedeutet, dass ihre zentrale Bedeutung sowohl in der praxisbezogenen Anwendung als Kommunikationsmedium als auch in der forschungsmethodischen Anwendung als Element von Interviews wie deren spezifischer Auswertungen zu verorten ist.

1.7.1 Begriffsbestimmung

Unterstützte Kommunikation (UK) wird von Personen genutzt, die nicht (mehr) oder kaum lautsprachlich kommunizieren können. Ihre lautsprachlichen Möglichkeiten reichen nicht aus, um sich im Alltag zu verständigen und verstanden zu werden. Hier kann durch Mittel der UK eine Verbesserung der individuellen Kommunikationsmöglichkeiten als auch das Einbezogensein in gesellschaftliche Bezüge erreicht werden. Der Oberbegriff UK umfasst pädagogische und therapeutische Angebote zur Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten eines betroffenen Menschen. Ebenso zählt der Prozess der Verständigung mit Hilfe von alternativen, ergänzenden und unterstützenden Kommunikationsmitteln dazu (vgl. Wachsmuth 2008, 327 ff.).
Für die befragten UK-Nutzer*innen dieser Fallstudie ist UK auch ein Mittel, um Zugang zu Bildungsinhalten zu erhalten. Oftmals haben sie ihre alternativen Kommunikationsmittel im Laufe der Schulzeit bekommen und den Umgang mit diesen erlernt. Dadurch

18 Im Unterschied zur von Tuma et al. (2013, 12) umgesetzten Videographie natürlicher Situationen wurden für diese Forschungsarbeit Interviewsituationen für die Erhebung von Daten explizit herbeigeführt und videogestützt aufgezeichnet, um Details wie Mimik, Gestik, körpereigene Ja/Nein-Signale für die anschließende qualitative Inhaltsanalyse als Alternative bzw. Ergänzung zu nicht/kaum vorhandenen Lautsprache abbilden zu können.

19 Die siebte Hauptkategorie wurde für „Sonstiges" gebildet, für Themen, die anderen Kategorien nicht zugeordnet werden konnten und der Vollständigkeit eines Kategoriensystems entsprechen (vgl. Kuckartz 2018, 108). In der Ergebnisdarstellung werden die ersten sechs Hauptkategorien ausgeführt, die sich aus Forschungsfragen und Leitfaden ableiten ließen und zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen.

20 Kapitel 1.7 *Einführung in Unterstützte Kommunikation* bis einschließlich Kapitel 1.7.4. bereits vorveröffentlicht unter: Schenck zu Schweinsberg, Tanja Freifrau (2022): Zur Bedeutung von Unterstützter Kommunikation für die Teilhabeforschung im Kontext der Befragung junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen – Erkenntnisse zur Interviewmethodik am Beispiel einer Fallstudie. In: Wansing, G.; Schäfers, M.; Köbsell, S. (Hrsg.): Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-262. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_13

ist es möglich, neben der Alltagskommunikation auch Unterrichtsinhalte zu bearbeiten und Lernprozesse zu befördern.
UK bezeichnet zudem im deutschsprachigen Raum das international etablierte Fachgebiet Augmentative and Alternative Communication (AAC), das sich mit der Verbesserung kommunikativer Möglichkeiten von Menschen mit schwer verständlicher bzw. fehlender Lautsprache beschäftigt. UK bietet Kommunikationsformen, die unzureichende Lautsprache ergänzen (augmentative communication) bzw. ersetzen (alternativ communication). Vorhandene Fähigkeiten zur Kommunikation werden soweit wie möglich aufgegriffen, unterstützt und mit zusätzlichen Möglichkeiten ergänzt, wenn es die Kommunikationssituation verlangt (vgl. Braun 2014, 01.003.001).

1.7.2 Kommunikationsmöglichkeiten

Die Möglichkeiten durch UK sind sehr vielfältig. Es können körpereigene Kommunikationsformen, nichtelektronische und elektronische Kommunikationshilfen zum Einsatz kommen. Die Auswahl einer Kommunikationshilfe orientiert sich an den individuellen Kommunikationskompetenzen und den motorischen Fähigkeiten der Betroffenen (vgl. Kristen 2005, 60 ff.). Die durch elektronische Kommunikationshilfen hergestellte Lautsprache, eigene ggf. vorhandene Lautsprachanteile wie auch Mimik, Gesten, Blicke, Körperspannung, Atmung – also die Körpersprache als solches – werden als Kommunikationsmittel betrachtet. Zugleich sind Handzeichen, Gebärden, Vokalisation, Schrift, Symbole (bspw. Gegenstände) und auch Bilder mögliche Wege zur Kommunikationsunterstützung (vgl. Wachsmuth 2008, 327 ff.).
Beim Einsatz von Mitteln der UK ist es wichtig, multimodale Kommunikationssysteme für ein Individuum zu schaffen. Dieser aus der AAC-Theorie stammende Begriff meint, dass alle Ausdrucksmöglichkeiten der betreffenden Person bewusst zu berücksichtigen sind und verschiedene Kommunikationsformen ineinandergreifen können, um eine Verständigung zu erreichen (vgl. Kristen 2005, 16 ff.). Es werden erst einmal alle vorhandenen körpereigenen Möglichkeiten (Blickbewegungen, Mimik, Gestik, Laute, Sprache, motorische Aktivitäten) berücksichtigt, damit für die Person eine effektivere Kommunikation mit der Umwelt möglich wird. Voraussetzung dafür ist eine entsprechende Sensibilität bei den Gesprächspartner*innen für die Signale einer nicht sprechenden Person und deren Bedeutungen. Durch spezifische und bedächtige Gesprächsführung ist die Entschlüsselung der genauen Absichten hinter den Zeichen dann möglich (vgl. ebd.).

1.7.3 Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation

Betrachtet man die Vielfalt von Personen, die von den Möglichkeiten der UK profitieren können, ist es hilfreich, eine Differenzierung innerhalb dieses Personenkreises vorzunehmen. Das bietet Orientierung und verhilft zum besseren Verständnis des Spektrums an Individuen, für die aufgrund einer nicht/kaum vorhandenen Lautsprache Unterstützungsoptionen durch UK-Mittel in Frage kommen. Nach Kristen (2005) kann es sich ursächlich um angeborene, erworbene, fortschreitende oder vorübergehende Beeinträchtigungen in der Kommunikation handeln, die Personen aller Altersgruppen betreffen können. Die UK-Angebote können dauerhaft, zeitlich begrenzt oder als Unterstützung zum Spracherwerb erforderlich sein (vgl. Kristen 2005, 15). Durch die Betrachtungen zu Zielgruppen in der UK nach Weid-Goldschmidt (2015) und nach Tetzchner & Martinsen (2000) ergibt sich ein differenzierteres Bild zu Personen und Anforderungen an die

Gestaltung von Kommunikationssituationen. Diese Kenntnisse sind in die Vorbereitung und die Durchführung von Interviews mit UK-Nutzer*innen zum Übergang Schule – Beruf eingeflossen.

1.7.3.1 Zielgruppeneinteilung auf Basis von Kommunikationskompetenzen

Weid-Goldschmidt (2015) wählt einen Ansatz zur Systematisierung von Zielgruppen in der UK, indem sie die *kommunikativen Kompetenzen einer Person und ihres Umfelds* fokussiert. Sie verdeutlicht, dass UK als ein *ergebnisoffener Prozess* zu verstehen ist. Dieser ist gekennzeichnet von spezifischen Phasen, kommunikativer Möglichkeiten und dem Verhalten der Kommunikationspartner*innen. Durch die Einschätzung kommunikativer Kompetenzen soll es nicht zur dauerhaften Festlegung einer Person auf ein bestimmtes Fähigkeitsprofil kommen, denn Übergänge von einer Kompetenzstufe zur anderen sind denkbar (vgl. Weid-Goldschmidt 2015, 11 f.).
Orientiert an *Meilensteinen von Kommunikationskompetenzen* beschreibt sie vier Kompetenzstufen, auf denen sich kommunikativer Austausch vollziehen kann; davon leitet sie entsprechende Personengruppen ab:

Personengruppe 1:

Personen dieser Gruppe zeigen nicht-intentionale Vorläuferfähigkeiten kommunikativ-sprachlicher Kompetenzen. Ein Dialog ist primär über die körpernahen Sinne möglich (vgl. ebd.).

Personengruppe 2:

Personen dieser Gruppe praktizieren intentionales Kommunizieren primär auf prä-symbolischen (vorsymbolischen) Niveau. Rein lautsprachlich gestellte Ja/Nein-Fragen ohne Gestik und situative Verankerungen können im Gespräch nicht eingesetzt werden. Der Zugang zu gehörter Lautsprache ist sehr minimiert, so dass lediglich Teile von Gesprochenem im konkreten situativen Kontext für diese Personen verstehbar sind (vgl. Weid-Goldschmidt 2015, 11 f.).

Personengruppe 3:

Für Personen dieser Gruppe sind Ja/Nein-Fragen verstehbar. Gehörte Lautsprache, Gebärden, taktile Gebärden, grafische Symboldarstellungen können mit Vorstellungen und Sprachstrukturen in Verbindung gesetzt werden. Das Vorhandensein einer inneren Sprache ist gegeben. Diese kann durch Zugänglichkeit zu entsprechenden Ausdrucksmöglichkeiten mitgeteilt werden. In dieser Gruppe ist das Fähigkeitsspektrum sehr heterogen: Sprachanfänger*innen bis hin zu Fortgeschrittenen, die Sprache bestehend aus Wortschatz und Sprachstruktur beherrschen und diese dann zum Ausdruck bringen können, wenn adäquate alternative Ausdruckmöglichkeiten der UK zur Verfügung stehen, allerdings nicht (mehr) in einem altersgemäßen Umfang (vgl. ebd.).

Personengruppe 4:

Personen dieser Gruppe haben die Fähigkeiten, altersgemäß zu kommunizieren und mit einer passenden Kommunikationshilfe Sprache zum Ausdruck zu bringen (vgl. ebd.).

Für die Umsetzung der Befragungen mit den UK-Nutzer*innen in dieser Fallstudie bedeutete dies, konkret die spezifischen Kommunikationskompetenzen der Beteiligten in Erfahrung zu bringen. Dazu erfolgten Vorgespräche und teilnehmende Beobachtungen

im Lebensalltag der einzelnen Fälle, bevor die videogestützten Befragungen durchgeführt wurden. Die Forscherin hat spezielle Expertise zu UK, auf die sie zurückgreifen konnte. Zum Zeitpunkt der Forschungsphase waren Personen aus den Personengruppen 2, 3 und 4 der o.g. Zielgruppeneinteilung vertreten. Ihre nicht/kaum vorhandene Sprechfähigkeit ließ zunächst keine Rückschlüsse auf die Sprachfähigkeiten zu. Diese wurden im Einzelkontakt durch gemeinsame Exploration mit den vorhandenen Kommunikationsmitteln und Hinweisen aus dem Bezugssystem eruiert. Denn verschiedene kommunikative Kompetenzen der UK-Nutzer*innen bedürfen methodischer Berücksichtigung in der Interviewdurchführung.

1.7.3.2 Zielgruppeneinteilung auf Basis von Kommunikationsfunktionen

Von Tetzchner & Martinsen (2000, 79-83) unterscheiden drei Gruppen, auf Grundlage der Funktion, die UK für eine Person erfüllt, wie folgt:

Gruppe 1 – UK als Ausdrucksmittel:

Personen, die ein gutes Sprachverständnis haben, jedoch deren sich selbst ausdrücken können über Lautsprache beeinträchtigt ist. Denn motorische Schwierigkeiten verhindern die Kontrolle ihrer Sprachorgane und die Artikulation von Sprachlauten. UK fungiert als dauerhaftes Ausdrucksmittel. Die Beschaffung eines lebenslangen alternativen Kommunikationshilfsmittels ist zum Einsatz in vielfältigen Situationen notwendig.

Gruppe 2 – UK als Hilfe für den Spracherwerb:

Personen, für die UK als Hilfe zum Lautspracherwerb dient. UK ist hier kein Ersatz für Lautsprache, sondern befördert das Verständnis und die Anwendung der Lautsprache und die Entwicklung des regulären Spracherwerbs. Außerdem gibt es Personen, die das Sprechen erlernt haben, sich aber in manchen Settings nicht verständlich machen können. Vertrauten Kommunikationspartner*innen können sie sich gut mitteilen. Sie erlernen, wann genau und in welcher Form sie alternative Kommunikationsmittel anwenden müssen, um auch von fremden Personen und in nicht vertrauter Umgebung verstanden zu werden.

Gruppe 3 – UK als Ersatzsprache:

Zu dieser Gruppe gehören Personen, die Lautsprache nicht/kaum als Kommunikationsmittel einsetzen. Sie benötigen eine Alternative und UK dient ihnen als Ersatzsprache, ein Leben lang. Kommunikationspartner*innen benötigen Kenntnisse dieser alternativen Sprache und müssen sie wie die Betroffenen auch erlernen.

An dieser Fallstudie nahmen sieben Personen teil, für die UK als dauerhaftes Ausdrucksmittel oder als Ersatzsprache fungiert. Dies hatte Einfluss auf die angewandte Interviewmethode.

1.7.4 Aktuelle Entwicklungen im Fachgebiet Unterstützter Kommunikation

Es ist nach Braun (2020) nicht mehr ausreichend, UK lediglich anhand verschiedener alternativen Kommunikationsmöglichkeiten, Besonderheiten von Vokabular, Symbolen und Ansteuerungsoptionen zu beschreiben. Sie merkt an, dass es vor dem Hintergrund eines bio-psycho-sozialen Behinderungsbegriffes unbedingt notwendig ist, die Wechselwirkungen von individueller Schädigung, umwelt- und personbezogener Kontext-

faktoren und Teilhabemöglichkeiten in Bezug auf UK zu betonen. Vier Perspektiven werden von ihr betrachtet: UK-Nutzer*innen, Bezugspersonen, UK-Modi (Form, Inhalt, Funktion) und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (vgl. Braun 2020, 21 ff.). Ein ICF-betonter Denkansatz findet sich auch in der vorliegenden Fallstudie wieder und analysiert relevante Kontextfaktoren aus Perspektive von UK-Nutzer*innen im Übergangssystem von der Schule in den Beruf. Die Mehrdimensionalität in der Betrachtung relevanter Faktoren für eine gelingende UK als Voraussetzung für Teilhabe an Bildungsprozessen ist erforderlich. Die Perspektive von Bezugspersonen wie Familienmitgliedern, Fachkräften und Assistent*innen wird fallbezogen aufgegriffen und fließt in die Analyse von Barrieren und Förderfaktoren für Kommunikation und Teilhabe an Bildung ein. Hier interessiert besonders, inwiefern die*der UK-Nutzer*in Gelegenheiten dazu hat, über UK-Mittel etwas mitzuteilen, sich als selbstwirksam zu erleben und ob sie*er in Bildungs- bzw. Arbeitsprozessen aktiv eingebunden ist.
Das seit den 1990er Jahren in Deutschland vorhandene Fachgebiet der UK – mit einer zunächst primär anwendungsorientierten Ausrichtung – schreitet nach Boenisch und Sachse (2020, 13-15) inzwischen in der Entwicklung wissenschaftlicher Fundierung für UK-Interventionen voran. *„Soziale Teilhabe bzw. Partizipation stellt das langfristige Ziel jeder UK-Versorgungsmaßnahme, jeder UK-Diagnostik und jeder UK-Intervention dar"* (Boenisch & Sachse 2020, 13). Denn diese Elemente können das Einbezogensein und die Mitbestimmung einer kommunikationsbeeinträchtigen Person in diverse Lebensbereiche befördern, wenn die Einbindung des sozialen Umfeldes bei der Planung und Umsetzung von UK-Interventionen zusätzlich zur personbezogenen Perspektive auf UK-Nutzer*innen bedacht wird. Hier bietet die ICF einen zentralen Rahmen mit einer gemeinsamen Sprache für alle beteiligten Akteur*innen aus Medizin, Pädagogik, Therapie und Kostenträgerschaft an, damit Interventionen, deren Zielsetzungen darin bestehen, eine bessere Kommunikation und soziale Teilhabe für die/den UK-Nutzer*in zu bewirken, ineinandergreifen. Aspekte wie Qualitätssicherung, Wirkung und Refinanzierung von UK können ebenso auf Basis der ICF behandelt werden (vgl. ebd.).

2 Sozialarbeitswissenschaftliche und handlungstheoretische Perspektiven

Diese Arbeit widmet sich gezielt der Betrachtung des Alltages von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen. Sie hat zum Ziel, Barrieren wie Förderfaktoren für Kommunikation und Teilhabe in den sozialen Nahräumen im Zuge eines Transitionsprozesses für diesen Personenkreis zu erforschen. Es geht konkret um das Erkennen und die Erforschung sozialer Phänomene, die Teil der Lebenswirklichkeit des Personenkreises sind. Um ihre Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten als gleichberechtigte Mitglieder unserer Gesellschaft zu verbessern, ist ein sozialarbeitswissenschaftlich begründeter und aus handlungstheoretischer Perspektive analysierter Zusammenhang zwischen dem Alltag des Subjektes, der Gesellschaft und der Handlungsmöglichkeiten durch professionelle Angebote Sozialer Arbeit maßgeblich. Die folgenden Ausführungen greifen dazu zunächst *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit* nach Thiersch (1992; 2014; 2020) auf. Denn die dort enthaltenen Struktur- und Handlungsmaxime sind für eine professionelle Unterstützung der hier beschriebenen Fallgeschichten von Bedeutung. Ebenso ist die jüngere handlungstheoretische Ausführung einer *daseinsmächtigen Lebensführung durch Soziale Arbeit* nach Röh (2013) wertvoller handlungstheoretischer Bezugspunkt. Aufbauend auf dem prominenten *Capabilities Approach (Fähigkeitenansatz)* nach Nussbaum (1999; 2020) und Sen (1999; 2000)[21] bietet Röhs entwickelte Verknüpfung zu den Handlungsdimensionen Sozialer Arbeit eine Grundlage für die Einordnung des empirischen Befundes zu verbesserten Kommunikations- und Teilhabemöglichkeiten junger Erwachsener mit komplexen Beeinträchtigungen.

2.1 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

2.1.1 Entstehungshintergrund

Der Theorieansatz der Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit wurde von Hans Thiersch maßgeblich entwickelt. Er geht auf das Ende der 1960er Jahre und den darauffolgenden 1970er Jahre in seinen Ursprüngen zurück. Es war eine Zeit des Unmutes und des Aufbruches, in der die gegenwärtige Soziale Arbeit nicht mehr länger akzeptiert werden konnte: weder von professionellen Akteur*innen, Adressat*innen noch Studierenden (vgl. Thiersch 2020, 16). Denn *„die herrschende Praxis zwang ihr Klientel mit Moral und Gewalt ins gesellschaftliche Abseits einer autoritär verfestigten, disziplin- und verwaltungsorientierten Anpassung an rigide gesellschaftliche, arbeitsmarktbezogene Strukturen" (Thiersch 2020, 16-17).* Thiersch (2020, 17) spricht von drei „Erfahrungssträngen", die ihn dazu brachten, einen radikalen neuen Ansatz zu entwickeln: Praxiserfahrungen,

21 Die Begründer*innen des in den späten 1980er und 1990er Jahren geschaffenen *Capabilities Approach* sind Amartya Sen und Martha C. Nussbaum. Während Sen zuerst wohlfahrtsökonomische Theorieausarbeitungen vollzieht, entwickelt Nussbaum diese unter Einbindung aristotelischer und kantscher Vorarbeiten zu einer philosophischen Theorie weiter. Ein zunehmender Einbezug des Werkes als Theoriekonzept in die deutsche Sozialberichterstattung ist seit der letzten Dekade feststellbar (vgl. Engelke 2018, 563 f.).

Erfahrungen im weiteren Feld der politisch-sozialen Situation, Erfahrungen aus der zu dieser Zeit existierenden Erziehungs- und Sozialwissenschaft (vgl. Thiersch 2020, 17). Er benennt die Kennzeichen der damaligen erlebten Welt mit *„[…] autoritärer Demütigung, aufgeblasener Selbstgefälligkeit und Verwaltungsgleichgültigkeit […]" (Thiersch 2020, 18)*. Dem gegenüber gab es einen weiteren Teil der Welt, gekennzeichnet durch *„[…] direkter, praller Wirklichkeit, eine Welt unmittelbar bedrängender Not und eines intensiv phantasievollen, leidenschaftlichen Engagements" (ebd.)*. Dieses Spannungsfeld war der Motor für die Entwicklung neuer Ansätze: u. a. das auf eine alltagsorientierte Sozialpädagogik ausgerichtete *Konzept der Lebensweltorientierung*. Ausgehend von der kritischen Einschätzung gesellschaftlicher und institutioneller Gegebenheiten war der Drang nach Erneuerung in der Sozialen Arbeit immens. Darauf folgten Handlungen, die eine Neuformierung dieser bewirkten. Neben der Konkretisierung des lebensweltorientierten Ansatzes wurden bspw. auch sozialpsychologische und sozialpsychiatrische Konzepte neu etabliert (vgl. Thiersch 2020, 19 f.). Des Weiteren bestand nach Thiersch der Bedarf, in der Sozialen Arbeit angemessen auszubilden. Dies war ihm neben der Verwissenschaftlichung des Fachgebietes ein weiteres wichtiges Anliegen. Er sah in einer soliden Ausbildung die Basis für Veränderungen in der Praxis (vgl. ebd., 20). Darin begründete sich sein Engagement für *„eine neue fachlich ausgerichtete Professionalität" (Thiersch 2020, 20)*[22]. Auch im sozialpolitischen Kontext konnte er Ende der 1980er Jahre seinen Ansatz der Lebensweltorientierung einbringen, indem dieser als „Leitorientierung" in die Ausarbeitung des 8. Jugendberichtes (BMFJ 1990) einbezogen wurde (vgl. Thiersch 2020, 21).

> „Lebensweltorientierung geht von den alltäglichen Erfahrungen der Menschen in ihrer gesellschaftlichen Situation aus und wie sich diese gesellschaftliche Situation im Alltag der Menschen repräsentiert. […] Lebensweltorientierung sieht den Erfahrungsraum, die Bühne des Alltäglichen, strukturiert in den Regelungen von Zeit, von Raum, von Beziehungen; sie sieht vor allem die Gemengelage von Ressourcen und Problemen im sozialen Feld" (Thiersch et al. 2012, 178 f.).

2.1.2 Bezug zur Forschungsarbeit

Erkennbar wird, dass die eingangs erwähnten „drei Erfahrungsstränge", die zur Entwicklung eines lebensweltorientierten Ansatzes in der Sozialen Arbeit führten, zu den Bereichen wurden, in die eine Rückbindung neuester lebensweltorientierter Konzeption erfolgte: in die Praxis, in die Wissenschaft, in das sozialpolitische Geschehen. Diese sind handlungsleitend in dieser Forschungsarbeit, insofern:

(1) das Wissen um die Teilhabebarrieren bei komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung in Bildungsprozessen im jungen Erwachsenenalter der Berücksichtigung in das noch junge Forschungsgebiet der Teilhabeforschung wie Sozialarbeitswissenschaft bedarf.

(2) Ebenso bedarf es des Transfers gewonnener Ableitung für die Fachpraxis von Akteur*innen Sozialer Arbeit.

(3) Schließlich bedürfen die durch qualitative Inhaltsanalysen gewonnenen Erkenntnisse Rückbindung an Bildungs- und Sozialpolitik, um eine Realisierung gleichberechtigter

22 Er hat von 1978 bis 1982 die Funktion des Vorsitzenden des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften inne und trägt als Mitglied der Studienreformkommission „Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialarbeit" dazu bei, reformierende Empfehlungen für die Studiengänge Sozialwesen und Erziehungswissenschaften in den Jahren 1980 bis 1984 zu erarbeiten (vgl. Engelke et al. 2018, 421).

Teilhabe zu befördern. Sie geben Aufschluss hinsichtlich angebotsstruktureller und institutioneller Gegebenheiten und deren identifizierten Veränderungsbedarfe für eine bessere Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Bildung und Arbeit wie Gesellschaft.

In diesem Dreiklang des Wissenstransfers liegt die Chance, etwas für Selbstbestimmung und Gleichberechtigung von Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen und Behinderungen zu bewirken und ihre Daseins- wie Handlungsmächtigkeit zu befördern.
Die Mitteilungen der Expert*innen in eigener Sache und der jeweiligen Vertrauens- und Bezugspersonen zu ihren Alltagserfahrungen in Hinblick auf Ihre Beteiligungsmöglichkeiten trotz z. T. körperlicher und kommunikativer schwerer Beeinträchtigungen lassen ein Ungleichgewicht vorhandener Ressourcen benötigter und tatsächlich vorhandener Assistenz erkennen. Dies ist im schulischen Umfeld bei den meisten Befragten nicht so stark ausgeprägt, wie es nach dem Wechsel zu Tagesförderstätten oder in Werkstätten für behinderte Menschen der Fall ist. Demzufolge kommt es zu vermehrten Schwierigkeiten in der Kommunikation, weil die Anwendung von Unterstützter Kommunikation durch methodenkompetente Assistenz wegbricht. Die eigenständige unterstützte Kommunikationskompetenz der jungen Erwachsenen selbst ist bedingt durch individuelle Fähigkeits- wie Lernniveaus unterschiedlich stark ausgeprägt und bedarf der weiteren Förderung und Entwicklung auch nach dem Übergang in die Arbeitswelt. Probleme in der Verständigung mit neuen Betreuungs- und Fachkräften sind vorhanden. Die Kontaktaufnahme und der Beziehungsaufbau zu Gleichaltrigen sind erschwert bis nicht möglich. Ein Angewiesensein der betroffenen Person auf die Aufmerksamkeit und Zugewandtheit des Gegenübers ist immer gegeben und lässt eine eigenständige und freie Beziehungsgestaltung zu Personen eigener Wahl nicht zu. *„Die Bühne des Alltäglichen, strukturiert in Zeit, von Raum, von Beziehungen"*, um an die Worte Thierschs et al. 2012, 178 f. anzuknüpfen, ist in diesen Fällen geprägt von Fremdbestimmung, wenig Zeit für Unterstützte Kommunikation, eingeschränkter Auswahl an Betätigungsmöglichkeiten und einer primären Ausrichtung auf die notwendigen Pflege- und Nahrungsbedürfnisse der jungen Erwachsenen. Um die Komplexität ihrer Alltagsituationen zu erfassen, wurde ein multiperspektivischer Forschungsansatz gewählt. Teilnehmende Beobachtungen im Alltag ließen eine Annährung an ihre Lebenssituation zu, um zu erkennen, was diese ausmacht. In einem nächsten Schritt wurde erforscht, welche Teilhabebarrieren im Alltag der Menschen existieren und in der Folge individuelle Entfaltungsmöglichkeiten ‚behindern'.

2.1.3 Alltag und Belastungen der Menschen

Der lebensweltorientierte Ansatz richtet seinen Fokus von Beginn an auf den regulären Alltag eines Menschen. Die Belastungen, Überforderungen der Person oder auch die professionellen Angebote Sozialer Arbeit und deren Strukturen werden hier nicht gleich zu Beginn, wie in anderen Ansätzen Sozialer Arbeit gängig, betrachtet. Der *Alltag* als solches und das Wissen um die *Normalität von Belastungen* ist es, was hier zentraler Ausgangspunkt ist, um die Fragen von Not und Bedürftigkeit zu klären (vgl. Thiersch 2020, 88 f.). Thiersch erläutert weiter, dass es dazu *„[…] den weiteren Horizont der allgemeinen menschlichen Situation (Thiersch 2020, 88)"* braucht und meint damit *„[…] den Kontext der allgemeinen Aufgaben, Ressourcen und Interessen, in denen alle Menschen sich finden, die*

alle Menschen zu bewältigen haben" (Thiersch 2020, 88-89). Damit vertritt er die Ansicht, dass es für lebensweltorientierte Soziale Arbeit wichtig ist, die Menschen in der Komplexität ihrer Situation zu erkennen und veranschaulicht dies mit den Begriffen: „Wildheit", „Schönheit", „Belastungen", „Tragödien", „Verlorenheit". All dies macht menschliches Dasein aus – auch derer, die Adressat*innen Sozialer Arbeit sind. Und Schwierigkeiten zu haben oder hineinzugeraten ist kein außergewöhnliches Phänomen. Diese Sicht auf Belastungen führt zu einer anderen Form des Umganges mit schwierigen Situationen, in denen Adressat*innen Hilfe benötigen (vgl. Thiersch 2020, 88). Der Autor beschreibt die Adressat*innen in der von ihm theoretisch fundierten Sozialen Arbeit folgendermaßen:

> „Sie sieht in denen, mit denen sie es zu tun hat, keine „anderen" Menschen, sie sieht diese Menschen nicht als besonderen Menschen stigmatisiert. Sie sieht sie unter den ihnen zugemuteten besonderen Bedingungen in den Bewältigungsmustern des allgemeinen menschlichen Lebens" (Thiersch 2020, 89).

Unverkennbar ist diese Betrachtungsweise für Fachkräfte in der Soziale Arbeit mit einer Haltung „auf Augenhöhe"[23] gegenüber der einzelnen Person verbunden. Sie ist frei von Hierarchien und eröffnet bestenfalls eine vertrauensvolle professionelle Unterstützung in der Bewältigung von Alltagsanforderungen, die in den hier beforschten Übergangssituationen konkret mit Barrieren der Kommunikation und Betätigung wie eingeschränkter sozialer Beziehungsgestaltung verbunden sind. Es konnte in der Forschungsarbeit nachgewiesen werden, dass u.a. durch „Einstellung/Haltung UK-Nutzer*in/Begleitperson" *Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens* hervorgerufen werden.

Exkurs: Haltungs- und Institutionseffekte auf Kommunikation und Teilhabe

Am Beispiel des Falles „Alexander" wird die hemmende Wirkung von Haltungs- und Institutionseffekten auf Kommunikation und Teilhabe als eine zentrale Erkenntnis dieser Fallstudie besonders deutlich. Es betrifft sowohl die eigene Haltung als auch die Haltung professionell Helfender wie auch naher Bezugspersonen, welche einen immensen Einfluss auf die Anwendung Unterstützter Kommunikation im Alltag haben. Institutionsbedingte Anpassungseffekte führen zu weniger Nutzung der alternativen Kommunikation nach dem Wechsel am neuen Bildungsort. Die Orientierung am Kommunikationsangebot des mundsprechenden Gegenübers und die damit verbundene Bereitschaft als auch die Kompetenzen zur Unterstützten Kommunikation korrelieren mit dem UK-Nutzungsverhalten von Alexander: der Fall mit eindeutigen Haltungs- und Institutionseffekten auf Kommunikation und Teilhabe, die zu Barrieren im sozialen Nahraum führen. Aufschlussreich können in diesem Kontext Standards für Unterstützte Kommunikation (Rothmayr 2008) oder Standards zur Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und komplexen Unterstützungsbedarf (Greving 2021) sein.

2.1.4 Komponenten und Dynamiken des lebensweltorientierten Alltages

Thiersch (2020) benennt die Komponenten: „Ressource", „Bewältigungsmuster", „genderbestimmte soziale Macht- und Unterdrückungsverhältnisse", auf die eine Person trifft

23 „auf Augenhöhe" beinhaltet, einer Person als Gegenüber gleichwertig und gleichberechtigt wahrzunehmen und mit dieser als „gleichrangige Gesprächspartner*in" zu kommunizieren (vgl. „auf Augenhöhe" in: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.): DWDS - Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, URL: https://www.dwds.de/wb/auf%20Augenh%C3%B6he, Zugriff am 16.06.2023)

bzw. die sie mitbringt als Begründungszusammenhang für die Dynamik des jeweiligen Alltages dieser Person. Diese haben eine Wirkung auf ihr Verhalten und den Umgang mit alltäglichen Anforderungen. In diesem Zusammenspiel der o.g. drei Komponenten kann der Bedarf an professioneller Unterstützung entstehen. Das ist dann gegeben, wenn aufgrund von nicht passgenauer Bewältigungsmuster, Personen in Orientierungslosigkeit geraten und sie ihre Sicherheit in den Übergängen ihrer Alltagswelten verlieren. Verschiedene Verhaltensmuster können dann beobachtet werden: Verweigerung, Rückzug aus der Situation, Auflehnung, Protest, Trotz, Aggressivität aufgrund der gegebenen Verhältnisse. Oder aber: eigene Überforderung, Angst, Verzweiflung und Scham, abwehrend und unterwerfend (vgl. Thiersch 2020, 89 f.).

> „Ihre alltäglichen Bewältigungsmuster werden kontraproduktiv; sie verheddern sich in Pragmatismen und verbarrikadieren sich gleichsam in Routinen. Sie verfangen sich im Labyrinth eines Stigmamanagements. Sie geraten in Verhaltensmuster, die ihren eigenen Potenzialen nicht entsprechen und die, am Maß eines gelingenderen Lebens gemessen, nicht tragbar sind" (Thiersch 2020, 89-90).

Ganz zu Recht weist der Autor darauf hin, dass sich derartige Verhaltensmuster in Folge wiederholter Erfahrungen der Stigmatisierung (des Abweichens von der ‚Norm') wie auch durch strukturell bedingte Krisen oder unvorhersehbarer Zufälle bei den Menschen verfestigen können. Es ist wichtig, sie vor diesem Hintergrund in ihrem Verhalten zu verstehen und Sie „in ihren eigenen Möglichkeiten gegen die Ansprüche der Verhältnisse" zu stützen. Sie brauchen in den „Unzulänglichkeiten ihrer Anstrengungen" Hilfe (vgl. ebd.). Hier greift demnach lebensweltorientierte Soziale Arbeit, die bei derartigen Schwierigkeiten des Lebens im Alltag der Menschen Hilfe und Unterstützung ermöglichen kann.

Exkurs: Übergang zu nachschulischen Alltagswelten bei Behinderung

Übertragen auf die beforschten alltäglichen Lebenswirklichkeiten von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen in der Entwicklungsphase der Adoleszenz sind folgende Dynamiken im Alltag feststellbar: Junge Erwachsene – auch mit Kommunikationsbeeinträchtigungen – wechseln in der Adoleszenz ihre Lebensorte. Die Transition zu nachschulischen Lebensbereichen impliziert das Verlassen langjährig vertrauter Bildungsorte.

Der Verlust von Vertrauens- und Bezugspersonen wie auch Freund*innen ist der Fall. Große Veränderungen durch Ortswechsel und Begegnung neuer Menschen sind zu verzeichnen. In manchen Fällen erfolgt zusätzlich der Auszug aus dem Elternhaus in eine Wohneinrichtung der Behindertenhilfe (vgl. TN 5). Neue Bildungsangebote mit dem Ziel der Betätigung werden von ihnen besucht. In einigen Fällen erfolgt dies zunächst auf Basis einer sogenannten Berufsbildungsmaßnahme[24] und mündet(e) danach in einem Teil der hier vorgestellten Fälle auf einem Arbeitsplatz in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)[25]. In anderen Fällen besteht ein tagesstrukturierendes Angebot der Tagesförderstätte, da *„ein Mindestmaß an zu verwertbarer Arbeitskraft"*[26] aufgrund

24 Rechtliche Grundlage der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) finden sich im SGB III §§ 51-55

25 Begriff und Aufgaben WfbM geregelt in § 219 SGB IX Rehabilitation und Teilhabe von behinderten Menschen, u.a. eine „angemessene berufliche Bildung" anzubieten, Leistungs- Erwerbsfähigkeit wie persönliche Entwicklung erhalten, befördern, wiedergewinnen oder weiterzuentwickeln.

26 § 219 Abs. 2 SGB IX

vorhandener motorischer wie kognitiver Beeinträchtigungen nicht gegeben ist. Diese „Einordnung" in die weiterführenden Betätigungsangebote haben weitreichende Folgen auf die Weiterentwicklung und Teilhabeoptionen jeder einzelnen Person. Hier führt die Gemengelage von vorhandener „Ressourcen", „Bewältigungsmuster" und erfahrbarer „Machtverhältnisse" in Form von Fremdbestimmung, ausgeprägter Anpassungsfähigkeit bis hin zu Formen „erlernter Hilflosigkeit" deutlich zur Hemmnis von Entwicklung und Selbstbestimmung im Alltag der jungen Erwachsenen. Potentiale zur Weiterentwicklung alternativer Kommunikationskompetenzen und besseren Verständigung finden geringe bis keine Berücksichtigung. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit hat den Auftrag, diese misslingenden Alltagssituationen zu erkennen und den jungen Erwachsenen auf Basis ihrer Potentiale den Zugang zu Bildungs- wie Betätigungsangebote an ihren neuen Orten zu fördern, um sie in ihren Kompetenzen zu stärken und der Bewältigung ihres Lebens zu unterstützen.
Gemäß Grunwald (2021, 547) führt eine Linie des lebensweltorientierten Diskurses zur Thematik der *Gestaltung biografischer Übergänge*. Er führt wie folgt weiter aus, dass ein Agieren in Widersprüchen Teil professioneller Sozialer Arbeit ist und die Ermöglichung eines gelingenderen Alltags durch Unterstützung der Adressat*innen ihr Ziel.

> „Lebensweltorientierte Soz.Arb agiert in diesen Widersprüchen, indem sie darauf abzielt, die lebensweltlichen Potentiale der Adressatinnen und Adressaten zu stärken, ihre Defizite zu überwinden und Optionen freizusetzen. Anders formuliert: Sie sucht im Medium des Alltags einen gelingenden Alltag zu ermöglichen und zu unterstützen" (ebd.).

Diese von Grunwald beschriebene Vorgehensweise in einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit greift als Zielperspektive die Überwindung von Defiziten auf, um Adressat*innen einen gelingenden Alltag zu ermöglichen. Sind es Defizite bei den Adressat*innen? Oder wäre es hier treffender, *Defizite* als Ergebnis eines Zusammenspiels von Ressourcen, Bewältigungsmuster und sozialer Macht- und Unterdrückungsverhältnisse zu sprechen, wie von Thiersch (2020, 89 f.) beschrieben.
Wie Thiersch (2020) schreibt geht es gegenwärtig mit Blick auf die Adressat*innengruppe der Menschen mit Behinderung und der professionell Helfenden in der Sozialen Arbeit im Zuge von Inklusion um einen „Paradigmenwechsel" im Umgang mit den von Behinderung betroffenen Personen: *[…] „indem die traditionell hierarchische Formen der Unterstützung durch eine hilfreiche Assistenz ersetzt werden, die den Adressat*innen die Teilhabe an der Normalität des Lebens und die Realisierung ihrer eigensinnigen Vorhaben ermöglicht" (Thiersch 2020, 108).* Er weist darauf hin, dass durch die rechtliche Norm des Bundesteilhabegesetzes dieser Ansatz verfolgt wird, allerdings sieht er Diskussionsbedarf zur weiteren Konkretisierung dessen (vgl. Thiersch 2020, 108).

2.1.5 Ziele, Strukturen, Handlungsmaxime lebensweltorientierter Handlungstheorie

Die Schaffung eines gelingenderen Alltags für Adressat*innen ist Ziel professioneller Sozialer Arbeit und kann mit Hilfe eines lebensweltorientierten Handlungsansatzes befördert werden (vgl. Engelke et al. 2018, 429). Sogenannte ‚Struktur- und Handlungsmaxime' sind Merkmale des Konzeptes, die zur Konkretisierung der Ausgestaltung einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit verhelfen: *Alltagsnähe, Regionalisierung/Sozialraumbezug, Prävention, Integration/Inklusion und Partizipation*. *Einmischung* zählt ebenso als Maxime und kommt im Bereich der Vernetzung und Kooperation zum Tragen (vgl.

Thiersch 2020, 119). Der Autor führt aus, dass diese Gestaltungsprinzipien zum einen das pädagogische Handeln mit Blick auf Methodik und Beziehungsgestaltung ordnen. Zum anderen sind sie wesentlich für die Ausgestaltung der Strukturen in den Dimensionen von Raum und Zeit, in denen lebensweltorientierte Arrangements Sozialer Arbeit stattfinden. Wesentlich ist, dass dieser Ansatz eine Form der „indirekten Pädagogik" erzeugt und strukturelle Rahmenbedingungen nahe bei den Menschen befördert. Dabei wird die „Selbstzuständigkeit" der Adressat*innen achtsam und zugleich fordernd einbezogen, mit dem Ziel der eigenständigen Schaffung ihrer jeweiligen Wege (vgl. ebd., 143).

> „Als Theoriekonzept der Sozialen Arbeit fundiert es seinen Ansatz im Alltag, den es im Horizont anthropologischer Verhältnisse und gesellschaftlicher Entwicklungen sieht. Es rekonstruiert die konkreten Lebens- und Bewältigungsmuster in der alltäglichen Lebenswelt der Adressat*innen und konzipiert in Bezug auf den Alltag der Adressat*innen und im gesellschaftlichen Horizont sozialer Gerechtigkeit ein spezifisches Gefüge institutioneller und handlungsbezogener Zugänge" (Thiersch 2020, 42).

Eine weitere Intention des Ansatzes, vergleichbar mit Absichten des Fähigkeitenansatz nach Nussbaum (1999; 2020) wird ersichtlich:

> „Hier verfolgt die lebensweltorientierte Soziale Arbeit die gleiche Intention wie der Capability-Ansatz, der Gelegenheiten einfordert, in den die Menschen gerechte Möglichkeiten haben, sich in ihren Fähigkeiten zu erfahren, sich in ihren Möglichkeiten zu entscheiden und sie zu nutzen" (Thiersch 2020, 143).

Die Möglichkeit zu haben, sich in den eigenen Fähigkeiten zu erfahren, gilt meines Erachtens auch für Menschen mit Behinderungen. Ihnen sind Erfahrungsräume ungerechterweise schwerer zugänglich und oftmals ohne Assistenz nicht nutzbar. Eine Sensibilisierung für die Hindernisse struktureller und handlungsorientierter Art ist für einen gelingenden Alltag bei komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung im jungen Erwachsenenalter wesentlich und wird durch die Fall- und Netzwerkstudie intensiv beleuchtet. Vor diesem Hintergrund werden Thierschs gegenwärtigen Ausführungen zu den Handlungsmaximen „Integration/Inklusion und Handlungs-, Strukturmaxime „Partizipation" aufmerksam gesichtet und mit eigenem Desiderat verbunden. Verwiesen sei an dieser Stelle bereits auch an die noch folgenden Ausführungen zur daseinsermächtigenden Handlungstheorie Sozialer Arbeit von Röh (2013) und des Capabilities Approachs von Nussbaum (1999; 2020). Das Verbindende dieser drei Theorieansätze ist in ihren zentralen Fragen nach dem gelingenden Alltag und Leben und sozialer Gerechtigkeit ersichtlich.

Dazu werden hier Belange von UK-Nutzenden aufgegriffen, die es gilt, trotz kommunikativer Barrieren, der Welt zugänglich zu machen. Die hier genutzte spezifische Interviewmethodik unter Berücksichtigung alternativer, ergänzender und/oder ersetzender Kommunikationsmittel der Unterstützten Kommunikation, ist der Schlüssel dazu, um mehr über ihre Erfahrungen des Alltages hinsichtlich des Einbezogenseins beim Lernen, Arbeiten, in der Freizeit, unter Peers im Kontext des Übergangs zu nachschulischen Lebenswelten zu erfahren. Für die Adressat*innen selbst ist es essenziell, etwas mitteilen zu können und gehört zu werden. Sie in ihren Erfahrungen von Raum, Zeit und Beziehungen und der dortigen Bewältigung ihrer Alltagsanforderungen ernst zu nehmen, entspricht lebensweltlicher Orientierung. Soziale Arbeit berücksichtigt die Lebensverhältnisse ihrer Adressat*innen. Sie schaut nach den Menschen und ihren Schwierigkeiten wie

Ressourcen im Lebensalltag. Dortige Barrieren und Möglichkeiten zur Gestaltung eines selbstständigen und selbstbestimmten Lebens in den Dimensionen von Raum, Zeit und sozialer Beziehungen sind relevant. Dabei sind auch die Bemühungen und Belastungen der Menschen Gegenstand der Betrachtungen und es werden materielle wie politische Bedingungen berücksichtigt (vgl. Grunwald 2021, 547).

> „Soz.Arb aus der kritischen Perspektive der Lebensweltorientierung der Tübinger Schule nutzt im Horizont der demokratischen Realisierung sozialer Gerechtigkeit ihre institutionellen und professionellen Möglichkeiten, damit Menschen auf der Basis ihrer eigenen Kompetenzen in gerechteren Verhältnissen und in ihnen möglichst selbstbestimmt leben können" (Grunwald 2021, 547).

2.1.6 Lebensweltorientierte Angebote für Menschen mit Behinderungen

Laut Theunissen (2013, 221) ist „Lebensweltorientierung" in der Behindertenarbeit und Heilpädagogik als „programmatisches Leitprinzip" einzuordnen, welches in den 1980er Jahren als eine Art Gegenpol zur individuumszentrierten, oft defizitorientierten Förderung und Therapie ersichtlich wurde und seiner Ansicht nach „zeitgemäß" ist (vgl. Theunissen 2013, 221; Theunissen 2000). Unter Bezugnahme auf Bronfenbrenners systemökologischen Ansatzes (1981) und Speck (2003) übersetzt er, dass bei einer lebensweltorientierten Förderung und Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder komplexen Behinderungen das soziale Bezugsfeld stets *„als autonomiehemmender oder -fördernder Faktor mitreflektiert und berücksichtigt werden muss" (ebd.)*. Aufgabe der Heilpädagogik wie Sozialen Arbeit ist es demnach, die Betroffenen mit ihren Bedürfnissen, Entwicklungsmöglichkeiten, Interessen und Rechten in ihrer Lebenswelt zu sehen und diese Dimensionen in die Unterstützungsformen einzubeziehen (vgl. Theunissen 2013, 221). Es wird die Erweiterung des Förderverständnisses in einer lebensweltorientierten Ausrichtung sichtbar, indem das Individuum und zusätzlich sein soziales Umfeld eingebunden werden. Die subjektive Sichtweise Betroffener in Hinblick auf für sie relevante lebensweltliche Zusammenhänge ist für die Gestaltung der Interventionen, die Ziele wie bspw. gesellschaftliche Teilhabe bedeutsam. Auch die Integrierung der pädagogischen und sozialen Maßnahmen in die Lebenswelten der Individuen und die Zusammenarbeit mit weiteren Bezugssystemen sind für das Gelingen der Unterstützung wichtig. Eine professionelle Handlungspraxis ohne Berücksichtigung lebensweltlicher Zusammenhänge und subjektiver Bedeutsamkeiten führen zum „Scheitern" (vgl. ebd.). Die „lebensweltlichen Systeme" und deren Wirkungen auf die Entwicklung einer Person werden von Theunissen dargelegt, indem er in der Leseart von Bronfenbrenner (1981) primäre Lebenswelten: Familie, Wohngruppe oder Schule als auch weitere Lebenswelten: Nachbarschaften, Freizeitstätten, Einkaufszentren, kulturelle Orte und gesellschaftliche Normen expliziert. Kennzeichnend ist, dass diese Systeme verschiedenen Intensitäten hinsichtlich der Wirkung auf die individuelle Entwicklung einer Person aufweisen (vgl. Theunissen 2013, 221). Besteht keine gute Verbindung zwischen den verschiedenen Lebensbereichen einer Person oder stehen diese gar *„in krassen Widerspruch zu den Bedürfnissen, Entwicklungsmöglichkeiten, Interessen oder Rechten eines betroffenen behinderten Menschen, kommt es zu Unverträglichkeiten, die die Person in ihrer Identität und Lebensverwirklichung beschädigen können" (Theunissen 2013, 221).* Daraus folgt nach Theunissen ein zentrales professionelles und präventives Anliegen im Kontext der Heilpädagogik und Behindertenarbeit für und mit Menschen mit Lernschwierigkeiten: Einbeziehung

des sozialen Kontextes der Adressat*innen und Eintritt für adäquate Lebensräume und damit verbundener Lebensqualität. Er sieht an dieser Stelle einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der lebensweltbezogenen Behindertenarbeit und der pädagogisch-konzeptionellen „Sozialraumorientierung" (vgl. Theunissen 2013, 221).
Um für geeignete Lebensräume und Lebensqualität der Adressat*innen eintreten zu können, benötigen Akteur*innen Sozialer Arbeit aber auch Gestalter*innen gesellschaftspolitscher Entscheidungen ein Wissen darüber, wie Lebenswirklichkeiten aussehen - vor dem Hintergrund von Beeinträchtigung und Behinderung in Hinblick auf Einbezogenheit wie Ausschluss im Kontext von Teilhabe an Bildung, Arbeit und Gesellschaft. Im Übergang vom schulischen Bildungssystem hin zu einer beruflichen Lebenswelt haben junge Erwachsene mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen als auch neue Bezugspersonen herausragende Hürden beim gegenseitigen Verständigen zu bewältigen. Es wirft Fragen auf, inwiefern neue Bildungsorte vorbereitet sind auf die Anforderungen an eine Unterstützte Kommunikation, um mit der jeweiligen jungen erwachsenen Person adäquat kommunizieren zu können und ihre Entwicklungsmöglichkeiten in (Aus-)Bildung zu befördern. Die rechtzeitige Übergangsgestaltung durch Akteur*innen abgebender und aufnehmender Bildungseinrichtungen ist ein relevanter Förderfaktor für gelingende barrierearme Kommunikation und Teilhabe an arbeitsbezogenen Bildungsangeboten. Dies brachte die multiperspektivische Analyse der lebensweltbezogenen Transitionserfahrungen während des Übergangs Schule – Beruf hervor (siehe Teil II, Kapitel 2).
Röh (2018) stellt fest, dass sich der lebensweltorientierte Theorieansatz in der Sozialen Arbeit im Bereich der Jugendhilfe als eine Art „Zentraltheorie" durchgesetzt hat, jedoch nicht im Bereich der Behindertenhilfe. Er ordnet diesen als sehr wertvoll für sozialpädagogische Gegenwartsanalysen ein. Zudem ist ein handlungstheoretischer Gebrauch in vielfacher Weise feststellbar, so der Autor (vgl. Röh 2018, 179). Für die Behindertenhilfe sieht Röh mit der Lebensweltorientierung eine Chance aktuelle Anforderungen an den Strukturwandel in diesem Bereich zu stärken/mitzugestalten:

> „Mit der Lebensweltorientierung eröffnet sich in der Behindertenhilfe eine Perspektive, die den Strukturwandel vom stationären zum ambulanten Setting, von der Betreuung zur Assistenz und von der Segregation zur Integration unterstützt" (Röh, 2018, 183).

Da der Fokus des lebensweltorientierten Theorieansatzes auf dem Alltag und die Lebenswelt wie auch dem Sozialraum liegt, heißt das für Einrichtungen der Behindertenhilfe *„strukturierte Offenheit zeigen zu können, indem sie sich einerseits als Hilfe in ihrer Erwartbarkeit zeigt (Programmcharakter der Hilfe), andererseits aber auch Fremdhilfe in ihrer Ersetzbarkeit durch Selbsthilfe präsentiert und sich insgesamt offen und durchlässig organisiert" (ebd.).*

Zwischenfazit

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bietet meiner Zielgruppe hinsichtlich der Betrachtung von Verhalten der verschiedenen Teilnehmer*innen einen möglichen Zugang des Verstehens ihrer Verhaltensmuster. Wenn sie nicht adäquat verstanden werden, haben sie keinerlei andere Formen der Bewältigung ihrer Situation als mit Ablehnung, Protest oder Unterwerfung, Abwehr zu reagieren. Soziale Arbeit sollte hier stützend dies erkennen und ihnen Hilfe anbieten, um einen besser gelingenden Alltag zu befördern.

Nach wie vor ist es notwendig, mehr über die Anforderungen einer förderlichen Umgebung bei bestehenden Teilhabebarrieren an Bildung und Arbeit für Menschen mit komplexen kommunikativen Beeinträchtigungen zu erkennen und Wissen zu generieren. Die Umsetzung der im „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen" (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) postulierten und seit 2009 in Deutschland als rechtsverbindlich[27] geltenden Artikel 24 „Bildung" und Artikel 27 „Arbeit und Beschäftigung" für eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ist in diesen Lebensbereichen für den Personenkreis nicht erfüllt. Kommunikation ist eine zentrale Voraussetzung, um in allen Lebensbereichen teilhaben zu können. Sie ist zentrales Bindeglied für die Verwirklichungen von Teilhabe an Bildung und an Arbeit.

2.2 Daseinsmächtige Lebensführung durch Soziale Arbeit

2.2.1 Rahmung des handlungstheoretischen Ansatzes

Die Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung durch Soziale Arbeit wurde von Dieter Röh (2013) verfasst. Der zentrale theoretische Bezugspunkt seiner Ausführungen ist der *Capabilities Approach (Nussbaum 1999)*, zu Deutsch *Fähigkeitenansatz*. Er sieht in dieser Theorie „Entwicklungspotential" für eine neosoziale Neuprogrammierung Sozialer Arbeit in einer gegenwärtigen neoliberalen (Sozial-)Politik. Vor diesem Hintergrund formuliert er den Bedarf einer professionell kompetenten und ethisch aufgeklärten Profession. Deren Denk- und Handlungsvermögen besteht darin, die Verkettung zwischen Subjekten und Gesellschaft erkennen und darlegen zu können. Darauf aufbauend kann sie durch Erziehungs- und Bildungsangebote in Form von Einzelfallhilfen oder Gruppenarbeit und durch Sozialraumgestaltung wie Gemeinschaftsbelebung das in einer ‚zerrissenen Welt' vorgefundene Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft bearbeiten (vgl. Röh 2013). Engelke et al. (2018) konstatieren, dass es Röh in seinen Ausarbeitungen um mehrere Bezugspunkte geht, auf die er den Capabilities Approach anwendet und die sein Forschungsinteresse beschreiben lassen: Dazu zählen die Profession Sozialer Arbeit als solches, die Wissenschaft wie die Praxis dieses Fachgebietes (vgl. Engelke et al. 2018, 567). Er mache deutlich in seinen Ausführungen, dass es ihm ausdrücklich um die „Handlungsdimensionen Sozialer Arbeit" geht, die er beleuchtet, wie auch um die Bewertung und Beschreibung von Handlungsmöglichkeiten. Es sei demnach nicht der ausschließliche Fokus auf die gesellschaftliche Rahmung und ethischer wie politischer Einordnungen gelegt (vgl. ebd.). Röh selbst verdeutlicht die vielschichtige Zielsetzung seiner vorgelegten Handlungstheorie wie folgt:

> „In diesem Sinne und mit tiefster Überzeugung möchte ich in dieser Schrift eine Theorie vorlegen, die es in erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer, professionstheoretischer, in funktions- und gegenstandsbezogener, in handlungstheoretischer und moraltheoretischer Hinsicht schafft, Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu einem disziplinären Ganzen zu formen: Der Wissenschaft und Profession Sozialer Arbeit" (Röh 2013, 16).

27 Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt (BGBl) Teil II, Nr. 35 1419-1457, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008: Bundesanzeiger Verlag

2.2.2 Daseinsmächtigkeit und Lebensführung von Menschen

Der Autor verdeutlicht in seinem Werk verschiedene professionstheoretische Positionen in der Sozialen Arbeit. Die Wissenschaft der Sozialen Arbeit ist seinem Verständnis nach eine „praxeologische Wissenschaft mit einer spezifischen Handlungstheorie" (Röh 2013, 17). Im Kern behandelt sie die *„Daseinsmächtigkeit und Lebensführung von Menschen" (ebd.)* und benötigt somit eine ethische Argumentation. Aufbauend auf der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Erkennen und Analysieren sozialer Phänomene, basierend auf dem kritischen Realismus und dem Theorieansatz des *Capabilities Approachs* als zentraler Bestandteil, mündet Röhs Erkenntnisgewinn in die von ihm entwickelte Handlungstheorie Sozialer Arbeit zur daseinsmächtigen Lebensführung ein (vgl. Röh 2013, 17). Der Autor verdeutlicht, dass die Betrachtungen *subjektiver Handlungsfähigkeit* und *gesellschaftlicher Handlungsermöglichung* wesentliche Elemente seiner *Theorie Sozialer Arbeit* sind. Denn erst eine klare Beschreibung beider „Sphären" und ihres Zusammenspiels und der wechselnden Wirkungen aufeinander macht die Handlungswissenschaft der Sozialen Arbeit komplett und lässt eine Bearbeitung oder gar ‚Behandlung' denkbarerer Ungleichgewichte durch diese Profession in der Praxis zu (vgl. Röh 2013, 23 f.; Röh 2009). Beide Komponenten eignen sich für die theoretische Rahmung des Forschungsgegenstandes der hier vorgestellten Fall- und Netzwerkstudie: Denn im Kern ist das Zusammenspiel dieser beiden Sphären und die wechselnde Wirkung aufeinander meines Erachtens von erheblich hoher Relevanz für die nach wie vor zu verbessernden Teilhabechancen von Menschen mit komplexer Beeinträchtigung und Behinderung in der Kommunikation, deren tatsächlich zu transformierenden Beteiligungsmöglichkeiten durch den Abbau analysierter Barrieren (siehe Ergebniskapitel). Um die Transformation analysierter Barrieren und tatsächlicher Beteiligungsmöglichkeiten für diesen Personenkreis zu verwirklichen, bietet das *„systemische Modell daseinsmächtiger Lebensführung"* von Röh (2013, 181) eine gute Grundlage. Denn die Differenzierung der Gegebenheiten bzw. Lebenswirklichkeiten der einzelnen Fälle mit dem Fokus auf *gesellschaftliche Möglichkeiten* und *subjektive Möglichkeiten* und deren Wechselwirkung und daraus resultierender *aktueller Passung* befördern die Entschlüsselung der Komplexität ‚behindernder' Kommunikation und Teilhabemöglichkeiten an Bildung in (nach-)schulischen Lebenswelten. Ganz zu Recht weist Röh auf den wertvollen Effekt der Überwindung einer Zweiteilung von Verantwortung des Subjektes und der Struktur betreffend (Dichotomie) im Fachgebiet Sozialer Arbeit hin, die mit der Denkart dieses Modells möglich wird (vgl. Röh 2013, 180). Dadurch wird die Komplexität der zu diskutierenden Barrieren wie Förderfaktoren für kommunikative Barrierefreiheit und Teilhabe junger Erwachsener in einer nach wie vor zu etablierenden gleichberechtigten und am Gemeinwohl orientierten Gesellschaft reduziert und lässt Rückschlüsse auf die damit verbundenen Handlungsaufträge für Akteur*innen Sozialer Arbeit zu. Es wird im Interpretationskapitel der vorliegenden Fallstudie (siehe Teil III, Kapitel 1) aufgegriffen und dient als Grundlage für die zu diskutierenden empirischen Ergebnisse.

2.2.3 Systemisches Modell daseinsmächtiger Lebensführung durch Soziale Arbeit

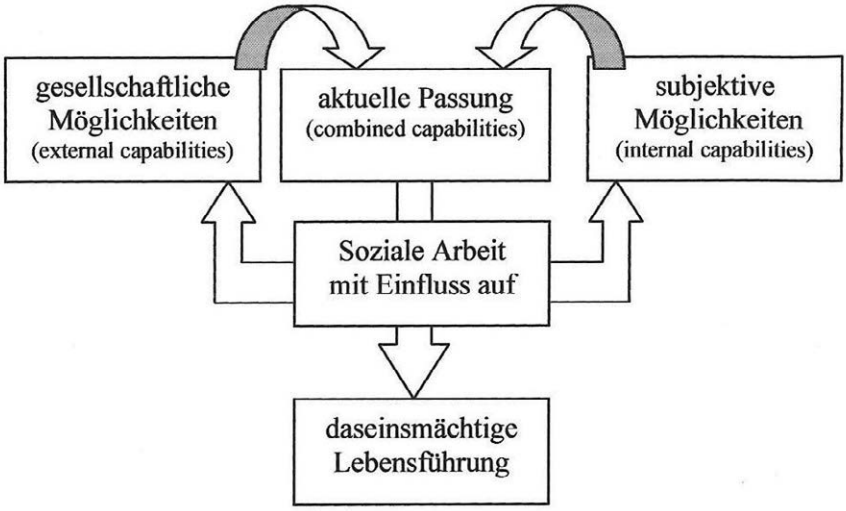

Abb. 2: Systemisches Modell daseinsmächtiger Lebensführung durch Soziale Arbeit (aus Röh: 2013, 181)

Röh (2013) greift in der von ihm entwickelten Systematik (siehe Abb. 2) auf, was genau das Zusammenspiel zwischen gesellschaftlichen Möglichkeiten (external capabilities) und subjektiven Möglichkeiten (internal capabilities) und deren aktueller Passung (combined capabilites) ausmacht. Er bindet in diesem Modell Soziale Arbeit und ihren Einfluss auf beide Möglichkeitsräume ein. Dies führt in der Gänze zu seinem systemischen Modell daseinsmächtiger Lebensführung (vgl. Röh 2013, 11). Schenck zu Schweinsberg sieht Anknüpfungspunkte für ihre analysierten empirischen Befunde aus dem multiperspektivischen Datenmaterial. Ihrer Auffassung nach braucht eine an den Ansprüchen der in der UN-BRK Artikel 24 „Bildung" formulierten verbindlichen Norm für eine gleichberichtigte und selbstbestimmte Teilhabe an Bildung der von ihr beforschten Zielgruppe professionelle Hilfeangebote durch Soziale Arbeit und beständige *Unterstützte Kommunikation*. Eine Einbindung dieser in Bildungs- wie Betätigungsangeboten - sowohl während wie auch nach der Transition - sind konzeptionell stärker zu berücksichtigen und fachlich unbedingt zu gewährleisten. Dazu sind Ressourcen zeitlicher, monetärer und fachlicher Art unabdingbar und müssen in personenzentrierter und teilhabeorientierter Bedarfsermittlung und -feststellungsverfahren sowie in die Teilhabeplanung[28] miteingebunden werden. Das nach Nussbaum postulierte Verständnis eines ‚guten Lebens', welches Röh in seinen Ausführungen aufgreift, ist ein wegweisender Bezugspunkt für die Notwendigkeit der Unterstützung junger Erwachsener mit Kommunikationsbeeinträchtigungen in ihren Kommunikations- und Teilhabemöglichenten. Auch sie haben als gleichberechtigte Bürger*innen unserer Gesellschaft den Anspruch auf die Voraussetzungen eines ‚guten Lebens'. Sie sollten durch individuelle Begleitung dazu befähigt

28 Gemäß § 19 SGB IX

werden, einen Zugang zu den Tätigkeiten in der von ihr postulierten Fähigkeitenliste[29] (Nussbaum 1999; 2019; 2020) bestmöglich zu erlangen (vgl. Nussbaum 2014, 264 f.). Die Autorin sieht davon ab, die Fähigkeitenliste für Menschen mit Beeinträchtigungen in anderer Variation anzubieten. Denn es ist ihrer Meinung nach mit praktischen Gefahren für Menschen mit Beeinträchtigungen verbunden, wenn eine andere Wahl dieser und auch ein anderer Schwellenwert als gesellschaftliche Zielsetzung für diese Bürger*innen formuliert wird. Konkret könnte es dazu führen, dass Verantwortlichkeiten durch zuständige Behörden als nicht mehr notwendig eingeordnet werden, weil ein spezifisches Ziel als nur schwer erreichbar und als zu kostenintensiv bewertet wird. Sie sieht einen strategischen Vorteil in politischen Kontexten darin, wenn kontinuierlich auf diese eine Fähigkeitenliste mit nicht verhandelbaren sozialen Ansprüchen bestanden wird. Diese sind für alle Bürger*innen maßgeblich und begründen auch das Anrecht auf normabweichende Ausgaben für Menschen mit Beeinträchtigungen, mit dem Ziel auch diese über den gleichen Schwellenwert an Fähigkeiten zu heben wie es auch für alle anderen Bürger*innen gefordert wird (vgl. ebd.).
Röh macht zudem deutlich, an die von Sahle (2004) postulierten Ansprüche an eine Theorie alltäglicher Lebensführung anzuknüpfen und diese zum Teil in seinem Theorieentwurf einlösen zu wollen (vgl. ebd.). Er teilt die von Sahle kritische Einschätzung, dass die Betrachtung des Individuums und dessen Autonomie zu kurz käme beim Erkennen von Problemen der Alltagsbewältigung, im Gegensatz zu umfangreichen gesellschaftstheoretischen Befunden.

> „[…]. Gewiss geben die makrotheoretischen Hypothesen Einblick in die Rahmenbedingungen der alltäglichen Lebensführung, die sich erschwerend oder unterstützend auf die Bewältigung der Forderungen des Alltags auswirken können. Diese Bedingungen determinieren aber nicht die Handlungen der Subjekte, wie das Konzept der alltäglichen Lebensführung mit Recht annimmt, sondern sie lösen sehr unterschiedliche individuelle Antworten und Reaktionen aus. […]. Denn wenn es stimmt, dass die Soziale Arbeit unvermeidlich zwischen Person und Gesellschaft gestellt ist […], dann ist es auch ihre ureigene disziplinäre Aufgabe, diese Verschränkung theoretisch zu beschreiben" (Sahle 2004 zitiert nach Röh 2013, 24).

Sahle (2004) unterscheidet in der Sozialen Arbeit fünf paradigmatische Richtungen: Alltagsparadigma, systemisches Paradigma, Paradigma der alltäglichen Lebensführung, ökosoziales Paradigma, subjekttheoretisches Paradigma. Es lässt eine Zuordnung des von Röh konzipierten Theorieansatzes nicht unmittelbar zu, da dieser aus einer Vereinigung sozialpädagogischer, sozialwissenschaftlicher wie auch sozialarbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse und Konzepte besteht, so der Autor. Er sieht am ehesten das systemische wie das ökosoziale Paradigma seiner Theorie verbunden. Er merkt an, dass alltagsparadigmatische wie subjekttheoretische Betonungen innerhalb seiner Theorie auch relevant sind. Von Interesse sind insbesondere die von Sahle postulierten weiteren normativen Ansprüche an eine Theorie der alltäglichen Lebensführung, deren Ursprung nach Röh im gerechtigkeitstheoretischen Ansatz des Capabilities Approach verwurzelt ist (vgl. Röh 2013, 23 f.).

29 Siehe S. 57 f.

2.2.4 Grundlagen des Capabilities Approach

Die Begründer*innen des in den späten 1980er und 1990er Jahren geschaffenen *Capabilities Approach* sind Amartya Sen und Martha C. Nussbaum. Während Sen zuerst wohlfahrtsökonomische Theorieausarbeitungen vollzieht, entwickelt Nussbaum diese unter Einbindung aristotelischer und kantscher Vorarbeiten zu einer philosophischen Theorie weiter. Sen wird 1998 mit dem Nobelpreis für Ökonomie für seine Forschungsarbeiten in diesem Fach ausgezeichnet. Der Capablities Approach nimmt erfolgreich Einfluss auf die Entwicklung eines alternativen wohlfahrtsökonomischen Messinstrumentes: Der *Human Development Index (HDI)* wird von den Vereinten Nationen ab 1990 verwendet, bekannt auch unter dem Begriff „Human Development Approach" (vgl. Engelke et al. 2018, 563 f.).

> „Der HDI wurde geschaffen, um zu betonen, dass die Menschen und ihre Fähigkeiten das ultimative Kriterium für die Beurteilung der Entwicklung eines Landes sein sollten, nicht nur das Wirtschaftswachstum. [...]. Der HDI kann auch verwendet werden, um nationale politische Entscheidungen zu hinterfragen und zu fragen, wie zwei Länder mit demselben BNE pro Kopf zu unterschiedlichen Ergebnissen bei der menschlichen Entwicklung führen können. Diese Gegensätze können eine Debatte über die Prioritäten der Regierungspolitik anregen" (UNDP 2023)[30].

Aus drei Dimensionen menschlicher Entwicklung besteht der Human Development Index: ein *langes und gesundes Leben*; *Wissen* und ein *angemessener Lebensstandard* (vgl. UNDP 2023)[31]. Der HDI wird durch Berechnung des geometrischen Mittels auf Basis normalisierter Indizes der jeweiligen drei genannten Dimensionen bestimmt[32]. Was der HDI nicht abbildet, sind Dimensionen wie *Ungleichheit, Armut*, *menschliche Sicherheit*, *Empowerment* (vgl. UNDP 2023).

> „Vorläufig festzuhalten ist aber, dass sich die Wurzeln des Capabilities Approach sowohl in der ökonomischen – insbesondere der wohlfahrtsökonomischen – Betrachtung menschlichen Wohlergehens als auch in deren philosophischer Begründung finden lassen. Beide Hintergründe haben einen deutlichen politischen Anspruch, der in der Adressierung politscher Entscheidungsträger bzw. in der Darlegung gerechter politischer Prinzipien für politische Entscheidungsprozesse zum Ausdruck kommt" (Röh 2013, 94).

Röh verdeutlicht im Weiteren die unterschiedlichen Akzentuierungen von Sen und Nussbaum innerhalb des Capabilities Approachs:

> „Wo es Sen stärker um eine ökonomische Perspektive geht, vor allem um eine bessere Möglichkeit der Lebensqualität im interpersonellen Vergleich, die er der Messung des Durchschnittseinkommens gegenüber als überlegen ansieht, bemüht sich Nussbaum dagegen um eine Argumentation für grundlegende menschliche Ansprüche, die von Regierungen umgesetzt werden sollten" (ebd.).

Röh ordnet den Ansatz so ein, dass er in diesem das Potential für die Anwendbarkeit auf die Soziale Arbeit sieht: Politologische wie moraltheoretische Grundaussagen liefern

30 URL: https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI, Zugriff am 11.12.2023
31 URL: https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI, Zugriff am 11.12.2023
32 Bestimmung der Dimension Gesundheit erfolgt durch Messung der Lebenserwartung bei Geburt; der Dimension Bildung durch Messung der Schulzeit bei Erwachsenen ab 25 Jahren und bei Kindern die erwartete Schulzeit im Schuleintrittsalter; der Dimension Lebensstandard über Messung des Bruttonationaleinkommens pro Kopf (vgl. UNDP 2023).

der Profession wie Fachrichtung Sozialer Arbeit seines Erachtens nach richtungsweisende Impulse, welche er in seiner frisch zu etablierenden Handlungstheorie in der Folge einbindet. Ein Vorteil der Einbeziehung des Capabilities Approach besteht darin, dass zugleich ein subjekt- wie strukturrelevanter Bezugsrahmen für die Handlungstheorie besteht (vgl. Röh 2013, 94). *„Mit dem Capabilities Approach als Grundlage wird die Integration der sich ergänzenden Perspektiven von subjektiver Handlungsfähigkeit und sozialen Strukturen in einem gerechtigkeitstheoretischen Sinne möglich, der sowohl dabei hilft, die gesellschaftliche Ressourcenverteilung zu kritisieren, als auch die subjektive Handlung von Menschen zu bewerten" (Röh 2013, 94).*

2.2.4.1 Die zentralen Fähigkeiten für ein würdevolles Leben

Menschen bewegen sich und handeln in verschiedenen Lebensbereichen, so Nussbaum (2019, 40). Der von ihr und Amartya Sen entwickelte *Capabilities Approach* greift die Frage auf, was genau dabei für ein der menschlichen Würde angemessenen Lebens erforderlich ist. Nussbaum (2019) postuliert zehn zentrale Fähigkeiten, die ihrem Ermessen nach allen Bürger*innen durch politische Ordnung zu gewährleisten sind:

„1. *Leben:* Fähig zu sein, ein Menschenleben normaler Dauer zu leben; nicht verfrüht zu sterben oder bevor das Leben so eingeschränkt ist, dass es nicht mehr lebenswert ist.

2. *Körperliche Gesundheit:* Sich einer guten Gesundheit, einschließlich der reproduktiven Gesundheit, erfreuen zu können; ausreichend ernährt zu sein und eine angemessene Unterkunft zu besitzen.

3. *Körperliche Unversehrtheit:* Fähig zu sein, sich frei zu bewegen: vor gewalttätigen, einschließlich sexuellen Übergriffen und häuslicher Gewalt geschützt zu sein; über Gelegenheiten sexueller Befriedigung zu verfügen und frei in Fragen der Fortpflanzung entscheiden zu können.

4. *Sinne, Vorstellungskraft, Denken:* In der Lage zu sein, die Sinne zu benutzen, Vorstellungen zu entwickeln, zu denken und zu argumentieren – und all dies auf „wirkliche menschliche" Weise zu tun, d. h. geprägt und kultiviert durch eine hinreichende Bildung, die Lese-, Schreibfähigkeit und Grundkenntnisse der Mathematik und Wissenschaft einschließt, sich darauf aber nicht beschränkt; Vorstellungskraft und Denken im Zusammenhang mit dem Erleben und Erzeugen von Werken der eigenen Wahl, u. a. religiöser, literarischer, musikalischer Art, nutzen zu können; befähigt zu sein, den eigenen Verstand auf eine Weise zu nutzen, die durch Garantien politischer und künstlerischer Meinungsfreiheit sowie der freien Religionsausübung geschützt ist; fähig zu sein, angenehme Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden.

5. *Gefühle:* Fähig zu sein, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unserer selbst zu entwickeln; die zu lieben, von denen man geliebt wird und die sich um einen sorgen: bei deren Abwesenheit betrübt sein zu können; generell gesagt Liebe, Trauer, Sehnsucht, Dankbarkeit und berechtigten Zorn erfahren zu können; fähig zur Entwicklung eigener Gefühle zu sein, diese nicht durch Furcht und Sorgen verkümmern lassen müssen (diese Fähigkeit zu befördern heißt, Formen menschlichen Zusammenschlusses zu befördern, die für deren Entwicklung nachweislich entscheidend sind).

6. *Praktische Vernunft:* Fähig zu sein, eine Vorstellung vom Guten zu bilden und über die eigene Lebensplanung in kritischer Weise nachzudenken (dies beinhaltet den Schutz der Gewissensfreiheit und der Freiheit der Religionsausübung).
7. *Zugehörigkeit:* (A) Fähig zu sein, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und sich um sie zu kümmern, sich an vielfältigen Formen gesellschaftlicher Interaktion zu beteiligen; sich in die Lage eines anderen hineinversetzen zu können (diese Fähigkeit zu schützen heißt Institutionen zu schützen, die solche Formen der Zugehörigkeit schaffen und hegen, wie auch die Versammlungsfreiheit und die Freiheit der politischen Rede zu schützen.) (B) Über die gesellschaftlichen Grundlagen der Selbstachtung und der Nichtdemütigung zu verfügen; fähig zu sein, mit einer Würde behandelt zu werden, die der anderer gleich ist. Hierzu gehören Regelungen, die die Diskriminierung auf Grundlage der Hautfarbe, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Ethnizität, der Kastenzugehörigkeit, der Religion und der nationalen Herkunft ausschließen.
8. *Andere Gattungen:* Fähig zu sein, in Rücksicht auf Tiere, Pflanzen und Natur und in Beziehung mit diesen zu leben.
9. *Spiel:* Lachen, spielen und sich Freizeitaktivitäten erfreuen zu können.
10. *Kontrolle über die eigene Umwelt:* (A) Politisch: Fähig zu sein, sich effektiv an den politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen, die das eigene Leben bestimmen; das Recht zu politischer Teilnahme zu besitzen, der Schutz der freien Rede und der Versammlungsfreiheit genießen. (B) Materiell: Über Eigentum (sowohl an Land als auch an mobilen Gütern) verfügen zu können und Eigentumsrechte gleich anderen Menschen zu besitzen; das Recht, gleich anderen eine Beschäftigung zu suchen; unberechtigte Durchsuchungen und Beschlagnahme nicht fürchten zu müssen. Fähig zu sein, als Mensch zu arbeiten, die praktische Vernunft einzusetzen und in sinnvolle Beziehungen zu anderen Beschäftigten auf der Basis gegenseitiger Anerkennung zu treten." (Nussbaum 2019, 40-42)

Nussbaum (2014) verdeutlicht ihr Anliegen mit der Entwicklung des „Fähigkeitsansatzes":

> „Die von mir vorgeschlagene Alternative ist also der ‚Fähigkeitsansatz', der von Amartya Sen im Bereich der Ökonomie und von mir auf recht unterschiedliche Weise im Bereich der Philosophie ausgearbeitet worden sind. Sens Ansatz stellt die vergleichende Messung der Lebensqualität in den Mittelpunkt, wenngleich ihn Fragen der sozialen Gerechtigkeit ebenfalls interessieren. Mir hingegen geht es um die philosophischen Grundlagen einer Theorie grundlegender menschlicher Ansprüche, die von allen Regierungen als von der Menschwürde gefordertes absolutes Minimum geachtet und umgesetzt werden sollten. In Women and Human Development [kursiv im Original] und anderen Werken versuche ich zu zeigen, daß [so in Originalquelle] diese Idee eines basalen sozialen Minimums am besten von einem Ansatz umgesetzt werden kann, der menschliche Fähigkeiten [kursiv im Original] – was die Menschen tatsächlich tun und zu sein in der Lage sind – in den Mittelpunkt stellt und der von der intuitiven Idee eines der Menschenwürde gemäßen Lebens ausgeht. In diesem Zusammenhang habe ich eine Liste wesentlicher menschlicher Fähigkeiten [kursiv im Original] erarbeitet, die meines Erachtens alle in der Idee eines menschwürdigen Lebens enthalten sind" (Nussbaum 2014, 104 f.).

Die Autorin zeigt meines Erachtens auf, dass es bei der Verhandlung um soziale Gerechtigkeit und menschenwürdiges Leben in einer weltweiten Gesellschaft wesentlich ist, die *Fähigkeiten* von Menschen in das Zentrum der Betrachtung zu stellen. Ihr geht es darum, zu sehen, welche Handlungen von jedem/jeder vollzogen werden kann und ob

diese tatsächlich vollumfänglich unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Ressourcen praktiziert werden können, so dass menschenwürdiges Leben Entfaltung findet.
Als Konkretisierung dient die von ihr entwickelte *Fähigkeitsliste*. Ihres Erachtens ist ein hinreichender Schwellenwert der dort gelisteten zehn Fähigkeiten als absolutes Minimum für die Erlangung eines der Menschenwürde entsprechenden Lebens für alle Bürger*innen durch politische Ordnung zu gewährleisten (vgl. Nussbaum 2019, 40 f.). In erster Linie handelt es sich bei den Fähigkeiten um die der Einzelpersonen. Der Ansatz zielt darauf ab, jeder Person die Generierung von Fähigkeiten zu ermöglichen. Damit fokussiert Nussbaum mit ihrem Ansatz die Einzelperson und zeigt auf, dass diese Sichtweise im politischen Kontext eine enorme Differenz bewirkt. Sie führt dazu das Beispiel der Familie als eine homogene Einheit an, die durch Politik Förderung und Beachtung in Nationen erfährt, während es ihrer Ansicht nach das Anliegen dieser sein sollte, ihre Einzelmitglieder mit Blick auf deren individuellen Fähigkeiten zu betrachten und zu unterstützen (vgl. ebd., 43).

> „Jede Person ist Zweck an sich – diesem Prinzip ist der Ansatz verpflichtet. Als Ziel legt er fest, für eine jede Person Fähigkeiten zu generieren und nicht einige dieser Personen als Mittel für die Fähigkeiten anderer oder des Ganzen zu nutzen" (Nussbaum 2019, 43).

Nussbaum (2019) verdeutlicht, dass die von ihr postulierten *Fähigkeiten*, jede für sich, eine Eigentümlichkeit aufweist, schützenswert und ihres Erachtens in ihrer Gesamtheit in besonderer Art und Weise geschützt und bewahrt werden müssen. Die Vielfalt der zentralen Fähigkeiten hat ein hohes Maß an Bedeutung. Es ist nicht möglich, von staatlicher Seite aus die Ausstattung der Individuen nur mit einem Teil der Fähigkeiten, in unterschiedlicher Gewichtung oder durch ausgleichende Geldleistungen zu vollziehen. Dies entspricht nicht des im Sinne Nussbaums formulierten Mindestmaß an sozialer Gerechtigkeit wie ‚gutem Leben', das jedem Individuum zusteht (vgl. Nussbaum 2019, 43).
Nach Nussbaums Definition sind *Fähigkeiten* zunächst die Antwort auf folgende Fragen: *„Was ist diese Person befähigt zu tun oder zu sein?" (Nussbaum 2019, 29).* Ausgehend davon ist die Komplexität dieses Fähigkeitenbegriffes dadurch zu entschlüsseln, dass neben den in der Person selbst innewohnenden Fähigkeiten (interne Fähigkeiten) auch die entstehenden Freiheiten und Möglichkeiten durch eine Verknüpfung der personalen Fähigkeiten mit dem politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld von Bedeutung sind. Während Sen in diesem Kontext von *„substanziellen Freiheiten"* spricht, nennt Nussbaum diese *„kombinierte Fähigkeiten"*: Die Gesamtheit an Wahl- und Handlungsoptionen, welche einem Individuum in ihrer/seiner spezifischen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Situation zur Verfügung stehen. In Sens Leseart definiert sich die *„Fähigkeit einer Person"* über die Möglichkeit zur Wahl und Verkettung von Tätigkeitsoptionen. Die Person hat Chancen aus diesen zu wählen, sie individuell zusammenzustellen und handelnd zu verwirklichen (vgl. ebd., 29). Dieser Betrachtungsweise ist in Bezug auf die Wahl- und Handlungsoptionen von Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen weiter zu vertiefen. Denn deren Verwirklichungschancen im Sinne einer daseinsermächtigen Lebensführung, wie Röh sie postuliert, sind als gleichberechtigte Gesellschaftsmitglieder durch diverse Barrieren gehemmt oder nicht existent. Dies konnte durch die Fall- und Netzwerkstudie festgestellt werden. Ganz zu Recht merkt Nussbaum (2019) an, dass vor dem Hintergrund ihres Verständnisses von *Fähigkeiten* es Auftrag einer Fähigkeiten förderlichen Gesellschaft ist, für Unterstützung bei der Entwicklung *in-*

terner Fähigkeiten zu sorgen. Dazu braucht es ihres Erachtens Bildungsangebote, Mittelzuweisungen zur Stärkung gesundheitlicher Belange, die Steigerung von Fürsorge und Zuneigung in Familien wie auch ein Unterrichtssystem und eine Fülle weiterer Dinge, die offen stehen bleiben (vgl. ebd., 30). Hier kann meines Erachtens *Soziale Arbeit* behilflich sein und Menschen bei der Verwirklichung von einem ‚guten Leben' unterstützen. Dies wird von Röh (2013) für die Soziale Arbeit handlungstheoretisch ausgearbeitet und mit *Daseinsmächtigkeit in der Lebensführung* als Zielperspektive für Adressat*innen des Fachgebietes verbunden.

2.2.4.2 Bezug zu Menschen mit sogenannten geistigen Behinderungen

Nach Nussbaum (2014) haben Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen ebenso einen Anspruch auf alle Voraussetzungen (siehe Fähigkeitenliste) für ein ‚gutes Leben' und gemäß ihrem Erachten kann dies durch „richtige Ausbildung und Fürsorge" auch möglich werden (vgl. Nussbaum 2014, 264).

> „Daß es nur eine Liste gibt, sollten wir aber nicht nur aus strategischen, sondern auch aus normativen Gründen betonen, weil es uns daran erinnert, daß wir Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen als vollständig gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger zu respektieren haben, die zur menschlichen Gemeinschaft gehören und dazu in der Lage sind, ein gutes Leben zu führen. Auf diese Weise wird außerdem die Kontinuität zwischen sogenannten „normalen" Menschen und solchen mit Beeinträchtigungen hervorgehoben. Wir alle haben mit Einschränkungen zu kämpfen, die durch Bildung und Ausbildung auf möglichst individuelle Weise angegangen werden müssen; und wir alle können dank der richtigen Fürsorge zu den zentralen Tätigkeiten auf der Liste befähigt werden. Anstatt Menschen mit Beeinträchtigung zu separieren, als ob sie zu einer anderen (und niedrigeren) Art gehören, betont mein Ansatz ihren gleichen Anspruch auf die Voraussetzungen eines guten Lebens" Nussbaum 2014, 264 f.).

In der Lesart von Pauer-Studer (2020) liegt das Bindeglied der von Nussbaum dargebotenen philosophischen Ausarbeitung mit historischer wie thematischer Weite in der Gewissheit, dass zwei moralische Aspekte: Achtung und Mitgefühl für das gelingende Zusammenleben der Menschen maßgeblich sind. Nussbaum nehme die Tatsache einer universell geteilten Menschlichkeit ernst und infolgedessen könne die normative Botschaft dieser beiden moralischen Haltungen nicht an den Grenzen westlicher Industriestaaten abbrechen. Vielmehr beziehe sie in ihren Ausarbeitungen von Not, Elend und Unterdrückung betroffene Menschen ein: Randgruppen oder weit vom Wohlstand entfernt Lebende (vgl. Pauer-Studer 2020, 23). Diese zutiefst menschenwürdige und am Individuum orientierte Blickrichtung bietet stimmigen Grundboden für die Betrachtungen zu Menschen mit geistigen Behinderungen, die in ihren Teilhabemöglichkeiten beschränkt werden und als gleichberechtigte Gruppe unserer Gesellschaft, in der ein gelingendes Zusammenleben Zielperspektive sein sollte, nicht umfänglich anerkannt ist.

2.2.4.3 Kritische Reflexion des Capabilities Approach

Um von der Gerechtigkeitstheorie profitieren zu können, braucht ein Individuum die Kompetenz zur ‚klugen Wahl'. Denn Nussbaum folge einer Personendefinition Locke'sche Weise, die dem Einzelnen ‚Personalität' nur dann zuspräche, wenn die Handlungsweisen der Person von Denkvermögen, Vernunft und der Sorge um das eigene Glück gekennzeichnet sei. Auch sie greife eine Mindestfähigkeit zum rationalen Denken sowie Identität und Präferenzvorstellungen als Voraussetzung auf, um als Subjekt von Verhältnissen der Gerechtigkeit profitieren zu können (vgl. Röh 2013, 122). In dieser Leseart Nussbaums

stößt die Perspektive von Gerechtigkeit für alle Menschen an ihre Grenzen und schließt bspw. Menschen mit sogenannten schweren geistigen Behinderungen sogar aus, weil diese nicht im vollen Bewusstsein verantwortliche Entscheidungen treffen können (vgl. Röh 2013, 123).
Nussbaum (2020, 198 f.) geht in ihren Ausführungen zu den Schwellenwerten für ein menschliches Leben und ein gutes menschliches Leben auch der Frage nach, welches Leben so verarmt sei, dass es nicht zurecht ein menschliches Leben genannt werden kann.

> „Hierzu sollten wir meiner Ansicht nach viele Lebensformen zählen, die am Ende eines Menschenlebens eintreten – all jene, in denen das überlebende Wesen sein Empfindungsvermögen und sein Bewußtsein unwiederbringlich verloren hat, sozusagen in einem ‚permanenten Dämmerzustand' lebt; ich würde auch einige Formen dazu zählen, wo dieser Zustand zwar noch nicht ganz erreicht ist, wo aber die Fähigkeit, geliebte Menschen zu erkennen, zu denken und zu urteilen, unwiderruflich über einen bestimmten Punkt hinaus verfallen ist. Auch die äußerste Unfähigkeit zu praktischem Denken, die häufig das Ergebnis einer Lobotomie[33] des Frontalhirns ist, würde ich mit einbeziehen. Und ich würde ebenfalls das Fehlen von Mobilität dazurechnen – vor allem wenn sowohl das Sprechen als auch die Fortbewegung von einem Ort zu einem anderen unmöglich sind" (ebd.).

Diese Benennungen von Beeinträchtigungen und fehlender motorischer, sozio-emotionaler wie kommunikativer Kompetenzen verdeutlichen, auf wen im gerechtigkeitstheoretischen Ansatz von Nussbaum die Bezeichnung des menschlichen Lebens nicht zutrifft. Nussbaum (2020, 199) formuliert weiter, dass demzufolge auch *„bestimmte schwerstbehinderte Kinder keine menschlichen Wesen sind, auch wenn sie von menschlichen Eltern abstammen."* Hier konkretisiert sie weiter: *„also diejenigen mit einem umfassenden und totalen Ausfall sensorischer Fähigkeiten und/oder dem völligen Fehlen von Bewußtsein oder Denkvermögen; und diejenigen, die absolut unfähig sind, andere Menschen zu erkennen oder mit ihnen in Kontakt zu treten" (ebd.).*
Diese Form von Abgrenzung ist in ihrer Deutlichkeit aus menschenrechtlicher Perspektive schwer fassbar und mahnt zu höchster Sensibilität im Umgang damit. Es wirft die dringliche kritische Frage auf, ob Menschen mit komplexen kognitiven Beeinträchtigungen ausgeschlossen sind und ihnen das Menschsein abgesprochen wird. Folgt man Nussbaums Ausführungen weiter, spricht sie dennoch von einer moralischen Schuld, die man gegenüber diesen „nicht menschlichen Wesen" als menschliche Wesen möglicherweise innehabe. Sie lässt an dieser Stelle zunächst offen, was genau dies meint und führt dann in den „Anmerkungen" zum Postulat einen Vergleich des Umganges mit Tieren aus, welchem meines Erachtens aus menschenrechtlicher Perspektive deutlich zu widersprechen ist (vgl. ebd.).

> „Meine Unterscheidung unterstützt vielleicht das, was James Rachels den ‚moralischen Individualismus' genannt hat (Created From Animals, Oxford 1990 [kursiv im Original], dem zufolge unsere moralischen Verpflichtungen sich aus den Möglichkeiten und Fähigkeiten des einzelnen ergeben, mit dem wir es zu tun haben, und nicht aus seiner Artzugehörigkeit; unser Ziel sollte es sein, die Entwicklung zu fördern – zumindest nicht zu behindern –, zu der dieser Mensch fähig ist. Nach dieser Auffassung sollte ein Kind die gleiche Behandlung erfahren wie ein Tier, das

33 Umstrittene OP-Methode des Gehirnes, die zur Durchtrennung von Hirnbereichen diente, um schwere psychische Erkrankungen zu behandeln. Vom Neurologen Walter J. Freeman in den USA ab 1936 Jahren bis 1967 angewendet (vgl. URL: https://www.aerzteblatt.de/archiv/60000/Die-Lobotomie-Wie-ein-Relikt-aus-finsterer-Zeit, Zugriff am 12.06.2023)

> mit vergleichbaren Möglichkeiten ausgestattet ist. Wir können jedoch auch der Tatsache, daß das Kind vom Menschen abstammt, ein gewisses moralisches Gewicht bemessen; keine meiner Ausführungen schließt dies aus" (Nussbaum 2020, 304 f.).

