

Evangelische Hochschule Nürnberg
Heilpädagogik

Bachelor-Thesis
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts

Interkulturalität – Eine Herausforderung für die Kommunikation
Unterstützte Kommunikation als möglicher Lösungsansatz

Salome Hofer

Erstgutachterin: Jutta Oertel, Dipl.-Päd., Dipl.-Heilpäd. (FH)

Zweitgutachterin: Krisztina Desits, M. A.

Abgabetermin: 20.03.2023

„Wer sich nicht mitteilen kann, leidet. Dies betrifft nicht nur kranke oder sprachbehinderte Menschen, sondern auch Personen, die sich in einem Land befinden, deren Sprache sie weder sprechen noch verstehen.“

– REHAVISTA –

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	3
1. Einleitung.....	4
2. Klientel.....	5
3. Kommunikation und Sprache	8
3.1 Theorien zur Sprache und Kommunikation.....	8
3.2 Kommunikation als Partizipationsaspekt	12
3.3 Sprache und Kultur	14
4. Interkulturalität.....	16
4.1 Definitionsbereich	16
4.2 Chancen der Interkulturalität.....	19
4.3 Herausforderungen der Interkulturalität	20
5. Unterstützte Kommunikation (UK)	23
5.1 Formen der UK	23
5.2 Methoden der UK.....	24
5.3 Einsatzbereiche der UK.....	26
6. UK als Lösungsansatz für die Kommunikationsherausforderung der Interkulturalität	29
6.1 Ziele für UK als Lösungsansatz in der Interkulturalität.....	30
6.2 Einsatzmöglichkeiten der UK.....	32
6.3 (Heil-)Pädagogische Aufgaben im Zusammenhang mit UK und Interkulturalität ...	36
7. Interkulturelle Elternarbeit	40
8. Grenzen der Unterstützten Kommunikation im interkulturellen Bereich.....	44
9. Fazit und Ausblick.....	46
Literaturverzeichnis	49
Erklärung	

Abkürzungsverzeichnis

AZR	Ausländerzentralregister
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
bzw.	beziehungsweise
DGS	Deutsche Gebärdensprache
d.h.	das heißt
GuK	Gebärden-unterstützende Kommunikation
LGB	Lautsprachbegleitende Gebärden
Sismik	Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen
UK	Unterstützte Kommunikation
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

Missverständnisse in der Kommunikation kennen wohl viele Menschen. So ist es nicht verwunderlich, dass sich derartige häufen und weitere Herausforderungen in der Kommunikation auftreten, wenn Personen unterschiedlicher Kulturen aufeinandertreffen. Diese Herausforderungen können ihre Ursache in einer anderen Sprache des Gegenübers, in einem variierenden Verständnis von bestimmten Gestiken oder voneinander abweichenden Werten, Normen und Rollenverständnissen haben. Erzählungen von Missverständnissen zwischen verschiedenen Kulturen machen dies deutlich, so z.B. das differierende Verständnis eines mitzubringenden „Turnbeutels“. Eine deutschsprachige Erzieherin teilt einer nichtdeutschsprachigen Mutter mit, dass sie für den nächsten Tag einen „Turnbeutel“ für ihr Kind mitbringen solle. Am nächsten Morgen bringt die Mutter einen neu gekauften Turnbeutel, aber ohne Sportkleidung mit. Für die Erzieherin war es selbstverständlich, dass der Begriff „Turnbeutel“, diesen mit dem Inhalt entsprechender Sportsachen meint. Während für die Mutter „Turnbeutel“ eine Tasche ohne jeglichen Inhalt bedeutete. Hier zeigt sich aufgrund von differenten kulturellen Erfahrungen eine Beeinträchtigung in der Verständigung. So beginnen Missverständnisse in der Kommunikation bereits bei ein und demselben Wort, indem es von zwei verschiedenen Seiten unterschiedlich aufgefasst wird.

Jedes Individuum hat durch sein Leben geprägte Denk- und Handlungsweisen, durch Erziehung und Lebenswelt bestimmte Normen wie Werte, aber auch Glaubens- sowie Zeit- und Raumvorstellungen. Dabei spielt die Kultur, in der ein Mensch aufwächst und lebt, eine entscheidende Rolle.

Kultur kann in verschiedene Richtungen verstanden werden, z.B. als an Nationen gebunden oder als unterschiedliche von Nationen unabhängige Subkulturen, also durch gemeinsames Interesse entstehende Gruppen (vgl. Bönkost, 2011, S.48 ff.).

Die genannten Aspekte beeinflussen die Kommunikation zwischen zwei oder mehr Personen. Prägen die Gesprächspartner:innen verschiedene kulturelle Hintergründe, entsteht eine interkulturelle Kommunikation, die besondere Herausforderungen in sich trägt. Dabei tritt häufig in einer Konversation nicht nur Sprache als ein Problem auf (vgl. Hartnack & Schreiner, 2011, S.161 ff.; Broszinsky-Schwabe, 2017, S.2).

Die Bachelorarbeit setzt sich mit dem Thema der Interkulturalität in Bezug auf Kommunikation auseinander.

Die erste erkenntnisleitende Fragestellung untersucht, inwieweit Interkulturalität eine Herausforderung für die Kommunikation darstellt. Das Augenmerk wird dabei auf die Sprache gelegt.

Überall im Alltag stoßen wir auf Interkulturalität, ob in der Schule, Kindertageseinrichtungen, im Arbeits- oder privaten Umfeld, aber auch in Politik und Wirtschaft. Im Blick auf

Deutschland und dessen Bevölkerung, lässt sich Interkulturalität (auf Nationen bezogen) eingeschränkt in Zahlen adaptieren.

Allein von in Deutschland lebenden Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit waren 2022 laut Ausländerzentralregister (AZR) (nach Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2022) die häufigsten Staatsangehörigkeiten in Deutschland: Türkei (11,9%), Syrien (7,1%), Polen (7,1%), Rumänien (7,0%), Italien (5,2%), Ukraine (4,3%), Kroatien (3,5%) (S.125).

Bereits die höchsten Prozentzahlen der sogenannten „Ausländer:innen“ in Deutschland zeigen eine gewisse Bandbreite an Kulturenvielfalt hierzulande, die durch weitere Herkunftsländer noch größer wird (vgl. BAMF, 2022, S.128).

Entsprechend der vorangegangenen Daten ist Interkulturalität unverkennbar ein Bestandteil der deutschen Bevölkerung und die Wahrscheinlichkeit hoch, interkultureller Kommunikation zu begegnen bzw. in diese involviert zu sein.

Der Anspruch der Inklusion ist, dass jede:r aktiv an der Gesellschaft teilhaben kann, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, Sprache, Religion, Behinderung oder sonstigen individuellen Merkmalen (vgl. Schöb, 2013). In diesem Zusammenhang beschäftigt sich die zweite Forschungsfrage mit einer möglichen Methode zur Unterstützung und Entlastung der Kommunikation, wenn diese zusätzlich zur Interkulturalität an unterschiedlich gesprochenen Sprachen scheitert. Inwiefern kann die Unterstützte Kommunikation (UK) ein möglicher Lösungsansatz sein, um mit den Herausforderungen in der interkulturellen Kommunikation umzugehen? Es sollte nicht erst eine gemeinsame Sprache die Voraussetzung für eine beginnende Konversation sein und ebenso keine kulturellen Missverständnisse diese beträchtlich stören oder sogar beenden.

Um die Arbeit einzugrenzen, wird der Fokus auf Kinder in Kindertagesstätten gelegt, die in Deutschland leben. Zu Beginn werden entsprechende Begrifflichkeiten (Kommunikation, Sprache, Interkulturalität) definiert sowie für die Bachelorarbeit erforderlich eingegrenzt. Für die Auseinandersetzung mit der zweiten Forschungsfrage werden zuerst grundlegende Aspekte der UK, wie unterschiedliche Formen, Methoden und ihr Einsatzbereich, dargelegt. So kann im Anschluss die Fragestellung behandelt werden, inwieweit UK im Bereich der Kommunikation innerhalb der Interkulturalität eingesetzt werden kann. In Zusammenhang hiermit spielen die (Heil-)Pädagogik sowie – bedeutend für die Klientel – die Kommunikation mit den Eltern der Kinder eine entscheidende Rolle. Neben Möglichkeiten hat jedes Konzept seine Grenzen, die am Ende dieser Arbeit im Einsatz der UK bei Interkulturalität aufgezeigt werden sollen.

2. Klientel

Eine Gesellschaft besteht aus einer Majorität und mehreren Minoritäten. Dabei bildet der größere Teil einer Bevölkerungsgruppe die Majorität, die ein oder mehrere gemeinsame

Merkmale miteinander verbindet. Die Minoritäten hingegen sind „gesellschaftliche Subgruppen [...], die sich durch mindestens ein Merkmal, z.B. die ethnische Herkunft, von der Majorität, der in der betreffenden Gesellschaft lebenden Menschen unterscheiden“ (Erb, 2017, S.84). In Deutschland, die Staatsangehörigkeiten berücksichtigend, bilden – trotz einer deutlichen Multikulturalität – die seit mehreren Generationen in Deutschland geborenen und lebenden Menschen die Majorität. Diese ist auch vom christlichen Weltbild, der westlichen (deutschen) Kultur und der deutschen Sprache geprägt.

Aus soziologischer Sicht unterscheidet sich eine Majorität von Minoritäten meist durch „hohe[n] soziale[n] Status, Zugriff auf ökonomische Ressourcen und einer Ausstattung mit sozialer Macht [...]“ (ebd.), die den Minderheiten größtenteils verwehrt bleiben oder schwerer zugänglich sind. Dies versetzt ethnische, sprachliche, religiöse sowie andere Minoritäten in die Position sogenannter sozialer Randgruppen. Es besteht ein Zusammenhang zwischen „sozial benachteiligten Schichten“ (Klebba, 2009, S.14) und Bildungsbenachteiligung (vgl. auch Esser, 2006, S.327). Aufgrund ihrer Herkunft werden Kinder in der Bildung teilweise unbewusst benachteiligt und leiden unter Chancenungleichheit. Davon bleiben Kinder mit „mangelndem Sprachverstehen und Ausdrucksvermögen“ (Klebba, 2009, S.14) in der deutschen Sprache nicht verschont. Denn „die Beherrschung der Verkehrssprache [ist] die Grundlage für den Bildungserfolg [...]“ (Hopf & Röhner, 2011, S.67). Bereits mit den Arbeitsmigranten kristallisierte sich das Problem der Sprachbarrieren – insbesondere für die Arbeiterkinder und deren schulische Integration – heraus (vgl. Auernheimer, 2016, S.39) und ist heute noch aktuell (vgl. Binder, 2011, S.165: Globalisierung, Fluchtbewegungen). Durch die große Flüchtlingsbewegung 2015/16 leben wieder vermehrt Kinder einer ersten Generation aus verschiedenen Herkunftsländern in Deutschland. Diese Vielfalt verstärkt interkulturelle Begegnungen, Mehrsprachigkeit¹ und bewirkt damit eine Herausforderung für die Pädagogik (vgl. Lorenz & Wertfein, 2018). Laut den Bildungsberichten von 2020 und 2022 ist seit den Jahren 2015 und 2016 die sprachliche Heterogenität sowie die Prozentzahl (2021: 21%) der Kinder ab 3 Jahren bis Schuleintritt, die zu Hause kaum Deutsch sprechen, gestiegen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S.97; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S.107).

In diesem Zusammenhang kommt es vor, dass Kinder mit sogenanntem „Migrationshintergrund“, aufgrund fehlender sprachlicher Kompetenz in der Mehrheitssprache, überwiegend in Förder- und Mittelschulen unterrichtet werden, aber kaum in einer Realschule und noch weniger im Gymnasium (vgl. Esser, 2006, S.326-331; Herwartz-Emden, 2005, nach Hopf & Röhner, 2011, S.69; Klebba, 2009, S.14; von Below & Karakoyun, 2007, S.35). Die

¹ Mehrsprachigkeit wird für die vorliegende Arbeit folgendermaßen definiert: Mehrsprachig sind einerseits Menschen, die mit mindestens zwei verschiedenen Sprachen aufwachsen, andererseits die Menschen, die mit verschiedenen Sprachen in der Gesellschaft konfrontiert werden, auch wenn sie primär einsprachig aufwachsen (vgl. Kupfer-Schreiner, 1994, S.80).

„Wahl“ der Schulform hat im deutschen Bildungssystem keine geringen Auswirkungen, da die weiteren Bildungschancen größtenteils von dem vorherigen Bildungsweg abhängen (vgl. von Below & Karakoyun, 2007, S.44). Demnach hat die frühkindliche sowie schulische Bildung schon frühzeitig Einfluss auf den weiteren Lebenslauf und die gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021, S.136 f.).

Hartmut Kupfer (2009) betont in einem Vortrag die Wichtigkeit der Sprache und deren Auswirkungen für Kinder, weil „Sprache, Spracherwerb [und] Sprachgebrauch [...] einen zentralen Aspekt des Zusammenlebens in Kindertagesstätten“ betreffen (S.41). Demnach bedeute, „[n]icht über ausreichende sprachliche Ausdrucksformen – sowohl als Sprechender wie auch als Aufnehmender – zu verfügen, [...] eine verminderte Möglichkeit, auf all die Prozesse, die auf das eigene Leben Einfluss haben, selbst einwirken zu können, sie mit zu gestalten“ (Kupfer, 2009, S.42). Dem entgegenzuwirken, entspricht der Heilpädagogik, deren Haltung und den Forderungen der Inklusion.

In der vorliegenden Arbeit werden speziell diejenigen Kinder in den Fokus genommen, die sich vorerst in ihrer nicht deutschen Muttersprache verständigen, da sie sich anhand der deutschen Sprache (noch) nicht mitteilen können. Laut der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) „steht das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen bei nichtdeutschsprachigen Kindern vor besonderen Herausforderungen“ (S.97). Bei der hier zugrundeliegenden Klientel wird von Kindern ausgegangen, die bereits ihre Muttersprache weitgehend erworben haben. Das heißt, dass bereits Sprachkompetenz mit einem gewissen Wortschatz und grammatikalischen Formen in der Erstsprache erworben wurde (vgl. Marx & Schwarz-Friesel, 2014, S.46 f.).

So wie die Sprache für Erwachsene und die Verständigung untereinander in vielerlei Hinsicht wichtig ist, z.B., um im beruflichen Kontext sachliche Informationen auszutauschen, ist der Sprachgebrauch ebenso wichtig für Kinder (vgl. Kupfer, 2009, S.41 f.), um mit Peers auch im Spiel auf einer verbalen Ebene interagieren zu können (z.B. Mutter-Vater-Kind-Rollenspiel). Inwieweit es für die Kinder notwendig ist, dieselbe Sprache zu sprechen, ist fraglich. Dabei soll aber die Muttersprache dem Kind nicht genommen werden (vgl. Wießmeier, 2009, S.69) und sobald Kinder zum ersten Mal mit einer anderen Sprache konfrontiert werden, sollte es für sie eine Möglichkeit geben, sich trotz sprachlicher Barrieren mit Gleichaltrigen und Pädagog:innen „unterhalten“ zu können. Diesbezüglich kann UK ihren zusätzlichen Einsatz finden: Die Kinder könnten sich mit unterschiedlichen Muttersprachen austauschen und gemeinsam, ohne Segregation aufgrund von Sprache, in Kontakt treten.

Die Wahl der Klientel für die vorliegende Arbeit fiel auf Kinder in Kindertagesstätten, da bereits der frühe Bildungsweg Auswirkungen auf die zukünftigen Bildungs- und

Arbeitschancen eines Kindes haben kann. Deshalb sollte so bald wie möglich interveniert werden, um möglichen Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken. Für eine angemessene Intervention müssen verschiedene Punkte beleuchtet werden, demzufolge befasst sich das anschließende Kapitel mit Grundlagen der Kommunikation und Sprache.

3. Kommunikation und Sprache

Der Mensch ist ein soziales Wesen, weshalb jede:r das Bedürfnis hat, sich innerhalb einer Gruppe in irgendeiner Form mitzuteilen, auszutauschen, zu verständigen und so an der Gesellschaft teilzuhaben. In der Regel gebraucht ein Mensch die Sprache, um verbal mit den Mitgliedern seiner Umgebung zu kommunizieren (vgl. Marx & Schwarz-Friesel, 2014, S.38, 43). Denn „Sprache dient der Verständigung und Kommunikation und ist ein selbstverständlicher und notwendiger Bestandteil im Leben eines Kindes“ (Klebba, 2009, S.15). Schon von klein auf beginnen Eltern mit ihrem Kind in Interaktion zu treten sowie nonverbal miteinander zu kommunizieren (vgl. Kristen, 1994, S.34 f.).

Über die Sprache hat der Mensch die Möglichkeit, z.B. Gegenstände oder Sachverhalte konkret zu benennen, über Geschehenes in der Vergangenheit oder in der Zukunft Liegendes zu sprechen (vgl. Hockett nach Marx & Schwarz-Friesel, 2014, S.39) und eigene Gefühlszustände (Informationen über das Selbst) zu verbalisieren. Zusätzlich bewirkt und beeinflusst die Sprache auch Resonanz im Gegenüber, dem Empfänger des Gesprochenen (vgl. Kupfer, 2009, S.43).

Eine Besonderheit ist, dass Sprache von allen Menschen auf der Erde gebraucht wird. Trotz der unterschiedlichen Landersprachen ist sie gleichzeitig etwas, das alle miteinander verbindet bzw. was die Menschen in und aus verschiedenen Ländern mit ihren individuellen kulturellen Hintergründen gemeinsam haben (vgl. Marx & Schwarz-Friesel, 2014, S.39).

3.1 Theorien zur Sprache und Kommunikation

Allen Sprachen – unabhängig von kulturellen und politischen Prozessen (vgl. Gal, 2011, S.356) – ist gemein, „dass in ihnen allen alles ausgedrückt werden kann, was Menschen ausdrücken können oder wollen“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.182), und dass Sprache bzw. mindestens die Entwicklung des Sprachverständnisses für Kommunikation fast unumgänglich ist (vgl. Dewey nach Schäfer, 2005, S.167 ff.).

Bei der Entwicklung von Sprache bzw. Sprachkompetenz wird davon ausgegangen, dass ein Kind anhand seiner Umwelt², Sprache und Kommunikationsweisen lernt und das

² Die Umwelt umfasst hier die Kultur, in der das Kind aufwächst und deshalb dem sozialen (menschlichen) Einfluss unterliegt sowie die Natur, die für den natürlichen biologisch bedingten Verlauf bzw. die

Heranwachsende folglich auch (kulturell) beeinflusst (vgl. Goglin & Krüger-Potratz, S.195 f.; Klebba, 2009, S.15). „Sprachkompetenz ist ein komplexes Phänomen, mit verschiedenen Dimensionen. Gängig ist die Unterteilung in: Artikulation, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis, kommunikative Kompetenz“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2012, S.196). Die Sprachkompetenz entwickelt sich neurotypisch im Kindesalter (1-2 Jahre) von Einwort- über Zweiwortsätzen bis hin zu „Grundprinzipien der Grammatik“ (Helfrich, 2013, S.166). Mit jedem folgenden sprachlichen Kompetenzerwerb kann sich das Kind immer mehr an Kommunikationen beteiligen und Teil davon sein.

Der Begriff *Kommunikation* leitet sich aus dem lateinischen Wort *communicatio* ab, das so viel heißt wie *Mitteilung*, oder dem Verb *communicare*, etwas mit jemandem zu teilen bzw. jemandem etwas **mitzuteilen** (vgl. PONS, 2012, S.176). Eine Kommunikation bezüglich der Sprache ist gegeben, wenn mindestens zwei Personen in einem verbalen Austausch von Mitteilungen interagieren (vgl. Blanz, 2014, S.15). Sprachliche Kommunikation bei physisch gesunden Menschen entsteht dann, wenn ein:e Gesprächspartner:in die Sprache mithilfe des Sprachorgans, den Stimmbändern, zur Mitteilung nutzt und diese beim Gegenüber über das Hörorgan, die Ohren, aufgenommen wird (vgl. Blanz, 2014, S.19; Shannon & Weaver, 1976, S.16 f.).

Kommunikation besteht, über das Verbale hinaus, aus der nonverbalen Kommunikation, die in unterschiedlicher Weise meist immer Bestandteil einer Konversation ist (vgl. Helfrich, 2013, S.122). Dies umfasst den körperlichen (z.B. Mimik, Körperhaltung), materiellen (z.B. Kleidung, Einrichtung) und den vokalen (z.B. Tonfall, Sprachmelodie) Bereich (vgl. Blanz, 2014, S.21; Watzlawick et al., 1996, S.51).

In der vorliegenden Arbeit wird im Zusammenhang mit Hören und Sprechen von nicht gesundheitlich beeinträchtigten Kindern ausgegangen.

