

Distanzunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung für Schüler:innen mit Bedarf an Unterstützter Kommunikation – Erhebung der Lehrer:innenperspektive

Eileen Schwarzenberg & Susanne Mischo

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel fokussiert den Distanzunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Schüler:innen mit Bedarf an Unterstützter Kommunikation (UK-Bedarf). Auf der Basis einer qualitativen Interviewstudie werden Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung sowie Barrieren und Gelingensfaktoren des Distanzunterrichts für Schüler:innen mit UK-Bedarf aus der Perspektive von Lehrkräften an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vorgestellt. Die Ergebnisse werden unter Rückbezug zum Konstrukt der Partizipation diskutiert. Es zeigt sich, dass die Unterrichtsgestaltung im Distanzunterricht unter Einbeziehung von Mitteln und Methoden der Unterstützten Kommunikation in gesellschaftlicher, gemeinschaftlicher und individueller Hinsicht besonders komplex ist.

Schlagworte

Distanzunterricht, geistige Behinderung, Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, Lehrer:innenperspektive, Unterstützte Kommunikation (UK)

Title

Distance learning for students with learning disabilities and complex communication needs (CCN) - a study on teachers' perspective

Abstract

This article focuses on distance learning in special education settings with particular consideration of students with learning disabilities and complex communication needs (CCN). On the basis of qualitative interviews results for lesson design are presented as well barriers and success factors of distance learning for students with complex communication needs from the perspective of teachers in special schools. The results are discussed with reference to the construct of participation. The overall picture that emerges is that distance learning using augmentative and alternative communication (AAC) tools and methods is particularly complex on the levels of society, community and the individual.

Keywords

Distance Learning in special education settings, students with learning disabilities and complex communication needs (CNN), teachers' perspective, augmentative and alternative communication (AAC)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Problemaufriss
 2. Komplexer Unterstützungsbedarf durch Unterstützte Kommunikation
 3. Schulische Situation und Unterrichtsgestaltung für den Personenkreis
 4. Spezifische Unterstützungsbedarfe des Personenkreises im Distanzunterricht
 5. Studie: Distanzunterricht für Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf
 6. Ergebnisdarstellung
 - 6.1. Gestaltung des Distanzunterrichts für Schüler:innen mit UK-Bedarf
 - 6.2. Barrieren und Gelingensbedingungen für Distanzunterricht
 7. Diskussion und Ideen für die Praxis
 - 7.1. Gesellschaftliche Dimension
 - 7.2. Gemeinschaftliche Dimension
 - 7.3. Individuelle Dimension
 8. Limitationen
 9. Fazit und Ausblick
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung und Problemaufriss

Die Schulschließungen während der Corona-Pandemie, die erstmalig im 1. Quartal 2020 erfolgten, haben Schulen und Lehrkräfte vor neue Herausforderungen bezogen auf den Distanzunterricht gestellt (Huber et al., 2020). Diese Herausforderungen waren für die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarfen größer, da Schüler:innen im Distanzunterricht mehr Unterstützungsbedarfe aufweisen. Hinsichtlich des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung können hier exemplarisch die Studien von Ratz et al. (2020) und Ziemen et al. (2021) angeführt werden, in welchen Lehrkräfte an Förderschulen Geistige Entwicklung bezogen auf die Herausforderungen und Chancen des Distanzunterrichts befragt wurden. [1]

Vielfältige Unterstützungsbedarfe der Schülerschaft legen spezifische Methoden zur Unterrichtsgestaltung auf Distanz nahe. Der Unterricht zeichnet sich bisweilen durch ein hohes Maß an körperlicher Nähe aus (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 32f.). „Das leibliche ‚In-der-Welt-sein‘, die Interaktion mit dem menschlichen Gegenüber sowie der basale Dialog“ (Siegemund et al., 2021, S. 221) sind dabei elementare Wege des Unterrichts, die im Distanzunterricht nur schwer aufrechterhalten werden können (Siegemund et al., 2021, S. 230). Darüber hinaus besteht für Menschen mit einer geistigen Behinderung im Zusammenhang mit digitalen Medien ein hohes Exklusionsrisiko, wie durch Studien nachgewiesen werden konnte (Bosse, 2012; Keeley, Stommel & Geuting, 2021; Ziemen et al., 2021). Der notwendige Einsatz ergänzender Methoden aus dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation (UK) bei einem relevanten Teil der Schülerschaft im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Baumann, 2021, S. 100f.; Thümmel, 2011, S. 165) erhöht die Komplexität der didaktischen Überlegungen im Kontext von Distanzunterricht weiter. So müssen sowohl partnerbasierte synchrone als auch asynchrone Lernangebote den komplexen Bedarfen dieser Zielgruppe angepasst werden (Bünk, Heyd & Kohnen, 2021, S. 36). [2]

An dieser Stelle schließt der vorliegende Artikel an. Es wird der Frage nachgegangen, wie für Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf unterrichtliche Angebote (digital und

analog) im Distanzunterricht gestaltet werden können und welche Barrieren und Gelingensbedingungen damit verbunden sind. Zurückgegriffen wird auf zwei Masterarbeiten, in deren Rahmen insgesamt elf Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und eine Lehrkraft der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung mittels Expert:inneninterviews in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Thüringen befragt wurden (Bürger, 2021; Schlichting, 2021).¹ [3]

2. Komplexer Unterstützungsbedarf durch Unterstützte Kommunikation

Schüler:innen, die über nicht (ausreichend) lautsprachliche Fähigkeiten verfügen, tragen „ein hohes Risiko, von Bildungsprozessen ausgegrenzt zu werden“ (Erdélyi & Thümmel, 2019, S. 424). Sie sind Teil einer heterogenen Personengruppe, der gemein ist, dass sie in ihrer Kommunikationsfähigkeit so eingeschränkt ist, dass für gelingende Kommunikationsprozesse mit dem Gegenüber Formen, Mittel und Strategien der UK notwendig sind. Dabei können die Unterstützungsbedarfe der Personengruppe als vielfältig und komplex beschrieben werden, um Exklusionsgefahren auf Grund nicht gelingender Kommunikation entgegenzuwirken. Im englischsprachigen Raum wird daher von Personen mit ‚complex communication needs‘ gesprochen mit dem Hinweis auf „severe restrictions in their communication, participation, and inclusion in all aspects of life – education, medical care, employment, family, and community involvement – unless they are provided with other communication supports“ (Beukelman & Light, 2020, S. 21). Auch Fornefeld (2008) verweist im Kontext der Herleitung des Begriffs „Komplexe Behinderung“ auf eingeschränkte Verbalsprache als eines von mehreren Kriterien, welches die Komplexität der Lebensbedingungen erhöht, Exklusionserfahrungen hervorbringt und mit einem erhöhten Unterstützungsbedarf einhergeht (Fornefeld, 2008, S. 58). Jedoch sind Personen mit UK-Bedarf nicht gleichzusetzen mit dem Personenkreis, der mit der Bezeichnung einer sogenannten schweren und mehrfachen Behinderung² (u. a. Bernasconi & Böing, 2015, S. 17ff.) versehen wird. Vielmehr bedarf es hier einer differenzierten Sichtweise. [4]

Biografisch gesehen kann ein Bedarf an UK aufgrund von angeborenen Voraussetzungen von Geburt an bestehen, z.B. durch kognitive, körperlich-motorische und/oder emotionale Beeinträchtigungen, vorübergehend oder länger anhaltend relevant sein (z.B. nach Operationen, Krankheit oder Unfällen), sowie im Lebensverlauf vor-/ während oder nach abgeschlossenem Spracherwerb erworben werden (Wilken, 2021, S. 10). Funktional betrachtet besteht kommunikativer Unterstützungsbedarf bei vorrangigen Schwierigkeiten der Artikulation, bei einem verzögerten Spracherwerb bzw. schwer verständlicher Lautsprache oder aber bei beständigen Schwierigkeiten im Sprachverstehen und -ausdruck, wie von Tetzchner & Martinsen bereits im Jahr 2000 festgestellt haben (Tetzchner & Martinsen H., 2000, S. 79ff.). [5]