Es gebietet sich aus menschenrechtlicher Perspektive und unter Bezugnahme auf die im Zuge der UN-BRK postulierten Rechte für Menschen mit Behinderungen, keine Unterscheidung zwischen schwerstbehinderte Menschen, im Sinne eines nicht menschlichen Lebens nach Nussbaum (2020), und (nicht-)behinderten Menschen zu treffen. Alle Menschen, unabhängig vom Grad ihrer Behinderung haben ein Recht auf Gleichbehandlung, Dazugehörigkeit und Bildung (vgl. UN-BRK, Art.3; Art. 19; Art. 24). Vielmehr müssen ihre Interessen und Belange in einer an der Maxime „gerechter Gesellschaft" ausgerichteten Lebensweise durch verantwortungsbewusste Akteur*innen und Selbstvertretung in die gesellschaftspolitische Diskussion eingebracht werden, so dass eine Bewusstseinsbildung für ihre Belange (vgl. UN-BRK, Art. 8) und eine Einbindung dieser in eine vielfältige Gesellschaft erfolgen kann.
Graumann (2018) stellt ebenso die in diesem Kontext dringlich zu stellende kritische Rückfrage an Nussbaums Konzeption, ob diese mit ihrer inhaltsreichen Ausarbeitung zum ‚guten und gelingenden Leben' nicht auch Menschen ausschließt: Menschen mit starken Beeinträchtigungen, welche von Nussbaum als nicht menschliches Leben eingeordnet werden (vgl. Graumann 2018, 74). Ganz zu Recht macht Graumann aus menschenrechtlicher Perspektive darauf aufmerksam, dass die Beurteilung darüber, wann ein Leben als wirklich menschlich gelte, basierend auf der Annahme, Möglichkeiten zur Verwirklichung von Basisfähigkeiten sei ab einer bestimmten Grenze bestimmbar und definiere somit das Leben eines Menschen als ‚wirklich menschliches Leben', der Interpretation von Dritten unterliege. Hier stelle sich auch die Frage, wer diesen Schwellenwert bestimme, unterhalb dessen das Leben nicht mehr menschenwürdig sei. Seien es gewählte Vertreter*innen des Volkes, welche sozialrechtliche Normen erlassen und Befugnis darüber haben, Ressourcen für Leistungen sozialer Arbeit zu verteilen. Es könnte auch die Gruppe der professionellen Akteur*innen im Handlungsfeld Sozialer Arbeit betreffen, die in Erbringung ihrer alltäglichen „Sorge-Arbeit" Schwellenwerte möglicherweise bestimme. Die Interpretationsfähigkeit und das gewisse Maß an Willkür bei der Frage nach dem geforderten Schwellenwert wird erkennbar. Vor allem bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen und umfangreichen Unterstützungsbedarf ist es durchaus schwerlich ersichtlich, wo genau ihre *Capabilities* liegen: oberhalb oder etwa unterhalb des Schwellenwertes. Ebenso sind oftmals gewisse Basisfähigkeiten nicht vorhanden. Dies würde in der Leseart Nussbaums dazu führen, dass die Förderungswürdigkeit wie die Feststellung eines menschenwürdigen Lebens für diese Personen nicht gegeben ist (vgl. Graumann 2018, 74 f.).

> „Das alles bedeutet, dass auch Nussbaum ihrem eigenen Anspruch, mit dem Capabilities Approch [kursiv im Original] wirklich alle behinderten Menschen als Träger von universalen Menschenrechten einzuschließen, nicht gerecht werden kann. Wie in Rawls Konzeption können zumindest Menschen mit sehr schweren komplexen und kognitiven Beeinträchtigungen gänzlich ausgeschlossen sein" (Graumann 2018, 75).

2.2.5 Komponenten, Ziele und Aufgaben daseinsmächtiger Sozialer Arbeit

Soziale Arbeit hat zwei grundlegende Aufgaben: befähigende Ressourcenausstattung der Menschen in prekären Verhältnissen als Grundlage für eine gelingende(re) Lebens-

führung – für ein gutes Leben. Mittels der von Nussbaum verfassten Liste an Capabilites wird es möglich, fehlende Zugänge zu Ressourcen kritisch zu reflektieren und die Lebenslagen: Ausstattung mit Gütern und Chancen der Adressat*innen Sozialer Arbeit zu betrachten (vgl. Röh 2013, 163). Leitfrage nach Röh (2013, 163) in diesem Kontext: *„Was brauchen Menschen für ein ‚gutes Leben' bzw. worin besteht dieses ‚gute Leben'?"*
Die zweite Aufgabe der Sozialen Arbeit besteht nach Röh (2013, 163) darin *„die Intentionalität und potentielle Handlungsfähigkeit von Menschen verstehen und gegebenenfalls unterstützen zu können."* Es stellt sich in diesem Kontext die Frage nach Möglichkeiten und Restriktionen, welche diese Handlungsfähigkeit charakterisieren. Die Leitfrage lautet: *„Was ist ‚das richtige Leben' oder worin besteht ‚richtige' Lebensführung?" (Röh, ebd.).*
Röh konstatiert, dass es im Zusammenhang mit der theoretischen wie professionellen Gegenstandsbeschreibung Sozialer Arbeit und deren Funktion in dieser Breite mißliches gibt: *„Dies zum einen, da die traditionelle (Selbst-)Betrachtung innerhalb der Sozialen Arbeit die beiden Sphären der gesellschaftlichen Umwelt und der subjektiven Handlung, oder anders gesagt: der Verhältnisse und des Verhaltens, schön sauber voneinander getrennt behandelte" (Röh, ebd.).* In der Folge kam es lediglich zur einseitigen kritischen Betrachtungsweise ursächlicher Aspekte von Notlagen und prekären Lebensführungen: Entweder wurden gesellschaftliche Strukturen dafür in Betracht gezogen oder subjektive bzw. individuelle Probleme bedingt durch Handlungskompetenz. Röh zeigt zudem einen nachvollziehbaren Zusammenhang auf, welchen der/die Betrachtende*n des ‚problembehafteten' Subjektes, einer Familie oder Gruppe mitbringt: die bewusste Abwendung von der als zu groß vermuteten Entfernung zu den Einflüssen gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen (vgl. Röh 2013, 163 f.).

> „Entweder sei die Gesellschaft verantwortlich oder das Subjekt, entweder müsse diese Gesellschaft geändert werden oder sich die Subjekte ändern" (Röh 2013, 164).

Hier setzt Röh's Handlungstheorie Sozialer Arbeit an und möchte dem „Mangel an einer integrativen Sicht auf Verhalten und Verhältnisse, auf subjektive Handlung und sozialer Struktur" Abhilfe verschaffen. Dazu *„werden von einem integrativen Verständnis der Sozialen Arbeit ausgehend die Früchte des Capabilities Approach und anderer philosophischer und sozialarbeitswissenschaftlicher bzw. sozialpädagogischer Theorien geerntet und zu einem neuen Verständnis der Sozialen Arbeit als Expertise für die Zusammenhänge zwischen subjektiver Handlung und sozialen Strukturen weiter entwickelt" (Röh, 2013, 164).*
Röh beschreibt eine Handlungstheorie für die Soziale Arbeit. Dazu verwendet er die theoretischen Annahmen des Capabilities Approach und verbindet diese mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Sozialen Arbeit. Letztere Wissensbestände setzen sich aus sozialwissenschaftlichen, sozialarbeitswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Theorien zusammen. Diese Fülle an Erkenntnis öffnet verschiedene Perspektiven, auf die seine Handlungstheorie Sozialer Arbeit Anwendung findet: Die professionstheoretische Perspektive liefert eine allgemeine Einführung der Handlungstheorie Sozialer Arbeit, mit dem Ziel, methodische Vorgehensweise in der Sozialen Arbeit auf theoretischer Basis zu begründen. Denn nur dadurch könne von einem Handeln in der Praxis auf Basis wissenschaftlicher Begründung gesprochen werden (vgl. ebd.). Die systemtheoretische Perspektive (unter Einbindung sozialökologischer und subjektwissenschaftlicher Ansätze) auf Soziale Arbeit und deren handlungstheoretischen Strang fokussiert die Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft. Ihre Expertise besteht darin, intensiv auf subjektive wie strukturelle Kennzeichen gleichermaßen eingehen zu können und

speziell die Trajektivität dieser Verbindung von Subjekt und Strukturen zu beleuchten (vgl. ebd.). Röhs Erachtens nach ist es in diesem Kontext sehr wichtig, *„die Verbindung von subjektiver Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Handlungsermöglichung so zu erfassen, dass daraus ein professionelles Verständnis und Handeln der vor allem gefährdeten Lebensführung von Menschen resultiert" (Röh 2013, 164)*.
Die Begründungszusammenhänge und Absichten seiner Handlungstheorie Sozialer Arbeit schildert Röh (2013) wie folgt:

> „In diesem Sinne ist die hier verfolgte Idee einer handlungswissenschaftlichen Begründung Sozialer Arbeit dadurch motiviert, (a) eine normative Grundlage der professionellen Bearbeitung sozialer Phänomene zu wählen, (b) diese Grundlage zu nutzen, um professionelles Handeln in einer bestimmten Form zu verstehen und zu beschreiben, vor allem die Möglichkeit zur Bestimmung dessen, was die Aufgabe Sozialer Arbeit ist, und (c) damit der Praxis auch eine Orientierung anzubieten über ihren Gegenstand und ihre Funktion sowie über daraus abzuleitende Wege der Bearbeitung und ggf. auch Lösung von sozialen Problemen. Sie stellt damit aber nur die eine Seite einer durch eine eher historische, epistemologische, methodologische sowie empirische Grundlagenforschung zu vervollständigende Handlungswissenschaft Sozialer Arbeit dar und greift gleichwohl einige dieser grundlegenderen Fragen in ihrem Theoriegebäude mit auf" (Röh 2013, 166).

Daseinsmächtigkeit als Schlüsselbegriff

Der Autor wählt den Begriff der *Daseinsmächtigkeit* als zentrales Charakteristikum der von ihm postulierten Handlungstheorie Sozialer Arbeit. Es behandelt die Kompetenz zur Lebensführung eines Menschen und verhilft auch zur Verdeutlichung des Gegenstandes, der Funktion und des Ziels professioneller Hilfsangebote Sozialer Arbeit (vgl. Röh 2013, 63). In seinem Sinne soll *Daseinsmächtigkeit* folgende Merkmale erfüllen; damit Menschen ihre individuelle Lebensführung kompetent aktiv gestalten können und zugleich auch die Macht auf den Zugriff von erforderlichen Ressourcen für diese haben:

- Soziomaterielle Lage; sozialökologische Ressourcen: Verfügung über ausreichenden ökonomische wie ökologischer Mittel für die Besorgung des eigenen Haushalts (‚oikos')
- Entwicklung/Bildung, soziale Unterstützung: das Meistern anstehender Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben durch Unterstützung bedeutsamer Dritter und Kollektive, so demzufolge
- Inklusion/Integration: Ausübung spezifischer Rollen innerhalb wichtiger Lebensbereiche (vgl. ebd.).

Röh (2013) arbeitet heraus, dass der Begriff der Daseinsmächtigkeit eine strukturelle Komponente wie auch eine subjektive Komponente beinhaltet – vergleichbar wie es sich beim Begriff Empowerment[34] verhält. Sowohl Handlungskompetenz wie auch Handlungsmacht sind Teile der Daseinsmächtigkeit (vgl. Röh 2013, 63). Daraus ergibt sich eine Sichtweise auf den Gegenstand und die Funktion Sozialer Arbeit, die seinem Ermessen

34 Das Empowerment-Konzept als bedeutsames Handlungskonzept professioneller Sozialer Arbeit entstammt in seinen Ursprüngen der Bürgerrechtsbewegung, sozialer Bewegungen und gemeindebezogener psychosozialer Arbeit aus den USA. Übersetzt meint es „Selbstbefähigung und -bemächtigung" und zielt auf die Stärkung von Eigenmacht und Autonomie eines Individuums ab, das in Kontexten von Mangel, Benachteiligung oder gesellschaftlicher Ausgrenzung durch Ermutigungsprozesse eigene Kräfte entwickelt, Fähigkeiten und Ressourcen einsetzt für den Wiedergewinn der Selbstbestimmung in den jeweiligen Lebensumständen (vgl. Herriger 2021, 228).

nach *„in der vermittelnden, integrativen Perspektive auf die Zusammenhänge von Subjekten und sozialen Strukturen besteht"* (Röh 2013, 63). Hier wird die Konvergenz von Sozialarbeit und Sozialpädagogik hinsichtlich des Fachgebietes Sozialer Arbeit von ihm betont und als sich ergänzende Sichtweisen mit Fokus auf die Lebensführung von Subjekten unter den Gegebenheiten von strukturellen und umweltbezogenen Aspekten dargelegt (vgl. ebd.).

> „Die für eine moderne Bestimmung der Sozialen Arbeit kulminierenden Verschränkung beider Perspektiven eröffnet daher eine nicht nur theoretische Perspektive, sondern auch ein professionell-praktisches Handeln, das den Gegenstand und die Funktion Sozialer Arbeit viel treffender definiert, als dies bislang geschehen ist" (Röh 2013, 64).

Die somit erzeugte Öffnung für eine Einbindung professionell-praktischen Handelns in die Gegenstandsbestimmung zeitgemäßer Sozialer Arbeit als gleichbedeutendes Element neben theoretischer Perspektiven überzeugt. Denn die fundierte praxisbezogene Perspektive auf Handlungskompetenzen und -weisen von Akteur*innen Sozialer Arbeit wie Adressat*innen vor dem Hintergrund struktureller Gegebenheiten und des Zugriffs auf Ressourcen sind für die Verwirklichung selbstbestimmter Lebensziele und größtmöglicher Entfaltungsmöglichkeiten von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen wegweisend. Die wissenschaftliche Analyse der vorliegenden Ergebnisse macht deutlich, dass die Ausübung der Rolle des bildbaren jungen Erwachsenen in nachschulischen Kontexten gefährdet ist. Barrieren in der Kommunikation mit neuen Bezugspersonen an den neuen Bildungsorten (WfbM, Tafö) führen zur Hemmung anstehender Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben. Die Unterstützung durch bedeutsame Dritte vor Ort ist aufgrund sozialökologischer Ressourcen und der konzeptionellen Ausgestaltung der Bildungsangebote häufig nicht ausreichend auf die Personengruppe der unterstützt Kommunizierenden ausgerichtet. Handlungskompetenzen in der Anwendung von Unterstützter Kommunikation als Methode und gemäß einer gemeinsamen Sprache im Alltag der Menschen sind nicht ausreichend vorhanden. Es kommt in der Folge zu Brüchen in der Verständigung und zu Missverständnissen. Unterschiedliche Bewältigungsmuster der Subjekte auf die vorzufindende Ausgangslage am neuen Bildungs-, Arbeitsort kommen zum Tragen. Die Betätigungsmöglichkeiten für die jungen Erwachsenen sind in den meisten Fällen sehr begrenzt und zumeist entsprechen diese nicht ihrer tatsächlich vorhandenen Potentiale des Verstehens (vgl. TN1; TN3; TN4). Aufgrund häufig schwerer motorischer Beeinträchtigungen kommt es in diesen Fällen ohne Assistenz oder Hilfsmittel nicht zum Handeln und Betätigen. Das Spektrum möglicher ausübbarer Tätigkeiten ist stark begrenzt. Mit der Einbindung technischer Kommunikationshilfsmitteln könnte bspw. ein Tätigsein über die teils sehr komplexen Kommunikationsgeräte möglich werden. Dies wird in den vorgestellten Fällen nicht ausreichend berücksichtigt und benötigt meines Erachtens konzeptioneller Einbindung wie handlungskompetente Umsetzung an den Arbeitsorten der jungen Erwachsenen. Dadurch ließen sich ihre *Teilhabechancen* in den jeweiligen Lebensbereichen verbessern oder anders ausgedrückt, die Kompetenzen zu Lebensführung im Sinne der *Daseinsmächtigkeit* etablieren.

2.2.6 Ressourcentransformation zur Weltaneignung – Generierung einer Interpretationsfolie für die Analyse der Forschungsergebnisse

In der von Röh (2013, 121) erstellten schematischen Darstellung des Capabilities Approach nach Nussbaum (siehe Abb. 3) sind drei aufeinander aufbauende Ebenen vorhanden. Auf Ebene eins befindet sich das „menschliche Leben als personale Form". Hier könnte man meiner Ansicht nach vom Subjekt oder auch Individuum sprechen. Die sich darauf aufbauende 2. Ebene beinhaltet die sogenannten „Capabilities" – der zentrale Begriff des prominenten Fähigkeitsansatzes. Diese differenzieren sich in „internal capabilities" und „external capabilities". Die 2. Ebene umfasst demnach die „konstitutiven Bedingungen des guten menschlichen Lebens bzw. dazugehörige Fähigkeiten (internal capabilities) und Möglichkeiten zu dessen Realisierung (external capabilities)" (vgl. ebd.). Bevor die 3. Ebene erreicht wird, ist der sogenannte „Schwellen(wert) für ein gutes Leben" zu überwinden und der „Spielraum für selbstbestimmtes Handeln und ein gutes Leben" wird erfahrbar. Beide Aspekte des guten Lebens stehen für sich jeweils geschlossen, wobei der „Spielraum für selbstbestimmtes Handeln und ein gutes Leben" über dem „Schwellen(wert) für ein gutes Leben" angeordnet ist. Die „Verwirklichung der Möglichkeit, die richtigen Dinge zu wählen und zu tun und für diese Wahl die nötigen Capabilities tatsächlich zur Verfügung zu haben" ist ein weiterer in sich geschlossener Teil und Inhalt des Vorraumes. Hier treffen „persönliche und gesellschaftliche Verwirklichungschancen aufeinander und bedingen sich" (Röh 2013, 121). Daraus wiederum resultiert die 3. Ebene mit den sogenannten „Functionings": die tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten und realisierte Lebensweise („beings und doings") (vgl. ebd.).

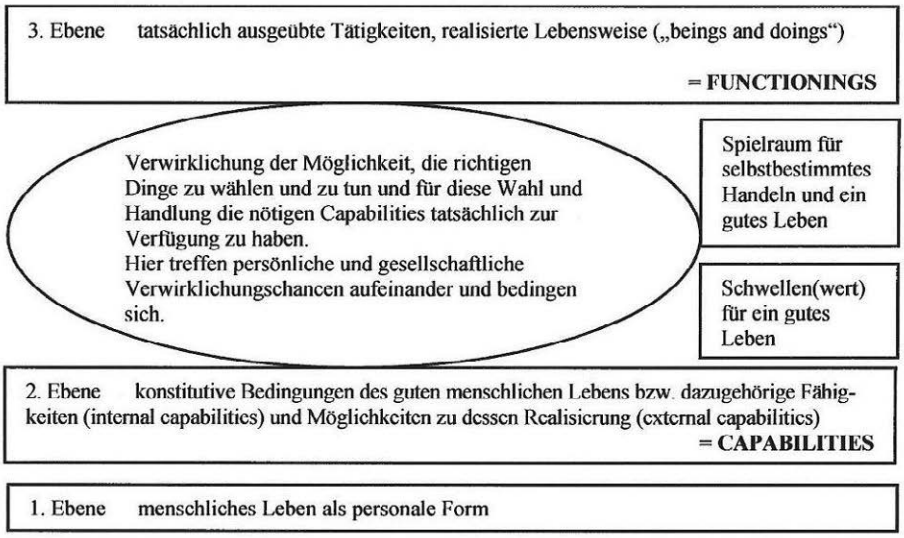

Abb. 3: Schematische Darstellung des Capabilities Approach nach Nussbaum (aus Röh 2013, 121)

Röh (2013) konstatiert, dass es in Hinblick auf die Benennung von Kategorien im Kontext der „capabilities" seitens Nussbaum im Verlauf zu Veränderungen gekommen sei und „external capabilities" mittlerweile als „combined capabilites" bezeichnet werden

(vgl. Röh 2013, 124). Er führt unter Bezugnahme auf Robeyens (2011) aus, dass die Differenzierung in Capabilities und Functionings sehr wesentlich für die theoretischen Ausführung des gerechtigkeitsorientierten Capabilities Approach sei, allerdings die Begriffsbestimmung bei Sen wie Nussbaum Veränderungen unterliegen und demnach nicht stetig eindeutig seien (vgl. Röh 2013, 110).
Röh (2013, 124 f.) definiert eine eigene Übersetzung dieser Begriffe als Vorschlag und nutzt diese als Grundlage seiner Handlungstheorie. Diese begrifflichen Klärungen werden in der Analyse der Ergebnisse dieser Arbeit zentral:

- *Capabilities* besteht aus zwei Bestandteilen: a) ‚Capacities' zu verstehen als Kapazitäten oder Ressourcen, welche sich durch Selbstbefähigung und tatsächliche Nutzbarkeit kennzeichnen; b) ‚Abilities' zu verstehen als Fähigkeiten oder Kompetenzen zur Transformation von Ressourcen.
- *Fähigkeiten* definiert Röh (2013, 124) als ‚die Fähigkeit etwas zu sein oder zu tun' (being able to) und erweitert diese Leseart nach Nussbaum um ‚in der Lage sein zu' gemäß einem Empowerment-theoretischen Verständnisses, was ‚Macht/Kraft' als auch ‚Fähigkeit/Kompetenz' impliziert.
- *Internal Capabilities* definiert Röh (ebd.) gemäß Nussbaum als „Kompetenzen, die eine Person zur Verfügung hat für ihre Lebensführung und Ressourcentransformation". Der Kompetenzerwerb erfolgt hier durch Erziehung, Bildung, Sozialisation und weitere Kompetenzerwerbsphasen grenzen sich dadurch von den „basic capabilites" ab.
- *Basic Capabilites* sind Grundfähigkeiten einer Person wie Denken, Entscheidungskompetenz und sinnvolles Handeln, die in Nussbaums früheren Ausführungen vorkommen und später als angeborene Ausrüstung/Ausstattung („innate equipement") von ihr postuliert werden. Röh erachtet dies vor dem Hintergrund seiner Handlungstheorie als relevant, da es die grundsätzliche Fragestellung nach der Befähigung von Personen mit schweren geistigen Beeinträchtigungen (Nicht-Person nach Brumlik 2004) tangiere (vgl. Röh 2013, 124).
- *External Capabilities,* neuerdings von Nussbaum als *combined capabilites* postulierte Kategorie „sind die externen Bedingungen, die eine Ressourcennutzung beeinflussen und somit als Rahmenbedingungen bzw. externe Ressource der Lebensführung verstanden werden können" (Röh 2013, 124).
- *Functionings* werden als tatsächlich realisiertes Leben in der von den Subjekten gewählten Form definiert (vgl. ebd., 125).

> „Functionings sind schließlich als das tatsächlich realisierte Leben in der von den Subjekten gewählten Form anzusehen und weder das Ziel einer Gerechtigkeitstheorie noch einer Sozialen Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. (vgl. zu einer Einschränkung, Kapitel 5.3)" (Röh 2013, 125).

Es sei davon auszugehen, dass die „Capacities"[35] als vorhandener Rauminhalt in einer Gesellschaft, menschlicher Lebenswelt wie Gemeinschaft als auch in Funktionssystemen bestehen. Diese werden allerdings erst durch „aktive Subjektivierung" zu „genutzten oder nicht-genutzten Potentialen" (Röh 2013, 118). Es bestehe kein Zwang zur Nutzung der Capabilites. Man habe hier die Wahl gemäß eines im Capabilities Approach vorhandenen liberalen Ansatzes. Werden sie jedoch real genutzt, entstehen die sogenannten

35 Übersetzt „Kapazitäten" oder auch als „Daseinsressourcen" u.a. unter Bezugnahme auf das „Konzept der Daseinsmächtigkeit" (Gronemeyer 1988) zu verstehen (vgl. Röh 2013, 118).

„Functionings": tatsächlich ausgeübte Tätigkeiten und realisierte Lebensweisen (siehe Abb. 3: 3. Ebene) eines Individuums (vgl. ebd., 118 f.).

Ressourcentransformation als Schlüsselbegriff

> „Ihre Fähigkeit zur Ressourcentransformation wird also sowohl von den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten als auch von ihrer Fähigkeit zu einer ‚klugen Wahl' bestimmt, also von den gesellschaftlichen Möglichkeiten ebenso wie von ihrer Urteilskraft. Auf beides sollte Soziale Arbeit Einfluss nehmen, insofern und insoweit die Personen dazu nicht selbstständig in der Lage sind" (Röh 2013, 233).

Röh (2013) betont in seiner Ausführung stetig die Bedeutsamkeit eines Verständnisses von Sozialer Arbeit, welches beide Bezugspunkte: das Verhalten (subjektbezogen) und die Verhältnisse (gesellschaftsbezogen) miteinander verbindet und deren Wechselseitigkeit/Korrelation aktiv mitdenkt, so dass eine „integrative Verschränkung" beider Pole möglich wird (vgl. Röh 2013, 165). Diese von ihm herausgearbeitete Betrachtungsweise für die Zusammenhänge subjektiven Handelns und gesellschaftlicher Verhältnisse, welche die *integrative Verschränkung* beider Perspektiven als Expertise der Sozialen Arbeit betont, bindet er theoretisch an den Capabilities Approach zurück.
Röh (2013, 165) verdeutlicht zudem, dass die bisher als dichotom beschriebenen Absichten der Fachgebiete *Sozialarbeit* und *Sozialpädagogik* in dem von ihm postulierten handlungstheoretischen Verständnisses obsolet sind und ihm zufolge vielmehr durch integrative Verschränkung Bestand haben. Eine strikte Trennung zwischen den Gegenstandsbestimmungen *„der Sozialarbeit als Sicherung der materiellen Grundlagen und der Sozialpädagogik als Sicherung der Lebensführungspraxis"* (ebd.) entspricht nicht der Auffassung Sozialer Arbeit als Unterstützung einer daseinsermächtigenden Lebensführung.

> „Es geht eben weder nur allein um die Gewährung von (materiellen) Chancen noch allein um eine Freiheit der Lebensführung, sondern um die im günstigsten Fall richtige Verschränkung einer Lebensführung auf der Basis echter Chancen. Eine so zu verwirklichende Freiheit benötigt die Fähigkeit der Menschen, diese Chancen zu nutzen, allerdings eben nur, insofern sie wirklich vorhanden sind und eine entsprechende Nutzung zulassen" (Röh 2013, 165 f.).

Röh spricht unter Bezugnahme auf Sommerfeld et al. (2011) hier von einer Art „zirkulären Prozess der Lebensführung" als Aufgabe Sozialer Arbeit, die dann zum Tragen kommt, wenn es zu misslichen oder unausführbaren Lebensführungsprozessen kommt (vgl. ebd.).

Handlungsprämissen

Für professionelle Akteur*innen Sozialer Arbeit sind folgende *Handlungsprämissen* zu berücksichtigen:

- „Schaffe und modifiziere solche strukturellen Bedingungen (gesellschaftlicher Möglichkeitsraum), die Menschen mehr Wahlmöglichkeiten eröffnen,
- ermutige und befähige sie, diese Möglichkeiten mittels kluger Wahl zu ergreifen und zu nutzen (subjektiver Möglichkeitsraum) und
- wenn dies nicht auf Anhieb gelingt: Akzeptiere, dass Menschen nicht immer gleich oder aktuell die klügste Wahl treffen, wohlwissend, dass sie ihr menschlich Möglichstes tun, um die richtige Wahl zu treffen.
- Gib nie auf und versuche stets neu, sie immer (wieder) daseinsmächtiger zu machen" (Röh 2013, 255).

2.2.7 Bezug zur Forschungsarbeit

An dieser Stelle stellt sich meines Erachtens die Frage nach den Optionen für Menschen mit komplexen kommunikativen Beeinträchtigungen und Behinderungen. Was bedeutet „Freiheit der Lebensführung und richtige Verschränkung der Lebensführung auf Basis echter Chancen" für den hier beforschten Personenkreis? Welche Aufgaben und Angebote sollte Soziale Arbeit in diesen Lebensführungsprozessen übernehmen und offerieren? Was können professionell Handelnde des Fachgebietes Sozialer Arbeit beitragen, um gelingende Kommunikations-, Teilhabe- Bildungsprozesse für die Personengruppe zu ermöglichen?

Die Förderfaktoren und die Barrieren einer an den Merkmalen der von Röh beschriebenen daseinsmächtigen Lebensführung sind im Falle der hier umgesetzten Fallstudie für die Lebenswirklichkeiten junger (kommunikations-)beeinträchtigter Erwachsener erhoben und analysiert worden. Sie zeigt im Einzelfall wie fallübergreifend auf, was hinderlich für deren ‚gutes Leben' ist, basierend auf einer multiperspektivischen Erhebungsmethodik unter Einbindung der kommunikationsbeeinträchtigten Personen selbst. Hier möchte das Desiderat an Röh's postulierten Grundlagenforschungsbedarfe in methodologischer sowie empirischer Art und Weise an die Ausdifferenzierung einer Handlungswissenschaft Soziale Arbeit anknüpfen. Denn Röh verdeutlicht, dass es für die Handlungswissenschaft Sozialer Arbeit den Bedarf an Vervollständigung gibt (vgl. Röh 2013, 166). Schenck zu Schweinsberg verfolgt mit ihrem Vorgehen, die vorzufindenden Lebenswirklichkeiten in sieben Fällen bei schwerer Beeinträchtigung und im Zuge des Wechsels von Bildungsorten Barrieren wie Förderfaktoren von Kommunikation und Teilhabe im Sinne von sich mitteilen zu können, eingebunden zu sein und verstanden zu werden, zu erfassen und zu analysieren, um davon Hinweise für die professionelle Soziale Arbeit, gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wie subjektiver Lebensführung und Bedingungen für Ermöglichungsräume für ein gutes Leben benennen zu können.

Über eine daseinsermächtigende Lebensführung von jungen erwachsenen Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen in einer Gesellschaft, die vermeintlich inklusive gestaltete Ermöglichungsräume vermissen lässt, trotz dessen diese gesellschaftspolitisch seit über einer Dekade in Deutschland als verbindlich geltende Norm besteht, möchte die Fallstudie aufklären und Mängel aufzeigen, die durch Soziale Arbeit mit passenden Unterstützungshilfen und veränderter Rahmenstrukturen die Zielgruppe beim Zugang zu Bildung, in der Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen und einem guten Leben förderlich wirken kann.

Um diesem Personenkreis die Kompetenz zur ‚klugen Wahl' nicht abzusprechen, aus Unbewusstheit, Fehldeutung und mangels Wissens um die Möglichkeiten zur Dekodierung in den Personen inne liegenden Denkvermögens wie Meinungsbildung, ist eine professionelle Handlungspraxis durch Sozialpädagog*innen wie Sozialarbeitende wesentlich. Geleitet von den o.g. *Handlungsprämissen* und ausgestattet mit *Methodenkompetenzen der Unterstützten Kommunikation* können diese dem Personenkreis der nicht/kaum lautsprachlich Kommunizierenden dazu verhelfen, den „Schwellenwert" in Richtung ‚gutem Leben' zu tangieren oder sogar zu überschreiten. Dies entspricht menschrechtlichen Zielperspektiven der barrierefreien Kommunikation und gleichberechtigten Teilhabe an Bildung, Arbeit und Gemeinschaft aller Mitglieder unserer Gesellschaft.

Zwischenfazit

Wenn die sogenannte *menschliche Daseinsmächtigkeit*, die Röh definiert, nicht zur Entfaltung kommen kann bzw. aufgrund von Beeinträchtigung und Behinderung beschränkt wird, braucht es konkrete Erkenntnisse darüber, was genau eine Person daran hindert, vollumfänglich teilhaben zu können. Durch eine systematische Analyse und Erfassung von Barrieren und Förderfaktoren der Kommunikation und Teilhabe an Bildungsprozessen auf Basis individuums- und umfeldbezogener Sichtweisen, teilnehmender Beobachtungen und sozialer Netzwerkanalysen, wuchs im Fall der vorliegenden empirischen Untersuchung das Wissen über förderliche und hinderliche Faktoren der Einbezogenheit, des Dabeiseins und der Weiterentwicklung durch Bildung, durch Verbundenheit und durch soziale Kontakte. Eine bestmögliche Annäherung an die Lebenswirklichkeit der hier vorgestellten Fälle und ihrer Daseinsmächtigkeit wurde methodisch durch *Multiperspektivität* realisiert. Der Erfassung sozialer Phänomene im Kontext von Behinderung und Beeinträchtigung folgt eine Reflexion auf die Handlungspraxis (siehe Teil III): Inwiefern sind Akteur*innen Sozialer Arbeit im Handlungsalltag kompetent in der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe und zeigen Handlungsvermögen durch Anwendung Unterstützter Kommunikation? Sind methodische Kenntnisse etabliert und werden diese selbstverständlich umgesetzt? Worin liegen mögliche Verbesserungsbedarfe oder gar Mängel? Was geschieht mit der Anwendung von UK in Transitionsprozessen der jungen erwachsenen Menschen?

Neben der handlungstheoretischen Ausarbeitung zu sozialen Phänomenen in der gegenwärtigen Gesellschaft, sind Ausarbeitungen zum Umgang mit diesen auf handlungspraktischer Ebene erforderlich. Dies wird in der Fall- und Netzwerkstudie für den Personenkreis kommunikationsbeeinträchtigter junger Erwachsener eingelöst. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Befragungen und die Einbindungen der kommunikationsbeeinträchtigen Personen selbst gelegt. Die Einbindung des Individuums mit dem Fokus auf eigene Einschätzung und Meinungsbildung zur Lebenssituation, Hindernissen und Förderfaktoren bei der Alltagsbewältigung, vor dem Hintergrund von Kommunikationsschwierigkeiten und des Wechsels in nachschulische Lebenswelten, forderte eine spezifische Methodik der Erhebungsvorbereitung, -umsetzung und Datenauswertung (siehe Teil II, Kapitel 1) und ist ein Mehrwert für anwendungsorientierte Teilhabeforschung (Schenck zu Schweinsberg 2022)[36].

36 Vorveröffentlichung zur Bedeutung von Unterstützter Kommunikation für die Teilhabeforschung auf Basis dieser Fall- und Netzwerkstudie.

Teil II
Empirie

1 Vorstellung der Fall- und Netzwerkstudie

1.1 Forschungsfragen

Die Fall- und Netzwerkstudie war geleitet von folgenden Forschungsfragen[37]:

*Welche Kontextfaktoren im Transitionsprozess (inklusive) Schule – weiterführende Schule/ Schule – Beruf sind für selbstbestimmte Kommunikation und Teilhabe an Bildung/Arbeit/ Beruf wesentlich aus Perspektive von Expert*innen in eigener Sache? Wie stellen sich individuelle Lebenswirklichkeiten dieser Gesellschaftsmitglieder mit Blick auf die Zielperspektiven barrierefreie Kommunikation und gleichberechtigte Teilhabe im Gemeinwesen dar?*

Diese Forschungsfragen waren der Ausgangspunkt zur Erforschung der Teilhabechancen durch selbstbestimmte Kommunikation von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im Transitionsprozess Schule – Beruf. Hier ist das individuelle Recht der freien Entfaltung eigener Persönlichkeit und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in einem gleichberechtigten Gemeinwesen zentraler Begründungszusammenhang.

1.2 Studienteilnehmende und Feldzugang

An der Fall- und Netzwerkstudie haben sieben UK-Nutzende mit einer sogenannten geistigen Behinderung und komplexen Kommunikationsbeeinträchtigung teilgenommen. Es waren drei weibliche und vier männliche Personen. Sie wurden auf Grundlage eines Förderlehrplans mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet. Fünf von sieben Personen befanden sich unmittelbar im Transitionsprozess von der Schule in den Beruf. Davon vollzog sich der Wechsel in zwei Fällen von der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den berufsbildenden Bereich zur beruflichen Orientierung mit Anschluss an eine Werkstatt für behinderte Menschen oder Tagesförderstätte. In den anderen drei Fällen wurde der Wechsel von der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung direkt zur Tagesförderstätte vollzogen. Zudem wurden nahe Vertrauens- und Bezugspersonen wie: Eltern, Lehrer*innen, Assistent*innen, Fach- und Betreuungskräfte[38], je nach individueller Konstellation, befragt.

37 Vorveröffentlichungen der Forschungsfragen unter Schenck zu Schweinsberg (2019, 2022).

38 Mit der Begriffswahl „Fach- und Betreuungskräfte" wird der Umstand zum Ausdruck gebracht, dass in der Begleitung und Unterstützung von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen

Neben den fünf jungen erwachsenen UK-Nutzenden haben zwei weitere weibliche Personen an der Fall- und Netzwerkstudie teilgenommen: eine Person jüngeren Jahrganges, welche sich vom Wechsel aus der Grundschule in eine Realschule auf Basis „inklusiver Beschulung" befand; eine ältere Person, welche bereits vor fünf Jahren (zum Zeitpunkt der Erhebungen) ihren Wechsel aus einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in eine WfbM absolviert hatte und diesen somit retroperspektiv schilderte. Es handelt sich in beiden Fällen um sogenannte Kontrastierungsfälle (Steinke 2017), die sich in den Punkten: Alter, Beschulungsart und Wohnform von den anderen fünf Fällen unterscheiden. Ein dritter Kontrastierungsfall kristallisierte sich im Forschungsprozess heraus. Aufgrund der Schwere der Beeinträchtigung und vorsymbolischer Kommunikationskompetenzen (kein Ja/Nein-Verständnis) bestand ein Unterschied. Dadurch wird es möglich, Fälle identischer Art und Weise mit denen differierender Art und Weise in Hinblick auf die Inhalte der Forschungsfrage zu vergleichen und eine höhere Validität der Ergebnisse zu erzielen.
Die Möglichkeit, Studienteilnehmende für die Forschungsarbeit zu gewinnen, war über die Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. gegeben. Das deutschlandweite Netzwerk, bestehend aus UK-Nutzenden, Angehörigen, Pädagog*innen, Therapeut*innen und Wissenschaftler*innen bat Unterstützung bei der Akquise von interessierten Interviewpartner*innen. Das Forschungsvorhaben wurde von der Forscherin im Zuge eines Netzwerktreffens des Vereins vorgestellt. Dadurch gelang es, Studienteilnehmende aus unterschiedlichen Regionen an der Fall- und Netzwerkstudie zu beteiligen. Bei Interesse an einer Studienteilnahme konnten sich interessierte UK-Nutzende und Angehörige bei der Forschungsleitung melden und sich im Einzelkontakt informieren. Eine mündliche wie schriftliche Information zur freiwilligen Teilnahme und den Inhalten des Vorhabens erfolgte (siehe Teil II, Kapitel 1.5). Nach erfolgter Zusage der Teilnahme durch die jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen und durch ihre Angehörigen (gesetzliche Betreuung), schloss sich die Vorbereitung der Feldforschenden auf das individuelle Setting am Lebensort der Auskunft Gebenden an.

1.3 Studiendesign, Erhebungsmethodik und Studienablauf

Es handelt sich bei dieser qualitativen Forschungsarbeit um eine *Längsschnittstudie*, in der zu zwei Zeitpunkten, vor und nach dem Wechsel des Bildungsortes, Daten erhoben wurden. Das *multiperspektivische Studiendesign* beinhaltet einen *zirkulären Erhebungsprozess*: d.h. es wurden zwei Erhebungszyklen aus zwei Abschlussjahrgängen mit jeweils einer Erhebung pro Fall im Frühjahr/Sommer vor dem Wechsel und einer Erhebung pro Fall im Herbst/Winter nach vollzogenem Wechsel des Bildungsortes realisiert. In einem Fall ließ sich eine videogestützte Befragung erst nach dem vollzogenen Wechsel realisieren. Die Erhebungsmethodik der Fall- und Netzwerkstudie beinhaltet insgesamt vier Komponenten. Die Analyse der sozialen Netzwerke sieht auch einen quantitativen Ergebnisgewinn vor. In der folgenden Abb. 4 sind die vier Erhebungskomponenten des gesamten multiperspektiven Studiendesigns dargestellt.

die Qualifikation des Personals differiert. Es sind neben pädagogischen oder therapeutischen Fachkräften oftmals auch Helfer*innen des Freiwilligen Sozialen Jahres oder andere Hilfskräfte eingebunden.

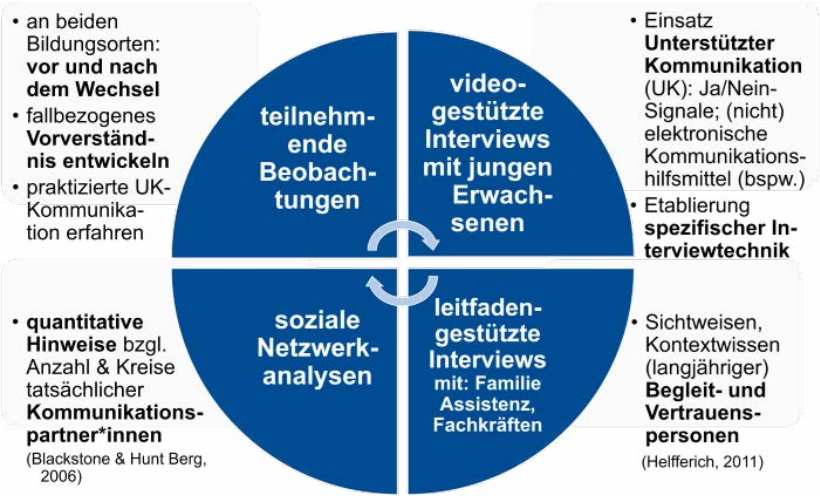

Abb. 4: Multiperspektives Studiendesign

1.3.1 Teilnehmende Beobachtungen

Zunächst wurde die praktizierte UK im Alltag der Studienteilnehmenden in Erfahrung gebracht. Dies erfolgte im Rahmen von *Familiengesprächen im häuslichen Umfeld* und *teilnehmenden Beobachtungen* am Bildungsort vor dem Wechsel. Unter Einbindung des Beratungs- und Diagnostikbogens „Kommunikationsprofil" (Kristen 2014) konnten die kommunikativen Kompetenzen durch Beobachtung wie auch später durch eigene Interaktion und Kommunikation mit den jungen Erwachsenen gefasst werden. Ein komplett offenes Vorgehen in der Beobachtungssituation war nicht beabsichtigt, sondern die teilstandardisierte Variation *teilnehmender Beobachtung* (Lüders 2017) zur Entwicklung eines fallbezogenen Vorverständnisses in Hinblick auf Kommunikationskompetenzen und gelingende bzw. misslingende Verständigung war, dem Anliegen entsprechend, die passende Wahl. Es wurde eine Kombination aus Notizen in der Situation und im Nachgang, nach dem Rückzug aus dem Feld, praktiziert. Hier wurde auch über Beobachtungen zu Ereignissen, die ein (nicht) Dabei-Sein-Können und (nicht) Einbezogen-Sein verdeutlichten, reflektiert und protokolliert.

1.3.2 Videogestützte Interviews

Die jungen erwachsenen UK-Nutzenden wurden in den videogestützten Interviews zu ihren alltäglichen Erfahrungen hinsichtlich des Sich-Mitteilen-Könnens, Verstanden-Werdens, des Dabei- und Tätig-Sein-Könnens befragt. Sie hatten die Möglichkeit, vor als auch nach dem vollzogenen Wechsel des Bildungsortes darüber zu berichten. Von besonderem Interesse war, ob sie Veränderungen in den Möglichkeiten, sich zu verständigen, feststellten und wie sie ihre UK am neuen Ort anwenden können. Es wurde u. a. auch erfragt, wie zufrieden sie mit dem vollzogenen Wechsel sind; ob sie neue Kontakte knüpfen konnten, ob es aus ihrer Sicht Hindernisse im Alltag gibt; ob sie Hinweise dazu haben, dass noch etwas anders werden müsste und welche Wünsche sie in sich tragen. Eine größtmögliche

Offenheit der Interviewerin für Themen, die die Befragten selbst einbrachten, war essenziell (vgl. Schenck zu Schweinsberg 2019, 363 ff.; Schenck zu Schweinsberg 2022, 254 f.).[39] Die Umsetzung der videogestützten Interviews mit den jungen Erwachsenen fand im Einzelsetting in einem geschützten Raum, ohne Störungen von außen und unter Einbindung einer Assistenzperson statt. Ihre Aufgabe bestand darin, mögliche technische Störungen des Kommunikationsgerätes zu beheben und bei Bedarf auf Rückfragen der Interviewerin und der befragten UK-nutzenden Person zu antworten. Im Zentrum der videogestützten Interviews stand die/der UK-Nutzer*in als für sich selbst Auskunft gebende Person. Immer dann, wenn Unterstützungsbedarf durch die Assistenz im Interviewverlauf nötig war, konnte die befragte Person darauf zurückgreifen. Eine vertrauensvolle und sichere Atmosphäre konnte entstehen, da die Studienteilnehmenden die Interviewerin bereits im Vorfeld des eigentlichen Interviewtermins persönlich kennengelernt hatten. Durch ihr aufsuchendes Vorgehen über Begegnungen im familiären Umfeld oder am Bildungsort und unter Einbindung von langjährigen Begleit- und Vertrauenspersonen wurde der Kontakt zwischen Forscherin und Studienteilnehmer*in sorgfältig angebahnt. Im Interviewverlauf wurden sämtliche Kommunikationsmöglichkeiten der Person berücksichtigt. Alle Studienteilnehmenden waren mit einer komplexen technischen Kommunikationshilfe ausgestattet. Wichtig war es, dass die Interviewerin die Funktionalität und auch die jeweilige Kommunikationssoftware im Vorfeld bereits kennengelernt hatte. Unerlässlich für die Verständigung war zudem, auch auf andere kommunikative körpereigene Signale oder Zeichen, Gebärden, Laute, Vokalisation, Ja/Nein-Äußerungen zu achten. Meistens waren diese körpereigenen Kommunikationswege ein zentraler Verständigungsweg im Interviewverlauf. Es wurde auch auf die Anwendung nicht technischer Kommunikationshilfen, einem symbol- und wortbasierten Kommunikationsordner und einer Buchstabentafel, zurückgegriffen. Die Berücksichtigung von *Multimodalität* in der Kommunikation (Kristen 2005) und Einbindung des individuellen Kommunikationssystems jedes einzelnen war für die Interviewdurchführung unerlässlich (vgl. Schenck zu Schweinsberg 2022, 256-259). Die Interviewsituation wurde aus zwei Perspektiven gefilmt:

- Aufzeichnung der Kommunikation und Interaktion zwischen Interviewerin und Interviewpartner*in wie auch ggf. das Beisein der Assistenzperson. In manchen Fällen war diese im Raum, blieb aber auf Wunsch der jungen erwachsenen Person im Hintergrund.
- Aufzeichnung der digitalen Kommunikationsgeräteoberfläche mit den durch UK-Nutzer*in ausgewählten Kommunikationsinhalten auf wechselnden Kommunikationsseiten nach Schubladenprinzip[40]. Ebenso erfolgte bei Nutzung eines nicht digitalen Kommunikationsordners oder Kommunikationstafel die Aufzeichnung der ausgewählten Kommunikationsinhalte durch Zeigen auf die dortigen Felder.

Die Auswahl der videogestützten Interviewdurchführung begründet sich darin, im Nachgang zur Interviewdurchführung die Möglichkeit zu haben, „verpasste körpereigene Kommunikationssignale" zu erkennen und Schwierigkeiten in der Verständigung zwischen Interviewerin und Interviewpartner*in rückblickend einzuordnen, so dass dadurch

39 Vorveröffentlichungen zu diesem Teilaspekt der im Rahmen dieser Forschungsarbeit durchgeführten videogestützten Interviews.

40 Die digitalen Kommunikationsseiten sind kategoriebasiert und symbol- wie wortunterstützt aufgebaut. Bei Auswahl eines Feldes öffnet sich eine neue Kommunikationsseite mit weiteren anwählbaren Feldern zur ausgewählten Kategorie, hinter der sich weitere themenbezogene Aussagen befinden.

„Entschlüsselungen" von Mitteilungen möglicherweise noch vollzogen werden können (vgl. ebd.). Da die Mitteilungen überwiegend nicht in ganzen Sätzen über das technische Kommunikationsgerät erfolgten, ließen sich über die anschließende Videobetrachtung diese besser verstehen und sinngemäßer einordnen. Die visuelle Erfassung der Interviewsituation, zusätzlich zur auditiven, war für die Anfertigung der Transkriptionen von hoher Bedeutung. Denn dies führte dazu, die Inhalte der Mitteilungen weitgehender und zutreffender zu erfassen. Es konnten dadurch auch Missverständnisse aufgedeckt werden. Dabei auch die Möglichkeit zu haben, die Geräteoberfläche als solche und die Vorgehensweise bei der Auswahl von Kommunikationsinhalte detailliert zu betrachten, steigerte den inhaltlichen Wiedergabewert der zu erstellende Transkripte (vgl. Schenck zu Schweinsberg 2022, 259).[41]

1.3.3 Leitfadengestützte Interviews

Um ein umfassendes „Bild" zur Lebenswirklichkeit von jungen erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im Transitionsprozess Schule – Beruf zu erhalten, wurden vor und nach dem Wechsel leitfadengestützte Interviews (Helfferich 2011) mit Familienmitgliedern, Fachkräften und Assistent*innen durchgeführt. Die leitfadengestützten Interviews, mit einer problemzentrierten Ausrichtung auf Barrieren in der Kommunikation und Teilhabe im sozialen Nahraum der UK-Nutzenden, wurden je nach individueller Konstellation mit den Fach- und Betreuungskräften der (nach-)schulischen Bildungsorte umgesetzt. In den kontrastierenden Fällen von Lisa und Diana waren die Mütter Interviewpartner*innen und brachten sich gemeinsam mit ihren Töchtern in die Interviews ein. Im Fall von Johannes brachte sich auch die Erzieherin des Internats als Interviewpartnerin ein. Vereinzelt, wie im Fall von Sophia, erfolgte das Interview im Setting gemeinsam mit einer Assistentin aus dem häuslichen Umfeld, der Mutter und ihr selbst, um die problemzentrierten Inhalte zu erfassen. Dabei berücksichtigte die Forscherin die individuellen Spezifika, die das Bezugssystem einer Person ausmachen, was bspw. im Fall von Sophia durch ein eigenes Assistenzteam im häuslichen Umfeld gegeben war, das ihren Lebensalltag nah begleitet.

Die Befragungen zielten auf die Beschreibung der aktuellen Kommunikationssituation mit den UK-Nutzenden ab. Es wurde über den Einsatz von derzeitigen Kommunikationshilfen und den gemeinsamen Kommunikationserfahrungen im Alltag Auskunft gegeben. Anschließend fokussierte die Interviewerin auf Auskünfte zu Alltagserfahrungen, die über Förderliches oder Hinderliches im Kontext von gemeinsamer Verständigung aus Sicht der befragten Person zu nennen sind. Hier war zum einen die Sicht auf das Gelingen der eigenen Kommunikation mit der jungen erwachsenen Person gefragt als auch eine Einschätzung zu Kommunikationsmöglichkeiten dieser mit Gleichaltrigen im Gruppenkontext. Schließlich thematisierte die Interviewerin die Ausgestaltung von Übergangsprozessen, um zu erfahren, wie diese begleitet und umgesetzt werden. Ebenso blieb eine stetige Aufmerksamkeit der Interviewerin auf Aspekte, die von der befragten Person selbst eingebracht wurden gewährleistet, um auch offen für Unerwartetes zu sein, das die Thematik möglicherweise noch gründlicher wiedergibt. Abschließend wurde die Frage nach Wünschen für die junge erwachsene Person in Hinblick auf den Transitionsprozess gestellt.

41 Vorveröffentlichungen zu diesem Teilaspekt der im Rahmen dieser Forschungsarbeit durchgeführten videogestützten Interviews.

1.3.4 Soziale Netzwerkanalysen

Um die Kommunikationssituation einer Person in ihrer Vielfalt von Ausdrucksmöglichkeiten und anhand fünf definierter Kreise eines sozialen Netzwerkes: (1) Familie, (2) Freund*innen und Verwandte, (3) Bekannte, (4) bezahlte Helfer*innen, (5) Fremde zu bestimmen, ist das Erhebungs- und Diagnostikinstrument *Soziale Netzwerke* von Blackstone & Hunt Berg (2006) entwickelt worden. Die theoretischen Bezugspunkte dieses Verfahrens sind: Die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health der WHO (World Health Organziation); das Partizipationsmodell (Beukelmann & Mirenda 1998); das Modell der kommunikativen Kompetenz (Light 1989) und der personenzentrierte Hilfeplanungsansatz (O'Brien & Mount 1991; Mount 1992). Im Gegensatz zu anderen Verfahren der Bestimmung Sozialer Netzwerke wird hier detailliert vor dem Hintergrund von Kommunikationsbeeinträchtigungen nach Kommunikationsformen in den jeweiligen Kreisen des sozialen Netzwerkes einer betroffenen Person geschaut. Es kann die Häufigkeit, die Effektivität und die Effizienz genutzter Kommunikationsformen im jeweiligen Kreis einer Person mit Kommunikationsbeeinträchtigungen erfasst werden. Die/der kompetenteste*r und beliebteste*r Kommunikationspartner*in kann ermittelt werden, wie auch Kommunikationspartner*innen, die bereit sind, UK-Ansätze zu lernen und zu lehren. Es werden aktuelle und auch gewünschte Gesprächsthemen der Person aufgegriffen. Strategien, die für die Interaktion und Kommunikation förderlich sind, werden ebenso festgehalten. Ziel ist es, dadurch die derzeitige Kommunikationssituation von UK-Nutzenden in ihren individuellen Bezugssystemen und jeweiligen Kreisen des sozialen Netzwerkes zu erfassen. Es lassen sich anschließend gemeinsam mit der Person und Vertreter*innen des individuellen Bezugssystems konkrete Interventionen ableiten, um die Kommunikationssituation der Person in ihrem Lebensumfeld durch passende Kommunikationsunterstützung und Personenzentrierung zu verbessern (vgl. Blackstone & Hunt Berg, 2006, 13-36).

1.3.5 Gütekriterien

Durch eine systematische Erfassung und Analyse von Barrieren und Förderfaktoren der Kommunikation und Teilhabe an Bildungsprozessen auf Basis individuums- und umfeldbezogener Sichtweisen, teilnehmender Beobachtungen und sozialer Netzwerkanalysen wuchs im Fall der vorliegenden empirischen Untersuchung das Wissen über förderliche und hinderliche Faktoren der Kommunikation und des Dabei- und Einbezogenseins junger erwachsener UK-Nutzenden. Erkenntnisse hinsichtlich der Ermöglichung von persönlicher Weiterentwicklung durch Bildung, durch Verbundenheit und soziale Kontakte wurden gewonnen. Eine bestmögliche Annäherung an die Lebenswirklichkeiten der hier vorgestellten sieben Fallvignetten, ihrer Teilhabemöglichkeiten und die jeweilige *Daseinsmächtigkeit* – vor dem Hintergrund nicht/kaum lautsprachlich kommunizieren zu können, wurde forschungsmethodisch unter Berücksichtigung von Gütekriterien zur qualitativen Forschung in der Wissenschaft Soziale Arbeit realisiert. *Multiperspektivität*, *Triangulation* und *Fallkontrastierung* sind hier zu nennen.

1.3.6 Erkenntnisse zur Interviewmethodik bei komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung[42]

In den Interviewverläufen kristallisierte sich heraus, dass das *Kontextwissen einzelner Assistent*innen* in Bezug auf Aussagen von UK-Nutzer*innen dazu verhalf, Mitteilungen besser einordnen und verstehen zu können. Diese ergänzenden Hinweise wurden von der Interviewerin gehört, verbal zusammengefasst, um sie von der befragten Person auf Korrektheit prüfen zu lassen, indem sie*er die Gelegenheit bekam, dem Gesagten zuzustimmen oder es abzulehnen oder es mit den eigenen individuellen Kommunikationsmitteln zu ergänzen.

Aufschlussreich sind hier die von Renner et al. (2019) auf Basis eines konversationsanalytischen Forschungsansatzes durchgeführten Untersuchungen zu *Mustern von Ko-Konstruktionsstrategien*. Denn diese Muster fanden in dieser Fall- und Netzwerkstudie Anwendung und waren für das Gelingen der Interviews förderlich. So war die *verständnissichernde Reparatur* ein praktiziertes Muster: Durch erneutes Nachfragen machte die Interviewerin die/den UK-Nutzer*in auf eine fehlende Information innerhalb der bereits über das Kommunikationsgerät getätigten Mitteilung aufmerksam, denn sie brauchte zum Verstehen weitere Information. Das gab UK-Nutzer*innen die Möglichkeit, eigene Aussagen zu ergänzen (vgl. Renner et al. 2019, e3). Die Interviewerin formulierte auch Interpretationsvorschläge für die häufig vorkommenden Ein- oder Zweiwortäußerungen der UK-Nutzer*innen. Diese konnten von ihr/ihm abgelehnt oder angenommen werden. *Hint- und Guess-Sequenzen* kamen demnach als weiteres Muster zum Einsatz (vgl. ebd.). *„Unter Ko-Konstruktion versteht man die interaktive, von beiden Gesprächspartnerinnen oder -partnern gemeinsam durchgeführte Produktion einer Äußerung" (ebd., e2).* Dieses Vorgehen bedarf hoher Sensibilität und Reflexion durch die Interviewerin. Denn es soll nicht dazu führen, dass UK-Nutzerinnen im Interview ‚*Mitteilungen in den Mund gelegt bekommen*', die dem eigenständigen Meinungsbild zu Sache nicht entsprechen.

Erkennbar ist auch, dass sich dieses Vorgehen besonders gut für Befragungen von UK-Nutzer*innen mit Lausprachverständnis, aber stark begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten, ggf. trotz alternativer Kommunikationsmittel (Personengruppe 3 nach Weid-Goldschmidt, 2015) eignet, die in dieser Fall- und Netzwerkstudie den größten Anteil der beteiligten UK-Nutzer*innen ausmachten. Eine Person kommunizierte auf vorsymbolischem Niveau (Personengruppe 2, ebd.), sodass von den lautsprachlichen Ko-Konstruktionsstrategien im Interview nicht profitiert werden konnte. Hier empfiehlt es sich, eine Befragungsmethode anzuwenden, die übersichtlich und klar strukturiert ist und auf vertraute Objekte, Fotos und ersten Bildsymbolmaterialien der Person aufbaut. Wichtig ist auch, Gesagtes zusätzlich mit Gesten zu verdeutlichen und sich zu vergegenwärtigen, dass diese Fragetechnik an das situative Sprachverständnis der Person angepasst werden muss, indem die angesprochenen Inhalte das ‚*Hier und Jetzt*' fokussieren (vgl. ebd. 52 ff.). Denn ein Antworten auf reine Ja/Nein-Fragen war in diesem Fall nicht möglich. Trotz eines erkennbaren Interesses an Kommunikation blieben Fragen unbeantwortet, so dass der Einbezug

42 Unterkapitel *Erkenntnisse zur Interviewmethodik* bereits vorveröffentlicht unter: Schenck zu Schweinsberg, Tanja Freifrau (2022): Zur Bedeutung von Unterstützter Kommunikation für die Teilhabeforschung im Kontext der Befragung junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen – Erkenntnisse zur Interviewmethodik am Beispiel einer Fallstudie. In: Wansing, G.; Schäfers, M.; Köbsell, S. (Hrsg.): Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-262. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_13

vertrauter Personen in die Befragungen und die teilnehmenden Beobachtungen für den Erkenntnisgewinn essenziell waren.

> „Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Befragungen von Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen eine hohe Herausforderung für alle Beteiligten darstellen. Neben dem Augenmerk auf den von Niediek (2016) postulierten Einsatz spezifischer Fragetechniken, unterstützender Techniken zu besseren Verstehbarkeit von Fragen und der Forderung nach umfänglicher Bildung dieses Personenkreises, ‚damit aus Befragten aktive Subjekte im Forschungsprozess werden' (ebd., S. 5), wird durch die Fallstudie bekräftigt, dass der Einsatz von UK eine zentrale Voraussetzung für die Durchführung von Befragungen mit nicht/kaum lautsprachlich kommunizierenden Personen ist" (Schenck zu Schweinsberg 2022, 259).[43]

1.4 Aufbereitung und Auswertungsmethodik empirischen Materials

Das Interviewdatenmaterial wurde mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Diese Auswertungsmethodik differenziert drei mögliche Formen des analytischen Vorgehens: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. ebd., 5). Hier wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt, wie in Abb. 5 dargestellt. Die Wahl dieser Variante begründet sich darin, da sie auf die Identifizierung von Hauptthemen und Subthemen im Datenmaterial ausgerichtet ist. Sie zielt auf die Entwicklung eines Kategoriensystems ab, welches zur Systematisierung und Analyse wechselseitiger Relationen von zu bildenden Haupt- und Subkategorien verhilft (vgl. ebd., 123). Darüber hinaus bietet das Verfahren die Möglichkeit, anschließend fallbezogen wie auch fallvergleichend und fallübergreifend Kategorie geleitete Erkenntnisse zu fassen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Fall- und Netzwerkstudie verhelfen. Denn Anliegen ist es, sowohl im Einzelfall wie auch im Vergleich und Generellen etwas über die Barrieren und Förderfaktoren der Kommunikation und Teilhabe junger erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im Kontext von Bildung, Arbeit, Beruf und Gemeinschaft empirisch begründet aussagen zu können. Dazu wurden die Fälle und ihre Kategorie bezogenen Inhalte in einer sogenannten Themenmatrix miteinander verglichen, die sich unter Anwendung der Software MAXQDA (2018) erstellen ließ (vgl. Kuckartz 2018, 111 ff.).

43 Vorveröffentlichung zu diesem Teilaspekt der Interviewmethodik unter Schenck zu Schweinsberg (2022).

1.4.1 Entwicklung des Kategoriensystems und Auswertung – inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

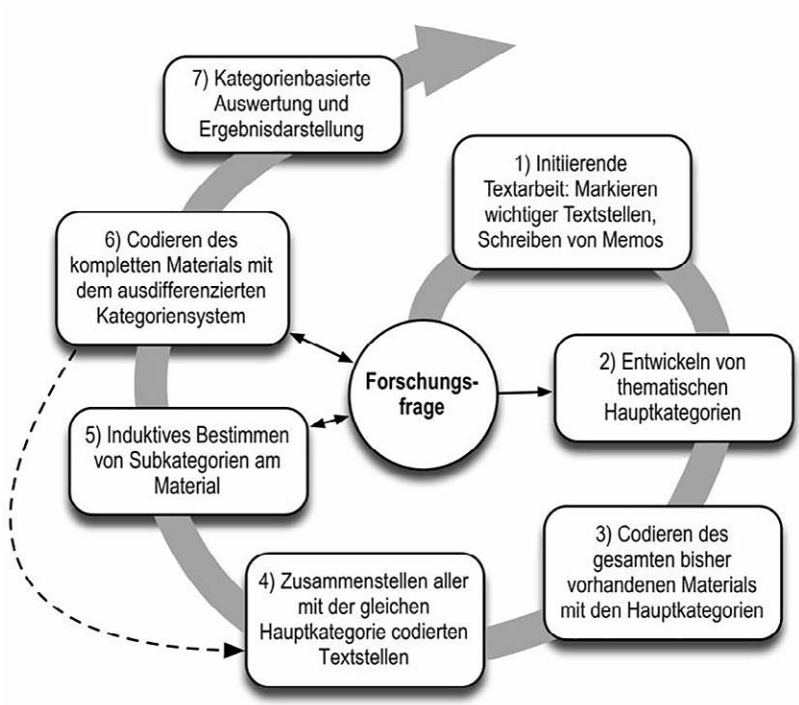

Abb. 5: Auswertungsablauf inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (aus: Kuckartz 2018, 100)

Die Entwicklung des Kategoriensystems für die qualitative inhaltsanalytische Auswertung des Interviewdatenmaterials erfolgte in sieben Schritten (vgl. Kuckartz 2018, 100-111):

1. **Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos**
   Das Lesen des transkribierten Textes und die Kennzeichnung von besonders relevanten Stellen stehen zu Beginn des Analyseverfahrens. In Form von Memos kann all das festgehalten werden, was an Besonderheiten oder Ideen für den weiteren Auswertungsprozess spontan einfällt. Die Software MAXQDA bietet eine Memofunktion, die hierzu eingesetzt werden kann.
2. **Entwickeln von thematischen Hauptkategorien**
   Um eine inhaltliche Strukturierung des Textmaterials, geleitet von den Forschungsfragen, umzusetzen, ist die Entwicklung von thematischen Hauptkategorien erforderlich. Diese lassen sich aus den Hauptthemen der Forschungsfragen und im Interviewleitfaden eingebundene Themenpunkte bilden und waren bereits für die Datenerhebung leitend. So konnten in dieser Forschungsarbeit folgende thematische Hauptkategorien deduktiv gebildet werden: Hilfreiche Faktoren der Kommunikation (HK1), Dabei-Sein-Können (HK2), Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens

(HK3), Übergang (HK4), Technik (HK5), Wünsche (HK6). Eine siebte Hauptkategorie: Sonstiges (HK7) wurde vorgesehen.

3. **Codieren des gesamten bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien**
   Es folgt der erste Codierdurchgang durch das bisher vorhandene Material mit den Hauptkategorien. Es wird mit Hilfe der definierten thematischen Hauptkategorien entschieden, ob eine Textstelle zur Beantwortung der Forschungsfragen Relevanz hat oder aufgrund fehlenden sinnvollen Bezugs nicht codiert wird. Dabei kann eine Textstelle oder Textpassage mehrfach codiert werden, wenn diese den inhaltlichen Bezug zu mehreren Hauptkategorien aufweisen.
4. **Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen**
   Es werden alle codierten Textstellen mit den zunächst noch recht allgemein gehaltenen Hauptkategorien zusammengestellt. Dies dient der Vorbereitung des folgenden Schrittes 5, der eine Ausdifferenzierung der Hauptkategorien mittels zu bildender Subkategorien vorsieht (vgl. Kuckartz 2018, 106-110).
5. **Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material**
   Es wird für jede Hauptkategorie durch induktives Bestimmen am Textmaterial die Bildung von Subkategorien vorgenommen. In strukturierter Vorgehensweise beginnt dieser Schritt mit der Konzentration auf eine Hauptkategorie und dann auf weitere. Die Ausdifferenzierung erfolgt vor dem Hintergrund der Forschungsfragen, so dass das thematische Ausgangsanliegen des Forschungsprozesses im Blick behalten wird und die Beantwortung der Forschungsfragen zielführend und detailliert durch Sichtung des empirischen Textmaterials fortgesetzt wird (vgl. ebd.). Dabei ist angeraten die Bildung von Subkategorien in Überschaubarkeit umzusetzen, d. h.: „So einfach wie möglich, so differenziert wie nötig" (ebd., 108).
6. **Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem**
   Es erfolgt die Codierung des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem. Das finale Kategoriensystem dieser Forschungsarbeit ist unter Kapitel 2, Teil II visuell dargestellt (siehe Abb. 6). Die Definitionen zu den Haupt- und Subthemen, die dem Codierprozess als Regelwerk dienten, sind im Anhang dieser Ausarbeitung festgehalten. Dort sind ebenso „Ankerbeispiele" für die Haupt- und Subkategorien vermerkt.
7. **Kategoriebasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung**
   Es wurden insgesamt 21 Interviews in das Auswertungsverfahren eingebunden. Davon waren es 12 Interviews von UK-Nutzenden als Expert*innen in eigener Sache, mit einer Dauer von durchschnittlich 45 min bis 60 min. Die Kontrastierungsfälle Lisa und Diana beteiligten sich mit einem videogestützten Interview. Die Interviews mit Johannes selbst konnten aufgrund der Schwere der Beeinträchtigung nicht eingebunden werden. Hier wurden vermehrt Interviews der Fach- und Betreuungskräfte eingebunden, sprich insgesamt drei. Maßgeblich für die Ergebnisdarstellung waren primär die Erkenntnisse aus den Interviews mit den Expert*innen in eigener Sache. Zusätzlich zur Erweiterung der Sicht auf die Lebenswirklichkeiten junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen wurden insgesamt 9 Interviews, mit einer Dauer von durchschnittlich 30 min bis 45 min, der Fach- und Betreuungskräften oder Familienangehörige ausgewertet.
   Für die kategoriebasierte Ergebnisdarstellung wurde über die Software MAXQDA die Erstellung von fallbezogenen Summary-Tabellen umgesetzt. Die Zusammenfassung

der fallbezogenen Erkenntnisse waren Grundlage für die vertiefende Einzelfallinterpretation und die fallübergreifende kategoriegeleitete Analyse. Die Anwendung von MAXQDA Software ermöglichte jederzeit eine Rückbindung der thematischen Struktur der Summarys zum ursprünglichen Interviewdatenmaterial einschließlich codierter Videosequenzen (vgl. Kuckartz 2018, 115-117). Die Ergebnisdarstellung dieses qualitativen inhaltsanalytischen Auswertungsprozesses erfolgt in Teil II, Kapitel 2.

1.4.2 Transkription und besondere Anforderungen bei nonverbaler Kommunikation

Während die leitfadengestützten problemzentrierten Interviews der Fach- und Betreuungskräfte und Familienangehörigen nach dem Transkriptionsregelwerk von Dresing und Pehl (2018) transkribiert werden konnten, brauchte es für die Transkription der videogestützten Interviews nicht/kaum lautsprachlich kommunizierender Interviewpartner*innen erweiterte Regeln. Diese beinhalten zusätzlich die Abbildung von nonverbaler Kommunikationszeichen, welche über körpereigene Ja/Nein-Signale oder spezifische Laute von den Befragten zum Ausdruck gebracht wurden. In den Transkripten finden sich dazu Anmerkungen in Klammern gesetzt wie bspw.: („bestätigendes Ja-Signal über Blick“ oder „antwortet mit körpereigenem Ja-Signal“ oder „Ja“ (lautiert)). Weitere Anmerkungen, die das Verhalten oder die körperlichen Positionen der UK-nutzenden Person im Interview festhalten, wurden in den Transkripten festgehalten. Sie stehen als Ausdruck dafür, dass die junge erwachsene Person sich in Vorbereitung einer Antwort über UK befindet oder längere Gesprächspausen wegen motorisch bedingter Verlangsamungen der Kommunikationswege bedingt sind. Sie verdeutlichen, dass das Abwarten-Können auf die Mitteilung über UK von der Interviewerin als Kommunikationspartnerin wichtig ist. Die Zeiten für Gesprächswechsel sind deutlich länger und wurden wie folgt markiert:(...). Dennoch geben die Transkripte einen wechselseitigen Gesprächsverlauf wieder, indem die langen Pausen in dieser Weise festgehalten und nachvollziehbar werden. Immer dann, wenn etwas mit einer (nicht) technischen Kommunikationshilfe ausgesprochen wurde, ist es vermerkt: („zeigt auf eine Kommunikationstafel“), „Ja“ (mit Sprachausgabegerät) ausgesprochen.

Transkriptionsregelbeispiel 1: (BTN3 (befragter TN3) vor: ZM 75-76)

I: Wenn Du jetzt anfängst ARBEITEN zu gehen, nach der Sommerpause (Zwischengeräusch Aufnahmegerät). Wenn Du anfängst, arbeiten zu gehen nach der Sommerpause, weißt Du denn schon, was Du für Arbeiten machen kannst? Was da für Sachen gemacht werden?

BTN 3: (...) (BTN 3 liegt mit Oberkörper auf Lagerungskissen und schaut nicht auf das Tobii-Gerät). I: Das ist vielleicht noch nicht/ (gemeint ist noch nicht besprochen oder noch nicht bekannt) (BTN 3 richtet Oberkörper auf und wählt auf Tobii-Gerät aus) (...) I: Ein paar Sachen hast Du vielleicht schon kennengelernt. BTN 3: Kleben (gesprochen mit Tobii-Gerät). I: Solche Dinge?! (BTN 3 legt Oberkörper auf Lagerungshilfe ab) (I. empfängt bestätigendes Ja-Signal von BTN 3 über Blick).

Transkriptionsregelbeispiel 2: (TN1 & BM (befragte Mutter) nach: ZM 33-38)

I: Das heißt Deine alten zuständigen Lehrer oder auch das Team mit der Assistentin, der Integrationshelferin? (BM: Teilhabeassistentin) (TN 1: lachend, wegen Begriffsverwechselung I.), die haben auch nochmal Sachen aufgeschrieben.

BM: Ja, genau.

I: Rund um wie Du Sachen mitteilst (TN 1: lautierend, mitdenkend, aufnehmend) und was Zeichen von Dir sind. Solche Dinge?

BM: Ja, auch was TN 1`s Unterrichtsschwerpunkte waren (TN 1: lautierend, mitdenkend). Was gemacht worden und welche Kenntnisse sie hat (TN 1: lautierend, zustimmend).

TN 1: Ja (lautiert).

I: Okay. Das ist auch was, wenn wir über das jetzt reden, was/ ich habe den Eindruck, dass Du das als GUT bewertest? Das hat gut funktioniert oder das war was Gutes? (...) (TN 1: Geräusche in Vorbereitung auf Beantwortung der Frage von I.) Dass das so mit dem Gespräch gemacht wurde? (...) JA! (TN 1: antwortet mit körpereigenem Ja-Signal, das Interviewerin bekannt ist).

1.5 Ethikleitlinien, Ethikantrag und Aufklärungsverfahren in leichter Sprache

Die Forschungsarbeit basiert auf den Ethikleitlinien der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Folgende forschungsethischen Prinzipien bei der Einbindung von Menschen mit Beeinträchtigungen in Forschung Sozialer Arbeit sind zu nennen: Berücksichtigung der Freiheits-, Beteiligungs-, Informations- und Schutzrechte der Studienteilnehmenden. Die Untersuchung von Lebenswirklichkeiten von jungen erwachsenen Menschen, die mit möglichen Stigmatisierungen und erhöhter Vulnerabilität konfrontiert sind, ist mit hoher Sensibilität und Reflexivität von der Forschenden geplant und umgesetzt wurden. Es war wesentlich, darauf zu achten in verständlicher Art und Weise eine informierte Einwilligung diesen Studienteilnehmenden zu ermöglichen. Es wurde dazu ein Einwilligungsformat geschaffen, dass sich an den Möglichkeiten zur Verständigung der betreffenden Personen orientierte und unter Beteiligung einer Bezugs- und Vertrauensperson (gesetzliche Betreuung) erfolgte. Die Aufklärung der jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen über die Studie erfolgte durch die Forschende mündlich und schriftlich mit Hilfe eines Studieninformationsbogens in leichter Sprache und unter Einbindung von grafischen Symbolen in den Einwilligungserklärungsbögen. Diese wurden gemeinsam mit den Studienteilnehmenden und in Anwesenheit einer Bezugs- und Vertrauensperson (gesetzliche Betreuung) durchgegangen. Es wurde auf angemessenes Tempo und ausreichend Zeit beim Erläutern der Inhalte geachtet. Es wurde Raum für Rückfragen gegeben und darauf hingewiesen, dass die Teilnahme freiwillig ist und jederzeit ein Rücktritt ohne Angaben von Gründen ohne jegliche Nachteile möglich ist. Die Einbindung von Vertrauenspersonen als Begleitung während der Studienteilnahme war für die Studienteilnehmenden jederzeit gegeben. Im Rahmen der Planung des Forschungsvorhabens wurde auch über mögliche Risiken und Belastungen der Studienteilnehmenden reflektiert und deren Auswirkungen, die in gesundheitlicher Beanspruchung einer Person zum Tragen kommen können. Dies sollte keinesfalls eintreten. Es wurde sorgfältig auf das Prinzip der minimalen Belastungen geachtet. Die Beteiligung der Personen erfolgte auf Basis von UK-Fachberatungsexpertise und sozialpädagogischer Handlungskompetenz der Forscherin mit langjähriger Berufspraxis in der Behindertenhilfe. Dabei war es unabdingbar, die eigene „neue" Rolle als Forscherin im Handlungsfeld zu reflektieren. Im Wissen darüber, dass Forschungsaktivitäten bei den Studienteilnehmenden auch im Nachgang noch mögliche problematische Wirkungen verursachen können, zeigte sich die Forscherin verantwortungsbewusst, indem sie Kontaktdaten und Erreichbarkeit hinterließ und ggf. dann angemessen Hilfsangebote

und Ansprechpartner*innen vermitteln kann. Eine Anonymisierung und Pseudonymisierung der erhobenen Daten wurde gründlich und weitreichend sichergestellt (vgl. DGSA, 2020). Da es sich beim befragten Personenkreis um eine vulnerablen Personengruppe aufgrund von Beeinträchtigung handelte, erfolgte ein formalisierter Antrag zur Beurteilung des Forschungsvorhabens durch die Ethik-Kommission der Hochschule Fulda. Dieser wurde mit einem positiven Votum beschieden.

2 Ergebnisdarstellung

Untersucht wurden die Teilhabemöglichkeiten und Kommunikationsbarrieren in (nach-) schulischen Lebenswelten exemplarisch in fünf Fällen des Übergangs junger Erwachsener von der Schule in den Beruf. Erweitert wurden diese empirischen Befunde um zwei weitere Fälle, die aufgrund anderer zeitlicher Dimensionen und Rahmenbedingungen als sogenannte *Kontrastierungsfälle* dienten. Konkret handelt es sich dabei um einen Fall jüngeren und älteren Jahrgangs. Erste hat unmittelbar ihren Wechsel von einer Grundschule in die Realschule auf Basis *inklusiver Beschulung* vollzogen. Zweite berichtet retroperspektiv über ihren vor mehreren Jahren vollzogenen Wechsel aus der Förderschule in eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung. Dadurch wurde es möglich, einen erweiterten Blick auf den Forschungsgegenstand zu erhalten sowie die Validität der Erkenntnisse zu steigern.

2.1 Fallbezogene kategoriegeleitete Ergebnisdarstellung

Zunächst werden die fünf jungen erwachsenen UK-Nutzer*innen, die sich unmittelbar im Übergang befanden und an der videogestützten Befragung teilgenommen haben, einzeln vorgestellt. Dazu wurden fallbezogene Präskripte verfasst, die basierend auf informelle Vorgespräche mit den jungen Erwachsenen und ihren Familien sowie durch teilnehmende Beobachtungen im Lebensumfeld der beteiligten Personen entstanden sind. Diese beinhalten das gewonnene Vorverständnis der Interviewerin über die konkrete individuelle Lebenslage jeder/s einzelnen sowie den Blick auf die individuellen alternativen Kommunikationsmöglichkeiten der jeweiligen Person, bevor die Befragungen umgesetzt werden konnten.
Die sich anschließende fallbezogene Ergebnisdarstellung basiert auf einem durch qualitativ inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gebildeten Kategoriensystem mit den folgenden Hauptkategorien:

Hilfreiche Faktoren für Kommunikation; Dabei-Sein-Können; Barrieren der Kommunikation & des Dabei-Seins; Übergang; Technik; Wünsche.

Neben den Hauptkategorien wurden auch Subkategorien gebildet (siehe Abb. 6), deren inhaltliche Ergebnisse eine ausdifferenzierte Darstellung einzelner Hauptkategorien ermöglicht und das Mitgeteilte der Einzelfälle in weitere systematische Form bringt. Einzelfallbezogene Aussagen lassen sich dadurch untereinander vergleichen und fallübergreifende Ableitungen sind mit Hilfe von kategoriebasierter Auswertung entlang der Haupt- und Subkategorien möglich (vgl. Kuckartz 2018, 117 ff.). In der fallbezogenen Ergebnisdarstellung wird auf dieses Spektrum der Analysebefunde eingegangen. Dabei interessiert besonders, was kennzeichnend für den Einzelfall ist. Gibt es deckungsgleiche oder abweichende Hinweise zwischen den einzelnen Fällen und was lässt sich über die Einzelfälle hinweg mit Blick auf die Forschungsfragen und Ausgangshypothese eruieren? Leitend ist die Fragestellung, was genau von den einzelnen jungen Erwachsenen zu diesen Themen mitgeteilt wird. Gibt es erkennbare Aspekte, die sich bedingt durch den Zeitpunkt der Befragungen, vor und nach dem Wechsel des Bildungsortes,

in Bezug auf Teilhabe- und Verständigungsmöglichkeiten verändert haben? Haben sich Brüche in der Kommunikation und Verständigung mit Bezugspersonen bestätigt? (Ausgangshypothese) Was lässt sich hinsichtlich förderlicher und hinderlicher Kontextfaktoren für die individuelle Kommunikationssituation und das Teilhaben an Bildungsangeboten feststellen? Sind Barrieren und Förderfaktoren in diesem Kontext erkennbar? Wie ist der individuelle Übergang gelungen? Welche Themen werden von den Befragten selbst in den problemzentrierten und offen gestalteten Interviews eingebracht? Die Antworten der jungen Erwachsenen selbst werden priorisiert. Ihnen soll ermöglicht werden, selbst mit Hilfe Unterstützter Kommunikation zu antworten und Meinungen zu äußeren. Die Herangehensweise der Forscherin ist von hoher Reflexivität und Methodenkompetenz in Unterstützter Kommunikation geprägt. An die fallbezogene Ergebnisdarstellung schließt eine fallübergreifende Ergebnisdarstellung mit generellen Ableitungen zu den sechs gebildeten Hauptkategorien an. Die fallübergreifende, generalisierte Erkenntnis basiert auf den Analysen der Interviews mit Sophia, Fabian, Alexander und Tim. Sie haben mit Formen Unterstützter Kommunikation eigenständig Interviewfragen beantworten können. Da dies im Fall von Johannes aufgrund seiner Kommunikationskompetenzen entsprechend vorsymbolischer Entwicklungsstufe (vgl. Weid-Goldschmidt 2015, Personengruppe 2) auf dem Weg hin zu erweiterter intentionaler Kommunikation (vgl. Leber 2017) nicht möglich war, fließt diese fallbezogene Erkenntnis als ein im Forschungsprozess hinzugewonnener dritter Kontrastierungsfall ein. Dieser begründet und unterscheidet sich in der Schwere kommunikativer Beeinträchtigung und wird in diesem Teil II unter Kapitel 2.6 vorgestellt.

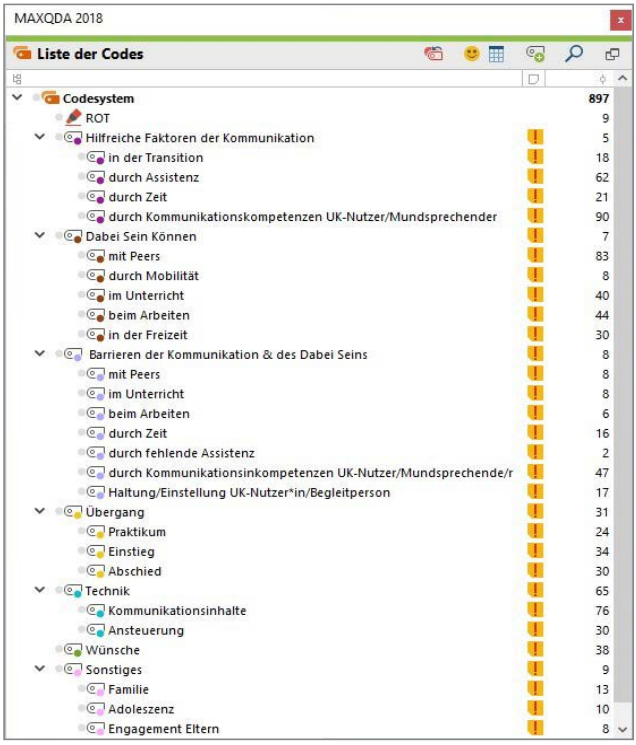

Abb. 6: Kategoriensystem „Kommunikative Barrierefreiheit und Teilhabe im Übergang Schule – Beruf" (MAXQDA 2018)

2.2 Fallvignette „Sophia“

2.2.1 Präskript zu Fallvignette „Sophia“[44]

Sophia ist zum Zeitpunkt der Befragungen 19 Jahre alt. Die medizinische Diagnose lautet: Cerebalparese. Sie wechselt nach einem langjährigen Aufenthalt mit Schulverlängerung von einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in eine regionale Institution für Ausbildung und berufliche Orientierung junger Erwachsener. Dort lernt sie verschiedene Berufsfelder kennen, um sich in ihren Betätigungsmöglichkeiten zu erproben. Dieser Wechsel ist für Sophia mit Vorfreude gekennzeichnet. Sie möchte etwas Neues in ihrem Leben kennenlernen und ist sehr interessiert. Sophia lebt bei ihrer Familie. Sie hat ein Assistentinnen-Team, das sie im häuslichen Umfeld gemeinsam mit ihren Eltern unterstützt. Freizeitaktivitäten und Urlaube werden zusammen umgesetzt. Sie ist Rollstuhlfahrerin und benötigt Assistenz bei sämtlichen Aktivitäten des alltäglichen Lebens, wie der Pflege und Nahrungsaufnahme. Sie ist in ihrer Lautsprache erheblich beeinträchtigt, so dass die Aussprache von Worten nicht möglich und eine Verständigung mit anderen Personen ohne Kommunikationshilfen stark eingeschränkt ist. Sie verfügt über ein sehr gutes Sprach- und Situationsverständnis und kann stets altersadäquat angesprochen werden. Das gezielte Stellen von Ja-Nein-Fragen ist effektiv, um mit ihr zu kommunizieren. Sie antwortet dann mit körpereigenen Ja-Nein-Signalen. Sie nutzt seit ca. 2 Jahren einen „Accent Talker“, welcher über Scanning-Verfahren per Kopfschalter angesteuert werden kann. Die Ansteuerung gelingt motorisch bedingt nicht immer. Wichtig ist eine optimale Ausrichtung des Kopfschalters (etwa auf Wangenhöhe). Sophia nutzt eine symbolbasierte und mit einzelnen Worten versehene Kommunikationsoberfläche. Der aktive Wortschatz kann durch Erweiterung des Talker-Vokabulars noch ausgebaut werden. Der Talker ist ein unverzichtbares Kommunikationsmedium für Sophia, um insbesondere Kommunikation initiieren zu können. Sie hat großes Interesse an Kommunikation. Das Gelingen dieser ist stark von den kommunikativen Kompetenzen der Gesprächspartner*innen abhängig.

Sophia berichtet zu Beginn des Wechsels im Rahmen eines Familiengesprächs in Anwesenheit ihrer Mutter und einer persönlichen Assistentin überwiegend mit einer Ja/Nein-Kommunikation und durch ergänzende Hinweise der Vertrauenspersonen über ihre aktuelle Lebenssituation. Das zweite Interview drei Monate nach dem Wechsel findet unter Einsatz ihrer technischen Kommunikationshilfe, dem „Accent-Talker“ und in Anwesenheit einer weiteren Assistentin in einem Usability-Labor, welches für die Befragung durch die Forscherin organisiert werden konnte, statt. Für Sophia ist es ein spannender Termin an einem externen Ort der Wissenschaft. Sie hat insbesondere im Interview nach dem Wechsel sehr viel Mitteilungsbedarf und es wird nach 90 min Gespräch ein weiterer Gesprächstermin an diesem Ort vereinbart. Im Ergebnis haben sich folgende Barrieren als auch hilfreiche Faktoren im Übergang Schule – Beruf in Hinblick auf Sophias Kommunikation und Teilhabe im sozialen Nahraum identifizieren lassen.

44 Präskript, Absatz 1 vorveröffentlicht unter Schenck zu Schweinsberg (2019, 367)

2.2.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation

Eine gute Vorbereitung des Wechsels durch alle Beteiligten in Form von Übergabegesprächen und schriftlicher Dokumentation zu ihrem individuellen Kommunikationssystem ist hilfreich. Damit sind die Lehrer*innen, die Teilhabeassistentin aus der Schule, ihre Eltern und Assistent*innen aus dem häuslichen Umfeld wie auch die Fachkräfte der aufnehmenden Institution für berufliche Bildung adressiert. Der Dialog zwischen den Begleitpersonen aus der abgebenden als auch der aufnehmenden Bildungseinrichtung in Hinblick auf Sophias individuelles Kommunikationssystem und ihren Kommunikationskompetenzen, insbesondere auch die der körpereigenen Ja/Nein-Signale ist förderlich für die *Kommunikation* mit ihr. Ebenso wurde schriftlich festgehalten, welche Bildungsinhalte sie vermittelt bekommen hat und welche Kenntnisse sie mitbringt (vgl. TN1 nach ZM 33-36, ZM 38-38). Sophia macht zu Beginn des Wechsels deutlich, dass die vorhandene Offenheit der neuen Begleitpersonen für den Einsatz ihrer Kommunikationstechnik und das stetig im Gespräch bleiben mit der neuen Lehrkraft am neuen Bildungsort bzgl. der Anwendung ihrer Kommunikationshilfe wichtig ist, um die gegenseitigen Verständigungswege kennenzulernen (vgl. TN1 nach: ZM 109-111, ZM 147-148).
Die *Assistenz* sowohl vor als auch nach dem Wechsel ist ein wichtiger und *hilfreicher Faktor für die Kommunikation* mit Sophia. Sophia, ihre Mutter und die anwesende Assistentin äußern, dass durch eine Dolmetscherin im Übergang die Kommunikationssituation zwischen ihr und neuen Personen gefördert werden könnte: Indem bspw. ihre körpereigenen Ja/Nein-Signale von der Dolmetscherin an Dritte übersetzt und vermittelt werden. Hier signalisiert Sophia zunächst, dass ihre neue Lehrkraft davon profitieren könnte, um sich mit ihr zu verständigen. Für diese Dolmetscher-Funktion wäre eine unterstützt-kommunikativ-kompetente Assistentin aus ihrem häuslichen Umfeld geeignet. Diese könnte mit ihr in der ersten Zeit des Übergangs am neuen Bildungsort stundenweise anwesend sein, um neuen Personen Hinweise zur Verständigung mit Sophia zu geben (vgl. TN1 Beginn: ZM 200-206, ZM 213-214).
Erkennbar wird, dass im Übergang ein*e Dolmetscher*n für die *Kommunikation* mit neuen Personen förderlich ist. Sowohl die Kenntnis über individuelle Ja/Nein-Signale als auch die Anwendung des Sprachcomputers[45] könnte mit Hilfe einer vertrauten *Assistenz* an neue Personen vermittelt werden. Dadurch ließen sich Barrieren in der Kommunikation vermeiden. Diese Idee entwickelt sich im Verlauf des Interviews und ist bisher noch nicht umgesetzt. Die förderliche Wirkung durch vertraute Assistenz für die Verständigung mit Sophia wird im Interview nach dem Wechsel auch erkennbar: die technischen Kompetenzen im Umgang mit dem Sprachcomputer, das Kontextwissen der anwesenden Assistenz bzgl. der Themen, die Sophia beschäftigen, wie bspw. Personen, die mit ihr in Kontakt sind und Aktualitäten aus dem individuellen Alltag sind hilfreich für die Interviewdurchführung und das Gespräch mit ihr. Ebenso unterstützt die *Assistenz* durch aktive Nachfrage und Wiederholung bereits gestellter Fragen den Interviewverlauf. Dadurch wird die Kommunikation mit Sophia befördert und die Vertiefung einzelner Passagen wird möglich (vgl. TN1 nach: ZM 10-10, ZM 12-12, ZM 23-23, ZM 43-44, ZM 66-66).

45 Der im Lebensalltag von UK-Nutzenden und Bezugspersonen oftmals verwendeten umgangssprachlichen Begriffe „Sprachcomputer“ oder „Talker“ werden in dieser Schrift verwendet. Ein alternativer Fachbegriff lautet: Sprachausgabegerät.

Weitere *hilfreiche Faktoren der Kommunikation durch Kommunikationskompetenzen von UK-Nutzerin und Mundsprechenden* sind: der Einsatz körpereigener Ja/Nein-Signale durch die UK-Nutzerin, die Fähigkeit zur Decodierung von körpereigenen Ja/Nein-Signalen durch die mundsprechende Person. Das Verbalisieren möglicher Gedanken von Sophia durch die mundsprechende Person, welche diese ihr explorativ zur Auswahl anbietet, so dass sie mit ihren körpereigenen Signalen darauf reagieren kann, indem sie Zustimmung oder Ablehnung signalisiert. Beim Nachfragen durch die mundsprechende Person kann es hilfreich sein, sich zunächst an einem bestimmten Themenfeld bzw. Oberbegriff zu orientieren, wie bspw. „Personen", um im nächsten Schritt die Auswahl an Personennamen auf dem Sprachcomputer zu nennen, die Sophia zum Beantworten einer Frage wie: Gibt es neue Personen, die Du gerne kennenlernen möchtest? dienen. Das Abwarten-Können und die Ausdauer, Antwortreaktionen von Sophia zu empfangen, sind ebenso ein Förderfaktor für Kommunikation (vgl. TN1 nach: ZM 15-16, ZM 27-29, ZM 60-60). Sophias Rückmeldungen verdeutlichen, dass es den neuen Bezugspersonen an diesen spezifischen Kommunikationskompetenzen fehle (vgl. TN1 Beginn: ZM 81-85).

