Inhaltsverzeichnis

Seite

Einleitung 5

1. Kommunikation 7

1.1 Begriffsklärung ‚Kommunikation' 7

1.2 Begriffsklärung ‚Unterstützte Kommunikation' 8

1.3 Funktionen der Kommunikation und der Sprache 8

1.4 Kommunikationsentwicklung 9

1.5 Ziele der Unterstützten Kommunikation 12

1.6 Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation 12

1.7 Allgemeine Chancen von Unterstützter Kommunikation 13

1.8 Zu beachtende Aspekte bei der Kommunikationsförderung und Grenzen von Unterstützter Kommunikation 16

1.8.1 Nutzung verschiedener Kommunikationsformen 16

1.8.2 Bedingungen für den häufigen, eigenaktiven und erfolgreichen Einsatz von Unterstützter Kommunikation in allen Lebenssituationen 17

1.8.3 Unterschiede zwischen lautsprechenden und unterstützt kommunizierenden Personen sowie deren Einfluss auf das Gespräch 23

1.8.4 Zusammenfassung von Punkt 1.8.1 – 1.8.3 25

1.9 Verhältnis zwischen Theorie und Praxis bei Unterstützter Kommunikation 26

2. Beschreibung der Kommunikationsformen mit ihren Vor- und Nachteilen sowie den erforderlichen Kompetenzen 26

2.1 Körpereigene Kommunikationsformen 27

2.1.1 Atmung, Pulsfrequenz und Muskeltonus 27

2.1.2 Körperhaltung, Mimik, Gestik, Blicke, Augen-, Kopf- und andere Körperbewegungen 27

2.1.3 Unartikulierte Laute 28

2.1.4 Lautsprache 28

2.1.5 Gebärden 29

2.1.6 Individuelle Gebärden bzw. eigene Bewegungen/ Gesten mit vereinbarter Bedeutung 31

2.1.7 Vor- und Nachteile körpereigener Kommunikationsformen 32

2.2 Kommunikation mit Hilfsmitteln 33

2.3 Nichtelektronische Kommunikationshilfen 38

2.3.1 Reale Gegenstände oder Miniaturausgaben von realen Gegenständen 38

2.3.2 Verschiedene nichtelektronische Kommunikationshilfen mit Bildern, Fotos, Piktogrammen oder Schrift 38

2.3.3 Vor- und Nachteile der nichtelektronischen Kommunikationshilfen 39

2.4 Spezielle nichtelektronische Kommunikationsformen 41

2.4.1 Pecs (Picture Exchange Communikation System) 41

2.4.2 Teach (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) 42

2.4.3 Gestützte Kommunikation (Facilitated Communication) 43

2.5 Elektronische Kommunikationshilfen 44

2.5.1 Einfache elektronische Hilfsmittel 46

2.5.1.1 PowerLink 46

2.5.1.2 Verschiedene Schalter und Tastaturen zur Bedienung von elektronischen Geräten 46

2.5.1.3 Batterieunterbrecher 47

2.5.1.4 Vor- und Nachteile einfacher elektronischer Hilfsmittel 48

2.5.2 Einfache Kommunikationshilfen ohne Display oder mit statischem Display 48

2.5.2.1 Einfache Kommunikationshilfen ohne Display 48

2.5.2.2 Vor- und Nachteile der einfachen Kommunikationshilfen ohne Display 50

2.5.2.3 Einfache Kommunikationshilfen mit statischem Display 50

2.5.2.4 Vor- und Nachteile der einfachen Kommunikationshilfen mit statischem Display 53

2.5.2.5 Komplexere Kommunikationshilfen mit dynamischen Display 54

2.5.2.6 Vor- und Nachteile der komplexeren elektronischen Kommunikationshilfen mit dynamischem Display 57

2.5.3 Allgemeine Vor- und Nachteile elektronischer Kommunikationshilfen 58

2.2.4 Beispiele für Zubehör elektronischer Hilfen – Boardmaker und Multitext 60

2.6 Schlussbemerkungen 60

3. Einsatz von Unterstützter Kommunikation in der Schule 61

3.1 Argumente für den Einsatz von Unterstützter Kommunikation in der Schule 61

3.2 Wie man mit Unterstützter Kommunikation beginnen kann – das Partizipationsmodell 62

3.3 Beispiele für den Einsatz von Unterstützter Kommunikation in verschiedenen Lebenssituationen 64
3.3.1 Morgenkreis 64
3.3.2 Mahlzeiten 66
3.3.3 Botengänge 66

4. Beschreibung und Erläuterung des methodischen Vorgehens 67

4.1 Beschreibung der Fragestellung 67

4.2 Bisherige Forschungsergebnisse 67

4.3 Begründung des ausgewählten Befragungsverfahren 68

4.4 Beschreibung und Begründung der ausgewählten Fragen 68

5. Die Befragung an drei ausgewählten Körperbehindertenschulen in Baden-Württemberg 78

5.1 Beschreibung der drei ausgewählten Körperbehindertenschulen 78

5.2 Darstellung der Ergebnisse der Befragung und deren Interpretation 80

5.3 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Befragung 124

5.4 Reflexion des Fragebogens 126

6. Fazit 127

Literatur 129

Anhang 129

Einleitung

Das erste Axiom in Watzlawicks[1] Kommunikationstheorie lautet: „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Watzlawick ging davon aus, dass jedes Verhalten kommunikativ ist. Diese Annahme bedeutet, sobald zwei Menschen sich wahrnehmen können, kommunizieren sie auch miteinander, da jedes Verhalten kommunikativ ist. Außerdem kann man aus ihr schlussfolgern, dass jeder Mensch, auch Menschen mit Behinderung unabhängig vom Schweregrad, fähig sind zu kommunizieren. Dennoch dürfen die ggf. erschwerten Bedingungen der Kommunikation bei Menschen mit Behinderung nicht vergessen werden. Eine Kommunikation ohne oder mit schwer verstehbarer Lautsprache, sowie eventuell mit beeinträchtigten nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten aufgrund von Reflexen und/ oder einem abnormen Muskeltonus, die durch die (Körper-)Behinderung bestehen, können diese stark beeinflussen.

Nach Wieczorek (2004, 59) hat jeder Mensch das Bedürfnis, sich anderen Menschen mitzuteilen und sich mit ihnen auszutauschen. Daher ist die Frage, wie dieses Bedürfnis bei nicht- bzw. kaumsprechenden Menschen befriedigend umgesetzt werden kann. Durch die Gründung der deutschsprachigen Sektion von ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication) im Jahr 1990 bekam die Auseinandersetzung mit dieser Problematik auf wissenschaftlicher und politischer Ebene einen starken Entwicklungsschub.

Nach einer quantitativen Erhebung von Boenisch (2001/2002) beträgt die Gruppe der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in Körperbehindertenschulen in Baden-Württemberg 19,4 %. Das heißt, jeder fünfte körperbehinderte Schüler in Baden-Württemberg gehört zu dieser Personengruppe (vgl. Boenisch, 2003, 21). Das bedeutet, der Bereich der Kommunikation sollte hier eine besondere Berücksichtigung erfahren. In den Leitlinien zur schulischen Förderung von körperbehinderten Schülern wird die individuelle Förderung zu „eigenständiger und befriedigender Kommunikation“ (Leitlinien zur schulischen Förderung, S. 19) als vorrangiges Ziel benannt. Die Förderung der Kommunikation soll dabei in den Unterricht integriert werden, ggf. kann auch Einzelförderung stattfinden. Wichtig sei, dass der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler in alltäglichen Situationen kommunizieren kann (vgl. Leitlinien zur schulischen Förderung, 19 f). Das heißt der kommunikative Bereich wird in den schulischen Leitlinien berücksichtigt.

Die Absicht dieser wissenschaftlichen Hausarbeit ist es, exemplarisch an drei ausgewählten Schulen zu erfragen, mit welchen Kommunikationsformen nicht- bzw. kaumsprechende Schüler in verschiedenen Situationen kommunizieren und inwieweit Unterstützte Kommunikationsformen (UK) dabei vorhanden sind. Dazu soll eine quantitative Befragung mit Hilfe eines Fragebogens erfolgen.

Die folgende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen gelegt. Das heißt, zuerst findet eine Begriffsklärung zur Kommunikation und Unterstützten Kommunikation statt. In diesem Zusammenhang sollen auch die Zielgruppe und das Ziel der

[1] 1921 – 2007, Kommunikationswissenschaftler, Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Soziologe, Philosoph und Autor.

kommunikativen Förderung sowie die Chancen verdeutlicht und zu beachtende Aspekte bei der Kommunikationsförderung und die Grenzen von UK erläutert werden. Im Weiteren werden die verschiedenen Kommunikationsformen und die dazugehörigen Kompetenzen, Vor- und Nachteile beschrieben. Der zweite Teil der wissenschaftlichen Arbeit handelt von der Praxis der kommunikativen Förderung an Körperbehindertenschulen. In dessen Rahmen folgt zuerst eine knappe Begründung des methodischen Vorgehens und danach eine Darstellung sowie Begründung der Fragen. Anschließend werden die Ergebnisse des Fragebogens beschrieben und interpretiert sowie die Verständlichkeit der formulierten Fragen des Fragebogens reflektiert. Zum Schluss wird im Fazit eine Verbindung zwischen dem theoretischen und empirischen Teil der Arbeit hergestellt, und offen bleibende Fragen werden benannt.

1. Kommunikation

1.1 Begriffsklärung 'Kommunikation'

Kommunikation (lat.: communicare) bedeutet „sich jemandem verständlich machen. Dies ist sowohl über verbale als auch nonverbale Kommunikation möglich“ (von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 12.008.001). „Mit Kommunikation bezeichnen wir alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, mit denen wir mit anderen Menschen bewusst oder unbewusst in Beziehung treten. Kommunikation umfasst deshalb viel mehr als nur die verbale Sprache.“ (Wilken 2002, 4). Diese Definitionen über Kommunikation machen - wie auch Watzlawicks erstes Axiom seiner Kommunikationstheorie - deutlich, dass Kommunikation nicht auf die verbale Sprache beschränkt ist. Mit Sprache bezeichnet man ein differenziertes Symbolsystem, das auf festgelegten Symbolen beruht und durch Wörter, Gebärden oder optische Zeichen dargestellt wird. Es ermöglicht, Dinge, Handlungen, Beziehungen, zeitliche Ordnungen und Abfolgen zu repräsentieren sowie Mitteilungen unabhängig des Kontextes zu machen, Fragen zu stellen oder über Handlungen zu reflektieren. Das heißt, die Sprache stellt eine Abstraktion der Realität dar. Die jeweilige Sprache beinhaltet ein Regelsystem, nach dem die einzelnen Symbole miteinander verknüpft werden und auf diese Weise immer wieder neue und komplexe Aussagen ermöglichen (vgl. Wilken 2006, 5). Das Sprechen ist demnach die Produktion der Sprache. Die Sprache kann in verschiedenen Sinnenskanälen wahrgenommen und produziert werden. „Die Lautsprache wird vokal produziert und auditiv wahrgenommen, die Schriftsprache wird grafisch-motorisch (zweidimensional) erzeugt und visuell aufgenommen, die Gebärdensprache der Gehörlosen wird räumlich-motorisch (dreidimensional) und mimisch dargestellt und visuell wahrgenommen, das Bliss-Symbolsystem wird visuell-grafisch dargestellt und visuell wahrgenommen“ (Lage 2006, 27). Das bedeutet, Sprache bezieht sich nicht nur auf die Laut- oder Schriftsprache, sondern ebenso auf die Kommunikation mit Gebärden, nichtelektronischen und elektronischen Hilfsmitteln. Kommunikation nicht mit Hilfe der Sprache, das heißt nonverbal, beinhaltet beispielsweise die Atmung, Mimik und jegliche Körperbewegungen. Demnach kann Kommunikation mit Hilfe körpereigener Formen, das heißt mit allen Kommunikationsmöglichkeiten, die mit dem eigenen Körper realisiert werden können, oder auch hilfsmittelunterstützt, das heißt mit externen Kommunikationshilfen, statt finden. Die körpereigenen Kommunikationsformen kann man in nonverbale und verbale Formen gliedern. Zu den nonverbalen Formen gehören die Atmung, Puls, Muskeltonus, Mimik, Körperhaltung, Augen-, Kopf und Körperbewegungen sowie Gestik. Die körpereigene verbale Kommunikation umfasst unartikulierte Laute, die Lautsprache und Gebärden. Die hilfsmittelunterstützte Kommunikation beinhaltet die nicht-elektronischen und die elektronischen Möglichkeiten, die auf zweidimensionalen Symbolen mit verschiedenen Abstraktionsgraden beruhen, das bedeutet zum Beispiel auf Bildern, Piktogrammen oder der Schriftsprache (vgl. Kirsten 2005, 16 ff).

Menschliche Kommunikation ist in der Regel immer multimodal, das bedeutet, es werden

verschiedene Kommunikationsformen parallel nebeneinander verwendet, zum Beispiel Lautsprache, Gestik und Mimik. Mit multimodaler Kommunikation kann deutlich mehr mitgeteilt werden, da sie differenziertere und genauere Ausdrucksmöglichkeiten bietet. Je nach Situation wird eine Kommunikationsform gegenüber anderen bevorzugt bzw. mehr benutzt. Die Interpretation der unterschiedlichen Kommunikationsformen ist stark an die jeweilige Situation und die Kommunikationskultur einer Gruppe gebunden; das Kopfschütteln beispielsweise bedeutet in Deutschland ‚Nein', in Griechenland ‚Ja' (vgl. Wilken 2006, 4 und 72).

1.2 Begriffsklärung 'Unterstützte Kommunikation'

Der Begriff „Unterstützte Kommunikation" (im Folgenden UK) leitet sich von der internationalen Bezeichnung „Augmentative (ergänzende) and Alternative (alternative) Communication" (AAC) ab und bedeutet, dass die Lautsprache durch körpereigene, nicht-elektronische und/oder elektronische Hilfen ergänzt oder ersetzt wird (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 17). Das heißt, neben den sofort erkennbaren UK-Formen wie Gebärden und den (nicht)elektronischen Hilfen können auch die anderen nonverbalen körpereigenen Formen wie Mimik und Gestik als unterstützte Kommunikationsformen verstanden werden, wenn diese durch die fehlende bzw. schwer verständliche Lautsprache einen eigenen Stellenwert in der Kommunikation haben. Dabei liegt UK die Annahme zugrunde, dass jeder Mensch das Bedürfnis hat, sich mitzuteilen, mit anderen in Kontakt zu treten, Situationen zu beeinflussen und zu kontrollieren. Außerdem geht sie davon aus, dass jeder Mensch die Fähigkeit besitzt, sich konstruktiv weiter zu entwickeln (vgl. Kristen 2005, 16 ff).

1.3 Funktion der Kommunikation und der Sprache

Es können unterschiedliche Absichten zur Kommunikation führen. Durch Kommunikation kann ein Mensch auf sich aufmerksam machen, seine eigenen Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle, Ansichten oder Interessen ausdrücken sowie ggf. andere Menschen in ihrem Verhalten beeinflussen, um seine Vorstellungen zu erreichen. Außerdem können Informationen ausgetauscht, Fragen gestellt, Erlebnisse erzählt oder Situationen kommentiert werden. Ein wichtiger Aspekt der Kommunikation ist der soziale Kontakt zu anderen Menschen, der Austausch und das gemeinsame Erleben, durch welches eine Beziehung aufgebaut oder erweitert werden kann (vgl. Wieczorek 2004, 57 ff). Des Weiteren ermöglicht die Sprache das Lernen. Mit Hilfe der Sprache zeigen und erklären Erwachsene Kindern die Welt, und die Kinder lernen die sozialen Strukturen sowie gesellschaftliche Normen kennen. Außerdem ist die Sprache relevant für verschiedene kognitive Leistungen wie das Vergleichen, Bewerten, Erinnern und Kategorisieren. Das bedeutet, die Sprache bietet einen Zugang zur Lebenswelt und deren Gestaltung bzw. Veränderung (vgl. Lage 2006, 40 ff). Da die Sprache nicht nur die Lautsprache beinhaltet, können diese Kompetenzen auch von nicht- bzw. kaumsprechenden Menschen entwickelt werden.

1.4 Kommunikationsentwicklung

Kommunikation wird durch verschiedene Situationen gelernt, in denen man selbst etwas bestimmen und erreichen kann. Das heißt, die sozialen Erfahrungen und Situationen spielen eine wichtige Rolle. Die Situationen müssen für den Einzelnen bedeutsam sowie das Ziel relevant und sinnvoll sein (vgl. Boenisch 2003, 99). Wieczorek sieht die Beziehungsqualität zudem als Grund für den Wunsch an, überhaupt kommunizieren und eine Sprache lernen zu wollen. Der stärkste Grund für Kommunikation sei das gemeinsame Erleben und (Mit-)Teilen von Gefühlen. (Wieczorek 2004, 57 ff.) Wichtige individuelle Grundlagen der Kommunikation sind die sensorischen Fähigkeiten, aber auch die kinästhetische, propriozeptive und vestibuläre Wahrnehmung sowie die Kommunikationsstrategien, zum Beispiel das abwechselnde Handeln oder der Kommunikationsabstand, die in sozialen Beziehungen erworben werden (vgl. Wilken 2006, 5). Bei Kindern mit angeborenen motorischen Beeinträchtigungen ist die Kommunikationsentwicklung besonderen Schwierigkeiten unterworfen. Um dies zu verdeutlichen, werde ich die Stufen der Kommunikationsentwicklung nach Wilken (2006, 11 ff.) beschreiben und die möglichen Problemlagen motorisch eingeschränkter Kinder dabei aufzeigen. Im Anschluss daran werde ich erläutern, welche spezifischen Aspekte außer der aktiven Sprache beeinträchtigt sein können, und Schlussfolgerungen zu UK ziehen.

Ein Kind verfügt von Geburt an über vielfältige kommunikative Mittel, auf welche die Eltern intuitiv reagieren. Dabei ist das Verhalten des Säuglings zuerst ungezielt, die Eltern geben diesem durch ihre Interpretation eine Bedeutung und fördern auf diese Weise die Fähigkeit beim Kind, sich seiner Gefühle bewusst zu werden und zu entdecken, dass es mit seiner eigenen Aktivität etwas in seiner Umwelt erreichen kann. Der Säugling teilt sich stimmlich durch Schreien und durch Körpersignale, zum Beispiel die Körperspannung mit. Behinderungen des Kindes können die eigene Aktivität sowie die Interpretation seines Verhaltens erschweren. Dies kann die Weiterentwicklung zum gezielten Verhalten negativ beeinflussen, denn der Säugling lernt durch die Reaktionen seiner sozialen Umwelt, dass ein bestimmtes Verhalten seinerseits zu bestimmten Reaktionen bei anderen führt. Fehlt nun die Aktivität des Säuglings oder sind die Reaktionen der Bezugspersonen aufgrund der schwer lesbaren Mimik oder Gestik des Säuglings zu inkonstant bzw. nehmen diese die leisen Signale ihres behinderten Kindes nicht wahr, so wird das Lernen des Säuglings, selbst Abläufe beeinflussen und Reaktionen provozieren zu können, erschwert. Allerdings kann ein Kind laut Stern sich auch als Urheber einer Handlung fühlen, wenn es diese nicht selbst ausführt, aber mit seinem Willen begleitet (vgl. Wieczorek 2004, 56). Das heißt, auch ein Kind mit schwerster motorischer Beeinträchtigung kann die Erfahrung machen, etwas bewirken zu können.

Ein Kind, das anfängt gezielt zu handeln, hat gelernt, dass es selbst etwas bewirken kann und erlebt sein Handeln als bedeutsam und sinnvoll. Allerdings kann es auf dieser Stufe seine Aufmerksamkeit noch nicht auf zwei Ziele gleichzeitig richten. Das bedeutet, es ist ihm noch nicht

möglich, durch Blicke und ggf. Laute einer Person deutlich zu machen, dass es ein weit entferntes Spielzeug haben möchte (Triangulierung). Um gezielt handeln zu können, ist allerdings nicht nur das Wissen relevant, selbst etwas bewirken zu können, sondern auch die motorische Möglichkeit, die eigenen Ideen umzusetzen. Körperbehinderte Kinder sind in diesen Möglichkeiten, abhängig von ihrer Behinderung, motorisch zum Teil (sehr) eingeschränkt. Blicke und Handbewegungen können ggf. nicht oder nur hin und wieder willkürlich gesteuert werden. Die Artikulation von Lauten kann in der Verständlichkeit beeinträchtigt sein oder ist gar nicht möglich.

Die oben erwähnte Triangulierung wird auf der nächsten Stufe, der partnerbezogenen Äußerungen, möglich. Nun kann sich das Kind an andere Personen wenden, die ihm bei der Erreichung seines Zieles helfen sollen. Das bedeutet, das Kind lernt, sich anderen Menschen mitzuteilen. Damit ein Kind bereit ist sich zu äußern, muss es die Erfahrung gemacht haben, dass es etwas bewirken kann und es sich somit lohnt (vgl. Wieczorek 2004, 55).

Wenn ein Kind Bewegungen und Laute nachmachen und mit kontextabhängiger Bedeutung verbinden kann, befindet es sich auf der Stufe der konventionellen Äußerungen. Hier lernt ein Kind Gesten oder Laute, die in einer Kultur üblich sind und festgelegte Bedeutungen haben. Das Kopfschütteln beispielsweise ist in Deutschland eine verneinende Geste, in Griechenland eine bejahende.

Auf der letzten Stufe, der symbolischen Kommunikation, wird zur Verständigung ein differenziertes Symbolsystem benutzt. Dazu gehören die Lautsprache, die Schriftsprache, die Gebärdensprache und die Sprache über visuelle Symbole. Nach Wieczorek (2004, 58) sind als Voraussetzung für die Sprache sinnbezogene Erfahrungen, um eine innere Vorstellung für das Symbol aufbauen zu können. Erst im nachfolgenden Schritt wird das Symbol verstanden und danach erst aktiv benutzt. Die Bedeutung der Symbole wird in Interaktion vereinbart. Daher können die Bedeutungen wachsen und sich verändern.

Die Stufen der partnerbezogenen Äußerungen, der konventionellen Äußerungen und der symbolischen Kommunikation sind neben den kognitiven Voraussetzungen wiederum stark von den motorischen Möglichkeiten geprägt. Kinder, die aufgrund ihrer Behinderung ihre Bewegungen nicht gezielt steuern können, haben ggf. Schwierigkeiten, sich direkt an andere Menschen zu wenden und ihnen mit Körperbewegungen oder Lauten etwas mitzuteilen. Die Nachahmung von Lauten oder Bewegungen ist bei einer fehlenden gezielten motorischen Bewegungssteuerung ebenfalls erschwert bis nicht möglich. Das bedeutet, die motorische Beeinträchtigung ist häufig mit (vielen) frustrierenden Misserfolgserfahrungen verbunden. Ein Kind, das sich sehr bemüht und anstrengt, aber oft missverstanden wird oder aufgrund seiner Bemühungen in Reflexen oder in einer starken Spastik landet, kann dies schon früh zur Passivität führen.

Die meisten Kinder lernen diese Stufen in der gleichen Reihenfolge. Die früheren kommunikativen Verhaltensweisen werden dabei nicht durch neue ersetzt, sondern jeweils erweitert. Auch Kinder mit Beeinträchtigungen in ihren Verständigungsfähigkeiten gehen diesen Entwicklungsweg. Dennoch kann die Entwicklung der Kommunikation durch die Behinderung oder Erkrankung

erschwert und deshalb verzögert sein. Die Diagnose des Entwicklungsstandes der Kommunikation hilft zu erkennen, wo und wie eine Förderung ansetzen kann (vgl. Wilken 2006, 11 ff).

Neben dem Erwerb der Sprache entwickeln sich auch kommunikative Kompetenzen und Strategien, wie die Fähigkeit ein Gespräch anzufangen, aufrecht zu erhalten und zu beenden; zu erkennen, wann eine Äußerung von einem selbst gefordert ist, sowie angepasst an verschiedene Kommunikationssituationen und Gesprächspartner zu kommunizieren. Bei fehlendem kommunikativem Handeln werden diese Kompetenzen und Strategien nicht benötigt und daher oft nicht aufgebaut (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.008.001).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nicht- bzw. kaumsprechende Kinder mit einer motorischen Beeinträchtigung es deutlich schwerer haben, ihr Handeln als wirkungsvoll zu erleben, damit ein Ursache – Wirkungs – Konzept aufzubauen und somit zum gezielten Handeln zu kommen. Die weiteren Stufen der partnerbezogenen und konventionellen Äußerungen sind ebenfalls durch die motorischen Einschränkungen schwer zu realisieren. Diese kommunikativen Einschränkungen führen oft dazu, dass kommunikative Kompetenzen und Strategien ebenfalls nicht entwickelt werden.

Das weit verbreitete Vorurteil, ein Kind mit kommunikativen Hilfsmitteln lerne die Lautsprache nicht mehr, konnte durch wissenschaftliche Untersuchungen widerlegt werden. So wies zum Beispiel 1996 Launonen bei Kindern mit Trisomie 21 nach, dass diese Kinder, wenn deren Lautsprache von Anfang an mit Gebärden unterstützt wurde, deutlich mehr Wörter sprachen als Kinder ohne diese Unterstützung. Ebenfalls 1996 stellten Romski und Sevcik fest, dass die künstliche Sprachausgabe die lautsprachliche Verständlichkeit verbessert. Weiterhin spricht gegen das Vorurteil, dass manche Menschen, die jahrelang keine UK erhalten haben, nach dem Einsatz von UK zu sprechen begannen (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 160). Diese Feststellung könnte damit zusammenhängen, dass je mehr ein Mensch das Gefühl hat, von seinen Mitmenschen verstanden zu werden, er desto entspannter und motivierter bei der Kommunikation ist, was wiederum die Lautbildung fördert (vgl. Kristen 2005, 91). UK wirkt sich also positiv auf die Lautsprache aus und kann unbedenklich jederzeit eingesetzt werden.

Die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen sind abhängig vom Zeitpunkt des Eintretens der Beeinträchtigung des Sprechens und der Kommunikationsförderung. Denn es ist ein Unterschied, ob die Beeinträchtigung des Sprechens vor, während oder nach der Sprachentwicklung eintrat. Ein abgeschlossener Lautspracherwerb bedeutet, dass schon sprachliche Strukturen vorhanden sind, Erfahrungen mit eigenen Äußerungen gemacht wurden und auf diese Weise verschiedene kommunikative Kompetenzen und Strategien aufgebaut werden konnten. Fehlen die sprachlichen Erfahrungen, da sie aufgrund der Beeinträchtigung des Sprechens nicht erworben werden konnten oder aufgrund einer Schädigung des Gehirns (zum Teil) verloren gegangen sind, so liegen andere kognitive und sprachliche Voraussetzungen vor (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.008.001). Relevant ist, dass UK bei

Schwierigkeiten in der Kommunikationsentwicklung möglichst früh, das heißt in der sensiblen Phase des Spracherwerbs eingesetzt wird, um dem Kind die relevanten altersadäquaten Erfahrungen und damit den Erwerb der kommunikativen Kompetenzen zu ermöglichen sowie negative Folgen, die das Nicht-Verstehen der Bedürfnisse und der Abhängigkeit nichtsprechender Menschen von dem Verhalten ihrer Mitmenschen nach sich ziehen, zu vermeiden (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 160). Hierbei sollte UK sich an der Entwicklung der Lautsprache orientieren. Das bedeutet zum Beispiel bei einem dreijährigen Kind, dass die Kommunikationshilfe noch keinen Satz mit perfekter Grammatik und Nebensatz beinhalten sollte (vgl. Wieczorek 2004, 54).

1.5 Ziele der Unterstützten Kommunikation

UK möchte unabhängig des Alters und der Behinderung der nicht- bzw. kaumsprechenden Menschen die Kommunikation und eigene Aktivität fördern sowie aus kommunikativen Misserfolgserfahrungen und der Passivität heraushelfen. Durch ihre Vielfalt an Möglichkeiten kann sie individuell an persönlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen ansetzen. Das heißt, mit Hilfe von UK können eigene Ursache – Wirkung – Erfahrungen sowie eigene Aktivitäten ermöglicht werden und nach den individuellen Möglichkeiten der Betroffenen eine möglichst effektive und befriedigende Kommunikation eröffnen.

Mit Hilfe von UK können Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten ihre Bedürfnisse, Wünsche, Interessen, Ansichten und Gefühle deutlicher mitteilen, ggf. Situationen kommentieren oder Aufmerksamkeit auf sich lenken. Welche der genannten Aspekte möglich sind und wie sie umgesetzt werden können, hängt von den individuellen Kommunikations-einschränkungen und -möglichkeiten bzw. den einsetzbaren Kommunikationsformen ab (vgl. Punkt 1.6.2 und Punkt 2). Dabei geht es bei der Anwendung von UK immer nur um eine qualitative Steigerung oder Erweiterung der vorhandenen Kommunikationsformen, nicht um Kommunikationsanbahnung, denn zur Kommunikation gehören auch vegetative Formen wie die Atmung oder der Muskeltonus (vgl. Punkt 1.1), welche zum Beispiel zeigen, ob jemand entspannt oder erschöpft ist. Das bedeutet,, dass Kommunikation schon immer gegeben ist (vgl. Boenisch 2003, 336).

1.6 Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation

UK richtet sich an alle Menschen, die nicht oder schwer verständlich sprechen können oder die gesprochene Sprache nicht verstehen, unabhängig von ihrem Alter und der Behinderung. Früher wurde UK nur Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen angeboten, inzwischen wird es jedoch auch bei Menschen mit kognitiven oder mehrfachen Entwicklungsbeeinträchtigungen eingesetzt. Das bedeutet, das Einsatzfeld von UK hat sich erweitert (vgl. Lage 2006, 14 ff). Die Ursachen, die zu vorübergehenden oder dauerhaften Beeinträchtigungen beim Sprechen bzw. im Sprachverständnis führen, können angeboren oder erworben sein und sind sehr vielfältig und

unterschiedlich. Daher ist die Personengruppe, die UK angeboten bekommt, entsprechend heterogen. Zu den angeborenen Ursachen zählen beispielsweise die geistige Behinderung, Cerebralparese, Autismus und fortschreitende Erkrankungen wie Muskeldystrophie. Durch einen Schlaganfall oder einen Unfall kann die Lautsprache ebenfalls eingeschränkt bis nicht mehr vorhanden sein und UK nötig machen (vgl. Kristen 2005, 15).

Von Tetzchner/ Martinsen unterscheiden drei Zielgruppen (vgl. Lage 2006, 93 ff):

1. UK als primäres Ausdrucksmittel für Menschen, die nicht in der Lage sind zu sprechen, aber die Lautsprache verstehen. Die Beeinträchtigung des Sprechens kann vorübergehend oder dauerhaft sein. Von Tetzchner und Martinsen sehen als Kriterium, um der Gruppe zugeordnet werden zu können, die Diskrepanz zwischen Sprachverstehen und Lautproduktion von drei bis vier Jahren. Damit können zu dieser Gruppe auch Menschen mit Lernschwierigkeiten oder leichten kognitiven Beeinträchtigungen gehören.
2. UK als Unterstützung zur Lautsprache. Diese Gruppe wird in zwei Untergruppen unterteilt. Einerseits umfasst sie die Menschen, deren Lautsprache schwer verständlich und deshalb vor allem für fremde Personen kaum verstehbar ist. Sie setzen UK in der Regel nur in bestimmten Situationen ergänzend zur Lautsprache ein. Andererseits gehören Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen dazu. UK wird hier zusätzlich zur Lautsprache verwendet, um die Produktion und das Verständnis der Lautsprache zu erleichtern und zu fördern. In der Regel benötigen diese UK nur vorübergehend, da sie das Sprechen noch lernen.
3. UK als Ersatzsprache für Menschen, die die Lautsprache nicht verstehen und daher eine alternative Kommunikationsform benötigen. Zu dieser Gruppe gehören Menschen mit schweren Entwicklungs- oder Funktionsbeeinträchtigungen und Wahrnehmungsstörungen.

Alle drei Zielgruppen sind auch an einer Schule für Körperbehinderte vertreten. Die größte Gruppe beim Einsatz von UK an einer Körperbehindertenschule stellen wohl die Schüler mit cerebralen Bewegungsstörungen dar, da diese die größte Personengruppe ist, die an einer Körperbehindertenschule vorzufinden ist. Eine Cerebrale Bewegungsstörung führt häufig zu Dysarthrie oder Anarthrie (vgl. Kallenbach 2000, 23).

1.7 Allgemeine Chancen von Unterstützter Kommunikation

Mit den Kommunikationsmöglichkeiten hängen eng die selbstbestimmte und mitbestimmende Gestaltung des Alltags und der Lebenswelt, der Verlauf von Interaktionen und die soziale Partizipation in alltäglichen Situationen sowie in der Gesellschaft zusammen. Auch die Beziehungen zu anderen Menschen und damit das emotionale Befinden der nicht- bzw. kaumsprechenden Person stehen in engem Zusammenhang mit der Kommunikation, da die Kommunikation die Grundlage für jede Beziehung darstellt. Des Weiteren beeinflusst die Kommunikation die Einschätzung der Person mit ihren Kompetenzen und ihrer Leistungsfähigkeit

und damit die Chancen, die jemand hat, zum Beispiel bei der Berufswahl. Außerdem wirkt sich die Sprache auf die Kognition aus. Mit Hilfe der Sprache eignet sich das Kind die Welt an bzw. wird ihm die Welt von seinen Bezugspersonen gezeigt (vgl. Punkt 1.1.2). Zusammengefasst bedeutet das, dass Kommunikation eine Schlüsselqualifikation darstellt, die in alle Lebensbereiche hineinwirkt (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 10.003.001).

Nicht- bzw. kaumsprechende Personen werden häufig von klein auf fremdbestimmt. Vor allem schwerstbehinderten Personen wird selten eigene Wahl- oder Mitbestimmungsmöglichkeiten gelassen, da man ihnen nichts zutraut und ihre leisen Signale häufig entweder nicht wahrnimmt oder sie falsch deutet. UK möchte nicht- bzw. kaumsprechende Menschen in die Lage versetzen, von anderen Menschen gehört zu werden und eigene Wünsche, Entscheidungen gegenüber anderen Menschen verständlich zu äußern. Denn nur Menschen, deren kommunikative Äußerungen wahrgenommen und verstanden werden, haben die Möglichkeit, ihre Umgebung zu beeinflussen, über das eigene Leben zu bestimmen und die Lebenswelt aktiv zu gestalten. Relevant ist dabei, dass nicht nur vertraute, sondern möglichst auch viele fremde Personen die Kommunikationsformen des unterstützt kommunizierenden Menschen verstehen, so dass so weit wie möglich ein unabhängiges Leben führbar ist. UK kann also die Selbstständigkeit und Autonomie nicht- bzw. kaumsprechender Menschen in den verschiedenen Lebensssituationen steigern.

Auf Menschen, die sich nur äußern können über Verweigerung, Schreien oder Aggressivität, reagieren die meisten Mitmenschen mit Ablehnung. Dies kann die Entwicklung eines niedrigen Selbstwertgefühls und Passivität bei den Betroffenen begünstigen. Weiterhin kann das Nicht-verstanden-werden zu Frustrationen und damit zu Verhaltensauffälligkeiten wie (Auto-)Aggression oder Depression führen. Mit Hilfe von UK und den damit verbundenen erweiterten Möglichkeiten, sich zu äußern und wahrgenommen zu werden, kann der nicht- bzw. kaumsprechenden Mensch die Erfahrung machen, selbst etwas bestimmen und bewirken zu können. Er ist nicht mehr nur Zuschauer und vom Leben mit seinen Abläufen abgetrennt. Die Umwelt spricht nicht mehr nur über ihn, sondern vermehrt auch mit ihm. Das macht eine Verweigerungshaltung oder aggressives Verhalten nicht mehr nötig. Die Erlebnisse, selbstständig etwas erreichen zu können, beeinflussen das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl positiv. Weiterhin kann UK das Entstehen von neuen oder tieferen Beziehungen und die Teilhabe an sozialen Situationen fördern. Durch die erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten wird ein adäquaterer Austausch mit anderen, evtl. auch mit fremden Personen, ermöglicht. Ggf. werden auch Hemmungen von lautsprechenden Personen abgebaut, da diese nun die nicht- bzw. kaumsprechende Person besser wahrnehmen und verstehen können. Außerdem kann UK die Auswahl der Gesprächsthemen erhöhen. Auf diese Weise kann der nicht- bzw. kaumsprechende Mensch seine persönlichen Erlebnisse, Interessen und Wünsche adäquater und eher kontextunabhängige Dinge mitteilen, was bedeutet, dass er sich und seine Persönlichkeit vermehrt ausdrücken und damit von anderen Menschen adäquater wahrgenommen werden kann. Das wiederum kann die Beziehung zu anderen

Menschen vertiefen.
Mit Hilfe von UK kann die Mitteilung eigener Gefühle, was ein menschliches Grundbedürfnis ist, möglich werden. Angst wird relativiert durch das Aussprechen, oder man kann sich den Schmerz von der Seele reden. Schöne Gefühle können mit einem anderen Menschen geteilt und genossen werden. Sozialer Kontakt und befriedigende Kommunikation bauen die emotionale Einsamkeit und soziale Isolation ab, in der sich Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten ansonsten häufig befinden (vgl. Boenisch 2003, 49 ff).
Das bedeutet, UK kann positive Auswirkungen auf die Psyche und das Verhalten eines Menschen haben.
Nicht- bzw. kaumsprechende Kinder, die keine Förderung ihrer kommunikativen Kompetenzen erhalten, stehen in Gefahr, dass sie außer in ihrer sprachlichen auch in der kognitiven oder sozialen Entwicklung zurück bleiben (vgl. Wilken 2006, 71). Zum einen, da die kommunikativen Kompetenzen die Grundlage für die kognitive und soziale Entwicklung darstellen (vgl. Punkt 1.1.2) und zum anderen, weil die Einschätzung von anderen Menschen häufig auf der Basis der Kommunikation stattfindet. Nicht- bzw. kaumsprechende Menschen, vor allem wenn zusätzlich noch eine Körperbehinderung vorliegt, werden oft als geistig behindert abgestempelt, da diese ihre Kompetenzen aufgrund ihrer kommunikativen Einschränkung nicht so deutlich und differenziert zeigen können. Die Einschätzung der nicht- bzw. kaumsprechenden Personen beeinflusst wiederum deren Entwicklungsförderung, die Auswahl des Bildungsganges und somit den Schulabschluss. Der Schulabschluss seinerseits bestimmt, welche Berufe zur Auswahl stehen. Aber auch die kommunikativen Kompetenzen hängen mit der Berufswahl zusammen. Wer beispielsweise in seinem Beruf mit Menschen in Kontakt kommt, muss sich mit diesen verständigen können (vgl. Boenisch 2003, 21 ff).
Zusammenfassend kann man also feststellen, dass UK sich positiv auf die Lebensqualität und die Gesamtentwicklung nicht- bzw. kaumsprechender Menschen auswirken kann. UK bietet nicht- bzw. kaumsprechenden Personen die Möglichkeit ihre Bedürfnisse, Kompetenzen und Persönlichkeit differenzierter auszudrücken. Dadurch können sie und ihre Kompetenzen adäquater wahrgenommen werden, was wiederum ein Leben mit mehr Selbstbestimmung und Autonomie ermöglicht, das persönliche Wohlbefinden erhöht sowie Verhaltensauffälligkeiten aufgrund Beeinträchtigungen im Sprechen vermeiden kann, intensivere persönliche Beziehungen und soziale Partizipation begünstigt, die kognitive und soziale Entwicklung positiv beeinflusst und die Chancen zur Teilhabe oder Mitwirkung in allen Lebensbereichen erhöht. „Wenn es weniger Unzufriedenheit gibt, wenn die Person aktiver wird, wenn das störende Verhalten abnimmt, ist das ein Indikator für den richtigen Weg. Nicht die Anzahl der verfügbaren Worte macht den Erfolg aus, sondern die Verbesserung der Lebensqualität.“ (Boenisch, Bünk 2001, 164).
Dennoch ist mit dem Einsatz von UK noch nicht die erfolgreiche Nutzung gegeben. Diese hängt von verschiedenen Faktoren ab, die ich im Folgenden nun näher erläutern werde.

