

**Misia Sophia Doms**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

# Kommunikative Vulnerabilität und *Communicare*

## Kommunikationsfürsorge als gemeinsame Aufgabe von Staat, Gesellschaft und Schule

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a276>

Ausgehend von einem Konzept kommunikativer Vulnerabilität stellt der Beitrag die Frage, welche Verantwortung Staat, Gesellschaft und Schule für Personen tragen, die häufig kommunikativ frustrierende Erfahrungen machen oder in ihrer Kommunikation zu scheitern drohen. Mit dem Konzept des *Communicare* wird ein Ansatz präsentiert, mittels dessen Gesellschaft im Allgemeinen und Schule im Besonderen sich empathisch auf kommunikativ vulnerable Personen einlassen und sie kommunikationsermöglichend begleiten können. Zwei Fallbeispiele verdeutlichen dabei, wie konkrete Interventionsmöglichkeiten im Sinne eines *Communicare* aussehen können.

*Kommunikation, Vulnerabilität, Care*

Kommunikative Misserfolge und Frustrationen gehören, etwa in Form von banalen Missverständnissen, als kontinuierliche Erfahrung zur Alltagskommunikation (vgl. etwa Burel, 2018, S. 74) und sind damit eine Grunderfahrung aller Menschen. Allerdings kann die Menge der Frustrationen je nach konkreter Lebenssituation deutlich variieren. Unter bestimmten Rahmenbedingungen nehmen Ausmaß und Häufigkeit solcher Misserfolge erheblich zu. In manchen Fällen kommt es sogar zum vollständigen Scheitern der Kommunikation mit der Umwelt. Zu denken ist hier insbesondere an

- Krankheiten, Verletzungen oder Beeinträchtigungen, die in die Sprachproduktion oder -rezeption eingreifen (z.B. Cerebralparese, Rett-Syndrom, Schlaganfall, Schädel-Hirn-Trauma, Sprachentwicklungsstörungen ...),
- nachlassende sprachliche, kognitive und/oder sensorische Fähigkeiten infolge hohen Lebensalters,

- Konstellationen von Mehrsprachigkeit, bei denen mindestens bei einem\* einer der Akteur\*innen die Kenntnisse oder Routinen hinsichtlich mindestens einer der im Umfeld vorkommenden Sprachen noch gering sind.

Personen, die mit Krankheiten und Unfallfolgen, Beeinträchtigungen und Entwicklungsstörungen, hohem Lebensalter oder einer noch nicht in alle sprachlichen Richtungen entfalteten Mehrsprachigkeit leben, sollen im Folgenden als kommunikativ vulnerabel bezeichnet werden.

Welche negativen Folgen kommunikative Vulnerabilität im Extremfall für die Ausdrucksmöglichkeiten und das Wohlbefinden der betroffenen Personen haben kann, vermag die folgende Fallvignette aus einer Monografie Angelika Rothmayrs (2008, S. 46, nachfolgende Zitate ebd.) zu zeigen.

Christoph, ein junger Mann, der ohne lautsprachliche Kommunikationsmöglichkeiten und mit komplexen Bewegungseinschränkungen in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderungen lebt, fällt dadurch auf, dass er oft jammert und klagt. Dieses Verhalten wird von seinen Betreuer\*innen als störend empfunden und pauschal „als Teil der Behinderung“ eingestuft. Die Frage nach einem möglichen kommunikativen Sinn seiner Vokalisationen wird nicht gestellt. Bei genauem Hinsehen zeigt sich allerdings, dass Christoph in mehr als einer Hinsicht Grund zur Klage hat: So befindet sich der junge Mann in einem kommunikativ äußerst frustrierenden Umfeld, da ihm – obwohl er Taster und Schalter betätigen kann – keine Möglichkeiten „zur Umweltkontrolle“ (z.B. Schalter zum An- und Ausstellen des Radios und des Lichts, „Ruftaste“) angeboten werden. Personen, die mit ihm unterstützt kommunizieren und seine Bedürfnisse dadurch gezielt eruieren könnten, sucht man in seinem Wohnumfeld vergebens, er ist „in totaler Abhängigkeit von der Aufmerksamkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“. Zur Notwendigkeit, mit der aktuellen, mehr oder weniger ausgelieferten Lage zu leben, kommen einige frustrierende Situationen aus der Vergangenheit, die in seinen klagenden Vokalisationen ebenfalls mitschwingen dürften. In der Volksschulzeit wurde die Betätigung der Bremse an seinem Rollstuhl vergessen, was einen ungebremsten Treppensturz zur Folge hatte, der u.a. schmerzhaft-langwierige Zahn- und Kieferverletzungen verursachte. In der Sekundarstufe brach ihm ein Mitschüler „aus Unachtsamkeit“ das Schlüsselbein, an der verletzten Stelle blieb eine gesteigerte Schmerzempfindlichkeit zurück. Als Christoph schließlich erstmals in ein Wohnheim zog, stellten seine Eltern bei einem Zufallsbesuch unerwartete Schluckbeschwerden fest, ein beigezogener Arzt fand Blutergüsse in der Halsregion: Erst jetzt berichtete das Betreuungspersonal, dass Christoph in der Nacht durch die Stäbe seines Gitterbetts gerutscht sei. Christoph „strangulierte sich“ dadurch selbst, „vermutlich“ dauerte dieser Zustand „die ganze Nacht“ über. Abgesehen davon, dass der junge Mann zur Aufklärung des traumatisierenden Vorgangs nichts beitragen konnte, war er auch im Anschluss an die Aufdeckung dieses Unfalls nicht in der Lage, sich dieses existenziell bedrohliche, traumatisierende Erlebnis ‚von der Seele zu reden‘.