Es existieren verschiedene Theorien darüber, woraus eine Kommunikation besteht und wie sie aufgebaut ist.

Das *Kommunikationsquadrat* nach *Theodor Schulz von Thun* besagt, dass der Mensch eine Äußerung auf vier verschiedene Weisen versteht und mitteilt. Die Seiten seines Quadrates bezeichnet Schulz von Thun (2006) als „Sachaspekt“, „Beziehungsaspekt“, „Selbstoffenbarungsaspekt“ und „Appellaspekt“ (S.13 f.).

Claude E. Shannon und *Warren Weaver* beschreiben eines der kompaktesten Kommunikationsmodelle. Sie berufen sich auf mathematische bzw. technische Grundlagen, um ihr Verständnis des *Kommunikationssystems* zu erklären. Shannon und Weaver (1976)

naturegegebene Entwicklung des Menschen verantwortlich ist (Ontogenese) (vgl. Marx & Schwarz-Friesel, 2014, S.39, 46).

gehen von „fünf notwendigen Teilen“ (S.43) eines sogenannten Kommunikationssystems aus. Demzufolge besteht dieses (*bei gesprochener Sprache*) aus einer Nachrichtenquelle (*Gehirn*), die eine Nachricht für den Empfänger produziert, einem Sender (*Stimmbänder*), der die produzierte Nachricht ausspricht bzw. übersetzt und weiter gibt über einen Kanal (*Luft*) an einen Empfänger (*Ohren*) zum Nachrichtenziel (*Person* bzw. *Gehirn* des Gegenübers) (vgl. Shannon & Weaver, 1976, S.16 f., 43 f.). Zwischen dem Sender und Empfänger können „Störquellen“ (ebd., S.16) auftreten, die dann zu einer Veränderung bzw. Verfälschung der ursprünglichen Nachricht führen können. Innerhalb des Aussprechens bzw. Übersetzens der Nachricht, noch vor dem Empfangen, verorten Shannon und Weaver die möglichen Störungen. „Während des Übertragungsprozesses werden leider meistens dem Signal bestimmte Dinge hinzugefügt, die von der Nachrichtenquelle nicht beabsichtigt waren“ (ebd., S.17). Sie nennen für die sogenannten Störungen Beispiele aus der Technik, wie „Tonverzerrungen [...] oder atmosphärische Störungen (in der Funktechnik) [...]“ (ebd.).

An diesem rein technischen Kommunikationsmodell kritisiert Schäfer (2005), dass es nicht „auf kognitive, soziale, emotionale, sprachliche und handlungsorientierte spezifisch menschliche Prozesse [zu] übertragen“ (S.17) sei. Dennoch beinhaltet es erste Voraussetzungen für eine Kommunikation.

Neben diesen und weiteren Modellen – die auch aufeinander aufbauen können – nennt *Paul Watzlawick* (1996) die bekannten *fünf Axiome* der Kommunikation.

Die fünf Axiome sagen folgendes aus:

Axiom 1. „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick et al., 1996, S.52, Hervorhebung im Original)

Axiom 2: „*Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt [...]*“ (ebd., S.56, Hervorhebung im Original)

Axiom 3: „*Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt*“ (ebd., S.61, Hervorhebung im Original)

Axiom 4: „*Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten*“ (ebd., S.68, Hervorhebung im Original)

Axiom 5: „*Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär*“ (ebd., S.70, Hervorhebung im Original)

Watzlawick geht davon aus, dass aufgrund der nonverbalen Eigenschaften einer Kommunikation, ein Mensch immer in irgendeiner Weise kommuniziert (*Axiom 1*), selbst ohne offenkundige Adressant:innen (vgl. Watzlawick et al., 1996, S.51 f.). Dies kritisiert Blanz, der von der Möglichkeit ausgeht, dass Menschen auch **nicht** kommunizieren können. Laut Blanz (2014)

„[baut] [j]ede Kommunikation [...] auf einem Wahrnehmungsprozess auf, aber nicht jeder Wahrnehmungsprozess beinhaltet Kommunikation. Jede Kommunikation stellt Verhalten dar, aber nicht jedes Verhalten ist Kommunikation. Es ist möglich, nicht zu kommunizieren“ (S.28).

Nach dem *Axiom 2* wird von einem Inhalts- und Beziehungsaspekt³ jeder Kommunikation ausgegangen, wobei der Beziehungsaspekt immer Einfluss darauf nimmt, wie der Inhalt ausgedrückt wird und verstanden werden soll (vgl. Watzlawick et al., 1996, S.53). Demnach „[vermittelt] [d]er Inhaltsaspekt [...] die ‚Daten‘ [und] der Beziehungsaspekt weist an, wie diese Daten aufzufassen sind“ (Watzlawick et al., 1996, S.55). An dieser Stelle können sich die Gesprächspartner:innen auf der Inhaltsstufe sowie über ihre Beziehung einig oder uneins sein. Es besteht zugleich die Möglichkeit, dass eine Übereinstimmung des einen Aspekts existiert, während über den anderen, Uneinigkeit herrscht (vgl. Watzlawick et al., 1996, S.81 f.).

Das *dritte Axiom*⁴ weist darauf hin, dass innerhalb einer Kommunikation in ständigem Wechsel ein:e Gesprächspartner:in auf einen gesetzten Reiz (Gesagtes) der/des jeweils anderen reagiert. Somit entwickelt sich die Kommunikation stetig weiter, ist dynamisch und bleibt nicht am Anfangspunkt stehen, da er von ständig neuen Erkenntnissen abgelöst wird (vgl. Bateson & Jackson, 1964, nach Watzlawick et al., 1996, S.57). Innerhalb einer solchen Interaktionskette kann sich auch herauskristallisieren, welche Person in einem Gespräch dominiert. Die beteiligten Personen einer Kommunikation „stellen Beziehungsstrukturen her (über die sie Übereinstimmung erreichen oder auch nicht), und diese Strukturen sind praktisch Regeln für wechselseitige Verhaltensverstärkungen“ (Bateson & Jackson, 1964, zitiert nach Watzlawick et al., 1996, S.57 f.). „Auf jede Definition der Beziehung reagiert der andere mit seiner eigenen und bestätigt, verwirft oder entwertet damit die des Partners“ (Watzlawick et al., 1996, S.127). So werden innerhalb der Kommunikation „Interpunktionen“ (Watzlawick et al., 1996, S.61) gesetzt und die Beziehung der Partner bestimmt.

„*Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten*“ (Watzlawick et al., 1996, S.68, Hervorhebung im Original), heißt es bei Watzlawicks *viertem Axiom*. Unter einer digitalen Kommunikation ist eine Art Regelsystem zu verstehen, das sich rein auf die logische Abfolge von Zeichen (Syntax) und deren neutrale Bedeutung bezieht. Während eine analoge Kommunikation sich auf die Beziehung der Zeichen bzw. zwischen den Zeichen konzentriert und eine subjektive Bedeutung hinzukommt (Semantik) (vgl. Watzlawick et al., 1996, S.62 ff.). Hierbei sind die analoge Kommunikation mit dem Beziehungsaspekt und die digitale mit dem Inhaltsaspekt des zweiten Axioms vergleichbar.

³ Hierzu siehe auch bei Schulz von Thun den Inhalts- und Beziehungsaspekt (2006, S.129-155, S.156-208)

⁴ Im dritten Axiom berufen sich Watzlawick et al. auf Bateson und Jackson (1964).

Demnach lassen sich die analoge und digitale Kommunikation nicht eindeutig voneinander trennen, vielmehr ergänzen sie sich gegenseitig (vgl. Watzlawick et al., 1996, S.64). Nach Watzlawick werden Störungen bzw. Probleme innerhalb eines verbalen Austausches in der „syntaktische[n] Natur“ (ebd., S.22) verortet. Dennoch müssen sich die Partner:innen über die Bedeutung der Begrifflichkeiten (Semantik) einig sein, da sonst eine Konversation sinnlos erscheinen würde (vgl. ebd.).

Anknüpfend an Axiom drei, beschäftigt sich das *letzte Axiom (5)* mit zwei konträren Beziehungsformen bzw. Interaktionen innerhalb einer Kommunikation. Zum einen geht dabei die „komplementäre Schismogenese“ (Watzlawick et al., 1996, S.68) von gegensätzlichem (kulturell bedingtem) Verhalten und Reaktionen auf das jeweilige Verhalten des Gegenübers aus. Zum anderen zeigt die symmetrische Interaktion übereinstimmendes (kulturbedingtes) Verhalten, welches ebenso als Reaktion darauf bestehen bleibt (vgl. Bateson, 1958, nach Watzlawick et al., 1996, S.68 f.).

Bei Watzlawicks Axiomen wird ersichtlich, dass Kommunikation stets in Relation zu der Beziehung zwischen den Kommunikationspartner:innen steht. Kommunikation beinhaltet dem entsprechend immer einen Beziehungsaspekt, der sich drauf bezieht wie die Partner:innen zueinander stehen. Zum einen beeinflusst die Beziehung die Kommunikation, zum anderen sagt die Kommunikation wiederum etwas über die Beziehung der Beteiligten aus (vgl. Watzlawick et al., 1996, S.83). Kommunikation braucht also immer ein Gegenüber.

Watzlawick (1996) schreibt, dass „[e]s [...] den Anschein hat, daß wir Menschen mit anderen zum Zweck der Erhaltung unseres Ichbewußtseins kommunizieren *müssen*“ (S.84, Hervorhebung im Original). Diese Aussage zeigt Parallelen zu der von Martin Buber (1983), der sagt: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (S.28). Demzufolge ist Kommunikation nicht nur wichtig und entscheidend für Teilhabe, sondern laut diesem Zitat, braucht der Mensch ein Gegenüber, um als Selbst zu existieren. Die sprachliche Kommunikation vermag zu einer solchen zwischenmenschlichen Beziehung verhelfen (vgl. Ochs & Schiefelin, 2011, S.359).

In dieser Arbeit wird Kommunikation in erster Linie als Mittel verstanden, um Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse zu äußern bzw. Informationen auszutauschen.

3.2 Kommunikation als Partizipationsaspekt

Kommunikation und damit auch Sprache sind zum großen Teil Bedingung für die Partizipation. Zum einen ermöglicht jegliche Art und Weise der Kommunikation Teilhabe an der Gesellschaft, da „[m]iteinander sprechen [...] eine Form sozialer Interaktion“ (Marx & Schwarz-Friesel, 2014, S.44) beschreibt. Zum anderen braucht es vermeintlich eine gemeinsam gesprochene Sprache, mit der die vollkommene Partizipation beruflich und sozial erreicht werden kann. Demnach wäre es in Deutschland notwendig, die deutsche

Sprache zu erlernen, um auch in der Zukunft Chancen innerhalb des deutschen demokratischen Systems und dessen Gesellschaft zu haben (vgl. Kupfer-Schreiner, 1994, S.85; Laube, 2009, S.84; Klebba, 2009, S.14).

Nicht nur dient die Sprache zur Partizipation an der Gesellschaft, sondern umgekehrt: das Kind erlernt durch die Teilhabe an einer Gemeinschaft die Sprache. Folglich ist es für den Menschen notwendig, um sprachlicher Kompetenzen mächtig zu werden, anhand dieser dann zu kommunizieren und dadurch weiterhin partizipieren zu können (vgl. Ochs & Schieffelin, 2011, S.359).

„Nicht über ausreichende sprachliche Ausdrucksformen – sowohl als Sprechender wie auch als Aufnehmender – zu verfügen, bedeutet eine verminderte Möglichkeit, auf all die Prozesse, die auf das eigene Leben Einfluss haben, selbst einwirken zu können, sie mit zu gestalten“ (Kupfer, 2009, S.42).

Daraus ergeben sich insbesondere für Kinder sprachlicher Minoritäten Chancenungleichheiten bezüglich ihrer Bildung (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.188; vgl. Kapitel 1). Inklusion hat dahingegen zum Ziel, dass jede:r in ihrer und seiner Individualität und Identität teilhaben kann. Auf Grund dessen wird anhand dieser Arbeit erörtert, wie das Kind in seinen ersten Wochen oder Monaten in Deutschland die Möglichkeit hat, mit einer Minderheitssprache innerhalb Deutschlands zu leben, das heißt zu wachsen, zu lernen und sich zu entwickeln, also auch zu kommunizieren, ohne aufgrund der (National-)Sprache Ausgrenzung zu erfahren.

Auch wenn es aus Sicht der Inklusion nicht auf *eine bestimmte* Sprache ankommt, ist doch die Fähigkeit entscheidend, mit anderen Menschen kommunizieren, sich austauschen und mitteilen zu können, um Inklusion, also Partizipation zu (er-)leben. So wie über Sprache und Kommunikation Zugehörigkeit gefunden wird bzw. ein Zugehörigkeitsgefühl entstehen kann (vgl. Wießmeier, 2009, S.66), so kann sie Menschen voneinander aus- bzw. abgrenzen. Denn „[die Sprache] kann Menschen verbinden oder trennen, je nachdem, ob sie die gleiche Sprache sprechen oder nicht“ (Gelbrich & Müller, 2014, S.287).

Exkurs: Im übertragenen Sinne wird im Deutschen „dieselbe Sprache sprechen“ nicht als Sprechen einer gemeinsamen nationalen Sprache verstanden. Wenn Menschen sagen, sie sprächen dieselbe Sprache, kann damit gemeint sein, dass sie auf einer Wellenlänge miteinander kommunizieren. Die Gesprächspartner:innen verstehen sich gegenseitig auf der Inhalts- aber auch Beziehungsebene, sie sind sich über beide Ebenen einig, sodass es manchmal nicht einmal mehr Worte braucht bzw. ein Satzanfang reicht, um zu wissen, was das Gegenüber damit sagen will. Hierzu gehört auch das Gefühl von der anderen Person verstanden zu werden, das heißt Missverständnisse bleiben in dem Moment außen vor.

3.3 Sprache und Kultur

Im Zusammenhang mit Sprache verbindet man wohl in erster Linie – neben dem, dass ein Mensch spricht, sich verbal äußert – die „[m]it (Eigen-)Namen benannte[n] Sprachen – z.B. Englisch oder Tahitisch [...]“ (Gal, 2011, S.356). So werden häufig im Zusammenhang mit Interkulturalität Personen gefragt, welche Sprache sie sprächen. Eine Sprache ist aber nicht allein aus verschiedenen Wörtern zusammengesetzt (Syntax), sondern die Sprache enthält Kultur und sie selbst ist Bestandteil sowie Ergebnis einer Kultur (vgl. ebd.). Kultur kann vielseitig definiert werden (vgl. Kapitel 4.1). Marshall Sahlins (2011) komprimiert Kultur folgendermaßen in einem Satz: „Kultur bezeichnet die Bedingung des menschlichen Potentials, sich auf Basis gemeinsamer Symbole und (Wissens-)Ordnungen gesellschaftlich zu organisieren“ (S.205). So kann Sprache ein gemeinsames Merkmal von Kultur darstellen.

Sprachen unterscheiden sich nicht allein in ihrer Syntax (neutrale Wortbedeutungen, Grammatik), sondern auch in der (unter anderem durch Kultur geprägten) Semantik (vgl. Helfrich, 2013, S.127; Sebald, 2019, S.127).

Der offensichtliche Unterschied liegt wohl in der Syntax, nach der beispielsweise Lautkombinationen, gebrauchte Wörter und die gewählte Aneinanderreihung dieser differieren können (vgl. Helfrich, 2013, S.121). So werden Sprachen unter anderem in „agglutinierende und flektierende Sprachen“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.183) eingeteilt. Bei ersteren (z.B. Türkisch)

„werden Silben an den Wortstamm ‚geklebt‘, um grammatische Kategorien wie Menge, Zeit, Person oder Kasus auszudrücken. In flektierenden Sprachen hingegen – wie der deutschen – benutzt man eigenständige Wörter und verändert Stammformen für dieselben Funktionen“ (ebd.).

Die Semantik betrifft dahingegen die Beziehung der Wörter und Zeichen zueinander sowie die sprachlichen Bedeutungen. Auf Kultur(en) bezogen bedeutet das, dass diese das „WIE etwas gemeint ist“ bzw. wahrgenommen wird beeinflusst (vgl. Yousefi, 2014, S.96; Sebald, 2019, S.127).

Neben der Einflussnahme der Kultur auf Sprache, kann laut Whorf die Sprache das Denken des Menschen sowie seine Wahrnehmung der (Um-)Welt bedingen (vgl. Whorf, 1984, S.12, 52 f.). Das Kind, das über seine Umwelt, also auch seine „Sprachgemeinschaft“ (Kupfer-Schreiner, 1994, S.44), Syntax und Semantik erlernt und mit Sprache die Welt beschreibt, wird mit und in den Normen und Werten einer Kultur, ob national oder subkulturell, erzogen, sodass es „zugleich ein ‚Weltbild‘ übernimmt“ (ebd., Hervorhebung im Original). Innerhalb dieser Weltsicht und der angeeigneten Sprache nimmt der Mensch seine Umgebung wahr. Während in der einen Nationalsprache eine Bezeichnung für ein bestimmtes Vorkommnis existiert, kann diese wiederum in der anderen Sprache höchstens umschrieben, aber nicht direkt übersetzt werden. „Wenn Sprechende sich an einer

Standard- oder Nationalsprache orientieren, nehmen sie als Hauptaufgabe der Sprache die Darstellung der Welt (d.h. Bezugnahme und Bezeichnung) an [...]“ (Gal, 2011, S.357). Beispielsweise beschreibt das türkische Wort „yakamoz“ „die Reflexion des Mondes im Wasser“ (Gümüşay, 2021, S.11). Mit der Kenntnis dieses Wortes und der darin enthaltenen Wahrnehmung, kann eine erhöhte Aufmerksamkeit auf das Phänomen entstehen (vgl. ebd.).⁵ Gleichzeitig kann die Weltsicht eingeschränkt sein, da vordergründig „nur“ das Gesehene wird, wofür ein Mensch auch Wörter, eine Sprache hat (vgl. Erll & Gymnich, 2013, S.80; Whorf, 1984, S.51 f.).

Infolgedessen, dass Sprache Teil von Kultur ist, wird die Art und Weise der Kommunikation ebenfalls kulturell geprägt. Neben einzelnen Nuancen in der Sprache werden im Kommunikationsvergleich individualistische Kulturen kollektivistischen gegenübergestellt. Für die Kommunikation bedeutet dies, dass die Menschen aus individualistisch geprägten Ländern, wie z.B. Deutschland, über direkte Kommunikation, mehr Blickkontakt und verbale Ansprache in soziale Interaktion treten. Wohingegen die Menschen aus kollektivistischen Ländern (z.B. in Asien) aufgrund des starken Harmoniebedürfnisses auf Körperkontakt und räumliche Nähe setzen und Konflikte vermeiden (vgl. Helfrich, 2013, S.158; Wießmeier, 2009, S.59). Die Kultur setzt über Normen fest, was in einem Gespräch angemessen ist, wo die Interpunktion in der Konversation gesetzt bzw. was tabuisiert oder nicht verbalisiert wird (vgl. Helfrich, 2013, S.131; Watzlawick et al., 1996, S.58, Axiom 3). Aufgrund des umweltbedingten Erstspracherwerbs lernt das Kind kulturabhängig zu kommunizieren, verbal wie nonverbal (vgl. Erll & Gymnich, 2013, S.81 f.). Solche kulturell angeeigneten Muster „können [...] weder einfach vergessen und durch andere ersetzt noch einfach übertragen werden“ (Sebold, 2019, S.127), sodass „[j]eder Spracherwerb, der sich nach der Phase des allerersten vollzieht, [...] auf der Erfahrung der vorherigen Sprachaneignung [aufbaut] und [...] durch sie bestimmt [ist]“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.198).

Begegnen sich nun mindestens zwei Personen unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds und kommunizieren verbal oder nonverbal, entsteht eine *Interkulturelle Kommunikation* (vgl. Erll & Gymnich, 2013, S.77). Innerhalb einer interkulturellen Kommunikation ist davon auszugehen, dass jede an der Interaktion beteiligte Person ihre (kulturellen) Prägungen mitbringt. Dabei sollten sich die Individuen bewusstwerden, wie bzw. dass sie, ebenso wie ihr Gegenüber, kulturell beeinflusst sind (vgl. Yousefi, 2014, S.80). Yousefi (2014) sagt diesbezüglich, „dass das Andere in der Regel dort beginnt, wo ich unmittelbar mit der Erfahrungswelt des Anderen konfrontiert werde, wo die für mich vertraute Umgebung ihre Grenze in Begegnung mit dem Anderen erreicht“ (S.83).

⁵ „Denn Sprache verändert unsere Wahrnehmung. Weil ich das Wort kenne, nehme ich wahr, was es benennt“ (Gümüşay, 2021, S.11).