1.8 Zu beachtende Aspekte bei der Kommunikationsförderung und Grenzen von UK

1.8.1 Nutzung verschiedener Kommunikationsformen

Die menschliche Kommunikation ist in der Regel mulitmodal (vgl. Punkt 1.1.1), aufgrund dessen sollte auch bei unterstützt kommunizierenden Personen ein multimodales Kommunikationssystem aufgebaut werden. Für ein mulitmodales Kommunikationssystem sprechen weiterhin noch, dass es die Kommunikation vereinfacht, da es die Kommunikationsgeschwindigkeit bei UK erhöhen und die Verständigung vereinfachen kann. Durch die parallele Verwendung von Kommunikationsformen kann der Gesprächsinhalt schneller deutlich werden, können weniger Missverständnisse auftreten bzw. Missverständnisse schneller sichtbar werden, wenn die verschiedenen Kommunikationsformen nicht übereinstimmen. Außerdem ist nicht jede unterstützte Kommunikationsform in jeder Situation einsetzbar. Die nicht- bzw. kaumsprechende Person sollte aber idealerweise in jeder Lebenssituation in der Lage sein, sich mitzuteilen. Inwieweit die unterstützenden Kommunikationsformen wie Gebärden, nichtelektronische oder elektronische Geräte in den verschiedenen Lebenssituationen einsetzbar sind, hängt von mehreren Faktoren ab. Zum einen vom Gesprächspartner und seiner Kenntnis der jeweiligen Kommunikationsform und zum anderen von der Verfügbarkeit sowie Einsetzbarkeit der möglichen Kommunikationsformen. Fremde, aber auch vertraute Personen, zum Beispiel Freunde, verstehen nicht grundsätzlich jede Kommunikationsform, zum Beispiel Gebärden der nicht- bzw. kaumsprechenden Person. Hier ist es dann von Vorteil, wenn auf andere, allgemein verständlichere Kommunikationsformen zurückgegriffen werden kann. Bei hilfsmittelunterstützter Kommunikation ist es relevant, dass für den Benutzer seine Hilfe ständig verfügbar ist, um spontane Äußerungen zu ermöglichen. Das bedeutet, sie sollte transportabel und damit robust sein sowie möglichst wenig wiegen. Außerdem sollte sie sich in Reichweite der unterstützt kommunizierenden Person befinden. Ein Kommunikationsbuch, das hinten im Rollstuhl ist, kann von der betroffenen Person nicht genutzt werden, wenn sie keine Möglichkeit hat, an dieses heran zu kommen. Hier ist dann die Gefahr, dass stets der Erwachsene bestimmt, wann Kommunikation stattfindet. Auch der Kommunikationsort und der Gesprächsinhalt bestimmen die Kommunikationsformen. Ein Computer mit Sprachausgabe kann beispielsweise nicht mit ins Wasser genommen werden, so dass hier zum Beispiel eine wasserfeste Kommunikationsschürze in Frage käme (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.006.001 f); für kontextabhängige Wünsche - zum Beispiel möchte jemand Nutella auf sein Brot – eignen sich eher körpereigene Kommunikationsformen wie Blicke oder Gesten als hilfsmittelunterstützte, da diese schneller sind (vgl. Punkt 2.1.7). Kontextunabhängige oder komplexe Äußerungen dagegen sind mit Hilfsmittel leichter und differenzierter zu vermitteln als mit körpereigenen Kommunikationsformen (mit Ausnahme der Gebärden) (vgl. Punkt 2.1.7, 2.2.1.3 und 2.2.2.3.1). Benötigt der Benutzer für eine oder mehrere Kommunikationsform/en viel Kraft, so kommt es mehr oder weniger rasch zu Ermüdungserscheinungen. In diesem Fall ist eine möglichst korrekte Anwendung nicht mehr gegeben oder stark verlangsamt. Allgemein ist die Auswahl von Kommunikationsformen in einer

Situation abhängig von oben genannten Aspekten und den vorhandenen individuellen kommunikativen Möglichkeiten. Je mehr Kommunikationsformen ein Mensch besitzt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, sich in den verschiedensten Situationen, mit den verschiedensten Personen über verschiedenste Inhalte zu sprechen, sich verständigen und verstanden zu werden (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.006.001 ff). Daher sollten alle Kommunikationsmöglichkeiten - sowohl die körpereigenen als auch die hilfsmittelunterstützten - ausgeschöpft und möglichst kombiniert eingesetzt werden.

1.8.2 Bedingungen für den häufigen, eigenaktiven und erfolgreichen Einsatz von UK in allen Lebenssituationen

Die häufige Nutzung der (neuen) Kommunikationsformen sowie deren Erfolg in der Kommunikation hängen von der Beachtung der Kompetenzen, Bedürfnisse, Interessen und Vorlieben der nicht- bzw. kaumsprechenden Person und ihrem sozialen Umfeld sowie von der Kommunikationsförderung ab.

Die Beachtung der aktuellen individuellen Kompetenzen in den Bereichen der Wahrnehmung, der Kognition, der Motorik und der Kommunikation ist relevant für den selbstständigen Umgang und häufigen sowie erfolgreichen Einsatz – nach einer Einarbeitungsphase – der nicht- bzw. kaumsprechenden Person mit ihren Kommunikationsformen. Im Folgenden werden die individuellen Kompetenzen und ihr Zusammenhang bei der Auswahl der Kommunikationsformen und des Vokabulars allgemein dargestellt. Welche individuellen Kompetenzen die verschiedenen Kommunikationsformen im Einzelnen fordern, wird unter Punkt 2 ausführlich beschrieben. Die bislang bevorzugten Kommunikationsformen können darauf hinweisen, was für eine Förderung am ehesten erfolgversprechend ist. Aber auch die zukünftige Entwicklung sollte einbezogen werden, denn Umlernen ist aufwändig und anstrengend für alle Betroffenen und die Anschaffung elektronischer Geräte teuer. Daher sollten die Kommunikationsformen mit der Entwicklung der unterstützt sprechenden Person mitwachsen können. Das bedeutet, man muss die individuellen Kompetenzen und voraussichtliche Entwicklung der nicht- bzw. kaumsprechenden Person einschätzen und Kommunikationsformen finden, die sowohl den aktuellen Kompetenzen entsprechen, als auch ausbaufähig sind.

Die motorischen Kompetenzen beeinflussen in enormer Weise, welche Kommunikationsformen genutzt werden können. Damit körpereigene Kommunikationsformen wie Gestik, Mimik oder Gebärden sinnvoll eingesetzt werden können, müssen sie relativ eindeutig ausführbar sein (vgl. Punkt 2.1). Die Ansteuerung bzw. Bedienung der Kommunikationshilfen sind unter anderem abhängig von der individuellen Bewegungsfähigkeit des Benutzers, das heißt von der Reichweite des Greifens und der Fähigkeit, mindestens eine kontrolliert, genaue Bewegung auszuführen (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 70). Eine selbständige Auswahl ist bei elektronischen Hilfen immer dann möglich, „wenn mindestens eine gezielte Bewegung mit egal welchem Körperteil

(Zunge, Auge, Zeh, Atmung...) ausgeführt werden kann“ (von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.007.001). Die Auswahl der Bedienungsart (verschiedene Möglichkeiten vgl. Punkt 2) wird von dem Ziel bestimmt, eine möglichst selbständige, schnelle und sichere Ansteuerung der Kommunikationshilfe ohne Kraftanstrengung zu ermöglichen. Bei Schwierigkeiten mit zielgenauen Bewegungen werden größere Tasten und bei mehreren Tasten größere Abstände zwischen ihnen benötigt als bei Menschen mit guten feinmotorischen Kompetenzen. Neben der Tastengröße ist zumeist die richtige Ausgangslage der nicht- bzw. kaumsprechende Person relevant. Um die geeignete Position herauszufinden, sollte man verschiedene Möglichkeiten ausprobieren und sich nicht zu früh festlegen. Sind die motorischen Kompetenzen von der Tagesverfassung abhängig oder trotz aller Bemühungen sehr anstrengend und ermüdend für die unterstützt kommunizierende Person, so werden verschiedene Ansteuerungsmethoden für eine Kommunikationform, unterschiedliche Positionierungen der Kommunikations- oder Ansteuerungshilfe(n) oder verschiedene Kommunikationsformen, die unterschiedliche Bewegung(sanstrengung)en erfordern, benötigt (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 67). Die visuelle Wahrnehmung ist entscheidend bezüglich der Art der Oberflächen-Darstellung der Kommunikationshilfe mit Farben, Kontrast, Figur-Grund-Darstellung und Feld- oder Tastengröße. Die Sehschärfe und die Größe des Sehfeldes beeinflussen die Symbolgröße und die Gesamtzahl von Symbolen auf der Oberfläche. Unterschiedliche Farben bei einzelnen Themenbereichen oder Wortarten können dem Benutzer helfen, Wörter oder Sätze schneller auffindbar bzw. besser merkbar zu machen. Außerdem wirkt sich die Fähigkeit der Figur-Grund-Wahrnehmung auf die Darstellung des Vokabulars aus. Die auditive Wahrnehmung spielt bei der Lautstärke, der Möglichkeit des auditiven Scannings (vgl. Punkt 2.2) sowie der Merk- und Strukturierungshilfen eine Rolle. Die Kompetenzen im Bereich der taktilen und propriozeptiven Wahrnehmung müssen bei der Taster- und Tastenwahl in Bezug auf Robustheit und Oberfläche der Kommunikationshilfe beachtet werden. Mit den kognitiven Kompetenzen hängt zusammen, welche Kommunikationsformen man der nicht- bzw. kaumsprechenden Person zutraut zu erlernen sowie welches Vokabular man zur Verfügung stellt. Bei nichtelektronischen oder elektronischen Kommunikationshilfen beeinflussen sie zudem die Organisation des Vokabulars und die Bedienung. Denn die kognitiven Kompetenzen bestimmen, wie die nicht- bzw. kaumsprechende Person Zusammenhänge wahrnimmt und sie versteht, inwieweit sie eine Auswahl treffen, wie lange sie sich auf eine Sache konzentrieren und inwieweit sie Sachverhalte speichern und lernen kann sowie ihr Verständnis von Symbolen und der gesprochenen Sprache (vgl. Boenisch, Bünk 2003, 404 ff). Das Vokabular muss für den Benutzer übersichtlich und logisch strukturiert sein, so dass er schnell darauf zugreifen kann. Es kann entweder nach Themenbereichen geordnet oder mit einer bestimmten Kodierung, zum Beispiel Minspeak (vgl. Exkurs Minspeak), abrufbar sein. Ist das Vokabular nach Themen sortiert, können Querverbindungen zu anderen Themenbereichen eine schnellere und effektivere Auswahl ermöglichen. Allerdings können die Themenbereiche auch nur rein hierarchisch organisiert sein. Außerdem muss die Organisation und der Zugriff auf das

Vokabular von der Kommunikationshilfe unterstützt werden (vgl. Boenisch, 2003, 126 f). Weiterhin sollte das Vokabular so organisiert sein, dass es jederzeit erweiterbar ist - und zwar möglichst ohne strukturelle Veränderungen, damit der Benutzer seine bisherigen Fähigkeiten beibehalten kann und nicht ständig umlernen muss. Das fördert die Automatisierung und damit eine schnelle Kommunikation. Neue Ereignisse und Interessen sollten zeitnah in den vorhandenen Wortschatz integriert werden (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 264 ff).

Damit die nicht- bzw. kaumsprechende Person auch für sich selbst einen Nutzen beim Einsatz von den neuen Kommunikationsformen erkennen kann und motiviert ist, die Anstrengung des Lernens auf sich zu nehmen, sollten auch ihre kommunikativen Interessen beachtet werden. „Pädagogische Aufgabe ist es, zu erkennen, welche Kommunikationsbedürfnisse die Person tatsächlich hat. Die Freude an irgendeiner verbalen Äußerung ist dabei genauso viel Wert wie der grammatikalisch richtige Satz.“ (Boenisch, Bünk 2001, 164). E. Schwarzburg v. Wedel stellt in Frage, ob die Theorie der kommunikativen Brauchbarkeit, das heißt das Ausdrücken von Bedürfnissen, nicht überholt sei. Beobachtungen zeigten, dass Kinder großes Interesse daran haben, Dinge benannt und erklärt zu bekommen sowie ihre Freude mit anderen zu teilen. Für viele Kinder sei „der Wunsch nach Kommunikation an sich, nach dem Erleben von Gemeinsamkeit und Austausch, nach dem Erleben: der andere hat Zeit für mich“ (Wieczorek 2004, 53) die stärkste Motivation für die Sprachentwicklung.
Für das Lernen und den häufigen Einsatz der neuen Kommunikationsform(en) ist daher das erste Vokabular von besonderer und entscheidender Bedeutung. Denn das erste Vokabular stellt die Grundlage dar, auf der die nicht- bzw. kaumsprechende Person die neue Kommunikationsform erlernt. Aufgrund dessen muss das erste Vokabular zuallererst den Inhalten bzw. Fragen, Kommentaren etc. entsprechen, die für die nicht- bwz. kaumsprechende Person relevant und interessant sind, und sich an den Situationen, an denen die nicht- bzw. kaumsprechende Person gerne beteiligt wäre, orientieren sowie ihm allgemein neue, für ihn interessante Kommunikationsmöglichkeiten eröffnen. Erst im Weiteren sollte das Vokabular zu den verschiedenen Situationen und Gesprächspartnern passen, möglichst vielfältig einsetzbar sein und zahlreiche Themen abdecken sowie der unterstützt kommunizierenden Person ermöglichen, ein Gespräch anzufangen, zu erhalten – wofür es auch wichtig ist, Missverständnisse aufklären zu können – und zu beenden. Dafür ist Strategievokabular relevant, zum Beispiel 'Gegenteil von', 'so ähnlich wie', kommunikationssteuerndes Vokabular, 'ich bin noch nicht fertig', 'so habe ich das nicht gemeint', und soziale Floskeln, 'wie geht es dir?', 'Entschuldigung'. Mit Hilfe dieses Strategievokabulars kann die unterstützt kommunizierende Person kommunikative Strategien und soziale Verhaltensweisen lernen sowie die frustrierende Erfahrung des Abbruchs eines Gesprächs aufgrund Nicht-Verstehen und Missverständnissen eher vermeiden. Soweit als möglich sollte die nicht- bzw. kaumsprechende Person bei der Auswahl des Vokabulars beteiligt sein. Auf diese Weise ist das Vokabular viel eher an den Interessen der betreffenden Person orientiert, und es

muss nicht spekuliert werden, was wann für die nicht- bzw. kaumsprechende Person wichtig ist. Dafür ist allerdings nötig, dass die nicht- bzw. kaumsprechende Person mit ihren bisherigen Kommunikationsformen deutlich machen kann, was sie möchte (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 205 ff).

Neben den individuellen Kompetenzen, Bedürfnissen und Interessen sollten die Kommunikationsformen auch dem Geschmack und den Vorlieben entsprechen, denn diese spielen bei der Akzeptanz und Nutzung einer Kommunikationsform eine große Rolle. Widerspricht eine Kommunikationsform dem Geschmacksempfinden einer Person, ist sie ihr unangenehm und sie schämt sich dafür. Dies hat zur Folge, dass er die Kommunikationsform so wenig wie möglich benutzen wird - und damit ist sie nutzlos. Entspricht sie dagegen seinem Geschmack oder seinen Vorlieben, zum Beispiel ist die Kommunikationshilfe in den Lieblingsfarben gestaltet, oder ist sie zumindest neutral, ist der Benutzer mehr motiviert, sie einzusetzen (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 05.012.001).

Da sich die Kompetenzen, Bedürfnisse, Interessen und Vorlieben sowie die Lebensumstände einer Person immer wieder verändern, sollten diese regelmäßig überprüft werden, um die Inhalte und Ziele der Kommunikationsförderung daran anpassen zu können. Ansonsten kann wiederum die häufige und sinnvolle Nutzung der Kommunikationsform(en) darunter leiden (Wilken 2006, 92).

Das soziale Umfeld – bei körperbehinderten Schülern stehen vermutlich die Schule und die Familie im Vordergrund – hat ebenfalls bestimmte Kompetenzen, Bedürfnisse und Interessen. Diese sollten bei der Auswahl der Kommunikationsform(en) für die nicht- bzw. kaumsprechende Person auch beachtet und berücksichtigt werden, denn das Verhalten und die Einstellungen des sozialen Umfeldes gegenüber UK spielen eine große Rolle für die erfolgreiche Nutzung von UK. Das soziale Umfeld kann durch seine positive Einstellung zu UK und seiner Akzeptanz sowie Unterstützung bei der Einarbeitung und konstanten Nutzung der Kommunikationsformen der nicht- bzw. kaumsprechenden Person, die nicht- bzw. kaumsprechende Person motivieren, den Umgang mit seinen Kommunikationsformen zu üben, diese (häufig) einzusetzen und den Sinn ihres Einsatzes zu erkennen. Das bedeutet, aber, dass das soziale Umfeld selbst den Sinn der betreffenden Kommunikationsformen erkennen und sich selbst in den Umgang mit den Kommunikationsformen einarbeiten muss, um die unterstützt kommunizierende Person in der Anfangsphase ihrer neuen Kommunikationsformen beim Üben und Lernen im Umgang mit diesen unterstützen zu können und um zu wissen oder Ideen zu haben, wie sich diese in möglichst viele Alltagssituationen einbinden lässt. Auf diese Weise bekommt die nicht- bzw. kaumsprechende Person Gelegenheiten zur echten Kommunikation und die Kommunikationsformen einen festen Platz im Alltag. In je mehr kommunikativen Situationen die Kommunikationsformen der nicht- bzw. kaumsprechenden Person integriert und damit eingesetzt werden, desto deutlicher wird der unterstützt kommunizierenden Person und ihrem sozialen Umfeld die Relevanz von UK. Bei

Kommunikationsformen, die keine laut- oder schriftsprachliche Äußerung erlauben, zum Beispiel Gebärden, ist die Kenntnis über die Kommunikationsform relevant, um die unterstützt kommunizierende Person zu verstehen. Verwendet das soziale Umfeld, zum Beispiel die Eltern oder Lehrer, die Kommunikationsformen der unterstützt kommunizierenden Person, wertet sie diese auf, akzeptiert sie als gleichberechtigte Gesprächsformen und fördert die Akzeptanz der unterstützten Kommunikationsformen bei anderen lautsprechenden Personen. Das wirkt sich motivierend auf die unterstützt kommunizierende Person aus und damit auf die häufige Nutzung dieser Kommunikationsformen. Außerdem bekommt die unterstützt kommunizierende Person auf diese Weise Vorbilder und kann am Modell lernen, wie sie mit ihrer/ ihren (neuen) Kommunikationsform/en umgehen kann, welches sprachliche Regelsystem diese/s beinhaltet/n, welche Funktionen sie bieten, sowie wann sie wie einsetzbar sind. Des Weiteren kann sie in diesen sozialen Situationen lernen, wie sie mit ihren kommunikativen Möglichkeiten ein Gespräch beginnen, erhalten und beenden kann oder Missverständnisse aufklärt etc. Damit das soziale Umfeld sich engagiert und kreativ an den unterstützenden Kommunikationsformen der nicht- bzw. kaumsprechenden Person beteiligt sowie den Einsatz dieser positiv bewertet, ist deren Information über die Möglichkeiten und Hintergründe von UK, die Einbindung von Anfang an in die Beratung und der Auswahl der neuen Kommunikationsform(en) relevant. Erkennen Eltern den Sinn der neuen Kommunikationsformen bzw. die erweiterten kommunikativen Möglichkeiten nicht, werden sie diese vermutlich wenig in ihren Alltag integrieren, die bisherigen Kommunikationsformen als ausreichend für die Verständigung erachten und diese nicht fördern. Zu einer gänzlich ablehnenden Haltung gegenüber UK kann es kommen, wenn UK als Ersatz für die Lautsprache verstanden wird. Dies kann, vor allem je jünger das Kind, passieren, wenn die Hoffnung, dass das nicht- bzw. kaumsprechende Kind die Lautsprache noch erlernen könnte, bei den Eltern vorhanden ist. In diesen Fällen muss deutlich gemacht werden, dass UK die Lautsprache nicht ersetzen, sondern auch fördern kann (vgl. Punkt 1.4). Erfährt die unterstützt kommunizierende Person häufiger negative Bewertungen zu ihren Kommunikationsformen oder wird sie gerade in der Anfangsphase einer oder mehrerer neuen Kommunikationsformen wenig bzw. gar nicht unterstützt, beeinträchtigt dies die Motivation, die Kommunikationsformen zu erlernen, einzusetzen und ganz allgemein die Mitteilungsbereitschaft.

Vor allem die Familie hat in der Förderung der Kommunikation eine große Bedeutung. In und mit dieser verbringt der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler einen großen Teil seiner Zeit, ihr steht er am nächsten, und sie stellt in der Regel konstante Bezugspersonen. Somit kann sie die Erhaltung und Weiterentwicklung der Kommunikation fördern, wenn ein Übergang von einer Schule in die nächste oder ins Berufsleben stattfindet.

Allgemein kann gesagt werden, dass sich die besten Fortschritte und Möglichkeiten für eine unterstützt kommunizierende Person in der kooperativen Zusammenarbeit aller beteiligten Personen, das heißt Familie, Lehrer, Therapeuten und weitere Bezugspersonen, und im häufigen Einsatz seiner verschiedenen Kommunikationsformen im Alltag ergeben (vgl. von Tetzchner,

Martinsen 2000, 343 ff).

Die kommunikativen Kompetenzen von nicht- bzw. kaumsprechenden körperbehinderten Schülern können zum einen in speziellen Trainingssituationen gefördert werden oder in natürlichen (Lern-)Situationen, zum anderen in Einzelförderung oder in der Gruppe. Alle Förderstunden sollten Spaß machen und in einen sinnstiftenden Kontext eingebunden sein, um den Schüler zu motivieren und ein bedeutsames Lernen zu ermöglichen.

Einzelförderung ist relevant, um intensiv auf die individuellen Probleme einzugehen, gemachte Erfahrungen zu reflektieren, das multimodale Kommunikationssystem zu erweitern und die kommunikativen Kompetenzen zu fördern. Vor allem die Bedienung einer Kommunikationshilfe kann ohne Zeitdruck systematisch ausprobiert und spielerisch geübt werden. Des Weiteren können selbstständigkeitsfördernde Gesprächsstrategien erarbeitet und ebenfalls geübt werden. Außerdem kann in der Einzelförderung gemeinsam mit der unterstützt kommunizierenden Person erarbeitet werden, welche Kommunikationsformen in welchen Situationen möglich sind. In der Schule ist die Einzelförderung oft eine der wenigen Gelegenheiten, in der eine Person genug Zeit hat, um auf die kommunikativen Bedürfnisse der nicht- bzw. kaumsprechenden Person einzugehen. Dennoch sollte Kommunikation nicht nur in künstlichen Situationen, sondern auch in natürlichen gefördert werden. Denn oft fällt nicht- bzw. kaumsprechenden Personen der Transfer ihrer kommunikativen Kompetenzen aufgrund der veränderten Bedingungen schwer. Bei der Kommunikation im Alltag muss in der Regel schneller und spontaner reagiert werden. Zudem darf man die Echtheit einer natürlichen Gesprächssituation nicht unterschätzen. Ein Erfolg in einem echten Gespräch, vielleicht sogar echten Konflikt, wird viel höher bewertet, als in einer künstlichen Situation. Des Weiteren wirkt der Wunsch dazu zu gehören und wahrgenommen zu werden als starke Motivation und erleichtert das kommunikative Lernen. Vor allem Kinder lernen viel effektiver und schneller in für sie bedeutsamen Situationen und Erfahrungen (vgl. Boenisch, Bünk 2003, 164 f). Daher sollte Kommunikation dort auch gefördert werden. Problematisch ist allerdings, dass unterstützt kommunizierende Schüler aufgrund ihrer erlernten Passivität, die durch die geringen Möglichkeiten, selbst aktiv zu werden bzw. der fehlenden Sicht, selbst etwas bewirken zu können in der Kommunikation entstand, oft wenig Initiative zeigen, ihre Kommunikationsmöglichkeiten auch in der Klasse auszuprobieren. Doch durch die gezielte Einbindung des unterstützt sprechenden Schülers in das Unterrichtsgeschehen mit offenen Fragen und viel Zeit für die Antwort kann es zu einem aktiveren Kommunikationsverhalten kommen sowie allgemein das Aktionsrepertoire erweitert werden. Bei der Förderung in einer Gruppe werden mehrere unterstützt sprechende Schüler gemeinsam gefördert. Dies ermöglicht zum einen den Erfahrungsaustausch und ebenfalls das Lernen am Modell bezüglich der gemeinsam verwendeten Kommunikationsformen sowie die gegenseitige Identifikation. Die unterstützt sprechenden Schüler haben gleichwertige Gesprächspartner, die für ihre Äußerungen genauso viel Zeit und Aufwand benötigen. Bei der Förderung von UK in der gesamten Klasse, kann dies bei lautsprechenden Schülern mehr Verständnis für ihre unterstützt kommunizierenden Mitschüler bewirken. Die

lautsprechenden Schüler können während dieses Trainings erleben, wie anstrengend und zeitaufwändig es ist, sich mitzuteilen, wenn einem die Lautsprache nicht zur Verfügung steht. Wenn die lautsprechenden Schüler in bestimmten Situationen auch mal nur über UK kommunizieren dürfen ohne die Lautsprache zu verwenden, kann ihnen auch deutlich werden, wie es sich anfühlt, wenn man sich bemüht etwas mitzuteilen, aber nicht verstanden wird. Kommunizieren die unterstützt kommunizierenden Schüler nicht über lautsprachliche Kommunikationsformen, kann es auch für die Verständigung zwischen den Schülern wichtig sein, dass diese sich verstehen, ohne einen „Dolmetscher" zu benötigen. Das bedeutet,, dass ein gemeinsames Training zu UK sich auch positiv auf das Verhältnis zwischen den Schülern auswirken kann. Des Weiteren fördert es allgemein die sprachlichen und sozialen Kompetenzen aller Schüler und birgt demnach für alle Schüler positive Entwicklungen (vgl. Wilken 2006, 79 ff).
Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass die verschiedenen Möglichkeiten der Kommunikationsförderung jeweils ihre Relevanz haben und sich gegenseitig ergänzen. Daher sollte man sich nicht nur auf einen Aspekt beschränken, sondern möglichst alle Aspekte in einem ausgewogenen Verhältnis halten, das abhängig von der nicht- bzw. kaumsprechenden Person ist.

1.8.3 Unterschiede zwischen lautsprechenden und unterstützt kommunizierenden Personen sowie deren Einfluss auf das Gespräch

Bei einer rein lautsprachlichen Kommunikation werden in der Regel 120 – 185 Wörter pro Minute gesprochen, und normalerweise wechseln sich die Gesprächspartner regelmäßig mit ihren Beiträgen ab, es ist also ein gewisses Gleichgewicht in der Unterhaltung vorhanden. Zudem haben beide jederzeit die Möglichkeit, spontan in einer bestimmten Situation etwas mitzuteilen oder zu einem anderen Thema zu wechseln. Bei Unterstützter Kommunikation ist die Geschwindigkeit deutlich langsamer als bei der Lautsprache, die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Minute wird mit zwei bis 26 angegeben. Sie hängt einerseits von der Kommunikationshilfe und andererseits von der Schnelligkeit bzw. des geübten Umgangs des Benutzers mit seiner Hilfe ab (vgl. Kristen 2005, 47 f). Das bedeutet, dass unmittelbare Kommentare, Witze etc., die in eine bestimmte Situation passen, für unterstützt kommunizierende Personen mit Kommunikationshilfen nicht sinnvoll zu realisieren sind, da sie mit ihrer Vokabularauswahl in der Regel immer langsamer sind, als lautsprachliche Gespräche, vor allem mit mehreren lautsprachlichen Gesprächsteilnehmern, verlaufen. Bis sie das gewünschte Vokabular ausgewählt haben, ist das Gespräch längst woanders, und das Ausgewählte passt nicht mehr. Die langsame Kommunikationsgeschwindigkeit kann die unterstützt kommunizierenden Personen die Teilnahme an einem Gespräch mit mehreren lautsprechenden Personen trotz individuell passender Kommunikationsformen und Vokabular stark erschweren. Inwieweit eine unterstützt kommunizierende Person in ein lautsprachliches Gespräch eingebunden wird, hängt demnach enorm von der Rücksichtnahme der lautsprechenden Partner ab und der Möglichkeit der unterstützt kommunizierenden Person, anzuzeigen, dass sie etwas zur

Situation sagen möchte, aber für die Vokabularauswahl noch Zeit benötigt. Durch die langsamere Vokabelauswahl kann es zu großen Pausen im Gespräch kommen, was für lautsprechende Personen schwierig sein kann, da in lautsprachlichen Gesprächen Pausen über drei Sekunden als sehr unangenehm erlebt werden. Dennoch sollten sie der unterstützt kommunizierenden Person viel Zeit lassen, selbst etwas zu sagen, bevor sie anfangen zu raten, was die Person sagen möchte oder für diese den Satz beenden. Damit geben sie der unterstützt kommunizierenden Person die Möglichkeit, sich aktiv in das Gespräch einzubringen, und dominieren nicht selbst das ganze Gespräch. Macht die unterstützt kommunizierende Person dagegen häufig die Erfahrung, eine passive Rolle in einem Gespräch zu haben, wird sie dieses Kommunikationsverhalten verinnerlichen und wenig Eigeninitiative in kommunikativen Situationen zeigen. Kommuniziert der lautsprachliche Gesprächspartner auf die gleiche Weise wie die unterstützt kommunizierende Person, so kann der Gesprächspartner als Modell dienen, von dem die unterstützt kommunizierende Personen lernen kann. Außerdem ist es für die unterstützt kommunizierende Person schlichtweg motivierend, wenn seine Gesprächspartner auf die gleiche Art und Weise kommunizieren, da es die eigenen Kommunikationsformen aufwertet und die Akzeptanz dieser Kommunikationsform(en) in dieser Situation zeigt. Des Weiteren verringert es das Ungleichgewicht im Sprechtempo zwischen den Gesprächspartnern und der Gesprächsanteil der unterstützt kommunizierenden Person kann sich erhöhen (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 348). Ein Gespräch, in dem die unterstützt kommunizierende Person Bilder, Fotos oder Piktogramme sowie nur einzelne Gebärden, Gesten oder andere nonverbale Kommunikationsformen verwendet, ist allerdings auf die Klärung des genauen Inhaltes und Intention durch den lautsprachlichen Gesprächspartner angewiesen (Kokonstruktion). Das bedeutet,, hier dominiert die lautsprechende Person gezwungenermaßen das Gespräch. Der Aspekt der Kokonstruktion erfordert hohe Leistungen von der lautsprechenden Person ab, denn sie muss sowohl das Zeichen richtig interpretieren als auch es in den richtigen Kontext stellen. Dafür wird viel Zeit, Geduld und auch Ideenreichtum beim Fragen stellen benötigt. Das ist sicherlich auch der Grund, warum diese unterstützt kommunizierenden Personen eher mit erwachsenen, lautsprechenden Personen kommunizieren und nur selten mit Kindern, Jugendlichen oder anderen unterstützt kommunizierenden Personen (vgl. Lage 2006, 130 f).

Inwieweit eine unterstützt kommunizierende Person selbstständig und spontan das Thema wechseln kann, ist enorm von den benutzten Kommunikationsformen abhängig.

Beachtet werden sollte, dass UK von allen Gesprächsteilnehmern (viel) mehr Konzentration, Geduld und Anstrengung verlangt als bei einer rein lautsprachlichen Kommunikation. Dies liegt an der langsam(er)en Kommunikationsgeschwindigkeit, an der anderen Art der erzeugten Sprache und/oder dem in der Regel begrenzten Wortschatz. In der Regel ist ständiger Kontakt nötig, um sicher zu stellen, dass man auch alles richtig versteht bzw. verstanden hat. Für die unterstützt kommunizierende Person kann, je nach körperlicher Verfassung und verwendeten Kommunikationsform(en), ein Gespräch äußerst kräftezehrend sein und daher rasch ermüden.

Aber auch für den lautsprachlichen Gesprächspartner kann die Kommunikation anspruchsvoll sein. Er ist gefordert, die Aussagen, wenn sie nicht lautsprachlich mit Hilfe einer Sprachausgabe oder mit Gebärden wieder gegeben werden, zu „übersetzen“ und bei fehlenden Ausdrucksmöglichkeiten viel durch eigene Fragen herauszufinden. Das bedeutet,, dass bei lautsprechenden wie auch den unterstützt kommunizierenden Personen abhängig von der Kommunikationsform mehr oder weniger schnell Aufmerksamkeitsschwankungen und Ermüdungserscheinungen auftreten können (vgl. Kristen 2005, 22 ff).
Für ein erfolgreiches Gespräch und mehr Teilhabe an sozialen Situationen ist das Verhalten aller Gesprächspartner relevant. Von Seiten der unterstützt kommunizierenden Person sind die Kommunikationsformen wichtig, das heißt, wie gezielt diese für die eigenen kommunikativen Bedürfnisse und Interessen eingesetzt werden können und inwieweit diese verständlich sind für die Gesprächspartner. Auf der anderen Seite bestimmt das Verhalten des, in der Regel lautsprachlichen, Gesprächspartners die Kommunikation entscheidend mit. Seine Einstellung zu UK sowie seine Bereitschaft sich auf die eventuell ungewohnte Gesprächssituation einzulassen und Geduld, Zeit, Einfühlungsvermögen zu haben wie auch aktiv zuzuhören, das bedeutet sich immer wieder zu vergewissern, ob er den Inhalt richtig verstanden hat, beeinflussen, inwieweit die Kommunikation für den unterstützt Kommunizierenden befriedigend verläuft. Bei Schwierigkeiten, etwas wegen fehlendem Vokabular adäquat auszudrücken, ist zum einen der Gesprächspartner gefragt. Dieser sollte sensibel reagieren und durch feinfühliges Fragen die Kommunikation weiter fördern, und zum anderen weitere Ausdrucksformen der unterstützt kommunizierenden Person wie zum Beispiel eindeutige Zeichen für Zustimmung oder Ablehnung erkennen. Fehlen diese Möglichkeiten, wird es auch für einen einfühlsamen Gesprächspartner schwierig herauszufinden, was der unterstützt Kommunizierende sagen möchte. Um das Verständnis von lautsprachlichen Personen gegenüber der Situation von unterstützt sprechenden Personen zu fördern, eignen sich für lautsprechende Personen Selbsterfahrungsübungen, Beratung und Information über UK.
Das bedeutet,, die Nutzung von UK ist nicht mit einer befriedigenden Kommunikation, mehr Selbst- bzw. Mitbestimmung oder mehr Teilhabe an sozialen Situationen bzw. Gesellschaft gleich zu setzen, sondern abhängig von weiteren Faktoren.

1.8.4 Zusammenfassung von Punkt 1.8.1 – 1.8.3

Zusammenfassend kann man feststellen, dass nicht- bzw. kaumsprechende Menschen verschiedene Kommunikationsformen erlernen sollten, da diese eine schnellere und differenziertere Kommunikation ermöglichen sowie entsprechend der kommunikativen Bedingungen auswählbar sind, so dass eine Kommunikation in vielen unterschiedlichen Lebenslagen möglich ist. Bei der Auswahl der Kommunikationsformen ist die Berücksichtigung der individuellen Kompetenzen, Bedürfnisse, Interessen und Vorlieben der nicht- bzw. kaumsprechenden Person relevant, damit sie lernen kann, mit ihnen (selbstständig) umzugehen und ihren sinnvollen Einsatz erkennen kann, um sie gerne, häufig und erfolgreich einzusetzen. Die

Beachtung der Kompetenzen, Bedürfnisse und Interessen des sozialen Umfeldes sind wichtig, damit diese die nicht- bzw. kaumsprechende Person mit ihren Kommunikationsformen akzeptiert, fördert und in den Alltag integriert. Verschiedene Arten der Förderung kombiniert ermöglichen eine umfassende und effektive Kommunikationsentwicklung. Vor allem durch die langsamere Kommunikationsgeschwindigkeit bei UK erfordert ein erfolgreiches Gespräch viel Geduld, Zeit, Einfühlungsvermögen, positive Einstellung und Konzentration von den lautsprachlichen Gesprächsteilnehmern.

1.9 Verhältnis zwischen Theorie und Praxis bei Unterstützter Kommunikation

Theorien sind wichtig, um Beobachtungen zu interpretieren, neues Wissen und Handlungsmöglichkeiten entstehen zu lassen sowie um Sachverhalte erklären zu können. Entscheidungen werden unter anderem aufgrund des theoretischen Wissens getroffen.

UK ist vor allem durch die Bemühungen in der Praxis entstanden und hat sich mit Hilfe von Erfolgsgeschichten über den Einsatz von UK verbreitet. Inzwischen hat sich UK in vielen behindertenpädagogischen Bereichen, vor allem in der Bildung, der Erziehung und der Rehabilitation etabliert. Erst später wurde UK der Wissenschaft zugänglich. Dies kann als Grund dafür angesehen werden, dass ein theoriegestütztes Konzept über UK erst langsam entsteht und bislang wenige Theorien in diesem Fachgebiet vorhanden sind sowie eine allgemeine Theorie über UK noch nicht existiert. Damit fehlt dem Fachgebiet UK die Einbettung in theoretische Bezugssysteme und somit umfassende Begründungszusammenhänge, die eine wissenschaftliche Reflexion und Evaluation der Praxis sowie generalisierte Vorhersagen ermöglichen. Das bedeutet, für die Praxis, dass Entscheidungen für UK-Interventionen vielfach auf Alltagswissen und Erfahrungen statt auf wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen beruhen und Ergebnisse von UK-Interventionen, warum zum Beispiel bestimmte Maßnahmen bei einem Menschen sehr erfolgreich sind und beim nächsten überhaupt nicht, schwierig zu erklären sind (vgl. Lage 2006, 15 ff).

2. Beschreibung der Kommunikationsformen mit ihren Vor- und Nachteilen sowie den erforderlichen Kompetenzen

Im Folgenden sollen nun die verschiedenen Kommunikationsformen mit den jeweiligen erforderlichen Kompetenzen beschrieben werden. Spezielle Vor- und Nachteile der jeweiligen Kommunikationsform werden im Anschluss an diese geschildert. Die Vor- und Nachteile der körpereigenen, nichtelektronischen und elektronischen Kommunikationsformen werden jeweils am Ende der Aufzählung übergreifend erläutert.

2.1 Körpereigene Kommunikationsformen

Die körpereigenen Kommunikationsformen können zusätzlich in originäre Kommunikationsformen und Gebärden eingeteilt werden. Zu den originären Formen zähle ich diejenigen, die von jeher auch Menschen mit Lautsprache entwickeln und besitzen. Das heißt originäre Kommunikationsformen sind die Atmung, der Puls, der Muskeltonus, die Körperhaltung, die Mimik, die Gestik, Blicke, Augen-, Kopf- und andere Körperbewegungen sowie unartikulierte Laute und natürlich die Lautsprache.

2.1.1 Atmung, Pulsfrequenz und Muskeltonus

Die Atmung, die Pulsfrequenz und der Muskeltonus sind vegetative Ausdrucksformen, die bei jedem Menschen vorhanden sind und nur bedingt willkürlich beeinflusst werden können. Für ihr Vorhandensein erfordern sie keinerlei aktive Leistung, das bedeutet, besondere Kompetenzen sind nicht erforderlich. Anhand der Atmung, des Pulses oder dem Muskeltonus kann man zum Beispiel Aufregung, Gelassenheit oder Müdigkeit feststellen. Bei Müdigkeit ist der Muskeltonus schlaff, der Puls und die Atmung verlangsamen sich. Aufregung lässt den Adrenalinspiegel steigen, führt zu einer Steigerung des Muskeltonus und des Pulses. Ist jemand dagegen gelassen, befinden sich die Atmung und der Puls im Normalzustand, das heißt bei einem Baby um die 130, bei einem Kind um die 100 und beim Erwachsenen um die 70.

2.1.2 Körperhaltung, Mimik, Gestik, Blicke, Augen-, Kopf- und andere Körperbewegungen

Körperhaltung, Mimik, Augen-, Kopf-, Hand- und andere Körperbewegungen sind körperliche nonverbale Signale. Zum Teil sind sie unmittelbare Begleiterscheinungen des Redens und geschehen unbewusst. Inwieweit diese unbeeinflusst gezeigt werden, hängt davon ab, ob sich die Person ihrer körperlichen Signale bewusst ist und sie diese offenbaren will. Die willkürliche Beeinflussung der körperlichen Signale ist stark von der Sozialisation und der Erziehung abhängig.