Das hier angeführte Beispiel, in dem sich sowohl die Schullaufbahn als auch der folgende Lebensabschnitt kommunikativ problematisch gestaltet haben und gestalten, mag zu den besonders drastischen Fällen kommunikativer Frustration gehören. Doch auch dort, wo die kommunikativen Voraussetzungen günstiger sind als bei Christoph, können kommunikative Frustrationen zu schweren Krisen bei den Betroffenen und ihrem Umfeld beitragen, wie eine

zweite Fallgeschichte, von der die Verfasserin des vorliegenden Aufsatzes aus erster Hand Kenntnis hat, beweist:

Der 8-jährige Kyrill (Name geändert) läuft wiederholt aus der Klasse fort und versteckt sich irgendwo auf dem Gelände seiner Schule. Er hat großes Heimweh nach seinem Heimatland, das er vor Kurzem verlassen hat, und will nicht den ganzen Vormittag in der Schule bleiben, wo er noch niemanden versteht und von niemandem verstanden wird. Wenn die Mutter dann von der zweifelten Klassenlehrerin am Arbeitsplatz angerufen und an die Schule zitiert wird, damit sie das nicht zu beaufsichtigende Kind abholen möge, ist er überglücklich, vorzeitig mit ihr heimgehen zu dürfen: Nun ist endlich wieder ein Mensch an seiner Seite, den er versteht und bei dem er sich nicht unverstanden und fremd fühlt.

Haben Staat und Gesellschaft im Allgemeinen und schulische Bildungseinrichtungen im Besonderen eine gesetzliche und/oder eine moralische Verpflichtung, sich um die kommunikativen Bedürfnisse von kommunikativ vulnerablen Personen zu kümmern und deren Kommunikationsspielräume auszubauen? Wie könnte ggf. ein gesamtgesellschaftliches und schulisches Konzept aussehen, mittels dessen sich die spezifischen Frustrationen von kommunikativ vulnerablen Personen reduzieren ließen? Welche Interaktionsansätze eignen sich konkret, um Kommunikationsfürsorge im pädagogisch-didaktischen Bereich zu betreiben?

Auf diese drei Fragen versucht der vorliegende Beitrag nachfolgend eine erste – vorläufige – Antwort zu geben, aus der sich gerade auch für die Ebene einer im Schulmanagement mitverankerten Schul- und Unterrichtsentwicklung grundlegende Perspektiven ableiten lassen.

## Kommunikationsfürsorge von Staat, Gesellschaft und Schule: Dimensionen und Grenzen

Vom rechtlichen Standpunkt aus betrachtet, gibt es in der Republik Österreich durchaus gesetzliche Rahmenbedingungen, die im Sinne einer Kommunikationsfürsorge zu berücksichtigen sind: So weist etwa § 106, Abs. 1 des Telekommunikationsgesetzes (RIS, tagesaktuelle Fassung vom 24.11.2022) darauf hin, dass Telekommunikationsanbieter in Österreich zu einem „Universaldienst“ verpflichtet sind, durch den für alle in Österreich lebenden Menschen „ein Mindestangebot an öffentlichen Kommunikationsdiensten zu erschwinglichen Preisen“ bereitgestellt werden soll. Damit soll ausweislich des Gesetzestextes „die uneingeschränkte soziale und wirtschaftliche Teilhabe in der Gesellschaft gewährleistet“ werden. Ein analoger Universaldienst muss im Rahmen von § 6 des Postmarktgesetzes auch bei der „Postbeförderung“ angeboten werden, „Blindensendungen“ sind dabei – laut § 16 – unentgeltlich zu befördern (RIS, 24.11.2022).