2.2.3 Dabei-Sein-Können

Für Sophia ist das *Dabei-Sein-Können mit Peers* ein besonders wichtiges Anliegen, welches Sie zu Beginn ihres Wechsels als auch einige Monate nach ihrem Wechsel an einen neuen Bildungsort beschäftigt. Sie reagiert mit Freude darauf, dass Sie neue Personen in ihrem Umfeld hat, gleichwohl erzeugte der *Abschied* von vertrauten Menschen wie Lehrer*innen, Teilhabeassistentin und Mitschüler*innen Traurigkeit und emotionale Rührung im Erleben ihres *Übergangs*. Sie vermisst diese Personen aus der alten Schule und denkt während des zweiten Interviews an die lange Schulzeit dort zurück und beginnt zu weinen. Viele ihrer ehemaligen Mitschüler*innen sind an einen anderen Ort gewechselt. Sie spricht darüber, wen genau sie vermisst. Sie kann im Interview ihren Emotionen Raum verschaffen und Erinnerungen zum Ausdruck bringen. Erkennbar wird, dass es in dieser Form für Sie kaum bis gar keine Gelegenheit gibt, solche Erfahrungen mit jemanden zu besprechen, aufgrund der sonst üblichen *Barrieren in der Kommunikation* mit anderen Personen. Es gelingt, dass Sophia sich mit der Interviewerin auch darüber verständigen kann, dass sie an eine neue Mitschülerin denkt, die sie gerne näher kennenlernen möchte. Sie benennt den Namen dieser, indem die Interviewerin eine Auswahl an Namen der Mitschüler*innen ihr verbal anbietet, die auf dem Sprachcomputer hinterlegt sind. Über eine klare Ja/Nein-Kommunikation kann sie die Mitschülerin benennen und wird von der Interviewerin verstanden (vgl. TN1 Beginn: ZM 22-22, ZM 70-71, ZM 179-179; TN1 nach: ZM 29-29, ZM 65-67).

<u>Beispiel Interviewverlauf mit Sophia</u>

„I (Interviewerin): Nun nochmal zurück zu der Frage: welche Personen möchtest du gerne neu kennenlernen? Denkst du an einen Jungen oder denkst du an ein Mädchen? Ich sage jetzt nochmal die Vorauswahl: denkst du an einen Jungen? TN1: (tiefes verneinendes Geräusch).

I: Denkst du an ein Mädchen? TN1: Ja (per Kopfnicken). I: Ja, du denkst an ein Mädchen, an eine Mitschülerin. (verbalisiert Signalisiertes von TN1).

I: Dann nenne ich mal die Mädchennamen. Da gibt es eine [NAME 1], meinst du [NAME 1] im Moment? TN1: (lautiert verneinend) Nein (per Kopfschütteln). (Assistenz TN11) ATN1: Nee, das ist die Mitschülerin/ I. die schon bekannte. ATN1: Ja! I: Sagt [NAME Assistentin], die kennst du ja schon. TN1: lacht lautierend.

> I: Dann ist es vielleicht [NAME 2]? TN1: bejaht nicht. I: Nee ist noch nicht [NAME 2]. I: [NAME 3]? TN1: Ja (per Kopfnicken). I: Du sagst [NAME 3] möchtest du gerne kennenlernen? TN1: Ja (per Kopfnicken). I: Ja, wie ist es mit [NAME 4]? Im Moment? TN 1: (reagiert nicht mit Ja/Nein-Signal). I: Okay. Keine, weniger Reaktion.
>
> I: Und dann gibt es hauptsächlich noch Namen von Personen, die begleiten oder assistieren. [Frau NAME 1, Frau NAME 2, Frau NAME 3, Frau NAME 4, Frau NAME 5, Frau NAME 6)// ATN1: Ja. TN1 (lautierend). D.h. in deiner Klasse an Namen habe ich jetzt auch nur [NAME 1, NAME 2 und NAME 3] die noch nicht bekannt sind. ATN1: Mhm (bestätigend). Und von den drei Mädchen hast du jetzt bei {NAME 3] genickt, habe ich das richtig verstanden? [NAME 3] ist die Person, die du jetzt gerne mal kennenlernen würdest?
>
> TN1: Ja (per Kopfnicken)“ (TN1 nach: ZM 29-29, #00:19:57.2# – #00:22:36.8#).

Sophia ist interessiert an jugendtypischen Themen und offen für neue Kontakte zu Gleichaltrigen. Sie fühlt sich in ihrer neuen Lerngruppe zu Beginn des Wechsels wohl. Ihre Mutter nennt, dass ihre Tochter nun bei „den Großen“ dabei sei und das gefiele ihr sehr gut, unter den Jugendlichen zu sein. Im Interview nach dem Wechsel macht Sophia deutlich, dass sie das Umfeld unter Gleichaltrigen weiterhin schätzt, es jedoch nicht gut findet, wenn Sie von Gleichaltrigen Assistenz bekommt, wie bspw. in der Pause von Gleichaltrigen im Rollstuhl geschoben zu werden. Das sei für sie ein schwieriges Thema. Ebenso kann Sophia mitteilen, dass es eine Schülerin in ihrer Lerngruppe gibt, die sie stört, weil sie sehr laut sei (vgl. TN1 Beginn: ZM 70-71, ZM 179-179, ZM 180-181, ZM 186-187, ZM 199-199; TN1 nach: ZM 50-50, ZM 58-58). In beiden Interviews erwähnen Sophia, ihre Mutter und Assistenz eine Freundin, die sie in der vorherigen Schule bereits kennengelernt habe und mit der sie viel telefoniere. Dieser freundschaftliche Kontakt ist unabhängig vom Wechsel der Bildungsorte beständig. Ihre Freundin habe bereits die Schule vor ihr verlassen und den Kontakt zu ihr aktiv gehalten. Es tue gut, eine Freundin zu haben, die sich aktiv nach ihr erkundigt, indem sie über Telefonate den Kontakt hält. Sophia wechselt an den gleichen Bildungsort ihrer Freundin. Dort habe ihre Freundin bereits Praktika absolviert und darüber hat Sophia auch von ihr erzählt bekommen. Sophia möchte dies auch erleben und freut sich sehr auf die Zeit des Praktikums. Beide verstehen sich sehr gut und es sei erstaunlich, welche Wege der Verständigung sie beide miteinander praktizieren, denn auch die Freundin sei nicht immer gut von Mutter oder Assistentin zu verstehen. Dies gelinge Sophia besser. Ihre Freundin habe Sophia in der Schule gelegentlich darin unterstützt, um von anderen besser verstanden zu werden, indem sie ihnen vermittelte, was Sophia nonverbal mitteilt (vgl. TN1 Beginn: ZM 142-144, ZM 145-146; TN1 nach: ZM 44-45, ZM 71-71).

Dabei-Sein-Können im Unterricht und beim Arbeiten

Sophia wird ihrer Meinung nach in der alten wie auch neuen Bildungseinrichtung gut im Unterricht einbezogen. Um selbst etwas sagen, nachfragen oder eine Meinung abgeben zu können, möchte sie noch mehr mit dem Sprachcomputer sagen können und ihre Kommunikationskompetenzen darüber erweitern. Da der Unterricht an dem neuen Bildungsort gerade erst anläuft, kann Sophia zu den Fächern noch nicht viel sagen. Auf einem Stundenplan, der im Interview vorliegt, sind folgende Inhalte festgehalten: Beginn der Woche mit Berichten vom Wochenende; Besprechung des Wochenplans; gemeinsame Gruppenzeit bis mittags; Fachpraxis nachmittags. Im weiteren Wochenverlauf findet die Planung von Betriebserkundungen und die Beschäftigung mit der Stellenbörse statt, zu der auch die Erstellung von Bewerbungsunterlagen zählt. Um das *Dabei-Sein im*

Unterricht zu gewährleisten, wurde für Sophia eine Liege in den Unterrichtsraum gestellt. Denn sie muss ihre Körperposition nach längerem Sitzen im Rollstuhl ins Liegen gebracht bekommen. Dadurch kann sie den Unterricht durchgängig verfolgen und muss diesen zwischendurch aufgrund der körperlichen Belange nicht verlassen (vgl. TN1 Beginn: ZM 78-79, ZM 79-80, ZM 122-123, ZM 184-185, ZM 192-198; TN1 nach: ZM 55-55). Einige Monate nach dem Wechsel äußert Sophia, dass die Lehrer*innen sie nicht gut verstehen. Ebenso empfinde sie ihre Tage im Unterricht z. T. als langweilig und sie vergehen nicht schnell. Sie möchte endlich in das Praktikum und dort aktiv werden. Ihre Freundin habe ihr berichtet, wie schön es im Praktikum sei und dort möchte sie nun auch endlich sein. Um das *Dabei-Sein beim Arbeiten* auch für sie zu ermöglichen, wird nach einer passenden Betätigungsmöglichkeit gesucht: Es gibt einen Arbeitsbereich in dem sie ggf. mit Hilfe der Ansteuerungstaste ihres Kommunikationsgerätes eine Etikettier-Maschine, trotz stark eingeschränkter Handmotorik, bestätigen könnte, indem sie mit Hilfe einer Kopfbewegung den Arbeitsschritt in Gang setzen könnte. Die angedachte Adaption des Arbeitsplatzes über die vorhandene Taste des UK-Gerätes ist in Planung und noch nicht final umgesetzt, so dass zum Zeitpunkt des Interviews noch offen ist, ob es gelingen wird. Sophia macht im Interview deutlich, wie wichtig ihr das Tätig-Sein-Können ist und dass sie ausgiebig daran denkt und endlich loslegen möchte! Ihr dauert das Warten auf ein Praktikum mittlerweile zu lange und das erzeugt bei ihr Unwohlsein (vgl. TN1 nach: ZM 21-21, ZM 42-43, ZM 44-45, ZM 76-76, ZM 77-78).

Dabei-Sein-Können in der Freizeit

Sophia hat ein eigenes Assistenz-Team im häuslichen Umfeld engagiert. Dies ist auch für die Freizeitgestaltung und Begleitung bei neuerdings eigenständigen Urlauben ohne Eltern zuständig. Die Freizeitaktivitäten orientieren sich an ihren Vorlieben: bspw. Bücher lesen, Musik hören, Shopping, Kinobesuche. Im Interview nach ihrem Wechsel bekundet Sophia Interesse daran, eine neue Mitschülerin in der Freizeit mal zu treffen. Wen genau Sophia meint, wird im Interview über körpereigene Ja/Nein-Signale entschlüsselt. Die Verständigung zu ihren Wünschen und Befindlichkeiten ist mit Hilfe des Kommunikationsgerätes mit ihrem Assistenz-Team auch ausbaufähig. Es könnte dort noch mehr zum Einsatz kommen, um eine bessere Verständigung miteinander zu erreichen (vgl. TN1 Beginn: ZM 23-23, ZM 24-24; TN1 nach: ZM 29-31, ZM 75-75).

2.2.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens

Die Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen als auch das *Dabei-Sein-Können unter Peers* wird behindert. Sophia wird von ihren neuen Mitschüler*innen schwer bis kaum verstanden und das schmerzt sie sehr (vgl. TN1 nach: ZM 24-25). Es seien nur wenige, die mit ihr in den Kontakt treten, berichtet ihre neue Lehrkraft am neuen Bildungsort: meist Schüler*innen, die sie von der vorherigen Bildungseinrichtung kennen. Dann stehe „dieses Bemuttern" im Fokus der Schüler*innen, um Sophia zu versorgen oder in ihrem Rollstuhl mitzunehmen. Es entstehen nur dann weitere Kontakte zu Peers, wenn sie als Lehrkraft diese initiiert. Denn die neuen Schüler*innen haben „Hemmschwellen", Sophia direkt anzusprechen, weil sie nicht einschätzen könnten, wie sie aufgrund ihrer Kommunikationsbeeinträchtigung antwortet und wie man Sophia am besten anspricht. Hier würden sich Schüler*innen an die Lehrkraft wenden und bräuchten durch sie Unterstützung, um mit ihr zu kommunizieren. Es bestünden Ängste bei den Schüler*innen, etwas nicht

zu verstehen, was Sophia antwortet und das sei für die Gleichaltrigen eine ungewohnte Situation (vgl. FKTN1 nach: ZM 33-37).

> „[...] Sie ist nicht ausgeschlossen, aber es findet keine aktive Kommunikation wie unter anderen gleichaltrigen Schülern, die oft per WhatsApp miteinander kommunizieren oder sich über irgendwelche Alltagsthemen austauschen. Und das findet eigentlich so gut wie gar nicht statt. Also das muss man initiieren“ (FKTN1 nach: ZM 33-33, #00:09:39-3# - #00:09:56-7#).

Hinzu kommt, dass es an Gelegenheit mangelt, wie z. B. in der Pausenzeit, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu kommen, da dieses Zeitfenster für die von Sophia benötigte Pflege eingeplant ist. Während ihre Mitschüler*innen die Zeit zum Austausch und zur Begegnung haben, kann sie diese Zeit nicht mit ihnen verbringen, weil sie gepflegt oder sondiert wird, berichtet ihre Lehrerin (vgl. FKTN1 nach: ZM 63-65). Sophia selbst bestätigt ebenso, dass sie ihre Pause immer in einem separaten Raum mit Personen, die gleichfalls Pflegeleistungen in dieser Zeit erhalten, verbringt. Sie findet es nicht gut, dort ihre Pause zu verbringen und keinen Kontakt zu anderen Mitschüler*innen zu haben, die keine Pflege brauchen. Hier wünscht sie sich eine Veränderung der Pausensituation (vgl. TN1 nach: ZM 51-52). Durch *teilnehmende Beobachtungen* vor Ort wurde deutlich, dass sie mit überwiegend schwerst beeinträchtigten Personen, die selbst nicht lautsprachlich kommunizieren, ihre Pause verbringt und dies konnte im Interview mit ihr thematisch aufgegriffen werden. Sie bekam somit die Möglichkeit, ihre Sicht und ihre Emotionen wie Traurigkeit aufgrund von fehlendem Kontakt zu Gleichaltrigen zum Ausdruck zu bringen. Wenn man an Grenzen kommt, Kontakt zu haben zu Gleichaltrigen, ist Sophia auch frustriert und bestätigt diese persönliche Mitteilung per Ja-Signal und Augenblinzeln. Sie schaut traurig und über ihre ertönende Stimme kommt ihre Traurigkeit darüber deutlich zum Ausdruck (vgl. TN1 nach: ZM 72-72).
Über *Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins im Unterricht* schildert Sophias Mutter zu Beginn des Wechsels, dass ihre Tochter aufgrund von körperlichen Belangen anfangs in einen separaten Raum in die Liegeposition gebracht wurde und sie dadurch dann nicht am restlichen Unterrichtsgeschehen teilnehmen konnte. Dies habe sich mit der Anschaffung einer Liege im Klassenraum verändert und sie kann kontinuierlich im Unterricht Dabei-Sein, auch wenn sie mal in die Liegeposition gebracht werden muss (vgl. TN1 Beginn: 192-192). Der Umfang der *Assistenz* habe sich im Vergleich zum vorherigen Bildungsort reduziert und es sei für ihre Tochter nicht mehr eine Teilhabeassistentin allein zuständig, sondern ein junger Mann im Freiwilligendienst sei für mehrere Schüler*innen zuständig, ebenso wie die dortige Pflegefachkraft (vgl. TN1 Beginn: ZM 159-162). Um auch künftig *in den Praktika und beim Arbeiten Barrieren in der Kommunikation* zu überwinden, braucht es aus Perspektive ihrer neuen Lehrkraft die Unterstützung durch *Assistenz*. Momentan sei dies noch leistbar in den Praktika, jedoch später am tatsächlichen Arbeitsplatz nach dem Absolvieren der Berufsorientierung werde es ganz schwierig, aufgrund von *fehlender Assistenz* (vgl. FKTN1 nach: ZM 71-77).
Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens durch Kommunikationsinkompetenzen werden im Interview mit Sophia deutlich: Personen am neuen Bildungsort fehle die Anwendungserfahrung *Unterstützter Kommunikation*. Sophia möchte selbst noch häufiger ihren Sprachcomputer im Unterricht zum Einsatz bringen. Dies fördere das Dabei-Sein. Sie habe ihren Sprachcomputer immer mal an, allerdings nicht täglich. Bestehende Schwierigkeiten in der *Ansteuerung* der *Technik* aufgrund von motorischer Bewegungseinschränkungen behindern sie und sie benötigt dann *Assistenz*, um Mittei-

lungen per Sprachcomputer auszuwählen. Es dauert lange, bis eine Mitteilung über das Gerät gelingt und sie ist in ihrer technisch unterstützten Kommunikation nicht eigenständig (vgl. TN1 nach: ZM 10-14, ZM 25-26, ZM 70-70, ZM 207-210; TN1 Beginn: ZM 79-80).

> „[...] was noch ein Unterschied zu anderen Schülern ist, dass TN1 durch die eingeschränkte Kommunikation eben viel länger Zeit benötigt, um Antwort zu geben oder wenn sie eine Antwort weiß, dann sind die anderen Schüler meistens schneller und nehmen ihr das vorweg. Und so hat sie dann ganz oft Frustrationsmomente, die sie einfach erlebt, weil sie vielleicht auch was wusste und gar nicht dazu kam, ihr Wissen mitzuteilen und die anderen haben es ihr eben schon vorweggenommen" (FKTN1 nach Teil2: ZM 100-100, #00:00:01-9#-#00:00:54-5#).

2.2.5 Übergang

Der Wechsel von der langjährigen Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu einem neuen Bildungsort mit dem Förderschwerpunkt Arbeiten ist für Sophia gut verlaufen. Die vorbereitenden Maßnahmen wie das Kennenlernen des neuen Bildungsortes durch *Praktika* und die regelmäßige eintägige wöchentliche Anwesenheit am künftigen Bildungsort vom Frühjahr bis Sommer zur „Eingewöhnung" vorm anstehenden Wechsel waren dabei hilfreich. Davon berichtet Sophias Klassenlehrer, der aktiv bei der Gestaltung des Übergangs mitgewirkt hat, indem er an Übergabegesprächen teilgenommen hat oder auch die Dokumentation des „UK-Passes"[46] erstellte. Als effektivste Verständigungsmethode habe sich im Unterrichtsalltag das gezielte Stellen von Ja/Nein-Fragen erwiesen. Dies setze jedoch eine gewisse Vorkenntnis über Sophias Gewohnheiten, Vorlieben, Vorerfahrungen und Vorwissen etc. voraus. Mit Vorliebe ließe sich die junge Erwachsene auf diese Methode in Verbindung mit Überinterpretation und humorvollen Unterstellungen sowie Provokationen wie etwa offensichtliche Falschbehauptungen ein. Empfehlenswert sei es, dies im Sinne von Multimodalität durch den Einsatz von Bildern, Symbolen und ihrer elektronischen Kommunikationshilfe zu ergänzen (vgl. UK-Pass TN1, 2016). Weitere Details zu Sophias Kommunikationsformen und ihren Kenntnissen stehen für neue Kontaktpersonen im und nach dem Übergang zur Verfügung.

2.2.6 Technik

Sophia hat in der Anwendung ihres Sprachausgabegerätes schon länger Erfahrung. Sie nutzt es sehr gerne, allerdings treten immer mal wieder Schwierigkeiten beim Ansteuern der Technik auf. Diese sind motorisch bedingt, da sie ihr Gerät nicht freihändig betätigen kann, sondern auf das Auslösen von Mitteilungen über einen Taster agiert, der per Kopf von ihr angesteuert wird (vgl. TN1 Beginn: ZM 8-14). Die Besprechungen ihrer Freizeitgestaltung mit ihrem häuslichen Assistenz-Team sollen noch mehr unter Anwendung des Sprachausgabegerätes stattfinden, so dass sie die Verständigung miteinander optimieren. Der Einsatz ihrer Technik am neuen Bildungsort habe begonnen und ihre Eltern haben für die Bereitstellung der Technik dort von Beginn an gesorgt. Sophia teilt mit, dass diese bisher noch nicht regelmäßig angewendet wird und sie sehr gerne noch mehr mit dem Sprachcomputer dort arbeiten möchte (vgl. TN1 Beginn: ZM 23-25).

46 Das Dokument „UK-Pass" gibt einen Überblick über die Kommunikationskompetenzen und genutzten UK-Hilfsmittel. Der UK-Pass sollte am jeweiligen Bildungsortes der Person vorhanden sein und jederzeit greifbar, um sich einen Überblick über die Kommunikationsmöglichkeiten mit der*dem UK-Nutzenden zu verschaffen.

2.2.7 Wünsche

Sophia wünscht sich, Kontakt zu Gleichaltrigen zu haben und möchte neue Leute kennenlernen. Dazu müssen die Verständigung und die Gelegenheiten für Begegnungen in den Pausen verbessert werden. Ohne Assistenz ist die Kontaktaufnahme zu neuen Personen nicht möglich. Ebenso möchte Sophia von den neuen Lehrer*innen noch besser verstanden werden. Eine Dolmetscherin könnte dabei behilflich sein. Ihr ist es auch wichtig, noch mehr mit ihrem Sprachcomputer sagen zu können. Sie wünscht sich, tätig sein zu können, in Praktika Erfahrungen zu sammeln und endlich mit dem Arbeiten beginnen zu können (vgl. TN1 nach: ZM 27-29, ZM 42-43, ZM 70-70; TN1 Beginn: ZM 79-80, ZM 200-201).

2.3 Fallvignette „Fabian“

2.3.1 Präskript zu Fallvignette „Fabian“

Fabian ist zum Zeitpunkt der Befragungen 21 bzw. 22 Jahre alt. Die medizinischen Diagnosen lauten: Cerebralparese, motorische Beeinträchtigung. Er ist Rollstuhlfahrer und nutzt einen „Walker“ (Gehtrainer). Fabian lebt bei seinen Eltern. Bei der Verrichtung alltäglicher Aktivitäten wie z. B. Essen, Trinken, Körperpflege, Wechsel der Körperpositionen benötigt er Unterstützung. Diese erhält er im häuslichen Umfeld von seinen Eltern und in der Schule von einem Assistenten. Seine Lautsprache ist schwer beeinträchtigt. Er hat seit etwa 2 Jahren einen augengesteuerten Sprachcomputer (Tobii I 15) inklusive spezieller Kommunikationssoftware, welche/n er zur Verständigung im häuslichen Umfeld gelegentlich und im schulischen Alltag vermehrt anwendet. Er nutzt sowohl symbolunterstütztes Vokabular als auch schriftbasierte Mitteilungsoptionen, indem er selbst einzelne Worte über eine ABC-Seite auf dem Sprachcomputer per Augensteuerung schreibt. Er setzt über diese komplexe technische Kommunikationshilfe Worte nicht unbegrenzt ein, sondern in einem Umfang von etwa 101 bis 500 Worte[47]. Weitere wichtige Ausdrucksformen sind: Mimik, Körpersprache und Gesten, Vokalisation, Ja und Nein per Lautsprache. Das Verfassen von E-Mails mit Hilfe der Eltern sowie „jemanden für sich sprechen lassen“ (z. B. über erwartungsvollen Blick in Richtung Mama) sind weitere Ausdrucksformen, die Fabian anwendet. Er hat wenig Wahlmöglichkeiten, was den Kontakt und die Kommunikation mit Personen betrifft. Seine Kontaktpersonen sind aufgrund des hohen Hilfebedarfs festgelegt (zu Hause und in der Schule). Die körpereigenen und alternativen Ausdrucksmöglichkeiten sind aus Sicht der Eltern im Ausmaß der Anwendung noch steigerungsfähig und die augengesteuerte komplexe Kommunikationshilfe gewinnt vermehrt an Bedeutung. Die Effektivität von Fabians Kommunikation lässt sich als *kontextabhängig* typisieren, denn sie ist begrenzt auf den Kontext und ausgewählte Partner*innen. Seine Mutter merkt an: *„Insgesamt ist der Wille zur Kommunikation mit allen Menschen, mit denen er zu tun hat, und die auf ihn eingehen, stark und ungebrochen.*“ Nach langjähriger Schulzeit in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wechselt der junge Mann in eine Tagesförderstätte, die sich ebenso wie die Schule in der benachbarten Kleinstadt zum ländlichen Wohnort befindet. Den neuen Arbeitsort hat Fabian in Begleitung seines Schulassistenten während eines Praktikums

47 Größe des Vokabulars gemäß den Angaben im Erhebungsbogen des Erhebungsinstruments „Soziale Netzwerke“

bereits kennengelernt. Er wünscht sich, dort selbst etwas arbeiten zu können und möchte gerne Papierarbeiten machen, die er mit einer Schneidehilfe trotz motorischer Beeinträchtigung selbst erledigen kann.
Fabian wird im ersten Interview von seinem Schulassistenten begleitet. Dieser bringt sowohl Kontextwissen als auch technisches Know-how in der Anwendung der alternativen Kommunikationshilfe *Tobii I 15* mit, die per Augensteuerung von Fabian betätigt wird. Beim zweiten Interview sind Fabians Eltern anwesend. Ihr Sohn ist der Interviewpartner und sie bringen sich bei Bedarf ein, um mögliche Störungen durch die komplexe Technik zu beheben oder relevantes Kontextwissen, das zum (besseren) Verstehen der Antworten ihres Sohnes beiträgt, einzubringen. Diese Formen von *Assistenz* sind *hilfreich für die Kommunikation* mit Fabian (vgl. TN3 vor: ZM 106-107; TN3 nach: ZM 76-76, ZM 84-84). Ebenso befördert die Wiederholung von bereits ausgesprochenen Fragen der Interviewerin durch die Assistenzpersonen und deren aktive Aufforderung an Fabian, die Beantwortung von Fragen über seinen Sprachcomputer zu tätigen, die Kommunikation deutlich. Das Wissen des Schulassistenten als auch der Mutter über Vokabular- und Kommunikationsinhalte auf dem Sprachcomputer steigern zusätzlich die Antwortkompetenz von Fabian, da sie ihn bei der Navigation der Vokabularoberfläche mit Hinweisen unterstützen können (vgl. TN3 vor: ZM 10-13, ZM 95-99, ZM 121-126; TN3 nach: ZM 24-24, ZM 92-94, ZM 103-103). Fabian bejaht, dass er seinen Sprachcomputer in der Schulzeit erhalten habe und seine Kommunikation sich dadurch verbessert hat (vgl. TN3 vor: ZM 127-129). *„Ich kann besser kommunizieren." (Aussage von Fabian, gesprochen mit dem Sprachcomputer, TN3 vor: ZM 126-126).*

2.3.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation

Der Besitz eines Sprachcomputers ist für ihn auch *ein hilfreicher Faktor der Kommunikation in der Transition*. Er kann diesen mit zur Arbeit nehmen und die Technik kommt dort gut an. Ein Freiwilligenhelfer habe mit ihm daran nach dem Wechsel bereits gearbeitet. Allerdings wäre mehr Kommunikation über das Kommunikationsgerät wünschenswert (vgl. TN3 nach: ZM 64-68, ZM 79-79). Fabian hätte sehr gerne einen eigenen Betreuer speziell nur für sich, der ihn an den neuen Arbeitsort begleitet. Er könnte sich gut vorstellen, seinen ehemaligen Schulassistenten zu beschäftigen und zu bezahlen, berichtet sein Vater (vgl. TN3 nach: ZM 99-99). Das wäre ebenso ein *hilfreicher Faktor der Kommunikation in der Transition* für ihn. Der Faktor *Zeit* ist auch *hilfreich für Kommunikation*: wenn Mundsprechende, in dem Fall die Interviewerin, Fabian ausreichend Zeit gibt, um auf eine von ihrer getätigten Aussage über seinen Sprachcomputer und/oder körpereigene Signale zu reagieren. Sie kann abwarten und wartet bewusst ab. Denn er braucht Zeit, um seinen Sprachcomputer per Augen anzusteuern und bspw. gezielt Personen zu benennen, die er über symbolunterstützte Kommunikationsfelder mit seinen Augen auswählt. Dadurch kann die Verständigung entstehen und ein freudiger Gesprächsinhalt unter den Gesprächsbeteiligten ausgetauscht werden (vgl. TN3 nach: ZM 12-12, ZM 17-17, ZM 43-43).
Eine weitere Dimension der *hilfreichen Faktoren für Kommunikation* sind die *Kommunikationskompetenzen von UK-Nutzer*in und Mundsprechende*r*. Fabian kann über seinen Sprachcomputer bspw. selbst Angaben zu seiner Person machen, seinen Wohnort und Praktikumsorte benennen als auch die Dauer von 14 Jahren Schulzeit (vgl. TN3 vor: ZM 14-20, ZM 21-25, ZM 68-70, ZM 121-126). Eine aktive Ja/Nein-Kommunikation zwischen Fabian und der mundsprechenden Person ist möglich, sowohl über seinen

Sprachcomputer als auch über seine körpereigenen Ja/Nein-Signale, wenn diese dem Gegenüber bekannt sind (vgl. TN3 vor: ZM 65-67). Durch das Tobii 15 I-Gerät hat Fabian seine Kommunikation verbessern können und der Sprachcomputer sei ganz wichtig für ihn in der Schulzeit gewesen. Diese Aussage entsteht im Interview durch die vorhandenen Kommunikationskompetenzen zwischen Fabian und seinem Schulassistenten, der am Interview teilnimmt (vgl. TN3 vor: ZM 121-126). Durch das Gerät sei Fabian eine freiere Kommunikation möglich wie z. B. zu benennen, wenn es einen Geburtstag in der Familie gibt. Ohne Gerät sei es mehr ein Abfragen von Ja/Nein-Fragen und nicht alles kann darüber abgefragt werden, was Fabian auf dem Herzen liegt, so die Aussage des mundsprechenden Schulassistenten (vgl. TN3 vor: ZM 137-139).
Im zweiten Interview zeigt Fabian deutlicher, dass er eigenständig auf seinem symbol- und schriftsprachunterstützten Sprachcomputer Mitteilungen auswählen und korrigieren kann. Dazu nutzt er die Augensteuerungsfunktion des Sprachcomputers (vgl. TN3 nach: ZM 9-12, ZM 16-18, ZM 22-25). Er kann so Fragen der Interviewerin beantworten. Er setzt dazu u. a. symbolunterstützte Ja/Nein-Tasten des Geräts ein. Er benennt bspw. Personennamen neuer Kolleg*innen oder Tätigkeiten, die er gerne an Arbeit machen möchte (vgl. TN3 nach: ZM 35-36, ZM 57-58, ZM 60-60). Denn danach hatte sich die Interviewerin bei ihm erkundigt. Ebenso sind auch körpereigene Ja/Nein-Signale sowie Blickkontakt zwischen Gesprächspartner*innen auch in diesem Interview *hilfreiche Faktoren für die Kommunikation* (vgl. TN3 nach: ZM 60-60, ZM 60-62). Fabian zeigt in diesem Interview auch Schriftsprachkompetenzen, indem er mit Hilfe einer ABC-Tafel-Seite über seinen Sprachcomputer Antworten auf Ein- und Zweiwort-Ebene selbst schreiben kann. Hier antwortet er auf die Frage, was er sich an seinem neuen Arbeitsort wünsche: „Pause“ (geschrieben und gesprochen mit dem Sprachcomputer) (TN3 nach: ZM 88-88). Seine Mutter ist begeistert, dass er die Antwort ganz allein geschrieben hat und Fabian zeigt deutlich, dass er eigene Gedanken auf diesem Weg seiner Umwelt zugänglich machen kann.

2.3.3 Dabei-Sein-Können

Fabian teilt über das Tobii-Gerät mit, dass er von Mitschüler*innen gut verstanden wird (vgl. TN3 vor: ZM 44-47). Er bejaht über das Tobii-Gerät auch, dass er ebenso von Lehrer*innen und Betreuer*innen gut verstanden wird (vgl. TN3 vor: ZM 65-67). Teilnehmende Beobachtungen lassen erkennen, dass er *im Unterricht* einbezogen und Teil einer Schulklassengemeinschaft ist. Dies schildert auch seine Klassenlehrerin im Interview mit ihr:

> „Also er ist sehr beliebt bei seinen Mitschülern. Ist auch Klassensprecher, der TN3. Und das macht er auch mit Hilfe von seinem Tobii. Also das nimmt er mit in die SV-Sitzung[48]. Da geht dann auch eine Betreuungsperson mit und speichert ihm dann die wichtigsten Dinge ein, so dass er uns dann wiederum erzählen kann, was da besprochen wurde“ (FKTN3 vor: ZM 77-77, #00:19:14-6#-#00:20:25-7#).

Mit einer ehemaligen Mitschülerin verstehe er sich richtig gut, bejaht Fabian selber im Interview mit ihm. Sie ist eine Freundin und er sieht sie in den Pausen (vgl. TN3 vor: ZM 48-64). Von Freundschaften berichtet auch seine Klassenlehrerin und benennt, dass dieses Thema ein sehr relevantes für Fabian in der derzeitigen Lebensphase sei (vgl. FKTN3 vor: ZM 124-125). Die Pausenzeiten und die dort stattfindenden Ansprachen

48 Schülervertretungssitzung

durch andere Personen, die auf ihn zukommen, sind Fabian sehr wichtig. Er beobachtet auch gerne das Pausengeschehen. Im Interview nach dem Wechsel merkt er mit Unterstützung seines Vaters an, dass die Pausensituation am neuen Arbeitsort eine andere sei und er die Möglichkeiten der Pause an der frischen Luft und die Gelegenheit für Begegnungen mit Personen zu haben, vermisse (vgl. TN3 nach: ZM 88-89). Erkennbar wird, dass er auf die aktive Kontaktaufnahme durch Gleichaltrige zu ihm ein stückweit angewiesen ist und er auch dazu Gelegenheiten benötigt wie bspw. die Pausensituation, um mit *Peers* in Kontakt zu kommen. Das Ausmaß des *Dabei-Sein-Könnens mit Peers* ist an den beiden Bildungsorten daran gebunden, dass ein aktives Zugehen auf Fabian durch Dritte passiert und sich Gelegenheiten dafür bieten, wie die Pausensituationen, in denen Begegnung und Kontaktaufnahme geschehen kann. Guter Kontakt besteht sowohl vor als auch nach dem Wechsel zu den bezahlten Helfer*innen wie: der Schulassistent als auch der neue Gruppenleiter in der Tagesförderstätte. Hier wird deutlich, dass Fabian beide Personen sehr schätzt und bspw. im Interview nach dem Wechsel angibt, dass er seinen Gruppenleiter gerne näher kennenlernen möchte und sich wünscht, dass dieser in sein Freund*innenbuch etwas einträgt (vgl. TN3 nach: ZM 32-34, ZM 75-75). Dieses Phänomen der nahen Verbindung zu bezahlten Helfer*innen, die auf dem Lebensweg der jungen Erwachsenen als Teil des Unterstützerkreises besonders wichtig sind, tritt auch in anderen hier beschriebenen Fällen auf. Erkennbar ist eine gewisse Signifikanz der „Umverlagerung" von nicht gelebten und verhinderten Beziehungen zu Gleichaltrigen auf die Beziehungsgestaltung zu bezahlten Helfer*innen als eine Art Ersatz.

Dabeisein beim Arbeiten und selbst etwas aktiv tun zu können ist Fabian sehr wichtig. Vor dem Wechsel berichtet er über seine Erfahrungen aus dem Praktikum in der Tagesförderstätte: Das eigenständige Papierschneiden mit Hilfe eines Schneidebretts hat ihm besonders gut gefallen. Neben der Papiergruppe konnte er u.a. auch in der Kreativgruppe beim Malen und Herstellen von Kunstwerken Einblicke gewinnen (vgl. TN3 vor: ZM 71-74, ZM 76-77). Er wünscht sich an seinem künftigen Arbeitsort, das Schneiden mit der Schneidehilfe als Tätigkeit machen zu können. Das bringt Fabian mit Hilfe seines Sprachcomputers zum Ausdruck. Etwas selbst tun zu können, ist ihm wichtig, und das hat bspw. mit der Schneidehilfe beim Papierschneiden gut funktioniert (vgl. TN3 vor: ZM 80-89). Im Interview nach dem Wechsel wird deutlich, dass Fabian mit den bisherigen Tätigkeitsangeboten in der Tagesförderstätte unzufrieden ist. Er kann keine Tätigkeiten benennen, die er dort macht, da es bisher noch wenig bis kein Angebot gibt (vgl. TN3 nach: ZM 50-51). Das kommentiert Fabian über den Sprachcomputer mit: „So eine Scheiße!" (TN3 nach: ZM 52-54) und sein Vater erläutert, dass es momentan noch nicht so funktioniert, wie Fabian es mag. Die Deutlichkeit der Worte bzw. die Wortauswahl des Sohnes ist den im Gespräch anwesenden Eltern etwas unangenehm. Dennoch bringt Fabian damit zum Ausdruck, was er über vorhandene *Barrieren des Dabeiseins beim Arbeiten* aufgrund von fehlender Arbeitsangebote denkt. Er kann sich im Gespräch darüber ‚Luft verschaffen', was für ihn hinderlich ist. Seine Mutter ergänzt: zusammen etwas tun in der Gruppe und zu wissen, was konkret an Tätigkeit gemacht wird, fehle ihrem Sohn in der Tagesförderstätte. Das sei in der Schule strukturierter und abwechslungsreicher gewesen (vgl. TN3 nach: ZM 57-58). Fabian teilt mit, dass er sich von den neuen Betreuer*innen am Arbeitsort gut verstanden fühlt (vgl. TN3 nach: ZM 30-30). Allerdings sei die Kommunikation über den Sprachcomputer am neuen Bildungsort bisher selten der Fall. Seine Mutter vermutet, dass Fabian denkt, dass sie das Gerät öfter dort einsetzen

sollten. Das bestätigt er unmittelbar im Interviewverlauf per körpereigenem Ja-Signal (vgl. TN3 nach: ZM 79-79). Seine Eltern berichten auch, dass es für ihren Sohn wichtig sei, etwas herzustellen, anfassen und sehen zu können. Er brauche etwas Greifbares: Botengänge, die er mit einem Betreuer schon gemacht hat und die er auch gut fand, seien aus Fabians Sicht keine richtige Arbeit, merken die Eltern an. Fabian möchte Tätigkeiten wie Kleben und Schneiden machen (vgl. TN3 nach: ZM 55-56, ZM 59-59, ZM 60-62). Hier hat er im Praktikum die Erfahrung gemacht, dass er mit Hilfe einer Schneidehilfe tätig werden kann. Seine Klassenlehrerin schildert, dass das *Dabeisein beim Arbeiten* aufgrund seiner Beeinträchtigungen der Handmotorik schwierig sei. Das UK-Gerät könnte einen Zugang zu Arbeit für Fabian ermöglichen, indem er bspw. Etiketten beschriften könnte, Zahlen kontrollieren, Briefe mit Adressen beschriften wäre denkbar und für ihn gut umsetzbar. Allerdings gibt es derartige Arbeitsplätze in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen nicht. Deswegen komme eine WfbM für ihn nicht in Frage, gleichwohl die Tagesstätte eine Unterforderung für ihn sei (vgl. FKTN3 vor: ZM 115-117).

Dabei-Sein-Können in der Freizeit

Im Interview vor dem Wechsel antwortet Fabian mit Hilfe des Sprachcomputers „Fernseher“ auf die Frage nach seinen Freizeitaktivitäten (TN3 vor: ZM 103-103). Er schaut gerne Fernsehen, kann allerdings mit Hilfe des Sprachcomputers keine Filmtitel benennen, da ihm die passenden Kommunikationsinhalte auf dem Gerät dazu fehlen (vgl. TN3 vor: ZM 102-106). Das kann jedoch sein Schulassistent ergänzen: Fabian sei ein „In aller Freundschaft-Fan“. Er schaut gerne Sendungen wie: „Die jungen Ärzte“, „Kein schöner Land“ und „Die Sendung mit der Maus“. Fabian bestätigt die ergänzenden Informationen von seinem Schulassistenten mit körpereigenen Ja-Signalen (vgl. TN3 vor: ZM 106-107). Er lautiert „Ja“ auf die Nachfrage der Interviewerin, dass er gerne Filme schaut, in denen es um Menschen und das Miteinander geht - wie bspw. „In aller Freundschaft“ (TN3 vor: ZM 108-108). Sein Interesse an menschlichen Beziehungen und Kontakten wird erkennbar (vgl. TN3 vor: ZM 108-109). Die Thematik des Dabeiseins in der Freizeit wird im Interview nach dem Wechsel nicht explizit behandelt. Teilnehmende Beobachtungen und ein Familiengespräch zu Fabians „Sozialen Netzwerken“ lassen erkennen, dass er seine Freizeit mit der Familie verbringt, er im häuslichen Umfeld die Möglichkeit des Aufenthalts im Garten hat und gerne TV schaut. Treffen mit Freund*innen werden nicht erwähnt. Für die Ermöglichung von Freizeitaktivitäten ist er auf Hilfe durch Dritte angewiesen und kann diesen nicht ohne Assistenz nachgehen. Fabian ist nach der Schule bzw. nach seiner Arbeit überwiegend zu Hause. Die Begegnung mit Gleichaltrigen finden am Arbeitsort statt. Hier gibt Fabian an, dass das In-Kontakt-Kommen und Verstanden-Werden mit/von neuen Kolleg*innen noch nicht der Fall ist und er von ihnen nicht gut verstanden wird (vgl. TN3 nach: ZM 31-31, ZM 26-26). Ihm fehlen die Gelegenheiten zu Begegnungen mit *Peers* in der Pause. Barrieren der Kommunikation werden erkennbar. Denn in der Tagesförderstätte gibt es diese Form der Pausen nicht, wie er sie in der Schule schätzte: draußen sein, nach anderen schauen und angesprochen werden (vgl. TN3 nach: ZM 90-90).

2.3.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens

Weitere *Barrieren des Dabeiseins und der Kommunikation* sind durch fehlende Kommunikationsinhalte auf dem Sprachcomputer und eine nicht störungsfreie *Technik* verursacht. Dadurch können Gesprächsinhalte wie bspw. Freizeitaktivitäten nicht mit Fabian ver-

tieft werden (vgl. TN3 vor: ZM 104-106). Ebenso kann Fabian einzelne Mitteilungsfelder mehrfach nicht ohne Assistenz auslösen. Denn die augengesteuerte Technik funktioniert nicht störungsfrei und Mitteilungen können somit über den Sprachcomputer nicht gemacht werden (vgl. TN3 vor: ZM 63-63, ZM 169-172). Es ist in diesen Situationen sehr förderlich für Fabian, seinen Assistenten für die Behebung technischer Barrieren zur Seite zu haben. Zugleich befördert die wertschätzende Grundhaltung des Assistenten und seine zugewandte Handlungspraxis Fabians Dabeisein als aktiver Interviewpartner und sein Verstanden-Werden durch Dritte, ihm nicht vertraute Person (vgl. TN3 vor: ZM 68-69, ZM 10-13). Nach dem Wechsel ändert sich die Situation der Assistenz und Fabian würde sich am liebsten einen eigenen Assistenten, wie es der Schulassistent gewesen ist, „kaufen" (TN3 nach: ZM 99-99). Dieses Phänomen des Verlustes an Assistenzleistungen nach dem Wechsel tritt auch in anderen hier vorgestellten Fällen auf und trägt ausschlaggebend dazu bei, wie ge- bzw. misslingend der *Übergang* von den jungen erwachsenen Personen selbst oder Vertrauenspersonen beschrieben wird. *Barrieren des Dabeiseins und der Kommunikation* werden *durch fehlende Assistenz* nach dem Wechsel verursacht. Die Rahmenbedingungen sind nach dem Wechsel andere als am vorherigen Bildungsort. Denn personelle Ressourcen reduzieren sich und Einzelbetreuungsmöglichkeiten sind nicht mehr der Fall. Im Interview mit einer Fachkraft aus der Tagesförderstätte nach dem Wechsel wird dies eindrücklich geschildert:

> „Die Bedingungen in diesen Praktika sind natürlich andere als die, die dann tatsächlich herrschen. Weil, es kommt immer ein Lehrer mit, es kommt immer ein FSJler[49] mit. Das ist praktisch eine Einzelbetreuungssituation für den Schüler. Der zwar in dem Rahmen in unserer Gruppe stattfindet. Aber es ist nicht die Situation, die dann wirklich sein wird, wenn derjenige dann zu uns kommt. Tatsächlich. Also wir haben keine Einzelbetreuungsmöglichkeiten" (FKTN3 nach ZM 89-89, #00:10:16-0-#00:11:03-6#).

Neben der Verschlechterung personeller Ressourcen sind die Pflegebedarfe der Beschäftigten (Personen mit komplexen Beeinträchtigungen) zeitintensiv. Dies führe dazu, dass die Zeitfenster für Arbeitsangebote und Begleitung bei Arbeitsschritten gering sind. Wird Beschäftigten ein Einzelangebot wie bspw. Begleitung bei Botengängen gemacht, steht die personelle Ressource der Gesamtgruppe (6-7 Personen) nicht zur Verfügung. Auch die räumlichen Ressourcen sind laut Auskunft der Fachkraft knapp bemessen, so dass zu Essenszeiten zuvor Arbeitsangebote weggeräumt werden müssen, um die Mahlzeiten im gleichen Raum einnehmen zu können (vgl. FKTN3 nach: ZM 99-99). Die *Technik,* die Fabian als Unterstützungshilfe zur Kommunikation bereits mitbringt, sei eine gute Möglichkeit für gegenseitige Verständigung und einen Zugang zueinander zu bekommen, was auf diesem Wege schneller funktioniere als bei Beschäftigten, die eine lange Heimkarriere haben und derartige Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation nicht besitzen würden (vgl. FKTN3 nach: ZM 147-153, ZM 175-179). Allerdings sei es dem Arbeitsbereich selbst überlassen, wie er mit UK-Medien arbeitet, denn eine einrichtungsweite Installation von UK-Standards gebe es nicht. Vorhanden sei eine einrichtungsweite UK-Fachberatung (seit 10 Jahren). Erkennbar werden hier *Barrieren der Kommunikation und des Dabeiseins beim Arbeiten durch Kommunikationsinkompetenzen und Haltung der Begleitperson,* die durch konzeptionelle wie auch institutionelle Rahmenbedingungen bedingt werden (vgl. FKTN3 nach: ZM 153-157). Zu Hause habe Fabian

49 Person, die ein Freiwilliges Soziales Jahr absolviert.

weitere Erfolge beim Schreiben mit seinem Tobii-Gerät: Er habe kürzlich den Namen des FSJlers aus der Tagesförderstätte selbstständig geschrieben (vgl. FKTN3 nach: 187-191). Die Freude über die Kompetenzen seines Beschäftigten zum Weiterlernen bringt der Gruppenleiter zum Ausdruck. Dennoch bleibt ein Aufgreifen dieser vorhandenen Fähigkeiten am Arbeitsplatz selbst unerwähnt. Dies kollidiert mit den *Wünschen* der Klassenlehrerin, die eine Fortsetzung der Arbeit mit dem UK-Gerät benannte und dass jemand in der Tagesförderstätte die Zeit dafür habe, Fabians Kompetenzen, insbesondere die Schreibfähigkeit, gemeinsam mit ihm weiterzuentwickeln (vgl. FKTN3 nach: ZM 50-55, ZM 153-153).

2.3.5 Übergang

Auf die Frage hin, wie Fabian seinen *Übergang* von der Schule in die Tagesförderstätte bewertet, wie dieser aus seiner Sicht funktioniert hat, antwortet er über sein Tobii-Gerät: *„Schlecht!“ (TN3 nach: ZM 96-96).* An dieser Stelle kommt zum Ausdruck, dass er seine vorherigen Kontakte und Bezugspersonen vermisse: Klassenlehrerin und Schulassistenten. Er wünsche sich einen Betreuer, der speziell für ihn da ist und ihn auch an der Arbeitsstelle begleite (vgl. TN3 nach: ZM 97-99). Er teilt auch etwas Positives am neuen Bildungsort mit: Durch den Wechsel hat sich die Essenssituation verbessert! Fabian sagt, dass der Traubensaft gut sei, den es in der Tagesförderstätte gibt. Das Essen & Trinken in der Schulzeit war laut Mutter lange ein Problem. Essen & Getränke sind für das Wohlbefinden wichtig (vgl. TN3 nach: ZM 43-45). „Du bist ein Feinschmecker!“ merkt Fabian's Vater wohlwollend und abschließend in der heiteren Gesprächsrunde an (TN3 nach: ZM 44-44).

2.3.6 Technik

In der Schulzeit konnte Fabian durch die Anschaffung der Gerätetechnik die Erfahrung machen, dass sich seine Verständigung mit anderen verbessert hat. Er kann über eine ABC-Seite, die auf dem Gerät vorhanden ist, seine Schreibkompetenzen trainieren. Kurze und schnelle Sätze, die auf dem Gerät einprogrammiert sind, verhelfen ihm zu schnellen Mitteilungen. Durch das Sprachausgerät hat er die Möglichkeit, freier zu kommunizieren, denn er ist nicht auf das Abfragen von möglichen Antwortoptionen eines Gegenübers angewiesen (vgl. TN3 vor: ZM 127-135, ZM 140-142). Im Praktikum hat er sein Gerät dabeigehabt und die neuen Bezugspersonen haben es kennengelernt (vgl. TN3 vor: ZM 78-79). Nach seinem Wechsel in diese Tagesförderstätte ist der Einsatz des Gerätes aus Fabians Sicht noch verbesserungswürdig. Er möchte noch mehr darüber kommunizieren (vgl. TN3 nach: ZM 77-79).

2.3.7 Wünsche

Fabian wünscht sich die Möglichkeit zum Tätigsein. Er hat im Praktikum bereits eine Tätigkeit umgesetzt, die er gerne auch fortsetzen möchte, wenn er in der Tagesförderstätte arbeiten geht. Dort möchte er mit einer Schneidehilfe selbst etwas schneiden können (vgl. TN3 vor: ZM 80-89). Nach dem Wechsel kommt er auf diesen Wunsch zurück, allerdings muss er bedauern, dass er die Tätigkeit bisher nicht fortsetzen konnte, da sie nicht angeboten wurde (vgl. TN3 nach: ZM 60-60). Etwas selbst machen zu können, was greifbar ist und wo er ein Ergebnis sehen kann, ist ihm sehr wichtig (vgl. TN3 nach: ZM 55-56).

2.4 Fallvignette „Alexander“

2.4.1 Präskript zu „Alexander“

Am Beispiel seines Falles wird das Phänomen von *Haltungs- und Institutionseffekte auf Kommunikation und Teilhabe* als eine zentrale Erkenntnis dieser Fallstudie besonders deutlich. Es betrifft sowohl die eigene Haltung als auch die Haltung professionell Helfender wie auch naher Bezugspersonen, welche einen immensen Einfluss auf die Anwendung Unterstützter Kommunikation im Alltag haben. Institutionsbedingte Anpassungseffekte führen zu weniger Nutzung der alternativen Kommunikation nach dem Wechsel am neuen Bildungsort. Die Orientierung am Kommunikationsangebot des mundsprechenden Gegenübers und damit verbundene Bereitschaft als auch Kompetenzen zur Unterstützten Kommunikation korrelieren mit dem UK-Nutzungsverhalten von Alexander: der Fall mit eindeutigen Haltungs- und Institutionseffekten auf Kommunikation und Teilhabe, die zu Barrieren im sozialen Nahraum führen. Aufschlussreich können in diesem Kontext *Standards für Unterstützte Kommunikation* (Rothmayr 2008) oder *Standards zur Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und komplexem Unterstützungsbedarf* (Greving 2021) sein.

Alexander ist zum Zeitpunkt der Befragungen 17 bzw. 18 Jahre alt. Die medizinische Diagnose lautet: Cerebralparese. Er ist Elektro-Rollstuhlfahrer und kann sich eigenständig in ihm vertrauter Umgebung fortbewegen. Er lebt bei seinen Eltern. Ihm ist es möglich, Gegenstände in seiner unmittelbaren Umgebung zu greifen. Im Alltag benötigt er Unterstützung bei der Körperpflege und Wechsel der Körperposition. Mahlzeiten kann er eigenständig zu sich nehmen, wenn er diese adäquat zubereitet und hingestellt bekommt. Er hat ein gutes Sprachverständnis, wohingegen seine eigene Lautsprache stark beeinträchtigt ist. Dennoch setzt Alexander Lautsprache aktiv ein, um sich auszudrücken. Außerdem sind Mimik, Körpersprache, Gesten, ein komplexes Kommunikationsgerät mit spezieller Computersoftware (Dynavox, Maestro) sowie die Nutzung von WhatsApp und das Telefon relevante Ausdrucksformen. Er hat den Sprachcomputer seit ca. 4 Jahren und kann laut Einschätzung seiner Mutter mehr als 500 Worte anwenden. Eine unbegrenzte Nutzung von Vokabular mit Hilfe des Kommunikationsgeräts ist ihm bisher nicht möglich. Ebenso kann Alexander keine Schriftsprache einsetzen. Über ein Handy schaut er sich gerne Dokumentationen oder Lernvideos an (Sara machts) und nutzt es, um WhatsApp-Nachrichten im Familienkreis zu versenden. Er telefoniert auch gerne mit Familienangehörigen. Das Handy nutzt er häufiger als seinen Sprachcomputer, um darüber per Symbole mit Familienangehörigen zu kommunizieren. Die Effektivität von Alexanders Kommunikation lässt sich als *kontextabhängig* typisieren, denn sie ist begrenzt auf den Kontext und ausgewählte Partner*innen. Ihm ist es durchaus möglich mit mehreren Partner*innen zu kommunizieren, wenn diese sich auf seine Ausdrucksformen einstellen können und ihm zunächst Ja/Nein-Fragen stellen. Alexander wechselt nach langjährigem Schulbesuch einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung in die Tagesförderstätte des gleichen Trägers in der gleichen Kleinstadt. Er ist auf die Tätigkeit in einer Tagesförderstätte vorbereitet worden und konnte sich durch Praktika orientieren. Er steht dieser Veränderung offen gegenüber und ist bereit für die Veränderung.

2.4.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation

Alexander nimmt am Interview vor dem Wechsel seines Bildungsortes gemeinsam mit seiner Klassenlehrerin teil. Sein Dynavox[50] ist über eine Halterung an seinem Rollstuhl fixiert. Das Interview in der Förderstätte nach seinem vollzogenen Wechsel findet mit ihm allein statt. Dort besteht die Möglichkeit, auch seine zuständige Betreuungskraft im Einzelinterview zu befragen. Ebenso gibt Alexanders Mutter in einem Einzelgespräch Auskünfte zur alltäglichen Kommunikationssituation mit ihrem Sohn und dem Erleben seines vollzogenen Überganges.

Zu Beginn des ersten Interviews präsentiert Alexander seine technisch unterstützten *Kommunikationskompetenzen,* indem er Aussagen zu seiner Person trifft, die im Sprachcomputer abgespeichert sind und die er eigenständig auswählen kann. Er benennt seinen Wohnort, sein Alter, sein Geburtsdatum und seine Lieblingsfarbe. Auf Nachfrage der Interviewerin benennt er auch sein Hobby E-Rolli-Rasen (mit seinem Elektro-Rollstuhl schnell zu fahren) (vgl. TN4 vor: ZM 2-18). Seine körpereigene Ja/Nein-Kommunikation über Lautsprache und Kopfschütteln bzw. Kopfnicken sowie sein vorhandenes Sprachverständnis für komplexe Sätze und ein stetiger Blickkontakt sind ebenso *hilfreiche Faktoren für die Kommunikation* zwischen ihm und seinem Gegenüber. Dennoch kommt es an verschiedenen Stellen im Interviewverlauf zu Missverständnissen, da seine Aussagen oft unverständlich und das Gerätevokabular als für ihn begrenzt anwendbar sind. Sowohl für die Interviewerin als auch für seine Klassenlehrerin ist die Verständigung mit ihm eingeschränkt, wobei der Klassenlehrerin das Decodieren seiner verwaschenen lautsprachlichen Aussagen zügiger gelingt. Denn sie ist mit seinen Lauten und deren Bedeutungen vertrauter als eine fremde Person wie die Interviewerin. Durch praktizierte *Assistenz* der Klassenlehrerin in Form von Wiederholung einer bereits getätigten Aussage von Alexander und dem Einbringen von Kontextwissen wird die Verständigung mit ihm befördert (vgl. TN4 vor: ZM 45-45, ZM 55-57). Der Talker wird von Alexander im Interview vor dem Wechsel als hilfreicher Faktor für das Verstanden-Werden und die Kommunikation mit ihm benannt (vgl. TN4 vor: ZM 45-45, ZM 61-61). Im Interview nach dem Wechsel erklärt er den Einsatz des Talkers als weniger relevant für ihn und sein Umfeld in der Förderstätte. Hier benennt Alexander, dass das selbst Sprechen hilfreich sei für die Kommunikation am neuen Bildungsort und der Talker dort nicht gebraucht werde (vgl. TN4 nach: ZM 37-37).

Seine Mutter schildert, dass in der Schule über die Jahre der Einsatz des Sprachcomputers fest in den Unterrichtsverlauf eingeplant wurde und dies der Klassenlehrerin ein wichtiges Anliegen gewesen sei. Dies müsse sich in der Förderstätte noch etablieren (vgl. MTN4 nach: ZM 15-17). Im häuslichen Umfeld sei die Kommunikation über die Lautsprache der praktizierte Weg, der auch dazu führe, dass die Mutter ihren Sohn aufgrund der eingeschränkten Mundmotorik nicht immer verstehe und ihn dann dazu auffordere, ein anderes Wort zu verwenden, so dass sie ihn dadurch verstehen kann. Doch manches verstehe sie trotzdem nicht, dies sei bei 10% der Mitteilungen der Fall. In 90 % der Fälle sei die Verständigung mit ihrem Sohn über selbst gesprochene Worte für sie beide möglich (vgl. MTN4 nach: ZM 25-25). Er nutze gerne WhatsApp, um Fotos und Sprachnachrichten von Verwandten zu empfangen und an diese zu senden. Er könne nicht lesen und die Zahlenkenntnis sei nicht sicher, so dass die Kommunikation über Fotos und

50 Sprachcomputer mit integrierter Sprachstrategie und dynamischen Tastenfeldern, die per Touchscreen über Finger bedient werden.

Sprachnachrichten ein hilfreicher Weg sei, den Alexander großartig findet. Wünschenswert sei es, wenn diese Funktionen der Anwendung WhatsApp, die altersentsprechend sehr beliebt sei, auch im Dynavox vorhanden wären, was nicht gegeben sei. Dann käme der Sprachcomputer als Kommunikationsmittel viel häufiger zum Einsatz, so Alexanders Mutter (vgl. MTN4 nach: ZM 42-51).
Als *hilfreichen Faktor der Kommunikation in der Transition* benennt die zuständige Betreuungsfachkraft aus der Förderstätte das stattgefundene Übergabegespräch zur Nutzung der Kommunikationshilfe. Daran haben Alexanders Klassenlehrerin, eine Beratungsfachkraft für Unterstützte Kommunikation und die Eltern wie auch sie selbst teilgenommen. Sie habe durch diese Übergabe neue Informationen zur spezifischen Kommunikation von Alexander erhalten und wolle künftig gemeinsam mit Unterstützung der Beratungsfachkraft für UK die Anwendung des „Talkers" mit Alexander in der Förderstätte umsetzen (vgl. FKTN4 nach: ZM 53-56).

2.4.3 Dabei-Sein-Können

Erkenntnisse zum *Dabei-Sein-Können* und *Beteiligen-Können im Unterricht* und später *in der Förderstätte; durch Mobilität* wie auch *im Rahmen von Freizeitaktivtäten* sowie *mit Peers* in Kontakt zu stehen und sich mit anderen verständigen zu können, sind im Fall von Alexander wie folgt zu konstatieren:
Er werde von Lehrer*innen in der Schule gut verstanden. Ebenso sei die Kommunikation mit seinen Mitschüler*innen in Ordnung und er schildert keine Schwierigkeiten. Kontakte zu Peers oder Freundschaften werden von ihm nicht erwähnt. Es entsteht der Eindruck, dass eine Verbindung zu einer*m bestimmten Mitschüler*in nicht vorhanden ist und die engsten Kommunikationsverbindungen in der Familie zu finden sind (vgl. TN4 nach: ZM 44-44, ZM 49-49). Dies ist auch im Interview nach dem Wechsel erneut sichtbar: Alexander wird seiner Meinung nach gut von den neuen Kolleg*innen in der Förderstätte verstanden. Jemanden näher kennenzulernen, sei für ihn kein Thema. Er habe darüber bisher nicht nachgedacht, dass man am neuen Bildungsort auch neue Kontakte knüpfen kann. Für ihn sind die familiären Kontakte präsent, außerfamiliäre Kontakte vermisse er nicht und er sei gerne für sich in der Familie (vgl. TN4 nach: ZM 27-29, ZM 36-36, ZM 53-53).
Seine Mutter beschreibt auch, dass die Kontakte ihres Sohnes vor allem in der Familie zu finden seien. Der Kreis der Kommunikationspartner*innen ihres Sohnes sei sehr klein. Sie schildert im Weiteren, dass er am neuen Bildungsort in der Förderstätte insgesamt vier Kollegen habe, die starke Beeinträchtigungen hätten, aufgrund dessen nicht mobil seien und eine Kommunikation mit ihnen nicht möglich sei. Ihr Sohn sei grundsätzlich ein Mensch, der sich mehr an Erwachsenen, sprich an den professionell Helfenden orientiere und mit ihnen mehr Späßchen machen könne, wie z. B. Witze mit seinem Kommunikationsgerät zu erzählen. Mit den Betreuer*innen käme er sehr gut zurecht. Er fühle sich nun mit 19 Lebensjahren als zu den Großen dazugehörend, sei stolz, dass er nun ebenso arbeiten gehe, was er sehr gerne täte, schildert die Mutter (vgl. MTN4 nach: ZM 42-43, ZM 62-65, ZM 72-77).
Alexander teilt mit, dass er durch seine *Mobilität* mit Hilfe des Elektro-Rollstuhls Kopierarbeiten an seinem Arbeitsort durchführen könne. Es sei eine Bürotätigkeit, die ihm Freude mache. Andere Arbeitsinhalte und Interesse werden von ihm auf Nachfrage nicht benannt (vgl. TN4 nach: ZM 39-39).

„I: Aha. Das mit der Büroarbeit, gefällt Ihnen das? BTN 4: Ja (selbst gesprochen). I: Das gefällt! BTN 4: Ja (per Kopfnicken = körpereigenes Ja-Signal). I: Und gibt es dann noch andere Bereiche, Büroarbeit //BTN 4: Nö (selbst gesprochen, Kopfschütteln) I: Oder/ nee gibt es nicht. BTN 4: Nein (per Kopfschütteln = körpereigenes Nein-Signal). I: Büroarbeit ist schon in Ordnung? BTN 4: Ja (per Kopfnicken freudig = körpereigenes Ja-Signal). I: Ist in Ordnung, mhm (verstehend) (I. verbalisiert die Antwort von BTN 4) (Befragter TN4 nach: ZM 39-39, #00:16:04-4#-#00:17:01-2#).

Der Einsatz des Talkers sei am Arbeitsplatz nicht mehr so wichtig und er nutze ihn lediglich, um Mitteilungen vom Wochenende zu machen. Für Arbeitsinhalte werde das Gerät nicht eingesetzt, im Gegensatz zur Schulzeit: Dort wurde mit Hilfe des Talkers gelernt (vgl. TN4 nach: ZM 38-40). Seine Klassenlehrerin erwähnt im Interview vor dem Wechsel, dass sie gemeinsam mit Alexander über zwei bis drei Jahre eine „Zukunftskonferenz“[51] vorbereitet habe. Alexander habe sich mit seinen Lebenszielen, Wünschen und Träumen auseinandergesetzt und diese selbst ausgedrückt. Deren Umsetzung wurde dann mit den professionell Helfenden und den Eltern besprochen. Ebenso sei der Wechsel im Unterricht thematisiert und der dortige Abschluss mit Hilfe des Talkers und der Erstellung eines „Ich-Buchs“[52] vorbereitet worden, damit es ein „guter Übergang“ für Alexander werde (vgl. TN4 vor: ZM 35-37).

Dabei-Sein in der Freizeit

Zu seinen Freizeitaktivitäten zählen: Elektro-Rolli-Rasen und mit dem Handy spielen. Beide Mitteilungen kann Alexander über seinen Talker der Interviewerin zukommen lassen (vgl. TN4 vor: ZM 15-18; TN4 nach: ZM 42-43). Seine Mutter teilt mit, dass er gerne auf Youtube Videos ansehe, eine MusikApp und WhatsApp sehr gerne nutze (vgl. MTN4 nach: ZM 67-67).
Alexander berichtet über ein neues Ereignis in der Freizeit, an dem er erstmals teilgenommen habe: Er sei am Wochenende wählen gewesen und habe sich aktiv an der Bundestagswahl beteiligt. Das sei aufregend für ihn gewesen (vgl. TN4 nach: ZM 42-42). Die Betreuungskraft der Förderstätte teilt mit, dass sich Alexander sehr gerne Dokumentationen ansehe, die er im Internet findet und das sei auch Teil des Förderstättenangebots: Dort haben sie zuletzt etwas über Flugzeugbau gemeinsam gesehen. Er interessiere sich für Tiere und sei tierlieb. Er habe einen eigenen Musikgeschmack und höre gerne Musik von AC/DC (vgl. FKTN4 nach: ZM 112-114).

2.4.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens

Es treten in beiden Interviews Barrieren in der Kommunikation mit Alexander auf: Aufgrund von fehlender Kommunikationsinhalte im Gerät wie auch Unsicherheiten in der Anwendung der alternativen Kommunikationstechnik beider Kommunikationspartner*innen (vgl. TN4 vor: ZM 29-31, ZM 34-34). Diese *Kommunikationsinkompetenzen von UK-Nutzer und Mundsprechenden* erschweren die gegenseitige Verständigung. So führen auch das nicht Wahrnehmen und Erkennen Alexanders körpereigener Signale durch Mundsprechende zu Missverständnissen und anderen Gesprächsinhalten als eigentlich

51 Doose et al. (2013): Käpt'n Life und seine Crew. Ein Arbeitsbuch zur Persönlichen Zukunftsplanung. 2. Aufl. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher

Anmerkung: didaktisches Material für Fachkräfte zur Umsetzung einer persönlichen Zukunftsplanung und Bildung eines Unterstützernetzwerks mit/für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Leichter Sprache

52 Eine nicht technische Kommunikationshilfe, über die personbezogene Auskünfte per Fotos, Symbole erteilt werden können.

beabsichtigt (vgl. TN4 vor: ZM 51-51). Diese durch Beobachtung und videobasierter Analyse der Interviewverläufe sichtbaren Barrieren werden um ein weiteres von Alexander selbst geäußertes Beispiel für *Barrieren in der Kommunikation* ergänzt: Er habe mit einem Mitarbeiter aus der Tagesstätte Schwierigkeiten in der Verständigung und kritisiert die fehlende Kommunikationskompetenz des Gegenübers. Auf Nachfragen seiner Klassenlehrerin konkretisiert Alexander, dass es um das Verstanden-Werden gehe, weshalb er den Mitarbeiter kritisiere und es auch Gründe der Sympathie bzw. des Zwischenmenschlichen seien, die er als Schwierigkeit anführt, nach denen er im Interview befragt wird (vgl. TN4 vor: ZM 55-59). Alexanders Unsicherheiten in der Anwendung des Gerätevokabulars und auch die seiner Gesprächspartner*innen hemmen den Gesprächsverlauf und führen zu ‚Kommunikationssackgassen'. Er kann über seinen Sprachcomputer seine mental vorhandenen Mitteilungen nicht altersgemäß ausdrücken. Dann neigt er dazu, sich zurückzunehmen und wieder zu verstummen, trotz dessen er mehr Kompetenzen in der Anwendung des Gerätes erlangen könnte, da er die Voraussetzungen dafür mitbringt (vgl. TN4 vor: ZM 29-31, ZM 39-42; TN4 nach: ZM 7-8, ZM 24-25). Beispielsweise möchte er die Frage beantworten, was er gerne in der Freizeit macht. Das gelingt ihm im Interview nach dem Wechsel nicht mit Hilfe des Sprachcomputers und er setzt Körper und Gesten ein, will seinen Rollstuhl in Bewegung setzen während des Interviews. Dies soll bedeuten, dass er gerne Elektro-Rollstuhl-Rasen in seiner Freizeit macht. Die angedeutete Fahrtbewegung kann von der Interviewerin nicht adäquat interpretiert werden. Sie versteht seine Geste als Zeichen für den Wunsch nach einem Interviewende und dem Verlassen des Gesprächsraumes. Das Missverständnis wird jedoch erst während der Sichtung des Videomaterials ersichtlich (vgl. TN4 nach: ZM 42-42).

Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins durch Haltungen werden in Alexanders Fall besonders deutlich. Dies betrifft zum einen seine eigene Sicht und Einstellung zur Kommunikationssituation, die aufgrund nicht vorhandener Kommunikationsinhalte im Sprachcomputer eine geringer Verständigungsquote erzeugt, was Alexander selbst weniger stört. Er akzeptiert nicht gelingende Verständigung und reagiert nicht mit Protest oder Missmut. Im Gegenteil, er habe keine Hinweise, die schwierig seien hinsichtlich des Kommunizierens und Dabei-Seins am neuen Bildungsort. Er sagt „Ja", das alles in Ordnung für ihn dort sei und er gerne an die Arbeit gehe. Lediglich in einem Fall kritisiert er vor seinem Übergang die misslingende Verständigung und das Miteinander mit einem professionell Helfenden in der Tagesstätte, wo er sich nach der Schule nachmittags aufhält (vgl. TN4 nach: ZM 35-35; TN4 vor: ZM 32-33, ZM 57-57, ZM 59-59).

Auf die Frage, warum er den Talker nicht mehr in der Förderstätte benutze, spricht er selbst einen Satz, der unverständlich bleibt und erst durch Wiederholung verständlich wird: Er könne selbst sprechen, das sei der Grund dafür, dass er keinen Sprachcomputer mehr vor Ort nutze (vgl. TN4 nach: ZM 37-37). Ein wichtiger Bestandteil des schulischen Alltags gewinnt im Förderstätten-Alltag weniger an Bedeutung und zählt damit zu Veränderungen, die im Zuge des Übergangs zu verzeichnen sind. Erkenntnisreich sind diesbezüglich auch die Auskünfte der professionell Helfenden aus der Förderstätte:

Die Kommunikation im Alltag mit Alexander funktioniere sehr viel über Reden. Er sage von selbst wenig und über Fragen und „Reinhören" in die vorhandene Lautsprache bekämen sie ihre Antworten, die manchmal ein bisschen schwer zu verstehen sind. Er habe die Sprache als Kommunikationsmöglichkeit, die sie in der Förderstätte zur Verständigung einsetzen würden. Momentan sei der Standpunkt, die Sprache als Medium der Verständigung einzusetzen. Mit dem „Talker" schaffen sie es derzeit nicht zu kommunizieren, weil

es schwierig sei. Ab und zu mache Alexander irgendwas mit dem Gerät: wie bspw. die Witzeseite öffnen und davon in die Gruppe zu kommunizieren. Man bräuchte *Zeit*, um sich als professionell Helfende in die Anwendung des Sprachcomputers einzuarbeiten. Es sei schwierig für sie, weil sie noch nie damit gearbeitet habe. Sie teilt mit, dass es ihr an *Zeit* fehle, um mit Alexander über seinen Talker zu kommunizieren. Es sei gar nicht zu schaffen, am Talker dranzubleiben, weil sie nur zu zweit in der Gruppe sind und eine der beiden professionell Helfenden ständig, auch außerhalb der Gruppe, unterwegs sei. Deutlich wird auch, dass es sich bei anderen Personen, die von ihr betreut werden, ebenso mangels *Zeit* verhält und die fehlende Ressource *Zeit* aufgrund wenigem Personals eine *Barriere für Kommunikation und Dabei-Sein* ist (vgl. FKTN4 nach: ZM 13-28, ZM 58-60, ZM 62-63, ZM 91-96, ZM 121-122).
Im Weiteren macht die Fachkraft Angaben zum Einsatz der *Technik* und der Rahmenbedingungen: Sie hätten ihm in den ersten Wochen vorgeschlagen, den Talker mitzubringen. Denn er habe bestimmt irgendwelche Spiele auf dem Gerät oder sie könnten ihm welche darauf laden. Damit sei er nicht einverstanden gewesen. Er verlange den Talker nicht von selbst. Und wenn er diesen nicht nutzen möchte, dann sei es aus ihrer Sicht nicht angebracht, ihn dazu zu zwingen. Sie orientiere sich am Wunsch von Alexander, denn er sei erwachsen. Wenn jemand mental dazu in der Lage sei, Ablehnung zum Ausdruck zu bringen, sei dies für sie in Ordnung und dann werde es auch nicht gemacht. Mit einer Einschränkung: Die Eltern wünschen den Einsatz des Talkers, dann wird dem entsprochen und das Gerät wird am neuen Bildungsort einbezogen. Daran müsse sie sich als Fachkraft halten (vgl. FKTN4 nach: ZM 100-110). Der *Übergang* in die Förderstätte bringe eine veränderte Sicht mit auf die Möglichkeit, Dinge selbst zu entscheiden, da Alexander im Erwachsenenbereich angekommen sei. Wenn jemand ein Förderangebot ablehne, dann sei dies die Entscheidung einer erwachsenen Person, die respektiert werde, so die befragte professionell Helfende (vgl. FKTN4 nach: ZM 107-110).

2.4.5 Übergang

Alexander hat in Vorbereitung auf seinen Übergang ein Praktikum absolviert. Dort hat er einen Einblick bekommen, wo er künftig arbeiten gehen wird. Seine Kommunikationshilfe hat er dort noch nicht eingesetzt. Veränderungen, die mit dem Übergang einhergehen, werden von Alexander bis auf die neue Busfahrersituation nicht benannt (vgl. TN4 vor: ZM 23-28, ZM 60-61).
Alexander bewertet das Gelingen seines *Überganges* positiv. Er ist mit seinem Wechsel in die Förderstätte zufrieden. Sein dortiger Einstieg sei gut verlaufen. Er fühle sich dort wohl und sei dort gut angekommen. Das Kennenlernen des neuen Ortes und der Personen sei zunächst sehr aufregend gewesen. Mit der Zeit habe sich seine Aufregung gelegt. Die Schulzeit sei für ihn nun abgeschlossen. Er richtet seinen Blick auf das „Hier und Jetzt“ am neuen Bildungsort (vgl. TN4 nach: ZM 5-6, ZM 26-26, ZM 55-55, ZM 57-57). Seine Mutter bestätigt ebenso, dass der Wechsel gelungen sei und es ihrem Sohn sehr gut am neuen Bildungsort gefalle und er gerne an der Arbeit sei. Es mache ihn sehr stolz, nun zu den Erwachsenen zu gehören und arbeitstätig zu sein (vgl. MTN4 nach: ZM 72-77).

2.4.6 Technik

Die technisch unterstützte Kommunikation mit Hilfe der komplexen Kommunikationshilfe Dynavox ist im Fall von Alexander eine inhaltlich sehr festgelegte Form der Kommunikation. Denn die *Kommunikationsinhalte*, welche Alexander aktiv nutzt, beschränken sich

vorwiegend auf Angaben zu seiner Person oder das Erzählen von Witzen, die im Gerät hinterlegt sind. Gerade Erlebtes wie bspw. das Praktikum vor dem Wechsel des Bildungsortes oder spontane Erläuterungen zu im Interview erwähnten Unterrichtsinhalten wie „Klassenfirma" kann er nicht mitteilen. Für ihn sei es in Ordnung, wenn er eine Frage nicht beantworten könne, das komme regelmäßig vor und störe ihn nicht (vgl. TN4 vor: ZM 2-14, ZM 23-24, ZM 29-33, ZM 34-35). Während der Einsatz des Gerätes im schulischen Umfeld noch als festes Element des Unterrichts zu beobachten ist als auch darüber berichtet wird, wird in der Förderstätte damit gar nicht mehr gearbeitet. Die Verständigung wird dort von allen Beteiligten über Sprechen praktiziert und ist mit Barrieren verbunden, die von Alexander wie auch seinen Ansprechpartner*innen in der Förderstätte als gegeben beschrieben werden. Während er zum Zeitpunkt des Schulbesuchs den Talker für seine Verständigung noch als wichtig einordnet, ist dies in der Förderstätte für ihn und sein Umfeld nicht mehr so bedeutsam (vgl. TN4 vor: ZM 45-46; TN4 nach: ZM 38-38, ZM 57-57; FKTN4 nach: ZM 13-22). Die Mutter teilt mit, dass die *Technik* im häuslichen Umfeld für Alexander hilfreich sei, um den Fernseher eigenständig zu bedienen: Gerät ein-, ausschalten, regulieren der Lautstärke oder Programme auszuwählen. Das wurde von ihnen so im Dynavox programmiert und wünschenswert sei, wenn auch Anwendungen wie WhatsApp oder Youtube über dieses Gerät zu nutzen wären, was leider nicht der Fall sei. Denn dann käme die Kommunikationshilfe wesentlich öfter zum Einsatz, wenn alles mit diesem einen Gerät möglich wäre (vgl. MTN4 nach: ZM 42-51, ZM 69-71).

> MTN4: „Und dann wäre dieses Gerät dann auch noch mal viel präsenter. Weil er diese zusätzlichen Sachen mit nutzen kann. Da denke ich, ist es einfach mehr integriert. So wie es in der Schule ganz normal war. Ich gehe in die Schule, ich mache meinen Dynavox an. Ich begrüße die Klasse. Und das wäre natürlich mit dem Gerät, wenn man das so machen könnte, denke ich einfach ein Gegenstand, der dann einfach viel häufiger eingesetzt wird, auch als Kommunikationsmittel, was es ja eigentlich auch ist" (MTN4 nach: ZM 49-49, #00:08:21-8#-#00:08:56-8#).

2.4.7 Wünsche

Alexander benennt in den Interviews zunächst keine Wünsche, nach denen sich die Interviewerin bei ihm erkundigt. Es müsse sich nichts verändern und es sei alles in Ordnung, so wie es ist. Freudig reagiert er bei dem Gedanken an das Ausziehen aus dem Elternhaus und das sei ein Wunsch, an den er bereits denke. Er möchte gerne in eine Wohngruppe ziehen, die zur Einrichtung gehört, bei der er auch tätig ist (vgl. TN4 nach: ZM 35-35, ZM 48-49, ZM 50-50). Diesen Wunsch bestätigt auch seine Mutter: Er möchte gerne in das Wohnheim ziehen und dies sei voraussichtlich in den kommenden drei bis fünf Jahren möglich, da dann ein Wohnheimplatz für ihn in der erwünschten Wohneinrichtung frei werden würde. Sie begrüßt, dass ihr Sohn sich gedanklich bereits auf einen Auszug einstimmt und hier ebenso bereit ist für eine altersgemäße Veränderung (vgl. MTN4 nach: ZM 93-103). Die befragte Fachkraft der Förderstätte wünscht Alexander, dass er so bleibt wie er ist. Es werden keine Weiterentwicklungsaspekte von ihr etwa zu *Kommunikation und Betätigung* des jungen Erwachsenen benannt (vgl. FKTN4 nach: ZM 123-124).

2.5 Fallvignette „Tim“

2.5.1 Präskript zu „Tim“

Tim ist zum Zeitpunkt der Befragungen 20 Jahre alt. Die medizinischen Diagnosen lauten: Pierre-Robinson-Syndrom[53], Chromosomenstörung, Entwicklungsverzögerung und eine sogenannte geistige Behinderung. Er ist Fußgänger und hat keine umfassenden motorischen Beeinträchtigungen. Er lebt bei seinen Eltern in ländlicher Umgebung. Alltägliche Aktivitäten wie Essen, Trinken, Körperpflege kann er größtenteils eigenständig umsetzen. Er hat ein gutes Sprachverständnis, wohingegen seine Sprechfähigkeiten sowie die Lautsprache schwer beeinträchtigt sind. Ihm ist es möglich, teilweise Ganzworte zu lesen und das Abschreiben von Worten gelingt ihm ebenso. Zusammenhängende Worte und Sätze kann er nicht lesen und auch das freie Schreiben eigener Worte gelingt nicht. Er hat unterstützende Technologien zur Kommunikation: eine elektronische Kommunikationshilfe (Dynavox T10 mit Gateway Sprachstrategie 40) und eine nicht elektronische Kommunikationshilfe („Ich-Buch“). Vor vielen Jahren hat er Gebärden erlernt, die er heute noch teilweise einsetzt. Diese werden allerdings von Familienmitgliedern am besten verstanden. Mimik/Körpersprache, Gesten sind weitere Ausdrucksformen. Bei Personen, die er gut kennt, setzt er auch Lautsprache ein, die fremde Personen jedoch nicht verstehen können. An seine Familie sendet er auch gerne eine WhatsApp-Nachricht mit Emoties oder einzelnen Worten. Tim hat bereits mehrere Sprachcomputer genutzt und den aktuellen seit ca. 5 Jahren in Gebrauch. Er setzt ihn meistens dann ein, wenn er mit Hilfe seiner körpereigenen Kommunikation nicht weiterkommt und es schwieriger wird, das zu Erzählende auszudrücken. Allerdings bevorzugt er zunächst, ohne die technische Kommunikationshilfe auszukommen. Fotografien, grafische Sammlungen und auditive Tonaufnahmen sind von ihm genutzte Repräsentationsstrategien, um sich darüber mitzuteilen bzw. alternativ zur Schriftsprache, Inhalte zu verstehen. Er hat auf seinem Sprachcomputer z. B. eigene Fotos abgespeichert aus dem Kontext „Freizeit“, die er gerne anderen Personen zeigt. Die Tagebuchfunktion auf seinem Sprachcomputer wird mit Unterstützung seiner Eltern wöchentlich aktualisiert, um von Erlebten im Schulalltag zu berichten. Die Effektivität seiner Kommunikation lässt sich als *kontextabhängig* typisieren. Denn sie ist begrenzt auf den Kontext und sie kann ihm mit mehreren Partner*innen gelingen, wenn diese sich auf seine Ausdrucksformen einstellen können und ihm zunächst Ja/Nein-Fragen stellen. Er teilt sich gerne mit, bleibt im Kontakt zu neuen Personen jedoch zunächst zurückhaltend. Tim wird nach 14-jähriger Schulzeit auf Basis des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung nun an einen neuen Bildungsort in den Berufsbildungsbereich eines großen Trägers wechseln. Damit verbunden ist eine regionale Veränderung. Sein künftiger Arbeitsort liegt dann näher zu seinem Wohnort.

2.5.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation

Tim wünscht während der Interviewdurchführung die Anwesenheit einer vertrauten Begleitperson. An dem Interview vor dem Wechsel nimmt seine UK-Fachberaterin teil und nach dem Wechsel wird das Interview mit ihm in Anwesenheit seiner Mutter geführt. Beide Begleitpersonen berücksichtigen, dass Tim Interviewpartner ist und bringen sich nur dann ein, wenn sie von der Interviewerin oder dem Befragten darum gebeten werden.

53 Angeborene Fehlbildung im Kieferbereich, in den meisten Fällen einhergehend mit einer Gaumenspalte; Schwierigkeiten mit der Atmung.

Außerdem stehen ihm sein Sprachcomputer und ein entliehener symbolbasierter Kommunikationsordner im ersten Interview und im zweiten Interview sein Sprachcomputer zur Verfügung. Diese alternativen Kommunikationsmittel als auch die Anwesenheit von vertrauten Begleitpersonen sind *hilfreiche Faktoren für Kommunikation*.
Hilfreiche Faktoren für Kommunikation mit Tim sind: ausreichend *Zeit*, um über Fotos im Talker oder Symbole im Kommunikationsordner mit ihm in eine Plauderei[54] zu kommen. Denn die Kommunikationsmomente mit ihm benötigen Zeit, damit sie sich entfalten können (vgl. TN6 vor: ZM 35-35, ZM 62-62, ZM 74-75; TN6 nach: ZM 31-32). Ebenso förderlich sind seine Möglichkeiten, selbstständig etwas im Kommunikationsordner zeigen zu können, Symbole dort auszuwählen, Seiten umblättern zu können wie auch über eigene Fotos im Talker etwas mitteilen zu können wie z. B. Freizeitaktivitäten (vgl. TN6 vor: ZM 11-15, ZM 16-19, ZM 32-32, ZM 35-35). Er kann eine Ja/Nein-Kommunikation einsetzen (vgl. TN6 vor: ZM 22-22, ZM 63-63). Eine spezifische Fragetechnik der mundsprechenden Person, die Tim das Antworten über Symbole als Option eröffnet und ihm dies durch aktives Einbeziehen der Symbole beim selbst Sprechen demonstriert, führt zum Lernen am Modell und hilft ihm darüber kommunizieren zu lernen (vgl. TN6 vor: ZM 11-15, ZM 16-19, ZM 21-21, ZM 22-22). Die Interviewerin praktiziert eine offene Gesprächsführung, d. h. sie räumt Tim aktiv immer wieder bewusst die Möglichkeit ein, noch etwas zu sagen und einzubringen und geht nicht über ihn hinweg (vgl. TN6 vor: ZM 73-73), wovon er dann auch Gebrauch macht. Außerdem beflügelt der von ihr initiierte Rollenwechsel im Interview die Kommunikation: Tim kann nun Fragen stellen und eine Wechselseitigkeit im Gespräch kann so entstehen. Die Fragen kommuniziert Tim auf Ein/Zweit-Wort-Ebene und mit Hilfe von Zeigen auf Symbolen im Kommunikationsordner (vgl. TN6 vor: ZM 28-29). Im Interview nach dem Wechsel wendet Tim ebenso überwiegend Fotos und körpereigene Gesten sowie eine Ja/Nein-Kommunikation an, die ihm hilfreich sind (vgl. TN6 nach: ZM 29-29). Er verfüge auch über die Kompetenz, selbst Fotos zu machen und diese in seinem Gerät abzuspeichern, berichtet die Mutter. Er könne in Druckbuchstaben vorgeschriebene Worte über eine Tastatur eigenständig in das Gerät eingeben (vgl. TN6 nach: ZM 23-25). Die Interviewerin merkt an, dass durch den Einsatz der alternativen Kommunikationstechniken und die Bereitschaft zur UK-Anwendung ein Gespräch mit Tim entstehen konnte. Es setzt voraus, dass die Interviewerin als mundsprechende Person spezifische Kommunikationskompetenzen und die Bereitschaft zur Anwendung von Unterstützter Kommunikation hat (vgl. TN6 nach: ZM 47-47). Hilfreich für seine Kommunikationsunterstützung in der Transition war es auch, dass die Eltern dem Gruppenleiter am neuen Bildungsort den Sprachcomputer eigeninitiativ vorgestellt haben. Tims Mutter berichtet, dass der Gruppenleiter die Bereitschaft zum Einsatz des Gerätes schnell zeigte und auch schon neue Fotos oder den Speiseplan einprogrammiert habe. Darüber kann Tim zu Hause etwas von Kolleg*innen berichten und die Essensplanung zusammen mit seiner Mutter machen (vgl. TN6 nach: ZM 18-18, ZM 19-19, ZM 20-23). Sein Vater unterstütze ihn dabei, aktuelle Beiträge von Erlebtem in seinem „Tagebuch" auf dem Talker einzuspeichern (vgl. TN6 nach: ZM 17-17, ZM 23-23). Die Mutter habe zu Beginn des Wechsels als „Sprachrohr" für ihren Sohn im neuen

54 Unterhaltung in lockerer und möglichst nicht angespannter Atmosphäre, in der UK-Nutzer „Tim" ein Möglichkeitsraum eröffnet wird, seine Kommunikationskompetenz aktiv einzusetzen und selbst Gesprächsinhalte einzubringen.

Umfeld fungiert. Ihm sei es ganz recht, wenn Sie zu Beginn dabei sei, und nach einer gewissen Zeit komme er dann allein gut zurecht (vgl. TN6 nach: ZM 65-65).

