



## **Unterstützte Kommunikation als Hilfsmittel bei herausfordernden Verhaltensweisen**

Jolanda Fehr

Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

August 2018

**Bachelor-Arbeit**  
**Ausbildungsgang Sozialpädagogik**  
Kurs TZ 2014 - 2018

**Jolanda Fehr**

**Unterstützte Kommunikation als Hilfsmittel bei herausfordernden  
Verhaltensweisen**

**Wie Unterstützte Kommunikation erwachsenen, nichtsprechenden Menschen mit  
kognitiver Beeinträchtigung in stationären Wohneinrichtungen zur Reduzierung von  
herausfordernden Verhaltensweisen verhilft**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2018 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik**.

---

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

---

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

---

Reg. Nr.:

---

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem  
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag  
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>  
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California  
95105, USA.

#### Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle  
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



**Teilen** — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten  
Zu den folgenden Bedingungen:



**Namensnennung** — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur  
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder  
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber  
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



**Nicht kommerziell** — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



**Keine Bearbeitungen** — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt  
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.  
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,  
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers  
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

## **Vorwort der Schulleitung**

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2018

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## Abstract

Menschen mit kognitiven und kommunikativen Beeinträchtigungen bilden laut Statistiken häufig selbstverletzendes Verhalten aus, welches meist im Kindesalter auftritt, langanhaltend ist und sich lebensbedrohend entwickeln kann.

Die Autorin Jolanda Fehr hat sich in der Bachelorarbeit *«Unterstützte Kommunikation als Hilfsmittel bei herausfordernden Verhaltensweisen»* mit der These befasst, dass der gezielte Einsatz von Unterstützter Kommunikation Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zur Reduzierung herausfordernder Verhaltensweisen verhilft. Dazu werden wichtige Begriffe wie «Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung», «Kommunikation», «Unterstützte Kommunikation» sowie «herausfordernde Verhaltensweisen» definiert. Zusammenhänge zwischen fehlender Lautsprache und herausfordernden Verhaltensweisen werden dargestellt, aus denen Methoden der Unterstützten Kommunikation abgeleitet werden, die Professionelle der Sozialen Arbeit in der Praxis befähigen, herausfordernden Verhaltensweisen konkret begegnen zu können. Nach einer kritischen Abwägung von Chancen und Risiken ergeben sich Voraussetzungen an Fachkräfte sowie Organisationen, die zu gelingender Anwendung von UK und somit zur Reduzierung herausfordernder Verhaltensweisen beitragen. Die Arbeit soll sensibilisieren und die Relevanz von Unterstützter Kommunikation aufzeigen.

## Dank

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei **Stefania Calabrese** für die grosse Unterstützung, die vielen fachlichen Inputs und die Motivation für diesen spannenden Themenbereich bedanken. **Saskia Dimitrijevic** danke ich für die fachlichen Inputs und den wertvollen Erfahrungsschatz im Aufbau der gemeinsamen UK-Fachstelle in der Praxis. Für die fachlichen Inputs ein grosses Dankeschön an **Andrea Alfaré** und **Alberta Hildbrand** und **Meike Müller** für die kompetente Beratung im BA-Coaching. Herzlichen Dank an **Marita Isenmann** für ihren Einsatz, durch den sie es mir ermöglichte, mich im Bereich der Unterstützten Kommunikation aus- und weiterzubilden sowie für das Vertrauen in meine Verantwortung für diese Aufgabe.

**Meiner Familie** für die Geduld, mich im Schreibprozess zu motivieren, für das Aushalten in meiner Zeit des Rückzugs und die positive Art, mich zu unterstützen. **Beatrice Dudek** und **Ursula Güdel** für die wertvolle Unterstützung. Danke an mein tolles **WG-Team und dessen Führung**, die herausfordernden Verhaltensweisen mit so viel Professionalität, Respekt, Liebe und Humor begegnen. Und natürlich **allen Bewohnerinnen und Bewohnern**, die mich durch diese Zeit begleitet haben; von Euch darf ich jeden Tag so viel lernen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b>	<b>IV</b>
<b>Dank</b>	<b>V</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>VI</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>	<b>IX</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>X</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Ausgangslage</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Berufsrelevanz und Motivation</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Adressatenschaft und Zielsetzung</b>	<b>3</b>
<b>1.4 Fragestellungen</b>	<b>4</b>
<b>1.5 Abgrenzung des Themas</b>	<b>4</b>
<b>1.6 Aufbau der Arbeit</b>	<b>4</b>
<b>2. Herausfordernde Verhaltensweisen bei Menschen mit Beeinträchtigung</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Definition kognitive Beeinträchtigung</b>	<b>6</b>
<b>2.2 Definition herausfordernde Verhaltensweisen</b>	<b>9</b>
2.2.1 Entstehung und Auswirkungen herausfordernder Verhaltensweisen	10
2.2.2 Systemökologischer Zugang herausfordernder Verhaltensweisen	11
2.2.3 Kommunikative Funktion herausfordernder Verhaltensweisen	12
<b>2.3 Herausfordernde Verhaltensweisen und kognitive Beeinträchtigung</b>	<b>13</b>
<b>3. Das Konzept der Unterstützten Kommunikation</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Definition Kommunikation</b>	<b>14</b>
<b>3.2 Kommunikation und Beeinträchtigung</b>	<b>17</b>
<b>3.3 Definition Unterstützte Kommunikation</b>	<b>18</b>
3.3.1 Formen der Unterstützten Kommunikation	20
3.3.2 Inhalt, Form, Funktion	21
3.3.3 Die heutige Ausgangslage und Verwendung von unterstützter Kommunikation	22

<b>4. Die Relevanz Unterstützter Kommunikation bei herausfordernden Verhaltensweisen</b>	<b>24</b>
<b>4.1 Die Berücksichtigung von emotionalen Entwicklungsphasen</b>	<b>24</b>
4.1.1 Die emotionale Entwicklung und deren Auswirkungen	24
4.1.2 Die einzelnen Entwicklungsstufen im Überblick	28
<b>4.2 Kommunikative Entwicklung</b>	<b>31</b>
4.2.1 Auswirkung von Beeinträchtigung auf die Sprachentwicklung	31
4.2.2 Entwicklungsstufen der Sprache	33
<b>4.3 Der systemische Blickwinkel auf herausfordernde Verhaltensweisen</b>	<b>35</b>
<b>4.4 Gestörte Kommunikation</b>	<b>36</b>
4.4.1 Gründe für nicht gelingende Interaktion	36
4.4.2 Störungen der wechselseitigen Kommunikation	38
<b>4.5 Herausfordernde Verhaltensweisen und fehlende Lautsprache</b>	<b>41</b>
<b>5. Unterstützte Kommunikation in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung und herausfordernden Verhaltensweisen</b>	<b>43</b>
<b>5.1 Handlungsmöglichkeiten für die sozialpädagogische Arbeit</b>	<b>43</b>
5.1.1 Die Stärken-Perspektive	43
5.1.2 Funktionales Kommunikationstraining	44
5.1.3 Beachtung der Entwicklungsphasen	46
<b>5.2 Prävention und Deeskalation durch UK</b>	<b>50</b>
5.2.1 Multimodale Kommunikation	50
5.2.2 Alternativübersichten	51
5.2.3 Social Storys <sup>©</sup>	52
5.2.4 Comic Strip Conversations <sup>©</sup>	55
5.2.5 Das Ich-Buch	55
<b>5.3 Flankierende Massnahme zu UK: Der TEACCH-Ansatz</b>	<b>56</b>
5.3.1 Ziel und Zweck	56
5.3.2 Anwendung in der Praxis	57
<b>6. Chancen und Risiken von Unterstützter Kommunikation bei herausfordernden Verhaltensweisen</b>	<b>58</b>
<b>6.1 Chancen von Unterstützter Kommunikation bei herausfordernden Verhaltensweisen von Menschen mit Beeinträchtigung</b>	<b>58</b>



6.1.1 Empirische Auswertungen zur Regulierung herausfordernder Verhaltensweisen durch UK	58
6.1.2 Aus Sicht der Mitarbeitenden	59
6.1.3 Aus Sicht der Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung	60
6.1.4 Kompetenzaufbau und Individualität durch UK-Methoden	62
<b>6.2 Risiken von Unterstützter Kommunikation bei herausfordernden Verhaltensweisen von Menschen mit Beeinträchtigung</b>	<b>63</b>
6.2.1 Fehlendes Fachwissen und Nicht-Beherrschen von UK-Methoden	63
6.2.2 Kein Modelling	64
6.2.3 Problematik der Vermittlung: Nicht jedes Hilfsmittel bietet Erfolg	65
6.2.4 Nicht-Beachten der emotionalen Entwicklungsstufen	66
<b>6.3 Voraussetzungen für eine gelingende Anwendung Unterstützter Kommunikation</b>	<b>67</b>
6.3.1 Versorgung und Anpassungen von Hilfsmitteln	67
6.3.2 Die Rolle der Gesprächspartner/innen: ein gutes Gegenüber	68
6.3.3 Modelling - Kein Lernen ohne Vorbild	69
6.3.3 Zeit als Mehraufwand	70
6.3.4 Abbau von Barrieren	70
6.3.5 Organisatorische Ressourcen	71
<b>7. Schlussfolgerungen</b>	<b>72</b>
<b>7.1 Zusammenfassende Erkenntnisse und Auswertung der Fragestellungen</b>	<b>72</b>
<b>7.2 Praxisbezug inkl. Empfehlungen</b>	<b>75</b>
7.2.1 Aneignung von Fachwissen zu herausfordernden Verhaltensweisen und UK	75
7.2.2 Selbstreflexion im Berufsalltag	75
7.2.3 Differenzierte Betrachtungsweise herausfordernder Verhaltensweisen und Kommunikation	76
7.2.4 Motivation und Mut, kreative UK-Methoden auszuprobieren	76
7.2.5 Die institutionelle Ebene verantworten	77
<b>7.3 Ausblick</b>	<b>78</b>
<b>7.4 Schlusswort der Autorin</b>	<b>78</b>
<b>8. Literatur- und Quellenverzeichnis</b>	<b>79</b>
<b>9. Anhang</b>	<b>84</b>

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Titelbild: Eigene Darstellung

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit	5
Abbildung 2: Komplexes Wechselwirkungsmodell ICF	7
Abbildung 3: Verhalten, Handeln, Interaktion, Kommunikation, Sprachliche Kommunikation nach Linke, Nussbaumer & Portmann	15
Abbildung 4: Erweitertes klassisches Kommunikationsmodell nach Shannon und Weaver	16
Abbildung 5: Kommunikationsmodell nach Linke, Nussbaumer & Portmann	18
Abbildung 6: Kommunikationsrad	21
Abbildung 7: Schema der emotionalen Entwicklung von Anton Došen	25
Abbildung 8: Gegenüberstellung Bedürfnispyramide nach Maslow & Phasenmodell emotionale Entwicklung nach Došen	26
Abbildung 9: Entwicklungsstufen von Menschen mit Beeinträchtigung und fehlender Lautsprache	34
Abbildung 10: Darstellung einer Alternativübersicht	51
Abbildung 11: Checkliste Social Stories©	84
Tabelle 1: Unterschiedliche emotionale Entwicklungsschritte nach Došen	27
Tabelle 2: Aggressionsregulation	47
Tabelle 3: Verbale Kommunikation	49
Tabelle 4: Satzarten in Social Stories© Beschreibung	53
Tabelle 5: Satzarten in Social Stories© Beschreibung und Instruktion	54

## Abkürzungsverzeichnis

BehiG	Behindertengleichstellungsgesetz
BRK	Behindertenrechtskonvention
FH	Fachhochschule
HSLU	Hochschule Luzern
ICD	International Statistical Classification of Diseases (International (WHO))
ICF	Classification of Functioning, Disability and Health
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children
UK	Unterstützte Kommunikation
WHO	Weltgesundheitsorganisation

# 1. Einleitung

«Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt»

(Ludwig Wittgenstein, 2006; zit. in Dorothea Lage, 2006, S.13)

Kommunikation gilt als Grundbedürfnis von Menschen und ist für die Lebensqualität zentral. Sie dient als Basis zur Entwicklung, Selbstbestimmung und Partizipation. Ersetzende und ergänzende Kommunikationshilfsmittel zeigen sich für erwachsene nichtsprechende Menschen als notwendig (Etta Wilken, 2010, S.1). Das frustrierende Gefühl, sich nicht äussern zu können oder sich nicht verstanden fühlen, bietet die Basis zur Entstehung herausfordernder Verhaltensweisen (Stefania Calabrese, 2006, S. 174). In der vorliegenden Bachelorarbeit sollen Zusammenhänge zwischen fehlenden Kommunikationsmitteln und herausfordernden Verhaltensweisen geklärt werden, um anhand von UK-Methoden im stationären Wohnbereich erwachsenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausfordernden Verhaltensweisen professionell zu begegnen. Unter Abwägung von Chancen und Risiken der UK erhalten Professionelle klare Handlungskompetenzen zur Vertiefung der Thematik.

## 1.1 Ausgangslage

Nach Artikel 24 Abs. 3 der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) hat jeder Mensch ein Recht auf Kommunikation. Auch wenn Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und fehlender Lautsprache oft die Anwendung von UK nur teils zugetraut wird, belegen Forschungen aus Prozess- und Differenzialdiagnostik, dass sie mehr verarbeiten, aufnehmen und verstehen als angenommen (Barbara Fornefeld, 2003; zit. in Calabrese, 2006, S. 175). Laut Calabrese (2006) können herausfordernde Verhaltensweisen Ergebnis gescheiterter Kommunikation oder als Kommunikationsversuch verstanden werden (S. 174). Ein Defizit an Kommunikation kann weiter bekräftigt werden durch ein Umfeld, in welchem wenig Kommunikation stattfindet. Gründe dafür können distanzierte Begegnungen sein, weil Angst vor Aggressionen herrscht, die Kommunikationsbeeinträchtigung irritiert oder herausfordernden Verhaltensweisen mit exkludierenden Massnahmen entgegengewirkt wird.

Durch solche Massnahmen entsteht ein kontaktarmes Umfeld, welches zum Ausschluss führen kann (Calabrese, 2006, S. 175). Es zeigt sich somit die Notwendigkeit, dass im Bereich der Sonderpädagogik die speziellen Bedürfnisse benannt und für Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen entsprechende Hilfsmittel genutzt werden (Wilken, 2010, S. 1).

## 1.2 Berufsrelevanz und Motivation

Aus der beschriebenen Ausgangslage ergibt sich die Motivation der Autorin zu dieser Thematik. Durch ihre mehrjährige Erfahrung in verschiedenen Institutionen und Bereichen der stationären Behindertenhilfe wurde der Schwerpunkt der Kommunikation sehr deutlich. Viele Menschen in den Einrichtungen konnten sich nicht über Lautsprache verständigen. Einige von ihnen konnten sich auch auf keine andere Weise ausdrücken. Beobachtungen der Autorin zeigten ihr die Hilflosigkeit gewisser Menschen, die ihre Bedürfnisse nicht äussern konnten. Oft entstanden Missverständnisse und Frustration auf Seiten der Betroffenen wie auch bei Mitarbeitenden, wenn Gesagtes nicht verstanden wurde. Auf Grund dieser Beobachtungen möchte sich die Autorin intensiv mit der Thematik befassen und zu den Hintergründen fehlender Kommunikation und herausfordernden Verhaltensweisen einen verstehenden Zugang schaffen.

Im Berufskodex «Soziale Arbeit Schweiz» von AvenirSocial (2010), werden die Leitidee und das Menschenbild im Punkt 4.1 wie folgt beschrieben: *«Alle Menschen haben Anrecht auf die Befriedigung existenzieller Bedürfnisse sowie auf Integrität und Integration in ein soziales Umfeld. Gleichzeitig sind Menschen verpflichtet, andere bei der Verwirklichung dieses Anrechts zu unterstützen»* (S. 6). In Bezug auf Kommunikation verpflichtet dies Professionelle der Sozialen Arbeit, Menschen mit fehlender Lautsprache so zu unterstützen, dass sie ihre Bedürfnisse befriedigen können und in ein soziales Umfeld integriert werden. Diese Forderung verlangt auch die Auseinandersetzung mit herausfordernden Verhaltensweisen, welche oft in Konflikt mit sozialen Werten und Normen stehen. Der Berufskodex «Soziale Arbeit Schweiz» von AvenirSocial (2010) äussert sich zudem im Artikel 8 zur Menschenwürde und zu den Menschenrechten. Professionelle der Sozialen Arbeit achten demnach die Rechte der Menschen sowie die Grundwerte der Gleichheit, Freiheit und Gerechtigkeit und handeln danach. Für Menschen mit

Beeinträchtigungen können Kommunikationsschwierigkeiten grosse Hindernisse darstellen, welche bei Missverständnissen negative Folgen hervorrufen können (Gülcan Akkaya, Eva Maria Belser, Andrea Egbuna-Joss & Jasmin Jung-Blattmann, 2016, S. 148). Sprachliche Missverständnisse können herausfordernde Verhaltensweisen begünstigen.

Im Artikel 9 der BRK werden die Mitgliedstaaten dazu verpflichtet, Menschen mit Beeinträchtigungen den Zugang zu Kommunikation und Information zu ermöglichen, einschliesslich Kommunikationssystemen und Informationstechnologien. Dieser Zugang stellt eine Voraussetzung für die selbstbestimmte Lebensführung und die Partizipation an der Gesellschaft dar. Durch die verschiedenen Formen von Beeinträchtigungen sollen Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten individuell angepasst werden (Gülcan Akkaya, et al., 2016, S.148). Um Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen professionell zu begleiten, wird die Professionalisierung und Generalisierung von UK als elementar erachtet. Vorliegende Arbeit soll also Professionelle sensibilisieren, dass es Kommunikationsförderung dringend aufzuwerten gilt.

### **1.3 Adressatenschaft und Zielsetzung**

Die sozialpädagogische Praxis soll eine Orientierung erhalten, wie nichtsprechende Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausfordernden Verhaltensweisen mit Hilfe der Unterstützten Kommunikation (UK) ein selbstbestimmtes Leben führen können. Daher richtet sich die vorliegende Arbeit besonders an Fachpersonen der Sozialpädagogik im Bereich der Behindertenhilfe. Sie soll aber auch Interessierten aus anderen Fachbereichen oder Angehörigen einen Einblick geben und sensibilisieren. Die Arbeit soll auf der Handlungsebene konkrete Hilfestellungen für Professionelle der Sozialpädagogik liefern, um Teams zu befähigen, UK anzuwenden und herausfordernde Verhaltensweisen präventiv und deeskalierend zu reduzieren.

## 1.4 Fragestellungen

Für die vorliegende Bachelorarbeit ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wie werden herausfordernde Verhaltensweisen bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung definiert? Was beinhaltet das Konzept der UK?
- Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen UK und herausfordernden Verhaltensweisen?
- Mit welchen Methoden der UK kann die sozialpädagogische Praxis herausfordernden Verhaltensweisen konkret begegnen?
- Wo liegen Chancen und Risiken des Konzeptes «UK» in Bezug auf herausfordernde Verhaltensweisen?

## 1.5 Abgrenzung des Themas

Nicht untersucht werden spezifische Beeinträchtigungen im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen. Es wird von kognitiven Beeinträchtigungen ausgegangen, um viele Menschen als Zielpublikum und für die Methodik der UK mit einzubeziehen. Kommunikation wird nur in Bezug auf UK definiert. Zudem werden keine organisationsspezifischen Hintergründe beleuchtet, wie UK in der Praxis implementiert wird, sondern nur auf der Praxisebene im direkten Umgang mit Menschen, die herausfordernde Verhaltensweisen zeigen.

## 1.6 Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst die relevantesten Begriffe definiert. Dabei werden Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausfordernden Verhaltensweisen erklärt. Weiter wird der Begriff der Kommunikation genauer geschildert. Mit einer kurzen Einleitung zur Kommunikation in der allgemeinen Anwendung wird eine Überleitung zu Menschen mit einer Beeinträchtigung und Unterstützter Kommunikation hergestellt. In einem weiteren Schritt wird im Kapitel 4 die Relevanz von UK bei herausfordernden Verhaltensweisen beschrieben, indem Zusammenhänge von herausfordernden Verhaltensweisen und UK dargelegt werden. Im fünften Kapitel werden die Handlungsmöglichkeiten erläutert. Dazu werden Präventions- und Interventionsmöglichkeiten aufgezeigt. Im sechsten Kapitel werden die Chancen, Risiken und Voraussetzungen von UK dargelegt. Die Arbeit

schliesst mit dem Auswerten der Fragestellungen, den Empfehlungen für die Praxis und einem Ausblick ab (siehe Abbildung 1).

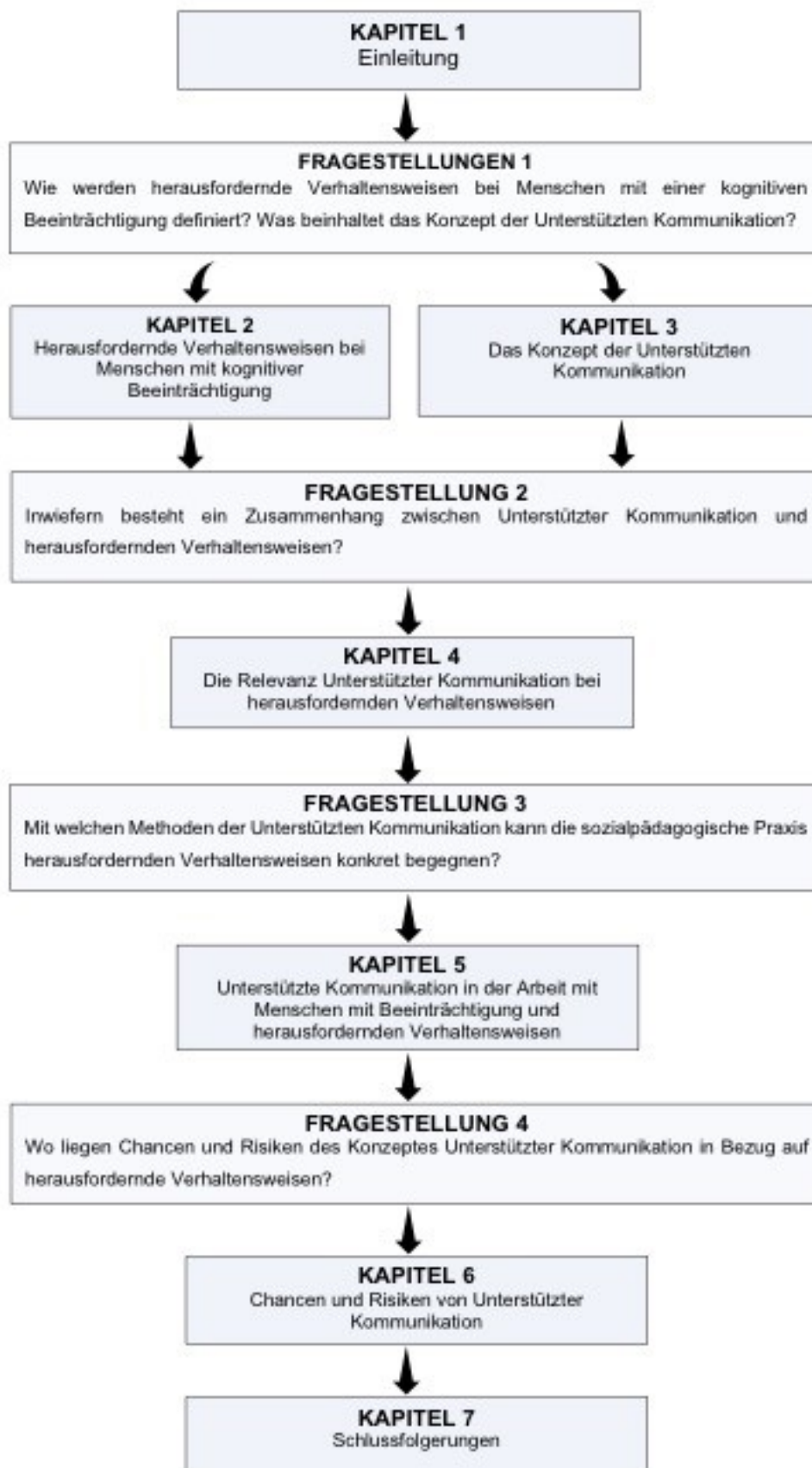


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit (Quelle: Eigene Darstellung, 2018)



## 2. Herausfordernde Verhaltensweisen bei Menschen mit Beeinträchtigung

Herausfordernde Verhaltensweisen zeigen sich auf unterschiedliche Arten. Um diese genauer zu definieren, wird zuerst der Begriff der kognitiven Beeinträchtigung erläutert.

### 2.1 Definition kognitive Beeinträchtigung

In der fachlichen Diskussion bestehen verschiedene Definitionen und Aussagen zum Begriff der kognitiven oder geistigen Beeinträchtigung oder Behinderung. Im folgenden Kapitel werden diese Definitionen gegenübergestellt und geklärt.

In Artikel 1, Satz 2 der Behindertenrechtskonvention (BRK), 2014 von der Schweiz ratifiziert, werden Menschen mit Behinderungen wie folgt definiert: *«Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können»*. Ähnlich wird der Begriff im Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen, auch Behinderten-gleichstellungsgesetz (BeHiG), im Art. 2, Abs. 1 definiert. Darin wird dem Menschen mit Behinderung eine wahrscheinlich bleibende psychische, physische oder geistige Beeinträchtigung zugeschrieben, welche den Alltag, das Pflegen von Kontakten, die Fortbewegung oder die Erwerbsmöglichkeiten erschweren oder unmöglich machen. Beide gesetzlichen Definitionen erwähnen die Beeinträchtigungen, welche langfristig als Barrieren funktionieren und den Menschen die Teilhabe an der Gesellschaft, an sozialen Kontakten, der Mobilität oder der Berufswelt erschweren.

Der Begriff «geistige Behinderung» wird auf die Zeit in den 1950er-Jahren zurückgeführt, in welcher er von der Elternvereinigung Lebenshilfe eingeführt wurde. Durch die Einführung des neuen Fachbegriffs sollten Begriffe wie «Idiotie», «Blödsinn» oder «Oligophrenie» abgelöst werden. Menschen, die eine geistige Behinderung aufweisen, zeigen in der Regel nicht nur Beeinträchtigungen des Entwicklungsprozesses, sondern auch Hirnschäden und damit verknüpfte, nicht vollständig entwickelte kognitive Fähigkeiten. Solche Hirnschädigungen können

durch pränatale, sowie perinatale oder postnatale Komplikationen entstehen. Durch die unterschiedlichen Auswirkungen dieser Schäden, die in der Entwicklung von Menschen mit Beeinträchtigung auf verschiedenen Ebenen entstehen, werden sie häufig «mehrfach behindert» genannt (Georg Theunissen, 2008, S. 9).

Jacques Heijkoop (2011) betont, dass Menschen mit geistiger *Behinderung* im Grunde ein ganz normales Leben führen. Ihre Lebensumgebung ist meist nicht die einer normalen Gesellschaft, sondern wird an ihre Bedürfnisse angepasst (S. 15). Theunissen (2008) lehnt sich in seiner Definition geistiger Behinderung an die Weltgesundheitsorganisation (WHO) an, die nach ICD-10 geistige Behinderung als «Intelligenzminderung» definiert. Dabei wird geistige Behinderung unter der Rubrik der psychischen Störungen verortet, was er kritisch hinterfragt (S. 10). Um den Fokus auf die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt zu legen und Behinderung nicht nur als personenbezogen zu werten, wird nun die International Classification of Functioning (ICF) genauer beschrieben.

Laut Calabrese wird durch die ICF die Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt fokussiert (siehe Abbildung 2) (Calabrese, 2017, S. 21).