Bezogen auf interkulturelle Kommunikation sollten gleichermaßen immer der Kontext, Situation und Individualität berücksichtigt werden, da „diverse kontextuell unterschiedliche Faktoren wie religiös-kulturelle und soziologisch-ethnologische sowie sprachlich-gesellschaftliche bedeutsamer werden“ (Yousefi, 2014, S.76). Hier wird bereits eine erste Herausforderung sichtbar, die aufgrund kultureller Unterschiede bzw. Interkulturalität auftritt. Denn „Verstehen und Verständnis haben ist leicht, wenn der andere so denkt und fühlt wie ich selbst. Schwierig wird es, wenn «Welten dazwischenliegen» - und Letzteres ist eher die Regel als die Ausnahme, auch intrakulturell“ (Schulz von Thun, 2004, S.169). Auf Kultur sowie Interkulturalität und welche Herausforderungen mit letzterer verbunden sein können, wird im folgenden Kapitel genauer eingegangen.

4. Interkulturalität

„Kulturen unterscheiden sich in ihrer Vielfalt wie menschliche Sprachen“ (Grossmann & Grossmann, 2007, S.225). Interessant ist hierbei, dass Sprache immer Teil von Kultur ist und Kultur Sprache prägt (vgl. Gal, 2011, S.356 f.). Das heißt, wenn Kulturen vielfältig variieren, resultieren verschiedene Sprachen daraus.

4.1 Definitionsbereich

Um den Begriff der *Interkulturalität* zu definieren und von anderen Ansätzen abzugrenzen, ist zunächst die Bedeutung des Wortes *Kultur* zu klären.

„Kultur basiert auf der Herausbildung von Gewohnheiten innerhalb von Kollektiven“ (Erlil & Gymnich, 2013, S.20). Kultur beschreibt ein dynamisches System⁶, innerhalb dessen eine Gruppe, Gesellschaft über gemeinsame Symbolik (Einstellungen, Konzepte) und „Selbstdefinition“ (Hamburger, 2012, S.108) entstehen kann (vgl. ebd.; Sahlins, 2011, S.205). Die einzelnen Gemeinschaften können sich voneinander abgrenzen. Innerhalb solcher Gemeinschaften können sich wiederum Subkulturen bilden, z.B. „in Gruppen von Jugendlichen (Sub-Kulturen wie ‚Punk‘)“ (Erlil & Gymnich, 2013, S.27). In Kulturen finden Individuen Zugehörigkeit, sodass Kultur ein Orientierungssystem darstellt (vgl. Thomas, nach Losche & Püttker, 2009, S.13).

Orientierung können dabei Phänomene bieten, die eine Kultur charakterisieren bzw. von dieser geformt werden und durch die sich Kulturen unterscheiden. Derartige Phänomene sind für eine Gesellschaft oder Gruppe kennzeichnende Werthaltungen („Ideale“) und Normen („Verhaltensregeln“), also „moralische Vorstellungen“ (Kaur, 2011, S.65), die das Denken, Fühlen und Handeln ihrer Mitglieder bestimmen (vgl. Maletzke, nach Erlil & Gymnich, 2013, S.20). Sie werden auch als *Kulturstandards* bezeichnet, „[die] ein bestimmtes

⁶ ... neben dem „Alltagsverständnis“, dass „Kultur“ [...] als eine mit bildender Kunst, Literatur und aufklärerischem Denken angereicherte höhere Lebensart [...] aufgefasst [wird]“ (Helfrich, 2013, S.20).

Verhalten als kulturelle Tendenz in höchstem Ausmaß beschreib[en]“ (Losche & Püttker, 2009, S.13). Über ein sogenanntes „kollektives Gedächtnis“ (Erl & Gymnich, 2007, S. 24) werden sie über mehrere Generationen weitergegeben, beibehalten und in die Kultur etabliert (vgl. ebd.; Hofstede, 2007, S.386).

Grundsätzlich bildet sich Kultur aus verschiedenen Kategorien heraus. Häufig wird sie nach nationalen Grenzen, ethnischen Gruppen definiert, wobei der Fokus zunehmend auf das Individuum gelegt wird, sodass aus dem Statischen, Begrenzbar (Landesgrenzen) etwas Dynamisches, Fließendes, in erster Linie nicht voneinander Trennbares wird (vgl. Hartnack & Schreiner, 2011, S.162; Kupfer-Schreiner, 1994, S.18; Erl & Gymnich, 2013, S.27). Insofern kann das Individuum verschiedenen kulturellen Einflüssen unterliegen, z.B. religiösen, politischen, ethnischen und sozialen (vgl. Yousefi, 2014, S.27; Erl & Gymnich, 2013, S.27). Deshalb ist ein Mensch multikollektiv, das heißt „[j]edes Individuum ist also ein Schnittpunkt verschiedener kultureller Formationen“ (Erl & Gymnich, 2013, S.28).

Die Vielfalt der Kulturverständnisse zeigt die Schwierigkeit, Kultur als etwas Bestimmtes, Alleiniges oder Eingrenzbare zu sehen. Deshalb sollte eher der Versuch unternommen werden, Kultur immer für den jeweiligen Forschungsbereich zu definieren (vgl. Hamburger, 2012, S.140; Losche & Püttker, 2009, S.12) und dabei zu fragen: Worauf liegt der Fokus? Was soll untersucht werden? Geht es um Chancen, Problematiken, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede? (vgl. Hofstede, 2007, S.387).

In dieser Arbeit wird – trotz des Inklusionsgedankens – Kultur in erster Linie national begrenzt bearbeitet, insbesondere für die erste Forschungsfrage. Dabei soll Sprache als spezifisches Merkmal betrachtet werden, das aus Nationen hervorgeht.⁷ Dieser Eingrenzung liegt zu Grunde, dass sich die erkenntnisleitende Frage mit interkulturellen Herausforderungen beschäftigt und um diesen auf den Grund gehen zu können, kulturell bedingte Kommunikationsunterschiede aufgezeigt werden. „Kulturelle Diversität beschreibt Unterschiede bei Sprache, Verhaltensnormen, Werten, Weltanschauungen oder anderen kulturell konstruierten Merkmalen“ (Schönhuth, 2011, S.52). Die Wahrnehmung und vor allem Anerkennung dieser (kulturellen) Unterschiede ist Voraussetzung, um Heterogenität zu erkennen, sich ihrer bewusst zu werden und diese im besten Fall als Normalität anzusehen – wie es die Inklusion fordert – und daraufhin erfolgreich interkulturell zu kommunizieren.

⁷ „Im Falle der ethnischen Zugehörigkeit beziehen sich die gemeinsamen Erfahrungen auf Sprache, Musik, Essen, Rituale, die denen von Menschen mit demselben ethnischen Hintergrund ähneln.“ (Lott, zitiert nach Mazziotta & Rohmann, 2014, S.148).

Bestehen, begegnen und mischen sich Kulturen unterschiedlicher Orientierungssysteme, Nationen oder ethnischer Kollektive, so entstehen verschiedene kulturelle Gesellschaftsformen: Multi-, Inter- und Transkulturalität.

Von *Multikulturalität* wird gesprochen, wenn Menschen verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft leben (vgl. Yousefi, 2014, S.40; Losche & Püttker, 2009, S.30; Erll & Gymnich, 2013, S.171). Das Adjektiv *multikulturell* beschreibt „also das Vorhandensein von Verschiedenheit“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.153, Hervorhebung im Original). Multikulturalität stellt folglich eine Tatsache dar (vgl. Erll & Gymnich, 2013, S.32), und zwar, dass die in einer Gruppe, Einrichtung und Gesellschaft lebenden Menschen „verschiedener ethnischer, kultureller oder sprachlicher Herkunft sind“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.153).

Während *Interkulturalität* einen Schritt weiter geht, vom passiven Nebeneinanderleben zum aktiven Leben und Auseinandersetzen mit ethnischer, kultureller, sprachlicher Vielfalt (vgl. ebd.). Sie bezieht sich auf eine Begegnung und Interaktion zwischen mindestens zwei Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe (vgl. Yousefi, 2014, S.54). „Inter-Kulturalität‘ ist also nicht ein Zwischenbereich zwischen zwei Kulturgrenzen [...], sondern Überschneidungsbereich zwischen zwei sich zunächst berührenden Kulturen“ (Hamburger, 2012, S.132). Diese Berührung, die zur Interkulturalität führt, kann „durch die Kommunikation und Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen [entstehen]“ (Erll & Gymnich, 2013, S.34). Es entwickelt sich zugleich eine Interkulturelle Kommunikation (vgl. Wießmeier, 2009, S.60). Innerhalb dieser überschneiden sich zwar kulturelle Grenzen, dennoch sind die Kulturunterschiede vorhanden. Für ein gegenseitiges Verstehen ist es notwendig, sich dieser bewusst zu sein. Hält der zwischenkulturelle Kontakt an, kann dieser durch ein Verschwimmen der Grenzen zur Transkulturalität führen (vgl. Erll & Gymnich, 2013, S.169; Hartnack & Schreiner, 2011, S.164).

Die dritte Form wäre ein Vermischen, grenzenloses Ineinanderfließen der sich interagierenden Kulturen und beschreibt die *Transkulturalität* (vgl. Yousefi, 2014, S.44). Erll & Gymnich (2013) definieren Transkulturalität als eine „Extremform von Hybridisierungsprozessen“ (S.173). Demzufolge definieren sie Hybridisierung, als Vorgang nach dem „Elemente, die vormals verschiedenen kulturellen Formationen angehörten, [miteinander] verschmelzen [...]“ (Erll & Gymnich, 2013, S.26).

Eine gesprochene Sprache ist meist erst einmal einer Nation zuzuordnen, in der sich ihr Ursprung bzw. ihre historische Entwicklung gründet. Aufgrund von Kolonialisierung, Globalisierung und Migration vermischen sich Kulturen über nationale Grenzen hinaus und somit auch die Sprachen, sodass daraus sprachlich heterogene Gesellschaften hervorgehen (vgl. Einleitung). „Das Überschreiten einer Staatsgrenze ist also keine Voraussetzung dafür, dass Begegnung stattfinden kann, sondern sie findet in sozial, ethnisch, sprachlich

pluralen Gesellschaften alltäglich und überall statt“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.162). Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff „Interkulturalität“ in der oben genannten Hinsicht gewählt, da Kommunikation eine aktive Begegnung verlangt und im Falle unserer multikulturellen bzw. heterogenen Gesellschaft dadurch Interkulturalität entsteht, dass Personen unterschiedlicher (nationaler) Hintergründe in Kontakt treten und sich austauschen (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.153).

Die Arbeit fokussiert sich auf den sprachlichen Aspekt von Kultur. Hier betrifft Interkulturalität die Kommunikation zwischen zwei verschieden sprachlich geprägten Personen.

4.2 Chancen der Interkulturalität

Hinsichtlich einer multikulturellen Gesellschaft sollten neben den Herausforderungen (vgl. Kapitel 4.3) auch die aus einer multikulturellen Gesellschaft hervorgehenden Chancen in den Blick genommen werden.

Interkulturalität erfordert, dass sich Individuen mit der eigenen und anderen Kultur beschäftigen, um ihrem Gegenüber offener, mit mehr Verständnis zu begegnen. Denn über die Auseinandersetzung, soll sich die Person neben ihren eigenen kulturellen Prägungen bezüglich Einstellungen, Werte und Normen auch über ihre Vorurteile gegenüber anderen (Kulturen) bewusstwerden (vgl. Brügel & Nöllenburg, 2013, S.95). Schließlich kann sie reflektiert und mit neuem Wissen in eine interkulturelle Interaktion gehen und so Überforderungen bzw. auftretende Unsicherheiten abmildern sowie erste interkulturelle Missverständnisse vermeiden (Interkulturelle Kompetenz) (vgl. Wiechelmann, 2016, S.333; Kobayashi-Weinsziehr et al., 2016, S.66). So findet eine (kulturelle) Entwicklung des Individuums statt (vgl. Erll & Gymnich, 2013, S.6). Darüber hinaus kann Interkulturalität für einen gesellschaftlichen Wandel ausschlaggebend sein. Die Begegnungen und der Austausch zwischen den Kulturen eröffnen neue Perspektiven sowie die Möglichkeit, ursprünglich kulturell unbekannte Werte, Normen und Einstellungen in die eigene Kultur zu integrieren (vgl. Kumbier & Schulz von Thun, 2016, S.15 f.). Hamburger (2012) sieht „gesellschaftliche[n] Wandel“ darin, „dass [dieser] in der Gegenwart grundsätzlich mit kulturellem Austausch und der Vermischung von Kulturellen Elementen verbunden ist, die man zunächst verschiedenen Kulturen zugewiesen hat“ (S.95).

Dieser Wandel entwickelt sich mittels „Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen“ (Auernheimer, 2016, S.31). Die Aufgeschlossenheit und vorurteilsfreie Gesinnung entfalten sich zuvor gleichermaßen durch den interkulturellen Kontakt, aus dem sich dann Individuum und Gesellschaft (weiter-)entwickeln.

Aufgrund der Kulturenvielfalt innerhalb einer Gesellschaft wachsen einige Menschen mehrsprachig auf oder müssen neben ihrer Muttersprache eine neue Sprache (z.B. Deutsch) lernen. Die Muttersprache zu fördern hat positive Auswirkungen auf das Begriffsverständnis, z.B. „zur Erhellung von Begriffen oder als Hilfe zur Erklärung schwieriger

Zusammenhänge“ (Kupfer-Schreiner, 1994, S.83; vgl. auch Laube, 2009, S.85). Zusätzlich hat sie einen besonderen Wert für die Vermittlung von Gefühlen, da durch sie „emotionale Inhalte besser transportiert werden können“ (Wießmeier, 2009, S.69). Interkulturalität verschafft den Individuen eine gewisse Distanz zu ihrer Sprache. Diese Distanz erweitert den Blick, schafft Neutralität gegenüber der eigenen Sprache und fordert heraus, sich gegenüber neuen Sprachen zu öffnen (vgl. Kupfer-Schreiner, 1994, S.82; Wießmeier, 2009, S.61).

Wachsen Kinder mehrsprachig auf oder werden in dieser Hinsicht gefördert über Schule oder Kindertagesstätten, besitzen sie Vorteile in der Intelligenz, insbesondere auf Sprache bezogen. Denn Mehrsprachigkeit kann eine wertvolle Kompetenz sein. So „[erweitert] das Bewusstsein über unterschiedliche Worte und Sprachsymbole in verschiedenen Sprachen [...] die Denkentwicklung jedes Kindes [...]“ (Klebba, 2009, S.16).

Selbst über eine Allgemeine Erklärung für Sprachenrechte wird Mehrsprachigkeit geschützt. Dazu heißt es: „Jede Person hat das Recht, mehrsprachig zu sein - und jene Sprache zu kennen und zu verwenden, die am geeignetsten ist für die persönliche Verwirklichung oder für die soziale Mobilität [...]“ (Gesellschaft für bedrohte Völker, 1996, Artikel 13 Satz 2).

Außerdem, schreibt Wießmeier (2009, S.72), „wird Mehrsprachigkeit bei Stellenausschreibungen und Einstellungen zunehmend als Plus gewertet“. Demzufolge kann eine angestellte mehrsprachige Person Berührungsängste und Barrieren abbauen, die durch Sprachunterschiede und damit zusammenhängenden Verständigungsproblemen entstehen (vgl. Wießmeier, 2009, S. 72 f.).

4.3 Herausforderungen der Interkulturalität

Neben den Chancen verursachen Interaktionen, insbesondere Kommunikation, zwischen verschiedenen Kulturen Herausforderungen. Jede Kultur besitzt ihre Werte und Normen. Damit verbunden sind religiöse Haltungen, Rollen- und Hierarchieverständnis, Kommunikations- und Verhaltensweisen. Sie stellen Herausforderungen dar, wenn aufgrund unsichtbarer unterschiedlicher Werte und Normen Missverständnisse entstehen.

Nachdem „zahlreiche Komponenten der nonverbalen Kommunikation hochgradig kulturspezifisch sind und im Prozess der Enkulturation erworben werden“ (ErlI & Gymnich, 2013, S.111), zeigen sich bereits in der nonverbalen Kommunikation kulturelle Unterschiede, die innergesellschaftlich fast automatisiert, jedoch außergesellschaftlich kaum bekannt sind (Kobayashi-Weinsziehr et al., 2016, S.66). Nonverbale Kommunikation sorgt oft für Missverständnisse, da „Beziehungsbotschaften überwiegend nonverbal ausgetauscht werden“ (Auernheimer, 2016, S.110). Sie zeigt wie die Interagierenden zueinanderstehen und wie sie auf dieser Basis die jeweiligen Botschaften zu verstehen haben.

Bereits Watzlawick verweist in seinen Axiomen daraufhin, dass der Beziehungsaspekt ein wichtiger Bestandteil einer Kommunikation ist (vgl. Kapitel 3.1). Doch kann das Beziehungsverständnis, aufgrund „divergierende[r] Beziehungsstrukturen“ (Erl & Gymnich, 2013, S.109), kulturell variieren.

Auch wenn die sprachlichen Auswirkungen auf interkulturelle Kommunikation eher gering eingeschätzt werden (vgl. Erl & Gymnich, 2013, S.81), hat die Sprache Herausforderungen. Um diese und inwieweit neben den unterschiedlichen Sprachen, die Kultur die verbale Kommunikation sowie das Verständnis beeinflusst, soll es in dieser Arbeit gehen.

Aufgrund der sprachlichen Grenzen (beschränkter Wortschatz, geringe Grammatikkenntnisse, nur bedingtes Verständnis), die auftreten, wenn sich die Muttersprachen der interagierenden Personen unterscheiden, können wichtige Informationen verloren gehen. Die Kompetenzen innerhalb einer Konversation können sich auch je nach Gesprächskonstellation verlagern (vgl. Erl & Gymnich, 2013, S.104 ff.). Sprechen beide⁸ Gesprächspartner:innen ihre Muttersprache, kann die Verständigung an der (direkten) Übersetzung scheitern und bereits hier Inhalte verloren gehen, falls sie sich auf der verbalen Ebene verständigen können (vgl. Wießmeier, 2009, S.65 f.). Spricht nur ein:e Gesprächspartner:in ihre/seine Muttersprache, ist diese Person der anderen gewissermaßen überlegen, da sie auf ein größeres sprachliches Spektrum zurückgreifen kann und das Thema der Konversation in der Hand hat. So treten ungleiche Machtverhältnisse innerhalb einer Unterhaltung auf (vgl. Erl & Gymnich, 2013, S.79; Auernheimer, 2016, S.112). Sprechen alle Beteiligten eine gemeinsame Fremdsprache (z.B. häufig Englisch als „Lingua Franca“⁹) gehen vielleicht gerade hier entscheidende Informationen verloren, da ihnen das entsprechende Sprachwissen fehlt, sich mithilfe von Sprachnuancen gezielt auszudrücken. Ebenso ist der Wortschatz unpräziser, an dem sie sich bedienen können (vgl. Erl & Gymnich, 2013, S.104; Whorf, 1984, S.45). Die wenigsten Missverständnisse auf sprachlicher Ebene werden wohl Menschen gleicher Muttersprache trotz anderer „Varietäten“ (Erl & Gymnich, 2013, S.105) haben, Missverständnisse sind jedoch nicht ausgeschlossen.

Missverständnisse innerhalb einer interkulturellen Kommunikation können semantischer Natur sein. Zum Verständnis müssten sich Sender:in und Empfänger:in über eine gemeinsame Wort- bzw. Symbolbedeutung einigen (vgl. Watzlawick et al., 1997, S.22).

Dagegen „[erwachsen] Probleme interkultureller Kommunikation, die auf der Inhaltsebene angesiedelt sind, [...] im Wesentlichen aus Diskrepanzen hinsichtlich des kulturellen Wissens oder des Werte- und Normensystems der Gesprächspartner“ (Erl & Gymnich, 2013,

⁸ Im Falle eines Zweiergesprächs

⁹ Zu Lingua Franca siehe: Wodak, 2011, S.229-232.

S.106). Das liegt daran, dass auf Basis der eigenen kulturellen Prägungen, Erwartungen an das Gegenüber gestellt werden, die es aber meist aufgrund seiner eigenen wiederum nicht erfüllen kann bzw. anders reagiert als angenommen wird (vgl. Kobayashi-Weinsziehr et al., 2016, S.64). „Was intrakulturell «selbstverständlich» ist, ist interkulturell oft unverständlich, missverständlich und «befremdlich»“ (Kobayashi-Weinsziehr et al., 2016, S.66). Demzufolge „[bietet] das eigenkulturelle Orientierungssystem eben keine Orientierung hinsichtlich Erwartung, Interpretation und verhaltens-/begegnungssteuernden Reaktionen mehr [...]“ (Losche & Püttker, 2009, S.13).