Vor allem Blicke, Körperhaltung und Mimik können Gefühle wie zum Beispiel Angst, Fröhlichkeit, (Un-)Behagen etc., feindselige bis freundliche, dominante bis unterwürfige Einstellungen zu anderen Menschen und Persönlichkeitszüge wie Extra- oder Introversion ausdrücken. Sie können, so lange sie nicht willkürlich beeinflusst werden, die eben beschriebenen Aspekte ausdrücken, ohne dass eine gezielte Steuerung durch die Person nötig ist. Bewegungen mit den Augen, dem Kopf, Armen oder anderen Körperteilen geschehen entweder, um Reize besser aufnehmen zu können, oder um auf etwas zu zeigen. Auf diese Weise können zum Beispiel Wünsche nach räumlich anwesenden Dingen ohne Sprache deutlich gemacht werden. Aber sie können ebenfalls Gefühle oder Einstellungen gegenüber anderen Personen ausdrücken. Gesten sind einfache Hand- bzw. Armbewegungen, die symbolisch etwas darstellen und häufig ergänzend zur verbalen Sprache eingesetzt werden. Die Bedeutung wird durch die jeweilige Kultur festgelegt.

Beim Sprechen können die körperlichen Signale die inhaltliche Bedeutung unterstreichen,

veranschaulichen und betonen sowie anzeigen, wie eine Aussage zu verstehen ist – ironisch, ernst etc. Des Weiteren können mit ihnen Interpunktionen und Sprecherwechsel verdeutlicht werden. Der Zuhörer kann die Gesprächsinhalte durch körperliche Signale kommentieren, sein Interesse oder Aufmerksamkeit zeigen, ohne den Sprechenden zu unterbrechen. Dafür werden vor allem die Mimik und Kopfbewegungen, zum Beispiel das Nicken, eingesetzt. Das Nicken ermuntert den Gesprächspartner zum Weiterreden und zeigt Interesse bzw. Aufmerksamkeit von Seiten des Zuhörers. Das Gesicht ist der wichtigste Bereich der körperlichen Signale, da es eine hohe Ausdruckskraft hat. Es ist relevant für die Aufrechterhaltung der Beziehung zum Gesprächspartner während der Interaktion, weil es ihm fortwährendes Feedback gibt (vgl. Argyle 2005, 62 ff).

Die nonverbalen Signale können nur das ‚was' ausdrücken, aber keine Informationen über Hintergründe mitteilen. Dafür müssen die situativen Bedingungen mit der Person in Zusammenhang gebracht oder mit Hilfe von weiteren Ausdrucksformen ergänzt werden. Aufgrund dessen erlauben sie keine komplexen Äußerungen und auch keine Metakommunikation, weswegen zum Beispiel das Aufklären von Missverständnissen schwierig ist (vgl. Lage 2006, 37). Um körperliche Bewegungen gezielt einsetzen oder beeinflussen zu können, muss der Betroffene in der Lage sein, seine Bewegungen willkürlich steuern zu können, ohne von Reflexen oder einer plötzlich veränderten Muskelspannung beeinträchtigt zu werden. Körperliche, nonverbale Formen können vor allem bei behinderten Menschen, die zusätzlich von Reflexen und/ oder einem abnormen Muskeltonus belastet sind, missverstanden werden und so zu Schwierigkeiten in der Kommunikation führen. Grimassierende Gesichtausdrücke oder ausfahrende Bewegungen können als Ablehnung oder Desinteresse gedeutet werden oder bei den Gesprächspartnern die Frage aufwerfen, inwieweit diese Person überhaupt in der Lage ist, dem Gespräch zu folgen.

2.1.3 Unartikulierte Laute

Unartikulierte Laute sind Laute, die von anderen Menschen nicht eindeutig als einen bestimmten Laut erkannt werden können. Sie können in der Kommunikation zwei verschiedene Rollen spielen. Zum einen kann aufgrund der Tonlage, des Tempos und der Lautstärke, in der eine Person Laute von sich gibt, auf deren innere Zustände geschlossen werden. Zum anderen ist es möglich, wenn eine Person in der Lage ist, unartikulierte Laute gleich bleibend zu produzieren, diese mit vereinbarten Bedeutungen zu belegen. Um diese Methode anwenden zu können, braucht der Betroffene allerdings ein gutes Sprachverständnis (vgl. Boenisch, Bünk 2003, 130).

2.1.4 Lautsprache

Lautsprache bzw. Sprechen „bezeichnet das Produzieren der hörbaren Sprache. Dazu ist erforderlich, dass die sprachtypischen Normlaute gebildet, zu Wörtern verbunden und bedeutungsbezogen benutzt werden. Sprechen ist ein besonders effektives und differenziertes Mittel der Kommunikation." (Wilken 2006, 5). Mit Hilfe der Lautsprache ist eine schnelle,

differenzierte und unmittelbare Abstimmung mit dem Gesprächspartner möglich. Die Tonhöhe, das Sprechtempo und die Lautstärke können die Befindlichkeit der sprechenden Person zeigen oder verdeutlichen. Des Weiteren erlaubt die Lautsprache eine affektive Selbstregulierung. Durch die laute Benennung von inneren Zuständen kann der überwältigende Druck des Schmerzes gemildert und somit Extremsituationen wie zum Beispiel der Tod eines nahe stehenden Menschen bearbeitet werden.
Um die Lautsprache adäquat realisieren zu können, sind verschiedene Aspekte relevant. Damit die verschiedenen Laute korrekt gebildet werden können, ist die Koordination von Stimme, Atmung und Artikulation notwendig. Weiterhin ist für das Verständnis des Gesprächspartners und eine ungestörte Kommunikation wichtig, dass die Wortfolge und die Satzstruktur beachtet sowie flüssig mit angemessener Lautstärke und Betonung gesprochen wird (vgl. Wilken 2006, 5 ff).

2.1.5 Gebärden

Gebärden sind konventionalisierte Handzeichen, die zu einem differenzierten besonderen Symbolsystem gehören, nämlich der Gebärdensprache (vgl. Wilken 2006, 35). Bei den Gebärdensprachen der Gehörlosen handelt es sich um eigenständige Sprachen mit eigener Grammatik und Syntax. Es ist eine visuelle Sprache, die räumliche Beziehungen und nicht-manuelle Mittel wie die Mimik berücksichtigt. Mit der Deutschen Gebärdensprache (DGS) wurde der Versuch unternommen, eine einheitliche für ganz Deutschland geltende Gebärdensprache zu entwickeln. Allerdings gibt es immer noch bei manchen Begriffen süd- und norddeutsche dialektische Unterschiede. Zudem haben sich im Geistigbehindertenbereich zum Beispiel die Gebärdensprache „Schau doch meine Hände an“ entwickelt. Sie hat einen deutlich kleineren Wortschatz als die DGS – beinhaltet ca. 700 Gebärden, die sie zum Teil aus der DGS entnommen, aber zum Teil auch ganz neue entwickelt hat, und behauptet von sich, dass ihre Gebärden eindeutiger und leichter auszuführen seien. Die DGS beinhaltet den größten Wortschatz mit über 15.000 Gebärden und ist die am weitesten verbreitete Gebärdensprache, das heißt, mit ihr besteht die größte Chance verstanden zu werden. Außerdem gibt es zu ihr viel didaktisches Material. Andere Gebärdensprache wie zum Beispiel „Schau doch meine Hände an“ sind nur dann zu empfehlen, wenn sicher ist, dass die betreffende Person mit einem kleinen Vokabular auskommt (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.013.001 ff).
Neben der Gebärdensprache der Gehörlosen gibt es noch die lautsprachunterstützende Gebärdensprache. Diese ermöglichen das gleichzeitige Gebärden zur Lautsprache und unterscheiden sich von der Gebärdensprache der Gehörlosen deutlich. Im Gegensatz zu der Gebärdensprache der Gehörlosen hat die lautsprachunterstützende Gebärdensprache keine eigenen syntaktischen und grammatikalischen Regeln, sondern orientiert sich an der Lautsprache. Es handelt sich bei ihr um eine sog. Kunstsprache. Zu der lautsprachunterstützende Gebärdensprache gehört zum Beispiel die Gebärden-unterstützte Kommunikation (GuK) oder lautsprachbegleitende Gebärden (LBG). Lautsprachunterstützende Gebärden können den

Spracherwerb durch ihre visuelle Anschaulichkeit unterstützen, indem sie das Sprachverständnis und die Begriffsbildung fördern. So können im Unterricht bedeutungstragende Wörter eines Satzes mit Gebärden zusätzlich unterstützt werden. Abstrakte Inhalte können auf diese Weise besser erfasst werden, und das Verwechseln ähnlicher Wörter wird vermieden. Zudem konzentrieren sie die Aufmerksamkeit auf die sprechende Person, was gerade Kindern hilft, konzentrierter zuhören zu können (vgl. Boenisch, Bünk 2001, 14 ff). Des Weiteren zeigten Beobachtungen, dass Gebärden die Vokalisation und die Sprachproduktion insgesamt steigern. Es hat sich gezeigt, dass Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen meistens die Wörter, die sie gebärden konnten, auch zuerst sprachen (vgl. Kristen 2005, 62). Zusammengefasst kann man sagen, dass Gebärden die Lautsprache ersetzen oder ergänzen können, je nachdem welche Gebärdensprache benutzt wird. Die verschiedenen Gebärdensprachen, die der Gehörlosen wie die lautsprachunterstützenden Gebärdensprachen, machen es nötig, dass sich die Bezugspersonen der nicht- bzw. kaumsprechenden Person Gedanken über die geeignete Gebärdensprache machen. Aber auch die Institutionen, in denen nicht- bzw. kaumsprechende Personen leben, hier die Körperbehindertenschulen, müssen sich überlegen, ob eine Gebärdensprache einheitlich festgelegt wird und inwieweit davon abgewichen werden kann aufgrund individueller Voraussetzungen und Kompetenzen der einzelnen nicht- bzw. kaumsprechenden Menschen. Die Festlegung auf eine Gebärdensprache fördert die Bereitschaft von Lehrer und Mitschüler, selbst Gebärden zu erlernen, da sie jeder gebärdende Schüler der Schule versteht. Das erleichtert nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern einen Lehrer- oder Klassenwechsel. Verschiedene Gebärden aus verschiedenen Gebärdensprachen heraus zu nehmen, kann sinnvoll sein, wenn die Repräsentativität oder die Ausführung in der jeweiligen Gebärdensprache für den Benutzer besser ist. Allerdings muss dabei beachtet werden, dass Gebärden aus verschiedenen Gebärdensprachen sehr ähnlich aussehen können, aber inhaltlich etwas ganz anderes bedeuten. Daher ist dies nicht unbedingt zu empfehlen.

Beim Gebärden werden visuelle und taktile Kompetenzen benötigt, um die Gebärden unterscheiden zu können, sowie motorische Kompetenzen, nämlich bewegliche Hände. Außerdem braucht der Gebärdenlernende die Fähigkeit der Nachahmung - das bedeutet, er sollte gut imitieren können - und ein Vorbild, das konsequent Gebärden anwendet, um am Modell lernen zu können. Je selbstverständlicher mit Gebärden umgegangen wird und je konsequentere Vorbilder die Gebärden lernende Person hat, desto schneller und größer sind die Erfolge der Lernenden. Weiterhin ist ein Symbolverständnis relevant, um zu verstehen, was die Gebärden abbilden. Da die Gebärde in der Regel im direkten Zusammenhang zum darzustellenden Begriff steht, kann sie leicht gelernt werden (vgl. Kristen 2005, 62). Gebärden stellen größere Anforderungen an das Gedächtnis als grafische Symbole, da sie erzeugt werden müssen, das heißt, sie müssen auswendig gewusst werden. Grafische Symbole dagegen müssen nur aus dem vorhandenen Bestand ausgewählt werden (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 40). Allerdings muss der Benutzer wissen, wo sich das gewünschte Symbol befindet. Gänzlich ohne

Erinnerungsleistungen funktioniert das also auch nicht. „Interessanterweise lernen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung eher, das komplette Gebärdensprachsystem kompetent anzuwenden als graphische Zeichensysteme, wie die Schriftsprache und das BLISS-Symbolsystem. Das hat vermutlich mit der unterschiedlichen Repräsentation in den Hirnarealen zu tun. Die Gebärdensprache der Gehörlosen ist eine Erstsprache, die über eine von der Laut- und Schriftsprache unabhängige Grammatik verfügt. Die Wahrnehmung und Produktion läuft über andere Modalitäten als bei ‚normalerweise' benutzter Sprache." (Lage 2006, 139).
Vorteilhaft beim Gebärden ist, dass Gebärden jederzeit verfügbar und unabhängig vom Ort eingesetzt werden können. Sie machen eine schnelle und spontane Kommunikation sowie das Ausdrücken von differenzierten und komplexen Inhalten (in Abhängigkeit vom Wortschatz) möglich. GuK oder LBG bieten zudem den Vorteil, dass die Bezugspersonen weiterhin wie üblich mit ihrem Kind sprechen können und nur einzelne bedeutungstragende Gebärden erlernen müssen. Daher ist die emotionale Hürde nicht so groß, als wenn sie sich erst einen Grundwortschatz an Gebärden aneignen müssten. Außerdem unterstützen sie visuell das Verständnis und die Merkfähigkeit der verbalen Inhalte. Das wirkt sich im Unterricht positiv auf alle Schüler aus (vgl. Wilken 2006, 39 ff). Nachteilig bei Gebärden ist, dass der Kommunikationspartner sich stets auf sein gebärdendes Gegenüber konzentrieren muss und sie zum Teil nur von „Eingeweihten" verstanden werden. Das heißt, dass alle vertrauten Personen die Gebärden ebenfalls lernen müssen, um ihre Bedeutung zu kennen (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.013.001).

2.1.6 Individuelle Gebärden bzw. eigene Bewegungen/ Gesten mit vereinbarter Bedeutung

Wenn aufgrund der motorischen Beeinträchtigung konventionalisierte Handzeichen nicht machbar sind, da die Hände in ihrer Beweglichkeit eingeschränkt sind, gibt es die Möglichkeit der individuellen Gebärden oder: eigene Bewegungen mit Bedeutungen belegen. Individuelle Gebärden können abgewandelte konventionalisierte Handzeichen sein, so dass sie für den Benutzer einfacher ausführbar sind, oder gänzlich individuelle Handzeichen. Ist die motorische Einschränkung so stark, dass auch individuelle Gebärden nicht mehr realisierbar, aber einige Bewegungsabläufe noch kontrolliert möglich sind, dann können diese mit Bedeutungen belegt werden. Inwieweit das möglich ist, muss individuell festgestellt werden. Individuelle Gebärden bzw. eigene Bewegungen/Gesten mit vereinbarter Bedeutung sind wie konventionalisierte Gebärden jederzeit verfügbar und einsetzbar und ermöglichen eine schnelle und spontane Kommunikation. Der Wortschatz ist in der Regel allerdings kleiner als bei konventionalisierten Gebärden aufgrund der motorischen Beeinträchtigung. Der Personenkreis, der diese versteht, ist noch eingeschränkter als bei den konventionalisierten Gebärden. Außerhalb des vertrauten Personenkreises werden individuelle Gebärden oder Bewegungen von kaum jemand verstanden, und auch die betreuenden Personen in den Einrichtungen können diese nicht alle lernen, vor allem wenn es sich um zahlreiche individuelle Gebärden handelt und womöglich mehrere

Personen mit individuellen Gebärden sich in einer Gruppe befinden. Außerdem können sie von anderen gebärdenden Personen missverstanden werden (vgl. Wilken 2006, 39 ff).

2.1.7 Vor- und Nachteile körpereigener Kommunikationsformen

Der Vorteil von körpereigenen Kommunikationsformen ist, dass sie schnell, spontan und unabhängig vom Ort eingesetzt werden können. Mit ihnen kann häufig viel schneller kommuniziert werden als mit Unterstützung von Hilfsmitteln. Daher sollten körpereigene Kommunikationsformen wie zum Beispiel Blickbewegungen, Mimik und Gestik, Körperhaltung sowie Gebärden, die auch für Außenstehende leicht erkennbar sind und eindeutig eingesetzt werden können, bei nicht- bzw. kaumsprechenden Personen immer gefördert werden. Diese können zum Beispiel gefördert werden, indem sprechende Personen den körperlichen Ausdruck der nicht- bzw. kaumsprechenden Person verbalisieren – „du schaust den Fernseher an, möchtest du etwas anschauen?“ – und ihr so zeigen, dass dieser etwas bedeuten kann. Auch für den Fall, dass nicht- bzw. kaumsprechenden Personen keine hilfsmittelunterstützte und gebärdende Kommunikation möglich ist, unabhängig von den Gründen, ermöglichen die originären Kommunikationsformen zumindest noch eine gewisse Verständigung. Dabei ist es von Vorteil, wenn der nicht- bzw. kaumsprechende Mensch noch klare körpereigene Zeichen für Ja/Nein hat, denn auf diese Weise kann die Kommunikation über den lautsprachlichen Gesprächspartner mit Fragen geführt werden, und die nicht- bzw. kaumsprechende Person ist in der Lage, jederzeit ihre Zustimmung und Ablehnung zu zeigen. Allerdings ist dafür ein Ja-Nein-Konzept nötig, welches nicht immer als vorhanden vorausgesetzt werden kann. Eine solche Kommunikation ist zwar sehr einseitig, da die nicht- bzw. kaumsprechende Person nur auf Fragen reagieren, aber nicht das Gespräch auf bestimmte Inhalte lenken kann, aber immerhin bricht sie nicht ganz zusammen.

Oft liegen bei Menschen mit einer Körperbehinderung ein Hypo- oder Hypertonus und/oder Reflexe vor, die pathologische Körperhaltungen und unwillkürliche Bewegungen bedingen. Aufgrund der abnormen Muskelspannung und/oder den unwillkürlichen Bewegungen können die nonverbalen wie auch verbalen Ausdrucksmöglichkeiten extrem eingeschränkt bzw. verzerrt sein. Dies kann bewirken, dass vor allem von Außenstehenden, körperliche nonverbale Signale nur schwer verstanden oder gar missverstanden werden. Durch den Hypo- bzw. Hypertonus können beispielsweise Laute nicht oder nur schwer verständlich gebildet werden, Gefühle sind schwieriger am Gesichtsausdruck der betroffenen Person ablesbar und ebenfalls durch den abnormen Tonus wie auch durch die unwillkürlichen Bewegungen, zum Beispiel die asymmetrisch tonische Nackenreaktion, werden gezielte Bewegungen erschwert bis unmöglich gemacht. Reflexe oder plötzliche Veränderungen des Muskeltonus können auch zu falschen Interpretationen führen, zum Beispiel Ablehnung oder Desinteresse, und zu der Frage, inwieweit die nicht- bzw. kaumsprechende Person die Lautsprache versteht und ob überhaupt ein Interesse an Kommunikation vorhanden ist, führen (vgl. Lage 2006, 137 f). Vertraute Personen sind jedoch aufgrund ihrer langen Erfahrung mit den nicht- bzw. kaumsprechenden Personen häufig in der

Lage, die körpereigenen nonverbalen Signale trotz der ggf. vorhandenen pathologischen Muster sowie ggf. die schwer verständliche Sprache bzw. Laute zu verstehen und im situativen Zusammenhang richtig zu deuten.
Bei körpereigener Kommunikation kann die nicht- bzw. kaumsprechende Person nur durch unartikulierte Laute auf sich aufmerksam machen. Für alle anderen körpereigenen Kommunikationsformen, auch für Gebärden, ist Blickkontakt nötig. Körpereigene Kommunikationsformen mit Ausnahme der Gebärden eignen sich vor allem für elementare Aussagen, die im Zusammenhang mit der Situation stehen und vertrauten Menschen mitgeteilt werden. Nur mit Hilfe der Gebärdensprache können differenzierte und kontextunabhängige Inhalte vermittelt werden. Bei allen körpereigenen Kommunikationsformen sind fremde Personen oft nicht in der Lage, sie zu verstehen, oder sie benötigen sehr viel Geduld und Ausdauer, um die gewollte Aussage zu begreifen.
Das bedeutet, nicht- bzw. kaumsprechende Schüler können prinzipiell in der Schule mit körpereigenen Kommunikationsformen mit vertrauten Mitschülern und Lehrern kommunizieren. Für die Mitteilung von komplexen Inhalten sind mit Ausnahme der Gebärden immer weitere Kommunikationsformen nötig, das heißt die Unterstützung von nichtelektronischen oder elektronischen Hilfen (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.013.001 ff).

2.2 Kommunikation mit Hilfsmitteln

Bei der Kommunikation mit Hilfsmitteln handelt es sich in der Regel immer um ein Sprachsystem, das sich an der Lautsprache orientiert. Das heißt, die verschiedenen Kommunikationsformen besitzen kein unabhängiges Regelsystem von der Lautsprache wie zum Beispiel die Gebärdensprache.
Die Bedienung der Kommunikationshilfen kann per direkter und indirekter Selektion geschehen. Bei der direkten Selektion wird das Gewünschte direkt mit einer Körperbewegung, entweder mit einem Körperteil, zum Beispiel durch Zeigen, Schauen oder Drücken, oder hilfsmittelunterstützt, zum Beispiel mit einem Kopfstab oder Joystick, ausgewählt. Zu der indirekten Selektion zählen alle Techniken, bei denen das Gewünschte mit mindestens zwei Schritten ausgewählt wird. Dazu gehören das Kodieren und das Scanning. Es gibt verschiedene Arten der Kodierung, eine davon ist Minspeak. Bei Minspeak ergibt die Kombination verschiedener Symbole ein Wort. Das ermöglicht die Speicherung eines großen Vokabulars, und bei der Erweiterung des bisherigen Vokabulars können die angelegten Kombinationen weiterhin genutzt werden, neue werden nur hinzugefügt. Das vermeidet viel Aufwand und Anstrengungen. Außerdem muss der Benutzer für Minspeak nicht lesen oder schreiben können. Allerdings muss der Benutzer die Kombinationen lernen. Häufig gebrauchte Wörter können mit nur zwei Tastenkombinationen abgerufen werden. Damit ist die Kommunikation schneller als über die Schriftsprache (vgl. Kirsten 2005, 86 f). Die direkte Selektion und die Kodierung benötigen eine relativ gute motorische Koordination und eine gewisse Reichweite. Beim Scanning werden nacheinander Wahlmöglichkeiten angeboten, auf die

man mit einem vorher vereinbarten Signal zu reagieren hat. Dabei kann man zwischen unabhängigem und partnerabhängigem Scanning unterscheiden. Das unabhängige Scanning bedeutet, dass es ohne die Hilfe anderer Personen funktioniert, und ist daher nur bei elektronischen Hilfen möglich. Das partnerabhängige Scanning bedeutet, dass eine andere Person nach einem bestimmten System die Möglichkeiten der Kommunikationshilfe durchgeht, und wird vor allem bei nichtelektronischen Kommunikationshilfen eingesetzt, wenn kein gezieltes körpereigenes oder hilfsmittelunterstütztes Zeigen möglich ist (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 48 ff). Für sehbehinderte oder blinde Menschen ist auch ein auditives Scanning möglich. Hierbei werden die gespeicherten Aussagen über Kopfhörer vorgesprochen. Wurde eine Aussage ausgewählt, so wird diese hörbar über den Lautsprecher wiedergegeben. Zu Beachten beim auditiven Scanning ist, dass der Benutzer trotzdem noch die auditiven Reize der Umgebung wahrnehmen kann. Außerdem muss ein gutes Hörvermögen gegeben sein, damit das Gesprochene über den Kopfhörer auch verstanden wird (vgl. Boenisch, 2003, 123 f). Für alle Scanningarten muss die nicht- bzw. kaumsprechende Person allerdings ein vereinbartes Zeichen geben können, wenn das Gewünschte angeboten wird. Das Scanning selbst kann nach verschiedenen Mustern ablaufen, zum Beispiel linear oder nach Gruppen und Items. Beim unabhängigen Scanning kann noch zwischen automatischem oder durch den Benutzer geführtem Scanning unterschieden werden. Welches Ansteuerungsgerät beim unabhängigen Scanning ausgewählt wird, ist abhängig von der Druckkraft des Benutzers und der Treffsicherheit. Je nachdem wird der Schalter einen geringen oder stärkeren Druck benötigen und eine kleine oder große Schaltfläche haben. Je nach Größe des Wortschatzes ist das Scanning-Verfahren sehr zeitintensiv. Außerdem fordert es hohe Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit, um das vereinbarte Signal rechtzeitig bei der gewünschten Aussage zu geben. Das kann zu Stress führen und damit zum Beispiel bei Menschen mit CP zur Erhöhung des Muskeltonus führen und somit zu Fehlauslösungen. Um diesen Stress möglichst gering zu halten, kann die Scanning-Durchlaufgeschwindigkeit an die Geschwindigkeit der Bewegungen des Benutzers angepasst werden und auch dessen Treffsicherheit dabei berücksichtigen (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 48 ff).

Bilder, Fotos, Piktogramme und die Schriftsprache können sowohl bei nichtelektronischen wie bei elektronischen Kommunikationshilfen eingesetzt werden. Daher sollen diese vier Möglichkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen beschrieben werden, bevor ich die nichtelektronischen und elektronischen Hilfen näher erläutere. Bilder, Fotos, Piktogramme und die Schriftsprache erfordern das Verständnis, dass die Welt durch sie repräsentiert werden kann. Außerdem muss die Bedeutung der Abbildung wieder erkannt werden können. Das heißt, man benötigt für diese vier Möglichkeiten die Fähigkeit zur Abstraktion. Auch die Fähigkeit zur Verallgemeinerung ist relevant, denn je abstrakter ein Symbol ist, umso mehr Bedeutungen kann es haben. Ein Haus kann somit beispielsweise für 'zu Hause' stehen, aber auch für sämtliche anderen Gebäude (vgl. Kristen

2005, 88). Fotos von Personen, Gegenständen und Aktivitäten sind meistens die ersten grafischen Symbole, die in der Kommunikation mit Kindern verwendet werden, da sie sehr realitätsnah und konkret sind. Mit ihnen kann sich die unterstützt kommunizierende Person leicht identifizieren. Problematisch ist allerdings, dass die Konkretheit der Fotos eine Übertragung auf ähnliche Begriffe schwierig macht und auch die Entwicklung des Symbolverständnisses beeinträchtigen kann. So kann das Foto von dem Auto der Familie schwer den allgemeinen Begriff Auto repräsentieren. Außerdem ist es auch innerhalb der Kommunikation für die unterstützt kommunizierende Person schwierig deutlich zu machen, dass sie nicht das Auto ihrer Familie meint, sondern zum Beispiel ein Auto, das in der Stadt einen Unfall verursacht hat. Ähnliches gilt ebenso für realitätsnahe Bilder und Zeichnungen. Nachteilig bei Bildern und Fotos ist weiterhin, dass im Hintergrund oft noch zusätzliche Dinge auftauchen. Diese können die Fokussierung auf das eigentlich Gemeinte beeinträchtigen (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 33 ff).

Piktogramme können sich im Grad der Abstraktion und der Ikonizität stark unterscheiden. Die Darstellungen reichen von Strichzeichnungen bis hin zu Cliparts, über einfache bis sehr komplexe Abbildungen. Die Ikonizität bedeutet die anschauliche Ähnlichkeit zwischen der grafischen Darstellung des Symbols und dessen Bedeutung. Sie wird definiert auf einer Achse von transparent über transluzent zu opak. Transparente Piktogramme sind bildproduzierende Wörter, zu denen häufig Verben oder Nomen gehören, mit ihnen assoziiert man Gegenstände. Sie werden ohne Zusatzinformationen von den meisten Menschen richtig interpretiert und besitzen eine hohe Ikonizität. Transluzente Piktogramme sind relativ schnell erkennbar, wenn die Beziehung zwischen grafischer Darstellung und dem Inhalt einmal klar ist, aber man benötigt diesen Zusammenhang für das Verständnis. Zu den opaken Piktogrammen gehören die nicht-bildproduzierenden Wörter wie 'da', 'jetzt', 'und', 'oder'. Sie haben keine Ähnlichkeit zwischen der grafischen Darstellung und dem Inhalt und müssen daher erklärt und gelernt werden. Ob ein Symbol transparent, transluzent oder opak ist, hängt nicht nur von bildproduzierenden oder nicht-bildproduzierender Wörtern ab, sondern auch von kulturell-historischen Faktoren und der individuellen Erfahrung. So kann ein Piktogramm ‚Telefon' mit Wählscheibe für ältere Leute noch transparent sein, für junge Kinder dagegen opak (vgl. Lage 2006, 134). Die häufigsten Wörter unserer Sprache, das sog. Kernvokabular, sind nicht-bildproduzierend. Es ist wichtig, dass sich nicht-bildproduzierende Wörter ebenfalls in den Kommunikationshilfen befinden, da die unterstützt kommunizierenden Person sonst schwierig in der üblichen Alltagssprache kommunizieren kann und ihr ggf. Ausdrucksmöglichkeiten fehle, was dann die häufige oder erfolgreiche Nutzung der Kommunikationshilfe beeinträchtigt. Außerdem wird ansonsten das Erlernen der üblichen Satzstrukturen erschwert. Häufig geht man davon aus, dass Piktogramme mit hoher Ikonizität leichter und schneller gelernt werden können. Vermutlich sind aufgrund dessen häufig vor allem bildproduzierende Wörter auf nichtelektronischen Kommunikationshilfen zu finden. Dabei wird jedoch vergessen, dass Lernen viel mit Interesse und Motivation zu tun hat. So können bei einem individuell relevanten Thema auch Symbole mit niedriger Ikonizität behalten werden. Weiterhin ist

für das Vokabular eine Kommunikationshilfe relevant, dass die ersten Piktogramme keine Oberbegriffe wie Essen enthalten, sondern konkrete Begriffe wie Apfel oder Banane. Ansonsten besteht die Gefahr, dass das Symbol konkreter verstanden wird, als es ist (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 264 ff). Piktogramme sind käuflich erwerbbar. Dabei unterscheidet man zwischen Sammlungen und Systemen. Sammlungen haben eine festgelegte Anzahl von Piktogrammen, die kaum erweiterbar sind und keine Hinweise für die praktische Verwendung geben. Zu diesen Sammlungen gehören zum Beispiel Touch 'n Talk und Aladins Bildersammlung. Systeme weisen im Gegensatz zu den Sammlungen eindeutige Regeln für die Anwendung auf und können erweitert werden. Zu ihnen zählen beispielsweise die Bliss-Symbole und PCS. PCS bietet sich wegen der großen Anzahl von über 5000 Symbolen, individuelle Bearbeitungsmöglichkeiten und Download aus dem Internet für viele Schulen und andere Einrichtungen an. PCS kann geräteübergreifend eingesetzt werden. Allerdings ist PCS eine importierte Symbolsammlung, und diese sind oft nur unzureichend an die deutsche Sprache angeglichen worden. Sie enthalten damit unrelevante und unzureichend transparente Symbole für deutsche unterstützt kommunizierende Personen. Inzwischen gibt es auch Computer-Programme, z.B. Boardmaker (vgl. Punkt 2.5.2.7), mit denen man einzelne Symbole, Fotos sowie ganze Tafeln zusammenstellen und ausdrucken kann. Zusätzlich zu der Zeitersparnis bei der Erstellung oder Erweiterung des Vokabulars der Kommunikationshilfe ist vorteilhaft, dass Verlust oder Beschädigung von Vokabulartafeln schnell und ohne große Mühe ersetzt werden können (vgl. Kirsten 2005, 89 ff).

Bei der Kommunikation über Bilder, Fotos oder Piktogramme sollte beachtet werden, dass sie für den Benutzer und dessen Kommunikationspartner verständlich sind und die unterstützt kommunizierende Person sich mit dem Vokabular ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend adäquat ausdrücken kann. Der Benutzer muss die Symbole (er)kennen und auswählen. Aber auch der Gesprächspartner muss die Bedeutung der Symbole (er)kennen, da er sie versprachlichen und in einen Sinnzusammenhang stellen muss. Hilfreich kann dabei sein, die Symbole, vor allem diejenigen mit einer niedrigen Ikonizität, mit Schriftsprache zu untertiteln, um den lautsprachlichen Kommunikationspartner das Erkennen der Bedeutung der Bilder, Fotos oder Piktogramme zu erleichtern. Allerdings muss dann beachtet werden, dass diese nicht mehr so flexibel eingesetzt werden können, bzw. der lautsprachliche Gesprächspartner darf sich nicht zu sehr auf die Untertitel fixieren, um andere Bedeutungen erkennen zu können. Bei Kommunikationshilfen mit größerem Wortschatz ist es sinnvoll, diese ein paar Mal im Jahr systematisch zu überprüfen, da sich die individuelle Kompetenzen und Interessen mit der Zeit verändern und der Wortschatz an altersgemäße Äußerungen, neuen Interessen, Personen und aktuellen Themen angepasst werden sollte. Nichtbenutzte Symbole sollten ausgetauscht werden, um nicht unnötig Platz zu beanspruchen (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 264 ff).

Welche der vier Möglichkeiten für die nicht- bzw. kaumsprechende Person ausgewählt wird, hängt von ihrer Fähigkeit zur Abstraktion ab. Die konkrete Auswahl des Vokabulars ist weiterhin abhängig von den individuellen Kompetenzen, Bedürfnissen und Interessen (vgl. Punkt 1.8.2).

Vorteilhaft für eine unterstützt kommunizierende Person in einer Einrichtung - hier die Schule - ist, wenn sich diese auf eine Symbolsammlung festlegt. Das erleichtert, wie beim Gebärden lernen, die Akzeptanz der Lehrer und Mitschüler sowie ihre Bereitschaft, diese mitzulernen und damit zum Beispiel einen Lehrerwechsel. Manchmal sind allerdings auch Kombinationen sinnvoll, wenn Symbole in einer Sammlung aufgrund begrenzten Vokabulars fehlen oder die Repräsentativität im anderen System besser ist. Außerdem können auf diese Weise Vorlieben des Benutzers beachtet werden (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 03.016.001).

Die Schriftsprache stellt die differenzierteste und eindeutigste Kommunikationsform dar, da sie einen unbegrenzten Wortschatz bietet und dem Benutzer erlaubt, seine Gedanken in eigenen Wörtern und Sätzen zu formulieren. Des Weiteren können in unserer Gesellschaft die meisten Menschen lesen und schreiben, daher bietet die Schriftsprache eine gute Möglichkeit der Verständigung. Mittels elektronischer Geräte mit Sprachausgabe kann sogar mit Menschen kommuniziert werden, die nicht lesen können. Das bedeutet, mit der Schriftsprache hat die nicht- bzw. kaumsprechende Person große Chancen, adäquat von allen Personen, auch von Fremden, verstanden zu werden. Weiterhin ist die Schriftsprache relevant für ein selbstständiges Leben und die gleichberechtigte Teilnahme an unserer Gesellschaft. Die Schriftsprache wird für vieles benötigt, sei es um einen Vertrag zu lesen und zu unterschreiben oder sich privat mit Hilfe von Printmedien weiterzubilden (vgl. Wilken 2006, 101 ff).

Nachteilig an der Schriftsprache ist, dass sie abhängig von den motorischen Kompetenzen, der Kommunikationshilfe und der Ansteuerungsart sehr zeitintensiv sein kann. Vor allem bei der Auswahl von Buchstabenkarten mit Hilfe eines Partners kann die Produktion einer Aussage sehr lange dauern. Beim Einsatz von Computern jedoch kann zum Beispiel die Funktion der Wortvorhersage oder sogar gespeicherte Sätze die Geschwindigkeit positiv beeinflussen (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 08.013.001).

Der Schriftspracherwerb, das heißt Lesen und Schreiben, ist nicht abhängig von einer aktiven Sprache. In der Regel geht diese zwar der Schriftsprache voran, aber die Reihenfolge ist nicht zwingend notwendig. Die Schriftsprache kann auch als Erstsprache gelernt werden. Bei feinmotorischen Schwierigkeiten, zum Beispiel wenn ein körperbehinderter Schüler nicht mit einem Stift schreiben kann, gibt es zahlreiche Möglichkeiten, auf andere Art und Weise zu schreiben. Der Computer bietet viele Formen zum Schreiben an. Es gibt verschiedene Tastaturen, die mit ihren visuelle Darstellung und Anordnung der Buchstaben die motorischen und visuellen Kompetenzen berücksichtigen (vgl. Punkt 2.2.2.1.2); (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 08.013.001). Dennoch können viele unterstützt kommunizierende Personen am Ende ihrer Schulzeit nicht sinnerfassend lesen und schreiben. Als Gründe für den fehlenden Schriftspracherwerb bei nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern werden die individuellen kognitiven und perzeptiven Faktoren, die motorische Beeinträchtigung, die schlechter ausgebildeten phonologischen Verarbeitungsprozesse durch die fehlende Möglichkeit eines auditiv-motorischen Feedbacks (Vorsprechen) sowie die Erwartungen der Lehrer genannt. Trotz

der Einschränkungen beim Sprechen und der Beweglichkeit bei Körperbehinderten erfolgt der Schriftspracherwerb nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie bei nichtbehinderten Kindern (vgl. Wilken 2006, 101 ff).

2.3 Nichtelektronische Kommunikationshilfen

Zu dem Bereich der nichtelektronischen Kommunikationshilfen gehören neben den Bildern, Fotos, grafischen Symbolen und der Schriftsprache auch reale Gegenstände sowie Miniaturausgaben von realen Gegenständen. Im Folgenden wird erläutert, wie nichtelektronische Kommunikationshilfen gestaltet sein und eingesetzt werden können. Dabei wurden reale Gegenstände bzw. deren Miniaturausgaben zu einem Punkt zusammengefasst, Bilder, Fotos, grafische Symbole und Schrift zu einem weiteren. Als spezielle nichtelektronische Kommunikationsformen werden Pecs, Teach und Gestützte Kommunikation in je einzelnen Punkten beschrieben. In der Literatur werden diese aufgrund ihrer Umsetzungsweise häufig unter nichtelektronischen Kommunikationshilfen erläutert. Meines Erachtens passen sie ebenfalls am besten zu den nichtelektronischen Hilfen, daher werde ich sie ebenfalls hier beschreiben.

2.3.1 Reale Gegenstände oder Miniaturausgaben von realen Gegenständen

Reale Gegenstände oder Miniaturausgaben von realen Gegenständen können in Kartons oder Setzkästen beispielsweise strukturiert untergebracht werden. Nicht- bzw. kaumsprechende Personen haben auf diese Weise auch ohne Symbolverständnis die Möglichkeit, aus einem bestimmten Angebot etwas auswählen zu können. Des Weiteren bieten Gegenstände den lautsprechenden Personen die Möglichkeit, Fragen zu stellen oder etwas zu erzählen. Auf diese Weise kann der Gegenstand auch als Symbol verstanden werden. Da Gegenstände in der Regel sehr konkret von den Personen verstanden werden, ist es schwierig ihn als Symbol für einen ähnlichen Inhalt zu benutzen. Es besteht die Gefahr, dass die beteiligten Gesprächspartner nicht so weit vom Gegenstand abstrahieren. Fehlen der nicht- bzw. kaumsprechenden Person die Möglichkeit weitere Hinweise zu dem gemeinten Inhalt zu geben, stagniert das Gespräch. Da die Gegenstände auch ertastbar sind, eignen sie sich ebenfalls als Kommunikationshilfe für blinde oder stark sehbehinderte Menschen. Bei größer werdendem Vokabular wird diese Methode allerdings unhandlich, unübersichtlich und schwer transportierbar (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 03.003.001 ff).

2.3.2 Verschiedene nichtelektronische Kommunikationshilfen mit Bildern, Fotos, Piktogrammen oder Schrift

Um die Lesbarkeit im Folgenden zu erleichtern, fasse ich die Begriffe Bilder, Fotos, Piktogramme und die Schriftsprache unter dem allgemeinen Begriff 'Symbole' zusammen.