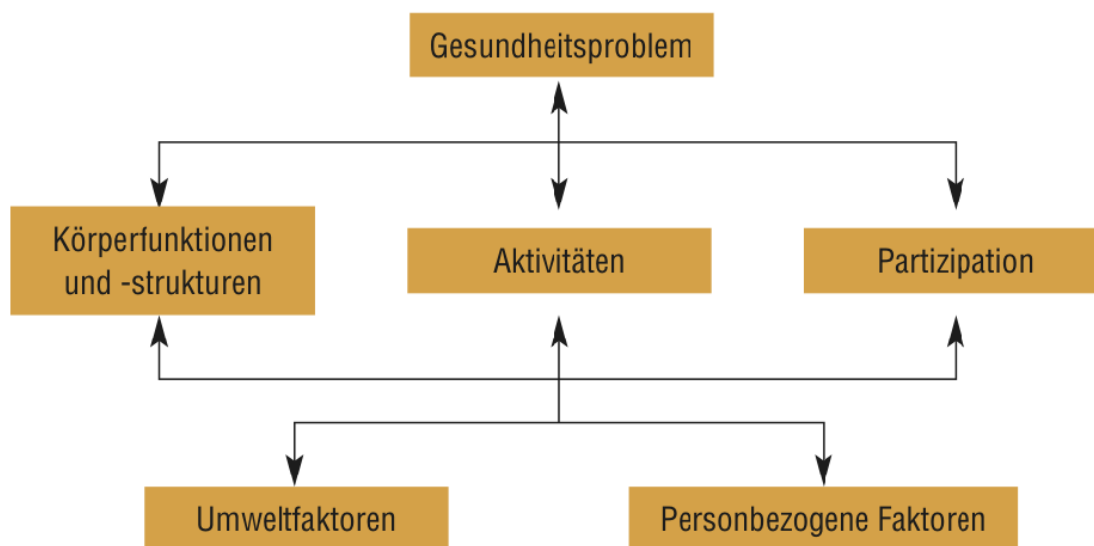


Abbildung 2: Komplexes Wechselwirkungsmodell ICF (Quelle: Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, 2005)

Das Deutsche Institut für medizinische Dokumentation und Information (2005) geht von einem mehrdimensionalen Zugang zum Begriff «Beeinträchtigung» aus. Demnach steht Behinderung als Überbegriff für Beeinträchtigungen in physischen Strukturen und Funktionen sowie in Aktivitäten und im gesellschaftlichen Bereich der Partizipation. Diese drei Bereiche beeinflussen einander sowie die Umwelt- und personenbezogenen Faktoren. Die ICF fokussiert sich dabei auf die Wechselwirkung all dieser Bereiche und orientiert sich nicht nur an Defiziten, sondern macht auch Ressourcen sichtbar (Lienhard-Tuggener, 2004; zit. in Calabrese, 2017, S. 20).

Der Begriff geistige Behinderung wird oft diskutiert. Georg Feuser äussert: «Wir wissen heute nicht einmal entfernt objektiv, was Geist ist, geschweige denn, was eine Behinderung des Geistes oder am Geist ist» (Feuser, 1995; zit. in Calabrese, 2017, S. 22). Auch betroffene Menschen äussern sich zum Begriff, indem sie sagen, dass wenn Menschen «in ihrem Geist behindert» genannt werden, sie persönlich abgewertet werden (Fornefeld, 2013; zit. in Calabrese, 2017, S. 22). Fornefeld spricht zudem von kognitiver Beeinträchtigung, wenn sich Menschen nicht oder nur unzureichend für ihre Bedürfnisse einsetzen und nicht verbal ausdrücken können sowie stark auf die Unterstützung von Bezugspersonen angewiesen sind (Fornefeld, 2008; zit. in Heinz Sevenig & Hildergard Christ, 2016, S. 9).

Mit dem Fehlen der Definition des Begriffes «Geist» und den Aussagen Betroffener wird in dieser Arbeit von kognitiver Beeinträchtigung gesprochen. Beeinträchtigung wird anstelle von Behinderung verwendet. Behinderung darf laut Roland Stein nicht nur personenbezogen gesehen werden. Trotzdem wird häufig von Menschen mit Behinderung gesprochen. Er merkt an, dass ein Mensch selbst nicht behindert ist. Die jeweilige Lebenssituation ist für die Behinderung verantwortlich, da sie durch Beziehungen und Zusammenhänge entsteht (Stein, 2006; zit. in Calabrese, 2017, S. 21).

## 2.2 Definition herausfordernde Verhaltensweisen

Bereits in den 1990er Jahren hat sich der Begriff «challenging behaviour», der von der Association for People with Severe Handicaps entstanden ist, im englischen Sprachraum etabliert. In deutschsprachigen Gebieten hat sich der Begriff der «herausfordernden Verhaltensweisen» noch wenig durchgesetzt. Anstelle davon wird eher von Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen ausgegangen, welche sich durch fremd- oder selbstverletzendes Verhalten oder Sachbeschädigungen zeigen (Christian Schanze, Tanja Sappok & Martina Kehrle, 2014; zit. in Calabrese, 2017, S. 22). Als Auffälligkeiten bei Erwachsenen nennt Theunissen (2017) Verhaltensweisen, welche im Alltag auftreten. Dies können Situationen sein, in welchen eine Person in der Öffentlichkeit schreit, umherspringt, sich selbst oder andere Personen schlägt, sich fremden Menschen aufdrängt, bespuckt, oder sich selbst entkleidet, um Aufsehen zu erregen. Weiter werden auch introvertierte Verhaltensweisen, wie Isolation und keine Aussenkontakte als auffällig betrachtet (S.85).

Auch Clemens Hillenbrand (2008) beschreibt die Verhaltensstörung (S.29). Verschiedene Begriffe, wie «erziehungs- und gemeinschaftsschwierig», «moralisch schwachsinnig», «sozial fehlangepasst» und «verhaltensgestört oder -auffällig» werden genannt, welche Bezug zu einem sozialen System haben. Denn nur wenn dieser soziale Aspekt vorhanden ist, bestehen auch explizite oder implizite Werte und Normen. Erst durch diese werden Verhaltensweisen als auffällig betrachtet oder akzeptiert (Bach 1989; zit. in Hillenbrand, 2008, S. 29). Von Betreuenden oder Angehörigen wird eine Verhaltensweise oft als herausfordernd dargestellt, wobei meist unklar bleibt, für wen sie problematisch ist (Bo Hejlskov Elvén, 2015, S. 15). Unabhängig von gesellschaftlichen Werten und Normen definiert Eric Emerson (2001) herausfordernde Verhaltensweisen wie folgt:

Kulturell abweichendes Verhalten von einer solchen Intensität, Häufigkeit oder Dauer, dass die physische Sicherheit der betreffenden Person selbst oder von anderen gefährdet ist; oder Verhalten, das die Person stark in der Nutzung öffentlicher Orte oder Dienstleistungen einschränkt oder dazu führt, dass sie davon ausgeschlossen wird. (Emerson, 2001; zit. in Elvén, 2015, S.15 - 16)

Diese Definition weist auf die Tatsache hin, dass herausfordernde Verhaltensweisen einerseits mit Sicherheit mit der Person selbst wie auch mit ihrem Umfeld zusammenhängt sowie den Ausschluss aus der Gesellschaft begünstigt. Herausfordernde Verhaltensweisen stehen oft in Bezug zu Handlungen wie Fremd- und Selbstverletzung oder Sachbeschädigungen. Kritisch zu reflektieren bleibt, dass auch passive, apathische sowie introvertierte Verhaltensweisen als herausfordernde Verhaltensweisen beachtet werden sollen. Denn auch solche Verhaltensweisen des Rückzugs können problematische Auswirkungen aufweisen (Calabrese, 2016, S. 30). Im Internetblog idiotenspeak.ch (2017) schreiben drei junge Männer im Autismus-Spektrum aus ihrer Sicht eine Definition zu Verhalten:

Für jedes Verhalten gibt es Gründe: eine Schwierigkeit wie zuviel sensorische Inputs, Störungen der Aufmerksamkeitslenkung, oder Probleme bei Synchronisation und Koordination. Ein Verhalten ist häufig auch ein Versuch, eine Schwierigkeit zu kompensieren oder ihren Auswirkungen aus dem Weg zu gehen. [sic!]. (el hombre, Sokrates & Querdenker, 2017)

Verhalten zeigt sich demnach auch als Reaktion auf eine auftretende Schwierigkeit, die von innen aber auch von äusseren Systemen abhängig sein kann.

### **2.2.1 Entstehung und Auswirkungen herausfordernder Verhaltensweisen**

Auf die Frage, warum sich Menschen selbst oder andere verletzen, gibt es wohl keine klare Antwort. So unterschiedlich der Personenkreis herausfordernden Verhaltens ist, kann auch nicht von einer einzigen Ursache gesprochen werden. Die Aufmerksamkeit wird viel eher auf das Entstehen und Beibehalten des herausfordernden Verhaltens gelegt, woran physische, psychologische und soziale Faktoren beteiligt sind. Dabei spielen auch die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt eine zentrale Rolle (Pia Bienstein & Andreas Warnke 2013; zit. in Bienstein & Johannes Rojahn; 2013, S. 56).

Für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung oder einer kommunikativen Beeinträchtigung zeigt sich ein erhöhtes Risiko, dass die betroffene Person herausfordernde Verhaltensweisen zeigt. Auf der psychologischen Ebene kann das Verhalten eines Menschen mit kognitiven oder kommunikativen Beeinträchtigungen eine Überforderung mit negativen Lebenssituationen zu tun haben. Als soziale Faktoren, die herausforderndes Verhalten begünstigen, zählen personelle oder

materielle Bedingungen aus dem Umfeld, welche auf die betroffene Person einwirken und dadurch die Entwicklung und das Verhalten beeinflussen (ebd.). Anton Došen nennt herausforderndes Verhalten als Resultat einer schwierigen Kommunikation von Mensch und Umwelt (Došen, 2010; zit. in. Bienstein & Rojahn, 2013, S. 56). Stossen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Alltag an ihre Grenzen, in dem sie durch innere oder äussere Anforderungen überfordert werden, tritt herausforderndes Verhalten mit hoher Wahrscheinlichkeit auf (Thomas Jans, Yesim Taneli & Andreas Warnke, 2012; zit. in Bienstein & Rojahn, 2013, S. 56).

Kognitive Beeinträchtigungen der Wahrnehmung, Konzentration, Informationsverarbeitung oder das Abschätzen von Konsequenzen bereiten den betroffenen Menschen Schwierigkeiten, den sozialen Anforderungen gerecht zu werden. Zusätzlich erschweren sprachliche Beeinträchtigungen das Gefühl von Selbstwirksamkeit. Ob und wie herausfordernde Verhaltensweisen auftreten, hängt entsprechend von den individuellen sozialen, physischen und psychologischen Faktoren ab und steht in der Wechselwirkung mit Charaktereigenschaften, Lernerfahrungen und der Umwelt der einzelnen Person (Bienstein & Warnke, 2013, S. 57).

### **2.2.2 Systemökologischer Zugang herausfordernder Verhaltensweisen**

Einig sind sich die Autoren, dass der Begriff der herausfordernden Verhaltensweisen nicht wertende Eigenschaften aufweisen soll. Hillenbrand (2008) betont, dass es nicht primär um die Person und deren Charaktereigenschaften geht, sondern vielmehr um die zusammenwirkenden Problemlagen, welche sich in Verhaltensweisen zeigen (S.29). Anders als der Begriff «Verhalten», welcher personengebunden ist, sind Verhaltensweisen kontextorientiert, was bedeutet, dass situative, relationale und funktionale Einflüsse hinzukommen (Georg Feuser, 2008; zit. in. Calabrese, 2016, S. 30). Laut Calabrese (2016) sind personenbezogene Haltungen für herausfordernde Verhaltensweisen zu einseitig. Vielmehr soll die Umwelt als behindernder Faktor miteingeschlossen werden, um Verhaltensweisen zu verstehen und mehr Möglichkeit zu pädagogischem Handeln zu bieten (S. 29). Zur Umwelt zählen soziale Kontakte, kommunikative Bedingungen, räumliche Faktoren sowie strukturelle Bedingungen von Angeboten (Calabrese, 2016, S. 30). Daraus resultiert die Forderung, personenbezogene Begrifflichkeiten wie «Verhaltens-

auffälligkeit», «-störung» oder «-problem» durch herausfordernde Verhaltensweisen zu ersetzen (Friedrich Dieckmann, Gerhard Haas & Brigit Bruck, 2007; zit. in Calabrese, 2016, S. 29). Laut Calabrese (2016) kann durch die Verwendung der neuen Begrifflichkeit die Situation genauer beleuchtet werden, woraus Handlungsansätze entstehen können (S. 31).

Um auf die wichtigen Aspekte der Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt hinzuweisen und ein Verhalten nicht als personengebunden oder problematisch anzusehen, wird in dieser Arbeit von Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen gesprochen. Denn laut Elke Weik zeigen die sprachlichen Darlegungen nicht die Realität, sie erschaffen eine Wirklichkeit, indem sie auf persönliche Wahrnehmung und das Handeln Einfluss haben können (Weik, 1996; zit. in Calabrese, 2016, S. 31).

### **2.2.3 Kommunikative Funktion herausfordernder Verhaltensweisen**

Nach der systemischen Sichtweise zeigen Carr et al. auf, dass Erklärungen für herausfordernde Verhaltensweisen immer interdisziplinär betrachtet werden müssen, um Erfolg im pädagogischen Handeln zu erzielen. Personen, die mit herausfordernden Verhaltensweisen zu tun haben, sollen sensibilisiert werden, denn Verhalten kann auf verschiedene Weisen erklärt werden (Edward Gary Carr et al., 2000; zit. in Theunissen, 2005, S. 77). Eine allgemeine Erklärung für Frustration und Aggression nennt Peter Brezovsky, indem herausfordernde Verhaltensweisen bei Frustration und Wut auftreten und in selbstverletzendem Verhalten münden (Brezovsky, 1985; zit. in Theunissen, 2005, S. 78). Aggressionen können aber auch durch Überforderungen entstehen, welche sich in herausfordernden Verhaltensweisen als Hilferuf zeigen. Ähnlich zeigt sich die Verhaltensweise in der Zuwendungshypothese als Mittel, Zuwendung anhand von Kommunikation oder emotionaler Wertschätzung zu erhalten. Die Verhaltensweise resultiert in dieser Hypothese aus einem kommunikativen Mangel oder einer gestörten, wechselseitigen Kommunikation (Theunissen, 2005, S. 79).

Kognitiv beeinträchtigte Menschen versuchen, durch herausfordernde Verhaltensweisen mit anderen Personen zu kommunizieren (Kane & Hettinger, 1997, Carr et al., 2000; zit. in Theunissen, 2005, S. 82). Es besteht die Möglichkeit, dass ein Defizit

von Kommunikation kompensiert wird. Weiter wird diskutiert, dass den Betroffenen eine alternative Kommunikationsform, um zu handeln, fehlt. Eine alltagsnahe Förderung der kommunikativen Fähigkeiten ist unabdingbar (Vera Bernhard-Opitz et al., 1988, Mark Durand, 1986; zit. in Theunissen, 2005, S. 83). Herausfordernde Verhaltensweisen nehmen eine relevante Rolle als Funktion ein, sich auf eine mögliche Weise auszudrücken.

### **2.3 Herausfordernde Verhaltensweisen und kognitive Beeinträchtigung**

Institutionen, in denen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung leben oder arbeiten, werden oft mit herausfordernden Verhaltensweisen konfrontiert (Dieckmann & Haas, 2007; zit. in Calabrese, 2014, S. 42). Empirische Studien belegen, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen häufiger herausfordernde Verhaltensweisen wie Fremd- und Selbstverletzung zeigen als Menschen ohne Beeinträchtigung (Schanze, Sappok, Kehrle, 2014; zit. in Calabrese & Pia Georgi-Tscherry, 2018, S. 4). Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sind höheren Belastungen wie ein hoher Grad an Fremdbestimmung, Missbräuchen und Traumatisierungen ausgesetzt, was dazu führt, dass sie eher herausfordernde Verhaltensweisen zeigen (Schanze, 2014; zit. in Calabrese, 2017, S. 29). In der Resilienzforschung wird darauf aufmerksam gemacht, dass Menschen mit Beeinträchtigung weniger resilient sind, da für die Entwicklung von Schutzfaktoren, wie Kommunikationskompetenzen oder ein positives Selbstwertgefühl, kognitive Fähigkeiten bedeutsam sind. Die fehlende Resilienz kann in belastenden Situationen zu herausfordernden Verhaltensweisen führen (Theunissen, 2011; zit. in Calabrese, 2017, S. 30).

Herausfordernde Verhaltensweisen sollen aber keineswegs nur auf der personalen Ebene beleuchtet werden, sondern als eine Wechselwirkung des Individuums und seiner sozialen Umwelt (Došen, 2010; zit. in Calabrese, S. 30). Zwischen 30 - 50% der Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zeigen herausfordernde Verhaltensweisen, eine Zunahme wird zudem beobachtet (Jacques Heijkoop, 2007; zit. in Calabrese, 2014, S. 42). Aufgrund dieser Untersuchungen zeigt sich die Relevanz, herausfordernde Verhaltensweisen bei Menschen mit Beeinträchtigung zu verstehen und geeignete Lösungsansätze zu finden.



## 3. Das Konzept der Unterstützten Kommunikation

Um in späteren Kapiteln den Zusammenhang von Unterstützter Kommunikation (UK) und herausfordernden Verhaltensweisen erkennen zu können, werden die grundlegenden Definitionen von Kommunikation, welche einen Einfluss auf Menschen mit Beeinträchtigung oder herausfordernden Verhaltensweisen aufzeigen, beleuchtet. Danach wird die UK anhand von Definitionen, Zielgruppen, der Entstehung sowie der heutigen Situation erläutert.

### 3.1 Definition Kommunikation

Kommunikation als Begriff wird unterschiedlich definiert. Eine der wohl bekanntesten Aussagen über Kommunikation machte Paul Watzlawick (2011) mit derer Darstellung in einem seiner metakommunikativen Axiome: «Man kann nicht nicht kommunizieren» (S. 60). Er merkt an, dass es bei inhaltlichen Aspekten von Kommunikation nicht nur um Wortlaute geht, sondern um jegliche Formen paralinguistischer Phänomene. Diese beinhalten nebst der lautsprachlichen Äusserung auch die Körperhaltung, körperliche Ausdrucksbewegungen, Lachen, den Tonfall und die Geschwindigkeit der Stimme. Kommunikation bedeutet in diesem Kontext Verhalten aller Art. Auch Reaktionen wie Schweigen haben Mittelungscharakter, indem sie das Gegenüber beeinflussen und sind als Kommunikation zu werten (Watzlawick, 2011, S. 58).

Die Pragmatik, eine Untertheorie der Linguistik, wird als Sprach-Handlungs-Theorie definiert, welche sich mit der Sprach- und Kommunikationstheorie sowie mit dem menschlichen Handeln befasst (Lage, 2006, S. 26). In der pragmatischen Subtheorie der Linguistik wird Kommunikation mit vier weiteren Unterthemen wie Verhalten, Handeln, Interaktion und sprachlicher Kommunikation klar definiert (Angelika Linke, Markus Nussbaumer und Paul R. Portmann, 1996; zit. in Lage, 2006, S. 25). Verhalten stellt eine Form der Existenz eines Organismus in Bezug auf sein physisches und psychisches Sein in der sozialen und sachlichen Umwelt dar. Sobald menschliches Verhalten zweckbestimmt wird, muss der Begriff als Handeln definiert werden. Eine Interaktion entsteht dann, wenn das Handeln zwischen Personen stattfindet und zu sozialem Handeln wird. Linke, Nussbaumer und Portmann (1996)

verweisen darauf, dass Interaktion nicht immer Kommunikation ist. In der Kommunikation muss die Handlung symbolisch sein, was bedeutet, dass Gespräche inhaltlich nicht nur im jetzigen Augenblick stattfinden können, sondern auch auf einen Inhalt ausserhalb der aktuellen Situation verweisen können. Die sprachliche Kommunikation wird in zwei Kategorien eingeteilt, in die nonverbale und die verbale Kommunikation (Linke, Nussbaumer & Portmann, 1996; zit. in Lage, 2006, S. 26). Die nonverbale Kommunikation steht immer in Bezug auf die verbale Kommunikation (siehe Abbildung 3) (Habermas, 1974; zit. in Lage, 2006, S. 26).

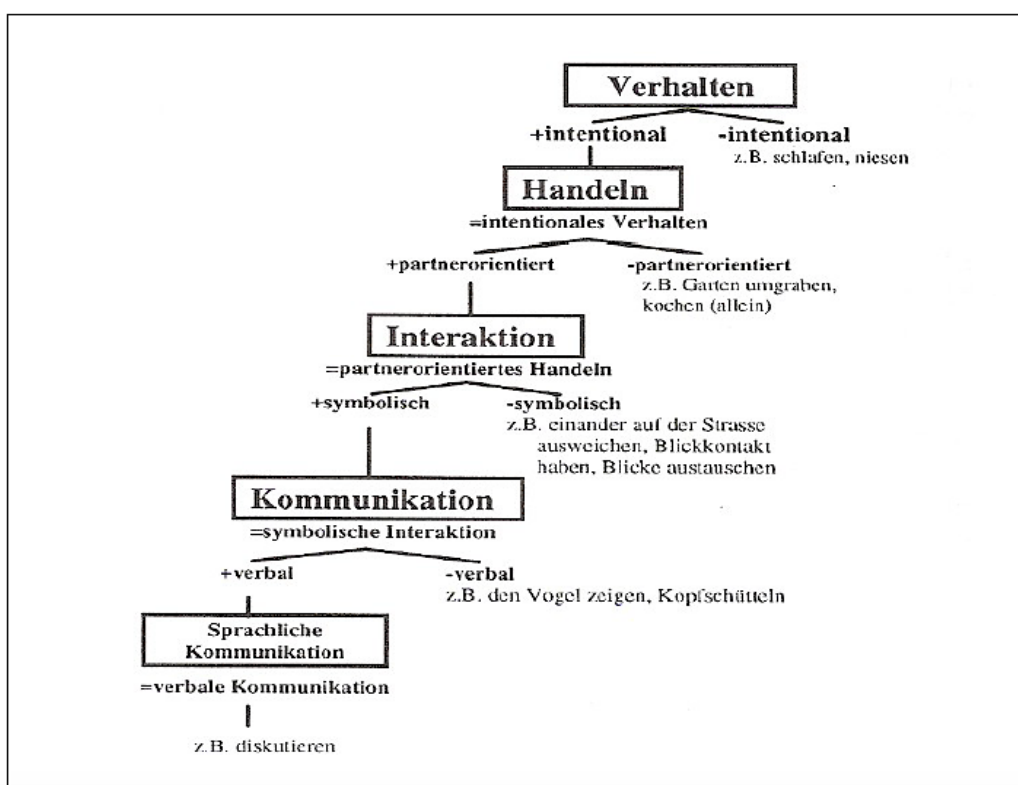


Abbildung 3: Verhalten, Handeln, Interaktion, Kommunikation, Sprachliche Kommunikation nach Linke, Nussbaumer & Portmann (Quelle: Gregor Renner, 2004, S. 125)

Lage (2006) definiert Kommunikation als symbolisches Zeichensystem, welches über komplexe Strukturen verfügt. Für eine gelingende Kommunikation werden Sprachsysteme wie die Laut- oder Schriftsprache, Gebärdensprache oder Symbolsysteme benötigt. Die Sprache trägt kulturell auch zur Identitätsbildung bei (S. 27). Kommunikation wird durch verschiedene Sinneskanäle produziert und aufgenommen. Bei der Lautsprache wird verbal produziert und durch Hören wahrgenommen, die schriftliche Sprache wird grafisch geschrieben und visuell

gelesen. Die Gebärdensprache wird dreidimensional und durch Mimik und Gestik dargestellt und visuell verstanden. Laut Lage (2006) ist Sprache ohne die Verwendung von Symbolsystemen im Sprechhandeln nicht verständlich (S.27).

In den 1940er Jahren wurde durch Claude E. Shannon und Warren Weaver eines der als Klassiker angesehenen Kommunikationsmodelle zur technischen Sprachübertragung entwickelt. Das Modell war zu Beginn technisch ausgeführt, da es aus der Informationstheorie kam. Es befasst sich mit der Übertragung von Informationen durch Sendung und Empfang und nicht mit dem Inhalt der Information. Die Informationsquelle wird durch ein Sendegerät als Signal gesendet. Dabei wird die Nachricht durch einen Kanal gesendet und kodiert, wobei sie nach der Dekodierung entschlüsselt und empfangen werden kann. Umgesetzt in die Lautsprache bedeutet dies, dass das Gehirn als Nachrichtenquelle fungiert, die Stimmbänder als Signal zur Sendung werden und durch den Luftkanal von der anderen Person empfangen werden. Dass in diesem Prozess keine Störungen auftreten, muss für eine gelingende Übertragung der Nachricht eine hohe Aufmerksamkeit beider Personen vorhanden sein und die Zeichensysteme müssen sich entsprechen, konkret, es muss die Sprache gesprochen werden, die von beiden Seiten verstanden wird (siehe Abbildung 4) (Rainer Schützeichel, 2015, S. 21).

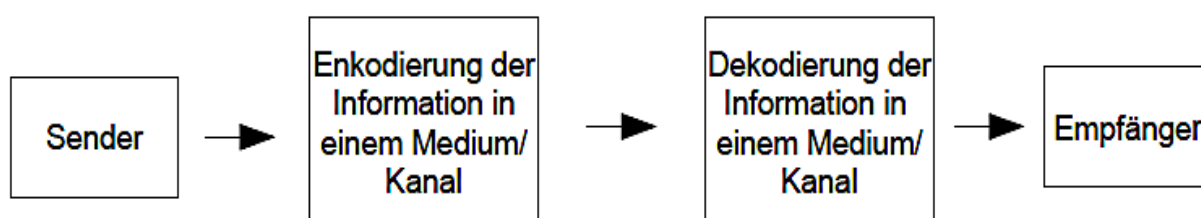


Abbildung 4: *Erweitertes klassisches Kommunikationsmodell nach Shannon und Weaver (Quelle: Schützeichel, 2015, S. 21)*

Kommunikation weist viele technische und emotionale Eigenschaften auf. Laut Lage (2006) ist Kommunikation dann als Erfolg zu werten, wenn das Gesagte der einen Person so interpretiert wird, wie es gemeint war und darauf eine Reaktion stattfindet (S.28).

## 3.2 Kommunikation und Beeinträchtigung

Sprache ist die tollste sache der welt. Nichts ist damit vergleichbar. Sie überhaupt macht die welt, in der wir leben. Das ist ganz wichtig, dass alle menschen lernen damit umzugehen. Ich weiss, dass alle menschen das lernen können. Es ist nicht schwierig, sprache nutzen zu lernen. Niemand ist dafür zu behindert. Das sind nur ausreden von leuten, die nicht wissen, wie man kommunikation richtig aufbaut mit uns idioten. Es wird auch immer wieder gesagt, dass zum beispiel autisten metaphern nicht verstehen. Wenn wir die chance bekommen, in der sprachwelt zu leben wie andere, lernen wir alle sprachebenen. Mehr sogar. Wir müssen nämlich mit mehr ausdrucksmiteln zurechtkommen und immer übersetzen von idiotisch auf normatisch. Versenkt endlich die alten falschen mythen über sprache und behinderung. Lasst uns lernen und sprecht mit uns. [sic!]. (el hombre, sokrates & querdenker, 2016)

Um oben genannte kommunikative Situation zwischen Menschen unterschiedlicher Wissensstände aufzuzeigen, haben Linke, Nussbaumer und Portmann ein Kommunikationsmodell entwickelt. Dieses zeigt die Komplexität des Verstehens einer kommunikativen Mitteilung auf. Sprechende verfügen über Welt- und Sprachwissen, welches sich unterschiedlich verhält. Für einen Austausch, in dem sich die Beteiligten verstehen, ist die Überschneidung des Welt- und Sprachwissens notwendig. Die Äusserungen werden von beiden Sprechenden gehört und verarbeitet. In diesem Prozess spielt die eigene Intention und Motivation, abhängig von individuellen Faktoren, eine wichtige Rolle dabei, wie die Äusserung verarbeitet wird (Linke, Nussbaumer & Portmann, 1996; zit. in Lage, 2006, S. 28). Erst durch die individuelle Situationsdeutung der beiden Sprechenden wird die Äusserung richtig verstanden, da von beiden Seiten klare Erwartungen ausgesprochen worden sind (siehe Abbildung 5) (ebd. S. 29).