Fokussiert man innerhalb dieser großen Personengruppe Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf, so liegen in der Regel angeborene oder früh erworbene UK-Bedarfe vor, um einen verzögerten Spracherwerb zu begleiten, Kommunikation bei schwer verständlicher Lautsprache mit (nicht vertrauten) Personen zu ermöglichen und/oder um Sprachverstehen und -ausdruck dauerhaft zu unterstützen. Doch auch hier gilt es, die Bedarfe differenziert in den Blick zu nehmen. Hilfreich erweist sich die entwicklungspsychologische Perspektive entlang bestehender Kompetenzen und abzuleitender Bedarfe. Weid-Goldschmidt (2015) unterscheidet hierzu vier Kompetenzstufen innerhalb der Zielgruppen der UK. Schüler:innen in den Kompetenzstufen 1 und 2 kommunizieren präintentional über den Körper (z.B. Atmung, Muskeltonus; Kompetenzstufe 1) oder präsymbolisch (z.B. Gesten, Objekte oder Laute; Kompetenzstufe 2), häufig sind dies Schüler:innen mit sogenannter schwerer und mehrfacher Behinderung (Bernasconi, 2017, S. 319ff.). Die Dialoggestaltung ist in besonderem Maße von den Fähigkeiten des kommunikativen Gegenübers abhängig, sprachliche Aussagen nonverbal zu unterstützen und den Dialog in erlebter Wechselseitigkeit zu führen (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 32ff./S. 48). Personen der Kompetenzstufe 3 kommunizieren hingegen symbolisch-intentional über Ein- und Mehrwortäußerungen mittels Gebärden, Bildsymbolen, Schrift, (schwer verständlicher) Verbalsprache oder Symbolsystemen auf nicht-elektronische

oder elektronische Weise. Bezugspunkt bildet der konkrete Erlebens- und Erfahrungshintergrund bzw. biografische Erfahrungen (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 64f.). Es bedarf der Anwendung spezifischer kommunikationsförderlicher Prinzipien wie z.B. Vokabelorganisation und alltagsimmanenter, partnerbasierter Strategien wie z.B. Modelling³ und Ko-Konstruktion⁴ zur Unterstützung. Personen der Kompetenzstufe 4 sind nicht dem Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung zugehörig. Sie sind meist in ihren Fähigkeiten zur verbalsprachlichen Mitteilung aufgrund körperlicher Einschränkungen beeinträchtigt, nicht aber in ihren kognitiven Voraussetzungen zum Spracherwerb. Sie sind i.d.R. in der Lage, mit Hilfsmitteln partnerunabhängige Formen der differenzierten Verständigung zu erlernen (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 81). [6]

Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf weisen damit je nach Kompetenz unterschiedlichen individuellen Unterstützungsbedarf in kommunikativer Hinsicht auf, dem im Distanzunterricht in reflektierter Weise begegnet werden muss. Durch das Wesen von Kommunikation, die im Gelingen immer auch auf das Gegenüber angewiesen ist, erhöht sich die Komplexität notwendigen Unterstützungshandelns. Interaktionspartner:innen mitsamt ihren Einstellungen, Handlungspraktiken und Erfahrungen sowie strukturell-gesellschaftliche Faktoren wie Gesetzgebung, organisationale Rahmenbedingungen oder auch formal erworbenes Wissen sind wesentlich für die Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf (Beukelman & Light, 2020; Mischo, 2019, S. 218f.) und damit auch für die Partizipation der Schüler:innen an Bildung. Nicht nur muss von unterstützenden Personen das Wissen um vielfältige Kommunikationsformen, inhaltliche Repräsentationen und Vokabularorganisation sowie Vokabularstrategien und Gestaltung von Gesprächssituationen vorhanden sein, dies muss ebenso individuell an pädagogische Situationen angepasst, auf bestehende Gesprächspartner:innen abgestimmt und in formale Rahmungen integriert werden (Braun, 2020, S. 23–28). Das notwendige Handeln erweist sich damit als ebenso multidimensional und komplex wie der Unterstützungsbedarf selbst. Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf werden damit als Personengruppe erkannt, die einen komplexen Unterstützungsbedarf aufweisen. Um die spezifischen Unterstützungsbedarfe im Bereich der UK herauszustellen, wird im Artikel der Begriff Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf⁵ verwandt. [7]

3. Schulische Situation und Unterrichtsgestaltung für den Personenkreis

Die schulische Situation von Schüler:innen mit geistiger Behinderung, die in der Regel im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschult werden, erweist sich in Deutschland als äußerst heterogen. In einigen Bundesländern, wie z.B. Bremen, ist die schulische Inklusion dieser Schüler:innen weit vorangeschritten in anderen hingegen weniger (Kultusministerkonferenz [KMK], 2018). Insgesamt lässt sich bezogen auf den Förderschwerpunkt feststellen, dass die Anzahl der statuierten Förderschüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung seit 20 Jahren kontinuierlich steigt. 1999 lag der Anteil noch bei 0,7 Prozent, 2018 liegt er bei 1,3 Prozent (Ratz & Dworschak, 2021, S. 13). Der Anteil der Schüler:innen mit UK-Bedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wird in unterschiedlichen Studien mit verschiedenen Angaben versehen, vermutet werden abweichende Definitionen und Methodiken innerhalb der Studien (dazu bereits Wachsmuth, 2006, S. 25). Jüngste Angaben für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung schwanken zwischen 37,3 Prozent an Schüler:innen mit UK-Bedarf in Bayern, wobei differenziert wird zwischen 18,2 Prozent an Schüler:innen ohne Lautsprache und 19,1 Prozent an Schüler:innen mit für Fremde nicht verständliche Lautsprache (Baumann, 2021, S. 100) und 26,8 Prozent an „kaum und nichtsprechend[en]“ (Thümmel, 2011, S. 165) Schüler:innen in Niedersachsen. Nicht selten ist bei Schüler:innen mit geistiger Behinderung, die in Gruppe 1 und 2 (siehe Kapitel 2) verortet werden können, neben dem UK-Bedarf noch ein weiteren Unterstützungsbedarf im Sinne einer schweren mehrfachen Behinderung vorhanden, wie u.a. aus der Studie zum Anteil von Schüler:innen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in NRW von Bernasconi (2017) hervorgeht. Verlässliche Zahlen zum prozentualen Anteil der Schüler:innen mit einer schweren und mehrfachen Behinderung die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besuchen, liegen nur vereinzelt für einige Bundesländer vor (Baumann, Dworschak et al., 2021; Bernasconi, 2017, S. 310f.), denn die

offiziellen Schulstatistiken führen diese Gruppe der Schüler:innen nicht gesondert auf (Römisch, 2020, S. 77). Auch wenn sie in einzelnen Bundesländern Regelschulen besuchen, so geht damit das besondere Risiko einher, dass „[d]ie Schüler keine Bildung mehr erfahren, sondern bestenfalls gefördert, schlimmstenfalls beschäftigt und verwahrt werden“ (Römisch, 2020, S. 78). [8]

Neben den allgemeinen Prinzipien von gutem Unterricht folgt der Unterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung förderschwerpunktspezifischen didaktisch-methodischen Besonderheiten. Diese sind unter anderem Lebenspraxis, Handlungsorientierung, innere Differenzierung (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 208) und Elementarisierung (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 50). Aufgrund des hohen Anteils an Schüler:innen mit UK-Bedarf an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und den allgemeinen Kommunikationsschwierigkeiten der Schülerschaft, ist UK mittlerweile vielfach als durchgängiges Unterrichtsprinzip in den Curricula verankert (z. B. Hessisches Kultusministerium, 2013, S. 11; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2019, S. 37). Oftmals werden zudem verständnisunterstützende Elemente in den Unterricht integriert, z.B. die Unterstützung von Arbeitsanweisungen durch Gebärden der Schlüsselworte oder die Visualisierung des Tagesablaufs durch Bildsymbole (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 103–106). Die gezielte Förderung expressiver Fähigkeiten mittels Formen der UK findet hingegen häufig in separaten Einzel- oder Gruppenstunden mit UK-Spezialist:innen statt (Braun & Baunach, 2018, S. 154), eine verlässliche unterrichtsimmanente UK-Implementierung ist vielerorts trotz curricularer Verankerung noch nicht zufriedenstellend umgesetzt (Erdélyi & Thümmel, 2015, S. 65). Um eine umfassende Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen von Schüler:innen mit UK-Bedarf erreichen zu können, sollte die Förderung unterrichts- und alltagsimmanent (z.B. in Pausensituationen) stattfinden (Erdélyi & Thümmel, 2015, S. 65). Zudem ist die soziale Teilhabe bei Schüler:innen mit UK-Bedarf durch eine erschwerte Kommunikation und Interaktion mit ihren nicht beeinträchtigten Peers im inklusiven Unterricht beeinträchtigt (Schwarzenberg, Melzer & Penczek, 2016). [9]