2.5.3 Dabei-Sein-Können

Das *Dabei-Sein-Können* in der Schule im Unterricht als auch am neuen Arbeitsort beim Arbeiten war bzw. sei für ihn gut möglich. Er sei während der Schulzeit gut von seinen Mitschüler*innen als auch Lehrer*innen verstanden worden. Es gab aus seiner Sicht keine Momente, in denen er sich dort nicht gut verstanden gefühlt habe (vgl. TN6 vor: ZM 44-45). Auch am neuen Bildungsort im Berufsbildungsbereich gab es bisher keine Verständigungsschwierigkeiten. Er gibt an, dass das Dabeisein und sich Unterhalten am neuen Ort gut funktioniere. Um dabei sein und sich verständigen zu können, brauche Tim seine Kommunikationshilfen nicht an erster Stelle. Er schafft es auf andere Weise, mit neuen Leuten in Kontakt zu kommen, und der Gruppenleiter und andere Begleiter verstehen ihn gut. Tim setzt Worte und Gesten ein. Die *Technik* fungiere nur als „Helferlein“, so der Hinweis der Mutter, wenn es über körpereigene Wege nicht klappt, in Kontakt zu kommen und Verständigung zu haben (vgl. TN6 nach: ZM 8-8, ZM 46-46, ZM 66-66, ZM 68-68). Diese Präferenz, zunächst mit körpereigenen Kommunikationsmitteln in den Kontakt und die Verständigung zu kommen, anstatt mit der komplexen technischen Kommunikationshilfe, ist auch im Interview vor dem Wechsel Thema: Zum Unterhalten mit Mitschüler*innen benötigt Tim seinen Sprachcomputer nicht, gibt er an. Er nutze andere körpereigene Formen der Kommunikation, um sich mit Gleichaltrigen zu verständen (vgl. TN6 vor: ZM 49-49).
Die Dimensionen *Freizeit*, *Peers*, *Arbeiten* und *Mobilität* sind weitere wichtige Bestandteile des *Dabeiseins* und Gegenstand beider Interviews.
Tim hat verschiedene Freizeitinteressen: Motorradfahren, Musik hören und Schlagzeug spielen. Er interessiere sich für schnelle Autos und Autorennen. Dies teilt er über eigene Fotos, die er im Sprachcomputer abgespeichert hat, mit (vgl. TN6 vor: ZM 33-34, ZM 35-35). Tim macht auch gerne Gartenarbeiten zu Hause, zusammen mit seinem Vater. Er fährt gerne den Rasenmäher-Bulldog, teilt die Mutter mit (vgl. TN6 nach: ZM 7-7, ZM 11-11, ZM 30-31). Seine Freizeitinteressen sind in beiden Interviews Thema. Er kann diese über seinen Sprachcomputer per Fotos und über Symbole im Kommunikationsordner mitteilen. So ist Fußball ein weiteres Hobby von ihm und er habe auch schon im Stadion an einem großen Fußballspiel seines Lieblingsvereins teilgenommen (vgl. TN6 vor: ZM 33-34, ZM 35-35, ZM 73-73). Er hat auch in der Freizeit eine enge Anbindung an sein Elternhaus und verbringt seine freie Zeit mit seinen Eltern und seinem Bruder. Andere gleichaltrige Personen werden nicht gezeigt bzw. erwähnt und die Kontakte zu *Peers* kommen trotz expliziter Nachfrage durch die Interviewerin in den Interviews kaum vor. Er benennt auf Nachfrage einen Mitschüler per Sprachcomputer, mit dem er sich gerne unterhält. Es werden von ihm keine weiteren Mitschüler*innen genannt. Seine Kontakte in der Schulklasse scheinen zwar vorhanden, aber ohne Ausdruck von Freundschaften oder eigens diesbezüglich initiierte Antworten und Hinweise, die auf eine*n gute*n Freund*in schließen lassen (vgl. TN6 vor: ZM 46-48). Im 2. Interview kann Tim ebenso über seinen Sprachcomputer die Namen von neuen Kontaktpersonen an der Arbeitsstelle benennen. Er gibt den Namen des Gruppenleiters als vertraute Kontaktperson am Arbeitsort an. Eine Person aus seiner Peergruppe benennt er hier nicht. Auch von den dortigen Pausensituationen berichtet er nicht, dass er sich mit Gleichaltrigen austauscht, sondern Essen ist der von ihm benannte Inhalt zur Pausensituation auf die Frage, was er

in der Pause mache (vgl. TN6 nach: ZM 53-53, ZM 54-54). Nach der Arbeit habe Tim keinen Kontakt zu *Peers* vom Arbeitsort, denn die räumliche Entfernung seines zu Hause erschweren Kontakte zu Gleichaltrigen. Das war auch in der Schule schon so, gibt seine Mutter im Interview an. Zu Hause hat er primär familiäre, nachbarschaftliche Kontakte und Freundschaften zu Gleichaltrigen aus dem Umfeld werden nicht erwähnt (vgl. TN6 nach: ZM 55-56, ZM 57-57).
Arbeiten und der bevorstehende Wechsel zu einem passenden Arbeitsort war Gegenstand des Unterrichts, an dem Tim teilgenommen hat. Über Praktika hat er verschiedene Tätigkeiten kennengelernt, von denen er über den Kommunikationsordner etwas berichten kann. Er zeigt das Symbol „Holz" und „Bohrmaschine", Dinge, mit denen er an der neuen Arbeitsstelle zu tun haben wird (vgl. TN6 vor: ZM 24-25). Mit seinem Sprachcomputer benennt er „Landwirtschaft" und „Bistro" (TN6 vor: ZM 36-38). Es bleibt zunächst offen, was genau er damit meint. Zu vermuten ist, dass es Arbeitsbereiche sind, die es am neuen Arbeitsort gibt. Dies kann er nicht detaillierter mitteilen (vgl. TN6 vor: ZM 36-38). Tim gefällt die „Landwirtschaft" als Arbeitsbereich, den er im Praktikum kennengelernt hat. Dort wird er nach dem Wechsel ggf. arbeiten können (vgl. TN6 vor: ZM 40-41). An die neue Arbeitsstelle möchte er lieber einen Kommunikationsordner anstatt einen Sprachcomputer mitnehmen (vgl. TN6 vor: ZM 77-77). Tim probiere seit seinem Wechsel in den Berufsbildungsbereich einer Einrichtung für Menschen mit Beeinträchtigungen viel aus und orientiere sich, so dass er nach zwei Jahren mitentscheiden kann, was er gerne künftig arbeiten möchte (vgl. TN6 nach: ZM 40-41, ZM 68-69). Dies berichtet seine Mutter im zweiten Interview. Sie berichtet auch von den verschiedenen Tätigkeiten, die ihr Sohn in den Praktika gemacht habe und jetzt vor Ort praktiziert: Kabel verpacken, im Hofladen Regale einräumen und Reinigungstätigkeiten durchführen sowie Mäharbeiten in der Natur. Tim kann diese Tätigkeiten über seine Kommunikationshilfe nicht benennen, so dass dies stellvertretend von der Mutter berichtet wird (vgl. TN6 nach: ZM 36-36, ZM 39-39). Die Arbeit im Hofladen und die landwirtschaftlichen Tätigkeiten haben ihm im Praktikum bereits gut gefallen und dies wäre auch etwas für die künftige Betätigung, berichtet die Mutter. Tim ergänzt, er könne sich durchaus vorstellen, am jetzigen Arbeitsort im Berufsbildungsbereich zu bleiben, da er mit dem Gruppenleiter gut zurechtkomme (vgl. TN6 nach: ZM 68-68).
Mobilität: Tim ist Fußgänger und kann sich eigenständig in der ihm vertrauten Umgebung fortbewegen. Er benötigt dazu keine Hilfsmittel oder Assistenz. Das ermöglicht ihm auch, auf die Leute zuzugehen, die er erreichen möchte. Der Busfahrservice zum Arbeitsort ist unpersönlicher geworden. Das gefällt ihm nicht, denn er hatte zuvor ein sehr persönliches Verhältnis zu einem Busfahrer-Ehepaar, das ihn viele Jahre zur Schule und nach Hause gefahren hat (vgl. TN6 nach: ZM 58-60).

2.5.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens

Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens werden in dem Interview vor dem Wechsel von Tim nicht benannt. Er habe keine Hindernisse wie nicht verstanden zu werden oder keinen Kontakt zu anderen Personen zu haben. Er nennt auf Nachfrage auch keine Situation, in der es sowas in der Schulzeit erlebt habe (vgl. TN6 vor: ZM 58-58). Im Interviewverlauf sind Kommunikationsbarrieren vorhanden: Tim ist z. B. mit den Inhalten des Kommunikationsordners nicht sehr vertraut und muss danach immer wieder suchen, um eine Antwort geben zu können. Die anwesende Assistentin kann ebenso

keine passenden Kommunikationsinhalte finden, so dass die Kommunikation sich trotz Mitteilungsbedarf nicht entfalten kann (vgl. TN6 vor: ZM 61-62). Die Dimension *Persönliche Haltung* lässt erkennen, dass Tim aufgrund seiner bevorzugten alternativen Kommunikation über körpereigene Gesten und Signale oder teilweise unverständliche Worte an Grenzen stößt, um sich mitzuteilen. Er nutzt den Talker im Alltag wenig. Das vorhandene Vokabular dort als auch im Kommunikationsordner wird nicht eingesetzt, und die Anwendungspraxis fehlt ihm. Hier lässt sich erkennen, dass vorhandene Kommunikationsmittel dazu verhelfen könnten, Barrieren abzubauen, wenn diese konsequenter von allen Beteiligten angewendet und auch vom Umfeld als Alternative angeboten würden (vgl. TN6 vor: ZM 2-25, ZM 50-51, ZM 52-53, ZM 60-60). Im Interview nach dem Wechsel zeichnet sich ebenso ab, dass die vorhandenen Kommunikationshilfen nicht aktiv im nachschulischen Alltag einbezogen werden. So wurde ein in Schule zusammengestelltes „Ich-Buch“[55] am neuen Bildungsort gar nicht weitergegeben und kam nicht zum Einsatz (vgl. TN6 nach: ZM 71-72). Die Fachkraft vom neuen Bildungsort gibt an, sie habe das „Ich-Buch“ noch gar nicht gesehen und von TN6 nicht gezeigt bekommen und wird erstmals durch die Interviewerin aufmerksam gemacht auf dieses vorhandene Kommunikationsmedium, das sich nach Angaben von Tim in seinem Spint am Arbeitsort befindet (vgl. FKTN6 nach: ZM 26-32). Nicht genutzte Kommunikationsressourcen führen zu Barrieren im Verstanden-Werden und letztendlich in der Weiterentwicklung des jungen Erwachsenen. Ebenso sind die bisher nicht eingeplante *Zeit* für UK und eine gute Einarbeitung in die Anwendung eines UK-Mediums sowie fehlende UK-Kommunikationskompetenzen eine Barriere. Dies beschreibt die Fachkraft am neuen Bildungsort, die für Tim zuständig ist. Eine gute Anleitung der pädagogischen Fachkräfte bei der Einarbeitung in die UK-Medien sei wichtig, um kompetent mit dem Gerät arbeiten zu können und den Nutzen dessen zu erkennen (vgl. FKTN6 nach: ZM 124-124, ZM 251-251, ZM 265-265). Hier zeigt sich im Interviewverlauf, dass die Fachkraft zunehmend Bewusstsein für die Bedeutung von UK-Anwendungen auch am Arbeitsort entwickelt und Akteur beim Abbau von Barrieren sein kann. Denn die Einbindung von Unterstützter Kommunikation in den Tagesablauf ist noch ausbaufähig. Entscheidend ist auch, dass beide – Tim und sein Gruppenleiter – den Nutzen des Kommunikationsgerätes im Arbeitsalltag erkennen, Bewusstseinsbarrieren abbauen und zu Akteuren der UK-Kommunikationsgestaltung werden. Nur so entfaltet sich das Potential für verbesserte Kommunikations- und Arbeitsprozesse. Denn fehlende *Kommunikationskompetenzen* in der Anwendung der Sprachstrategie und des Vokabulars, welche im Talker hinterlegt sind, behindern die Kommunikation von Tim mit anderen Personen (vgl. TN6 nach: ZM 33-35). Durch den Talker könnte Tim seine Kommunikationskompetenzen steigern (vgl. TN6 nach: ZM 46-46). Das erkennt er für sich so noch nicht und braucht dazu den Impuls und die Unterstützung durch Dritte, wie z. B. den Gruppenleiter am neuen Bildungsort.

„Aber wie gesagt, man merkt, man könnte Tim's Spektrum erweitern, wenn er sich mit dem Talker mitteilen könnte, als wenn man nur sagt: „Das und das. Ach, Tim das passt schon!“ (FKTN6 nach ZM: 251-251, #00:19:05-3# - #00:19:59-0#)

Die Angaben zur *Technik* lassen erkennen, dass der Einsatz vorhandener Kommunikationsmittel durchaus ausbaufähig ist und dies für Tim in seiner persönlichen wie beruflichen Weiterentwicklung hilfreich wäre.

55 Individuell gestaltetes Kommunikationsmedium mit Fotos, Symbolen, Worten, Kommentaren zur eigenen Person, Interessen, Erlebtem etc.. Dient zur Kommunikation über sich und verhilft Gegenüber mehr über die Person zu erfahren, da sie es selbst nicht lautsprachlich zum Ausdruck bringen kann.

2.5.5 Übergang

Der *Übergang* wurde mit Tim vorbereitet, indem er verschiedene Praktika absolvieren konnte. Im Interview vor dem Wechsel sind Praktika und die damit verbundenen Tätigkeiten Thema. Hier ist es ihm möglich, auf Ein-Wort-Ebene Worte wie „Holz" oder „Bohrmaschine" mitzuteilen, welche Dinge er bereits kennengelernt hat und dass er künftig dort gerne arbeiten möchte. Die Details zu den gezeigten Symbolen und was genau TN6 damit meint, bleibt offen. Hier wird deutlich, dass kommunikatives Ausbaupotential vorhanden ist, indem eine umfangreichere Nutzung seines Talkers hin zu Mehrwortsätzen erreicht werden könnte. Er bleibt im Interview auf Ein- bis Zwei-Wortebene. Das begrenzt dann auch seine Auskünfte (vgl. TN6 vor: ZM 25-26). Im Interview nach dem Wechsel wird durch das Kontextwissen der einbezogenen Mutter deutlicher, was genau an Tätigkeiten er im *Praktikum* ausgeübt hat und welchen Tätigkeiten er am neuen Bildungsort nachgeht. Er habe am jetzigen Bildungsort verschiedene Bereiche bereits während der Schulzeit im Praktikum kennengelernt: Hofladen, Bistro, Grüne Gruppe, die ihm gut gefallen haben und es sei sofort klar gewesen, dass er dort hinwechseln möchte. Er hatte auch eine andere Option, die für ihn aber nicht relevant gewesen sei (vgl. TN6 nach: ZM 36-36, ZM 37-37, ZM 49-49). Tim berichtet in den Interviews auch etwas zu seinem Befinden in Bezug auf den Übergang: Er zeigt auf das Symbol „schwer" im Interview vor dem Übergang, nachdem die Interviewerin ihn danach fragt, wie es für ihn sei, nun zu wechseln. Er gibt an, dass der Wechsel nach der langen Schulzeit für ihn schwer sei (vgl. TN6 vor: ZM 63-63). Dies bestätigt auch seine Mutter im Interview nach dem Wechsel (vgl. TN6 nach: ZM 48-49). Obwohl es sich schwer anfühle, der Wechsel habe auch was Gutes: Tim denkt auch mit positiven Gedanken an den Wechsel und bringt dies durch körpereigene Gesten und über das Symbol „Das macht Spaß" zum Ausdruck (vgl. TN6 vor: ZM 67-69). Die symbolunterstützte Kommunikation hilft Tim, Emotionen zum Ausdruck zu bringen. Dennoch bleibt es auf einer allgemeineren Ebene, bzw. es werden Symbole genutzt, die nur zum Teil das ausdrücken, was er genau meint. Erneut wird ersichtlich, dass seine Kompetenzen und das Wissen um die Nutzung des symbolunterstützten Vokabulars ausbaufähig sind und Tim entsprechendes Potential dazu hat. Seinen Talker habe er im *Praktikum* zwar dabeigehabt. Er habe aber weder über dieses Hilfsmittel noch den Kommunikationsordner mit anderen neuen Menschen dort kommuniziert (vgl. TN6 vor: ZM 27-27). Letztlich geben Tim und seine Mutter noch an, dass die Busfahrsituation sich verändert habe. Tim habe nun mehr Schlaf und Freizeit, da er nicht so früh los müsse und eher nach Hause käme (vgl. TN6 nach: ZM 66-66). Doch der Abschied von dem vorherigen Busfahrerehepaar und Wechsel zu einem unpersönlicheren Kontakt zum Fahrdienst sei Tim nicht leichtgefallen (vgl. TN6 nach: ZM 58-60). Personen der Dienstleistung wie „Busfahrer" nehmen über die Dauer des täglichen Kontaktes, wie in diesem Fall, eine wichtige Rolle als nächste Bezugspersonen ein. Das wird auch bspw. im Fall von Fabian deutlich.

2.5.6 Technik

Tim teilt mit, dass er gerne mit einem symbolunterstützten Kommunikationsordner in die Verständigung geht. Diesen setzt er auch im Rahmen des Interviews ein. Seine technische Kommunikationshilfe steht ihm auch zur Verfügung. Diese setzt er ein, um über dort eingespeicherte Fotos aus seiner Freizeit zu berichten. Im Alltag mit Gleichaltrigen nutze er keine Kommunikationshilfen. Die Verständigung würde auch über körpereigene Kommunikationswege funktionieren (vgl. TN6 vor: ZM 6-7, ZM 49-49, ZM 77-77).

Auf seinem Sprachausgabegerät hat er auch Kommunikationsinhalte zur Verfügung, mit denen er alltägliche Situationen wie das Einkaufen „trainiert“. D. h. dies ist Gegenstand seines Unterrichts und befördert seine Selbständigkeit (vgl. TN6 vor: ZM 52-56). Nach dem Wechsel wird der Einsatz seiner Kommunikationshilfen weniger. Am Arbeitsplatz und auch zu Hause bevorzugt Tim die Kommunikation über Gesten und Zeigen und erst dann, wenn dies nicht funktioniert, wird sein „Helferlein“ eingesetzt. Die Tagebuchfunktion des Gerätes wird gerne verwendet, um Erlebtes zwischen Familie und Arbeitsort auszutauschen (vgl. TN6 nach: ZM 7-7, ZM 16-16, ZM 18-18, ZM 46-46). Tim hat die Fähigkeiten, mit entsprechenden UK-Angeboten durch eine mundsprechende Person vertiefte Gespräche zu führen, wie im Interviewverlauf feststellbar. Auch der Kommunikationsordner ist eine Möglichkeit, um mit Tim ins Gespräch zu kommen. Er selbst bewertet den Einsatz des Kommunikationsordners auch als hilfreich für sich, nachdem er gemeinsam angewendet wurde. Er kann sich vorstellen, diese Technik am neuen Bildungsort anzuwenden (vgl. TN6 nach: ZM 47-47, ZM 69-69).

2.5.7 Wünsche

In den beiden Interviews mit Tim taucht der Wunsch nach einer Flugreise in den Urlaub mit seiner Familie auf. Er sprach darüber bereits im ersten Interview und zeigte über den Kommunikationsordner an, dass er zusammen mit seiner Familie in den Urlaub fliegen wird. Danach wird er entspannt an der neuen Arbeitsstelle beginnen. Hier gab Tim zu verstehen, dass die Reise stattfinden wird (vgl. TN6 vor: ZM 22-22, ZM 22-23, ZM 71-71). Im Interview nach dem Wechsel wird durch die Mutter klar, dass es sich hierbei um einen Wunsch gehandelt habe, den Tim hat. Denn sie haben den Sommerurlaub gemeinsam mit der Familie zu Hause verbracht: Sie waren beim Bowling und am See. Er ist gemeinsam mit seiner Mutter Caprio und Roller gefahren. Das Missverständnis konnte im Nachgang festgestellt und aufgelöst werden (vgl. TN6 nach: ZM 11-12).

2.6 Fallvignette „Johannes“ – Kontrastierung aufgrund vorsymbolischer Kommunikationskompetenzen und Schwere der Beeinträchtigung

2.6.1 Präskript zu „Johannes“

Johannes ist zum Zeitpunkt der Befragungen 19 Jahre alt. Die medizinische Diagnose lautet Cerebralparese. Er ist Rollstuhlfahrer und benötigt zur Fortbewegung auch Assistenz. Er lebt seit einigen Monaten im Internat der schulischen Einrichtung, d. h. die veränderte Wohnsituation während der Woche ist noch neu für alle Beteiligten. Im Alltag benötigt er umfassende Unterstützung bei der Verrichtung sämtlicher Aktivitäten wie Körperpflege, Nahrungsaufnahme, Wechsel der Körperposition. Seine Lautsprache und seine expressiven Ausdrucksmöglichkeiten sind schwer beeinträchtigt. Das Sprachverständnis wird von seinen Bezugspersonen als mittelgradig bis schwer beeinträchtigt eingeordnet. Eine solide Ja/Nein-Kommunikation ist mit ihm bisher noch nicht möglich. Relevante Ausdrucksformen sind: Mimik/Körpersprache, Vokalisation, Objekte, nicht elektronisches Kommunikationsmedium „Ich-Buch“, neuerdings symbolbasierte Ja/Nein-Karten auf seinem Rollstuhltisch, einfaches elektronisches Kommunikationsgerät „Step-by-Step“, das z. B. zur Aufnahme von Wochenendberichten dient, von denen Johannes nach seiner

Rückkehr im Internat oder Schulalltag durch Auslösen der Gerätetaste berichten kann. Seit einigen Monaten hat er ein komplexes elektronisches Kommunikationsgerät „Tobii" mit spezieller Software und Augensteuerungsfunktion. Er kann darüber erste Felder auf der Geräteoberfläche per Augensteuerung auslösen und so beispielsweise sich eine Geschichte selbst vorlesen lassen. Offen ist derzeit noch, wie gezielt er die Felder und deren Inhalte auslöst. Er lernt den Umgang mit dem neuen Hilfsmittel aktuell kennen und wird durch eine Assistentin im schulischen Alltag dabei unterstützt. Die Effektivität von Johannes' Kommunikation mit dem neuen Gerät lässt sich mit der Kategorie „Anfänger" typisieren. Andere genannte Kommunikationsmedien heben Kommunikationsbarrieren mit Johannes wenig bis gar nicht auf, sie bewirken jedoch Selbstwirksamkeitserfahrungen. In den konkreten Interviews wird deutlich, dass ein gezieltes Antworten auf Fragen nicht möglich ist und alternative Kommunikationssignale per Ja/Nein-Zeichen nicht greifen. Unter Einbeziehung der Schulassistenz wird die Beteiligung eines primär basal kommunizierenden jungen Erwachsenen möglich und auf Zeichen des Wohl- oder Unwohlseins ein großes Augenmerk gelegt. Er reagiert ausdauernd, aufmerksam, wach und mit Freude auf Ansprache. Ein Wechsel von der Schule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung in die Tagesförderstätte beim gleichen Träger steht an. Eine Einzel-Assistenz wird am neuen Bildungsort nicht mehr verfügbar sein. Die gemeinsame Interaktion und Kommunikation mit Johannes auf vorsymbolischer Ebene (frühe Kommunikationsstufe) wird beispielhaft verdeutlichen, welche Kontextfaktoren in solch einem Fall von Bedeutung sind, um den Übergang und bereits angebahnte Kommunikationsunterstützung gelingend zu gestalten.

2.6.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation

Johannes zeigt kommunikative Kompetenzen auf dem Weg zwischen intentionaler und symbolischer Kommunikation[56]: d.h. es ist in der Verständigung mit ihm nicht sicher möglich, eine Ja/Nein-Kommunikation zu praktizieren. Er zeigt Aufmerksamkeit und Interesse am Gegenüber und ist offen für Aktivitäten und Dinge, die in seinem unmittelbaren Umfeld geschehen. Dies konnte im Zuge der teilnehmenden Beobachtungen in seinem Wohn- und Lebensumfeld erfasst werden. Die Betreuungs- und Fachkräfte in der Schule und im schulischen Internat[57] sind auf genaue Beobachtung der körpereigenen Signale von Johannes angewiesen, um die Interaktion und Kommunikation im Alltag mit ihm zu praktizieren. So schildert bspw. eine Erzieherin im Internat, dass sie zögerliches Verhalten von Johannes als „Nein" verstehe. Er könne auch „Ja" deutlich aussprechen. Es ist allerdings nicht stetig und in allen Alltagsituationen vorhanden. Es sei von seinem Willen und Bedürfnissen abhängig. Um die Kommunikation mit ihm zu unterstützen, setzen sie im Wohnbereich Symbole ein, die Räume kennzeichnen und ihm dadurch räumliche Orientierung geben sollen. Den Einsatz von Ja- und Nein-Symbolen wenden sie auch an. Diese sind auf seinem Rollstuhltisch angebracht, und er habe sie bereits in die WG mitgebracht. Durch den Blick und das Zeigen auf diese visuellen Elemente soll die Kommunikation zwischen ihm und den Betreuungs- und Fachkräften unterstützt werden. Dennoch existieren Verständigungsschwierigkeiten zwischen Johannes und den mundsprechenden Personen (vgl. EWGTN5 nach: ZM 10-10, ZM 11-16). Als hilfreich für

56 Einschätzung der kommunikativen Kompetenzen vgl. Leber (2017)

57 Johannes hat bereits vor seinem Wechsel von der Schule in die Förderstätte einen Wechsel des Wohnens vollzogen. Er wohnt 5 Tage/Woche seit 1 Jahr im Internat der Schule.

die Kommunikation mit Johannes wird die Anwendung und das Zeigen von konkreten Gegenständen wie „Käse und Wurst“ oder „Multivitaminsaft und Apfelsaft“ als Auswahloptionen von der Erzieherin genannt (vgl. EWGTN5 nach: ZM 21-24). Ihm bekannte Gegenstände von „Essen und Trinken“ könne Johannes klar und deutlich auswählen. Wobei Unbekanntes für Zögerlichkeit und Unsicherheit in seinem Auswahlverhalten sorge (vgl. EWGTN5 nach: ZM 25-30). Es sind auch körpereigene Signale für „Hunger“: ein Schmatzen und „Durst“: ein Schluckgeräusch vorhanden. Diese Information haben die Eltern an die Fach- und Betreuungskräfte weitergegeben, so dass sie auf die spezifischen Signale reagieren können und diese mit in den Alltag einbinden. Auch hier teilt die Erzieherin mit, dass eine gewisse Unsicherheit in der Kommunikation mit Johannes übrigbliebe (vgl. EWGTN5 nach: ZM 31-32). Zeit sei hilfreich, um die Kommunikation und Verständigung zwischen Johannes und den mundsprechenden Personen zu befördern, indem seine Reaktionen und sein Verhalten auf die angebotene Unterstützte Kommunikation per Gegenstände und Symboleinsatz sich weiterentwickeln können (vgl. EWGTN5 nach: ZM 25-30). Hier sei auch die heilpädagogische Einzelförderung ein hilfreicher Faktor für Johannes' Kommunikation in der Transition: Dort werde die UK-Förderung auf Basis von UK-Kompetenzanalyse und Vernetzung mit der vorhandenen bereichsübergreifenden UK-Beratungsfachkraft der Institution, welche auch u.a. in der Förderstätte zuständig sei, angeboten. Dieses Angebot heilpädagogischer Einzelförderung solle das Vorankommen von Johannes in der Anwendung Unterstützter Kommunikation mit befördern (vgl. EWGTN 5 nach: ZM 83-96).
Seine Lehrerin benennt die komplexe elektronische Kommunikationshilfe „My-Tobii“ als neuen hilfreichen Faktor der Kommunikation für Johannes, mit dem er vor ein paar Monaten versorgt worden sei.

> „Und der My-Tobii eröffnet ihm jetzt eigentlich völlig neue Welten, die er auch ganz toll nutzt und glaube ich unheimlich viel Spaß daran hat.“ (FKSTN5 vor: ZM 3-3, #00:00:24-9# - #00:01:55-6#)

Sie sieht neue Kommunikationsmöglichkeiten, die mit Hilfe dieses augensteuerbaren Sprachausgabegerätes für Johannes möglich werden: Zuvor habe er über einen Taster Erlebnisberichte oder Begrüßungen wie „Guten Morgen“, die seine Schulbegleitung täglich für ihn aufgesprochen habe, per Hand auslösen können (vgl. FKSTN5 vor: ZM 3-3, ZM 33-33). Jetzt würden sich „neue Welten“ über das Sprachausgabegerät für ihn eröffnen (FKSTN5 vor: ZM 3-3). Für die Übung mit dem Gerät und dem Erwerb neuer Kommunikationskompetenzen ist die Schulbegleitung als Assistenz ein hilfreicher Faktor der Kommunikation. Durch ihre zeitliche Ressource ist es ihm möglich in einer Einzelsituation mit ihr die komplexe Kommunikationshilfe und deren Kommunikationsinhalte besser kennenzulernen. Sie übt mit ihm am Gerät zur Vorbereitung für mehr Einsetzbarkeit im Unterricht und Klassenverbund. Bisher habe er im „Morgenkreis“ der Klasse damit gearbeitet. Die sensible Technik und schnelle Ablenkbarkeit verursachen noch Schwierigkeiten der Einsetzbarkeit in der Klasse. Er müsse sich darauf konzentrieren können, was durch die Einzelsituation mit der Schulbegleitung ermöglicht wird (vgl. FKSTN5 vor: ZM 3-3, ZM 4-5, ZM 34-34). Vertraute Personen wie die Lehrerin selbst als auch die Schulbegleitung kennen kommunikative Kompetenzen nonverbaler Art und Weise des Schülers. Sie können Gestik und Mimik als Kanäle des Ausdrucks verstehen wie auch seine Stimmung und Wohlbefinden durch körperliche Reaktionen und Verhalten „lesen“. Die Einbindung der Kompetenz zur Ja/Nein-Kommunikation können auch sie nicht sicher mit Johannes praktizieren (vgl. FKSTN5 vor: ZM 10-11, ZM 3-3).

In der Förderstätte werde auch seine Körpersprache als Ausdrucksmittel von Befindlichkeiten betrachtet, die mit der Zeit für die Betreuungskräfte besser zu verstehen sei. Er könne auch „Ja" und „Nein" deutlich aussprechen, dennoch braucht es die Beobachtung der Körpersprache in Kommunikationssituationen mit ihm (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 10-10, ZM 59-60). Beim Essen und Trinken könne Johannes über körpereigne Signale (Lippen schließen, Kopf wegdrehen) mitteilen, ob er etwas (nicht) mag (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 55-58). Ein gelingendes Beispiel der Ja/Nein-Kommunikation über Gegenstände wird von der Gruppenleitung in der Förderstätte beschrieben: „Magst Du heute Spezi trinken?" Johannes würde dann mit „Ja!" antworten und eine direkte Umsetzung durch gemeinsames Holen des Getränkes am Automaten erfolge (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 45-45).

2.6.3 Dabei-Sein-Können

Johannes wohnt seit einem Jahr im Internat. Dort lebt er fünf Tage pro Woche. Es handelt sich um ein Angebot der örtlichen Komplexeinrichtung für Menschen mit Behinderungen. Zu dieser gehört auch die Schule und die Förderstätte, in die er gegenwärtig seinen Wechsel vollzogen hat. Er hat den Übergang in eine neue Wohnumgebung vor einem Jahr vollzogen. Es war zunächst schwierig im Miteinander und seiner Teilhabe am Internatsangebot. Dies machte sich im Verhalten von Johannes deutlich: Abwehr und Verweigerung bei Essens- und Trinksituationen. Das Personal und Johannes mussten sich zunächst kennenlernen, aneinander „gewöhnen" und dabei waren die Eltern unterstützend, indem sie den Umgang miteinander und sein Verhalten in der Anfangszeit begleitet haben (vgl. EWGTN5 nach: ZM 108-108). Das Dabei-Sein-Können im Internat habe sich positiv entwickelt: Heute sind die genannten abwehrenden Verhaltensreaktionen bei Nahrungsaufnahme nicht mehr vorhanden. Die Möglichkeit einer Eins-zu-Eins-Betreuung, d. h. eine Betreuungskraft ist für Johannes zuständig und nicht gleichzeitig für weitere Bewohner*innen, hat diese positive Entwicklung zur Teilhabe an Wohnen und Gemeinschaft im Internat bewirkt. Die Entwicklung von Vertrauen und die Gewöhnung an die neue Umgebung sei ihm gelungen (vgl. EWGTN5 nach: ZM 109-114). Die alltäglichen Angebote des Internats umfassen: Körperpflege, Versorgung mit Mahlzeiten, Mobilität und Teilhabe an Bildungs- und Betätigungsmöglichkeiten der Förderstätte sowie an Therapieangeboten. Erholungspausen, TV-Sehen, Gemeinschaftserleben, Kochen und Nachtruhe sind weitere Aktivitäten, die Johannes dort angeboten und ermöglicht werden (vgl. EWGTN5 nach: ZM 73-74). Die Interessen des jungen Erwachsenen in seiner Freizeit sind: Kopfball aus Liegeposition am Boden spielen, Musik hören, TV-Abende, Einkaufen fahren, Duschen (mit größter Freude), Snoezelen und Massagen (vgl. EWGTN5 nach: ZM 43-48).

Seine positive und lebensfrohe Ausstrahlung führe bei seinen gleichaltrigen Mitbewohner*innen zur proaktiven Kontaktaufnahme, und er werde aktiv von den Peers in die Gemeinschaft eingebunden. Das gemeinsame Teilen von Stimmung und Freude unter ihnen würde gelingen. Eine Kommunikation auf Basis verbaler Ja/Nein-Mitteilungen ist zwischen ihnen nicht möglich. Gestik und Lachen seien für das Dabei-Sein-Können unter Peers und von ihnen nicht ausgegrenzt zu werden, sehr hilfreich (vgl. EWGTN5 nach: ZM 43-48). Die Nutzung des Wohnangebots im Internat ist in den Ferienzeiten und an den Wochenenden nicht möglich, so dass Johannes in diesen Zeiten bei seinen Eltern zu Hause lebt. Angedacht ist, dass er perspektivisch seine Teilhabe am Wohnen im Wohnbereich für Erwachsene fortsetzt, sobald dort ein Wohnheimplatz frei wird (vgl. EWGTN5 nach: ZM 97-106).

Das Dabei-Sein-Können im Unterricht wird neuerdings durch die Anbahnung des Einsatzes eines komplexen elektronischen Sprachausgabegerätes gefördert. Johannes lernt bspw. „im Morgenkreis“ eine Begrüßung damit zu kommunizieren und zusätzlich den Namen von Mitschüler*innen per Foto auf dem Gerät auszuwählen, welche in dieser Weise von ihm begrüßt werden. Er kann Geschichten im Unterricht vorlesen, und dazu müssen seine Mitschüler*innen Fragen beantworten. So soll er erfahren, dass er zur Kommunikation mit anderen auch etwas beitragen kann (vgl. FKSTN5 vor: ZM 3-3). Grundsätzlich würde er von seinen Peers in der Klasse immer gut miteingebunden werden. Sie hätten allerdings weniger direkte Kommunikation mit ihm (vgl. FKTN5 vor: ZM 8-10).
Einfache technische Kommunikationshilfen und batteriebetriebene UK-Mittel wie: „Taster“, „Powerlink“, „All-Turn-It-Spinner“ ermöglichen ihm seit Längerem Teilhabe am Unterricht. Diese kommen in den Fächern „Fachpraxis“ bspw. beim „Papier Schreddern“ oder der „Hauswirtschaft“ durch ihn zum Einsatz, und er kann dadurch Tätigkeiten über die Geräte ausüben (vgl. FKSTN5 vor: ZM 5-7). Diese Arbeitskompetenz wurde auch im Zuge der videogestützten Interviewdurchführung mit ihm und seiner Schulbegleitung eindrücklich von ihm praktiziert. Das Zusammenspiel der assistierenden Unterstützung durch die Schulbegleitung und seiner Möglichkeiten, eigene Fähigkeiten dadurch und über die technischen Hilfen zur Entfaltung zu bringen, bewirkte bei Johannes freudige und lebendige Momente des Dabei-Sein-Könnens. Diese angebahnten Formen der UK wie auch das neue komplexe elektronische Kommunikationsgerät bieten ihm Teilhabechancen, die auch in der Förderstätte beim Arbeiten greifen könnten: Aus Sicht der Lehrerin bestehe die Möglichkeit, über das neue „My-Tobii-Gerät“ auch in der Förderstätte seine Entwicklung weiter zu fördern. Es sei gerade ein „Fenster aufgegangen“, an dem man zukünftig dort weiterarbeiten sollte (vgl. FKSTN5 vor: ZM 28-29).
Das Dabei-Sein-Können beim Arbeiten in der Förderstätte findet in einer kleineren Gruppe statt. Johannes und drei weitere junge Erwachsene mit komplexen Beeinträchtigungen werden dort von zwei Betreuungskräften versorgt. Aktivitäten, die ihm angeboten werden, sind: Pflege, Nahrungsversorgung, Positionswechsel des Körpers: Zeiten außerhalb des Rollstuhls im Stehständer. Montags findet eine „Morgenrunde“ mit der Gruppe statt, denn an diesem Tag wäre viel vom Wochenende zu berichten. Man geht gemeinsam anstehende Termine durch und wünsche sich gegenseitig einen „Schönen Tag“. Eine Mitteilungsmöglichkeit für die Morgenbegrüßung müsse für Johannes noch angelegt werden, d. h. auf der Kommunikationshilfe erstellt werden (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 6-8, ZM 34-36, ZM 62-62, ZM 38-38). Eine Tätigkeit wird von der Betreuungskraft genannt, für die auch Johannes zuständig sei: der Postdienst. Diese Aufgabe erledige die Gruppe gemeinsam und hole in der Verwaltung täglich die Post zur Verteilung in der Förderstätte ab. Dies erfolge spontan und viele möchten gerne dabei sein (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 37-38).

2.6.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens

Es sind Verständigungshindernisse zwischen Johannes und dem Personal des Internats feststellbar. Eine Verständigung über das vorhandene komplexe technische Kommunikationshilfsmittel mit Augensteuerung gestalte sich noch schwierig, und dieses müsse perspektivisch noch mehr in den Alltag des Internatsgeschehens eingebunden werden. Bisher sei dies aufgrund der laufenden „Erprobungsphase“ noch nicht im Internat im

Einsatz. Dort kommuniziere man mit Johannes viel über körpereigene Signale und Verhaltensreaktionen, die auf Ablehnung und Wollen schließen lassen oder ein ausgesprochenes „Ja" als auch symbolunterstützte Kommunikation, allerdings nicht immer mit Eindeutigkeit (vgl. EWGTN5 nach: ZM 10-10).

> „I: Gibt es denn aus Ihrer Sicht auch von TN 5 selber Situationen, wo er Kommunikation initiiert?
>
> EWGTN 5: Also, anhand von der Mutter haben wir einiges mitbekommen, wie er sich äußert, zum Beispiel wenn er Hunger hat oder wenn er Durst hat. Also beim Hunger fängt er das Schmatzen an zum Beispiel. Oder beim Trinken macht er so ein Schluckgeräusch. Er schnalzt auch manchmal, was ein bisschen deuten soll. Man weiß es im Prinzip nicht, ob es so ist oder nicht. Weil er ja doch ein bisschen geistig beeinträchtigt ist. Aber wir äußern uns jetzt, wenn er das macht, dann: Okay, TN 5 hast du Hunger? Und dann kommt klar meistens ja. Oder halt, er zögert wieder. Aber so gewisse Geräusche oder so, kann er machen, wo wir sagen: Okay, da deuten wir jetzt Hunger oder Trinken daraufhin. Genau. Aber ansonsten gestaltet es sich schwierig das von ihm selber was kommt. Genau." (I; EWGTN5 nach: ZM 31-32, #00:05:32-7# - #00:06:26-4#)

Es existieren körpereigene Signale und Geräusche für „Hunger" und für „Trinken". Dennoch bleibt eine gewisse Ungewissheit da, was genau er meint. Die Betreuer*innen binden die von der Mutter an sie übermittelten Signale ihres Sohnes im Alltag mit ein und reagieren mit Ansprache und Fragen darauf. Aufgrund seiner geistigen Beeinträchtigung sei es schwierig, das von ihm selbst weitere Kommunikationsinhalte initiiert werden (vgl. EWGTN5 nach: ZM 31-32).
Es sei oftmals schwer einzuschätzen, was Johannes möchte oder nicht möchte, trotz dessen ihm Symbole für Bedürfnisse, Aktivitäten und zur räumlichen Orientierung von den Betreuungs- und Fachkräften angeboten würden. Da er nicht verbal kommunizieren kann, versucht man sich bestmöglich über seine Gestik, sein Lachen oder nicht Lachen sozusagen spekulativ dem inhaltlich zu nähern, was ihm gefällt oder nicht gefällt. Sie würden gerne mehr von Johannes direkt erfahren, indem er sich mehr äußert (vgl. EWGTN5 nach: ZM 65-72).
Im Unterricht wird der Einsatz des „My-Tobii" angebahnt, allerdings sei es derzeit noch schwierig, dass Dabei-Sein-Können und die Kommunikation mit Hilfe des Gerätes dort zu praktizieren, weil die Konzentration und das Kennenlernen der vorhandenen Kommunikationsinhalte noch der Einzelförderung bedürfen. Dies erfolgt außerhalb der Klasse, indem die Schulbegleitung mit Johannes am Gerät trainiert (vgl. FKSTN5 vor: ZM 4-5). Die Unsicherheiten in der symbolunterstützten Kommunikation zwischen Johannes und der Lehrerin wie Schulbegleitung sind ebenso wie beim Personal des Internats vorhanden. Auch die Ja/Nein-Kommunikation wird vom Schulpersonal als nicht klar entwickelt eingeordnet. Fremde Personen könnten die körpereigenen Signale, die Johannes bietet, nicht verstehen (vgl. FKSTN5 vor: ZM 3-3, ZM 22-23, ZM 10-11). Perspektivisch wird von der Lehrerin die Hoffnung ausgesprochen, dass die angebahnten UK-Mittel auch in der Förderstätte beim Arbeiten eingebunden werden. Fehlender Einsatz dieser führt im Umkehrschluss zu stärkeren Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens am neuen Bildungsort (vgl. FKSTN5 vor: ZM 32-33). Sie hofft auch, dass die notwendige Assistenzleistung, die im schulischen Kontext vorhanden war, auch in der Förderstätte als Ressource zur Verfügung steht. Der Betreuungsschlüssel sei hoch und es müsste aus ihrer Sicht möglich sein, die UK-Förderung fortzuführen. Eine UK-Fördergruppe existiere dort auch. Nach dem Verlauf der UK-Fortsetzung werde sie sich selbst nach dem Wechsel vor Ort erkundigen (vgl. FKSTN5 vor: ZM 34-35).

Nach dem Wechsel in eine Gruppe von insgesamt vier jungen Erwachsenen mit komplexen Beeinträchtigungen der Förderstätte wird Johannes gemeinsam mit ihnen von zwei Betreuungskräften tagsüber begleitet (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 6-8). Eine Assistenz, wie er sie als Ressource während der Schulzeit zur Verfügung hatte, gibt es dort nicht mehr. Das führt zu fehlender Unterstützung bei dem in der Schule frisch angebahnten UK-Förderansatz und lässt diesen stagnieren (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 14-14, ZM 85-85). Das Interview mit der Gruppenleitung Förderstätte zeigt Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins, die durch Kommunikationsinkompetenzen von UK-Nutzer und mundsprechender Person bedingt sind. Dies betrifft konkret sie beide im Gruppenalltag (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 10-10, ZM 15-16, ZM 31-34, ZM 39-40). Ebenso sind in diesem Fall ein hoher Anteil an Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins in der Haltung und Einstellung der Begleitperson am Arbeitsort begründet. Die Methodenkompetenz zur Begleitung und Förderung von Johannes über Mittel der UK fehlt (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 14-14, ZM 15-16, ZM 19-24, ZM 25-28, ZM 39-40, ZM 44-44, ZM 58-58, ZM 62-63, ZM 64-67, ZM 68-70, ZM 70-73). Die Einbindung des UK-Förderansatzes in das alltägliche Angebot der Förderstätte wird aufgrund mangelnder Zeit und fehlender Planbarkeit des Tagesgeschehens, auf das die Betreuungskraft mit hoher Flexibilität reagiere, schwierig möglich (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 14-14, ZM 15-16). Es sei nicht zu verallgemeinern, dass zeitliche Ressourcen und Rahmenbedingungen den UK-Förderansatz verhindern. Die Betreuungskraft erkennt den Bedarf an kontinuierlicher Förderung von Johannes, allerdings sind die Gegebenheiten, die der Gruppenalltag täglich bringe, verschieden, und die Vorhaben des Tagesangebotes ließen sich mal realisieren und mal nicht (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 17-18). Weiter wird von ihr benannt, dass es zu Schwierigkeiten bei der Gruppenalltagsgestaltung kommen kann, wegen Krankheitsfällen bei den Betreuungskräften. Dann werden Notwendigkeiten wie Essen und Pflege erledigt und andere Betreuungsleistungen können aufgrund der Personalknappheit nicht erfolgen (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 20-20). „*Dann muss ich gucken, dass ich meinen Tag so gut wie es geht über die Bühne* bringe.“ (GLFÖTN5 nach: ZM 20-20, #00:09:44-8# - #00:10:48-2#). Ein Abwägen sei von ihr dann gefordert, auch in Hinblick auf das Angebot an Johannes. Fehlende Möglichkeiten der Planung von kontinuierlichen Angeboten in der Gruppe, aufgrund von Unterbrechungen durch tagesaktuelle Ereignisse wie die Personalknappheit, hindern das Dabei-Sein-Können an der Arbeit und die Einzelförderung in der Kommunikation. Die fehlende Assistenz, wie es zuvor durch die Schulbegleitung möglich war, hat zusätzlich verstärkende Effekte auf die erläuterten Barrieren in der Förderstätte (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 14-14, ZM 19-24, ZM 85-86).

Eine Kontaktaufnahme zu Peers in der Gruppe der Förderstätte wird von Johannes, wie auch umgekehrt von anderen zu ihm, nicht praktiziert. Es wurde von den Betreuungskräften versucht, Kontakt und Interaktion untereinander anzubahnen bspw. über gemeinsames Ballspiel, was nicht gelang (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 39-40).

Demzufolge sind die Kontakte zu Peers am Arbeitsort nicht möglich. Das unterscheidet sich zur Situation vor dem Wechsel in der Schule wie auch gegenwärtig in der Wohngemeinschaft. Dort wird Johannes von anderen Gleichaltrigen aktiv mit eingebunden (vgl. EWGTN5 nach: ZM 43-48; FKSTN5 vor: ZM 8-10). Ein Erklärungsansatz liegt in der Homogenität der Gruppenmitglieder in der Förderstätte begründet (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 6-8). Aufgrund ihrer Sinnes- und Kommunikationsbeeinträchtigungen sind eigenständige Kontaktaufnahmen untereinander nicht zu beobachten und benötigen individuelle Unterstützung, um diese zu ermöglichen. Das setzt Fachkompetenz und

Wissen über kommunikative Kompetenzen der intentionalen und vorsymbolischen Entwicklungsstufen voraus (vgl. Leber 2017).

Exkurs: Abbau von Barrieren durch UK-Implementation

Hier wird erkennbar, dass die Interaktion und Kommunikation zwischen Johannes und seinen mundsprechenden Gegenüber stark davon abhängig sind, dass stetig und gezielt die Anwendung von alternativer, gegenständlicher wie ersten Ansätzen symbolunterstützter Kommunikation im Alltag praktiziert werden. Trotz dessen Unsicherheiten in der Verständigung über diese Kanäle bestehen, wird eine kontinuierliche und verlässliche Anwendung dazu verhelfen, mehr Verständigung und Sicherheit im alltäglichen Miteinander zu erlangen. Die fachliche Beratung und Begleitung der Betreuungs- und Fachkräfte im Internat wie der Förderstätte hinsichtlich dieses UK-spezifischen Entwicklungsprozesses ist für den Abbau der Barrieren in der Kommunikation und dem Dabei-Sein-Können zentral. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Implementation gezielter UK-Förderung – auch im Internat wie in der Förderstätte – ohne diese professionelle Begleitung eigenständig gelingt.
Außerdem wird im Fall von Johannes der sogenannte *hemmende Haltungs- und Institutionseffekt auf Kommunikation und Teilhabe*, wie er im Fall von Alexander im empirischen Material nachgewiesen werden konnte, auch ersichtlich. Beide junge Erwachsene erhalten ihr Leistungsangebot der Förderstätte beim gleichen Leistungserbringer – jedoch in verschiedenen Gruppen. Unabhängig von verschiedenen kommunikativen Entwicklungsständen und Versorgungen mit alternativen Kommunikationsmitteln, kommt es bei beiden zur Stagnation der UK nach dem Wechsel von der Schule in die Förderstätte. Der Wille des jungen Erwachsenen und seine Entscheidungsfreiheit sei ausschlaggebend in der Förderstätte, ob es weiterhin zum Einsatz der UK-Mittel käme. Fehleinschätzungen der Ausdrucksmöglichkeiten, was Johannes wünscht oder nicht wünscht, führen zu Nicht-Ermöglichung von Räumen Unterstützter Kommunikation. Die Argumentation der Betreuungskräfte, man sei in der Erwachsenenwelt und müsse akzeptieren, wenn Johannes oder auch Alexander den Einsatz des „Talkers" ablehnten, verstärkt die Barrieren und hindert Kommunikationsentwicklung (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 64-67, ZM 68-70; FKTN4 nach: ZM 107-110).

2.6.5 Übergang

Der Wechsel von der Schule in die Arbeitswelt bringt wie bei jedem Menschen, Veränderungen mit sich, so die Erzieherin. Im Fall von Johannes ist aus Sicht der Erzieherin im Internat das „Erwachsenensein" eng verbunden mit dem Wechsel in die Förderstätte. Das bedeutet, dass er dort keine Assistenz mehr zur Seite hat, wie es durch die Schulbegleiterin zuvor erfüllt wurde. Ihm wird nichts mehr „abgenommen", denn diese Unterstützung aus Schulzeiten, die ihm vieles abgenommen habe, existiert dort nicht mehr. Er muss einfach dort in der Arbeitswelt ohne Assistenz dabei sein. Das sei kennzeichnend für die Förderstätte und befördere das „Erwachsensein" von Johannes. Dies unterscheide sich von der Situation im Wohnen, wo diese Veränderung hin zum „Erwachsensein" nicht so deutlich bemerkbar sei (vgl. EWGTN5 nach: ZM 57-64). Zu Beginn des Wechsels in die Förderstätte zeigte Johannes somatische Reaktionen, unruhiges Verhalten und das Verweigern des Trinkens waren auch dort gegeben. Zeit und Geduld im Miteinander und die Möglichkeit, Ankommen zu können waren hilfreich, um dann das neue Angebot der Förderstätte wahrnehmen zu können (vgl. EWGTN5 nach: ZM 115-127). Diese

Verhaltensveränderung, bedingt durch einen Übergang, schildert auch die Lehrerin: Johannes zeigte sie auch beim Wechsel in das Internat. Auch seine Emotionalität war in dieser Zeit des Übergangs und der damit verbundenen Umstellung auf eine neue Umgebung und neue Bezugspersonen verändert: Im Unterricht teilte er freudvolle Stimmungen nicht mehr – so wie zuvor. Vertraute Bezugspersonen, wie sie selbst, konnten diese Veränderungen feststellen (vgl. FKSTN5 vor: ZM 11-11, ZM 12-19). Der Übergang von der Schule in die Förderstätte erfolgt nun ein Jahr nach dem bereits vollzogenen Wechsel in das Internat. Er wechselt seinen Bildungsort innerhalb des gleichen Einrichtungsträgers (vgl. FKSTN5 vor: ZM 12-19, ZM 20-22). Die Übergangsgestaltung zwischen den Bildungsbereichen beinhaltet nach Angaben der Lehrerin: das von ihr zu bearbeitende Übergabeformular und die Einbindung der UK-Beratungsfachkraft. Diese berät bereichsübergreifend zu Fragen Unterstützter Kommunikation beim Wechsel aus der Schule in die Förderstätte. Die Lehrerin nennt hier mehr vermutend, dass die UK-Beratungsfachkraft auch in der Förderstätte den Übergang hinsichtlich UK-bezogener Inhalte noch begleiten wird (vgl. FKSTN5 vor: ZM 30-31). Johannes wird mit ausgestatteten UK-Mitteln wie das in der Schule erstellte „Ich-Buch“, seinen komplexen als auch einfachen elektronischen Kommunikationshilfen („My-Tobii“ und „Step-by-Step“) in die Förderstätte wechseln. Hier zeigt sich die Lehrerin ebenso hoffnungsvoll, aber nicht sicher, dass es zur Fortsetzung der UK-Förderung nach dem Wechsel kommen wird (vgl. FKSTN5 vor: ZM 32-33). Eine Veränderung im Übergang zur Förderstätte besteht darin, dass die Assistenz, die Johannes durch seine Schulbegleiterin erhalten hat, nicht mehr gegeben sein wird. Sie hat ihn beim Trainieren und Ausprobieren der UK-Mittel in Einzelförderung unterstützt (vgl. FKSTN5 vor: ZM 3-5). Hierzu nennt die Lehrerin erneut die Hoffnung auf etwas: Dadurch das ein hoher Betreuungsschlüssel in der Förderstätte vorhanden sei, könne UK-Förderung vom Personal dort fortgesetzt werden. Sie persönlich möchte nach dem Wechsel nachhören, wie es vor Ort gelingt (vgl. FKSTN5 vor: ZM 34-35).

Vor dem Wechsel in die Förderstätte hat Johannes Praktika zu zwei Zeitpunkten für jeweils zwei Wochen dort in der Gruppe absolviert. Zunächst nahm auch seine Schulbegleitung daran teil. Jedoch schildert die Gruppenleitung der Förderstätte, das dies dazu führte, dass Johannes die Erfahrung, künftig keine Eins-zu-Eins-Betreuung zu haben, nicht vor Ort machen konnte und man sich entschloss, das Praktikum ohne Schulbegleitung fortzuführen (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 9-10). Hier wird ersichtlich, dass Gelegenheiten zur Übergabe von UK-Wissen der Schulbegleitung an die Betreuungskräfte der Förderstätte verpasst und nicht genutzt wurden.

Bisher hätten sie in der Förderstätte einen Übergabebogen der Schule erhalten und ein kurzer Termin zur Vorstellung der Gerätetechnik des „My-Tobii“ mit der Software „Communicator 5“ habe mit einem Berater für Kommunikationshilfen[58] stattgefunden. Bei Bedarf könnten sie den Berater weiterhin ansprechen (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 74-75, ZM 83-84). Ein Austauschgespräch zwischen der Lehrkraft, einer Beratungsstellenfachkraft UK[59] der Komplexeinrichtung und der Gruppenleitung Förderstätte habe kürzlich, gut einen Monat nach dem Wechsel des jungen Erwachsenen, stattgefunden. Dort war u. a. auch der UK-Förderansatz der Schule und wie dieser praktiziert wurde, Inhalt des Gesprächs. Ebenso wurde über Problematiken der Vergangenheit gesprochen wie auch zukünftige, die die Gruppenleitung vor allem in der nicht mehr vorhandenen Assistenzleis-

58 Die Komplexeinrichtung hat ein Beratungszentrum für Kommunikationshilfen.

59 Die Komplexeinrichtung hat eine Beratungsstelle für UK, welche u. a. zur Unterstützung bei der Förderplanung zur Kommunikationsentwicklung berät.

tung (Schulbegleitung) sieht. Das führe insbesondere im Internat zur ‚Umgewöhnung', da niemand mehr da sei, der Johannes nachträglich seine Sachen, die er in der Förderstätte benötige, holen könne (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 85-86). Mit der Wohngruppe des Internats fände ebenso ein Gespräch „zum Beschnuppern und Kennenlernen" statt (GLFÖTN5 nach: ZM 87-89). Festzustellen ist, dass die Übergangsgestaltung verspätet stattfindet. Die aktive Übergabe von UK-Förderinhalten im direkten Gespräch der Fach- und Betreuungskräfte werden weder in Praktika noch in frühzeitiger Gesprächsrunde praktiziert. So gehen konkrete Praxis- und Anwendungserfahrungen der UK verloren und Johannes Kommunikationsunterstützung erfährt dadurch eine Stagnation.

2.6.6 Technik

Der „Talker" wird im Internat bisher noch nicht eingesetzt, da er noch in der Erprobungsphase sei. Man erhofft sich im Internat, dass durch die künftige Anwendung der komplexen technischen Kommunikationshilfe die Kommunikation im Alltag mit Johannes verbessert wird (vgl. EWGTN5 nach: ZM 10-10). Weitere Mitbewohner*innen mit UK-Praxis und entsprechenden technischen Kommunikationshilfen gebe es in diesem Lebensbereich nicht (vgl. EWGTN nach: ZM 49-56). Es werden einfache technische Kommunikationshilfen eingesetzt: Johannes kann über diese bspw. beim Kochen beteiligt werden. Über einen Schalter an seinem Rollstuhltisch kann er Geräte an- und ausschalten (Radio, elektrisches Spielzeug). Ebenso nutzt man dort den „Step-by-Step", eine einfache technische Kommunikationshilfe, die besprochen werden kann von Angehörigen, Bezugspersonen auf der WG, in der Förderstätte. In dieser Weise werden Erlebnisberichte ausgetauscht, die Johannes durch Drücken der „Step-by-Step-Taste" abspielen lassen kann (vgl. EWGTN5 nach: ZM 75-83). Eine Schulung zur Anwendung der komplexen technischen Kommunikationshilfe findet demnächst statt, an der ein WG-Mitarbeiter teilnehmen wird, um auf den neuesten Stand zu kommen. Es ist ein Antrag für die Versorgung mit einem zweiten Geräteständer gestellt, um Erleichterung bei der Anbringung des „Talkers" auch im Internat zu bekommen, da der andere Geräteständer in der Förderstätte vorhanden ist (vgl. EWGTN5 nach: ZM 128-129).
Die Lehrerin schildert, dass Johannes den „My-Tobii" sehr gerne und mit Freude nutze. Er ist überwiegend in der Einzelsituation mit der Schulbegleitung am Gerät aktiv und übt die Anwendung über Augensteuerung. Diese anstrengende Form der Geräteansteuerung hat er zügig gelernt. Im Unterricht wird das komplexe Sprachausgabegerät vereinzelt schon eingesetzt und Kommunikationsinhalte wie Namen der Mitschüler*innen, Musikauswahl, Geschichten vorlesen lassen finden durch ihn Anwendung (vgl. FKSTN5 vor: ZM 3-3, ZM 4-5, ZM 26-27). Das neue Sprachausgabegerät habe im laufenden Schuljahr Entwicklung befördert: Seine Kommunikationsmöglichkeiten sind vielfältiger geworden, und über das Gerät konnte er hinsichtlich seiner kommunikativen Kompetenzen professionell Helfende im schulischen Kontext überraschen (vgl. FKSTN5 vor: ZM 24-25). Die Lehrerin sieht weiteres Entwicklungspotential bei Johannes durch Fortsetzung dieser spezifischen UK-Förderung – auch nach dem bevorstehenden Wechsel in die Förderstätte (vgl. FKSTN5 vor: ZM 28-29). Ebenso können einfache technische Geräte für die Durchführung von Tätigkeiten hilfreich sein. Johannes hat dies im Unterricht „Fachpraxis" erlernt: bspw. Papier zu schreddern, mit Hilfe der eigenständigen Ansteuerung über einen Taster und dem technischen Gerät „Powerlink" (vgl. FKSTN5 vor: ZM 5-7).

In der Förderstätte wird der „Talker“ als Beschäftigung für Johannes eingesetzt, indem er das auf dem Gerät auswählen kann, was ihm bereits bekannt ist. Das sei bspw. „Geschichten vorlesen“, die er einer jungen Frau vorlese (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 10-10). Ein gezieltes Aufgreifen der in Schule angebahnten UK-Ansätze ist in der Förderstätte nicht gegeben. Auf Nachfrage kann die Gruppenleitung die Möglichkeiten des Einsatzes seiner einfachen technischen Kommunikationshilfen nennen, offen bleibt allerdings, ob diese vor Ort auch zur Anwendung kommen (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 29-31). Die Ansteuerung der komplexen technischen Kommunikationshilfe sei mit Positionierung auf dem Rollstuhltisch am besten möglich. Eine Anwendung des „Talkers“ in der Stehposition werde aufgrund technischer Ansteuerungsschwierigkeiten und einer aufwendigen Neuausrichtung des Gerätes nicht praktiziert. Grundsätzlich sei es aber möglich, dass Johannes auch im Stehen etwas mit Hilfe des „Talkers“ vorlesen könne (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 38-38). Inwiefern er die Notwendigkeit der Praxis mit Kommunikationsgerät für sich sehe, könne die Gruppenleitung nicht einschätzen. Es wäre denkbar, dass es für ihn lediglich ein Computerspiel sei. Das müsse weiter beobachtet werden. Die Freude mit dem Gerät habe er (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 70-73).

2.6.7 Wünsche

Die Erlangung von Kommunikationskompetenzen über das Sprachausgabegerät und eine verbesserte Verständigung zu eigenen Bedürfnissen sind Wünsche der Erzieherin für Johannes. Dadurch wäre mehr Teilhabe am Alltag möglich. Die Kommunikation sei das „A und O“, was sich alle für ihn wünschen würden. Auch die Erlangung eines Wohnheimplatzes wünscht sie ihm (vgl. EWGTN5 nach: ZM 130-131).
Seine Lehrerin wünscht ihm, dass seine Möglichkeiten Unterstützter Kommunikation, welche er in der Schule kennengelernt und angeboten bekommen hat, in der Förderstätte erhalten und ausgebaut werden. Dazu sind Zeit für den Einsatz von Unterstützter Kommunikation und die Offenheit der dortigen Betreuungs- und Fachkräfte für sämtliche seiner Kommunikationsmittel zentral (vgl. FKSTN5 vor: ZM 38-39).
Die Gruppenleitung in der Förderstätte wünscht Johannes weithin die Zufriedenheit in der Gruppe, die er bisher signalisiert. Sie möchten mit ihm weiterkommen und für ihn das Bestmögliche herausholen. Er solle hinsichtlich seiner Selbständigkeit in seinem Tempo gefördert werden, auf Basis seiner Möglichkeiten, die vom Personal ergebnisoffen beobachtet und eingeschätzt werden müssen (vgl. GLFÖTN5 nach: ZM 90-91).

2.7 Fallvignette „Lisa“ – Kontrastierung aufgrund inklusiver Beschulung

2.7.1 Präskript zu „Lisa“

Lisa ist zum Zeitpunkt des Wechsels von einer Grundschule in eine Realschule auf Basis inklusiver Beschulung 11 Jahre alt. Sie wiederholte das dritte Grundschuljahr und befindet sich nach dem Wechsel im 6. Schulbesuchsjahr. Die medizinische Diagnose lautet: Dyskinetische Cerebralparese mit Athetose und Dystonie, Sprachentwicklungsstörung mit wenigen Lautsprachresten bei gutem Sprachverständnis. Die Förderschwerpunkte lauten: körperliche und motorische Entwicklung sowie Sprachheilförderung. Sie nutzt folgende Hilfsmittel: Rollstuhl (zunächst ohne elektrische Steuerungsoption, später mit), Rollator (z. B. in den Pausensituationen), Sprachcomputer mit zusätzlichem großem Bild-

schirm und einer Augensteuerung (Tobii mit Augensteuerung C12), Software-Programme: Multitext, Sono Key und Vokabularprogramm, Drucker mit Scanfunktion, Verstärker für die Lautstärke der Gerätesprachausgabe, nicht technische Buchstaben- und Zahlenkarte. Lisa wurde bereits im vorschulischen Lebensalter mit Mitteln der Unterstützten Kommunikation als Alternative zur nicht/kaum vorhandenen Lautsprache versorgt und gefördert. Sie zeigte dabei frühzeitig, dass ihr Sprachverständnis im Vergleich zu ihren sprachmotorischen Ausdrucksmöglichkeiten wesentlich ausgeprägter ist und sie mehr mitteilen möchte, als es ihr motorisch tatsächlich aufgrund von Beeinträchtigung möglich ist. Durch die baldige Versorgung mit einem ersten Sprachcomputer wird ihre Kommunikationskompetenz gefördert und ihre Möglichkeiten, sich mitzuteilen, sich in ein Gruppengeschehen einzubringen und zu lernen. Lisa zeigt Interesse an Ihren Mitmenschen und dem Geschehen in ihrem Umfeld. Sie ist offen, wissbegierig und freudvoll. Ihre motorischen Beeinträchtigungen hindern sie bei alltäglichen Aktivitäten des Lebens: Essen, Trinken sind erschwert möglich; körperliche Pflege und Fortbewegung sind ohne Assistenz und Hilfsmitteln nicht möglich. Die Wahrnehmung frühzeitiger Beratungs- und Therapieangebote wie auch die Einbindung von (über-)regionalen Expert*innen wurden von Lisas Eltern rege verfolgt. Ebenso wurde die Form der Beschulung – entsprechend neuesten rechtlichen Möglichkeiten – als inklusive gewählt. Der Eintritt in die Grundschule konnte aufgrund gegebener örtlicher Rahmenbedingungen nicht ortsnah erfolgen, so dass Lisas Beschulung zunächst in der Nachbargemeinde bis zum Austritt aus der Grundschule erfolgte. Einige wenige Kinder aus ihrem Kindergarten wechseln mit ihr gemeinsam an die Grundschule. In der Grundschule findet Lisa eine neue Freundin, die auch in der Freizeit zu ihr nach Hause zu Besuch kommt. Lisa zeigt Kontaktfreude und mag es, sich mit technischen Neuerungen zu befassen. Dies verfolgen auch ihre Eltern, um über die Nutzung von Apps per Handy oder Smarthome-Lösungen ihrer Tochter bestmögliche Einbezogenheit wie Autonomie im Alltag zu ermöglichen. Dies erfolgt z. B. bei der Ansteuerung von Geräten im Elternhaus: Musik an-, ausschalten. Auch die Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen, die mit Beginn der Mittelstufenzeit per WhatsApp-Nutzung, Snapchat oder Musically von zu Hause aus erfolgt, ist Lisa möglich. Es gibt ihr die Chance, trotz Beeinträchtigung mit Gleichaltrigen in Kontakt zu bleiben und diesen vor allem selbst initiieren zu können. Im Unterricht wird Lisa von einer Schulbegleitung fünf Tage pro Schulwoche unterstützt. Sie assistiert bei der Nutzung des Sprachcomputers, damit Lisa darüber Lerninhalte bearbeiten kann. Sie ist ihr ebenso beim Wechseln von Positionen behilflich und der Verpflegung während des Schulalltages. Eine Förderschullehrerin ist mit fünf Förderstunden pro Woche (Realschule) von zuvor acht Förderstunden pro Woche (Grundschule) für Lisas schulischer Lernförderung zuständig, die ergänzend zum regulären Lernangebot durch die Regelschullehrerin die Schülerin in ihrer Lernentwicklung an drei Tagen die Woche vor Ort unterstützt. Lisa freut sich auf den Wechsel an die Realschule und begegnet der bevorstehenden Veränderung offen und interessiert. Mit ihr gemeinsam werden auch die Schulbegleitung und die Förderschullehrerin an den neuen Bildungsort wechseln und Lisa weiterhin mit reduzierteren Zeitressourcen dort unterstützen. Da Lisa wegen der fehlenden Lautsprache auf ihre technische Kommunikationshilfe im kompletten Lernprozess angewiesen ist und die Augensteuerung des Gerätes nutzt, ist ihr Arbeitstempo erheblich verzögert. Demzufolge wurde ein beantragter Nachteilsausgleich hinsichtlich der allgemeinen Leistungsfeststellung und -bewertung für Lisa erfolgreich bewilligt.

2.7.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation

Zu Beginn des Wechsels aus einer Grundschule in eine Realschule auf Basis *inklusiver Beschulung* wird unmittelbar ersichtlich, dass ein Vorhanden-Sein der *vertrauten Assistenz* aus der vorherigen Grundschulzeit ein für Lisas Kommunikation sehr wichtiger Förderfaktor ist. Denn der Assistenz sind die alternativen Kommunikationsmittel wie augengesteuerter Sprachcomputer, nicht technische ABC-Buchstabentafel und körpereigene Ja/Nein-Signale vertraut. Sie unterstützt die Schülerin beim Anwenden dieser Kommunikationshilfen am neuen Bildungsort und bringt entsprechende Kompetenzen bereits mit (vgl. TN2 Beginn: ZM 6-6). Die Nutzung des bisherigen multimodalen Kommunikationssystems von Lisa ist durch die *beständige Assistenz* somit reibungslos möglich und wird im Unterricht auch nach dem Wechsel als Medium des Lernens und Mitteilens einbezogen (vgl. TN2 Beginn: ZM 12-12). So sorgt die Assistenz bspw. für die Zugänglichkeit von Lernmaterialien durch eine Aufbereitung der vom Lehrpersonal erstellten Arbeitsblätter, damit diese Unterrichtsinhalte und Aufgaben von Lisa auch über ihre Talker-Technik und Software bearbeitet werden können (vgl. TN2 Beginn: ZM 14-14; TN2 nach: ZM 26-28).

Lisas Mutter teilt mit, dass es resultierend aus den Erfahrungen in der Grundschulzeit wichtig sei, die neuen Lehrer*innen gleich zu Beginn in diese Anwendungsformen der Unterstützten Kommunikation mit einzubeziehen, welche die Assistenz für ihre Tochter leiste. Denn es sei wichtig, dass die Assistenz die pädagogischen Aufgaben der Lehrkräfte nicht noch zusätzlich übernehme. Ein klares Aufgabengebiet der Assistenz in Abgrenzung zum Lehrpersonal sei erforderlich. Das bedeute, dass ein Einfordern der professionellen Unterstützung von Lehrkräften von Beginn an wichtig sei. Bei Problemen sei es auch Aufgabe der Lehrer*innen an den Unterrichtsplatz zu ihrer Tochter zu kommen, damit ein Teilhaben an Unterrichtsinhalten gelinge. Dazu zähle auch, sich als Lehrkraft in die spezifische Kommunikationsunterstützung einbinden zu lassen, was in der Grundschule weniger der Fall gewesen sei (vgl. TN2 Beginn: ZM 22-22).

Feststellbar ist, dass im Kontrast zu den zuvor vorgestellten Fällen, die Transition von Lisa aufgrund des bewährten Assistenz-Settings inklusive einer langjährig vertrauten Förderschullehrkraft wesentlich zum Gelingen des Wechsels beiträgt. Ihr bleibt sowohl vor als auch nach dem Wechsel das personelle Unterstützungs-Setting durch Assistenz wie auch Förderschullehrkraft erhalten: eine Ressource, die zum Gelingen des Übergangs und des Dabei-Seins wie auch Einbezogen-Seins am neuen Bildungsort maßgeblich beiträgt (vgl. TN2 nach: ZM 26-27).

Ein weiterer Unterschied zu den anderen hier vorgestellten Fällen besteht darin, dass bereits zu Beginn des Wechsels erkennbar ist, dass die neuen Schüler*innen auf Lisa aktiv zukommen und mit ihr in Kommunikation treten. Dazu setzen Lisa und ihre Mitschüler*innen eine nicht technische ABC-Buchstabentafel ein, und das Dabei-Sein-Können unter Gleichaltrigen in Unterrichts- wie Pausensituationen gelingt. Lisa organisiere sich Kommunikation mit anderen Gleichaltrigen aktiv über ihre ABC-Buchstabentafel. Sie nimmt Blickkontakt zu ihnen auf, macht auf sich aufmerksam und winkt Schüler*innen, damit diese auf sie zukommen. Diese Strategie funktioniere, teilt Lisa über ihre ABC-Buchstabentafel im Gespräch mit Mutter und Interviewerin mit (vgl. TN2 Beginn: ZM 16-19, ZM 20-20).

Lisas Mutter bekräftigt in einem dritten gemeinsamen Gespräch zur Reflexion und Rückkopplung der videogestützten Interviewauswertungsergebnisse, dass ihre Tochter auch ein stückweit darauf angewiesen sei, dass sie aktiv vom Gegenüber angesprochen werde.

Ein erster wichtiger Schritt sei es, dass mundsprechende Personen aktiv auf ihre Tochter zugehen, so dass Kommunikation entstehen könne. Hier macht sie deutlich, dass diese Anforderung auch das Lehrpersonal beträfe. Lisa ergänzt auf Nachfrage der Mutter zu ihrer aktuellen Situation 1,5 Jahre nach dem Übergang, dass es nach wie vor auch Lehrer*innen gäbe, die gar nicht auf sie zukommen würden. Sie kann diese Mitteilung auch über ihre ABC-Buchstabentafel konkretisieren und zeigt, dass es die Biologie-Lehrerin beträfe (vgl. TN2 RL nach: ZM 15-17).
Weitere förderliche *Kommunikationskompetenzen von UK-Nutzenden und Mundsprechenden für gelingende Kommunikation zwischen Sender*in und Empfänger*in* ließen sich im Fall von Lisa analysieren: Lisa hat multimodale alternative Kommunikationskompetenzen zur Lautsprache entwickelt: Sie kann Sätze mit ihrem augengesteuerten Sprachcomputer eigenständig verfassen und über das Gerät aussprechen lassen, so dass ein Empfänger ihre Mitteilung hören und verstehen kann (vgl. TN2 nach: ZM 8-8, ZM 15-15, ZM 15-18). Sie nutzt auch eine nicht technische ABC-Buchstabentafel und setzt körpereigene Ja/Nein-Signale ein. Ebenso sind auch die Nutzung moderner Apps sehr förderlich für ihre Kommunikation und den Kontakt zu Freundinnen. Lisa nutzt WhatsApp, Snapchat und Musically und erhält dadurch Verbindung zur Außenwelt von zu Hause aus. Deutlich wird auch, dass sie über digitale Kommunikationswege bereits Kontaktanfragen von einer UK-Nutzerin hatte, die sie auf einem überregionalen „Talker-Treffen" kennengelernt hatte (vgl. TN2 RL nach: ZM 38-39). All dies verhilft ihr zu einer Kommunikation, die durch ein sehr gutes Sprachverständnis und frei gewählte, selbstbestimmte Kommunikationsinhalte gekennzeichnet ist (vgl. TN2 nach: ZM 15-18, ZM 29-30). Ihre umfänglichen Kommunikationskompetenzen beim Einsatz der komplexen technischen Kommunikationshilfe (Tobii mit Augensteuerung C12) verhelfen Lisa zum freien und unabhängigen Antworten-Können. Allerdings braucht das technisch bedingt wesentlich mehr *Zeit* als eine lautsprachliche Antwort. Es fordert Mundsprechende im Abwarten-Können auf eine Antwort von Lisa. Hilfreich für die Kommunikation ist es dann, wenn Mundsprechende in langen Sprechpausen im Kontakt mit Lisa bleiben und ihr verbal signalisieren, auf die Antwort mit dem Sprachcomputer warten zu können, anstatt sich abzuwenden (vgl. TN2 nach: ZM 23-24, ZM 31-31).
Zeit ist ein förderlicher Faktor für das Kommunizieren per augengesteuertem Sprachcomputer. Zeit zu haben, geduldig sein, dabeibleiben und aufeinander warten, unterstützt auch in Lisas Fall das Gelingen der Kommunikation zwischen Sender*in und Empfänger*in mit der komplexen Technik (vgl. TN2 nach: ZM 6-6, ZM 10-11, ZM 13-15, ZM 15-17, ZM 21-25, ZM 31-31, ZM 36-36, ZM 38-38; TN2 RL nach: ZM 8-9).
In der Regelschule sei für die Kommunikation über den Sprachcomputer aufgrund der Schnelligkeit im Unterricht, die dort herrsche, *wenig Zeit*. Dies teilt ihre Mutter im Reflexionsgespräch[60] 1,5 Jahre nach dem Übergang mit. Bis ihre Tochter Lisa eine Frage mit Hilfe des Gerätes formuliert habe, verginge viel *Zeit*. Demzufolge sei die *Assistenz* als Dolmetscherin sehr wichtig. Denn diese könne schneller ein Problem und die Anfrage ihrer Tochter zur Hilfestellung an die Klassenlehrerin kommunizieren. Assistenz und Tochter

60 Die videogestützten Analyseergebnisse wurden im Fall von Lisa gemeinsam mit ihr und ihrer Mutter in einem erneuten Gespräch 1,5 Jahre nach dem vollzogenen Wechsel diskutiert. Relevante videogestützte Interviewausschnitte wurden ihnen von der Forscherin vorgestellt. Diese Form der Güteüberprüfung von unterstützt kommunizierten Mitteilungen und bereits erfolgter kategoriebasierter Zuordnung diente der Erkenntnissicherung.

seien in diesen Situationen eingespielt im sich gegenseitig Verständigen über Mimik und ABC-Buchstabentafel, so dass die Assistenz im Sinne von Lisa unterstützend agieren kann. Ein Dialog per Sprachcomputer mit der Klassenlehrerin sei im Unterricht zeitlich bedingt schwierig und entstehe eher nicht über das Gerät (vgl. TN2 RL nach: ZM 17-19). Über die *Zeit* habe Lisa die Erfahrung gemacht, dass das Verstanden-Werden durch neues Lehrpersonal besser wurde, wie bspw. von der Deutschlehrerin. Es gibt andere Lehrkräfte, bspw. die Klassenlehrerin, mit denen die Verständigung trotz der bisherigen gemeinsamen Schuljahre im Umfang von 1,5 Jahre keine Besserung hervorgebracht habe (vgl. TN2 RL nach: ZM 13-14). Bestehende Barrieren der Kommunikation mit einzelnen Lehrkräften im Kontext von Unterricht werden ersichtlich.

Lisa gelingt es auch, Missverstandenes aufzulösen, indem sie gemeinsam mit der mundsprechenden Person dem Gesagten nachgeht. Durch an sie gut formulierte Ja/Nein-Fragen kann sie diese eindeutig mit körpereigenen Signalen beantworten und zuvor Mittgeteiltes mit Hilfe ihres Sprachcomputers korrigieren (vgl. TN2 nach: ZM 38-38). Neben deutschsprachigen Kommunikationskompetenzen kann sie diese auch in englischer Sprache über den Sprachcomputer anwenden. Ihr ist es möglich, eigenständig die entsprechende Sprache am Gerät einzustellen (vgl. TN2 nach: ZM 46-46). Lisa teilt mit: „*I am very interested and happy!*“ (TN2 nach: ZM 48-48). Sie bringt hier beispielhaft ihre englische Kommunikationskompetenz zum Ausdruck wie auch ihre positive Haltung, Freude und Begeisterungsfähigkeit.

Anhand dieses Kontrastierungsfalles ist ersichtlich, dass der Umstand des frühzeitigen Erwerbs alternativer Kommunikationskompetenzen über Unterstützte Kommunikation für selbstbestimmte Kommunikation und Teilhabe im sozialen Nahraum ein wegweisender Faktor ist. Im Unterschied zu den zuvor beschriebenen Fällen, sind die Ausprägungen Lisas Kommunikationskompetenzen der Personengruppe 4 der von Weid-Goldschmidt (2015, 11 f.) verfassten Systematik zur Zielgruppeneinteilung in der Unterstützten Kommunikation (UK) zuzuordnen. Denn sie hat die Fähigkeiten, mit Hilfe ihres Sprachcomputers altersgemäß Sprache anzuwenden. Dies unterscheidet sie von den Fällen: Sophia, Fabian, Alexander und Tim. Die vier jungen Erwachsenen sind bei der Nutzung ihrer komplexen elektronischen Kommunikationshilfen weniger souverän und nach Weid-Goldschmidt (vgl. ebd.) der Personengruppe 3 ihrer Systematik zuzuordnen. Das bedeutet, dass Sprache für sie verstehbar und eine innere Sprache gegeben ist. Diese können sie mit ihren vorhandenen alternativen Kommunikationsmitteln jedoch nicht vollumfänglich und in altersgemäßer Weise zum Ausdruck bringen.

Für die Kommunikation mit einer UK-nutzenden Person sind UK-spezifische Kommunikationskompetenzen auch seitens mundsprechender Person sehr hilfreich. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass Empfänger*in von unterstützt kommunizierten Mitteilungen erlernt, alternative Kommunikationsmittel in die Dialoggestaltung einzubeziehen. Im Fall von Lisa hat eine ihrer mundsprechenden Mitschüler*innen bspw. erlernt, die ABC-Buchstabentafel[61] beim Kommunizieren mit ihr einzubeziehen. Das befördert die Kommunikation unter ihnen beiden als Gleichaltrige (vgl. TN2 nach: ZM 18-18). Mutter und Tochter praktizieren im Alltag ihren Informationsaustausch auch über die ABC-Buchstabentafel, da dieser darüber sehr schnell gelinge. Von beidem konnte sich die Forscherin im Lebensalltag der Schülerin überzeugen (vgl. TN2 RL nach: ZM 19-19, ZM 23-23).

61 Eine flexible nicht technische Kommunikationsalternative, in DIN A4-Format laminiert, zum Zeigen der Buchstaben, welche verbal vom Gegenüber zum Wort zusammengesetzt und ausgesprochen wird. Lisa hat diese z. B. in Pausensituationen an ihrem Rollator befestigt.

Das bewusste verbale Aufgreifen der sorgfältig von Lisa ausgelösten Mitteilungen per UK-Gerät sowie die Kompetenz zur Entschlüsselung ihrer körpereigenen Signale und Gesten durch mundsprechende*n Empfänger*in sind wertvoll für die Kommunikation mit Lisa. Das praktiziert die Interviewerin sehr bewusst und kann dadurch die Verständigung intensivieren. Das Einfordern einer verständnissichernden Bestätigung der empfangenen Inhalte durch erneute Verbalisierung dieser an Lisa verhilft den beiden Kommunikationspartner*innen zum gelingenden Gespräch (vgl. TN2 nach: ZM 15-18, ZM 23-24; TN2 RL nach: ZM 28-28). Hier werden die in Anlehnung an Renner et al. (2019) postulierten Muster sogenannter „Ko-Konstruktionsstrategien" in adaptierter Form angewendet.
Desgleichen trägt das erworbene Kontextwissen der mundsprechenden Interviewerin durch teilnehmende Beobachtungen, aufsuchendes Vorgehen im sozialen Nahraum und in Familiengesprächen wie Kontakt zu Begleitpersonen (in Lebensbereichen: Familie, Schule) dazu bei, präzisiere Fragen an Lisa zu formulieren und ihre Antworten in den lebensweltlichen Zusammenhang der jungen Schülerin einordnen zu können. Das verhilft der besseren Verständigung sowie personelle, zeitliche oder räumliche Hintergründe aus dem familiären wie schulischen Lebensalltag durchdacht einordnen zu können (vgl. TN2 nach: ZM 30-30; TN2 RL nach: ZM 12-12, ZM 23-23). Es ist das Zusammenspiel von beidem: die umfänglichen Kommunikationskompetenzen, die Lisa mitbringt wie auch das gezielte Nachfragen und sich einstellen auf UK-spezifische Kommunikationsverläufe durch die Interviewerin, um in vertiefter Art und Weise Verständigung zu praktizieren. So können altersgemäße wichtige Kommunikationsinhalte wie das „miteinander Spaß haben als allerbeste Freundinnen" gemeinsam freudvoll geteilt werden (vgl. TN2 nach: ZM 53-53). Gesprächsabschließende Dankes- und Bitte-Gesten werden zusammen ausgetauscht und runden den Dialog ab (vgl. TN2 nach: ZM 54-54).
Die auf Basis einer qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse des videogestützten Datenmaterials gewonnen Ergebnisse wurden im Fall von Lisa gemeinsam mit ihr und ihrer Mutter in einem erneuten Gespräch 1,5 Jahre nach dem vollzogenen Wechsel diskutiert. Beide sichteten die relevanten videogestützten Interviewausschnitte mit der Interviewerin und bestätigten die gewonnen Analyseergebnisse der Forscherin. Diese Form der Güteüberprüfung von unterstützt kommunizierten Mitteilungen und bereits erfolgter kategoriebasierter Zuordnung diente der Erkenntnissicherung.

2.7.3 Dabei-Sein-Können

An beiden Bildungsorten ist das *Dabei-Sein-Können* aufgrund des vorhandenen Sprachcomputers und des konstanten, deckungsgleichen Unterstützungs-Settings (Assistenz, Förderschullehrerin) befördert und ermöglicht worden. Die Wege des Lernens und Verstanden-Werdens sind nicht unterbrochen durch den Wechsel und die Voraussetzungen dafür stabil erhalten (vgl. TN2 nach: ZM 41-41). Dies ist ein Gegensatz zur Transition-Situation der jeweiligen anderen hier erläuterten Fälle. Die aktive Kontaktaufnahme zu Lisa von Mitschülerinnen entspricht einem nahezu regulären Dabei-Sein-Können unter Gleichaltrigen (vgl. TN2 Beginn: ZM 16-16). Während die Mädchen tendenziell alle mal mit ihr reden wollen, ist es bei den Jungen anders, signalisiert Lisa per körpereigener Signale auf Nachfrage ihrer Mutter. Dies sei sicherlich ein altersentsprechendes Verhalten merkt ihre Mutter an (vgl. TN2 Beginn: ZM 19-19). *„Also so Sozialkontakte sind jetzt schon im Schuljahr mehr gewesen als im ganzen letzten Schuljahr" (BMTN2 Beginn: ZM 23-23, #00:16:39.3# - #00:16:45.5#)* teilt ihre Mutter freudvoll im Gespräch zu Beginn des

Wechsels mit. Im Gegensatz zur Grundschulzeit seien nun mehr Besuchskontakte auch mal spontan möglich. Denn die örtliche Nähe zu ihren Mitschüler*innen ist wieder vorhanden. Dadurch kommt es zu Begegnungen auf dem Spielplatz vor Ort und auch die Besuche zu Hause von einer Mitschülerin, die mit ihr bspw. auch gemeinsam Vokabeln übe, sei vorher nie möglich gewesen (vgl. TN2 Beginn: ZM 23-24). Es zeigt sich, dass die räumliche Nähe zu ihren Mitschülerinnen einen förderlichen Effekt auf die gemeinsame Freizeitgestaltung und das in Kontakt-Sein auch außerhalb der Schule erzeugt. Das war in der Grundschulzeit durch den entfernten Standort in einem anderen Stadtteil schwieriger und nur mit viel Organisation und Aufwand durch die Eltern umsetzbar (vgl. TN2 Beginn: ZM 23-24). In der neuen Schule habe sie zwei neue Freundinnen gefunden. Sie teilt freudig die Abkürzung „ABFF“ über den Sprachcomputer mit: d.h. beide Mädchen sind ihre allerbesten Freundinnen! (vgl. TN2 nach: ZM 52-52). „In den Pausen“ habe sie die Gelegenheiten mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten und ins Gespräch zu kommen, teilt Lisa mit Hilfe ihres Sprachcomputers mit. Das sei ihr in der Grundschule auch schon möglich gewesen, bestätigt sie auf Nachfrage per körpereigenem Ja-Signal. Die Pausengespräche mit Mitschüler*innen gelingen durch das Einsetzen einer nicht technischen ABC-Tafel, die Lisa am Rollator befestigt hat (vgl. TN2 nach: ZM 13-17). Es ist Lisa möglich mit Freundinnen in Kontakt zu sein, indem sie über technische Möglichkeiten wie „WhatsApp“ zu ihnen Kontakt aufnimmt. Beachtlich ist hier, dass in den teilnehmenden Beobachtungen in der Familie erkennbar wird, wie sie es schafft, trotz motorischer Beeinträchtigungen die Handytastatur zu nutzen. Die Motivation ist sehr groß (vgl. TN2 nach: ZM 37-37).

Lisa steht auch 1,5 Jahre nach ihrem Übergang in Peer-Verbindungen. Gelegentlich wechseln ihre Freundschaften. Sie habe aber stetigen Kontakt zu Peers und auch freundschaftliche Verbindungen: oftmals bisher auch zu Mitschülerinnen mit Migrationshintergrund, wie Mutter und Tochter berichten (vgl. TN2 RL nach: ZM 31-32). Am Anfang des Wechsels seien es noch mehr „Mädels“ gewesen, die mit ihrer Tochter in Kontakt waren. Das sei inzwischen etwas weniger geworden, sie sei aber Teil der Klasse! Und es sei in der Realschule gut gelungen, Teil der Klasse zu sein (vgl. TN2: RL nach: ZM 55-55).

Neben den (nicht) technischen Kommunikationshilfen ist die *Mobilität* ein wichtiger Förderfaktor für ein gelingendes Dabei-Sein-Können am Unterrichtsort, wie in der Freizeit und auch zu Hause. Im Unterricht hält sich Lisa in ihrem Rollstuhl auf. In den Pausen bewege sie sich mit einem Rollator fort. Zu ihrer Sicherheit wird sie am Rollator fixiert und kann sich dann frei am Pausenhof mit ihren Mitschüler*innen fortbewegen. Ihre Mitschülerinnen nehmen sie mit in die Pause raus. Lisa kann sich damit bewegen und unter Gleichaltrigen sein, Kontakte aufbauen und Beziehung gestalten. Die Fortbewegung in der neuen Schule sei nicht schwieriger geworden, und sie habe auch mehr Platz. Ein „komisch Anschauen“ wegen der Fortbewegungshilfsmittel und Ausgegrenzt-Sein erlebe Lisa durch Mitschüler*innen nicht (vgl. TN2 nach: ZM 15-17; TN2 Beginn: ZM 32-32). 1,5 Jahre nach dem Übergang steht die Anschaffung eines elektrischen Rollstuhls an. Diesen kann Lisa selbst über Joystick steuern und selbst eine Richtung vorgeben, in die sich fortbewegen möchte. Nicht geschoben zu werden, wird ihr so möglich. Das bringe auch mehr Schnelligkeit beim Fortbewegen und selbst Türen zu öffnen, berichtet die Mutter. Lisa reagiert freudvoll auf diese anstehende Verbesserung ihrer *Mobilität* (vgl. TN2 RL nach: ZM 44-45).

Lisa steht auch in der *Freizeit* in Kontakt mit ihren Freundinnen. Für die Ferien gäbe es bereits Pläne, zwei Freundinnen aus ihrer jetzigen Realschulklasse zu treffen. Sie kann die

Namen beider mit ihrem Sprachcomputer mitteilen (vgl. TN2 nach: ZM 32-32). Ebenso halte sie auch weiterhin Kontakt in der Freizeit per WhatsApp zu einer alten Schulfreundin aus der Grundschule (vgl. TN2 nach: ZM 40-40). 1,5 Jahre später ist die gemeinsame Freizeitaktivität mit einer engsten Freundin aus der Realschulklasse folgende: Kunstkursteilnahme – ein Freizeitangebot der Stadt, nachdem Lisa zuvor einen Kinderchor besucht hatte (vgl. TN2 RL nach: ZM 31-31). Sie nimmt auch an einem überregionalen Freizeitangebot für UK-Nutzer*innen einmal im Jahr gemeinsam mit ihrer Mutter teil. Dort lernt sie weitere Personen kennen, erfährt Neuestes über technische Kommunikationshilfen wie bspw. „Alexa" und ist motiviert, ihre Talker-Technik auch zu Hause mehr zu nutzen. Diese kann sie zur Freizeitgestaltung einsetzen (Musik hören) und eigenständig Geräte in ihrem Umfeld ansteuern (vgl. TN2 RL nach: ZM 39-41).

2.7.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens

Im Kontrast zu den anderen vier Fällen junger Erwachsener im Transitionsprozess, zeigt sich im Fall von Lisa ein geringeres Barrieren-Niveau. Zu Beginn ihres Wechsels thematisiert ihre Mutter, dass die Lehrerschaft Schulungsbedarf in *UK-spezifischer Kommunikationskompetenz* habe. Ihnen fehle eine Einführungsschulung, um die UK-Gerätetechnik vorgestellt zu bekommen. Diese habe die Mutter für alle Beteiligten terminlich organisiert. Hier ist es der Mutter ein besonderes Anliegen, dass die Lehrer*innen einen Eindruck davon bekommen, welche Komplexität ihre Tochter bei der Anwendung der Software und Augensteuerung zu bewältigen habe, damit sie ihre Bildungsaufgaben umsetzen kann. Ebenso soll ihnen vermittelt werden, was es an Vor- und Nachbereitungszeit benötige, die von Mutter und Assistenz geleistet wird, um entsprechende „Seiten-Sets" zu erstellen. Diese ermöglichen ihrer Tochter eine Mitarbeit über ihren Sprachcomputer im Unterricht wie auch beim Erledigen von Hausaufgaben (vgl. TN2 Beginn: ZM 13-14). Ohne diese Assistenzleistungen, der Mitarbeit der Mutter käme es zu Barrieren in dem Dabei-Sein im Unterricht und Lernprozess von Lisa. Die Adaption der Unterrichtsmaterialien durch Lehrer*innen, indem diese Sprachcomputer-gerechte Seiten-Sets erstellen würden, sei aus Sicht der Mutter nicht zu erwarten. Es geht ihr vielmehr darum, ein Bewusstsein für die UK-spezifische Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zu schaffen und eine bessere Zusammenarbeit zu erreichen (vgl. ebd.). Es kann zu Barrieren kommen, wenn die Lehrkräfte nicht von Beginn an in die UK-spezifischen Kommunikationsformen eingebunden werden und deutlich gemacht wird, was Aufgaben der Assistenz und Aufgaben der Lehrkräfte hinsichtlich Lisas Förderung sind. Es braucht auch eine Präsenz der Lehrkraft gegenüber ihrer Tochter und die aktive Einbindung dieser, auch wenn eine Assistenz im Unterricht da sei. Eine ungeklärte Rollenverteilung kann hinderlich sein (vgl. TN2 Beginn: ZM 22-22). Lehrpersonal, das nicht aktiv auf Lisa zukommt, so dass Kommunikation entstehen kann, ist eine Barriere für das Dabei-Sein im Unterricht und trifft auch 1,5 Jahre nach ihrem Wechsel immer noch zu, wie es bspw. mit ihrer derzeitige Biologie-Lehrerin erlebbar sei. Dies teilt Lisa über ihre ABC-Buchstabentafel mit (vgl. TN2 RL nach: ZM 15-17).
Zeit kann ein hinderlicher Faktor für das Gelingen der Kommunikation sein: wenn Empfänger*in nicht genügend Geduld beim Warten auf eine mit dem Sprachcomputer erstellte Antwort von Lisa aufbringen würde und sie selbst als Senderin nicht ausdauernd beim Erstellen einer Antwort wäre (vgl. TN2 nach: ZM 10-11, ZM 16-17, ZM 23-24). Der Mangel an Zeit sei es, der ein Unterhalten über die Gerätetechnik im Unterricht meist nicht ermögliche. Dafür sei zu wenig Raum, um etwa mit den Lehrer*innen ausführlicher

zu sprechen. Hätte Lisa eine Zwischenfrage und würde diese über ihren Sprachcomputer stellen wollen, wäre der Rest der Klasse schon weiter mit dem Unterrichtsverlauf vorangeschritten. Dies sei der Schnelllebigkeit in Schule geschuldet (vgl. TN2 RL nach: ZM 17-19). Lisas Mutter bestätigt die Erkenntnis, dass es viel Zeit für das Gespräch mit ihrer Tochter brauche und das sei anstrengend für Gesprächspartner*innen. Denn heute seien alle immer „gehetzt“ (vgl. TN2 RL nach: ZM 55-55).