Die Symbole können als Einzelkarten, auf Tafeln, Platzsets, Schürzen in Bücher, Ordner oder Mappen usw. in unterschiedlichen Formaten und Größen angeordnet werden. Wie die

Kommunikationshilfe gestaltet ist, das heißt Hintergrundfarbe, Größe und Anzahl der Symbole, hängt vor allem von den motorischen Fähigkeiten und der visuellen Wahrnehmung ab, da diese stark die Ansteuerung der Symbole bestimmen. Die Symbole sollten groß genug sein, um leicht erkennbar und auswählbar zu sein, aber auch genügend Platz für das nötige Vokabular zu bieten. Dabei sollte die Kommunikationshilfe möglichst handlich bleiben, so dass sie gut transportabel ist. Das bedeutet, es muss eine geeignete Größe der Symbole gefunden werden, um diese Aspekte zu beachten. Um eine schnelle Orientierung im Wortschatz zu bieten, eignet sich die Sortierung nach bestimmten Aspekten, zum Beispiel Zeit, Personen etc., die jeweils eine eigene Hintergrundfarbe haben. Bei größerem Wortschatz bietet sich die Strukturierung nach Ober- und Unterbegriffen an. Damit sich die Struktur des Wortschatzes bei dessen Erweiterung nicht immer ändert, ist von Anfang an eine gute Planung nötig. Denn oft merken sich die unterstützt kommunizierenden Personen den Platz des Symbols, was ein schnelleres Kommunizieren bedeutet, und bei ständigem Wechseln müssten sie oft Umlernen oder könnten es sich ggf. gar nicht mehr merken. Das bedeutet, man sollte die Kommunikationshilfe so planen, dass sie auf wachsendes Vokabular ausgelegt ist und damit Platz für Ergänzungen bietet. Kann oder lernt der unterstützt Kommunizierende lesen und schreiben, sollten sich auch Buchstaben oder Wörter auf seiner Kommunikationshilfe befinden. So kann er ggf. Begriffe auch buchstabieren. Hilfreich ist auch ein Symbol für die Aussage 'Mir fehlt ein Symbol' in den Wortschatz zu integrieren. Auf diese Weise kann der Benutzer schnell zu erkennen geben, wenn ihm das Vokabular nicht ausreicht und erweitert werden muss. Bei Kommunikationsbüchern, -ordnern oder -mappen können sich als Hilfe für das Umblättern Seitenreiter etc. eignen. Sehbehinderte Personen können außerdem durch entsprechende Fühlmarkierungen beim Erkennen der jeweiligen Seiten unterstützt werden. Das Auswählen einer Aussage hängt ab von den motorischen Kompetenzen – es kann durch direktes Zeigen mit der Hand oder einem anderen Körperteil sowie durch verschiedene Zeigestäbe, z.B. einem Kopfstab ausgewählt werden oder indirekt per Partnerscanning (vgl. Punkt 1.8.2). Wie abstrakt die Darstellung ist, hängt ab von dem Symbolverständnis des Benutzers. Die Kommunikation bei nichtelektronischen Formen erfolgt über die Auswahl der realen Gegenstände bzw. der Symbole und der Verbalisierung durch den lautsprachlichen Gesprächspartner. Das bedeutet, der lautsprachliche Gesprächspartner muss die ausgewählten realen Gegenstände oder Symbole sehen, diese erkennen und versuchen, durch Fragen oder Aussagen das Gemeinte in Worte zu fassen. Dafür braucht es oft viel Zeit und Geduld (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 03.003.001 ff).

2.3.3 Vor- und Nachteile der nichtelektronischen Kommunikationshilfen

Mit Hilfe der nichtelektronischen Kommunikationshilfen können Wünsche nach nicht anwesenden Dingen oder Personen ausgedrückt werden. Zudem regen sie lautsprechende Personen zum Fragen stellen oder eigenem Erzählen an. Vor allem Thementafeln, das heißt Tafeln mit Symbolen zu einem speziellen Thema, sind am Anfang der UK geeignet, um Kommunikation anzuregen,

wenn sie ein Interessengebiet der nicht- bzw. kaumsprechenden Person treffen. Des Weiteren sind nichtelektronische Kommunikationshilfen günstig und einfach herzustellen sowie leicht modifizierbar. Die Grundmaterialien, das heißt die Bücher, Ordner, Tafeln oder Schürzen, sowie Papier, Pappe und Folie können in Schreibwaren-, Bastelgeschäften besorgt werden. Der Aufwand, nichtelektronische Kommunikationshilfen herzustellen, ist mit abhängig vom Umfang des Vokabulars. In jedem Fall müssen die entsprechenden Symbole gesammelt und in irgendeiner Form organisiert werden. Dieser zeitliche Faktor kann allerdings minimiert werden, indem frühzeitig mit einem kleinen Wortschatz und gut überlegter Organisation angefangen wird (vgl. Punkt 1.8.2) sowie ggf. eine Symbolsammlung und ein Computerprogramm, zum Beispiel zur Herstellung von Kommunikationstafeln, verwendet wird.

Sie erfordern keine Computerkenntnisse und fallen auch nicht aufgrund technischer Störungen aus. Ein weiterer Vorteil ist, dass sie relativ stabil und gut zu transportieren sind. Wenn sie wasserfest und robust gestaltet sind, zum Beispiel durch Laminieren, lassen sich die nichtelektronischen Kommunikationshilfen auch überall einsetzen, zum Beispiel im Schwimmbad in Form einer Schürze oder Schwimmbrett, beim Essen mit einem Platzset. Welches Vokabular auf diesem begrenzten Platz nötig ist, muss individuell entschieden werden (vgl. Punkt 1.8.2). Sinnvoll ist es, wenn der Benutzer nicht nur die Symbole durch Zeigen auswählen kann, sondern durch Wegnahme und Hinlegen an einen bestimmten Platz seine Aussage bilden kann. Das reine Zeigen erfordert eine hohe Gedächtnisleistung, da der Benutzer wie auch der Gesprächspartner sich diese merken und mit den weiteren Zeichen kombinieren müssen (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 304). Je nachdem, wie die Symbole ausgewählt werden, ist die Kommunikationsgeschwindigkeit mehr oder weniger stark verlangsamt. Hilfsmittelunterstützte Kommunikation, das heißt nichtelektronische und elektronische Kommunikationsformen, benötigen immer mehr Zeit als körpereigene Kommunikation. Daher sollte man bei der hilfsmittelunterstützten Kommunikation immer darauf achten, dass das Vokabular möglichst effektiv für den Benutzer angeordnet ist, so dass dieser schnell das Gewünschte auswählen kann. Das heißt, vor allem das Kernvokabular muss schnell ausgewählt werden können (vgl. von Tetzchner, Martinsen 2000, 71). Wichtig für die Bedienung von nichtelektronischen Hilfsmitteln ist eine stabile Körperposition, so dass eine möglichst optimale Ausgangslage zur Ansteuerung gegeben ist. Prinzipiell ist die Kommunikation in der Schule über nichtelektronische Formen möglich. Aber sie erfordert immer die körperlich nahe Anwesenheit, die Sicht auf die Kommunikationshilfe und die totale Aufmerksamkeit des Gesprächspartners. Der Gesprächspartner muss auf die Kommunikationshilfe sehen können, um die Aussage der unterstützt kommunizierenden Person zu verbalisieren. Findet keine direkte Zuwendung statt, ist keine Kommunikation möglich (vgl. Kristen 2005, 63 ff). Eine Kontaktaufnahme oder ein Gesprächsbeginn können nur realisiert werden, solange kein hörbarer Laut oder ein Geräusch in irgendeiner Weise produziert werden können, wenn wenigstens Blickkontakt möglich ist. Außerdem ist es schwierig, das Gespräch zu kontrollieren, da man schwer den Partner

unterbrechen oder eine Zwischenbemerkung machen kann. Kommunikation über eine Distanz ist kaum realisierbar. Auch Telefonate sind selbstständig nicht durchführbar. Es wird immer eine Person benötigt, die die gezeigten Symbole in Lautsprache übersetzt (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 03.003.001 ff).
Gegenstände, Fotos, Bilder und Piktogramme im Unterricht können die verbalen Inhalte visuell unterstützen. Das wirkt sich nicht nur positiv für den/die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler aus (vgl. Punkt 1.6.2), sondern auch für die sprechenden. Es erleichtert allen das Verständnis und die Merkfähigkeit des Unterrichtsinhaltes.

2.4 Spezielle nichtelektronische Kommunikationsformen

2.4.1 Pecs (Picture Exchange Communication System)

Dieses Programm wurde in North Carolina für Menschen mit Autismus und ähnlichen Kommunikationsschwierigkeiten entwickelt. Es fördert die Hinwendung der nicht- bzw. kaumsprechenden Person mit seinen Bedürfnissen an ein Gegenüber. Dies geschieht durch Bilder bzw. Fotos, die von dem Betroffenen aus einem begrenzten Angebot ausgewählt werden und an einen Partner übergeben werden müssen. Im Gegenzug dafür erhält er daraufhin das Abgebildete. Die unterstützt kommunizierende Person soll selbst aktiv werden bzw. die Möglichkeit bekommen, spontan ihre Wünsche und Bedürfnisse zu äußern. „Pecs nutzt die Vorlieben eines Kindes und bietet ihm Lieblingsobjekte im Austausch für die Bildkarten. Die Motivation des Kindes ist hoch, da es im Ergebnis immer ein beliebtes Objekt erhält.“ (von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 03.024.001). Aufgrund der vielen strukturierenden und visuellen Hilfen eignet es sich allgemein auch für geistig behinderte Menschen.
Das Programm verläuft in sechs Phasen. Ob alle Phasen durchlaufen werden, hängt von den Kompetenzen der betreffenden Person ab. Es kann sein, dass nicht alle Phasen erreicht werden, sondern bei irgendeiner Phase eine Stagnation eintritt. Bei der Erarbeitung dieses Kommunikationssystems muss darauf geachtet werden, dass beliebte und unbeliebte Objekte gleichermaßen vorhanden und die Objekte auf Bildkarten abgebildet sind. Ziel ist die spontane Äußerung der nicht- bzw. kaumsprechenden Person mit Hilfe von Bildkarten, das Hinwenden um Hilfe an eine Person sowie das Erlernen von Satzstrukturen wie „Ich möchte,...“ und das Beantworten von Fragen.
In der ersten Phase, dem physischen Austausch, soll die nicht- bzw. kaumsprechenden Person lernen, dass wenn sie eine begehrte Sache wahrnimmt, die entsprechende Bildkarte nimmt und dem Gesprächspartner in die Hand gibt. Dabei erfolgt keine verbale Aufforderung, da die betreffende Person die spontane Kommunikation erlernen soll. In der zweiten Phase soll die betreffende Person lernen, eine Distanz zu überwinden. Das heißt, sie soll zu ihrer Kommunikationshilfe gehen, die Bildkarte mit dem begehrten Objekt abnehmen, zum Gesprächspartner gehen und ihm die Karte geben. In der ersten und zweiten Phase wird nur mit einzelnen Bildkarten geübt, so dass die betreffende Person immer ein beliebtes Objekt im

Austausch bekommt. In der dritten Phase geht es um die Unterscheidung und Auswahl von mehreren Bildern, auch zwischen unbeliebten und beliebten. Nun soll die betreffende Person die gewünschte Bildkarte mit dem begehrten Objekt aus der Sammlung auswählen und zum Gesprächspartner gehen und ihm geben. In der vierten Phase geht es vordergründig um die Satzstruktur. Die betreffende Person soll das begehrte Objekt mit einem mehrwortigen Satz verlangen. Dazu ist nun die Wortkarte "Ich will/möchte" nötig und ein Satzstreifen. Auf den Satzstreifen soll die Wortkarte und die entsprechende Bildkarte geklebt und dies dann an den Gesprächspartner übergeben werden. In der fünften Phase soll die betreffende Person auf die Frage "Was möchtest du?" lernen zu antworten. Daneben soll sie ebenfalls lernen, aus einer Vielzahl von Sachen spontan das Gewünschte auszuwählen und somit auf die Frage "Was möchtest du?" antworten. In der sechsten und letzten Phase wird die Beantwortung auf verschiedene Fragen wie „Was möchtest du?“, „Was siehst du?“, „Was hast du da?“ geübt, die zufällig gestellt werden.

In allen Phasen wird die lernende Person durch einen Schatten unterstützt, das heißt eine Person, die Hilfestellung gibt und sich schrittweise immer mehr aus der Übung herausnimmt. Es sollte mit wechselnden Gesprächspartnern geübt werden, so dass die Kommunikation möglichst unabhängig von Personen ist. Es wird immer, egal wie viel Hilfestellung gegeben wurde, gelobt (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 03.024.001 ff).

Vorteilhaft an dieser Kommunikationsform ist, dass die Herstellung der Bildkarten günstig und einfach sowie die Kommunikation in vielfältigen Situationen möglich ist. Allerdings müssen die Beteiligten wissen, wie sie zu reagieren haben, wenn eine nicht- bzw. kaumsprechende Person mit einer Bildkarte auf sie zukommt. Sonst kann es schnell zu Frustrationen führen, wenn der Betroffene seine Wünsche nicht erreicht. Für mich hat Pecs einen negativen Beigeschmack der Dressur bzw. der Konditionierung. Im schulischen Alltag ist Pecs schwer umsetzbar, da zwei Erwachsene für einen Schüler Zeit haben müssen. Das bedeutet, Pecs muss in Einzelförderung geübt werden.

2.4.2 Teach (Treatment and Education oft Autistic and related Communication handicapped Children)

Teach ist ein ganzheitlicher Ansatz zur Förderung und Integration und wurde wie Pecs für autistische Menschen und ähnliche Kommunikationsstörungen entwickelt.

Teach versucht durch klare Strukturierung und den Einsatz visueller Hilfen individuelle Wege zu suchen, die dem Betreffenden Situation, Zusammenhänge, Erwartungen etc. in einer Form darbieten, in der er sie am besten verarbeiten kann. Außerdem möchte Teach mit Hilfe der Strukturierung Bedeutung vermitteln, zum Beispiel indem Wesentliches hervorgehoben wird, Zusammenhänge verdeutlicht werden oder eine Übersicht über Abläufe oder komplexe Situationen erstellt wird. Nach Häußler haben autistische Menschen eine Beeinträchtigung der Imitationsfähigkeit, Transfer von Gelerntem, Zusammenhänge zu erkennen, zeitliche und

räumliche Orientierungsschwierigkeiten etc. Visuelle Hilfen unterstützen das Verständnis und die Verarbeitung von Inhalten und deren Bedeutung, da sie beständig sind und somit wiederholt darauf zurück gegriffen werden kann und sie auf diese Weise eine Gedächtnisstütze bieten. Das bedeutet, sie unterstützen die Lautsprache. Die Strukturierung kann sich auf Räume oder Materialien beziehen, aber auch auf jegliche Art von Abläufen. Ein Raum kann beispielsweise mit Hilfe von Raumteilern oder unterschiedlichen Wandfarben in klar übersichtliche Bereiche gegliedert werden. Symbol-Beschriftungen von Schränken oder Schubladen helfen zusätzlich bei der Orientierung und der Suche von bestimmten Gegenständen. Zeitliche Abfolgen können zum Beispiel durch einen Plan mit den grafischen Symbolen in der entsprechenden Reihenfolge verdeutlicht werden, eine Zeitdauer mit Zeitmessern wie Eier- oder Sanduhr (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 03.020.001 ff). Vorteilhaft an Teach ist, dass die visuelle Strukturierung kostengünstig zu bewältigen ist und zudem den Raum verschönern kann. In der Schule ist Teach prinzipiell gut einsetzbar. Allerdings erfordert ihr Einsatz am Anfang einen großen Zeitaufwand.

2.4.3 Gestützte Kommunikation (Facilitated Communication)

„Bei der gestützten Kommunikation gibt es immer ein Stützer-Schreiber-Paar, das zusammen eine Kommunikationshilfe bedient. Meist handelt es sich dabei um [...] Mittel, die schriftsprachliche Äußerungen zulassen. Der Stützer stützt den Schreiber an der Hand, dem Handgelenk oder dem Unterarm oder an einem anderen Körperteil so, dass er diesem Widerstand gegen seine Bewegung zur Tastatur hin gibt, um sie zu stabilisieren und die Ansteuerung zu erleichtern. Nach dem Tippvorgang bringt er die Hand des Schreibers wieder in eine neutrale Ausgangsposition oberhalb der Tastatur zurück. Es kommt dabei für den Stützer darauf an, den Impuls des Schreibers zu spüren, sich von ihm leiten zu lassen, ohne die Bewegung selbst zu beeinflussen oder gar zu führen. (...) Neben der physischen ist die emotionale Stütze wichtig, die einerseits ebenfalls in der Berührung, andererseits aber in der festen Überzeugung von den Fähigkeiten der gestützten Schreiber gegeben wird.“ (Wilken 2006, 178).

Gestützte Kommunikation findet vor allem bei Menschen mit Autismus statt. Als Auswahlkriterium für gestützte Schreiber gilt, dass die motorischen Fähigkeiten die betroffene Person daran hindern, gezielt zeigen zu können. Daher benötigen sie eine Stütze, die ihnen dabei hilft. Kognitive Faktoren, wie zum Beispiel ein fehlendes Verständnis der Bedeutung des Zeigens auf etwas, seien nicht vorhanden. Der Stützer soll also dem Schreiber helfen, seine kognitiven Fähigkeiten zu zeigen. Eindeutige wissenschaftliche theoretische Belege zur Erklärung der Zusammenhänge von Gestützter Kommunikation gibt es allerdings noch nicht. Außerdem widersprechen sich die theoretischen Beiträge der Gestützten Kommunikation in sich und auch wissenschaftlichen Untersuchungen. Der These der beeinträchtigten motorischen Fähigkeiten steht entgegen, dass viele gestützte Schreiber bei alltäglichen Dingen wie Waschen, Anziehen und Essen keine motorischen Probleme haben und nach einer Untersuchung von Cardinal et al. (1996) ohne Stütze

einzelne Wörter schreiben konnten. Weiterhin kann Gestützte Kommunikation nicht überzeugend beantworten, woher die gestützten Schreiber ihre Buchstabierfähigkeit und ihr Weltwissen haben. Oft wird behauptet, dass sie sich das alles selbst beigebracht hätten.

Der häufigste Kritikpunkt an Gestützter Kommunikation ist die Beeinflussung des Schreibers durch den Stützer. Um dem Vorwurf der Beeinflussung durch den Handlungsimpuls des Stützers zu entgegen und um zu vermeiden, dass es eine Methode ist, die keine Qualifikation erfordert, werden in einer Stützerschulung Techniken gelehrt. Doch kontrollierte Untersuchungen zeigten, dass die gestützten Schreiber in den meisten Fällen nur dann korrekte Antworten geben konnten, wenn der Stützer die richtige Antwort wusste. Weiterhin ergaben die Untersuchung von Burgess et al. (1998), dass die Stärke des Glaubens an Gestützte Kommunikation und der Einfluss des Stützers positiv korreliert. „Bisher ist es (noch) nicht gelungen, auch nur für eine einzige Person die behaupteten Fähigkeiten, die ausschließlich durch FC hervorgerufen werden, unter kontrollierten Bedingungen nachzuweisen“ (Wilken 2006, 187). Biermann (1999) stellte fest, dass 80% der gestützten Schreiber ihre unter FC gezeigten Fähigkeiten verloren, wenn der Stützer die Frage bzw. die Antwort nicht kannte (vgl. Boenisch, Bünk 2001, 134).

Warum schreiben aber dann so viele Menschen gestützt, wenn die Aussagen gar nicht ihrem eigenen Wollen entspringen und für sie eine sinnlose Handbewegung bedeuten müssten? Als Gründe kommen Lob, Anerkennung und Respekt in Frage, die sie aufgrund ihrer Kompetenz Schreiben zu können erhalten. Schädlich könnte sich Gestützte Kommunikation auswirken, wenn aufgrund von gestützten Aussagen wichtige Entscheidungen wie zum Beispiel die Beschulung abhängig gemacht wird oder wenn mit Hilfe der gestützten Kommunikation der Schriftspracherwerb angebahnt werden sollte.

Im Gegensatz zu den anderen unterstützten Kommunikationsformen, die nach einer Anfangsphase weitgehend selbstständig benutzt werden, bleibt der gestützte Schreiber in der Regel von seinem Stützer abhängig trotz des langfristigen Ziels, auf unabhängiges Schreiben hinzutrainieren (vgl. Wilken 2006, 178 ff).

2.5 Elektronische Kommunikationshilfen

Die heutigen technischen Möglichkeiten bieten nicht- bzw. kaumsprechenden Personen eine große Vielfalt an elektronischen Kommunikationshilfen und entsprechendem Zubehör, das deren Handhabung erleichtert. Die elektronischen Kommunikationshilfen kann man in drei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe beinhaltet die einfachen elektronischen Hilfsmittel wie PowerLink, verschiedene Arten von Schaltern und Batterieunterbrecher. In der zweiten Gruppe sind die einfachen Kommunikationshilfen, ohne Display, wie zum Beispiel die BigMack-Familie, und mit statischem Display beispielsweise die GoTalk-Familie. Hier bleibt die Oberfläche bei der Vokabelauswahl immer gleich. Die dritte Gruppe umfasst komplexere Sprachausgabegeräte mit dynamischen Displays, zu diesen gehört z.B. der Smalltalker oder der XL-Talker. Dabei verändert sich die Displayoberfläche, wenn ein Feld ausgewählt wurde. Das bedeutet, mit Hilfe von

dynamischen Displays kann das Vokabular besser strukturiert werden. Des Weiteren wird weniger Platz benötigt, weswegen mehr Vokabular auf kleinerem Platz eingespeichert werden kann. Das heißt, elektronische Kommunikationshilfen reichen von einfachen Schaltern bis hin zu komplexen hochtechnischen Sprachausgabegeräte. Die Spannbreite, wie viele Aussagen auf einem elektronischen Hilfsmittel gespeichert werden können, ist demnach sehr groß. Sie reicht von einer Aussage beim Bigmack bis zu unendlich vielen Kombinationen von Wörtern beim XL-Talker.
Elektronische Kommunikationshilfen kann man außerdem noch nach natürlicher und synthetischer Sprachausgabe unterscheiden. Mit natürlicher Sprachausgabe ist die menschliche Stimme gemeint. Diese muss über ein Mikrofon auf die elektronische Kommunikationshilfe aufgenommen, digitalisiert und gespeichert werden. Vorteilhaft dabei ist, dass die Stimme natürlicher klingt und man sie individuell wählen und so an den Benutzer anzupassen kann. Die Sprachaufnahme ist in der Regel gut verständlich, da die technischen Geräte inzwischen weit entwickelt sind. Werden auch Laute oder Silben aufgenommen, so kann das Gerät auch Buchstaben lautieren. Der Nachteil an der natürlichen Sprachausgabe ist, dass auch nur Aussagen, die zuvor gespeichert wurden, abrufbar sind. Die synthetische Sprachausgabe bedeutet, dass das Gerät „spricht“. Oft sind auch bei synthetischer Sprachausgabe verschiedene Stimmen verfügbar, so dass der Benutzer sich die Passendste für ihn aussuchen kann. Trotzdem ist die künstliche Stimme meist zuerst gewöhnungsbedürftig, da sie unpersönlich ist und ohne Dialekt spricht, was es vor allem für Menschen in einem sozialen Umfeld mit starker Dialektsprache erschweren kann, sich mit dieser zu identifizieren. Vorteilhaft an der synthetischen Sprache ist, dass sie alles aussprechen kann, was mit Buchstaben eingetippt wird. Allerdings können Laute oder Silben nur buchstabiert und nicht lautiert werden. Dies kann sich beim Schriftspracherwerb negativ auswirken. Positiv für den Schriftspracherwerb ist, unabhängig von der Sprachausgabe, die akustische Wiedergabe des Geschriebenen. Dadurch bekommt der Benutzer eine auditive Rückkopplung und kann auf diese Weise hören, ob das gewünschte Wort richtig geschrieben ist (vgl. Kristen 2005, 80 f).
Die Bedienung bzw. Ansteuerung und die Positionierung der elektronischen Kommunikationshilfen ist abhängig von den motorischen Kompetenzen des Benutzers (vgl. Punkt 2.2) und der elektronischen Kommunikationshilfe. Nicht jede Ansteuerungsmethode ist bei jeder Kommunikationshilfe umsetzbar. Die Tasten müssen selbstverständlich immer mit einer Körperbewegung des Benutzers ausgelöst werden (vgl. Punkt 1.8.2).

Im Folgenden sollen nun elektronische Hilfsmittel beschrieben werden. Aufgrund der großen Fülle ist es nicht möglich, alle im Einzelnen aufzulisten und zu beschreiben. Ich habe elektronische Hilfen der Firma Prentke und Romich ausgewählt, da diese mir in meiner Praxis an Schulen bislang am häufigsten begegnet sind. Diese Auswahl bedeutet nicht, dass sie besser als Kommunikationshilfen anderer Firmen sind. Insgesamt werde ich alle elektronischen Hilfen beschreiben, die in den Fragebögen genannt werden. Das heißt, Kommunikationshilfen anderer Firmen werden insoweit beschrieben, als sie in den befragten Körperbehindertenschulen

eingesetzt werden. Das bedeutet, die Auflistung der elektronischen Geräte besitzt aufgrund der Fülle nicht den Anspruch, vollständig zu sein.

2.5.1 Einfache elektronische Hilfsmittel

2.5.1.1 Powerlink

Der PowerLink ist ein Gerät, an das die verschiedensten netzbetriebenen Geräte mit 230 Volt bis hin zu einer Leistung von 2400 Watt angeschlossen werden können, zum Beispiel ein Kassettenrecorder, ein Staubsauger oder eine Lampe. Über eine beliebige externe Taste, der Klinkenstecker muss 3,5 mm haben, kann das angeschlossene Gerät gesteuert werden. Eine drahtlose Steuerung ist mit der AirLink-Taste oder dem JellyBeamer möglich (vgl. Punkt 2.5.1.2).
Es sind drei verschiedene Arten zum Betreiben eines Gerätes einstellbar. Das angeschlossene Gerät bleibt entweder solange eingeschaltet wie die Taste gedrückt wird, oder es wird mit dem ersten Tastendruck eingeschaltet und bleibt so lange aktiv, bis wiederum ein Tastendruck erfolgt, der es ausschaltet; oder es wird eine Zeit eingestellt (Sekunden oder Minuten sind möglich), in der das Gerät eingeschaltet sein soll. Die Zeit beginnt mit dem ersten Tastendruck zu laufen, weitere Tastenaktivierungen bleiben ohne Wirkung, das Gerät stellt sich automatisch nach der abgelaufenen Zeit aus. Diese Betriebsart eignet sich vor allem für Menschen, die Probleme mit dem gezielten Drücken und wieder loslassen der Taste haben.
Der PowerLink eignet sich als Hilfsmittel, um Einsichten in einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu bekommen. Außerdem bietet er Menschen mit schweren motorischen Beeinträchtigungen die Möglichkeit, an sozialen Aktivitäten wie zum Beispiel Hausarbeit teilzunehmen und sich selbständig beschäftigen zu können, zum Beispiel durch die Anschließung eines elektronisches Spielzeugs. Das bedeutet, Menschen, die sonst kaum ihr Umfeld kontrollieren können, bekommen mit dem PowerLink die Möglichkeit dazu (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21.06.2008).

2.5.1.2 Verschiedene Schalter und Tastaturen zur Bedienung von elektronischen Geräten

Elektronische Geräte können mit Drucktasten, Joysticks, Sensoren oder Tastaturen bedient werden.
Die Drucktasten unterscheiden sich im Durchmesser, der größte liegt um die 12,5 cm, der kleinste bei 3,5 cm, sowie in der Oberfläche – hart, mit weichem Schaumstoff oder Kissenüberzug – und in der Farbe – in der Regel ist die Auswahl zwischen rot, blau, gelb, schwarz, grün vorhanden. Die Jelly-Bean-Taste beispielsweise ist eine mittelgroße Drucktaste mit einem Durchmesser von 6,3 cm. Die Drucktasten haben in der Regel einen Klinkenstecker mit 3,5 mm, so dass sie mit dem PowerLink kompatibel sind. Es gibt allerdings auch kabellose Drucktasten, zum Beispiel die AirLink-Taste oder der JellyBeamer, die über Infrarot oder Funk funktionieren. Diese kabellosen Drucktasten eignen sich vor allem in Verbindung mit dem PowerLink – Infraroteingang für AirLink-Taste ist vorhanden, Jelly-Beamer hat ein extra Empfangsgerät, das an den PowerLink

angeschlossen werden kann – und ermöglichen flexibles Agieren aller Personen im Raum ohne Gefahr durch Kabelstolperfallen. Des Weiteren gibt es auch Saug-Blas-Schalter, die ebenfalls einen Klinkenstecker mit 3,5 mm besitzen.
Die Joysticks unterscheiden sich stark in ihrem Aussehen. Es gibt flache Joysticks, deren Felder linear oder kreuzförmig angeordnet sind, oder Joysticks als Handhebel.
Bei Sensoren gibt es den Näherungs-, Lidschlagsensor, Muskelspannungssensor oder der Akustik-Sensor. Der Nährungs-, Lidschlagsensor kann minimale Bewegungen wie einen Lidschlag oder kleine Bewegungen mit einem Finger, dem Kopf etc. berührungslos erfassen und auswerten. Beim Muskelspannungssensor wird ein sehr druckempfindlicher Sensor an ausgewählten Stellen auf der Haut befestigt. Dort reagiert er auf die Muskelspannung, dabei ist die Empfindlichkeit so einstellbar, dass unbewusste Muskelbewegungen in der Regel nicht zu einem Auslösen führen. Außerdem kann eine Auslösesperrzeit eingestellt werden, die nach dem Aktivieren des Sensors verhindert, dass der Sensor z.B. beim Entspannen des Muskels erneut auslöst wird. Menschen mit starken motorischen Beeinträchtigungen können mit Hilfe des Akustik-Sensors durch einen beliebigen körpereigenen Laut, zum Beispiel Schnalzen, ein Scanning durchführen (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).
Tastaturen sind ebenfalls in vielen Variationen verfügbar. Sie können entweder als externes Gerät oder auf dem Bildschirm eines Computer sein. Dabei sind die Tasten sowohl körpereigen oder hilfsmittelunterstützt, z.B. mit einem Kopfstab, direkt als auch indirekt über Scanning auswählbar. Für das Scanning ist allerdings eine Bildschirmtastatur nötig. Die Bildschirmtastatur kann ebenfalls direkt bedient werden, wenn ein Touchscreen vorhanden oder ein externes Gerät angeschlossen ist. Bei geringer Reichweite eignet sich die sog. Miniaturtastatur. Bestehen Probleme beim genauen Zielen, kann eine Tastatur mit größeren Tasten und/ oder mit größerem Raum zwischen den Tasten sinnvoll sein. In manchen Fällen könnte auch eine Abdeckplatte auf der Tastatur reichen, so dass, wenn ein Buchstabe ausgewählt wird, man nicht aus Versehen den benachbarten auch noch aktiviert. Weitere individuelle Einstellungsmöglichkeiten beim Computer und dessen Tastatur sind die Dauer des Drückens einer Taste. So kann man beispielsweise einstellen, dass eine Taste erst nach dem Loslassen erneut aktiviert werden kann oder erst nach ein paar Sekunden das Symbol erneut auswählt (vgl. Kristen 2005, 84 ff).

2.5.1.3 Batterieunterbrecher

Bei einem Batterieunterbrecher handelt es sich um einen einfachen Adapter, mit dessen Hilfe es möglich ist, handelsübliches, batteriebetriebenes Spielzeug mit einer externen Taste zu steuern. Der Batterieunterbrecher besitzt einen 3,5 mm-Klinkenstecker, welcher wiederum an die meisten externen Schalter (vgl. Punkt 2.5.1.2) und einfache Kommunikationshilfen (vgl. Punkt 2.5.2.1) angeschlossen werden kann. Wird der Batterieunterbrecher direkt mit einer externen Taste verbunden, so wird das angeschlossene Spielzeug nur solange aktiviert, wie der Benutzer die Taste gedrückt hält. Elektronische Zeitschaltuhren, zum Beispiel Switch Latch & Timern (SLAT)

können Benutzer, die mit gezieltem Drücken, Halten oder Loslassen einer Taste Schwierigkeiten haben, die Bedienung vereinfachen. Sie ermöglichen, wie der PowerLink, mit einem Tastendruck das Spielzeug zu aktivieren, mit dem nächsten wieder zu deaktivieren sowie mit einer ausgewählten Zeiteinstellung das Spielzeug mit nur einem Tastendruck einzuschalten, das sich nach Ablauf der eingestellten Zeit automatisch abstellt und in dieser Zeit auf keine Tastenaktivierungen reagiert (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).

2.5.1.4 Vor- und Nachteile einfacher elektronischer Hilfsmittel

Mit Hilfe der einfachen elektronischen Hilfsmittel können Menschen mit schwer(st)en motorischen Einschränkungen ohne Hilfe anderer Menschen ein Geschehen in Gang setzen. Ein gezieltes Handeln und das Gefühl, selbst etwas bewirken zu können, werden ermöglicht. Das heißt, es können Ursache-Wirkungs-Erfahrungen gemacht werden. Außerdem kann ein körperbehindertes Kind auf diese Weise auch selbstständig und allein mit etwas spielen. Das bedeutet für die Bezugspersonen eine Entlastung, da sie nun in der Lage sind, etwas anderes tun zu können, ohne sofort ein schlechtes Gewissen gegenüber dem Kind haben zu müssen. Des Weiteren kann ein motorisch eingeschränkter Mensch verstärkt mit elektronischen Hilfen in den Alltag einbezogen werden. So kann er beispielsweise beim Kochen helfen oder das Licht anmachen, wenn es im Raum zu dunkel wird. Nachteilig ist, dass ohne Stromnetz bzw. Batterie die elektronischen Hilfen nicht funktionieren. Durch den Batteriebetrieb ist zwar die Steuerung von Spielzeug vielerorts möglich, aber sobald die steuernde Person mit Wasser in Kontakt kommt, hört diese eigene Aktivität auf. Außerdem sollte man darauf achten, dass der motorisch eingeschränkte Mensch trotzdem noch sinnliche Erfahrungen machen kann, zum Beispiel, wie sich die Oberfläche eines Gegenstandes anfühlt oder wie schwer es ist, und die Gegenstände nicht nur aus der Ferne betrachtet, wenn es sie steuert.

2.5.2 Einfache Kommunikationshilfen ohne Display oder mit statischem Display

Zum Einstieg in die Kommunikation bieten sich leicht zu bedienende elektronische Kommunikationshilfen an. Dazu gehören die einfachen sprechenden Tasten und Geräte mit mehr als einer Taste, aber mit statischem Display.

2.5.2.1 Einfache Sprachausgabegeräte ohne Display

Bei den einfachen Kommunikationshilfen ohne Display handelt es sich um sog. einfache sprechende Tasten. Diese werden vor allem bei Menschen eingesetzt, die noch keine oder wenig gesprochene Sprache verstehen, wenig Symbolverständnis besitzen und noch nicht das Ursache-Wirkungs-Prinzip verinnerlicht haben. Aufgrund dessen werden sie auch als Hilfen zur Kommunikationsanbahnung bezeichnet. Sie eignen sich aber auch bei schweren motorischen Beeinträchtigungen als Ansteuerungsmöglichkeit beim Scanning-Verfahren (vgl. UK-Broschüre).

Zu den sprechenden Tasten gehören zum Beispiel der Bigmack, der One-step, der Step-by-Step, der Big-Step-by-Step, der Step-by-Step mit Ebenen und der iTalk2. Das Besondere beim iTalk2 ist, dass er im Gegensatz zu den anderen sprechenden Tasten zwei Tasten in seinem Gehäuse verbindet. Alle bis auf den iTalk2 sind in den Farben rot, blau, grün, gelb, schwarz erhältlich und haben eine Speicherkapazität von 75 Sekunden. Die Tasten des iTalk2 sind rot und gelb und haben je eine Speicherkapazität von 8,5 Sekunden. Außerdem besitzen alle Tasten bis auf den iTalk2 die Möglichkeit, eine externe Taste und/ oder ein batteriebetriebenes adaptiertes Gerät anzuschließen. An den iTalk2 ist an jede Taste ein adaptiertes Gerät anschließbar. Alle sprechenden Tasten funktionieren über Batterie und sind in der Lautstärke regulierbar. Sie besitzen alle eine Ebene, bis auf den Step-by-Step mit drei Ebenen. Die weiteren Unterschiede zwischen den Tasten liegen in der Anzahl der Aussagen, der Größe der Taste sowie in den Befestigungsmöglichkeiten.

Der Bigmack und One-Step ermöglichen je eine Aussage, die unterschiedlichen Step-by-Step-Tasten beliebig viele innerhalb der Speicherkapazität, allerdings müssen sie alle auf einmal aufgenommen werden, auch bei den verschiedenen Ebenen. Es ist nicht möglich, nur einzelne Aussagen oder Ebenen zu löschen. Die verschiedenen Aussagen der Step-by-Step-Tasten sind nur nacheinander in der aufgenommenen Reihenfolge abrufbar. Es kann auch nicht mittendrin abgebrochen und von vorne wieder angefangen werden, sondern die Aussagen müssen bis zum Ende durchgeklickt werden. Vom iTalk2 können die beiden Nachrichten beliebig, das heißt ohne feste Reihenfolge abgespielt werden. Der Bigmack und Big-Step-by-Step haben einen Durchmesser von 12,5 cm, der One-step, der Step-by-Step mit und ohne Ebenen sowie der iTalk2 haben jeweils einen Durchmesser von 6,3 cm. Über einen Halterungsarm am Bett oder Rollstuhl sowie einer Gummischeibe auf glatten, ebenen Flächen können alle sprechenden Tasten befestigt werden. Der One-step, Step-by-Step mit und ohne Ebenen können zusätzlich, aufgrund ihrer abnehmbaren Bodenplatte, noch an der Wand und am Gürtel befestigt werden (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).

Das Vokabular wird von Personen auf die externe Taste gesprochen und kann durch einen einfachen Druck auf die Taste abgespielt werden. Das Gesprochene ist solange abrufbar, bis ein neuer Text darauf gesprochen wird. Daher sollten die Tasten möglichst oft am Tag neu besprochen werden, damit der Benutzer in den verschiedenen Situationen etwas beitragen bzw. daran aktiv teilnehmen kann. Die sprechenden Tasten sind vielfältig nutzbar, so können zum Beispiel Lieder, Witze, Verse, Rätsel, Sprüche, Aufforderungen, Ansagen, Rezepte, Mitteilungen bei Botengänge, Erzählungen von Erlebnissen oder Aktivitäten etc. darauf gesprochen werden und den nicht- bzw. kaumsprechenden Personen somit die aktive Teilnahme an den verschiedensten Situationen ermöglichen. Außerdem werden selbstständige Gänge möglich, zum Beispiel Bestellungen beim Bäcker oder Unterlagen abholen bei der Sekretärin der Schule. In Bezug auf die Schule sind die Tasten bedeutend als „Mitteilungsheft“ zwischen Schule und Zuhause. Auf diese Weise kann der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler im Morgenkreis erzählen, was er daheim gemacht bzw.

erlebt hat. In den verschiedenen Unterrichtssituationen kann der Lehrer immer wieder die Taste zum Beispiel mit einer Aussage besprechen und den nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler dadurch in das Geschehen einbinden. Beispielsweise im Sport kann der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler das Startzeichen mit „Auf die Plätze – fertig - los“ geben, beim Kochen die benötigten Zutaten ansagen, bei der Mahlzeit „Guten Appetit“ wünschen usw. Bei klassenübergreifenden Aktivitäten, zum Beispiel einem Schulfest, können mit Hilfe der sprechenden Taste Neuigkeiten ausgerufen und andere sich wiederholende Ansagen gemacht werden (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).

2.5.2.2 Vor- und Nachteile der einfachen Kommunikationshilfen ohne Display

Die sprechenden Tasten eignen sich für schnelle, vorhersehbare Kommunikation im Alltag. Mit Hilfe der sprechenden Taste kann die nicht- bzw. kaumsprechende Person lernen, dass durch ihren Druck auf die Taste eine Äußerung kommt, auf die wiederum andere Personen reagieren. Die verschiedenen Step-by-Step-Tasten sind zudem hilfreich bei der Entwicklung einer typischen Gesprächsstruktur. Durch das Abrufen der einzelnen Sätze und die jeweils spontane Reaktion der Gesprächspartner darauf kann die nicht- bzw. kaumsprechende Person den Sprecherwechsel in einem Gespräch lernen. Auch Gesprächsfloskeln zum Einleiten, Erhalten und Beenden eines Gesprächs sind nützlich. Das bedeutet, dass vor allem die Step-by-Step-Tasten durch ihre vorbereiteten Gesprächssequenzen für eine effektive und erfolgreiche Gesprächssituation relevant sind.