4. Spezifische Unterstützungsbedarfe des Personenkreises im Distanzunterricht

Bedingt durch die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Schulschließungen mussten sich Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf neue Formen des Lehrens und Lernens ausrichten und Unterricht auf Distanz anbieten. Unter Distanzlernen oder ‚distance learning‘ werden alle Formen des Lernens verstanden, bei denen eine kontinuierliche Begleitung durch Lehrer:innen stattfindet, sich Schüler:innen und Lehrer:innen jedoch nicht in räumlicher Nähe befinden (Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020, S. 6). Auch die Begriffe Homeschooling und Fernunterricht werden in diesem Zusammenhang immer wieder genutzt, sie entsprechen aber nicht dem Unterricht, der während der Schulschließungen stattfand (Schratz, 2020, S. 35). Als zielführend bezogen auf den Unterrichtskontext erweist sich der Begriff des Distanzunterrichts, da mit diesem der Bildungsanspruch verdeutlicht und unterrichtliches Handeln im synchronen und asynchronen Format mittels digitaler und analoger Medien einbezogen wird (Ziemen et al., 2021, S. 70). Es wird sich daher diesem Begriff angeschlossen. [10]

Repräsentative Studienergebnisse zur schulischen Situation und damit einhergehenden Unterstützungsbedarfen von Schüler:innen mit UK-Bedarf im Distanzunterricht existieren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bisher nicht. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Verzögerung in der Kommunikation durch digitale oder analoge Medien und der fehlende direkte persönliche Kontakt zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen mit UK-Bedarf zu besonderen Herausforderungen führt. Darauf weisen Ergebnisse für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung hin (Ratz et al., 2020, S. 6f.; Siegemund et al., 2021, S. 230ff.). Erschwert wird die Umsetzung durch einen Mangel an digitaler Ausstattung der Schüler:innen sowie die Schwierigkeiten von Lehrkräften bei der Erstellung bzw. Vermittlung geeigneter (digitaler) Unterrichtsinhalte (Ratz et al., 2020, S. 6; Ziemen et al., 2021, S. 73f.). Eine weitere Herausforderung für Schüler:innen mit geistiger Behinderung ergibt sich aufgrund fehlender Lese-,

Schreib- und Medienkompetenzen, aber auch mangelnder technischer Ausstattung und geringer zeitlicher Ressourcen des häuslichen Umfelds (Keeley et al., 2021, S. 254; Ziemen et al., 2021, S. 73). Hier stößt der Distanzunterricht an seine Grenzen bzw. es besteht der Bedarf einer „technisch-adaptierten Beziehungsgestaltung“ (Ziemen et al., 2021, S. 73), wie es Ziemen und Kolleg:innen für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung generell feststellen. [11]

Erfahrungsberichte aus Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, in denen viele Schüler:innen einen UK-Bedarf aufweisen, zeigen, dass im Distanzunterricht neben asynchronen Lernangeboten in Form von Materialpaketen sowie der Arbeit mit Apps und Plattformen oftmals synchrone digitale Lernangebote als Einzel- oder Gruppenunterricht offeriert wurden (Bünk et al., 2021, S. 36; Herberich & Becker, 2021, S. 21ff.). Bei Schüler:innen, die neben dem UK-Bedarf eine schwere mehrfache Behinderung aufwiesen, konnten allerdings diese synchron digitalen Angebote nur selten umgesetzt werden und der Distanzunterricht musste somit asynchron und analog erfolgen (Pirnbaum & Wiczorek, 2021, S. 451). Bei allen Angeboten des Distanzunterrichts kam der Rolle des häuslichen Umfelds von Schüler:innen mit UK-Bedarf eine besondere Bedeutung zu, da dortige Bezugspersonen als Co-Teacher:innen den Lernprozess der Schüler:innen unterstützt haben (Herberich & Becker, 2021, S. 22f.). Ebenso bedeutsam waren die Schulbegleiter:innen, die oftmals als Bindeglied zum Elternhaus fungierten (Bünk et al., 2021, S. 40). In Verbindung damit ist die Verschiebung der Schüler:in-Eltern-Lehrer:in-Konstellation zu sehen, die in Studien zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung festgestellt wurde. Eltern mussten eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen einnehmen, was zur Folge hatte, dass Schüler:innen erneut in eine elterliche Abhängigkeit geraten können (Siegumund et al., 2021, S. 230). Weitere Erfahrungsberichte über Schüler:innen mit UK-Bedarf im Distanzunterricht belegen aber auch, dass sich Lernerfolge bezogen auf den Einsatz einer Kommunikationshilfe mittels Online-Modelling sehr schnell eingestellt haben. Entscheidend hierfür sind eine feste Struktur, wiederkehrende Abläufe und eine gute personelle Ausstattung (Herberich & Becker, 2021, S. 22f.) Daher schlussfolgert Boenisch (2021): [12]

„Lernen auf Distanz ersetzt keine Präsenzzeit. Aber Lernen auf Distanz unter Einbeziehung digitaler Medien hat sich zu einer guten Alternative entwickelt, sowohl um Inhalte zu transportieren als auch Beziehung aufrecht zu erhalten“ (Boenisch, 2021, S. 14f.). [13]

Es lässt sich konstatieren, dass die Bedarfe von Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und UK-Bedarf evaluiert und spezifische Konzepte für den Distanzunterricht entwickelt werden sollten, die nicht nur technische Rahmenbedingungen sichern, sondern auch UK-zielgruppenspezifische Methoden der Vermittlung von UK im digitalen Setting ausweisen und damit einen didaktisch-methodischen Beitrag leisten, der jenseits von Pandemiezeiten (z.B. bei Krankheit, Rehabilitation) die überdauernde Teilhabe von Schüler:innen mit UK-Bedarf an Bildungsangeboten sicherstellt (Boenisch, 2021, S. 19). [14]

In der sich anschließenden Studie wurden Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu ihren Erfahrungen mit Schüler:innen mit UK-Bedarf im Distanzunterricht befragt. Hieraus werden über Erfahrungsberichte hinaus erste Implikationen für die Praxis abgeleitet, die Distanzunterricht für Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf ermöglichen und optimieren. [15]

5. Studie: Distanzunterricht für Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf

Ausgehend von der beschriebenen schulischen Situation von Schüler:innen mit UK-Bedarf wurde mittels zwei Masterarbeiten (Bürger, 2021; Schlichting, 2021) eine qualitative Studie zum Distanzunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durchgeführt, die insbesondere Schüler:innen mit UK-Bedarf in den Blick nahm. Es wurde dabei der übergeordneten, zusammengeführten Frage nachgegangen, wie sich Distanzunterricht für Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf darstellt. Hierzu wurde der Fokus auf zwei Teilaspekte gelegt: [16]

1. Wie wird der Distanzunterricht für die benannten Schüler:innen gestaltet?
2. Welche Barrieren und Gelingensbedingungen für Distanzunterricht sehen die Lehrkräfte für die benannten Schüler:innen? [17]