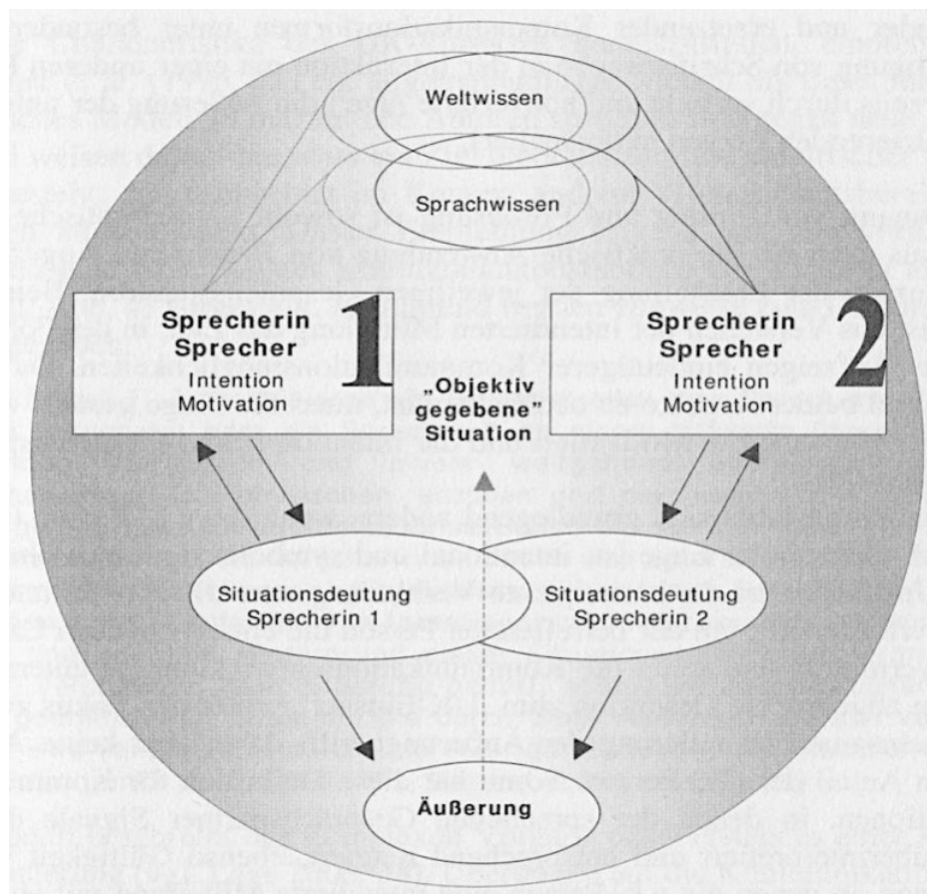


Abbildung 5: Kommunikationsmodell nach Linke, Nussbaumer & Portmann (Quelle: Lage, 2006, S. 29)

In diesem Modell wird ersichtlich, mit welchen Grenzen der Kommunikation Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung konfrontiert sind. Es besteht die Problematik, dass Menschen mit Beeinträchtigung in der UK durch teilweise fehlendes Welt- und Sprachwissen eingeschränkt sind (Lage, 2006, S. 29).

### 3.3 Definition Unterstützte Kommunikation

Das Konzept der Unterstützten Kommunikation (UK) gilt als eine relativ neue Erscheinung, welche besonders in den Bereichen der Behindertenpädagogik, Entwicklungspsychologie und der Linguistik beheimatet ist. Im internationalen Bereich ist sie als «Augmentive and alternative communication» (AAC) bekannt (Lage, 2006, S.59). Die American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) Special Interest Division 12 (2005) definiert Augmentive and alternative communication (AAC) folgendermassen:

Augmentive and alternative communication (AAC) refers to an area of research, clinical, and educational practice. AAC involves attempts to study and when necessary compensate for temporary or permanent impairments, activity limitations, and participation restrictions of individuals with severe disorders of speech-language production and / or comprehension, including spoken and written modes of communication. (S. 4)

Als AAC werden Hilfsmittel der Kommunikation verstanden, welche die lautsprachliche Kommunikation ergänzen oder ersetzen. Durch diese Unterstützungen sollen schwere Kommunikationsbeeinträchtigungen überbrückt oder kompensiert werden (Lage, 2006, S. 70). Im Zentrum dieser ersten Erläuterungen steht die beeinträchtigte Lautsprache. Beeinträchtigungen der Sprache und somit des Artikulierens können durch AAC in Form von körpereigenen oder technischen Hilfsmitteln reduziert werden (ebd.). Im deutschsprachigen Raum beschäftigt sich die AAC, in deutsch Unterstützte Kommunikation (UK) mit differenzierten Möglichkeiten der ergänzenden sowie ersetzenden Sprachäußerung durch Hilfsmittel in Form von Zeichen oder körpereigenen Formen (Lage, 2006, S. 59).

Eine bekannte Form der UK ist die Gebärdensprache der Gehörlosen sowie im Alltag genutzte Piktogramme, die zur Orientierung dienen. Das Konzept der UK kommt dann zum Einsatz, wenn die Kommunikation nicht wie normalerweise durch Sprechende und Hörende stattfindet, sondern beeinträchtigt ist. Auf Grund verschiedenster Ursachen, wie zum Beispiel kognitiver Beeinträchtigungen oder Beeinträchtigungen der Sinnesorgane, können viele Menschen die gesprochene Sprache nicht verstehen, hören oder selbst anwenden. Durch Unterstützung wenden sie alternative Formen der Kommunikation an und verständigen sich auf diese Weise mit der Umwelt. UK wird in den Bereichen der Erziehung, Bildung und der Rehabilitation von Menschen mit Beeinträchtigungen angewendet. Die kommunikative Lage, in der sich Menschen mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder Menschen, die kaum oder nicht sprechen können, befinden, soll gezielt verbessert werden. Dabei sollen auch die Menschen in deren Umfeld die kommunikative Situation verbessern (ebd.). Stephen von Tetzchner und Harald Martinsen (2000) unterscheiden die Zielgruppen von UK nach ihrer Funktion:

- Bei fehlender Lautsprache dient UK als primäres Kommunikationsmittel
- UK ergänzend zu einer nicht verständlichen Lautsprache
- Ersetzend zur Sprache, als Eintritt in die Kommunikationsentwicklung mit UK

Dabei ist allen Zielgruppen gemein, dass sie die Sprache nicht normal in den Entwicklungsstufen gelernt haben oder die Lautsprache verloren haben (S. 2). Ursi Kristen (2002) fasst unter UK alle pädagogischen, sowie therapeutischen Massnahmen zusammen, welche Menschen mit keiner oder einer verzögerten Lautsprachentwicklung unterstützen, ihre sprachlichen Möglichkeiten zu erweitern (S. 15). Gregor Renner (2004) definiert UK wie folgt: «*Unterstützte Kommunikation ist die Unterstützung der Kommunikation von Menschen, die zur Kommunikation mit den gesellschaftlich üblichen Mitteln nicht, oder nicht hinreichend in der Lage sind, insbesondere durch den Einsatz von speziellen Kommunikationsmitteln als Ersatz für die gesellschaftlich üblichen*» (S. 101). In der Unterstützten Kommunikation geht es darum, soziale und kommunikative Kompetenzen aufzubauen, zu erweitern und zu entwickeln.

### 3.3.1 Formen der Unterstützten Kommunikation

Als Hilfsmittel zur Kommunikation stehen Gebärden, grafische Symbole wie Bilder, Piktogramme, Fotos, Symbolsysteme, und elektronische Kommunikationsmittel wie Sprachcomputer mit Augensteuerung oder iPads zur Verfügung (Lage, 2006, S. 59). Es werden verschiedene Formen unterschieden:

- **Körpereigene Kommunikationsmittel**

Körpereigene Formen der Kommunikation werden ausschliesslich mit dem Körper ausgedrückt, wie Mimik und Gestik, Zeigen, Blicke, Augenbewegungen, Gebärden und Handzeichen und das Fingeralphabet. Die Lautsprache kann dadurch ersetzt werden oder die Kommunikationsformen dienen der Begleitung, um eine klarere Mitteilung zu äussern (Theunissen, 2016, S. 298).

- **Nichtelektronische Kommunikationsmittel**

Nichtelektronische Hilfsmittel bieten eine grosse Anzahl von Möglichkeiten, wie Bilder, Symbole, Kommunikationstafeln, Monatspläne, Wochenpläne und Piktogramme. Diese werden als statisch betrachtet, welche nicht durch körpereigene Kommunikationsformen dargestellt werden können, sondern erkannt und ausgewählt werden (Kristen, 1994; zit. in Theunissen, 2016, S. 298). Sie bieten eine Alternative ergänzend zur Lautsprache (Theunissen, 2016, S. 298).

- **Elektronische Kommunikationsmittel**

Elektronische Hilfsmittel sind Computer, welche über eine Sprachausgabe verfügen und so zur Kommunikation genutzt werden können. Das Angebot scheint durch die Entwicklung der Technik unüberschaubar. Dazu gehören spezielle Bedienungssysteme, Tastaturen, Joystickvariationen oder Programme der Textverarbeitung (Theunissen, 2016, S. 299).

### 3.3.2 Inhalt, Form, Funktion

1978 entwickelten Lois Bloom und Margaret Lahey ein Kommunikationsmodell mit den drei Bereichen Inhalt, Form und Funktion. Das Modell wurde dazu entwickelt, Analysen durchzuführen und Kindern aufzuzeigen, wozu sie die Sprache nutzen können. Auch in der UK kann dieses Modell als Hilfe zur Problemlösung dienen. In der Kommunikation gibt es eine Inhaltsebene, einen Themenbereich, der besprochen wird. Die Funktion zeigt auf, weshalb sich ein Mensch äussert und was damit erreicht werden soll. Die Form der Kommunikation beschreibt die Art, wie sich Menschen mitteilen. In der UK, bei fehlender Lautsprache, sind die Kommunikationshilfsmittel in der Form einzuordnen (siehe Abbildung 6) (Bloom & Lahey, 1978; zit. in Brigitte Pertl-Wulf & Irene Leber, 2008, S. 4.1).

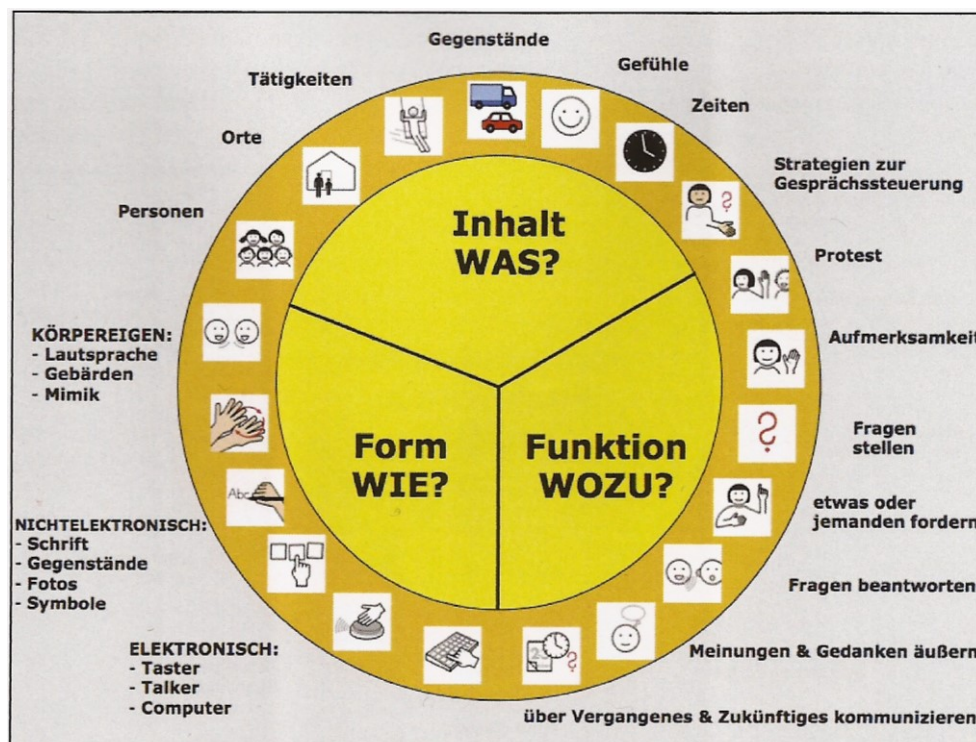


Abbildung 6: Kommunikationsrad (Quelle: Castañeda & Hallbauer, 2013, S.49)



Oft wird in der UK das Scheitern eines Kommunikationshilfsmittels in der Form gesucht. Das Augenmerk sollte aber auch auf die Inhaltsebene gelegt werden, wenn die Themen des Hilfsmittels nicht den Interessen der Nutzenden entspricht oder die Funktion nicht zu erkennen ist, weil die Person keinen Nutzen in der Sprache sieht. Deshalb ist in der Umsetzung der Einbezug aller drei Faktoren von grosser Relevanz (ebd.). Für die Anwendung von UK führen gemeinsam erlebte Kommunikationssituation mit Spass eher zum Ziel als aufgedrängte Übungen (Claudio Castañeda & Angela Hallbauer, 2013, S. 51).

### **3.3.3 Die heutige Ausgangslage und Verwendung von unterstützter Kommunikation**

Um den Bedarf an UK zu ermitteln, wird in diesem Kapitel die Ausgangslage im deutschsprachigen Raum beleuchtet. Institutionen des Erwachsenenbereiches konnten durch interne Weiterbildungen UK nachhaltig in ihrem Angebot eingliedern (Lage & Antener, 1999, zit. in Lage, 2006, S. 68).

Lage (2006) merkt an, dass UK in den Praxisorganisationen verankert ist. Das Fachgebiet hat sich jedoch weiterentwickelt und die UK wird oft nur im direkten Arbeitsbereich einzelner Fachleute angewendet. Viele Institutionen haben durch ihr Qualitätsmanagement das Konzept der UK eingeführt, jedoch nicht genügend berücksichtigt, wie das Fachwissen integriert wird, auch bei Fachpersonalwechsel, mit welchem das Wissen stetig wieder verloren geht. Die berufliche Weiterbildung hat sich im deutschsprachigen Raum stark entwickelt. Seit 1997 besteht ein Büro für Unterstützte Kommunikation (buk) in der Schweiz sowie ein Lehrgang für UK (LUK) in Deutschland seit 2002. Der LUK wird durch UK-Referierende von «the International Society for Augmentative and Alternative Communication» (ISAAC) regelmässig geprüft und angepasst. In verschiedenen Studiengängen und Ausbildungen der Sozialen Berufe wird das Konzept der UK gelehrt (Lage, 2006, S. 68).

Lage (2006) geht von einem hohen Interesse an der Thematik aus. Trotzdem besteht ein deutlicher Mangel an theoretischen Interventionsmodellen in den Praxisfeldern. Eine Frage die sie sich stellt, ist das «Warum?». Und zwar: Warum funktionieren einige Massnahmen der UK bei einigen Menschen sehr gut, und bei anderen führen die Interventionen ins Leere? Lage (2006) nennt zwei Problemfelder auf diese Frage. Einerseits die fehlende Auseinandersetzung mit der Theorie und andererseits die fehlende Theorieverankerung und daher die Unmöglichkeit, professionell zu reflektieren und zu legitimieren (S.69).

Diese Ausgangslage der vielfältig entwickelten UK-Kultur und trotzdem zu wenig etablierten UK-Methoden in der Praxis motiviert die Autorin zur Auseinandersetzung mit Hilfsmitteln zur Reduzierung herausfordernder Verhaltensweisen.

## 4. Die Relevanz Unterstützter Kommunikation bei herausfordernden Verhaltensweisen

Im folgenden Kapitel werden Zusammenhänge zwischen herausfordernden Verhaltensweisen und UK ermittelt. Beginnend bei der emotionalen Entwicklung von Menschen und deren kommunikativer Entwicklung folgen die Zusammenhänge von UK und herausfordernden Verhaltensweisen mit einem Blick auf die systemischen Zusammenhänge und Störungen der wechselseitigen Kommunikation. Nach dem Kommunikationsmodell von Claude E. Shannon und Warren Weaver (vgl. Kap. 3.1) muss Kommunikation stetig von der empfangenden Person dekodiert werden. Um eine möglichst verständliche Kommunikation zu erlangen, sind folgend beschriebene Einflussfaktoren von zentraler Bedeutung.

### 4.1 Die Berücksichtigung von emotionalen Entwicklungsphasen

Um den Zusammenhang von Kommunikation und herausfordernden Verhaltensweisen genauer zu verstehen, ist ein wichtiger Aspekt in der Arbeit mit Menschen, die herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, die Berücksichtigung des emotionalen Entwicklungsniveaus und die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten.

#### 4.1.1 Die emotionale Entwicklung und deren Auswirkungen

Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen zeigen oft Verhaltensweisen, welche sie selbst oder Menschen in ihrem Umfeld herausfordern. Da nebst den körperlichen und kognitiven Fähigkeiten meist die emotionale Entwicklung nicht beachtet wird, entstehen für Betroffene häufig Überforderungssituationen, welche Verhaltensauffälligkeiten hervorbringen können. Dieses Erkenntnis setzt voraus, dass nebst der physischen und intellektuellen auch die emotionale Entwicklung beachtet werden soll (Tanja Sappok & Sabine Zepperitz, 2016, S. 11). Diese Einschätzungen sind relevant, wenn die kommunikative Entwicklung und die Methodenwahl von UK bestimmt wird, um den unterstützten Kommunizierenden eine Methode zu bieten, die sie auch verstehen und anwenden können. Laut Sappok und Zepperitz (2016) fällt es der Umgebung leichter, für die Personen Empathie zu empfinden, wenn die Entwicklungsstufe bekannt ist; etwas, das zum Verständnis des gezeigten Verhaltens führt. Wenn Methoden auf die konkrete emotionale Entwicklungsstufe zugeschnitten sind, kann herausforderndes Verhalten vermindert werden, die Person kann sich

weiterentwickeln und erfährt somit eine höhere Partizipationsmöglichkeit in der Gesellschaft (S.12).

Beim Heranwachsen eignen sich Menschen emotionale Fähigkeiten an. Bereits Neugeborene können Emotionen andeuten, verstehen und Reaktionen darauf zeigen (John Bowlby, 1969, Jean Piaget, 1954, Daniel Stern, Elisabeth Vorspohl & Wolfgang Krege, 2010; zit. in Sappok & Zepperitz, 2016, S. 12). Das «Schema der emotionalen Entwicklung» nach Došen zeigt auf, dass emotionale Fähigkeiten im normalen Reifeprozess eines Menschen angeeignet werden. Das Schema orientiert sich daher an emotionalen, sozialen, kognitiven und sensomotorischen Faktoren, welche für die Entwicklungspsychologie eine grosse Relevanz darstellen. Die wechselseitige Beeinflussung dieser Faktoren ermöglicht es den Menschen, sich optimal an ihr Umfeld anzupassen (siehe Abbildung 7) (Stanley Greenspan, 1985, Sappok, Christoph Schade, Heika Kaiser, Došen & Albert Diefenbacher, 2012, Alan Sroufe, 2009; zit. in Sappok & Zepperitz, 2016, S. 12).

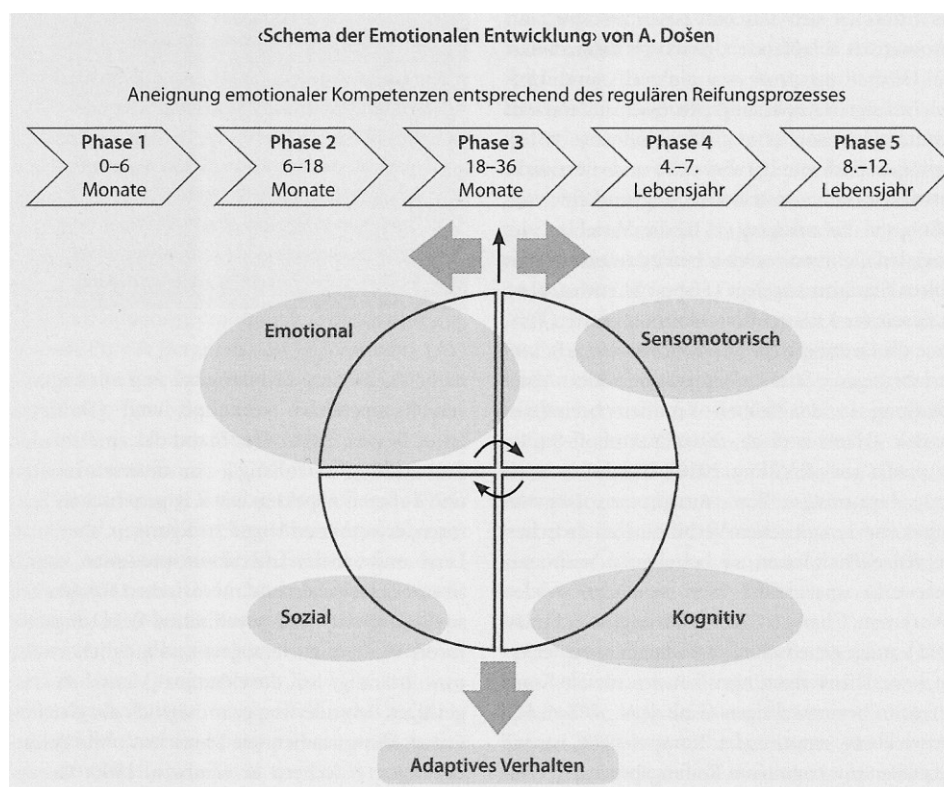


Abbildung 7: Schema der emotionalen Entwicklung nach Došen (Quelle: Došen, 2005; zit. in Sappok & Zepperitz, 2016, S. 13)

Nach einer allgemeinen entwicklungstheoretischen Übersicht werden die fünf Phasen nach Došen genauer beleuchtet. Die entwicklungstheoretischen Grundlagen wurden häufig untersucht und verschiedene Phasen der Entwicklung erkannt.

So hat Sigmund Freud das Modell der Phasen psychosexueller Entwicklung thematisiert. Er unterteilte die Phasen in oral (1. Lebensjahr), narzisstisch (2. LJ.), anal (2. - 3. LJ.), phallisch (4. - 5. LJ.), Latenzphase (6. - 7. LJ.) und zwischen dem 8. - 12. LJ. in die genitale Phase (Freud, 1990; zit. in Sappok & Zepperitz, 2016, S. 14). Erik Erikson (1959) hat das Modell in seinem Stufenmodell weiterentwickelt. Die psychosozialen Entwicklungsstufen unterteilen sich in seinem Modell ins Säuglingsalter (oral, Entwicklung des Urvertrauens), Kleinkindalter (Autonomieentwicklung), 3. - 5. Lebensjahr (Initiative & Spielen), Schulalter (Entwicklung des Werksinns) und letztlich in Adoleszenz (Identitätsentwicklung). Auch Jean Piaget (1954) hat sich mit der Entwicklung des Menschen befasst und die kognitive Entwicklung erläutert. Er nennt die sensomotorische Phase bis zweijährig, die konkreten Operationen von 2 - 11 Jahren und ab 11 Jahren den Beginn der formalen Operationen (Sappok & Zepperitz, 2016, S. 15). Abraham Maslow, ein Psychologe aus den USA, hat anhand eines Entwicklungsmodells menschliche Bedürfnisse dargelegt (Maslow, Paul Kruntorad, 1994; zit. in Sappok & Zepperitz, 2016, S. 22). Basierend auf diesen Erkenntnissen der menschlichen Entwicklung erstellte Došen ein Modell emotionaler Entwicklungsphasen (siehe Abbildung 8).

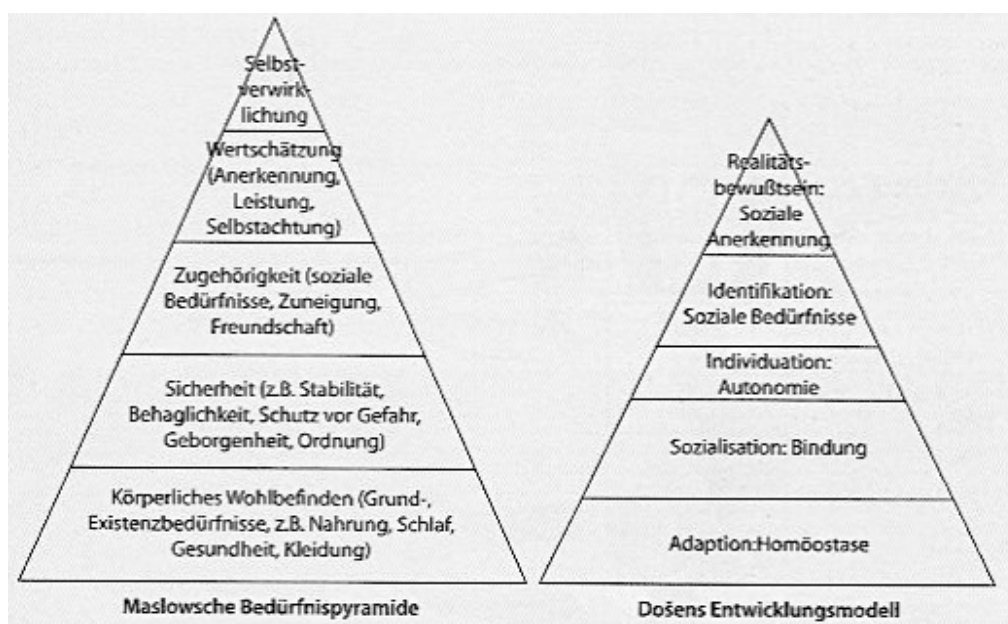


Abbildung 8: Gegenüberstellung Bedürfnispyramide nach Maslow & Phasenmodell emotionale Entwicklung nach Došen (Quelle: Sappok & Zepperitz, 2016, S. 23)

Unabhängig vom Alter des Menschen kann so eine Verzögerung der Entwicklung dargelegt werden. Die einzelnen Phasen nennt er «*Schema van Emotionele Ontwikkeling*» (SEO), «*Schema der emotionalen Entwicklung*». Folgende fünf Stufen der Entwicklung zeigen sich als relevant, trotz des andauernden Entwicklungsprozesses in jedem Lebensalter (siehe Tabelle 1) (Sappok & Zepperitz, 2016, S. 25).

Emotionale Entwicklungsphase	Emotionales Referenzalter	Kognitives Funktionsniveau bei Erwachsenen mit IM	Entwicklungsschritte	Entwicklungsziele
1 Erste Adaption	0–6 Monate	Schwerste IM (F73)	Integration von sensorischen Stimuli und äußeren Strukturen (Ort, Zeit und Menschen)	Integration und Koordination äußerer und innerer Reize, Regulation körperlicher Grundbedürfnisse
2 Erste Sozialisation	6–18 Monate	Schwerste IM (F73)	soziale Bindungen, Bildung einer Vertrauensbasis, Urvertrauen	Sicherheit, Objektpermanenz, Erkunden der Umgebung, Körperschema
3 Erste Individuation	18–36 Monate	Schwerster IM (F72–F73)	Ich-Du Differenzierung, sichere Objektpermanenz, Kommunikationsfähigkeit bei räumlichem Abstand, Personlichkeitsaufbau	Abgrenzung von der nächsten Bezugsperson, Erkennen und Äußern des eigenen Willens
4 Erste Identifikation	4.–7. Lebensjahr	Mittelgradig-schwere IM (F71–F72)	Ich-Bildung, Ich-Zentriertheit, Lernen aus Erfahrung	Theory of Mind, Beschäftigen/Interagieren mit Gleichrangigen, Zusammenspiel, Unterscheidung zwischen Realität und Phantasie
5 Beginnendes Realitätsbewusstsein	8.–12. Lebensjahr	Leicht- mittelgradige IM (F70–F71)	Ich-Differenzierung, moralisches Ich, Realitätsbewusstsein, logisches Denken	Moralisches Handeln, Einschätzen der eigenen Fähigkeiten, logisches Denken

IM = Intelligenzminderung

**Tabelle 1:** Unterschiedliche emotionale Entwicklungsschritte nach Došen (Quelle: Sappok & Zepperitz, 2016, S. 25)

## 4.1.2 Die einzelnen Entwicklungsstufen im Überblick

### **SEO - 1 Erste Adaption von 0 - 6 Monaten**

Als neugeborener Mensch beginnt die Anpassung an die Aussenwelt nach der Geburt. Es besteht noch keine Wahrnehmung für die eigenen Körpergrenzen und das Individuum ist stark mit der Kontaktperson verbunden. In der Phase der ersten Adaption ist das Stillen von Grundbedürfnissen zentral. Emotionen können noch nicht reflektiert werden, was für Betreuungspersonal bedeutet, den Menschen gut zu versorgen. Durch Beobachtung der nonverbalen Kommunikation soll Wohlbefinden oder Unwohlsein erkannt werden. Autoaggressives Verhalten kann in dieser Phase eine Äusserung von Bedürfnissen aufzeigen. Lange Wartezeiten können aufgrund des noch nicht entwickelten Zeitverständnisses zu Unsicherheiten führen. Bei Anspannungen können häufig stereotype Bewegungen gezeigt werden, wie schnelle Handbewegungen und Schaukeln, welche zu Stimulationen oder zur Verminderung von Anspannung dienen können. Stress oder emotionale Schwingungen werden durch die Personen ungefiltert aufgenommen und sollen durch Betreuungspersonen erkannt und gemildert werden. Bei Interventionsmassnahmen sind basale körperliche Beruhigungsmethoden wie Summen, ruhige Sprache, Schaukeln oder das Wahrnehmen von Gerüchen sehr hilfreich. Überforderung kann durch pädagogische Fördermassnahmen entstehen. Auch Gruppenarbeiten oder Beschäftigungen mit Materialien können bereits zu Reizüberforderung führen. Kommunikativ können einfache, abgestimmte Spiegelungen in ruhigen Situationen angeboten werden, weniger als wechselseitige Kommunikation, sondern zur Wahrnehmung des Gegenübers (Sappok & Zepperitz, 2016, S. 26 - 27).