Aus Kulturstandards resultierende Stereotype bzw. Vorurteile können in Tabuthemen, in „Rollenverständnis von Geschlechtern, Generationen, Amtsträgern“ (Losche & Püttker, 2009, S.15) und damit einhergehenden Machtverhältnissen¹⁰, in Religion und Politik wiedergefunden werden. Insbesondere die Unwissenheit über Unterschiede zwischen variierenden Kulturstandards, verursacht Probleme innerhalb einer interkulturellen Kommunikation (vgl. Auernheimer, 2016, S.112; Ertl & Gymnich, 2013, S.82).

Infolge kulturbedingter Einstellungen, Auffassungen und Erfahrungen kann neben sprachlichen Hürden auch die Kontaktaufnahme mit beispielsweise Institutionen erschwert werden. Abgesehen davon, dass auch ein „kulturspezifisches Verständnis von Institutionen“ (Auernheimer, 2016, S.117) herrscht, hält die Unbekanntheit von Einrichtungen beispielsweise neu zugezogene und -gewanderte Menschen von diesen fern. Da die Kontaktaufnahme und Kommunikation mit Unwohlsein sowie Unsicherheit verbunden sind oder es aufgrund negativer Assoziationen zu Problemen kommt (vgl. ebd.).

Aus diesem Kapitel lässt sich bereits die erste Fragestellung beantworten, die danach fragt, inwieweit Interkulturalität eine Herausforderung für die Kommunikation darstellt. Interkulturalität stellt in der Hinsicht eine Herausforderung dar, dass sich die Missverständnisse innerhalb einer Konversation kulturbedingt inhaltlich unterscheiden (sprachbezogene, wert- und normbezogene Missverständnisse). Die Missverständnisse vergrößern sich durch die Zunahme der Vielfalt an Kulturen, denn auf diese Weise treten vermehrt unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen auf. Folglich ergibt sich die Notwendigkeit, sich über kulturelle (Kommunikations-)Standards Wissen anzueignen und trotzdem Stereotype und Vorurteile, soweit es möglich ist, nicht zu übernehmen. Die Sprache betreffend, spielt sprachliche Kompetenz (Wortschatz, Grammatik und Aussprache) eine nicht zu unterschätzende Rolle, da Semantik und Syntax kulturelle Unterschiede zeigen und bei unpassender Verwendung Informationen durch fehlende Nuancierungen verloren gehen können. Außerdem können Machtverhältnisse entstehen, die bei den Gesprächspartner:innen stärker bzw. geringer ausgeprägt sein und sich verlagern können, je

¹⁰ Siehe dazu Hofstede's „Dimensionen nationaler Kultur“ (2007, S.388 ff.).

nachdem, ob sie in ihrer Muttersprache kommunizieren oder auf eine unbekanntere Sprache zurückgreifen müssen (vgl. Ertl & Gymnich, S. 104 ff.).

5. Unterstützte Kommunikation (UK)

Die verbale Sprache scheint für Kommunikation zwar wichtig, aber nicht unabdingbar. In der (heil-)pädagogischen Arbeit mit Menschen, die in irgendeiner Weise in ihrem Leben beeinträchtigt sind, etabliert sich für Einschränkungen auf der sprachlichen Ebene zunehmend der Einsatz von UK. Denn UK ermöglicht mit Hilfe verschiedenster Methoden die Teilhabe der Menschen an Kommunikation und somit am sozialen Leben.

Unterstützte Kommunikation (Englisch: Augmentative and Alternative Communication, ACC) wird als ein Überbegriff verschiedener Formen und Methoden definiert. Sie ermöglichen es, dass die in der Kommunikation beeinträchtigten Menschen unterstützend, sprachergänzend oder -ersetzend kommunizieren und dadurch in ihrer Umgebung partizipieren können (vgl. Theunissen, 2016, S.296; Lüke & Vock, 2019, S.2). Dabei soll UK den betroffenen Menschen die Möglichkeit geben, mithilfe von Gebärden, Symbolkarten oder technischen Geräten von Erlebnissen zu erzählen, Informationen auszutauschen sowie Wünsche, Bedürfnisse und Befindlichkeiten mitzuteilen. Dies ermöglicht ihnen, die Erfahrung zu machen, von ihrer Umwelt verstanden zu werden. Aufgrund derartiger positiv erlebbarer Phänomene kann UK die Klientel motivieren, zu kommunizieren und ihren Selbstwert stärken. Denn „die Gefühle von Selbstständigkeit, Selbstachtung und Selbstwert [hängen] eng mit der Fähigkeit zusammen, sich ausdrücken zu können“ (von Tetzchner & Martinsen, 2000, S.12; vgl. auch Kristen, 1994, S.26).

5.1 Formen der UK

„Unterstützte Kommunikation geht davon aus, dass jeder Mensch ein Bedürfnis nach Kontakt und Kommunikation hat. Ausgehend von den aktuellen Kompetenzen einer Person entwickelt Unterstützte Kommunikation individuelle Maßnahmen für eine bessere Verständigung und mehr Mitbestimmung im Alltag“ (Gesellschaft für unterstützte Kommunikation e.V., 2023a).

Die verschiedenen Methoden, mit denen die Nutzer:innen und Gesprächspartner:innen kommunizieren können, werden in zwei bzw. drei Formen und Kategorien von Hilfsmitteln eingeteilt. Sie unterscheiden sich darin, ob externe Hilfsmittel (dem Körper nicht eigen) eingesetzt oder die vom eigenen Körper zur Verfügung stehenden Kommunikationsformen verwendet werden (vgl. Lüke & Vock, 2019, S.23, 31).

Die *körpereigenen Kommunikationsformen* beschreiben neben „allgemeingebräuchlichen“, also „Körperhaltung, Atmung, Gestik und Mimik“ auch „kompensierende Kommunikationsformen“, wie „z.B. Gesten, Gebärden sowie vereinbarte Zeichen für Ja und Nein“

(Böhm-Holtwiesche et al., 2010, S.222 f.). *Extern unterstützte Kommunikationsformen* bestehen einerseits aus *nichtelektronischen* Hilfsmitteln, meist Kärtchen, Tafeln oder Büchern, die Symbole, Piktogramme bzw. Bildchen beinhalten und andererseits aus *elektronischen* Hilfsmitteln, z.B. sogenannte „Talker“, d.h. Computer, Tablets oder auch nur Tasten mit Sprachausgabe (vgl. ebd.; Theunissen, 2016, S.297 ff.; REHAVISTA, 2023a). Abzugrenzen sind diese Formen von der Gestützten Kommunikation (Facilitated Communication, FC). Hierbei wird die beeinträchtigte Person von einer ausgebildeten Fachkraft beim Deuten auf oder Schreiben von etwas stützend geführt, „und ermöglicht es ih[r] dadurch, [ihre] Bewegungen besser zu kontrollieren und im gewünschten Augenblick auf das Gewünschte (meist eine Buchstabentafel oder Computertastatur) zu deuten“ (Firlinger, 2003).

Ein entscheidendes Merkmal der körpereigenen Kommunikationsformen liegt darin, dass sie theoretisch für Kinder, Jugendliche und Erwachsene jederzeit verfügbar sind, im Gegensatz zu den externen Hilfsmitteln. Sind diese nicht in der Nähe, können die unterstützten Kommunizierenden auch nicht mehr mit den Hilfsmitteln kommunizieren. Doch externe Kommunikationsformen verlangen von den Bezugspersonen außerhalb einer Einrichtung (z.B. Familienmitglieder) kein explizites Wissen und Können wie hingegen bei der Ausführung einer bestimmten Gebärde (vgl. Theunissen, 2016, S.299).

5.2 Methoden der UK

Die verschiedenen Kommunikationsformen beinhalten Möglichkeiten, mithilfe derer die UK auf vielfältige Art und Weise in einer Kommunikation eingesetzt werden kann. Demnach wird UK durch Diagnostik für das Kind, den Jugendlichen oder Erwachsenen je nach Entwicklungsstand, Fähigkeiten und Ressourcen individuell angepasst (vgl. Boenisch, 2010, S.216; Kristen, 1994, S.104; Theunissen, 2016, S.298, 300; Guttenberg, 2010). Unter den *körpereigenen Kommunikationsformen* werden wohl Gebärden am häufigsten genutzt, um unterstützt zu kommunizieren. Neben der deutschen Gebärdensprache (DGS), die überwiegend für Gehörlose als Sprachersatz bzw. als deren eigenständige Sprache zu erachten ist sowie den Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG), die sich an der DGS orientieren und begleitend zur gesprochenen Sprache angewendet werden, gibt es eine weitere von diesen beiden abzugrenzende Methode in der UK (vgl. Wilken, 2021, S.77). Etta Wilken entwickelte die Gebärden-unterstützende Kommunikation (GuK) vor allem für (Klein-)Kinder, „die hören, aber nicht oder noch nicht sprechen können“ (S.77). GuK unterscheidet sich von den anderen Gebärden(-sprachen) in der Hinsicht, dass nur ausgewählte bedeutende, für das Kind entscheidende Wörter gebärdet werden und somit auch keine neue Grammatik entsteht (wie bei DGS oder LBG). Außerdem sind sie motorisch leicht ausführbar, so dass sie von Kleinkindern sowie schwerer Beeinträchtigten

verwendet werden können. Mithilfe der GuK-Gebärden kann der Spracherwerb gefördert werden (vgl. Wilken, 2021, S.77 f.).

Bei den *externen Kommunikationsformen*, ob elektronisch oder nicht, gibt es, eine große Vielfalt und Abwandlungen der einzelnen Anwendungsverfahren.

Die *nichtelektronischen Hilfsmittel* verfügen entweder über reale Objekte (z.B. Spielzeug, Kästen mit Miniaturen) oder Bilder, Fotos, Zeichen, Symbole. Diese sind dann auf Kärtchen, einer Tafel oder in einem Buch bzw. Ordner abgebildet, die den lautsprachlich eingeschränkten Personen die Kommunikation, mindestens die Bedürfnisäußerung, ermöglichen (vgl. Kristen, 1994, S.63-74; von Tetzchner & Martinsen, 2000, S.21-47).

Hier gibt es z.B. die *LÖB-Bildersammlung*, bestehend aus 60 DIN-A-6 Bildkarten mit entsprechenden verschriftlichten Bezeichnung und in neun Bereiche (z.B. „Körperhygiene“, „häusliche Gegenstände“, „Spielen und Beschäftigung“) unterteilt (vgl. Kristen, 1994, S.91). *Bliss-Symbole* wiederum umfassen 2400 (abstraktere) Symbole mit 100 Grundzeichen. Ursprünglich war dies eine von Charles Bliss entwickelte internationale zeichenbasierte Schriftsprache, die nicht beeinträchtigten Erwachsenen galt. Nun findet sie Anwendung in der Unterstützten Kommunikation vorwiegend für körperbeeinträchtigte Personen (vgl. Kristen, 1994, S.97; von Tetzchner & Martinsen, 2000, S.21). Der Vorteil des Bliss-Systems liegt darin, dass es „[...] aus wenigen einfachen und klaren Grundformen [besteht], die zu unterschiedlichen Symbolen kombiniert werden können“ (Kristen, 1994, S.97) und dadurch vielfach ausweitbar sind. Wenn es auch widersprüchlich wirkt, setzen sie ein komplexes Symbolverständnis sowie weit entwickelte Kognitionen voraus und finden deshalb kaum noch Anwendung in der UK (vgl. von Tetzchner & Martinsen, 2000, S.24 ff.).

Demgegenüber erweisen verschiedenste *Symbolsammlungen* einen einfacheren Zugang bzw. setzen sie ein geringeres Symbolverständnis voraus. „Sie unterscheiden sich in der Anzahl der zur Verfügung stehenden Symbole, der Vokabularauswahl und der Darstellungsart“ (Lüke & Vock, 2019, S.36). Darunter fallen die *Picture Communication Symbols (PCS)* oder *METACOM-Symbole*. Erstere entstammen den USA, während letztere eine in Deutschland entwickelte Symbolsammlung sind. Beide umfassen mehrere tausend Symbole, die jeweils schwarzweiß oder farbig dargestellt sein können und bildhaftere Zeichnungen enthalten als beispielsweise Bliss-Symbole. PCS-Symbole werden aufgrund der weniger kindlichen Darstellungen vor allem im Erwachsenenbereich eingesetzt. Außerdem bieten beide Sammlungen die Möglichkeit, individuell erweitert zu werden (vgl. Lüke & Vock, 2019, S.37 f.).

Die *elektronischen Hilfsmittel* schließen alle technischen Geräte ein, die mit und ohne Sprachausgabe „insbesondere für schwerstkörperbehinderte Menschen“ (Kristen, 1994, S.74) Anwendung finden, da sie auch für unterschiedlichste motorische Beeinträchtigungen geeignet bzw. extra angefertigt sind.

So können auch Menschen allein mit ihren Augen (über einen Sensor) derartige Computer bedienen. Je nach Fähigkeiten und Einschränkungen gibt es Sprachcomputer – mittlerweile ähnlich zu Tablets – die über unterschiedlich große Symbolfelder und verschiedenen viele Teilbereiche verfügen oder aber eine bis vier Sprechende Tasten (mit jeweils verschiedenen Ebenen). Sie können von Familienmitgliedern besprochen und vom Kind mit der entsprechenden Taste bedient werden (vgl. REHAVISTA, 2023a). Neben den symbolbasierten Talkern enthalten die für UK angebotenen technischen Geräte zusätzlich schriftbasierte Talker für Personen, die Fähigkeiten in der Schriftsprache aufweisen und über diese kommunizieren können (vgl. REHAVISTA, 2023b).

Mittlerweile werden aufgrund der Globalisierung und Fluchtbewegungen immer mehr Kommunikationsmittel mit verschiedenen Sprachen erweitert oder explizit für geflüchtete Personen entwickelt, sodass sie mit Deutschsprachigen in Dialogform kommunizieren können (vgl. REHAVISTA, 2023c; vgl. auch Kapitel 6.2).

Die Methodenvielfalt erfordert eine sorgfältige Diagnostik. Mithilfe diagnostischer Verfahren bzw. einer Bestandsaufnahme gelangt das Kind oder der/die Jugendliche, Erwachsene zu einer für sich geeigneten Methode der Unterstützten Kommunikation, um erfolgreich kommunizieren und partizipieren zu können (vgl. Kristen, 1994, S.104; Theunissen, 2016, S.300).

5.3 Einsatzbereiche der UK

UK ist für jene Zielgruppen gedacht, die „in ihren Möglichkeiten eingeschränkt sind, sich zu unterhalten, an Gesprächen zu beteiligen, Wünsche, Bedürfnisse oder Interessen mitzuteilen sowie ihren Gefühlen oder ihrer Befindlichkeit angemessen (verständlich) Ausdruck zu verleihen“ (Theunissen, 2016, S.297). In erster Linie wurde UK für körperlich und oder geistig beeinträchtigte Menschen entwickelt, denen aufgrund ihrer Behinderung die lautsprachliche Kommunikation Mühe bereitet oder fast ganz ausbleibt, z.B. manche Kinder mit Down-Syndrom, in der Autismus-Spektrum-Störung oder mit Cerebral-Parese (vgl. von Tetzchner & Martinsen, 2000, S.79-83).

Stephen von Tetzchner & Harald Martinsen (2000, S.79-83) unterteilen die Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation folgendermaßen:

Gruppe 1:

Die erste Zielgruppe sind Menschen, die zwar ein ausreichendes Sprachverständnis haben, aber aufgrund ihrer Beeinträchtigung nicht vorwiegend lautsprachlich kommunizieren können. Häufig sind sie in ihrer Bewegungsfähigkeit behindert, sodass sich ein Symbol- oder Zeichensystem als unterstützte Kommunikation anbietet. Die UK ist für diese Personengruppe ein „Ausdrucksmittel“ und wird voraussichtlich für ihr gesamtes Leben zum unterstützten Kommunizieren herangezogen (vgl. S.80).

Gruppe 2:

Mit zwei Untergruppen findet UK in der zweiten Gruppe ihre Anwendung. Zum einen bei denjenigen, denen die UK zum Spracherwerb verhilft, zum anderen bei den Personen, denen UK in bestimmten Situationen und oder in Gesprächen mit fremden Menschen als Unterstützungsgrundlage dient (Situations- und oder Personenabhängig).

Für die erste Untergruppe wird UK nicht als dauerhaftes Hilfsmittel vorgesehen. Sie fungiert zur Anbahnung der Lautsprache als vorübergehende Unterstützung. Vorwiegend handelt es sich um Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder einer geistigen Behinderung. Bei ihnen kann das Sprachverständnis unterschiedlich ausgeprägt sein.¹¹

Die zweite Untergruppe lernt Situations- und oder Personenabhängig auf UK zurückzugreifen. Größtenteils haben sie die Lautsprache erlernt, können sich aber nur in bestimmten bekannten Kreisen verständlich ausdrücken und verstanden werden. Ebenso kann die Fähigkeit zur verbalen Kommunikation von ruhigeren sowie personenbegrenzteren Orten abhängen, da sie sonst möglicherweise nicht oder nur schwer verstanden werden. Davon können z.B. Menschen mit Down-Syndrom betroffen sein (vgl. S. 80 f.).

Gruppe 3:

Die in der dritten Gruppe Betroffenen werden die UK als ihre dauerhafte „Sprache“ verwenden. Die UK ersetzt hier die verbale Sprache. Sie ist also nicht mehr nur eine Unterstützung, sondern das zentrale Kommunikationsmittel, mit dem die Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen selbst kommunizieren. Für eine gelingende Verständigung muss sich aber auch deren Umfeld dieses Kommunikationsmittels bedienen. Die Kinder müssen also „die andere Form der Sprache verstehen und benutzen lern[en]“ (S.82). Hiervon können z.B. Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung oder schweren geistigen Behinderung betroffen sein (vgl. Peterson, Bondy, Vincent und Finnegan, 1995; Ronski und Sevcik, 1993, nach von Tetzchner & Martinsen, S.83).

Ob UK eingesetzt werden kann, benötigt nicht unbedingt eine Zuordnung zu bestimmten Zielgruppen. Denn sie findet einen größeren Anwendungsraum als die nur genannten Zielgruppen. Aber eine ungefähre Zuordnung kann die Auswahl der geeigneten Kommunikationshilfe erleichtern.

Damit die UK entsprechend der Entwicklung des Kindes angemessen angewendet werden kann, braucht es zu der richtigen Einsatzmethode von UK (z.B. bei Bild- oder Symbolsystemen) auch einen angepassten Wortschatz. „Gerade in der frühen Phase der Sprachentwicklung (2-3 Jahre) ist das Symbolverständnis noch nicht ausreichend entwickelt, um alle Symbole auf den einzelnen Feldern in ihrer Bedeutung zu verstehen“ (Boenisch,

¹¹ In der ersten Untergruppe der zweiten Zielgruppe nach von Tetzchner & Martinsen (2000) soll die Klientel der Arbeit verortet werden (vgl. dazu auch Kapitel 6.1).

2010, S.216). So kann es ratsam sein, gerade zur Anbahnung von UK mit einer geringeren Wortauswahl („Kernvokabular“) zu beginnen und diese mit der Zeit individuell anzupassen (vgl. ebd.). Dabei ist es von großer Bedeutung, sich an dem alltäglichen Leben des Kindes zu orientieren und für dieses bzw. mit ihm das notwendige Vokabular auszuwählen (vgl. dazu auch Theunissen, 2016, S.298).

„Wesentlichen Anteil am Gelingen der Verständigung hat neben dem Einsatz alternativer Kommunikationsmodi wie Gebärden, Kommunikationstafeln oder elektronische Kommunikationshilfen („Talker“) auch das soziale Umfeld“ (Boenisch, 2010, S.211). Neben einer interdisziplinären Arbeit ist es erforderlich, die Bezugspersonen der Kinder soweit es möglich ist, in die UK miteinzubeziehen, sie ebenfalls zu begleiten und mit ihnen in den Austausch zu gehen (vgl. Kristen, 1994, S.25, 105; Lüke & Vock, 2019, S.31). UK sollte im besten Fall nicht allein in einzeln ausgewählten Bereichen eingesetzt werden (z.B. nur Förderung und Schule/Kita), sondern in allen Lebensbereichen, von Einrichtungen, die das Kind besucht bis hin zu alltäglichen Situationen, wie z.B. in der Freizeit (Spielen mit Freund:innen). Hierbei ist die Herausforderung, dass das jeweilige Gegenüber mit der UK-Methode vertraut sein sollte oder zumindest mit dieser Art der Kommunikation umzugehen weiß, damit alle an der Kommunikation Beteiligten gleichwertig miteinander interagieren können ohne die/den jeweils andere:n zu übersehen bzw. zu übergehen (vgl. Kristen, 1994, S.22, S.55). Ein Anfang liegt darin, dass in Einrichtungen das Personal in den Anwendungen der UK geschult wird sowie die Bezugspersonen außerhalb der Institutionen über die Anwendungsweisen informiert werden (vgl. Kristen, 1994, S.24 f.).