Insgesamt wurden zwölf Sonderpädagog:innen von sechs Schulen befragt, die mit einer Ausnahme an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschäftigt sind. Neun Sonderpädagog:innen waren aus Nordrhein-Westfalen, zwei aus Hessen und eine aus Thüringen. Alle haben Erfahrung mit Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf im Distanzunterricht. Sechs Lehrkräfte unterrichten in der Primarstufe, vier Lehrkräfte (zusätzlich) in der Mittelstufe und eine Lehrkraft in der Hauptstufe. Die Lehrkräfte verfügen über unterschiedliches Wissen zur UK. Drei Personen sind UK-Beauftragte der jeweiligen Schule. Die Personen wurden über zwei Wege der Stichprobenauswahl gewonnen: Typische Personen, zu denen ein informeller Kontakt bestand, wurden dem theoretischen Vorverständnis entsprechend angesprochen, weitere Personen wurden über das Schneeballsystem rekrutiert (Lamnek & Krell, 2016, S. 363f.). Die Befragten wurden aufgrund ihres Wissens über den Forschungsgegenstand als Expert:innen verstanden (Meuser & Nagel, 2009, S. 470). Die Befragung erfolgte dementsprechend mittels leitfadengestützten Expert:inneninterviews (Bogner, Littig & Menz, 2014), der Leitfaden wurde auf der Basis des SPSS-Prinzips (Helfferich, 2011, S. 182–185) konzipiert. Aufgrund der zum Zeitpunkt der Erhebung geltenden Kontaktbeschränkungen durch die Corona-Pandemie wurden alle Interviews mittels einer Videoplattform durchgeführt und mit Hilfe eines externen Tonaufnahmegerätes nach erfolgter informierter Einwilligung der Befragten aufgenommen, die Interviews hatten eine Länge zwischen 26 und 78 Minuten. Die standardorthografisch transkribierten Interviews wurden mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Kategorien wurden dementsprechend deduktiv-induktiv gebildet (Kuckartz, 2018, S. 96) und in einem Kategorienleitfaden mit Definitionen, Kodierregeln und Beispielen abgebildet (Kuckartz, 2018, S. 39ff.). Die technische Umsetzung erfolgte mittels der Software MAXQDA. [18]

6. Ergebnisdarstellung

In der Ergebnisdarstellung wird sich an den beiden übergeordneten Fragestellungen orientiert. Bisweilen fließen im Sinne eines vollständigen Überblicks Ergebnisse mit ein, die sich auf die gesamte Schülerschaft des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung beziehen, da Lehrkräfte grundlegende Aspekte diesbezüglich erläuterten und hierbei nicht differenzierten. Spezifische Aspekte für Schüler:innen mit UK-Bedarf werden besonders fokussiert. [19]

6.1. Gestaltung des Distanzunterrichts für Schüler:innen mit UK-Bedarf

Voraussetzung für alle Formen des Distanzunterrichts war die Kommunikation und Kooperation mit dem häuslichen Umfeld und den Schüler:innen allgemein. In Bezug auf die Kommunikation mit den Schüler:innen mit UK-Bedarf wurden insbesondere der persönliche Kontakt durch Hausbesuche und Videotelefonie genannt, aber auch reguläre Telefonate oder Messenger-Dienste. Die Kommunikation mit dem häuslichen Umfeld verlief auf ebendiesen Wegen. Ein im Kontext von Distanzunterricht neu zu strukturierendes Handlungsfeld war die Aufgabenübermittlung. Auch diese wurde über benannte Wege umgesetzt, ergänzend wurde der Postweg genutzt. Nur selten erfolgte die Übermittlung von Aufgaben via E-Mail oder Datentransfer (Schlichting, 2021, S. 74). Bezogen auf die Unterrichtsziele gaben die Lehrkräfte an, dass Ziele der Partizipation und Gemeinschaft insbesondere für Schüler:innen mit UK-Bedarf im Fokus standen (Bürger, 2021, S. 72). Des Weiteren wurde sich – neben den Zielen des Fachunterrichts - auf die Aufrechterhaltung einer Arbeitshaltung sowie die Förderung der emotionalen Stabilität und Sicherheit fokussiert (Bürger, 2021, S. 70ff.). [20]

Es wurden von den Lehrkräften vielfältige Angaben zur medialen Gestaltung des Distanzunterrichts gemacht. Neben synchronen Formen des Unterrichts wurden den Schüler:innen mit UK-Bedarf auch asynchrone Lernangebote offeriert, bei denen sowohl analoge also auch digitale Materialien und Medien eingesetzt wurden. Digitale Medien / Materialien meint in

diesem Fall Unterrichtsmaterialien, die über spezifische Apps oder Plattformen in digitaler Weise bereitgestellt werden. Analoge Medien / Materialien sind unter anderem konkrete Gegenstände, Materialboxen, Arbeitsblätter, Fotos und Bilder, die persönlich oder postalisch übergeben werden. [21]

Synchrone Lernangebote

Das am häufigsten eingesetzte synchrone Lernformat im Distanzunterricht waren digitale Lernangebote in Form von Videokonferenzen. Diese fanden in unterschiedlicher Frequenz statt. In einigen Fällen nur einmal wöchentlich, in anderen Fällen täglich. Ebenso variierte die Dauer des angebotenen digitalen Unterrichts zwischen 45 und 90 Minuten. Die befragten Lehrkräfte versuchten, Unterrichtsrituale aus dem Präsenzunterricht mit einzubeziehen wie z.B. den Ablauf einer Unterrichtsstunde oder den Morgenkreis. Hinsichtlich der Sozialform fand der Unterricht meist in der Gesamtgruppe statt (Bürger, 2021, S. 70f.). Insbesondere für Schüler:innen mit UK-Bedarf wurde auch Einzelförderung offeriert (Schlichting, 2021, S. 77). Inhaltlich wurden in den Videokonferenzen digitale Rätselspiele (z.B. Dalli Klick; Hörmal-Spiele), sowie auch Fachunterricht in Deutsch, Mathe und Sachunterricht realisiert (Bürger, 2021, S. 70f.). Mit Blick auf die eingesetzten Lehr-Lernmaterialien nutzten die Lehrkräfte zur Unterstützung von Schüler:innen mit UK-Bedarf oftmals körpereigene Kommunikationsformen wie Gebärden, aber auch nicht-elektronische Hilfsmittel wie grafische Symbole, Fotos sowie reale Gegenstände. Auch elektronische Hilfsmittel (z.B. Geräte mit dynamischem Display, Step-by-Step⁶) wurden eingesetzt (Schlichting, 2021, S. 74f.). [22]

Asynchrone Lernangebote

In Bezug auf asynchrone Lernangebote im Rahmen des Distanzunterrichts gaben die Lehrkräfte Auskünfte zur Gestaltung der Lehr-Lernmaterialien sowie zu den notwendigen Rahmenbedingungen. Hinsichtlich der Lehr-Lernmaterialien berichteten alle befragten Personen sowohl von analogen Materialien als auch von digitalen Medien zur Realisierung asynchroner Angebote. *Analoge Materialien* wurden in vielfältiger Form angeboten. Grundsätzlich eingesetzt wurden Arbeitsblätter, Arbeitsmappen, TEACCH-Material in Form von Klett-Mappen, Sortieraufgaben oder Schuhkarton-Aufgaben und Bildanleitungen, verschiedene Brettspiele (z.B. Memory, Puzzle, Wortschatzquartett), Bücher sowie (haptisches) Material zur Wahrnehmungsförderung (z.B. Gewicht-Schlangen, Knete), auch in Form von spezifisch zusammengestellten Kisten. Lehrkräften erstellten aber auch spezielles Material für Schüler:innen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die motorische Schwierigkeiten haben, wie z.B. Wahrnehmungsaufgaben zur Ursache-Wirkungsförderung oder zur Fein- und Grobmotorik-Förderung (Bürger, 2021, S. 71f.; Schlichting, 2021, S. 74). Mit Blick auf die UK-Bedarfe der Schüler:innen wurden vor allem nicht-elektronische Materialien mit grafischen Symbolen, insbesondere mit Metacom⁷-Symbolen, gestaltet. Fotos und realitätsnahe Bilder kamen ebenfalls zum Einsatz. Auf Objektenebene wurden zudem ‚Mehr-Sinn-Boxen⁸‘ und haptisches Material zur Verfügung gestellt (Schlichting, 2021, S. 74f.). Zur Unterstützung und Einbeziehung elektronischer Hilfsmittel haben die Lehrkräfte spezielle Distanz-Material-Kisten zusammengestellt, die Oberflächen und Vorlagen für zuhause verfügbare Hilfsmittel enthielten (z.B. All-Turn-Ilt-Spinner⁹, MetaTalk¹⁰-Bücher). Diese kamen auch in synchronen Lernangeboten zum Einsatz (Schlichting, 2021, S. 182f.). Für Schüler:innen, die noch keine eigenen elektronischen Hilfsmittel besaßen, wurden iPads und sprechende Tasten (z.B. Step-by-Step) eingesetzt, die von der Schule verliehen wurden (Schlichting, 2021, S. 74f.). [23]