### **SEO - 2 Erste Sozialisation von 6 - 18 Monaten**

Im ersten Lebensjahr löst sich die enge Bindung zur Bezugsperson auf und soziale Kontakte werden entdeckt. Erste Emotionen wie Angst vor Unbekanntem, Freude und Wut können empfunden werden. Als wichtigstes Bedürfnis zählt die Sicherheit, denn die Angst vor Verlust ist sehr gross. Körperliche Fähigkeiten werden entdeckt und erkannt, indem Arme und Beine genutzt werden, um nach Dingen zu greifen. Die Objektpermanenz wird entwickelt, was bedeutet, dass die Person nachvollziehen kann, dass etwas existiert, auch wenn es nicht sichtbar ist. Wichtig als Bezugsperson ist die Nähe zum Menschen, damit sich dieser sicher fühlt und nicht in Panikzustände

gerät. Um bei Erwachsenen Menschen in dieser Entwicklungsphase Ängste vor Trennung zu minimieren, können Objekte als Übergang dienen, solange die Person alleine sein muss. Nebst Autoaggressionen zeigen sich in dieser Entwicklungsstufe auch fremdaggressive Verhaltensweisen, worauf durch eine klare Haltung und Bestimmtheit reagiert werden soll. Die Nachsorge sollte klar geregelt sein, damit kein Kontaktabbruch entsteht, was zu Sicherheitsverlust bei der betroffenen Person führen würde. Die drei relevantesten Aspekte dieses Entwicklungsstandes sind eine intakte Beziehung, die Umweltgestaltung und die Möglichkeit zur körperlichen Wahrnehmung. Regeln können verstanden werden, benötigen aber stetige Wiederholung und können nicht internalisiert erwartet werden (Sappok & Zepperitz, 2016, S. 27 - 29).

### **SEO - 3 Erste Individuation von 18 - 36 Monaten**

Von 18 bis 36 Monaten entwickelt sich die Autonomie des Menschen. Es entsteht ein Konflikt zwischen Autonomie und Symbiose, was zu heftigen Ambivalenzen führt. Erwachsene Menschen dieser Entwicklungsstufe zeigen häufig herausfordernde Verhaltensweisen, da die Erfüllung ihrer Wünsche oberste Priorität hat und sie nicht nachvollziehen können, weshalb einige Wünsche nicht erfüllbar sind. Für die Betreuungspersonen ist es wichtig, dass sie solchen Situationen nicht wertend begegnen. Denn wenn Kritik angebracht wird, kann diese durch die Betroffenen meist nicht aufgenommen werden, da die emotionale Objektpermanenz noch nicht ausgebildet ist, was bedeutet, dass sie nicht verstehen, dass sie gemocht werden, auch wenn jemand in einer Situation Kritik anbringt. Erste logische Denkweisen sind jedoch entwickelt und auch die Kommunikationskompetenz mit dem Verständnis, auch ohne jemanden zu sehen, kommunizieren zu können (z. B. per Telefon). Herausfordernde Verhaltensweisen zeigen sich meist in Situationen eingeschränkter Autonomie oder wenn Gewünschtes nicht funktioniert. Die Herausforderung in dieser Phase ist die Kombination von Gewähren der Selbstbestimmung und dem Haltgeben durch Struktur, auf welche Menschen dieser Stufe angewiesen sind. Wichtig dabei sind Deeskalationsstrategien wie Kompromisse aushandeln, auf andere Themen umlenken oder positive Kontakte ermöglichen. Als präventive Massnahmen dienen Tagespläne mit Fotos oder Piktogrammen, um Struktur und Orientierung zu geben. (Sappok & Zepperitz, 2016, S. 30 - 32).



### **SEO - 4 Erste Identifikation vom 4. - 7. Lebensjahr**

In der vierten Entwicklungsstufe entsteht die Fähigkeit der Interaktion. Die Identitätsfindung nimmt in dieser Phase einen grossen Stellenwert ein. Die Personen entdecken sich selbst und können Gruppen unterscheiden und sich selbst darin einordnen. Das Interesse an anderen Menschen ist gross und die Individuen möchten sich zugehörig fühlen. Die «Theory of Mind» entsteht und mit ihr das Mitgefühl und die Empathie. Erst ab diesem Entwicklungsschritt ist es in der pädagogischen Praxis sinnvoll, mit Entschuldigungen zu handeln, denn durch die Fähigkeit, sich einzufühlen kann auch Reue gezeigt werden. Das Verständnis der emotionalen Objektpermanenz ist nun vorhanden und kann zu einer einfacheren Konfliktlösung führen. Der Ausschluss aus Gruppen oder zu versagen lässt Angst entstehen. Auch der Realitätsbezug trennt sich immer klarer von der Phantasie ab und Regeln werden verstanden (Sappok & Zepperitz, 2016, S. 32 - 34).

### **SEO - 5 Beginnendes Realitätsbewusstsein vom 8. - 12. Lebensjahr**

In der Phase des beginnenden Realitätsbewusstseins und der Ich-Differenzierung wird das rationale Denken und die Logik weiterentwickelt. Die Kompromissfähigkeit und das Pflichtbewusstsein sowie eine aktive Beziehungsgestaltung werden entwickelt. Die Suche nach Anerkennung wird besonders in der «Peer Group» wichtig, und die Menschen orientieren sich durch Vergleiche mit anderen. Emotional findet die Entwicklung von Schuld, Gewissen und Scham statt. Regeln werden moralisch akzeptiert und benötigen keine Anweisung von aussen mehr. Erwachsene Menschen in diesem Entwicklungsstand können ihr Leben weitgehend selbstständig führen und benötigen nur stundenweise Assistenzen, um den Alltag zu regeln oder in herausfordernden Situationen.

Bei ungefähr 7 - 17% nicht beeinträchtigter Kinder zeigen sich im 7. oder 8. Monat und fortlaufend Selbstaggressionen (Brezovsky, 1985; zit. in Theunissen, 2005, S. 79). In dieser Entwicklungsphase besteht die Schwierigkeit, mit dem eigenen Körper klarzukommen. Autoaggressionen können also mit dem Beherrschen und Kontrollieren des eigenen Körpers zusammenhängen sowie mit der Differenz des «Ich» und der Umwelt. Bei Kindern ohne Beeinträchtigung verlieren sich die Aggressionen wieder, was bei Menschen mit Beeinträchtigung nicht der Fall ist. Die frühe Entwicklungsstufe, in welcher sich der Mensch befindet, kann als Erklärung für herausfordernde Verhaltensweisen angesehen werden (Alfred Baumeister & Rollings, 1976; zit. in Theunissen, 2005, S. 80). Vermutungen sagen, dass noch kein differenziertes Wissen über Körper und Umwelt besteht. Autoaggression kann also bei Menschen auftreten, welche in einer tiefen Entwicklungsphase oder in der ersten Stufe der sozio-emotionalen Phase der Entwicklung stehen (Albert Lingg, 1994 & Alois Bigger, 1993; zit. in Theunissen, 2005, S. 80).

Diese Entwicklungsphasen dienen der Einstufung von Personen mit kognitiver Beeinträchtigung, um ihnen ein Kommunikationsmittel zu bieten, welches sie der Entwicklung angepasst verstehen und anwenden können.

## 4.2 Kommunikative Entwicklung

Im folgenden Kapitel wird die sprachliche Entwicklung bei Menschen mit Beeinträchtigung erläutert, um den Zusammenhang von Kommunikation und herausfordernden Verhaltensweisen anhand des sprachlichen Entwicklungsstands zu verstehen.

### 4.2.1 Auswirkung von Beeinträchtigung auf die Sprachentwicklung

Beeinträchtigungen können in der Kommunikation auf verschiedene Bereiche einwirken, wie auf den Willen, sich auszudrücken, die kognitiven Kompetenzen, die Motorik oder es sind alle Bereiche betroffen. Meist weisen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen einen verzögerten Spracherwerb auf. Sie haben häufig damit einhergehende Beeinträchtigungen der Wahrnehmung, des Sehens und Hörens, was zu einem erschwerten Verständnis von Informationen führen kann (Wilken, 2010, S. 6). Zudem verfügen viele über keine oder eine eingeschränkte Lautsprache, was nicht für eine gelingende Kommunikation reicht. Andere Kommunikations-

möglichkeiten werden nicht selbstständig ausgebildet (Nancy Brady & James McLean, 1996; zit. in Susanne Nussbeck, 2007, S. 74). Schwierigkeiten in der sprachlichen Entwicklung bei Menschen mit Beeinträchtigung können in verschiedene Voraussetzungen der Sensorik, Motorik, Emotion und Kognition unterteilt werden (Wilken, 2010, S. 6). Beeinträchtigungen der Sensorik führen dazu, dass Menschen, die nicht sehen oder hören können, keine Personen als Vorbild zur Produktion von Sprache nachahmen können. Wenn der Mund, der Bereich des Kopfes oder die Körperkontrolle motorische Beeinträchtigungen aufzeigt, wirkt sich dies durch die ersten Funktionen der Kommunikationsorgane wie Saugen, Schlucken oder Kauen auf die Sprache aus (Wilken, 2010, S. 7).

Meist entwickelt sich die Kognition im Verhältnis schneller als die Sprache, was dazu führt, dass sich Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung nicht ausreichend zu ihren Bedürfnissen äussern können und dadurch herausfordernde Verhaltensweisen zeigen (Wilken, 2001; zit. in Nussbeck, 2007, S. 77). Dies führt dazu, dass das Erlernen der Sprache erschwert oder gar unmöglich sein kann (Wilken, 1974; zit. in Wilken, 2010, S.7). Die emotionalen sowie die kognitiven Grundelemente des Spracherwerbs werden in den sozialen Interaktionen zwischen zwei Menschen entwickelt. Da Menschen mit Beeinträchtigung meist durch motorische Schwierigkeiten nicht selbstwirksam handeln können, ist es wichtig, dass Bezugspersonen lernen, die Sprache der Betroffenen zu verstehen, um ihnen so Kommunikation zu ermöglichen (Wilken, 2010, S. 7). Eigene Handlungen erfahren zu können ist von grosser Bedeutung, denn nur dadurch entwickelt sich die Objektpermanenz und das Verständnis für Symbole, welche für die Sprachentwicklung notwendig sind. Wenn ein Mensch dieses Verständnis entwickelt hat, kann er auch selbst Symbole und Zeichen zur Mitteilungsäusserung anwenden. Teilweise kommt es bei Menschen mit Beeinträchtigungen in ihrer basalen Entwicklung zu Verzögerungen oder gar zur Stagnation. Die Verschiedenheit der Entwicklung bedingt angemessene Hilfestellungen für die Kommunikation, wobei unterschiedliche Fähigkeiten entwickelt werden (Wilken, 2010, S. 7). Kinder, die durch ihre Beeinträchtigung und ihre sozio-ökonomische Situation eine Entwicklungsverzögerung aufweisen, zeigen oft auch eine Verzögerung der Sprachentwicklung, was das Risiko für Schwierigkeiten in der Schule erhöhen kann (Nussbeck, 2007, S. 72).

## 4.2.2 Entwicklungsstufen der Sprache

Die Entwicklungsphasen im Kommunikationsbereich umfassen die reaktive Kommunikation, welche sich als nicht verständliche Sprache zeigt, als Ja-Nein-Kommentare und als selbst initiierte Kommunikation. Heinz Sevenig (2016) unterscheidet vier Entwicklungsstufen der Sprache:

- **Erste Entwicklungsstufe**

Bei der ersten Stufe können sensorische Defizite vorhanden sein. Diese Teilgruppe zeigt kein Verständnis für Sprache und die zu bewältigende Aufgabe ist die Erfüllung von Grundbedürfnissen. Eine Annäherung kann über Körperkontakt hergestellt werden. Als Versuch, um das Sprachverständnis zu entwickeln, können einfache Handlungen oder Objekte benannt werden. Eine weitere Gruppe von Menschen in dieser Entwicklungsphase verfügt über soziale, kognitive oder sprachliche Rückstände in der Entwicklung. Sie selbst verstehen, was gesagt wird, können sich aber nicht äussern und fühlen sich missverstanden. Um diesen Bereich weiterzuentwickeln, sind Kommunikationsangebote wichtig (S.10 - 11).

- **Zweite Entwicklungsstufe**

In der zweiten Phase ist das Sprachverständnis teilweise bereits entwickelt. Mimik und Lautieren werden eingesetzt, oft aber nicht verstanden, was bei Menschen mit Beeinträchtigung zur Bemühung führt, es nochmals zu wiederholen, was zu Verkrampfung und deshalb zu negativen Begegnungen führen kann. Der Rückzug zu Ja-Nein-Antworten findet statt. Die Kommunikation wird in dieser Stufe auf einfache Fragen reduziert, welche sich auf Bedürfnisse beschränken. Eine erweiterte Interaktion ist zu diesem Zeitpunkt nicht möglich. Wichtig ist in dieser Phase die Weiterentwicklung durch komplexere Kommunikationssysteme, welche differenziertere Aussagen ermöglichen (S. 11).

- **Dritte Entwicklungsstufe**

Die dritte Stufe befasst sich mit den Menschen, die bereits eigeninitiierte Signale senden können. Sie können nicht nur Fragen beantworten, sondern können die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Der Wechsel vom reaktiven zum aktiven Verhalten beginnt. Bereits in den ersten zwei Entwicklungsstufen können aktive Verhaltensweisen in Form von Lust oder Unmut erkannt werden (S. 11).

- **Vierte Entwicklungsstufe**

In der vierten Entwicklungsstufe haben die Menschen bereits eine Kompensation der fehlenden Lautsprache durch andere Möglichkeiten der Äusserung gefunden. Mimik und Gestik werden durch Unterstützte Kommunikationssysteme erweitert. Bereits in der dritten Entwicklungsstufe können ergänzende Sprachformen wie Gebärden oder technische Hilfsmittel eingesetzt werden (S.11 - 12).

Die Einstufung des Entwicklungsstandes bedarf einer genauen Einschätzung und Diagnostik, welche spezifisch auf den individuellen Fall angepasst sein soll (siehe Abbildung 9) (Sevenig, 1995, S. 12).

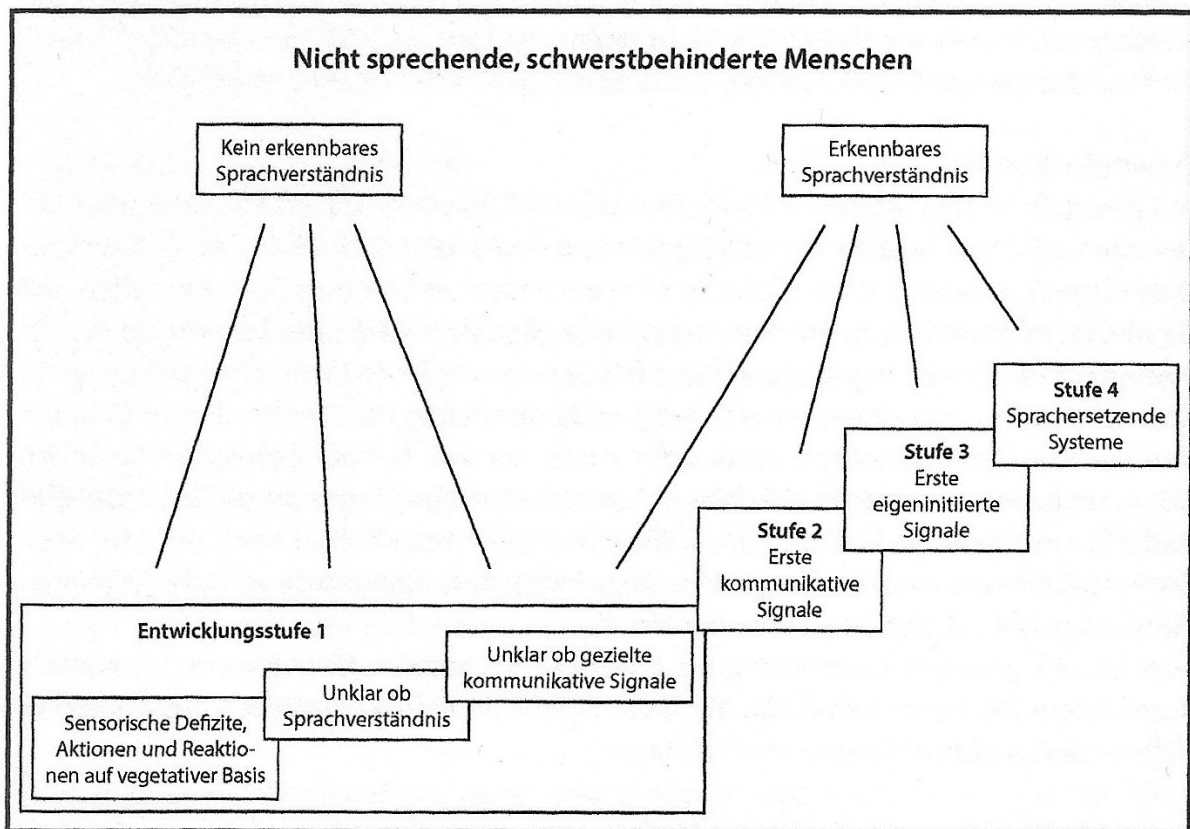


Abbildung 9: Entwicklungsstufen von Menschen mit Beeinträchtigung und fehlender Lautsprache (Quelle: Sevenig & Christ, 2016, S. 12)

## 4.3 Der systemische Blickwinkel auf herausfordernde Verhaltensweisen

In diesem Kapitel wird der systemische Blickwinkel von herausfordernden Verhaltensweisen beleuchtet.

In der Wissenschaft wird ein Denkansatz von systemtheoretischer und sozioökologischer Sichtweise diskutiert. Dabei werden in verschiedenen Disziplinen wie der Pädagogik, Sozialen Arbeit und Psychologie Wechselbeziehungen bei herausfordernden Verhaltensweisen beleuchtet. Die Reaktionen von Betroffenen scheinen in einer belastenden Situation sowie auch aus Sicht der Mitarbeitenden zweckmässig, welche ihre pädagogischen Massnahmen als sinnvolle Lösungen ansehen, um das gesellschaftlich nicht akzeptierte Verhalten zu reduzieren (Theunissen, 2008, S. 58). Das Beenden dieser Wechselwirkung ist kaum möglich. Daraus resultiert, dass Menschen nicht etikettiert werden sollen, um sie so zu denunzieren (Tomm, 1992; zit. in Theunissen, 2008, S. 59). Theunissen (2008) merkt an:

Verhaltensauffälligkeiten sind nicht einzig und allein an einer Person festzumachen, sondern stets Ausdruck einer Störung des Verhältnisses zwischen Individuum und Umwelt (Personen, Dinge, Begebenheiten), die die betreffende Person durch spezifische problemlösende Verhaltensweisen zu bewältigen versucht, die von anderen als normabweichend oder sozial unerwünscht gekennzeichnet (beklagt) werden. (S. 59)

So wird die Wechselwirkung zwischen der Person und der Umwelt als erschwert betrachtet und nicht die Person und ihr Verhalten an sich (Theunissen, 2008, S. 59). Auch Jeannine Strässle (2000) spricht von einem Zusammenhang zwischen dem Individuum und der sozialen und materiellen Umwelt in der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten (S. 54). Menschen mit Beeinträchtigung leben meist in einer familiären Umgebung mit Menschen mit ähnlichen Beeinträchtigungen und treffen ausser Angehörigen nur auf Betreuungspersonal. Die starren Routineabläufe des Tages bieten ihnen wenig Möglichkeiten zur Kommunikation oder Selbstbestimmung. Dies erschwert es den Menschen, sich als handelndes Individuum zu erkennen und mindert die Motivation zur Sprache (Braun, 1994; zit. in Strässle, 2000, S. 55). Wird der Erwachsenenbereich mit der Schule verglichen, verfügt der Erwachsenenbereich im Heimalltag über weniger finanzielle Mittel und schlechter qualifiziertes Fachpersonal (ebd.).

Der Blickwinkel sollte also auf eine systemische Perspektive gelegt werden, um herausfordernde Verhaltensweisen zu verstehen. Die menschliche Entwicklung wird durch lebensweltliche Faktoren wie Familie, soziokulturelle Orte, Wohnformen, Arbeitsorte, Systeme oder gesellschaftliche Werte und Normen, sowie vom Menschen selbst beeinflusst (Urie Bronfenbrenner, 1981; zit. in Theunissen, 2008, S. 63). Unterschiede in diesen Systemen, gegenläufige Interaktionen der Pädagogik oder die lebensweltliche Instabilität können herausfordernde Verhaltensweisen begünstigen. Die sozialpädagogische Praxis steht vor der Herausforderung, geeignete Lebensräume zu erstellen und diese zu reflektieren. Eine relevante Bedeutung hat dieser verstehende Blickwinkel für die Entwicklung von Konzepten bei herausfordernden Verhaltensweisen. Zuerst sollte also die Sicht daraufhin angelegt werden, herausfordernde Verhaltensweisen zu verstehen. Den Zweck zu entdecken ist wichtig, um eine andere Form der Kommunikation zu finden, welche die herausfordernden Verhaltensweisen ersetzt (Carr et al., 2000; zit. in Theunissen, 2008, S. 63).

## 4.4 Gestörte Kommunikation

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, werden herausfordernde Verhaltensweisen durch systemische Aspekte enorm beeinflusst. Einen weiteren relevanten Faktor im Hinblick auf die Entstehung oder Begünstigung von herausfordernden Verhaltensweisen können Störungen in der wechselseitigen Kommunikation darstellen.

### 4.4.1 Gründe für nicht gelingende Interaktion

Erving Goffmann (1999) hat sich mit der Interaktion durch Lautsprache befasst und Antworten gesucht, weshalb diese manchmal nicht funktioniert. Er beschreibt verschiedene Gründe für nicht gelingende Dialoge.

- **Ablenkung durch äussere Umstände**

In üblichen Dialogen können Ablenkungen von aussen vorkommen, was teilweise entschuldbar ist. Bei Menschen mit fehlender Lautsprache sind meistens die Zuhörenden betroffen, da sich die Pausen bis zur Äusserung in Gesprächen verlängern (Braun, 1994; zit. in Susanne Wachsmuth, 2008, S. 2.22). Dies lässt Irritationen der unterstützt kommunizierenden Menschen

entstehen, sodass eine Ablenkung des Gegenübers zu einer erschwerten Kommunikation oder gar zu Peinlichkeiten für die Betroffenen führt (Goffmann, 1999; zit. in Susanne Wachsmuth, 2008, S. 2.22).

- **Ich-Befangenheit**

In Gesprächssituationen nehmen die verschiedenen Teilnehmenden eine gewisse Rolle wie Ratgebende oder Freunde, ein, in welchen sie sich bestätigt fühlen. Wenn diese Rolle in einem Gespräch vom Gegenüber abgelehnt wird, kann die Selbstinterpretation zu Verunsicherung führen und muss reflektiert werden. Dabei verliert sich die Zuwendung zum Gesprächsgegenstand. In der Anwendung mit UK kann die genannte Situation genauso auftreten. Wenn Menschen, welche UK nutzen, nur als Fachperson ihrer unterstützenden Hilfsmittel und nicht der eigenen Themen, welche sie äussern möchten, angesehen werden, wird die Selbstinterpretation nicht akzeptiert. Dieses Nicht-Zutrauen führt zu Wut und kann sich in Form von Depressionen oder Rückzug zeigen. Auch das Gegenüber, das sich lautsprachlich äussert, kann in die Selbstbefangenheit geraten. Die Erwartungen an die Beherrschung der Hilfsmittel und an sich selbst sind gross, was zu Verunsicherung führen kann. Die Aufrechterhaltung des Gesprächs wird eher durch die Selbstbestätigung motiviert als durch das Interesse am Austausch (ebd.).

- **Interaktions-Befangenheit**

Ist eine Interaktion in Gefahr, ungewollt abubrechen, so versucht die interagierende Person, die Gesprächssituation weiterzuführen. In lautsprachlichen Gesprächen dient ein Repertoire an Inhalten dazu, unangenehmes Schweigen zu vermeiden. In Gesprächen mit Menschen ohne Lautsprache tritt die Interaktions-Befangenheit häufig auf, weil Ängste vorhanden sind, den Dialog nicht aufrecht zu erhalten. Auftreten kann dies durch das unverständliche Benutzen des Hilfsmittels, durch das Nichtverstehen durch aussenstehende Personen oder wenn neue Gesprächsthemen fehlen. Soll das Gespräch trotzdem weitergeführt werden, konzentrieren sich beide Personen stark auf das Interagieren und weniger auf den Inhalt des Gesprächs, was Versagensängste hervorruft und den Dialog verunmöglicht (Goffmann, 1999; zit. in Susanne Wachsmuth, 2008, S. 2.22 - 2.23).



- **Fremd-Befangenheit**

Der letzte Aspekt wird in zwei Bereiche unterteilt. Einerseits geht es bei der Fremd-Befangenheit um Menschen, die sich sehr vertieft mit einem bestimmten Thema beschäftigen und nur darüber sprechen. Auch bei Menschen mit einer Beeinträchtigung kommt dieses Merkmal vor, indem sie gerne ein Thema wiederholen oder bei einem Thema gedanklich festhängen und dem weiteren Gesprächsverlauf nicht folgen können. Es wird auch beobachtet, dass Menschen die nicht unterstützt kommunizieren, dem Hilfsmittel des Gegenübers sehr viel Aufmerksamkeit schenken, sodass das eigentliche Thema nicht mehr thematisiert wird. Ein Gespräch kann so nicht stattfinden und die Person, die mit UK kommuniziert, fühlt sich in ihrer Person nicht ernstgenommen. Andererseits geht es in der Fremd-Befangenheit um das Gegenüber. So können äusserliche Merkmale der Person ablenken und ein Dialog ist nicht möglich. Wenn jemand eine Beeinträchtigung der Sprache hat und nicht lautsprachlich spricht, führt dies zu Irritationen und verhindert somit den Austausch (Goffmann, 1999; zit. in Susanne Wachsmuth, 2008, S. 2.23).

Aus diesen Gründen funktioniert nach Goffmann (1999) die wechselseitige Kommunikation nicht. Wenn Menschen auf ihre Hilfsmittel zur Kommunikation angewiesen sind und diese aufgrund genannter Gründe nicht korrekt angewendet werden können, wird diesen Menschen die Sprache verwehrt. Sich nicht ausdrücken zu können, kann Wut und Enttäuschung hervorbringen.

#### **4.4.2 Störungen der wechselseitigen Kommunikation**

Auch Calabrese (2017) hat sich mit Störungen der dialogischen Kommunikation befasst. Anhand von Fallanalysen benennt sie die Schwierigkeiten von Kommunikation zwischen Mitarbeitenden und Klientel, die besonders in herausfordernden Situationen zu erkennen sind. Das Fehlen der Förderung durch geeignete Hilfsmittel oder das Nicht-Zutrauen von Sprache hemmt die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten (Calabrese, 2017, S. 140).