> „Aber das muss ich auch wirklich sagen, das ist die Herausforderung am Thema Regelschule. Die Zeit! Einfach das Tempo, was die Lisa natürlich auch mitgehen muss. Die Hausaufgaben, das Pensum. Ich denke es ist die dreifache Zeit, die die Lisa braucht für die Hausaufgaben wie die anderen Kinder“ (BMTN2 RL nach: ZM 45-45, #00:35:39.1# - #00:37:16.5#).

2.7.5 Übergang

Im Ergebnis ist der *Übergang* zum neuen Bildungsort gut verlaufen. Lisa berichtet von einem guten Einstieg, verbunden mit neuen Freund*innen, einem guten Unterrichtsverlauf und Freizeitverabredungen und sie zeigt sich sehr zufrieden (vgl. TN2 nach: ZM 41-44). Ihre Mutter freut sich auch über einen gelungenen Übergang und kann die Anspannung ablegen. Ihre Tochter habe Recht mit ihrer positiven Stimmung ohne Sorgen gehabt und sich nur auf den Wechsel gefreut. Es gäbe mehr Platz für ihre Hilfsmittel im Unterrichtsraum und auch die Assistenz und Förderschullehrkraft zeigen sich glücklich über den positiven Verlauf des Übergangs (vgl. TN2 nach: ZM 21-22). Lisa bewertet das Lernen und Mitmachen mit „klappt ganz gut“ (gesprochen mit dem Sprachcomputer) (TN2 nach: ZM 21-23). Wesentlich sei der „Computer“ (gesprochen mit dem Sprachcomputer) für das Dabei-Sein-Können im Unterricht (TN2 nach: ZM 23-24). 1,5 Jahre nach dem Wechsel ist Lisa weiterhin in der Realschule eingebunden und nimmt regulär am Unterricht teil. Es liefe an sich sehr gut und diese Beschulung werde für Lisa noch eine Weile fortgeführt (vgl. TN2 RL nach: ZM 35-35). Mit hohem Maß an Engagement kontaktiert Lisas Mutter regelmäßig zuständige schulische Behörden, um den seit dem Wechsel verringerten Umfang an Förderstunden, erbracht durch die Förderschullehrkraft, erhöht zu bekommen. Trotz Aussicht auf wenig Erfolg in der Sache sei es ihr wichtig, den Bedarf stetig deutlich und aktenkundig zu machen (vgl. TN2 RL nach: ZM 47-48). Aktuell stehe die 7. Klasse bevor und neue Möglichkeiten wie die Wahl einer 2. Fremdsprache seien möglich. Ihre Tochter würde diese gerne erlernen, anstatt ein anderes Wahlpflichtfach auszuwählen. Dazu sei jedoch die Unterstützung und Einschätzung der Förderschullehrkraft sehr wichtig. Und warum solle Lisa das Erlernen einer 2. Fremdsprache verwehrt bleiben, nur weil dafür Förderstunden nicht zur Verfügung gestellt werden?! (vgl. TN2 RL nach: ZM 46-47).

2.7.6. Technik

Abschließend ist festzuhalten, dass Lisa technisch unterstützte Kommunikation umfänglich anwendet und gemeinsam mit ihrer Mutter und dem Unterstützungs-Setting stetig an verbesserten technischen Möglichkeiten wie auch Rahmenbedingungen arbeitet, um bestmöglich in Schule wie Freizeit dabei sein zu können (vgl. TN2 Beginn: ZM 11-14, ZM 18-18, ZM 23-24). Die Offenheit gegenüber neuen innovativen technischen Möglichkeiten und das Einholen neuster Informationen darüber sind förderlich für Lisas Weiterentwicklung. Durch den Sprachcomputer ist es ihr bspw. möglich, eine Fremdsprache zu aktivieren (vgl. TN2 RL nach: ZM 43-44, ZM 48-48; TN2 nach: ZM 46-48). Ebenso

seien die SMART-Home-Entwicklungen für den künftigen Alltag im häuslichen Umfeld für Lisa von Interesse, indem sie über Sprachbefehle an „ALEXA" im Haushalt Dinge mitsteuern könnte, wie bspw. Jalousien und Lichtquellen oder „Schokopudding einkaufen" auf die Einkaufsliste zu setzen. Diese Notiz könnte dann automatisch auf Mutters Smartphone erscheinen und sie sei dann informiert. Dazu seien spezielle Apps, die ihr zur Anwendung von „ALEXA" Unterstützung bieten könnten, bereits erhältlich, teilt Lisa mit. Sie habe sich selbst im Internet darüber informiert (vgl. TN2 RL nach: ZM 42-43).

2.7.7 Wünsche

Lisa bringt strahlend und freudvoll vier Monate nach dem erlebten Wechsel zum Ausdruck, dass sie derzeit keine Wünsche habe und zeigt Zufriedenheit. Diese Grundzufriedenheit ist auch 1,5 Jahre nach dem Wechsel immer noch gegeben. Lediglich die aktiven Einladungen durch Freundinnen am Nachmittag würde sich Lisa auf Nachfragen der Mutter erwünschen wie auch mehr Nachmittagsaktivitäten ohne Mutter. Dafür sei eine neue Begleitperson zur Nachmittagsbetreuung künftig wichtig (vgl. TN2 nach: ZM 45-45; TN2 RL nach: ZM 25-26).

2.8 Fallvignette „Diana" – Kontrastierung aufgrund Retrospektive und mehrjähriger Werkstatttätigkeit

2.8.1 Präskript „Diana"

Diana ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt. Sie hat ihren Wechsel von einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in eine Werkstatt für behinderte Menschen vor fünf Jahren vollzogen. Aufgrund von erworbenen körperlichen wie geistigen Beeinträchtigungen durch einen Ertrinkungsunfall im Alter von zwei Jahren benötigt die junge Frau Hilfsmittel für ihre Kommunikation wie Mobilität: Sie nutzt einen „Accent Talker" und die Kommunikationssoftware „Mintspeak 84" und bewegt sich mit einem elektrischen Rollstuhl fort. Über den Sprachcomputer kann sie eigenständig und frei kommunizieren wie auch das Internet nutzen und dort bspw. über „Facebook" Kontakt aktiv und eigenständig zu Personen aufnehmen. Ebenso ist es ihr möglich per E-Mail zu kommunizieren. Sie nutzt dazu einfache Worte und beherrscht einen Zahlenraum bis 20. Die erworbenen Kompetenzen in Unterstützter Kommunikation sind durch den Schulbesuch ermöglicht worden. Dort wurde UK als Unterrichtsprinzip durchgehend angeboten und die fachliche Kompetenz des Lehrpersonals in UK frühzeitig, zu Beginn der 1990er Jahre, gefördert. Eine Interviewdurchführung unter Einbezug des „Accent-Talkers" wie der Kompetenz, Aspekte zu bejahen oder zu verneinen, ist mit Diana gut möglich. Sie ist aufmerksam, wach und zeigt großes Interesse daran, ihre Meinung zur Interviewthematik mitteilen zu wollen. Besonders beschäftigt sie dabei derzeit ihre aktuelle Wohnsituation. Sie wohnt seit kurzer Zeit im Zentrum der Kleinstadt. Dort ist sie Mitbewohnerin eines neuen Wohnprojektes, das Menschen mit Beeinträchtigungen und hohem Unterstützungsbedarf bei der Verrichtung alltäglicher Dinge offensteht. Es wurde durch das Engagement der Familien Betroffener initiiert und in Zusammenarbeit mit einem Träger möglich, dort in ein eigenes Zimmer einer Wohngemeinschaft zu ziehen, Gemeinschaftsräume mit sieben Gleichaltrigen zu nutzen und altersgemäß, trotz komplexer Beeinträchtigungen, das Elternhaus zu verlassen. Die Pflege und Versorgung

erfolgen durch ambulante Dienste, an einem Ort mitten in der Kleinstadt. Diana und ihre Familie haben gemeinsam einen neuen „inklusiven“ Weg des Wohnens verfolgt. Allerdings zeigt sich in der Realität, dass Diana an diesem neuen Wohnort wenig Kontakte hat und sich in der Wohngemeinschaft nicht wohl fühlt. Geltende Regularien wie Bettzeiten passen nicht mit ihrem Biorhythmus überein. Ein ihr vertrauter Mitbewohner und Freund ist kürzlich aus dem Wohnhaus ausgezogen. Das bedauert Diana sehr. Zu anderen Mitbewohner*innen habe sie weniger Kontakt und es passe nicht gut zusammen. Sie teilt im Kennenlerngespräch vor dem Interview über ihren Sprachcomputer mit: „Jetzt weiß ich, dass ich hier nicht richtig bin!“ Dies bezieht sich auf ihren derzeitigen Wohnort und sie teilt weiter mit: „Ich möchte lieber hier weg!“ Dies bezieht sich auf die vorherige Äußerung ihrer Mutter, ein Stockwerk höher ziehen zu können, im gleichen Wohngebäude. Das Kennenlerngespräch vor dem Interviewtermin dient der gegenseitigen persönlichen Vorstellung und der Aufklärung und Mitteilung über das Forschungsanliegen durch die Forscherin. Ebenso soll es ein Vertraut-Werden mit der alternativen Kommunikation über den „Accent-Talker“ und körpereigener Gesten und Zeichen ermöglichen. Neben der Mutter nimmt auch eine Vertrauensperson, Dianas langjährige Lehrerin, welche sie über UK stark gefördert hat und zu der sie heute noch in Kontakt steht (bspw. über WhatsApp) am Gespräch teil. Es folgt einen Monat später das videogestützte Interview im Elternhaus. Diana und Mutter nehmen daran teil und betrachten rückblickend den Übergang zur nachschulischen Lebenswelt – vor dem Hintergrund der Kommunikationsbeeinträchtigung und des Einsatzes Unterstützter Kommunikation als alternative Kommunikationsmöglichkeit.

2.8.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation

Für das Gelingen von Kommunikation unter Einsatz eines Sprachausgabegerätes ist *Zeit* ein bedeutsamer Förderfaktor. Gesprächspartner*innen sollten ausreichend Zeit für die Verständigung mit UK-Nutzenden mitbringen. Dies ist beim Wechsel eines Bildungsortes umso wichtiger, um als nicht mundsprechende Person von neuen Bezugspersonen verstanden zu werden, dabei sein und mitmachen zu können (vgl. TN7: ZM 49-51, ZM 53-54). Der Einsatz von Gebärden ist im Fall von Diana eine hilfreiche alternative und ergänzende Kommunikationsform, insbesondere in Alltagssituationen am Arbeitsplatz, wenn ihr das Sprachausgabegerät nicht zur Verfügung steht (vgl. TN7: ZM 104-105). Sie wendet multimodale Kommunikationswege an, wie auch im Interview mit ihr ersichtlich: Das Sprachausgabegerät und körpereigene Zeichen/Gebärden tragen zum Gelingen der Verständigung bei. Ihre große Kommunikationskompetenz und die damit verbundene Möglichkeit, Gesprächstiefe durch freie Kommunikation über die Gerättechnik zu praktizieren, sind durch eine frühzeitige und stetige UK-Förderung seit dem Kindergartenalter bis zum Schulzeitende bewirkt worden. Ausschlaggebend waren dabei UK-kompetentes Fachpersonal und ein eigenständiges Erlernen des umfangreichen Gerätevokabulars im häuslichen Umfeld mit Unterstützung der Eltern. So hat Diana ihre alternative und nachhaltige Kommunikationskompetenz einschließlich Schreib- und Lesekompetenzen erworben, auf die sie bis heute zurückgreifen kann (vgl. TN7: ZM 110-110, ZM 113-113, ZM 117-121, ZM 122-123).

2.8.3 Dabei-Sein-Können

Diana ist seit fünf Jahren in einer WfbM beschäftigt (vgl. TN7: ZM 19-21, ZM 57-57). Zu ihrer aktuellen Tätigkeit zählt die Bearbeitung von „gelben Spritzen und schwarzen

Kappen" (TN7: ZM 16-18). Sie macht diese Tätigkeit gerne, ebenso wie Metallarbeiten. Das Sortieren, Abwiegen, Kontrollieren und Zusammenstecken von Einzelteilen gehört zu ihrem Aufgabenspektrum (vgl. TN7: ZM 227-231, ZM 236-238). In den Pausenzeiten ist Diana gerne mit zwei bestimmten Kollegen im Austausch, die sie auch namentlich benennt. Nur in dieser Zeit ist der Austausch über ihren „Talker" mit *Peers* möglich (vgl. TN7: ZM 45-47). Zu Schulzeiten gehörte eine „Mädchen-Talker-Runde" zum Unterrichtsangebot und beförderte die UK-Praxis mit dem Sprachausgabegerät als auch den Austausch unter *Peers*. UK war stetig Bestandteil von Unterricht und wurde didaktisch über verschiedene UK-Formen von Lehrer*innen im Klassenverbund angeboten. Alle Schüler*innen, auch die keinen „Talker" benötigten, erlernten das spezifische Ikonen-Vokabular des Gerätes, indem dieses bildhaft im Klassenraum verteilt als Unterrichtsinhalt angeboten wurde. Diese Ermöglichungsräume des Dabei-Sein-Könnens durch UK als Teil einer Gemeinschaft sind am nachschulischen Arbeitsort nicht vorhanden (vgl. TN7 ZM: 37-40, ZM 41-44, ZM 110-112, ZM 124-130).
Über soziale Medien kann Diana in ihrer *Freizeit* teilhaben und Kontakte zu Personen aus dem familiären Umfeld (Eltern, Schwestern, Tante) pflegen: Sie nutzt Facebook und WhatsApp (vgl. TN7: ZM 62-73). Diana benennt ihren Papa und ihre Tante als Personen, von denen sie sehr gut verstanden wird: Es sind Familienmitglieder, die sie sehr gut verstehen (vgl. TN7: ZM 80-83). Sie teilt ebenso mit, dass sie sich von ihrem „Bruderherz", einem ehemaligen Bewohner ihrer Stadt-WG, in der sie seit zweidreiviertel Jahren lebt, sehr gut verstanden fühlte: eine gleichaltrige und nicht verwandte Person (vgl. TN7: ZM 75-79).

2.8.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens

Die Reduzierung des Talker-Einsatzes am Arbeitsplatz und die nicht vorhandenen Möglichkeitsräume, außer zu Arbeitsbeginn und in der Pausenzeit, führen zu Kommunikations- wie Teilhabebarrieren am Arbeitsort und in der Folge zu Hemmnissen des eigentlichen Entfaltungspotentials von Diana. Ihre erworbenen hohen Kommunikationskompetenzen werden durch fehlende Möglichkeiten der Anwendung im Kontext von Arbeit nicht gefördert. *Zeit* als Ressource für die spezifische Verständigung über UK ist aus Dianas Sicht an der Arbeit mittelmäßig gegeben. Mundsprechende Personen müssten demzufolge mehr davon mitbringen, damit die Verständigung mit ihnen gelingt (vgl. TN7: ZM 45-47, ZM 47-48, ZM 51-52). Diana teilt mit, dass es schwierig sei über die Veränderung von Kontakten nach dem Übergang zu berichten. Sie bewertet die Veränderung hinsichtlich vorhandener Kontakte nach dem Wechsel des Bildungsortes mit „mittel". Es kann auch bedeuten, dass es bzgl. der Kontakte für sie schwieriger geworden ist, nach dem Übergang, was hier noch ein wenig offenbleibt, allerdings an späterer Stelle des Interviews deutlicher wird (vgl. TN7: ZM 57-61).
Barrieren der Kommunikation und Verständigung bestehen mit der Gruppenleitung und dem hauptamtlichen Personal: Diana teilt mit, von dieser Personengruppe nicht gut verstanden zu werden. Das unterscheidet sich von der Personengruppe der Mitarbeiter*innen (Peers), die sie gut verstehen (vgl. TN7: ZM 90-91, ZM 106-106). *Fehlende Kommunikationskompetenzen der UK* und keine Erfahrungen mit „Talker-Menschen" sind Ursachen für Kommunikationsbarrieren am Arbeitsplatz. UK sei für das Personal „Neuland" berichtet Dianas Mutter, und Fortbildungen hätten bisher nicht stattgefunden, sondern würden nun langsam von einigen wenigen Fach- und Betreuungskräften der WfbM absolviert werden (vgl. TN7: ZM 107-109, ZM 218-220). Es sei ein Unterschied

wie „Tag und Nacht“, was die UK-Kompetenz der professionell Helfenden und den Einsatz von UK am Arbeitsort im Vergleich zum Bildungsort Schule betrifft, möglicherweise auch, da es kaum Talker-Nutzende dort gibt laut Mutter (vgl. TN7: ZM 167-169). Aber es sei auch eine Frage der „Gewohnheit“, die Voraussetzungen für UK am Arbeitsplatz zu treffen wie bspw. das Sprachausgabegerät und den Gerätetisch für ihre Tochter zugänglich zu machen (vgl. TN7: ZM 172-172).
Ein weiteres Hindernis der Kommunikation und des Dabei-Seins am Arbeitsplatz ist in der *eigenen Haltung und Einstellung der UK-Nutzer*in selbst* begründet: Ihre Sorge vor einer Gerätebeschädigung durch Dritte führt dazu, dass dieses zu Beginn des Arbeitstages verschlossen und lediglich in Pausenzeiten von ihr genutzt wird. Während der Arbeit direkt am Tätigkeitsplatz kommt es deswegen nicht zum Einsatz. D. h. ein bewusster Verzicht auf UK am Arbeitsplatz aus Sorge um das teure Sprachausgabegerät ist in diesem Fall im Unterschied zu den anderen Fällen auffallend. Fraglich bleibt, inwiefern das Fachpersonal der WfbM den Abbau dieses Hindernis durch bewusstes Aufgreifen Dianas Sorge und Schaffung sicherer Rahmenbedingungen verfolgt (vgl. TN7: ZM 99-100, ZM 101-103).
Trotz Dianas UK-Kompetenz existieren Barrieren der Kommunikation und des Dabeiseins, da ihr die Ermöglichungsräume zur Entfaltung ihrer Kompetenz durch Fach- und Betreuungskräfte nicht adäquat angeboten werden und das Personal selbst keine Kommunikationskompetenz in UK aufweist (vgl. TN7: ZM 218-220). Immer dann, wenn kaum/nicht lautsprachlich Kommunizierende durch ihr vermeintlich zufriedenes und angepasstes Verhalten wie auch die Fähigkeit mit körpereigenen Zeichen eine halbwegs zufriedenstellende Verständigung im Alltag mit dem Gegenüber praktizieren können, tritt die Notwendigkeit, etwas an den Kommunikationsmöglichkeiten zu verbessern, nicht ein (siehe auch Fall „Alexander“). Es hat zur Folge, dass das Grundrecht auf Entfaltung der eigenen Persönlichkeit nicht gewahrt wird und menschenrechtliche Verletzungen durch fehlende passgenaue Angebote entstehen. Hier besteht dringender Handlungsbedarf im nachschulischen Bildungsbereich.
Im Unterschied zu den anderen hier vorgestellten Fällen ist das Dabei-Sein-Können im Lebensbereich *Betreutes Wohnen* in einem kleinstädtischen Sozialraum, außerhalb des Elternhauses, Bestandteil des Alltages von Diana. Hier stößt sie allerdings auf Barrieren in der Kontakt- und Beziehungsgestaltung zu *Peers*. Die dortigen Mitbewohner*innen der Stadt-WG haben andere Gewohnheiten: Während diese bspw. früh zu Bett gingen, sei sie als „Nachteule“ gerne länger auf. Ihr Biorhythmus ließ sich mit den Vorgaben des Nachtdienstes, welcher nach 22 Uhr zusätzliche Kosten hervorbringen würde, nicht gut vereinbaren (vgl. TN7: ZM 205-209, ZM 210-211).

2.8.5 Übergang

In diesem Fall führt der Übergang von der Schule in eine Werkstatt für behinderte Menschen ebenso zum Wegfall von UK-Angeboten und der Möglichkeit, sich über das Sprachausgabegerät zu verständigen und damit zu arbeiten, wie es mehrheitlich in den anderen Fällen zu konstatieren ist. Diese Veränderung bewertet Diana negativ, denn sie nutzt das Sprachausgabegerät gerne. Während in der Schule bspw. eine „Mädchen-Talker-Runde“ existierte, ist dies am Arbeitsplatz nicht der Fall und auch in reguläre Gespräche wird UK nicht eingebunden. Lediglich in Pausenzeiten nutzt Diana ihr Sprachausgabegerät zum Gespräch mit zwei Kollegen. Die Kommunikation über den „Talker“ ist rückblickend weniger geworden (vgl. TN7: ZM 29-36, ZM 41-44). Ihre

Kommunikationsförderung begann bereits im Kindergarten und wurde im Übergang zur Schule erfolgreich fortgesetzt. Bis zum Schulende wurde Diana durchgängig mit UK gefördert und alle Lehrer*innen haben die Methode eingesetzt (vgl. TN7: ZM 115-117). Das UK-Angebot ist in der WfbM nicht mehr vorhanden und wird von den Fach- und Betreuungskräften bis heute nicht aufgegriffen. UK wurde dort zur „Privatangelegenheit": Es obliegt Diana selbst, ob sie ihren Sprachcomputer verwendet oder nicht (vgl. TN7: ZM 149-150, ZM 165-165).
Zuletzt, vor zweidreiviertel Jahren, hat Diana einen weiteren Übergang absolviert. Sie wohnt seitdem nicht mehr im Elternhaus, sondern in einer ambulant betreuten Wohngemeinschaft für Menschen mit Beeinträchtigungen, zentral im Kleinstadtgebiet. Dieses Wohnprojekt wurde u.a. durch das Engagement ihrer Eltern für sie realisiert. Allerdings muss Diana inzwischen feststellen, dass das Miteinander mit den anderen Bewohner*innen nicht gut gelingt und sie sich eine Veränderung der jetzigen Wohnsituation wünscht (vgl. TN7: ZM 183-185, ZM 186-189, ZM 190-193, ZM 202-204, ZM 243-243).
Rückblickend sei es wichtig, dass Gruppenleiter in der WfbM zur Anwendung von UK mehr befähigt werden und sich im Vorfeld mit dieser Methode beschäftigen. Sich als Fach- und Betreuungskräfte darauf einlassen und genügend Zeit für die Kommunikation über UK mitzubringen, seien weitere wesentliche Förderfaktoren oder auch, wie im Fall von Dianas Übergangs, Barrieren der Kommunikation und Teilhabe am Arbeitsort (vgl. TN7: ZM 218-220, ZM 223-226). Veränderung als Kennzeichen von *Übergang* definiert, hört auch nach einem absolvierten Übergang bspw. ins Wohnen nie auf. Denn Ereignisse führen dazu, dass man erneut die Wohnsituation ihrer Tochter überdenken muss. Diese Feststellung der Mutter und Bestätigung durch die Tochter schließt mit der Erkenntnis, dass Veränderung Teil des Lebens sei, was auch gut so sei (vgl. TN7: ZM 241-242). Diana nennt dazu ihren unmittelbaren Veränderungswunsch, künftig mit ihrem ehemaligen Mitbewohner zusammenwohnen zu wollen (vgl. TN7: ZM 243-243).

2.8.6 Technik

Der Einsatz von technischem Kommunikationsmittel war im Kontext von Schule organisiert und möglich, während dies am Arbeitsplatz nicht gegeben ist. Eine Lehrerin war besonders engagiert und ausschlaggebend für die Anwendung der Technik und Kommunikation per Gerät. Am Arbeitsplatz in der WfbM hingegen kann sie ihr Sprachausgabegerät nur zu Arbeitsbeginn und in Pausenzeiten nutzen. Dort steht Arbeiten im Vordergrund und nicht die Anwendung des Sprachcomputers. Dieser wurde im Übergang plötzlich zur „Privatsache" und war nicht mehr Teil des dortigen Arbeits- und Bildungsangebotes, teilen Mutter und Tochter mit (vgl. TN7: ZM 37-40, ZM 41-44, ZM 47-48, ZM 113-113, ZM 149-150). Während in Schule UK Gegenstand des Unterrichts war und aktiv von Lehrer*innen befördert wurde und alle Lernenden in die UK-Praxis eingebunden wurden, kommt diese gelebte UK-Praxis am Arbeitsort zum ‚Zusammenbruch' (vgl. TN7: ZM 112-113, ZM 150-150). Dass für technisch unterstützte Kommunikation im Kontext von Arbeiten kein Möglichkeitsraum existiere, sei „doof" und Diana zeigt sich verärgert als auch empört darüber. *„Ich brauche den Talker! (gesprochen mit Sprachausgabegerät) (TN7: ZM 160-160).* Sie brauche ihren Sprachcomputer auch am Arbeitsplatz!
Grundsätzlich sei es nicht immer leicht und zugleich doch für sie umsetzbar, sich über ein Sprachausgabegerät mit anderen Personen zu verständigen. Sie nutzt diese Kommunikationsform zumindest in der Pause, um mit Peers in den Austausch zu kommen. Sie bewertet das Gelingen dieser Kommunikation mit anderen mit „mittel" und das vorherige

Erlernen der Sprachstrategie „Mindspeak 84“ mit „schwer“ (vgl. TN7: ZM 137-139, ZM 153-158, ZM 160-160). Dazu verfasst sie den Kommentar: *„Schwierig in meinem Kopf!“ (gesprochen mit Sprachausgabegerät) (TN7: ZM 137-139).*
Für die Bereitstellung des Gerätes existiere auch ein Arbeitstisch, um das Gerät während des Arbeitens zu platzieren. Dies sei Diana laut Mutter jedoch zu unsicher und auch deswegen kommt es nicht zum Gerätegebrauch während des Arbeitens (vgl. TN7: ZM 101-103). Das bedeutet, dass die *eigene Haltung* der UK-Nutzerin, die in Sorge um das kostbare Gerät zum Ausdruck kommt, sie selbst darin hindert, ihre umfängliche Kommunikationskompetenz am Arbeitsort zu praktizieren. Ebenso verhindert die nicht vorhandene *UK-Kompetenz des Fachpersonals* am Arbeitsplatz und fehlende Einbindung von UK-Elementen in den Arbeitsalltag entwicklungsadäquate Kommunikationspraxis (vgl. TN7: ZM 107-109, ZM 218-220). Es braucht auch eine aktive UK-Gestaltung durch Schaffung von Ermöglichungsräumen durch das Fachpersonal selbst, damit Bildung am Betätigungsort Fortsetzung findet. Über die Gerätetechnik hat Diana umfängliche Kommunikationskompetenz, einschließlich Schreib- und Lesekompetenzen, in mehr als zehn Jahren, u.a. auch durch autodidaktische und fleißige Lernphasen in ihrer Freizeit und mit Unterstützung ihrer Eltern erlernt (vgl. TN7: ZM 122-123, ZM 145-146). Die Rahmenbedingungen am neuen Bildungsort sehen bisher keine adäquate Einbindung der Technik zur Unterstützten Kommunikation vor, obwohl die junge Frau seit nunmehr fünf Jahren diesen Arbeitsplatz besucht. *„Ich bin so fit drin!“ (gesprochen mit Sprachausgabegerät) (TN7: ZM 143-143).* Die Arbeit stand dort nach dem Wechsel im Vordergrund und Kommunikation trat in den Hintergrund. Und so verhält es sich bis in die Gegenwart (vgl. TN7: ZM 150-150). Trotz dessen Diana die Kompetenz besitzt, die Anwendung ihrer UK-Gerätetechnik anderen fremden Personen wie bspw. einem Hospitanten am Arbeitsplatz vorzustellen, kommt es im Arbeitsalltag selbst nicht zur selbstverständlichen Anwendung mit mundsprechenden Personen (vgl. TN7: ZM 221-224). Um von der *Technik* im Alltag profitieren zu können, sind mundsprechende Personen mit einem Bewusstsein für UK und einer Offenheit für sowie der Kompetenz in UK-Anwendung unabdingbar. Erst dadurch wird ersichtlich, wie viele Gedanken und Sachinhalte Diana zum Ausdruck bringen kann und somit ihre *Daseinsmächtigkeit* in Erscheinung tritt (vgl. TN7: ZM 239-239).

2.8.7 Wünsche

Diana hat den Wunsch, ihren Sprachcomputer am Arbeitsplatz verwenden zu können. *„Das würde ich gerne öfter nehmen!“ (ausgesprochen per Sprachausgabegerät) (TN7: ZM 161-163).* Obwohl sie Sorge vor der Beschädigung ihres Sprachausgabegerätes durch Dritte äußert, wünscht sie sich dennoch mehr Möglichkeiten, dieses vor Ort zu nutzen (vgl. TN7: ZM 165-165). Deutlich wird, dass es zum Abbau ihrer Unsicherheiten die aktive Ermutigung durch Fach- und Betreuungskräfte benötigt, auf ihre Kommunikationskompetenzen mit Sprachausgabegerät zurückzugreifen. Ihre professionellen Handlungsweisen haben maßgeblichen Einfluss auf das Gelingen von Kommunikation vor Ort. Indem sie auf die Unsicherheiten von Diana eingehen und es ihr ermöglichen, ihre Bedenken abzubauen, entstehen neue Räume des UK-Einsatzes. Ebenso müssten sie selbst eine Offenheit für UK mitbringen und ihre Kommunikationskompetenzen diesbezüglich fachlich erweitern (vgl. TN7: ZM 218-220). Dies könnte Dianas Bildsamkeit und Lebenszufriedenheit befördern. Ein weiterer Wunsch, welcher ihre Lebenszufriedenheit befördern könnte, bezieht sich auf eine Veränderung ihrer derzeitigen Wohnsituation. Sie antwortet auf die Frage nach einem Wunsch eigenständig mit ihrem Sprachausgabe-

gerät: *„Ich würde mit [NAME ehemaliger Mitbewohner in Stadt-WG] zusammenwohnen" (TN7: ZM 243-243).* Diana hatte Freude durch den Kontakt zu ihm in der Stadt-WG. Allerdings zog er weg, was sie sehr bedauert. Denn somit waren gemeinsame eigenständige Unternehmungen in der Freizeit, wie bspw. abends spontan in der Kleinstadt unterwegs zu sein oder sich gegenseitig zu besuchen, nicht mehr möglich (vgl. TN7: ZM 194-201). Ihr fehlt dieser Kontakt zu einer gleichaltrigen Person sehr. Mit den anderen Bewohner*innen seien gemeinsame Aktivitäten aufgrund unterschiedlicher Gewohnheiten wie das frühe zu Bettgehen nicht möglich (vgl. TN7: ZM 202-204).

> „I: Sie hatten auch beim ersten Kennenlerngespräch so ein bisschen mehr über KONTAKTE schon erzählt. TN7: Ja (selbst ausgesprochen) I: Ich erinnere noch, es gab einen jungen Mann, der dort lebte und dann verzogen war?! Ne, auch in diesem Haus. TN7: (Ausbruch von Freude per Geräusch und Mimik). BMTN7: (Zustimmung per Kopfnicken).
>
> I: Ja, vielleicht können sie dazu nochmal etwas sagen [NAME TN7]! TN7: (hat sich Talker bereits zugewandt, um einzutippen). TN7: Ja! (selbst ausgesprochen). (.....)
>
> TN7: (macht Geräusch der Anstrengung beim Zusammenstellen der Antwort über das Gerät) (....) I: (erkennt Antwort bereits im Mitteilungsfenster, bleibt dabei ruhig und nennt diese nicht vorweg, sondern wartet auf TN7).
>
> TN7: Der war [NAME MITBEWOHNER], wohnte neben mir. Er konnte winken und dann kam der! (per Sprachcomputer ausgesprochen).
>
> I: Mhm. D.h. mit dem konnten Sie auch spontan mal Kontakt haben. TN7: Ja (selbst ausgesprochen). BMTN7: (nickt für Zustimmung) I: Dann hatten Sie gemeinsam Gesellschaft. TN7: Ja (selbst ausgesprochen)" (TN7: ZM 194-198, #01:01:24.4# - #01:04:02.8#).

2.9 Fallübergreifende kategoriegeleitete Ergebnisdarstellung

Nachdem die fallbezogene Ergebnisdarstellung erfolgte, sieht die Auswertungsmethodik der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) eine fallübergreifende Ergebnisdarstellung vor.

2.9.1 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation

Die fallübergreifende Erkenntnis zu *hilfreichen Faktoren für Kommunikation* und Verständigung lässt sich wie folgt konkretisieren:
Assistenzleistungen sind ein Förderfaktor für die Verständigung zwischen UK-Nutzenden und mundsprechenden Personen. Assistenzleistungen werden im folgenden Text als „Assistenz" bezeichnet und kennzeichnen bezahlte kommunikative und andere Unterstützungsformen, die von einer Fachkraft und/oder einer geschulten bzw. angeleiteten Person für UK-Nutzende eingesetzt wird. Dabei ist der Umfang an vorhandener Assistenzleistung ausschlaggebend wie auch die Art der Assistenzdurchführung beim Anwenden Unterstützter Kommunikation. *Assistenz* ist in Quantität und Qualität in den hier beschriebenen Falldarstellungen verschieden und wirkt sich unterschiedlich auf das Gelingen von Verständigung aus. Häufig ist eine deutliche Verringerung der Quantität wie auch der Qualität an *Assistenz* nach dem Wechsel des Bildungsortes. Während in der Schule die Unterstützung durch Assistenz in allen Fällen gegeben ist, ist dies an den arbeitsbezogenen Bildungsorten entweder nicht mehr oder nur in wesentlich geringerem zeitlichem Umfang der Fall. Im Rahmen der Untersuchung führte nicht vorhandene Assistenz (erneut) zu Barrieren in der Kommunikation und der Teilhabe an den neuen

Bildungsorten der jungen Erwachsenen (vgl. TN1 Beginn: ZM 195-162; TN3 nach: ZM 77-79, ZM 99-99; FKTN3 nach: ZM 130-133; FKTN1 nach: ZM 71-77; FKTN4: ZM 19-22, ZM 91-96).

Was macht gute Assistenz aus? Die Fall- und Netzwerkstudie zeigt deutlich, dass die personelle Kontinuität einer zuständigen Person für die Assistenz, welche das Wissen um individuelle Kommunikationssignale und körpereigener Zeichen des UK-Nutzenden entwickelt hat, von besonderer Bedeutung ist. Gelingende Assistenz ist auch kompetent im Umgang mit der jeweiligen technischen Kommunikationshilfe. Assistent*innen können folglich bei der Positionierung, der Implementation und der Korrektur von häufig fehleranfälliger digitaler Technik behilflich sein (vgl. TN3 vor: ZM 68-69; TN1 nach: ZM 66-66). Ebenso ist es der Assistenz möglich, durch Kenntnis des Gerätevokabulars beim Navigieren und Wiederfinden bestimmter Kommunikationsinhalte zu unterstützen (vgl. TN3 nach: ZM 24-24, ZM 92-94, ZM 103-103; TN4 nach: ZM 25-25; TN6 nach: ZM 34-34; TN3 vor: ZM 121-126; TN6 vor: ZM 21-21). Das Kontextwissen und die Hintergrundinformationen zum Lebensalltag der zu assistierenden jungen Erwachsenen wird durch Assistent*in in die Kommunikationssituation eingebracht (vgl. TN1 nach: ZM 43-44; TN6 nach: ZM 26-26, ZM 36-37). Das fördert die Verständigung Dritter mit der UK-nutzenden Person. Dies gilt insbesondere in Transfer- und Verständigungssituationen, die zunächst missverständlich oder schwer verstehbar sind. Hier fungiert die *Assistenz* in gewisser Weise auch als Dolmetschende, wie es bei Personen mit Fremdsprachen auch der Fall ist (vgl. TN6 nach: ZM 28-28; TN1 Beginn: ZM 200-206, ZM 213-214).

Ein weiterer hilfreicher Faktor für die Kommunikation konnte analysiert werden: Es sind *UK-spezifische Kommunikationskompetenzen*, die von UK-Nutzenden als auch von Mundsprechenden erworben werden müssen. Dazu zählt das Wissen um die Effektivität eines multimodal gestalteten Kommunikationssystems und dessen Einsatz, wie es Kristen (2005) postuliert. Die Einbindung sämtlicher Kommunikationswege, zu denen bspw. Blickbewegungen, Gesten, körpereigene Signale, Gebärden, Laute ebenso zählen wie auch die Einbindung vorhandener oder noch zu schaffender alternativer (nicht-)elektronischer Kommunikationshilfen, ist damit bewusst zu beabsichtigen (vgl. TN1 Beginn: ZM 17-17, ZM 146-146; TN6 nach: ZM 23-25, ZM 29-29, ZM 47-47; TN3 nach: ZM 60-62). Beide – Sender*in und Empfänger*in – benötigen alternative Kommunikationskompetenzen zur Lautsprache, welche sonst üblicher Kommunikationsweg einer mundsprechenden Person ist. Dies muss erlernt werden, entsprechend der Aneignung einer „Zweitsprache" (vgl. TN1 Beginn: ZM 81-81). Für die gelingende Verständigung durch den Erwerb UK-spezifischer Kommunikationskompetenzen sind die Anwendung einer gezielten Fragetechnik wie auch die Berücksichtigung der „Prinzipien des Modellings" (vgl. Castaňeda & Waigand 2016, 41-44) für beide Kommunikationspartner*innen wesentlich (vgl. TN1 nach: ZM 29-29; TN6 vor: ZM 11-15, ZM 16-19, ZM 21-22). Förderlich wirkt zudem ein von Mundsprechenden praktizierter „offener Gesprächsverlauf", d.h. diese achten bewusst darauf, UK-Nutzenden immer die Möglichkeit einzuräumen, noch etwas mittzuteilen und darauf abzuwarten wie auch Kommunikationsrollen zu tauschen, indem aus dem Fragenden der Befragte wird. Hilfreiche Fragen sind: *„Gibt es noch etwas, was Sie mitteilen möchten?" (TN6 vor: ZM 73-73). „Haben Sie Fragen an mich? Möchten Sie gerne mich etwas fragen?" (TN6 vor: ZM 28-28)*

Das alternative Kommunikationsangebot sollte zielgruppenorientiert auf Basis der individuellen Kommunikationsentwicklung und den damit vorhandenen Kommunikationskompetenzen adäquat ausgerichtet sein (vgl. Weid-Goldschmidt 2015, 31 ff.). So

nutzt bspw. *Fabian* eine digitale ABC-Seite des Sprachcomputers, um Mitteilungen zu schreiben. Die Ansteuerung und Auswahl des Vokabulars tätigt er mit Hilfe seiner Augen über eine Infrarotschnittstelle seines Gerätes, da seine Handmotorik beeinträchtigt ist. Er kann somit eigenständig seinen Kommunikationskompetenzen entsprechend symbol- wie auch schriftsprachunterstützte Mitteilungen auswählen und diese auch korrigieren (vgl. TN3 nach: ZM 88-88, ZM 9-12, ZM 16-18, ZM 22-25). Für *Tim* sind die Nutzung von eigenen Fotos im Sprachcomputer und die Verwendung eines symbolunterstützten Kommunikationsordners handhabbare Alternativen zur Lautsprache, die er ohne manuelle motorische Beeinträchtigungen anwenden kann (vgl. TN6 vor: ZM 11-19, ZM 22-23, ZM 32-32; TN6 nach: ZM 23-25, ZM 29-29).
All dies bedarf gezielter Schulung – auch der mundsprechenden Personen in *Unterstützter Kommunikation* (vgl. FKTN6 nach: ZM 124-124, ZM 135-135, ZM 219-219; FKTN3 vor: ZM 153-161; FKTN4 nach: ZM 58-60). Denn die Erlangung UK-spezifischer Kommunikationskompetenzen sowie deren Anwendung darf nach Rothmayr (2008, 25) nicht davon abhängig sein, dass kommunikationsbeeinträchtigte Personen mit UK-Bedarf zufälligerweise auf besonders empathische Bezugspersonen treffen, die sich der Anwendung von UK widmen. Vielmehr müssten diese durch fundierte Ausbildung erlernt werden, so die Autorin. Wie Rothmayr (2008) bereits die *Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung* im schulischen Kontext für Pädagogik in Verbindung mit Unterstützter Kommunikation herausgearbeitet hat, benötigen die von ihr formulierten „Standards für Unterstützte Kommunikation (für PB- und KB-Schulen)" (vgl. Rothmayr 2008, 228 ff.) auch in nachschulischen Lebenswelten eine Weiterführung und Weiterentwicklung, wie diese Studie verdeutlicht hat (vgl. FKTN3 nach: ZM 153-157).
Hierzu hat die Fallstudie auch vertiefte Erkenntnisse gewonnen: Stabilität in der Kommunikationssituation dieser jungen Erwachsenen bedarf gezielter Vorbereitung und des Dialogs zwischen professionell Helfenden der ab- und aufnehmenden Institutionen. Durchgeführte Übergabegespräche wie auch schriftliche Dokumentation (z. B. UK-Pass) zu den individuellen Kommunikationswegen und des Einsatzes wie auch der Handhabung verschiedener UK-Formen einer Person haben sich bspw. im Fall von *Sophia* als *hilfreiche Faktoren in der Transition* für Kommunikation und Verständigung bewährt (vgl. TN1 Beginn: ZM 31-38). Dabei ist die Einbindung von UK-Nutzer*in wie auch der Eltern wichtig. In mehreren Fallvignetten übernehmen auch Eltern die Vermittlung der UK-spezifischen Anwendungen ihrer Kinder an Fachkräfte in der aufnehmenden Einrichtung, indem sie diese nach dem Wechsel vor Ort demonstrieren (vgl. TN6 nach: ZM 18-23; FKTN3 nach: ZM 85-85). So konnte bspw. der Einsatz des Gerätes oder eines Kommunikationsordners kennengelernt werden. Dies wiederum führte nicht automatisch zur Anwendung am Arbeitsplatz. Denn die Einbettung der UK-Methodik benötigte *Zeit*. Die überwiegend vorhandene Offenheit für den Einsatz *Unterstützter Kommunikation* der neuen professionell Helfenden kann mangels Zeit und fehlender UK-Methodenkompetenzen und konzeptioneller Einbindung nicht immer umgesetzt werden (vgl. FKTN3 nach: ZM 153-157; FKTN4 nach: ZM 58-63; FKTN6 nach: ZM 60-66). Das führt zu einem Bedeutungsverlust der Anwendung von UK, auch wenn diese Methode neben der Kommunikation und Verständigung auch einen Zugewinn für die Teilhabe an Arbeitsinhalten sein kann. Bei ausreichend vorhandener *Zeit* zum sich Besprechen über Fotos, Symbolkarten, mit Hilfe eines Kommunikationsordners oder aber zum Finden des passenden Vokabulars im Talker konnte jedoch Kommunikation gefördert werden und sich entfalten (vgl. TN6 nach: ZM 31-32; TN3 nach: ZM 12-12, ZM 17-17, ZM 43-43). Der

Förderfaktor *Zeit* stellt gleichzeitig eine Barriere dar, wenn *Zeit* für Unterstützte Kommunikation nicht als ausreichende Ressource den professionell Helfenden wie auch UK-Nutzenden zur Verfügung steht (vgl. FKTN3 nach: ZM 89-99; FKTN4 nach: ZM 58-63). Hier ist die Berücksichtigung von UK in den Konzeptionen der Institutionen, der Angebotsplanung und Personalbemessung sowie bei Weiterbildungsbedarfen mit angemessenem zeitlichem Kontingent für UK-Fortbildung notwendig.
Die inhaltsanalytischen Ergebnisse zur Hauptkategorie 1: *Hilfreiche Faktoren der Kommunikation* mit den soeben beschriebenen Subkategorien sind in Abb. 7 grafisch dargestellt.

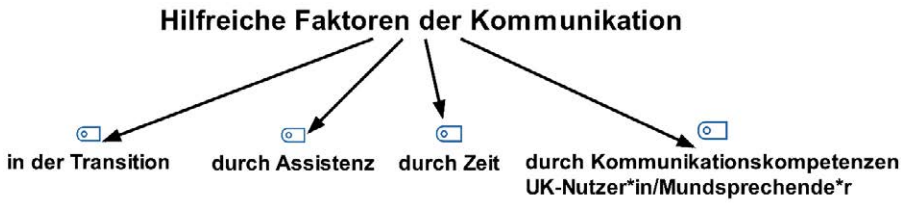

Abb. 7: Haupt- und Subkategorien „Hilfreiche Faktoren der Kommunikation" (MAXQDA 2018)

2.9.2 Dabei-Sein-Können

Das Dabei-Sein und Sich-Beteiligen-Können *im Unterricht* und *beim Arbeiten* als auch *in der Freizeit* sowie *mit Peers* in Kontakt zu stehen, sich mit anderen verständigen zu können sind Kennzeichen dieser inhaltsanalytisch gebildeten Hauptkategorie *Dabei-Sein-Können*. Die fünf Subkategorien: *mit Peers, durch Mobilität, im Unterricht, beim Arbeiten, in der Freizeit* sind Gegenstand des Erkenntnisgewinns und Ergebnis induktiver wie auch deduktiver Analyseformen des Interview-Datenmaterials, welches vor und nach dem Übergang der Bildungsorte generiert wurde.

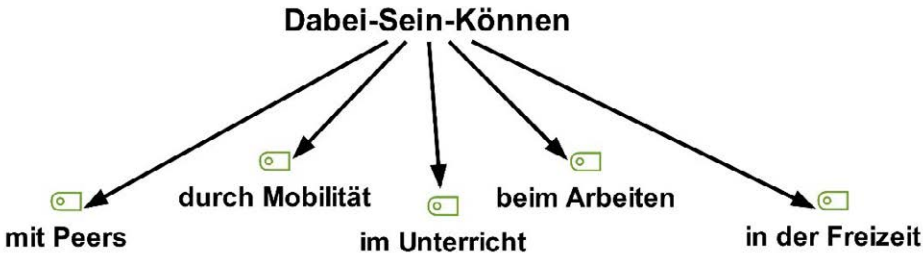

Abb. 8: Haupt- und Subkategorien „Dabei-Sein-Können" (MAXQDA 2018)

Das *Dabei-Sein-Können mit Peers* findet vor dem Übergang in der jeweiligen Schulklasse statt und die jungen Erwachsenen sind dort Teil einer Gruppe unter Gleichaltrigen, die langjährig als Klassenverbund existiert und zu der sie dazugehören. Das Verstanden-Werden von Mitschüler*innen wie auch Lehrer*innen wird als gegeben und weniger problematisch geschildert als es nach dem Wechsel dann der Fall ist. Während Alexander und Tim ihre Verständigung mit ihrem Umfeld stetig als unproblematisch schildern,

trotz dessen die Verständigung über reine Lautsprache mit beiden Personen erschwert ist und sie ihre unterstützte Kommunikation nicht vollumfänglich anwenden, sind Sophia und Johannes kritischer und weniger zufrieden – insbesondere in Hinblick auf die Kommunikationsmöglichkeiten mit Peers und das In-Kontakt-Treten mit diesen nach dem Wechsel. Die Freude und anfängliche Euphorie, mit neuen Gleichaltrigen zusammen und Teil einer jungen Erwachsenengruppe zu sein, wird im Verlauf des Daseins am neuen Bildungsort insbesondere bei Sophia gemindert, weil gegenseitige Kontaktaufnahmen erschwert sind. Das liegt zum einen an ihren fehlenden lautsprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten, an dem geringen Einsatz ihres technischen Kommunikationsmittels „Accent-Talker" wie auch an ihrer eingeschränkten Mobilität. Zum anderen lässt sich erkennen, dass fehlende Gelegenheiten wie bspw. in Pausensituationen dazu führen, dass sie nicht besser in Kontakt mit neuen *Peers* kommt. Ihre Pausen werden für die körperliche Pflege genutzt und sie befindet sich nach der Körperpflege für den Rest ihrer „Pause" in einem separaten Raum, der sie von dem eigentlichen Pausengeschehen mit anderen nicht pflegebedürftigen Mitschüler*innen trennt. Sie teilt die Pausenzeit dort mit weiteren pflegebedürftigen jungen Erwachsenen, die jedoch auch nicht aktiv über Kommunikation auf Sophia zugehen können und umgekehrt. Dies findet Sophia nicht gut. Die fehlenden Pausen als bedeutsame Gelegenheit, um von anderen Personen angesprochen zu werden, sind auch im Fall von Fabian ersichtlich. Nach dem Wechsel hat er weniger Pausen an der frischen Luft und kann dort nicht wie zuvor in der Schulzeit mit anderen Personen in Austausch kommen. Denn die Pausenregelung in der Tagesförderstätte sei eine andere als zur Schulzeit. Freundschaftliche Begegnungen und Kontaktaufnahmen fanden bisher in der Schule am Pausenhof statt. Diese Pausen möchte Fabian am neuen Arbeitsort ebenso haben wie er es von der Schule kennt. Es sind für ihn wichtige Zeitfenster, in denen er mit Leuten in Kontakt kommen kann. Er wird dort angesprochen und kann beobachten. Das sei nach seinem Wechsel in die Tagesförderstätte nicht mehr gegeben (vgl. TN1 Beginn: ZM 186-187, ZM 199-199; TN3 vor: ZM 44-47, ZM 48-64; FKTN3 vor: ZM 77-77; TN4 vor: ZM 44-44; TN6 vor: ZM 46-48; TN3 nach: ZM 26-29, ZM 88-90; TN1 nach: ZM 17-17, ZM 24-24, ZM 29-29, ZM 51-51; TN4 nach: ZM 27-29, TN6 nach: ZM 8-8; TN3 vor: ZM 48-64; TN 3 nach: ZM 88-90).

Lediglich im Fall von *Sophia* wird der Austausch unter *Peers* über gemeinsame Themen ersichtlich. Da eine Freundin aus der vorherigen Schulzeit regelmäßig telefonischen Kontakt zu ihr aufnimmt, trotz dessen sie ebenso nicht deutlich spricht, kann Sophia gemeinsam mit ihr eine altersentsprechende Erfahrung des sich Besprechens mit einer Freundin machen. Beide verstehen sich gut und *Sophia* bekommt bspw. vom positiven Erleben der Praktika ihrer Freundin berichtet, die bereits vor ihr zum gleichen arbeitsbezogenen Bildungsort gewechselt ist und dies erzeugt Vorfreude auf künftige Praktika bei Sophia (vgl. TN1 Beginn: ZM 55-58, ZM 142-146; TN1 nach: ZM 44-45, ZM 71-71).

Beide Fälle (Sophia und Fabian) eint, dass sie aufgrund ihrer motorischen und kommunikativen Beeinträchtigungen jeweils auf die Initiative von Freund*in angewiesen sind, um Begegnungen und freundschaftliche Beziehungen erleben zu können. Und beide haben sowohl vor als auch nach ihrem Wechsel Interesse, in Kontakt zu kommen mit (neuen) Personen. Allerdings fehlen beiden dazu die passenden Gelegenheiten wie in Pausensituationen etwa, da diese entweder aufgrund von notwendiger Körperpflege anders verbracht werden oder knapp bemessen sind (vgl. TN1 nach: ZM 51-51; TN3 nach: ZM 88-90).

Eine andere Ausprägungsform in Hinblick auf *Dabei-Sein-Können mit Peers* besteht darin, dass in weiteren zwei Fällen gar keine Kontakte zu Gleichaltrigen beschrieben und diese auch nicht vermisst werden. Im Unterschied zu jungen Erwachsenen ohne Beeinträchtigungen, die regulär viele Kontakte in diesem Altersabschnitt haben, ist die aktive Freizeitgestaltung mit Gleichaltrigen und das Erleben von Freundschaften in den Fällen von Alexander und Tim gar nicht identifizierbar. Für die nicht vorhandene Aufrechterhaltung des Kontaktes zu Peers außerhalb der Schule oder des Arbeitsortes sind die große räumlicher Distanz zu Mitschüler*innen bzw. Kolleg*innen oder auch fehlendes Interesse an Kontakten zu Peers die analysierten Begründungszusammenhänge (vgl. TN6 nach: ZM 55-57; TN4 nach 36-36, ZM 53-53).

Generell sind Kontakte zu Peers im außerschulischen Kontext und auch außerhalb des Arbeitsortes oftmals nicht vorhanden. Fehlende Gelegenheiten zu den Begegnungen mit *Peers* sind hinderlich für die persönliche Weiterentwicklung. Denn aus entwicklungspsychologischer Perspektive nach Havighurst (1976) ist *die Erreichung neuer und reifer Beziehungen* eine *Entwicklungsaufgabe*, die junge Erwachsene bewältigen müssten. Entwicklung wird als *Lösung von Entwicklungsaufgaben* betrachtet. Bei gelingender Bewältigung führe dies zu individuellem Glück und Erfolg beim Bewältigen weiterer späterer im Lebensverlauf vorhandener Anforderungen (vgl. Rothgang & Bach 2021, 97). Dass die fehlenden bzw. nicht geglückten Begegnungen mit Peers eine Wirkung auf die Emotionalität und Zufriedenheit wie auch Lebensqualität einer Person haben kann, wird in den Fällen von *Sophia* wie auch *Fabian* besonders deutlich. Beide bringen ein Bedauern bzw. Vermissen der nicht stattfindenden Begegnungen am neuen Bildungsort zum Ausdruck (vgl. TN1 nach: ZM 24-24, ZM 29-29, ZM 51-51, ZM 72-72; TN3 nach: ZM 88-90). In den anderen beiden Fällen werden die geringen Kontakte zu Peers nicht problematisiert und auch nicht als emotional belastend geschildert. Familie ist der Ort der vertrauten und engen Kontakte. Alexander bspw. ist es gar nicht bewusst, dass man an einem neuen Ort auch neue Kontakte knüpfen kann und bringt kein Interesse daran zum Ausdruck, sondern ist mit den Kontakten in seinem familiären Umfeld zufrieden (vgl. TN4 nach: ZM 36-36, ZM 53-53; TN6 nach: ZM 53-54). Generell lassen sich diese beiden „Pole" des Erlebens von Peer-Verbindungen identifizieren. Sie kommen auf der Verhaltensebene in Form von Protest und Auflehnung ebenso zum Ausdruck wie in Form von Rückzug und Introvertiertheit und ein Annehmen der Gegebenheiten mit reduzierterem Bewusstsein für das eigene Selbst und die eigenen Bedürfnisse.

Die Interviewanalysen lassen ein weiteres Phänomen erkennen: die Verlagerung von altersentsprechender Beziehungsgestaltung zu Peers auf professionell Helfende. Eine Form von *„Ersatzfreundschaften"* mit professionell Helfenden als Alternative zu nicht erlebbaren Freundschaften mit Peers. Durch die tägliche zugewandte Ansprache und das Miteinander entstehen Bindungen, die den Austausch von Gefühlslagen und das Erleben tagesaktueller Ereignisse ermöglichen. Die regelmäßigen Begegnungen erzeugen Stabilität und eröffnen ein vertiefteres Interesse an der professionell helfenden Bezugsperson, welches zu anderen Gleichaltrigen aufgrund vorhandener Barrieren im Kontakt und in der Begegnung nicht aufgebaut werden kann. Der Wechsel zu neuen professionell helfenden Bezugspersonen kann dann nach langjährigem Kontakt schwerfallen und mit besonderer Emotionalität des Abschieds einhergehen (vgl. TN1 Beginn: ZM 38-47; TN1 nach: ZM 66-67; TN3 vor: 175-188; TN3 nach: ZM 75-75, ZM 96-99; MTN4 nach: ZM 72-77).

Ebenso belegt die quantitative Auswertung *Sozialer Netzwerke* (siehe Teil II, Kapitel 3), welche die Anzahl an Kommunikationspartner*innen von UK-Nutzenden innerhalb verschiedener Personenkreise zählt, eine Überproportionalität der Verbindungen im *Kreis der professionell Helfenden*. Währenddessen im *Kreis Freund*innen* eine geringe Anzahl zu verzeichnen ist. Es sind professionell Helfende, die als konstante und zugewandte Kommunikationspartner*innen erlebt werden, die Ansprechbarkeit signalisieren und viele Aktivitäten des alltäglichen Lebens unterstützen und die Befindlichkeiten der jungen Erwachsenen stetig erfahren. Sympathien entwickeln sich ebenso wie Antipathien, denn der Raum für Begegnungen und gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse ist mehr vorhanden als es im Kontakt zu Peers der Fall ist (vgl. FKTN3 vor: ZM 147-151). Eine stärkere Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das professionell helfende Personal als enge Kontaktpersonen anstatt auf Peers ist feststellbar. Dies ist auch darin begründet, dass es im unmittelbaren Umfeld bspw. von Alexander viele schwer mehrfach behinderte Gleichaltrige gibt, die für ihn als nicht ansprechbar erscheinen (vgl. MTN4 nach: ZM 72-77; TN6 nach: ZM 53-54).

Dabei-Sein-Können in der Freizeit

Die Freizeitausgestaltung findet überwiegend im häuslichen Umfeld statt und ohne Beteiligung von Gleichaltrigen. Wenn Aktivitäten extern stattfinden, dann überwiegend nur in Anbindung an die Familie. In einem Fall können Freizeitaktivitäten mit Hilfe eines Assistenz-Teams auch ohne Begleitung der Eltern stattfinden. Das Spektrum der Freizeitinteressen und -aktivitäten reicht von: Filme sehen (vgl. TN3 vor: ZM 102-107); E-Rolli-Rasen (vgl. TN4 vor: ZM 15-18) über Bücher lesen, Shoppen gehen bis zu Musik hören (vgl. TN1 Beginn: ZM 23-23). Das Erleben von Flugreisen mit den Eltern, das Interesse an Rennsport, Schlagzeug spielen und Fußballspielbesuche im Stadion sind Teile der Freizeitinteressen (vgl. TN6 vor: ZM 22-23, ZM 71-71, ZM 33-35, ZM 73-73). Die enge Anbindung auch in der Freizeit an das Elternhaus und die überproportional höheren gemeinsamen Aktivitäten mit den Eltern oder Geschwistern sind kennzeichnend für den hier vorgestellten Personenkreis. So erledigt Tim bspw. gerne gemeinsam mit seinem Vater Gartenarbeiten und fährt auch einen Mähbulldog zu Hause (vgl. TN6 nach: ZM 30-31). Viele seiner Unternehmungen im Urlaub haben mit der Familie stattgefunden: am See sein, Bowling, gemeinsame Caprio- und Rollerfahrten mit der Mutter (vgl. TN6 nach: ZM 11-11). Diese Freizeitaktivitäten kann er über seinen Talker per privater Fotos, die er gemeinsam mit seinem Vater eingespeichert hat, vermitteln (vgl. TN6 nach: ZM 23-25). Er hat eine enge Anbindung an sein Elternhaus und verbringt mit seinen Eltern und einem Bruder seine freie Zeit. Andere gleichaltrige Personen werden nicht erwähnt, mit denen Tim befreundet ist und Freizeitaktivitäten teilt (vgl. TN6 nach: ZM 26-26). Die Freizeitaktivitäten mit Peers nicht teilen zu können, trifft auch größtenteils auf die weiteren Befragten zu. Im Fall von Sophia wird durch ein Assistenz-Team im familiären Umfeld die Loslösung von den Eltern in der Freizeit möglich: Sophia und ihre Eltern haben ein Assistenz-Team im familiären Umfeld engagiert. Sie wählt aus den Freizeitvorschlägen fürs Wochenende aus, welche sich an ihren Interessen orientieren und die sie von ihrem Assistenz-Team vorgeschlagen bekommt. Sie kann so auch Unternehmungen ohne Anwesenheit der Eltern machen und auch eine erste Urlaubsreise ohne Eltern sei in Planung (vgl. TN1 nach: ZM 75-75). Gerne würde sie eine namentlich genannte neue Mitschülerin mal privat in ihrer Freizeit treffen, das greift ihre Assistentin als neue Option und Ergebnis aus dem Interview auf und stellt in Aussicht, dies zu organisieren (vgl. TN1 nach: ZM 31-31).

Freizeithinweise werden im Interview nach dem Wechsel mit Fabian nicht thematisiert. Aus den Familiengesprächen wird ersichtlich, dass Fabian viel Zeit zu Hause verbringt. Er schaut gerne Fernsehen und ist u.a. ein großer Fan der TV-Serie „In aller Freundschaft" (vgl. TN3 vor: ZM 107-107).
Der Zugang zum Internet und zu sozialen Medien wie bspw. WhatsApp sind für die Freizeitgestaltung wichtig und machen autonomes Handeln, Kommunikation wie auch Wissensbildung möglich: Alexander verbringt seine Freizeit größtenteils zu Hause und mag es, per WhatsApp mit Familienangehörigen (Cousine, Onkel) und Urlaubsbekanntschaft der Familie zu kommunizieren wie auch YouTube-Beiträge zu schauen und Musik zu hören (vgl. MTN4: ZM 43-44, ZM 66-67). Er benennt neben dem E-Rolli-Rasen auch mit dem Handy Spielen als Hobby (vgl. TN4 nach: ZM 42-43). Ein für ihn besonderes aufregendes Ereignis war zuletzt seine erste Teilnahme an der Bundestagswahl (vgl. TN4 nach: ZM 40-40).

Dabei-Sein-Können durch Mobilität

Alexanders Mitteilung zur Beteiligung an der Bundestagswahl macht deutlich, wie wichtig eine angemessene Fortbewegungsmöglichkeit zum Dabei-Sein-Können ist. Durch einen E-Rollstuhl wird es für ihn auch möglich, Tätigkeiten wie „Kopierarbeiten oder Botengänge" in der Tagesförderstätte umzusetzen. Das ist bei Fabian ebenso der Fall. Er wird bei den Botengängen auch von seinem Betreuer begleitet (vgl. TN4 nach: ZM 39-39, ZM 47-48; TN3 nach: ZM 59-59). Sophia benötigt auch einen Rollstuhl zur Fortbewegung, den sie jedoch nicht selbst bewegen kann. Das ist bei Johannes auch so. Beide brauchen zusätzlich Assistenz für ihre Mobilität mit dem Rollstuhl. Eigenständig außerhalb der ‚geschützten Räume' wie: Elternhaus, Schul- oder Arbeitsort bewegen sich alle, bis auf Tim, ausschließlich mit Assistenz und in Begleitung fort. Denn Tim kann als Fußgänger selbstständiger agieren und sich eigenständig in vertrauter Umgebung fortbewegen. Er braucht für die Mobilität in vertrauter Umgebung keine Assistenz.
Um zu ihren Bildungsorten zu gelangen, nutzen alle einen Busfahrservice. Dieser hat sich nach dem Wechsel personell verändert. Das sei für einige Teilnehmer*innen eine größere Veränderung gewesen, da eine vertraute, langjährige Bezugsperson nicht mehr da war und es unpersönlicher im Kontakt und das Verständigen schwieriger geworden sei oder es länger mit dem Anschnallen und der Fahrt nach Hause dauerte und Missfallen hervorrief (vgl. TN6 nach: ZM 58-58; TN1 Beginn: ZM 169-177; TN1 nach: ZM 36-37; TN4 nach: ZM 61-61).

Dabei-Sein-Können im Unterricht

UK-Mittel sind Teil des Unterrichts und werden dort für Kommunikation und in Lernprozesse einbezogen (vgl. TN4 vor: ZM 54-54). Dadurch wird ein Dabei-Sein-Können im Unterricht und beteiligt werden besser möglich. Fabian teilt über das Tobii-Gerät per „Ja" mit, dass er von seinen Lehrer*innen und Assistenz gut verstanden wird, was eine Voraussetzung dafür ist, um sich im Unterricht einbezogen zu fühlen. Dies ist auch in den weiteren Fällen zu beobachten (vgl. TN3 vor: ZM 65-67; TN4 vor: ZM 35-35; TN1 Beginn: ZM 78-79; TN6: ZM 44-45). Lernprozesse wie bspw. selbst schreiben zu können sind über das UK-Gerät angestoßen und gefördert worden, wie im Fall von Fabian ersichtlich (vgl. FKTN3 vor: ZM 37-37, ZM 49-55). In anderen Fällen ist die symbolunterstützte Verständigung Lernergebnis, auf die aufgebaut werden kann (vgl. TN1, TN4, TN6). Die Auseinandersetzung mit dem Übergang und den eigenen Wünschen

und Träumen wie auch der Lebensziele wurde als Unterrichtsinhalt über einen längeren Zeitraum verfolgt und mündete im Fall von Alexander in eine „Zukunftskonferenz", um die personenzentrierte Planung zukünftiger Schritte mit engen Bezugspersonen zu besprechen. Spezifisches didaktisches Material[62] kommt dabei zum Einsatz, um das Dabei-Sein-Können unter Einbezug persönlicher Vorstellungen zu planen und zu gestalten. Für den Übergang wurde extra ein „Ich-Buch" vorbereitet, als nicht technisches Mitteilungsmedium mit Angaben zur eigenen Person, die für den Einstieg in die Verständigung mit neuen Personen und das Kennenlernen nach dem Wechsel hilfreich sein sollen (vgl. TN4 vor: ZM 35-37; TN6 nach: ZM 71-72). Feststellbar ist, dass der Wechsel und die anstehenden Veränderungen Gegenstand des Unterrichts in allen Fällen sind und dazu die Einbindung von Unterstützter Kommunikation durch Lehrkräfte und Assistent*innen angeleitet und praktiziert wird.
Weitere wichtige Bestandteile des Unterrichts sind in dieser Transitionsphase Praktika, die vor Ort in arbeitsbezogenen Einrichtungen durch schulische Fach- und Betreuungskräfte begleitet werden. Sie dienen der Orientierung und Erprobung verschiedener Arbeitsmöglichkeiten und bieten den jungen Erwachsenen die Möglichkeit, neue Umgebungen kennenzulernen und sich auf das Tätig-Werden vorzubereiten. Eine Auswahl des künftigen Arbeitsortes soll jeder*m ermöglicht werden, um bestmöglich dabei zu sein. Allerdings zeigt sich nach den Wechseln, dass das Dabei-Sein-Können am Arbeitsort aufgrund der vorhandenen Beeinträchtigungen oftmals im Sinne von Tätig-Sein begrenzt ist, da die vorhandenen Arbeitsangebote nicht entsprechend erweitert sind, so dass mit Hilfe von UK-Technik auch Betätigung besser möglich werden könnte. Das trifft besonders auf UK-Nutzende mit handmotorischen Beeinträchtigungen zu, die von den Optionen zur Steuerung des Umfeldes per UK-Gerätetechnik auch beim Durchführen von Tätigkeiten profitieren könnten, wenn die Arbeitsschritte entsprechend adaptiert werden würden (vgl. TN1 nach: ZM 42-42; TN3 nach: ZM 49-54; TN4 nach: ZM 38-39).

Dabei-Sein-Können beim Arbeiten

Die jungen Erwachsenen sind an verschiedene Arbeitsorte gewechselt: Tagesförderstätten, Berufsbildungsbereiche, Bildungsorte zur beruflichen Orientierung und Vorbereitung auf die Arbeitswelt, Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Ihre UK-Mittel werden am Arbeitsplatz weniger einbezogen als während der Schulzeit: Alexander teilt mit, dass das Arbeiten mit seinem Talker am Arbeitsplatz nicht mehr so wichtig sei. Während das Lernen in der Schule noch über den Talker erfolgte, sei das UK-Gerät in der Tagesförderstätte nicht mehr erforderlich. Es sei nur wichtig für die Mitteilungen vom Wochenende, die er darüber mache (vgl. TN4 nach: ZM 38-40). Das Unterhalten miteinander in seiner Gruppe passiere ohne Talker. Ihm reichen dort seine Worte aus, die er selbst sagen kann. Er kritisiert auch nicht, dass die Verständigung über den Talker nicht mehr stattfindet, denn er könne selbst sprechen (vgl. TN4 nach: ZM 28-29, ZM 37-37). Dies bestätigt auch seine Gruppenleiterin, die insbesondere mangels Zeit den Einsatz des UK-Gerätes am Arbeitsplatz nicht einplant (vgl. FKTN4 nach: ZM 62-63). Der Talker - als Medium an der Arbeit - ist auch bei Tim nicht mehr relevant. Er habe ihn immer dabei, im Einsatz sei er allerdings bisher kaum. Mit seinen Kolleg*innen kommuniziere

62 Doose et al. (2013): Käpt'n Life und seine Crew. Ein Arbeitsbuch zur Persönlichen Zukunftsplanung. 2. Aufl. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher
Anmerkung: didaktisches Material für Fachkräfte zur Umsetzung einer persönlichen Zukunftsplanung und Bildung eines Unterstützernetzwerks mit/für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Leichter Sprache

er auch ohne das Gerät (vgl. TN6 nach: ZM 14-15). Sein Gruppenleiter bestätigt, dass der Talker noch nicht einbezogen wird, mangels Einarbeitung des Personals in die Technik (vgl. FKTN6 nach: ZM 60-66). Ihm sei zudem auch nicht bekannt, dass sein neuer Mitarbeiter Tim ein in der Schule vorbereitetes „Ich-Buch" habe, was für die Verständigung im Übergang mit neuen Personen hilfreich ist. Er hat keine Kenntnis darüber, was genau ein „Ich-Buch" sei. Tim hat es in seinem verschlossenen Spint am neuen Arbeitsort aufbewahrt, was der Gruppenleiter im Interviewverlauf erfährt (vgl. FKTN6 nach: ZM 25-32). Generell wird der Verlust an UK-Kommunikationskompetenz durch nicht stattfindende Anwendung beim Arbeiten deutlich wie auch fehlende UK-Methodenkenntnisse und mangelnde Ressourcen für die Einbindung von UK durch Fachkräfte (vgl. FKTN3 nach: ZM 89-99; FKTN4 nach: ZM 62-63, ZM 91-96).

UK-Nutzende benötigen ein Umfeld, das darauf vorbereitet ist, ihre alternativen Kommunikationsmittel einzubinden und darüber das Dabei-Sein-Können beim Arbeiten zu befördern. Das setzt auch UK-Kommunikationskompetenzen bei den Fachkräften voraus und ist überwiegend nicht gegeben. Hinzu kommt, dass die Unterstützung durch Assistenz am Arbeitsort verringert ist und es weniger Möglichkeiten der personenzentrierten Begleitung beim Tätig-Sein und Verständigen gibt (vgl. FKTN1 nach: ZM 71-77).

Wie zu *hilfreichen Faktoren der Kommunikation* bereits erläutert, ist die Assistenzleistung ein wesentlicher Förderfaktor für gelingende Unterstützte Kommunikation. Sie fehlt an den neuen Bildungsorten und lässt die Fortsetzung der Lernprozesse stagnieren. Selbst etwas sagen, nachfragen zu können und eine eigene Meinung abzugeben ist für die Entwicklung junger Erwachsener wichtig und ein Schlüssel zum Dabei-Sein-Können. Dazu möchte bspw. Sophia ihre Kommunikationskompetenzen mit Hilfe ihres Sprachcomputers auch am Arbeitsort anwenden und erweitern, indem sie ihre Form Unterstützter Kommunikation noch mehr einsetzen kann (vgl. TN1 Beginn: ZM 79-80). Eine anfänglich positive Stimmung und das gespannt Sein auf neue Inhalte, Begegnungen ändert sich nach 3-4 Monate nach dem Wechsel für Sophia: Der Unterricht zur Vorbereitung auf Betätigung sei interessant, doch der Wunsch nach schnellerem in die Arbeitstätigkeit Kommen bestehe. Die Tage im Unterricht seien mittlerweile langweilig, denn Sophia sitze bereits in den „Startlöchern", um endlich tätig werden zu können. Zwar begrüßt sie die Unterrichtsinhalte zum Thema Arbeiten und Praktikum, ist erfreut über die Besprechungen im Unterricht zum Thema Praktikumsort. Ihre Wünsche seien auch gut verstanden worden, doch sie möchte schneller tätig und in einem konkreten Arbeitsbereich aktiv werden. Möglicherweise kann das UK-Gerät am künftigen Arbeitsort auch zum Einsatz kommen, was noch geprüft wird, um eine Etikettier-Maschine in Gang zu setzen (vgl. TN1 nach: ZM 32-33, ZM 42-44, ZM 76-78).

Tätigkeiten auszuprobieren, Neigungen zu erkennen sind Gegenstand von Praktika vor dem Wechsel wie auch am beruflichen Bildungsort nach dem Wechsel (vgl. TN6 vor: ZM 39-38; TN6 nach: ZM 36-37, ZM 40-41, ZM 68-68). Selbst etwas tun zu können, trotz handmotorischer Beeinträchtigung ist eine wertvolle Erfahrung, die Fabian im Praktikum vor seinem Wechsel machen konnte. Er hat mit einer Schneidehilfe selbst schneiden können. Diese Tätigkeit wünscht er sich auch für die Zeit nach seinem Wechsel (vgl. TN3 vor: ZM 71-77, ZM 80-89). Jedoch wird ihm nach dem Wechsel diese Tätigkeit am gleichen Arbeitsort (zuvor Praktikumsort) nicht angeboten. Er macht Botengänge, was ihn nicht so erfüllt. Er möchte kleben und schneiden, mit den Händen etwas tun und herstellen. Dies bringen seine Eltern stellvertretend nach dem Wechsel ins Interview mit Fabian ergänzend ein (vgl. TN3 nach: ZM 59-62). Fabian macht deutlich, dass er noch

nicht viel zu tun habe und auf Arbeit warte in der Tagesförderstätte und das missfällt ihm sehr. Er kommentiert per Sprachcomputer: „So eine Scheiße!" (TN3 nach: ZM 52-54). Alexander hingegen sei auch mit dem Rollstuhl unterwegs und mache Kopierarbeiten. Eine Büroarbeit, die ihm Freude mache. Er benennt auf Nachfrage keine weiteren Aufgaben, Interessen und kommentiert: „Nö" (mit Talker gesprochen) (TN4 nach: ZM 39-39). Er zeigt sich mit geringem Arbeitsangebot zufrieden (vgl. TN4 nach: ZM 39-39).

2.9.3 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens

Das Nicht-Kommunizieren, Nicht-Verständigen und Dabei-Sein-Können bspw. im Unterricht, in Arbeitsgruppen oder bei Betriebserkundungen, keine Betätigungsmöglichkeiten und Freizeitaktivitäten zu haben sowie mit Peers nicht in Kontakt zu kommen sind Kennzeichen dieser Kategorie. Die inhaltsanalytischen Erkenntnisse zu hinderlichen Faktoren sind durch sieben Subkategorien strukturiert und gewonnen worden: *Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens mit Peers, im Unterricht, beim Arbeiten, durch Zeit, durch fehlende Assistenz, durch Kommunikationsinkompetenzen UK-Nutzer*in/ Mundsprechende*r, durch Haltung/Einstellung UK-Nutzer*in/Begleitperson*. Induktive wie auch deduktive Analyseformen des Interview-Datenmaterials brachten diese Differenzierung hervor.

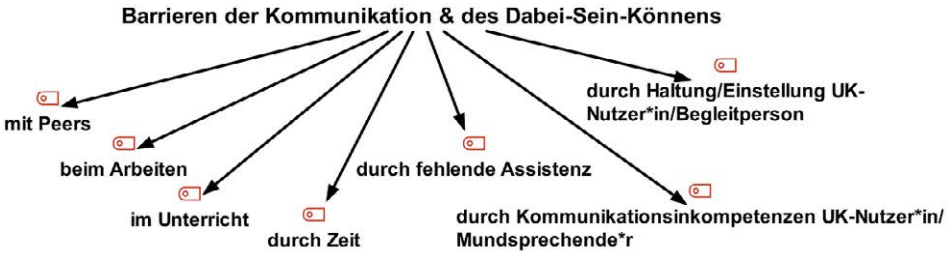

Abb. 9: Haupt- und Subkategorien „Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens" (MAXQDA 2018)

Um am neuen Bildungsort Dabei-Sein zu können sind die verfügbaren UK-Hilfen nur teilweise im Einsatz. Es werden primär körpereigene Kommunikationselemente wie Laute, Gesten und vereinzelt auch Worte angewendet. Das Umfeld bezieht die UK-Hilfen vor dem Wechsel noch häufiger ein als es nach dem Wechsel der Fall ist. Die Kommunikation hätte mehr Potential, wenn beide Kommunikationspartner*innen die UK-Hilfen öfter anwenden würden und dadurch das Dabei-Sein im jeweiligen Lebensumfeld intensiviert werden könnte: Aus dem „Helferlein" (TN6 nach: ZM 44-45), gemeint ist das UK-Gerät, könnte eine große Hilfe werden! (vgl. TN6 vor: ZM 8-8, ZM 46-46, ZM 66-66, ZM 68-68; TN4 nach: ZM 27-29; TN4 vor: ZM 35-35, ZM 44-44; TN6 nach: ZM 71-72). Eine nicht fehlerfrei funktionierende Kommunikationsgerätetechnik mit Störanfälligkeit bspw. bei Augensteuerung ist eine weitere Barriere (vgl. TN3 vor: ZM 63-63, ZM 169-172). Fehlende Kommunikationsinhalte auf den UK-Geräten hindern zusätzlich die Verständigung und die Vertiefung von Gesprächsinhalten bspw. zu Freizeitinteressen oder zu spezifischen Kommunikationsinhalten bzgl. des neuen Arbeitsortes (vgl. TN3 vor: ZM 104-106; TN6 nach: ZM 34-35; TN4 vor: ZM 29-31, ZM 34-34).

Barrieren[63] mit Peers

Die Verständigung *mit Peers* gelingt nicht gut nach dem Wechsel. Es fehlen Gelegenheiten zur Kontaktaufnahme und dem Angesprochen-Werden, wie es in der Schulzeit möglich war. Pausen werden nicht gemeinsam verbracht, sondern sind verkürzt oder mit Pflegeinhalten besetzt (vgl. TN1 nach: ZM 24-24, ZM 29-29, ZM 51-51; TN3 nach: ZM 26-26, ZM 31-31, ZM 90-90). Man stößt an Grenzen der Kontaktaufnahme und Verständigung und das tue weh. Die ersehnten neuen Kontakte zu Peers seien nicht entstanden und das bedaure Sophia sehr (vgl. TN1 nach: ZM 72-72). Ihre Lehrerin benennt, dass Mitschüler*innen nicht wüssten, wie man mit Kommunikationsbeeinträchtigten umgehe. Sie würden sich hier verunsichert an sie als Lehrerin wenden. Aktive Kommunikation zu Alltagsthemen (bspw. per WhatsApp) wie es bei anderen Peers passiere, fände mit Sophia am nachschulischen Bildungsort nicht statt. Es bestünden Hemmschwellen seitens der Peers mit Sophia in Kontakt zu treten. Als Lehrerin müsse sie die Kontaktaufnahme aktiv initiieren und Schüler*innen darin ermutigen, Sophia selbst Fragen zu stellen. Denn Sophia könne per Ja/Nein-Signale antworten (vgl. FKTN1 nach: ZM 33-37). Sophia findet es sehr gut, ein Umfeld unter Gleichaltrigen zu haben und die neuen jungen Erwachsene seien sehr interessant. Sie findet es jedoch nicht gut, von Gleichaltrigen Assistenz zu bekommen. Es wird von verschiedenen Peers am neuen Ort berichtet, die Sophia helfend zur Seite stehen wollen und sich gut um sie kümmern, nach Angaben der Mutter (vgl. BMTN1 Beginn: ZM 52-54, ZM 69-69; TN1 Beginn: ZM 70-71; BMTN1 Beginn: ZM 71-77; TN1 Beginn: ZM 179-181). Doch diese Rolle der Helfer*innen findet Sophia problematisch: Sie möchte auf Augenhöhe mit Peers in Verbindung stehen. Eine Helferrolle verhindere dies (vgl. TN1 nach: ZM 50-50). Alexander und Tim berichten von keinerlei Barrieren im Kontakt zu Peers, trotz dessen diese existieren, wie im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen ersichtlich.

Barrieren im Unterricht

Das Kommunizieren und sich Verständigen mit neuen Lehrer*innen, Mitschüler*innen nach dem Wechsel gelingt nicht mehr so gut wie vor dem Wechsel. Die Kommunikationsbarrieren sind höher als zuvor: Auf einer Skala von 1 bis 5 (1 sehr gut, 2 gut, 3 mittel, 4 nicht so gut, 5 gar nicht gut) bewertet bspw. Sophia die Verständigung mit den neuen Lehrer*innen mit einer 4 (nicht so gut) (vgl. TN1 nach: ZM 17-21). Nicht verstanden zu werden führt auch zu Barrieren beim Dabei-Sein im Unterricht und dem dort Einbezogen-Sein, um eigene Lernprozesse weiterzuentwickeln. Barrieren im Dabei-Sein entstehen auch durch zeitweise Aufenthalte am „falschen" Ort wie etwa im Snoezelraum[64] anstatt im Klassenraum. Das ist nach dem Wechsel anfangs der Fall, weil Sophia körperlich bedingt eine längere Sitzposition nicht möglich ist. Sie braucht zwischendurch eine Liegeposition. Durch ein Hilfsmittel (Liege) wird die Situation im Verlauf verändert: D. h. Sophia steht eine Liege im Klassenraum zur Verfügung. So kann sie komplett vor Ort in der Gruppe sein und am Unterricht[65] teilnehmen, auch wenn sie ihre Körperposition

63 Gemeint sind Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens und werden zwecks Lesefreundlichkeit mit „Barrieren" im weiteren Text bezeichnet.

64 Ort mit Klang- und Lichtvariationen, Liegemöglichkeiten, ohne Kontakt zu Gleichaltrigen, was Sophia nicht gut findet wegen des fehlenden Kontaktes zu anderen. Musik-, Lichtquellen und Wasserbett sollen Entspannung bewirken.

65 Die Erläuterungen zu Sophia und dem Dabei-Sein-Können bzw. der Barrieren im Unterricht beziehen sich hier auf ihre Erfahrungen nach dem Wechsel des Bildungsortes. Unterricht im Klassenverbund ist Teil der Vorbereitung auf den künftigen Arbeitsplatz.

mal ändern muss. Sie bekommt vor Ort in der Klasse die Unterrichtsinhalte mit, so wie es in der vorherigen Schule auch der Fall gewesen ist (vgl. TN1 Beginn: ZM 192-192, ZM 193-198).

Barrieren beim Arbeiten

Das Dabei-Sein-Können beim Arbeiten ist eine Herausforderung für alle Beteiligten und benötigt Kreativität, personelle Ressourcen, die nur begrenzt zur Verfügung stehen und zu Barrieren führen. Der Erhalt wie die Erweiterung vorhandener Kommunikationskompetenzen mit dem UK-Gerät als Schlüssel des aktiven Dabei-Sein-Könnens, indem man selbst etwas sagen, nachfragen oder eine Meinung abgeben kann, ist wichtig für die nach Weiterentwicklung strebenden jungen Erwachsenen (vgl. TN1 Beginn: ZM 79-80). Ebenso braucht es an Unterstützung durch Assistenz beim Wechsel der Sitz-, Liegepositionen und der Pflege oder beim Kommunizieren. *Fehlende Assistenz* führt zu *Barrieren* beim *Dabei-Sein-Können beim Arbeiten* (vgl. TN1 Beginn: ZM 119-122, ZM 192-198; TN3 nach: ZM 78-79).
Fehlende Tätigkeitsangebote für junge Erwachsene, die sich trotz motorischer Beeinträchtigungen als selbstwirksam erleben wollen, führen zu begrenzter Arbeit und Unmut. Erfolgserlebnisse aus Praktika-Zeiten werden nicht aufgegriffen und bspw. die Tätigkeit „Kleben und Schneiden mit einem Hilfsmittel" wird nicht angeboten (vgl. TN3 nach: ZM 49-53). Das erzeugt Frustration und wird von Fabian wie folgt kommentiert: „So eine Scheiße!" (TN3 nach: ZM 52-54).
Fehlende vorausschauende Tagesstruktur ist hinderlich: Nicht zu wissen, was genau das Tagesprogramm ist und was an der Arbeit gemacht wird. Etwas zusammen tun in der Gruppe, das fehle. Da die Struktur in der Tagesförderstätte nicht in der Form vorhanden sei wie in der Schule, fehle Orientierung und ein abwechslungsreiches Tätigkeitsangebot, ergänzt Fabians Mutter (vgl. BMTN3 nach: ZM 57-58). Fehlende adäquate Betätigungsangebote, insbesondere für junge Erwachsene mit starken motorischen Beeinträchtigungen, aber kognitiven Potentialen zum Erlernen neuer Tätigkeiten, führen zu Unterforderung und Unwohlsein. Dieses Phänomen der Unterforderung schildert Fabians Lehrerin bereits im Interview vor seinem Wechsel: Er sei in einer Tagesförderstätte unterfordert. Es gäbe aber keine Alternativen für ihn (vgl. FKTN3 vor: ZM 115-117). Fehlende adäquate Betätigungsangebote sind Barrieren des Dabei-Sein-Könnens beim Arbeiten und mehrheitlich Teil der Lebenswirklichkeiten in den hier geschilderten Fällen.

Barrieren durch Zeit und durch fehlende Assistenz

Zeit als Ressource für die Einarbeitung in die UK-Methode und das Erlernen des Umgangs mit z. T. komplexer Gerätetechnik steht nach dem Wechsel den Fachkräften wenig bis kaum zur Verfügung. Es sind hauptsächlich die befragten Fachkräfte und Assistent*innen des nachschulischen Bildungsortes, die darauf aufmerksam machen, dass ihnen die Zeit fehle (vgl. FKTN3 nach: ZM 99-99; FKTN4 nach: ZM 62-63), um kommunikationsförderliche Maßnahmen der UK aufzugreifen. In der Einrichtung seien UK-Standards nicht verbindlich festgelegt und jedem überlassen, wie er damit arbeite (vgl. FKTN3 nach: ZM 89-101, ZM 153-157). Ebenso ist der Bedarf an Unterstützung bei der Einarbeitung in UK-Anwendungen ersichtlich und wird von Fachkräften benannt (vgl. FKTN4 nach: ZM 58-60; FKTN6 nach: ZM 60-66). Die Professionalität im Umgang mit UK ist bei den befragten Fachkräften wie auch Assistenz nicht stark ausgebildet und Weiterbildungsbedarfe sind erkennbar (vgl. TN1 Beginn: ZM 25-25; FKTN3 nach: 130-133).

UK hat im Alltagsgeschäft nicht Priorität. Sie wird auch durch *fehlende Assistenzleistungen* behindert, so dass die Kommunikation über den Talker oder nicht elektronischer Kommunikationshilfen an der Arbeitsstelle seltener wird (vgl. FKTN3 nach: ZM 130-133). Das Gerät solle aus Sicht von Fabian durch die Betreuer*innen der Tagesförderstätte öfter eingesetzt werden als es bisher der Fall war. Ebenso möchte Sophia noch mehr über ihren Talker kommunizieren und aktiv Dabei-Sein am neuen Bildungsort (vgl. TN3 nach: ZM 77-79; TN1 Beginn: ZM 79-80).
Deutlich wird, dass *Barrieren durch fehlende Assistenz* in den verschiedenen Arbeitsbereichen existieren und u. a. dazu führen, dass Kommunikationskompetenzen stagnieren. Eine bereits vorhandene Assistenz aus dem schulischen Kontext an den neuen (nachschulischen) Bildungsort mitnehmen zu können, kann Barrieren der Kommunikation abbauen und das Dabei-Sein erleichtern (vgl. Fall 2). In den Lebenswirklichkeiten der hier vorgestellten Fälle, welche einen Übergang in den nachschulischen Bereich vollziehen, ist dies keine Option. Am neuen Bildungsort gibt es keine Assistenz, welche nur für eine Person zuständig sei, so wie in der vorherigen Institution: Pflegekraft und Freiwilligenhelfer*in sind für mehrere Personen zuständig (vgl. TN1 Beginn: ZM 159-162; TN3 nach: ZM 99-99; FKTN3 nach: ZM 130-133). Im Fall von TN2 handelte es sich um einen Übergang innerhalb des Schulsystems. Hier ließ sich die beständige Assistenz als Förderfaktor für gelingende Kommunikation und Einbezogen-Sein identifizieren.

*Barrieren durch Kommunikationsinkompetenzen von UK-Nutzer*in/ Mundsprechende*r*

Die Kenntnis über spezifische alternative Kommunikationswege als Ergänzung oder Ersatz für Lautsprache ist zentral, um Verständigung wie auch Mitbestimmung in sozialen Nahräumen zu vollziehen. Der Erwerb UK-spezifischer Kommunikationskompetenzen ist Voraussetzung, sowohl für Sender*in als auch für Empfänger*in einer Mitteilung, damit Kommunikation gelingt. Das bedeutet, dass UK-Nutzer*in wie auch Mundsprechende*r spezifische UK-Methodenkenntnisse benötigen. Ist dies nicht gegeben, dann führt es zu Barrieren in der Verständigung und zu Missverständnissen. Ebenso ist es hinderlich für die Beteiligung an Bildungsprozessen, wie auch aktives Mitglied einer Gruppe unter Gleichaltrigen zu sein.
Im Fall von Tim behindern fehlende Kommunikationskompetenzen bei der Anwendung der im Talker vorhandenen Sprachstrategie die Kommunikation mit anderen Personen (vgl. TN6 nach: ZM 33-34). Die UK-Hilfe ist zwar vorhanden, wird aber mangels UK-Kompetenzen nicht angewendet. Ein möglicher Erklärungsansatz zur geringen Nutzung seiner UK-Hilfen könnte auch sein, dass er über das Gerät zu ‚offensichtlich' zeigt, dass er eine ‚Behinderung' hat (vgl. TN6 nach: ZM 62-64). Im Fall von TN7 ist es ihre Sorge davor, dass das kostbare und hochwertige Kommunikationsgerät durch Unachtsamkeit Dritter kaputt gehen könnte, wenn sie es im Werkstattbereich tagsüber am Platz stehen hat. Deswegen teilt sie zu Arbeitsbeginn über ihr Kommunikationsgerät täglich ihr Befinden mit. Im Anschluss kommt das Gerät unter Verschluss und TN7 stellt somit ihre erweiterten Kommunikationskompetenzen bis zum Arbeitsende ein (vgl. TN7: ZM 99-100, ZM 165-165). Da das Bezugssystem die Anwendung des UK-Gerätes im Alltag beim Kommunizieren mit beiden wenig einbindet und es über körpereigene Kommunikationssignale möglich ist, sich mit Tim wie auch TN7 zu verständigen, findet eine Anwendung und Weiterentwicklung der vorhandenen Kommunikationskompetenzen

nicht statt. Eine unabhängigere und vertieftere Kommunikation wäre durchaus denkbar, wenn beide mit ihren UK-Mitteln häufiger Kommunikation praktizieren würden. Dies konnte in den jeweiligen Interviews festgestellt werden.
So kam es bspw. auch zu Missverständnissen im Interview mit Tim vor dem Wechsel, die sich jedoch erst im Interview nach dem Wechsel als solche identifizieren ließen, weil seine Mutter dies aufklären konnte. Konkret: Aus der Mitteilung, es stünde in den Sommerferien eine Flugreise ans Meer mit seinen Eltern an, wurde durch die Erläuterung der Mutter im Interview nach dem Wechsel korrigiert, dass dies ein Wunsch ihres Sohnes gewesen sei. Eine Flugreise habe diesmal nicht stattgefunden (vgl. TN6 nach: ZM 9-10). Mehr Souveränität beim Bilden und Anwenden von (nicht) technisch unterstützten Kommunikationsinhalten ließe barrierefreie Kommunikation zu. Das trifft auch auf die praktizierte Kommunikation von Mundsprechenden zu. Im Gespräch mit Tim kommen bspw. Fragen zur Gefühlslage in Hinblick auf seinen anstehenden Übergang auf, die er mit Hilfe eines symbolunterstützten Kommunikationsordners beantworten möchte. Ihm und seiner im Gespräch anwesenden Fachkraft, die ihm den Ordner zur Verfügung gestellt hat, sind die Kommunikationsinhalte des Ordners nicht ausreichend bekannt, um Auskunft zum Befinden anstehender Veränderungen geben zu können (vgl. TN6 vor: ZM 61-62; TN4 nach: ZM 7-8).
Die Frequenz und die Form, Fragen an UK-Nutzende heranzutragen, können Barrieren in der Kommunikation verursachen. Mundsprechende müssen beachten, dass zu schnelles Fragen wie auch dichtes Fragen den Kommunikationsfluss mit der UK-nutzenden Person behindern können. Es bietet nicht genügend Raum, damit mit alternativen Kommunikationsmitteln wie bspw. körpereigene Ja/Nein-Signale oder lautsprachlich ersetzt, eine Antwort mit dem Talker gegeben werden kann. Das Frageverhalten Mundsprechende*r kann ein Hindernis für gelingende Kommunikation mit UK-Nutzenden sein (vgl. TN3 nach: ZM 60-62, ZM 69-75; TN1 nach: ZM 55-56). Mundsprechende brauchen eine gute Kenntnis der körpereigenen Signale des UK-Nutzenden wie auch gute Beobachtungsgabe und Aufmerksamkeit für diese Signale. Sind diese Fähigkeiten nicht vorhanden, führt es zu Barrieren in der Verständigung zwischen UK-Nutzenden und Mundsprechenden (vgl. TN4 vor: ZM 51-51; TN1 Beginn: ZM 81-85).
Diese missverständlichen Erfahrungen können verschiedene Wirkungen auf kommunikationsbeeinträchtigte Personen haben: Im Fall von Alexander führt es zu Rückzug und Passivität. Er neigt dazu, in misslingenden Kommunikationssituationen eher nicht dranzubleiben, sondern lässt es, die Kommunikation fortzusetzen, trotz dessen er gerne etwas mitgeteilt hätte (vgl. TN4 vor: ZM 39-42). Von *erlernter Hilflosigkeit* (Seligman 1975; 1999) sind seine Verhaltensmuster geprägt: Die Erfahrung vielfach gemacht zu haben, dass es Alltagssituationen gibt, in denen man sich selbst als hilflos und ohne Einflussnahme auf sein Umfeld erlebt, können den Antrieb willentlich zu reagieren vermindern. In einem anderen Fall führen die Erinnerung an erlebte Situationen mit Kommunikationsbarrieren zu intensivstem Lachen darüber. Sophia hat Bilder von Situationen im Kopf, in denen sie nicht verstanden wurde, in denen etwas anderes verstanden wurde als gemeint war. Ihre Assistentin spricht hier von „Insidern": Gedanken von Sophia im Verborgenen. Die Erinnerung daran während der Interviewsituation löst viele Emotionen aus, die bei Sophia zum ‚Ausbruch' kommen (vgl. TN1 Beginn: ZM 96-104). Möglicherweise ist das übersteigerte Lachen über vielfach erlebte Missverständnisse eine weitere ‚Überlebensstrategie', um dem Ernst und der Traurigkeit darüber etwas Befreiendes entgegenzusetzen.