Mit Fokus auf die Bereitstellung *digitaler Medien* haben die Lehrkräfte Videoanleitungen für Bastelaktionen erstellt, interaktive Geschichten mit Power-Point entwickelt und selbsterstellte spezifische Lern-Apps sowie digitale Lesewerkstätten genutzt (Bürger, 2021, S. 71). Materialien, die speziell für Schüler:innen mit UK-Bedarf zur Verfügung gestellt wurden, beinhalteten auditive Angebote wie Hörspiele, Aufgaben mit dem AnyBookTM Reader¹¹ sowie den Einsatz der GoTalkNow¹² App (Bürger, 2021, S. 81; Schlichting, 2021, S. 74). Digitale Tools wie z.B. Padlets¹³ wurden eingesetzt, um Anregungen zum Einsatz vorhandener UK-Hilfsmittel zu geben

sowie regelmäßig neues Material in Form von digitalen Spielen, Gesang und Gebärden, grafischen Symbolen und weiteren Aktionen hochzuladen (Bürger, 2021, S. 73; Schlichting, 2021, S. 74f.). Schüler:innen, die körpernahe Angebote benötigen, wurden auf diese Weise beispielsweise in Form von Massage-Geschichten adressiert (Schlichting, 2021, S. 75). Bezüglich eingebundener Apps wurde neben obigen UK-spezifischen Apps vor allem die Anton-App als Fundus für digitale Aufgabenformate in den Grundlagenfächern eingesetzt (Schlichting, 2021, S. 74). Messenger-Dienste wurden ebenfalls genutzt, um Lernangebote via Sprachnachricht zu übermitteln, die Arbeitsergebnisse wurden von Schüler:innen mit UK-Bedarf via Fotos zurückgesendet (Schlichting, 2021, S. 183). [24]

6.2. Barrieren und Gelingensbedingungen für Distanzunterricht

Die zweite erkenntnisleitende Fragestellung in der Befragung der Lehrkräfte fokussierte die Barrieren und Gelingensbedingungen für die Partizipation am Distanzunterricht. In der Ergebnisdarstellung wird sich am Partizipationsmodell nach Beukelman & Light (2020, S. 109) sowie an der Erweiterung durch Mischo (2019) orientiert. Damit wird zwischen der gesellschaftlichen, gemeinschaftlichen und individuellen Dimension unterschieden. In den Dimensionen werden folgende Faktoren verortet (Mischo, 2019, S. 218f.): [25]

- gesellschaftlichen Dimension: strukturelle Faktoren wie rechtliche Rahmung, formelle Regeln der Schule (z.B. Schulkonzept), Wissen der pädagogischen Fachkräfte und (häuslichen) Unterstützungspersonen [26]
- gemeinschaftlichen Dimension: Handlungspraktiken von schulischen und häuslichen Interaktionspartner:innen, die durch Haltung, Einstellung und Erfahrung geprägt sind [27]
- individuelle Dimension: selbstbestimmte Handlungskompetenz der Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf. [28]

Die aus den Interviews generierten Ergebnisse werden in Tabelle 1 zusammengefasst dargestellt, UK-spezifische Faktoren werden kursiv hervorgehoben: [29]

Dimension	Rahmenbedingungen	Barrieren	Gelingensbedingungen
gesellschaftliche Dimension	Recht auf Bildung, UN-BRK	keine Beachtung der Bedarfe von Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf in der Pandemie, keine Aufrechterhaltung des Bildungsrechts	Gesetze und formelle Regeln zur Aufrechterhaltung der Versorgung und Teilhabe in Pandemiezeiten
	Verhinderung von festen Strukturen und Abläufen durch pandemisches, unplanbares Geschehen	Fehlendes Distanzkonzept an den Schulen zur Definition von Abläufen und Strukturen	strukturelle Verbindlichkeit
	technische Ausstattung	fehlende internetfähige Endgeräte im Haushalt	Bereitstellung von internetfähigen Endgeräten (mit Touchdisplay, Kamera), WLAN
	informierte Einwilligung / Datenschutz	Notwendigkeit, Einverständnis zur Nutzung von Videoplattformen u. ä.	Einwilligungserklärungen, Vergabe von schulischen E-Mailadressen,

		einzuholen, Anpassung von Datenschutz	Nutzung von Schulservern und datenschutzrechtlich unbedenklichen Apps und Programmen
	<i>UK-Hilfsmittel (elektronisch / nicht elektronisch)</i>	<i>fehlende UK-Hilfsmittel im häuslichen Umfeld, Wartezeiten in der Hilfsmittelversorgung, unpraktikable Anwendung elektr. Hilfsmittel (u.a. ältere Modelle)</i>	<i>Ausstattung / Versorgung mit adäquaten, internetfähigen Hilfsmitteln, Verleih von elektr. Hilfsmitteln durch die Schule, Hilfsmittelversorgung via Videokonferenz</i>
	<i>UK-Fachwissen</i>	<i>fehlendes UK-Fachwissen seitens der päd. Fachkräfte und Personen des häusl. Umfeldes</i>	<i>UK-Fortbildungen der päd. Fachkräfte sowie der Personen des häusl. Umfeldes, Bereitstellung von Informationsmaterial</i>
	<i>Wissen zur Gestaltung von Distanzunterricht</i>	<i>fehlendes Wissen zur Gestaltung von Distanzunterricht mittels UK, fehlendes digitales UK-Material</i>	<i>Austausch mit Kolleg:innen / Schulen, Projektgruppen zur Digitalisierung von Unterrichtsmaterial oder zu UK, Bereitstellung von UK-Materialien über Schul-Cloud und Padlets</i>
Gemeinschaftliche Dimension	Kontakt und Kommunikation mit häuslichem Umfeld	fehlender Kontakt und unzureichender Austausch, Sprachbarrieren (Mehrsprachigkeit)	Austausch und Vernetzung mit dem häuslichen Umfeld, Einbindung als Co-Teacher:innen, ggf. Einbezug von Dolmetscher:innen
	<i>Beziehungspflege zu den Schüler:innen mit UK-Bedarf</i>	<i>fehlende körperliche Nähe, erschwertes Modelling</i>	<i>Aufrechterhaltung der Beziehung durch Kontaktpflege (digital/analog), Notwendigkeit von Kontinuität, ggf. Einbezug der Schulbegleiter:innen</i>
	flexible Anpassung von Unterrichtsangeboten / Lernumgebungen	fehlende Einblicke in Arbeitsweisen der Schüler:innen, reduzierte Möglichkeit der umgehenden Rückmeldung bzw. der Reaktion auf individuelle Bedürfnisse	Rückmeldung durch das häusliche Umfeld, <i>intensive Vorbereitung und Aufbereitung, Arbeitsteilung im Klassenteam,</i>

			Einbezug von Schulbegleiter:innen
	<i>Erfahrung mit und Anwendung von UK seitens des häuslichen Umfeldes</i>	<i>mangelnde Erfahrung und Anwendungsideen von Formen der UK seitens der Personen des häuslichen Umfeldes; Nicht-Nutzung vorhandener Hilfsmittel zuhause</i>	<i>Anleitungen zum Einsatz von UK-Hilfsmitteln für Personen des häuslichen Umfeldes seitens der Lehrkräfte (z.B. zu Modelling, Partner:innenstrategien, Spiele)</i>
individuelle Dimension	<i>Kompetenzen der Schüler:innen mit UK-Bedarf (z.B. Kommunikation, Konzentration, Motivation, Medienkompetenz)</i>	<i>eingeschränkte Aufmerksamkeit und Motivation von Schüler:innen</i>	<i>Notwendigkeit der 1:1 Begleitung, Einzelunterricht, kürzere Lernphasen, Belohnungssysteme (z.B. Urkunden)</i>
	<i>individuelle Lernwege</i>	<i>digitales Lernen mittels Videokonferenzen für einige Schüler:innen mit UK-Bedarf nicht zielführend (u.a. bei Autismus-Spektrum-Störung)</i>	<i>alternative, analoge Lernangebote (z.B. Materialboxen, mehr-Sinn®-Geschichten)</i>
	<i>individuelles multimodales Kommunikationssystem</i>	<i>Schüler:innen nutzen UK zuhause nicht</i>	<i>individuelles multimodales Kommunikationssystem durch Berücksichtigung der Zugangsfaktoren</i>
	<i>UK-Förderung</i>	<i>reduzierte unterrichtsimmanente UK-Förderung durch verkürzte synchrone Unterrichtszeiten</i>	<i>Einzelunterricht, Anleitung des häusl. Umfeldes</i>