Eine zusätzliche Schwierigkeit der Kommunikation entsteht in Situationen, die herausfordernd sind. Denn dadurch kann sich die bereits erschwerte wechselseitige Kommunikation verstärken oder anhaltend über längere Zeit vertiefen. Dies führt zur Unmöglichkeit, in einer entspannten Situation eine gelingende dialogische Beziehung zu gestalten, die für die Minderung von herausfordernden Situationen enorm relevant wäre (Escalera, 2008, Bienstein / Nussbeck, 2006, Mühl, 2001; zit. in. Calabrese, 2017, S. 141). Calabrese unterscheidet drei verschiedene Faktoren misslingender wechselseitiger Kommunikation:

### **1. Distanz im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen**

Laut Calabrese (2017) zeigt sich die Tendenz der Mitarbeitenden, sich im Umgang mit der Klientel eher distanziert zu verhalten, als Prävention möglicher tätlicher Übergriffe. Dies erfolgt meist nach Fremdverletzungen. Die professionelle Beziehung, die nach AvenirSocial (2010) Empathie, Bedürfnisorientierung und Wertschätzung voraussetzt, kann in Situationen der Distanz nicht gewährt werden. Für eine funktionierende Kommunikation ist eine verständliche Sprache wichtig. Auch nonverbale Kommunikation kann sich für die Klientel als wichtig zeigen. Mitarbeitende sollen demnach eine geeignete Kommunikationsform finden, damit eine professionelle Beziehung entstehen kann (Calabrese, 2017, S. 142). Die Gestaltung von Beziehung und Dialog ist auch in herausfordernden Situationen von grosser Bedeutung (Tschöpe, 2011, Theunissen, 2005; zit. in Calabrese, 2017, S. 142). Calabrese fügt an, dass herausfordernde Verhaltensweisen durch Distanz und den fehlenden Dialog ausgelöst werden können (S. 143).

### **2. Ungleichheit von Kontaktsuche und Beeinträchtigung der Sprache**

Menschen mit Beeinträchtigungen der Sprache werden oft als kommunikationsbeeinträchtigt bezeichnet. Doch erst in einer Wechselwirkung von zwei Personen entsteht die Kommunikation. Die Problematik liegt also im Verständnis der Mitarbeitenden, wie sie Äusserungen der Klientel wahrnehmen und die Reaktion darauf. Die Kommunikation erschwert sich weiter durch die Schwierigkeit der Menschen mit Beeinträchtigung, sich konkret zu äussern und mit den entsprechenden Hilfsmitteln zurechtzukommen. Ein Dialog scheint oft unmöglich zu sein. Dass sich die

Mitarbeitenden für einen gelingenden Dialog einsetzen und gute sprachliche Kompetenzen vorweisen, ist von grosser Relevanz (Winfried Palmowski, 2015, Birgit Hennig, 2011, Carlos Escalera, 2008 & Ingeborg Hedderich, 2006; zit. in Calabrese, 2017, S. 143). Werden die kommunikativen Schwierigkeiten nur den Menschen mit fehlender Lautsprache zugeschrieben, fehlt die reflektierte Haltung über die eigenen Kommunikationsformen der Mitarbeitenden. Menschen, welche herausfordernde Verhaltensweisen aufzeigen, sehnen sich genauso nach sozialem Austausch, Kontakt und Zuwendung, die der Mensch für die Entwicklung der Beziehung braucht (Praschak, 2004; zit. in Calabrese, 2017, S. 143). Die fehlende Lautsprache und die gleichzeitige Kontaktsuche stellt für Mitarbeitende Schwierigkeiten dar, die für die Umwelt schnell als herausfordernde Verhaltensweisen erlebt werden.

### **3. Schwierigkeiten im Verständnis von Äusserungen**

Durch unterschiedliche Handlungen von Mitarbeitenden können Kommunikationsbarrieren entstehen. Dies zeigt sich im Ignorieren einer Mitteilung oder in der Problematik, die Äusserung richtig zu interpretieren. Dafür werden von den Mitarbeitenden die knappen Zeit- und Personalressourcen genannt. Monika Seifert (1997) hat in einer Studie herausgearbeitet, dass Menschen mit Beeinträchtigung ihre Bedürfnisse durch die äusseren Umstände im Gruppenalltag nicht befriedigen können, was auf die strukturelle Organisation und Mitarbeitende zurückgeführt wird (Calabrese, 2017, S. 144). Um den Menschen zu zeigen, dass sie ernstgenommen werden, sollen Äusserungsversuche erkannt werden, was als Basis für eine gelingende wechselseitige Beziehung dient (Marlis Pörtner, 2014, Escalera, 2008; zit. in Calabrese, 2017, S. 144).

Diese drei Unterscheidungen zeigen die Relevanz geeigneter Kommunikationsformen auf, welche für eine gelingende Kommunikation wichtig sind. Auch in Bezug auf die Pflicht der Mitarbeitenden, sich mit dieser Thematik zu befassen und Handlungen zu reflektieren, zeigt sich Handlungsbedarf.

Eine Untersuchung zu Interaktionen von Menschen ohne Lautsprache zeigt auf, dass die Beeinträchtigung der Sprache als ein relevanter Störfaktor gilt. Der gelingende Einsatz von Methoden der UK hängt entscheidend vom Gegenüber der Person ab und wie das System decodiert wird (Braun, 1994; zit. in Jeannine Strässle, 2000, S.57). Aus Sicht der Menschen mit einer Beeinträchtigung bestehen Faktoren der Belastung durch Neugierde, übertriebene Hilfsbereitschaft oder Freundlichkeit, welche als Mitleid wahrgenommen wird. Menschen ohne Beeinträchtigung empfinden eigene Unsicherheit, Mitleid oder das Gefühl, abgestossen zu werden, als belastend (Heinrich Tröster, 1988; zit. in Jeannine Strässle, 2000, S. 58). Eine funktionierende wechselseitige Kommunikation kann bei herausfordernden Verhaltensweisen als Prävention dienen (Calabrese & Georgi-Tscherry, 2018, S. 4).

#### 4.5 Herausfordernde Verhaltensweisen und fehlende Lautsprache

In seinen metakommunikativen Axiomen erklärt Watzlawick (2011) den Zusammenhang von Verhalten und Kommunikation. Er erläutert, dass das Verhalten eine wichtige Eigenschaft besitzt, welche oft vergessen wird. Watzlawick spricht von der Tatsache, dass das Verhalten über kein Gegenteil verfügt, was bedeutet: «Man kann sich nicht *nicht* verhalten» (S. 58). Weiter geht er davon aus, dass jedes Verhalten in zwischenpersönlichen Kontexten eine Mitteilung beinhaltet, was bedeutet, dass jedes Verhalten Kommunikation ist. Ob jemand spricht oder schweigt, handelt oder nicht handelt, es besteht Mitteilungsscharakter. Menschen beeinflussen sich dadurch gegenseitig, indem sie auf die Mitteilungen anderer reagieren (Watzlawick, 2011, S. 59).

Herausfordernde Verhaltensweisen bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen können den Versuch darstellen, sich äussern zu wollen. Das geäusserte Verhalten wird von der Person selbst als sinnvoll empfunden, da keine andere Möglichkeit zur Äusserung der Bedürfnisse vorhanden ist (Theunissen, 2005; zit. in Calabrese, 2014, S. 44). Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung verfügen teilweise über eine nur begrenzt entwickelte oder nicht ausgebildete Lautsprache, was sich dann zu einer Störung der zwischenmenschlichen Kommunikation entwickeln kann (Thomas Hülshoff, 2010, S. 323). Faktoren dafür können einerseits durch Personen im Umfeld der Betroffenen sein, indem sich diese durch Angst vor möglichem selbst- oder fremdaggressiven Verhalten zurückziehen oder distanzieren, was zu sozialer

Isolation oder fehlenden Beziehungen führt (Calabrese, 2014, S. 43). Andererseits werden zur Verhinderung von herausfordernden Verhaltensweisen durch Bezugspersonen Interventionsmethoden durchgeführt, welche die Person isolieren oder exkludieren (Eric Emerson, 2000; zit. in Calabrese, 2014, S. 43). Solche Massnahmen hemmen die Lernmöglichkeiten, kommunikative Fähigkeiten zu erlangen, für die betroffenen Personen. Die Unterstützung zur Kommunikation wird Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen durch ihr Umfeld verwehrt (Calabrese, 2014, S. 43). Die individuellen Sprachfähigkeiten werden zudem durch herausfordernde Verhaltensweisen negativ beeinflusst (Dieckmann & Haas, 2007; zit. in Calabrese, 2014, S. 43).

Laut Bernd Tschöpe (2011) ist die Kommunikationsförderung von grösster Relevanz (S.100). Herausfordernde Verhaltensweisen reduzieren sich durch die Entstehung eines zielgerichteten, kommunikativen Verhaltens (Hettinger, 1996; zit. in Tschöpe, 2011, S. 100). Sozial werden herausfordernde Verhaltensweisen als kommunikative Äusserungen nicht gerne geduldet, was zu einer Behinderung der Kommunikation zwischen Betroffenen und deren Umfeld wird und zugleich erneut zu herausfordernden Verhaltensweisen führt (Calabrese, 2014, S. 44). Nicht nur der Aspekt, zu lernen, eigene Bedürfnisse zu äussern ist wichtig, sondern besonders die Wechselseitigkeit zwischen sprechenden Menschen. Denn ein gelingender Dialog benötigt ein Gegenüber, das Kommunikation versteht und auch annimmt (Tschöpe, 2011, S. 100).

Abschliessend zu diesem Kapitel ist festzuhalten, dass fehlende oder nicht ausreichende Kommunikationsmittel von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen die Entstehung von herausfordernden Verhaltensweisen massiv begünstigen können. Zudem soll ein Augenmerk auf die individuellen Entwicklungsphasen, sowie die kommunikative Entwicklung gelegt werden. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wird in den folgenden Kapiteln auf der Handlungsebene nach Möglichkeiten gesucht, die Kommunikation so zu ermöglichen, dass herausfordernde Verhaltensweisen nachhaltig minimiert werden können.

## 5. Unterstützte Kommunikation in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung und herausfordernden Verhaltensweisen

In den vorherigen Kapiteln wurden zuerst Zusammenhänge zwischen herausfordernden Verhaltensweisen und UK aufgezeigt, um die Relevanz von UK zu begründen. In folgendem Kapitel werden konkrete Massnahmen und Methoden für die sozialpädagogische Praxis vorgestellt.

### 5.1 Handlungsmöglichkeiten für die sozialpädagogische Arbeit

Für die pädagogische Arbeit ist der Blick auf die Umwelt und den Lebensraum von grösster Bedeutung, denn erfolgreiche Interventionen haben sich mehr auf die Umwelt als auf die Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen selbst konzentriert (Hein Eekelaar, 1999; zit. in Calabrese, 2016, S. 32). Mit dieser Begründung werden im folgenden Kapitel unterschiedliche Methoden eingesetzt, um für Mitarbeitende in Wohnheimen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

#### 5.1.1 Die Stärken-Perspektive

Interventionen werden häufig durch Fachpersonen geplant und umgesetzt. Um zu Beginn der Interventionen auf die Sichtweise der Betroffenen einzugehen werden die drei Männer aus dem Online Blog idiotenspeak.blogspot.ch zitiert:

Wie geht eigentlich kommunikation mit idioten? Erst einmal, indem ein gesprächspartner annimmt, dass wir keine idioten sind, auch wenn unser verhalten auf ihn so wirkt, als verstünden wir gar nichts. Oder unsere diagnose darauf schliessen lässt, dass wir nicht viel lernen können, schon gar nicht, sprache zu nutzen. Oder bereits 10 therapeuten erfolglos versucht haben, uns ein paar gebärden oder pictogramme beizubringen. Gehen sie davon aus, dass wir es lernen können. Solange wir ihnen nicht unwiderlegbar das gegenteil beweisen. Gehen sie davon aus, dass das hindernis nicht bei unserem kognitiven vermögen liegt, sondern bei ihren hilfsangeboten, der ausführenden handlung, der mangelnden übung, fehlenden gelegenheiten, langweiligen themen oder wahlmöglichkeiten, etc. Nur ein gesprächspartner, der von unserer lernfähigkeit ausgeht, wird weiter lösungen suchen, bis es klappt. Jemand, der kognitive sackgassen annimmt, wird das resultat akzeptieren, das ihm diese hypothese schnell zu bestätigen scheint, und damit selbst in einer solchen landen. Wir aber leider auch. [sic!]. (el hombre, sokrates & querdenker, 2016)

Durch die Empowerment-Philosophie wird mit der alten Denkfigur, Menschen mit Beeinträchtigung mit Schwächen, Inkompetenz oder Mängeln gleichzustellen und so zu behandeln, radikal abgeschlossen. Das Konzept des Empowerment orientiert sich nun an einem positiven Menschenbild (Herriger, 2006; zit. in Theunissen, 2007, S. 34). Die daraus resultierende Stärken-Perspektive würdigt die menschlichen Kompetenzen und positiven Eigenschaften. Durch die Entwicklung und Anerkennung von Stärken können Menschen wachsen und sich weiterentwickeln. Denn durch die Sicht auf Probleme wird das Selbstvertrauen geschwächt (Weick et al., 1989; zit. in Theunissen, 2007, S. 34). In der Praxis dienen sieben Leitsätze als Wegweiser:

1. Die unbedingte Akzeptanz des Gegenübers
2. Verzicht auf stigmatisierende Expertenurteile
3. Respekt vor den Entscheidungen des Anderen
4. Respekt der Persönlichkeit des Gegenübers und dessen eigener Wege
5. Orientierung an Rechten
6. Orientierung an Bedürfnissen
7. Orientierung an der Zukunft des Lebens des Gegenübers

Auf Grundlage dieser Leitprinzipien soll Menschen durch UK zugetraut werden, ihr Leben selbstbestimmt meistern zu können. Durch eine reflektierte Haltung der Mitarbeitenden können diese Punkte im Alltag einfach angewendet werden.

### 5.1.2 Funktionales Kommunikationstraining

Da sich laut Hettinger (1996) herausfordernde Verhaltensweisen durch die Entstehung eines zielgerichteten, kommunikativen Verhaltens verringern, wird in folgendem Kapitel das funktionale Kommunikationstraining beleuchtet (vgl. Kap. 4.5). Edward Carr und Mark Durand (1985) entwickelten das «*Functional Communication Training*» (FCT) für Menschen mit Beeinträchtigungen, welche sich nicht lautsprachlich äussern können und herausfordernde Verhaltensweisen zeigen. Mittels eines Kommunikationstrainings werden den Betroffenen Sprachinhalte angeboten, welche nun positiv als Verstärker dienen und welche vorher durch die herausfordernden Verhaltensweisen produziert wurden. Anhand von Symbolen, Mimik und Gestik, Fotos, Sätzen oder elektronischen Kommunikationsmitteln kann die Person gewünschte Aufmerksamkeit einfordern. Je nach Bedarf kann auf einer

Karte ein Bild mit einem Gegenstand abgedruckt sein, oder ein Satz mit einer Aussage. In der Anwendung des FCT soll die alternative Verhaltensweise direkt und immer wieder verstärkt werden. Die Verstärkung soll für die Betroffenen von Bedeutung sein und es sollen viele Trainingsmöglichkeiten geboten werden (Bienstein & Rojahn, 2013, S. 141).

Beim Erlernen neuer Kommunikationsformen wie Gebärden, einzelne Worte oder Sätze ist die Beachtung des Verhaltensaufwandes sehr relevant. Da Verhaltensweisen einen Aufwand verlangen, ist es wichtig, dass die neue Kommunikationsform einen geringeren Aufwand erfordert als die herausfordernde Verhaltensweise. Für einen Menschen ohne Lautsprache kann es also einfacher sein, eine Karte mit Symbolen zu übergeben, als Sätze zu formulieren (Bienstein & Rojahn, 2013, S. 142). Durch ein Vortraining kann die Kommunikation angebahnt werden und ein System vertraut werden, wozu sich das «*Picture Exchange Communication System*» (PECS) eignet (Bienstein & Nussbeck, 2009, Lori Frost & Andy Bondy, 2002, Gabriele Kühn & Jana Schneider, 2009; zit. in Bienstein & Rojahn, 2013, S. 142). Dabei werden einzelne Bilder mit Bedürfnissen getauscht. Die Person gibt also für ein Glas Wasser ein Piktogramm mit einem Trinkglas ab und erhält etwas zu trinken.

Laut Bienstein & Rojahn (2013) ist ein zentraler Faktor in der Arbeit mit dem FCT die Reduzierung oder sogenannte «Löschung» des selbstverletzenden Verhaltens. Der Erfolg des Trainings ist schwer zu erreichen, wenn herausfordernde Verhaltensweisen durch einige Personen weiter bestärkt werden (S.142). David Wacker (2005) wendete das FCT bei mehreren Kindern an, wodurch die herausfordernden Verhaltensweisen immens reduziert wurden. Zudem hatte das FCT Erfolg und konnte in verschiedene Settings ausgedehnt werden (Patricia Kurtz et al., 2003; zit. in Bienstein & Rojahn, 2013, S. 141). Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass durch die Anwendung des FCT die Kommunikation zunimmt (Markus & Vollmer, 1996; zit. in Bienstein & Rojahn, 2013, S. 145).

Durch die einfache Anwendung und Herstellung von Symbolkarten eignet sich diese Methode gut für den institutionellen Heimalltag und lässt die herausfordernden Verhaltensweisen reduzieren.



### 5.1.3 Beachtung der Entwicklungsphasen

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, haben die individuellen Entwicklungsphasen nach Došen (2010) einen relevanten Einfluss auf herausfordernde Verhaltensweisen. Aus den verschiedenen Entwicklungsphasen entstanden pädagogische Interventionsformen, welche nachfolgend vorgestellt werden. Dabei wird auf die Aggressionsregulation und die verbale Kommunikation eingegangen, um Schlüsse für die Praxis bei herausfordernden Verhaltensweisen und UK zu ziehen. Laut Sappok und Zepperitz (2016) zeigen sich bei Menschen, die ihre Emotionen nicht selbstständig regulieren können, starke, herausfordernde Verhaltensweisen oder aber ein Verhalten des Rückzugs. In solchen Krisensituationen ist es für Betroffene wichtig, durch betreuende Personen einfühlsam in der Regulation ihrer Emotionen unterstützt zu werden, was voraussetzt, dass Betreuende die emotionalen Bedürfnisse der Betroffenen kennen (S. 15).

#### **Interventionen zur Aggressionsregulation (siehe Tabelle 2)**

Bei Auftreten von Aggressionen wie Schreien, Schlagen oder Treten kann in der *Phase 1* durch das Stillen der Grundbedürfnisse, das Gestalten einer reizarmen Umgebung oder durch ruhige Sprache gehandelt werden. In *Phase 2* können Auto- und Fremdaggressionen auftreten, welche durch eine stabile Beziehung reguliert werden können. Dies bedeutet auch, dass die Personen dieser Entwicklungsphase nicht alleine gelassen werden sollen. In der *Phase 3* sind bei aggressiven Verhaltensweisen nur klare und situative Konsequenzen nachvollziehbar. Einheitliche Absprachen des Teams sind unerlässlich. Regelverstöße und Abmachungen werden in *Phase 4* verstanden und können reflektiert werden. Ein hilfreiches Mittel dazu bieten die Alternativenübersichten (siehe Kapitel 5.2.2). *Phase 5* und *Phase 4* korrelieren; es sind jedoch in *Phase 5* abstraktere Zusammenhänge verständlich.

Bereich	Phase	Pädagogisch-therapeutische Interventionen
<b>Aggressionsregulation</b>	Phase 1: Erste Adaption	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Häufige Aggressionsformen: Schreien, Autoaggressionen, ungezielt um sich Schlagen, Treten oder Spucken,</li> <li>• aggressionsauslösende Gründe für den Klienten beseitigen (Hunger/Durst?, Schmerzen oder anderes körperliches Unwohlsein?, Müdigkeit?, Temperatur?, Kontaktbedürfnis?, Reizüberflutung?)</li> <li>• Präventives Gestalten einer mgl. reizarmen und reizkoordinierten Umgebung</li> <li>• Stellvertretende Übernahme der Regulation durch Betreuer</li> <li>• Aus Erregungssituationen herausbegleiten: Ortswechsel, starke Gegenreize (körperlich, sensorisch)</li> <li>• Aggression durch Körperkontakt und Reizabschirmung minimieren (Betroffenen aus der reizüberflutenden Umgebung bringen)</li> <li>• Beruhigendes Sprechen, Summen ...</li> <li>• auf Körperebene beruhigen (großflächiges Streicheln)</li> </ul>
	Phase 2: Erste Sozialisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• häufige Aggressionsformen: Autoaggression, ungerichtete Fremdaggression, gerichtete Aggression gegen den Versorger</li> <li>• Stabile Beziehung anbieten: innerpersonelle Regulierung (Autoaggression) hin zu Regulierung über das und mit dem Gegenüber (Bezugsperson)</li> <li>• trotz Fremdaggression mgl. nicht allein lassen</li> <li>• nicht aus dem Blickfeld gehen</li> <li>• Ggf. körperliche Eingrenzung (z.B. Hände halten) zum Eigenschutz</li> <li>• auf Sympathieebene arbeiten (Ablehnung respektieren)</li> <li>• Übernahme der Regulation durch Betreuer (Ortswechsel, laute Töne, starke Körperreize setzen, um zu unterbrechen ...)</li> </ul>
	Phase 3: Erste Individuation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• häufige Aggressionsformen: Aggression gegen grenzsetzende Objekte, bei extremer Anspannung Autoaggression</li> <li>• nur direkte Zusammenhänge verständlich – sofortige und situationsbezogene Grenzsetzung, Konsequenz oder Belohnung (sofortige individuelle positiv besetzte Verstärker: Kaffee, Süßes, Musik, Zeitung ...)</li> <li>• klare kurze Regeln aufstellen, ggf. unterstützt durch Bilder oder Konsequenzpläne</li> <li>• vorbeugend einfache Entspannungsformen und –rituale im Alltag einbauen (z.B. nach dem Arbeiten, 30 min Musikhören im Zimmer)</li> <li>• Gemeinsame Entspannungsrituale durchführen (z.B. 10 Minuten eine Kerze beobachten)</li> <li>• Balance zwischen Zugewandtheit/Annahme/Liebe und Strukturgebung/Halt geben/ Grenzsetzung finden</li> <li>• Einheitliche Absprachen im Team</li> <li>• Machtposition überdenken- Machtkämpfe vermeiden</li> </ul>
	Phase 4: Erste Identifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbale Auswertung und Absprachen zu Regelverletzungen</li> <li>• Regeleinhaltung mit Tokenplänen positiv verstärken</li> <li>• Reflektieren von Gründen des Fehlverhaltens/Aggression</li> <li>• Gruppenarbeit zu Konfliktmanagement</li> <li>• Anbieten von angemessenen Formen der Aggressionssteuerung im Spiel (körperliches Ausagieren durch Sport)</li> <li>• Anspannungskurve erklären, Anwendung von Skills einüben</li> <li>• Unterstützen bei der Suche nach Entschuldigungsgesten</li> </ul>
	Phase 5: Realitätsbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> <li>• siehe Phase 4 nur komplexer, abstraktere Interventionen möglich (komplexere Tokensysteme, Gespräche mit Rollenwechsel)</li> <li>• gesellschaftliche Konsequenzen aufzeigen (Anzeigen, Gefängnisstrafen ...)</li> <li>• Unterstützung bei Beschwerdebriefen o.ä.</li> <li>• ggf. unterstützen, Konflikte in Gesprächen zu klären (WG Runden ...)</li> <li>• adaptierte psychotherapeutische Angebote mit pädagogischen Ansätzen</li> </ul>

Tabelle 2: Aggressionsregulation (Quelle: Sappok & Zepperitz, 2016, S. 115)

### **Interventionen zur verbalen Kommunikation (siehe Tabelle 3)**

In der *Phase 1* der emotionalen Entwicklung können angenehme Geräusche eingesetzt werden. Kommunikationsversuche sollen wahrgenommen und genutzt werden. Zudem kann bereits ein «Ich-Buch» (siehe Kapitel 5.2.4) angelegt werden, jedoch eher als Information der Betreuenden. In *Phase 2* kann dieses durch verbale Äusserungen weiterentwickelt und mit der Person genutzt werden. Zudem soll der kommunikative Ausdruck angeregt werden, damit die Person durch einzelne Worte Bedürfnisse stillen kann. Elektronische Hilfsmittel wie Ein-Knopf-Buttons mit Sprachausgabe können eingesetzt und Verneinung geübt werden. Der Wortschatz kann in *Phase 3* erweitert werden. Bücher und Bilder können zur Gesprächsführung genutzt werden. Zeitliche Wahrnehmung kann durch das Besprechen des Tagesgeschehens gefördert werden. Kurze Aufforderungen sind verständlich, es sollen aber nicht mehr als zwei Aussagen pro Satz gemacht werden. In der *Phase 4* werden Regeln in einfacher Sprache mit Fotos verstanden. Komplexere Geschichten und Bücher sowie Filme können zur Diskussion eingesetzt werden. In der *Phase 5* wird die Sprache gut beherrscht. Informationen zu sozialen Netzwerken oder zur Handynutzung sind sinnvoll. Fremdsprachen können durch einzelne Wörter unterrichtet werden.

Mit den Erkenntnissen der emotionalen Entwicklungsstufen und deren Auswirkung auf das Sprachverständnis werden im folgenden Kapitel Methoden zur UK vorgestellt. Dabei ist es wichtig, die vorgeschlagenen Methoden individuell auszuprobieren und im Fall des Scheiterns eine andere Wahl einer geeigneteren Methode zu treffen.

Bereich	Phase	Pädagogisch-therapeutische Interventionen
<b>Verbale Kommunikation</b>	Phase 1: Erste Adaption	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung von Atmosphäre durch klangliche Qualität der Sprache und Stimme der Bezugsperson</li> <li>• Als angenehm empfundene Geräusche einsetzen</li> <li>• lallen, lachen, quietschen als Vorläufer der verbalen Sprache verstehen</li> <li>• Alle Versuche der Kommunikation (Mimik, Gestik, Körperhaltungen ...) aufnehmen und nutzen</li> <li>• ICH –Buch anlegen (Vorlieben, Abneigungen, individuelle Kommunikationsformen beschreiben ...) zur Information von Betreuenden</li> </ul>
	Phase 2: Erste Sozialisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erweiterung des ICH-Buches um verbale Äußerungen («lala» für alle Tiere)</li> <li>• Sprachlichen Ausdruck anregen: Gezielter Einsatz einzelner Worte für bestimmte Bedürfnisse, Dinge anregen (Essen, etwas haben wollen ...)</li> <li>• Einsatz von 1-Knopf-Talker oder Objekten für elementare Bedürfnisse (Essen, Trinken, IKM Wechsel ...)</li> <li>• «Nein»-sagen üben</li> <li>• Situatives Ansprechen mit hinweisender Gestik durch Bezugsperson</li> <li>• nur 1 Aussage im Satz verwenden</li> <li>• Stellvertretende Kommunikation durch Pendelbücher zwischen den verschiedenen Lebensbereichen</li> </ul>
	Phase 3: Erste Individuation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erweiterung des Wortschatzes</li> <li>• gezielte Gespräche zu Bild- und Buchbetrachtungen</li> <li>• große klare Bilder zur Betrachtung und zur Gesprächsförderung nutzen</li> <li>• Benennen lassen von Gegenständen oder Bildern, Erlebnisse erzählen lassen</li> <li>• Geschichten vorlesen</li> <li>• Benennen von Körperteilen</li> <li>• Mit einfachen, kurzen, klaren Aufforderungssätzen arbeiten</li> <li>• mit bis zu 2 Aussagen im Satz arbeiten</li> <li>• Komplexere Talkersysteme anwendbar (mehrere Wörter auf einem Bildschirm)</li> <li>• Zeitlich ritualisierte, einfache Kommunikation über das Tagesgeschehen</li> <li>• Situationsbezogene Kommunikation über Gefühle und Bedürfnisse</li> </ul>
	Phase 4: Erste Identifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regeln der einfachen Sprache beachten (z. B. medizinische Aufklärung in einfacher Sprache und Fotos)</li> <li>• Anbieten von Vergleichsaufgaben (Größen, Mengen)</li> <li>• komplexere Geschichten (z. B. Alltagsgeschichten oder Märchen) vorlesen, nacherzählen lassen</li> <li>• anbieten komplexerer Bücher (Tiere, Alltagsbeschreibungen ...)</li> <li>• Stottern und kleine Sprachfehler sind normal</li> <li>• Fragen auf dem Niveau (einfache Sprache, eindeutige Bilder) beantworten (z. B. bei Fragen nach der Bedeutung von Wörtern)</li> <li>• Mit bis zu 3 einfachen gleichzeitigen Aufforderungen arbeiten</li> <li>• erst hier verbale Auswertung von Fehlverhalten sinnvoll</li> <li>• Tagebücher (z. B. malen oder mit Piktogrammaufklebern) zum Auswerten des Tages, ins Gespräch kommen</li> <li>• Filme ansehen und darüber sprechen</li> </ul>
	Phase 5: Realitätsbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> <li>• beherrscht gute sprachliche Fähigkeiten</li> <li>• bei Sprachfehlern z. B. Logopädie anbieten</li> <li>• Regeln der einfachen Sprache beachten</li> <li>• meist einfache Schriftform möglich (Schreiben von Nachrichten etablieren)</li> <li>• Handynutzung, Kurznachrichten schreiben kann geübt werden</li> <li>• Informationen über Kommunikation und Regeln in sozialen Netzwerke</li> <li>• Bei Interesse Mitarbeit an Zeitungsartikeln oder Geschichten</li> <li>• Fremdsprachunterricht einfacher Alltagswörter</li> </ul>

Tabelle 3: Verbale Kommunikation (Quelle: Sappok & Zepperitz, 2016, S. 113)

## 5.2 Prävention und Deeskalation durch UK

Bei der Auswahl der Methoden wurde das Augenmerk nicht auf Kriseninterventionen gelegt, sondern auf die Prävention und Deeskalation. Denn laut Sappok & Zepperitz (2016) ist die Deeskalation wie Kompromissbereitschaft, Nachgeben oder positive Gespräche die erste Massnahme zur Entschärfung von Konflikten. Denn Lernen in Krisensituationen oder in Anspannung kann nicht gelingen. Nur in Situationen der Gelassenheit kann Verhalten positiv verstärkt werden und zum gewünschten Ziel führen (S. 31). Zudem kann die Anbahnung des Erlernens der neuen Kommunikationsform vorerst in einem Einzelsetting erlernt werden, danach soll aber die reale Alltagswelt als Lernort genutzt werden (Theunissen, 2016, S. 299).