Wie Personen, die in kommunikativer Hinsicht als vulnerabel gelten können, in die Lage versetzt werden, den hier vorgestellten Universaldienst in der Fernkommunikation tatsächlich für sich nutzen zu können, und wie ergänzend dazu eine Grundversorgung mit Möglichkeiten zur Nahkommunikation (face-to-face) aussehen könnte, wird in den genannten Gesetzen nicht geregelt. Gerade hinsichtlich der Fernkommunikation könnte man allerdings nicht zu-

letzt schulische Bildungseinrichtungen in der Pflicht sehen, zumindest schulpflichtigen Personen durch bedarfsgerechte Medienbildung mediale und kommunikative Partizipation auch unter schwierigen kommunikativen Voraussetzungen zu ermöglichen.

Eine ähnliche ‚Arbeitsteilung‘ zwischen dem Staat im Allgemeinen und schulischen Bildungseinrichtungen im Besonderen zeichnet sich auch im Hinblick auf die *Grundversorgungsvereinbarung* („Vereinbarung gem. Art. 15a B-VG“; RIS, 24.11.2022) ab, die in Österreich „für hilfs- und schutzbedürftige Fremde“ (Art. 1) gilt. Der Staat sichert dem genannten Personenkreis lt. Art. 6, Abs. 8 „Information, Beratung und soziale Betreuung durch geeignetes Personal unter Einbeziehung von Dolmetschern“ zu, die allerdings nur „deren Orientierung in Österreich“ und ihre „freiwillige [...] Rückkehr“ betreffen. Gemäß Artikel 7, Abs. 1 haben „unbegleitete minderjährige Fremde“ darüber hinaus nötigenfalls Anspruch auf „sozialpädagogische und psychologische Unterstützung“. Kommunikative Partizipation über die psychosoziale und informative Akutversorgung hinaus ist in der *Grundversorgungsvereinbarung* nicht angedacht. Auch hier hat, zumindest gegenüber schulpflichtigen Personen, die Schule bei der kommunikativen Fürsorge Möglichkeiten und Pflichten, die über das rechtlich verbürgte Mindestmaß hinausgehen. Im Rahmen des DaZ- und des Erstsprachenunterrichts tragen Schulen nicht unwesentlich dazu dabei, kommunikative Barrieren mehrsprachiger Personen zu deutsch- und erstsprachigen Umwelten abzubauen und eine breit angelegte kommunikative Partizipation zu ermöglichen.

Ein besonders weitreichendes Bild von den Fürsorgeverpflichtungen, welche sowohl die Republik Österreich als auch ihre schulischen Bildungseinrichtungen gegenüber kommunikativ vulnerablen Personen haben, zeichnet die 2008 von Österreich ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“; Anon., 2016). Im Gegensatz zu den oben genannten, nötigenfalls gerichtlich durchsetzbaren Gesetzen und Verordnungen ist die Umsetzung der UN-BRK in den Staaten, die sich zu ihr bekennen, allerdings nicht unmittelbar „einklagbar“ (Ganner et al., 2021, S. 31). Zu bedenken ist weiterhin, dass die UN-BRK nur *eine* der oben angeführten kommunikativ vulnerablen Personengruppen, nämlich Personen, die mit Behinderungen leben, in den Blick nimmt.

Bereits in den einleitenden Begriffsbestimmungen skizziert die UN-BRK ein weites Konzept möglicher Mittel und Wege von Kommunikation, das „Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, barrierefreies Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich barrierefreier Informations- und Kommunikationstechnologie“ umfasst (UN-BRK, Art. 2; Anon., 2016, S. 7). Im Sinne „des vollen Genusses der Menschenrechte und Grundfreiheiten für Menschen mit Behinderungen“ fordert die UN-BRK für diese Personengruppe den „vollen Zugang [...] zu Kommunikation und Information“ (UN-BRK, Präambel; Anon., 2016, S. 5–6, vgl. auch Art. 9). Konkret soll diese Barrierefreiheit, die lt. Art. 9, Abs. 1a) explizit auch für den schulischen Raum gelten soll, in kommunikativ-informativer Hinsicht unter anderem die Wahrnehmung

des „Recht[s] der freien Meinungsäußerung“ sowie der „Meinungsfreiheit“ sicherstellen (vgl. UN-BRK, Art. 21; Anon., 2016, S. 17).