Barrieren durch Haltung/Einstellung UK-Nutzer*in/Begleitperson

Die Haltung und Einstellung sowohl von UK-Nutzer*in wie auch Begleitperson kann einen hinderlichen Einfluss auf kommunikationsunterstützende Prozesse haben. In den hier vorgestellten Fällen sind zwei Haltungstypen unter den jungen Erwachsenen identifizierbar:

- weiterentwicklungsorientierter, offener, interessierter Typ I (vgl. TN1, TN2, TN3, TN7).
- anpassungsorientierter, zurückhaltender, vermeintlich zufriedener Typ II (vgl. TN4, TN5, TN6).

Diese treffen auf ein neues Bezugssystem mit Begleitpersonen, deren Handlungsrahmen und Haltungen folgendermaßen zu beschreiben sind:

- Verantwortungsbewusstsein für die Gruppenmitglieder und deren Grundbedürfnisse wie Essen, Trinken, Pflege im Kontext der Tagesförderstätte.
- „Beziehungsarbeit" wird als ‚A und O' für gelingendes Miteinander formuliert, Kommunikationshilfsmittel zur Verständigung stehen an zweiter (nachrangiger) Stelle (vgl. FKTN3 nach: ZM 145-145).
- (Unterstützte) Kommunikation ist wichtiger Pfeiler für Teilhabe, wird aber nicht vorrangig in die tägliche Handlungspraxis einbezogen (vgl. FKTN6 nach: ZM 202-203).
- Standards Unterstützter Kommunikation fehlen wie auch UK-spezifische Handlungskompetenzen: UK ist ‚Kür, nicht Pflicht!' (vgl. FKTN3 nach: ZM 153-157).
- begrenzter Handlungsrahmen für individuelle (Arbeits-)Angebote aufgrund knapper personeller, zeitlicher Ressourcen (vgl. FKTN3 nach: ZM 89-99; FKTN4 nach: ZM 91-96).
- versorgend, fürsorgend, zugewandt und empathisch, humorvoll und verlässlich.
- überfordert im Umsetzen kommunikationsförderlicher, individueller Angebote mangels Zeit und fehlender UK-Methodenkenntnisse (vgl. FKTN4 nach: ZM 62-63; FKTN6 nach: ZM 60-66, ZM 124-124).
- in einem Fall destruktiv zuschreibend und wertend hinsichtlich individueller Potentiale (vgl. FKTN4 nach: ZM 43-52).
- im Fall 2[66] sind die Einstellungen der Begleitpersonen deutlich geprägt von einem personenzentrierten und wertschätzenden Handeln; Ermöglichungsstrategien werden erarbeitet und engmaschig mit der jungen Schülerin im inklusiven Setting bestmöglich umgesetzt, was förderlich wirkt.

Die von Rothmayr (2008, 229 f.) postulierten pädagogischen Grundannahmen, die im Zuge der von ihr forcierten Entwicklung sogenannter „Standards Unterstützter Kommunikation (für PB- und KB-Schulen)" auf Haltungen professionell Helfender fokussieren, liefert einen Bezugsrahmen, um Handlungsweisen in der Arbeit mit UK-Nutzenden zu reflektieren. Das sich Vergegenwärtigen von pädagogischen Überzeugungen, indem man dem „Woher" und „Wozu" auf den Grund geht, sei von zentraler Bedeutung.
Es bestätigt sich in der hier vorgelegten Fallstudie für den Kontext der nachschulischen Lebenswelten, dass es kontinuierlich Schulungen wie auch Standards für UK in den Institutionen benötigt, damit Barrieren durch Haltungen der Begleitpersonen abgebaut

66 Kontrastierungsfall: Übergang im Rahmen inklusiver Beschulung

werden. Es gilt auch für die Lebenswelt nach der Schulzeit, dass UK kein „glücklicher Zufall" für kommunikationsbeeinträchtigte Personen sein darf, wie es Rothmayr (2008, 230) bereits für den schulischen Kontext festgehalten hat. Sondern das Recht auf Kommunikation gemäß UN-BRK Art. 2[67] ist stetig im sozialen Nahraum zu gewährleisten.

Pädagogische Grundannahmen (Rothmayr 2008, 229 f.):

„ 1. Jeder Mensch besitzt Handlungsfähigkeiten.
2. Wer nicht adäquat angesprochen wird, wird unansprechbar.
3. Kommunikation ist ein Prozess.
4. Menschen entwickeln sich im Dialog.
5. Jeder kann mehr als er in einer einzelnen Situation zu zeigen vermag.
6. Der Aufbau oder die Erweiterung einer Dialogfähigkeit lohnt sich.
7. Negative Unterstellungen schaden, positive Unterstellungen (ohne Superlative) schaden nicht.
8. UK Förderung darf kein glücklicher Zufall sein, der den nicht oder kaum lautsprachlich kommunizierenden Schülerinnen und Schüler „geschieht" oder eben „nicht geschieht". Das Recht auf Kommunikation muss anerkannt werden.
9. UK und ihre Methode müssen gelehrt werden. UK entwickelt sich nicht von selbst. Manchmal muss der Wunsch nach Kommunikation erst (oder wieder neu) geweckt werden.
10. Entwicklung braucht Zeit. (Je nach körperlichen oder geistigen Einschränkungen womöglich viel Zeit)."

2.9.4 Übergang

Die vierte Hauptkategorie *Übergang* umfasst Kennzeichen, die die Übergangsphasen der jungen Erwachsenen beschreiben. Es konnten im inhaltsanalytischen Auswertungsprozess drei Subkategorien (SK) gebildet werden:
Praktikum (SK 4.1), definiert mit: Es liegen Hinweise auf anstehende/absolvierte Praktika vor und deren Inhalte werden thematisiert.
Einstieg (SK 4.2), definiert mit: Es liegen Hinweise auf Art und Weise des Einstiegs in eine neue Institution vor und damit verbundene mögliche Veränderungen werden thematisiert.
Abschied (SK 4.3), definiert mit: Der Wechsel ist mit Abschied von vertrauten Menschen und Umgebung verbunden und Emotionen werden sichtbar.
Entsprechende Ankerbeispiele, welche exemplarisch Haupt- wie Subkategorie(n) belegen, finden sich im Anhang dieser Ausarbeitung.

67 „Im Sinne dieses Übereinkommens schließt „Kommunikation" Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, leicht zugängliches Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich leicht zugänglicher Informations- und Kommunikationstechnologie, ein; [...]." Artikel 2, UN-BRK.

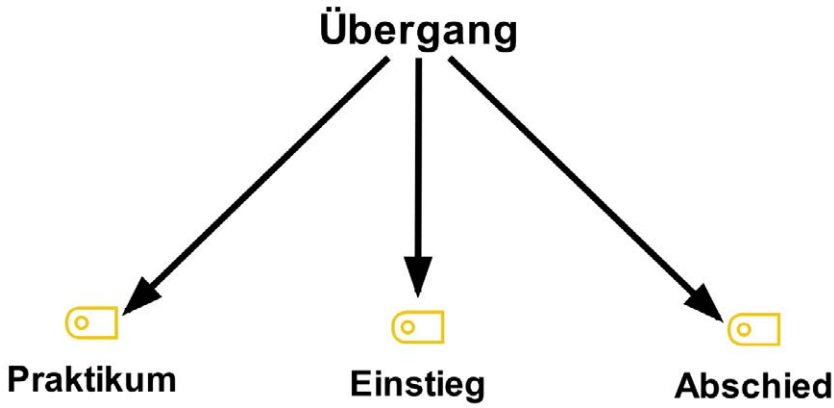

Abb. 10: Haupt- und Subkategorien „Übergang" (MAXQDA 2018)

Die thematische Auseinandersetzung mit der Zukunft und dem Wechsel an einen neuen Bildungsort wird vor den Übergängen mit den jungen Erwachsenen durch ihr Bezugssystem in der Schule und im Elternhaus vielfach thematisiert. Alle absolvieren Praktika an potenziellen Arbeitsorten (vgl. TN1 Beginn: ZM 163-166; TN3 vor: ZM 68-70; TN4 vor: ZM 23-24; TN6 vor: ZM 39-39). Es handelt sich dabei um nachschulische Bildungsorte verschiedener Leistungsanbieter der Behindertenhilfe. Zu den Leistungsvarianten Bildung & Arbeit zählen in diesen Fällen (Tages-)Förderstätten, ein regionales Zentrum für Ausbildung und Berufsorientierung, Berufsbildungsbereiche, angegliedert an Werkstätten für behinderte Menschen. Die räumliche Nähe zum Wohnort, im Elternhaus, ist in allen Fällen gegeben. Vor dem Wechsel finden verschiedene vorbereitende Unterrichtsangebote statt, die den *Übergang* thematisieren. In einem Fall wird spezielles didaktisches Material von der Lehrkraft eingesetzt, welches mit der Durchführung einer „Zukunftskonferenz" schließt (vgl. TN4 vor: ZM 35-35, ZM 43-43). In einem anderen Fall werden „Übergabegespräche" mit allen Beteiligten und deren Vorbereitung durch die abgebende Lehrkraft und Schulassistenz umgesetzt. Sie übergeben eine erstellte Dokumentation, den „UK-Pass", zu Kommunikationsmöglichkeiten der jungen Frau und absolvierte Unterrichtsinhalte an die Fachkräfte der aufnehmenden Institution. Dies wird positiv für das Gelingen des Transitionsprozesses von Sophia bewertet (vgl. TN1 Beginn: ZM 31-36, ZM 37-37). Hinweise auf explizite „Übergabegespräche" oder „Zukunftskonferenzen" lassen sich in den anderen Fällen nicht identifizieren.

Praktikum

Absolvierte oder zu absolvierende *Praktika* sind hingegen in allen Fällen Bestandteil der Übergangsphasen. Dort werden erste Tätigkeitsmöglichkeiten kennengelernt wie auch neue Personen eines neuen Bezugsystems. Über die inhaltliche Ausgestaltung der Praktika und Tätigkeiten können die jungen Erwachsenen auf individuelle Art und Weise per Unterstützter Kommunikation und Ja/Nein-Kommunikationskompetenz Auskunft geben (vgl. TN1 nach: ZM 42-42; TN3 vor: ZM 71-74; TN4 vor: ZM 23-24; TN6 vor: ZM 25-26, ZM 39-39). Alle haben Interesse daran, tätig zu werden, selbst etwas tun zu können und Neues kennenzulernen (vgl. TN4 nach: ZM 39-39; BMTN4 nach: ZM 72-73; TN1 Beginn: ZM 123-134, ZM 179-179, ZM 199-199; TN6 vor: ZM 40-41; TN6 nach:

ZM 40-41). So berichtet Fabian davon, dass er im Praktikum erstmals die Erfahrung machen konnte, selbst etwas schneiden zu können. Durch den Einsatz eines speziellen Schneidebrettes war es ihm dort möglich, auch mit beeinträchtigter Handmotorik tätig zu werden: ein für ihn freudvolles Erlebnis (vgl. TN3 vor: ZM 71-74; TN3 nach: ZM 47-48).

Die Betätigungsmöglichkeiten für Personen mit motorischen Beeinträchtigungen sind weniger vielfältig (vgl. TN1, TN3 und TN4) als es für nicht/kaum motorisch beeinträchtigte Personen (vgl. TN6) der Fall ist: Tim und seine Mutter schildern eine Vielzahl von Aktivitäten in den Praktika, während Sophia, Fabian und Alexander in ihren Möglichkeiten des Tuns mit Hindernissen konfrontiert sind (vgl. TN6 vor: ZM 25-26; TN6 nach: ZM 36-39, ZM 49-49). Sie alle drei benötigen Hilfsmittel und Assistenz, um in die Ausübung von Tätigkeiten zu kommen (vgl. TN1, TN3 und TN4). Das Setting am Arbeitsort könnte hier durch die Einbindung von UK-Technik mehr Betätigungsfelder ermöglichen. Dazu fehlt es jedoch an Ressourcen fachlicher und zeitlicher Art. Fach- und Betreuungskräfte der nachschulischen Arbeitsorte schildern auch, dass es eine große Herausforderung sei, alle Aufgaben der Versorgung, Pflege und Betreuung ‚unter einen Hut zu bekommen' (vgl. FKTN1 nach: ZM 71-77; FKTN3 vor: ZM 115-117; FKTN3 nach: ZM 76-77, ZM 99-99, ZM 153-157). Es wird erkennbar, dass demzufolge im neuen Alltag für UK- und Betätigungsangebote keine/kaum Ressourcen übrigbleiben. Die Schwere der Beeinträchtigung korreliert mit der Möglichkeit zur Schaffung personenzentrierter Unterstützungsangebote, die UK und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit wie Betätigungsangebote integrieren. In diesen Fällen benötigen die neuen Betreuungskräfte aus den Tagesförderstätten fachliche Unterstützung, so dass verbesserte Ermöglichungsräume für die jungen Erwachsenen geschaffen werden können. Denn ihre alltäglichen Betreuungs-, Pflege- und Versorgungsaufgaben bringen das Personal bereits an ihre Grenzen und hindern Kontinuität in der Fortführung von UK (vgl. FKTN3 nach: ZM 76-77; FKTN4 nach: ZM 62-63; GLFÖTN5 nach: ZM 14-18).

Der nahtlose Einsatz von vorhandenen Mitteln Unterstützter Kommunikation lässt sich in keinem Fall im Zuge von *Praktika* nachweisen (vgl. TN1 Beginn: ZM 79-80; TN3 vor: ZM 143- 148; TN4 vor: ZM 25-28; TN6 vor: ZM 27-27). Die alternativen Kommunikationsmittel sind vorhanden, kommen jedoch nicht gezielt zur Anwendung, da die eigenständige Praxis der UK-Nutzenden weiterer Förderung und Assistenz bedarf. Ebenso sind die fehlenden UK-Kompetenzen der mundsprechenden Personen im neuen Bezugssystem und der Wegfall von Assistenzleistungen ein Hindernis. Dieser Befund setzt sich nach dem vollzogenen Übergang fort (vgl. HK 3). Die Fortführung der UK-Anwendungspraxis gelingt im Zuge des Übergangs lediglich in einem Fall: dem von Lisa, die mit der vertrauten Schulbegleitung von der Grundschule in eine weiterführende Realschule wechselt und ihre unterstützten Kommunikationskompetenzen eigenständig und frei praktiziert (vgl. Kontrastierungsfall 2).

Einstieg

Der *Einstieg* in eine nachschulische Institution nach langjährigen Schulaufenthalten wird von allen jungen Erwachsenen absolviert. Dies ist ein aufregender und mit Spannung verbundener biographischer Schritt (vgl. TN4 nach: ZM 44-44; TN1 Beginn: ZM 73-73). Die Eltern begleiten ihre Kinder in der Transitionsphase eng. Es wurde in Schule und Elternhaus mit den jungen Erwachsenen besprochen, welcher Bildungs- und Arbeitsort ein stimmiges Angebot mit Blick auf ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten bietet (vgl.

TN1 Beginn: ZM 163-166). Vereinzelt deutet sich bereits vor dem Wechsel an, dass der *Einstieg* in eine Tagesförderstätte und das dortige Tätigkeitsangebot nicht adäquat der subjektiven Möglichkeiten und Kompetenzen des jungen Erwachsenen sei. Hier jedoch aufgrund der erheblichen motorischen Beeinträchtigungen keine Alternative vor Ort im ländlichen Raum gegeben sei. Zugleich spricht die Lehrerin an, welche Betätigungsoptionen über die UK-Technik geschaffen und ermöglicht werden könnten (vgl. FKTN3 vor: ZM 115-117).

„FKTN3 vor: Weil für [NAME TN3] ist es schwierig. Werkstatt funktioniert nicht gut. Weil er kann nichts mit den Händen machen. Und der Tagesförderbereich, da ist er eigentlich unterfordert. Weil der [NAME TN3] bräuchte/ was der [NAME TN3] machen könnte, wenn das mit dem Sprachcomputer irgendwann mal in eine andere Richtung geht und wenn er besser wäre, dass er Etiketten beschriften kann. Oder irgendwas, was man ihm auf einen Stick/ dass er irgendetwas abgleichen kann/ Zahlen und kontrollieren.

I: Das wären Ideen.

FKTN3 vor: Solche Sachen, das wäre gut und dass er irgendwas/ Briefe beschriften, Adressen aufschreiben, so irgendwas. Das wäre was, was der [NAME TN3] gut machen könnte. Aber er ist bisher, also ich habe keinen Platz bisher kennengelernt, wo sowas, wo es in diese Richtung geht." (FKTN3 vor: ZM 115-117, #00:25:32-1# - #00:26:41-3#)

Der Wechsel ist für die jungen Erwachsenen mit der Freude darüber zu den Erwachsenen zu gehören und arbeiten zu gehen, verbunden (vgl. TN1 Beginn: ZM 178-179; BMTN4 nach: ZM 72-77).

„I: [...] Haben Sie einen Eindruck, wie es Alexander geht?

BMTN4 nach: Sehr gut! Also er freut sich sehr. Er ist ja schließlich auch 18 geworden am [Datum]. Und es ist nun mal so: Er gehört jetzt zu den Großen. Ich gehe jetzt arbeiten! Also schon sehr stolz und es gefällt ihm auch sehr gut dort, in der Arbeit. Fühlt sich jetzt ganz groß und geht sehr gerne." (BMTN4 nach: ZM 72-73, #00:12:53-0# - 00:14:15-3#)

Diese positiven Emotionen zum Übergang bringen auch Sophia und ihre Mutter im Interview zum Ausdruck:

„I: Kann man auch was benennen, was mit Freude oder was gut gefällt an der ganzen Sache des Wechsels?

BMTN1 Beginn: Ja! Einfach unter dem Aspekt, dass Sophia jetzt ein stückweit ARBEITEN geht. Das ist toll! Das gefällt ihr sehr gut! //(TN1: bringt im Hintergrund Freude zum Ausdruck).

Dass sie einfach jetzt bei den GROßEN auch mit dabei ist. Zwar jetzt eine der jüngeren in der neuen Institution, aber einfach, dass da viele Jugendliche (TN1 lautiert erfreut) und Große sind, das gefällt ihr sehr gut! (TN1 lautiert erfreut).

Ist das richtig? (BMTN1 fragt ihre Tochter) (..)

Ja! (BMTN1 verbalisiert empfangenes körpereigenes Ja-Signal ihrer Tochter) (TN1 Beginn: ZM 178-179, #00:35:15-1# - #00:35:26-0).

Der *Einstieg* in die neue Institution wird in beiden Fällen positiv von ihnen und ihren Angehörigen bewertet (vgl. TN4 nach: ZM 5-6; BMTN4: ZM 72-73; TN1 Beginn: ZM 178-179). Bei Sophia kommt es im Verlauf am neuen Bildungsort zu einer kritischeren Einschätzung des *Übergangs*, da sie sich ein zügigeres Angebot von Tätig-Sein zu können und mehr Kontakt zu Peers gewünscht hätte (vgl. TN1 nach: ZM 72-72, ZM 76-78). Tim bringt über symbolunterstützte Kommunikation zum Ausdruck, dass ihm der Wechsel

zunächst „schwer" gefallen sei. Denn er habe zuvor 14 Jahre in der Schule verbracht und anfangs wollte er in sein vertrautes Umfeld wieder zurück, wie seine Mutter mitteilt. Es wird in seinem Fall jedoch auch deutlich, dass trotz des ihm schwerfallenden *Abschieds* von einer langjährigen vertrauten Umgebung und Personen die Freude auf etwas Neues gegeben ist (vgl. TN6 nach: ZM 48-49, ZM 52-52). Während der Begegnung mit ihm vor Ort im Berufsbildungsbereich nach dem vollzogenen Wechsel, macht er einen zufriedenen Eindruck und erledigt seine Arbeit.
Doch auch in seinem Fall werden vorhandene Mittel der UK wie das „Ich-Buch" oder das Sprachausgabegerät nicht zur Verständigung eingesetzt. Der Gruppenleiter hat von diesen Kommunikationsmitteln als auch der dazugehörigen Dokumentation „UK-Bogen" der abgebenden Einrichtung im Zuge des Übergangs keine Kenntnis. Die Übermittlung von Informationen geht in der Transition verloren. Es wird nicht aufgegriffen, was hinsichtlich der UK-Förderung in Schule bereits angebahnt und umgesetzt wurde (vgl. FKTN6 nach: ZM 25-32, ZM 45-60). Die fehlende systematische Einarbeitung der neuen Betreuungs- und Fachkräfte zur Anwendung des Sprachausgabegerätes wie fehlende einrichtungsweite „Standards" zur Arbeit mit UK verhindern die Kommunikationsunterstützung am neuen Arbeitsort (vgl. FKTN6 nach: ZM 60-66; FKTN3 nach ZM 153-157). Insbesondere dann, wenn die Persönlichkeit der jungen Erwachsenen „zurückhaltend" und „angepasst" wirkt, es mit den erteilten Aufgaben unproblematisch ist, sie von sich aus nicht einfordernd und selbstbewusst Kontakt aufnehmen, „läuft es" (vgl. TN6, TN4). Die Vertiefung von Verständigung, der Ausdruck von Bedürfnissen und die Reflexion der eigenen Arbeitsumsetzung über UK verbleiben als ungenutzte Möglichkeiten zur umfänglichen Teilhabe am neuen Bildungs- und Arbeitsort.

Abschied

Der Übergang ist verknüpft mit „Abschied" und dem Verlust langjährig vertrauter Personen. Dazu zählen neben Mitschüler*innen, Lehrer*innen und Schulbegleitung bzw. Teilhabeassistent*innen auch Busfahrer*innen. Der alltägliche Kontakt über viele Jahre hat eine vertraute soziale Beziehung zu den Akteur*innen des schulischen Bezugssystems hervorgebracht. Diese Menschen und das vertraute Umfeld müssen im Zuge des Übergangs von den jungen Erwachsenen verlassen werden. Das erzeugt Emotionen der Traurigkeit und des Verlustes als auch Nervosität vor neuen Kontakten (vgl. TN1 nach: ZM 65-67; TN3 nach: ZM 39-42, ZM 96-99; TN6 nach: ZM 47-53, ZM 58-58; ZM 59-60; TN4 nach: ZM 45-46; TN4 vor: ZM 35-35, ZM 60-61). Über diese Empfindungen sprechen zu können und sie damit mit einem Gegenüber zu teilen, ist für diese jungen Erwachsenen aufgrund ihrer Kommunikationsbeeinträchtigungen überwiegend nicht möglich, was regulär jedoch bei mundsprechenden Peers der Fall ist. Dies gilt insbesondere auch für die Kommunikation von Peer-zu-Peer, wie es in der Lebensphase der Adoleszenz für die persönliche Weiterentwicklung durch Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1976) von besonderer Bedeutung ist. Ohne Unterstützte Kommunikation bestehen Gefahren der Entwicklungshemmnis im Zuge der Transition. Durch eine gezielte Ansprache und Nachfrage zum eigenen Befinden hinsichtlich der Transitionsphase können alle vier jungen Erwachsenen ihr Befinden ausdrücken.[68] Gemischte Gefühle, die positive

68 Alexander teilt sich hier über verbale Ja/Nein-Kommunikation mit. Sophia wendet körpereigene Ja/Nein-Signale an, ergänzt um Mitteilungen vertrauter Personen (Mutter und Schulassistenz). Fabian nutzt das Sprachausgabegerät und Tim den symbolunterstützten Kommunikationsordner.

wie auch negative Anteile haben, bringen sie hinsichtlich des Überganges zum Ausdruck (vgl. TN3 vor: ZM 168-174; TN6 vor: ZM 67-67). Ihre Bewusstheit über Veränderungen und neue Herausforderungen wie auch Verluste von Vertrautem können über UK-spezifische Kommunikationswege miteinander (erstmals) geteilt werden (vgl. TN3 nach: ZM 36-42, ZM 96-99; TN6 vor: ZM 61-65, ZM 70-70). Diese Ermöglichung des Austausches ist für die psychosoziale Entwicklung und Identität (Erikson 1973) wesentlich. Die Sichtbarkeit von Kompetenz zur Meinungsbildung und Selbstreflexion wird durch die Anwendung von UK und personenzentrierter Gesprächsführung wie entwicklungsunterstützender Haltung (Rogers 2021; 2020) hervorgebracht. Die sogenannten *internal capabilities* nach Röh (2013) werden in diesen Fällen durch die genannten Methoden nachweislich sichtbar. Damit zeigt sich auch, dass es ihnen möglich ist, selbst mitzuteilen, welche Dinge ihnen wichtig sind und was sie tun möchten. Barrieren der Kommunikation können überwunden werden, indem UK zur Anwendung kommt und sowohl Sender*in als auch Empfänger*in diese Alternative praktizieren. Über Emotionen zu sprechen und eine Bewertung hinsichtlich des (Miss-)Gelingens selbst abzugeben ist ein Beispiel dafür, selbst fähig zu sein, etwas zu sein oder zu tun. Die von Röh (2013) postulierte *Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung*, welche auf dem *Capabilities Approach* (Nussbaum 1999) fußt, konzentriert sich auf die Frage nach einem ‚guten Leben' und gelingende(re) Lebensführung. Vor dem Hintergrund von Benachteiligung und Exklusion werden die hier vorzuweisenden Studienergebnisse aus der Sozialen Arbeit mit dem theoretischen Modell von Röh (2013) verknüpft und interpretiert (siehe Teil III, Kapitel 2). Die Eignung des Modells begründet sich darin, dass es sowohl subjektive als auch gesellschaftliche Komponenten fasst und diese in der Wechselseitigkeit betrachtet. Diese Dynamik lässt sich als Ursache aber auch als Ansatzpunkt für eine bessere Einbeziehung und Erlangung von Daseinsmächtigkeit durch Teilhabe analysieren. Es verhilft zu mehr Klarheit und fundierten Aussagen über die Lebenswirklichkeiten der jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen in der Gesellschaft. Ebenso können damit Anforderungen an die Handlungspraxis in der Sozialen Arbeit mit Menschen mit Behinderungen analysiert werden (siehe Teil IV, Kapitel 1).

Abschließend werden die Übergänge von den jungen Erwachsenen mit Blick auf ihre Zufriedenheit verschieden bewertet: Der im Ergebniskapitel unter „Barrieren durch Haltung/Einstellung UK-Nutzer*in/Begleitperson" skizzierte weiterentwicklungsorientierte, offene, interessierte Typ I (vgl. TN1, TN3) zeigt sich unzufriedener als beim anpassungsorientierten, zurückhaltenden und vermeintlich zufrieden erscheinenden Typ II (vgl. TN4, TN6) feststellbar ist. Fabian bringt mit Hilfe seines Sprachausgabegerätes zum Ausdruck, dass der Wechsel „schlecht" gelungen sei (vgl. TN3 nach: ZM 95-96). Fehlende Kontakte zu Peers wie keine passenden Tätigkeitsangebote sowie das lange Warten darauf, tätig werden zu können sind in seinem wie Sophias Fall die Gründe der Unzufriedenheit (vgl. TN1 nach: ZM 29-29, ZM 51-51, ZM 42-42, ZM 77-78; TN3 nach: ZM 31-31, ZM 90-90, ZM 49-54). Der zunächst zufriedene Eindruck von Sophia am neuen Ort wendet sich im Verlauf und des Erlebens des Alltags (vgl. TN1 Beginn: ZM 163-166, ZM 211-213). Die nicht stattfindende Kommunikation unter Peers aufgrund bestehender Hemmungen der Mitschüler*innen, Kontakt zu ihr aufzunehmen, macht ihre Lehrkraft deutlich. Ebenso führt diese implizit an, dass die fehlenden Ressourcen für *Assistenz* Sophias künftige Tätigkeitsmöglichkeiten nach den Praktika am konkreten Arbeitsplatz ‚behindern' werden (vgl. FKTN1 nach: ZM 3-37, ZM 71-77).

Alexander und Tim zeigen sich zufrieden mit ihrem jeweiligen *Übergang*. Sie nehmen beide die neuen Gegebenheiten vor Ort an. In ihrer zurückhaltenden und angepassten Art und Weise sind sie unauffällige junge Erwachsene. Dieser Typ II macht wenig auf sich aufmerksam und bringt Emotionalität nicht herausfordernd zum Ausbruch, sondern zieht sich hier mehr in das Innere und Still-Sein zurück. Zuvor erlernte Kommunikationskompetenzen über UK werden nicht aktiv eingesetzt, sondern abgelegt. Die Resonanz auf das Erwünschte und praktisch Gelebte im Gruppenkontext des Arbeitsortes ist zügig und unproblematisch. Es führt mit hoher Sensibilität beider zur Übernahme nicht praktizierter UK und wird als nicht notwendig im Alltag von ihnen wie dem Betreuungspersonal eingeordnet. Beide bringen dabei Zufriedenheit bzw. keine Unzufriedenheit zum Ausdruck. Der Wechsel sei gut gelungen und nichts solle anders werden. Anzeichen *erlernter Hilflosigkeit* (Seligman 1999) liefern im Fall von Alexander einen möglichen Erklärungszusammenhang für die prompte Verhaltensanpassung und Ablegung erlernter UK-Kompetenz in einer neuen Umgebung (vgl. TN4 nach: ZM 5-6, ZM 26-26, ZM 37-37, ZM 38-40, ZM 48-49, ZM 57-57; TN6 nach: ZM 14-15, ZM 33-35, ZM 66-68, ZM 71-72).

2.9.5 Technik

Die 5. Hauptkategorie *Technik* ist wie folgt definiert: Es werden Angaben zur technischen Kommunikation gemacht hinsichtlich des Einsatzes, der Bedeutung für befragte*n Teilnehmer*in und der Rahmenbedingungen. Diese Hauptkategorie beinhaltet zwei Subkategorien:

- *Kommunikationsinhalte (SK 5.1)* definiert mit: Es werden vorhandene/fehlende Kommunikationsinhalte auf der Geräteoberfläche bzw. im Gerät oder nicht technischen Kommunikationsordner thematisiert.
- *Ansteuerung (SK 5.2)* definiert mit: Es liegen Hinweise auf motorische Möglichkeiten zur Betätigung einer Kommunikationshilfe vor.

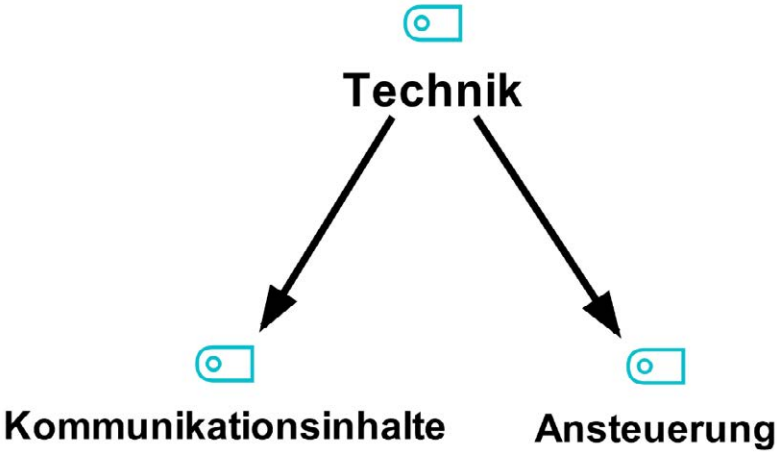

Abb. 11: Haupt- und Subkategorien „Technik“ (MAXQDA 2018)

Der Einsatz von technischen Kommunikationshilfen ist in allen sieben Fällen vor dem Wechsel zur Förderung und Unterstützung von Kommunikation in der Schule praktiziert worden. Dabei handelt es sich um verschiedene Gerätevarianten, die nach individuellen kommunikativen und motorischen Kompetenzen im Zuge des Förderprozesses mit den jungen Erwachsenen erprobt, ausgewählt und beim Kostenträger beantragt wurden. Diese Hilfsmittelversorgung setzt in der Regel einen interdisziplinären Einzelberatungs- und Diagnostikprozess voraus, welcher final mit einem pädagogisch-therapeutischen Gutachten sowie ärztlichen Verordnung der adäquaten Kommunikationshilfe schließt. Diese Wege hin zur Versorgung mit einem Kommunikationshilfsmittel wurden in den hier betrachteten Fällen durch das pädagogische Personal in Schule unterstützt, indem fachliche wie administrative Schritte ausgeführt wurden (vgl. TN3). Dazu ist in einzelnen Fällen die Einbindung von UK-Beratungskräften der eigenen Institution möglich (vgl. TN4, TN5, TN6). Wenn regional vorhanden erfolgte alternativ oder ergänzenden die Einbindung einer externen Beratungsstelle für UK (vgl. TN1, TN2). In allen Fällen ist die Einbindung der Eltern für eine erfolgreiche UK-Versorgung unerlässlich. Nach erfolgreicher Genehmigung des Kommunikationshilfsmittels durch den Kostenträger Krankenkasse wird dieses an die/den Nutzer*in entliehen und es kann zur Anwendung im Alltag kommen. Dies braucht Unterstützung und Begleitung durch Fachpersonal und familiäres Umfeld. Je nach Komplexität des Gerätes und Möglichkeiten von Nutzer*in ist das Erlernen der Kommunikationsinhalte wie der Geräteansteuerung ein individueller Prozess. Die folgende Übersichtstabelle stellt die vorhandene *Technik* zur Kommunikation der einzelnen jungen Erwachsenen dar:

Tab. 2: (Nicht) Technische Kommunikationsmittel von UK-Nutzenden

Fallvignette	**Technik**	**Nicht Technik**	**Körpereigene Kommunikation**	**Ansteuerung**
Sophia	Talker mit Taster		Ja/Nein-Signale mit Augen, Laute	Externe Taste per Kopf
Lisa	Talker mit Augensteuerung	ABC-Tafel A3	Ja/Nein-Signale mit Kopf, Laute	Augengesteuert, Faust auf ABC-Tafel
Fabian	Talker mit Augensteuerung		Ja/Nein-Signale mit Augen, Laute	Augengesteuert
Alexander	Talker		Ja/Nein-Signale mit Kopf, Laute	Finger, Fingerführgitter
Johannes	Talker mit Augensteuerung, Taster, batteriebetriebene einfache Geräte zur Kommunikationsanbahnung	Gegenstände, „Ja- und Nein-Symbolkarten“	Blickbewegungen, Laute	Augengesteuert
Tim	Talker	Kommunikationsordner/ Symbole	Ja/Nein-Signale mit Kopf, Laute	Finger
Diana	Talker		Ja/Nein-Signale mit Kopf, Laute	Finger, Fingerführgitter

Der komplexe „Talker“ mit vorhandener Sprachstrategie ermöglicht eine freie und unabhängige Kommunikation. Das meint, dass die Kommunikationsinhalte nicht begrenzt und festgelegt, sondern für Nutzende Mitteilungen frei wählbar und unbegrenzt sind. Dadurch wird ein reines Abfragen möglicher beabsichtigter Kommunikationsinhalte der nicht/kaum lautsprachlich kommunizierenden Person durch ein mundsprechendes Gegenüber abgelöst. Demzufolge kann funktionierende UK-Technik Selbstbestimmung und Autonomie wie Verständigung von UK-Nutzenden steigern (vgl. TN3 vor: ZM 140-142, ZM 130-135, ZM 127-129; TN4 vor ZM 45-46, ZM 50-50, ZM 61-61). Auch nicht technische Kommunikationsordner können in ihrer Komplexität und Systematik von kategoriegeleiteten Symbolen einen ähnlichen Effekt erzeugen und werden in einzelnen Fällen sogar bevorzugt (vgl. TN6). Neben spezifischer *Technik* zur Kommunikation über einfache und komplexe Geräte sind nicht-technische Kommunikationshilfen in allen Fällen auch vorhanden. Dazu zählen ABC-Buchstabentafeln auf Papier, Kommunikationsbücher mit Symbolen, Ich-Bücher. Die körpereigenen Signale oder lautsprachlichen Wortelemente zur Ja/Nein-Kommunikation sind in sechs von sieben Fällen effiziente und unerlässliche Kompetenzen der Verständigung.

Die Möglichkeiten zur *Ansteuerung* des Sprachausgabegerätes sind in vier von sieben Fällen über Augensteuerung möglich (vgl. TN2, TN3, TN5, TN7). In zwei Fällen kann das Gerät per Handmotorik bedient werden. Hierbei wird durch ein Handführungsgitter in zwei Fällen die Handmotorik unterstützt (vgl. TN4, TN6). In einem Fall dient ein in der Nähe des Kopfes angebrachter Schalter am Rollstuhl zur Ansteuerung des Gerätes per Kopf über die Wange (vgl. TN1). Gerätetechnik ist bei der Ansteuerung über die Augen störungsanfälliger als es mit Handmotorik der Fall ist. Die exakte Positionierung und Ausrichtung auf die Augen, welche über eine Infrarotschnittstelle den individuellen Blick auf die Geräteoberfläche übermittelt, bedarf hoher Genauigkeit. Ebenso ist die Ansteuerungsvariante per Kopf-Wangen-Taster störanfällig und die Assistenz sorgt für eine gute Geräteposition bzw. unterstützt beim Zugang und bei der Auswahl der Kommunikationsinhalte auf dem Gerät (vgl. TN1 nach: ZM 58-58).

Die *Kommunikationsinhalte* werden in zwei von fünf Fällen souverän beherrscht: Lisa und Diana beherrschen die komplexen Sprachstrategien ihrer Sprachausgabegeräte, welche beide mit einem sogenannten „Schubladensystem“ weitführende Vokabulare anwenden können. In den anderen Fällen bietet die vorhandene Technik grundsätzlich auch umfangreiche Vokabularoptionen. Allerdings sind diese Möglichkeiten aufgrund ihrer kommunikativen Kompetenzstufen (vgl. Personengruppe 3 nach Weid-Goldschmidt, 2015) für diese UK-Nutzenden (noch) zu umfangreich. Sie nutzen einzelne symbol- und schriftsprachunterstützte Kommunikationsinhalte und befinden sich im Erlernen der gezielten Anwendung dieser. Dies ist Gegenstand des Unterrichtes und wird in Einzelfördersituationen praktiziert. Nach dem Wechsel des Bildungsortes erfährt diese Handlungspraxis einen „Bruch“ und führt zu weniger UK-Anwendung bei den jungen Erwachsenen. Neue Kommunikationsinhalte, das neue Bezugssystem betreffend, sind teilweise im Gerät vorhanden oder aber nicht: Während neue Kommunikationsinhalte zu „Personen“ im Gerät hinterlegt sind, ist der Kommunikationsinhalt zu „Tätigkeiten“ meisten nicht einprogrammiert. Die Zuständigkeit zur Aktualisierung und Vervollständigung von fehlenden Kommunikationsinhalten ist nicht eindeutig geregelt: Überwiegend übernehmen dies die Eltern, da sie technisches „Knowhow“ aus der vorherigen Zeit mitbringen, welches bei den neuen Bezugspersonen am Arbeitsort noch nicht vorhanden ist (vgl. TN1 nach: ZM 29-29; TN6 nach: ZM 33-35; TN3 nach: ZM 80-82, ZM 85-86; TN4 nach: ZM 11-16).

In einem Fall wird der komplexe „Talker“ kurz vor dem Übergang Teil des individuellen Kommunikationssystems und dient bspw. zum eigenständigen Auslösen von Musik über das Gerät. Oder ein dort hinterlegter Buchtext mit passender Bebilderung dient dem Vorlesen eines Buches: sich selbst oder in der Gruppe. Hier sind die Kommunikationsinhalte nicht auf Verständigung oder Dialog ausgerichtet. Sie dienen vielmehr des Erfahrens von Selbstwirksamkeit, der Anbahnung von Teilen einer gemeinsamen Stimmung in der Gruppe (vgl. Personengruppe 2 nach Weid-Goldschmidt, 2015). Hinterlegte Personennamen, Aktivitäten des Schulalltages gibt es auch. Der Lernprozess, dies anzuwenden befindet sich unmittelbar vor dem Wechsel am Anfang. Nach dem Wechsel wird an diesen Kommunikationsinhalten und Aktivitäten nicht stetig weitergearbeitet (vgl. TN5).

2.9.6 Wünsche

Mehr Selbständigkeit und eigenständiges Tun sind Wünsche, die von den jungen Erwachsenen zum Ausdruck gebracht wurden. Der Kontaktaufbau zu Gleichaltrigen und eine bessere Verständigungsmöglichkeit mit ihnen wurden auch genannt. Mehr Einsatz und Einbindung ihrer vorhandenen Kommunikationshilfen am neuen Bildungsort sind erwünscht (vgl. TN7: ZM 161-165; TN1 nach: ZM 42-43, ZM 70-70; TN3 nach: ZM 55-56). Andere Teilnehmende reagierten auf die Frage nach Wünschen zurückhaltend und gaben an, zufrieden zu sein (vgl. TN4, TN6).

3 Ergebnis: Soziale Netzwerke und Kommunikationspartner*innen

3.1 Kreise der Kommunikationspartner*innen in sechs Einzelfällen

Die fünf Kreise der Kommunikationspartner*innen sind in den *Sozialen Netzwerken* nach Blackstone & Hunt Berg (2006) wie folgt definiert (vgl. ebd., 17):

Tab. 3: Zuordnungssystematik für Kommunikationspartner*innen zu fünf Kreisen der „Sozialen Netzwerke" nach Blackstone & Hunt Berg (2006)

1. Kreis	**Personen, mit denen man lebenslang kommuniziert** Familienmitglieder oder andere bei denen UK-Nutzer*in wohnt, (Pflege-)Eltern, Geschwister, Ehepartner*innen, Lebenspartner*innen, Mitbewohner*innen einer Wohngemeinschaft.
2. Kreis	**Enge Freund*innen und Verwandte** Personen, mit denen UK-Nutzer*in gleiche Interessen und die Freizeitgestaltung teilt. Freund*innen aus der Nachbarschaft und Schule oder Verwandte, die in der Nähe leben. (Verwandte) Personen, (alte) Freund*innen, mit denen man gerne Zeit verbringt und zu denen Nähe wie Vertrauen besteht.
3. Kreis	**Die Bekannten** Personen, mit denen kein regelmäßiges Treffen bzw. gemeinsame Aktivitäten stattfinden. UK-Nutzer*in und Personen aus diesem Kreis sind miteinander bekannt: z. B. Nachbarn, Mitschüler*innen, Kolleg*innen, Busfahrer*innen, Geschäftsinhaber*innen, Gemeindehelfer*innen.
4. Kreis	**Die bezahlten Helfer*innen** Personen, die für die gemeinsame Zeit mit UK-Nutzer*in monetäre Leistungen bekommen: z. B. Therapeut*innen, Ärzt*innen, Lehrer*innen, Hilfspersonal etc.
5. Kreis	**Fremde Partner*innen** Alle anderen Personen, die in Kreisen 1 bis 4 nicht zu listen sind und an die UK-Nutzer*in hinsichtlich eines möglichen Kontaktes denkt und nicht namentlich benannt werden müssen: z. B. Kellner*innen, Chatteilnehmer*innen, Schulpersonal etc.

Erhebungsschwerpunkte und Eckdaten zur Umsetzung hier

Es folgt die visuelle Darstellung der Kreise von Kommunikationspartner*innen in sechs von sieben hier eingebundenen Fällen[69]. Es schließt eine analytische Beschreibung dieser sechs *Sozialen Netzwerke* an. Dabei werden die Merkmale: Anzahl und Rolle der Personen pro Kreis, primäre und fehlende Kommunikationspartner*innen, Veränderungen in den jeweiligen Kreisen im Zuge der Transition berücksichtigt. Es folgen Erkenntnisse zu den jeweils eingesetzten *Ausdrucksformen* der Verständigung und zu *Gesprächsthemen*, in Umfang wie Begrenztheit. Diese Teilaspekte der *Sozialen Netzwerke* verhelfen zur Vertiefung der Erkenntnisgewinnung im Rahmen dieser Fall- und Netzwerkstudie mit Blick auf Barrieren und Förderfaktoren der Teilhabe und Kommunikation von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen in ihrem individuellen Lebensumfeld. Eine anschließende Interventionsplanung mit dem individuellen Bezugssystem auf Grundlage der erhobenen Daten war nicht Gegenstand dieser wissenschaftlichen Ausarbeitung. Vielmehr fokussiert diese den gegenwärtigen Stand zur Beschaffenheit der *Sozialen Netzwerke* mit Blick auf praktizierte Kommunikation in den jeweiligen Kreisen nach einem vollzogenen Übergang der hier beteiligten UK-Nutzenden mit ihren Kommunikationspartner*innen.

Teilnehmende und Auskunft Gebende zu den Items des Fragebogens *Soziale Netzwerke* waren in allen sechs Fällen die Mütter der UK-Nutzenden. Es fiel die Wahl auf die Mütter, da sie u.a. zu den vertrautesten Personen zählen, einen Großteil der Zeit mit ihren Kindern verbringen und ihren Übergang stetig begleiteten, so dass sie Angaben zu Kreisen der Kommunikationspartner*innen vor wie nach dem Wechsel des Bildungsortes machen konnten. Im Fall von „Johannes" konnte zusätzlich eine Person aus dem 4. Kreis zum Beantworten der Fragestellungen *Sozialer Netzwerke* eingebunden werden. Sie konnte als pädagogisch-therapeutische Fachkraft UK besonders auf die kommunikativen Kompetenzen des UK-Nutzers eingehen, vor dem Hintergrund der Schwere seiner Beeinträchtigungen. Möglich war es, dass in den Fällen „Lisa" und „Sophia" die UK-Nutzerinnen selbst einen Teil des Verfahrens mitgestalteten. Die Großeltern wurden in den Erhebungen sämtlicher Fälle hier dem 1. Kreis (Familie) zugeordnet, unabhängig davon, ob sie mit den UK-Nutzenden zusammenwohnen oder nicht. Denn sie wurden als Familienmitglieder, mit denen bis dato lebenslang kommuniziert wird, beim Familienkern (1. Kreis) unmittelbar genannt. Sämtliche Sozialen Netzwerkbögen wurden von der Forschenden in einem zeitlichen Umfang von durchschnittlich 90 min mit den Teilnehmenden erstellt. Die Forschende hat eine Weiterbildung zur Anwendung des Instruments *Soziale Netzwerke* bei der deutschen Herausgeberin absolviert.[70]

69 Die „Sozialen Netzwerke" im Fall „Diana" wurden im Zuge dieser Forschungsarbeit nicht erfasst.

70 Das Erhebungsverfahren „Soziale Netzwerke" sieht regulär die Einbindung von jeweils einer Person aus dem 1. Kreis und 4. Kreis und wenn möglich die/den UK-Nutzer*in selbst vor. Es wird auf Grundlage der erhobenen Daten auf eine personenzentrierte Interventionsplanung unter Einbindung aller Beteiligten abgezielt.

3.1.1 Sophias „Soziales Netzwerk“

Sophias Bogen *Soziale Netzwerke* wurde von ihrer Mutter und teilweiser Einbindung ihrer Tochter ausgefüllt. Die Angaben wurden nach dem vollzogenen Wechsel des Bildungsortes ihrer Tochter gemacht.

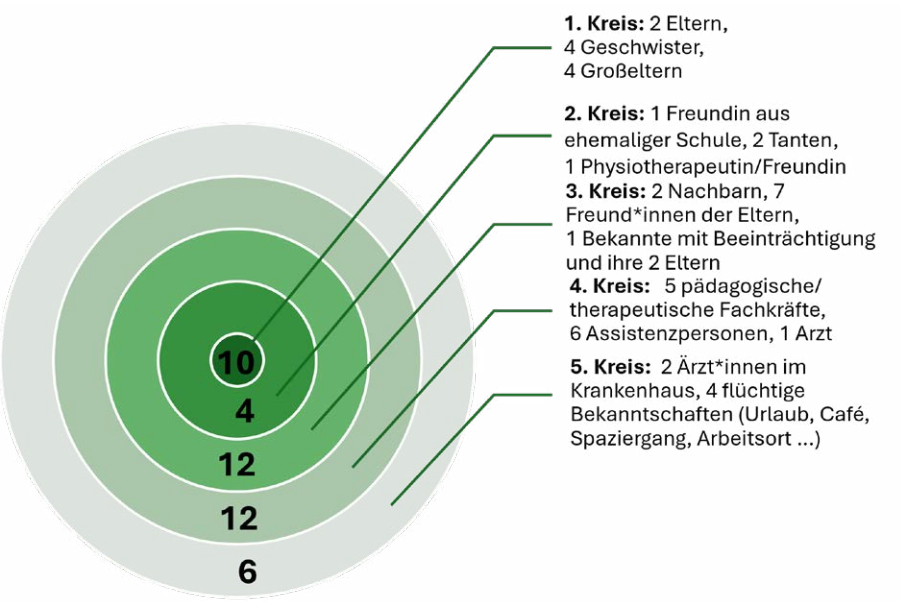

Abb. 12: Sophias „Soziales Netzwerk“ (eigene Darstellung nach Blackstone & Hunt Berg 2006)

Der 4. Kreis „Bezahlte Helfer*innen“ sowie der 3. Kreis „Bekannte“ bilden mit jeweils 12 Nennungen den größten Anteil an Personen im Netzwerk ab. Wohingegen der 2. Kreis „Freund*innen und Verwandte“ mit einem geringen Anteil von insgesamt vier Nennungen zu beziffern ist. Davon ist lediglich eine Person als gleichaltrige Freundin zu identifizieren; zwei weitere Personen sind Tanten und eine Person (Physiotherapeutin) entstammt ursprünglich dem Kreis 4 „Bezahlte Helfer*innen“ und wird als Freundin im 2. Kreis „Freund*innen und Verwandte“ aufgeführt. Ersichtlich ist zudem, dass dem 3. Kreis „Bekannte“ der größte Anteil mit sieben Nennungen aus dem Freundeskreis der Eltern entstammen: Freund*innen der Eltern zählen demnach zu Sophias 3. Kreis der „Bekannten“. Das ist auch in anderen hier vorgestellten Fällen erkennbar: Freund*innen der Eltern werden im 3. Kreis „Bekannte“ des unterstützt kommunizierenden Kindes aufgeführt. Im 5. Kreis „Fremde“ werden medizinisches Personal im Zuge von Krankhausbesuchen benannt und „flüchtige“ Begegnungen mit Personen, die im Urlaub, bei Freizeitaktivitäten oder am Arbeitsort vorkommen. Bei Sophia konzentriert sich der kommunikative Austausch von Gesprächsthemen hauptsächlich auf den Familienkreis und ihr häusliches Assistenzteam. Eine langjährig vertraute Kommunikationspartnerin, ihre Schulassistentin, die ebenso dem 4. Kreis der „bezahlten Helfer*innen“ entstammte, ist im Zuge der Transition „weggefallen“. Neue Kommunikationspartner*innen aus dem 2. Kreis der „Freund*innen“ und unter Gleichaltrigen, die für die psychosoziale Entwicklung in diesem Lebensalter von hohem Wert sind, gibt es nicht, da die Kontaktaufnahme

aufgrund kommunikativer Barrieren für Sophia eine Erschwernis darstellt. Aus den Interviews mit ihr ist bekannt, dass sie dies emotional berührt und sie sich mehr Kontakt zu Gleichaltrigen wünscht.

3.1.2 Fabians „Soziales Netzwerk"

Soziale Netzwerke wurde für Fabian von seiner Mutter ausgefüllt. Sie selbst ist eine Person aus dem 1. Kreis. Ihre Perspektive auf das Soziale Netzwerk ihres Sohnes findet Berücksichtigung. Der Bogen wurde von ihr nach dem von ihrem Sohn vollzogenen Wechsel des Bildungsortes ausgefüllt.

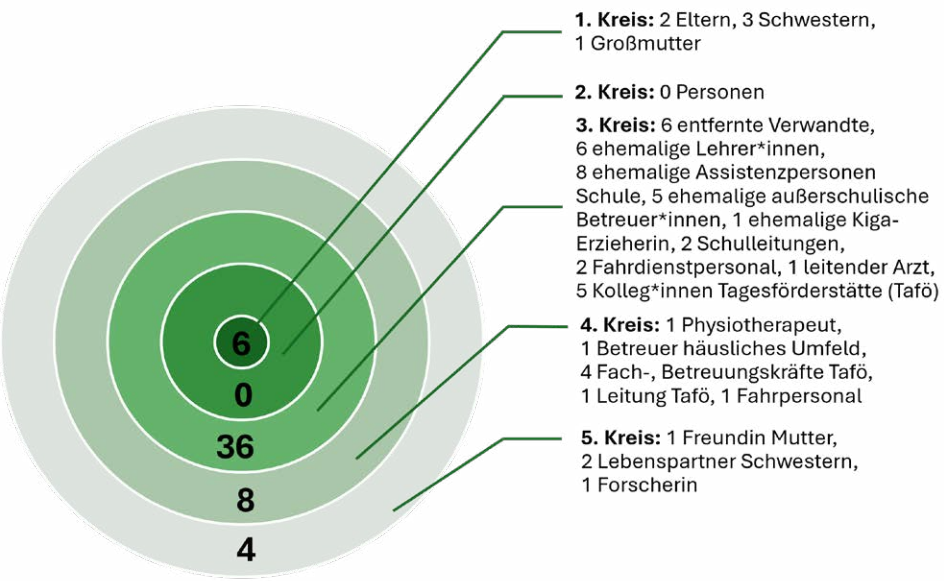

Abb. 13: Fabians „Soziales Netzwerk" (eigene Darstellung nach Blackstone & Hunt Berg 2006)

Im 3. Kreis „Bekannte" sind mit insgesamt 36 Nennungen der größte Anteil an Personen gelistet. Es sind überwiegend Personen, die dem ursprünglichen 4. Kreis „Bezahlte Helfer*innen" nun dem 3. Kreis „Bekannte" von Fabians Mutter im Zuge des Übergangs ihres Sohnes zugeordnet werden. Diese Personen aus dem Lebensbereich „Schule" sind im neuen Lebensbereich „Arbeiten" als langjährige Kommunikationspartner*innen nicht mehr vorhanden. Sie bleiben dennoch als „Bekannte" im Sozialen Netzwerk im Fall von Fabian präsent, sind allerdings keine aktiven Kommunikationspartner*innen mehr. Darunter befinden sich auch sechs Nennungen, die als „Verwandte" aufgrund des geringeren Kontaktes zu Fabian diesem 3. Kreis der „Bekannten" anstelle des 2. Kreises „Freund*innen und Verwandte" zugeordnet worden sind. Auch Fabians Soziales Netzwerk verzeichnet Verluste. Vier Nennungen im 2. Kreis „Freund*innen" sind nach dem Wechsel in diesem nicht mehr vertreten: zwei ehemalige Mitschülerinnen und zwei ehemalige Mitschüler, mit denen Fabian zu Schulzeiten Kontakt hatte und zu denen im Zuge des Wechsels dieser verloren geht. Neue Kontakte am neuen Arbeitsort zu Peers sind nicht im 2. Kreis „Freund*innen und Verwandte" festgehalten, sondern finden sich mit

fünf Nennungen als „Kolleg*innen" im 3. Kreis „Bekannte" wieder: d. h. der Kontakt zu diesen Personen ist noch „ausbaufähig" und derzeit hat Fabian keine engeren freundschaftlichen Verbindungen dort. Im 5. Kreis „Fremde" sind vier Nennungen vorzufinden: Die beiden Partner seiner Schwestern, eine Freundin der Mutter und die Forscherin dieser Studie werden exemplarisch aufgeführt. Bei Fabian konzentriert sich die größte Anzahl an potenziellen Kommunikationspartner*innen auf den 3. Kreis der „Bekannten". Sowohl Personen aus der Vergangenheit als auch aus der Gegenwart, die vorwiegend (ehemals) dem 4. Kreis der „Bezahlten Helfer*innen" entstammen, sind aufgelistet. Trotz dessen ein Großteil an Personen im 3. Kreis „Bekannte" festgehalten ist, handelt es sich hierbei um keine aktiven Netzwerkverbindungen im Sinne lebendiger alltäglicher Kommunikation, sondern dokumentiert vielmehr die Überproportionalität an Akteur*innen von Fach-, Betreuungs- und Hilfspersonal, die Fabian und seinen Eltern in der Rolle als Unterstützter*innen seines Lebensweges bereits begleitet haben oder auch noch begleiten. Geringe bzw. keine sozialen Verbindungen zu Freund*innen und ein Übermaß an Akteur*innen des professionellen Helfersystems sind Lebenswirklichkeit im Fall von Fabian und belegen das unter Kapitel 1.4 bereits empirisch erläuterte Phänomen, das in Sozialen Netzwerke von Menschen mit Behinderungen typischerweise auftritt.

3.1.3 Alexanders „Soziales Netzwerk"

Alexanders Bogen *Soziale Netzwerke* wird von seiner Mutter ausgefüllt. Die Angaben wurden nach dem vollzogenen Wechsel des Bildungsortes ihres Sohnes gemacht.

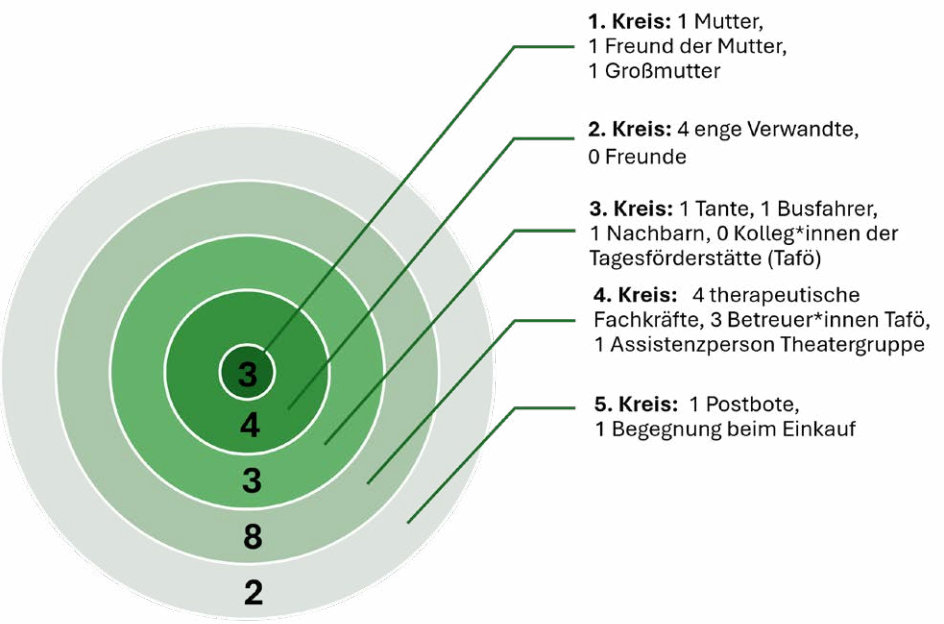

Abb. 14: Alexanders „Soziales Netzwerk" (eigene Darstellung nach Blackstone & Hunt Berg 2006)

Die meisten (potenziellen) Kommunikationspartner*innen sind im 4. Kreis „Bezahlte Helfer*innen" aufgeführt. Alexander hat in seinem Alltag überwiegend Kontakt zu diesen. Nach seinem Wechsel zählen dazu drei Betreuungskräfte aus seiner Gruppe der Tagesförderstätte, vier Therapeut*innen und eine bezahlte Helferin der Theatergruppe. Zu seinem 2. Kreis zählen ausschließlich enge Verwandte und keine Freund*innen. Der 1. Kreis besteht aus drei Familienmitgliedern: Mutter, Freund der Mutter und Oma. Sie sind Alexanders wichtigsten Kommunikationspartner*innen, so die Angaben der Mutter. Ersichtlich wird mit drei Nennungen im 3. Kreis „Bekannte", dass es auch hier keine Hinweise auf Kontakte zu Peers gibt, wie bspw. neue Kolleg*innen aus der Tagesförderstätte. Diese Angaben zu nicht vorhandenen Kommunikationspartner*innen, die gleichaltrig und dem 2. Kreis „Freund*innen" zugehörig sind, decken sich mit den inhaltsanalytischen Interviewergebnissen, die im Fall von Alexander durch seine eigenen Mitteilungen gewonnen wurden: Er hat keine Kontakte außerhalb der Familie zu Personen, mit denen er gleiche Interessen und die Freizeitgestaltung teilt. Kommunikationspartner*innen sind in seinem Fall ausschließlich Familienmitglieder oder enge Verwandte und bezahlte Helfer*innen.

3.1.4 Lisas „Soziales Netzwerk"

Die Angaben für Lisa wurden von ihrer Mutter nach dem vollzogenen Wechsel des Bildungsortes ihrer Tochter gemacht.

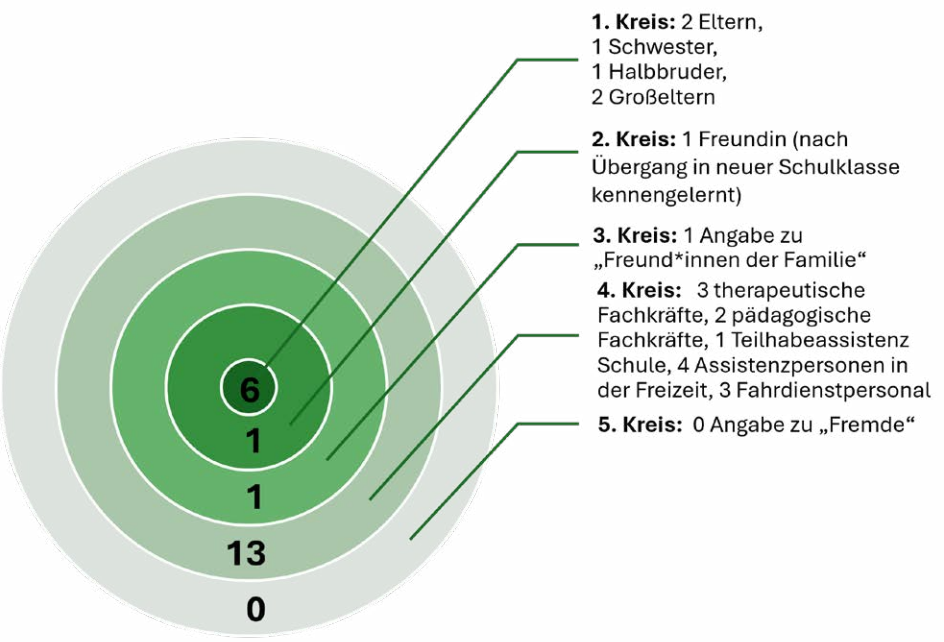

Abb. 15: Lisas „Soziales Netzwerk" (eigene Darstellung nach Blackstone & Hunt Berg 2006)

Es wird lediglich eine Person benannt, die zum 2. Kreis der engen Freund*innen gehört. Diese Mitschülerin hat Lisa neu in ihrer Realschulklasse kennengelernt. Der 3. Kreis „Bekannte" verbleibt ohne konkrete Nennungen von Personen. Der Vermerk „Freund*innen

der Familie" als „Bekannte" ihrer Tochter ist dort mit der Anzahl eins allgemein festgehalten. Die genaue Anzahl der „Freund*innen der Familie" ist wahrscheinlich größer. Die größte Anzahl von Personen mit dreizehn Nennungen, die Teil Lisas Netzwerk abbilden, gehören zum 4. Kreis der „Bezahlten Helfer*innen". Trotz ihrer guten alternativen Kommunikationskompetenzen über ein komplexes Sprachausgabegerät und die Nutzung verschiedener anderer Kommunikationsmedien (WhatsApp, Snapchat) sind auch in Lisas *Sozialem Netzwerk* eine geringe Anzahl an Personen des 2. Kreises „Freund*innen und Verwandte" festgehalten. Im 5. Kreis „Fremde" sind gar keine Eintragungen vorhanden. Das bedeutet, dass sich Lisas Kontakte überwiegend auf Familienangehörige und den Personenkreis der bezahlten Helfer*innen konzentriert und sich ihr Netzwerk, trotz sehr guter UK-Kompetenzen, bisher noch nicht vollumfänglich ausgebildet hat und auch begrenzt ist.

3.1.5 Johannes „Soziales Netzwerk"

Die Angaben für Johannes wurden von seiner Mutter nach dem vollzogenen Wechsel des Bildungsortes ihres Sohnes gemacht. Er hat zuvor bereits einen Wechsel des Wohnortes vollzogen und lebt im Internat.

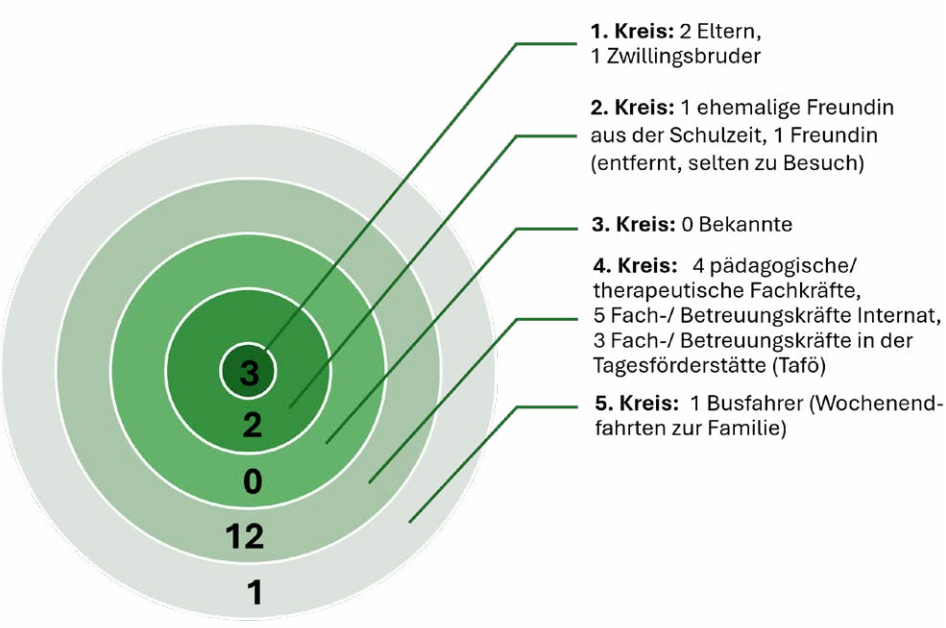

Abb. 16: Johannes „Soziales Netzwerk" (eigene Darstellung nach Blackstone & Hunt Berg 2006)

Im 4. Kreis der „Bezahlten Helferinnen" sind zwölf Nennungen zu verzeichnen. Johannes hat überwiegend Kontakt mit Fach- und Betreuungskräften des Internats und der Tagesförderstätte wie auch pädagogisch-therapeutischen Fachkräften. Dazu zählt u. a. eine UK-Beratungsfachkraft, die seinen Übergang von der Schule zur Tagesförderstätte hinsichtlich der Kommunikationsunterstützung begleitet: d. h. Fach- und Betreuungskräfte des neuen Bildungsortes können sich in Fragen der UK auch an sie wenden. Es bestehen

keine andauernden Einzelkontakte zu Freund*innen. Eine ehemalige Schulfreundin wird in der Rückschau genannt. Außerdem wird eine entfernte Freundin angegeben, die selten zu Besuch sei. Die vertrautesten Kommunikationspartner*innen sind seine Eltern und sein Zwillingsbruder, die Johannes am Wochenende besucht. Er sei Mitglied der Internatsgruppe und werde dort aktiv von Mitbewohner*innen einbezogen, da er ein offenes und sympathisches Naturell habe. Neben seinen Familienmitgliedern gehöre das Internatspersonal zu seinen primären Kommunikationspartner*innen. In allen aufgeführten fünf Kreisen obliegt es den Personen, die Kontaktaufnahme und Wege des Kommunizierens mit Johannes zu initiieren, da er aufgrund der Schwere seiner Kommunikationsbeeinträchtigung sehr darauf angewiesen ist. Das bedeutet in diesem Fall, dass die Kommunikationspartner*innen solide Kenntnisse alternativer Kommunikationsunterstützung auf Ebene vorsymbolischer und gegenstandbezogener Interaktionen benötigen. Diese Ansätze sind in einem professionell begleitenden Alltag durch Akteur*innen des 4. Kreises „Bezahlte Helfer*innen" zu praktizieren und bedürfen der Ausbreitung in allen weiteren verbleibenden Kreisen. Da Johannes u.a. von einer UK-Beratungsfachkraft in der Transitionsphase Begleitung erfährt, bestünde grundsätzlich die Chance, dass durch diese Ressource der Transfer seines basalen und spezifischen UK-Bedarfes an die neuen Akteur*innen am nachschulischen Bildungsort erfolgreich umgesetzt wird. Die Ergebnisse der Interviewanalysen können dies in seinem Fall allerdings nicht stützen.

3.1.6 Tims „Soziales Netzwerk"

Die Angaben für Tim wurden von seiner Mutter nach dem vollzogenen Wechsel des Bildungsortes ihres Sohnes gemacht.

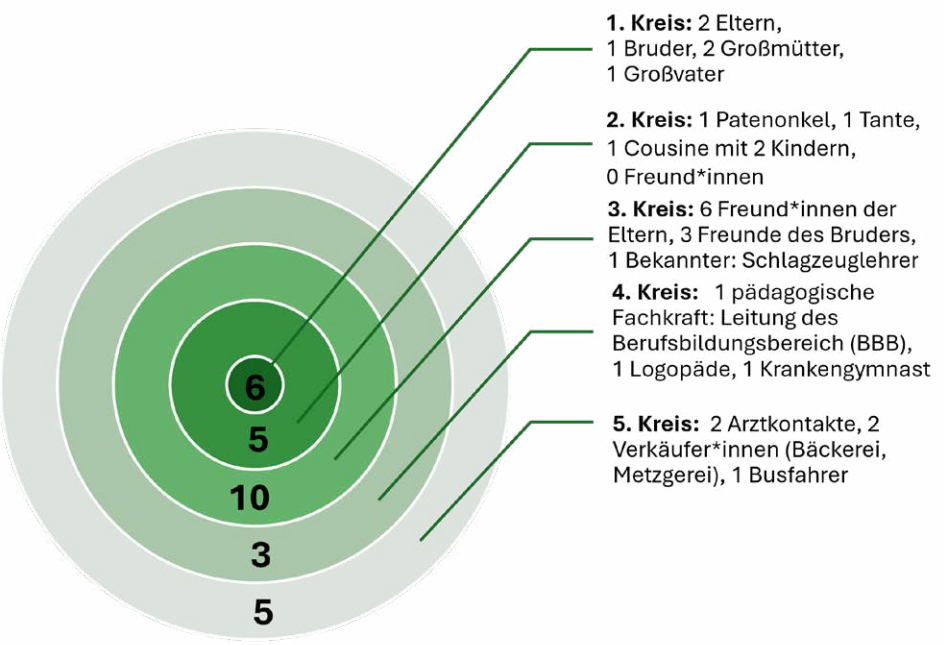

Abb. 17: „Tims Soziales Netzwerk" (eigene Darstellung nach Blackstone & Hunt Berg 2006)

Im 1. Kreis „Familie" sind sechs Kommunikationspartner*innen und im 2. Kreis „Freund*innen und Verwandte" weitere fünf Kommunikationspartner*innen vorhanden. Ein Freund aus der Schule, zu dem Tim seit dem Wechsel in den Berufsbildungsbereich keinen Kontakt mehr hat, tritt als Kommunikationspartner nicht mehr in Erscheinung. Der größte Anteil seiner Kommunikationspartner*innen mit insgesamt elf Nennungen sind in familiären und verwandtschaftlichen Kreisen aufzufinden. Der 3. Kreis „Bekannte" ist mit zehn Personen einem nahezu gleichstarken Anteil besetzt. Es seien Freund*innen der Eltern und des Bruders, gibt Tims Mutter an. Tims Schlagzeuglehrer wird von ihr zunächst diesem 3. Kreis „Bekannte" ebenso zugeordnet und er zähle auch zum 4. Kreis „Bezahlte Helfer*innen". Es sind keine weiteren Freund*innen aufgeführt, die Tim selbst aus der Schule oder vom neuem Bildungsort kennt. Vielmehr bestehen hier im Alltag Kontakte zu vier Personen des 4. Kreises „Bezahlte Helfer*innen", darunter Tims pädagogischer Gruppenleiter des Berufsbildungsbereichs und zwei Therapeut*innen (Logopädie, Krankengymnastik).
Diese Angaben decken sich mit den im Interview analysierten Kontakten zu Peers, die auch dort von Tim selbst nicht genannt werden. Er hat so gut wie keine Kontakte zu gleichaltrigen Personen und eine freundschaftliche Verbindung ist seit dem Wechsel zum neuen Bildungsort in Tims Lebensalltag nicht mehr vorhanden. Vieles seiner Kontakte und sozialen Beziehung konzentriert sich auf den 1. Kreis „Familie" und in Erweiterung auf „Verwandte" aus dem 2. Kreis wie auch in allen hier bereits vorgestellten Fällen auf den 4. Kreis „Bezahlte Helfer*innen". Darin verdichtet sich der im Zuge dieser Erhebungen festzustellende Befund, dass junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen von Isolation betroffen sind. Die aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive begründete Notwendigkeit des Ermöglichens von Kontakten zu Gleichaltrigen, um einen angemessenen Entwicklungsprozess vollziehen zu können, muss ausdrücklich durch Akteur*innen aus dem Bezugssystem unterstützt werden. Im 5. Kreis „Fremde" sind fünf Nennungen zu verzeichnen, resultierend aus Alltagsbegegnungen beim Einkauf oder bei der Fortbewegung zum Bildungsort und bei Arztbesuchen. Wie später unter Kapitel 3.4.1 „Gesprächsthemen" vermerkt, wäre die Kommunikationspraxis und eigenständige Verständigung mit „Fremden" durchaus ausbaufähig, um noch eigenständiger und selbstbestimmter im Alltag altersentsprechend agieren zu können.

3.2 Wichtige Kommunikationspartner*innen

In der folgenden Tabelle ist auf Basis der getätigten Angaben die Herkunft wichtiger Kommunikationspartner*innen aus den jeweiligen Kreisen der *Sozialen Netzwerke* vermerkt.

Tab. 4: Verteilung wichtiger Kommunikationspartner*innen in den fünf Kreisen „Sozialer Netzwerke"

	1. Kreis	2. Kreis	3. Kreis	4. Kreis	5. Kreis
Fabian	x		x[71]	x	
Lisa	x	x		x	
Sophia	x			x	
Johannes	x			x	
Tim	x			x	
Alexander	x				

Die Verteilung der wichtigsten Kommunikationspartner*innen ist in dieser Tabelle nach Häufigkeit absteigend aufgeführt. In der Hälfte der Fälle sind im „Familienkreis" und „Bezahlte Helfer*innenkreis" wichtigste Kommunikationspartner*innen vorhanden. Im Fall von Lisa und Fabian gibt es drei Kreise, innerhalb derer wichtige Kommunikationspartner*innen zu verzeichnen sind, d. h. ihr Netzwerk ist in diesem Punkt weiter gefasst. Wohingegen Alexanders Netzwerk in Hinblick auf wichtigste Kommunikationspartner*innen nur auf einen Kreis fokussiert: die Familie.
In allen sechs Fällen entstammen wichtige Kommunikationspartner*innen dem 1. Kreis „Personen, mit denen man lebenslang kommuniziert". Es werden Eltern, Geschwister und teilweise Großeltern aufgeführt, mit denen die jungen Erwachsenen und eine Schülerin jüngeren Jahrgangs „Lisa" zusammenleben. Es ist auch eine mehrheitliche Nennung des 4. Kreises „Bezahlte Helfer*innen" zu identifizieren, aus dem wichtige Kommunikationspartner*innen entstammen. Bis auf im Fall von „Alexander" wird dieser 4. Kreis für alle anderen Fälle angegebenen. Ausschließlich in einem Fall wird der 2. Kreis „Freund*innen und Verwandte" mit aufgeführt: Lisas Freundin zählt mit zu ihren wichtigen Kommunikationspartner*innen. In keinem der anderen fünf Fälle werden „Enge Freund*innen oder Verwandte" als wichtige Kommunikationspartner*innen für die jeweilige junge erwachsene Person angeben. Sowohl aus dem 3. Kreis „Bekannte" als auch aus dem 5. Kreis „Fremde" gibt es keine Angaben zu wichtigen Kommunikationspartner*innen. Eine Ausnahme macht der Fall von Fabian: Hier werden Personen aus dem ehemals 3. Kreis „Bezahlte Helfer*innen" der Schule (Klassenlehrerin, FSJler und zwei weitere Lehrerinnen) zu Personen des 4. Kreises „Bekannte" und haben aus Sicht der Mutter nach wie vor eine Bedeutung für Fabians Soziales Netzwerk. Mit diesen Personen finden seit dem Übergang in die Tagesförderstätte jedoch keine regelmäßigen Treffen oder Aktivitäten mehr statt. In allen Fällen sind Verluste von Freund*innen im Zuge des Wechsels zu verzeichnen.

71 Ehemalige bezahlte Helfer*innen aus der Schule (Klassenlehrerin, FSJler und zwei weitere Lehrerinnen) sind in diesem Fall zum Kreis der „Bekannten" geworden und haben nach wie vor als Kommunikationspartner*innen eine Bedeutung für Fabian aus Sicht der Mutter. Mit diesen Personen finden seit dem Übergang in die Tagesförderstätte keine regelmäßigen Treffen oder Aktivitäten mehr statt.

Zwischenfazit:

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die hier vorgestellten *Sozialen Netzwerke* der Studienteilnehmenden mit Blick auf wichtige Kommunikationspartner*innen vornehmlich auf den 1. Kreis „Familie" und 4. Kreis „Bezahlte Helfer*innen" begrenzt sind. Es ist demzufolge davon auszugehen, dass Kommunikationen und Verständigungen in drei von insgesamt fünf Kreisen kaum bzw. gar nicht stattfinden. Die meisten Akteur*innen, mit denen die Studienteilnehmenden in Kontakt stehen, sind Familienmitglieder oder professionell Helfende, sprich Fach- und Betreuungskräfte. Altersentsprechende Kontakte zu Gleichaltrigen, Mitschüler*innen und Kolleg*innen sind begrenzt bzw. gar nicht etabliert. Es liegen Indizien für Formen von sozialer Isolation vor, die eine Ausbildung von Freundschaften nicht möglich werden lassen. Eine bewusste Ermöglichung von Kontakten zu Personen des 3. Kreises, mit der Chance auf eine Etablierung von sozialen Kontakten, die zu Freundschaften werden und sich damit auch der 2. Kreis für die UK-Nutzenden erschließen ließe, ist im Sinne von Entwicklungsförderung und gleichberechtigter Teilhabe dringend geboten. Dies sollte mit Hilfe einer daseinsermächtigenden Sozialen Arbeit an nachschulischen Bildungsorten den jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen ermöglicht werden. Die Handlungsweisen kompetenter Sozialarbeitenden müssen dazu in diesem Kontext von UK-Methodenanwendung gekennzeichnet sein (siehe Teil IV, Kapitel 1). Die Kommunikation mit Eltern und Geschwistern wie nahen Angehörige gelingt in diesen Fällen häufig sehr gut. Es mangelt an Verständigungsmöglichkeiten über UK mit anderen nicht geübten Gesprächspartner*innen. Konkretere Hinweise, welche Ausdrucksformen mit welchen Kommunikationspartner*innen (nicht) eingesetzt werden, sind im folgenden Kapitel 3.3.1 zu finden. Davon lassen sich Ableitungen treffen, was förderlich bzw. hinderlich für die Kommunikation mit Partner*innen aus den verschiedenen Kreisen ist. Es lassen sich somit in einer weiteren Variation Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Fall- und Netzwerkstudie gewinnen.

3.3 Ausdrucksformen und Kommunikationstypen

Es wurden die unterschiedlichen *Ausdrucksformen* der fünf jungen Erwachsenen und einer Mittelstufenschülerin in den jeweiligen Kreisen erfasst. Das Instrument *Soziale Netzwerke* differenziert dreizehn verschiedene Ausdrucksformen.

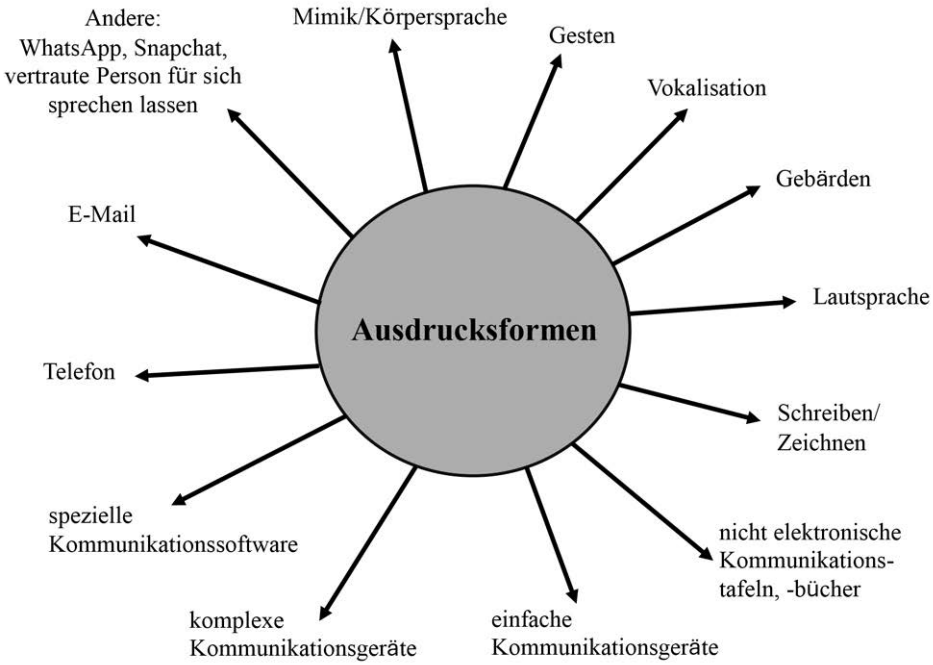

Abb. 18: Mögliche Ausdrucksformen einer unterstützt kommunizierenden Person (eigene Darstellung nach Blackstone & Hunt Berg 2006)

- „**Mimik/Körpersprache:** natürliche, oft unbeabsichtigte Ausdruckformen, die andere als bedeutungsvoll interpretieren können (oder nicht).
- **Gesten:** Körperbewegungen, die eine Beziehung herstellen und eine **Bedeutung** übertragen wie Zeigen, Kopfschütteln, Blickrichtung, ebenso wie idiosynkratische[72] symbolische Gesten: wie z. B. zur Tür schauen, um auszudrücken: „Ich will hier raus."
- **Vokalisationen:** Sowohl bedeutungsvolle als auch nicht bedeutungsvolle nicht linguistische Laute, die mit der Stimme produziert werden (z. B. unbeabsichtigt geäußerte Laute; Laute, die eingesetzt werden, um Aufmerksamkeit zu erzielen).
- **Gebärden:** Spezielle Gesten, die aus der Gebärdensprache entnommen wurden.
- **Lautsprache:** Verständlich gesprochene Wörter/Sätze usw. Das schließt annährend verständlich gesprochene Äußerungen ein, die von vertrauten Partnerinnen und Partnern verstanden werden.

72 „Idiosynkratische Ausdrücke werden nur von wenigen „eingeweihten" Personen verstanden. Didiosynkratisch: typisch und einzigartig für ein einzelnes Individuum" (Blackstone & Hunt Berg 2006, 64).

- **Schreiben/Zeichnen:** Mit einem Stift o.ä. produzierter Text. Notieren Sie es hier, wenn die Person zeichnet, um zu kommunizieren.
- **Nicht elektronische Kommunikationstafeln oder -bücher:** Jede low-tech Darstellung, die die Fähigkeit beim Gebrauch von Symbolen, Worten, Fotos usw. erleichtert.
- **Einfache Kommunikationsgeräte:** Elektronische Geräte der Unterstützten Kommunikation, die eine **digitale Sprachausgabe** von weniger als acht Minuten Aufnahmezeit bieten.
- **Komplexe Kommunikationsgeräte:** Elektronische Geräte der Unterstützten Kommunikation mit **synthetischer Sprachausgabe**, die es erlauben zu buchstabieren und Sprache zu generieren.
- **Spezielle Kommunikationssoftware:** Ein Laptop oder stationärer PC und ein Programm, das jemanden in die Lage versetzt zu kommunizieren (entweder mittels Sprachausgabe oder mit Schrift).
- **Telefon:** Der Gebrauch des Telefons, um über Distanzen zu kommunizieren.
- **E-Mail**: Der Gebrauch von E-Mails, um über Distanzen zu kommunizieren.
- **Andere Ausdrucksformen**: Bitte erläutern Sie diese näher. Z. B. jemand anders für sich sprechen lassen, Fernschreiber einsetzen, beim Telefonieren das speech-to-speech relay system[73] verwenden, im Internet an Chatgruppen, Diskussionsforen usw. teilnehmen (Blackstone & Hunt Berg 2006, 30 f.)."

Ergänzende Hinweise:

In der durchgeführten Erhebung zählen zu den anderen Ausdrucksformen: über „WhatsApp" oder „Snapchat" etwas zum Ausdruck bringen oder „eine andere vertraute Person für sich sprechen zu lassen". Die in der folgenden Abbildung dargestellte Ausdrucksform „Schreiben/Zeichnen" wurde von zwei der insgesamt drei Personen nicht per Stift umgesetzt, sondern mit Hilfe der Augen und Blick auf eine digitale Buchstabenseite per Ansteuerungsfunktion „Augensteuerung" des komplexen Kommunikationsgerätes. Die Ausdrucksform „Spezielle Kommunikationssoftware" versteht sich in den hier erhobenen Fällen als eine auf den komplexen Kommunikationsgeräten installierte Kommunikationssoftware, welche orientiert am Stand der kommunikativen Entwicklung von UK-Nutzer*in diese*n in die Lage versetzt zu kommunizieren. Die Spanne der Kommunikations- und Bildungsmöglichkeiten ist vielfältig: d. h. sie reicht von einer digitalen Vorlesefunktion einer Bilderbuchgeschichte, wie im Fall von Johannes mit schwerer Beeinträchtigung über Funktionalitäten, die es bspw. Lisa ermöglichen, Schreib-, Lese- und Rechenkompetenzen altersgemäß zu entwickeln. Hierzu nutzt sie eine weitere Software auf einem zusätzlichen Laptop und dazugehörigem Scanner. Diese Geräte dienen der Zugänglichkeit zu regulären Arbeitsblättern, die Lisa mit Hilfe ihrer Augensteuerung über ihr komplexes Kommunikationsgerät dann bearbeiten kann. Voraussetzung ist, dass die Assistenz das Arbeitsblatt zuvor über die zusätzlichen Geräte einscannt.

73 „Speech-to-speech relay system: einige amerikanische Telefongesellschaften bieten einen speziellen Service für Menschen mit Sprachbehinderungen an. Ein Operator nimmt im Hintergrund an den Gesprächen teil und schaltet sich ein, wenn es zu Verständnisschwierigkeiten kommt" (Blackstone & Hunt Berg 2006, 64).