### 5.2.1 Multimodale Kommunikation

Bei der Erarbeitung einer multimodalen Kommunikationsform steht laut Lage (2006) nicht nur das Kommunikationshilfsmittel in Form von Technik oder körpereigenen Formen im Zentrum. Ein individuell erarbeitetes System der Kommunikation besteht aus körpereigenen Kommunikationsformen, Zeichen, elektronischen Kommunikationshilfsmitteln, Auswahlmöglichkeiten und Strategien der Kommunikation. Multimodalität bedeutet, dass die Anwendung von UK auf den Kompetenzen der Menschen basiert und in verschiedenen Lebensbereichen effektiv ist (S. 82). Dies setzt den Einsatz von verschiedenen Kommunikationsformen voraus, was bedeutet, dass Gebärden zusammen mit Piktogrammen oder elektronischen Hilfsmitteln eingesetzt werden können. Ist ein Symbol nicht auf einer Tafel vorhanden, so kann durch Gebärden ergänzt werden. Oder es werden bei Menschen, welche Gebärden nutzen, Fotos oder elektronische Hilfen eingesetzt. So entsteht eine Vielfalt der Kommunikationsmöglichkeiten, die Lernfelder schafft und durch die abgestimmten Äusserungsmöglichkeiten herausfordernde Verhaltensweisen reduzieren kann.

## 5.2.2 Alternativübersichten

Im englischsprachigen Raum gibt es unzählige Sozialtrainings zum Erlernen und Verstehen sozialer Anforderungen der Gesellschaft. Menschen im Autismus-Spektrum vergleichen das Erlernen sozialen Verhaltens mit dem Erlernen einer neuen Fremdsprache (Melanie Matzies, 2010, S. 45). Das Sozialtraining beinhaltet verschiedene Aspekte zum Erlernen sozialer Werte und Normen. Laut Theunissen (2005) sind präventive Absprachen hilfreich, um herausfordernden Verhaltensweisen rechtzeitig zu begegnen. Gruppenregeln zur Orientierung können so vereinbart und Massnahmen bei Verstößen diskutiert werden (S. 134).

Eine hilfreiche Form der Darstellung zeigen Alternativübersichten. Diese wurden von Brown und Miranda (2006) entwickelt und dienen dem visuellen Verständnis für belastende Situationen, den Auslöser und deren Konsequenzen. Zugleich werden auch alternative Möglichkeiten, zu einem anderen, gewünschten Verhalten und dessen Konsequenzen zu gelangen, dargestellt. Wenn ein Mensch über keine Handlungsmöglichkeiten in einer spezifischen Situation verfügt, so können herausfordernde Verhaltensweisen entstehen (Castañeda & Hallbauer, 2013, S. 66).

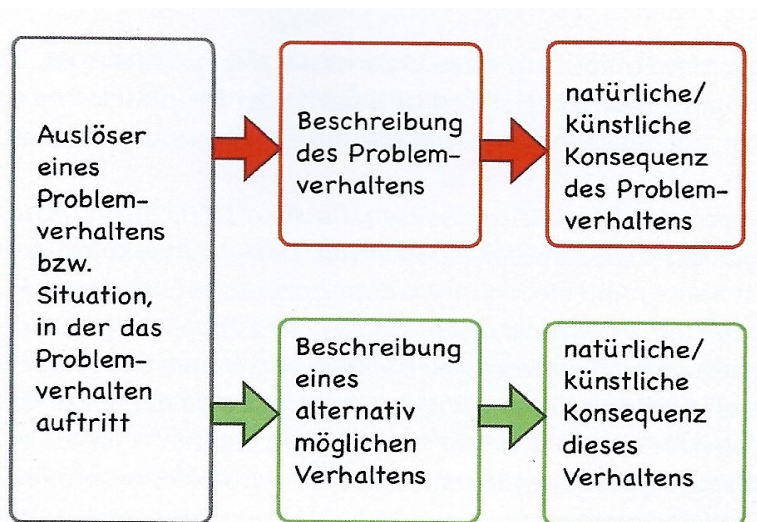


Abbildung 10: Darstellung einer Alternativübersicht (Quelle: Brown & Miranda, 2006; zit. in Castañeda & Hallbauer, 2013, S. 67)

Anhand der Vorlage (siehe Abbildung 10) können individuelle Pläne für die einzelnen Menschen erstellt werden und ihnen als Orientierungshilfe dienen.

### 5.2.3 Social Storys®

Eine weitere Form von Sozialtrainings sind Social Storys®. Dies sind Geschichten, die Situationen, Fähigkeiten oder Begriffe anhand verschiedener Kriterien definieren (Carol Gray, 2010, S. 25). Sie haben die Übersetzung von sozialen Informationen in Text und Bild zum Ziel (Melanie Matzies, 2010, S. 53). Menschen sollen damit in der Bewältigung einer sozialen Situation unterstützt werden (Anne Häussler, Antje Tuckermann & Eva Lausmann, 2011, S. 106).

Die Kriterien nach Gray (2010) umfassen unter anderem folgende wichtigen Punkte:

1. Beschreiben des Ziels:

Social Storys® dienen dazu, schwierige Situationen zu verstehen oder das Verhalten von Menschen sowie deren Regeln und Gefühle darzustellen. Nur wenn der Grund des Problems erkannt wird, kann die Geschichte hilfreich sein (Häussler, Tuckermann & Lausmann, 2011, S. 107 - 108).

2. Informationen beschaffen:

Um eine persönliche Geschichte erstellen zu können, werden Informationen über die Interessen und den Entwicklungsstand der Betroffenen benötigt. Zudem muss die genaue Situation, in welcher sich die Geschichte abspielt, bekannt sein. Mit den Fragen «Wo spielt die Geschichte?», «Wer ist darin verstrickt?», «Wann findet es statt?», «Was geschieht?», «Warum geschieht es?» und «Was ist zu tun?» können Informationen gesammelt werden (ebd., S. 108).

3. Erstellen des Textes:

Eine spezifische Problemsituation wird in einer Geschichte durch Lehrpersonen, Eltern oder Betreuungspersonal geschrieben. Die Social Storys® verfügen über Titel, Einleitung, Hauptteil und Schluss und befassen sich nur mit den wichtigsten Informationen. Der Titel soll positiv und die Geschichten in der Ich-Form aus Sicht der Betroffenen formuliert sein. Um die Qualität einer Social Story® zu beurteilen, unterteilt Gray (2010) verschiedene Satzarten. Dabei unterteilt sie diese in Beschreibung und Instruktion (ebd., S. 109). Die beschreibenden Sätze sollen deutlich mehr Beachtung erhalten, da

die Social Stories® Informationen vermitteln und nicht direktiv verstanden werden sollen. Diese beiden Bereiche werden in weitere Untergruppen geteilt, um direkte Sätze schnell zu erkennen (siehe Tabelle 4 & 5). Je eher die Geschichten den Interessen Betroffener angepasst werden, desto eher wird die Person die Geschichte zur Hilfe benutzen. Sie sind als Kontrollsätze (siehe Tabelle 5) in die Geschichten eingebunden (Häussler, Tuckermann & Lausmann, 2011, S. 112).

BESCHREIBUNG		
Beschreibende Sätze	➔ Wahrheitsgemäße, objektive Darstellung von Tatsachen <i>(! Wortwörtlichkeit berücksichtigen und daher Unsicherheiten mit einbauen: manchmal oft, normalerweise, ... !)</i>	Ich heiße .....  Manchmal klingelt das Telefon, wenn ich zu Hause bin.  Im Kaufhaus sind oft viele Menschen.
Perspektivsätze	➔ Hinweise oder Beschreibungen vom inneren Zustand einer Person: Gefühle, Überzeugungen, Wissen/Gedanken, Meinungen, Motivation, körperlicher Zustand.	Meine Mutter weiß, wann man Wäsche waschen muss.  Mein Bruder spielt gern mit dem Ball.  Viele Leute mögen Kartoffeln.

Tabelle 4: Satzarten in Social Stories® Beschreibung (Quelle: Häussler, Tuckermann & Lausmann, 2011, S. 110)

#### 4. Der Gebrauch der Social Stories®:

Zur Prävention von herausfordernden Verhaltensweisen werden die Social Stories® erklärt. Wichtig ist die Repetition der Geschichten, um Sicherheit in verschiedenen Situationen zu erhalten. Die Geschichten können auch an einer Stelle aufgehängt werden, an welcher häufig herausfordernde Verhaltensweisen auftreten. Weiter soll die Entwicklung stetig dokumentiert werden, um Anhaltspunkte zur Wirksamkeit zu erhalten (ebd., S. 113 - 114).



BESCHREIBUNG		
		Manche Kinder versuchen, ganz schnell fertig zu werden.  Manchmal wird es Leuten schlecht, wenn sie zuviel essen.
Bekräftigende Sätze	→ Hinweise, die die vorhergehende Aussage verstärken, um einen bestimmten Punkt hervorzuheben, auf ein Gesetz oder eine Regel hinzuweisen oder den Leser beruhigen sollen	Viele Leute trinken etwas zum Essen. <b>Das ist eine gute Idee.</b>  Wenn ein Kind schaukeln möchte, wartet es, bis die Schaukel anhält. <b>So kann ihm nichts passieren.</b>
Kooperative Sätze	→ Sätze, die darauf hinweisen, was andere tun werden, um dem Betreffenden zu helfen.	Mama, Papa und meine Lehrerin werden mir helfen, Radfahren zu lernen.  Wenn ich Angst habe, können andere mir helfen, indem sie .....
INSTRUKTION		
Direktive Sätze	→ Hinweise oder Vorschläge, wie man sich in einer Situation verhalten kann.	Ich will versuchen, auf meinem Platz sitzen zu bleiben.  Ich könnte dann die Lehrerin fragen, ob sie mir hilft.
Kontrollsätze	→ Sätze, die der Betreffende selbst formuliert und die ihm helfen, sich an die Information zu erinnern, sich zu beruhigen oder sein Verhalten zu organisieren.	Warteschlangen und Schnecken sind beide langsam. Manchmal gehen sie voran, manchmal bleiben sie stehen.

*Tabelle 5: Satzarten in Social Stories© Beschreibung und Instruktion (Quelle: Häussler, Tuckermann & Lausmann, 2011, S. 110)*

Die Darstellung der Social Stories© wirkt sehr einfach, die Umsetzung kann jedoch erschwert sein. Die Verhaltensweisen, welche in den Geschichten beschrieben werden, sind für die meisten Menschen klar verständlich, sind aber intuitiv erlernt worden und können nur schwer gelehrt werden (Castañeda & Hallbauer, 2013, S. 73). Trotzdem bieten sie eine optimale Möglichkeit, Verhaltensweisen zu erklären und an gesellschaftliche Werte und Normen anzugleichen, sodass sie eine gute Präventionsmassnahme bieten. Laut Castañeda & Hallbauer (2013) soll nicht ein möglichst unauffälliges und in der Gesellschaft akzeptiertes Verhalten erzwungen

werden. Vielmehr soll eine Hilfestellung angeboten werden, Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen Zusammenhänge zu erklären, damit sie soziale Situationen zu einem bestimmten Verhalten nutzen können, denn meist sind herausfordernde Verhaltensweisen die einzige Methode, die ihnen zur Verfügung steht (S. 72 - 73). Wichtig in der Anwendung ist jedoch das Sprachverständnis, nur wenn dieses gut entwickelt ist, können die Geschichten erfolgreich verstanden werden, ansonsten kann Überforderung auftreten.

#### 5.2.4 Comic Strip Conversations®

Ebenfalls durch Carol Gray (2000) entstanden die Comic Strip Conversations®. Sie zeigen anhand von Comics soziale Situationen auf und dienen der Nachbesprechung und Reflektion von herausfordernden Situationen. Zur Herstellung können einfache Zeichnungen, Comics oder Fotos verwendet werden (Castañeda & Hallbauer, 2013, S. 76). Vorteil dieser Methode ist die individuelle Anwendung, welche es ermöglicht, sehr präzise auf Situationen einzugehen. Kritisch bleibt anzumerken, dass diese Methode ein gewisses Mass an kognitivem Verständnis voraussetzt.

#### 5.2.5 Das Ich-Buch

In den ersten zwei emotionalen Entwicklungsphasen nach Došen (siehe Kapitel 5.1.3) zeigt sich die Anlegung eines «Ich-Buches» als Intervention in der verbalen Kommunikation als empfehlenswert. Abgesehen davon kann es als Informationsquelle für Menschen dienen, welche eine Person nicht gut kennen. Den Nutzenden selbst dient es als Grundlage, etwas über sich zu erzählen. Laut Ursula Braun (2011) ist es das Ziel eines «Ich-Buches», wichtige Informationen über Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung schriftlich festzuhalten. Diese Informationsquelle soll neuen Kontaktpersonen vorgestellt werden. Da das Wissen den aktuellen Stand beschreibt, ist es dynamisch und soll stetig verändert und ergänzt werden. Beschriebene Routinen sollen durch alle Teammitglieder eingehalten werden (S. 2). Durch das Kennenlernen anhand des «Ich-Buches» entsteht eine Vertrauensbasis, die Sicherheit gibt und herausfordernde Verhaltensweisen minimieren kann (Vorlage zur Erstellung siehe Anhang B).

## 5.3 Flankierende Massnahme zu UK: Der TEACCH-Ansatz

Aufgrund der Erkenntnisse in Kapitel 4, worin die Zusammenhänge zwischen herausfordernden Verhaltensweisen und UK dargelegt wurden, ergibt sich eine Methode zur Reduzierung herausfordernder Verhaltensweisen, flankierend zum Konzept der UK. Da Information, Struktur und Orientierung in gewisser Weise mit UK korrelieren, wird der TEACCH-Ansatz als wichtige Methode zugezogen.

Die Auswahl der TEACCH-Methode ist auf Studien zurückzuführen, welche die Prävention und Reduzierung von herausfordernden Verhaltensweisen belegen (Eric Schopler & Gary Mesibov, 1986, Jonathan Campbell et al., 1996, Anne Häussler, 2003; zit. in Theunissen, 2005, S. 227). Zudem fördert TEACCH die aktive Kommunikation, unterstützt durch visualisierte und strukturierte Hilfen, welche das Kommunikationsverständnis verbessern (Häussler, 2010; zit. in Wilken, 2010, S. 143). Durch die Orientierungshilfen im sprachlichen Umfeld kann das rezeptive Kommunikationsverständnis unterstützt und Sicherheit und Vertrauen verstärkt werden (Andrea Erdély & Susanne Mischo, 2011; zit. in Calabrese, 2017, S. 177).

### 5.3.1 Ziel und Zweck

«*Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children*» (TEACCH) bedeutet «*Therapie und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationseingeschränkter Kinder*» und befasst sich als Programm der Unterstützung und Forschung mit pädagogischen Förderprozessen sowie Therapien für Menschen im Autismus-Spektrum oder in ähnlichen Kommunikationsbeeinträchtigungen (Häussler, 2012, S. 11). Das TEACCH-Konzept bezieht sich jedoch nicht nur auf den Bereich «Kinder und Jugend», sondern auch auf Erwachsene sowie auf verschiedene Bereiche wie «Schule», «Wohnen», «Arbeiten» und «Freizeit». Als zentrales Ziel wird die Selbstständigkeit und Verbesserung der Lebensqualität für Menschen im Autismus-Spektrum genannt (Häussler, 2005; zit. in Theunissen, 2005, S. 224).

### 5.3.2 Anwendung in der Praxis

In der Anwendung sind die Strukturierung der Umwelt an persönliche Bedürfnisse sowie die Entwicklung persönlicher Kompetenzen im Bereich sozialer Anpassung, Selbstbestimmung und Integration von zentraler Bedeutung. Es sollen erstens die räumlichen Verhältnisse strukturiert werden. Dies kann durch Markierungen, klar abgegrenzte Arbeitsplätze, Beschilderungen oder Piktogramme erstellt werden. Zweitens sollen zeitliche Abläufe, in Form von Wochen- oder Tageskalendern, Abreisskalender, Sanduhren als Darstellung von Wartezeiten oder bildliche Abfolgen von Abläufen, dargestellt werden. Zuletzt soll die Arbeit strukturiert werden. Dazu können Arbeitsabläufe visuell mit Piktogrammen dargestellt werden. Eine klare Übersicht der Aufgaben, der Dauer und Menge soll angegeben werden oder es werden Körbe mit zu erledigenden Arbeiten von links nach rechts abgearbeitet (Schopler, Mesibov & Hearsey 1995, Häussler, 2002; zit. in Theunissen, 2005, S. 226).

Strukturierungen bieten Sicherheit, Orientierung und können soziale Konflikte und herausfordernde Verhaltensweisen minimieren (Mesibov, 1986; zit. in Theunissen, 2005, S. 227).

Abschliessend zu diesem Kapitel wird festgehalten, dass sich in der UK sehr viele Methoden anbieten, herausfordernde Verhaltensweisen präventiv sowie auch zur Nachbehandlung herausfordernder Situationen einzusetzen. Werden diese Formen von den Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sowie deren Umfeld beherrscht, können sie so bereits bestehende herausfordernde Verhaltensweisen reduzieren und mit viel Übung auch in herausfordernden Situationen zur Deeskalation angewendet werden. Wichtig bleibt die Übung, denn alle Beteiligten erlernen eine neue Fremdsprache, die oft angewendet werden soll. Nach der Auflistung verschiedener Methoden werden im folgenden Kapitel Vor- und Nachteile beleuchtet, um eine optimale Anwendung der Kommunikationshilfen zu ermöglichen.

## 6. Chancen und Risiken von Unterstützter Kommunikation bei herausfordernden Verhaltensweisen

*«Sprache ist das beste, schönste und gemeinste was es gibt» [sic!]*

(Gastblogger Roboter, 2017)

In diesem Kapitel werden nach den grundlegenden Zusammenhängen von herausfordernden Verhaltensweisen und UK und dessen konkreten Methoden, die Chancen und Risiken von UK im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen und dessen Voraussetzungen für die Praxis beleuchtet.

### 6.1 Chancen von Unterstützter Kommunikation bei herausfordernden Verhaltensweisen von Menschen mit Beeinträchtigung

UK bietet zahlreiche Chancen, herausfordernden Verhaltensweisen konkret zu begegnen und diese zu mindern. Im Folgenden werden zuerst Forschungsergebnisse zur Minderung herausfordernder Verhaltensweisen durch UK thematisiert. Danach werden Chancen aus Sicht der Mitarbeitenden sowie der Betroffenen vorgestellt.

#### 6.1.1 Empirische Auswertungen zur Regulierung herausfordernder Verhaltensweisen durch UK

UK erweist sich für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausfordernden Verhaltensweisen als sehr positiv (Calabrese, 2017, S. 176). Laut Bienstein und Rojahn (2013) ergaben viele Studien, dass herausfordernde Verhaltensweisen mit Selbstverletzung abhängig von einer expressiven Kommunikationskompetenz sind (S. 38). Mit der steigenden Fähigkeit, sich zu äussern, nahm die Tendenz zu selbstverletzenden Verhaltensweisen ab (Moss, Emerson, Kiernan, Turner, Hatton & Alborz, 2000; zit. in Bienstein & Rojahn, 2013).

Eine geringe Sprachfähigkeit erwies sich als zentraler Faktor für die Entstehung von chronischen, herausfordernden Verhaltensweisen (Danquah et al., 2009; zit. in

Bienstein & Rojahn, 2013). Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen und enormen herausfordernden Verhaltensweisen konnten eine differenzierte Kommunikation erlernen. Mit der Verbesserung der Sprachfähigkeiten zeigte sich ein Rückgang an herausfordernden Verhaltensweisen (Bernhard-Opitz, Blesch & Holz, 1992; zit. in Theunissen, 2016, S. 303). Die erweiterten Äusserungsmöglichkeiten und die vermehrte Aufmerksamkeit von Mitarbeitenden erweisen sich als positiver Einflussfaktor auf herausfordernde Verhaltensweisen. UK dient also als optimale Intervention, die mehr bewirkt als nur eine Hilfsmöglichkeit bei expressiven Kommunikationsstörungen (Mischo & Erdély, 2012; zit. in Calabrese, 2017, S. 176).

Mit diesen Begründungen wird aus empirischer Sicht die Nutzung von UK bei herausfordernden Verhaltensweisen als Chance betrachtet.

### **6.1.2 Aus Sicht der Mitarbeitenden**

Aus Sicht der Mitarbeitenden in Wohnheimen oder Tagesstätten bestehen vielfältige Gründe, UK als eine Chance im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen zu betrachten und diese einzusetzen.

Durch die Nutzung verschiedener UK - Methoden können die Grundsätze, welche im Berufskodex «Soziale Arbeit Schweiz» von AvenirSocial (2010) beschrieben sind, umgesetzt werden. In den «Zielen und der Verpflichtung Sozialer Arbeit» steht im Artikel 5 Abs. 6 geschrieben, dass Professionelle ihre Klientel betreuen, begleiten, schützen und deren Entwicklung fördern, sichern und stabilisieren (S. 6). Die Verwendung von UK ergänzt die kooperative Begleitung, Beziehungs- und Umfeldgestaltung der Kommunikation, sodass gestörte Kommunikation und herausfordernde Verhaltensweisen reduziert und dadurch Entwicklungschancen begünstigt werden (Fornefeld, 2003; zit. in Calabrese, 2017, S. 177). Das Wissen, Handeln professionell umzusetzen, vermittelt den Mitarbeitenden Sicherheit durch Handlungskompetenzen. Zudem kann die professionelle Beziehung durch die kommunikativen Kompetenzen gestärkt werden.

Laut Theunissen (2005) kommt dem präventiven Handeln eine grosse Bedeutung zu. Nicht nur die Belastungen von Menschen mit Beeinträchtigungen sollen frühzeitig anerkannt werden, sondern auch die Belastungssituationen von Mitarbeitenden, in

denen sie sich überfordert fühlen. Eine grosse Chance stellt hier ein präventiver Personalwechsel dar, welcher Entlastung schaffen kann (Theunissen, 2005, S. 135). Aufgrund eines solchen Wechsels kann eine neutrale Stimmung für die erneute Begegnung geschaffen werden, wo professionelle Nähe als Kommunikationsgrundlage weiter angewendet werden kann. Mitarbeitende erhalten die Sicherheit, einen Notfallplan in schwierigen Situationen nutzen zu können und mit UK dranzubleiben, was besonders bei herausfordernden Verhaltensweisen von grosser Relevanz ist.

### **6.1.3 Aus Sicht der Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung**

Auch aus Sicht der Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zeigt der «Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz» von AvenirSocial (2010) Anwendung. Die Grundsätze der Gleichbehandlung, Partizipation und Integration werden durch UK gezielt thematisiert. Der «Grundsatz der Gleichbehandlung» in Artikel 8 Abs. 4 nennt die Einhaltung der Menschenrechte für alle Menschen (S. 8). Der «Grundsatz der Partizipation» in Artikel 8 Abs. 6 verpflichtet zur Teilhabe an der Gesellschaft und zur Entscheidungsfähigkeit und Miteinbezug. Weiterhin wird in Artikel 8 Abs. 7 der «Grundsatz der Integration» thematisiert. Beachtung erhalten hier die persönlichen Bedürfnisse der Klientel sowie deren Umwelt (S. 9). Alle drei Grundsätze ermöglichen UK-Nutzenden eine grosse Chance, ihr eigenes Leben in die Hand zu nehmen und entsprechend dieser Grundsätze durch ihre Ausdrucksmöglichkeiten gleichbehandelt und partizipativ in die Gesellschaft integriert zu sein.

Auch Selbstbestimmung wird im «Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz» von AvenirSocial (2010) als Grundsatz thematisiert (S. 8). Kein Mensch kann sein ganzes Leben selbstständig meistern, doch alle sollen die Möglichkeit haben, zu bestimmen, wie sie leben wollen. Ob für einen Menschen mit oder ohne Beeinträchtigung ist Selbstbestimmung ein Recht und kein Geschenk (Josef Ströbl, 2004, S. 140). Selbstbestimmung zeigt sich in den Kompetenzen eines Menschen, mit welchen ohne eine Behinderung von aussen, Entscheidungen und eine Auswahl getroffen werden (Wehmeyer, 1992; zit. in Theunissen, 2007, S. 38). Durch die Möglichkeit von UK und die dadurch entstehende Möglichkeit, eine Auswahl zu treffen oder sich zu äussern, erlangen die Menschen ohne Lautsprache ihr Recht auf Selbstbestimmung.

Empowerment stellt einen wesentlichen Aspekt der Chancen von UK dar. Es steht für die professionelle Begleitung, als Mitarbeitende nicht mehr als Helfende zu dienen, sondern in einer Zusammenarbeit nach hilfreichen Lösungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu suchen (Wolfram Kulig & Theunissen, 2006; zit. in Calabrese, 2017, S. 180). In der Praxis werden relevante Elemente thematisiert, die Betroffene ermächtigen. Sie erhalten Zugang zu Ressourcen und Informationen, besitzen alternative Handlungs- und Auswahlmöglichkeiten, erhalten das Gefühl, etwas zu bewirken und fühlen sich als Teil von Gruppen. Kompetenzen werden erworben, erleben eigene Entwicklung und können ein positives Selbstbild herstellen. Um mehr Möglichkeiten zu erhalten, zielt der Empowerment-Ansatz auf die Stärkung von Selbstbestimmung, Selbstbewusstsein und kommunikative Kompetenzen (Albert Lenz, 2011; zit. in Calabrese, 2017, S. 180). Im Bereich von UK bedeuten Selbstbestimmung und Empowerment, Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und fehlender Lautsprache Entscheidungen zu ermöglichen. Als Selbstbestimmung gilt, eine eigene Motivation zu haben, Zielsetzungen zu machen und sich äussern zu können (Lage, 2006, S. 194). UK dient als Mittel zur Selbstbestimmung und Empowerment, gestaltet Kommunikationsprozesse durch Partizipation und lässt die Personen mitbestimmen, da sie eine Sprachmöglichkeit erhalten (ebd. S. 197).

Zudem bieten die *«sozialen Netzwerke»* den Kontakt zur Umwelt. Um Interventionen zu planen, wird die Gesamtsituation einer UK-nutzenden Person mit all ihren Kontaktpersonen beleuchtet. Dabei fällt auf, dass UK-Nutzende über vorwiegend bezahlte Kontakte zum Austausch und über wenig Freundschaften verfügen. Durch die Analyse der Kommunikationskontakte wird klar, weshalb sich Erfolg oder Misserfolg einstellt (Susanne Wachsmuth, 2006; zit. in Kerstin Nonn et al., S. 105). Dadurch, dass UK eingesetzt wird und anhand der sozialen Netzwerke ausgewertet werden kann, entsteht eine Zunahme von Kontakten und Austauschmöglichkeiten für die UK-Nutzenden.

Durch die Anwendung von UK erhalten Menschen ohne Lautsprache Mitteilungs- und Handlungsmöglichkeiten und können dadurch mit ihrer Umwelt in Kontakt treten. Durch diese Kontakte mit dem sozialen Umfeld und die Möglichkeit, Sprache anzuwenden, werden herausfordernde Verhaltensweisen reduziert.