In Art. 24, Abs. 1 (Anon., 2016, S. 19) verpflichten sich die Vertragsstaaten, Menschen mit Behinderungen „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ bereitzustellen und „lebenslanges Lernen“ zu ermöglichen. In den von ihnen besuchten Bildungseinrichtungen sollen Personen, die mit einer Behinderung leben, die Gelegenheit erhalten, alle geeigneten Kommunikationsformen zu erlernen; Unterrichtsinhalte sollen ggf. unter Einsatz dieser Kommunikationsformen vermittelt werden (vgl. UN-BRK, Art. 24, Abs. 3 a–d; Anon., 2016, S. 20). Dies setzt voraus, dass die Mitarbeiter\*innen des Bildungssystems diese Kommunikationsformen so weit beherrschen, dass sie diese didaktisch durchdacht an die Lernenden vermitteln und sie zugleich im Unterricht als Kommunikationsmedium einsetzen können (vgl. UN-BRK, Art. 24, Abs. 4, Anon., 2016, S. 20–21).

Ungeachtet der Tatsache, dass die UN-BRK, wie oben erwähnt, nur eine Subgruppe kommunikativ vulnerabler Personen betrifft, und ungeachtet ihrer ebenfalls bereits erwähnten fehlenden rechtlichen Verbindlichkeit, erhält man aus dieser internationalen Vereinbarung doch zumindest eine erste Vorstellung davon, in welche Richtung sich der Staat, die Gesellschaft und das Bildungssystem gemeinsam entwickeln sollten, um kommunikative Frustrationen oder kommunikatives Scheitern bei kommunikativ vulnerablen Personen zu verhindern. Im folgenden Abschnitt soll diese Entwicklungsrichtung über die Einführung eines Konzepts von *Communicare* weiter konkretisiert werden.

## Communicare in Schule und Gesellschaft

Dass im Verb *communicare*, dem das deutsche Lehnwort *kommunizieren* seine Existenz verdankt, das Adjektiv *communis*, *commune* – gemeinsam – enthalten ist, ist ein linguistisch unbestreitbares, in der Forschung bereits vielfach unterstrichenes Faktum (vgl. etwa Bühler, Schlaich & Sinner, 2017, S. 2): Nicht nur in der Wortgestalt, sondern auch in den antiken Wortbedeutungen ist die Nähe von *communicare* und *communis* unübersehbar: *Communicare* bezeichnet in all seinen Bedeutungsfacetten jedenfalls eine gemeinschaftliche und/oder gemeinschaftsstiftende zwischenmenschliche Tätigkeit.

Wer nun allerdings auf den Gedanken kommt, im zweiten Teil des lateinischen Verbs das sprachgeschichtlich wesentlich jüngere, englischsprachige Verb oder Nomen (*to*) *care* zu erleben, verletz mit dieser anachronistischen und sprachenmischenden Neusegmentierung und Fehlaussprache des antiken Begriffs eindeutig die Regeln seriöser linguistischer Betrachtung. Der Reiz einer solchen sprachspielerischen Wortneuschöpfung liegt darin, in größtmöglicher Kürze und Bündigkeit eine prozessuale Verschmelzung von *care* mit kommunikativen Tätigkeiten oder Bemühungen ausdrücken zu können. Der amerikanische Gesundheitsdienstleister und Klinikbetreiber „CommuniCare Health Centers“<sup>1</sup> bedient sich dieser Kurzformel ebenso wie – in anderer Schreibung – das *assessment tool* „COMMUNI-CARE“, das über die

Wirkung von multisensorischer Stimulation bei Personen mit fortgeschrittener Demenz Auskunft geben soll (vgl. Lopez, Bolivar & Perez, 2016).