Tab. 1: Barrieren und Gelingensbedingungen für den Distanzunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von Schüler:innen mit *UK-Bedarf* (kursiv) (angelehnt an Bürger, 2021, S. 70–78; Schlichting, 2021, S. 60–78)

7. Diskussion und Ideen für die Praxis

Wie in den bereits vorliegenden Studien zum Distanzunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bestätigt sich grundlegend, dass Lehrkräfte im Distanzunterricht vielfältige Varianten asynchronen und synchronen Lernens einsetzten und dabei auf verschiedene analoge und digitale Materialien und Medien zurückgriffen (Ratz et al., 2020, S. 7ff.; Ziemen et al., 2021, S. 73). Die Ergebnisse belegen, dass dies unter Orientierung an den zentralen Unterrichtsprinzipien des Unterrichts im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wie sinnlich-wahrnehmbare Bildungsangebote (z.B. haptische Materialboxen), der Handlungsorientierung und Lebenspraxis erfolgte (auch Ratz et al., 2020, S. 9), wenn auch die Umsetzung teilweise herausfordernd war (auch Siegemund et al., 2021, S. 230; Ziemen et al., 2021, S. 230). Die Ergebnisse weisen mit einem spezifischen Fokus auf UK darauf hin, dass sich die Gestaltung von Distanzunterricht bei Schüler:innen mit UK-Bedarf aufgrund ihrer komplexen kommuni-

kativen Bedürfnisse als vielschichtiger erweist als bei anderen Schüler:innen des Förderschwerpunkts allgemein. Die bereits durch digitale Medien veränderte Kommunikation im unterrichtlichen Geschehen des Distanzunterrichts muss hinsichtlich ihrer Adaption an die UK-Bedarfe in den Blick genommen werden. [30]

7.1. Gesellschaftliche Dimension

In der *gesellschaftlichen Dimension* zeigte sich eine umfassende strukturelle Anforderung an Lehrkräfte und Unterstützungspersonen des häuslichen Umfeldes. Zuhause nicht verfügbare UK-Hilfsmittel und Materialien mussten bereitgestellt bzw. (digital) beantragt und an digitale Gegebenheiten angepasst werden. Personen im häuslichen Umfeld sowie pädagogische Fachkräfte mussten mit Wissen zur gezielten UK-Unterstützung versorgt werden. Die auch in Präsenzzeiten notwendige Aufgabe von pädagogischen Fachpersonen zur gezielten UK-Unterstützung (Braun & Baunach, 2018, S. 162) gewann durch die Angewiesenheit der Schüler:innen mit UK-Bedarf auf Begleitung im Distanzunterricht durch Personen des häuslichen Umfeldes an Bedeutung. So mussten Lehrkräfte nicht nur Material für Schüler:innen, sondern darüber hinaus Anleitungsmaterial für Unterstützungspersonen im häuslichen Umfeld sowie Kolleg:innen entwickeln und (digital) bereitstellen (Bürger, 2021, S. 93). Eigenes Wissen zur Gestaltung des Distanzunterrichts mittels UK war jedoch nicht vorhanden und musste über Austausch und Netzwerkarbeit erworben werden bei gleichzeitig fehlenden schulischen Strukturvorgaben, Konzepten (Schlichting, 2021, S. 60f.) und mangelnder technischer Ausstattung von Fachpersonal, Begleitpersonen und Schüler:innen (siehe auch Kapitel 4). Lösungsansätze zeigten sich in der Einrichtung von Projektgruppen zur Medienarbeit und zur Digitalisierung von Materialien sowie in der Organisation in fachbezogenen Gruppen zum Wissens- und Materialaustausch. Darüber hinaus wurde deutlich, dass spezifische Konzepte für den Distanzunterricht entwickelt werden sollten (siehe Kapitel 4), um die Teilhabe der Schüler:innen an Bildungsangeboten sicherzustellen. [31]

7.2. Gemeinschaftliche Dimension

In der *gemeinschaftlichen Dimension* erwies sich auch in dieser Studie der Aspekt der Kooperation und Kommunikation mit dem häuslichen Umfeld als ebenso zentral wie herausfordernd (siehe auch Siegemund et al., 2021, S. 230; Ziemen et al., 2021, S. 72f.), um Partizipation am Distanzunterricht auch für Schüler:innen mit UK-Bedarf zu ermöglichen. Während in der vorliegenden Studie von seltener E-Mail-Kommunikation berichtet wurde, bestätigte sich hingegen der gängige Kommunikationsweg über Telefon und postalische Aufgabenübermittlung u.a. bei Ratz (2020, S. 8). Eine besondere Barriere zeigte sich auch in dieser Studie in der fehlenden körperlichen Nähe bzw. dem fehlenden persönlichen Kontakt im unterrichtlichen Geschehen, die maßgebliche Auswirkungen auf die Kommunikations- und Beziehungsgestaltung im Kontext von UK hat. Nicht nur musste unterrichtsimmanente Kommunikationsunterstützung (wie Modelling) auf neuen Wegen realisiert werden, auch konnten gängige Handlungsweisen wie die flexible Anpassung von Unterrichtsangeboten an die individuellen Bedürfnisse nur eingeschränkt umgesetzt werden. Die aufwändige Vorbereitung sowie die Anleitung von Personen des häuslichen Umfeldes in der Anwendung von UK-Materialien erwiesen sich als Spezifikum für die Partizipation von Schüler:innen mit UK-Bedarf (auch Bünk et al., 2021, S. 40; Herberich & Becker, 2021, S. 22f.; siehe Kapitel 4). Dem Einsatz der Schulbegleiter:innen kam hier eine eklatant bedeutsame Rolle zu. Diese könnten unter den vorgegebenen Hygienebestimmungen als Unterstützung im häuslichen Umfeld eingesetzt werden (Bürger, 2021, S. 93; Schlichting, 2021, S. 75; auch Bünk et al., 2021, S. 40). Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass sich pandemiebedingt die Ziele von Unterricht verschieben. Im Präsenzunterricht steht vor allem das Ziel im Vordergrund, die Schüler:innen auf ein möglichst selbstbestimmtes Leben vorzubereiten. Im Distanzunterricht stehen Ziele wie Partizipation und Gemeinschaftsgefühl im Vordergrund, vor allem für Schüler:innen mit UK-Bedarf (Bürger, 2021, S. 80; Schlichting, 2021, S. 156). Damit einher geht die in Kapitel 4 bereits erwähnte Problematik der Verschiebung der Schüler:in-Eltern-Lehrer:in-Konstellation. Diese konnte ebenso in der vorliegenden Studie festgestellt werden. [32]