#### 6.1.4 Kompetenzaufbau und Individualität durch UK-Methoden

Die grosse Auswahl an UK-Hilfsmitteln wird in diesem Kapitel als Chance gewertet, da sie für die Individualität und für Menschen mit Beeinträchtigung eingesetzt werden sowie auch Mitarbeitenden einen enormen Kompetenzaufbau ermöglichen.

Durch die Nutzung von UK werden den Betroffenen Möglichkeiten zur Äusserung eröffnet und Bedürfnisse können erschlossen werden. Die wechselseitigen Kommunikationsprozesse können dadurch zwischen Individuum und sozialer Umwelt stattfinden. Die Kommunikationssysteme sollen multimodal ausgeschöpft werden und mit körpereigenen, elektronischen und nicht-elektronischen Hilfsmitteln der kommunikativen Entwicklung dienen (Ingeborg Hedderich, 2006; zit. in Calabrese, 2017, S. 175). Die sprachliche Förderung von Menschen mit einer Kommunikationsbeeinträchtigung durch UK hängt von der sozialen Umwelt und dessen Haltung ab. Förderlich für eine gelingende wechselseitige Kommunikation ist die personenzentrierte Haltung, welche sich durch Empathie, Kongruenz und Wertschätzung auszeichnet (ebd. S. 176). Auf Basis dieser Haltung werden kommunikative Kompetenzen der UK-Nutzenden erhöht und die Kommunikation mit dem sozialen Umfeld verbessert (Calabrese, 2017, S. 176). Durch das Einsetzen verschiedener Kommunikationshilfsmittel werden die kommunikativen Kompetenzen von UK-Nutzenden sowie deren Umfeld gesteigert, indem ein gemeinsames Erlernen entsteht.

Körpereigene Formen wie Gebärden sollen gefördert werden, da sie immer vorhanden sind. Auch nichtelektronische Hilfsmittel sind vielerorts einsetzbar, da sie auf keine technischen Mittel angewiesen sind. Das grosse Angebot von elektronischen Geräten bietet die Möglichkeit, sich lautsprachlich zu äussern und einen grossen Wortschatz auszubauen (Conny Pivitt, 2003, S. 01.013.001). Mit der Auswahl der Systeme besteht die Möglichkeit einer individuellen Anpassung an die einzelnen Bedürfnisse der UK-Nutzenden. Zudem werden die kommunikativen Kompetenzen von allen Beteiligten massiv erweitert.

## 6.2 Risiken von Unterstützter Kommunikation bei herausfordernden Verhaltensweisen von Menschen mit Beeinträchtigung

Bei Risiken in der Anwendung von UK überschneiden sich die Sichtweisen von Mitarbeitenden und Menschen, die mit UK kommunizieren. Viele Faktoren sind von der Arbeit der Professionellen abhängig. Deshalb werden die einzelnen Risiken aus beiden Seiten nicht getrennt voneinander beleuchtet.

### 6.2.1 Fehlendes Fachwissen und Nicht-Beherrschen von UK-Methoden

Fachwissen stellt eine wichtige Grundlage in Begleitprozessen von Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen und kognitiven Beeinträchtigungen dar (Calabrese, 2017, S. 168). Nicht vertieftes Fachwissen oder dadurch entstandene Unsicherheiten begünstigen herausfordernde Verhaltensweisen. Dies kann dazu führen, dass die Lebensqualität und Entwicklungsmöglichkeiten der Klientel durch defizitbehaftete Menschenbilder oder restriktive, nicht reflektierte Interventionen verschlechtert werden (ebd. S. 169).

Wenn Mitarbeitende die UK-Methoden nicht kennen und Kommunikationsversuche von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen nicht anerkennen, kann dies bei Betroffenen zu Verwirrung oder Entmutigung führen (Almuth Bober, 2010; zit. in Wilken, 2010, S. 230). Viele Menschen haben Mühe, sich auf UK einzulassen, da Versagensängste oder Schamgefühle auftreten können. Werden von den UK-Nutzenden Gebärden gelernt, müssen diese durch Mitarbeitende verstanden werden. In der Arbeit mit externen Symbolen sollen Mitarbeitende den Wortschatz der Person kennen, damit keine Missverständnisse entstehen und die Mitarbeitenden Themen ansprechen, welche den UK-Nutzenden in ihrem System fehlen. Bei elektronischen Hilfsmitteln ist die Aussprache einfacher verständlich (Bober, 2010; zit. in Wilken, 2010, S. 231). Deshalb reicht es aus, wenn die Mitarbeitenden wissen, dass das Hilfsmittel zur Kommunikation dient. Die Kommunikation mit Symbolen benötigt Geduld, da es eine langsame Sprachäusserung ist. Da Kommunikationstafeln über keine lautsprachlichen Äusserungsmöglichkeiten verfügen, ist es wichtig, dass das Gesprächsgegenüber die Aussage lautsprachlich wiederholt, um den Nutzenden zu bestätigen, dass sie die gewünschten Symbole gewählt haben. Wird die Wiederholung durch die Lautsprache unterlassen, so

entstehen Missverständnisse. Denn wenn sich Nutzende aus Unsicherheit über das Symbol vertippen und nicht hören, dass es falsch ist, wird das Thema einfach auf der falschen Aussage weiterbehandelt. Dies kann zu Protest und Frust führen. Deshalb ist die Wiederholung des Symbols von enormer Bedeutung (ebd. S. 232 - 233).

Ein weiterer Risikofaktor besteht in der Reaktion auf die Form anstelle des Inhalts. Wenn sich also jemand mit einer Aussage durch UK äussert, soll nicht mit Aussagen reagiert werden, wie toll die Person ihr Hilfsmittel nutzt, sondern auf den Inhalt geantwortet werden (ebd. S. 234). Um in der Praxis gelingende Kommunikation zu ermöglichen, reicht es nicht aus, multimodale Kommunikationssysteme zur Verfügung zu stellen. Ein relevanter Aspekt der gelingenden UK sind die Personen, welche Gespräche führen. Auch bei einer guten Versorgung mit Kommunikationshilfsmitteln bleibt die gelingende Anwendung von UK vom Gegenüber abhängig. Steht jedoch genügend Zeit, Empathie und Geduld zur Verfügung, können anscheinend nichtsprechende Menschen immer wieder erstaunen, wieviel sie zu sagen haben (Ursula Braun, 2008, S. 5).

### 6.2.2 Kein Modelling

Modelling, auch als «aided language input» bezeichnet, meint in der Kommunikation die Person, welche als Sprachvorbild dient, da sie die Sprache beherrscht. Diese Person verwendet in der Kommunikation das Verhalten der UK-nutzenden Person und kommentiert es mit UK. Aber auch in den eigenen Äusserungen wird das UK-System genutzt, um Aussagen zu machen (Claudio Castañeda & Monika Waigand, 2016, S. 2 - 3). In der Sprachentwicklung bei Kindern wird diese Methode des Modellings natürlich eingebaut, was in der UK eher als Schwierigkeit betrachtet wird. Dafür sind unterschiedliche Gründe verantwortlich. Einerseits ist der Umgang mit UK nicht für alle Beteiligten gewohnt. Andererseits benötigen UK-Nutzende viel Zeit zur Eingewöhnung in ein neues System, wobei sich zu Beginn wenig Erfolge zeigen. Die Zeitspanne zur Erlernung kann zwischen wenigen Monaten bis zu zwei Jahren in Anspruch nehmen, was als sehr lange empfunden wird, obwohl die Sprachentwicklung genauso viel Zeit in Anspruch nimmt. Eine Entwicklung in der UK mit tausenden Wörtern bleibt unrealistisch (ebd., S. 4). Diese Situation kann zu Motivationsschwierigkeiten oder Enttäuschungen bei UK-Nutzenden oder deren Gesprächsgegenüber führen.

### 6.2.3 Problematik der Vermittlung: Nicht jedes Hilfsmittel bietet Erfolg

Die Auswahl an körpereigenen, nicht-elektronischen und elektronischen Kommunikationsmitteln ist gross. Dennoch eignet sich nicht jede Form der Kommunikationshilfe für alle UK-Nutzenden.

Praxiserfahrungen zeigen auf, dass in verschiedenen Situationen, wie zuhause, unterwegs, beim Schwimmen etc. kommuniziert wird. Nicht jedes Hilfsmittel erfüllt jedoch die Anforderungen an solche Situationen. Da kann ein iPad als Einkaufshilfe die perfekte Lösung bieten, wäre beim Schwimmunterricht jedoch fehlplatziert (Harry Bergeest, Jens Boenisch, Volker Daut, 2011, S. 71). Wichtig ist es in der Situation des Nichtgelingens eines Hilfsmittels Inhalt, Form und Funktion der UK zu beachten und die Problemlage nicht nur an der Kommunikationsform festzuhalten (vgl. Kap. 3.3.2). Die Vermittlung von UK bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen kann Schwierigkeiten hervorbringen.

Laut Bober (2010) reicht das Sprachverständnis durch die kognitive Beeinträchtigung nicht aus, um als Fundament sprachlicher Äusserungen genutzt zu werden. Die Schwierigkeit besteht somit in der Vermittlung der UK, da Handlungen nicht nachgeahmt und dadurch erlernt werden können. Eine weitere Problematik stellt die Kommunikation mit Menschen dar, die hospitalisiert waren und denen Kommunikationskompetenzen abgewöhnt wurden oder nie welche gelernt haben. Diese Menschen setzen herausfordernde Verhaltensweisen als Kommunikationsform ein und tendieren dazu, Kommunikationshilfsmittel nicht immer anzunehmen (Bober, 2010; zit. in Wilken, 2010, S. 226 - 227). In der Praxis zeigen sich diese Herausforderungen, indem in herausfordernden Situationen Elektronik zerstört wird, Piktogramme geschluckt und Ordner zerrissen werden. Basale Kommunikation in Form von körperlichen Impulsen führt zu Distanz, aus Angst der Betreuungspersonen, physisch angegriffen zu werden. Die Aufgabe, ein geeignetes Kommunikationshilfsmittel zu finden, ist sehr anspruchsvoll und fordert eine Menge Motivation des Betreuungspersonals.

#### 6.2.4 Nicht-Beachten der emotionalen Entwicklungsstufen

Diskrepanzen zwischen verschiedenen Entwicklungsbereichen können die Entstehung von sozialen und psychischen Konflikten begünstigen. Ist die Objektpermanenz noch nicht entwickelt oder besteht eine unsichere Bindung, so entstehen Ängste vor Verlust oder Frustration bei unbefriedigter Neugierde (Sappok & Schade et al., 2012; zit. in Sappok & Zepperitz, 2016, S. 44). Laut Frank Menolascino ist einer Untersuchung zufolge jeder dritte Mensch mit einer kognitiven Beeinträchtigung emotional nicht auf dem Entwicklungsstand der Kognition (Menolascino, 1970; zit. in Sappok & Zepperitz, 2016, S. 44).

Im institutionellen Setting wird jedoch die Unterstützung eines Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung an dessen kognitivem Entwicklungsstand gemessen. Der Stand der emotionalen Entwicklungsstufe wird daher fehlinterpretiert und kann für die Betroffenen eine andauernde Überforderung, soziale Spannungen oder Konflikte auslösen und vervielfachen (Došen, 2005; zit. in Sappok & Zepperitz, 2016, S. 44). Diese Aussage von Došen zeigt die Wichtigkeit der Beachtung emotionaler Entwicklungsphasen auf. Auch wenn kritisch zu betrachten sei, dass der Blickwinkel nicht nur auf die kindlichen Phasen gelegt werden soll, um den erwachsenen Menschen ihre Würde, ihnen als Erwachsene zu begegnen, zu gewähren. Dennoch ist für die Ermöglichung eines geeigneten UK-Systems der Blickwinkel auf die emotionalen Entwicklungsphasen unerlässlich, um überhaupt der Kognition entsprechende Hilfsmittel zu finden.

Die aufgezeigten Risiken sollen beachtet werden, um Lösungsansätze zu finden. Diese werden folgend anhand von Voraussetzungen für die sozialpädagogische Praxis beleuchtet.

## 6.3 Voraussetzungen für eine gelingende Anwendung Unterstützter Kommunikation

Für eine erfolgreiche Anwendung von UK gibt es einige wichtige Aspekte zu beachten, die im Folgenden thematisiert werden. Denn nur mit der optimalen Nutzung von UK-Hilfsmitteln kann herausfordernden Verhaltensweisen professionell begegnet werden.

### 6.3.1 Versorgung und Anpassungen von Hilfsmitteln

In der Anwendung der UK sind die Systeme nicht besser oder weniger gut, denn die Bedürfnisse sind sehr verschieden. Deshalb sollte bei der Wahl eines Systems viel Wert auf persönliche Vorlieben und Kompetenzen der Person gelegt werden (Bober, 2010; zit. in. Wilken, 2010, S. 213). Nach Möglichkeit sollen die UK-Nutzenden ihr Vokabular selbstständig aussuchen können. Wenn dies aufgrund kognitiver Beeinträchtigung nicht möglich ist, können die Kommunikationsbedürfnisse durch Beobachtungen und Erfragen von Personen im Umfeld zusammengetragen werden. So entsteht eine Vielfalt an Sprachmöglichkeiten und die Bedürfnisse werden erkennbar (ebd. S. 221). Um das Vokabular zu nutzen, muss eine geeignete Form der Repräsentation gefunden werden. Bei der Nutzung von Gebärden kann auf den institutionellen Standardkatalog zurückgegriffen werden. Je eher sich dieser an den allgemein einheitlichen Gebärdensammlungen orientiert, desto eher kann die Gebärdensprache mit mehreren Personen angewendet werden. Bei Symbolen können jedoch verschiedene Vorlagen verwendet werden, da durch Zuhörende so oder so eine Umkodierung in Laut- oder Schriftsprache stattfindet (Bober, 2010; zit. in Wilken, 2010, S. 222). Lage (ohne Datum) nennt weitere wichtige Voraussetzungen zur Nutzung von UK (S. 3):

- Das Kommunikationshilfsmittel muss für UK-Nutzende dauernd erreichbar sein.
- Ist keine Lautsprache vorhanden, sollen Betroffene immer eine Möglichkeit zur Aufmerksamkeitslenkung auf sich haben, z. B. in Form eines Alarms.
- Hilfsmittel sollen ständig aktualisiert werden.
- Anleitungen für Menschen, die nicht mit dem System vertraut sind, müssen vorhanden sein.
- Die Erstellung von Hilfsmitteln soll partizipativ gestaltet sein.

Da es in der Theorie keine Aussagen dazu gibt, welche Kommunikationshilfsmittel sich für welchen Menschen eignen, ist es bei Unklarheiten von Vorteil, verschiedene Systeme zu erproben, um das geeignete zu finden (Adam, 1994, von Tezchner, 2000; zit. in Wilken, 2010, S. 223).

### **6.3.2 Die Rolle der Gesprächspartner/innen: ein gutes Gegenüber**

Laut Ursula Braun (2006) kann Kommunikation nur durch geeignete Gesprächsgegenüber gelingen (S. 6). Unter der Leitung von Margriet Heim und Vera Jonker (1996) wurde in Amsterdam gemeinsam mit einem Rehabilitationszentrum ein Programm als Partnertraining für UK entwickelt. Im Zentrum des COCP-Programmes steht die gelingende Kommunikation und ein vielfältiges Training mit dem Gegenüber (Ursi Kristen, 2006, S. 14). Schweizweit wurde das Trainingsprogramm durch ISAAC-Seminare bekannt, in welchen die Teilnehmenden anhand 10 Prinzipien ihre Kommunikation mit Menschen ohne Lautsprache optimieren können (ebd. S. 17). Nachfolgend werden die 10 Prinzipien zur Nutzung in der sozialpädagogischen Praxis vorgestellt:

#### **1. Umgebung vorbereiten**

Eine vorbereitete Umgebung mit Kommunikationsmitteln ist hilfreich. Beim Gespräch mit der Person soll auf eine gute Position geachtet werden, sodass die nichtsprechende Person ihr Gegenüber im Blickfeld hat.

#### **2. Auf die Führung des Gegenübers achten**

Menschen, die nicht sprechen, müssen Situationen erleben, in denen sie die Führung übernehmen können und selbst bestimmen können, welche Themen besprochen werden.

#### **3. Herstellen gemeinsamer Aufmerksamkeit**

Folgen Sie im Gespräch der Aufmerksamkeit der nichtsprechenden Person und gehen Sie auf dessen aktuelle Situation ein.

#### **4. Unterstützung des Turntaking**

In Alltagssituationen soll die nichtsprechende Person immer wieder die Möglichkeit erhalten, zu lernen, wann sie an der Reihe ist.

### **5. Sinnvolle Erwartungen haben**

Erwartungen an die Kommunikation sollen den kommunikativen und kognitiven Möglichkeiten entsprechen.

### **6. Ausreichend Zeit lassen**

Bevor eine neue Frage gestellt wird, sollte abgewartet werden, ob die unterstützende kommunizierende Person antwortet.

### **7. Optimale Kommunikationsmodelle anbieten**

Verwenden Sie nicht nur die Lautsprache, sondern ergänzen Sie durch verschiedene Kommunikationsformen.

### **8. Angemessenes Kommunikationsverhalten**

Es soll eine angemessene Sprache genutzt werden, welche das Gegenüber gut versteht.

### **9. Direkte Feedbacks geben**

Wenn die nichtsprechende Person nicht reagiert, soll sie verbal oder nonverbal darauf hingewiesen werden, zu antworten. Dies kann auch durch einen Berührungsimpuls oder den Gesichtsausdruck erfolgen.

### **10. Kommunikationsversuche beantworten**

Jeder Versuch zu sprechen soll beachtet und beantwortet werden.

Anhand dieser Prinzipien können Situationen der Kommunikation reflektiert und verbessert werden.

### **6.3.3 Modelling - Kein Lernen ohne Vorbild**

Wie in Kapitel 6.2.2 in den Risiken beschrieben, lernt niemand ohne Vorbild. Laut Castañeda und Waigand (2016) müssen UK-Nutzende Symbolik und Begriffe nicht verstehen oder dem Gegenüber folgen können. Denn die Lernimpulse erfolgen nebensächlich im Alltagsgeschehen. UK-Hilfsmittel sollen in allen Kommunikationssituationen zur Verfügung stehen, sodass Modelling immer möglich ist (S. 3). Modelling bietet sich als natürlicher Lerninput an und ist daher eine der wenigen Möglichkeiten der UK, die für sehr viele Nutzende empfohlen werden kann (ebd. S. 6).



### 6.3.3 Zeit als Mehraufwand

UK mit Menschen ohne Lautsprache braucht viel Zeit. Abläufe im institutionellen Setting dauern viel länger, wenn mit UK kommuniziert wird. Ein weiterer Zeitfaktor ist das Erraten von Aussagen, welche UK-Nutzende mitgeteilt haben. Zudem braucht die Wartung der Hilfsmittel Zeit. Die Aussage, dass man sich dafür Zeit nehmen soll, ist nur auf Kosten anderer Personen, die in der Wohngruppe leben, möglich. Vorgesetzte sollen also darauf hinweisen, dass der Mehraufwand durch UK wünschenswert ist, denn damit werden Ängste von Mitarbeitenden verringert, als faul bezeichnet zu werden, wenn sie bei Pflegesituationen mehr Zeit benötigen für die Kommunikation. Ein weiterer Zeitaufwand entsteht dann, wenn Bewohnende ihre bisher verborgenen Wünsche durch UK anbringen können. Bedenken aus dem Team, wie reagiert wird, wenn Wünsche angebracht werden, welche ressourcentechnisch nicht erfüllt werden können, sollen ernstgenommen werden. Wichtig bei den Absprachen ist, dass sie einheitlich sind, denn wenn im Team alle individuell handeln, erschwert dies den UK-Nutzenden das Verständnis, Kommunikation als Hilfsmittel zur Selbstwirksamkeit wahrzunehmen (Bober, 2010; zit. in Wilken, 2010, S. 235 - 236).

### 6.3.4 Abbau von Barrieren

«*Opportunity barriers*» sind nach Beukelman und Mirenda (1992) Beeinträchtigungen der Sprache durch äussere Umstände. Damit meinen sie Einstellungen von Betreuenden, enge Vorschriften und Defizite von Fachwissen, welche sich nicht durch UK-Interventionen reduzieren lassen, da sie nicht in den Fähigkeiten der Nutzenden liegen. Die Segregation erzeugt Barrieren in der Kommunikation von Menschen mit Beeinträchtigungen. Da sie zu den Vorbildern der Kommunikation in der Aussenwelt nur beschränkt Zugang haben, können sie nicht viel bestimmen (Bober, 2010; zit. in Wilken, 2010, S. 236).

Sprache ist nicht nur dazu da, etwas zu bekommen oder zu verneinen. Sie soll auch die Möglichkeit bieten, Erlebnisse zu erzählen, Geschehenes zu diskutieren, Freude und Ablehnung zu zeigen. Sie ermöglicht Selbstaussdruck, festigt soziale Begegnungen und kann Stress abbauen. Wenn jedoch diese Möglichkeiten, etwas zu erleben fehlen, gibt es auch wenig Austauschmöglichkeiten (ebd. S. 237). Um

Kommunikation zu ermöglichen, sind Auswahlmöglichkeiten und Selbstbestimmung von zentraler Bedeutung. Auch Erlebnismöglichkeiten sollen zur Verfügung stehen, damit mehr Inhalte zum Austausch entstehen.

### 6.3.5 Organisatorische Ressourcen

Eine optimale Arbeitsorganisation ist nur dann möglich, wenn der Mehraufwand von direkter, sowie indirekter Begleitung in der UK in den Personalressourcen miteinberechnet wird. Nebst den bereits genannten zeitlichen Ressourcen (vgl. Kap. 6.3.3), sollen auch fachliche, organisatorische und strukturelle Aspekte beachtet werden. Das Team einer Wohngruppe trägt die Verantwortung für den Entscheid, ein Kommunikationsmittel zu beantragen. Dabei soll die Möglichkeit bestehen, eine interne oder externe Fachberatungsstelle zu konsultieren. Die Leitung hingegen schafft Voraussetzungen für die Planung von Entwicklungsmassnahmen (Bober, 2010; zit. in Wilken, 2010, S. 238). Der Fachbereich der UK benötigt strukturelle Ressourcen wie Fachliteratur, Computer, Kameras, Symbolprogramme, ein Laminiergerät und Bastelmaterialien, sowie eine Hilfsmittelablage, in denen Hilfsmittel ausprobiert werden können (ebd. S. 239). Institutionen sollen förderliche Aspekte für Partizipation und Kommunikation gewähren, Zeit und Fachpersonal ermöglichen, Barrieren vermindern und für Bewohnende förderliche Umstände wie das Vereinheitlichen von Hilfsmitteln und die Prozessteuerung koordinieren. Mitarbeitende müssen eine niederschwellige Beschaffung von Hilfsmitteln, Beratung und Bildung erhalten (Peter Zürcher, 2011; zit. in Henrike Bollmeyer, S. 146). Die organisatorischen Ressourcen haben einen wichtigen Einfluss auf das Gelingen von UK und sind für die Umsetzung unabdingbar.

Abschliessend zu diesem Kapitel ist festzuhalten, dass der Blickwinkel bei der Nutzung von UK vielfältig orientiert sein muss. Nebst der Relevanz der Kommunikationsformen sind äussere Einflüsse, wie die des Gesprächsgegenübers, sowie zeitliche, finanzielle und organisatorische Merkmale zentral.

## 7. Schlussfolgerungen

In den Schlussfolgerungen werden zuerst die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und damit die Fragestellungen ausgewertet. In der Folge wird dadurch ein Praxisbezug hergestellt, in dem auf die Zielsetzungen zurückgegriffen wird und Empfehlungen für die Praxis abgeleitet werden. Am Ende folgt ein Ausblick mit einem Schlusswort.

### 7.1 Zusammenfassende Erkenntnisse und Auswertung der Fragestellungen

*Wie werden herausfordernde Verhaltensweisen bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung definiert?*

Zusammenfassend können herausfordernde Verhaltensweisen bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung folgendermassen definiert werden: In der Ausarbeitung herausfordernder Verhaltensweisen wird zu Beginn die Definition von kognitiver Beeinträchtigung erläutert. Dies erschafft die Basis, um die Entstehung herausfordernder Verhaltensweisen zu verstehen. Von Beeinträchtigung wird deshalb gesprochen, weil sie personengebunden ist, wobei eine Behinderung meist durch äussere Faktoren bestimmt wird und einen Menschen behindert. Der Begriff der «geistigen Behinderung» wird durch denjenigen der «kognitiven Beeinträchtigung» ersetzt. Denn auch das Wort des Geistes wird durch Feuser passend beschrieben: «Wir wissen heute nicht einmal entfernt objektiv, was Geist ist, geschweige denn, was eine Behinderung des Geistes oder am Geist ist» (Feuser, 1995; zit. in Calabrese, 2017, S. 22). Aufgrund dessen, dass kognitive Beeinträchtigungen Einfluss auf die Entstehung herausfordernder Verhaltensweisen haben, wird der Begriff der «kognitiven Beeinträchtigung» als Basis thematisiert. Anschliessend werden Definitionen herausfordernder Verhaltensweisen verschiedener Autoren gegenübergestellt. In Studien wird belegt, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ein höheres Risiko zur Entstehung herausfordernder Verhaltensweisen aufweisen. Ein wichtiger Stellenwert besitzt aber auch der Faktor der Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt. So können herausfordernde Verhaltensweisen auch eine kommunikative Funktion aufweisen, indem sie als Mittel zur Äusserung verwendet werden (vgl. Kap. 2).

### *Was beinhaltet das Konzept der «Unterstützten Kommunikation»?*

UK zu definieren, verlangt vorerst eine klare Definition von Kommunikation. Laut Lage (2006) ist Kommunikation dann als Erfolg zu werten, wenn das Gesagte der einen Person so interpretiert wird, wie es gemeint war und darauf eine Reaktion stattfindet. Schwierigkeiten bestehen, wenn Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung nicht über das kommunikative Verständnis verfügen und die Welt oder Sprachwissen nicht verstehen können, welches im Kommunikationsmodell nach Linke, Nussbaumer und Portmann beschrieben wird. UK definiert sich als ergänzende oder ersetzende Sprachmöglichkeit für Menschen, welche über keine eigene Lautsprache verfügen. Es bestehen körpereigene, nichtelektronische und elektronische Hilfsmittel als Methoden zur Äusserung. Wichtig in der UK ist die Betrachtung von Inhalt, Form und Funktion, damit das Nichtgelingen von Kommunikation nicht allein an der Form festgemacht wird, sondern auch in Inhalt oder Funktionsebene gesucht werden kann. Um den Bedarf an UK zu ermitteln, wird die heutige Ausgangslage geschildert, wobei zum Vorschein kommt, dass UK noch nicht gänzlich in die sozialpädagogische Praxis implementiert ist (vgl. Kap. 3).

### *Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen Unterstützter Kommunikation und herausfordernden Verhaltensweisen?*

Um Zusammenhänge von UK und herausfordernden Verhaltensweisen zu erkennen, werden zunächst die emotionalen Entwicklungsphasen nach Došen (2010) beleuchtet. Diese besagen, dass die Entwicklungsphase, in welcher sich Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung auch im Erwachsenenalter befinden können, zu Unsicherheit und somit zur Entstehung herausfordernden Verhaltensweisen führen können. Gleich verhält sich der Stand der kommunikativen Entwicklung, welcher dazu führen kann, dass eine erwachsene Person eine nicht entwickelte Lautsprache besitzt. Weiter wird der systemische Blickwinkel betrachtet, welcher davon ausgeht, dass herausfordernde Verhaltensweisen durch das Umfeld bedingt sein können. Störungen in der wechselseitigen Kommunikation können auch verschiedene Risiken hervorbringen, in welchen sich Menschen ohne Lautsprache nicht ernstgenommen fühlen und schlimmstenfalls resignieren. Laut Tschöpe (2011) ist die

Kommunikationsförderung von grösster Relevanz. Herausfordernde Verhaltensweisen reduzieren sich durch die Entstehung eines zielgerichteten, kommunikativen Verhaltens (vgl. Kap. 4).