3.3.1 Ausdrucksformen in sechs UK-Fällen

Aufschlussreich sind nun folgenden Analyseergebnisse zu den verschiedenen Ausdrucksformen, die von den sechs UK-Nutzer*innen in bis zu fünf Kreisen der Kommunikationspartner*innen angewendet werden.
Die dreizehn verschiedenen Ausdrucksformen zwischen Sender*in und Empfänger*in einer Mitteilung verteilen sich wie folgt:

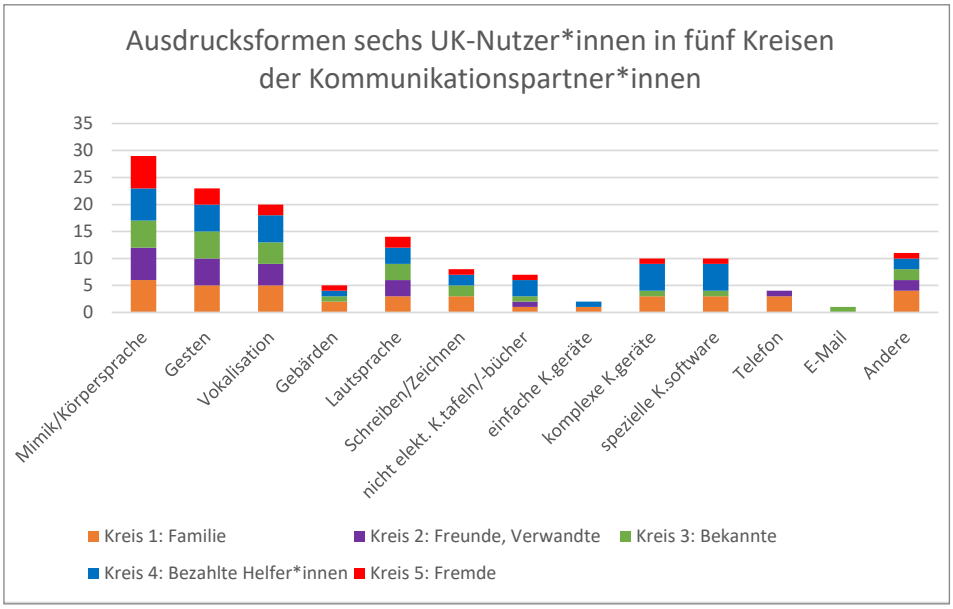

Abb. 19: Verteilung der Ausdrucksformen von sechs UK-Nutzenden in „Sozialen Netzwerken" (eigene Ergebnisdarstellung nach Blackstone & Hunt Berg, 2006)

Erkenntnisse zu Ausdrucksformen:

Die Auswahl der Ausdrucksformen variiert in den verschiedenen Kreisen: d. h. während insbesondere die körpereigenen Ausdrucksformen (Mimik/Körpersprache, Gesten, Vokalisation) bei den UK-Nutzenden in allen möglichen Kommunikationskreisen vertreten sind, ist die Kommunikation über technische Kommunikationsgeräte wesentlich geringer und konzentriert sich auf Kommunikationspartner*innen aus dem 4. Kreis der „Bezahlten Helfer*innen". Ebenso ist die Nutzung von nicht elektronischen Kommunikationstafeln, -büchern wenig vertreten und wird, wenn vorhanden, überwiegend mit Personen aus dem 4. Kreis angewendet. Der Einsatz von Gebärden ist noch geringer und wird dann im Einzelfall mit Familienmitgliedern, bezahlten Helfer*innen, Bekannten und auch Fremden angewendet. Das Ausdrucksspektrum zu „Freund*innen" konzentriert sich überwiegend auf körpereigene Kommunikationsformen, nicht auf Gebärden und auch nicht auf den Einsatz von Schriftsprache. Die (nicht) elektronischen Ausdrucksformen sind in diesem 2. Kreis „Freund*innen" ebenso nicht umfänglich vertreten. Das Potential zur Verständigung über diese alternativen und/oder ergänzenden Ausdrucksformen als Wege der Kommunikation ist im Gesamtergebnis bei Weitem nicht entfaltet. Der

Bedarf des Erwerbs und Ausbaus UK-spezifischer Kommunikationskompetenzen beider Kommunikationspartner*innen, sowohl der mundsprechenden als auch der nicht/kaum lautsprachlich kommunizierenden Personen, ist feststellbar. Dieses Phänomen nicht stabiler unterstützter Kommunikation wird in der Transition in fünf von sechs Fällen sehr deutlich und ist, bis auf Lisas Transitionsprozess, für alle anderen durch Verluste und Brüche im sich Ausdrücken und Verständigen mit Kommunikationspartner*innen: „Freund*innen", „Bekannte", „bezahlte Helfer*innen", „Fremde" gekennzeichnet. Die Teilhabemöglichkeiten am nachschulischen Bildungsangebot sind in der Folge ebenso davon betroffen, da fehlende Verständigung unmittelbar eine hemmende Wirkung auf die personenzentrierten, sprich für und mit der Person gemeinsam ausgewählten Angebote, hat. Dieses Analyseergebnis wird gestützt durch die im inhaltsanalytischen Ergebnisteil dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse zur Subkategorie *„3.6 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins durch Kommunikationsinkompetenzen UK-Nutzer*in/mundsprechende Person*".

Die Daten zeigen im Detail, dass alle Mimik/Körpersprache, Gesten und Vokalisation, sprich körpereigene Kommunikationsformen einsetzen. Diese Ausdrucksformen werden von ihnen überwiegend in allen fünf Kreisen genutzt. Wohingegen der Einsatz von Gebärden einen geringen Anteil verzeichnet, d. h. zwei Personen diese im 1. Kreis der Familie nutzen und eine Person davon diese in den weiteren Kreisen drei bis fünf einsetzt. 50 % nutzen Lautsprache und diese in allen Kreisen. Es sind überwiegend verständlich gesprochene Wörter wie „Ja" und „Nein" oder annährend verständlich gesprochene Äußerungen, die von vertrauten Personen der Kreise eins „Familie" und vier „Bezahlte Helfer*innen" am besten verstanden werden und mit ihnen am effektivsten zur Anwendung kommen. Auf die Ausdrucksform „Schreiben/Zeichnen" greifen drei Personen zurück. Aufgrund von motorischen Beeinträchtigungen nutzen zwei von ihnen die Augensteuerungsfunktion ihres komplexen Kommunikationsgerätes, um mit Hilfe einer digitaler Buchstabenseite Mitteilungen zu schreiben. Nicht elektronische Kommunikationstafeln- oder -bücher werden von einer Person in allen Kreisen als weitere Ausdrucksform eingesetzt. Hierbei handelt es sich um „Lisa", die ihre alternative Ausdrucksform „ABC-Buchstabentafel" laminiert und ausgedruckt am Rollator befestigt hat, so dass sie bspw. in Pausensituationen am Schulhof, unabhängig von ihrem Sprachausgabegerät, das am Unterrichtsplatz steht, mit anderen flexibel kommunizieren kann. Zwei weitere Personen: „Tim" und „Sophia" nutzen diese Ausdrucksform im 4. Kreis „Bezahlte Helfer*innen" in einer anderen symbolunterstützten Variation ebenso. Aus den Interviews ließ sich analysieren, dass diese Ausdrucksform im Zuge ihrer Übergänge verloren geht. Die Ausdrucksform „einfache Kommunikationsgeräte" wird in den Kreisen eins und vier von einer Person eingesetzt: „Johannes" mit schwerer Kommunikationsbeeinträchtigung wird ermöglicht, über einen sogenannten „Step-By-Step"[74] per digitaler Sprachausgabe eine von seinen Eltern oder Betreuer*innen aufgenommene Sprachmitteilung wie „Der Wochenendbericht" zu kommunizieren. Bemerkenswert ist, dass technisch unterstützte Kommunikation per Geräte hauptsächlich im Kreis 4 „Bezahlte Helfer*innen", gefolgt von Kreis 1 „Familie" eingesetzt wird. Alle Studienteilnehmenden haben ein komplexes Kommunikationsgerät, welches zugleich mit einer speziellen Kommunikationssoftware ausgestattet ist. Die Anwendung dieser Kommunikationsgeräte findet in fünf von sechs Fällen im 4. Kreis der „Bezahlten Helfer*innen" statt. Drei Personen nutzen es im 1. Kreis

74 Ein einfaches Kommunikationsgerät mit leicht auslösbarer Taste und Aufnahmefunktion.

„Familie". In den anderen drei Kreisen findet diese Ausdrucksform so gut wie keine Anwendung. Die Nutzung von Telefon oder E-Mail findet in ein bis zwei Fällen statt und mit sehr geringer Reichweite hinsichtlich der optionalen fünf Kreise. Andere Ausdrucksformen sind die Nutzung von „WhatsApp" oder „Snapchat" über ein Smartphone. Dies ist bspw. für „Alexander" eine förderliche Ausdrucksform für die Verständigung mit anderen, und er nutzt diese Möglichkeiten gerne. Wohingegen er nach seinem Übergang die Anwendung des komplexen Sprachausgabegerätes nahezu komplett eingestellt hat.

Erkenntnisse zu Kommunikationstypen:

Darüber hinaus wird in diesem Instrument zwischen drei unterschiedlichen *Kommunikationstypen* differenziert. Durch Beobachtung der expressiven Verhaltensweisen von UK-Nutzenden mit Personen aus den verschiedenen Kommunikationskreisen lässt sich die Art und Weise der alltäglichen Kommunikation einer Person mit UK-Bedarfen typisieren. D. h. durch die detaillierte Betrachtung von Ausdrucksweisen und Verhalten in Kontexten des Alltages lässt sich der Kommunikationstypus einer Person erschließen. Dies ist die Grundlage, um Konkreteres über den Grad der kommunikativen Unabhängigkeit dieser Person zu erfahren. Im Verlauf der folgenden Einteilung in „Anfänger-Gruppe", „Kontextabhängige-Kommunikationsgruppe" oder „Unabhängige Kommunikationsgruppe" nimmt die kommunikative Unabhängigkeit einer Person zu (vgl. Blackstone & Hunt Berg 2006, 18 f.). Die unter den nun folgenden Kapitel 3.3.2 bis 3.3.4 vorgenommene Zuordnung der sechs UK-Nutzenden dieser Fall- und Netzwerkstudie zu drei verschiedenen „Kommunikationstypen" soll aufzeigen, wie unabhängig diese in ihren Kommunikationen sein können, basierend auf dem ihnen gegenwärtig zu Verfügung stehenden UK-Repertoire.

3.3.2 Kommunikationstyp „Anfänger"

Johannes: Der Interviewerin ist eine kontextabhängige Kommunikation mit Johannes, trotz ihrer vorhandenen UK-Kompetenzen nicht gelungen. Sie konnte durch mehrfache Interaktionen mit ihm selbst wie auch durch teilnehmende Beobachtungen von Interaktionen und Kommunikation im Alltag zwischen bezahlten Helfer*innen und Johannes feststellen, dass er Kommunikationskompetenzen der präsymbolischen Entwicklungsstufe mitbringt (vgl. Zielgruppe 2 nach Weid-Goldschmidt, 2015). Für fremde Personen, wie die Interviewerin, zählt Johannes zum Kommunikationstyp „Anfänger" des in den Sozialen Netzwerken definierten Typus (siehe Kapitel 3.3.3).

3.3.3 Kontextabhängiger Kommunikationstyp

a) Begrenzt auf den Kontext und ausgewählte Partner*innen

Fabian wird diesem Kommunikationstyp von seiner Mutter zugeordnet und sie begründet dies wie folgt: *„Fabian hat wenig Wahlmöglichkeiten. Seine Kontaktpersonen sind aufgrund des hohen Hilfebedarfs festgelegt (zu Hause und in der Tagesstätte feste Betreuer*innen). Die Ausdrucksmöglichkeiten sind beschränkt auf Mimik, Gestik, Lautieren (Vokalisation) und – dies allerdings in noch steigerungsfähigem Maße und von zunehmender Bedeutung – die augengesteuerte Kommunikationshilfe (Tobii). Insgesamt ist der Wille zur Kommunikation mit allen Menschen, mit denen er zu tun hat und die auf ihn eingehen, stark und ungebrochen."* (Erhebungsbogen „Soziale Netzwerke" TN3, 17)

Alexander wird diesem Kommunikationstyp von seiner Mutter zugeordnet mit der Begründung: Ihr Sohn habe überwiegend mit Personen aus dem 1. und 4. Kreis im Alltag Kommunikationssituationen. Einzelne Personen dieser Kreise, die im Alltag viel mit ihm zu tun haben, können mit Alexander kommunizieren. Auf andere Personen trifft dies nicht zu.
Johannes wird diesem Kommunikationstyp von seiner Mutter zugeordnet. Interessierte Personen, die sich mit dem Einsatz von UK ihres Sohnes auskennen würden, wäre es möglich, mit Johannes begrenzt innerhalb eines bestimmten Kontextes zu kommunizieren. Mit allen anderen Personen gelinge keine Verständigung (siehe Kapitel 3.3.2).

b) Begrenzt auf den Kontext und mehrere Partner*innen

Sophia wird diesem Kommunikationstyp von ihrer Mutter zugeordnet. Sie könne begrenzt auf den Kontext und mit mehreren Partner*innen ihre alternative Kommunikation praktizieren. Wichtig sei dabei, dass die Kommunikationspartner*innen Sophias Form der Kommunikation kennen und insbesondere ihre Möglichkeit zur Ja/Nein-Kommunikation per körpereigener Signale in der Verständigung mit ihr anwenden. Ihr Assistenz-Team im häuslichen Umfeld bestehe aus mehreren Personen, die abwechselnd die meiste Zeit mit Sophia verbringen. Diese Kommunikationspartner*innen wie auch die Mutter sind ihre primären Kommunikationspartner*innen. Ebenso sind diese beide wie auch der Vater bereit, anderen Menschen zu vermitteln, wie man mit Sophia unterstützt kommunizieren kann. Sophias Lieblingspartnerin der Kommunikation ist eine bestimmte Assistentin aus ihrem häuslichen Umfeld. Aus dem ehemaligen schulischen Umfeld entstammt die geschicktes Kommunikationspartnerin, die über die Zeit gemeinsam mit ihr eine stabile Verständigungspraxis aufgebaut hatte, nun nicht mehr Teil des sozialen Netzwerkes ist.
Lisa wird diesem Kommunikationstyp von ihrer Mutter zugeordnet. Ihre Tochter kommuniziere kontextabhängig und dies mit mehreren Kommunikationspartner*innen. Sobald sich die mundsprechende Person mit UK-Kommunikationskompetenzen auf die Anwendung des Sprachausgabegerätes ihrer Tochter einlassen würde, verändert sich die Kommunikation mit ihrer Tochter und sie würde dann den unabhängigen Kommunikationstyp als Zuordnung auswählen.
Tim wird diesem Kommunikationstyp von seiner Mutter zugeordnet. Er nutze verschiedene Formen der Kommunikation, um mit verschiedenen Personen in Kontakt zu treten. Er habe Freude, sich mitzuteilen.

3.3.4 Unabhängiger Kommunikationstyp

Lisa ist es möglich, in einer Kommunikationssituation mit einer UK-kompetenten mundsprechenden Person und unter Einsatz ihres Sprachausgabegerätes eine *unabhängige Kommunikation* zu praktizieren.

Zwischenfazit zu Kommunikationstypen:

Eine mehrheitliche Zuordnung ist bei der „Kontextabhängigen-Kommunikationsgruppe" zu verzeichnen: In vier von sechs Fällen ist die praktizierte Kommunikation begrenzt auf den Kontext und bestimmte Kommunikationspartner*innen. Eine nahezu freie und unabhängige Kommunikation ist in einem Fall gegeben. In einem weiteren Fall erfolgt die Zuordnung zur „Anfänger-Gruppe". Der Kommunikationstypus verdeutlicht, wie es

um die Möglichkeiten einer Person bestellt ist, um Kommunikation in den verschiedenen Kreisen des sozialen Netzwerkes zu praktizieren. Dabei erhält man einen tieferen Einblick, in welchen Kreisen genau und mit welchen Kommunikationspartner*innen Verständigung gelingt oder misslingt. Ausschlaggebend dabei ist auch, wie kompetent mundsprechende Kommunikationspartner*innen selbst in der Anwendung der Ausdrucksformen Unterstützter Kommunikation sind. Je stärker diese UK-Kompetenzen, vergleichbar mit dem Beherrschen einer Fremdsprache, beim mundsprechenden Gegenüber sind, umso größer werden der Ermöglichungsräume für Verstanden-Werden, Dabei-Sein-Können und Einbezogen-Sein einer Person mit Kommunikationsbeeinträchtigungen. Insbesondere Personen, die dem „kontextabhängigen Kommunikationstypus" zugeordnet sind, können durch gezieltere Interventionen noch geübter in ihrer UK-Anwendungspraxis werden und damit ihre Chancen auf eine unabhängigere Kommunikation steigern. Das allerdings bedarf der Kontinuität von UK-Anwendungspraxis durch die UK-Nutzenden selbst und unbedingt auch durch Kommunikationspartner*innen des 4. Kreises, deren professionelle Handlungspraxis maßgeblich dazu beiträgt, ob ein*e junge*r erwachsene*r UK-Nutzer*in Gelegenheiten am nachschulischen Bildungsort erhält, UK-Kompetenz zu praktizieren, zu erweitern und nachhaltig zu verstetigen. Unter Bezugnahme auf die UN-BRK Art. 24: Bildung und Art. 27: Arbeit und Beschäftigung sind angemessene Vorkehrungen am Arbeitsplatz zu schaffen, damit sie dort ihr Recht auf Bildung und Arbeit, gemäß einem lebenslangen Lernen, so wie alle anderen Gesellschaftsmitglieder auch, wahrnehmen können. Die zu treffenden Vorkehrungen sind für den hier vorgestellten Personenkreis durch die Analyseergebnisse ihrer Sozialen Netzwerke fundiert benennbar: UK-Kompetenz und UK-Mittel sind im nachschulischen Kontext des Arbeitens unabdingbar. Sie müssen Bestandteil professioneller Handlungspraxis der Fach- und Betreuungskräfte sein, damit Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen die Verwirklichung ihres Rechtes auf Bildung, Arbeit und Beschäftigung erfahren.

3.4 Gesprächsthemen

Im folgenden Abschnitt sind die *Gesprächsthemen*, über die eine unterstützt kommunizierende Person mit ihrer*n primären Bezugsperson/-personen gegenwärtig kommuniziert aufgeführt. Es ist ein weiterer Bestandteil der Erhebungen im Instrument *Soziale Netzwerke* sowohl den Ist-Stand an Themenbesprechungen zu erfassen als auch den Blick auf mögliche Themen zu richten, die Gegenstand von Gesprächen sein könnten, wenn die unterstützt kommunizierende Person diese zum Ausdruck bringen könnte. Die informationsgebende Person wurde gebeten, zu beiden Dimensionen der Gesprächsthemen von bspw. *Sophia* mit ihren primären Bezugspersonen in den Kreisen 1 bis 5 zu nennen. Damit wird ersichtlich, über was die junge Erwachsene sprechen kann, aber auch über was sie wahrscheinlich gerne sprechen würde (vgl. Blackstone & Hunt Berg 2006, 34).

3.4.1 Gesprächsthemen, über die sechs UK-Nutzer*innen gegenwärtig (perspektivisch) mit primären Bezugspersonen kommunizieren (würden)

Sophia

Die gegenwärtige Kommunikation findet mit engen Familienmitgliedern oder bezahlten Helfer*innen ihres häuslichen Assistenzteam statt. Dort teilt Sophia Gesprächsthemen, die ihre aktuelle Situation am neuen Arbeitsort betreffen. Sie unterhalten sich über den anstehenden Urlaub an einem bestimmten Urlaubsort. Und es wird auch über das allgemeine Befinden von Sophia kommuniziert wie über Belange hinsichtlich des Assistentinnen-Team. Weitere Angaben zu Gesprächsthemen, die Sophia aktuell mit Personen anderer Kommunikationskreise teilt, wurden von der Mutter nicht gemacht. Das, was Sophia wahrscheinlich gerne darüber hinaus an Gesprächsthemen teilen würde, ist ebenso nicht angegeben[75].

Fabian

Die gegenwärtige Kommunikation findet mit engen Familienmitgliedern oder bezahlten Helfer*innen statt. Fabian kommuniziert(e) sowohl am schulischen als auch am neuen arbeitsweltlichen Bildungsort am liebsten mit der Klassenlehrerin und seinem langjährigen Schulassistenten und neuerdings mit dem Gruppenleiter seiner Arbeitsgruppe in der Tagesförderstätte. Im familiären wie im Kreis der bezahlten Helfer*innen tauscht sich Fabian zu alltäglichen Erlebnissen aus und über Personen, Haustiere wie seine eigenen Befindlichkeiten: z. B. Trauer und das Vermissen von Personen aus der Schulzeit oder seine körperliche Verfasstheit. Unmittelbar Erlebtes ist Gesprächsthema zu Hause wie in der Tagesförderstätte. Die Kommunikation von Gesprächsthemen konzentriert sich auch bei ihm auf den 1. Kreis „Familie" und 4. Kreis „Bezahlte Helfer*innen". Eine Kommunikation zu „Freund*innen" oder „Fremden" ist aktuell nicht vorhanden. Akteur*innen dieser Kreise zwei und fünf sind in seinem Netzwerk nach dem Übergang nicht (mehr) vertreten. Er kann keine Gesprächsthemen mit Gleichaltrigen derzeit austauschen, so dass die Chance zur sozialen Beziehungsgestaltung unter ihnen ausbleibt und dieser Daseinszustand Gefahren der Isolation und Einsamkeit in sich birgt. Die Rolle der primären Bezugsperson im Kreis 3 der „Bekannten", zu denen auch neue Kolleg*innen zählen würden, ist nicht mit einem Mitglied seiner neuen Arbeitsgruppe besetzt. Sie wird auch vom bereits unter Kreis 4 angegebenen Gruppenleiter eingenommen. Es zeigt sich sowohl in den Interviews mit Fabian als auch während der teilnehmenden Beobachtungen an seinem neuen Arbeitsort ab, dass er keine Gesprächsthemen mit neuen Kolleg*innen austauscht und umgekehrt, sondern er sich hier vielmehr an der Gruppenleitung orientiert und auch diese bspw. als Person nennt, die er gerne dazu einladen möchte, sich in sein Freundebuch einzutragen. Perspektivisch betrachtet würden sich aus Sicht seiner Mutter seine Gesprächsthemen mit besserer Verständigung nicht unbedingt von den derzeitigen unterscheiden, jedoch könnte er schneller und ausführlicher mit Personen der Kreise eins, drei und vier kommunizieren. D. h. die Kommunikation wäre auch facettenreicher in den bereits jetzt für ihn kommunizierbaren Themen. Die Kreise der Kommunikationspartner*innen wäre aus Sicht der Mutter allerdings deckungsgleich zu den derzeitigen.

75 Hier hat die Mutter keine Themen, die Gegenstand des Gesprächs mit Personen aus anderen Kreisen sind oder sein könnten, benennen können. Dennoch werden Themen im Kreis 4 mit „bezahlten Helfer*innen" als Kommunikationspartner*innen inner- wie außerhalb des häuslichen Assistenzteam sicher existieren. Das häusliche Assistenz-Team selbst wurde dazu nicht befragt.

Lisa

Die gegenwärtige Kommunikation findet in vier von fünf möglichen Kommunikationskreisen statt: Lediglich im 5. Kreis mit „Fremden" kommuniziert Lisa keine Gesprächsthemen. Neben der Kommunikation mit Familienmitgliedern zu allem, was anliegt, kann sich Lisa mitteilen. Davon nehmen schulische Themen bspw. das Erledigen von Hausaufgaben oder erlebte Streitigkeiten mit Mitschüler*innen Raum ein. Sie teilt auch mit Personen aus dem 2. Kreis der „Freund*innen" zwischenmenschliche Themen zu Verhaltensweisen anderer Mitschüler*innen oder Streitigkeiten. Freizeitaktivitäten oder allgemeinere Fragen aus dem Kontext Schule sind Gesprächsthemen, die im 3. Kreis der „Bekannten" ausgetauscht werden. Hier handelt es sich um Personen, die zum Freundeskreis der Eltern zählen. Die primäre Bezugsperson des 4. Kreises „Bezahlte Helfer*innen" ist ihre Teilhabeassistenz in der Schule: Mit ihr bespricht Lisa Schulthemen wie bspw. Hausaufgaben, Vokabellernen aber auch freizeitbezogene Gesprächsinhalte. Den Blick in die Zukunft gerichtet, würde Lisa voraussichtlich mehr aktive Ansprache selbst praktizieren und weniger auf das Angesprochen-Werden abwarten. Ein weiteres Gesprächsthema wäre dann: Die Möglichkeit zu mehr autonomer Mobilität, über welches sie voraussichtlich sprechen würde. Diese hätte sie gerne durch eine Handsteuerung am Rollstuhl verbessert, um mehr Freiheit zu erlangen. Freund*innen würde sie noch besser Rückfragen stellen können und dadurch noch aktiver ihre Meinungsäußerung einbringen. Lisa würde durch mehr Kommunikation noch aktiver am Unterricht teilnehmen können und somit würde sich ihre Teilhabe an Bildung vergrößern.

Alexander

Die gegenwärtige Kommunikation beinhaltet persönliche Gesprächsinhalte, die Alexander größtenteils mit seinen engsten Familienmitgliedern (Mama, Freund der Mama und Oma) und zugleich liebsten Kommunikationspartner*innen austauscht. Sie wohnen zusammen und die Alltagserlebnisse, Sorgen und Ängste können sie miteinander besprechen. Zuletzt handelte es sich um ein Unfallerlebnis am Arbeitsort, was dazu führte, dass sich seine Angst, einen Stehständer dort zu benutzen, verstärkte. Er teilt auch freudvolle Themen mit diesen Kommunikationspartner*innen: die Vorfreude auf den Urlaub im Sommer und das Genießen von Cocktails oder der bevorstehende eigene Geburtstag und Kuchen essen. Über die Arbeit spricht Alexander wenig im häuslichen Umfeld und mit Personen des 1. Kreises. Hier interessiere es ihren Sohn mehr, über den erlebten Tag der Mutter zu erfahren. Eine Tante ist die primäre Bezugsperson im 2. Kreis „Freund*innen und Verwandte". Mit ihr tauscht sich Alexander ebenso über Erlebnisse des Alltags aus. Sie besprechen gemeinsamen Aktivitäten und verabreden sich zu Unternehmungen. Sie kommunizieren über das gemeinsame Erlebte und über ihre Befindlichkeiten. Es gibt einen Nachbarn, dem Alexander bei gutem Wetter gerne außerhalb der Wohnung Gesellschaft leistet. Sie machen gerne „Späßchen" miteinander und teilen einen gemeinsamen Humor. Alexander beobachtet dann auch gerne Autos. Ein weiterer „Bekannter", mit dem Alexander seinen Humor ebenfalls teilt, sei der Busfahrer und sie tauschten sich auch über die Familie aus. Diese Gesprächssituationen sind ohne Nutzung seiner technischen Kommunikationshilfe möglich und durch Mimik, Gestik und seine lautsprachlichen „Ja/Nein-Worte" schnell praktikabel. Vertiefte Gesprächsinhalte können allerdings hier nicht praktiziert werden, vielmehr entspricht es einer Vorstufe des „Small Talks". Mit professionell Helfenden gibt es das Gesprächsthema „Nutzung des Stehrollstuhls". Es sei Ziel, in der Tagesförderstätte mehr Training mit der Stehhilfe zu erhalten und dadurch

autonomer in der Nutzung dieser zu werden. Fremde Personen werden durch Blick und Mimik gelegentlich von Alexander begrüßt. Weitere Kommunikationen praktiziert Alexander in diesem 5. Kreis nicht. Eine bessere Kommunikation würde hier mit „Fremden" trotzdem von ihrem Sohn vermutlich zurückhaltend und als stiller Beobachter umgesetzt werden. Eine bessere Kommunikation würde allerdings auf sämtliche Gesprächsthemen in den anderen vier Kommunikationskreisen seines sozialen Netzwerkes eine positive Wirkung haben. Denn ihr Sohn würde sein Grundinteresse an Menschen vertiefender besprechen können. Ebenso könnte er von seinen eigenen Interessen und der Freude an Reportagen, Dokumentationen, die er gerne schaut, berichten. Mit Personen des 3. Kreises, den „Bekannten", wäre es ihm möglich, auch mal Rückfragen stellen zu können. Er hätte als reger Gesprächspartner dann die Möglichkeit, sich ins Gespräch noch besser einbringen zu können. Auch mit bezahlten Helfer*innen des 4. Kreises würde die Kommunikation aktiver ausgestaltet werden können, so dass Alexander in der Tagesförderstätte umfangreicher nachfragen, kommentieren und antworten könnte. Das Interesse an Menschen könnte sich dann auch am Arbeitsort noch mehr intensivieren und seine soziale Beziehungsgestaltung aktivieren, was wiederum auf die Gesamtentwicklung des jungen Erwachsenen eine förderliche Wirkung haben könnte.

Johannes

Die gegenwärtige Kommunikation und Interaktion von und mit Johannes sind thematisch auf das Teilen von Stimmungen und Grundbedürfnissen ausgerichtet. Dabei sind die Eltern und der Bruder als Personen des Familienkreises am Wochenende primäre Kommunikationspartner*innen und während der Woche die bezahlte Helfer*innen des 4. Kreises aus dem Internat. Die Auskunft gebende Mutter erläutert, dass sie mit ihrem Sohn im häuslichen Umfeld am Wochenende alltagsstrukturierende Aspekte thematisieren: Was essen wir? Was kochen wir? Wann kommt der Bus? Wann geht es wieder zurück in das Internat? Aus den Interviews mit einer Erzieherin des Internats ist bekannt, dass sie mit ihm über Gegenstände und erste Symbole eine bessere Verständigung zu Grundbedürfnissen als auch zur Orientierung in der Umgebung anbieten. Außerdem kann Johannes mit Hilfe einer einfachen technischen Kommunikationshilfe einen Bericht vom Wochenende in die Wohngemeinschaft einbringen. Aufgenommene Sprachmitteilungen der Eltern, die er per Tastenauslösen kommuniziert, machen dies dann möglich. Im 2. Kreis der Freund*innen wird von einer weiblichen Person berichtet, welcher Johannes ab und an und eher selten begegnet. Dies führe bei ihm zum Ausdruck von Freude und Begrüßungsrituale würden in dieser Situation dann miteinander geteilt. Bei Begegnungen mit „Fremden" wäre ebenso Begrüßung und Verabschiedung Teil der Kommunikationssituation, begleitet durch vertraute Personen aus dem Elternhaus oder Internat. Perspektivische Kommunikationsinhalte sind aus Sicht der Mutter mit den gegenwärtigen Gesprächsthemen deckungsgleich. Die Schwere seiner Kommunikationsbeeinträchtigung lässt bereits im „Hier und Jetzt" der praktizierten Kommunikation mit ihm für alle Beteiligten Verständigung bisher nur begrenzt auf Themen wie Wohl- oder Unwohlsein, Grundbedürfnisse, Stimmung teilen, Ablehnung oder Zuneigung zu. Dies war im Zuge der teilnehmenden Beobachtungen an seinen Wohn-, Bildungsorten deutlich erfahrbar. Diese weitere Erhebungsperspektive auf die Kommunikationssituation von Johannes erklärt die hier in den Sozialen Netzwerkbögen reduzierten Angaben zu Gesprächsthemen des jungen Erwachsenen.

Tim

Die gegenwärtige Kommunikation von Tim mit seinen Kommunikationspartner*innen verteilt sich auf vier von fünf Kommunikationskreisen. Bevorzugt praktiziert er diese im familiären Umfeld und wird dort am besten verstanden. Seine primäre Kommunikationspartnerin ist seine Mutter, ebenso ist sein Bruder geschickt in der Kommunikation mit ihm. Für die Programmierung von Kommunikationsinhalten auf seinem Sprachausgabegerät ist sein Vater zuständig und unterstützt ihn bei der Einrichtung von individuellem Vokabular. Tim kommuniziert sehr gerne über sportliche Gesprächsinhalte: Fußball, Lieblings-Fußball-Verein „FC Bayern München" wie auch das Fahrradfahren und Aktivitäten im Garten sind ihm wichtig. Er teilt diese Gesprächsinhalte und Freizeitaktivitäten neben seinen Familienmitgliedern auch mit einem Verwandten und Patenonkel im 2. Kreis des sozialen Netzwerkes: Bogenschießen, Minigolf oder Porschefahren sind dort ebenso Inhalte. Der 3. Kreis „Bekannte" besteht aus Freunden des Bruders, mit denen er Kontakt hat, wenn diese zum Bauen von einer Vorrichtung einer Spielkonsole verabredet sind. Dann kann er auch im häuslichen Umfeld bei dieser Aktivität dabei sein. Im 4. Kreis der „Bezahlten Helfer*innen" praktiziert Tim vornehmlich die Kommunikation mit dem Gruppenleiter. Sie klären miteinander zu erledigende Tätigkeiten. Er hat auch Therapieangebote am Arbeitsplatz und steht dort in Kommunikation zu Therapeut*innen. Mit neuen Kolleg*innen als „Bekannte" des 3. Kreises gibt es bisher kaum Kommunikation. Das ist aus den Interviews mit ihm bekannt. Die Verständigung am neuen Bildungsort wird bisher nicht über die vorhandenen alternativen Kommunikationshilfen praktiziert, sondern mit körpereigenen Kommunikationsformen in reduzierter Form ausgeübt. Tim hätte aus Sicht seiner Mutter an vielen Themen Interesse und würde diese vermutlich mit besserer Kommunikation in all ihrer Vielfalt einbringen wollen: Autofahren erlernen, aktuelle Tagesnachrichten, Themen des Sportes, Mobilität und selbstständig wie unabhängig werden. Hier sei er auf andere angewiesen, was seinen altersentsprechenden Wünschen und Sehnsüchten entgegenstehe. Auch mit Personen des 2. Kreises „Freund*innen und Verwandte" würde ihr Sohn sehr wahrscheinlich über alles, was ihn beschäftigt wesentlich umfänglicher sprechen können. Mit Personen des 4. Kreises „Bezahlte Helfer*innen" hätte er dann die Möglichkeit, über Ärger wie Freude, sprich Emotionales am Arbeitsplatz zu sprechen. Er könnte dann Streitigkeiten und auch Stresssituationen deutlich kommunizieren und auch das, was er nicht mag. Selbst mit Personen des 5. Kreises „Fremde" würde er voraussichtlich in angemessener Weise und altersentsprechender Themenwahl Verständigung praktizieren. Die Gesprächsinhalte würden sich insgesamt im sozialen Netzwerk erweitern können und dies die soziale Beziehungsgestaltung zu weiteren Kommunikationspartner*innen intensivieren.

Resümee zu den Gesprächsthemen:

Die Gesprächsthemen der jungen Erwachsenen und Mittelstufenschülerin werden von ihnen hauptsächlich mit Personen aus dem 1. Kreis und aus dem 4. Kreis ihrer *Sozialen Netzwerke* geteilt. Es sind nahe Angehörige, bei denen sie überwiegend noch wohnen und die sie bereits lebenslang kennen und begleiten. Mit dem 4. Kreis der „Bezahlten Helferinnen" stehen sie zum größten Teil des Tages in Kontakt, um ihre Bildungs-, Assistenz- und Therapieangebote wahrzunehmen. Zu ihnen entwickeln sie häufig vertrauensvolle Beziehungen und sie teilen neben der (Haus-)Aufgabenbesprechung auch Themen der Emotionalität und des eigenen Befindens mit dem Personal der Bildungsorte. Hier

entwickeln sich Sympathien und Verlässlichkeit zu einzelnen Fach- oder Betreuungskräften, die für eine stabile Verbindung wesentlich sind. Das gelingt allerdings häufig nicht mit Personen des 3. Kreises, wie Mitschüler*innen oder Kolleg*innen, die dann zu Personen des 2. Kreises werden könnten, sprich „Freund*innen". Die inhaltsanalytische Auswertung der videogestützten Interviews brachte u. a. als Teilergebnis hervor, dass die Tendenz zur sogenannten „Ersatzfreundschaft" zu professionell Helfenden existiert. Dieser Befund wird hier durch die Angaben zu Kreisen der Kommunikationspartner*innen in den jeweiligen *Sozialen Netzwerken* bestärkt. Das Teilen von Gesprächsthemen mit Peers ist den UK-Nutzenden eigenständig aufgrund der kommunikativen Beeinträchtigungen häufig nicht möglich. Die alternativen Kommunikationswege durch Anwendung Unterstützter Kommunikation werden in den Fällen von Sophia, Fabian, Alexander und Tim nicht ausgiebig genug von ihnen und ihren (potenziellen) Kommunikationspartner*innen im Alltag eingesetzt. Die UK-Nutzer*innen benötigen dabei Unterstützer*innen, die insbesondere dann, wenn ein Wechsel in ein neues soziales Umfeld frisch vollzogen wurde, unbedingt die Anbahnung und Ermöglichung von Kontakten zu Gleichaltrigen mitdenken. Es muss explizit Teil des konzeptionellen Ansatzes sein: Angebote der Begegnung für unterstützt Kommunizierende und ihre Kolleg*innen, Mitschüler*innen zum Aufbau neuer Kontakte durch gemeinsame Tätigkeiten zu schaffen. Dabei sind UK-methodenkompetente Fach- und Betreuungskräfte unerlässlich. Denn die Anbahnung und Umsetzung von Gelegenheiten der Kommunikation sind in ihrer Bedeutung hinsichtlich menschlicher Grundbedürfnisse (Maslow 1954; 2021) ebenso bedeutsam wie Pflege oder Versorgung und sollten bewusst in Alltagsroutinen vorhanden sein. Dabei ist immer die Kommunikationsentwicklung des Individuums zu berücksichtigen, um adäquate Kommunikationsunterstützung zu gestalten. In allen Fällen ist eine Begrenztheit des Austausches mit Kommunikationspartner*innen aus den verschiedenen fünf Kreisen festzustellen. Je entfernter und weniger vertraut eine Person ist, umso weniger wird Verständigung praktiziert. Bemerkenswert ist, dass das Teilen von Gesprächsthemen in allen sechs Fällen durch geringe Vielfalt charakterisiert ist. Die Reichweite der Kommunikation im jeweiligen Sozialen Netzwerk entspricht nicht dem in der Person inne liegenden Repertoire an Gedanken und Themenvielfalt. In fünf von sechs Fällen liegen demzufolge Indizien für Hemmungen der eigenen *Daseinsmächtigkeit* vor. Trotz ihrer innewohnenden *capabilities*, die durch teilnehmende Beobachtungen und videogestützter Interviews unter Einsatz Unterstützter Kommunikation entschlüsselt werden konnten, ist es Sophia, Fabian, Alexander, Tim und letztlich auch Lisa nicht umfänglich genug möglich, über das zu sprechen, was sie beschäftigt und mit wem sie dies teilen wollen. Während dies mit ihren Eltern noch am besten gelingt, bleiben ihnen Wege der Kommunikation mit Peers und insbesondere mit Freund*innen verschlossen.

3.5 Zwischenfazit

Durch die Erhebungskomponente „Soziale Netzwerke" (Blackstone & Hunt Berg 2006) ist eine umfassende Analyse vorhandener Kommunikationspartner*innen in fünf definierten Kreisen des sozialen Netzwerkes von sechs UK-Nutzenden empirisch erfasst worden. Die größte Anzahl von Kommunikationspartner*innen ist in allen Fällen im 4. Kreis „Bezahlte Helfer*innen" vorhanden. Eine sehr geringe Anzahl, bis hin zu gar keinen Kommunikationspartner*innen, ist in allen Fällen im 2. Kreis „Freund*innen und Verwandte" zu verzeichnen. Dort genannte Kommunikationspartner*innen sind mehrheitlich verwandte Personen und keine Freund*innen. Vor dem Hintergrund des Lebensabschnittes der Adoleszenz lässt sich der Befund „geringer bis keine freundschaftlichen Verbindungen" als großer Unterschied zu Lebenswirklichkeiten von jungen Erwachsenen ohne Beeinträchtigung einordnen. Denn junge Erwachsene erleben regulär gerade in dieser Lebensphase eine Vielfalt an sozialen Kontakten, werden autonomer und eigenverantwortlicher in ihrem Alltag und lösen sich zunehmend von ihren Eltern. Das ist in den hier vorgestellten Fällen eine andere Lebenswirklichkeit: Der Aufbau neuer Kontakte zu Peers im Zuge des Wechsels zur nachschulischen Lebenswelt ist überwiegend nicht möglich, da vorhandene Kommunikationsbarrieren als auch eine eingeschränkte Mobilität das Kennenlernen neuer Bekannter erschwert. Kommunikationen mit neuen Kolleg*innen (3. Kreis) findet wenig oder nicht statt, wohingegen die Alltagskommunikation mit professionell helfenden Personen (4. Kreis) auch am neuen Bildungsort überwiegt. Es führt zu Phänomenen der Verlagerung sozialer Beziehungsgestaltung mit professionell Helfenden, die als Personen des 4. Kreises zu Personen des 2. Kreises „Freund*innen" oder 3. Kreises „Bekannte" werden. Weitere eigene Bekannte gibt es überwiegend nicht. Sie werden über den Freundeskreis der Eltern oder Geschwister ein Teil des sozialen Netzwerkes der jungen erwachsenen UK-Nutzenden. Ihr soziales Netzwerk konzentriert sich im Kern stark auf: die Familie (1. Kreis) und die bezahlten Helfer*innen (4. Kreis). Spontane Möglichkeiten, mit anderen interessanten Personen zu kommunizieren, sind ihnen nicht gegeben. Zum einen begründet sich dies in ihrer eigenen Anwendungssouveränität vorhandener alternativer Ausdrucksformen der Unterstützten Kommunikation. Sie ist oftmals noch nicht kontext- wie partnerunabhängig genug ausgeprägt. Zum anderen begründet es sich in den fehlenden UK-Kompetenzen neuer potenzieller Kommunikationspartner*innen. Für die Schaffung neuer Verbindungen zu Gleichaltrigen, was ein wichtiges entwicklungsförderndes Element darstellt, braucht es eine bewusste Anbahnung dieser durch Kommunikationsassistenz. Technische wie nicht technische Ausdrucksformen der UK sind stetig zu fördern, damit kein Abbau erworbener Kommunikationskompetenzen erfolgt, sondern Stabilität und Erweiterung dieser. Fehlende UK-Anwendungspraxis führt unmittelbar zum Verlust, insbesondere dann, wenn die Kommunikationssouveränität nicht dem Kommunikationstypus „Unabhängig" zuordenbar ist. UK ist als lebenslanger Prozess zu verstehen, der insbesondere dann, wenn Übergänge anstehen, gefährdet ist. Es braucht gute und rechtzeitige Vorbereitung und Begleitung durch professionell Handelnde Sozialer Arbeit, damit die betroffene Person ihre bisherigen Kommunikationswege fortführen und erweitern kann. Nur so kann ein aktives Eingebundensein in ein soziales Netzwerk gelingen. Teil einer Gemeinschaft zu sein, in dieser die Möglichkeit zu haben, frei zu wählen und zu entscheiden mit welchen Personen man in Kontakt treten möchte oder nicht, sollte für kommunikationsbeeinträchtigte Menschen ebenso möglich sein, wie es für alle anderen Gesellschaftsmitglieder in der Regel gegeben ist.

4 Zusammenführung der Ergebnisse der Forschungsarbeit „Kommunikative Barrierefreiheit und Teilhabe junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im Transitionsprozess Schule – Beruf“

Ausgehend von den Forschungsfragen dieser Fall- und Netzwerkstudie nach wesentlichen Kontextfaktoren für selbstbestimmte Kommunikation und Teilhabe an Bildung/Arbeit und Beruf im Zuge individueller Transitionsprozesse und aus Perspektive von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen selbst sind die wesentlichen Förderfaktoren wie auch Barrieren in umweltbezogenen und personbezogenen Kontexten zu konstatieren. Basierend auf den videogestützten Befragungen der jungen Erwachsenen vor und nach dem Wechsel des Bildungsortes und der Interviews mit ihren (langjährigen) Begleit- und Vertrauenspersonen der Familie, Assistenz und/oder Fachkräfte der Bildungsorte, konnte über eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) ein Kategoriensystem mit sechs Hauptkategorien gebildet werden. Dieses umfasst *Hilfreiche Faktoren der Kommunikation (HK 1)*, welche sich durch die vier *Subkategorien (SK) in der Transition (SK 1.1)*, *durch Assistenz (SK 1.2), durch Zeit (SK 1.3) und durch Kommunikationskompetenzen von UK-Nutzer*in/Mundsprechende*r (SK 1.4)* im Lebensalltag von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen konkretisieren. Demnach wurde der Wissensbestand über das, was vor dem Hintergrund einer Kommunikationsbeeinträchtigung für Verstehen und Verständigung mit Kommunikationspartner*innen bei wechselnden Bezugssystemen wichtig ist, herausgefunden. Es kann zur Analyse im Sinne einer sozialen Diagnostik von professionellen Akteur*innen Sozialer Arbeit herangezogen werden, um bevorstehende Transitionen von UK-Nutzenden personenzentriert auszurichten und solide zu gestalten. Denn es bietet Erkenntnisse, die u. a. deutlich machen, dass die UK-spezifischen Kommunikationskompetenzen von UK-Nutzer*in als auch mundsprechende Bezugsperson erheblichen Einfluss auf das Gelingen von Verständigung und damit auf das Dabei-Sein-Können im Sinne eines Einbezogen-Seins (Teilhabe) der jungen Erwachsenen an den Bildungsorten haben. D. h. UK als Verständigungsweg muss auch im Zuge von Übergängen an künftige Kommunikationspartner*innen frühzeitig adressiert werden. Individuelle Kommunikationssysteme, die in der Schulzeit langjährig erworben wurden, können nicht ohne das Wissen um die Anwendung dieser von neuen Bezugspersonen in den Alltag eingebunden werden. Da die Eigenständigkeit in der UK-Kommunikationspraxis aller Studienteilnehmenden, bis auf im Fall von Lisa, noch nicht umfangreich ausgebildet ist, ist das Wissen um die Handhabung spezifischer Kommunikationshilfen, welches im Alltag häufig bei den Assistenzpersonen durch gemeinsame Praxis mit den UK-Nutzenden vorzufinden ist, unbedingt frühzeitig an neue Bezugspersonen im nachschulischen

Lebensbereich zu transferieren. So lassen sich mögliche Bildungsbarrieren durch fehlende Kommunikationsunterstützung und der Verlust der alternativen Sprache (UK) vermeiden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die alternative Verständigung von selbst funktioniert. Es muss unbedingt darauf geachtet werden, dass diese bspw. in Phasen von Praktika, welche in allen Fällen vor dem Wechsel überwiegend bereits an den Orten stattfanden, an die später auch hin gewechselt wurde, angeleitet und weitergegeben wird. Die jungen erwachsenen UK-Nutzenden selbst können diesen Wissenstransfer der Kommunikationsmethode nicht ohne professionelle Unterstützung leisten. Es muss von Fachkräften und Assistenzpersonen der abgebenden Bildungsorte an die neuen Akteur*innen des aufnehmenden Bildungsortes weitergegeben werden. Dokumentarische Übergaben als solche reichen nicht aus. Die konkrete gemeinsame Praxis ist von hoher Bedeutung für das Gelingen des Überganges ohne Kommunikationsbrüche. Die UK-Kompetenz beider Kommunikationspartner*innen ist ein zentraler Förderfaktor: d. h. junge Erwachsene selbst wie mundsprechende Personen wenden wechselseitig UK an und praktizieren diese mit Kontinuität. Es werden sämtliche Kommunikationswege in die Verständigung miteinander einbezogen und alle zu Verfügung stehenden alternativen, ergänzenden und/oder ersetzenden Kommunikationsmittel sind bekannt und zugänglich. Es impliziert ein UK-Methodenanwendungswissen (Kristen 2005) und eine zielgruppenorientierte Kenntnis der Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen (Weid-Goldschmidt 2015) der Fachkräfte im nachschulischen Bildungsbereich. Es braucht an dieser Stelle eine verbindliche UK-Fachberatung, an die sich das Personal in Werkstätten für behinderte Menschen oder Tagesförderstätten gemeinsam mit UK-Nutzenden und ggf. ihren Eltern hinwenden können, um sich hinsichtlich der personenzentrierten Einbindung von UK im Arbeitsalltag fachlich beraten zu lassen.

Assistenz bleibt auch nach dem Wechsel für die jungen Erwachsenen in ihren Möglichkeiten zur Kommunikation ein wichtiger Förderfaktor. Diese ist dann hilfreich, wenn die assistierende Person als erfahrene*r und selbstreflektierte*r Unterstützer*in beim Einsatz von UK der jungen erwachsenen Person behilflich ist und bspw. die Störanfälligkeit von komplexer Gerätetechnik behebt. Es ist genügend *Zeit* als Ressource für die längeren Verständigungswege mit UK-Mitteln im Alltag vorhanden. Die Kommunikationspartner*innen stellen sich auf das Abwarten einer Antwort durch langsamere Kommunikationswege ein. Es wird ausreichend Raum ermöglicht, um miteinander in die wechselseitige Verständigung zu kommen. Dieser ist vor dem Hintergrund von schwerer Beeinträchtigung, wie im Fall von Johannes, noch umfassender notwendig. Denn kommunikative Signale und erste Anzeichen einer absichtsvollen, sprich intentionalen und vorsymbolischen Kommunikation bedürfen der „Entschleunigung", um ausreichende Zeit für genaue Beobachtung und passende Interaktionsgestaltung zu haben. Nicht routinierte Tagesabläufe und spontan wechselndes Tagesgeschehen im Kontext der Tagesförderstätte stellen keine passgenauen Ermöglichungsräume für die Entfaltung dieser kommunikativen Kompetenzen dar.

Bessere Verständigung bewirkt ein besseres Dabei-Sein-Können (Teilhabe). Verstanden zu werden und im Kontakt mit anderen Menschen zu sein, sind im jungen Erwachsenenalter insbesondere mit der Gruppe der *Peers (SK 2.1)* für die persönliche Entwicklung (Havighurst 1976) sehr wichtig. Dies ist kennzeichnend für die *Hauptkategorie 2 (HK 2) Dabei-Sein-Können* und umfasst zudem ein *Sich-Beteiligen-Können im Unterricht (SK 2.3)*, *in Arbeitsgruppen* und *beim Arbeiten (SK 2.4)* und *in der Freizeit (2.5)*. Dabei-Sein-Können ist ferner *durch Mobilität (SK 2.2)* gekennzeichnet. Die Veränderungen durch den Wech-

sel in ein neues Bezugssystem an nachschulischen Bildungsorten sind für die jungen Erwachsenen umfangreich. Das *Dabei-Sein-Können mit Peers* oder *beim Tätigsein am Arbeitsort* ist von Vorfreude gekennzeichnet. Zugleich geht dieses Lebensereignis mit Emotionen des Abschiedes und des Verlustes langjähriger Bezugs- und Vertrauenspersonen einher und Freundschaften können durch die räumliche Veränderung meistens nicht mehr aufrechterhalten werden. Die eingeschränkte Selbständigkeit in der Kommunikation und in der Mobilität wirken hinderlich auf die soziale Beziehungsgestaltung und den Erhalt sowie den Aufbau von Kontakten zu Peers. Das führt zu verminderter Lebensqualität, denn der Umstand, keine Freund*innen oder kaum Kontakte unter Gleichaltrigen zu haben, erzeugt Unzufriedenheit bei den Betroffenen und Formen von Isolation.
Es sind räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen, die zusätzlich als umweltbezogene Kontextfaktoren am neuen nachschulischen Bildungsort die Gelegenheiten für spontane Begegnungen und natürlichem Kontaktanbahnen unter Gleichaltrigen verhindern: Pausenzeiten sind kürzer bemessen und werden für die körperliche Pflege komplex beeinträchtigter junger Erwachsener genutzt, so dass Begegnungen mit anderen jungen Erwachsenen außerhalb der Arbeits- und Bildungszeiten nicht möglich sind. Die Bewusstmachung des Umstandes, dass kommunikationsbeeinträchtige junge Erwachsene vielmehr auf die Kontaktaufnahme durch ein Gegenüber angewiesen sind als andere Personen, die in ihrer Kommunikation und Mobilität keine Einschränkungen haben, ist für den Abbau von Barrieren in diesem Kontext wesentlich.
Es muss ein Bewusstsein bei den Fach- und Betreuungskräften und eine Sensibilität für die aktive Unterstützung und Herbeiführung von Gelegenheiten zur Anbahnung von Kontakten vorhanden sein, damit es jungen Erwachsenen und ihren gleichaltrigen Kolleg*innen möglich wird, in den Austausch und in die Verbundenheit zu kommen. Denn auch die Freizeitgestaltung findet für diese Personengruppe unter Peers so gut wie gar nicht statt. Das häusliche und das institutionelle Umfeld sind ihre hauptsächlichen „Kreise" der jeweiligen sozialen Netzwerke (Blackstone & Hunt Berg 2006) und die vorhandenen Aufenthaltsorte, an denen Begegnungen stattfinden. Hier zeigen die empirischen Befunde der sozialen Netzwerkanalysen (siehe Teil II, Kapitel 3), dass die hauptsächlichen Kommunikationspartner*innen aus dem Kreis 1 „Familie" und aus dem Kreis 4 „Bezahlte Helfer*innen" entstammen. Barrierefreie Kommunikation und Verständigung über die vorhandenen Ausdrucksformen und Kommunikationsmittel der Unterstützten Kommunikation sind im neuen nachschulischen Bezugssystem in allen Fällen nicht gegeben. Die unterstützte Kommunikationspraxis ist verbesserungswürdig, indem vorhandene alternative, ergänzende und/oder ersetzende Kommunikationsmittel in den Arbeitsalltag aktiver und gezielter von den Fach- und Betreuungskräften eingebunden werden. Hier bestünden auch Möglichkeiten, die Arbeitsangebote selbst durch UK-Mittel zu erweitern: symbolunterstützte Arbeitsaufträge oder technisch unterstützte Arbeitsschritte, die bspw. über Taster der UK in Gang gesetzt werden könnten (Beispiel: Etikettieren von Lebensmittelprodukten). Das Portfolio der bisherigen Arbeitsangebote braucht eine UK-spezifische Erweiterung, um die Teilhabemöglichkeiten der jungen Erwachsenen im Arbeitskontext zu verbessern. Dies entsteht nicht ohne curriculare, konzeptionelle Berücksichtigung und sollte durch Gruppen-, Betriebsleitung verbindliche Umsetzung finden: *Standards der Unterstützten Kommunikation* (Rothmayr 2008) müssen auch an nachschulischen Bildungsorten implementiert werden. Die von Rothmayr (2008) postulierten Standards für UK in Schulen sind für nachschulische Kontexte fortzuschreiben. Denn wie in Rothmayrs (2008) 8. pädagogischen Grundannahme treffend

formuliert, muss dies meines Erachtens auch an nachschulischen Bildungsorten handlungsleitend sein:

> „8. UK Förderung darf kein glücklicher Zufall sein, der den nicht oder kaum lautsprachlich kommunizierenden Schülerinnen und Schüler „geschieht" oder eben „nicht geschieht". Das Recht auf Kommunikation muss anerkannt werden" (Rothmayr 2008, 230).

Weiter braucht es in nachschulischen Lebensbereichen die Berücksichtigung der personenzentrierten kommunikativen Unterstützungsbedarfe im Zuge von Teilhabeplanungsverfahren. Dadurch kann die Ressourcengewinnung für UK-Förderung und bessere Teilhabe an Arbeit wie Gemeinschaft sichergestellt werden.
Letztlich *konnten Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins als 3. Hauptkategorie (HK 3)* gebildet werden. All das, was eingangs als Förderfaktoren analysiert werden konnte, hat in der Umkehrung bei nicht Vorhandsein hinderliche Effekte auf Kommunikation und Teilhabe junger Erwachsener. Besonders deutlich erwiesen sich *fehlende Assistenz (SK 3.5)* und *fehlende Zeit (SK 3.4)* als Hindernisse am nachschulischen Bildungsort. Ebenso bestätigten sich *vorhandene Kommunikationsinkompetenzen zwischen UK-Nutzer*in und mundsprechende Bezugsperson (SK 3.6)* durch mangelnde Kompetenz zur Verständigung über UK als Barriere. Denn auch UK-Nutzende selbst, was zunächst überraschte, sind nach langjähriger UK-Förderung in Schule und mit umfangreicher UK-Hilfsmittelausstattung nach ihrem Wechsel gemäß der in den Sozialen Netzwerken erhobenen Daten mehrheitlich dem *kontextabhängigen Kommunikationstyp* und nicht dem *unabhängigen Kommunikationstyp* zuordenbar. Das bedeutet, dass ihnen eine freie und unabhängige Kommunikation mit Hilfe von UK-Mitteln (noch) nicht möglich ist. Die Bezugspersonen müssen sich sehr gut mit dem individuellen alternativen Kommunikationssystem auskennen und aktiv eine Ansprache darüber gestalten. Das findet jedoch größtenteils durch die neuen Bezugspersonen kaum oder nicht statt. In allen Fällen, bis auf Johannes, ist die Fähigkeit des Verstehens von Wortinhalten und ganzen Sätzen oder eine Verständigung über abstrakte Ja/Nein-Kommunikation vorhanden. Diese Fähigkeiten bedürfen der Förderung zu mehr Expression über UK-Mittel. Im Fall von Alexander zeigt sich besonders deutlich, dass er eigenständig seine Kommunikationspraxis über sein Sprachausgabegerät einstellt, da er durch sein neues Umfeld vermittelt bekommt, dass er es vor Ort in der Tagesförderstätte nicht mehr benötige und die Kommunikation mit ihm auch ohne dieses vonstattengeht. Diese institutionellen Effekte ‚behindern' Alexander in seiner Bildsamkeit und Entfaltung. Seine vorhandenen Potentiale zur Kommunikation über UK und seine Möglichkeit zur Meinungsäußerung in Form von vertiefter Verständigung durch Fragen stellen oder eigene Themen ansprechen, werden ihm genommen. Dies ist aus menschenrechtlicher Perspektive kritisch zu betrachten und bedarf einer veränderten Handlungspraxis. Barrieren *durch Haltung/Einstellung von UK-Nutzer*in selbst* als auch *Begleitperson (SK 3.7)* sind im Datenmaterial nachgewiesen worden. UK-Nutzende, wie Alexander oder auch Tim, passen sich den Gegebenheiten am neuen Ort unmittelbar an. Sie hinterfragen fehlende UK-Angebote nicht und lassen ein Einstellen der Gerätenutzung ohne Widerspruch oder kritischem Verhalten zu. Das kann ein Ausdruck von *erlernter Hilflosigkeit* (Seligman 1975; 1999) sein. Häufiges Erleben von Alltagssituationen, auf die man selbst keinen Einfluss hat und sich selbst in diesen nicht als wirksam erleben kann, können den eigenen Antrieb, willentlich zu reagieren, vermindern. Verhaltensweisen dieser sogenannten *erlernten Hilflosigkeit* treten in den Vordergrund, wohingegen die eigene *Daseinsmächtigkeit* (Röh 2013) und das Beteiligt- und

Eingebundensein als selbstbestimmte Person in den Hintergrund treten. Neben dem *anpassungsorientierten, zurückhaltenden und vermeintlich zufriedenen Haltungstypen II* brachte die Analyse auch einen *weiterentwicklungsorientierten, offenen, interessierten Haltungstypen I* unter den UK-nutzenden Studienteilnehmenden hervor (siehe Teil II, Kapitel 2.9.3). Typ I bringt Kritik und Missfallen durchaus zum Ausdruck, wenn die passende UK-Praxis mit methodenkompetenten Kommunikationspartner*innen umgesetzt wird. Diese Fähigkeiten sind von besonderer Bedeutsamkeit und müssen vom Umfeld erkannt werden, damit gleichberechtigte Meinungsäußerung auch von komplex kommunikationsbeeinträchtigten Personen eigenständig adressiert und möglich wird. Sie kann dann auch bspw. im Zuge partizipativ ausgerichteter Forschung wichtiger Gegenstand der Wissensermittlung werden (siehe dazu Teil IV, Kapitel 2). Bezugspersonen haben durch ihre Einstellung/Haltung dann einen hemmenden Einfluss auf die Kommunikation und Teilhabe von jungen Erwachsenen, wenn individuelle Potentiale der Kommunikation mangels UK-spezifischer Methodenkenntnis nicht aufgegriffen werden und letztlich in Überforderungen münden. Dies meint auch, dass sich mangelnde Fachkompetenzen hier in einem Fall in der zum Ausdruck gebrachten Einstellung/Haltung der Betreuungskraft spiegelten. Unbewusste, wertende und destruktive Zuschreibungen in Bezug auf die Kommunikationsmöglichkeiten eines Tagesförderstätten Mitarbeitenden (Mensch mit komplexer Beeinträchtigung) wurden ersichtlich. Wohingegen personenzentriertes, wertschätzendes Handeln und das Ermöglichen eines engmaschig assistenzbegleiteten UK-Settings am inklusiven Bildungsort sich für die Mittelstufenschülerin als entwicklungsförderlich erwies.

Abschließend ist festzustellen, dass sämtliche *Übergänge (Hauptkategorie 4)* von den Familienmitgliedern, sprich Eltern, eng begleitet wurden. Teilweise fungierten diese auch als „Übermittler" der spezifischen UK-Gerätetechnik an die neuen Bezugspersonen am Arbeitsort.

Die Transition als solches ist für die jungen Erwachsenen selbst als auch für ihre engen Familienmitgliedern mit Anspannung, Vorfreude, Ungewissheit und Aufgeregtheit verknüpft. Es treten vereinzelt sogar, wie im Kontrastierungsfall von Johannes, somatische Reaktionen auf. Eine hohe Reflexivität, Sensibilität und Beständigkeit im Handeln durch Fach- und Betreuungskräfte sind zentral für den Übergang von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen. Die Phase der Vorbereitung auf den Wechsel wird in allen Fällen als Teil des schulischen Unterrichts und in Form von Praktika individuell vorbereitet und begleitet. Hier mangelt es allerdings an frühzeitiger Einbindung von UK: Schon in den Praktika müsste dies in den Begegnungen am künftigen Arbeitsort stärker mit eingebunden und die Anwendungspraxis weitergegeben werden. Der überwiegende Teil der Studienteilnehmenden und ihre Eltern sind mit dem vollzogenen Wechsel an den neuen Bildungsort (zunächst) zufrieden. Allerdings machen sich bei einem Teil der jungen Erwachsenen schon bald Unzufriedenheiten hinsichtlich des konkreten Arbeitsangebotes und der Möglichkeiten zum Tätigsein wie auch des wenigen Einsatz von UK bemerkbar. Sophia wie auch Fabian, die beide zusätzlich starke handmotorische Beeinträchtigungen haben, wünschen sich bessere Möglichkeiten selbst tätig werden zu können. Beide vermissen auch Freund*innen und neue Kontakte vor Ort. Gesprächsthemen, die sie mit anderen wirklich teilen können, sind stark begrenzt. Das liegt zum einen daran, dass ihre sozialen Netzwerke als solche eine geringe Weite aufweisen. Zum anderen mangelt es an der gelingenden Verständigung. Ihre *Technik (Hauptkategorie 5)* zur Unterstützten Kommunikation ist zwar umfänglich vorhanden. Doch als effektive Ausdrucksform mit

anderen (neuen) Personen wie „Bekannte" oder „Freund*innen" oder „Bezahlte Helfer*innen" finden sie geringe bis keine Anwendung. Hier wird vielmehr auf körpereigene Ausdrucksformen wie Gestik, Mimik oder Ja/Nein-Kommunikation zurückgegriffen. Diese ist unmittelbarer, allerdings im Umfang des möglichen Mitteilungsrepertoires begrenzter (siehe Teil II, Kapitel 3.3; 3.4). Ihre Bildsamkeit und Ausdrucksmöglichkeiten könnten durch Einbindung von UK deutlich erweitert werden, was auch auf alle anderen Studienteilnehmenden zutrifft. Im Kontrastierungsfall von Lisa im Zuge eines *inklusiven Bildungsweges* und einer kontinuierlichen *Assistenz* gelingt dies deutlich besser. Denn hier sind keine Brüche der bisherigen Kommunikationsoptionen nach dem Wechsel ersichtlich. Eine durchgehende *Assistenz* ist gewährleistet und der Bildungsprozess der Schülerin schreitet fort. Im Kontrastierungsfall von Diana verfestigt sich der Befund fehlender UK-Kompetenzen bei Fach- und Betreuungskräften. Selbst nach langjährig vollzogenem Wechsel in eine WfbM berichtet sie von fehlenden UK-Kompetenzen beim dortigen Personal. Sie arrangiert sich mit dem „Verlust" ihrer erlernten Sprache am Arbeitsort. Sie praktiziert UK in ihrer Freizeit und erhält so die erworbenen Kommunikationskompetenzen über ihr Sprachausgabegerät aufrecht. Teilhabe an Arbeit und Gemeinschaft erfährt hier Begrenzung durch Nicht-Einbindung hoher kommunikativer Kompetenzen am nachschulischen Arbeits- und Bildungsort.

Die *Wünsche* (Hauptkategorie 6) der jungen Erwachsenen und ihr Wille zur Handlung (Nordenfelt 2003) müssen in einer gleichberechtigten Gesellschaft, trotz komplexer kommunikativer Beeinträchtigungen, berücksichtigt werden. Das konkrete Erfragen von Wunsch und Wille, trotz Kommunikationsbeeinträchtigung, ist mit dem größten Teil der Studienteilnehmenden (sechs von sieben Personen) über Einsatz von UK-Mitteln möglich. Sie haben eigene innere Vorstellungen von der Welt und dem Dabei-Sein-Können in dieser. Werden diese in ausreichender Weise über alternative Kommunikationswege miteinander zum Ausdruck gebracht? Hier zeigt das Studienergebnis einen ernüchternden Befund als Teil der Lebenswirklichkeiten der hier befragten jungen erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen.

Teil III
Analyse und Diskussion der Ergebnisse

In Teil III werden die Gesamtergebnisse unter Einbindung der sozialarbeitswissenschaftlichen und handlungstheoretischen Bezugstheorien (siehe Teil I, Kapitel 2) analysiert und diskutiert. Die Handlungs- und Strukturmaxime *Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit* (Thiersch 1992; 2020) sind ein Bezugspunkt. Das *Modell systemischer Sozialer Arbeit im Kontext daseinsmächtiger Lebensführung* (Röh 2013) ist ein weiterer Bezugspunkt zur Einordnung und Reflexion eigens analysierter Barrieren und Förderfaktoren der Kommunikation und Teilhabe bei komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen junger Erwachsener. Es soll zu Rückschlüssen auf das *Gelingen des subjektiven Alltages* und der *Daseinsmächtigkeit* im Einzelfall führen. Dazu wird auch die schematische Darstellung des *Capabilites Approachs* nach Nussbaum in Röh (2013, 121) eingebunden. Nachdem im Ergebniskapitel bereits Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens (Teilhabe) dargestellt wurden, erfolgt nun vor dem Hintergrund der handlungstheoretischen Rahmung eine analytische und diskursive Einordnung der Gesamtergebnisse. Handlungsleitende Empfehlungen für die Handlungspraxis in der Sozialen Arbeit im Zuge von Transitionsprozessen zur nachhaltigen UK-Praxis an nachschulischen Bildungsorten werden gefasst.

1 Lebensweltorientierung

Der konkrete Alltag für UK-Nutzende erfährt im Zuge von Transitionen zu nachschulischen Bildungsorten erhebliche Veränderungen. Dieser ist gekennzeichnet durch andere Tagesabläufe, neue Aufenthaltsorte und Bezugspersonen, weniger Assistenz und Brüche hinsichtlich der Anwendung bisheriger Kommunikationsoptionen der *Unterstützten Kommunikation* und einer geringen Dichte der jeweiligen sozialen Netzwerke. Diese veränderten Umstände führen zu erhöhten Bewältigungsaufgaben und neuen Anforderungen bei den jungen Erwachsenen. Verunsicherungen treten auf, indem bspw. die neue Tagesstruktur nicht ausreichend transparent und routiniert erfolgt und Unzufriedenheit oder psychosomatische Symptomatiken auslöst (vgl. Fall Fabian, Fall Johannes). Aus lebensweltorientierter Perspektive stellt sich hier die Frage, wie es durch die Unterstützung von Akteur*innen Sozialer Arbeit besser gelingen kann, den subjektiven Transitionsprozess und den Lebensalltag am nachschulischen Bildungsort für und mit jungen Erwachsenen zu gestalten. Aufgrund der individuellen Kommunikationswege über UK-Mittel wie auch dem Angewiesensein auf Assistenz bei der Verrichtung alltäglicher Aktivitäten, muss die Begleitung und Unterstützung hin zu einem größtmöglichen selbstbestimmten Handeln durch professionelle Akteur*innen Sozialer Arbeit von hoher Reflexivität, Beobachtungsgabe und guter methodischer Kenntnis der Kommunikationswege über UK beschaffen sein. Förderliche Voraussetzungen für einen gelingenderen Alltag der jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen sind im *Raum* und

in der *Zeit* für und der Anwendung von UK bedingt. UK-Kompetenzen müssen sowohl von der/dem Sender*in als auch bei der/dem Empfänger*in einer Mitteilung ausgebildet sein. Diese spezifischen Fähigkeiten entwickeln sich nicht eigenständig. Sie müssen erworben und durch alltägliche Anwendung dann auch erhalten werden. Gerade in Übergängen empfiehlt es sich, den bisherigen Alltag der jungen Erwachsenen und ihre Formen der Kommunikation über UK transparent zu machen. Wichtiges Handlungswissen muss durch die *frühzeitige Zusammenarbeit* zwischen Fach- und Betreuungskräften der abgebenden und aufnehmenden Bildungsorte transferiert werden. Denn in einer lebensweltorientierten Handlungspraxis Sozialer Arbeit liegt der Ausgangspunkt in den alltäglichen Erfahrungen der jungen Erwachsenen und in ihrer individuellen Lebenssituation. Sie verlassen ihr langjähriges Mikrosystem der Schule und treten in ein Neues, das der nachschulischen Bildung, ein. Hier muss aufgrund der Forschungsergebnisse für *frühzeitige Vernetzung* der jeweiligen Akteur*innen aus den Schulen, Werkstätten für behinderte Menschen und Tagesförderstätten plädiert werden, um durch eine rege wechselseitige Verbindung dieses Mesosystems und gemeinsam mit den UK-Nutzenden das Gelingen der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens wie Einbezogen-Seins am neuen Bildungsort zu gewährleisten (Bronfenbrenner 1981). *Präventives Agieren* in den jeweiligen Bezugssystemen durch aktive Vernetzung vermeidet Kommunikationsbrüche und Entwicklungsrückschritte.

Die Einbindung in ein soziales Gefüge, trotz Kommunikationsbeeinträchtigung und das selbst Tätigsein, sind für die jungen Erwachsenen wichtige Vorhaben, die sie über UK hier zum Ausdruck brachten. Dies muss durch passendere Arbeitsangebote und mehr Unterstützung bei der Findung neuer Kontakte Teil des Unterstützungskonzeptes sein. Es bringt den jungen Menschen mehr Raum zur Begegnung unter Gleichaltrigen und befördert die persönliche Weiterentwicklung wie Lebenszufriedenheit. Selbst etwas tun zu können und sich im Miteinander zu erleben, trotz struktureller wie konzeptioneller Schwierigkeiten, muss für junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen mehr Berücksichtigung in der Gesellschaft finden. Zu dieser wichtigen menschenrechtlichen Anforderung der gleichberechtigten und selbstbestimmten Einbeziehung von UK-Nutzenden müssen Akteur*innen Sozialer Arbeit handelnd einen Beitrag leisten. Hinderliche Haltungs- und Institutionseffekte auf Kommunikation und Teilhabe, wie im Fall von Alexander analysiert, müssen durch verbindliche Standards der Unterstützten Kommunikation (Rothmayr 2008) in der nachschulischen Lebenswelt abgebaut werden. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist zur *Alltagsnähe* verpflichtet. Sie ist auf Augenhöhe bei und mit den Menschen, die ihrer Unterstützung im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe bedürfen, damit Adressat*innen bestmöglich selbständig agieren können. Stößt Soziale Arbeit auf umweltbedingte oder einstellungsbedingte personbezogene Barrieren, die den Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigung in seinen Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und gleichberichtigten Teilhabe an Bildung, Arbeit und Beruf wie Eingebundensein in eine Gemeinschaft *behindern*, dann muss sie sich *einmischen*. Damit wird hier das von Thiersch (2020) postulierte professionsspezifische Mandat Sozialer Arbeit bewusst angesprochen, das auf eine Berufsidentität setzt, welche sich selbstbewusst und nicht nachrangig mit ihren professionellen Unterstützungsangeboten in einem Netz der Hilfen positioniert (vgl. Thiersch 2020, 187). Fehlende Ressourcen wie Zeit für die zielgruppenspezifische Kommunikationsunterstützung durch Sozialarbeitende an nachschulischen Bildungsorten wurde als Barriere erkannt, auch verminderte Kompetenzen der Kommunikation über UK bei den Fach- und Be-

treuungskräften selbst *behindern*. Diese empirisch gestützten Befunde einer nicht adäquat umsetzbaren Weise professioneller Sozialer Arbeit müssen in einem „modernen Bildungs-, Sozial- und Versorgungsstaat" (ebd.) kommuniziert werden. Sowohl die Adressat*innen als auch die Akteur*innen im Feld der Sozialen Arbeit mit Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen an nachschulischen Bildungsorten sind auf eine Verbesserung der alltäglichen Rahmenbedingungen für die Anwendung von Unterstützter Kommunikation angewiesen. Um die anspruchsvolle Aufgabe der personenzentrierten Begleitung und Unterstützung von komplex beeinträchtigten Menschen professionell zu erfüllen, lohnt es sich, die Voraussetzungen für ein ‚gutes Leben' (Nussbaum 2014) nachzujustieren. Das meint konkret, auf die Vorrangigkeit von UK-Angeboten am nachschulischen Bildungsort und auf die UK-Kompetenzen bei den Fach- und Betreuungskräften hinzuwirken. Denn diese sind maßgeblich durch ihre kompetente Handlungspraxis an der Ermöglichung von gelingender Kommunikation und damit verbesserter Teilhabechancen der UK-Nutzenden beteiligt. Um mehr Selbstbestimmung durch bessere Verständigungsmöglichkeiten im konkreten Alltag der jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen zu bewirken, braucht es mehr personelle Ressourcen für eine beständige Assistenz am nachschulischen Bildungsort. Ohne methodenstarke Soziale Arbeit, die sich hier über Anwendungskenntnisse in Unterstützter Kommunikation definiert, wird die Chance zur Mitgestaltung partizipativer Prozesse auf dem Weg hin zu einer inklusiv ausgerichteten Gesellschaft vergeben. Mit Blick auf die Ermöglichung von inklusiven nachschulischen Bildungsangeboten kann, basierend auf den hier empirisch erfassten Befunden zu den Lebenswirklichkeiten der Studienteilnehmenden, ein beschwerlicher Weg attestiert werden. Alle Übergänge, bis auf im Kontrastierungsfall von Lisa, wurden in sogenannte „Sonderwelten" vollzogen, da *inklusive Konstellationen*, in denen ein gemeinsames Alltagserleben mit nicht behinderten Menschen möglich wird, nicht vorhanden sind. Hier bedarf es mehr Engagement in der Gesellschaft, die sich für die UN-BRK (2009) ausgesprochen hat, um eine Öffnung nachschulischer Lebenswelten auch für junge Erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen zu verwirklichen.

2 Daseinsmächtige Lebensführung und das systemische Modell Sozialer Arbeit

Betrachtet man den Erkenntnisgewinn dieser Fall- und Netzwerkstudie vor dem Hintergrund des handlungstheoretischen Ansatzes der „Daseinsmächtigen Lebensführung" (Röh 2013), ist zunächst festzuhalten, dass die Handlungsweisen professioneller Akteur*innen Sozialer Arbeit einen immensen Einfluss auf die Möglichkeit zur Entfaltung von Daseinsmächtigkeit im Einzelfall haben. Das Zusammenspiel von „subjektiver Handlungsfähigkeiten" der UK-Nutzenden und „gesellschaftlicher Handlungsermöglichungen" ist in den hier vorgestellten Fällen im Ungleichgewicht. Dieses Ungleichgewicht kommt durch Verständigungsschwierigkeiten zum Ausdruck, die im Zuge von Transitionsprozessen eine Verstärkung erfahren. Ebenso tragen nicht passgenaue Ermöglichungsräume für die Bedarfe von UK-Nutzenden an nachschulischen Bildungs-,Arbeitsorten zur Hemmung des Dabei-Sein-Könnens und Einbezogen-Seins als Ausdruck von nicht „Daseinsmächtiger Lebensführung" bei. In allen hier vorgestellten Fällen ist

die individuelle Daseinsmächtigkeit geringfügig bis gar nicht ausgeprägt. Die Bewusstseinsschaffung für UK-Methodenkompetenz bei Sozialarbeitenden als Schlüssel zur Eröffnung des Raumes für die Etablierung und Annäherung an eine daseinsmächtige Lebensführung junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen ist unerlässlich. Soziale Arbeit hat das Potential der Einflussnahme auf verbesserte Teilhabechancen ihrer Adressat*innen, wenn sie, wie hier eruiert, UK-Methodenstärke zur Erweiterung der Kommunikations- und Betätigungsoptionen von jungen Erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen aufweist und diese in der Interaktion und Kommunikation mit ihnen anwendet. Die erforderlichen zeitlichen und personellen Ressourcen wurden in den nachschulischen Kontexten als Barrieren identifiziert, denn entsprechende Assistenzleistungen für UK-Anwendung fallen dort weg. Hier brauchen Fach- und Betreuungskräfte mehr Unterstützung, die durch verbesserte Rahmenbedingungen in Form von Zeit für den einzelnen UK-Nutzenden zum Ausdruck kommt. Um eine personenzentrierte Umsetzung ihrer Unterstützungsleistungen zu garantieren, ist die Berücksichtigung von *Unterstützter Kommunikation* als zentraler Bestandteil für Teilhabe an Bildung und Arbeit sowie in Gemeinschaft in Bedarfsermittlung und -feststellungsverfahren (Teilhabeplanung) unbedingt zu berücksichtigen. UK ist ebenso Grundlage für ein ‚gutes Leben' wie es u. a. weitere grundlegende Bedürfnisse der Versorgung, Ernährung und Pflege sind. Diese Bewusstheit für Kommunikation und ihre Wirkung auf eine daseinsmächtige Lebensführung muss der Profession Sozialer Arbeit immanent sein. Nur so kann sie Einfluss auf ein verbessertes Zusammenspiel der subjektiven und gesellschaftlichen Möglichkeiten und deren Passung nehmen.

Ist das gegeben, dann kann der Weg hin zur „Ressourcentransformation zur Weltaneignung" (Röh 2013) gemeinsam von UK-Nutzenden und Akteur*innen Sozialer Arbeit beschritten werden. Hier verstehen sich Sozialarbeitende als Unterstützer*innen, die junge erwachsene UK-Nutzende in ihrer Selbstbestimmung und Eigenständigkeit begleiten.

Eine weitere Voraussetzung für den Gestaltungsprozess der Ressourcentransformation hin zu einem ‚guten Leben' dieser Adressat*innen ist, dass ihnen aufgrund der Komplexität ihrer Kommunikationsbeeinträchtigungen der eigene Wille, die Möglichkeit zur Wahl und ihre Bildsamkeit nicht abgesprochen werden. Die hier erfasste Meinungsbildung der jungen erwachsenen Studienteilnehmenden über Ausdrucksmöglichkeiten der UK belegt, dass sie für sich selbst „sprechen" können, wenn ihnen adäquate Möglichkeiten des Sich-Mitteilen-Könnens angeboten werden. Sie bringen in ihnen inne liegende Fähigkeiten (internal capabilities) mit. Diese können und müssen in einer gleichberechtigten Gesellschaft mit Hilfe von UK zu Tage gebracht werden. Dazu ist Soziale Arbeit mit ihren Akteur*innen prädestiniert. Denn die Schwelle hin zu einem selbstbestimmten und ‚guten Leben' der jungen Menschen kann durch die Anwendung von UK mit ihrer Hilfe überschritten werden. Dazu muss das individuelle Kommunikationssystem jeder einzelnen Person von den Fach- und Betreuungskräften im Alltagshandeln berücksichtigt werden. Je kompetenter das Personal in dem Wissen um Zielgruppen in der UK (Weid-Goldschmidt 2015) und die damit verbundenen Kenntnisse über die Verschiedenheit kommunikativer Kompetenzen ist, umso gelingender wird die Handlungskompetenz mit UK-Nutzenden. Es führt zur Entfaltung von Potentialen und letztendlich zur Gerechtigkeit: Dem Anspruch auf ein ‚gutes Leben' aller Menschen.

Stößt Soziale Arbeit auf Schwierigkeiten in der Umsetzung ihrer UK-Angebote aufgrund der Schwere der Beeinträchtigung einer Person, wie auch hier vorgestellt (vgl. Fall Johannes), ist angeraten, die Kontinuität der Kommunikationsunterstützung auf einem

vorsymbolischen Niveau nicht zu unterbrechen. Individuelle Entwicklungsprozesse sind offen und können Weiterentwicklung erfahren, wenn Beständigkeit gewährleistet ist. Dies schließt an Röhs postulierten Handlungsprämissen an (siehe Teil I, Kapitel 2.2), welche u. a. Sozialarbeitende dazu ermutigen, Menschen zu befähigen, ihnen Raum und Zeit für das Ergreifen einer ‚klugen Wahl' zu geben und in Momenten des Misslingens, die Individualität zu achten und mit Kontinuität bei den Menschen zu bleiben.

Fazit

Vor dem Hintergrund der hier diskutierten Ergebnisse unter Rückbindung an die sozialarbeitswissenschaftlichen Handlungstheorien der Lebensweltorientierung und zur daseinsmächtigen Lebensführung durch Soziale Arbeit kann abschließend festgehalten werden, dass die Methode der Unterstützten Kommunikation für den Theorie-Praxis-Transfer in einer daseinsermächtigenden wie lebensweltorientierten Sozialen Arbeit mit Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen bestens geeignet ist. Denn sie liefert konkrete Handlungsoptionen zur Überwindung von Barrieren der Kommunikation und Teilhabe an Bildung/Arbeit und Beruf wie in Gemeinschaft. Ebenso bieten die beiden hier eingebundenen Handlungstheorien Sozialer Arbeit einen passenden Bezugsrahmen für die wissenschaftstheoretische Anbindung des aus der Handlungspraxis entstammenden Ansatzes der Unterstützten Kommunikation. Denn sie fokussieren in ihren theoretischen Darlegungen zur Sozialen Arbeit auch die Einbindung von praktisch-professionellem Handeln für verbesserte Teilhabechancen von Menschen in prekären Lebenswirklichkeiten.

Teil IV
Methodische Aspekte einer sozialen Handlungswissenschaft bei komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen

Der Teil IV fokussiert methodische Aspekte einer sozialen Handlungswissenschaft bei komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen, die durch *Unterstützte Kommunikation* in der Praxis und in der Wissenschaft Sozialer Arbeit Anwendung finden. Diese Darlegungen sind ein Ergebnis der durchgeführten Fall- und Netzwerkstudie zu: *„Kommunikative Barrierefreiheit und Teilhabe junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen im Transitionsprozess Schule – Beruf"*.

1 UK-Methodenkompetenz in der Praxis Sozialer Arbeit als Schlüssel zur gelingenderen Lebensführung und Teilhabe an Bildung, Arbeit, Beruf und Gemeinschaft der Adressat*innen

Die Bedeutung von UK-Methode für die Praxis Sozialer Arbeit im Kontext der Arbeit mit Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen ist in dieser Fall- und Netzwerkstudie herausgearbeitet wurden. Sie ist ein Schlüssel für gelingendere Lebensführung und Teilhabe an Bildung/Arbeit und Gemeinschaft durch verbesserte Kommunikation. Um Adressat*innen Sozialer Arbeit in diesem Kontext der Behindertenhilfe bestmöglich zu unterstützen, sind hier final folgende handlungsleitende Empfehlungen auf Basis der vorgestellten Empirie gefasst.

Handlungsleitende Empfehlungen für Sozialarbeitende[76] in der Begleitung von jungen erwachsenen UK-Nutzenden im Transitionsprozess Schule – Beruf:

- Sei Dir bewusst über die erhöhte Gefahr von Kommunikationsbrüchen in Übergangssituationen mit UK-Nutzenden und sorge für nachhaltige Kommunikationsoptionen.
- Mache Dich dazu frühzeitig bereit, um die „Schätze" an UK-Assistenzwissen an nachschulische Fach- und Betreuungskräfte weiterzugeben.
- Gehe frühzeitig auf UK-Nutzende und Assistenz zu, um durch gemeinsame UK-Praxis in Praktika-Phasen das UK-Anwendungswissen zu fördern.
- Dokumentationen der bisherigen UK-Anwendung sind für den Wissenstransfer wichtig: Erweitere Sie unbedingt durch direkten Dialog in der Sache mit Fach- und Betreuungskräften der aufnehmenden nachschulischen Institution.

76 Es sind hier Fach- und Betreuungskräfte der abgebenden als auch aufnehmenden Institutionen adressiert.

- Beziehe in alle Schritte die von Dir begleitete UK-Person mit ein.
- Stelle bisherige Routinen infrage und zeige eine personenzentrierte Offenheit für die Unterstützungsbedarfe von UK-Nutzenden.
- Schaffe Ermöglichungsräume für UK am nachschulischen Bildungsort und binde die Methode in Kommunikations- wie Arbeitsangebote mit ein.
- Hole Dir beratende Unterstützung für Fragen zur UK-Implementation am nachschulischen Bildungsort (UK-Fachberatung).
- Erweitere Deine UK-Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildung und UK-Anwendungspraxis-Austausch mit Kolleg*innen vor Ort (Gründung eines UK-Fachkreises).
- Binde UK-Angebote in die Teilhabeplanung (Bedarfsermittlung und -feststellungsverfahren) ein.
- Sei Dir Deiner professionellen Haltung und Handlungspraxis bewusst. Verliere nicht den Blick für UK-Angebote für unterstützt kommunizierende Menschen. Dein Handeln ermöglicht oder verhindert.

An dieser Stelle ist zudem darauf aufmerksam zu machen, dass es für die Planung von UK-Interventionen in der Praxis Sozialer Arbeit handlungsleitende Instrumente gibt, die eine personenzentrierte Planung und zielorientierte Umsetzung von UK im Praxisalltag erleichtern. Oftmals ist zunächst zu überlegen, wie man den UK-Prozess einer Person am neuen nachschulischen Bildungsort beginnt bzw. fortsetzt. Dies ist unter Einbindung von der/dem UK-Nutzer*in, ihrem/seinem individuellen Bezugssystem mit Hilfe folgender Instrumente und Modelle möglich:

- Partizipationsmodell (Beukelmann & Mirenda 1998)
- COCP-Modell (Heim; Jonker et al. 2014)
- Soziale Netzwerke (Blackstone & Hunt Berg 2006)

Das *Partizipationsmodell (Beukelmann & Mirenda 1998)* geht von der Fragestellung aus, wie es möglich werden kann, dass eine Person mit UK-Bedarf an Alltagsaktivitäten ebenso teilhaben kann wie sprechende Personen. Dazu ist angeraten, systematisch in die Klärung, Planungs- und Umsetzungsphase von notwendigen UK-Maßnahmen (Interventionen) mit der betroffenen Person und Vertreter*innen des individuellen Bezugssystems zu gehen. Aktuelle wie zukünftige Kommunikationsbedürfnisse der Person werden berücksichtigt, um passende UK-Maßnahmen auszuwählen und diese in den Alltag der Person einzubinden. Nach einem gemeinsam vereinbarten Zeitraum der Umsetzung erfolgt eine Überprüfung der vereinbarten UK-Maßnahmen hinsichtlich des Gelingens von mehr Beteiligung über UK und durch Nutzung von Kommunikationsgelegenheiten im Alltag. Dabei werden gemeinsam mögliche Zugangs- und Gelegenheitsbarrieren für Kommunikation und mehr Beteiligung identifiziert, um anschließend erneut die (angepasste) UK im Alltag fortzusetzen (vgl. Kristen 2005, 142 f.).
Das niederländische *COCP-Modell (Communicatieve Ontwikkeling van nit-sprekende kinderen en hun Communicatiepartners) (Heim; Jonker et al. 2014)* leitet dazu an, die Kommunikationsformen einer kommunikationsbeeinträchtigten Person genauer zu betrachten. Dies hat zum Ziel, passende Formen der Kommunikation für diese zugänglich zu machen, orientiert an ihren individuellen Möglichkeiten. Außerdem wird die Rolle der Kommunikationspartner*innen berücksichtigt, mit dem Ziel, dass diese ausreichende

Gelegenheiten für gemeinsame Verständigung schaffen. Die Vorgehensweise ist in mehrere Planungs- und Umsetzungsschritte und in eine evaluierende Phase unterteilt (vgl. ebd.).
Das Instrument *Soziale Netzwerke (Blackstone & Hunt Berg 2006)* wurde unter Teil II, Kapitel 1.3.4 bereits vorgestellt, da es Grundlage dieser Fall- und Netzwerkstudie für einen Teilbereich der empirischen Erhebungen gewesen ist. Es treten im Unterstützungsprozess möglicherweise auch zwischendurch Fragen auf, ob das UK-Angebot und die damit verbundenen Ziele für die/den UK-Nutzer*in noch stimmig sind. Dann kann die Einbindung der genannten Instrumentarien dazu dienen, genau dies zu evaluieren und weitere Schritte gemeinsam im interdisziplinären Team davon abzuleiten. Es wird hier deutlich, dass es eine Fachkraft geben muss, die genau diesen Prozess koordiniert, um UK im Praxisalltag für UK-Nutzende gemeinsam mit dem Bezugssystem nachhaltig zu implementieren.

2 UK-Methodenkompetenz in der Wissenschaft Sozialer Arbeit als Schlüssel zur Umsetzung von partizipativer Qualitätsentwicklung/Forschung

Diese Fall- und Netzwerkstudie hat die Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation als Teil der methodischen Vorgehensweise zur Erhebung von Interviewdatenmaterial eingebunden. Sie kam zur Anwendung in den videogestützten Interviews mit jungen erwachsenen UK-Nutzenden. Sie brachte den Zugang zur Verständigung zwischen Interviewerin und nicht/kaum lautsprachlich kommunizierenden Interviewpartner*innen. Sie ermöglichte den jungen erwachsenen Studienteilnehmenden für sich selbst zu ihren Lebenswirklichkeiten zu sprechen. Die aktive Beteiligung erfolgte über die individuellen Kommunikationssysteme der UK-Nutzenden, über deren Anwendung die Forscherin sich vorweg bei den UK-Nutzenden informierte. Hier ist die Anwendung von UK-Methodenkompetenz ein Schlüssel zur Umsetzung von partizipativer Qualitätsentwicklung und Forschung in der Wissenschaft Sozialer Arbeit.
Um die Meinungsbildung dieser Personen im Einzelinterview zu erfassen, ist UK eine zentrale Voraussetzung. Dieser methodische Zugang muss für *Teilhabeforschung* im Kontext der Befragung von Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen ein wesentlicher Bestandteil sein und bedarf der Berücksichtigung künftiger Untersuchungen. Forschende benötigen UK-Methodenkenntnisse, um mit nicht/kaum lautsprachlich kommunizierenden Personen Befragungen durchführen zu können. Jedes alternative Kommunikationssystem von UK-Nutzenden ist individuell und muss von Kommunikationspartner*innen zunächst kennengelernt werden. Darauf aufbauend ist es die Herausforderung an Forschende, in leichter, verständlicher und symbolunterstützter Sprache zu formulieren, damit Verständigung im Interview gelingen kann. Deutlich wird, dass ein derartiges Vorgehen stark von den individuellen kommunikativen Kompetenzen der UK-Nutzenden als auch der UK-Methodenkompetenzen von Forschenden selbst geprägt ist. Damit wird beabsichtigt, die subjektiven Perspektiven der Betroffenen in Hinblick auf ihre Teilhabemöglichkeiten bestmöglich zu erfassen. Um Grenzen und Herausforderungen bei der Befragung von Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen (Schäfers 2008; Schäfers et al. 2016) zu öffnen, ist UK in ihrer Vielfalt

eine methodische Alternative und für die Weiterentwicklung anwendungsorientierter Teilhabeforschung ein Gewinn.[77]
Ein weiteres Umsetzungsbeispiel der Einbindung von UK-Methodenkompetenz zur Beteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen in die Wissenschaft Sozialer Arbeit ist zu nennen: Die interdisziplinäre Gestaltung eines digitalen barrierearmen Hilfeplaninstrumentes für dialogorientierte Teilhabeplanung (Lück; Gromann 2016; Schenck zu Schweinsberg, geb. Lück; Rupprecht 2021).

Fazit

Unterstützte Kommunikation definiert sich im handlungswissenschaftlichen Kontext Sozialer Arbeit als wegweisende Methode für handlungskompetente Sozialarbeitende und daseinsmächtige UK-Nutzende in einer lebensweltorientierten Handlungspraxis.
Unterstützte Kommunikation definiert sich in der anwendungsorientierten Wissenschaft Sozialer Arbeit als Methode und Schlüssel zur Umsetzung von partizipativer Qualitätsentwicklung und Forschung.

Ausblick

Junge erwachsene mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen sind im Übergang von der Schule zum Beruf mit Barrieren der Kommunikation und der Teilhabe an Bildung/Arbeit und Beruf wie Gemeinschaft konfrontiert. Die wesentlichen Barrieren und Förderfaktoren der Kommunikation und Teilhabe an Bildung/Arbeit und Beruf wie Gemeinschaft im Zuge der Transition von der Schule in den Beruf konnten unter Beteiligung der jungen Erwachsenen selbst mittels videogestützter Befragungen analysiert werden.