7.3. Individuelle Dimension

Bezogen auf die *individuelle Dimension* lässt sich anhand der Ergebnisse feststellen, dass den individuellen Kommunikationskompetenzen der Schüler:innen mit UK-Bedarf in der Studie gemäß den Kompetenzstufen 1 bis 3 nach Weid-Goldschmidt (2015) begegnet wurde. Es bestätigte sich, dass ausschließlich digitale synchrone Lernformate für Schüler:innen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nur begrenzt ein angemessenes Bildungsangebot darstellen (auch Pirnbaum & Wieczorek, 2021, S. 451), denn Reizüberflutung durch sich schnell bewegende Bilder und verschiedene Gesichter werden als Überforderung angesehen, insbesondere bei Schüler:innen mit ASS (Bürger, 2021, S. 118; Schlichting, 2021, S. 167). Bestätigt werden konnte ebenso, dass handlungsorientierte Angebote kaum auf digitalem Weg möglich sind (auch Ziemer et al., 2021, S. 73). Es besteht die Notwendigkeit des Einsatzes von analogen Materialien oder Materialpaketen, welche die individuellen Kommunikationskompetenzen adressieren, um eine sinnvolle Verzahnung von digitalem und analogem Lernen zu erreichen (auch Bünk et al., 2021, S. 40). So wurde in der vorliegenden Studie explizit auf Material verwiesen, das den Bedarfen der Kompetenzstufen 1 und 2 nach Weid-Goldschmidt (2015) entspricht, wie beispielsweise Materialboxen oder mehr-Sinn®-Geschichten (Fornefeld, 2016). Weiterführend könnten neue Materialboxen mittels einer Adaption der Weltwissen-Vitrinen, wie es Pirnbaum & Wieczorek (2021) vorschlagen zum Einsatz kommen. Aber auch das Aufgreifen von bestehenden Ritualen und festen Strukturen in digitalen, synchronen Unterrichtsangeboten unterstützt die Partizipation von Schüler:innen mit präintentionalen und präsymbolischen Kommunikationskompetenzen (Bürger, 2021, S. 71; Schlichting, 2021, S. 64; auch Herberich & Becker, 2021, S. 21). Das wohl vielfältigste Angebot wurde für Zielgruppe 3 berichtet. Sowohl im synchronen Unterrichtssetting über Videokonferenzen als auch in asynchronen digitalen und analogen Angeboten findet sich eine große Vielzahl an kompetenzadäquaten Materialien, die auf anschaulicher bzw. symbolischer Ebene liegen (z.B. Gebärdenangebote, Einbindung von Bildsymbolen, Fotos, vorhandenen nicht-/elektronischen Kommunikationshilfen). Die Herausforderung für die Unterstützung von Personen dieser Kompetenzstufe zeigte sich in der erschwerten Anwendung von UK-spezifischen Partner:innenstrategien sowie in der reduzierten alltags- und unterrichtsimmanenten Förderung. Fortwährendes Modellieren und Einbeziehen vorhandener symbolischer Kommunikationsformen ist essentiell für eine erfolgreiche Anwendung derselben (auch Herberich & Becker, 2021, S. 20ff.; Willke, 2020, S. 217). Diese fehlende Unterstützungszeit wird von den Lehrkräften als kritisch angesehen (Bürger, 2021, S. 77f.; Schlichting, 2021, S. 68) und kann auch langfristig nachwirken. [33]

8. Limitationen

Die Befragung der Lehrkräfte hat einen ersten Einblick in den Distanzunterricht von Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf gegeben. Die Studie ist daher als explorativ zu werten. Sie hat an der Alltagswelt der Beforschten angeknüpft, allerdings wäre die Nähe zum Gegenstand durch eine Befragung der Schüler:innen selbst noch stärker gewesen (Schlichting, 2021, S. 98). Weiterhin sollte auch das häusliche Umfeld befragt werden. Für Folgestudien müsste dieser Aspekt berücksichtigt werden (Schlichting, 2021, S. 97). [34]

Zudem war die Variation der unterrichteten Jahrgangsstufen begrenzt (acht Befragte unterrichteten Unterstufen (Klassen 1-4), drei Befragte in der Mittelstufe (Klasse 5-7), eine Befragte eine Hauptstufe (Klasse 7-9)). Die getätigten Aussagen lassen sich also primär auf die Erfahrungen von Sonderpädagog:innen in der Primar- und Mittelstufe beziehen. Ob und wie sich die Aussagen in anderen Jahrgangsstufen unterscheiden, wäre in Folgestudien herauszufinden (Bürger, 2021, S. 91; Schlichting, 2021, S. 53). Ebenso könnten Sonderpädagog:innen aus weiteren Bundesländern befragt werden, um eine möglichst breite Variation der Bedingungsfelder sicherzustellen. Ferner erweist sich die Begrenzung auf den Förderschulkontext als Limitation. Von Interesse wäre es demnach Lehrkräften an inklusiven Grund- und weiterführenden Schulen zu befragen. [35]

Aufgrund der pandemischen Situation wurden die Interviews unter erschwerten Bedingungen online durchgeführt. Die Autorinnen wollten ferner aufgrund der Belastung durch den Distanz- und Wechselunterricht die Lehrkräfte nicht noch zusätzlich zeitlich beanspruchen. Daher wurde das Gütekriterium der kommunikativen Validierung (Mayring, 2016, S. 147) im Rahmen dieser Forschung nicht erfüllt. Es müsste aber in Folgestudien berücksichtigt werden (Schlichting, 2021, S. 96). [36]

9. Fazit und Ausblick

In der Studie wurde der Frage nachgegangen, wie sich der Distanzunterricht für Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf darstellt. Die Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gaben Auskunft über die Gestaltung des Distanzunterrichts und die damit einhergehenden Barrieren sowie mögliche Gelingensbedingungen. Diese wurden in Anlehnung an das Partizipationsmodell nach Beukelman & Light (2020, S. 109) und der Erweiterung durch Mischo (Mischo, 2019, S. 218f.) ausgewertet, so dass nun konkrete Hinweise bezogen auf die Dimensionen vorliegen. Diese können über bestehende Erfahrungsberichte hinaus für die Praxis eine Unterstützung sein, um in nachfolgenden Phasen des Distanzunterrichts handlungsfähig zu bleiben. Sie können aber auch einen ersten Ansatzpunkt für ein noch zu entwickelndes Konzept für Schulen darstellen, damit Distanzunterricht z.B. auch in der Situation von längerfristiger Krankheit und Rehabilitation gewinnbringend umgesetzt werden kann. Eine Frage, die in den Interviews nicht geklärt werden konnte, ist die Frage nach den grundsätzlichen Auswirkungen des Distanzunterrichts auf die Schüler:innen mit UK-Bedarf. Die Aussagen der Lehrkräfte erwiesen sich als sehr heterogen. Lehrkräfte führten im Einzelfall einerseits positive Aspekte an (z.B. die Intensivierung des Kontakts zum häuslichen Umfeld), sprachen andererseits aber auch von „katastrophalen Auswirkungen“ bezogen auf die UK-Nutzung und -Förderung einzelner Schüler:innen (Bürger, 2021, S. 77). Auch in der Studie von Siegemund (2021, S. 288) zeigte sich ein ähnlich uneindeutiges Bild bezogen auf die generell zu erwartenden Lernrückstände der Schüler:innen mit geistiger Behinderung. Interessant wäre daher, die tatsächlichen Auswirkungen auf die Schüler:innen mit UK-Bedarf durch den Distanzunterricht und die vielfach entfallene Unterrichts- und UK-Unterstützungszeit zu untersuchen. Schlussendlich kann festgehalten werden, dass sich der Distanzunterricht für Schüler:innen mit UK-Bedarf als äußerst komplex und sehr herausfordernd gestaltet. Dieser Aufgabe stellten sich die Lehrkräfte während den Phasen des Distanzunterrichts sehr spontan und auf kreative Weise im Kontext ihrer jeweiligen Handlungsmöglichkeiten. [37]

¹ Ein besonderer Dank gilt Hanna Bürger und Hannah Schlichting für die engagierte Durchführung der Studie und die Bereitstellung der Abschlussarbeiten mit den damit verbundenen Erkenntnissen. Des weiteren möchten wir allen an der Studie beteiligten Personen danken. Durch ihr Mitwirkung und Bereitschaft wurde die Studie erst möglich!

² Auch dieser Begriff wird sehr kontrovers diskutiert und erscheint als wenig spezifisch (z.B. Bernasconi & Böing, 2015, S. 17).

³ Modellierung als wichtige Partnerstrategie in der UK „bezeichnet die Nutzung der alternativen Kommunikationsform durch den Gesprächspartner“ (Willke, 2020, S. 218) bzw. die Gesprächspartnerin.

⁴ Ko-Konstruktion meint die Übersetzung, Erweiterung oder Interpretation getätigter Aussagen von Personen mit UK-Bedarf durch den Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin (Wachsmuth, 2020, S. 105).

⁵ Zur besseren Lesbarkeit lautet die Bezeichnung im Folgenden: Schüler:innen mit UK-Bedarf. Die Ausführungen beziehen sich im weiteren auf Schüler:innen mit geistiger Behinderung, die im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschult werden.

⁶ Einfach-Taster mit Sprachausgabe, auf welchem mehrere Nachrichten nacheinander aufgenommen und durch wiederholtes Drücken des Tasters abgerufen werden können.

⁷ Deutsche Symbolsammlung grafischer Symbole: METACOM Symbole ©Annette Kitzinger unter www.metacom-symbole.de

⁸ Dies könnte auf sogenannte mehr-Sinn®-Geschichten (Fornfeld, 2016) hinweisen.