Nachteilig an den sprechenden Tasten ist, dass die nicht- bzw. kaumsprechende Person selbst wenig Einfluss auf die Aussage nehmen kann. Erlebnisse werden so ggf. anders geschildert, als der betroffene Schüler es getan hätte. Von Nachteil ist außerdem, dass der Betroffene keine Auswahlmöglichkeiten an verschiedenem Vokabular hat, bis auf den iTalk2. Dort kann der Benutzer zwischen zwei Texten wählen. Damit sie sinnvoll in verschiedenen Situationen und mehrmals am Tag genutzt werden können, ist immer wieder neues Besprechen durch die Bezugsperson nötig.

2.5.2.3 Einfache Kommunikationshilfen mit statischem Display

Dazu gehören alle Geräte mit mehr als einer Taste und statischem Display. Im Folgenden werden die Geräte der GoTalk-Familie, je zwei Ausführungen von Supertalker und Chatbox sowie der Hummingbird und das Comboard beschrieben. Alle aufgezählten Geräte bis auf das Comboard besitzen eine Sprachausgabe und müssen von den Bezugspersonen besprochen werden. Das bedeutet, sie benutzen alle die digitalisierte Sprache und das Vokabular ist flexibel veränderbar. Alle diese Sprachausgabegeräte besitzen ein sog. Deckblatt. Dieses sollte so gestaltet sein, dass es dem Benutzer anzeigt, welches Vokabular sich unter der entsprechenden Taste befindet. Damit das Deckblatt mit dem jeweilig besprochenem Vokabular übereinstimmt, ist es leicht austauschbar.

Die GoTalk-Familie bietet bislang fünf Geräte, den GoTalk4+, GoTalk9+ und GoTalk20+ sowie den Pocket GoTalk und den GoTalk Maxi. Der GoTalk4+, GoTalk9+, GoTalk20+ und der Pocket GoTalk sind sich von ihrem Aufbauprinzip her ähnlich. Sie unterscheiden sich in der Gesamtspeicherkapazität, der Tastenanzahl und damit in der Anzahl der Aussagen. Alle vier Geräte besitzen fünf Ebenen, die einzeln besprochen werden können. Zusätzlich zu den Tasten auf der Ebene, gibt es bei dem GoTalk4+, GoTalk9+ und GoTalk20+ extra Tasten für das Kernvokabular, also für häufig gebrauchtes, situationsunabhängiges Vokabular wie zum Beispiel „Nochmal“ oder „Hallo“. Dieses ist auf allen Ebenen verfügbar. Das Maximum mit 15 Minuten und insgesamt 105 Aussagen bietet der GoTalk20+. Die Lautstärke ist stufenweise einstellbar. GoTalk4+, GoTalk9+ und GoTalk20+ haben ein Abdeckgitter und verfügen damit über eine eingebaute Fingerführungshilfe, die Tasten können leicht ausgelöst werden. Die Tastengröße wird kleiner, je mehr Tasten verfügbar sind, und variiert zwischen 6,9 x 8,9 und 3,1 x 3,1 cm, die Kernvokabulartasten sind kleiner. Das Gehäuse ist grün. Externe Geräte können nur beim Pocket GoTalk angeschlossen werden. Die Geräte der GoTalk-Familie funktionieren über Batterie. GoTalk4+, GoTalk9+ und GoTalk20+ besitzen einen Tragegriff, der Pocket GoTalk verfügt über eine Tasche. Das Gewicht liegt zwischen 220 und 656 Gramm. Der GoTalk4+, GoTalk9+ und GoTalk20+ können mit einer Halterung an Tischplatten oder Rohren, zum Beispiel am Rollstuhl, montiert werden. Vorteilhaft an der GoTalk-Familie ist, dass alle Geräte äußerst robust sind und auch mal einen Wutanfall überleben. Außerdem sind sie leicht und lassen sich gut transportieren. Der Wechsel zwischen den Ebenen ist ebenfalls einfach, man muss nur die Ebene umschalten und das entsprechende Deckblatt einschieben.

Den Supertalker gibt es in zwei Ausführungen. Hier werde ich den Supertalker DX beschreiben, da dieser vielseitiger ist als der Supertalker. Die Gesamtspeicherkapazität des Supertalkers DX liegt bei 16 min. Er hat acht Ebenen und kann bis zu 64 Aussagen aufnehmen. Die Tastenanzahl pro Ebene kann gewählt werden: 1, 2, 4 oder 8. Je nach Tastenanzahl liegt die Größe der Taste zwischen 19,7 x 9,5 und 4,5 x 4,5 cm. Es gibt für die verschiedenen Tastenanzahlen die entsprechenden Abdeckgitter. Die Aufnahmezeit pro Taste ist nicht festgelegt. Je nach Anzahl der Tasten kann der Supertalker DX unterschiedliche Funktionen erfüllen (vgl. Punkt 2.5.2.4). Die Lautstärke ist stufenweise einstellbar. Es können acht externe Tasten angeschlossen werden, so dass jede Taste direkt ausgewählt werden kann. Mit Hilfe nur einer externen Taste können die gespeicherten Aussagen einer Ebene auch schrittweise nacheinander wie beim Step-by-Step abgerufen werden. Außerdem besitzt er zwei Ausgangsbuchsen für batteriebetriebene adaptierte Geräte. Das Gehäuse ist lila. Der Supertalker DX wird mit Batterien betrieben. Mit einem Trageriemen oder -tasche ist er transportabel. Er kann aber auch mit einer Halterung an Rollstuhl oder Tisch befestigt werden. Vorteilhaft an dem Supertalker DX sind die vier Abdeckgitter mit unterschiedlicher Tastenanzahl. Dadurch kann sich der Benutzer langsam eingewöhnen und einarbeiten sowie sich schrittweise steigern. Durch die Möglichkeit, acht externe Tasten anzuschließen kann der Supertalker DX auch von motorisch schwer eingeschränkten Menschen

gut genutzt werden. Allerdings ist kein Scanning-Verfahren möglich.
Die Chatbox gibt es wie den Supertalker in zwei Ausführungen. Beide Ausführungen haben eine Gesamtspeicherkapazität von zehn Minuten, besitzen 16 Tasten und vier Ebenen. Es können Aussagen unter Kombination von zwei Tasten gespeichert werden, daher sind bis zu 1024 Aussagen möglich. Die Tastengröße liegt bei 2,5 x 2,5 cm, ein Abdeckgitter ist eingebaut. Die Lautstärke ist regelbar. Eine externe Taste kann für das Scanning-Verfahren angeschlossen werden. Die Chatbox funktioniert über einen eingebauten Akku, ein Ladegerät wird mitgeliefert. Die Chatbox ist 15 x 19,5 x 5 cm groß und 670 Gramm schwer. Sie kann in einer Tragetasche mit Fenster transportiert und auch innerhalb dessen bedient werden. Außerdem ist sie mit einer Halterung an Rollstuhl oder Tisch zu befestigen. Die Chatbox DX hat nun noch einige weitere Funktionen. Ansagen sind für alle Tasten individuell möglich und können dem Benutzer bei der Orientierung auf dem Gerät helfen. Außerdem kann die Tastenanzahl auf vier Tasten durch ein passendes Abdeckgitter reduziert werden. Es können insgesamt vier externe Tasten angeschlossen werden, um die vier Felder direkt auszuwählen. Bei vier Feldern kann auch kreisförmig gescannt werden, bei 16 ist ein Zeilen-Spalten-Scanning möglich. Des Weiteren gibt es einen Anschluss für einen externen Lautsprecher.
Der Hummingbird bietet 12 Tasten und drei Ebenen, das heißt, es können 36 Aussagen gespeichert werden. Die Tasten sind 3,6 x 3,9 groß und nicht mit einem Gitter getrennt wie bei den anderen beschriebenen Geräten. Die Gesamtspeicherkapazität beträgt acht Minuten. Es können bis zu zwei externe Tasten angeschlossen werden, um per Scanning die gespeicherten Aussagen abzurufen. Adaptierte Geräte können keine angeschlossen werden. Allerdings gibt es eine Buchse für einen Kopfhörer, die auditives Scanning ermöglicht. Der Hummingbird wird mit Batterien betrieben und kann mit einer Handschlaufe getragen werden. Außerdem kann er mit einer Halterung an Rollstuhl oder Tisch befestigt werden (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).
Das Comboard ist eine Kommunikationstafel aus Plexiglas, auf welche Symbole im Kreis aufgeklebt werden. Es hat sozusagen nur eine Ebene. Die Auswahl eines Symbols findet mit Hilfe des sich drehenden Zeigers statt. Dieser wird mit einer Taste gestartet und wieder gestoppt. Dabei hat der Benutzer die Wahl zwischen zwei Tasten, die jeweils den Zeiger in eine andere Richtung drehen. Die Rotationsgeschwindigkeit ist regelbar. Dennoch braucht der Benutzer eine gute Reaktionszeit, um den Zeiger im richtigen Moment zu stoppen. Das Comboard wird mit Batterien betrieben und benötigt eine Fläche zum Hinstellen. Es ist aufgrund seiner Größe von 38,1 x 38,1 x 6,4 cm nicht handlich und daher schlecht transportabel (vgl. http://www.humanelektronik-katalog.de/product_info.php/info/p988_Comboard---Kommunikationstafel.html/XTCsid/57ae2a0d6ed3c11c42a4cd74 cb949a2a, Stand: 21. 06. 2008).

2.5.2.4 Vor- und Nachteile der einfachen Kommunikationshilfen mit statischem Display

Um die Kommunikationshilfen mit mehr als einem Tasten- bzw. Symbolfeld nutzen zu können, benötigt die nicht- bzw. kaumsprechende Person Symbolverständnis bzw. Erfahrungen in der Wort-Bild-Belegung und die Kompetenz, etwas auswählen zu können. Das heißt, sie muss wissen, dass die Taste, z.B. mit dem Symbol Nutella, das Abgebildete lautsprachlich wiedergibt. Bei Sätzen muss der Benutzer wissen, unter welchem Symbol sich welcher Satz befindet, das bedeutet, es sind zusätzliche Gedächtnisleistungen gefordert. Außerdem muss er sich zwischen verschiedenen Aussagen entscheiden. Damit hat er die Möglichkeit, den Alltag mitzugestalten und bei mehr als zwei Tastenfeldern auch Kommentare, Fragen, kommunikationssteuernde Äußerungen etc. zu einem bestimmten Thema zu speichern. Dennoch muss der Benutzer kognitiv und motorisch in der Lage sein, das richtige Feld auszuwählen. Das Abdeckgitter als Fingerführungshilfe oder größere Tasten können bei motorischen Schwierigkeiten helfen. Je größer die Taste allerdings ist, desto geringer die Tastenanzahl und damit die Ausdrucksmöglichkeiten. Positiv ist, wenn externe Tasten zur direkten Selektion - wie beim Supertalker DX bzw. zum Scanning-Verfahren wie bei der Chatbox DX oder dem Hummingbird - angeschlossen werden können. Dies ermöglicht auch motorisch schwerer eingeschränkten Menschen, die Geräte eher zu benutzen. Hier zeigen GoTalk4+, GoTalk9+ und GoTalk20+ eindeutig Schwächen. Das Comboard benötig neben den motorischen Kompetenzen zur Ansteuerung auch noch eine relativ schnelle Reaktion, um den Zeiger im richtigen Moment anhalten zu können.

Alle aufgezählten Geräte (bis auf das Comboard) besitzen mehrere Ebenen und eine Sprachausgabe. Das hat den Vorteil, dass mehr Vokabular zu verschiedenen Themen gespeichert werden kann. Allerdings muss bei einem Ebenenwechsel das Deckblatt ausgetauscht werden. Dafür muss man wissen, welches Blatt zu welcher Ebene gehört, das heißt, die Person muss die Beschriftung, in der Regel Zahlen, erkennen können. Personen mit kognitiven Schwierigkeiten können dies ggf. sich nicht merken und benötigen dabei Hilfe. Ebenso können motorisch schwer eingeschränkte Personen den Deckblattwechsel häufig nicht selbst vornehmen. Somit sind sie hier auf andere angewiesen, was ihre Flexiblität im Themenwechsel einschränkt. Durch die Sprachausgabe kann über eine Distanz und ohne Blickkontakt kommuniziert werden, womit es auch möglich ist, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Das Comboard benötigt dagegen die Sicht der lautsprechenden Person auf die Hilfe, damit das ausgewählte Symbol in Lautsprache „übersetzt“ werden kann.

Wiederum alle genannten Geräte (mit Ausnahme des Comboard) sind transportabel oder an Tischplatte bzw. Rollstühle befestigbar. Das Comboard benötigt eine Abstellfläche und ist außer mit einer Antirutschmatte nicht befestigbar. Alle Geräte sind nicht auf Stromversorgung aus dem Stromnetz angewiesen, was ihre Anwendbarkeit in den verschiedensten Situationen erhöht.

2.5.2.5 Komplexere Sprachausgabegeräte mit dynamischem Display

Zu den komplexeren Sprachausgabegeräten mit dynamischen Displays gehören der beispielsweise der Aladin, der MinTalker, der Smalltalker, der XL-Talker, der Power-Talker, der Mercury-Sprachcomputer, der Alphasmart 3000 und der Lightwriter. Dabei basieren der MinTalker, der Smalltalker, der XL-Talker und der Mercury-Sprachcomputer auf Minspeak. Der Alphasmart und der Lightwriter sind Geräte, die nur die Schriftsprache nutzen. Der Smalltalker und der XL-Talker können mit Hilfe eines Programms auch die Schriftsprache benutzen. Alle Geräte benutzen für ihren Betrieb einen Akku.

Bei der elektronischen Hilfe Aladin handelt es sich um einen Laptop mit Sprachausgabe. Das Kommunikationsprogramm basiert auf der eigenen Bildersammlung. Jedes Symbol wird mit der schriftsprachlichen Bedeutung darunter dargeboten. Die Oberfläche kann benutzerdefiniert eingerichtet werden, das heißt, die Größe, Farbe, Anzahl und Anordnung der Bildsymbole auf einer Ebene sind veränderbar, höchstens können jedoch 82 Symbole auf einer Ebene gezeigt werden. Das Vokabular ist nach Oberbegriffen geordnet und enthält auch Begriffe der jugendlichen Umgangssprache. Ein Symbol kann auch unter mehreren Oberbegriffen vorkommen. Zudem können auch eigene Bilder, Fotos oder Symbole in das Vokabular integriert werden. Die Sprachausgabe wird durch die Aktivierung eines Symbols ausgelöst. Außerdem kann auch ein Schreibprogramm, das Zebulon-Programm, installiert werden. Dieses Programm bietet verschiedene Arten von Bildschirmtastaturen, eine Wortvorhersage und eine synthetische Sprachausgabe. Die Bildschirmtastatur kann wie die Bildsymbole individuell angepasst werden. Durch die individuelle Anpassungsmöglichkeiten können sowohl Menschen mit wie auch ohne Schriftsprachkenntnissen das Sprachausgabegerät nutzen. Da die Oberfläche mit dem Benutzer individuell erarbeitet werden muss, lernt dieser gleich damit umzugehen und kann dadurch die Begriffe leichter wieder finden. Ein Nachteil des Aladins ist allerdings, dass das verfügbare Vokabular nicht so flexibel sowie grammatikalisch korrekt eingesetzt werden kann. Für längere Gespräche eignet er sich daher nicht so gut, jedoch für Kommentare oder Aufforderungen. Der Aladin kann außer als Kommunikationshilfe auch als Lern- und Arbeitshilfe benutzt werden. Das bedeutet, der Aladin ist in den verschiedensten Unterrichtssituationen einsetzbar. Er ermöglicht die Teilhabe an Gesprächen und die Bearbeitung von Aufgaben durch die verschiedenen Office-Programme. Dies ist für körperbehinderte Schüler, die Probleme haben mit einem Stift zu schreiben, eine sinnvolle Unterstützung und Erleichterung. Die Bedienung kann je nach individuellen Bedürfnissen über einen Touchscreen, Scanning-Verfahren, spezielle Tastaturen oder Joysticks erfolgen. Es können weitere Geräte wie Drucker, Scanner oder externe Datengeräte angeschlossen werden (vgl. Boenisch, 2003, 155 - 159).

Der Mintalker hat einen Touchscreen mit Farbdisplay und benutzt die natürliche Sprache. Er enthält ca. 2500 Minspeaksymbole. Eigene Bilder, Fotos und Grafiken können über den PC auf den Mintalker importiert und eigene Seiten gestaltet werden. Der Bildschirm kann entweder 32, 15, 8 oder 4 Tastenfelder enthalten, vorgespeichertes Vokabular wird für 15 und für 32

Tastenfelder mitgeliefert. Zusätzlich gibt es noch vier Felder, auf denen dynamisch, kontextbezogen Vokabular eingeblendet wird. Das Vokabular kann direkt ausgewählt werden durch Berühren des Touchscreens, der sehr empfindlich ist und daher keine Kraftanstrengung erfordert. Es können aber auch externe Hilfen angeschlossen werden, die direkte hilfsmittelunterstützte oder indirekte Selektion per Scanning ermöglichen. Abgerufene Mitteilungen werden als Text im Display angezeigt und fördern auf diese Weise die Lese- und Schreibfähigkeiten. Durch die große Speicherkapazität und mit Hilfe von Minspeak kann ein großer Wortschatz gespeichert werden. Das Vokabular kann auf einen Computer übertragen und bearbeitet werden. Des Weiteren kann der Mintalker außer als Sprachausgabegerät auch zur Umfeldsteuerung genutzt werden. Das heißt, elektronische Geräte mit Infrarotbedienung in nächster Umgebung, z.B. der Fernseher, können mit dem Sprachausgabegerät gesteuert werden (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).

Der Smalltalker hat ebenfalls einen Touchscreen. Im Gegensatz zum Mintalker benutzt er allerdings die synthetische Sprache, aber es können auch 15 Minuten digitalisierte Sprache gespeichert werden. Bei der synthetischen Sprache kann zwischen einer männlichen und weiblichen Stimme gewählt werden. Der Bildschirm kann über 84, 45, 15, 8 oder 4 Tastenfelder verfügen. Für die 84, 45, 15 und 8 Tastenfelder ist ein Abdeckgitter erhältlich. Zusätzlich kann kontextbezogenes Vokabular eingeblendet werden. Vorgespeicherte Vokabulare gibt es für 84, 45 und 15 Tastenfelder. Des Weiteren kann das Minspeak-Wort mit Hilfe des Wortformenmoduls grammatikalisch korrekt abgewandelt werden. Außerdem sind neben dem gespeicherten Minspeak-Vokabular eigene schriftsprachliche Eingaben möglich. Die Schreibgeschwindigkeit wird durch die Wortvorhersage beschleunigt. Aufgrund der Minspeak-Kodierung und der Möglichkeit der Schriftsprache ist das darstellbare Vokabular unbegrenzt. Das Vokabular kann wie beim Mintalker direkt über den Touchscreen oder externe Hilfen wie auch indirekt per Scanning ausgewählt werden. Neu ist, dass der Smalltalker auch auditives Scanning ermöglicht. Der Smalltalker besitzt wie der Mintalker ca. 2500 Symbole, eigene Bilder etc. können über die Anschlussmöglichkeit an den PC übertragen werden. Außerdem hat der Smalltalker auch einen USB-Anschluss. Häufig gebrauchte Texte können als Notizbuch angelegt werden. Des Weiteren kann der Smalltalker auch zur Umfeldkontrolle und PC-Steuerung genutzt werden. Dafür können extra Seiten auf dem Smalltalker vorbereitet werden. Der Smalltalker ist aufgrund seines Gewichtes von 1,5 Kilogramm gut in einer Tragetasche transportabel und er kann mit Hilfe einer Halterung an Tisch oder Rollstuhl befestigt werden (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).

Der XL-Talker bietet prinzipiell die gleichen Funktionen wie der Smalltalker. Der Unterschied zum Smalltalker liegt in dem extrem großen und gut ablesbaren Display. Aufgrund der größeren Tasten eignet er sich sehr gut für Menschen mit Seh- oder Ansteuerungsproblemen. Das größere Display macht den XL-Talker um einiges schwerer als den Smalltalker. Der XL-Talker wiegt um die 2,7 Kilogramm, ist damit aber immer noch transportabel (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--

NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).

Wie oben schon erwähnt, können der Smalltalker und der XL-Talker mit Hilfe eines Programms, des „ABC 45“, auch nur die Schriftsprache verwenden. Dabei befinden sich nun statt der Minspeaksymbole eine Tastatur und weitere Tasten auf dem Bildschirm, die individuell belegbar sind. Das Programm beinhaltet auf jeder Seite 45 Tastenfelder, die Wortvorhersage und weitere Seiten mit den wichtigsten Phrasen sowie 15 Themenseiten, um die Kommunikation zu beschleunigen. Alle sonstigen Funktionen wie zum Beispiel das Abdeckgitter oder die verschiedenen Selektionsmöglichkeiten sind weiterhin verfügbar (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).

Der Powertalker besitzt ähnliche Eigenschaften wie der Smalltalker und XL-Talker. Die gleichen Eigenschaften zeigt er in der Benutzung der Sprache, der Speicherung und Auswahl von Vokabular. Der Unterschied liegt in den Tastenanzahlen, dem vorgespeicherten Vokabular, dem Gewicht und der Fremdsprachoption. Die Tastenanzahlen auf dem Bildschirm können entweder 128, 64 oder 32 Felder beinhalten. Das vorgespeicherte Vokabular gibt es nur für die 128 Tastenfelder. Der Powertalker hat für alle drei Tastenanzahlen Abdeckgitter. Er wiegt 2,0 Kilogramm und ist mit den gleichen Möglichkeiten wie der Smalltalker und XL-Talker transportierbar und befestigbar. Neu ist die Fremdsprachenoption. Er bietet die Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch an, zum Teil auch mit Wortvorhersage. Verbessert wurde das auditive Scanning. Die Ansagen sind umfangreicher als beim Smalltalker oder XL-Talker (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).

Der Mercury-Sprachcomputer ist ein spezieller Sprachcomputer mit Touchscreen. Von Haus aus wird die synthetische Sprache, PCS-Symbole und Schriftsprachsymbole mitgeliefert, er kann aber auch mit natürlicher Sprache besprochen werden. Eigene Bilder, Fotos etc. können integriert werden. Außerdem können externe Bedienungshilfen wie die Maus oder die Tastatur und weitere Computergeräte wie Scanner oder Drucker angeschlossen werden. Neben der direkten Auswahl des Vokabulars über den Touchscreen oder externe Hilfe, ist auch das Scanning-Verfahren möglich. Der Mercury-Sprachcomputer ermöglicht eine korrekte grammatikalische Ausdrucksweise, Fremdsprachen können installiert werden. Außerdem kann er als Arbeitshilfe genutzt werden. Da er ca. vier Kilogramm wiegt, ist er schwer zu transportieren, allerdings ist er gut an einem Rollstuhl oder einem Tisch befestigbar.

Den Lightwriter gibt es in unterschiedlichen Ausführungen, entweder mit integrierter Tastatur oder mit Displaytastatur. Der Lightwriter verwendet nur die Schriftsprache, das heißt, der Benutzer muss diese also beherrschen. Er besitzt zwei Displays, was dem Benutzer sowie auch eine ihm gegenübersitzende Person die Sicht auf das Geschriebene ermöglicht. Optional kann das Geschriebene auch über die synthetische Sprachausgabe lautsprachlich wiedergegeben werden. Dabei besteht die Wahl zwischen einer männlichen und einer weiblichen Stimme. Die Eingabe von Wörtern oder Sätzen erfolgt über die Tastatur. Dabei kann der Benutzer zwischen einer QWERTZ- und einer ABC-Tastatur wählen. Zur Beschleunigung der Kommunikation gibt es die

Wortvorhersage. Außerdem können häufig gebrauchte Wörter oder Sätze, bis zu 500, gespeichert werden und mit Tastenkürzel abgerufen werden. Die integrierte Tastatur erfordert die direkte körpereigene oder hilfsmittelunterstützte Selektion. Personen, die diese aufgrund motorischer Einschränkungen nicht bedienen können, haben die Möglichkeit einer Großtastatur oder der Displaytastatur, die eine indirekte Selektion per Scanning-Verfahren ermöglicht. Das Gerät ist leicht und kompakt. Die Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Türkisch sind optional erhältlich. Sie können auch über die synthetische Sprache ausgegeben werden (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).

Der AlphaSmart 3000 besteht aus einer Tastatur und vierzeiligem Display. Die Eingabe erfolgt einfach über die Tastatur, dabei wird bei der Eingabe alles automatisch – bis zu 100 Seiten – gespeichert. Der Alphasmart 3000 besitzt außerdem eine Suchfunktion sowie Funktionen für Kopieren und Einfügen. Er kann an einen Computer angeschlossen und die gespeicherten Texte dorthin übertragen. Dies ist auch kabellos über Infrarot möglich. Das bedeutet, der Alphasmart 3000 kann gut als Arbeitshilfe genutzt werden. Des Weiteren bietet er verschiedene Funktionen, die die Bedienung vor allem bei motorischen Einschränkungen erleichtern sollen, zum Beispiel eine Verzögerungszeit, um ungewollte Tastenaktivierungen zu verhindern, oder eine Einrastfunktion der Tasten, damit diese nacheinander und nicht gleichzeitig betätigt werden müssen. Außerdem gibt es vier verschiedene Arten von Tastaturen, nämlich die QWERTZ, Einhänder-Links, Einhänder-Rechts und Dvorak. Zusätzlich sind Abdeckgitter für die jeweilige Tastatur erhältlich. Der Alpahsmart 3000 kann mit einer Tragetasche leicht transportiert werden, da er weniger als 1 kg wiegt (vgl. http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html, Stand: 21. 06. 2008).

2.5.2.6 Vor- und Nachteile der komplexeren elektronischen Kommunikationshilfen mit dynamischem Display

Die vorgespeicherten Vokabulare ermöglichen schnellen Einstieg und schnelle Nutzung der Kommunikationshilfe, da ein erster Wortschatz schon einmal vorhanden ist. Eignet sich das vorgespeicherte Vokabular nicht für den Benutzer, da für ihn dessen Aufbau nicht logisch ist bzw. nicht seinen kognitiven Strukturen entspricht, so kann das Vokabular bzw. die Seite auch individuell gestaltet und somit das Denken des Benutzers berücksichtigt werden. Die Beteiligung des Benutzers an der Gestaltung kann zudem auch bei der Suche und dem Finden von Vokabular helfen, da dieser von Anfang dabei war und auf diese Weise schrittweise mitlernen konnte.

Durch das dynamische Display, der Minspeak-Kodierung und/oder der Schriftsprache ist ein großer bis unbegrenzter Wortschatz verfügbar. Damit können komplexe Inhalte, sowie unbekannte Informationen einfach und verstehbar kommuniziert werden. Das Gespräch kann über die Grundbedürfnisse und gemeinsame bzw. bekannte Erlebnisse hinausgehen. Außerdem ist es möglich, eine Situation zu kommentieren und dadurch an einem Gespräch teilzunehmen.

Allerdings muss man beachten, dass die Kommunikationsgeschwindigkeit um einiges langsamer ist als beim normal Sprechenden. Das bedeutet, dass es durchaus in einem Gespräch mit mehreren normal Sprechenden schwierig sein kann, sich selbst einzubringen – trotz Kommunikationshilfe. Außerdem ermöglichen die Geräte dem Benutzer die Lenkung eines Gespräches durch Sätze wie „Das habe ich nicht so gemeint“ oder auch die Einleitung eines individuell gewünschten Gesprächthemas. Durch die lautsprachliche Sprachausgabe kann problemlos mit fremden Personen kommuniziert werden, solange sie der Lautsprache mächtig sind. Verständigungsschwierigkeiten treten somit eher selten auf und beruhen dann meistens auf anderen Ursachen als auf der Verständigungsart (vgl. Kristen 2005, 84).
Aufgrund der verschiedensten Ansteuerungsmöglichkeiten können die elektronischen Geräte von Menschen mit sehr unterschiedlichen motorischen Einschränkungen benutzt werden, da individuelle Einschränkungen und Möglichkeiten berücksichtigt werden können. Beim Smalltalker, XL-Talker und Powertalker können auch sehbehinderte oder blinde Menschen mit Hilfe des auditiven Scanning die Kommunikationshilfen bedienen und nutzen.
Die oben beschriebenen Geräte sind nicht nur für die Kommunikation verwendbar, sondern fördern die Lese-, Schriftsprachkenntnisse und können als Arbeitshilfe oder zur Umfeldsteuerung genutzt werden. Das heißt, sie sind vielseitig einsetzbar.
Um diese komplexen elektronischen Geräte bedienen zu können, sind zum Teil gute kognitive Kompetenzen erforderlich. Die Organisation des Vokabulars muss verinnerlicht werden, um die Wartezeiten möglichst gering zu halten, bis eine Äußerung formuliert ist. Dafür sind kognitive Kompetenzen wie das Gedächtnis und die Merkfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Verknüpfung nötig. Aufgrund dessen sind komplexe elektronische Geräte bei geistig behinderten Menschen nur begrenzt einsetzbar. Beim Mintalker, Smalltalker, XL-Talker und Mercury-Sprachcomputer kommt weiterhin dazu, dass sie auf Minspeak basieren. Minspeak erfordert nochmals andere Gedächtnisleistungen, denn man muss die Symbolkombinationen der eingespeicherten Wörter merken. Das bedeutet, es ist richtiges Vokabeltraining von Anfang an notwendig.

2.5.3 Allgemeine Vor- und Nachteile elektronischer Kommunikationshilfen

Elektronische Sprachausgabegeräte ermöglichen dem Nutzer jederzeit eine hörbare Äußerung und damit auch ohne Blickkontakt, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen bzw. den Wunsch nach Interaktion deutlich zu machen. Daneben hat die Sprachausgabe für den Benutzer den Vorteil, dass man sie weniger ignorieren kann als bei nonverbalen Formen und er somit vermehrt Aufmerksamkeit auf sich ziehen kann. Dies kann für das Umfeld aber auch störend sein, wenn der Benutzer sein Sprachausgabegerät ständig bedient. In diesem Fall ist es erforderlich für ihn, die üblichen kommunikativen Regeln zu erlernen – also hier, wann man reden darf und dass Unterbrechungen unhöflich sind – bzw. für das Umfeld zu erkennen, ob die nicht- bzw. kaumsprechende Person eventuell mehr Zuwendung benötigt.
Elektronische Kommunikationshilfen ermöglichen die Kommunikation über eine gewisse

Entfernung und das Telefonieren aufgrund der lautsprachlich hörbaren Äußerung. Abhängig vom Gerät können die gespeicherten Texte ggf. in einem geeigneten Tonfall wiedergegeben werden. So kann ein „Ich bin wütend“ auch in einem wütenden Tonfall geäußert werden oder „das freut mich“ in einem freundlichen. Des Weiteren ist die Sprachausgabe der elektronischen Kommunikationshilfen relevant für die auditive Rückkopplung bei der Erlernung der Schriftsprache. Damit es zu einer Automatisierung des Handelns kommt, sowohl im Einsatz der Kommunikationshilfe(n) als auch bei der Auswahl des Vokabulars, ist die tägliche wiederkehrende Nutzung (in festen Situationen) nötig. Das Vokabular kann über Symbole, Buchstaben, Laute, Ganzwörter oder Sätze repräsentiert sein, das ist abhängig vom Gerät. Buchstaben und Laute ermöglichen das eigene Schreiben und damit unbegrenzte Möglichkeiten. Je nach motorischen Kompetenzen kann diese Ausdrucksform allerdings viel Zeit benötigen. Die Wortvorhersage, eingespeicherte Ganzwörter und Sätze können die Kommunikation beschleunigen. Das bedeutet, wie schnell eine Aussage mit Hilfe der Sprachausgabe hörbar wiedergegeben werden kann, ist stark abhängig vom jeweiligen elektronischen Gerät und seiner Organisation des Vokabulars sowie der Bedienung durch den Benutzer. Bei einem BigMack ist die Aussage sofort durch Tastendruck da, während sie beim Alphasmart über die Tastatur eingegeben werden muss.

Das Angebot an elektronischen Hilfsmitteln vergrößert sich fortwährend. Das ermöglicht eine immer stärkere individuelle Anpassung, verunsichert allerdings auch in der Auswahl der richtigen Kommunikationshilfe und macht fachliche Kompetenzen notwendig (vgl. Kristen 2005, 18). Um sich für ein elektronisches Kommunikationsmittel zu entscheiden, ist es gut, wenn man zuvor verschiedene Geräte ausprobieren kann, möglichst noch in verschiedenen Situationen, um vergleichen und für sich das geeignetste Hilfsmittel auswählen zu können. Optimal ist es, wenn das elektronische Gerät bzw. sein Vokabular ständig erweiterbar ist, schnellen Zugriff auf das häufig gebrauchte Alltagsvokabular ermöglicht sowie stabil, unempfindlich und transportabel ist.

Doch nicht nur die Auswahl einer elektronischen Kommunikationshilfe erfordert viele Überlegungen, sondern auch die individuelle Anpassung an den Benutzer, das heißt die Ansteuerung sowie Positionierung. Später im Einsatz der elektronischen Kommunikationshilfe ist mindestens eine Person nötig, die sich um dieses kümmert. Das bedeutet, dass sichergestellt wird, dass zum Beispiel der Akku geladen ist, das Ladegerät oder eine Ersatzbatterie ggf. griffbereit sind. Es ist ärgerlich, wenn man sich äußern möchte, und gerade dann der Akku oder die Batterie leer ist. Außerdem muss regelmäßig das Vokabular aktualisiert werden. Dieses sollte auch zusätzlich dokumentiert werden, damit alle Beteiligten wissen, welches Vokabular sich wo befindet, und somit ggf. Hilfestellung geben können. Des Weiteren sollte die Ansteuerung und Positionierung immer wieder überprüft werden, ob die Einstellungen noch geeignet sind oder korrigiert werden sollten. Zu Beginn der neuen elektronischen Kommunikationshilfe ist ebenfalls eine Person nötig, die sich gut damit auskennt bzw. bereit ist, sich einzulernen, um die nicht- bzw. kaumsprechende Person im Umgang damit zu unterstützen. Das bedeutet, elektronische Kommunikationshilfen fordern vor und während dem Einsatz einen gewissen Zeitaufwand, der

nicht unterschätzt werden sollte (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 04.003.001 ff). Neben der Einarbeitung in die adäquate Nutzung des Gerätes sind auch die teuren Anschaffungskosten und das langwierige Verfahren zur Kostenübernahme durch staatliche Mittel von Nachteil (vgl. Kristen 2005, 84).
Weiterhin zeigt sich äußerst negativ, dass elektronische Hilfsmittel vor Wasser, das heißt auch Regen, geschützt werden müssen. Das schränkt die Nutzung in verschiedenen Situationen ein bzw. macht sie ganz unmöglich. So kann ein elektronisches Gerät eben nicht in der Badewanne oder im Schwimmbad verwendet werden. Außerdem sind elektronische Kommunikationshilfen in der Regel nur in sitzenden Positionen, das heißt im Rollstuhl oder am Bett, verwendbar, denn man braucht eine stabile und sichere Position für sich selbst und das Gerät, um Druck auf die Tasten ausüben zu können (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 04.027.001). Des Weiteren stehen elektronische Kommunikationshilfen immer in der Gefahr, aus technischen Gründen oder einfach wegen fehlender Strom- bzw. Batterieversorgung auszufallen. Schon allein deshalb sollten die körpereigenen Möglichkeiten nicht in Vergessenheit geraten. Außerdem ist das Zusammenspiel verschiedener Kommunikationsformen eindeutiger und schneller und damit schlichtweg effektiver als nur eines (vgl. Punkt 1.6.1).

2.2.4 Beispiele für Zubehör elektronischer Hilfen – Boardmaker und Multitext

Um die Organisation des Vokabulars bei Bildern, Fotos und Piktogrammen für nichtelektronische und elektronische Hilfen zu vereinfachen, gibt es ein Computerprogramm für Windows namens Boardmaker. Dieses ermöglicht die Herstellung von maßgerechten Symboltafeln und macht eigenes Zeichnen, Ausmalen, Aufkleben oder Kopieren unnötig. Es beinhaltet Vorlagen von Symboltafeln, die auch individuell veränderbar sind und über 4500 PCS-Symbole, die sich durch Zusatzbibliotheken erweitern lassen. Außerdem können eigene Fotos und Bilder einfach importiert werden. Boardmaker eignet sich für nichtelektronische Hilfe wie auch für viele elektronische Hilfen mit Deckblatt zum Einlegen. Neben der Herstellung von Kommunikationstafeln können auch Texte mit Bildern, zum Beispiel ein Arbeitsblatt für den Unterricht, erstellt werden (vgl. http://www.rehavista.de/produkt/51702, Stand: 21. 06. 2008).
Bei Multitext handelt es sich um eine universelle Kommunikations- und Schulsoftware für den PC. Mit deren Hilfe ist Schreiben, Rechnen, Sprechen und das Bearbeiten von Arbeitsblättern möglich. Je nach individuellen Möglichkeiten können eine normale oder spezielle Tastatur sowie andere Eingabehilfen (vgl. Punkt 2.2.2.1.2) benutzt werden. Multitext enthält eine Wortvorhersage (http://www.rehavista.de/ Stand: 21. 06. 2008).

2.6 Schlussbemerkungen

Abschließend möchte ich bemerken, dass alle Kommunikationsformen der nicht- bzw. kaumsprechenden Person gut dokumentiert werden sollten und möglichst unterschieden nach dem, was der Betroffene versteht und was er selbst zur Kommunikation benutzt. Auf diese Weise

können alle Bezugspersonen bei Bedarf jederzeit nachschlagen. Gehen Hilfsmittel verloren oder kaputt können sie leichter ersetzt werden. Bei Personalwechsel in Einrichtungen arbeiten sich die neuen Personen leichter in die Kommunikationsformen ein und können diese fortführen und erweitern ohne nochmals ganz von vorne anfangen zu müssen (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.013.001 ff).
Die Sprachentwicklung bei einer unterstützt kommunizierenden Person hängt von der Kommunikationsförderung, der grammatikalischen Differenziertheit der angebotenen Kommunikationsformen und den kognitiven Kompetenzen ab (vgl. Lage 2006, 139).
Eine Gefahr, die durch die vielfältigen Möglichkeiten von UK entsteht, ist der 'Machbarkeitsglaube' bezüglich der Sprachentwicklung. Man kann trotz allem die Sprachentwicklung nicht von außen planen oder machen (vgl. Wieczorek 2004, 59). UK kann diese „nur“ durch ihre Möglichkeiten vereinfachen bzw. unterstützen.

3. Einsatz von UK in der Schule

3.1 Argumente für den Einsatz von UK in der Schule

UK ermöglicht eine stärkere Einbindung und Beteiligung nicht- bzw. kaumsprechender Schüler im Unterricht und auch den stark kommunikativen Situationen wie den Pausen und dem Ankommen sowie Verlassen der Schule. Damit wird die soziale Integration in der Klasse gefördert, welche sich wiederum positiv auf das emotionale Wohlbefinden und damit auf die schulischen Leistungen und den Schulbesuch selbst auswirkt. Zudem steigert UK die selbstständige Aktivität des Schülers. Er ist durch UK in der Lage selbstständig, etwas aktivieren und ausdrücken zu können und muss nicht mehr nur passiv abwarten, bis etwas geschieht. Somit kann die nicht- bzw. kaumsprechende Person (abhängig von der Kommunikationsform) ein gleichberechtigter Teilnehmer im Geschehen bzw. Gespräch werden. Außerdem fördert UK die sozial-emotionalen, kommunikativen und kognitiven Kompetenzen. Der Schüler muss lernen, mit seiner Kommunikationshilfe umzugehen. Bei einer komplexeren Kommunikationshilfe muss er die Struktur des Vokabulars verinnerlichen, bei einer einfacheren muss er beispielsweise ein Bild oder Symbol mit einem Wort oder Satz in Verbindung bringen. Des Weiteren muss er die sozialen Regeln lernen, die bei einem Gespräch gelten. Außerdem entwickelt der unterstützt sprechende Schüler durch den erweiterten sozialen Kontakt seine Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit usw.
Mit Hilfe von UK kann der Schüler seine kognitiven Kompetenzen deutlicher und differenzierter zeigen und auf diese Weise besser gefördert werden.
Die Schule bestimmt einen großen Teil der Zeit eines Schülers. Damit der Schüler seine Kommunikationsform(en) akzeptiert, deren Nutzen und Sinnhaftigkeit erkennt, und sie häufig einsetzt, ist ihr Einsatz in der Schule bzw. deren Integration durch den Lehrer in den Unterricht

nötig.