Wo im Folgenden die Kurzformel des *Communicare* ein weiteres Mal, in diesem Fall zur Abgrenzung mit kursiver Schreibung der zweiten Worthälfte, aufgerufen wird, soll sie als Oberbegriff für jene kommunikationsermöglichenden Haltungen und Handlungen verstanden werden, durch die Gesellschaft im Allgemeinen und Schule im Besonderen kommunikative Frustrationen und kommunikatives Scheitern bei kommunikativ vulnerablen Personen vermeiden und im Sinne der Fürsorge Möglichkeiten gelingender Kommunikation schaffen kann. Dabei sollten diese Haltungen und Handlungen, gemäß der Wortwurzel des lateinischen Verbs *communicare*, nicht einer bestimmten Person (z.B. der Mutter oder der DaZ-Lehrperson) als alleinige Zuständigkeit aufgebürdet, sondern explizit als *gemeinsame* Aufgabe verstanden werden, die es auch gemeinsam zu verantworten gilt.

Der Wortbestandteil *care* wird in diesem Zusammenhang nicht primär „als *Pflegearbeit*“ bzw. als konkretes – pflegerisches – „*caregiving*“, sondern „als *fürsorgliche Haltung*“ im Sinne des englischen Verbs „to care about someone“ (Budde & Blasse, 2016, S. 100–101, Hervorh. i. O.) verstanden. Auch wenn *care* im Sinne des *care about* durchaus auch mit emotionaler Verbundenheit gegenüber dem jeweils im Fokus stehenden Mitmenschen einhergehen sollte, plädiert die Autorin des vorliegenden Beitrags dafür, dass zur emotionalen, von Empathie getragenen Zugewandtheit zur kommunikativ vulnerablen Personengruppe unbedingt rationale Reflektiertheit und eine systematische Berücksichtigung erprobter Ansätze treten sollten. Konkrete Handlungsoptionen lassen sich dabei besonders gut im Ausgang professioneller Kommunikationsansätze gewinnen, wie sie etwa in der Unterstützten Kommunikation (kurz „UK“), in der Sprachdidaktik oder in der Pflegewissenschaft bereitgestellt werden (lesenswert aus der letztgenannten Disziplin wären etwa Rogall-Adam et al., 2018).

Sucht man *Communicare* in der Gesellschaft im Allgemeinen oder im Kontext Schule im Besonderen umzusetzen, muss man sich zunächst aufmerksam mit dem *Status quo* eines kommunikativ vulnerablen Menschen auseinandersetzen. Kommunikative Signale sendet jeder Mensch aus – sogar dann, wenn er der Fähigkeit, willentlich zu kommunizieren, entbehren sollte, denn der Mensch kommuniziert zumindest über nicht-intentionale Körperzeichen vom ersten bis zum letzten Atemzug. In diesem Sinne besteht immer die Möglichkeit zur „voraussetzungslosen Kommunikation“ mit dem kommunikativ vulnerablen Gegenüber. Konkret geht es darum, im Rahmen einer „dialogischen Grundhaltung“ und „auf dem Wege der Achtung, Anerkennung, des Vertrauens und der Akzeptanz“ dem „Gegenüber empathisch zu begegnen, seine Grenzen zu akzeptieren“ und „zu versuchen“ den jeweiligen Menschen „vor dem Hintergrund seiner biografischen Erfahrungen“ zu verstehen. (Schuppener & Bock, 2020, S. 225).

Als konkrete kommunikative Grundsätze von *Communicare* erscheinen die Gebote hilfreich, welche D. R. Beukelman und J. C. Light (2020, S. 321–322) im Blick auf Unterstützte Kommunikation (UK) auflisten. Diese lauten wie folgt:

1. Ensure all individuals have the right to communicate.
2. Start intervention as early as possible.
3. Provide intervention for older beginning communicators.
4. Involve family and other communication partners.
5. Focus on meaningful opportunities for communication.
6. Ensure opportunities for communication are age-appropriate.
7. Provide appropriate accommodations to support participation.
8. Provide numerous opportunities for communication.
9. Choose effective evidence-based intervention techniques.

Diese Grundprinzipien lassen sich zu allergrößten Teilen auch auf Formen von kommunikativer Vulnerabilität übertragen, die jenseits der klassischen Einsatzfelder Unterstützter Kommunikation (UK) liegen. Lediglich der Begriff „beginning communicators“ in Punkt 3 verlangt ggf. nach einer Präzisierung resp. Modifikation. So wäre insbesondere anzumerken, dass im Kontext einer unvollständig ausgebildeten Mehrsprachigkeit nicht unkritisch von „beginning communicators“ im Vollsinn des Wortes die Rede sein sollte, können doch bei den Betroffenen, auch wenn sie eine Sprache noch nicht beherrschen, durchaus ausgedehnte Kommunikationserfahrungen in einer oder mehreren anderen Sprache(n) vorliegen.