Über den ursprünglichen Einsatz der Unterstützten Kommunikation für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit leichten bis schweren Beeinträchtigungen (geistig, körperlich) hinaus, „[sind die Methoden der Unterstützten Kommunikation] [a]uch zur Unterstützung des ‚normalen‘ Spracherwerbs [...] sehr gut geeignet“ (Böhm-Holtwiesche et al., 2010, S.221). So kann sie auch für Personen ohne diagnostizierte Behinderung mit vorerst neurotypischer Entwicklung ihre Anwendung finden. Nina Hömberg (2021) nennt in ihrem Beitrag ein Beispiel eines „natürlich sprechende[n] Mädchen[s] [...], das noch keine Gelegenheit hatte deutsch zu lernen“ (S.177), aber sich mithilfe der Unterstützten Kommunikation an Gesprächen und am Unterricht beteiligen kann. Im Kontext der Interkulturalität bzw. der Sprachenvielfalt könnte UK Berührungängste (sprachliche Barrieren) in einem noch unbekanntem kulturellen, sprachlichen Umfeld verringern.¹² Denn über die Methoden der

¹² Dies kann insofern problematisch werden, wenn die Unbekanntheit von Unterstützter Kommunikation wiederum Berührungängste mit sich bringt. Sie müsste folglich schrittweise an die Person herangetragen werden.

Unterstützten Kommunikation können die Sprachen von allen Gesprächsbeteiligten erfasst werden, die allein vom Gesprochenen her nicht verstanden werden. Außerdem könnte mit UK die Heterogenität der Muttersprachen und somit die Kultur jedes Individuums geachtet werden, sodass die Kinder vieler Muttersprachen sich trotzdem untereinander „verstehen“ und miteinander kommunizieren können. Zusätzlich animiert UK dazu, eine neue Sprache zu lernen (vgl. Hömberg, 2021, S, 177 ff.). Folglich sollte UK ihren Nutzen auch im Bereich der Interkulturalität und der mit ihr einhergehenden Sprachenvielfalt finden.

6. UK als Lösungsansatz für die Kommunikationsherausforderung der Interkulturalität

Im Folgenden wird dargestellt, wie UK im Rahmen der Interkulturalität einen möglichen Einsatzbereich findet und warum dies notwendig sein kann.

„Sprache, Spracherwerb, Sprachgebrauch – diese Themen betreffen einen zentralen Aspekt des Zusammenlebens in Kindertagesstätten. Viele Lern- und Auseinandersetzungsprozesse [...] haben eine wesentliche sprachliche Dimension; das soziale Leben der Kita und seine Verknüpfungen zu den Familien finden im Medium der Sprache statt und werden durch Sprache gestaltet“ (Kupfer, 2009, S.41 f.).

Die Hervorhebung der Sprache in diesem Zitat von Hartmut Kupfer macht deutlich, wie wichtig es ist, diese so früh wie möglich zu fördern. In der Weise wie Kupfer den Zusammenhang zwischen Sprache und dem Alltag in Kindertagesstätten aufzeigt, ist die Förderung nicht allein hinsichtlich des Spracherwerbs von Bedeutung, sondern grundsätzlich die Kinder in die Lage zu versetzen, miteinander zu kommunizieren. Entsprechend stellt die Sprache auch eine Verbindung zwischen den Eltern und den Fachkräften her.

Probleme beim Sprachgebrauch können dort entstehen, wo verschieden-sprachige Kinder aufeinander oder auf einsprachige Pädagog:innen treffen und dies eher negative Erfahrungen nach sich zieht: alle Gesprächspartner:innen kommen an ihre sprachlichen Grenzen; Missverständnisse sowie mögliche Frustration oder sogar Isolation entstehen; die interkulturelle Kommunikation bringt ungleiche Machtverhältnisse aufgrund einseitiger geringerer Kenntnis und Kompetenz in der dominierenden oder aktuell gesprochenen Sprache hervor (vgl. Erll & Gymnich, 2013, S.109; Auernheimer, 2016, S.112).

Deshalb sollte die Sprachenheterogenität, die in Kindertagesstätten herrscht (vgl. Lorenz & Wertfein, 2018, S.20) nicht nur hingenommen, wahrgenommen und akzeptiert, sondern auch ernst genommen werden. Wobei hier der falsche Ansatz wäre, allein darauf zu setzen, dass beispielsweise in Deutschland alle Kinder Deutsch sprechen und lernen

müssten,¹³ damit die offensichtlichen sprachlichen Probleme und Missverständnisse gelöst wären.

Wie weiter oben (vgl. Kapitel 3.3) beschrieben, ist die kulturelle Prägung der Sprache essenziell, weshalb die Muttersprache der Kinder nicht vernachlässigt und bestmöglich gefördert werden sollte. Denn „[f]ür jeden Menschen hat die Muttersprache einen besonderen Klang und eine spezifische Bedeutung; sie hängt eng mit seinem Selbstverständnis und seinem Selbstwertgefühl zusammen“ (Hamburger, 2012, S.194 f.). Außerdem sagt Brigitte Wießmeier (2009): „Übereinstimmend wird darauf hingewiesen, dass eine mangelhafte Kompetenz in der Muttersprache den Zweitspracherwerb erschwert oder aber auch zu einer Überanpassung in der Zweitsprache führt“ (S.61). Unter anderem kann es vorkommen, dass Kinder, die zweisprachig aufwachsen, in keiner der Sprachen eine genügend ausgeprägte Sprachkompetenz vorweisen können und als Konsequenz „sich in keiner der beiden Sprachen so ausdrücken können, wie sie es möchten“ (Kupfer-Schreiner, 1994, S.59).

Die sprachliche Vielfalt (in Kitas) wird dann anerkennend gelebt und die Einrichtungen machen einen Schritt in Richtung Inklusion, wenn jedes Kind seine Muttersprache bzw. die Sprache, in der es sich am besten ausdrücken kann und will, nutzt, um mit anderen vollwertig zu kommunizieren (vgl. Kupfer-Schreiner, 1994, S.52; Wießmeier, 2009, S.71). Möglicherweise bietet die UK hierfür eine erste Chance, dieses Leben der Heterogenität umzusetzen, wenn Kinder sich erst nur mit ihrer Muttersprache verständigen können, da sie noch keine bis kaum Kenntnisse in der Dominanzsprache haben. So schreibt Ursi Kristen (2000) über den Einsatz von UK, dass „[d]ie Anzahl von Missverständnissen [...] schon zu einem frühen Zeitpunkt nachweislich verringert und die Chancen für positive Kommunikationserfahrungen erhöht werden [kann]“. Inwieweit dies für die Begegnungen von Gesprächspartner:innen unterschiedlicher Herkunftssprachen ein Gewinn ist, wird im Folgenden erörtert.

6.1 Ziele für UK als Lösungsansatz in der Interkulturalität

Interkulturalität bringt Sprachenvielfalt mit sich. Dabei stellt sich die Frage, wie mit dem Einsatz von UK in pädagogischen Einrichtungen (v.a. Kindertagesstätten) unter inklusivem Blick mit der Sprachenvielfalt umgegangen und von Beginn an miteinander kommuniziert werden kann.

Die UK soll dabei unterstützen, *handlungs- und kommunikationsfähig zu werden* (vgl. Kupfer-Schreiner, 1994, S.63; Kristen, 1994, S.104), statt Gefahr zu laufen, dass ein Kind sich zurückzieht und wortwörtlich verstummt (vgl. Kracht & Schümann, 1997). Es soll

¹³ Dies hat in gewissen Maßen auch seine Berechtigung bzw. Notwendigkeit (vgl. dazu Lorenz & Wertfein, 2015, S.21; Helfrich, 2013, S.102; Kupfer-Schreiner, 1994, S. 52).

vorerst nicht darum gehen, dass das Kind eine neue Sprache erlernt, sondern primär handlungsfähig wird, bis es sich die andere Sprache angeeignet hat. Denn die Kinder oder auch Familienmitglieder können von der dominierenden Sprache und dem Nichtverstehen dieser überwältigt, überfordert und eingeschüchtert sein. Nichtverstehen kann Verunsicherung, Einschränkung, Ausgrenzung und Frustration bedeuten. Durch derartige Gefühle verknüpft mit der Notwendigkeit bzw. Forderung, die Mehrheitssprache zu sprechen, kann Druck entstehen, auf den das Kind möglicherweise mit Sprachverweigerung reagiert. Deshalb muss der Druck, soweit es von außen möglich ist, genommen bzw. reduziert werden. „Der Umgang mit Sprachverweigerung ist, Druck zu reduzieren, den Kindern die Sprachwahl zu lassen. Sowohl Eltern als auch Kinder sollten in ihrer Sprachauswahl frei sein“ (Schulz-Ünsal, 2009, S.33). Hierbei soll das Sprechen oder Lernen der neuen Sprache (in Deutschland die deutsche Sprache) nicht verhindert werden, im besten Fall wird das Kind durch die Anwendung der UK *beim Sprache Lernen unterstützt und dazu motiviert*.

UK soll neben dem Ziel der „*Anerkennung der Muttersprache*“ (Hamburger, 2012, S.194, Hervorhebung der Verfasserin) und somit auch dem Respekt gegenüber der kulturellen Prägung, zu der „*Förderung der Zweisprachigkeit*“ (ebd., Hervorhebung der Verfasserin) beitragen. Über diese Förderung sollen die betroffenen Kinder „in **allen** Lebensbereichen kompetent in beiden Sprachen kommunizieren können, also nicht von vornherein Teile des Lebens sprachlich einseitig festgelegt werden“ (Kupfer-Schreiner, 1994, S.52, Hervorhebung im Original). UK soll den Kindern ermöglichen, auf kreative, multisensorische Art und Weise in ihren vielfältigen Muttersprachen untereinander zu kommunizieren sowie zusätzlich die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu verstehen, sprechen und anwenden zu lernen (vgl. Klebba, 2009, S.15).

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, UK darzustellen als *eine vorübergehende Art der gemeinsamen Kommunikation*, um erste Barrieren zu überwinden (vgl. Böhm-Holtwiesche et al., 2010, S.221; Kristen, 2000). Dies ähnelt der Funktion, die von Tetzchner und Martinsen (2000) der UK für ihre erste Untergruppe der zweiten Zielgruppe von UK zuteil kommen lassen (vgl. S.80 f.).¹⁴ Sie beschreiben eine Personengruppe, der UK zum Spracherwerb und als vorübergehendes Hilfsmittel nützen soll (siehe Kapitel 5.3). Mitteilungsmöglichkeiten sollen erweitert und das Kommunizieren erleichtert werden, sodass die Kinder eine erhöhte Teilhabechance erfahren (vgl. Lüke & Vock, 2019, S.9). Schließlich gilt es gleichermaßen, *Missverständnisse mittels beispielsweise Bild-, Symbolkommunikation oder unterstützende Gebärden so gut es geht zu vermeiden*. Das Idealziel

¹⁴ Von Tetzchner und Martinsen beziehen sich hier vor allem auf Personen, die eine Verzögerung in ihrer Sprachentwicklung aufzeigen. Die Zielgruppe der Bachelorarbeit bezieht sich nicht auf Entwicklungsverzögerungen in der Sprache. Dennoch treffen die von von Tetzchner und Martinsen angeführten Ansprüche der UK auch für die Klientel dieser Arbeit zu.

wäre, über die Verwendung der UK eine generelle Basis für Interkulturelle Kommunikation zu schaffen, insbesondere in Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche – inklusive der Elternarbeit.

Es gilt heutzutage besonders im pädagogischen Bereich nicht nur *eine* Sprache und Kultur zu verstehen, sondern viele verschiedene. Die Menschen der verschiedenen Kulturen sollen sich untereinander austauschen, miteinander kommunizieren können. Dahinter steht die Vorstellung von einer interkulturellen Gesellschaft, die miteinander spricht, statt zu schweigen, aus Angst etwas falsch zu machen. Dafür müssen Barrieren und Berührungängste abgebaut werden. Hier soll die UK einen ersten Anstoß geben und eine Hilfestellung sein, sich trotz vermeintlich kultureller Unterschiede, zu unterhalten und in den Sprachen vorerst einzelne Begriffe zu verstehen. Dieses Verstehen wird über Bilder und Symbole hergestellt, die interkulturell gelten und ansprechen sollen.

6.2 Einsatzmöglichkeiten der UK

Wie kann UK in der Interkulturalität bzw. bei Sprachenvielfalt angewendet werden und wo findet sie ihre Verwendung? Hierfür muss gefragt werden, welche Methoden für den Einsatz sinnvoll erscheinen. In Kapitel 5 wurde bereits eine Auswahl an verschiedenen Methoden vorgestellt, die hier als Grundlage dienen soll. Je früher das Kind mit dem unterstützten Kommunizieren in Berührung kommt und es als positive Unterstützung für seine lautsprachlichen Äußerungen erfährt, desto schneller kann es sich an den adäquaten Gebrauch gewöhnen und weiß damit umzugehen (vgl. Kristen, 1994, S.16).

Allein vom Hören einer fremden Sprache, kann eine Person diese Sprache nicht verstehen. Viel eher und schneller können sich „recht weitgehende Informationen relativ leicht aus der Beobachtung von Zeichensprachen und allgemeinen Ausdrucksgebärden ableiten lassen, selbst wenn die sie verwendende Person einer fremden Kultur angehört“ (Watzlawick et al., 1996, S.62 f.). Folglich würden Gebärden, insbesondere GuK-Gebärden, für die Verwendung von UK in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern sprechen. Mindestens könnten die Kinder laut Watzlawick et al. die Bedeutung der wichtigsten Wörter erahnen.¹⁵ Hilfreich ist die Verbindung der ausgeführten Gebärde mit einer sogleich anschließenden Handlung, d.h. sie bleibt nichts Abstraktes, Zusammenhangsloses, sondern wird für das Kind Realität und motiviert das Kind zur Anwendung der Gebärden (vgl. Schäfer, 2005, S.157; Schulz-Ünsal, 2009, S.29 f.; Lüke & Vock, 2019, S.4). Denn das Kind kann so eine Verbindung zwischen dem Wort und der Gebärde herstellen sowie die Bedeutung des Wortes identifizieren (Semantik). Die Gebärden selbst und deren Bedeutung müssen

¹⁵ Unter Berücksichtigung des Entwicklungsstands, der kognitiven Entwicklung sowie des entwickelten Zeichenverständnisses des Kindes

immer erst gelernt und angeeignet werden, daher ist es unerlässlich die gängigsten Gebärden täglich und stetig zu gebrauchen, um hier einen Erfolg zu erzielen.

Kindertagesstätten berichten bereits über einen erfolgreichen Einsatz der *GuK-Gebärden* in ihrem Alltag und im Zusammenhang mit Flüchtlingskindern, die meist noch kein Deutsch sprechen, wenn sie nach Deutschland kommen und frühzeitig Bildungseinrichtungen besuchen (vgl. Lorenz & Wertfein, 2018, S.56). Weiterhin erwähnen sie positive Erfahrungen mit anderen unterstützenden Kommunikationsmitteln/-formen in der Arbeit mit Flüchtlingskindern. Beispielsweise berichten sie über den Einsatz von Bildern oder Fotos, wenn es um wichtige Informationen oder Aushänge geht, welche auch die Eltern der Kinder betreffen (vgl. Lorenz & Wertfein, 2018, S.57, S.34 f.). Nicht nur Kindertagesstätten greifen auf bildgestützte Kommunikation zurück. Bereits „die Firma Rehavista [hat] ein zweisprachiges, symbolbasiertes Kommunikationsbuch erstellt, das geflüchteten Menschen eine Kommunikation zu ausgewählten Themengebieten ermöglichen soll“ (Lüke & Vock, 2019, S.195).¹⁶ Im Sektor Mehrsprachigkeit hat sie *Kommunikationsbücher/-hefte für Geflüchtete* erstellt. Diese sind wie folgt aufgebaut: Die Hefte (DINA 6) enthalten (themenbezogene) farbige Bilder, die auf Arabisch oder Albanisch und Deutsch untertitelt sind. Außerdem verfügen sie auch über dialogische Fragestellungen, damit die Nutzer:innen mit ihren Gesprächspartner:innen in Interaktion treten können – dabei hilft auch die zweisprachige Gestaltung. Diese Hefte gibt es in kleineren (einzeln, 10er-Paket) und größeren (100er-Paket) Ausführungen sowie inhaltlich abgestimmt auf Kinder, Männer und Frauen.

Etwas umfangreicher ist das *Bundle Bildwörterbuch „Zeig es, sag es“*. Dieses ist mit über zweitausend Begriffen und Symbolen sowie bereits besprochenen und zu besprechenden Audioausgaben ausgestattet. Dadurch kann es z.B. zweisprachig bedient werden und zum Sprache lernen anregen (vgl. REHAVISTA, 2023e).

Zeichenkombinationen bzw. *Symbolsysteme* könnten ebenso eingesetzt werden. Sie bieten einen größeren Interpretationsraum bzw. mehr Raum für Fantasie, wenn sie eine schwarz-weiße, weniger bildliche Darstellung aufweisen. Außerdem können die einzelnen Grundzeichen unterschiedlich zusammengefügt werden, um eine neue Bedeutung darzustellen (vgl. von Tetzchner & Martinsen, 2000, S.21 ff.). Allerdings setzt ein solches System wiederum ein erhöhtes Symbolverständnis voraus. Die Kinder müssten erst die Bedeutung der Zeichen und Symbole lernen, um anhand dieser unterstützend zu kommunizieren. Dies würde das Ziel verfehlen, den Kindern so früh wie möglich bzw. von Beginn an, die Kommunikation über Hilfsmittel zu ermöglichen. Wenn also Symbole eingesetzt werden – auch für die Elternarbeit – sollten sie mindestens so abgebildet sein, dass sie

¹⁶ REHAVISTA ist eine Firma, die speziell für Unterstützte Kommunikation Produkte verkauft und entwickelt (vgl. REHAVISTA, 2023d).

für Kindergartenkinder leichter verständlich sind. Deshalb bietet sich am wenigsten das *Bliss-System*, trotz des ursprünglich internationalen Einsatzes, an, da dieses eher abstrakt gehalten ist und eine fortgeschrittene Entwicklung, Intelligenz erfordert (vgl. von Tetzchner & Martinsen, 2000, S.24). Dahingegen sind die *PCS-* oder *METACOM-Symbole* besser geeignet, da diese auf bildhafte Symbole (Picture) statt Zeichen zurückgreifen. Dadurch sind sie leichter verständlich und einsetzbar. Derartige Symbolsammlungen wie PCS oder METACOM dienen auch meist als Grundlage für die Zusammensetzung der Kommunikationshefte/-bücher.

Bei dem Einsatz von Bildern bzw. Symbolen ist insbesondere durch die Interkulturalität, die mit Heterogenität der Religionen verbunden ist (vgl. Hamburger, 2012, S.55 f.), darauf zu achten, dass für UK diesbezüglich ein erweitertes Angebot zu finden ist. Das bedeutet, dass auf Feinheiten geachtet werden sollte, so z.B. Abbildungen von Kopftuch tragenden Mädchen/Frauen und Symbole verschiedener Religionen oder auch die Berücksichtigung der Regelungen, die mit der jeweiligen Religion einher gehen (z.B. kein Schweinefleisch, koscheres Essen, religiöse Feste). Abgesehen von der Religion und kulturspezifischen Aspekten (z.B. Essenskultur) sollten auf Bildkärtchen die Menschen so vielfältig wie möglich dargestellt sein (vgl. Lüke & Vock, 2019, S.194).

Aufgrund oben genannter Einsatzmöglichkeiten erweist sich nichtelektronische UK mit (beschrifteten) Symbolen als geeignetes Hilfsmittel für den mehrsprachigen Kontext. Neben den vorgefertigten Symbolbüchern können diese auch individuell selbst erstellt werden.

Elektronische Hilfsmittel sprechen aufgrund der Finanzierungsschwierigkeit und der hohen Kosten der technischen Geräte (vgl. REHAVISTA, 2023f) gegen den individuellen Einsatz für Kinder, die sich bereits mit der Lautsprache ausdrücken können. Diese können – abgesehen von der Vokabularauswahl und -erweiterung – auch nicht selbst erstellt werden, um Finanzierungskosten einzusparen. Die Bedienung der Tablets oder anderer ähnliche elektronischer UKs muss erst erlernt werden und benötigt eine spezielle Einführung in den Umgang damit. Beziehungsweise müsste überlegt werden, inwieweit ein solches Hilfsmittel für eine ganze Gruppe in Betracht käme und sich im Kontext der Interkulturalität letztendlich lohnen und seine Anwendung finden würde. Ein technisches Gerät könnte jedoch den Spaß am Lernen einer Sprache anregen und Interesse wecken (vgl. Castañeda & Hallbauer, 2013, S.83 ff.; REHAVISTA, 2023e). Diesbezüglich könnte das Interesse der Kinder an Medien (z.B. Tablets) genutzt werden, um so in den Austausch und die Kommunikation zu gelangen. Die Kinder könnten die Art der unterstützten Kommunikation gemeinsam erforschen sowie verschiedene Sprachen kennenlernen und erste Barrieren

überwinden. Über das gemeinsame Interesse oder die Neugierde kann hier der Fokus auf etwas Verbindendem liegen im Gegenzug zu den erlebten Unterschieden.