3.2 Wie man mit UK beginnen kann – das Partizipationsmodell

UK kann und sollte als durchgängiges Unterrichtsprinzip eingesetzt werden, auf dessen Basis der gesamte Unterricht geplant wird, Doch sollte man es nicht überstürzen und alles auf einmal machen wollen. Ein Lehrer, der ganz neu anfängt, UK in seinen Unterricht einzusetzen bzw. sogar sich überhaupt ganz neu in UK einarbeitet, wäre vermutlich überfordert, UK sofort in alle Unterrichtssituationen mit einzubinden. Es könnte auch sein, dass er schon vor dem eigentlichen Beginn aufgrund des sich auftürmenden Berges resignieren und erst gar nicht anfangen würde. Am Besten ist es, man wählt zunächst eine Aktivität aus, von der man annimmt, dass sie dem Schüler Spaß macht und bei der er die Erfahrung machen kann, selber die Situation beeinflussen zu können. „Als Hilfestellung kann man sich die Frage stellen: 'In welcher Alltagssituation, die immer wiederkehrt, könnte das Kind aktiver an einer Handlung/ Aktivität teilhaben und mehr mitbestimmen?' Ein systematisches Vorgehen, welches sich am Alltag des Kindes orientiert, ist zu empfehlen.“ (Wilken 2006, 90). Nach Lage (2006, 204) werden Interventionsprozesse in UK häufig unsystematisch und wenig geplant angegangen. Das führt oft zum Misslingen der UK-Intervention, da die Kommunikationssituationen nicht in ihre Komplexität erfasst werden und die Handlungen für die Intervention ungenügend durchdacht sind. Das bedeutet, positiv ausgedrückt, dass für wirksame UK-Interventionen ein systematisches Vorgehen nötig ist, um die Komplexität der Kommunikationssituation sowie deren Probleme und damit den Handlungsbedarf zu erfassen und im Weiteren die benötigen Handlungen und Ziele gründlich planen und begründen zu können. Dies ermöglicht dann im Nachhinein eine theoriegeleitete Evaluation und Reflexion über die positiven sowie negativen Aspekte der Intervention und auf diese Weise Schlussfolgerungen für zukünftige Interventionen. Da die Kommunikation wie auch die Personengruppe von UK sehr vielfältig ist, kann es kein Patenrezept für eine UK-Intervention geben. Demnach können Handlungs- und Interventionsmodelle nur eine Anleitung darstellen, wie individuelle Lösungen erarbeitet werden können (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.018.001). Handlungs- und Interventionsmodelle beinhalten immer die Phasen der Situationsanalyse, die Planung der Maßnahmen, die Durchführung der Interventionen und die Evaluation unabhängig von ihrer inhaltlichen Gewichtung. Ein Interventionsmodell, das auf spezifische Fragestellungen der UK eingeht, ist zum Beispiel das Partizipationsmodell nach Beukelman und Mirenda (1992), welches nun im Folgenden näher betrachtet wird.

Das Partizipationsmodell ist ein umfassendes Interventionsmodell, welches sich auf die Partizipation einer nicht- bzw. kaumsprechenden Person in den verschiedenen kommunikativen Situationen bezieht. Ihr Ziel ist es, die Barrieren ausfindig zu machen, die eine Teilhabe der nicht- bzw. kaumsprechenden Person in einer kommunikativen Situation verhindern bzw. erschweren, und diese zu reduzieren bzw. nach Möglichkeit zu beseitigen, um die Partizipation und damit die Kommunikation in sozialen Interaktionen zu verbessern. Es orientiert sich dabei an den

Fähigkeiten und Ressourcen aller Beteiligten. Die Voraussetzung für das Partizipationsmodell ist eine auf Konsens beruhende Zusammenarbeit eines Teams. Das Partizipationsmodell beinhaltet vier spezifische Schritte, die nacheinander durchlaufen werden müssen. Im ersten Schritt wird erfasst, wie die nicht- bzw. kaumsprechende Person an sozialen Interaktionen in den verschiedenen (schulischen) Situationen teilnimmt (Partizipationsmuster) und welche Kommunikationsbedürfnisse sie hat bzw. haben könnte. Dafür wird eine Liste von Standardaktivitäten des Tagesverlaufs erstellt. Anschließend wird die Partizipation und die Kommunikationsbedürfnisse von nichtbehinderten Gleichaltrigen eingeschätzt und diese mit denen der nicht- bzw. kaumsprechenden Person verglichen. Eine Diskrepanz zwischen den Partizipationsmustern macht einen Handlungsbedarf deutlich. Anschließend werden die Barrieren, das heißt die Schwierigkeiten und Probleme, die zu dieser Diskrepanz führen. Im zweiten Schritt werden diese Barrieren detailliert eingeschätzt. Dabei kann man zwischen Gelegenheitsbarrieren und Zugangsbarrieren unterscheiden. Gelegenheitsbarrieren betreffen die Bedingungen des sozio-kulturellen Umfelds und beinhalten beispielsweise die Haltungen und Einstellungen gegenüber der nicht- bzw. kaumsprechenden Person und die fachspezifischen Kompetenzen der Bezugspersonen. Bei den Zugangsbarrieren handelt es sich um die aktuellen Kompetenzen der nicht- bzw. kaumsprechenden Person und dem unmittelbaren Unterstützungssystem. Dafür müssen neben den Barrieren auch die Kompetenzen und Möglichkeiten zur Kommunikation der nicht- bzw. kaumsprechenden Person eingeschätzt werden, um der nicht- bzw. kaumsprechenden Person entsprechend ihren Kompetenzen Partizipationschancen zu eröffnen. Nach Lage (2006, 214) liegen die eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten und deren Barrieren überwiegend im Bereich der Gelegenheitsbarrieren wie den mangelnden fachspezifischen Kompetenzen von Bezugspersonen sowie der Einstellung gegenüber Menschen mit schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen. Je schwerer und umfassender die Behinderung bzw. Erkrankung der nicht- bzw. kaumsprechenden Person ist, desto schwieriger ist die Aufhebung der Barrieren, und desto besser muss das fachspezifische Wissen der Beteiligten am Interventionsplan sein. Der dritte Schritt umfasst den Interventionsplan. Aus der Liste der Alltagsaktivitäten wird eine Aktivität ausgewählt. Die Basis für die Interventionen stellt die Diskrepanz- und Barrierenanalyse dar. Auf deren Grundlage werden zu erreichende Ziele formuliert und entsprechende Maßnahmen geplant, welche in einem festgelegten Zeitraum für die ausgewählte Aktivität umgesetzt werden. Die Ziele sollten dabei konkret formuliert werden, denn nur so sind sie realisierbar und überprüfbar. Für den Erfolg der Interventionen ist weiterhin relevant, dass alle Beteiligten mit ihnen einverstanden sind, sich diese zumuten können/wollen und sich verpflichten, diese im vollen Umfang umzusetzen. Es empfiehlt sich, den Interventionsplan sowie die Aufgaben der einzelnen Beteiligten schriftlich festzuhalten und ebenfalls die Durchführung zu dokumentieren, vor allem Vorfälle, die die Umsetzung des Planes erschwerten bzw. verhinderten, um bei der Evaluation die Bedingungen, die die Durchführung beeinflusst haben, feststellen zu können. In der Regel ist der erste Interventionsplan noch sehr aufwändig, da sämtliche Informationen neu erhoben werden und sich

die Erfahrungen erst einstellen müssen. Die Evaluation ist der vierte und letzte Schritt des Partizipationsmodells. Hier wird nun der Interventionsplan auf seine Umsetzbarkeit beurteilt, die Erfahrungen der einzelnen Beteiligten ausgetauscht und der Erfolg der durchgeführten Maßnahmen überprüft sowie nach den Gründen für das (Nicht-) Erreichen der Ziele gesucht. „Da Kommunikationsprobleme komplex sind und keine einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge bestehen, ist davon auszugehen, dass neben den erwünschten und eingeplanten Wirkungen immer auch ungeplante und z.T. auch unerwünschte Effekte auftreten“ (von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.021.001). Die Evaluation bietet die Möglichkeit, aus den Erfahrungen der Intervention zu lernen und diese in die zukünftigen weiteren Planungen mit einzubeziehen. Außerdem ergeben sich aus der Evaluation neue Interventionsziele. War die Intervention erfolgreich, wird die nächste Aktivität ausgewählt und ein Interventionsplan erstellt. Blieben die Maßnahmen erfolglos, so werden die Probleme analysiert und mit Hilfe von neuen Interventionsmaßnahmen wird versucht, die Teilhabe an der ausgewählten Aktivität zu verbessern (Lage 2006, 208 ff). Vorteilhaft an dem Partizipationsmodell ist, dass es sich auf die Gelegenheits- und Zugangsbarrieren bezieht, somit einen neuen Zugang zu Kommunikationsproblemen ermöglicht und deren Verständnis bereichert. Durch den Vergleich der Partizipationsmuster und Kommunikationsbedürfnisse zwischen der nicht- bzw. kaumsprechenden Person und nichtbehinderten Gleichaltrigen müssen die Beteiligten kein Wissen bezüglich der menschlichen Entwicklung haben, und die Intervention findet immer in einer konkreten Situation der nicht- bzw. kaumsprechenden Person statt. Die Orientierung an den Fähigkeiten und Ressourcen aller Beteiligten erhöht den Erfolg des Interventionsplanes, zum einen in der Durchführung, da den Beteiligten nur Maßnahmen zugemutet werden, die sie auch ausführen können, und zum anderen bei der nicht- bzw. kaumsprechenden Person, da man sich ebenfalls an deren Kompetenzen orientiert (vgl. von Loeper Literaturverlag, ISAAC 2003, 01.025.001).

Hilfreich für den einzelnen Lehrer ist auch die Beratung oder konkrete Unterstützung durch UK-Spezialisten. An jeder Körperbehindertenschule gibt es in der Regel mindestens zwei Lehrer, die sich intensiv mit UK auseinander gesetzt haben. Diese sollten in der Klasse stundenweise hospitieren und die Unterrichtssituationen auf Möglichkeiten für den Einsatz von UK analysieren, um dann mit den betreffenden Lehrern gemeinsam Maßnahmen für eine stärkere Einbindung der nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern zu überlegen. Hier wäre man dann wiederum beim Partizipationsmodell. Das Ziel der Beratung von Lehrern durch UK-Spezialisten ist, ihnen konkrete Hilfen an die Hand zu geben und sie für die kommunikativen Möglichkeiten und Partizipation zu sensibilisieren, um UK als durchgängiges Unterrichtsprinzip zu realisieren (vgl. Wilken 2006, 98 f).

3.3 Beispiele für den Einsatz von UK in verschiedenen Unterrichtssituationen

Im Folgenden werde ich nun darstellen, wie UK im Morgenkreis, bei den Mahlzeiten und bei Botengängen eingesetzt werden kann. Ich habe diese Unterrichtssituationen ausgewählt, weil sich

diese Situationen meiner Ansicht nach eignen, um mit UK zu beginnen, da sie begrenzte Bereiche darstellen, die stark von Ritualen bestimmt sind und einen regelmäßigen Ablauf beinhalten. Das Unterrichtsgespräch birgt eine große Vielfalt in sich, sowohl methodisch als auch inhaltlich. Daher ist es meines Erachtens zu komplex, um hier näher betrachtet zu werden. Die Körperpflege findet in der Regel nur im geistigbehinderten Bereich bei schwer(st) mehrfach behinderten Schülern statt. Da die schwer(st) mehrfach behinderten Schüler nur einen Teil der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler darstellen, werde ich die Situation der Körperpflege ebenfalls nicht beschreiben. Die Pausen, das Ankommen und Verlassen der Schule sind Kontexte, in die der Lehrer nur schwer mit UK eingreifen kann. Der dortige Einsatz von UK wird meiner Ansicht nach indirekt durch den sonstigen Einsatz von UK in verschiedenen Alltagssituationen und der damit häufigen, flexiblen Nutzung sowie eine allgemeine Akzeptanz von UK bestimmt.

3.3.1 Morgenkreis

Im Morgenkreis haben die Schüler die Möglichkeit von sich und ihren Erlebnissen zu berichten, ggf. wird gemeinsam der Stundenplan für den Tag besprochen und/ oder Lieder gesungen. Wie sich der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler daran beteiligt, ist abhängig von seinen Kommunikationsformen. Der Schüler kann von sich erzählen mit Hilfe eines sog. Tagebuches oder sprechenden Tasten, in bzw. auf welche die Bezugspersonen des Kindes (Eltern, Geschwister, Lehrer, Therapeuten) die Erlebnisse des Kindes schreiben bzw. sprechen. Der Text sollte dabei in Ich-Form sein, da auf diese Weise die Erlebnisse aus Sicht des Kindes geschildert werden. Der Schüler kann den Text der sprechenden Taste selbst abspielen, das Tagebuch liest entweder der Lehrer oder ein Mitschüler vor. Mit Hilfe von Fotos, Bildern oder grafischen Symbolen unabhängig der Gestaltungsart kann der Schüler ebenfalls von sich erzählen, indem er diese zeigt und der Lehrer und die Mitschüler durch Fragen die Bedeutung erfassen. Elektronische Sprachausgabegeräte mit statischem oder dynamischen Display und Gebärden eignen sich ebenfalls im Morgenkreis. Bei elektronischen Geräten mit statischem Display ist es relevant, dass sich geeignete Texte darauf befinden, die wie bei den sprechenden Tasten ebenfalls von den Bezugspersonen darauf gesprochen werden müssen. Die elektronischen Sprachausgabegeräte mit dynamischem Display bieten wohl die differenzierteste Methode, um von sich zu erzählen.

Um den Stundenplan mit zu besprechen, halte ich für die einfachste Methode, Bildkarten und/ oder Wortkarten je nach Lesefähigkeiten für alle Unterrichtssituationen bereit zu halten. Auf diese Weise ist keine Lautsprache nötig, um sich zu beteiligen. Aber es ist natürlich auch möglich, elektronische Sprachausgabegeräte oder Gebärden dafür zu benutzen.

Die Mitbestimmung bei der Liederauswahl kann wiederum auf vielfältige Weise geschehen. Beispielsweise kann es in der Klasse eine elektronische Kommunikationshilfe mit statischem Display, zum Beispiel der GoTalk 9+, als Liedertafel geben, die der Titel des Liedes, der Refrain oder Liedteile gespeichert haben. Mit deren Hilfe können alle Schüler, nicht nur die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, sich Lieder wünschen. Auch einfache, fest vereinbarte Gebärden für

bestimmte Lieder können eingesetzt werden. Weiterhin sind Fotos, Bilder oder grafische Symbole, die für ein Lied stehen, möglich, um bei der Auswahl mitzubestimmen (vgl. Wilken 2006, 83 ff).

3.3.2 Mahlzeiten

Die Mahlzeiten beginnen in der Regel mit einem festen Spruch – sei es nur „Guten Appetit“ –, mit dem sich die Beteiligten einen guten Appetit wünschen und gemeinsam mit dem Essen beginnen. Gibt es einen anderen Spruch, so kann dieser von allen gesagt oder wechselweise jeden Tag von einem anderen Schüler gesagt werden. Der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler kann sich in beiden Fällen mit Hilfe eines elektronischen Sprachausgabegerätes beteiligen. Möglich ist auch, dass der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler hier eine Sonderrolle bekommt und den „Startschuss“ für den Beginn der Mahlzeit geben darf. Dafür ist wiederum ein elektronisches Sprachausgabegerät hilfreich, da diese laut und hörbar für alle ist. Dabei eignen sich einfache Sprechtasten bis komplexe technische Sprachausgabegeräte. Natürlich kann auch eine Gebärde, Geste oder ein Foto etc. benutzt werden.

Je nachdem, ob die Schüler sich ihr Essen selbst mitbringen oder ein gedeckter Tisch mit verschiedenen Esswaren vorhanden ist, sollte der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler seine Wünsche nach verschiedenen Esswaren bzw. der Reihenfolge, in der er sie seine mitgebrachten Sachen essen möchte, ausdrücken können. Sei es durch Gebärden, Fotos, Bilder, grafische Symbole oder ein elektronisches Sprachausgabegerät, welches die verschiedenen Esswaren beinhaltet. Das heißt, bei den elektronischen Sprachausgabegeräten eignen sich die einzelnen sprechenden Tasten bezüglich der Auswahl von Esswaren nicht, da sie keine Wahlmöglichkeiten zulassen (vgl. Boenisch, Bünk 2003, 216 ff).

3.3.3 Botengänge

Hin und wieder hat der Lehrer kleine Aufträge an einen Schüler zu vergeben, zum Beispiel einer anderen Klasse oder Lehrer eine Information zu überbringen, der Sekretärin Zettel abgeben oder beim Hausmeister benötigtes Werkzeug abholen. Diese Botengänge können auch von nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern übernommen werden. Geeignet sind immer elektronische Sprachausgabegeräte, da sie auch von Personen verstanden werden, die ansonsten wenig Erfahrung mit UK bzw. mit nicht- oder kaumsprechenden Personen haben. Der Step-by-Step zeigt hierbei eine bessere Funktion im Gegensatz zum BigMack, da mit ihm in einzelnen Schritten die jeweilige Person begrüßt, der Grund für das Kommen gesagt und sich verabschiedet werden kann. Ebenfalls eignen sich weitere elektronische Sprachausgabegeräte, die mit dem entsprechenden Vokabular ausgestattet sind. Gebärden sind nur möglich, wenn die betreffende Person sie auch versteht. Fotos, Bilder und grafische Symbole sind einsetzbar, wenn davon ausgegangen werden kann, dass die betreffende Person sich die Mühe macht herauszufinden, was der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler ihr mitteilen möchte. Die Schriftsprache wiederum kann, wenn man mit erwachsenen Mitarbeitern in der Schule kommuniziert, problemlos eingesetzt

werden (vgl. Boenisch, Bünk 2003, 216).

4. Beschreibung und Erläuterung des methodischen Vorgehens

4.1 Beschreibung der Fragestellung

Das Ziel der Befragung ist, zu erfassen, ob und welche Formen von UK in den Klassen mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern an den befragten Körperbehindertenschulen eingesetzt werden können, und mit welchen Kommunikationsformen die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in verschiedenen schulischen Situationen kommunizieren. Das bedeutet, ich beschränke meine Befragung zum einen auf die Lehrer, die nicht- bzw. kaumsprechende Schüler unterrichten, und zum anderen beschränke ich mich auf drei ausgewählte Körperbehindertenschulen in Baden-Württemberg. Somit handelt es sich bei der befragten Gruppe um Lehrer in einem bestimmten Arbeitsfeld und im Speziellen um nicht- bzw. kaumsprechende Schüler mit ihren Kommunikationsformen. Die Informationen werden mit Hilfe eines Fragebogens erhoben, der von den betreffenden Lehrern ausgefüllt wird. Das heißt, es werden nur die Lehrer befragt, nicht die betreffenden Schüler selbst. Die Beantwortung des Fragebogens war für die Lehrer der befragten Schulen freiwillig. Aufgrund dessen darf der Rücklauf der ausgefüllten Fragebögen nicht als repräsentativ für die befragten Körperbehindertenschulen gesehen werden.
Zusammengefasst bedeutet dies für die Befragung, dass es sich um eine Befragung in einem spezifischen Bereich handelt, nur eine Methode eingesetzt wurde und die Erhebung punktuell stattfand. Es handelt sich bei meiner Befragung demnach um eine sog. Ad-hoc-Theorie. Das heißt, dass die Aussagen zeit-räumlich eingegrenzt und allgemeine oder generalisierende Schlussfolgerungen bzw. Erkenntnisse nicht zulässig sind (vgl. Atteslander 2003, 36).

4.2 Bisherige Forschungsergebnisse

Nach einer Studie von Boenisch im Zeitraum von 2001 – 2002 sind 19,4% der Schülerschaft an Körperbehindertenschulen in Baden-Württemberg nicht- bzw. kaumsprechend. Über die Praxis von UK an Körperbehindertenschulen existieren bislang nur allgemeine Darstellungen über Möglichkeiten der Integration von UK in den Unterricht sowie spezielle Berichte aus der Praxis über UK im Unterricht, zum Beispiel der Artikel von J. Schlüter oder M. Müller in Boenisch, J.; Otto, K. (Hrsg.) (2005): Leben im Dialog : Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. Karlsruhe, von Loeper Literaturverlag. Ebenso bietet die Zeitschrift ‚Unterstützte Kommunikation' viele Praxisberichte über UK im Unterricht und Alltag. Eine Studie über den Einsatz von UK in Klassen mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern fehlt jedoch. Das bedeutet, es liegen keine Forschungsdaten vor, inwieweit UK in Klassen mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler eingesetzt wird, mit welchen Kommunikationsformen die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in den verschiedenen Situationen kommunizieren, sowie inwieweit sie sich in den

verschiedenen Situationen überhaupt beteiligen können bzw. mit einbezogen werden.

4.3 Begründung für das ausgewählte Befragungsverfahren

Ich habe mich für eine quantitative schriftliche Befragung per Fragebogen entschieden, da ich damit die Möglichkeit hatte, eine größere Anzahl an Lehrern zu erreichen, die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler unterrichten. Bei einer qualitativen Befragung, zum Beispiel per Interview, wäre ich vermutlich an die UK-Spezialisten der Schule verwiesen worden, die sich zwar gut auskennen, aber oft nur wenige Stunden pro Woche in einer Klasse sind und die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler häufig in Einzelförderung unterrichten. Aufgrund dessen haben sie oft nur einen groben Einblick in die alltäglichen Unterrichtssituationen im Klassenverband. Des Weiteren konnte ich auf diese Weise allen beteiligten Personen der Körperbehindertenschulen volle Anonymität zusichern. Vorteilhaft an der Befragung per Fragebogen sehe ich außerdem noch, dass der Einfluss Dritter bei der Beantwortung keine oder nur eine geringe Rolle spielt, da der Fragebogen ohne das Beisein anderer Personen anonym ausgefüllt werden kann. Außerdem können durch die schriftliche Befragung die Antworten überlegt werden, da der Fragebogen nicht in einer bestimmten Zeit fertig ausgefüllt sein muss und so auch in mehreren Phasen bearbeitet werden kann, je nach Zeit des Befragten. Nachteilig an dem Verfahren mit Fragebogen ist eindeutig der Rücklauf der ausgefüllten Fragebögen. Im hektischen Alltagsgeschehen geht der Fragebogen unter oder es ist den Personen nicht wichtig genug, sich dafür Zeit zu nehmen. Das bedeutet, man muss ggf. mehrfach nachfragen, um genügend ausgefüllte Fragebögen zu erhalten. Da ich aber keine statistischen Ergebnisse oder Zusammenhänge erfassen möchte, benötige ich keine Rücklaufquote von über 90%, obwohl dies natürlich gut wäre. Die Anzahl der Fragen ist bei einem Fragebogen natürlich begrenzt und bedeutet, dass sie ausgewählt werden müssen. Die Einbringung eigener Ideen des Befragten ist schwierig. Ich habe versucht, diesen durch zwei offene Fragen und Platz für eigene Anmerkungen gerecht zu werden. Der Gefahr von Missverständnissen wollte ich durch die Nennung meiner Telefonnummern und Emailadresse zu entgegenwirken.

4.4 Beschreibung und Begründung der ausgewählten Fragen

Der Fragebogen enthält 13 Fragen zur Unterstützten Kommunikation, darunter sind 11 geschlossene Fragen, die durch Ankreuzen von mehreren Antwortkategorien zu beantworten sind. Bei zwei Fragen handelt es sich um offene Fragen, bei denen keine Antwortkategorien vorgegeben sind und somit die Antwort vom jeweiligen Befragten frei eingetragen werden muss. Ich habe meinen Schwerpunkt vor allem aus zeitökonomischen Gründen auf die geschlossenen Fragen gelegt. Für die Befragten bedeutet es einen geringeren Zeitaufwand, wenn sie die Fragen durch Ankreuzen beantworten können. Das fördert die Rücklaufquote. Weiterhin besteht die Gefahr bei offenen Fragen, dass die Antwort an der Fragestellung vorbei geht oder der Befragte kein großes Interesse zum Nachdenken hat und damit die Antwort qualitativ niedrig ausfällt.

Im Folgenden werde ich nun die einzelnen Fragen nennen und begründen, warum ich sie gestellt habe - und andere wiederum nicht.

Anmerkung

Im Fragebogen wurde immer die weibliche und männliche Form genannt und findet sich daher auch hier bei den Fragen wieder, obwohl in der sonstigen Hausarbeit auf die weibliche Form verzichtet wird.

Frage 1: Wie lange arbeiten Sie schon mit nichtsprechenden bzw. kaumsprechenden Schülern/ Schülerinnen?

Frage 2: Wie lange arbeiten Sie schon in einer Schule für Körperbehinderte?

Bei diesen Fragen sind fünf Anwortkategorien 'seit mehreren Monaten', 'mehr als ein Jahr', 'mehr als 3 Jahre', 'mehr als fünf Jahre' und 'mehr als zehn Jahre' vorgegeben, das am ehesten Zutreffende soll per Ankreuzen ausgewählt werden.

Diese zwei Fragen dienen als Einleitungsfragen und sollen die Hemmungen vor der Beantwortung des Fragebogens abbauen. Sie sind daher leicht zu beantworten und führen an das eigentliche Thema heran. Weitere persönliche Fragen wurden nicht gestellt, zum einen um die Anonymität zu gewährleisten. Zum anderen wirken persönliche Fragen häufig ermüdend, wenn es sich um heikle Themen handelt auch abschreckend, was zu einem geringerem Rücklauf von ausgefüllten Fragebögen führen kann. Die Frage nach der Ausbildung des Befragten wurde neben den genannten Gründen nicht gestellt, da beispielsweise im Geistigbehindertenbereich viele Fachlehrer arbeiten und dieses Ergebnis keine neuen Erkenntnisse bringen würde.

Frage 3: Aus welchen Quellen haben Sie ihr Wissen zu Unterstützter Kommunikation bezogen?

Es werden als Quellen 'das Internet', 'Informationsbroschüren', 'Bücher', 'Gespräche mit anderen', 'Fortbildung' und 'Ausbildung' genannt. Diese sollen per Ankreuzen ausgewählt werden. Mehrfachnennungen sind selbstverständlich möglich. Falls andere Quellen benutzt wurden, können diese unter 'Sonstige' aufgezählt werden.

Das Wissen über UK ist relevant beim Einsatz von UK im Unterricht. Es beeinflusst die Kreativität des jeweiligen Lehrers bei der Integration von UK in seinen Unterricht. Der Lehrer benötigt Informationen über die benutzte(n) UK-Form(en) seiner nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, um diese in den Unterricht einbinden zu können. Hilfreich sind für ihn Beispiele für den unterrichtspraktischen Einsatz sowie direkt umsetzbare Fördermöglichkeiten der jeweiligen UK-Form. Um einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in seiner Kommunikationsentwicklung zu fördern, sind darüber hinaus auch Informationen über weiterführende Kommunikationsformen bzw. -hilfen nötig. Interessant ist nun, woher die Lehrer ihr Wissen beziehen, um ggf. Informationsquellen in bestimmten Bereichen zu verbessern. Informativ kann dies zum Beispiel für die auszubildenden Institutionen sein, um ggf. ihr Angebot zu diesem Fachgebiet zu optimieren.

Für die Körperbehindertenschulen kann dieses Ergebnis ebenfalls interessant sein, denn damit bekommen sie eine Rückmeldung, inwieweit Lehrer ihrer Schule angebotene Fortbildungen zu UK nutzen und sich selbst privat weiter über dieses Fachgebiet informieren.

Frage 4: Beraten Sie andere Personen zu den Möglichkeiten und Hintergründen von Unterstützter Kommunikation?

Bei dieser Frage wird zum einen erfasst, wie viele der Befragten andere Personen beraten und zum anderen welche Personengruppe/n sie beraten. Dies geschieht mit Hilfe der Ankreuzmöglichkeit 'Ja' und 'Nein'. Wenn ja ausgewählt wird, gibt es die Möglichkeit 'Eltern von nichtsprechenden oder kaumsprechenden Kindern', 'Kollegen' oder 'sonstige Personen' zu beraten. Sonstige Personen sollen extra beschrieben werden. Mehrfachnennungen sind natürlich möglich.

Um beraten zu können, benötigt man eine gewisse Kompetenz in dem zu beratenden Bereich, hier also in UK. Das bedeutet, Befragte, die andere Personen beraten, haben Wissen über UK, welches sie an andere weitergeben können und wollen. Außerdem entwickeln sie ggf. gemeinsam, abgestimmt auf die individuelle Problem- bzw. Fragestellung der zu beratenden Personen, neue allgemeine oder spezielle Ideen für die Kommunikationsförderung. Darüber, wie die Beratung geschieht und wie qualitativ diese ist, kann allerdings nichts ausgesagt werden. Dafür wäre eine qualitative Befragung angemessen.

Durch die Komplexität von UK und das ständig wachsende Angebot der elektronischen Hilfen benötigen die Bezugspersonen nicht- bzw. kaumsprechender Menschen für die Auswahl oder den Einsatz von UK unterstützende Informationen durch Personen, die sich gut mit UK auskennen. Beratende Lehrer haben in dieser Hinsicht eine besonders günstige Ausgangspositon für die Beratung von Eltern und anderen Lehrern. Zum einen kennen sie ihre nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in der Regel persönlich, so dass sie Fachwissen und persönliches Wissen über den Schüler bei der Beratung vereinen können und eine wesentlich geringe Einarbeitungsphase wie externe Berater benötigen. Zum anderen kann der Lehrer aufgrund seiner eigenen Erfahrung mit UK im Unterricht andere Lehrer ggf. besser beraten als UK-Fachpersonal ohne Unterrichtserfahrung. Daher wird hier erfragt, inwieweit Lehrer Eltern, Kollegen und andere Personen beraten.

Frage 5: Waren Sie schon bei der Auswahl einer Kommunikationsform für eine/n nicht- bzw. kaumsprechende/n Schüler/in beteiligt?

Diese Frage stellt die Anzahl der Befragten mit Hilfe von 'Ja' bzw. 'Nein' Antwortmöglichkeiten fest, die schon mindestens einmal bei der Auswahl einer Kommunikationsform für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt waren. Wenn die Frage mit 'Ja' beantwortet wurde, wird weiterhin erfasst, wie oft derjenige an einer solchen Auswahl schon beteiligt war und in welcher Funktion. Dafür gibt es die Antwortkategorien '1x', '1-3x', '3-5x', '5-10x' und 'mehr als 10x' sowie

'leitend' und 'mitwirkend'.
Ein Lehrer, der an der Auswahl einer oder mehreren Kommunikationsformen für seine/n nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt ist, setzt sich intensiv mit dessen Kompetenzen und möglicher Weiterentwicklung sowie mit verschiedenen in Frage kommenden Kommunikationsformen auseinander. Das bedeutet, dass ein Lehrer, der an der Auswahl der Kommunikationsformen seines/r nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler/s beteiligt war, diesen Schüler besser kennt und somit entsprechend seine Unterrichtsplanung darauf abstimmen kann. Außerdem kennt sich der Lehrer aufgrund seiner Auseinandersetzung mit diesen Kommunikationsformen gut aus und hat damit auch eher Ideen bzw. ist ggf. überhaupt erst bereit, diese Kommunikationsformen in seinen Unterricht zu integrieren. Allerdings kann und darf man nicht den Umkehrschluss ziehen, dass ein Lehrer, der noch nie an der Auswahl einer Kommunikationsform für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt war, sich mit dessen Kommunikationsformen nicht gut auskennt bzw. diese nicht in seinen Unterricht integriert.
Des Weiteren können Lehrer bei der Auswahl von Kommunikationsformen, unabhängig von ihrer Funktion, weitere Erkenntnisse sammeln, zum Beispiel allgemein über ihnen bislang unbekannte unterstützte Kommunikationsformen, neue Ideen zum Einsatz von UK in verschiedenen Situationen oder Anregungen für ein systematisches Vorgehen bei der eigenen alleinigen Planung. Das kann sich wiederum auf die Unterrichtsplanung auswirken. Ein Lehrer, der sich mit den zu beachtenden Aspekten für UK und den unterstützten Kommunikationsformen besser auskennt, hat mehr Ideen für die Integration von UK im Unterricht und kann somit UK effektiver in seinen Unterricht miteinbeziehen.

Frage 6: Wie viele Schüler/innen sind in Ihrer Klasse? Wie viele davon sind nicht-, kaumsprechend? Wieviele der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler kommunizieren über Unterstützte Kommunikation?
Hier wird zum einen die Klassengröße erfragt sowie die Zahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler allgemein und im Speziellen die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler mit UK. Die jeweiligen Anzahlen sollen individuell eingetragen werden.
Je größer die Schülerzahl in der Klasse, desto weniger werden die individuellen Lernausgangslagen der einzelnen Schüler berücksichtigt und je mehr lautsprechende Schüler in einer Klasse sind, desto eher kann ein nicht- bzw. kaumsprechender Schüler untergehen bzw. läuft nebenher. Mehrere nicht- bzw. kaumsprechende Schüler erhöhen die Chancen, dass ihre besondere kommunikative Lage im Unterricht berücksichtigt wird, da es sich um eine größere Gruppe handelt, die beachtet werden muss. Außerdem ist die Gesamtzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler für mich selbst relevant, um zu überprüfen, inwieweit die Angaben unter Frage 7 und 10 vollständig sind. Die gesonderte Erfassung von nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern gibt mir vorab schon einmal Informationen, inwieweit unterstützende Kommunikationsformen in dem jeweiligen Fragebogen eine Rolle spielen könnten.

Frage 7: Bildungsgang, verwendete Kommunikationsformen in unterschiedlichen schulischen Situationen sowie Beteiligte bei der Auswahl.

Diese Frage soll für jeden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler einzeln beantwortet werden. Dafür wurde eine Tabelle erstellt, in welche der jeweilige Bildungsgang des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers und die Beteiligten bei der Auswahl für die verwendeten Kommunikationsformen von den Befragten eingetragen werden sollen. Die Kommunikationsformen wurden in einer Spalte nummeriert aufgelistet und können bei Bedarf ergänzt werden. Elektronische Hilfen sollen mit ihrem Namen extra in diese Spalte eingetragen werden. Die verwendeten Kommunikationsformen sollen verschiedenen schulischen Situationen mit Hilfe der entsprechenden Ziffer zugeordnet werden. Dabei wurden folgende schulische Situationen vorgegeben: 'Morgenkreis', 'Unterrichtsgespräch', 'Pausen', 'Mahlzeiten', 'Körperpflege', 'Botengänge' und 'weitere Situationen' (Begründung für deren Auswahl folgt im nächsten Abschnitt). Auf die Nennung weiterer Situationen verzichtete ich aus zeitökonomischen und Motivationsgründen. Eine zu große Anzahl von Unterrichtssituationen kann auf die Befragten abschreckend und ermüdend wirken, was sich negativ auf das weitere Ausfüllen des Fragebogens auswirken kann. Die Befragten können die von mir ausgewählten schulischen Situationen jedoch bei 'weitere Situationen' bei Bedarf ergänzen. Allerdings können diese zusätzlichen Situationen nur berücksichtigt werden, wenn sie nicht nur von einem Befragten genannt werden, da ansonsten die Gefahr einer Flut einzelner Daten besteht, die zu Unübersichtlichkeit führen könnte.

Mit Hilfe des Bildungsganges kann die Tendenz festgestellt werden, in welchem Bereich sich die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler überwiegend befinden. Insgesamt wird festgestellt, welche Kommunikationsformen von den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern allgemein verwendet werden und wie diese auf die verschiedenen Situationen verteilt sind. Das heißt, es wird zum einen erfasst, wie viele nicht- bzw. kaumsprechende Schüler im Vergleich zur Gesamtanzahl aller nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler eine bestimmte Kommunikationsform verwenden und von wie vielen nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern, die die entsprechende Kommunikationsform prinzipiell nutzen, diese wiederum in den verschiedenen schulischen Situationen eingesetzt wird. Um eine Aussage über die Verteilung der unterschiedlichen Kommunikationsformen machen zu können, wurden von mir ausgewählte schulische Situationen im Fragebogen vorgegeben. Bei dieser Auswahl wollte ich Situationen berücksichtigen, die verallgemeinernd in den meisten Klassen zu finden sind sowie unterschiedliche kommunikative Bedingungen bieten. Die ausgewählten Situationen werden als vorhanden vorausgesetzt, sobald der Befragte mindestens eine verwendete Kommunikationsform für seinen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler einträgt. In der Auswertung wird daher auch, sofern nichts anderes angemerkt ist, die vorgegebenen schulischen Situationen verallgemeinernd als vorhanden angenommen und entsprechend die Verteilung der verschiedenen Kommunikationsformen interpretiert. Die häufigste Anwendung einer Kommunikationsform in einer Situation wird situationsspezifisch beurteilt. Das bedeutet, ich beziehe die spezifischen Besonderheiten der Kommunikationsform auf die betreffende Situation.

Damit möchte ich nicht begründen, warum die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler ausgerechnet diese Kommunikationsform überwiegend in einer Situation verwenden, denn die Nutzung von Kommunikationsformen in einer Situation ist abhängig von den Kommunikationsformen, die allgemein vorhanden sind, und diese hängen wiederum mit den individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler zusammen. Auch Schlussfolgerungen bezüglich häufiger bzw. geringer Verwendung bestimmter Kommunikationsformen durch die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler oder ein Bezug zwischen Bildungsgang und verwendeten Kommunikationsformen können nicht gezogen werden, da die Auswahl und damit auch die Verwendung der Kommunikationsformen von vielfältigen Faktoren abhängt (vgl. Punkt 1.8.2), die dieser Fragebogen aus zeitökonomischen und motivationalen Gründen nicht erfassen kann. So wurde zum Beispiel die Behinderung des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers unter anderem nicht erfragt, da Lehrer im Allgemeinen die Beeinträchtigungen ihrer Schüler nicht im Einzelnen auswendig wissen, weswegen eine genaue Angabe zu der Behinderung ihrer nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler zu einem geringeren Rücklauf von Fragebögen hätte führen können.
Auch ein Vergleich zwischen den drei befragten Körperbehindertenschulen bezüglich den verwendeten Kommunikationsformen durch die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler und deren situativen Einsatz wird nicht vorgenommen, da die Verwendung von Kommunikationsformen von verschiedenen Faktoren abhängt, zum Beispiel die Behinderung, die die individuellen Kompetenzen beeinflusst, so dass dies nicht sinnvoll wäre.
Inwieweit die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler bzw. ihre Kommunikationsformen in die verschiedenen schulischen Situationen integriert sind, lässt sich quantitativ nicht erfassen, da nur nach den verwendeten Kommunikationsformen in den unterschiedlichen Situationen gefragt wird. Dies wird durch die quantitative Erfassung der Kommunikationsformen in den verschiedenen schulischen Situationen nicht berücksichtigt. Das heißt, von den quantitativen Zahlen einer Situation können keine Schlussfolgerungen auf die Anzahl der integrierten nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler gezogen werden. Des Weiteren kann nicht erfasst werden, inwieweit Kommunikationsformen parallel verwendet werden. Selbst wenn in einer Situation mehrere Kommunikationsformen eingesetzt werden, könnte dies auch nacheinander geschehen.

Frage 8: Wenden Sie unterstützte Kommunikationsformen in Unterrichtssituationen selbst an?
Diese Frage erfasst, ob die Befragten selbst unterstützte Kommunikationsformen in ihrem Unterricht anwenden. Das heißt, ob sie zum Beispiel unterstützend zur Lautsprache Gebärden oder Symbole verwenden. Dabei gehe ich davon aus, dass die originären Kommunikationsformen und die Schriftsprache zum üblichen Kommunikationsverhalten eines Lehrers gehören, und beschränke mich deshalb auf die Verwendung von Gebärden, Fotos, Symbolen und elektronischen Hilfen. Die Frage soll per Ankreuzen von 'ja' oder 'nein' beantwortet werden. Wenn der Befragte 'ja' auswählt, geht er weiter zu Frage 9, bei 'nein' ist diese für ihn irrelevant,

weswegen er sofort zu Frage 10 springen kann.
Für nicht- bzw. kaumsprechende Personen sind Vorbilder beim übenden Umgang mit ihrer Kommunikationsform(en) relevant. Sie zeigen ihnen, wie und wann die jeweilige Kommunikationsform und ihre unterschiedlichen Funktionen einsetzbar sind. Auch wenn die nicht- bzw. kaumsprechenden Personen ihre Kommunikationsform(en) gut beherrschen und einsetzen können, sind lautsprechende Personen, die diese verwenden, trotzdem positiv. Lautsprechende Personen zeigen auf diese Weise ihre Akzeptanz der anderen Kommunikationsform(en) und werten sie auf. Dies kann den häufigen Einsatz der Kommunikationsform(en) sowie Akzeptanz der anderen Kommunikationsformen von den lautsprechenden Schülern und damit auch die Integration der nicht- bzw. kaumsprechenden Person in die Gruppe steigern. Aus diesen Gründen ist es von großer Bedeutung, ob der Lehrer selbst unterstützte Kommunikationsformen anwendet und wird hier erfragt.