Speziell für *Communicare* im schulischen Kontext sei angemerkt, dass diese Form der Kommunikationsfürsorge als eine Bildungsaufgabe begriffen und nicht etwa nur als bloße Förderaufgabe interpretiert werden sollte. Die kategorische Abgrenzung zwischen Sprachförderung und Sprachbildung ruht, wie H. Schneider (2013, S. 262–263) plastisch herausgestellt hat, auf einem höchst problematischen „Normalisierungsdiskurs“: Mittels Sprachförderung soll ein Individuum, welches dadurch ‚auffällig‘ geworden ist, dass seine sprachlichen Kompetenzen von „statistischen Normen“ abweichen, auf ein „als hinreichend definierte[s] Kompetenzniveau“ gebracht werden. Aus der Perspektive des Leitdiskurses gilt es, seine Sprachkompetenz im Rahmen eines „überwachend-normalisierende[n] Zugriff[s]“ soweit zu verbessern, dass es schließlich (wieder) in die ‚Regelgruppe‘, welche die Norm erfüllt, hineinpasst. Aus einer solchen Perspektive hätten Menschen, die unterstützt kommunizieren, womöglich nie, Menschen, die im Rahmen von Mehrsprachigkeit in einer Umgebungssprache unsicher sind, erst nach vielen Jahren Anspruch auf Sprachbildung, während alle Unterrichtsformen, die ihnen zuvor zugute kämen, ‚nur‘ als Sprachförderung betrachtet werden könnten. Von einem inklusiven Standpunkt aus betrachtet, erweist sich eine solche Trennung als Hürde für eine gelebte Teilhabe und Teilnahme, didaktisch wird sie u.a. dem Umstand nicht gerecht, dass viele Methoden, die in einem Lehrwerk unter dem Etikett der Sprachförderung gefunden werden können, in einem anderen Lehrwerk unter dem Namen der Sprachbildung aufscheinen.

## Communicare konkret

Bei der Frage, wie *Communicare* konkret aussehen kann, soll die Aufmerksamkeit zunächst noch einmal auf Christoph und Kyrill, den beiden kommunikativ vulnerablen Personen aus den oben angeführten Fallvignetten gerichtet werden. Was könnte *Communicare* im Umgang mit ihnen konkret bedeuten?

Für Christoph lassen sich die dringlichsten Perspektiven des *Communicare* bereits in der Darstellung seiner Vergangenheit und Gegenwart erschließen. Zeigt man, S. Schuppener und B. M. Bock folgend, Empathie und Aufmerksamkeit für Christophs biografische Erfahrungen und seine aktuelle Situation, so stellt man fest, dass er wiederholt nicht in der Lage war und auch zum in der Fallvignette beschriebenen Zeitpunkt nicht in der Lage ist, auf sich, seine Erfahrungen und seine Bedürfnisse aufmerksam zu machen. *Communicare* würde hier bedeuten, ihm Aufmerksamkeit, Raum und praktische Möglichkeiten zur Artikulation dessen zu bieten, was ihn bedrückt und beängstigt, was ihm wichtig ist und was er sich wünscht. Die Umsetzung von Wünschen könnte dabei durch einfache Möglichkeiten zur selbstwirksamen Umweltkontrolle erleichtert werden. Wenn er mittels UK-Fördermethoden ein ausreichendes Symbolverständnis aufgebaut hat, könnte mit ihm gemeinsam (ansonsten stellvertretend für ihn) ein Ich-Buch gestaltet werden, in dem seine Erfahrungen, Vorlieben, Bedürfnisse, Ängste usw. festgehalten werden. Als Inspiration dafür können etwa die mit Metacom-Symbolen bebilderten Karteikarten aus Nina Fröhlichs UK-Kiste<sup>2</sup> dienen. Bereits in der Phase der Erstellung dieses Buchs könnte Christoph sich selbst, seine Erfahrungen und seine Bedürfnisse besser kennenlernen. In der Kategorie „Davor habe ich Angst“ könnte der Treppensturz erwähnt und folgende Anmerkung dazu gemacht werden: „Ich stehe nicht gern nah bei einer Treppe.“ In den Kategorien „Hilfsmittel“ und „Lagerung“ könnte auf die Wichtigkeit angezogener Bremsen beim Rollstuhl bzw. einer gefahrlosen Platzierung im Pflegebett hingewiesen werden und unter „Das mag ich nicht“ ließe sich (ggf. auch mittels eines Fotos von der betroffenen Körperstelle) die Berührungsempfindlichkeit der Schlüsselbeinregion erwähnen. Christoph könnte allen neuen Mitarbeiter\*innen im Wohnheim Einblick in sein Ich-Buch gewähren und dadurch sicherstellen, dass sie nach der Lektüre seine Ängste und Bedürfnisse kennen. Unabhängig von dieser Intervention könnte der junge Mann auch von einem Talker profitieren, den er trotz seiner motorischen Einschränkungen bedienen kann und mittels dessen er z.B. seine akuten Gefühle und Wünsche kommunizieren könnte.