*Mit welchen Methoden der UK kann die sozialpädagogische Praxis herausfordernden Verhaltensweisen konkret begegnen?*

In der Arbeit mit UK sind einige methodische Aspekte von Bedeutung. Die Haltung des Gesprächsgegenübers sollte sich an der Stärken-Perspektive des Empowerments orientieren. Dies bedeutet die unbedingte Akzeptanz des Gegenübers, der Verzicht von stigmatisierenden Expertenurteilen, den Respekt vor den Entscheidungen des Anderen, der Persönlichkeit des Gegenübers und der Orientierung an Rechten und Bedürfnissen. Zudem kann das FCT dafür angewendet werden, herausfordernde Verhaltensweisen durch kommunikatives Verhalten zu ersetzen. Ein weiterer wichtiger Schritt sind Interventionen, angepasst an die individuellen Entwicklungsstufen. Aus diesen Aspekten ergeben sich konkrete UK-Methoden zur Reduzierung herausfordernder Verhaltensweisen wie die multimodale Kommunikation, Alternativenpläne, Social Stories<sup>®</sup>, Comic Strip Conversations<sup>®</sup> oder das Ich-Buch. Zusätzlich dazu bietet der TEACCH-Ansatz als flankierende UK-Methode guten Einsatz zur Orientierung und Strukturierung (vgl. Kap. 5).

*Wo liegen Chancen und Risiken des Konzeptes der «Unterstützten Kommunikation» in Bezug auf herausfordernde Verhaltensweisen?*

Laut Forschungsergebnissen erweist sich UK für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausfordernden Verhaltensweisen als sehr positiv (Calabrese, 2017, S. 176). Dies zeigt sich für die Anwendung von UK als grosse Chance. Mitarbeitende erhalten durch die Anwendung von UK Sicherheit durch Handlungskompetenzen und die professionelle Beziehung kann durch die kommunikativen Kompetenzen gestärkt werden. Für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung führt der Einsatz von UK zu Gleichbehandlung, Partizipation, Integration und Selbstbestimmung. Sie erhalten Mitteilungs- und Handlungsmöglichkeiten, mit welchen sie mit ihrer Umwelt in Kontakt treten können. Zudem entsteht ein Kompetenzaufbau für beide Seiten. Risiken zeigen sich bei

fehlendem Fachwissen, beim Nicht-Beherrschen von UK und wenn das Umfeld nicht als Vorbildfunktion funktioniert. Zudem können Schwierigkeiten in der Hilfsmittelauswahl auftreten, da sich nicht jede Kommunikationsform für jede Person eignet. Dies gilt auch für die Nicht-Beachtung der emotionalen Entwicklungsphasen, was bei den Menschen in der Anwendung von zu komplexen Hilfsmitteln Überforderungen auslösen kann. Durch den Abbau dieser Barrieren und das Beachten einiger Vorgaben für Gesprächsgegenüber sowie organisatorische Veränderungen in den Institutionen kann die UK dennoch gelingen (vgl. Kap. 6).

## 7.2 Praxisbezug inkl. Empfehlungen

Zu den genannten Zielsetzungen (vgl. Kap. 1.3) werden in diesem Kapitel Empfehlungen für die sozialpädagogische Praxis abgeleitet.

### 7.2.1 Aneignung von Fachwissen zu herausfordernden Verhaltensweisen und UK

Im Berufsalltag im Bereich der Sozialen Arbeit ist die Thematik der Professionalisierung stark diskutiert. Durch den massiven Spardruck der Kantone fehlt vielen Institutionen professionell ausgebildetes Fachpersonal. Aus diesen Gründen ist die Aneignung von Fachwissen in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung von zentraler Bedeutung (vgl. Kap. 6.2.1). Nur durch ein breit angeeignetes Wissen zu herausfordernden Verhaltensweisen kann den Menschen professionell begegnet werden. Die Autorin plädiert für fachliche Weiterbildungen im Bereich der UK, denn nur so kann Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen mit konkreten, lösungsorientierten Methoden begegnet und zu einem entspannten, selbstbestimmten Leben in Würde verholfen werden.

### 7.2.2 Selbstreflexion im Berufsalltag

Die Selbstreflexion nimmt im professionellen Berufsalltag der Sozialen Arbeit einen grossen Stellenwert ein. Nur durch reflektiertes Personal, kann Menschen in Notlagen auf Augenhöhe begegnet werden. Da konkrete Situationen im Alltag jedoch eher selten strukturiert ausgewertet werden, bleiben viele Ursachen von herausfordernden Verhaltensweisen unbemerkt und werden der Person selbst zugeschrieben. Die Selbstreflexion sollte von allen Mitarbeitenden ein täglicher

Bestandteil ihres professionellen Handelns darstellen. Es können im Team fallbezogene Besprechungen, Supervisionen oder videoanalytische Auswertungen an Sitzungen zur Reflexion von herausfordernden Situationen stattfinden. Auch in der Anwendung von UK können solche Videoaufnahmen wesentliche Aspekte aufzeigen, weshalb etwas nicht oder gut funktioniert. Anhand dieser Auswertungen können wichtige Erkenntnisse für die weiterführende Arbeit gewonnen werden. Nur durch eine professionelle Reflexion können Mitarbeitende zu einer gelingenden Kommunikation beitragen und als gute Gesprächsgegenüber funktionieren (vgl. Kap. 6.3.2).

### **7.2.3 Differenzierte Betrachtungsweise herausfordernder Verhaltensweisen und Kommunikation**

In dieser Arbeit wurde der Blickwinkel nicht personengebunden, sondern systemisch auf die Entstehung herausfordernder Verhaltensweisen gelegt. Um herausfordernde Verhaltensweisen zu verstehen, müssen strukturelle, institutionelle, gesellschaftliche, sowie auch persönliche Faktoren beachtet werden. Nur so gelingt ein ganzheitliches Verstehen der Entstehung und bietet Möglichkeiten zu professionellem Handeln (vgl. Kap. 2.2.2). Die Sicht soll also auf einen verstehenden Zugang gelegt werden. Ist die Entstehung herausfordernder Verhaltensweisen durch die systemische Betrachtungsweise verständlich, so kann eine andere Form für den Zweck der Äusserung gesucht werden und neue Kommunikationsmittel können eingesetzt werden (vgl. Kap. 4.3). Eine Idee dazu bietet das FCT, welches herausfordernde Verhaltensweisen durch kommunikative Äusserungen ersetzen oder reduzieren kann (vgl. Kap. 5.1.2).

### **7.2.4 Motivation und Mut, kreative UK-Methoden auszuprobieren**

In der Gestaltung von UK-Methoden tragen die Mitarbeitenden eine grosse Verantwortung. Da sich der Mehraufwand meist auf Kosten der personellen Ressourcen beläuft, da keine Zeit und keine finanziellen Mittel vorhanden sind, wird eine hohe Motivation von den Mitarbeitenden für die Umsetzung eines geeigneten Kommunikationsmittels erwartet (vgl. Kap. 6.3.3). Dennoch bietet die Motivation auch viele Vorteile. Ein Kompetenzaufbau für Menschen mit Beeinträchtigung und Betreuende findet statt und die Betreuenden erfahren Sicherheit und Handlungsfähigkeit durch das Wissen und Anwenden von UK. Um herausfordernde

Verhaltensweisen durch UK zu reduzieren, ist es wichtig, multimodale Kommunikationsmittel zu verwenden, um den Menschen eine Auswahl an Möglichkeiten zu bieten und die für sie geeignetste Wahl zu treffen (vgl. 6.3.1). Zudem erzwingt die Suche nach geeigneten Methoden den Blickwinkel auf Inhalt, Form und Funktion und darauf, dass im Fall des Scheiterns eines Hilfsmittels nicht an der Form festgehalten wird, sondern dass man sie aufgibt (vgl. Kap. 3.3.2). Durch das Arbeiten mit UK und das Fördern der Kommunikation entsteht ein optimaler wechselseitiger Kommunikationsprozess, welcher allen Betroffenen ein Mehr an Respekt und Freude einbringt sowie zu vielen Möglichkeiten eines gemeinsamen, würdevollen Alltags verhilft.

### **7.2.5 Die institutionelle Ebene verantworten**

Auch noch so motivierte und engagierte Mitarbeitende können ihren Spielraum nur bis an die institutionellen Grenzen ausschöpfen und durch innovative UK-Methoden die Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen begleiten. Grenzen wie fehlende personelle und zeitliche Ressourcen spielen in den heutigen Institutionen für Menschen mit Beeinträchtigungen eine wesentliche Rolle. Durch den Spardruck ist es schwierig, all diesen Forderungen in solch begrenzten Personal- und Zeitressourcen entgegen zu kommen. Weiter fehlen vielen Institutionen die Zusprüche für Weiterbildungskosten. Dies führt bei einzelnen Mitarbeitenden zur Unmöglichkeit, eine Weiterbildung auf eigene Kosten anzugehen. Dennoch sollen die höheren Instanzen wie Heimleitungen und Vertretungen der Kantone und der Aufsicht sensibilisiert werden, wie wichtig die Kommunikation für die Lebensführung von Menschen mit Beeinträchtigung im Hinblick auf die Umsetzung der inklusiven Gedanken nach der Behindertenrechtskonvention ist. Trotz fehlender finanzieller Mittel kann und soll ein stärkerer Austausch mit UK-Fachstellen angestrebt werden und das Konzept der UK in bestehende Qualitätsmanagements eingebaut und umgesetzt werden. Zudem soll eine klare Struktur institutionell verankert werden, damit auch Übergänge von Schulen in Erwachsenenorganisationen nicht abhängig sind von der Motivation einzelner Mitarbeitender. Wenn nötig, sollen sich Fachleute auch auf politischer Ebene engagieren.



## 7.3 Ausblick

Der Gedanke, dass Pflegeeinrichtungen ohne Pflegehilfsmittel unvorstellbar sind, jedoch nicht alle Menschen ohne Lautsprache über ein Kommunikationshilfsmittel verfügen, rüttelt auf. Ein Aspekt, welcher durch den begrenzten Umfang der Bachelorarbeit nicht bearbeitet wurde, ist die Implementierung von UK in die Praxis. Für eine weitere Bachelorarbeit wäre dies eine spannende Frage, wie konkret die Implementierung und Generalisierung von UK in der Schweiz aussehen könnte und welche Aspekte beachtet werden müssen und wie Menschen mit dem Bedürfnis nach Kommunikation zur professionellen Anwendung von Kommunikationshilfsmitteln gelangen. Es könnte sich auch die Frage stellen, wie Beratungsstellen für UK in der Sozialen Arbeit eingegliedert werden können, welche Chancen und Grenzen daraus entstehen und wie sich durch die Verbreitung von UK die Lebenswelt von nichtsprechenden Menschen mit Beeinträchtigung verändern könnte.

## 7.4 Schlusswort der Autorin

Durch die Erarbeitung der vorliegenden Bachelorarbeit und dessen Fragestellungen hat die Autorin wertvolle Erfahrungen sammeln und gleichzeitig mit der Praxis verknüpfen können. So wurde ein vielfältiger verstehender Zugang zu herausfordernden Verhaltensweisen gewonnen, welcher Sicherheit und Handlungskompetenz mit sich bringt. Auch im Bereich der UK wurden neue Handlungsmöglichkeiten in herausfordernden Situationen kennengelernt. Die kritische Auseinandersetzung mit der Thematik hat der Autorin gezeigt, welche Faktoren beachtet werden müssen, um im professionellen Berufsalltag im Sinne der Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu handeln. Werden die Empfehlungen für die Praxis (vgl. Kap. 7.2) beachtet, kann die Lebenswelt von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausfordernden Verhaltensweisen verbessert werden.

Zum Schluss bleibt nur zu sagen: Kommunikation ist ein Recht, welches jedem Menschen zusteht und wenn jemand über keine Lautsprache verfügt, so sind wir als sprechende Menschen dazu aufgefordert, dies zu ändern.

## 8. Literatur- und Quellenverzeichnis

Akkaya, Gülcan, Belser, Eva Maria, Egbuna-Joss, Andrea & Jung-Blattmann, Jasmin (2016). *Grund- und Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen. Ein Leitfaden für die Praxis der sozialen Arbeit*. Luzern: interact Verlag.

AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Gefunden unter [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/Do\\_Berufskodex\\_Web\\_D\\_gesch.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_D_gesch.pdf)

Bergeest, Harry, Boenisch Jens, Daut, Volker (2011). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen - Förderung - Inklusion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Beukelman, David R. & Mirenda, Pat (2016). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs* (4. Aufl.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Bienstein, Pia & Rojahn Johannes (Hrsg.). (2013). *Selbstverletzendes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung. Grundlagen, Diagnostik und Intervention*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Bollmeyer, Henrike, Engel, Kathrin, Hallbauer, Angela, Hüning-Meier, Monika (Hrsg.) (2011). *UK Inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

Braun, Ursula (2006). «Bin ich ein guter Gesprächspartner?». Über die Notwendigkeit der Selbstreflexion. *Fachzeitschrift Unterstützte Kommunikation*, 1 (06), 5-9.

Braun, Ursula (2008). Besonderheiten der Gesprächssituation (3. Aufl.). In Angelika Von Loeper (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation* (S. 1-5). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

Braun, Ursula (2011). *Mein Buch über mich*. Gefunden unter [https://www.cluks-forum-bw.de/unterstuetzte-kommunikation/erste-schritte.html?tx\\_cforum\\_listpost%5Bpost%5D=982&tx\\_cforum\\_listpost%5Baction%5D=show&tx\\_cforum\\_listpost%5Bcontroller%5D=Post&cHash=9c0078b869939c1766f75f77ba5c55af](https://www.cluks-forum-bw.de/unterstuetzte-kommunikation/erste-schritte.html?tx_cforum_listpost%5Bpost%5D=982&tx_cforum_listpost%5Baction%5D=show&tx_cforum_listpost%5Bcontroller%5D=Post&cHash=9c0078b869939c1766f75f77ba5c55af)

Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen. Behindertengleichstellungsgesetz [BehiG] vom 13. Dezember 2002, SR 151.3.

- Calabrese, Stefania (2014). Herausfordernde Verhaltensweisen von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung: Was kann die Unterstützte Kommunikation dazu beitragen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (11 - 12), 42 - 47.
- Calabrese, Stefania (2016). Ein Plädoyer für den Begriff «Herausfordernde Verhaltensweisen». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (5 - 6), 28 -33.
- Calabrese, Stefania (2017). *Herausfordernde Verhaltensweisen - Herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Calabrese, Stefania & Georgi-Tscherry, Pia (2018). Dialogische Aspekte. Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen im Fokus. *Behinderte Menschen*, 1, 3 - 7.
- Castañeda, Claudio & Hallbauer, Angela (2013). *Einander verstehen lernen. Ein Praxisbuch für Menschen mit und ohne Autismus*. Kiel: Holtener Verlag.
- Castañeda, Claudio & Waigand, Monika (2016). *Ein Weg für jeden?! Modelling in der Unterstützten Kommunikation. METACOM Symbole: Annette Kitzinger*. Gefunden unter <https://www.metacom-symbole.de/downloads/ewExternalFiles/ModellingCastanWaig.pdf>
- Goffman, Erving (1999). 4. Sechs Gründe für misslingende Dialoge. In Heidemarie Adam, Stefan Geiger & Susanne Wachsmuth (Hrsg.), *Studienhandbuch Lehrgang Unterstützte Kommunikation* (S. 2.22 - 2.23). Karlsruhe: Ariadne Medien.
- Ströbl, Josef (2004). Selbstbestimmung statt Bevormundung. In Sigrig Graumann, Katrin Grüber, Jeanne Nicklas-Faust, Susanna Schmidt & Michael Wagner-Kern (Hrsg.), *Ethik und Behinderung. Ein Perspektivenwechsel* (S. 140-141). Frankfurt/ New York: Campus Verlag.
- Gray, Carol (2010). *The New Social Story™ Book by Carol Gray. Over 150 Social Stories™ That Teach Everyday Social Skills to Children with Autism or Asperger's Syndrome, and Their Peers*. Arlington: FUTURE HORIZONS.
- Häussler, Anne, Tuckermann, Antje & Lausmann, Eva (2011). *Praxis TEACCH. Neue Materialien zur Förderung der sozialen Kompetenz*. Dortmund: BORGMANN MEDIA.

- Häussler, Anne (2012). *Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis* (3.Aufl.). Dortmund: BORGMANN MEDIA.
- Heijkoop, Jacques (2011). *Herausforderndes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege der Begleitung und Förderung* (5. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hejlskov Elvén, Bo (2015). *Herausforderndes Verhalten vermeiden. Menschen mit Autismus und psychischen oder geistigen Einschränkungen positives Verhalten ermöglichen*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Hillenbrand, Clemens (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4.Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hombre, El, Sokrates, Querdenker (2016, 28. September). liebe eltern. *Idiotenspeak*. Gefunden unter <https://idiotenspeak.blogspot.com/search?q=liebe+eltern>
- Hombre, El, Sokrates, Querdenker (2016, 16. März). Sprache für alle. *Idiotenspeak*. Gefunden unter <https://idiotenspeak.blogspot.com/search?q=sprache+für+alle>
- Hombre, El, Sokrates, Querdenker (2017, 25. Oktober). handbuch, Teil 1: kommunikation mit idioten von a-z. *Idiotenspeak*. Gefunden unter <https://idiotenspeak.blogspot.com/search/label/Kommunikation%20und%20Sprache>
- Hülshoff, Thomas (2010). *Medizinische Grundlagen der Heilpädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- INSOS (ohne Datum). *Konzept der Funktionalen Gesundheit*. Gefunden unter <https://www.INSOS.ch/assets/Downloads/Internationale-Klassifikation-24-30.pdf>
- Kristen, Ursi (2006). Unterstützt zu kommunizieren lernt man nicht von allein. Von der Bedeutung des Interaktions- und Gesprächsverhaltens der Bezugspersonen. *Fachzeitschrift Unterstützte Kommunikation*, 1 (06), 11-20.
- Lage, Dorothea (2006). *Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lage, Dorothea (ohne Datum). *Individuelle Kommunikationssysteme. Kursunterlagen zu Modul 3. Aufbaukurs nach ISAAC-Standard*. Zug: buk Bildung für Unterstützte Kommunikation.

- Lage, Dorothea (ohne Datum). *Unterstützte Kommunikation für Personen mit schweren kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen*. Zug: buk Bildung für Unterstützte Kommunikation.
- Matzies, Melanie (2010). *Sozialtraining für Menschen mit Autismus - Spektrum - Störungen (ASS). Ein Praxisbuch* (1.Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Nonn, Kerstin, Pässler van-Rey, Daniela, Springer, Luise & Schrey-Dern, Luise (Hrsg.) (2011). *Forum Logopädie. Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Nussbeck, Susanne (2007). *Sprache - Entwicklung, Störungen und Intervention*. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH.
- Pertl-Wulf, Brigitte & Leber, Irene (2008). Grafische Symbole. In Heidemarie Adam, Stefan Geiger & Susanne Wachsmuth (Hrsg.), *Studienhandbuch Lehrgang Unterstützte Kommunikation* (S. 4.1 - 4.21). Karlsruhe: Ariadne Medien.
- Pivit, Conny (2003). Individuelle Kommunikationssysteme (1. Aufl.). In Angelika Von Loeper (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation* (S. 6-17). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Roboter, Gastblogger (2017, 22. Februar). Sprache ist. *Idiotenspeak*. Gefunden unter <https://idiotenspeak.blogspot.com/2017/02/sprache-ist-von-gastblogger-roboter.html>
- Sappok, Tanja & Zepperitz, Sabine (2016). *Das Alter der Gefühle. Über die Bedeutung emotionaler Entwicklung bei geistiger Behinderung*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Schützeichel, Rainer (2004). *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Sevenig, Heinz & Christ, Hildegard (2016). *Begleitete Kommunikationsförderung. in der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Shannon, Claude E. & Weaver, Warren (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana Champaign: University of Illinois Press.
- Strässle, Jeannine (2000). *Wortlos erwachsen werden. Zur kommunikativen Situation junger Erwachsener mit cerebralen Bewegungsstörungen*. Luzern: Edition SZH / SPC.
- Theunissen, Georg (2005). *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten* (4.Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Theunissen, Georg (2007). *Empowerment behinderter Menschen. Inklusion - Bildung - Heilpädagogik - Soziale Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Theunissen, Georg (2008). *Positive Verhaltensunterstützung. Eine Arbeitshilfe für den pädagogischen Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten, geistiger Behinderung und autistischen Störungen*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Theunissen, Georg (2016). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten (6.Aufl.)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Theunissen, Georg (2017). *Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Tschöpe, Bernd (2011). *Studienletter Aggression und Autoaggression. Grundlagen und Orientierungshilfen für die Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung, die sich und andere verletzen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. UN-Behindertenrechtskonvention [BRK] vom 15. Mai 2014, SR 0.109.
- Von Tetzchner, Stephen & Martinsen, Harald (2000). *Einführung in UK. Kursunterlagen zu Modul 1. Einführungskurs nach ISAAC-Standard*. Zug: buk Bildung für Unterstützte Kommunikation.
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien (12. Aufl.)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wilken, Etta (2010). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis (3. Aufl.)*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

## 9. Anhang

### A Social Stories© (vgl. Kap. 5.2.3)

Gray (2010) hat zur Überprüfung der Social Stories© eine Checkliste erstellt, welche die wichtigsten Aspekte beinhaltet (siehe Abbildung 11) (Häussler, Tuckermann & Lausmann, 2011, S. 113).

<input type="checkbox"/>	Hat die Geschichte einen Titel, eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss?
<input type="checkbox"/>	Ist die richtige Perspektive gewählt?
<input type="checkbox"/>	Ist die Geschichte in einer positiven Sprache geschrieben? Sind negative Informationen aus der Perspektive einer dritten Person geschrieben?
<input type="checkbox"/>	Beachtet und erfüllt die Geschichte die Social Story© Formel?
<input type="checkbox"/>	Ist die Geschichte wörtlich zu verstehen?
<input type="checkbox"/>	Sind alternative Vokabeln für Worte benutzt, die eine Person mit Autismus ängstigen oder nervös machen könnten?
<input type="checkbox"/>	Ist die Schwierigkeit des Textes und der Bilder an die Fähigkeiten der Person angepasst?
<input type="checkbox"/>	Wurden die Interessen der Person im Format, Inhalt, Illustrationen und Anwendung der Geschichte berücksichtigt?

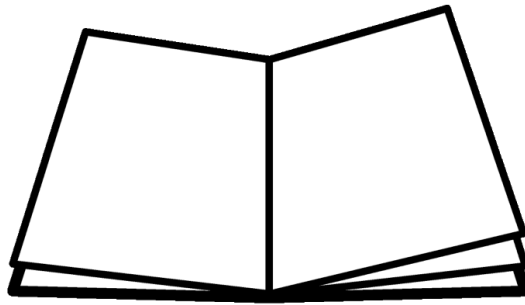
Abbildung 11: Checkliste Social Stories© (Quelle: Häussler, Tuckermann & Lausmann, 2011, S. 113)

## B Erstellung eines «Ich-Buches» (vgl. Kap. 5.2.5)

### Mein Buch über mich

Von

Hier erfährst du die wichtigsten Dinge, die uns beiden den Umgang miteinander schöner machen.  
Bitte lese dieses Buch aufmerksam durch und achte darauf, dass du meinen gewohnten Tagesablauf nicht zu sehr durcheinander bringst! Danke!



Ein Buch über mich

Erläuterung

Ziel des „Buchs über mich“ ist es die wichtigen Informationen, die ein schwerstbehinderter Mensch nicht an seine Umwelt weitergeben kann, in schriftlicher Form festzuhalten. Das Buch dient somit als **Informationsquelle für alle Bezugspersonen**. Und muss neuen Bezugspersonen unbedingt vorgestellt werden.

Alles, was dargestellt wird, beschreibt den **momentanen Stand unseres Wissens** und unserer Erfahrungen mit dem betreffenden Menschen. Dieses Wissen kann nicht statisch sein, sondern muss immer wieder überprüft und Veränderungen dokumentiert werden.

Es ist darauf zu achten, dass die in dem Buch beschriebenen **Routinen und Rituale** auch von kurzzeitigen Vertretungskräften **eingehalten werden**.

(Foto)

Name:

---

Geburtsdatum:

---

Adresse:

---



Wichtige Bezugspersonen:

---

---

---

Wichtige medizinische Informationen:

---

---

---

**So kommuniziere ich:**

Wenn mir etwas gefällt, zeige ich das durch

---

---

---

Wenn mir etwas nicht gefällt, zeige ich das durch

---

---

---

Basale Bedürfnisse drücke ich so aus:



Hunger/Durst

---

---

---



Schmerzen:

---

---

---



Freude:

---

---

---



Langeweile:

---

---

---

Das kann ich noch ausdrücken:

---

---

---

---

**Was mir wichtig ist:**



Was ich gerne mag:

---

---

---



Was ich nicht leiden kann:

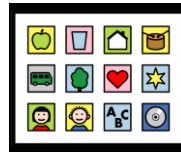
---



---



---



**Signale/Symbole**

Um es mir leichter zu machen zu verstehen, was passieren wird, leiten meine Bezugspersonen Aktivitäten mit bestimmten Zeichen (Objekte, Gerüche Klänge, Gebärden, Berührungen, Bilder u.s.w.) ein. Ich verstehe schon folgende Zeichen für folgende Aktivität:

---



---



---

Und folgende Zeichen werden gerade mit mir geübt:

---



---



---

**Rituale und Routinen:**

Es ist wichtig für mich, dass mein tägliches Leben für mich überschaubar und vorhersehbar ist. Ich möchte mich gerne an vielen Dingen beteiligen und dazu muss ich wissen, was passiert. Daher achte bitte auf meine gewohnten Abläufe, damit ich nicht verwirrt und traurig werde, weil ich nicht mehr weiß, was passieren wird.



So sieht mein Toilettenritual aus:

---



---



---



So werde ich an- und ausgezogen:

---

---

---



So mag ich meine Mahlzeiten:

---

---

---



So werde ich geweckt oder gehe ich schlafen:

---

---

---



Das musst du für Sport und Schwimmen wissen:

---

---

---



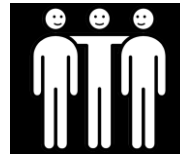
Andere Abläufe, die ich gut kenne:

---

---

**Lieblingsaktivitäten**

Wenn du Zeit für mich hast dann macht mir Folgendes Spaß:



Bevorzugte Aktivitäten mit anderen Menschen:

---

---

---

Ich bin aber auch lange Zeit am Tag mit mir allein. So kannst du mir das schöner machen:



Bevorzugte Aktivitäten allein:

---

---

---



Ich habe gelernt mit Schaltern zu arbeiten.

So kannst du mich mit Hilfe von Schaltern oder Kommunikationshilfen am Geschehen beteiligen

---

---

---

**So nehme ich meine Umwelt wahr:**

Ich lerne über alle meine Sinne. Hier kannst du nachlesen, was mich besonders gut erreicht:



Wahrnehmung über die Haut (taktil)

---

---

---



Wahrnehmung über das Gleichgewicht (vestibulär)

---

---

---

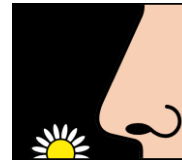


Wahrnehmung über das Schmecken (gustatorisch):

---

---

---



Wahrnehmung über das Riechen (olfaktorisch)

---

---

---



Wahrnehmung über das Sehen (visuell)

---

---

---



Wahrnehmung über das Hören (akustisch).

---

---

Wahrnehmung über das Spüren von Muskeln und Sehnen (kinästhetisch) (bewegen und bewegt werden)



---

---

Was du noch unbedingt über mich wissen musst :

---

---

---



**Neuigkeiten über mich:**

Wenn dir während einer Begegnung mit mir etwas auffällt, was unbedingt noch in mein „Buch über mich“ sollte, dann trage das hier bitte ein.

Vielleicht hat sich ja etwas verändert und du merkst, dass ich an etwas Neuem Spaß habe oder irgendetwas nicht mehr so gerne mag wie früher.

---

---

Vorlage zum Download Gefunden unter

[https://www.cluks-forum-bw.de/unterstuetzte-kommunikation/erste-schritte.html?tx\\_cforum\\_listpost%5Bpost%5D=982&tx\\_cforum\\_listpost%5Baction%5D=show&tx\\_cforum\\_listpost%5Bcontroller%5D=Post&cHash=9c0078b869939c1766f75f77ba5c55af](https://www.cluks-forum-bw.de/unterstuetzte-kommunikation/erste-schritte.html?tx_cforum_listpost%5Bpost%5D=982&tx_cforum_listpost%5Baction%5D=show&tx_cforum_listpost%5Bcontroller%5D=Post&cHash=9c0078b869939c1766f75f77ba5c55af)