Frage 9: Welche Kommunikationsformen, die zur Unterstützten Kommunikation gehören, wenden Sie an? In welchen Unterrichtssituationen wenden Sie welche unterstützte Kommunikationsform an?
Diese Frage wird selbstverständlich nur beantwortet, wenn in Frage 8 'ja' angekreuzt wurde. Hier soll nun konkret erfasst werden, welche unterstützenden Kommunikationsformen die Lehrer selbst anwenden und in welchen Situationen sie dies tun. Die unterstützten Kommunikationsformen, die ein Lehrer selbst anwendet, hängen von verschiedenen Faktoren ab, zum Beispiel von den Kommunikationsformen, die seine nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler verwenden, und davon, ob eine eigene Verwendung sinnvoll bzw. nicht geboten erscheint. Ein Lehrer, der zum Beispiel eine Aussage auf dem BigMack selbst benutzt, um etwas zu sagen, ist meiner Ansicht nach künstlich, und es hätte ggf. besser ein nicht- bzw. kaumsprechender Schüler damit in das Geschehen eingebunden werden können (??). Fotos und Symbole werden zum Teil vom Lehrer sowieso im Unterricht eingesetzt, um den Inhalt ansprechender zu machen oder das Verständnis und die Merkfähigkeit visuell zu unterstützen. Aufgrund dieser verschiedenen Faktoren werden keine Tendenzen festgestellt, inwieweit bestimmte unterstützte Kommunikationsformen von den Betreffenden überzählig häufig verwendet werden. Aber es wird überprüft, inwieweit die Lehrer Gebärden, Fotos, Symbole oder elektronische Hilfen verwenden, wenn dies ihre entsprechenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler tun. Damit möchte ich erfassen, inwieweit die nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern mit diesen unterstützten Kommunikationsformen in ihren Lehrern ein Vorbild haben. Denn wie ich oben schon erwähnt habe, gehe ich davon aus, dass die orginären Kommunikationsformen und die Schriftsprache zum Kommunikationsverhalten des Lehrers gehören und die betreffenden Schüler hierbei immer schon ein Vorbild in ihm haben. Um festzustellen, inwieweit die Befragten für ihre nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler mit ihren verwendeten Kommunikationsformen ein Vorbild sind, wurden zwei Varianten unterschieden. Zum einen wurde unabhängig der schulischen Situationen verglichen, ob die Lehrer die gleichen

unterstützten Kommunikationsformen wie ihre nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler verwenden. Das heißt, jede verwendete unterstützte Kommunikationsform eines Befragten wurde auf die zugehörigen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler bezogen und für jede unterstützte Kommunikationsform einzeln verglichen, inwieweit Befragter und nicht- bzw. kaumsprechender Schüler die gleichen unterstützten Kommunikationsformen verwenden. Zum anderen wurde überprüft, ob die Befragten in mehr als 50% der Situationen dieselben unterstützten Kommunikationsformen anwenden wie ihr/e unterstützt kommunizierender/n Schüler. Positiv an der ersten Möglichkeit ist, dass der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler auf jeden Fall jemanden hat, der auch seine Kommunikationsform/en verwendet, und somit von jemandem lernen kann. Die Akzeptanz der verwendeten unterstützenden Kommunikationsform/en des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers in der Klasse wird schon allein durch die Verwendung der gleichen unterstützenden Kommunikationsformen durch das erwachsene Vorbild gesteigert, auch wenn dies nicht in allen schulischen Situationen geschieht. In der zweiten Möglichkeit sind die eben genannten positiven Aspekte in noch stärkerer Weise als in der ersten vorhanden, da der Lehrer hierbei ein konstanteres Vorbild ist. Daher ist ein die zweite Möglichkeit logischerweise zu bevorzugen.

Frage 10.1: Wie häufig verwendet der/die Schüler/in diese Kommunikationsformen zu Hause?
Frage 10.2: Beteiligt sich das familiäre Umfeld bei der Unterstützten Kommunikation ihres nicht bzw. kaum sprechenden Kindes?

Die Frage 10 bezieht sich auf das familiäre Umfeld und gliedert sich in zwei Teilfragen. Sie soll wie die Frage 7 individuell für jeden Schüler beantwortet werden, die Nummerierung des Schülers soll beibehalten werden. Die erste Teilfrage wird mit Hilfe einer Tabelle beantwortet. Diese enthält die verschiedenen Kommunikationsformen wie in Frage 7. Die elektronischen Hilfen bzw. weitere Kommunikationsformen können individuell eingetragen werden. Der Befragte soll nun per Ankreuzen beurteilen, ob die verschiedenen Kommunikationsformen 'nie', 'selten', 'häufig' oder 'immer' verwendet werden. Die Vierer-Skala wurde ausgewählt, da man bei ungeraden Anwortmöglichkeiten häufig dazu neigt, die Mitte zu nehmen. Auf diese Weise wurden die Befragten aufgefordert, intensiver über ihre Antwort nachzudenken, da keine Mitte vorhanden war. Dabei wird einerseits erfasst, inwieweit die verwendeten Kommunikationsformen in der Schule auch daheim eingesetzt werden und wie häufig bzw. selten diese dort verwendet werden, sowie andererseits, ob manche Kommunikationsformen mehr bzw. weniger zu Hause als in der Schule eingesetzt werden. Das bedeutet, die Summe der nie bis immer eingesetzten Kommunikationsformen zu Hause muss nicht mit der Summe der verwendeten Kommunikationsformen in der Schule übereinstimmen. Weiterhin soll festgestellt werden, ob sich eine Tendenz erkennen lässt, welche Kommunikationsformen von vielen nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern häufig bzw. von Wenigen häufig zu Hause benutzt werden. In allen Fällen nehme ich Bezug auf die Gesamtzahl der verwendeten Kommunikationsformen in der

Schule. Die allgemeine häufige Nutzung der Kommunikationsformen zu Hause hängt von dem familiären Kommunikationsverhalten ab, den Einstellungen des familiären Umfeldes gegenüber UK sowie der verfügbaren Zeit für die Kommunikation bzw. der Prioritätensetzung in Bezug auf alle zu erledigenden Aufgaben. Die Einstellungen gegenüber UK hängen wiederum unter anderem von der Beteiligung der Eltern bei der Auswahl von UK ab. Das bedeutet, die Beteiligung der Eltern bei der Auswahl von Kommunikationsformen stellt nur ein Aspekt unter vielen bei der häufigen Nutzung von UK zu Hause dar, weswegen eine Korrelation zwischen der Beteiligung an der Auswahl und deren häufige Nutzung daheim nicht sinnvoll erscheint. Bei der Häufigkeit der verwendeten Kommunikationsformen zu Hause muss weiterhin bedacht werden, dass es sich hierbei um eine Einschätzung der Befragten und nicht um eine Aussage des familiären Umfeldes handelt. Dennoch gehe ich davon aus, dass die Einschätzung zum Großteil durch den direkten Kontakt zum familiären Umfeld oder indirekt über den Schüler entstand und daher realistisch sowie verwendbar ist.

Für eine optimale Nutzung der vorhandenen Kommunikationsformen und effektive Kommunikationsförderung (vgl. Punkt 1.8.2) sollten die kommunikativen Kompetenzen nicht nur in der Schule gefördert werden, sondern auch in anderen Alltagssituationen und unter Beteiligung aller Bezugspersonen. Hier wird nur der Lebensbereich zu Hause erfasst, da die anderen Bereiche vielfältig sein können und deren gesonderte Erfassung den Umfang des Fragebogens deutlich erhöht hätte, was wiederum auf die Befragten abschreckend hätte wirken und damit den Rückfluss der ausgefüllten Fragebögen negativ beeinflussen können. Außerdem wäre hierbei auch eine direkte Befragung der Eltern nötig geworden, um die verschiedenen Lebensbereiche in ihrer Komplexität überhaupt erfassen zu können.

In der zweiten Teilfrage wird erfasst, ob sich das familiäre Umfeld bei der UK ihres nicht- bzw. kaumsprechenden Kindes beteiligt. Dies geschieht durch das Ankreuzen von entweder 'ja' oder 'nein'. Mit dieser Frage werden indirekt zwei Aspekte erfragt. Einerseits, ob UK im familiären Umfeld eingesetzt wird, und andererseits, inwieweit sich das familiäre Umfeld in die schulische UK-Förderung einbringt. Damit meine ich zum Beispiel, ob der BigMack für den Morgenkreis besprochen wird oder Fotos mit wichtigen Personen oder Erlebnissen mitgeschickt bzw. in die elektronische Hilfe eingearbeitet werden etc. Die Beteiligung des familiären Umfeldes an der UK ihres nicht- bzw. kaumsprechenden Kindes hängt von verschiedenen Faktoren ab, zum Beispiel davon, ob sie bei der Auswahl der Kommunikationsformen beteiligt waren. Weitere Faktoren wären zum Beispiel die Einstellungen und das Wissen der Eltern über UK allgemein sowie das Verhältnis und Kontakt zur Schule und den betreffenden Lehrern ihres Kindes. Diese weiteren Faktoren konnte ich mit meiner Befragung nicht erfassen, dafür wäre eine zusätzliche Befragung der Eltern und Lehrer nötig gewesen, was den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Die Beteiligung der Eltern an der Auswahl der Kommunikationsformen ihres nicht- bzw. kaumsprechenden Kindes wurde jedoch über die Frage 7 erfasst. Da die Beteiligung des familiären Umfeldes jedoch nicht nur von diesem Aspekt abhängt, sind Interpretationen bezüglich

der Beteiligung des familiären Umfeldes an der UK fehl am Platz. Dennoch finde ich es interessant, wie viele Eltern bei mindestens einer Kommunikationsform daran beteiligt waren, weswegen ich die Anzahl angeben werde.

Frage 11: Findet mit den nicht- bzw. kaum sprechenden Schülern/innen ein extra Training zur Unterstützten Kommunikation statt?

Diese Frage soll erfassen, ob Einzelförderung und/ oder ein UK-Training in der gesamten Klasse durchgeführt wird. Beide Male sollen im positiven Fall die Stundenanzahl pro Woche angegeben werden. Außerdem möchte ich hier wissen, welche Ausbildung die durchführende Person hat. Dies soll vom Befragten eingetragen werden. Festgestellt werden soll durch diese Frage, wie häufig Einzelförderung bzw. ein Training mit der gesamten Klasse stattfindet, sowie ob Tendenzen an den befragten Körperbehindertenschulen feststellbar sind, dass eine Ausbildungsgruppe dies gehäuft durchführt.

Nach Boenisch sind mindestens vier Unterrichtsstunden pro Woche und geschulte Lehrer bzw. Therapeuten für eine intensive qualifizierte Kommunikationsförderung nötig. Außerdem sollte Kommunikationsförderung zum einen im Unterricht und zum anderen in speziellen Trainingssituationen stattfinden, um eine effektive und umfassende Kommunikationsförderung gewährleisten zu können (ausführliche Begründung vgl. 1.8.2). Inwieweit UK in den verschiedenen schulischen Situationen integriert ist, erfasst schon die Frage 7, daher wird hier nur noch der andere Aspekt erfragt. Ein spezielles Training zur UK für die ganze Klasse ist relevant, um die Verständigung zwischen lautsprechenden und unterstützt sprechenden Schülern zu fördern. Die lautsprechenden Schüler sollten beispielsweise die Gebärden, Symbole etc. des unterstützt kommunizierenden Mitschülers kennen, um direkt mit ihm in Kontakt kommen zu können und nicht dritte Personen dazu zu benötigen. Außerdem fördert es die Akzeptanz und das Ansehen des unterstützt kommunizierenden Schülers innerhalb der Klasse und damit verbunden die Integration des nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in die Klasse sowie die Akzeptanz und Gleichberechtigung von Kommunikationsformen neben der Lautsprache (vgl. Punkt 1.8.2).

Frage 12: Wo sehen Sie Vorteile der UK speziell im Unterricht?

Frage 13: Wo sehen Sie Grenzen bzw. Nachteile der UK speziell im Unterricht?

Bei beiden Fragen handelt es sich um sog. offene Fragen, in welche die Befragten ihre Ansicht frei eintragen können. Beide Male geht es speziell um UK im Unterricht. Dabei erfasst die Frage 12 die Vorteile und Frage 13 die Nachteile bzw. Grenzen von UK im Unterricht aus der Sicht der Befragten. Das bedeutet, beide Fragen erfragen die Meinungen und Einstellungen der Befragten zu UK im Unterricht.

Diese Frage wurde zum einen gestellt, um die verschiedenen Ansichten zu UK in ihrer Spannbreite zu erfassen, und zum anderen, um Schwierigkeiten herauszufinden, die ggf. den Einsatz von UK im Unterricht verhindern oder verringern. Vor allem das Herausfinden von

Schwierigkeiten bezüglich UK schwerpunktmäßig im Unterricht bietet die Chance zur Weiterentwicklung und einer verbesserten Integration von UK im Unterricht.

Platz für eigene Anmerkungen

Hier kann jeder Lehrer seine eigenen Ideen zu UK oder kritische Bemerkungen zu dem Fragebogen einbringen. Auf diese Weise wird den Befragten ermöglicht, Dinge noch loszuwerden, die ihnen wichtig sind und bislang nicht erfasst wurden. Genannte Aspekte werde ich je nach Art der Aussage im Fazit mit einbringen.

Rückmeldung zum Fragebogen

1. Wie empfanden Sie die Formulierung der Fragen?

2. Wie bewerten Sie den Umfang des Fragebogens?

Beide Fragen enthalten jeweils vier Antwortkategorien. Bei der Formulierung der Fragen gab es die Möglichkeiten ‚unverständlich', ‚schwer verständlich', ‚verständlich' und ‚gut verständlich', der Umfang des Fragebogens konnte mit ‚viel zu kurz', ‚kurz', ‚angemessen' und ‚zu umfangreich' bewertet werden. Das Ziel dieser Rückmeldung war eine knappe Beurteilung des Fragebogens durch die Befragten, um dies für den ggf. weiteren Einsatz des Fragebogens berücksichtigen zu können. Da der Fragebogen schon relativ viele Fragen umfasste, entschied ich mich für die beiden geschlossenen Fragen. Dinge, die den Befragten sonst noch wichtig erscheinen, können unter ‚Platz für eigene Anmerkungen' genannt werden.

5. Die Befragung an drei ausgewählten Körperbehindertenschulen in Baden-Württemberg

5.1 Beschreibung der drei ausgewählten Körperbehindertenschulen

Ich werde in dieser Arbeit keine Angaben über die Größe der Lehrerschaft oder der befragten Körperbehindertenschulen im Allgemeinen machen, da diese Daten einen zu schnellen Rückschluss auf diese ermöglichen würde und ich die Anonymität der Schulen gewährleisten möchte. Außerdem sind diese Angaben für meine Arbeit nicht relevant, da ich keine statistischen Daten oder Zusammenhänge erfassen möchte und auch nicht kann, da es sich bei meiner Arbeit um eine Ad-hoc-Theorie handelt (vgl. Punkt 4.1). Dennoch möchte ich zu allen drei Schulen UK-spezifische Daten angeben, die zum Teil auch bei der Interpretation der Ergebnisse relevant sind. Die Angaben von Schule A habe ich von dem Rektor der Schule erhalten, von Schule B und Schule C beantwortete mir jeweils ein UK-Spezialist der Schule meine Fragen. Die drei Körperbehindertenschulen werde ich im Folgenden als Schule A, Schule B und Schule C bezeichnen und die Bezeichnung durchweg konstant für die jeweilige Schule verwenden.

Schule A

Schule A beschäftigt sich schon seit 1977 mit dem Fachgebiet UK und war längere Zeit auch in die Forschung und Entwicklung sowie in verschiedenen Gremien zu UK involviert. Eine eigene Beratungsstelle für UK ist aktuell nicht vorhanden. Die Lehrer der Schule A können sich mit Hilfe von internen und externen Fortbildungen über UK informieren. Extra UK-Spezialisten gibt es bei Schule A nicht. Wenn Bedarf entsteht, arbeiten sich die entsprechenden Personen in die Fragestellung ein, unterstützt von denjenigen Personen, die sich bereits in diesem Fachgebiet auskennen. Gesonderte Information- oder Austauschabende gibt es an der Schule A ebenfalls nicht, die betroffenen Eltern werden in Einzelgesprächen gezielt beraten. Insgesamt hat Schule A 15 – 20 Klassen mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern. Im Großen und Ganzen wird die Entwicklung der Schule A bezüglich UK als positiv beurteilt. Problematisch seien die Kostenübernahme und die tatsächliche Nutzung von UK durch die Beteiligten im Alltag. Die Grunderkenntnis des Rektors der Schule A ist, dass der individuelle Einsatz von UK nur dann dauerhaft erfolgreich ist, wenn alle Beteiligte den Eindruck haben, dass sich die Handlungsmöglichkeiten von der unterstützt kommunizierenden Person und ihnen selbst positiv erweitern lasse.

Schule B

Schule B beschäftigt sich seit den 80er Jahren mit UK. Eine Beratungsstelle ist der Schule angegliedert, die von allen Interessierten genutzt werden kann. Lehrer der Schule B können sich sowohl über die Beratungsstelle als auch über UK-Spezialisten an der Schule und den UK-Raum informieren, in dem sich Medien, Literatur und Materialien befinden. Bei Gesamtlehrerkonferenzen werden kurze Unterrichtsideen vorgestellt, und auf Anfrage werden interne Fortbildungen angeboten. Insgesamt befinden sich acht UK-Spezialisten mit einem begrenzten Stundendeputat für UK an der Schule, die für verschiedene Bereiche innerhalb UK zuständig sind (Gebärden, elektronische Kommunikationshilfen…). Gesonderte Austausch- oder Informationsabende gibt es an der Schule B nicht, aber die Eltern können sich ebenfalls bei der Beratungsstelle informieren und beraten lassen. Außerdem nehmen bei Bedarf UK-Spezialisten an Elterngesprächen oder Teamsitzungen teil. An Schule B befinden sich insgesamt über 60 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler. Als positiv wird gesehen, dass in vielen Klassen mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler UK genutzt wird und es für viele der betreffenden Lehrer zum Alltag dazu gehört. Wünschenswert wäre die Entwicklung eines UK-Konzeptes, das bei einem Teamwechsel die Kontinuität der Kommunikationsmöglichkeiten des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers gewährleistet. Problematisch sei bei der Umsetzung von UK die Ansicht mancher Lehrer, die UK nur begrenzt auf elektronische Hilfen verstehen. Auch die Meinung, nicht- bzw. kaumsprechende Schüler erhalten doch in Einzelförderung UK und das reiche aus, sei schwierig, denn dann mache UK für den betreffenden Schüler keinen Sinn.

Schule C

Schule C beschäftigt sich seit ca. zehn Jahren mit dem Fachgebiet UK. Eine eigene Beratungsstelle gibt es an der Schule nicht, allerdings bieten fünf Lehrern mit insgesamt 20 Stunden Beratung und/ oder Einzelförderung schulintern an. Lehrer der Schule C können sich durch Bücher der Schulbibliothek, interne Fortbildungen und Beratung durch die oben genannten fünf Lehrer über UK informieren. Extra angeboten werden zwei UK-Konferenzen pro Jahr, an der alle interessierten Kollegen teilnehmen können, und Gebärdenkurse für alle Interessierten. Insgesamt sind fünf UK-Spezialisten für die gesamte Schule zuständig. Großen Entwicklungsbedarf sieht der Sonderschullehrer der Schule C darin, Bewusstsein für/ über UK bei Kollegen und Eltern zu schaffen, mehr Beratungsstunden anbieten zu können und UK stärker in den Alltag zu integrieren. Das fehlende Bewusstsein für/ über UK, die zu geringen Beratungsstunden wirke sich auf die Umsetzung von UK aus. UK werde zu wenig im Alltag eingesetzt, und teilweise fehle bei den Lehrern auch das Engagement, UK bei nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern einzusetzen.

5.2 Darstellung der Ergebnisse der Befragung und deren Interpretation

Im Folgenden werde ich nun die Ergebnisse der Befragung für jede befragte Körperbehindertenschule einzeln beschreibend darstellen und, sofern möglich, diese interpretieren sowie ggf. Tendenzen in eine gewisse Richtung feststellen. Von Schule A habe ich insgesamt 13 ausgefüllte Fragebögen erhalten, von Schule B sieben Fragebögen (dabei war einer aufgrund vieler fehlender Angaben nicht verwertbar), und von Schule C habe ich insgesamt 14 Fragebögen zurück bekommen, allerdings war auch hier einer aufgrund vieler fehlender Angaben nicht verwertbar. Die befragten Körperbehindertenschulen werde ich miteinander vergleichen, sofern es möglich ist. Ein Vergleich zwischen erfassten Gesamtanzahlen ist nicht möglich, da sich die befragten Körperbehindertenschulen in der Anzahl der Lehrer und Schüler wesentlich unterscheiden können. Da die Teilnahme der Befragung freiwillig war und somit von dem Engagement und der jeweiligen Situation der betreffenden Lehrer abhing, stellen die erfassten Daten nicht unbedingt repräsentative Ergebnisse für die jeweilige befragte Körperbehindertenschule dar. Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen beruhen rein auf der Grundlage der ausgefüllten Fragebögen.

Zur Frage 1: Dauer der Arbeit mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern

Hier wird im Einzelnen aufgelistet, wie viele der Befragten wie lange mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern arbeiten.

Schule A

seit mehreren Monaten	2
mehr als 1 Jahr	1
mehr als 3 Jahre	2
mehr als 5 Jahre	5
mehr als 10 Jahre	3

Von Schule A arbeiten zwei Personen seit mehreren Monaten, eine Person mehr als ein Jahr und wiederum zwei mehr als drei Jahre mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern. Fünf Personen arbeiten mit ihnen mehr als fünf Jahre und drei mehr als zehn Jahre.

Schule B

seit mehreren Monaten	0
mehr als 1 Jahr	0
mehr als 3 Jahre	0
mehr als 5 Jahre	3
mehr als 10 Jahre	3

Von Schule B arbeiten jeweils drei Personen mehr als fünf Jahre bzw. mehr als zehn Jahre mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern.

Schule C

seit mehreren Monaten	1
mehr als 1 Jahr	1
mehr als 3 Jahre	0
mehr als 5 Jahre	3
mehr als 10 Jahre	8

Von Schule C arbeitet jeweils eine Person seit mehreren Monaten bzw. mehr als ein Jahr mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern. Drei der Befragten arbeiten mit nicht- bzw. kaumsprechenden mehr als fünf Jahre und acht mehr als zehn Jahre.

Im Vergleich der Ergebnisse der drei Schulen kann man erkennen, dass keine übereinstimmenden Ergebnisse vorliegen. In Schule A arbeiten die meisten der Befragten weniger als zehn Jahre mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern, in Schule C dagegen arbeitet die Mehrheit der Befragten mehr als zehn Jahre mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern und bei Schule B hält es sich die Waage.

Zur Frage 2: Dauer der Arbeit in einer Schule für Körperbehinderte

Analog zur Frage 1 wird hier aufgezählt, wie viele der Befragten wie lange an einer Schule für Körperbehinderte arbeiten.

Schule A

seit mehreren Monaten	2
mehr als 1 Jahr	2
mehr als 3 Jahr	1
mehr als 5 Jahre	3
mehr als 10 Jahre	5

Von Schule A arbeiten jeweils zwei Personen seit mehreren Monaten und mehr als ein Jahr an einer Körperbehindertenschule. Eine Person arbeitet dort seit mehr als drei Jahre, drei Personen mehr als fünf Jahre und fünf Personen seit mehr als zehn Jahren.

Schule B

seit mehreren Monaten	0
mehr als 1 Jahr	0
mehr als 3 Jahr	0
mehr als 5 Jahre	3
mehr als 10 Jahre	3

Von Schule B arbeiten jeweils drei Personen mehr als fünf bzw. zehn Jahren an einer Schule für Körperbehinderte.

Schule C

seit mehreren Monaten	0
mehr als 1 Jahr	1
mehr als 3 Jahr	0
mehr als 5 Jahre	3
mehr als 10 Jahre	9

Der Vergleich zwischen den befragten Körperbehindertenschulen zeigt ein ähnliches Bild wie bei Frage 1. Von Schule A arbeitet die Mehrheit der Befragten weniger als zehn Jahre an einer Körperbehindertenschule während bei Schule C es sich genau gegenteilig verhält. Dort arbeitet die Mehrheit der Befragten länger als zehn Jahre an einer Körperbehindertenschule. Bei Schule B ist das Verhältnis wiederum ausgeglichen.

Ein Vergleich zwischen Frage 1 und 2 zeigt, dass von Schule A neun Personen gleich lang mit

nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern arbeiten wie sie an einer Schule für Körperbehinderte sind. Nur zwei Personen arbeiten länger mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern als an einer Schule für Körperbehinderte, was darauf schließen lässt, dass sie davor an einer anderen Sonderschule, vermutlich an einer Schule für geistig Behinderte, waren oder in einer Beratungsstelle für UK gearbeitet haben. Ebenfalls zwei der Befragten arbeiten länger an einer Schule für Körperbehinderte als mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern. Das heißt, sie hatten davor körperbehinderte Schüler ohne Beeinträchtigungen des Sprechens unterrichtet und erst später nicht- bzw. kaumsprechende körperbehinderte Schüler.

Von Schule B arbeiten alle Befragten gleich lang mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler wie sie an einer Schule für Körperbehinderte sind.

Von Schule C arbeiten elf der dreizehn Befragten gleich lang mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern wie an einer Körperbehindertenschule. Nur zwei Personen arbeiten kürzer mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern als an einer Schule für Körperbehinderte.

Dieser Vergleich zeigt, dass die meisten aller Befragten der drei Körperbehindertenschulen, 25 von 32, von Anfang an in ihrer Arbeit an Körperbehindertenschulen mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern gearbeitet haben. Nur vier hatten mehr Berufserfahrung, bevor sie mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern im Unterricht Kontakt bekamen, und zwei hatten schon in einer anderen beruflichen Stelle mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern Kontakt, bevor sie an die Schule für Körperbehinderte kamen. Daraus stellt sich mir die Frage, ob die Befragten sich von vornherein für diese Schüler entschieden haben, oder ob dies mit dem Bereich zusammenhängt, in dem sie an der Körperbehindertenschule arbeiten. Bezüglich der Entscheidung kann hier keine Antwort gegeben werden, dafür wäre eine qualitative Befragung nötig. Über den Zusammenhang mit der Arbeit in einem bestimmten Bereich an einer Körperbehindertenschule kann ebenfalls keine endgültige Aussage gegeben werden, allerdings lassen sich hier Tendenzen feststellen, worauf bei Frage 7 näher eingegangen wird.

Schlussfolgerungen bezüglich des Alters der Lehrerschaft an den befragten Körperbehindertenschulen aufgrund der Anzahl der Lehrer, die sich schon längere bzw. kürzere Zeit im Schuldienst befinden, lassen sich nicht ziehen, da die Teilnahme an der Befragung freiwillig war. Daher kann auch nicht gesagt werden, ob nun an Schule A überwiegend junge Lehrer arbeiten, an Schule C überwiegend Lehrer, die schon längere Zeit im Schuldienst sind oder an Schule B das Kollegium bezüglich des Alters und der Dauer im Schuldienst gut durch gemischt ist. Denn neben der Tatsache, dass die hier dargestellten Ergebnisse nicht repräsentativ für das Kollegium sein müssen, kommt hinzu, dass die Anzahl der Jahre an einer Körperbehindertenschule bzw. die Arbeit mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern nichts über das Alter der Befragten aussagt. Es ist heutzutage nicht ungewöhnlich, dass man mehrere Ausbildungen hat und von einem Beruf in einen anderen wechselt. Des Weiteren könnte sich der Befragte auch schon längere Zeit im Schuldienst befunden haben, bevor er an eine Körperbehindertenschule wechselte, denn die allgemeine Dauer im Schuldienst wird durch Frage

2 nicht erfasst.

Zur Frage 3: Quellen, aus denen Wissen zu UK bezogen wurde

Hier wird erfasst, wie häufig bestimmte Informationsquellen bei den Befragten vorkommen. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich, weswegen die Ergebnisse nicht einfach addiert werden können.

Schule A

Internet	4
Informationsbroschüren	7
Bücher	7
Gespräche mit anderen	11
Fortbildung	8
Ausbildung	4
Sonstige	1

Von Schule A bezogen vier Befragte ihr Wissen aus dem Internet und vier aus der Ausbildung, jeweils sieben aus Informationsbroschüren und Büchern sowie acht aus Fortbildungen, elf aus Gesprächen mit anderen und eine Person nannte als sonstige Informationsquelle UK-Hersteller. Eine Person hat sich ihr Wissen zu UK rein autodidaktisch angeeignet. Alle Personen haben sich mit eigenen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung, wozu ich das Internet, die Informationsbroschüren, Bücher (Medien) und Gespräche mit anderen zähle, Wissen über UK angeeignet, davon haben neun die Medien genutzt. Institutionelle Angebote, dazu gehören die Aus- und Fortbildung, haben insgesamt zehn Personen genutzt.

Das bedeutet, der überwiegende Teil von Schule A hat zumindest einen Teil seines Wissens über UK mit Hilfe von institutionellen Angeboten bezogen, und alle Personen haben sich weiterhin selbst Informationen über UK beschafft.

Schule B

Internet	0
Informationsbroschüren	2
Bücher	3
Gespräche mit anderen	6
Fortbildung	4
Ausbildung	3
Sonstige	2

Zwei der Befragten von Schule B bezogen ihr Wissen über UK aus Informationsbroschüren, jeweils drei aus Büchern und ihrer Ausbildung, vier Personen nutzten zudem Fortbildungen. Alle

Befragten haben in Gesprächen mit anderen Wissen über UK erhalten und zwei durch sonstige Informationsquellen. Dabei nannte eine Person Beratungszentrum und die andere eigene Ideen als Quellen. Das Internet wurde von niemandem der Schule B genutzt. Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich niemand rein autodidaktisch sein Wissen über UK erworben hat, aber alle eigene Informationsmöglichkeiten nutzten, wovon fünf der sechs Befragten die Medien herangezogen haben. Des Weiteren nutzten vier der sechs Befragten institutionelle Angebote, um sich Wissen über UK anzueignen. Das bedeutet, dass auch bei Schule B der überwiegende Teil der Befragten mit Hilfe institutioneller Angebote ihr Wissen über UK erwarben und alle sich zusätzlich mit Hilfe eigener Möglichkeiten Informationen über UK heranzogen.

Schule C

Internet	1
Informationsbroschüren	3
Bücher	6
Gespräche mit anderen	12
Fortbildung	12
Ausbildung	3
Sonstige	3

Von Schule C bezog einer der Befragten sein Wissen aus dem Internet, jeweils drei aus Informationsbroschüren, der Ausbildung und aus sonstigen Informationsquellen. Bei sonstigen Informationsquellen gaben die Betreffenden 'internationale Konferenzen von ISAAC', 'Fachartikel' und 'intensive Zusammenarbeit mit einem Kollegen, der UK als Schwerpunkt habe' an. Weiterhin bezogen sechs der Befragten ihr Wissen aus Büchern über UK und jeweils zwölf aus Gesprächen und der Fortbildung bzw. Fortbildungen. Dabei hat keiner der Befragten sein Wissen rein autodidaktisch erworben, aber fast alle, das heißt zwölf von dreizehn, eigene Informationsmöglichkeiten nutzten. Die Medien haben hierbei sieben verwendet. Institutionelle Angebote wurden ebenfalls von zwölf Befragten als Informationsquelle für UK genutzt. Das bedeutet, dass wie bei Schule A und B der Großteil der Befragten institutionelle Angebote nutzten, um Wissen über UK zu bekommen, aber im Gegensatz zu Schule A und B nicht alle, sondern nur fast alle, eigene Möglichkeiten der Informationsbeschaffung wahrnahmen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass 66% aller Befragten der drei Körperbehindertenschulen Medien als Informationsquelle über UK nutzten und 81% aller Befragten institutionelle Angebote. Das heißt sowohl Medien als auch institutionelle Angebote scheinen für Interessierte im Fachgebiet UK gut zugänglich zu sein. Allgemein kann man hier anmerken, dass die Publikationen über UK steigen und zum Beispiel die Zeitschrift der Organisation ISAAC viele Berichte über UK in der Praxis beinhaltet und sich somit gut für Lehrer, aber auch Eltern eignet.

Der hohe Anteil der institutionellen Angebote zeigt meines Erachtens allerdings auch einen großen Bedarf an Informationsmöglichkeiten über UK. Der vergleichsweise geringe Anteil der Ausbildungen zu der Fortbildung, vor allem bei Schule A und C, könnte daran liegen, dass sich UK erst in den letzten Jahren im Studiengang Sonderpädagogik als fakultative Seminare etabliert hat (vgl. Kirsten 2005, 19) und viele der Befragten schon länger als fünf Jahre an einer Schule für Körperbehinderte sind, ihre Ausbildung demnach schon mindestens fünf Jahre zurück liegt. In der Fachlehrerausbildung ist UK als ein Aspekt im Bereich der Kommunikation ausgeschrieben (vgl. http://www.fachseminar.rt.schule-bw.de/Sonstiges/Aus-bildungsbegleiter%20Kurs%2008.pdf, 7, Stand: 23. 06. 2008). Da dieser Fragebogen jedoch nicht die Ausbildung und den Ausbildungsort der Befragten erfasst, kann nichts darüber ausgesagt werden, ob, wie viele und welche Angebote es in deren Ausbildung gab. Aufgrund meiner eigenen Erfahrung jedoch kann ich sagen, dass an der Pädagogischen Hochschule nur wenige Seminare zum Fachgebiet UK angeboten werden und diese im Gesamtangebot bzw. durch sog. Pflichseminare eher untergehen. Daher halte ich die Angebote in der Ausbildung durchaus noch für ausbaufähig und -bedürftig.
Gespräche mit anderen, also der persönliche Austausch, scheint für die Befragten ebenfalls sehr wichtig zu sein, dies wurde insgesamt von 97% aller Befragten der drei Körperbehindertenschulen genannt. Insgesamt nutzten ebenfalls 97% aller Befragten eigene Möglichkeiten sich Wissen über UK anzueignen. Das kann bedeuten, dass sie sich auf ihre spezielle Situation bzw. in Hinblick auf die individuellen Möglichkeiten ihrer nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler weiterbildeten, um ihnen bessere bzw. adäquatere Angebote machen zu können.

Zur Frage 4: Beratung von anderen Personen zu den Möglichkeiten und Hintergründen von UK
Es wird festgestellt, wie viele der Befragten andere Personen über UK beraten und welche Personengruppen dies betrifft.

<u>Schule A</u>
In einem Fragebogen wurde die Frage 4 nicht beantwortet. Daher beziehe ich mich hier auf 12 Befragte statt auf 13.

Ja	6
Nein	6
Wenn Ja, werden folgende Personen in Unterstützter Kommunikation beraten:	
Eltern von nichtsprechenden oder kaum sprechenden Kindern	5
Kollegen	4
sonstige Personen	1

Von Schule A beraten insgesamt sechs der zwölf Befragten andere Personen zu den

Möglichkeiten und Hintergründen von UK. Eine Person berät Eltern, Kollegen und bei sonstigen Personen die Schüler selbst, zwei sowohl Eltern als auch Kollegen, sowie zwei Personen nur die Eltern und eine Person nur Kollegen. Sechs der zwölf befragten Personen beraten niemanden zu UK. Ingesamt bedeutet das, dass 38% aller Befragten der Schule A die Eltern beraten, 31% Kollegen und nur 8% beraten sonstige Personen, hier die Schüler selbst. Der geringe Anteil der Beratung von Eltern nicht- bzw. kaumsprechender Schüler durch die Lehrer könnte dadurch entstehen, dass sich die Lehrer – nach Angabe des Rektors – bei Bedarf selbst in das Fachgebiet UK einarbeiten müssen und sich dadurch vor allem zu Beginn nicht kompetent fühlen, andere in dieser Hinsicht zu beraten.

Schule B

Ja	3
Nein	3
Wenn Ja, werden folgende Personen in Unterstützter Kommunikation beraten:	
Eltern von nichtsprechenden oder kaum sprechenden Kindern	2
Kollegen	3
sonstige Personen	1

Von Schule B beraten die Hälfte der Befragten andere Personen zu den Möglichkeiten und Hintergründen von UK. Jeweils eine Person berät Eltern nicht- bzw. kaumsprechender Kinder, Kollegen und sonstige Personen, hier Hospitanten und Praktikanten, eine berät Eltern und Kollegen und die andere nur Kollegen. Insgesamt beraten die befragten Personen zu 33% die Eltern, 17% sonstige Personen und immerhin die Hälfte aller befragten Personen beraten Kollegen. Der geringe Anteil der Beratung der betroffenen Eltern durch die Befragten kann durch die Beratungsstelle, die an die Schule angegliedert ist, und die UK-Spezialisten an der Schule bedingt sein.

Schule C

Ja	8
Nein	5
Wenn Ja, werden folgende Personen in Unterstützter Kommunikation beraten:	
Eltern von nichtsprechenden oder kaum sprechenden Kindern	7
Kollegen	6
sonstige Personen	3

Von Schule C beraten insgesamt acht der dreizehn Befragten andere Personen zu den Möglichkeiten und Hintergründen von UK, fünf Befragte beraten niemanden. Von den acht der dreizehn Befragten beraten zwei jeweils die betroffenen Eltern, Kollegen und sonstige Personen (Betreuer von betroffenen Senioren, Erzieher von Schulkindergärten, Hilfskräfte). Insgesamt vier der betreffenden Befragten beraten sowohl Eltern als auch Kollegen und jeweils ein Befragter berät nur die Eltern bzw. sonstige Personen (nur Hilfskräfte). Insgesamt beraten 54% der Befragten von Schule C die Eltern, 46% Kollegen und 23% sonstige Personen, die ebenfalls mit nicht- bzw. kaumsprechenden Menschen arbeiten.

Ein Vergleich zwischen den drei Körperbehindertenschulen bezüglich der Beratung von Personen zeigt, dass Schule C bei allen Personengruppen am Besten abschneidet. Ein weiterer Vergleich zwischen den UK-spezifischen Daten der jeweiligen Schulen zeigt, dass Schule C im Gegensatz zur Schule B zwar keine UK-Beratungsstelle besitzt, aber immerhin Beratungsstunden für interne Beratung vorhanden ist, während Schule A keine der beiden Möglichkeiten besitzt. Die Beratungsstelle an Schule B könnte die Ursache dafür sein, dass die Befragten die betroffenen Eltern selbst weniger beraten als Schule C dies tut. Trotz allem ist das Ergebnis zur Beratung der betroffenen Eltern meines Erachtens zu gering. Die Eltern sind auf Anregungen und neue Informationen von Fachpersonen angewiesen, die abgestimmt sind auf ihr Kind, da ihnen häufig die Möglichkeiten fehlen, sich auf dem neuesten Stand zu halten und für sie passende Informationen zu erhalten. Gerade Lehrer haben in besonderer Weise die Möglichkeit, individuell passende Anregungen oder Informationen an die Eltern weiter zu geben, da sie den nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler im Gegensatz zu externen Beratern kennen und die Einarbeitungsphase in die spezifische Fragestellung der Eltern erheblich verkürzt ist. Des Weiteren kann die emotionale Hürde, zu einem Lehrer zu gehen, kleiner sein, als eine Beratungsstelle aufzusuchen, vor allem wenn schon guter Kontakt zwischen Lehrer und Eltern besteht. Dennoch ist es auch für Lehrer aufgrund des schnell ansteigenden Umfangs zu UK und ihren sonstigen Aufgaben schwierig, immer auf dem neuesten Stand zu sein und für jeden seiner nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler sich intensiv mit neuen Möglichkeiten auseinander zu setzen. Daher können die Ergebnisse zur Beratung darauf hinweisen, dass vielen Lehrern das fachspezifische Wissen zu UK für eine Beratung fehlt. Ein weiterer Grund könnte der zeitliche Aufwand für die Beratung sein. Diese muss in der Regel zusätzlich zu den anderen Aufgaben ohne einen Ausgleich bewältigt werden. Der noch geringere Anteil bei der Beratung von Kollegen kann darauf hinweisen, dass viele Lehrer sich allein mit ihrer Unterrichtsplanung durchkämpfen, ohne sich von Anderen Hilfe zu holen. Zu dem geringen Anteil muss man jedoch noch zwei weitere Aspekte beachten. Zum einen gaben bei der dritten Frage 97% der Befragten an, ihr Wissen über UK unter anderem durch Gespräche erworben zu haben. Das heißt, dass vermutlich ein Austausch auch zwischen den Kollegen über ihre Erfahrungen oder ihre eigenen Umsetzungsideen von UK bzw. die Integration von nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern in das Unterrichtsgeschehen statt findet, allerdings nicht auf der Basis einer Beratung.