Im Nachdenken über Kyrills kommunikative Bedürfnisse mag es der klassenführenden Lehrperson weiterhelfen, wenn sie sich folgende Situation von Kyrills ersten Schultagen in Erinnerung ruft. Damals ist Kyrill nicht weggelaufen, er war sogar relativ zufrieden, denn eine Lehrperson, die kurz vor der Pension stand, wurde täglich damit betraut, einen längeren Spaziergang mit dem noch nicht auf Deutsch kommunizierenden Kind zu machen. Auch wenn die beiden einander nicht verstehen konnten, genoss Kyrill die Zuwendung sehr und beide kommunizierten in ihrer jeweiligen Sprache sowie mit Händen und Füßen sehr lebhaft miteinander.



Interventionen im Sinne eines *Communicare* könnten nun wie folgt aussehen: Die Schulgemeinschaft und die Mutter planen gemeinsam, dass und wie Kyrill in der nächsten Zeit kürzere Phasen des Zwiegesprächs im Schulalltag ermöglicht werden, in denen er sich, ungeachtet seiner noch unzureichenden Sprachkenntnisse im Deutschen, kommunikativ angekommen und angenommen fühlen kann. Alle erwachsenen Akteur\*innen der Schulgemeinschaft besprechen miteinander, wie sie Kyrill dann, wenn sie ohnehin gerade vor Ort sind, mit einfachen Mitteln Aufmerksamkeit schenken und verhindern können, dass das Kind in den Pausen, wenn er bei den Peers gerade keinen Anschluss findet, allein und unbeschäftigt bleibt. In den Freiarbeitsphasen soll Kyrill sich, dank einer ausführlichen Besprechung in der Klasse, künftig noch stärker auf die kommunikative Zugänglichkeit seiner Klassenkamerad\*innen verlassen können. Wo Sprache allein nicht reicht, können Emojis auf einer für Kyrill verfügbaren Kommunikationstafel spielerisch und lustvoll den Einstieg in die Kommunikation mit den Peers erleichtern. Damit Kyrill sich in seinem Schulalltag weniger verloren fühlt, könnte in der Klasse außerdem künftig ein symbolgestützter Stundenplan aufgehängt werden, auf dem er sieht, wie sich der Tagesablauf jeweils gestalten wird. Nach jeder Stunde rückt ein Magnetpunkt oder ein Pfeil auf dem Stundenplan weiter vor, so dass Kyrill immer transparent nachvollziehen kann, wo er im Schulalltag steht und welche Unterrichtsstunden ihn noch vom Wiedersehen mit der Mutter trennen. Eine krisenhafte Einbestellung der Mutter in die Schule, wird – für den Fall, dass Kyrill neuerlich weglaufen sollte – nach Möglichkeit konsequent vermieden, damit Kyrill sich nicht daran gewöhnt, dass er mit dem Weglaufen aus der Klasse ein früheres Abgeholtwerden durchsetzen kann. Präventiv wird mit dem Kind eine Gebärde als Notfallzeichen vereinbart, um einen steigenden Leidensdruck bereits vor dem Weglaufen kundzutun: So kann er der Lehrperson diskret mitteilen, wenn das Heimweh nach der Mutter unerträglich groß wird. Bei Bedarf darf er dann ein kurzes Telefonat mit der Mutter in seiner Erstsprache führen.