Allgemein ist es wichtig, dem Kind so viel Selbstbestimmung wie möglich zu gewähren, sodass es über die Sprache selbst handlungsfähig wird (vgl. Kupfer-Schreiner, 1994, S.65). Dementsprechend sollten die Kinder genügend und altersgerecht Entscheidungsfreiheit/-spielraum bei der Wortschatzauswahl und der Wahl der UK-Methode haben.¹⁷ Stehen mindestens zwei Methoden im Alltag der Einrichtung zur Verfügung, kann das Kind trotz seiner sprachlichen Einschränkungen hier seine Autonomiefähigkeit erfahren.

Ob Gebärden oder Bild- und Symbolsysteme – bei allen benötigen die Kinder die entsprechende Auswahl und Anpassung des Vokabulars. Hierbei sollte die Orientierung einerseits am Entwicklungsstand sowie Zeichen- bzw. Symbolverständnis stattfinden, andererseits an den individuellen, kulturellen sowie altersspezifischen Bedürfnissen, Wünschen und Interessen der Kinder. Speziell die individuellen und kulturellen Themenbereiche verlangen eine intensivere Auseinandersetzung mit der Klientel. Dabei soll das kulturspezifische Vokabular das Kind in seiner Wortwahl nicht (moralisch bedingt) einschränken, sondern eine entsprechende Erweiterung bieten, beispielsweise das Essen oder die Sexualität betreffend (vgl. Kristen, 1994, S. 87 f., 99 f.; Lüke & Vock, 2019, S.13). Schließlich empfiehlt es sich, schon bestehende UK-Systeme individuell abgestimmt zu ergänzen. Das Vokabular sollte so ausgewählt werden, dass es das gegenseitige Verstehen erleichtert. Denn von allen Gesprächspartner:innen „ist [...] die Sensibilität gefordert, aus dem breiten Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten, das die Sprache zur Verfügung stellt, in Hinblick auf Vokabular und Strukturen eine Auswahl zu treffen, die das Verstehen erleichtert“ (Erlil & Gymnich, 2013, S.106).

Im Regelfall verlangt UK danach, dass das gesamte Sprachumfeld der unterstützten Kommunizierenden intensiv miteinbezogen wird (vgl. Kristen, 1994, S. 24 f.; von Tetzchner & Martinsen, 2000, S.343). Für Kinder, die lautsprachlich kommunizieren können oder zumindest in dieser Hinsicht keine Entwicklungsverzögerung angezeigt wird, aber sich (noch) nicht in der Dominanzsprache mitteilen können, sollte es ausreichen, die Pädagog:innen der Einrichtung (Kapitel 6.3) mit der Art und Weise der Kommunikation vertraut zu machen. Die Eltern (Kapitel 7) müssen nicht in der Hinsicht miteingebunden werden, dass sie selbst die Anwendung der UK-Methoden explizit beherrschen müssen, da die Kinder außerhalb der Bildungseinrichtungen nicht auf UK angewiesen sind wie es andere Zielgruppen der UK wären. So sollte es ausreichen, die Eltern über die Art der

¹⁷ Dies setzt in Kindertagesstätten ein Angebot von mindestens zwei verschiedenen Methoden voraus.

Kommunikationsmethode(n) innerhalb der Kindertagesstätte zu informieren, um so den erforderlichen Austausch zwischen Eltern und Fachpersonal zu fördern.

6.3 (Heil-)Pädagogische Aufgaben im Zusammenhang mit UK und Interkulturalität

In Bezug auf die Anwendung UK in Kindertagesstätten für Kinder unterschiedlicher Muttersprachen sind (heil-)pädagogische Handlungen erforderlich. Denn der adäquate Einsatz von UK verlangt professionelle Kenntnisse¹⁸ über UK und genaue Beobachtung der Kinder. Interkulturalität bedarf interkultureller Kompetenz. Für beide Kompetenzen kann interdisziplinäre Zusammenarbeit hilfreich sein. Welche Rolle hier die Diagnostik spielt bzw. ob sie auf diesem Gebiet von Nöten ist, soll ebenfalls dargestellt werden.

Trotz des hier eher national beschränkten Kulturbegriffs soll im Blick behalten werden, dass es gerade im sozialen und pädagogischen Bereich von Nöten ist, sich dessen bewusst zu sein, dass Kultur nicht allein etwas an Gruppen oder gar Nationen Gebundenes ist, sondern etwas Fließendes, Überlappendes, nicht wirklich voneinander Trennbares. Dies trifft besonders auf Familien zu, in denen nicht nur *eine* Nationalkultur sowie Sprache vorherrschend ist. Denn die Transkulturalität, mit der das Kind in diesem Fall aufwächst, beeinflusst dessen Entwicklung und somit auch seine Identität (vgl. Laube, 2009, S.84, Braband, 2019, S.101; Klebba, 2009, S.16 f.).

Allgemein setzt die pädagogische Arbeit mit dieser Klientel eine heilpädagogische Haltung voraus. Dazu gehören „die Würdigung“ (Auernheimer, 2016, S.164) und das Wertschätzen der Mehrsprachigkeit, die immer wieder in der Literatur Erwähnung finden.¹⁹ So schreibt auch Jörn Borke (2016):

„Folglich ist eine bewusste Betrachtung, Berücksichtigung und Wertschätzung von kultureller Vielfalt von Menschen für alle Einrichtungen von Bedeutung, zumal die zunehmende Vielfalt eine Realität in Deutschland ist und die Kinder früh einen angemessenen Umgang damit entwickeln sowie entsprechendes Hintergrundwissen erwerben sollten“ (S.15).

Mit der Wertschätzung von Muttersprachen hängt auch die Identität bzw. Identitätsentwicklung der Kinder eng zusammen. Denn „[d]ie Muttersprache prägt dabei die kognitive, psychische und soziale Entwicklung des Kindes in ganz besonderer Weise, da sie nicht nur ein Sprachsystem, sondern auch **Werte** und **Normen** der Sprachgemeinschaft

¹⁸ „Wenn Sprachförderung also in der Tat zugleich immer auch interkulturelle Arbeit ist, müssen unsere Fachleute, Erzieher und Lehrer in die Lage versetzt werden und sich aktiv darum bemühen, die Balance herzustellen zwischen einerseits Wertschätzung der Herkunftssprache des Kindes und seiner Familie, um damit seine Identitätsentwicklung und sein Selbstbewusstsein zu fördern, und andererseits gezielter Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache“ (Klebba, 2009, S.16 f.).

¹⁹ Vgl. dazu Auernheimer, 2016, S.164; Hamburger, 2012, S.194 f.; Laube, 2009, S.85; Klebba, 2009, S.16 f.

vermittelt“ (Kupfer-Schreiner, 1994, S.44, Hervorhebung im Original). Folglich kann es gelingen, über die Wertschätzung förderlich zu der Identitätsentwicklung des Kindes beizutragen, statt es in dieser Hinsicht einzuschränken (vgl. Klebba, 2009, S.16 f.; Laube, 2009, S.84).

Heilpädagogik fordert einen ganzheitlichen Blick auf den Menschen. Für die interkulturelle Arbeit heißt das, dass sich der Blick sowie die heilpädagogischen Handlungen nicht nur auf die Herkunft und Sprache bzw. die Kultur der Person beschränken darf (Gefahr des Kulturalismus²⁰), sondern das ganze Individuum mit all seinen Facetten, vielfältigen Erfahrungen, Hintergründen und Prägungen gesehen werden muss (vgl. Erll & Gymnich, 2013, S.145 ff.; Auernheimer, 2013, S.130). Kultureller Hintergrund bedeutet nicht, dass eine Person allein durch ihre Kultur gekennzeichnet ist oder aus ihr bestehen würde, sondern nur inwieweit der Mensch von dieser beeinflusst sein könnte und sich dies ebenfalls auf die Kommunikation auswirken kann, aber nicht muss.

Hier ist also Umsicht, Sensibilität und Bewusstsein in alle Richtungen gefordert. Kurzgefasst: nicht *nur* die Kultur sehen,²¹ aber die Kultur auch nicht außenvor lassen. In interkulturellen Begegnungen bedeutet das für alle Beteiligten, authentisch zu bleiben, indem nicht zwanghaft versucht wird, dem Gegenüber vollständig kulturell gerecht zu werden und Gefahr einer Überanpassung zu laufen (vgl. Erll & Gymnich, 2013, S.145 ff.).

Hierin zeigt sich die Relevanz von Interkultureller Kompetenz. Diesbezüglich fordert sie „über das Eigene und Andere zu reflektieren, dabei sich das erforderliche Fachwissen anzueignen und echte Kontaktfreudigkeit und Wertschätzung zu demonstrieren“ (Yousefi, 2014, S.93). Interkulturelle Kompetenz soll es ermöglichen, in Situationen, in denen „unterschiedliche Denkformen, Handlungsmuster oder Lebensentwürfe miteinander in Berührung kommen [...]“ (Yousefi, 2014, S.90), kompetent, also situationsgerecht zu agieren. Dafür benötigen die Gesprächspartner:innen – mindestens die Pädagog:innen – Kenntnisse über die eigene und andere kulturelle Prägung, um sich der jeweiligen Handlungen bzw. deren Hintergrund bewusst zu werden. Dafür würden sich für das pädagogische Personal der Einrichtungen Fort- und Weiterbildungen zur interkulturellen Kompetenzaneignung bzw. „interkulturelle[] Trainings“ (Hartnack & Schreiner, 2011, S.162) anbieten. Das Arbeiten im interkulturellen Kontext erfordert Sensibilität gegenüber den Mitmenschen egal welche individuellen Eigenschaften und Einstellungen sie besitzen. Diese Sensibilität bezieht sich ebenso auf die Mehrsprachigkeit der Familien und verlangt eine intensivere

²⁰ Unter Kulturalismus wird verstanden, dass ein Mensch fast ausschließlich auf seine Kultur beschränkt wird (meist ethnisch), das Gegenüber blickt sozusagen nur noch durch die „Kulturbrille“ (Wiechelmann, 2016, S.332; vgl. auch Yousefi, 2014, S.189).

²¹ Hier bestehen die größte Gefahr und Herausforderung dieser Arbeit, den Menschen nicht auf eine einzige Kategorie (Sprache) zu beschränken.

Auseinandersetzung damit, wie oder wann von den einzelnen Familienmitgliedern die jeweiligen Sprachen verwendet werden und welche Bedeutung ihnen jeweils individuell im familiären Kontext zukommen (vgl. Schulz-Ünsal, 2009, S.26).

Interkulturelle Kompetenzen sind Voraussetzung für respektvolle Interkulturelle Kommunikation. Für Hartnack & Schreiner (2011) „[baut] [k]onstruktives kommunikatives Verhalten [...] auf einer grundsätzlichen Wertschätzung und Akzeptanz der Verschiedenheit anderer Personen auf [...]“ (S.164). Durch die erworbenen Kompetenzen sollen innerhalb interkultureller Kommunikation schließlich Probleme bzw. Ursachen kommunikativer Missverständnisse nicht mehr allein beim Gegenüber und der „fremden“ Kultur gesehen werden. Es wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass von beiden Seiten her Erwartungshaltungen bezüglich der Aktionen und Reaktionen der Gesprächspartner:innen innerhalb einer Kommunikation bestehen, die kulturell geprägt sein können. Demnach rühren vermeintliche Missverständnisse ebenso von einer Person selbst her, weil sie beispielsweise in ihren Erwartungen, die sie (unbewusst) an ihre Mitmenschen gestellt hat, enttäuscht wird. „Um Missverständnisse und Irritationen rückblickend tatsächlich zu verstehen und vorausblickend zu vermeiden, gilt es, die Eigen- und Fremdwahrnehmung zu schärfen und interkulturell auszuweiten“ (Kobayashi-Weinsziehr et al., 2016, S.66; vgl. auch S.64 ff.). Daraus ergibt sich die Aufgabe für Pädagog:innen, aufmerksam und reflektiert an eine interkulturelle Situation heranzugehen.

„Mit ihr [der Interkulturalität] wird eine interkulturelle Kommunikation angestrebt, in der sich Verstehen-Wollen und Verstanden-werden-Wollen des Eigenen und des Anderen bedingen“ (Yousefi, 2014, S.57). Diese Anforderungen an eine interkulturelle Kommunikation hängen eng mit dem Umgang und der Art der Gesprächsführung mit unterstützenden kommunizierenden Personen zusammen. In dieser Weise muss die/der Gesprächspartner:in, die/der im angeblichen Vorteil in der Konversation ist, sich für das Gegenüber Zeit nehmen, genau hinhören, Nachfragen stellen, auch um sicherzugehen, das Gesagte richtig verstanden zu haben und somit sein Gegenüber einzuladen ebenfalls nachzufragen – soweit es die kulturelle Einstellung zulässt – und jederzeit „auf die getätigten Äußerungen reagier[en]“ (Lüke & Vock, 2019, S.82).

Speziell beim Gebrauch von UK in einer Kindertagesstätte sollte das pädagogische Personal seine Aufgabe darin sehen, die Kinder in der Anwendung anzuleiten sowie zu begleiten und zu unterstützen. Verwendet das Personal selbst UK, um mit den Kindern zu kommunizieren, stellt es ein Vorbild dar anhand dessen die Kinder lernen und sich orientieren können (Modeling) (vgl. Lüke & Vock, 2019, S.83). Sollten die Kinder noch untereinander Berührungängste bzw. Schwierigkeiten damit haben, miteinander in Kontakt zu treten, können die Pädagog:innen ihre Aufgabe darin sehen, als Vermittler:innen,

Kommunikations-Anbahner:innen zwischen den Kindern zu agieren. Im Fall der Nutzung von UK wären Fort- und Weiterbildungen für das pädagogische Personal erforderlich.

Von der institutionellen Seite her wäre es empfehlenswert, in einer kulturell heterogenen Kindertagesstätte das Personal dementsprechend einzustellen. Ein multikulturelles Team aus Fachkräften unterschiedlicher nationaler bzw. kultureller Hintergründe kann neben Peers die möglichen pädagogischen Vorbilder auf beispielsweise Sprachvorbilder ausweiten. Zusätzlich sollten außerhalb der Institution „Kontakte mit Multiplikatoren im ethnischen Netzwerk, u.a. mit Migrationsorganisationen“ (Auernheimer, 2016, S.164) aufgebaut werden, um eine erweiterte Expertise bezüglich der Interkulturalität aufweisen zu können (vgl. ebd.; Ösün, 2013, S.186). Gleichmaßen könnten Kontakte zu Netzwerken der Unterstützten Kommunikation Beratung und Wissensvermittlung im Kontext der UK schaffen (z.B. Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.; Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation).

Da über Diagnostik der Ist-Stand eines Menschen erfasst sowie notwendige Förderung dadurch abgeleitet werden können (vgl. Biewer, 2010, S.81 f.; Kristen, 2000), erfordert der Einsatz von UK ein Mindestmaß an Diagnostik. Bereits die Wahl der entsprechenden Methode sowie des Wortschatzes erfordert diagnostische Verfahren. Dazu gehört die genauere Beobachtung des Kindes: Wie verhält es sich im Alltag und innerhalb der Gruppe? Wo stehen seine Bedürfnisse und Interessen? Aber auch Anamnesegespräche mit den Eltern, um zu ermitteln, wie weit das Kind in der sprachlichen Entwicklung ist, wann und mit wem es wie (die Muttersprache) spricht, können notwendig sein. Für die Situation in Kindertagesstätten, in denen Pädagog:innen mehrsprachige Kinder betreuen und erziehen, wurde ein Beobachtungsbogen (Sismik)²² entwickelt, der sich auf derartige Fragen bezieht (vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik, o.J.). Dieser Bogen konzentriert sich jedoch zur allgemeinen sprachlichen Entwicklung überwiegend auf den deutschsprachigen Stand der Kinder.

Kristen (1994) beschreibt für UK das Vorgehen und die dazugehörigen Fragen einer Bestandsaufnahme über die Fähigkeiten der Menschen, für die UK in Frage kommt (vgl. S.104-117). Da sich die Bestandsaufnahme vorwiegend an Menschen mit Behinderungen orientiert, wird in dieser nicht explizit auf den mehrsprachigen Kontext eingegangen. Dennoch könnten die vorhandenen Fragen abgewandelt und erweitert für den entsprechenden Bereich Verwendung finden – auch in Verbindung mit dem Sismik-Bogen.

²² „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“ (Staatsinstitut für Frühpädagogik, o.J.)

Das angebotene UK-Material sollte zeitgemäß und damit aktuell einsetzbar sein. Deshalb muss die Aktualität der Symbol- und Bildkärtchen gegeben sein. Denn an der aktuellen regionalen Sprachsituation kann sich ständig etwas ändern (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.24, S.33, S.262). Beispiel hierfür wäre der 2022 ausgebrochene Krieg in der Ukraine. Infolgedessen kamen in kurzer Zeit mehr (Kriegs-)Flüchtlinge in die sichereren Länder (wie Deutschland). Für die Aktualität der UK würde dies bedeuten, dass sie mit ukrainischer Schrift ergänzt werden müsste und bei möglichen neuen kulturellen Merkmalen, diese mit beachtet werden müssten. In diesem Fall böte sich ein Basismaterial an, das jederzeit aktualisiert bzw. erweitert und ergänzt werden kann. Für das Dilemma zwischen der Notwendigkeit der Diagnostik und ihrem Zeitaufwand kann ein solches grundlegendes Basismaterial mit zunächst allgemeinem Vokabular hilfreich und zeitlich entlastend sein. Auch wenn die UK für die Kinder eher in der Einrichtung stattfinden wird, ist es nicht unbedeutend, Bezugspersonen, meist mindestens ein Elternteil, miteinzubeziehen (vgl. Kristen, 1994, S.105). Hier wird sich jedoch die Herausforderung stellen, dass gerade bei erst zugezogenen Familien die Eltern ebenfalls auf Sprachbarrieren stoßen. In derartigen Situationen könnte mit Abänderungen die UK für die Eltern, ähnlich wie für ihre eigenen Kinder, eingesetzt werden.

7. Interkulturelle Elternarbeit

In der Arbeit mit Kindern ist die Elternarbeit ein wichtiger Bestandteil, da die Eltern, Erziehungsberechtigte, Vorbilder und erste engste Kontaktpersonen der Kinder sind und daher mit in die Erziehung außerhalb von zuhause miteinbezogen werden müssen (vgl. Klebba, 2009, S.17).

„Ziel der interkulturellen Öffnung ist die Zugänglichkeit der Einrichtung für alle, speziell auch für Bildungswillige oder Klienten mit MH [Migrationshintergrund] oder anderer Familiensprache“ (Auernheimer, 2016, S.164). Das Recht auf Teilhabechance betrifft gleichermaßen die Erziehungsberechtigten wie die Kinder selbst. Sie sollen die Möglichkeit haben, am Leben der Kinder in den Bildungseinrichtungen teilzuhaben, mit den Pädagog:innen zusammenzuarbeiten, sich selbst (ihre Wünsche, Erwartungen) einzubringen (vgl. Gasteiger-Klicpera et al., 2010, S.141 ff.).