Die Forschungsfragen[78] dieser Forschungsarbeit lauteten:

- *Welche Kontextfaktoren im Transitionsprozess (inklusive) Schule – weiterführende Schule/ Schule – Beruf sind für selbstbestimmte Kommunikation und Teilhabe an Bildung/Arbeit/ Beruf wesentlich aus der Perspektive von Expert*innen in eigener Sache?*
- *Wie stellen sich individuelle Lebenswirklichkeiten dieser Gesellschaftsmitglieder mit Blick auf die Zielperspektiven barrierefreie Kommunikation und gleichberechtigte Teilhabe im Gemeinwesen dar?*

Als Antwort darauf konnten in allen Fällen Erschwernisse in der Kommunikation und Teilhabe an Bildung/Arbeit und Beruf wie auch Gemeinschaft nachgewiesen werden. Die Lebenswirklichkeiten sind gekennzeichnet durch Verluste bisheriger Kommunikationsoptionen aufgrund fehlender UK-Kompetenzen der neuen Kommunikationspartner*innen am nachschulischen Bildungsort. Eingeschränkte Möglichkeiten der Verständigung machen ihnen besonders den Kontaktaufbau zu Gleichaltrigen schwer und anstehende

77 Dieser Absatz wurde bereits vorveröffentlicht unter: Schenck zu Schweinsberg, Tanja Freifrau (2022): Zur Bedeutung von Unterstützter Kommunikation für die Teilhabeforschung im Kontext der Befragung junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen – Erkenntnisse zur Interviewmethodik am Beispiel einer Fallstudie. In: Wansing, G.; Schäfers, M.; Köbsell, S. (Hrsg.): Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-262. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_13

78 Vorveröffentlichung der Forschungsfragen unter Schenck zu Schweinsberg (2019, 2022)

Bewältigungsaufgaben des jungen Erwachsenenalters sind gefährdet. Ihre Sozialen Netzwerke haben eine geringe Dichte und bestehen überwiegend aus Akteur*innen des engen Familienkreises und der bezahlten Helfer*innen. Ihre Auswahloptionen beim Tätigsein sind begrenzt und insbesondere auch aufgrund motorischer Beeinträchtigungen schwer zugänglich. Die Einstellung/Haltung des Gegenübers und das Vorhandensein von Assistenz trägt maßgeblich zur Möglichkeit, UK im Alltag anzuwenden, bei. Schließlich können die in ihnen inne liegenden Fähigkeiten nicht vollumfänglich zur Entfaltung kommen, da die genannten umweltbedingten und personbezogenen Kontextfaktoren eine hemmende Wirkung auf die jungen Erwachsenen haben.
Dieser Erkenntnisgewinn soll künftig der Verbesserung der Teilhabechancen von jungen erwachsenen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen in einer gleichberechtigten Gesellschaft dienen. Dazu sind unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und praxisbezogenen Perspektiven im Kontext der Sozialen Arbeit folgende Erfordernisse zu adressieren:

- An die Gesellschaft und Sozialpolitik:

Weiterentwicklung der nachschulischen Bildungsangebote und Öffnung dieser auch in inklusiven Settings; Schaffung einer Angebotsstruktur mit Ressourcen für Assistenzleistungen für Unterstützte Kommunikation.

- An die Wissenschaft Soziale Arbeit:

Einbindung der Erkenntnisse zu Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation bei der Umsetzung künftiger anwendungsorientierter Teilhabeforschung und Fortführung der Beteiligung von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen als „Expert*innen in eigener Sache" in den Forschungsprozess.

- An die Praxis Sozialer Arbeit:

Mehr Einbindung von Unterstützter Kommunikation in den Handlungsalltag mit jungen Menschen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen; Einführung von Standards Unterstützter Kommunikation (Rothmayr 2008) an nachschulischen Bildungsorten und Entwicklung von Transitionsstrategien (McNaughton & Beukelman, 2010).

Diese vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen sind gemeinsam anzugehen, so dass die Zielperspektive einer gleichberechtigten und inklusiven Gesellschaft für alle Menschen zur Lebenswirklichkeit wird.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Aichele, Valentin (4. Februar 2019): Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Menschen mit Behinderungen. Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 69*. (6-7/2019), S. 4–10.

Amthor, Ralph Christian; Goldberg, Brigitta; Hansbauer, Peter; Landes, Benjamin; Wintergerst, Theresia (Hg.) (2021): *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 9. Auflage.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Antener, Gabriela; Blechschmidt, Anja; Ling, Karen (Hg.) (2015): *UK wird erwachsen. Initiativen in der Unterstützten Kommunikation.* Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

Bartelheimer, Peter; Behrisch, Birgit; Daßler, Henning; Dobslaw, Gudrun; Henke, Jutta; Schäfers, Markus (2020): *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009): Alle inklusive. Die neue UN-Kovention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2022): Behindertengleichstellungsgesetz. https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/behindertengleichstellungsgesetz/behindertengleichstellungsgesetz.html (Zugriff: 06.07.2022).

Beck, Iris; Greving, Heinrich (Hg.) (2012): *Lebenslage und Lebensbewältigung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften: „auf Augenhöhe" in: DWDS - Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. https://www.dwds.de/wb/auf Augenh%C3%B6he, (Zugriff: 16.06.2023).

Beukelman, David R.; Mirenda, Pat (1998): *Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults. 2. Auflage.* Baltimore, MD: Paul H. Brookers Publishing Co.

Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (Hg.) (2009): *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blackstone, Sarah (1991): Interaction with partners of AAC consumers: Part I Interaction. *Augmentative Communication News* (4:2), S. 1–3.

Blackstone, Sarah (1999): Communication partners. *Augmentative Communication News* (12:1), S. 1–16.

Blackstone, Sarah W.; Hunt Berg, Mary (2003): *Social Networks: A Communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and their Communication Partners.* © 2003 by Augementative Communication, Inc. 1 SurfWay, # 237, Monterey, CA 93940 USA.

Blackstone, Sarah W.; Hunt Berg, Mary (2006): *Manual Soziale Netzwerke (inklusive Erhebungsbögen). Ein Instrument zur Erfassung der Kommunikation unterstützt kommunizierender Menschen und ihrer Kommunikationspartner*innen. In Zusammenarbeit mit der Berkeley Studien Gruppe. Deutsche Ausgabe herausgegeben und übersetzt von Susanne Wachsmuth*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

Boenisch, Jens; Sachse, Stefanie K. (Hg.) (2020): *Kompendium Unterstützte Kommunikation.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Bosse, Ingo (2015): Vorwort zum Kongress. In: Antener, Gabriela; Blechschmidt, Anja; Ling, Karen (Hg.) *UK wird erwachsen. Initiativen in der Unterstützten Kommunikation.* Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, S. 9–10.

Braun, Ursula (2014): Was ist Unterstützte Kommunikation? In: von Loeper Literaturverlag und isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation eV. (Hg.) *Handbuch der Unterstützten Kommunikation. HdUK.* Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, 01.003.001-01.005.001.

Braun, Ursula (2020): Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland - eine systemische Einführung. In: Boenisch, Jens; Sachse, Stefanie K. (Hg.) *Kompendium Unterstützte Kommunikation.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 19–32.

Bronfenbrenner, Urie (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung / hrsg. von Kurt Lüscher.* Stuttgart: Klett.

Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Brumlik, Micha (2004): *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe.* Berlin: Philo.

Bruner, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe - Beeinträchtigung - Behinderung. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff: 11.07.2024).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe - Beeinträchtigung - Behinderung. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2, (Zugriff: 10.07.2023).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2022): Abschlussbericht Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung. https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Forschungsberichte/fb-598-abschlussbericht-repraesentativbefragung-teilhabe.html (Zugriff: 09.07.2024).

Bundesministerium für Frauen und Jugend (1990): Bericht über Strebungen und Leistungen der Jugendhilfe - Achter Jugendbericht Drucksache 11/6576. Bonn: Deutscher Bundestag. https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/12730-8-jugendbericht.html, (Zugriff: 08.12.2023).

Bundestag; Bundesrat (ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008): *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. UN-BRK*.

Bundestag; Bundesrat (ausgegeben zu Bonn am 29. Dezember 2016): *Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung (Bundesteilhabegesetz – BTHG). BTHG*.

Castañeda, Claudio; Waigand, Monika (2016): Ein Weg für jeden?! Modelling in der Unterstützten Kommunikation. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.* 21. (3), S. 41–44.

Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. Berlin, New York: Mounton de Gruyter.

Chomsky, Noam (1959): A review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language* (35), S. 26–58.

Cloerkes, Günther (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Auflage*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Dederich, Markus; Beck, Iris; Bleidick, Ulrich; Antor, Georg (Hg.) (2016): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 3. Auflage*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2020): Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA. https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Service/Forschungsethikkodex_DGSA.pdf (Zugriff: 21.07.2024).

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005): *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Neu-Isenburg: DIMDI.

Diaz-Bone, Rainer (2006): *Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Netzwerkanalyse. Mitteilungen aus dem Schwerpunktbereich Methodenlehre*. Berlin.

Diewald, Martin (1991): *Soziale Beziehungen – Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken*. Berlin: Ed. Sigma.

Dobslaw, Gudrun; Klauß, Theo (Hg.) (2009): *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB am 14.11.2008 in Kassel*. Berlin: Eigenverlag der DGSGB.

Doose, Stefan; Emrich, Carolin; Göbel, Susanne (2013): *Käpt'n Life und seine Crew. Ein Arbeitsbuch zur persönlichen Zukunftsplanung. 2. Auflage*. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage*. Marburg: Eigenverlag.

Düe, Willi (2012): Übergänge und Krisen. In: Beck, Iris; Greving, Heinrich (Hg.) *Lebenslage und Lebensbewältigung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 292–296.

Dworschak, Wolfgang (2004): *Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Theoretische Analyse, empirische Erfassung und grundlegende Aspekte qualitativer Netzwerkanalyse*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Engelke, Ernst; Borrmann, Stefan; Spatscheck, Christian (2018): *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 7. Auflage*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Falvey, Mary L., Forest, Marsha, Pearpoint, Jack, Rosenberg, Richard L. (1994): *All my Life's a Circle: Using the Tools: Circles, MAP's and PATH*. Toronto, Canada: Inclusion Press.

Fischer, Ute (Hg.) (1998): *Wohlbefinden und Wohnen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Dokumentation der Abschlußtagung des Projektes, welche vom 23.-25. September 1997 in Berlin stattfand*. Reutlingen: Diakonie-Verl.

Flammer, August (2009): *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. Auflage.* Bern: Verlag Hans Huber.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2017): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fornefeld, Barbara (Hg.) (2008): *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik.* München: Reinhardt.

Fornefeld, Barbara (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung - Klärung des Begriffs. In: Fornefeld, Barbara (Hg.) *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik.* München: Reinhardt, S. 50–81.

Fröhlich, Andreas (1991): *Basale Stimulation.* Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

Fröhlich, Andreas (1997): Schwerste Behinderung. In: Hansen, Gerd; Stein, Roland (Hg.) *Sonderpädagogik konkret. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. 2. Auflage.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148–152.

Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hg.) (2017): *Schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär. 2. Auflage.* Oberhausen: Athena.

Galuske, Michael (2013): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Auflage.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Gerste, Ronald D. (2008): Die Lobotomie: Wie ein Relikt aus finsterer Zeit. https://www.aerzteblatt.de/archiv/60000/Die-Lobotomie-Wie-ein-Relikt-aus-finsterer-Zeit, (Zugriff: 12.06.2023).

Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.: UK & Forschung. *von Loeper Literaturverlag* 2011-2023 (1-13).

Graumann, Sigrid (2018): Assistierte Autonomie - das Rechte und das Gute für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen. In: Müller, Jörn; Lelgemann, Reinhard (Hg.) *Menschliche Fähigkeiten und komplexe Behinderungen. Philosophie und Sonderpädagogik im Gespräch mit Martha Nussbaum.* Darmstadt: wbg Academic, S. 68–82.

Greving, Heinrich (Hg.) (2021): *Standards zur Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und komplexem Unterstützungsbedarf.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Gromann, Petra (Hg.) (2016): *Teilhabeorientierte Steuerung sozialpsychiatrischer Hilfen*. Köln: Psychiatrie Verlag.

Gronemeyer, Marianne (1988): *Die Macht der Bedürfnisse. Reflexionen über ein Phantom*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Grunwald, Klaus (2021): Lebensweltorientierung. In: Amthor, Ralph Christian; Goldberg, Brigitta; Hansbauer, Peter; Landes, Benjamin; Wintergerst, Theresia (Hg.) *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 9. Auflage.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 546–548.

Hansen, Gerd; Stein, Roland (Hg.) (1997): *Sonderpädagogik konkret. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. 2. Auflage.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Havighurst, Robert James (1976): *Developmental tasks and education*. New York: McKay.

Heckmann, Christoph (2012): Alltags- und Belastungsbewältigung und soziale Netzwerke. In: Beck, Iris; Greving, Heinrich (Hg.) *Lebenslage und Lebensbewältigung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 115–123.

Heim, Margit; Jonker, Vera; Veen, Marjan (2014): COCP: Ein Interventionsprogramm für nicht sprechende Personen und ihre Kommunikationspartner. In: von Loeper Literaturverlag und isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hg.) *Handbuch der Unterstützten Kommunikation. HdUK.* Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, 01.026.007-01.026.015.

Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hennicke, Klaus (2009): Adoleszenzkrisen aus Sicht der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Dobslaw, Gudrun; Klauß, Theo (Hg.) *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB am 14.11.2008 in Kassel.* Berlin: Eigenverlag der DGSGB, S. 22–33.

Herriger, Norbert (2021): Empowerment. In: Amthor, Ralph Christian; Goldberg, Brigitta; Hansbauer, Peter; Landes, Benjamin; Wintergerst, Theresia (Hg.) *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 9. Auflage.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 228–231.

Hollstein, Betina.; Straus, Florian (Hg.) (2006): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirschniok, Alina (2016): Soziale Netzwerke, soziale Unterstützung. In: Dederich, Markus; Beck, Iris; Bleidick, Ulrich; Antor, Georg (Hg.) *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 3. Auflage.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 429–431.

Klauß, Theo (2017): Schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hg.) *Schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär. 2. Auflage.* Oberhausen: Athena, S. 11–39.

Kristen, Ursi (2005): *Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. 5. Auflage.* Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

Kristen, Ursi (2006): Unterstützt zu kommunizieren lernt man nicht von allein. Von der Bedeutung des Interaktions- und Gesprächsverhaltens der Bezugspersonen. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.* (1), S. 11–20.

Kristen, Ursi (2014): Das Kommunikationsprofil - Ein Beratungs- und Diagnosebogen. In: von Loeper Literaturverlag und isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hg.) *Handbuch der Unterstützten Kommunikation. HdUK*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, 12.017.001-12.038.001.

Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lage, Dorothea (2014): Entstehungsgeschichte der Unterstützten Kommunikation. In: von Loeper Literaturverlag und isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hg.) *Handbuch der Unterstützten Kommunikation. HdUK*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, 15.002.002-15.002.010.

Leber, Irene (2017): *Kommunikation einschätzen und unterstützen. Poster und Begleitheft zu den Fördermöglichkeiten in der Unterstützten Kommunikation. 7. Auflage.* Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

Light, Janice (1989): Toward a Definition of Communicative Competences for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems. *AAC* (5), S. 137–144.

Ling, Karen; Niediek, Imke (Hg.) (2019): *UK im Blick. Perspektiven auf Theorien und Praxisfelder in der Unterstützten Kommunikation*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

Lück, Tanja; Gromann, Petra (2016): Teilhabepläne selbst erarbeiten - zur Entwicklung der barrierearmen Software „meinITP". In: Gromann, Petra (Hg.) *Teilhabeorientierte Steuerung sozialpsychiatrischer Hilfen*. Köln: Psychiatrie Verlag, S. 42–50.

Lüders, Christian (2017): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 384–401.

Mall, Winfried (2008): *Kommunikation ohne Voraussetzungen. Mit Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen: ein Werkheft. 6. Auflage.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Maslow, Abraham H. (1954): *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers.

Maslow, Abraham H. (2021): *Motivation und Persönlichkeit. 16. Auflage.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

McNaughton, David B. (Hg.) (2010): *Transition strategies for adolescents & young adults who use AAC*. Baltimore, Md., London, Sydney: Paul H. Brookes Publ.

Mount, Beth (1992): *Person-centered planning: Finding directions for change using personal futures planning.* New York: Graphics Futures, Inc.

Mühlum, Albert (Hg.) (2004): *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit.* Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Müller, Jörn; Lelgemann, Reinhard (Hg.) (2018): *Menschliche Fähigkeiten und komplexe Behinderungen. Philosophie und Sonderpädagogik im Gespräch mit Martha Nussbaum*. Darmstadt: wbg Academic.

Niediek, Imke (2016): Wer nicht fragt, bekommt keine Antworten – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen. Zeitschrift für Inklusion. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/323 (Zugriff: 16.11.2020).

Niediek, Imke; Hackstein, Jörg (2014): Recht auf Kommunikation - Ein Recht auf Unterstützung von Kommunikation?! In: von Loeper Literaturverlag und isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hg.) *Handbuch der Unterstützten Kommunikation. HdUK*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, 16.017.001-16.023.001.

Nordenfelt, Lennart (2003): Action theory, disability and ICF. *Disability and Rehabilitation* 25 (18), S. 1075–1079.

Nussbaum, Martha C. (1999): *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nussbaum, Martha C. (2014): *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit.* Berlin: Suhrkamp.

Nussbaum, Martha C. (2019): *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität. 2. Auflage.* Freiburg, München: Verlag Karl Alber.

Nussbaum, Martha C. (2020): *Gerechtigkeit oder das gute Leben. 11. Auflage.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nußbeck, Susanne; Biermann, Adrienne; Adam, Heidemarie (Hg.) (2008): *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung*. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe.

O'Brien, John; Mount, Beth (1991): *Telling new stories. The search for capacity among people with severe handicaps. In Critical issues in the lives of people with severe disabilities.* Paul Brookers Publishing Co.

Pauen, Sabina (Hg.) (2016): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Auflage.* Berlin, Heidelberg: Springer.

Pauer-Studer, Herlinde (Hg.) (2020): *Martha Nussbaum: Gerechtigkeit oder das gute Leben. Gerechtigkeit oder das gute Leben. 11. Auflage.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Piaget, Jean (1975): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde.* Stuttgart: Klett.

Rachel, James (1990): *Created From Animals.* Oxford.

Renner, Gregor (2004): *Theorie der Unterstützten Kommunikation. Eine Grundlegung*. Berlin: Ed. Marhold.

Renner, Gregor; Hörmeyer, Ina; Hoffer, Lena (2019): Ko-Konstruktion erkennen und verstehen - eine Analyse verschiedener Ko-Konstruktionstechniken in der Unterstützten Kommunikation. *Sprache · Stimme · Gehör* 43 (03), e1-e7. https://doi.org/10.1055/s-0043-109146.

Robeyns, Ingrid (2011): „The Capability Approach". In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2011 Edition). http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/capability-approach (Zugriff: 24.02.2024).

Rogers, Carl R. (2020): *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. 3. Auflage.* München: Ernst Reinhardt Verlag.

Rogers, Carl R. (2021): *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. 25. Auflage.* Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.

Röh, Dieter (2009): Metatheoretische Überlegungen zu einem integrativen Theorieansatz für die Sozialarbeitswissenschaft als Auseinandersetzung mit Tillmanns Modell der Trajektivität. In: Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (Hg.) *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199–208.

Röh, Dieter (2013): *Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Röh, Dieter (2018): *Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe. Mit Antworten zu den Übungsfragen als Online-Zusatzmaterial. 2. Auflage.* München: Ernst Reinhardt Verlag.

Rothgang, Georg-Wilhelm; Bach, Johannes (2021): *Entwicklungspsychologie. 4. Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

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

Sahle, Rita (2004): Paradigmen Sozialer Arbeit - ein Vergleich. In: Mühlum, Albert (Hg.) *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit.* Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 295–332.

Schäfers, Markus (2008): *Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schäfers, Markus; Viviane Schachler; Ulrich Schneeklotz; Elisabeth Wacker; Ekaterina Zeiler (2016): Forschungsbericht 471. Pretest Befragung in Einrichtungen der Berhindertenhilfe. -Abschlussbericht-. https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Forschungsberichte/fb471-pretest-befragung-in-einrichtungen.html (Zugriff: 16.07.2024).

Schäfers, Markus; Welti, Felix (Hg.) (2021): *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schenck zu Schweinsberg (geb. Lück), Tanja Freifrau (2019): Kommunikative Barrierefreiheit junger Erwachsener mit komplexen Behinderungen. Erste Ergebnisse einer Fallstudie. In: Ling, Karen; Niediek, Imke (Hg.) *UK im Blick. Perspektiven auf Theorien und Praxisfelder in der Unterstützten Kommunikation.* Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 359–371.

Schenck zu Schweinsberg (geb. Lück), Tanja Freifrau; Rupprecht, Dominik (2021): Barrierefreie dialogorientierte Teilhabeplanung am Beispiel des Integrierten Teilhabeplans (ITP). In: Schäfers, Markus; Welti, Felix (Hg.) *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 110–121.

Schenck zu Schweinsberg, Tanja Freifrau (2022): Zur Bedeutung von Unterstützter Kommunikation für die Teilhabeforschung im Kontext der Befragung junger Erwachsener mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen – Erkenntnisse zur Interviewmethodik am Beispiel einer Fallstudie. In: Wansing, Gudrun; Schäfers, Markus; Köbsell, Swantje (Hg.) *Teilhabeforschung - Konturen eines neuen Forschungsfeldes.* Wiesbaden: Springer Nature, S. 247–262. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_13

Schlummer, Werner; Schütte, Ute (2006): *Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung. Schule, Arbeit, Wohnen.* München, Basel: E. Reinhardt.

Schumann, Werner; Schädler, Johannes B.; Frank, Hermann (1989): Soziale Netzwerke - eine neue Sichtweise der Lebenssituation von Kindern mit Behinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 40 (2), S. 95–105.

Seiler-Kesselheim, Andreas; Wachsmuth, Susanne (2014): Die Bedeutung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen für unterstützt Kommunizierende. In: von Loeper Literaturverlag und isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hg.) *Handbuch der Unterstützten Kommunikation. HdUK.* Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, 16.025.001-16.033.001.

Seligman, Martin E. P. (1975): *Helplessness. On Depression, Development, Death*. San Fransisco: N.H. Freeman and Company.

Seligman, Martin E. P. (1999): *Erlernte Hilflosigkeit. 5. Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Sen, Amartya (1999): *Development as freedom*. New York: Anchor Books.

Sen, Amartya (2000): *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München, Wien: Hanser.

Senckel, Barbara (2010): *Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung. 9. Auflage*. München: Beck.

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache; Saffran, Jenny (2016): Theorien der sozialen Entwicklung. In: Pauen, Sabina (Hg.) *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Auflage*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 315–351.

Sommerfeld, Peter; Hollenstein, Lea; Calzaferri, Raphael (2011): *Integration und Lebensführung. Ein forschungsgestützter Beitrag zur Theoriebildung der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck, Otto (1998): Wohnen als Wert für ein menschenwürdiges Dasein. In: Fischer, Ute (Hg.) *Wohlbefinden und Wohnen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Dokumentation der Abschlußtagung des Projektes, welche vom 23.-25. September 1997 in Berlin stattfand*. Reutlingen: Diakonie-Verl., S. 19–42.

Speck, Otto (2003): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 5. Auflage*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Speck, Otto (2016): *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 12. Auflage*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Statistisches Bundesamt (2022): Die Datenbank des Statistischen Bundesamtes (Destatis) GENESIS-Online. Pressemitteilung Nr. 259 vom 22. Juni 2022. 7,8 Millionen Schwerbehinderte Menschen leben in Deutschland. 9,4 % der Gesamtbevölkerung haben eine schwere Behinderung. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/06/PD22_259_227.html (Zugriff: 11.07.2024).

Statistisches Bundesamt (2024 a): Die Datenbank des Statistischen Bundesamtes (Destatis) GENESIS-Online. Behinderte Menschen. Schwerbehinderte Menschen am Jahresende. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Tabellen/geschlecht-behinderung.html?view=main (Zugriff: 11.07.2024).

Statistisches Bundesamt (2024 b): Die Datenbank des Statistischen Bundesamtes (Destatis) GENESIS-Online. Schüler mit sonderpädagogischer Förderung: Deutschland, Geschlecht, Schulart, Förderschwerpunkte:
https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=21111-0008&bypass=true&levelindex=1&levelid=1721582409701#abreadcrumb, (Zugriff: 11.07.2024).

Steinke, Ines (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–331.

Süddeutsche Zeitung GmbH (14.03.2018): Zum Tod von Stephen Hawking. „In meinem Kopf bin ich frei." https://www.sz.de/1.3905397 (Zugriff: 21.07.2024).

Tetzchner, Stephen von; Martinsen, Harald (2000): *Einführung in Unterstützte Kommunikation. Übersetzt aus dem Norwegischen von Sebastian Vogel*. Heidelberg: Edition S.

Theunissen, Georg (2000): *Wege aus der Hospitalisierung. Empowerment mit schwerstbehinderten Menschen*. Bonn: Psychiatrie Verlag.

Theunissen, Georg (2013): Lebensweltorientierung, Kontextorientierung. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hg.) *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2. Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 221.

Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hg.) (2013): *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2. Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer.

Thiersch, Hans (1992): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim, München: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans (2014): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans (2020): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit - revisited. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus; Köngeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.) *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175–196.

Thole, Werner (Hg.) (2012): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tuma, René; Schnettler, Bernt; Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

United Nations Development Programme (2023): Human Development Index (HDI). https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI (Zugriff: 11.12.2023).

VERBI Software Consult. Sozialforschung GmbH (2018): *MAXQDA 2018 Computer Programm. Software für qualitative Datenanalyse*. Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH.

von Loeper Literaturverlag und isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hg.) (2014): *Handbuch der Unterstützten Kommunikation. HdUK*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

Wachsmuth, Susanne (2005): *Aufbau und Erhalt sozialer Nähe durch Dialoge mit Unterstützter Kommunikation. Unveröffentlichte Habilitationsschrift*. Universität Oldenburg.

Wachsmuth, Susanne (2008): Unterstützte Kommunikation. In: Nußbeck, Susanne; Biermann, Adrienne; Adam, Heidemarie (Hg.) *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung*. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe, S. 327–344.

Wansing, Gudrun (2006): *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wansing, Gudrun; Schäfers, Markus; Köbsell, Swantje (Hg.) (2022): *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer Nature https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3

Weid-Goldschmidt, Bärbel (2015): *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen - Unterstützung gestalten. 2. Auflage*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

Windisch, Michael; Kniel, Adrian (1993): *Lebensbedingungen behinderter Erwachsener. Eine Studie zu Hilfebedarf, sozialer Unterstützung und Integration*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

World Health Organization (2001): *International classification of functioning diability and health*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2017): *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen World Health Organization; übersetzt und herausgegeben von Judith Hollenweger und Olaf Kraus de Camargo; unter Mitarbeit des Deutschen Instituts für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI)*. Bern: Hogrefe.

Zollinger, Barbara (2024): *Die Entdeckung der Sprache. 10. Auflage*. Bern: Haupt.

Abkürzungsverzeichnis

AAC	Augmentative Alternative Communication
ATN	Assistenz Teilnehmer*in
BGBl	Bundesgesetzblatt
BGG	Behindertengleichstellungsgesetz
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFJ	Bundesministerium für Frauen und Jugend
BMmB	Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen
BNE	Bruttonationaleinkommen
BTHG	Bundesteilhabegesetz
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
Destastis	Die Datenbank des Statistischen Bundesamtes
DGSA	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Information und Dokumentation
GE	Geistige Entwicklung
GG	Grundgesetz
HDI	Human Development Index
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
KHV	Kommunikationshilfeverordnung
SGB	Sozialgesetzbuch
Tafö	Tagesförderstätte
TN	Teilnehmer*in
UK	Unterstützte Kommunikation
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UNDP	United Nations Development Programme
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WHO	World Health Organization
ZM	Zeitmarkierung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bio-psycho-soziale Modell von Behinderung nach ICF der WHO (2001) 31

Abb. 2: Systemisches Modell daseinsmächtiger Lebensführung durch Soziale Arbeit 64

Abb. 3: Schematische Darstellung des Capabilities Approach nach Nussbaum 76

Abb. 4: Multiperspektives Studiendesign 83

Abb. 5: Auswertungsablauf inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz 89

Abb. 6: Kategoriensystem „Kommunikative Barrierefreiheit und Teilhabe im Übergang Schule - Beruf" 95

Abb. 7: Haupt- und Subkategorien „Hilfreiche Faktoren der Kommunikation" 151

Abb. 8: Haupt- und Subkategorien „Dabei-Sein-Können" 151

Abb. 9: Haupt- und Subkategorien „Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens" 158

Abb. 10: Haupt- und Subkategorien „Übergang" 165

Abb. 11: Haupt- und Subkategorien „Technik" 170

Abb. 12: Sophias „Soziales Netzwerk" 176

Abb. 13: Fabians „Soziales Netzwerk" 177

Abb. 14: Alexanders „Soziales Netzwerk" 178

Abb. 15: Lisas „Soziales Netzwerk" 179

Abb. 16: Johannes „Soziales Netzwerk" 180

Abb. 17: „Tims Soziales Netzwerk" 181

Abb. 18: Mögliche Ausdrucksformen einer unterstützt kommunizierenden Person 185

Abb. 19: Verteilung der Ausdrucksformen von sechs UK-Nutzenden in „Sozialen Netzwerken" 187

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung in Deutschland (Gesamtanzahl und Anzahl Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) 45

Tab. 2: (Nicht) Technische Kommunikationsmittel von UK-Nutzenden 171

Tab. 3: Zuordnungssystematik für Kommunikationspartner*innen zu fünf Kreisen der „Sozialen Netzwerke" nach Blackstone & Hunt Berg (2006). 174

Tab. 4: Verteilung wichtiger Kommunikationspartner*innen in den fünf Kreisen „Sozialer Netzwerke" 183

Anhang

In diesem Anhang ist das Kategoriensystem mit Definitionen und Ankerbeispielen der Haupt- und Subkategorien direkt dargestellt.

Darstellung des Kategoriensystems mit Definitionen und Ankerbeispielen

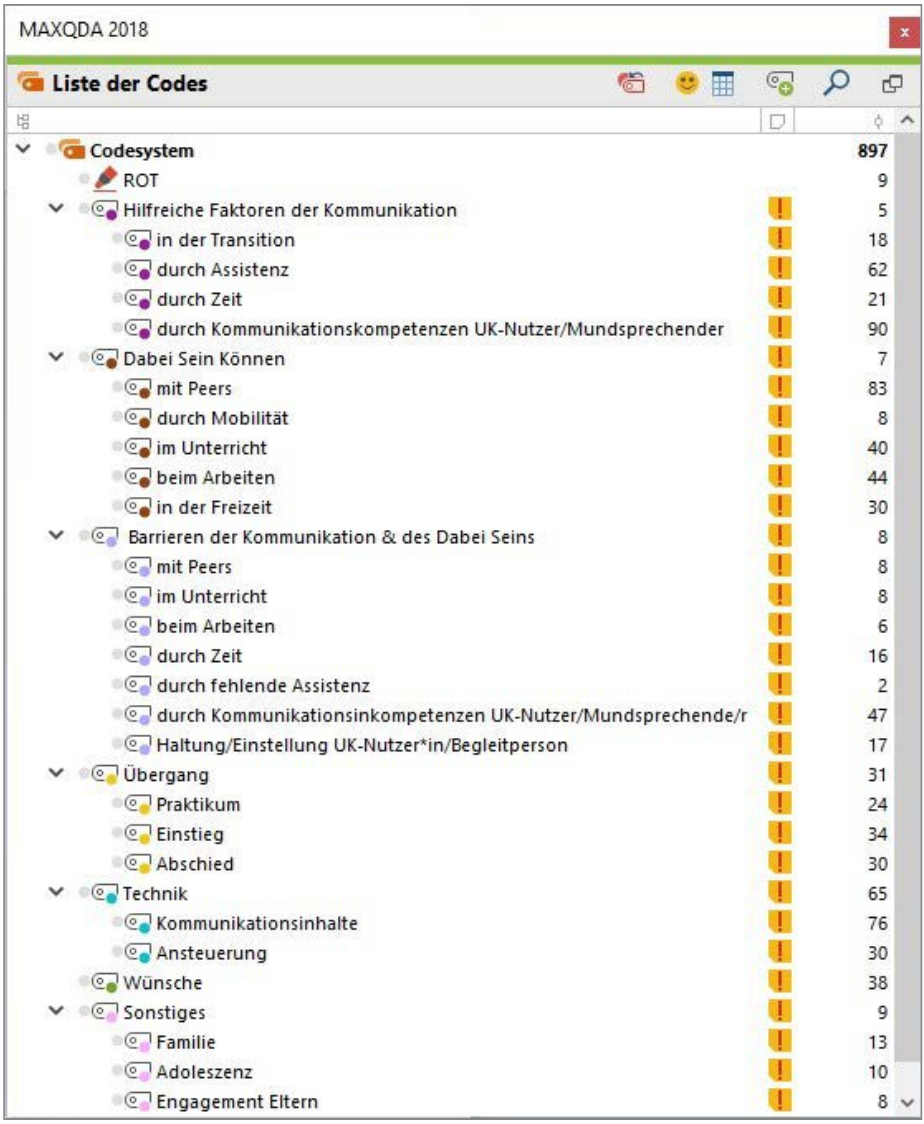

Abb. 1: Kategoriensystem „Kommunikative Barrierefreiheit und Teilhabe im Übergang Schule-Beruf" (MAXQDA 2018)

Hauptkategorie (HK) 1
Hilfreiche Faktoren der Kommunikation

Definition:
Es werden Angaben zu förderlichen Faktoren für Kommunikation und Verständigung gemacht. Das Kommunizieren und Verständigen-Können sind Kennzeichen dieser Hauptkategorie.

Ankerbeispiel: (BTN3 (befragter TN3) vor: ZM 127-129)

I: Dann ist das tobii etwas, was Du hier in der Schule auch bekommen hast, ne BTN3?

BTN3: Ja (lautiert).

I: Und dann, als das dann da war, ist das mit dem Sich-Unterhalten besser geworden, BTN3? Kann man das sagen?

BTN3: JA (lautiert).

I. Ja, kann man sagen. Okay.

Erläuterung: Das tobii-Gerät erhielt BTN3 in der Schule und sich unterhalten zu können ist dadurch besser geworden. BTN3 bestätigt fragenden Aussagen der Interviewerin an ihn durch „Ja" (lautiert).

Subkategorie (SK) 1.1 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation in der Transition

Definition:
Es finden Aktivitäten wie z. B. ein „Übergabegespräch" zwischen abgebenden und aufnehmenden Fachkräften der jeweiligen Institutionen/des jeweiligen Bildungsortes unter Beteiligung von Angehörigen, UK-Nutzer*innen statt, um die Kommunikationssituation des betreffenden/der betreffenden UK-Nutzer*in zu besprechen. Wissen zur Anwendung von UK wird weitergegeben u. Offenheit für UK ist vorhanden. UK-Mittel werden aktualisiert. Vertraute Begleitperson ist da, fungiert zunächst als Sprachroh bzw. Dolmetscher.

Ankerbeispiel: (TN1 & BM (befragte Mutter) nach: ZM 33-38)

I: Das heißt Deine alten zuständigen Lehrer oder auch das Team mit der Assistentin, der Integrationshelferin? (BM: Teilhabeassistentin) (TN 1: lachend, wegen Begriffsverwechselung I), die haben auch nochmal Sachen aufgeschrieben.

BM: Ja, genau.

I: Rund um wie Du Sachen mitteilst (TN 1: lautierend, mitdenkend, aufnehmend) und was Zeichen von Dir sind. Solche Dinge.

BM: Ja, auch was TN 1`s Unterrichtsschwerpunkte waren (TN 1: lautierend, mitdenkend). Was gemacht worden und welche Kenntnisse sie hat (TN 1: lautierend, zustimmend).

TN 1: Ja (lautiert).

I: Okay. Das ist auch was, wenn wir über das jetzt reden, was/ ich habe den Eindruck, dass Du das als GUT bewertest, ne? Das hat gut funktioniert oder das war was Gutes? (...) (TN 1:

Geräusche in Vorbereitung auf Beantwortung der Frage von I). Dass das so mit dem Gespräch gemacht wurde? (...) JA! (TN 1: antwortet mit körpereigenem Ja-Signal, das Interviewerin bekannt ist).

Erläuterung:
Der alte zuständige Lehrer und das Team mit Teilhabeassistentin haben Sachen aufgeschrieben wie TN 1 sich mitteilt, welche Zeichen sie hat und was TN 1's Unterrichtsschwerpunkte waren, welche Kenntnisse sie hat.
Die Übergabegespräche und deren Vorbereitung durch die abgebenden Fachkräfte werden von TN 1 als gut bewertet.

SK 1.2 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation durch Assistenz

Definition:
Es werden Assistenzleistungen angesprochen. Es liegen Hinweise auf das Vorhanden-Sein von Assistenz im Alltag vor sowie die Art der Durchführung.

Ankerbeispiel: (BTN3 (befragter TN3) & ATN3 (Assistent von TN3) vor: ZM 132-135):

I: Du kannst besser kommunizieren - mit dem tobii. (..) Mhm (bejahend). (..) D.h. Du wirst besser verstanden? Kann man das so sagen?

BTN3: (richtet Oberkörper auf). Ja (lautiert). (Oberkörper wieder auf Lagerungskeil abgelegt.).

ATN3: Guck' mal hier unten (zeigt auf das tobii-Gerät).

BTN3: (blickt zu tobii-Gerät).

ATN3: Du wirst besser verstanden. Stimmt das? Durch das tobii?

BTN3: Ja (mit tobii gesprochen). I: Mhm (bejahend). ATN3: Okay.

Erläuterung:
ATN3 zeigt auf das tobii-Gerät und fordert BTN3 auf dort hinzugucken, um Frage der Interviewerin zu beantworten. ATN 3 wiederholt Frage der Interviewerin, um Antwort von BTN3 darauf zu erhalten. „Du wirst besser verstanden - stimmt das?" BTN3: Ja (gesprochen mit tobii)

SK 1.3 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation durch Zeit

Definition:
Es liegen Hinweise vor, dass die Ressource Zeit da ist, um als UK-Nutzer*in verstanden zu werden.

Ankerbeispiel: (TN 6 & BM (befragte Mutter) nach: ZM 32-32)

TN6: (wählt weiter durch die Fotos am Talker). I: (schaut ihm zu.) TN6: (schmunzelt). I: Oh! (erfreut) BMTN6: Das kannst Du mir auch mal zeigen, wer ist das? (..) TN6: (wischt auf der Bildschirmoberfläche durch weitere Fotos). I: Ach! Eine kleine Katze? TN6: Mhm (bejahend, erfreut). I: Ja. TN6: Ja. I: Bei Ihnen zu Hause. TN6: Ja. I: Ist die Ihnen? TN6: Ja! BMTN6: Wie

heißt die Katze? TN6: [NAME KATZE] (spricht unverständlich aus). BMTN6: [NAME KATZE]. I: [NAME KATZE]. TN6: Ja. I: Schön. TN6: Mhm (bejahend).

I: Oh ja, (schauen gemeinsam weiter Bilder von Katze an.) BMTN6: Da war sie ganz klein. TN6: (zeigt die Fotos von seiner Katze). BMTN6: Wie wir sie bekommen haben. TN6: Ja. I: Haben letztes Jahr dann bekommen? TN6: Mhm (bejahend). I: Schön. TN6: (zeigt weiter Bilder und sie werden gemeinsam betrachtet). I: Ja da macht sie die Augen zu (macht Augen zu Gebärde dazu). TN6: Da auf (leicht unverständlich, zeigt auf ein Foto). I: Da sind sie auf, die Augen genau. TN6: (zeigt weiter Fotos, freut sich). I: Das ist auch schön!

Erläuterung:
Durch ausreichend Zeit kann TN6 über seinen Talker Fotos zeigen und eine gemeinsame Besprechung über das Thema Katze und Haustier kann besprochen und bewundert werden. Ein Kommunikationsmoment entfaltet sich so.

SK 1.4 Hilfreiche Faktoren der Kommunikation durch eigene Kommunikationskompetenzen der UK-Nutzer*in/ Mundsprechende*r als Sender*in und Empfänger*in gelingender Kommunikation

Definition:
Es liegen Hinweise zu Kommunikationskompetenzen von UK-Nutzer*in und mundsprechende*r Kommunikationspartner*in vor: Sich äußern können und verstanden zu werden als auch die anderen selbst zu verstehen sind kennzeichnend. Es werden Angaben zum Verstanden-Werden durch Personen, mit Hilfe von alternativen technischen und/ oder nicht technischen Kommunikationsmitteln gemacht. Es werden förderliche Kennzeichen gelingender Kommunikation zwischen Sender*in und Empfänger*in beschrieben und damit Angaben zur Kommunikationssituation zwischen UK-Nutzer*in und mundsprechende/r Kommunikationspartner*in gemacht.

Ankerbeispiel: (TN4 vor: ZM 21-24)

I: Wann war denn Ihr Geburtstag? // (TN 4: Wendet sich sofort freudig seinem Sprachcomputer zu, um das mitzuteilen.) I: Können Sie mir das mitteilen? TN 4: Ja (gesprochen). I: Ja!

TN 4: (....) (Wählt mit Fingern auf der Geräteoberfläche aus. Schaut mit Augen nach oben = denkt nach.) Mein Geburtstag ist am [DATUM]. Mein Geburtsjahr ist [JAHR] (Talker spricht).

Erläuterung: TN4 kann per Sprachcomputer mitteilen, dass er am [DATUM] Geburtstag hat sowie sein [Geburtsjahr].

HK 2 Dabei-Sein-Können

Definition:
Das Dabei-Sein und Beteiligen-Können im Unterricht, in AG's, bei Betriebserkundungen oder Arbeiten und Freizeitaktivitäten nachzugehen sowie mit Peers im Kontakt sein, sich mit anderen verständigen zu können, sind Kennzeichen dieser Kategorie.

Ankerbeispiel: (TN6 vor: ZM 8-8)

I: Und wie klappt es denn da mit dem Sich-Unterhalten? TN6: Gut (etwas unverständlich). I: Das klappt gut, sagen Sie! TN6: Mhm (bejahend), Ja. I: Und können Sie da dann auch den Sprachcomputer mitbenutzen oder unterhalten Sie sich anders? (macht Geste dazu). TN6: (macht Geste für „anders" nach u. spricht unverständlich dazu.) I: Anders?! (macht Geste dazu), sagen Sie. TN6: Ja. I: D.h. der (zeigt auf den Talker) ist dann eher nicht dabei. TN6: Mhm (verneinend). I: Okay. Sie machen das dann mit Zeigen (macht Geste) / TN6: Mhm (bejahend) I: Oder ein paar Worte versuchen (macht Geste dazu). TN6: Ja. (macht Geste Zeigen nach und spricht unverständlich). I. Und damit funktioniert das dann. TN6: Ja.

Erläuterung:
Dabei-Sein und sich unterhalten funktioniert am neuen Ort gut. TN6 nutzt nicht den Sprachcomputer, sondern das Unterhalten funktioniert über Worte und Gesten.

SK 2.1 Dabei-Sein-Können mit Peers

Definition:
Es liegen Hinweise zu Gleichaltrigen, Mitschüler*innen, Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen hinsichtlich Beziehungsgestaltung, Bedeutung von Kontakten, Umfeld für befragte/n Teilnehmer*in vor.

Ankerbeispiel: (BN3 befragter TN3) & ATN3 (Assistent TN3) vor ZM: 48-64)

I: Gibt es noch mehr dazu zu sagen? (Klopfen an Tür) Gibt es da noch mehr dazu zu sagen zum Verstanden-Werden von den Schülern? Gibt es denn jemanden der Dich so supergut versteht (BTN 3: Körperreaktion)? (gemeinsames Suchen der passenden Oberfläche auf dem tobii-Gerät mit ATN3).

I: Ja, da gibt es die ganzen Menschen (gemeint sind die Abbildungen auf der tobii-Oberfläche).

ATN 3: Klasse, Schule gibt es da irgendwen, wo Du sagst, versteht Dich echt gut // I: Da läufst richtig gut mit dem Verstehen-Werden?

BTN 3: [NAME SCHÜLERIN].

I: [NAME SCHÜLERIN]! Okay!

BTN 3: (lautiert) (bestätigend) (lächelnd).

I: [NAME SCHÜLERIN], eine gute Freundin von Dir. Richtig?

BTN 3: Ja (lautiert).

I: Ja, ja! Die versteht Dich richtig gut.

BTN 3: Ja (lautiert).

I: Und [NAME DER FREUNDIN] ist eine gute Freundin, die im Moment aber nicht mehr in Deiner Klasse ist, ne?

BTN 3: Nein (lautiert).

I: Nein. Hm (bejahend). Die war vorher mit Dir zusammen in der Klasse. BTN 3: Ja (lautiert).

I: Ja. Hm (bejahend) [NAME DER SCHÜLERIN]. Und triffst Du denn [NAME DER SCHÜLERIN] ab und an hier noch in der Schule?

BTN 3: (...) (motorische Bewegung auf dem Stuhl während Ansteuerung des tobii-Gerätes) (steuert mit Augen an).

ATN 3: Hm (bejahend) es ist alles gut. (...)

BTN 3: (macht Beschwerdegeräusch, weil Augenansteuerung technisch nicht funktioniert)

I: Will nicht ran? (gemeint ist die Technik: Auslösung der Felder per Augensteuerung)

ATN 3: Schau' noch mal hin!

I: Nochmal ausrichten.

ATN 3: Hm (bejahend).

BTN 3: Hm (bejahend).

ATN 3: (kümmert sich um Einstellungen der Schnittstelle Erfassung Augensteuerung)

BTN 3: (macht Beschwerdegeräusch, weil Augensteuerung technisch nicht funktioniert)

ATN 3: BTN 3 guck' nochmal auf den tobii.

BTN 3: (macht unentspanntes Geräusch)

I: Vielleicht brauchst Du noch einen Moment Augenentspannung? (..) Aber jetzt (I. sieht, dass BTN 3 auf dem tobii-Gerät ein Feld anvisiert.) Ja, da sind sie wieder, die Augen (erkennbar im Kontrollfeld auf dem tobii Gerät). Super! Jetzt müsste es ja hinhauen, ne?! Ah fast, ja! (beschreibt den Auswahlvorgang von BTN 3).

BTN 3: Ja. (gesprochen mit tobii-Gerät). I: Ja. Ihr seht euch immer nochmal. Ich vermute mal in den Pausen dann, oder? (..) BTN 3: Ja (lautiert). I: Ja hm (bejahend).

Erläuterung:
[Name Schülerin] versteht BTN 3 richtig gut und ist eine gute Freundin. Sie ist nicht mehr in seiner Klasse. Sie war vorher in seiner Klasse. Er sieht sie ab und an nochmal in den Pausen.

SK 2.2 Dabei-Sein-Können durch Mobilität

Definition:
Es wird Mobilität thematisiert. Es werden Angaben zur aktuellen Mobilitätssituation des/der TN gemacht als Teilhabeaspekt: um Dabei-Sein zu können.

Ankerbeispiel: (TN4 & LTN4 (Lehrerin TN4) vor: ZM 47-48)

I: Gibt es noch was, was wichtig ist? TN 4: (antwortet selbst unverständlich. Klopft auf seinen E-Rolli). LTN4: Der E-Rolli? TN4: Ja (per Kopfnicken). I: Der E-Rolli ist auch wichtig. TN 4: Ja (per Kopfnicken). I: Der ist Ihnen auch wichtig. Das Mobil-Sein ist Ihnen wichtig? Meinen Sie das damit, das selber Unterwegs-Sein-Können? TN 4: Ja (selbst gesprochen). I: Mhm (verstehend), auch wichtig.

I: Gibt es noch etwas, was aus Ihrer Erfahrung wichtig ist für das Dabei-Sein-Können, das Verstanden-Werden, das in Kontakt-Kommen, mit anderen Zusammen-Sein? TN 4: (über-

legt) Nein (selbst gesprochen). I: Nein. Das waren so weit die Antworten. Danke! TN 4: Ja (selbst gesprochen).

Erläuterung:
Der E-Rolli ist laut TN 4 auch wichtig, um mit anderen zusammen sein zu können.

SK 2.3 Dabei-Sein-Können im Unterricht

Definition:
Es wird über Unterricht gesprochen. Es liegen Hinweise auf das Vorhanden Sein von Unterricht vor als auch Hinweise zu den Inhalten: z. B. Wochenstart, Morgenkreis, Hauswirtschaft, Zukunftsplanung etc. und dem Dabei-Sein-Können im Unterricht.

Ankerbeispiel: (TN 4 vor: ZM 29)

I: Vielleicht stellen Sie den Stundenplan kurz mal vor! (I. Vorgehen ermöglicht, dass TN 4 mit Hilfe des Talkers Kommunikationsinhalte aktiv einbringen kann. Das soll ihm ermöglichen, sich als kommunikativ kompetent zu erleben und Kommunikation gelingen lassen.) TN 4: (wählt unmittelbar nach Aufforderung durch I. Inhalte auf dem Talker aus.) (...) TN 4: Bis 8 Uhr 45 (gesprochen mit Talker). I: Was ist bis 8 Uhr 45? TN 4: Wochenstart. (gesprochen mit dem Talker). I: Da findet der Wochenstart statt. TN 4: Wochenplan (gesprochen mit Talker). (TN 4 sucht weiter auf der Talkeroberfläche nach passenden Aussagen.) (...) Hauswirtschaft (gesprochen mit Talker). I: Mhm. TN 4: Hauswirtschaft (gesprochen mit Talker).

Erläuterung:
TN4 teilt über seinen Talker mit, welche Inhalte zu seinem Stundenplan zählen: Wochenstart, Hauswirtschaft und die Uhrzeiten, an denen es stattfindet.

SK 2.4 Dabei-Sein-Können beim Arbeiten

Definition:
Es werden Tätigkeiten angesprochen. Es liegen Hinweise auf das Vorhanden-Sein von Betätigungsmöglichkeiten vor als auch die Art der Durchführung: z. B. Schneiden, Kleben, Papierarbeiten, Etikettieren.

Ankerbeispiel: (BTN3 (befragter TN3) vor: ZM 75-76)

I: Wenn Du jetzt anfängst ARBEITEN zu gehen, nach der Sommerpause (Zwischengeräusch Aufnahmegerät). Wenn Du anfängst, arbeiten zu gehen nach der Sommerpause, weißt Du denn schon, was Du für Arbeiten machen kannst? Was da für Sachen gemacht werden?

BTN 3: (...) (BTN 3 liegt mit Oberkörper auf Lagerungskissen und schaut nicht auf das tobii-Gerät). I: Das ist vielleicht noch nicht/ (gemeint ist noch nicht besprochen oder noch nicht bekannt) (BTN 3 richtet Oberkörper auf und wählt auf tobii-Gerät aus) (...) Ein paar Sachen hast Du vielleicht schon kennengelernt. BTN 3: Kleben (gesprochen mit tobii-Gerät. I: Solche Dinge?! (BTN 3 legt Oberkörper auf Lagerungshilfe ab) (I. empfängt bestätigendes Ja-Signal von BTN 3 über Blick).

Erläuterung:
Wenn BTN 3 nach der Sommerpause arbeiten geht, wird er z. B. „Kleben" können, teilt er über seinen Talker mit.

SK 2.5 Dabei-Sein-Können in der Freizeit

Definition:
Es werden Freizeitaktivitäten, Interessen thematisiert. Es wird darüber gesprochen, was gerne in der Freizeit gemacht wird, welche Interesse man hat.

Ankerbeispiel: (BTN3 (befragter TN3) vor: ZM 102-106)

BTN3 welche Aktivitäten oder welche Sachen machst Du denn am liebsten? (BTN3: in sich eingesunken vor dem Lagerungskissen, Blickkontakt wird von I. gezielt gesucht, begibt sich auf seine Ebene, um Blickkontakt zu erhalten.) (...) Was sind Sachen, die Du gerne machst? Vielleicht kann ich Dich darüber auch noch ein bisschen mehr kennenlernen?! (BTN3 bleibt in eingesunkener Sitzposition, nachdenkend?). (...) Magst Du mir das mitteilen? (...)

BTN3: (richtet Oberkörper auf und blickt zu tobii-Gerät). (Seufzen) (Wählt aus tobii-Oberfläche aus). Fernseher (gesprochen mit tobii-Gerät). I: Mhm (bejahend). (BTN3 sinkt wieder mit Oberkörper zusammen, vermutlich motorisch anstrengend).

I: (...) Das heißt, Du schaust gerne Fernsehen? (BTN 3: richtet sich aktiv auf. Körpereigenes Ja-Signal). Ja! Okay. Und gibt es da auch bestimmte Filme, die Du gerne// BTN3: (lautiert) schaust, gibt es sicherlich? Gibt es die auch auf dem tobii? Dass Du sie mir sagen kannst? Ja oder nein? (...)

BTN3: Nein. (gesprochen mit tobii-Gerät)

I: Gibt es nicht. Okay.

Erläuterung:
BTN3 antwortet mit tobii-Gerät „Fernseher" auf Frage nach Aktivitäten, Sachen, die er gerne macht. Er schaut gerne Fernsehen (körpereigenes Ja-Signal). Auf dem tobii-Gerät gibt es keine Filme, die er sagen könnte. Er antwortet „Nein" mit tobii-Gerät.

HK 3 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins

Definition:
Das nicht Kommunizieren, nicht Verständigen und Dabei-Sein-Können z. B. im Unterricht, in AGs, bei Betriebserkundungen, keine Betätigungsmöglichkeiten oder bei Freizeitaktivitäten sowie mit Peers nicht in Kontakt sein/kommen sind Kennzeichen dieser Kategorie.

Ankerbeispiel: (BTN3 (befragter TN3) & ATN3 (Assistent TN3) vor: ZM 63-63

BTN 3: (...) (motorische Bewegung auf dem Stuhl während Ansteuerung des tobii-Gerätes) (steuert mit Augen an). ATN 3: hm (bejahend) es ist alles gut) (...) BTN 3: (macht Beschwerdegeräusch, weil Augenansteuerung technisch nicht funktioniert) I: Will nicht ran? (gemeint ist die Technik: Auslösung der Felder per Augensteuerung) ATN 3: Schau noch mal hin, BTN 3! I: Nochmal ausrichten. ATN 3: hm (bejahend) BTN 3: hm (bejahend). ATN 3: (kümmert sich um Einstellungen der Schnittstelle Erfassung Augensteuerung) BTN 3: (macht Beschwerdegeräusch, weil Augensteuerung technisch nicht funktioniert). ATN 3: BTN 3 guck' nochmal auf den tobii. BTN 3: (macht unentspanntes Geräusch). I: Vielleicht brauchst Du noch einen Moment Augenentspannung? (..) Aber jetzt (I. sieht, dass BTN 3 auf dem tobii-Gerät ein Feld anvisiert.) I: Ja, da sind sie wieder die Augen (erkennbar im Kontrollfeld auf dem tobii-Gerät). Super! Jetzt müsste es ja hinhauen, ne?! Ah fast, ja! (beschreibt den Auswahlvorgang von BTN 3).

Erläuterung:
Die Technik und die Auslösung der Felder per Augensteuerung funktionieren nicht. BTN 3 beschwert sich durch Lautieren.

SK 3.1 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins mit Peers

Definition:
Es liegen Hinweise zu Barrieren in der Kommunikation und des Dabei-Sein-Könnens mit Gleichaltrigen, Mitschüler*innen, Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen vor, die sich in Form von gehemmter ‚behinderter' Kontaktaufnahme und Beziehungsgestaltung ausdrücken und keine/kaum soziale Kontakte zu Gleichaltrigen.

Ankerbeispiel: (TN1 nach: ZM 51-51)

I: Wenn ihr Pause habt, dann habt ihr dann so einen Raum oder eine Halle, wo ihr euch aufhalten könnt. TN1: Ja (lautiert). (..) Ja (per Kopfnicken). I: Ja. Und dann habe ich mitbekommen, ihr habt auch einen Bereich, wo man hingehen kann oder hingebracht wird, wenn man so auch nochmal ein Stück Hilfe braucht. Richtig? Bei der Frau [NAME]. Der Raum bei der Frau [NAME]. TN1: Ja (per Kopfnicken, lautiert). I: Jetzt würde mich mal interessieren, wenn Du Pause hast, machst Du die Pause dann in dem Raum wo Frau [NAME] ist? TN1: Ja (gesprochen). I: Machst Du das immer wo Frau [NAME] ist in diesem Raum? TN1: Ja (selbst gesprochen). I: Oder überwiegend? TN1: Ja (selbst gesprochen). I: Ja?! Okay? Und findest Du es gut, dort Pause zu machen? TN1: Nein (lautiert, verneinendes Geräusch). I: Eher nicht, ne. Ich will es dir aber nicht vorsagen. Ich frage es einfach nochmal, wie Du das meinst. Ich

merke das jetzt nur durch Deine Laute, das hörte sich nach einem nicht so schönen an. Habe ich das richtig verstanden mit dem nicht so schön? TN1: Ja (per körpereigenem Ja-Signal). I: Ja. Du würdest die Pause lieber auch an einer anderen Stelle [NAME Bildungsort] machen? Da wo noch andere junge Mitschüler sind? Habe ich das richtig verstanden? TN1: Ja (per körpereigenem Ja-Signal).

Erläuterung:
TN1 macht ihre Pause immer in dem Raum mit Personen, die Pflegeleistungen in dieser Zeit erhalten, so wie sie auch. Sie findet es nicht gut, dort ihre Pause zu machen und keinen Kontakt zu anderen Mitschüler*innen zu haben, die keine Pflege brauchen.

SK 3.2 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins im Unterricht

Definition:
Es wird über Unterricht gesprochen. Es liegen Hinweise auf Abwesenheit von Unterricht vor, als auch Hinweise zu fehlenden Unterrichtsinhalten und dem nicht Dabei-Sein-Können und Verstanden-Werden im Unterricht.

Ankerbeispiel: (TN1 selbst nach: ZM 18-21)

I: Rückfrage an TN 1: Ist das korrekt [NAME TN1]? Ist das richtig?

TN 1: JA (per Kopfnicken). I: Von den neuen Lehrern vermutlich nicht so gut verstanden.

TN1: (lautiert bedauernd).

I: Das bedeutet, da würdest DU eine 4 oder eher eine 5 verteilen? Habe ich das richtig verstanden?

TN 1: JA (per Kopfnicken). I: Ja! (verbalisiert empfangenes Ja-Signal)

Erläuterung:
I. fragt TN1, ob das korrekt sei, dass sie von den neuen Lehrern nicht so gut verstanden wird. TN1 bestätigt mit Kopfnicken. Sie bejaht, dass sie eine 4 oder 5 (gemeint ist eine Notenbewertung) zu diesem Punkt verteilen würde.

SK 3.3 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins beim Arbeiten

Definition:
Es werden Tätigkeiten angesprochen. Es liegen Hinweise auf die Abwesenheit von Betätigungsmöglichkeiten vor und dem nicht Dabei-Sein-Können und Verstanden- Werden beim Arbeiten.

Ankerbeispiel: (TN3 & VTN3 (Vater TN3) nach: ZM 52-54)

I: Mhm. D.h. Du wartest auch ein wenig auf das Tun? Oder ist das für Dich im Moment erstmal so okay. Kannst Du dazu was sagen? Vielleicht auch erstmal die ganzen anderen Dinge kennenlernen? Welche Meinung hast DU dazu?

TN3: (wählt auf Talkeroberfläche aus): Mehr (mit Talker gesprochen). I. (wartet ab) (..). Mehr tun? Möchtest Du mehr tun? Möchtest Du mehr machen? TN3: Ja! (selbst gesprochen und schaut I. an). I: Ja. (verbalisiert empfangenes Ja). Kannst Du es bitte auch mit dem tobii nochmal bejahen, wenn das ein Ja sein sollte.
TN3: (wählt auf Talkeroberfläche aus) (...). So eine Scheiße! I: Mhm! MTN3: (lacht) [NAME TN3] Mach' das mal weg! I: Aha! Ist das mal so ein Stimmungskommentar dann, zwischendurch? Mal was loszuwerden, vielleicht? TN3: Ja (selbst gesprochen). I: Klar! Gehört auch dazu an der Stelle dann. Klar, ja. VTN3: (kommt auf TN3 zu, um ihm Speichel wegzuwischen). TN3: (lautiert) VTN3: Ja! Weil das alles nicht so klappt, wie Du das magst (streichelt seinen Sohn), mögen würdest. Aber das lösch' mal wieder. Das wollen wir ja nicht so gerne hören. Hhm, löscht Du das mal wieder? I: Das Schimpfwort. (..) Aber es ist wichtig, auch mal sagen zu können, was einen dann/ TN3: (lautiert zustimmend). I: Ja okay. Ich habe das verstanden!

Erläuterung:
Es ist für ihn nicht okay, auf Arbeit warten zu müssen. Er sagt mit Talker „So eine Scheiße", als er danach gefragt wird, wie er das findet, dass er noch nicht viel zu tun hat. Vater TN3 ergänzt: Es klappt noch nicht so, wie TN3 es mag.

SK 3.4 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins durch Zeit

Definition:
Es liegen Hinweise vor, dass die Ressource Zeit zu gering ist, um die Anwendung der alternativen Kommunikationshilfe (z. B. Talker) kennenzulernen, sich einzuarbeiten und im Alltag mit der/dem Teilnehmer*in einzusetzen.

Ankerbeispiel: (TN2 & BMTN2 (befragte Mutter TN2) nach: ZM 17-18)

BMTN2: Ja da ist sie natürlich ein stückweit darauf angewiesen. Ja, weil ich sage mal: das Problem in der Regelschule ist für die [NAME Tochter] die Zeit. Es geht immer unheimlich schnell zum nächsten Punkt, so dass, ne, weil es einfach eine gewisse Zeit dauert, bis sie auch eine Frage formuliert hat. Aber wenn sie jetzt eine Zwischenfrage hätte, und bis sie die formuliert hat, sind die wahrscheinlich schon wieder einen Schritt weiter. Ja, d. h. die könnte natürlich auch mal in die Klasse fragen oder sagen: Frau [NAME Lehrerin] könnten Sie mal bitte zu mir kommen, ich habe da noch was nicht verstanden. Aber dieser Dialog ist dann oft so gar nicht möglich.
I: Und sagt ihr auch oder schildert die Mama jetzt [NAME TN2] das hängt mit der Zeit zusammen. Also mit der Zeit das dann auch sagen zu können. Und das wäre ja im Prinzip auch genau das, was ich jetzt so im ersten Beispiel gezeigt habe (gemeint ist der Videoausschnitt am Anfang des Gespräches), wie lange es auch dauert, wenn wir uns gemeinsam über die Technik unterhalten wollen. TN2 (signalisiert Ja). I: Ja (verbalisiert das Ja von TN2). Und das ist dann vermutlich so im Alltag dort einfach auch/ da ist die Lücke dann nicht da - oder? TN2 (signalisiert Ja). I: Ja (verbalisiert Ja von TN2). Genau.

Erläuterung:
Das Problem in der Regelschule für TN2 ist die Zeit. Es dauert, bis eine Frage mit Gerät formuliert ist. Im Unterricht geht es schnell zum nächsten Punkt. Hätte sie eine Zwischenfrage, wären andere schon wieder weiter. Kein Dialog wie: Können sie zu mir kommen.

Es hängt mit der Zeit zusammen, dass das Unterhalten über die Technik im Unterricht meist nicht gelingt und keine Lücke dafür da ist mit den Lehrer*innen.

SK 3.5 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins durch fehlende Assistenz

Definition:
Es werden fehlende Assistenzleistungen angesprochen. Es liegen Hinweise auf Abwesenheit von Assistenz im Alltag vor, die Kommunikation behindern.

Ankerbeispiel: (TN1 & BM (befragte Mutter TN1) nach: ZM 159-162)

I: Ähm, so wie in der vorherigen Schule (abgebende Schule), eine Frau [NAME TEILHABE-ASSISTENTIN SCHULE] (Assistentin) oder eine Assistenz, gibt es jetzt da nicht mehr in der neuen Institution (aufnehmende Institution).

BM: Also so konkret nicht. (TN 1: lautiert teilnehmend im Hintergrund, reagiert möglicherweise auf den Namen der ehemaligen Teilhabeassistentin in der abgebenden Schule)

I: Wie gesagt, Sie haben den FSJler eben erwähnt.

BM: Genau, genau. Und dann gibt es halt noch die Frau ...[NAME DER PFLEGEKRAFT], unten, die glaube ich auch dafür zu/für die Pflege zuständig ist und da gibt es auch noch, aber da kenne ich nur jetzt den Vornamen, den ...[VORNAME FSJler], auch noch ein FSJler, der dort auch noch unterstützend tätig. Aber KEINE richtig ZUGEORDNETE Person, wie das in der Schule war, das habe ich so jetzt noch nicht mitbekommen. (TN 1: lautiert ja)

Erläuterung:
In neuer Institution gibt es keine konkrete nur für TN 1 zugeordnete Teilhabeassistentin, so wie es am vorherigen Ort gewesen ist. Es gibt eine Frau, die für die Pflege zuständig ist. Es gibt einen FSJler, der unterstützend tätig ist (für mehrere).

SK 3.6 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins durch Kommunikationsinkompetenzen UK-Nutzer*in/Mundsprechende*r

Definition:
Es liegen Hinweise zu Kommunikationsinkompetenzen von UK-Nutzer*in und mundsprechende/m Kommunikationspartner*in vor: sich nicht äußern können und nicht verstanden zu werden als auch die anderen selbst nicht zu verstehen, sind kennzeichnend. Es werden Angaben zum nicht Verstanden-Werden durch Personen, mit Hilfe von alternativen technischen und/oder nicht technischen Kommunikationsmitteln gemacht. Es werden hinderliche Kennzeichen misslingender Kommunikation zwischen Sender*in und Empfänger*in beschrieben und damit Angaben zur Kommunikationssituation zwischen UK-Nutzer*in und mundsprechende/r Kommunikationspartner*in gemacht.

Ankerbeispiel: (TN1 nach: ZM 55-55)

I: Kommen wir zu dem Assistenten, die Zusammenarbeit. Du hast schon Gedanken dazu oder eine Meinung. Oder bist Du bei anderen Überlegungen? Du hast eine Meinung zu Herrn [NAME Assistent]? TN1: (lautiert unwohl). I: Okay, jetzt habe ich mich selber ein bisschen im Fragen durcheinandergebracht. Weil ich habe dich zuletzt gefragt, ob Du einen anderen

Gedanken noch hast. TN1: Ja (lautiert). I: Ging es um einen anderen Gedanken? TN1: Ja (per Kopfnicken). I: Ja es ging noch um einen anderen Gedanken. Der jetzt mit dem Thema Assistenz in der Schule zu tun hat? TN1: (lautiert stark und Kopfschütteln). I: Nein (verbalisiert empfangenes Nein-Signal). Mit dem Unterrichtsraum? TN1: Nein (per Kopfschütteln, lautieren). I: Nein, auch nicht. Was ganz anderes, weiter weg von dem, was ich jetzt im Kopf habe. TN1: (lautiert, stimmt zu). I: Oder so ein bisschen nah dran vielleicht? Oh Mann! Das sind schwierige Momente für mich! TN1: (lächelt verstehend). I: Wo ich es auch nicht genau weiß. Was könnte das jetzt sein? (..) TN1: (lautierend). I: Es ist wichtig, das müsste ich jetzt mal verstehen gleich, was das sein könnte? TN1: (lächelnd, abwartend, verstehend).

Erläuterung:
TN1 hat einen Gedanken zur Zusammenarbeit mit Assistenten in Schule zur Berufsorientierung oder ist bei einer anderen Überlegung? I. bringt mit ihren Fragen Durcheinander in den Dialog mit TN1. Weitere I. Fragen werden von TN1 verneint. I. weiß nicht was TN1 meint u. sagt das.

SK 3.7 Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins durch Haltung/Einstellung UK-Nutzer*in/Begleitperson

Definition:
Es liegen Hinweise auf mangelnde professionelle Haltung hinsichtlich des Umganges und der Sicht auf Personen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen vor, sowie Hinweise/Einstellungen, die die Person selbst in Hinblick auf ihre Kommunikation hat.

Ankerbeispiel: (befragte Fachkraft Förderstätte TN4 ZM 43-52)

I: Und wie viele Beschäftigte sind denn in der Gruppe?

BFKFTN 4: Wir sind fünf.

I: Fünf Beschäftigte. Und ist neben TN 4 sind noch andere Personen, die in der Kommunikation dann auch mit einem Gerät oder mit anderen Dingen arbeiten?

BFKFTN 4: Also bei uns in der Gruppe jetzt gar nicht.

I: Das heißt, TN 4 ist der Einzige, der jetzt auch ohne Lautsprache oder mit wenig Lautsprache zu Ihnen in die Gruppe gekommen ist.

BFKFTN 4: Genau. Ja.

I: Und bei den anderen Personen ist das so, dass sie alle auch lautsprachlich aktiv sind?

BFKFTN 4: Nein, ist es auch nicht. Also wir haben einen, der redet gar nicht.

I: Okay.

BFKFTN 4: Und da geht aber auch mit Talker also überhaupt nichts. Er hat einen Ja/Nein-Code und mehr geht da nicht. Und ja, der andere. Er könnte, wenn er wollte. Und die anderen reden aber.

Erläuterung:
Gemäß der Ausdrucksweise von befragter Fachkraft, gibt es von insgesamt 5 Beschäftigen in der Gruppe einen, der gar nicht redet und ‚bei dem mit Talker überhaupt nichts geht'. Er habe einen Ja/Nein-Code und mehr ginge da nicht. Ein anderer könne, wenn er wollte. Barrieren der Kommunikation und des Dabei-Seins werden durch Haltung/Einstellung der befragten Fachkraft ersichtlich.

HK 4 Übergang

Definition:
Kennzeichen, die die Übergangsphase und damit einhergehende Veränderungen beschreiben.

Ankerbeispiel: (befragter TN 4 nach: ZM 38-38)

I: Hat sich das denn verändert? War das in der Schule anders? BTN 4: Ja (selbst gesprochen). I: Da war es anders?! BTN 4: Ja (selbst gesprochen). I: In der Schule, da haben Sie den Talker MEHR gebraucht. BTN 4: Mehr gebraucht (lautstark zunächst unverständlich und prompt selbst gesprochen). (Spricht unverständlich). I: Bitte nochmal wiederholen. BTN 4: Mehr gebraucht (selbst gesprochen). I: MEHR gebraucht. BTN 4: Ja (per Kopfnicken = körpereigenes Ja-Signal). I: Und jetzt an der Arbeit brauchen Sie ihn WENIGER, sagen Sie. BTN 4: Ja (selbst gesprochen). I: Gut, dann hat sich da ja auch nochmal was verändert, ne? BTN 4: Ja (per Kopfnicken = körpereignes Ja-Signal). (..) Ja (selbst gesprochen).
I: Vorher mehr. Jetzt weniger. BTN 4: (zuhörend, nachdenkend). I: Vorher mehr gebraucht in der Schule. Jetzt weniger gebraucht. BTN 4: Ja (selbst gesprochen). I: [NAME TN 4] ist es vielleicht so, dass es vorher mehr in der Schule gebraucht war, weil Sie damit auch gelernt haben und Unterricht gemacht haben? BTN 4: Ja (selbst gesprochen). I: Und hier an der Arbeit brauchen Sie ihn für die Arbeit nicht. BTN 4: Nein (per Kopfschütteln = körpereigenes Nein-Signal), Nee (selbst gesprochen) // I: Da ist es anders. BTN 4: Ja (selbst gesprochen). I: Da geht die Arbeit auch ohne den Talker. BTN 4: Ja (selbst gesprochen und Kopfnicken).
I: Okay, mhm (verstehend).

Erläuterung:
BTN4 bestätigt, dass es sich verändert hat: An der Arbeit braucht er den Talker weniger. Die Arbeit geht ohne Talker. In der Schule war das anders: Der Talker wurde mehr gebraucht, weil er damit im Unterricht gelernt hat.

SK 4.1 Praktikum als Kennzeichen des Übergangs

Definition:
Es liegen Hinweise auf anstehende/absolvierte Praktika vor und deren Inhalte werden thematisiert.

Ankerbeispiel: (BTN3 (befragter TN3) & ATN3 (Assistent TN3) vor: ZM 71-74)

I: Und was hast Du in den Praktikazeiten erlebt? Was wurde da denn gemacht?
BTN 3: (motorische Bewegung auf dem Stuhl zur Vorbereitung einer Antwort) (..) (Auswahl per Augensteuerung) Schreiben (gesprochen mit dem tobii-Gerät). (..) I: Es wurde geschrieben. BTN 3: Musik hören (gesprochen mit dem tobii-Gerät). I: Musik hören war Thema. BTN 3: Schneiden (gesprochen mit dem tobii-Gerät). I: Schneiden. Also auch bestimmte Sachen bearbeiten // ATN 3: hm (bejahend). I. Also Schneiden sagst Du.
ATN 3: Schneiden war jetzt gerade in diesem Praktikum: Haben wir viel gemacht. Und der BTN 3 konnte mit einem Schneidebrett // BTN 3: Ja (lautiert). ATN 3: Quasi alleine schneiden. I: Ach! BTN 3: Ja (lautiert). ATN 3: Also mit sehr wenig Hilfe, sagen wir es mal so, konnte BTN 3 das Papier gut schneiden // BTN 3: Ja, ja (lautierend). Das hat sehr gut geklappt.

I: Da gab es dann eine bestimmte Schneidehilfe, wo das da gut ging mit? (Rückfrage an BTN 3) BTN 3: Ja (lautiert) (bestätigt mit körpereigenem Signal Gesagtes von ATN 3 und I.).

Erläuterung:
Interviewerin fragt: Was wurde in der Praktikumszeit gemacht? BTN 3 antwortet mit dem Tobii-Gerät: Schreiben, Musik hören, Schneiden. BTN 3 konnte mit dem Schneidebrett das Papier allein gut schneiden, ergänzt ATN 3 und BTN 3 erfreut darüber, etwas selbst tun zu können. Sie haben viel im Praktikum gemacht.

SK 4.2 Einstieg als Kennzeichen des Übergangs

Definition:
Es liegen Hinweise auf Art und Weise des Einstiegs in eine neue Institution vor und damit verbundene mögliche Veränderungen werden thematisiert.

Ankerbeispiel: (BTN4 (befragter TN4) nach: ZM 57-57)

I: Gut. Gibt es noch etwas, was Sie mir gerne mitteilen möchten [NAME BTN 4]? BTN 4: Nö. (selbst gesprochen). I: Nö! Also ich habe den Eindruck, sie sind hier gut angekommen. Die Schulzeit hat abgeschlossen. BTN 4: Ja (per Kopfnicken, hört Zusammenfassung I. aufmerksam zu).

Erläuterung:
BTN 4 ist gut in der Förderstätte angekommen. Die Schulzeit ist abgeschlossen. BTN 4 bestätigt Aussagen von I. per Kopfnicken. Er hat nichts mehr zum Mitteilen: Sagt „Nö".

Ankerbeispiel: (TN1 nach & BM (befragte Mutter) nach: ZM 211-213)

I: Gut, gut. Ich nehme so ein Stück den Eindruck mit einer ZUFRIEDENEN TN 1, habe ich den richtigen Eindruck, was jetzt die Veränderungen zur neuen Institution hin anbelangt, also zumindest jetzt erstmal so was das ganze UMSETZEN und neu und Ankommen anbelangt, erstmal? (BM: hm (bejahend)). Du machst einen ganz ZUFRIEDENEN Eindruck jetzt erstmal.

TN 1: (..) (lautiert) Ja (mit Schwere in der Stimme) (klingt nach nicht 100 % Zustimmung) I: Ja, ja, aber es gibt auch noch ein bisschen noch was zu besprechen und zu tun aus Deiner Sicht?

I: (..) (BA/BM: (schmunzeln) Ja (verbalisiert körpereigenes Ja-Signal von TN 1)

Erläuterung:
TN 1 macht einen zufriedenen Eindruck hinsichtlich der Veränderungen, der Umsetzung und des Ankommens in der neuen Institution. Nicht zu 100 %: Sie hat weiteren Besprechungsbedarf zum Thema Übergang.

SK 4.3 Abschied als Kennzeichen des Übergangs

Definition:
Der Wechsel ist mit Abschied von vertrauten Menschen und Umgebung verbunden und Emotionen werden sichtbar.

Ankerbeispiel: (TN3 & MTN3 (Mutter TN 3) nach: ZM 39-41)

I: Und ja diese neuen Personen und auch andere Kontakte haben, ist ja jetzt etwas, was mit dem Wechsel sich verändert hat? (TN3 hat Oberkörper abgelegt, hört I. zu, schaut sie an.) Ja oder Nein [NAME TN3]?

I: (schaut TN3 auf seiner Augenhöhe bewusst an.) Da hat sich jetzt ein bisschen was verändert, ne? Oder eigentlich auch ein bisschen mehr. Sind Leute, die früher mit Dir zusammen waren. TN3: (richtet sich mit Oberkörper auf, schaut betroffen I. an). I: Jetzt dann nicht mehr sind. Richtig? TN3 (schaut traurig zur Mutter rüber.) MTN3: Sag Ja, wenn es so ist [NAME TN3]. Wenn es so ist. Oder kannst es ja am tobii sagen (gemeint ist der Talker). I: Gerne mit dem tobii auch. TN3: (schaut auf das Gerät) (wechselt Seite des Gerätes). (..) Ja! (gesprochen mit Talker). I: Mhm (verstehend) Eine Veränderung ne! Und dadurch, dass das jetzt verändert ist, [NAME TN3] kannst Du mir mitteilen, wie das jetzt für dich ist? Darf ich danach fragen? Darf ich danach fragen, wie das für Dich ist?

TN3: (schaut auf seinen Talker) (wählt Feld Wie-Wörter aus) (..) Schlecht (gesprochen mit dem Talker).

Erläuterung:
Mit dem Wechsel haben sich Kontakte zu vorherigen Personen verändert, neue Personen sind im Umfeld von TN3. Vorherige Kontakte sind nicht mehr. Für TN3 ist das „schlecht", dass sich der Kontakt zu Personen verändert hat, sagt er mit Hilfe seines tobii-Geräts.

HK 5 Technik

Definition:
Es werden Angaben zur technischen Kommunikation gemacht hinsichtlich des Einsatzes, der Bedeutung für befragte/n Teilnehmer*in und der Rahmenbedingungen.

Ankerbeispiel: (TN1 & BM (befragte Mutter) nach: ZM 207-210)

I: Und ein zweiter Aspekt ähm, ähm die inhaltliche Arbeit mit dem Gerät wieder, ne? (BM: hm (bejahend)) Auch als Wunsch von Dir, so hatte ich es vorhin gehört, gleich am Anfang. (..)

TN 1: (..) Ja (lautiert), (lautiert), (klingt erschwert in der Stimme).

BM: Du möchtest gerne viel mit Deinem Computer arbeiten?

TN 1: (...) I: hm (bejahend) BM: Oder ist das nicht so wichtig? TN 1: (.) lautiert (erschwert) BM: Ist Dir das wichtig? Ja. (BM verbalisiert körpereignes Ja-Signal ihrer Tochter) I: hm (bejahend)

Erläuterung: TN 1 wünscht sich die inhaltliche Arbeit mit dem Gerät am neuen Bildungsort. Es ist ihr wichtig, viel mit dem Computer zu arbeiten.

SK 5.1 Kommunikationsinhalte

Definition:
Es werden vorhandene/fehlende Kommunikationsinhalte auf der Geräteoberfläche bzw. im Gerät oder nicht technischen Kommunikationsordner thematisiert.

Ankerbeispiel: (BTN3 (befragter TN3) & ATN3 (Assistent TN3) nach: ZM 119-122)

I: Und BTN3, Du hast, wenn ich es richtig weiß, auch im Moment eine Mitteilungsseite, die mit Eurer Verabschiedung zu tun hat, die dafür ist, wenn die Abschiedsfeier ansteht. Magst Du die mir vielleicht auch mal zeigen?!

BTN3: (richtet Blick auf tobii-Gerät aus, um die entsprechende Seite auszuwählen). (.....) ABSCHIED (gesprochen mit tobii-Gerät). I: Ach! (blickt auf Geräte-Oberfläche und entdeckt die Inhalte zu ABSCHIED). BTN3: Hallo (gesprochen mit tobii-Gerät). I.: Mhm (bejahend). (....) (BTN 3 wählt weiter aus mit den Augen). BTN3: Ich heiße [VORNAME NACHNAME]. I.: mhm (bejahend). (.....) BTN3: Hallo (gesprochen mit tobii-Gerät). (BTN 3: schaut zu ATN3).

ATN3: Kannst viel damit erzählen, ne. Kannst mal sagen, wie lange Du auf der Schule warst, BTN3? BTN3: Ja (?) (lautiert). (ATN3 fordert BTN3 auf mit Gerät zu erzählen und zeigt auf Geräteoberfläche) (BTN3 lautiert). ATN3: Kannst Du sagen. Wie lange warst Du auf der Schule?

BTN3: (...) (wählt mit Augen auf Geräteoberfläche eine Antwort aus.) 14 Jahre (gesprochen mit tobii-Gerät).

Erläuterung:
TN3 hat eine Mitteilungsseite auf seinem tobii-Gerät für die Abschiedsfeier. Er kann damit z. B. erzählen, wie lange er auf der Schule war: 14 Jahre (gesprochen mit tobii-Gerät).

SK 5.2 Ansteuerung

Definition:
Es liegen Hinweise auf motorische Möglichkeiten zur Betätigung einer Kommunikationshilfe vor.

Ankerbeispiel: (TN3 & MTN3 (Mutter TN3) & VTN3 (Vater TN3) nach: ZM 84-84)

TN3: (wählt auf Bildschirmoberfläche aus, steuert an. (...) MTN3: Das ist wieder so ein linkes Feld (eines, was er schlecht mit den Augen ansteuern kann) (...) I. (wartet geduldig). TN3: (steuert geduldig die Felder weiter an, um ein passendes zu öffnen, die Ansteuerung braucht Zeit, die Technik setzt nicht so schnell den Blick von TN3 um). VTN3: Ja, ja. (ermutigt Sohn). Das ist nicht einfach! (Gemeint ist die Technik anzusteuern). (..) MTN3: Heijeijei (es dauert technisch lange). VTN3: [NAME TN3] was haben wir gesagt: Wenn es nicht tut, dann weggucken und mal wieder hingucken. MTN3: Ja, mal kurz weggucken. (Wollen Sohn Tipp geben, um die Ansteuerung zu schaffen). TN3: (guckt kurz vom Bildschirm weg). MTN3: Und dann geht es besser. VTN3: Jetzt hast Du ihn (das Feld gelungen angesteuert, so dass sich nächste Seite auf Talkeroberfläche öffnet = Schubladenprinzip). I: Gleich hast Du ihn, ja. So da ging es um die Häufigkeit, ne. (I. nennt nach der Wartezeit nochmal das Thema, um das es jetzt ging bei der Wortsuche =Erinnerungshilfe). Also da gibt es zumindest/ MTN3: Bei gehe mal auf mehr. Vielleicht kommt da noch was [NAME TN3]. I. Ach so! Dass da noch was dahinter ist. VTN3: Ja. Mhm. (..) TN3 (geht auf mehr). MTN3: Nein! Nicht! I: Leider nicht!

Erläuterung:
TN3 wählt auf Bildschirm über seine Augensteuerung aus, jedoch dauert die Ansteuerung lange. Ein linkes Feld soll geöffnet werden, das braucht Zeit. Gesprächspartner*innen warten u. ermutigen TN3. Die Ansteuerung gelingt dann.

HK 6 Wünsche

Definition:
Es werden Angaben zu Wünschen durch befragte/n Teilnehmer*in selbst oder durch befragte Fachkraft/Begleitperson gemacht: In Hinblick auf den neuen Lebensabschnitt, Bezugspersonen, Betätigungs- und Kommunikationsmöglichkeiten im (neuen) Umfeld.

Ankerbeispiel: (BTN3 (befragter TN3) & ATN3 (Assistent TN3) vor: ZM 80-89)

I: Und (..) was wünscht Du Dir denn, wenn Du jetzt dort hinwechselst und Dich veränderst. Hast Du da Wünsche oder Sachen, die Dich dann auch beschäftigen? Über die Du jetzt gerade so nachdenkst? Oder magst Du sie vielleicht mitteilen? (BTN 3 richtet Blick wieder auf tobii-Gerät, Interesse am Thema). (..) Was beschäftigt Dich BTN 3? (BTN 3: motorisches Geräusch durch Bewegung auf dem Stuhl und Vorbereitung einer Antwort mit tobii-Gerät).

BTN 3: Praktikum, schneiden.

I: hm (bejahend). Das wäre etwas, was Du gerne fortsetzen möchtest?

BTN 3: Ja (lautiert). (Schaut I. direkt an und bestätigt ihre Frage mit Blick)

I. Ja. hm (bejahend) Was ganz gut geklappt hat, so wie ich es verstanden habe (ATN 3: hm (bejahend)). Und wo Du auch so gut wie möglich, wenn ich es richtig verstanden SELBER arbeiten kannst // BTN 3: hm (bejahend) lautiert mit eigenem Laut ähnlich einem ja.

Erläuterung:
BTN3 wünscht sich nach dem Wechsel „schneiden" (gesprochen mit tobii-Gerät) wie im Praktikum fortzusetzen. Das hat im Praktikum gut geklappt (Bestätigung BTN3 mit „Ja" lautiert und Blick). „Ja" (mit tobii-Gerät gesprochen), er möchte Sachen selber machen.

HK 7 Sonstiges

Definition:
Sonstige Themen, die der bisherigen Hauptkategorien und dazugehörigen Subkategorien thematisch nicht zugeordnet werden konnten:

SK 7.1 Familie

Definition:
Es werden Angaben zur Familie gemacht: z. B. Geschwister, Vater, Mutter, Opa, Oma. Es wird über Familie gesprochen: z. B. über Mitglieder, Verständigung innerhalb der Familie.

Ankerbeispiel: (BTN4 (befragter TN4) nach: ZM 25-25)

(...) BTN 4: wählt nicht weiter aus. I: Da war ja auch ein Feld mit Personen. Wenn Sie nochmal einen Schritt zurück gehen. (BTN 4 setzt Aufforderung von I. auf dem Sprachcomputer sofort um). Da hatte ich Personen gesehen. (BTN 4 wählt die Oberfläche mit Kommunikationsinhalt „Personen" an.) I: Genau! Personen, ja (..) Opa, Oma. BTN 4: Opa (gesprochen mit Sprachcomputer) I: Ja, war beim Geburtstag. BTN 4 setzt Auswahl auf Geräteoberfläche nicht fort. (...) I: Sie wollten mir noch mehr nennen. (..) BTN 4: Sie (gesprochen mit dem Sprachcomputer). I: Eine SIE war da? BTN 4: Ja. (mit körpereigenem Ja-Signal per Kopfnicken lautlos). I: Eine FRAU // (BTN 4 Kopfnicken = körpereigenes Ja-Signal lautlos) noch eine andere Frau. Vielleicht eine Tante? BTN 4: Ja (körpereignes Ja-Signal lautlos per Kopfnicken) I: Habe ich es richtig getroffen? BTN 4: bestätigt Frage I. erneut mit „Ja" per körpereigenem Ja-Signal lautlos per Kopfnicken. I: Habe ich es richtig getroffen (I. erkundigt sich erneut, ob sie ihn richtig verstanden hat.) BTN 4: Ja (Kopfnicken = körpereigenes Ja-Signal lautlos). I: Eine Tante war noch da. Und Ihre Eltern bestimmt, ne? BTN 4: Ja (Kopfnicken: körpereignes Ja-Signal lautlos. Schaut wieder zu I.) Ja (lautiert). I: Ja, okay.

Erläuterung:
Opa, Oma und eine Frau waren beim Geburtstag: Es waren eine Tante und seine Eltern auf seinem Geburtstag (per Sprachcomputer mit Assistenz gefunden sowie per körpereigener Signale geantwortet).

SK 7.2 Adoleszenz

Definition:
Das Thema Erwachsensein wird angesprochen. Es werden erwachsentypische Themen wie z. B. „Auszug" angesprochen.

Ankerbeispiel: (TN1 Beginn: ZM 199-199)

I: Dann ähm auch mehr erwachsene Themen zu besprechen, ARBEIT/ zu arbeiten oder auch mit Arbeit sich auseinanderzusetzen (TN 1: hm (bejahend) (lautiert)). (BM: Ja.) Das ist die Veränderung, ne? (.). TN 1: Ja (lautiert). Und auch mit einer Freude sagst Du? Ja (I: entnimmt dies körperlichen Signalen durch TN 1).

Erläuterung:
Das Besprechen von Erwachsenenthemen zählt zur Veränderung im Wechsel und bringt TN1 Freude.

SK 7.3 Engagement Eltern

Definition:
Der Einsatz und das Engagement von Eltern für ihre Kinder, um als UK-Nutzer*in dabei sein zu können und in Kommunikation zu kommen, wird erkennbar.

Ankerbeispiel: (BMTN2 (befragte Mutter TN2) nach: ZM 47-47)

BMTN2: Also ich schreibe an das Kultusministerium, die schieben den schwarzen Peter wieder hier zum Schulamt und umgekehrt. Also das ist so/ hat wenig Aussicht auf Erfolg. Aber ich denke, ich muss es tun. Weil wenn ich irgendwie einmal nichts schreibe, dann denken die och läuft ja! I: Allein wegen der Aktenlage, sage ich jetzt mal. BMTN2: Ja! Und da muss ich jetzt eigentlich frühzeitig im zweiten Halbjahr muss ich da wieder was schreiben, weil das eben einfach jetzt so ist.

Erläuterung:
Mutter schreibt regelmäßig dem Kultusministerium, um mehr Förderstunden für Tochter zu bekommen, auch mit wenig Aussicht auf Erfolg. Sie denkt, es sei wichtig, um den Bedarf stetig deutlich zu machen.

klinkhardt forschung

Unterstützte Kommunikation (UK) bietet in der Praxis und in der Wissenschaft Sozialer Arbeit Potential, um (junge) Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen als gleichberechtigte Gesellschaftsmitglieder zu beteiligen. Dies zeigt die vorliegende qualitative Fall- und Netzwerkstudie auf, indem sie sich gezielt dem Einzelfall widmet und durch UK-Methodenanwendung nicht/kaum lautsprachlich kommunizierende junge Erwachsene mit komplexen Beeinträchtigungen zu ihren individuellen Lebenswirklichkeiten im Übergang Schule – Beruf befragt. Ziel ist es, Barrieren und Förderfaktoren der Kommunikation und der Teilhabe an Bildung/Arbeit/Beruf sowie sozialer Gemeinschaft zu ermitteln. Teilnehmende Beobachtungen, soziale Netzwerkanalysen und Befragungen naher Vertrauens- und Bezugspersonen runden das multiperspektivische Studiendesign ab. Handlungsleitende Empfehlungen für eine nachhaltige Kommunikationsunterstützung und (Aus-)Bildungsbeteiligung werden an professionelle Akteur*innen abgebender und aufnehmender (Aus-)Bildungsorte adressiert.

Die Autorin

Dr. phil. Tanja Freifrau Schenck zu Schweinsberg: Sozialarbeitswissenschaftlerin, M.A. Soziale Arbeit, staatlich anerkannte Sozialpädagogin, staatlich geprüfte Ergotherapeutin, Expertin für Unterstützte Kommunikation in der Praxis und in der Wissenschaft Sozialer Arbeit mit und für Menschen mit Behinderungen.

978-3-7815-2733-1

9 783781 527331