Die im Hinblick auf die Fallvignetten skizzierten Methoden eines *Communicare* stellen nur erste Anfänge dieses für Kommunikation sorgenden Zugangs dar. Zwar ist es im Rahmen von *Communicare* zweifelsohne essenziell, auf unmittelbar sich stellende kommunikative Probleme zu reagieren. Allerdings sollte *Communicare* als gesamtgesellschaftliches wie schulisches Programm über akut problemlösende Ansätze hinausgehen und sich auch proaktiv die Frage stellen, wie kommunikativ vulnerable Personen künftig immer umfassender an Kommunikation und Interaktion beteiligt werden können.

Wo Schulen sich die Frage stellen, wie *Communicare* vor Ort in einem bestimmten fachlichen oder psychosozialen Lerngebiet gelingen könnte, kann die Kontaktaufnahme mit Pädagogischen Hochschulen, Universitäten oder Fachhochschulen hilfreich sein: Die Erfolgsaussichten für die Entwicklung eines *Communicare*-Ansatzes, der den individuellen Bedürfnissen einzelner Schüler\*innen und/oder Lernendengruppen genauso gerecht wird wie den Bedürfnissen anderer schulischer Akteur\*innen und den konkreten strukturellen Erfordernissen am Schulstandort, sind im transinstitutionellen Dialog besonders hoch. Wo Studierende und Promovend\*innen eingeladen werden, in Masterthesen und Dissertationen wissenschaftlich fundierte und zugleich praxisorientierte Lösungswege zu offenen Fragen des *Communicare* zu

erarbeiten, eröffnen sich für Schulen wie auch für tertiäre Bildungseinrichtungen innovative Wege, im Kontext gesamtgesellschaftlicher Verantwortung gemeinsam einen Beitrag zur Verbesserung der Situation kommunikativ vulnerabler Personen zu leisten.

## Literaturverzeichnis

- Anon. (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. Hrsg. v. BMSGPK. O.V.
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. et al. (2020). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. 5<sup>th</sup> ed. P. Brookes.
- Budde, J. & Blasse, N. (2016). Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In J. Budde, S. Offen & A. Tervooren (Hrsg.), *Das Geschlecht der Inklusion* (S. 99–118). Barbara Budrich (zugl. *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* 12).
- Bühler, P., Schlaich, P. & Sinner, D. (2017). *Visuelle Kommunikation. Wahrnehmung – Perspektive – Gestaltung*. Springer Verlag.
- Burel, S. (2018). *Sprache denkt (fe)male. Intelligente Sprache für selbstbewusste und wertschätzende Kommunikation*. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Springer.
- Ganner, M., Rieder, E., Voithofer, C. & Welti, F. (Hrsg.) (2021). *Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und Deutschland*. Innsbruck university press (= Innsbrucker Beiträge zur Rechtstatsachenforschung 11).
- Lopez, J. J. B., Bolivar, J. C. C. & Perez, M. S. (2016). COMMUNI-CARE: Assessment tool for reactions and behaviours of patients with dementia in a multisensory stimulation environment. *Dementia* 15(4), 526–538.
- Rogall-Adam, R. et al. (2018). *Professionelle Kommunikation in Pflege und Management. Ein praxisnaher Leitfaden*. 3., überarb. Aufl. Schlütersche Verlagsgesellschaft.
- Rothmayr, A. (2008). *Pädagogik und Unterstützte Kommunikation. Eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung*. 2., überarb. Aufl. Von Loeper.
- Schneider, H. (2013). Der Diskurs der Sprachförderung. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 260–265). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schuppener, S. & Bock, B. M. (2020). Geistige Behinderung und barrierefreie Kommunikation. In C. Maaß & I. Rink (Hrsg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*. (S. 222–247). Frank & Timme (= Kommunikation – Partizipation – Inklusion 2).

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Siehe <https://communicaresa.org>.

<sup>2</sup> Siehe <https://www.die-uk-kiste.de>.

## Autorin

**Misia Sophia Doms**, HS-Prof. Priv.-Doz. Dr. phil.

Nach verschiedenen Stationen in Deutschland seit 2018 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich tätig, Germanistin mit Schwerpunkten im Bereich Sprache und Inklusion, Literatur- und Medienwissenschaft, DaZ und sprachliche Bildung. Publikationen u.a. zu den Themen DaZ-Einstiegsunterricht, Autor-Leser-Kommunikation, Leichte Sprache, Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin.

Kontakt: [misia.doms@ph-noe.ac.at](mailto:misia.doms@ph-noe.ac.at)