- ⁹ Tasterbetriebenes Zeigergerät, bei welchem mittels eines Tasters ein rotierender Zeiger nach dem Zufallsprinzip auf einer beliebig eingesetzten Oberfläche gestoppt wird. Auf diese Weise ist z.B. Würfeln von Farben, Zahlen auch bei motorischen Beeinträchtigungen möglich.
- ¹⁰ Basierend auf der Kommunikationsapp MetaTalk, die über eine vorgefertigte Vokabelstrategie verfügt.
- ¹¹ Vorlesestift mit Aufnahme- und Wiedergabefunktion.
- ¹² Kommunikationsapp zur freien Programmierung von Kommunikationsoberflächen.
- ¹³ Digitale Pinnwand zur Ablage von Texten, Bildern, Videos, Links, Sprachaufnahmen o.ä.

Literatur

- Baumann, D. (2021). Kommunikative Kompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A.-M. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)* (S. 89–116). Bielefeld: Athena wbv.
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A.-M. & Wagner, M. (Hrsg.). (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)*. Bielefeld: Athena wbv.
- Bernasconi, T. (2017). Anteil und schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(4), 309–324. doi: [10.2378/vhn2017.art36d](https://doi.org/10.2378/vhn2017.art36d)
- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs* (5. Aufl.). Sydney: Paul H. Brookes.
- Boenisch, J. (2021). Tele-UK als Herausforderung und Chance. Evaluationsergebnisse von der Tele-UK-Konferenz 2021. *Unterstützte Kommunikation*, 26(2), 14–19.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-19416-5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5)
- Bosse, I. (2012). Medienbildung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – in Universität und Schule. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* (9. Aufl., S. 431–453). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-94219-3_19](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_19)
- Braun, U. (2020). Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland – eine systematische Einführung. In J. Boenisch & S. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 19–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Braun, U. & Baunach, M. (2018). Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (5., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 151–165). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bünk, M., Heyd, S. & Kohnen, M. (2021). Lernen auf Distanz mit Primarstufenschüler:innen einer Förderschule Geistige Entwicklung. *Unterstützte Kommunikation*, 26(2), 36–41.
- Bürger, H. (2021). *Distanzunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bei Schüler:innen mit UK-Bedarf. Möglichkeiten und Herausforderungen der Unterrichtsgestaltung auf Distanz aus Lehrer:innenperspektive*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Köln: Universität zu Köln.
- Erdélyi, A. & Thümmel, I. (2015). Hilf mir, es (selbst) zu tun! Neue forschungsbasierte Konzepte in der UK-Fortbildung. *Forschung Sprache*, 3(1), 52–67.
- Erdélyi, A. & Thümmel, I. (2019). Kommunikation II: Zum Stand der Implementation von Unterstützter Kommunikation an Schulen. In H. Schäfer, S. Bauernschmitt, A. Beetz, D.-M. Behle & A. Fröhlich (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 423–432). Weinheim: Beltz.

- Fornefeld, B. (2008). Menschen mit Komplexer Behinderung – Klärung des Begriffs. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 50–81). München: Reinhardt. doi: [10.25656/01:19465](https://doi.org/10.25656/01:19465)
- Fornefeld, B. (2016). *mehr → Sinn@ Geschichten. Erzählen – Erleben – Verstehen. Konzeptband* (2., überarbeitete Aufl.). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-92076-4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4)
- Herberich, G. & Becker, C. (2021). Modelling und Online-Unterricht. Ein Erfahrungsbericht. *Unterstützte Kommunikation*, 26(2), 20–23.
- Hessisches Kultusministerium. (2013). *Richtlinien für Unterricht und Erziehung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-09/richtlinien_foerderschwerpunkt_geistige_entwicklung.pdf
- Huber, S., Günther, P., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. et al. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830942160](https://doi.org/10.31244/9783830942160)
- Keeley, C., Stommel, T. & Geuting, J. (2021). Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung: Annäherung an ein Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(5), 249–258.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2017/2018*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2017.pdf
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, D. Jahn, H.-J. Lauth & Pickel, G. (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-91826-6_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23)
- Mischo, S. (2019). Partizipationschancen und Partizipationshandeln von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. In K. Ling & I. Niediek (Hrsg.), *UK im Blick. Perspektiven auf Theorien und Praxisfelder in der Unterstützten Kommunikation* (S. 217–230). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Pirnbaum, J. & Wiczorek, M. (2021). Die Dinge der Welt daheim - Homeschooling und schwere Behinderung. Adaption der „Weltwissen-Vitrinen“ nach Donata Elschenbroich für den Fernunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(9), 451–461.
- Ratz, C. & Dworschak, W. (2021). Studiendesign. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A.-M. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)* (S. 11–33). Bielefeld: Athena wbv.
- Ratz, C., Reuter, C., Schwab, J., Siegemund-Johannsen, S., Schenk, C., Ullrich, M. et al. (2020). Bildungsrealität in Zeiten geschlossener Schulgebäude. Befragungsergebnisse aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Spuren*, 4, 4–13.
- Römisch, K. (2020). Teilhabe von Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen als Maßstab gelingender Inklusion. In H. Greving, C. Reichenbach & M. Wendler (Hrsg.), *Inklusion in der Heilpädagogik. Diskurse, Leitideen, Handlungskonzepte* (S. 75–84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlichting, H. (2021). *Partizipation von Schüler*innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf im Distanzunterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Köln: Universität zu Köln.

- Schratz, M. (2020). Verrückte Klassenzimmer als Geburtsstätten für Neues? Lehren & Lernen. *Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 46(5), 34–38.
- Schwarzenberg, E., Melzer, C. & Penczek, S. (2016). Peer Interaktion mit einem Schüler mit Komplexer Beeinträchtigung in einer inklusiven Klasse. *Teilhabe*, 55(1), 17–23.
- Siegemund, S., Reuter, C., Schenk, C., Schwab, J., Ullrich, M., Wieser, L. et al. (2021). Schulschließungen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung während der Pandemie: Situation und Chancen aus Sicht der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(5), 222–235.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2019). *Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. LehrplanPLUS Förderschule*. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/119/LehrplanPLUS%20F%C3%B6rderschule%20-%20F%C3%B6rderschwerpunkt%20geistige%20Entwicklung%20-%20Juni%202019.pdf>
- Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010). *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder*. Paderborn: Schöningh.
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(2), 1–37. doi: 10.21243/mi-02-20-24
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule* (3., aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Tetzchner, S. von & Martinsen H. (2000). *Einführung in Unterstützte Kommunikation*. Heidelberg: Edition S.
- Thümmel, I. (2011). Kommunikationsförderung durch Unterstützte Kommunikation (UK) bei kaum- und nichtsprechenden Schülern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse einer landesweiten Studie zu Bedarfen und Ressourcen an niedersächsischen Bildungseinrichtungen sowie Effekten der Förderung durch UK. *Heilpädagogische Forschung*, 27(3), 160–172.
- Wachsmuth, S. (2006). *Kommunikative Begegnungen. Aufbau und Erhalt sozialer Nähe durch Dialoge mit Unterstützter Kommunikation*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Wachsmuth, S. (2020). Besonderheiten im kommunikativen Verhalten. In J. Boenisch & S. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 101–107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weid-Goldschmidt, B. (2015). *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen - Unterstützung gestalten* (2. Aufl.). Karlsruhe: von Loeper.
- Wilken, E. (2021). Kommunikation und Teilhabe. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (6. Aufl., S. 7–17). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willke, M. (2020). Partnerstrategien in der UK. In J. Boenisch & S. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 217–223). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziemen, K., Kupitz, C., Lux, H., Mischo, S., Müller, L., Schwarzenberg, P. et al. (2021). Spannungsverhältnisse im Distanzunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. *Menschen*, 44(3/4), 69–75.

Kontakt

Eileen Schwarzenberg, Universität Bremen, Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Postfach 330 440, 28334 Bremen
E-Mail: eileen.schwarzenberg@uni-bremen.de

Zitation

Schwarzenberg, E. & Mischo, S. (2022). Distanzunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung für Schüler:innen mit Bedarf an Unterstützter Kommunikation – Erhebung der Lehrer:innenperspektive. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 4(1), doi: 10.21248/Qfl.85

Eingereicht: 31. Oktober 2021

Veröffentlicht: 26. Juli 2022



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.