Die interkulturelle Elternarbeit trifft im Zusammenhang mit Kultur, Sprache und Unerfahrenheit der Eltern im deutschen Bildungssystem auf Herausforderungen. Sigrid Lorenz und Monika Wertfein (2018) führen hohe Prozentzahlen auf bezüglich der von Kindertagesstätten angegebenen Schwierigkeiten im Kontakt mit Eltern von Flüchtlingskindern an. Am häufigsten beziehen sich diese auf die Verständigung mit den Familien. „So geben 81,8% der Kitas an, alle Eltern der von ihnen aufgenommenen Flüchtlingskinder würden über keine guten Deutschkenntnisse verfügen, nur 1,9% sagten, alle Eltern sprachen gut Deutsch“ (Lorenz & Wertfein, 2018, S.25). Bezüglich der Verständigung mit den Eltern

„sahen 67,7% der Kitas große Herausforderungen“ (Lorenz & Wertfein, 2018, S.35). Dies wird sich vermutlich mit der aktuellen Flüchtlingslage nicht verringern.²³

Vermutlich haben sogar die Eltern mehr Schwierigkeiten als ihre Kinder, in Kontakt mit der Kindertagesstätte zu treten und mit ihr vertraut zu werden. Ein Grund könnte das fehlende Vertrauen der Erwachsenen in die Bildungseinrichtungen sein, das einerseits auf geringen Kenntnissen über das Bildungssystem im Aufnahmeland, andererseits auf „negative[n] Erfahrungen mit Ämtern und anderen öffentlichen Einrichtungen“ (Binder & Luciak, 2010) beruhen könnte. Diese Kontexte können Unsicherheiten auf Seiten der Eltern auslösen, die die Pädagog:innen dann spiegeln könnten. Hinzu kommen geringe Deutschkenntnisse oder auch nur die Überzeugung der schon länger in Deutschland lebenden Eltern, sie könnten nicht ausreichend, gut genug Deutsch, um mit anderen in Kontakt zu treten (vgl. Gasteiger-Klicpera et al., 2010, S.142; Lorenz & Wertfein, 2018; Deveci, 2013, S.155; Aurnheimer, 2016, S.117; Binder & Luciak, 2010). Das Vorurteil, dass Eltern mit Migrationshintergrund kein Interesse am Kita- oder Schulalltag ihrer Kinder hätten, wurde bereits mehrfach widerlegt (vgl. Deveci, 2013, S.155; Gasteiger-Klicpera et al., 2010, S.142).

Zusätzlich erschweren heterogene kulturelle Hintergründe den kommunikativen, aber auch grundsätzlichen Kontakt zwischen Pädagog:innen und Eltern. Wie Kulturen die Kommunikation beeinflussen können, wurde bereits beschrieben. Es ist davon auszugehen, dass die erwachsenen Familienmitglieder der Kinder stärker von der Kultur geprägt sind, in der sie selbst aufgewachsen sind und erzogen wurden, da sie längere Zeit in dieser Kultur verbracht haben. Somit stellt es eine größere Herausforderung für die Eltern dar, sich in der neuen Kultur zurechtzufinden (vgl. Borke, 2016, S.15; Grün, 2010, S.148 f.). Bei dem Kontakt mit den Eltern können die eigenen kulturgeprägten „Erziehungsvorstellungen und Entwicklungserwartungen“ (Braband, 2019, S.55) auf die der anderen Kultur stoßen. Hier stellt sich die Herausforderung, mit den unterschiedlichen kulturell bedingten Vorstellungen umzugehen ohne respektlos und verurteilend zu handeln. Häufig werden in der Literatur Unterschiede in den „Wertvorstellungen von Orient und Okzident“ (Grün, 2010, S.147) erwähnt. Je nachdem, ob Familien aus kollektivistischen oder individualistischen Gesellschaftsformen kommen, unterscheiden sich auch die Erziehungsformen und -vorstellungen. Demnach hat das Kind aus ersterer Gesellschaftsform die Familienrolle zu erfüllen.²⁴ In der individualistischen Gesellschaftsform hingegen wird ein Mensch zum

²³ Im Vergleich der Berichte von BAMF 2021 und 2022 wurde vom AZR unter den häufigsten Staatsangehörigkeiten „Ukraine“ im Jahr 2022 mit 4,3% aufgenommen und war zuvor 2021 noch nicht auf der Bildfläche erschienen (nach BAMF 2021, S.118 und 2022, S.125).

²⁴ Beispielsweise legen „traditionell orientierte[] türkische[] Familien“ (Grün, 2010, S.143) bei Jungen mehr Wert auf die Schulbildung als bei den Mädchen, die „zu guten Ehefrauen und Müttern erzogen werden [sollen]“ (ebd.).

autonomen Individuum erzogen. Diese Formen bzw. Wertvorstellungen können sich in Migrationsfamilien miteinander vermischen (Transkulturalität innerhalb der Familie). Dabei „versuchen [die Familien] ständig, die schwer zu vereinbarenden Lebensweisen miteinander in Einklang zu bringen“ (Grün, 2010, S.147; vgl. auch S.147 ff.). Darüber hinaus sind Wertvorstellungen auch abhängig von „Herkunftsregion, Normen-, Traditions- und religiöser Orientierung, Bildung und Schichtzugehörigkeit sowie Verstädterung und vorgehenden Migrationserfahrungen“ (ebd., S.141).

Für erste Begegnungen mit den Eltern kann nicht erwartet werden, dass allein durch entgegengebrachte Offenheit, die gegensätzlichen kulturellen Erziehungs- und Wertvorstellungen auf einen Nenner gebracht werden können. Dennoch kann den Eltern von Beginn mit Respekt und Wertschätzung begegnet werden. Beispielsweise kann dies dadurch ausgedrückt werden, dass sie in ihrer Muttersprache begrüßt werden oder durch Beschilderungen und Aushänge in ihrer Muttersprache in der Kindertagesstätte auf Vertrautes und für sie Verständliches treffen (vgl. Gasteiger-Klicpera et al., 2010, S.146). „Die Begrüßung erfüllt wichtige Funktionen in der Kommunikation und trägt maßgeblich zur Etablierung einer harmonischen und produktiven Gesprächsatmosphäre bei“ (Erl & Gymnich, 2013, S.126).

UK bzw. die Orientierung daran kann bereits mit den Beschilderungen und Aushängen verbunden werden. Statt nur auf sprachliche Übersetzungen zurückzugreifen, werden sie mit Bildern ergänzt. Bei textbasierten Aushängen speziell für die Eltern kann so schneller angezeigt werden, was die wesentlichen Aspekte des Aushangs beinhalten. Sollte einerseits eine Sprache „fehlen“²⁵, könnte so der Aushang trotzdem teilweise „gelesen“ werden. Andererseits müssten die Texte nicht erst in andere Sprachen übersetzt werden, – was Kenntnisse über die entsprechenden Sprachen voraussetzt – sondern Inhalte können bereits über die Bilder erfasst werden. Zusätzlich können bildhafte Beschilderungen (z.B. wo welche Räumlichkeiten zu finden sind) für die Kinder genutzt werden.

Ähnlich könnten Elterngespräche mit der bild- und gebärdengestützten Kommunikation gestaltet werden. Hier könnten sich die UK-Methoden, die bereits in der Kindertagesstätte für die Kinder genutzt werden, bewähren. Die Verwendung derselben oder ähnlicher Methoden bei Eltern und Kindern hat zum Vorteil, dass den Eltern nicht nur über die Art der Kommunikation ihres Kindes im Kita-Alltag berichtet wird, sondern die Eltern sie selbst durch eigene Anwendung kennen und verstehen lernen können. Beispielsweise ist es ratsam bezüglich der Gebärden, auch für Familienmitglieder oder Elterngespräche, „einen Ordner mit den erarbeiteten Gebärden anzulegen und zu jeder Gebärde die jeweilige

²⁵ Das Fehlen einer Sprache könnte das Gefühl bei den Eltern hervorrufen, aufgrund der Minorität nicht wichtig genug zu erscheinen, vergessen oder ausgegrenzt zu werden.

Bedeutung sowohl auf Deutsch als auch in der nichtdeutschen Sprache zu notieren“ (Lüke & Vock, 2019, S.193).²⁶

Würde den Eltern rein verbal und theoretisch über die Verwendung der UK ihres Kindes innerhalb der Einrichtung erzählt werden, könnten die sprachlichen Barrieren Grenzen aufweisen. Oder möglicherweise würde sich eine Abwehrhaltung gegenüber dieser Art zu kommunizieren entwickeln, weil die Eltern sie sprachlich nicht ganz erfassen können und UK eine weitere Unbekannte ist, die verunsichert.

Speziell bei Themen, wie Essen, Ausflüge oder benötigte Kleidung des Kindes (vgl. Lorenz & Wertfein, 2018, S.57), sollen anhand der bildgestützten Kommunikation Missverständnisse weitestgehend ausgeschlossen werden. Derartige Informationen sind mit den Hilfsmitteln der UK einfacher darzustellen als komplexere Themen wie z.B. Entwicklungsgespräche. Statt der kindlichen Bilder können in der Elternarbeit schwarzweiße Symboldarstellungen aufgenommen werden. UK soll auch den Eltern ermöglichen, „ihre Stimme zu finden“ und aus der „Sprachlosigkeit“ (Lorenz & Wertfein, 2018, S.56) herauszukommen, weil sie die Dominanzsprache nicht beherrschen.

Häufig werden bei der Elternarbeit Dolmetscher:innen oder Sprachmittler:innen angefordert. Der Grund, dass Dolmetscher:innen als fast unumgänglich betrachtet werden (Lorenz & Wertfein, 2018, S.41: „96,1%“ der Kitas), könnte darin liegen, dass die mit Eltern besprochenen Themen meist wesentlich komplexer sind oder auch Verträge bzw. andere fachsprachlich basierte Dokumente beinhalten. In diesen Fällen werden direkte Übersetzungen von Dokumenten vorgeschlagen oder „ersatzweise lohnte es sich bei manchen Gesprächen (nicht bei Entwicklungsgesprächen) auf die Hilfe von Übersetzungsapps mit Sprachfunktion zurück zu greifen“ (Lorenz & Wertfein, 2018, S.56; vgl. auch Deveci, 2013, S.157). Gleichwohl sollte nicht ganz von der Option externer Dolmetscher:innen, Sprachvermittler:innen abgesehen werden, da sonst die Gefahr besteht, dass die eigenen Kinder in eine derartige Rolle rutschen und so das natürliche Beziehungs- und Rollensystem durcheinander gebracht würde (vgl. Wießmeier, 2009, S.65; Wießmeier & Horst, 2009, S.76, 79). Wobei es ebenso die Aufgabe der Pädagog:innen ist, darauf zu achten, eine solche Situation zu vermeiden. Dass das Kind zur/zum Dolmetscher:in wird, kann automatisch eintreten, weil die Kinder meist schneller Deutsch als ihre Eltern sprechen (vgl. Grün, 2010, S.148). Vor allem dann, wenn es sich um Familien handelt, die schon etwas länger im Aufnahmeland leben, sodass das Kind die Möglichkeit hatte, Deutsch über den Einrichtungsalltag zu lernen. Das hängt damit zusammen, dass Kinder im frühen Lebensalter sich in der Regel am leichtesten tun, eine weitere Sprache zu lernen (vgl. Schultz-Ünsal, 2009, S.27), da sie entweder noch im Alter des (Erst-)Spracherwerbs sind (vgl. Helfrich, 2013, S.166: ein bis vier Jahre) oder sich die Kinder noch in einem günstigen Alter

²⁶ Dieser Ordner könnte in der Kindertagesstätte zu jeder Zeit allgemein zugänglich ausliegen.

befinden, um nicht allzu große Schwierigkeiten mit dem Erwerb einer neuen Sprache zu haben, was auch den Peers der Kinder bzw. Jugendlichen geschuldet sein kann sowie der wöchentlich fünftägige Aufenthalt in einer Bildungseinrichtung.

Für die Elternarbeit ist die Gründung eines multikulturellen Teams unterschiedlicher Muttersprachen gewinnbringend, das die Rolle der Sprachmittler:innen einnehmen könnte und somit direkte Ansprechpartner:innen zur Verfügung stünden (vgl. Binder & Luciak, 2010).

Für die herausfordernden Kommunikationssituationen mit den Eltern, könnten für die Eltern verschiedene Angebote von Seiten der Bildungseinrichtung entwickelt werden. Mögliche Angebote können sich von muttersprachlichen Gesprächsrunden über Elterncafés bis hin zu CDs mit dem Schulprogramm, das in verschiedenen Muttersprachen aufgenommen wird, erstrecken (vgl. Kühn & Seemann, 2013, S.142; Gasteiger-Klicpera et al., 2010, S.146). Über vielfältige Aktionen und wiederkehrende Einladungen zu diesen soll die Berührungsangst in Bezug auf die Institutionen verringert und erste Barrieren abgebaut werden.

8. Grenzen der Unterstützten Kommunikation im interkulturellen Bereich

Sollten die erarbeiteten Möglichkeiten des Einsatzes von UK im Kontext interkultureller Arbeit in der Praxis Erfolg finden, kann sie dennoch an ihre Grenzen stoßen. Einige dieser Grenzen wurden immer wieder im Verlauf der Arbeit angedeutet.

Die Gesprächspartner:innen mit mehr Sprachkompetenzen haben einen höheren Einfluss auf den Verlauf der Konversation, da die unterstützten Kommunizierenden auf ihr Gegenüber angewiesen sind, wenn sie mit den vorhandenen Materialien und Methoden nicht mehr das ausdrücken können, was sie gerne mitteilen und in der Regel „verbalisieren“ würden. Die Betroffenen weisen eine Abhängigkeit von UK-Methoden auf, durch die sie nicht mehr in der direkten Kommunikation, aber durch die Abhängigkeit in ihrer Freiheit eingeschränkt sind. Das Kind ist „auf die feinfühligsten Fragen und die Geduld seines Partners angewiesen“ (Kristen, 1994, S.30). Kristen fordert entsprechend dieser Grenzen,

„grundsätzlich den z.T. hohen Erwartungshaltungen [...] mit einer realistischen Einschätzung [zu] begegnen. Das ‚reale Maß‘ schützt nicht nur Eltern und pädagogisch-therapeutische Bezugspersonen vor Überforderung, sondern schützt vor allem die Betroffenen vor Überforderung“ (ebd.).

Ein weiteres Risiko stellt der größere Spielraum für Interpretationen bei der Nutzung von Bild- und Symbolkarten dar. So kann ein Bild für verschiedene Bezeichnungen stehen, wenn es nicht explizit beschriftet ist und umgekehrt erschwert es mit Beschriftung einen erweiterten Einsatz des Symbols (vgl. Kristen, 1994, S.88). Kulturell betrachtet heißt das, dass hier auf noch mehr unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten zu achten ist.

Manchmal kann die Bedeutung eines Begriffs bzw. Symbols von Kultur zu Kultur unterschiedlich aufgefasst werden oder aufgrund kultureller Tabus eine Abwehrhaltung hervorrufen. Durch verschiedene kulturbedingte Einflüsse, Erfahrungen, Lebenswelten können Dinge entsprechend diesen Aspekten individuell wahrgenommen oder verstanden und interpretiert werden (vgl. Lücke & Vock, 2019, S.194).

In der UK kann es vorkommen, dass bei der „Übersetzung“ vom Verbalen in das Bild- bzw. Symbolhafte Informationen verloren gehen bzw. gar nicht erst ausgedrückt werden können und umgekehrt die Interpretation des Bild-/Symbolhaften fehlschlagen kann. Möglicherweise gehen hier wichtige Informationen verloren, aber dies lässt sich wohl nicht immer vermeiden. Dennoch sollten sich Gesprächspartner:innen dessen bewusst sein. Nonverbale Kommunikation kann nicht unbedingt über UK ausgeglichen oder ersetzt werden, sodass sich noch immer kulturell bedingte Missverständnisse aus der nonverbalen Kommunikation ergeben können. Denn auch in der nonverbalen Art zu kommunizieren, unterscheiden sich die kulturellen Normen. Dennoch „[wird] [d]ie Berücksichtigung nonverbaler Zeichen der Beteiligten [...] lohnend sein, denn die Mimik der Eltern zeigt vermutlich deren Unsicherheit [...]“ (Wießmeier, 2009, S.65 f.).

Für schwierige Fachbegriffe oder generell schwer verständliche Texte wie Verträge wird UK nicht ausreichen und verlangt nach mindestens einer Übersetzung der Texte oder sogar Dolmetscher:innen, mindestens Sprachapps, wenn sich dies anbietet.

Die Methoden der Unterstützten Kommunikation weisen vereinzelt Nachteile auf. So müssen die externen Hilfsmittel immer in der Nähe der Nutzer:innen sein, während bei Gebärden neben der Bedeutung auch die Ausführung erst gelernt werden muss (vgl. Theunissen, 2016, S.299). Wie schnell ein Kind die Gebärden lernen und verstehen wird, ist von seinem Alter bzw. seiner Entwicklung abhängig. Es muss die Gebärde mit dem Gesprochenen zu einer Bedeutung verbinden. Für dieses Ziel ist ein täglicher Einsatz der wichtigsten Gebärden erforderlich.

Zuletzt zeigt die Diagnostik in der Hinsicht Grenzen auf, dass die diagnostischen Verfahren zeitintensiv sind und die Finanzierung der Hilfsmittel mit erheblichem Aufwand verbunden ist. Die Diagnostik im Zusammenhang der Finanzierung von (speziell elektronischen) Hilfsmitteln, wird eher nicht in Anspruch genommen werden, da keine medizinischen Gründe allein im Kontext der Interkulturalität vorliegen. Dennoch treffen für die Klientel der vorliegenden Arbeit mindestens zwei der fünf vom GVK-Spitzenverband²⁷ aufgelisteten

²⁷ „Der GKV-Spitzenverband ist die zentrale Interessenvertretung der gesetzlichen Kranken- und Pflegekassen in Deutschland“ (GVK-Spitzenverband, 2023).

Punkte zu, die für die „Versorgung mit einer Kommunikationshilfe“ (GVK-Spitzenverband, 2022) zu beachten sind: Zum einen „die Teilhabemöglichkeiten“ (ebd.), zum anderen „die zur Erfüllung der Grundbedürfnisse des täglichen Lebens notwendigen Kommunikationsbedürfnisse der Versicherten“ (ebd.). „Das Ausmaß des Funktionsdefizits bzw. des Restleistungsvermögens bestimmt wesentlich Art und Umfang der Versorgung mit einer Kommunikationshilfe“ (ebd.). Inwieweit die zuvor erwähnten zwei Punkte schwerwiegend betroffen sein müssen, steht offen.

Nicht nur Diagnostik, sondern allgemein der Einsatz von UK braucht eine längere Vorlaufzeit, bis sie adäquat vom Kind genutzt werden kann (vgl. Lüke & Vock, 2019, S.15). Es ist zu fragen, ob sich an der Zeitintensität etwas ändern würde, wenn UK schon von vornherein im Kindergartenalltag integriert wäre und durch den erfahrenen Umgang mit UK mehr Zeit für bleiben würde, das Kind, in der neuen Art der Kommunikation zu begleiten und zu unterstützen. Allerdings braucht mindestens die erstmalige Integration von UK in den Alltag der Kindertagesstätte viel Zeit, die dieser Umstellung gewidmet werden müsste. Dafür sollte ein längerer Zeitraum eingeplant werden, z.B., wenn Symbol- und Bildkarten selbst hergestellt werden müssen. Aber sich auch die Kenntnisse über UK anzueignen (z.B. GuK-Gebärden) und mit diesen vertraut zu werden, verlangt zusätzlichen Arbeits- und Zeitaufwand. UK stellt an die Pädagog:innen bestimmte Anforderungen: fachspezifische Kenntnisse, z.B. über die Handhabung und die entsprechende Begleitung der Kinder sowie die Bereitschaft des Personals, sich alledem zu widmen (vgl. Böhm-Holtwiesche et al., 2010, S.229). Zusätzlich muss sich das Team entsprechend des interkulturellen Rahmens (inter-)kulturelles Wissen aneignen und sich Zeit nehmen, um die Kinder und Eltern ganzheitlich zu verstehen.

Egal welche Methode eingesetzt wird (oder auch diagnostische Ansätze), UK verlangt ein gewisses Maß an zusätzlicher Zeit. Daraus ergibt sich die Schwierigkeit, dem Ziel des sofortigen Einsatzes gerecht zu werden. Am Ende muss wohl das Zeit-Aufwand-Verhältnis abgewogen werden, ob sich der notwendige Aufwand für UK im Bereich der Interkulturalität im Verhältnis zu der Zeit lohnt, in der sie tatsächlich angewendet wird. Es müsste einmalig ein größerer Aufwand geleistet werden, um die UK für einen solchen Bereich in einer Einrichtung zu etablieren und danach müsste UK "konsequent" im interkulturellen Bereich eingesetzt, aber auch stetig aktualisiert werden. Wobei die Aktualisierung der Methoden und Materialien auf längere Sicht weniger Zeit in Anspruch nehmen wird.

9. Fazit und Ausblick

In Deutschland leben die Menschen in einer Gesellschaft mit vielen unterschiedlichen Nationalkulturen. Diese Kulturenvielfalt bringt nicht nur verschiedenste kulturgeprägte Werte,

Normen, Einstellungen und Lebensarten mit, sondern auch eine Vielfalt an Sprachen. Kultur und Sprache verleihen Menschen die Möglichkeit, in Gruppen oder Gesellschaften Zugehörigkeit zu finden. Treffen Personen unterschiedlicher kultureller Hintergründe aufeinander und treten in Interaktion – z.B. über Kommunikation – entsteht Interkulturalität.

Mittels Sprache haben Menschen die Fähigkeit, in der Gesellschaft zu partizipieren. Kommen die Individuen jedoch an ihre sprachlichen Grenzen, fehlt ihnen eine notwendige Ressource, um am Leben partizipieren und mit anderen kommunizieren zu können. Dies betrifft auch Menschen, die in ein Land kommen, dessen Sprache sie nicht beherrschen. Unterscheiden sich zusätzlich die kulturellen Einstellungen und Lebensweisen des neuen Landes zu denen der zugezogenen Familien, werden die Familien vor Herausforderungen gestellt, die es ihnen erschweren, in der neuen Kultur Orientierung und Zugehörigkeit zu finden sowie an ihr teilzuhaben.

Ebenso vor Herausforderungen werden Kindertagesstätten gestellt, in denen Kinder verschiedener Nationalkulturen aufeinandertreffen – ob die Kultur der Majorität auf die von Minoritäten oder mehrere Kulturminoritäten untereinander. Diese Herausforderungen können kulturbedingter und nationalsprachlicher Natur sein. Hierbei erscheint die Sprache als eine erste Hürde, um überhaupt in Kontakt treten und eine gegenseitige Kommunikation erleben zu können.

Um durch die (mehr-)sprachliche Hürde nicht eingeschränkt zu werden, bieten Methoden der UK speziell in Kindertagesstätten, trotz ihrer Grenzen, eine Ressource. Durch diese Ressource erhalten die Kinder und deren Eltern sowie die pädagogischen Bezugspersonen die Fähigkeit, über einen neuen Weg, trotz sprachlicher Barrieren miteinander zu kommunizieren.

Für interkulturelle Begegnungen ist es aus Sicht der Heilpädagogik essenziell, jedes Gegenüber in seiner Ganzheitlichkeit zu sehen, als ein Individuum mit vielfältigen Facetten, das die Beziehung zu anderen Menschen und somit die Teilhabe an der Gesellschaft benötigt.

Über die durch Anwendung der UK vermittelte Wertschätzung der einzelnen Muttersprachen der Familien und somit auch der Respekt vor den Familienmitglieder als Individuen, soll ihnen das „Ankommen“ in einem unbekanntem kulturellen Umfeld erleichtert werden und Zugang schaffen. Gleichzeitig kann der Einsatz von UK zum Erlernen der im neuen Umfeld dominierenden Sprache motivieren.

Kulturelle Prägungen wie Werte, Normen, Wahrnehmung und Interpretationen verlangen in der Kommunikation interkulturelle Kompetenz. Dafür wären Interkulturelle Kompetenztrainings eine geeignete Ergänzung zur UK, denn so können Interkulturelle

Missverständnisse vermieden und die Herausforderungen auf der Kommunikationsebene im interkulturellen Bereich minimiert werden.

Deshalb bietet es sich für die Zukunft an, zu weiteren Feldern der Interkulturalität zu forschen. So könnte z.B. eine praxisorientierte Forschungsarbeit über einen längeren Zeitraum den Einsatz von UK explizit im mehrsprachigen Kontext testen und untersuchen. Daraus könnte ein Konzept für die interkulturelle pädagogische Praxis erstellt werden. Außerdem kann das Forschungsfeld auf Jugendliche in der Schule oder Ausbildung sowie Erwachsene im Arbeitsumfeld ausgeweitet werden.

Ein erweiterter Blick, der das hier bearbeitete Thema ergänzen könnte, ist das in der Literatur aufgegriffene Thema, zu dem bereits geforscht wird und auch in Zukunft geforscht werden kann, die sogenannte *doppelte Diskriminierung*. Hierbei geht es um die gesellschaftliche Diskriminierung der Menschen mit Migrationshintergrund und zugleich der Menschen mit Behinderung.

Wir können nicht alles und jeden sofort verstehen und auch nicht jede Kultur bis ins kleinste Detail erforschen, da die Kultur des Menschen etwas Komplexes, Individuelles, Facettenreiches und Dynamisches ist. Dies wird eine Herausforderung für die (Heil-)Pädagogik in der interkulturellen Arbeit bleiben. Aber wir können uns der Unterschiede und Grenzen bewusst sein und diese akzeptieren, um so in Zukunft in interkulturellen Begegnungen respektvoll zu kommunizieren.

Literaturverzeichnis

Auernheimer, G., (2016). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (8. Aufl.). Darmstadt: WBG.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.

Autor:innenengruppe Bildungsberichterstattung, (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Publikation.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, (2012). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Blanz, M., (2014). Definitorische und deskriptive Aspekte von Kommunikation. In: Blanz, M., Florack, A. & Piontkowski, U. (Hrsg.), *Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung* (S.13-37). Stuttgart: Kohlhammer.

Biewer, G., (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt UTB.

Binder, S., (2011). Interkulturelles Lernen. In: Kreff, F., Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S. 164-168). Bielefeld: transcript.

Binder, S. & Luciak, M., (2010). *Informationen und Anregungen zur Umsetzung der Unterrichtsprinzipis „Interkulturelles Lernen“*. Austrian Studies in Social Anthropology, Sondernummer 1 / 2010, Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien. <http://bidok.uibk.ac.at/library/luciak-interkulturell.html>. Zugegriffen am: 24.02.2023.

Boenisch, J., (2010). Frühe Sprachförderung für Kinder ohne Lautsprache. Möglichkeiten des Einsatzes von Kern- und Randvokabular in Therapie und Alltag. In: Leyendecker, C. (Hrsg.), *Gefährdete Kindheit. Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern* (S.211-220). Stuttgart: Kohlhammer.

Borke, J., (2016). Die Bedeutung von kultureller Vielfalt in Kinderkrippe, Kindergarten und Hort. Theoretische Hintergründe und praktische Notwendigkeiten. In: Borke, J. & Schwentesius, A. (Hrsg.), *Kulturelle Vielfalt in Kindertagesstätten. Projekte und Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis* (S.15-32). Kronach: Carl Link.

Böhm-Holtwiesche, M.; Füllgraf, M.; Näscher, G. & Steinhoff, J., (2010). Unterstützte Kommunikation um Heilpädagogischen Kindergarten. Zur Umsetzung im Kindergartenalltag. In: Leyendecker, C. (Hrsg.), *Gefährdete Kindheit. Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern* (S.221-229). Stuttgart: Kohlhammer.

Bönkost, J., (2011). Interkulturalität. Grundannahmen in der Fachdebatte der Bundesrepublik Deutschland. In: *WEST-OST-REPORT: International Forum for Science and Research* (Nr.2, S. 45-57). Berlin: West-Ost.

Braband, J., (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript.

Broszinsky-Schwabe, E., (2017). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse und Verständigung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Brügel, D. & Nöllenburg, K., (2013). Interkulturelles Kompetenztraining. Zuerst die Lehrkräfte! In: Deveci, Ö., Hartung, R. & Nöllenburg, K. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch* (S.94-100). Schwalbach: Debus Pädagogik.

Buber, M., (1983). *Ich und Du* (11. Aufl.). Heidelberg: Lambert Schneider.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), (2021). *Das Bundesamt in Zahlen 2020: Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: BAMF.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), (2022). *Das Bundesamt in Zahlen 2021: Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: BAMF.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (2021). *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt mit Stellungnahme der Bundesregierung*. Berlin: BMFSFJ.

Castañeda, C. & Hallbauer, A., (2013). *Einander verstehen lernen: Ein Praxisbuch für Menschen mit und ohne Autismus*. Kiel: Holtenauer.

Deveci, Ö., (2013). Mütter auf die Schulbank. „Von der Sprache zur Mitsprache“. In: Deveci, Ö., Hartung, R. & Nöllenburg, K. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch* (S.155-160). Schwalbach: Debus Pädagogik.

Erb, H.-P., (2017). Majoritäten und Minoritäten. In: Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (Hrsg.), *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse* (S. 83-107). Göttingen: Hogrefe.

Erl, A. & Gymnich, M., (2013). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.

Esser, H., (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt: Campus.

Firlinger, B., (2003). *Buch der Begriffe. Sprache, Behinderung, Integration*. Abgerufen von <http://bidok.uibk.ac.at/library/firlinger-begriffe.html#idm1121>. Zugegriffen am: 30.01.2023.

Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation, (2023). *Lehrgang Unterstützte Kommunikation. Berufsbegleitende Weiterbildung Kommunikationspädagog/-in*. <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/weiterbildung/luk>. Zugegriffen am: 06.03.2023.

Gal, S., (2011). Sprache. In: Kreff, F., Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S.356-359). Bielefeld: transcript.

Gasteiger-Klicpera, B.; Knapp, W. & Kucharz, D., (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.

Gelbrich, K. & Müller, S., (2014). *Interkulturelle Kommunikation*. München: Franz Vahlen.

Gesellschaft für bedrohte Völker, (1996). *Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte*. <https://www.gfbv.it/3dossier/barcelona96-dt.html#r2>. Zugegriffen am: 24.02.2023.

Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V., (2023a). *Unterstützte Kommunikation (UK). Was ist Unterstützte Kommunikation?* <https://www.gesellschaft-uk.org/ueber-uk.html>. Zugegriffen am: 02.03.2023.

Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V., (2023b). *Aus-, Fort-, und Weiterbildungen*. <https://www.gesellschaft-uk.org/profis.html>. Zugegriffen am: 06.03.2023.

Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M., (2020). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (3. Aufl.). Opladen & Toronto: Budrich.

Grossmann, K. E. & Grossmann, K., (2007). Universale Bedingungen für die Entwicklung kultureller Vielfalt. Eine verhaltensbiologische Perspektive. In: Trommsdorfer, G. & Kornadt, H.-J. (Hrsg.), *Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie* (S.221-289). Göttingen: Hogrefe.

Grün, A. K., (2010). Erziehungsvorstellungen in türkischen Familien. In: Leyendecker, C. (Hrsg.), *Gefährdete Kindheit. Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern* (S.141-151). Stuttgart: Kohlhammer.

Guttenberg, K., (2010). *Chancen und Herausforderungen von Unterstützter Kommunikation in Zukunftsplanungsprozessen*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/guttenberg-zukunftsplanung-dipl.html>. Zugegriffen am: 25.02.2023.

Gümüşay, K., (2021). *Sprache und Sein*. München: btb.

GVK-Spitzenverband, (2022). *Hilfsmittelverzeichnis. Produktgruppe: 16. Kommunikationshilfen. Definition*. <https://hilfsmittel.gkv-spitzenverband.de/home/verzeichnis/a687ef1c-9e81-46b3-aa43-e10d2cfbf813>. Zugegriffen am: 06.12.2022.

GVK-Spitzenverband, (2023). *Über uns*. https://www.gkv-spitzenverband.de/gkv_spitzenverband/gkv_spitzenverband.jsp. Zugegriffen am: 23.02.2023.

Hamburger, F., (2012). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Hartnack, C. & Schreiner, K., (2011). Interkulturelle Kommunikation. In: Kreff, F. Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S.161-164). Bielefeld: transcript.

Helfrich, H., (2013). *Kulturvergleichende Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.

Hofstede, G. H., (2007). Der kulturelle Kontext psychologischer Prozesse. In: Trommsdorfer, G. & Kornadt, H.-J. (Hrsg.), *Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie* (S.385-405). Göttingen: Hogrefe.

Hopf, M. & Röhner, C., (2011). Bildungssprache und Weltwissen. Zweitsprachliche Förderung in naturwissenschaftlichen Handlungssituationen. In: Baurmann, J. & Neuland, E. (Hrsg.), *Jugendliche als Akteure. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen* (S. 67-83). Frankfurt am Main: Lang.

Hömberg, N., (2021). With a Little Help from your Friends. Unterstützte Kommunikation im integrativen Unterricht. In: Wilken, E. (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (6. Aufl., S.166-187). Stuttgart: Kohlhammer.

Kaur, R., (2011). Ethik und Werte. In: Kreff, F., Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S.65-68). Bielefeld: transcript.

Klebba, S., (2009). Einführender Redebeitrag. „Die Grenzen meiner Sprache(n) sind die Grenzen meiner Welt“. In: LebensWelt (Hrsg.), *Jugendhilfe im interkulturellen Kontext. Die Bedeutung von Sprachkompetenz. Dokumentation der Fachtagung 2005* (2. Aufl., S.14-17). Berlin: LebensWelt.

Kobayashi-Weinsziehr, R., Kraemer, M. & Rez, H., (2016). Missverständnisse und Irritationen Ergründen und Bewältigen. Warum Karl und Keizo sich nerven. Eine Reise zum systematischen Verständnis interkultureller Missverständnisse. In: Kumbier, D. & Schulz von Thun, F. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle und Beispiele* (8. Aufl., S.28-72). Hamburg: Rowohlt.

Kracht, A. & Schümann, H., (1997): *Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter den Bedingungen der Immigration. Ein Fall von „Selektivem Mutismus“?* [Referat], NÖ Schriften 103/Dokumentation. <http://bidok.uibk.ac.at/library/kracht-zweisprachig.html>. Zugriffen am: 06.02.2023.

Kristen, U., (1994). *Praxis Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.

Kristen, U., (2000): *Unterstützte Kommunikation in der Praxis. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2000* (Nr. 4/5/2000, S. 1-11). <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-5-00-praxis.html>. Zugriffen am: 06.02.2023.

Kumbier, D. & Schulz von Thun, F. (2016). Einführung. Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive. In: Kumbier, D. & Schulz von Thun, F. (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle und Beispiele* (8. Aufl., S.9-26). Hamburg: Rowohlt.

Kupfer, H., (2009). Sprachförderung in der Kita als präventiver Ansatz. In: LebensWelt (Hrsg.), *Jugendhilfe im interkulturellen Kontext. Die Bedeutung von Sprachkompetenz. Dokumentation der Fachtagung 2005* (2.Aufl., S.41-48). Berlin: LebensWelt.

Kupfer-Schreiner, C., (1994). *Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell. Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kühn, L. & Seemann, R., (2013). Elternkooperation, Schule und Stadtteil als Zukunftspartner. In: Deveci, Ö., Hartung, R. & Nöllenburg, K. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch* (S.140-145). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.

Laube, E., (2009). Sprachvielfalt in der Schule. In: LebensWelt (Hrsg.), *Jugendhilfe im interkulturellen Kontext. Die Bedeutung von Sprachkompetenz. Dokumentation der Fachtagung 2005* (2. Aufl., S.81-89). Berlin: LebensWelt.

Lorenz, S. & Wertfein, M., (2018). *Flüchtlingskinder in Kindertageseinrichtungen. Elf zentrale Befunde: IFP-Studie zur Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung in bayerischen Kitas*. IFP-Projektbericht 32/2018. Handlungsfeld: Professionalisierung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP).

Losche, H. & Püttker, S., (2009). *Interkulturelle Kommunikation. Theoretische Einführung und Sammlung praktischer Interaktionsübungen* (5. Aufl.). Augsburg: ZIEL.

Lüke, C. & Vock, S., (2019). *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen*. Berlin: Springer.

Marx, K. & Schwarz-Friesel, M., (2014). Sprachliche Kommunikation. Psycholinguistische Grundlagen. In: Blanz, M., Florack, A. & Piontkowski, U. (Hrsg.), *Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung* (S. 38-53). Stuttgart: Kohlhammer.

Mazziotta, A. & Rohmann, A., (2014). Interkulturelle Kommunikation. In: Blanz, M., Florack, A. & Piontkowski, U. (Hrsg.), *Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung* (S.148-156). Stuttgart: Kohlhammer.

Ochs, E. & Schieffelin, B. B., (2011). Sprachsozialisation. In: Kreff, F., Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S.359-360). Bielefeld: transcript.

Ösün, H., (2013). Vom multikulturellen Klassenzimmer zum multikulturellen Lehrerzimmer: Die besondere Rolle von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Deveci, Ö., Hartung, R. & Nöllenburg, K. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch* (S.183-188). Schwalbach: Debus Pädagogik.

PONS, (2012). *PONS Wörterbuch für Schule und Studium. Latein – Deutsch*. Stuttgart: PONS.

REHAVISTA, (2023a). *Sprechende Tasten*. <https://www.rehavista.de/shop/produkte/kommunikationsanbahnung/sprechende-tasten>. Zugegriffen am: 28.01.2023.

REHAVISTA, (2023b). *Schriftbasierte Talker*. <https://www.rehavista.de/shop/produkte/kommunizieren/schriftbasierte-talker>. Zugegriffen am: 31.01.2023.

REHAVISTA, (2023c). *Kommunikation für Geflüchtete. Arabisch (Kinder), 100 Stück*. <https://www.rehavista.de/shop/artikel/kommunikation-fur-gefluchtete-arabisch-kinder-100-stueck>. Zugegriffen am: 15.02.2023.

REHAVISTA, (2023d). *Wir machen Unterstützte Kommunikation. Seit 1999*. <https://www.rehavista.de/wer-wir-sind>. Zugegriffen am: 07.02.2023.

REHAVISTA, (2023e). *Didaktisches Basismaterial. Bundle Zeig es, sag es!, mit Anybook Audiostift*. <https://www.rehavista.de/shop/artikel/bundle-zeig-es-sag-es-mit-anybook-audiostift>. Zugegriffen am: 17.02.2023.

REHAVISTA, (2023f). *Kommunizieren. Produkte zum Thema Kommunizieren*. <https://www.rehavista.de/shop/produkte/kommunizieren>. Zugegriffen am: 08.02.2023.

Sahlins, M., (2011). Kultur. In: Kreff, F., Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S.205-208). Bielefeld: transcript.

Schäfer, K.-H., (2005). *Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schöb, A., (2013). *Definition Inklusion*. <http://www.inklusion-schule.info/inklusion/definition-inklusion.html>. Zugegriffen am: 24.02.2023.

Schönhuth, M., (2011). Diversität. In: Kreff, F., Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S.52-55). Bielefeld: transcript.

Schulz-Ünsal, F., (2009). Sprachentwicklung bei Migrantenkindern. In: LebensWelt (Hrsg.), *Jugendhilfe im interkulturellen Kontext. Die Bedeutung von Sprachkompetenz. Dokumentation der Fachtagung 2005* (2.Aufl., S.24-35). Berlin: LebensWelt.

Schulz von Thun, F., (2004). *Klarkommen mit sich selbst und anderen. Kommunikation und soziale Kompetenz: Reden, Aufsätze, Dialoge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schulz von Thun, F., (2006). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (Bnd. 1) (43. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.

Sebal, G., (2019). Kultur, implizites Wissen und Spracherwerb. Überlegungen auf Basis der sprachsoziologischen Arbeiten von Alfred Schütz. In: Natarajan, R. (Hrsg.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* (S.119-129). Wiesbaden: Springer.

Shannon, C. E. & Weaver, W., (1976). *Mathematische Grundlagen der Informationstheorie*. München: R. Oldenbourg.

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. <https://www.ifp.bayern.de/projekte/monitoring/sismik.php>. Zugegriffen am: 14.02.2023.

Theunissen, G., (2016). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Lehrbuch für Schule, Heilpädagogik und außerschulische Unterstützungssysteme* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Von Below, S. & Karakoyun, E., (2007). Sozialstruktur und Lebenslagen junger Muslime in Deutschland. In: von Wensierski, H.-J. & Lübcke, C. (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen* (S.33-55). Opladen: Budrich.

Von Tetzchner, S. & Martinsen, H., (2000). *Einführung in Unterstützte Kommunikation*. Heidelberg: Edition S.

Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D., (1997). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (9. Aufl.). Bern: Huber.

Whorf, B. L., (1984). *Sprache – Denken – Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Wiechelmann, S., (2016). Wider den Kulturalismus. War das nun ein interkulturelles Missverständnis? Von der Gefahr, vor lauter Kultur die Person aus dem Blick zu verlieren. In: Kumbier, D. & Schulz von Thun, F. (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle und Beispiele* (8. Aufl., S.323-335). Hamburg: Rowohlt.

Wießmeier, B., (2009). Zur Bedeutung von Sprach- und Kommunikationskompetenzen in der Elternberatung. In: LebensWelt (Hrsg.), *Jugendhilfe im interkulturellen Kontext. Die Bedeutung von Sprachkompetenz. Dokumentation der Fachtagung 2005* (2. Aufl., S.57-74). Berlin: LebensWelt.

Wießmeier, B. & Horst, S., (2009). Mehrsprachigkeit als Ressource in den Hilfen zur Erziehung. In: LebensWelt (Hrsg.), *Jugendhilfe im interkulturellen Kontext. Die Bedeutung von Sprachkompetenz. Dokumentation der Fachtagung 2005* (2. Aufl., S.75-80). Berlin: LebensWelt.

Wilken, E., (2021). Präverbale sprachliche Förderung und Gebärdenunterstützte Kommunikation in der Frühförderung. In: Wilken, E. (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (6. Aufl., S.65-86). Stuttgart: Kohlhammer.

Wodak, R., (2011). Lingua Franca. In: Kreff, F., Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S.229-232). Bielefeld: transcript.

Yousefi, H. R., (2014). *Interkulturelle Kommunikation. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt: WGB.

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Ortenburg, den 18.03.2023