Bei aller Kritik muss hier jedoch wieder beachtet werden, dass die Befragten nicht repräsentativ für ihr jeweiliges Kollegium stehen müssen. Das bedeutet, es kann durchaus mehr Lehrer innerhalb der befragten Körperbehindertenschulen geben, die Eltern und Kollegen beraten. Um dies repräsentativ herauszufinden, müsste man sowohl die Personengruppe, die mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler arbeitet, befragen, wie auch die betroffenen Eltern. Das war in dieser Arbeit nicht möglich. Dennoch vermute ich, dass in dem Bereich der Beratung über UK noch ein großer Bedarf der Weiterentwicklung steckt. Diese Ansicht wird durch die Aussage des Sonderschullehrers der Schule C unterstützt, der großen Entwicklungsbedarf darin sieht, Bewusstsein über UK bei Eltern und Kollegen zu schaffen.

Zur Frage 5: Beteiligung(en) an der Auswahl einer Kommunikationsform für eine/n nicht- bzw. kaumsprechende/n Schüler/in

Hier wird festgestellt, wie häufig sich die Befragten bei der Auswahl von Kommunikationsformen für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligten und in welcher Funktion dies geschah.

<u>Schule A</u>

Ja	10				
Häufigkeit der Beteiligung:	1x	1-3x	3-5x	5-10x	mehr als 10x
	3	5	1	0	1
Funktion bei der Beteiligung:	leitend	mitwirkend			
	2	10			
Nein	3				

Von Schule A gaben zehn der 13 Befragten an, schon mindestens einmal bei der Auswahl einer bzw. mehreren Kommunikationsformen für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt gewesen zu sein. Die meisten, das heißt fünf Personen, waren 1 – 3x bei einer solchen Auswahl beteiligt, jeweils eine Person war einmal, 3 – 5x bzw. mehr als zehn Mal beteiligt und drei Personen waren einmal bei einer solchen Auswahl beteiligt gewesen. Dabei waren nur zwei der Befragten auch schon leitend involviert, alle zehn Personen waren mitwirkend dabei gewesen. Nur drei Befragte sind noch nie bei einer solchen Auswahl beteiligt. Das heißt, 77% der Befragten haben schon Erfahrungen bei der Auswahl von Kommunikationsformen und sich somit intensiv mit den Kompetenzen und kommunikativen Bedürfnissen des betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers auseinander gesetzt.

Schule B

Ja	6				
Häufigkeit der Beteiligung:	1x	1-3x	3-5x	5-10x	mehr als10x
	0	5	1	0	0
Funktion bei der Beteiligung:	leitend	mitwirkend			
	1	6			
Nein	0				

Alle Befragten der Schule B waren schon bei der Auswahl von einer bzw. mehreren Kommunikationsformen für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt. Davon waren fünf der sechs Befragten 1 – 3x an einer solchen Auswahl beteiligt und einer 3 – 5x. Dabei waren alle Befragten mitwirkend an dem Geschehen beteiligt, einer von ihnen auch schon leitend. Das heißt alle Befragten haben sich schon mindestens einmal intensiv mit den individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen eines nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers auseinander gesetzt und haben die zu beachtenden Aspekte bei der Auswahl von Kommunikationsformen sowie ggf. zugleich deren mögliche Einsatzweisen erfahren.

Schule C

Ja	13				
Häufigkeit der Beteiligung:	1x	1-3x	3-5x	5-10x	mehr als 10x
	1	4	2	5	1
Funktion bei der Beteiligung:	leitend	mitwirkend			
	1	12			
Nein	0				

Alle Befragten der Schule C waren schon mindestens einmal bei der Auswahl einer bzw. mehreren Kommunikationsformen für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt gewesen. Die meisten der Befragten, 5 Personen, waren 5 – 10x bei einer solchen Auswahl beteiligt, dicht gefolgt von denjenigen Befragten, die 1 – 3x daran beteiligt waren. Zwei der Befragten von Schule C waren 3 – 5x schon an der Auswahl einer bzw. mehreren Kommunikationsformen für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler dabei und jeweils einer einmal bzw. mehr als zehn Mal. Einer der Befragten hatte bei der Auswahl stets eine leitende Funktion, die anderen zwölf eine mitwirkende. Das bedeutet, alle Befragten haben mindestens einmal die Erfahrung gemacht, wie die Auswahl einer Kommunikationsform aussehen kann und was dabei bedacht werden muss.

Der Vergleich zwischen den drei Schulen zeigt, dass alle Befragten der Schule B und C bei der Auswahl einer bzw. mehreren Kommunikationsformen für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt gewesen war, bei Schule A waren es über drei Viertel der Befragten. Insgesamt sind 91% aller Befragten der drei Körperbehindertenschulen schon einmal bei einer solchen Auswahl beteiligt gewesen. Dahinter kann natürlich einerseits die Verpflichtung stehen, sich an einer solchen Auswahl zum Beispiel in Form eines Förderplangesprächs zu beteiligen, andererseits aber auch echtes Interesse, die kommunikativen Bedingungen und Möglichkeiten des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers zu verbessern und sein eigenes Wissen über den betreffenden Schüler sowie Ideen zu dessen Integration mit einzubringen. Beide Fälle, vor allem aber der zweite, können sich positiv auf die Integration der Kommunikationsformen des/ der nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers/Schülern auswirken, die der Befragte unterrichtet. Wenn es sich nicht um den- bzw. dieselben Schüler handelt, bei dessen bzw. deren Auswahl die Befragten beteiligt gewesen waren, werden vermutlich Beteiligte des zweiten Falles und weniger die des ersten versuchen, die Erfahrung, wie kommunikative Bedürfnisse eines nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers im Unterricht berücksichtigt werden können, verändert auf andere nicht- bzw. kaumsprechende Schüler zu übertragen und zu stärkerem Nachdenken über deren kommunikative Beteiligung im schulischen Alltag angeregt werden.

Die Verbindung der Frage 4 mit 5 zeigt, dass alle Befragten, die andere Personen über die Möglichkeiten und Hintergründe zu UK beraten, jeweils mindestens einmal an der Auswahl von Kommunikationsformen für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt waren. Das heißt, dass die beratenden Personen selbst schon erfahren haben, welche Aspekte bei dem Ausbau des Kommunikationssystems (vgl. Punkt 1.8.2) beachtet werden müssen. Des Weiteren bedeutet es, dass von den Befragten keiner andere Personen berät, wenn er noch nie selbst bei der Auswahl von Kommunikationsformen für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt war. Allerdings beraten nicht alle befragten Personen mit der Erfahrung von Auswahl von Kommunikationsformen auch andere Personen.

Zur Frage 6: Schüleranzahlen

Hier wurde erfragt, wie viele Schüler insgesamt in der Klasse sind und wie viele davon nicht- bzw. kaumsprechend sind. Von diesen nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern wurde zusätzlich erfasst, inwieweit sie UK verwenden. Im Folgenden werden nun die Gesamtschüleranzahl aller Klassen mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern angegeben, die maximale, minimale und durchschnittliche Klassengröße sowie die Anzahl aller nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler und diejenigen mit UK, die maximale, minimale und durchschnittliche Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in einer Klasse.

Schule A

Bei einem Fragebogen der Schule A fehlte die Gesamtzahl aller Schüler der Klasse, daher liegt die Gesamtschülerzahl und damit die durchschnittliche Klassengröße wohl etwas höher als angegeben.

Gesamtschülerzahl	91,0
durchschnittliche Klassengröße	7,0
Maximale Klassengröße	2,0
Minimale Klassengröße	15,0
Anzahl aller nicht- bzw. kaumsprechender Schüler/innen	33,0
Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler/innen mit UK	21,0
durchschnittliche Anzahl nicht- bzw. kaumsprechender Schüler pro Klasse	2,5
Maximale Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern pro Klasse	5,0
Minimale Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern pro Klasse	1,0

Es befinden sich zwischen 15 und zwei Schülern in den Klassen der Befragten von Schule A, die durchschnittliche Klassengröße liegt bei sieben Schülern. Die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler pro Klasse variieren zwischen einem und fünf Schülern, durchschnittlich sind es 2 – 3 Schüler pro Klasse. Die Gesamtzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler aller Befragten liegt bei 33 Schülern, darunter sind nach der Einschätzung der Befragten 21 Schüler mit UK. Die durchschnittliche Klassengröße macht es meines Erachtens für den einzelnen Lehrer möglich, die individuellen Lernausgangslagen der einzelnen Schüler zu berücksichtigen. Bei der Höchstanzahl von 15 Schülern pro Klasse halte ich es jedoch schon für eine Herausforderung für den betreffenden Lehrer. Mit durchschnittlich 36% stellen die nicht- bzw. kaumsprechenden eine Gruppe innerhalb der Klasse dar, die man nicht einfach übergehen kann. Das heißt, die Chancen, dass ihre kommunikativen Möglichkeiten beachtet werden, sind relativ gut.

Schule B

Gesamtschüleranzahl	35,0
durchschnittliche Klassengröße	5,8
Maximale Klassengröße	7,0
Minimale Klassengröße	4,0
Anzahl aller nicht- bzw. kaumsprechender Schüler/innen	16,0
Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler/innen mit UK	15,0
durchschnittliche Anzahl nicht- bzw. kaumsprechender Schüler pro Klasse	2,7
Maximale Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern pro Klasse	4,0
Minimale Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern pro Klasse	1,0

In Schule B befinden sich zwischen sieben und vier Schüler pro Klasse, die durchschnittliche Klassengröße beträgt ca. sechs Schüler. Nicht- bzw. kaumsprechende Schüler sind zwischen vier

und einem in einer Klasse. Das heißt, durchschnittlich befinden sich drei nicht- bzw. kaumsprechende Schüler in einer Klasse. Insgesamt sind in den sechs erfassten Klassen 16 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler, davon erhalten nach Angabe der Befragten 15 UK. Die durchschnittliche Klassengröße liegt etwas niedriger als bei Schule A und die durchschnittliche Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler pro Klasse höher. Das heißt, die Chance, dass die Gruppe der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler und ihre kommunikativen Möglichkeiten aufgrund der Gruppengröße beachtet werden, liegt höher als bei Schule A.

Schule C

Gesamtschüleranzahl	78,0
durchschnittliche Klassengröße	6,0
Maximale Klassengröße	7,0
Minimale Klassengröße	5,0
Anzahl aller nicht- bzw. kaumsprechender Schüler/innen	52,0
Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler/innen mit UK	41,0
durchschnittliche Anzahl nicht- bzw. kaumsprechender Schüler pro Klasse	4,0
Maximale Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern pro Klasse	6,0
Minimale Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern pro Klasse	1,0

In den Klassen der Schule C befinden sich zwischen sieben und fünf Schüler, die durchschnittliche Klassengröße beträgt sechs Schüler. An nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern sind mindestens einer bis höchstens sechs in einer Klasse, durchschnittlich befinden sich vier nicht- bzw. kaumsprechende Schüler in einer Klasse. Insgesamt sind 52 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler in den dreizehn Klassen. Davon verwenden nach Angabe der Befragten 41 Schüler unterstützte Kommunikationsformen. Prozentual gesehen stellen die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler durchschnittlich 67% aller Schüler in einer Klasse dar. Das heißt, zwei Drittel aller Schüler in einer Klasse sind, durchschnittlich gesehen, nicht- bzw. kaumsprechend. Damit sind die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler an der Schule C eine Gruppe, die nicht übersehen werden kann und deren Lernausgangslage in der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden muss.

Vergleicht man die durchschnittliche Klassengröße sowie die durchschnittliche Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler pro Klasse zwischen den drei Körperbehindertenschulen, so stellt man fest, dass die durchschnittliche Klassengröße bei Schule B und C bei sechs Schülern, bei Schule A bei sieben Schülern liegt. Während bei Schule A und B sich durchschnittlich 2 – 3 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler in einer Klasse befinden und damit zwischen 36 – 46% aller Schüler einer Klasse darstellen, sind es in Schule C durchschnittlich vier nicht- bzw. kaumsprechende Schüler pro Klasse. Sie machen somit zwei Drittel aller Schüler einer Klasse aus. Verallgemeinernd gesehen bedeutet das, dass nur selten ein einzelner nicht- bzw.

kaumsprechender Schüler in einer Klasse ist, sondern häufig mehrere. Damit stellen die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in einer Klasse keine Ausnahme dar, sondern eine Gruppe mit besonderen kommunikativen Aspekten, die nicht einfach übergangen werden kann, sondern vom Lehrer in seiner Unterrichtsplanung berücksichtigt werden muss.

Zu Frage 7: Bildungsgang sowie schülerspezifische Verwendung von Kommunikationsformen in der Schule und deren Auswahl

Im Folgenden wird für jede der drei befragten Körperbehindertenschulen angegeben, wie viele der Befragten in den verschiedenen Bildungsgängen arbeiten und wie viele nicht- bzw. kaumsprechende Schüler nach einem bestimmten Bildungsgang unterrichtet werden; außerdem von wie vielen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler die unterschiedlichen Kommunikationsformen verwendet und in welcher Situation sie von den meisten der betreffenden Schüler genutzt werden. Des Weiteren wird beschrieben, inwieweit eine besondere Verteilung der originären Kommunikationsformen, der Gebärden, Fotos, Symbole und elektronische Hilfen festgestellt werden kann. Schließlich wird dargestellt, wie viele Schüler nur originäre Kommunikationsformen nutzen bzw. auch weitere.

Anzahl der Befragten in den verschiedenen Bereichen

Von den 13 Befragten der Schule A arbeiten zwei im Bereich der Förderschule und elf im Geistigbehindertenbereich. Alle Befragten der Schule B und C arbeiten im Geistigbehindertenbereich. Das bedeutet, insgesamt unterrichten 30 der 32 Befragten im Geistigbehindertenbereich, nur zwei im Bereich der Förderschule.

Anzahl der Schüler in den unterschiedlichen Bildungsgängen

<u>Schule A</u>

Von den 33 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern der Schule A wurden für 26 Schüler bei Frage 7 die Tabelle ausgefüllt. Daher werden die folgenden Angaben jeweils für die 26 ausgefüllten Tabellen gemacht.

Grundschulbereich	0
Förderschulbereich	3
Geistigbehindertenbereich	23
Hauptschulbereich	0

Von den 26 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern werden drei nach dem Bildungsplan der Förderschule unterrichtet, 23 nach dem Bildungsplan der Geistigbehindertenschule. Da die fehldenden sieben Angaben von Befragten aus dem Geistigbehindertenbereich stammen, werden die restlichen sieben nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler vermutlich auch nach dem

Bildungsplan der Geistigbehindertenschule unterrichtet.

Schule B

Von den 16 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern von Schule B wurde zu 15 Schülern die Tabelle bei Frage 7 ausgefüllt. Daher beziehe ich mich im Folgenden auf diese 15 Schüler.

Grundschulbereich	0
Förderschulbereich	0
Geistigbehindertenbereich	15
Hauptschulbereich	0

Alle 15 nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler werden nach dem Bildungsplan der Geistigbehindertenschule unterrichtet.

Schule C

Von den 52 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern der Schule C wurde für 48 Schüler die Tabelle bei Frage 7 ausgefüllt. Daher beziehe ich mich im Folgenden auf die vorhandenen Angaben, das heißt auf insgesamt 48 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler.

Grundschulbereich	0
Förderschulbereich	0
Geistigbehindertenbereich	48
Hauptschulbereich	0

Alle 48 nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler werden nach dem Bildungsplan der Geistigbehindertenschule unterrichtet.

An allen befragten Körperbehindertenschulen ist deutlich erkennbar, dass der Großteil der Befragten im Geistigbehindertenbereich arbeiten bzw. die meisten nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler nach dem Bildungsplan der Geistigbehindertenschule unterrichtet werden. Zahlenmäßig ausgedrückt heißt das, dass von insgesamt 32 Befragten, 30 im Geistigbehindertenbereich zu finden sind. Nur zwei unterrichten ihre nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler nach dem Bildungsplan der Förderschule. Von den insgesamt 89 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern werden 86 nach dem Bildungsplan der Geistigbehindertenschule unterrichtet, nur drei nach dem Bildungsplan der Förderschule und keiner nach einem Bildungsplan der Regelschule.
Obwohl dies keine repräsentative Befragung der Schule darstellt, kann man davon ausgehen, dass der überwiegende Teil der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler an einer Körperbehindertenschule nach dem Bildungsplan der Geistigbehindertenschule unterrichtet wird. Dies könnte damit zusammenhängen, dass eine Beeinträchtigung im sprachlichen Bereich oft

durch eine Schädigung im Gehirn hervorgerufen wird und damit auch die Kognition mit betroffen sein kann. Gerade im Geistigbehindertenbereich einer Körperbehindertenschule finden sich viele schwerst mehrfach behinderte Schüler mit Beeinträchtigungen in vielen verschiedenen Bereichen. Des Weiteren beeinflussen die sprachlichen Kompetenzen die kognitiven. Nicht- bzw. kaumsprechende Schüler, vor allem noch mit einer Körperbehinderung, können ihre Kompetenzen nur bedingt zeigen und werden daher oft unterschätzt, was wiederum dazu führen kann, dass ihnen weniger komplexe Kommunikationsformen angeboten werden. Als Grund kann dafür gelten, dass man ihnen nicht zutraut, diese adäquat nutzen zu können. Außerdem ist bei nicht- bzw. kaumsprechenden körperbehinderten Schülern die Entwicklung insgesamt durch ihre Beeinträchtigungen erschwert, so dass es allgemein zu einem deutlich langsameren Lernen und damit zu Entwicklungsverzögerungen kommen kann.

Verwendete Kommunikationsformen der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in den verschiedenen Situationen

Die Tabellen zu den verwendeten Kommunikationsformen der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in den verschiedenen schulischen Situationen befinden sich im Anhang. Bei meiner Beschreibung werde ich mich auf die Gesamtanzahl aller Kommunikationsformen beschränken, die von den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern verwendet werden, und die Situation, in der sie von den meisten der betreffenden Schüler verwendet werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit sonst sprengen würde. Für die am häufigsten verwendete Kommunikationsform in einer Situation werde ich knapp deren spezifische Eignung bzw. Grenzen in dem betreffenden Kontext aufzeigen. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit gelegt, weil hierbei sehr individuelle Gründe vorliegen können, die von den vorhandenen Kommunikationsformen, kommunikativen Möglichkeiten und Bedürfnisse bis hin zu dem Gesprächsinhalt reichen. Des Weiteren können ausführlichere Beschreibungen und Begründungen sowie allgemeine Vor- und Nachteile der betreffenden Kommunikationsform unter Punkt 2 nachgelesen werden. Wenn die einzelnen Kommunikationsformen von den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern der verschiedenen Körperbehindertenschulen in derselben schulischen Situation am häufigsten benutzt werden, so wiederhole ich nicht die situative Eignung der Kommunikationsform, sondern verweise auf die entsprechende Schule davor.

Anmerkungen:

Bei der Häufigkeit der Verteilung wird beachtet, ob die genannten Situationen in allen Klassen vorhanden sind. Sollte dies nicht der Fall sein, wird dies bei der jeweiligen Schule vermerkt und entsprechend bei den Interpretationen dazu berücksichtigt.

Bei allen drei Körperbehindertenschulen ist die schulische Situation 'Botengänge' oft nicht ausgefüllt gewesen. Deshalb wird im Folgenden auf diese Situation verzichtet. Die geringe Anzahl nicht- bzw. kaumsprechende Schüler bei Botengängen könnte zum einen natürlich an den

Kommunikationsformen und dem vorhandenem Wortschatz liegen. Die Ausdrucksmöglichkeiten und ihre Verstehbarkeit, vor allem für fremde Personen, können Botengänge von sich aus einschränken. Dennoch kann es auch sein, dass nicht- bzw. kaumsprechende Menschen sich Botengänge nicht zutrauen bzw. ihnen diese nicht zugetraut werden. Zum anderen ist möglich, da es sich um nicht- bzw. kaumsprechende Schüler der Körperbehinderteschule handelt, dass die betreffenden Schüler neben ihrer Beeinträchtigung im Sprechen auch stark in ihrer selbstständigen Fortbewegung eingeschränkt sind und von daher Botengänge gar nicht allein durchführen können.

Schule A

Bei einem nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler ist die Situation 'Körperpflege' durchgestrichen. Da es sich hierbei nur um einen von 26 nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler handelt, hat das keine größeren Auswirkungen auf die Häufigkeiten der Kommunikationsformen in dieser Situation, weswegen darauf nicht weiter eingegangen wird.
Jeder nicht- bzw. kaumsprechende Schüler der Schule A nutzt mindestens drei Kommunikationsformen in jeder Situation.

Es verwenden 22 Schüler Blicke als Kommunikationsform. Diese werden von dem meisten im Morgenkreis genutzt. Der Kreis bietet allen Beteiligten die Chance alle Personen zu sehen und mit ihnen Blickkontakt aufnehmen zu können. Dies ist in den anderen schulischen Situationen oft nicht gegeben. Wenn jedoch der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler nicht beachtet wird, werden seine „Mitteilungen“ nicht bemerkt.
Blickbewegungen verwenden nur 11 der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler. Sie werden von allen elf nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern im Unterrichtsgespräch und bei den Mahlzeiten eingesetzt. Die deutlich geringe Anzahl von Blickbewegungen im Vergleich zu Blicken kann durch die motorische Beeinträchtigung, die ggf. gezielte Bewegungen nicht oder nur in Einzelfällen zulässt, entstanden sein oder mit der Verwendung von Gesten zusammenhängen. Ist das Zeigen auf etwas möglich, ist dies in der Regel eindeutiger als Blickbewegungen und wird aufgrund dessen mehr genutzt bzw. Blickbewegungen werden vernachlässigt (vgl. unten 'Gesten'). Blickbewegungen können gut als Ausdruck eines Wunsches nach etwas genutzt werden, was auch die häufige Verwendung bei Mahlzeiten erklärt. Bei Mahlzeiten kann der betreffende Schüler seine unmittelbaren Wünsche nach bestimmtem Essen bzw. Trinken verdeutlichen. Im Unterrichtsgespräch können Blickbewegungen der besseren Aufnahme von sinnlichen Informationen dienen oder auch, um jemanden zum Beispiel etwas zeigen zu können, sowie als Antwort auf eine Frage. Beide Male ist allerdings eine Person vonnöten, die die Blickbewegungen verfolgen und entsprechend handeln kann.
Die Mimik wird von allen 26 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern verwendet. Die Mimik wird vor allem bei den Mahlzeiten verwendet. Mit Hilfe der Mimik können schnell Wünsche, Zustimmung

oder Ablehnung deutlich werden. Auf diese Weise können die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler den anderen zeigen, was sie möchten und was nicht. Das ist in besonderer Weise nötig, wenn einem Schüler das Essen gegeben wird. So kann der betreffende Schüler zeigen, wann er satt ist bzw. noch mehr möchte. Dennoch ist die Mimik, wie die Blicke, eine stumme Äußerung, die von anderen Personen entsprechend wahrgenommen und interpretiert werden muss.

Immerhin noch 20 der 26 nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler kommunizieren mit Hilfe von Gesten, dabei ist die Verwendung in Morgenkreis und Mahlzeiten anzahlmäßig gleich. Das bedeutet, dass eine gezielte Bewegung ausgeführt und diese in den genannten Kontexten sinnvoll eingesetzt werden kann. Bei Mahlzeiten ist dies unmittelbar deutlich, da hier zum Beispiel von verschiedenen Möglichkeiten eine per Geste ausgewählt werden kann. Im Morgenkreis können Gesten beispielsweise bei der Liedauswahl verwendet werden. Im Zusammenhang mit den Blickbewegungen kann dies heißen, dass einige Schüler Blickbewegungen nicht bzw. kaum gebrauchen, da das Zeigen effektiver ist, und andere wiederum eventuell beides gemeinsam nutzen, um ihre Aussage zu untermauern. Da Dinge oft nah beieinander stehen, braucht hier der Gesprächspartner ein gutes Sehvermögen sowie gewisse motorische Kompetenzen, um selbst in die Richtung des Gezeigten zu gehen, ggf. direkt auf einen Gegenstand zu zeigen und nachzufragen, ob dieser gemeint ist.

17 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler kommunizieren über ihre Körperhaltung, überwiegend wird diese bei der Mahlzeit genutzt. Diese Anzahl ist eventuell deshalb im Vergleich zu den bisherig genannten körpereigenen Kommunikationsformen geringer, da mit der Körperhaltung nichts neues bzw. anderes ausgedrückt werden kann als mit bisherigen Kommunikationsformen und mit ihnen das Gemeinte deutlicher mitgeteilt werden kann. Außerdem ist die Körperhaltung bei einer Körperbehinderung oft beeinträchtigt. Dennoch kann sie gerade bei nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern mit starker motorischer Beeinträchtigung Ablehnung oder Zustimmung zeigen, was ihren häufigen Einsatz bei der Mahlzeit erklärt (vgl. oben 'Mimik').

Laute werden von 14 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern genutzt, und zwar von allen Betreffenden bei den Mahlzeiten und beim Unterrichtsgespräch. Bei beiden Situationen sind sie eine gute Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und zu zeigen, dass man beachtet werden möchte. Des Weiteren können ggf. auch bestimmte Laute mit Bedeutungen belegt werden, so dass auf diese Weise zum Beispiel ein Wunsch geäußert werden kann.

Wörter verwenden 14 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler. Diese werden von allen bei den Mahlzeiten eingesetzt. Bei nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern ist der lautsprachliche Wortschatz sehr begrenzt bzw. schwer verständlich. Um eine Mahlzeit mitgestalten zu können, ist nur ein begrenzter und kaum veränderbarer Wortschatz nötig, was gerade dieser Personengruppe stark entgegen kommt. Damit haben diese Schüler die Möglichkeit, bedeutsame Wörter, das heißt von bevorzugten Speisen und Getränken, zu lernen und sinnvoll einzusetzen. Die Kontextabhängigkeit erleichtert den Beteiligten zudem das Verständnis bei einer undeutlichen Aussprache.

Gebärden werden von neun nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern verwendet. Allerdings kann nichts darüber ausgesagt werden, welche Gebärdensprache genutzt wird und wie korrekt diese Gebärden ausgeführt werden bzw. ob sie individuell abgewandelt wurden. Alle Schüler gebärden im Morgenkreis. Der Morgenkreis ist stark durch immer wiederkehrende Elemente bestimmt. Durch diese können auch gebärdende Schüler mit einem kleinen Vokabular sich verstärkt beteiligen, und die Mitschüler können sich die Gebärden leichter in ihrer Bedeutung merken als zum Beispiel im Unterrichtsgespräch, in dem immer wieder neue Inhalte thematisiert werden und somit neues Vokabular gebraucht wird.

Die Schriftsprache stellt mit vier nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern die am wenigsten genutzte Ausdrucksform dar und entspricht damit der Feststellung, dass nicht- bzw. kaumsprechende Schüler diese selten lernen (vgl. Punkt 2.2). Sie wird von allen vier nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern im Unterrichtsgespräch genutzt. Die Schriftsprache eignet sich im Unterricht gut, um Inhalte zu vermitteln oder zu bearbeiten. Der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler kann zum Beispiel etwas an der Tafel vormachen oder Arbeitsblätter bearbeiten etc.

Fotos werden von elf, Symbole von zwölf nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern verwendet. Symbole werden am häufigsten bei Mahlzeiten genutzt und Fotos im Morgenkreis. Fotos können in anschaulicher Weise persönliche Erlebnisse, wichtige Personen oder Gegenstände abbilden, mit denen die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler von sich „erzählen“ können. Die Konkretheit der Fotos kann die Gesprächspartner stark zu weiterer Kommunikation anregen. Speisen oder Getränke lassen sich gut erkennbar als Symbole abbilden. Außerdem ist die Anzahl der benötigten Symbole, die für die Mahlzeit benötigt werden, begrenzt, so dass sie leicht organisiert werden können – im Gegensatz zu anderen Situationen, die häufig einen größeren und variableren Wortschatz nötig machen.

Elektronische Geräte werden von insgesamt fünfzehn nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern genutzt. Es werden je einmal der XL-Talker mit 15 Feldern, der Powertalker, den Mercury-Sprachcomputer und der Supertalker genannt. Der Smalltalker wird zwei Mal, der GoTalk wird vier Mal verwendet. Den Bigmack nutzen sechs nicht- bzw. kaumsprechende Schüler und den PowerLink drei. Zudem wird weiterhin die Verwendung eines Fingerbutton, eines Tasters und dreimal die eines Talkers genannt, deren genaue Bezeichnungen fehlen. Insgesamt werden 22 elektronische Geräte verwendet. Das bedeutet, manche nicht- bzw. kaumsprechende Schüler nutzen auch mehrere elektronische Hilfen. Die komplexeren elektronischen Sprachausgabegeräte mit dynamischem Display, der XL-Talker, der Powertalker, der Smalltalker und der Mercury-Sprachcomputer werden von den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern der Förderschule verwendet. Außerdem benutzt ein nicht- bzw. kaumsprechender Schüler der Geistigbehindertenschule ebenfalls einen Smalltalker. Dies zeigt, dass auch Schülern des Geistigbehindertenbereichs das Erlernen und Verwenden eines komplexeren Sprachausgabegerätes zugetraut wird. Fünf nicht- bzw. kaumsprechende Schüler des Geistigbehindertenbereichs nutzen außerdem elektronische Sprachausgabegeräte mit statischem

Display, den GoTalk und den Supertalker. Die übrigen elektronischen Geräte, das heißt der Bigmack, ein Taster und Talker ohne genaue Benennung sowie ein Fingerbutton und der PowerLink finden ihre Verwendung ausschließlich im Geistigbehindertenbereich. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler im Geistigbehindertenbereich elektronische Geräte nutzt. Dennoch verwenden neun nicht- bzw. kaumsprechende Schüler keinerlei elektronische Hilfen, was bei mir die Frage auslöst, warum nicht wenigstens einfache elektronische Geräte wie der PowerLink, ein Schalter oder sprechende Tasten eingesetzt werden. Trauen die Bezugspersonen das dem nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler aufgrund seiner kognitiven Kompetenzen nicht zu, fehlen den Bezugspersonen fachspezifisches Wissen über UK und deren Möglichkeiten, sind die vorhandenen Kommunikationsformen ausreichend oder ist motorisch keine einzige gezielte Bewegung zur Ansteuerung einer elektronischen Hilfe möglich? Diese Fragen können nicht beantwortet werden, da ich keine behinderungsspezifischen Daten erfasst habe, und müssen somit offen bleiben. Von den meisten nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern, die elektronische Geräte verwenden, werden sie im Morgenkreis genutzt. Wie oben schon erwähnt, bietet der Morgenkreis immer wiederkehrende Elemente. Diese ermöglichen es, elektronischen Sprachausgabegeräten jeglicher Art im Voraus das entsprechende Vokabular einzuspeichern bzw. mit Texten zu besprechen. Durch die relativ konstanten Oberthemen, erfordert die Einbindung von elektronischen Sprachausgabegeräten wenig Kreativität, da sie immer wieder auf die gleiche Weise integriert werden können.

Schule B

Blicke werden von elf der 15 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern genutzt. Dabei werden sie von allen in der Pause verwendet. Die Pausensituation ermöglicht es allen Beteiligten, in einem Gespräch insbesondere auf die nicht- bzw. kaumsprechende Person und ihre nonverbalen Mitteilungen zu achten. Allerdings kann es in einem intensiven Gespräch mit mehreren lautsprechenden Personen auch passieren, dass die nicht- bzw. kaumsprechende Person unbemerkt ausgeschlossen wird, wenn sie sich nicht mit hörbaren Signalen bemerkbar machen kann.

Blickbewegungen werden von acht der 15 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern verwendet. Die meisten dieser Schüler verwenden sie bei den Mahlzeiten (vgl. Schule A ‚Blickbewegungen').

Zehn der 15 nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler verwenden die Mimik als Kommunikationsform. Die meisten der betreffenden Schüler nutzen sie in der Pause und während den Mahlzeiten (vgl. oben ‚Blicke' und Schule A ‚Mimik').

Nur sechs der 15 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern verwenden Gesten zur Kommunikation. Die betreffenden Schüler setzen alle die Gesten im Morgenkreis, dem Unterrichtsgespräch, in den Pausen und bei den Mahlzeiten ein. Gesten können deutlicher als die anderen originären Kommunikationsformen einen Wunsch, Zustimmung oder Ablehnung deutlich machen. Allerdings werden hierbei auch in stärkerer Weise motorische Kompetenzen benötigt. Dennoch eignen sich

Gesten in den unterschiedlichsten Situationen, um einen Wunsch, Zustimmung oder Ablehnung auszudrücken oder in Auswahlsituationen auf das Bevorzugte zu zeigen. Im Unterrichtsgespräch kann mit Gesten auch auf Fragen geantwortet werden.
Die Körperhaltung wird von sieben der 15 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern genutzt. Diese wird von den meisten der betreffenden Schüler in den Pausen, der Mahlzeit und der Körperpflege angewendet. Die Mahlzeit und die Körperpflege sind beide Male Situationen, in denen der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler bezüglich der Geschehnisse Zustimmung oder Ablehnung zeigen und auf die er kontextbezogen reagieren kann. In der Pause kann die Körperhaltung zum Beispiel den Inhalt des Gesprächs kommentieren, Zustimmung, Abwehr, Fragwürdigkeit etc. zum Inhalt zeigen.
Laute nutzen zehn der 15 nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler. Alle betreffenden Schüler verwenden sie im Morgenkreis, dem Unterrichtsgespräch und in den Pausen. Mit Hilfe von Lauten können die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler auf sich aufmerksam machen, was wichtig sein kann, wenn sie beispielsweise einen Beitrag zur Kommunikation leisten möchten und dafür zum Beispiel den Blickkontakt zu den Gesprächspartner benötigen. Gerade im Morgenkreis, dem Unterrichtsgespräch oder den Pausen kann es in einem intensiven Gespräch schnell passieren, dass die nicht- bzw. kaumsprechende Person und ihr Mitteilungsbedürfnis vergessen werden. Da ist es gut, wenn die nicht- bzw. kaumsprechende Person eine hörbare Möglichkeit hat, auf sich aufmerksam zu machen, was unter anderem mit Lauten möglich ist. Des Weiteren können Laute mit Bedeutung belegt werden und so eine Äußerung nach etwas Bestimmten ermöglichen.
Wörter sind für fünf der 15 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern möglich. Diese werden vom überwiegenden Teil der betreffenden Schüler im Morgenkreis, im Unterrichtsgespräch, in den Pausen und bei den Mahlzeiten eingesetzt. Wörter sind die einfachste und schnellste Methode, um sich an einem Gespräch zu beteiligen bzw. anderen etwas mitzuteilen. Die Beteiligten an der Kommunikation können mit Hilfe von Stichwörtern weiter nachfragen und so den kompletten Inhalt erfahren. Im Unterrichtsgespräch kann der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler mit einzelnen Wörtern auch eine Antwort auf eine Frage geben oder einen Beitrag zu dem behandelten Thema leisten. In je mehr Situationen die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler ihre Wörter einsetzen können, desto besser ist es für sie. Es bedeutet, dass sie situationsübergreifend passen, wozu zum Beispiel ‚Ja' und ‚Nein' gehören.
Gebärden finden bei vier nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern ihren Einsatz. Sie werden von allen Betreffenden im Morgenkreis, beim Unterrichtsgespräch und den Mahlzeiten verwendet. Im Morgenkreis und bei den Mahlzeiten bietet das immer wiederkehrende bzw. gleich bleibende Vokabular, zum Beispiel bei Speisen oder Schulfächern, den Mitschülern die Chance, die Bedeutung der Gebärden mitzulernen und auf diese Weise auf den gebärdenden Mitschüler reagieren zu können. Im Unterrichtsgespräch kann der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler seinen Beitrag zum behandelten Thema leisten sowie auch außerhalb des Kontextes Mitteilungen machen, zum Beispiel wenn er auf die Toilette muss. Dies hängt natürlich mit dem Umfang des

Gebärden-Wortschatzes zusammen, und inwieweit die motorische Beeinträchtigung konventionelle Gebärden zulässt bzw. wie viel (eigene) Gebärden mit den vorhanden Kompetenzen möglich sind.

Zwei der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler können sich mit Hilfe der Schriftsprache verständigen. Die Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler mit Schriftsprache stellen wie bei Schule A eine sehr geringe Anzahl dar und werden ebenfalls von den meisten der betreffenden Schüler wie bei Schule A im Unterrichtsgespräch am häufigsten genutzt (vgl. Schule A ‚Schriftsprache').

Fotos und Symbole werden von sieben nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern verwendet. Beide Male werden sie von allen Betreffenden im Unterrichtsgespräch benutzt. Wenn der Lehrer im Unterrichtsgespräch Fotos und Symbole für den entsprechenden Inhalt verwendet, wird es auch für die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler einfacher, in dieser Situation ihren Beitrag mit Hilfe von Fotos und Symbolen zu leisten.

Realgegenstände werden von zwei nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern bei der Kommunikation verwendet. Dabei nutzen beide betreffende Schüler sie in den Pausen. Bekannte Gegenstände werden von allen in ihrer Konkretheit verstanden und ermöglichen auf diese Weise Kommunikation zwischen den Mitschülern, ohne dass eine andere Person zusätzliche Erklärungen macht. Dennoch wird abhängig von den Beteiligten am Gespräch eine Kommunikation über einen symbolisierten Inhalt, den der Gegenstand darstellen soll, eher schwierig sein, und Kinder oder Jugendliche werden eher nicht so hartnäckig wie Erwachsene sein, bis sie die beabsichtigte Mitteilung des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers verstanden haben.

Insgesamt verwenden 12 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler elektronische Geräte. Das bedeutet, dass fast alle nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler eine elektronische Hilfe verwenden. Dennoch bleiben nicht- bzw. kaumsprechende Schüler, die keine elektronische Hilfe nutzen - und damit die Fragen, weswegen dies so ist (vgl. Schule A 'elektronische Geräte'). Von den betreffenden Schülern werden folgende Geräte benutzt: Drei nicht- bzw. kaumsprechende Schüler nutzen den Power Talker, jeweils zwei den Step-by-Step und den Mintalker, fünf den Bigmack und einer den PC. Vier nicht- bzw. kaumsprechende Schüler verwenden den PowerLink und drei einen Talker sowie zwei einen Taster, deren genauere Bezeichnung fehlt. Am häufigsten werden die elektronischen Geräte im Unterrichtsgespräch eingesetzt. Die Sprachausgabegeräte ermöglichen den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern, in einer hörbaren und für alle verständlichen Art und Weise am Unterrichtsgespräch teilzunehmen und auch mal ungefragt sich einzumischen. Die einfachen Sprechtasten erlauben zwar keine spontane Äußerung im Unterrichtsgespräch, aber sie können für einfache Mitteilungen, zum Beispiel als Startzeichen oder 'Nein' bzw. 'Ja' auf Fragen, genutzt werden. Der PC kann als Arbeitshilfe und ggf. auch als Sprachausgabe genutzt werden. Das ist abhängig von der vorhandenen Software. Der PowerLink erlaubt die aktive Teilnahme oder sogar Steuerung des Geschehens, zum Beispiel wenn der Schüler mit dem PowerLink das

Rührgerät für den Kuchen steuert.

Schule C

Bei 32 Schülern ist keine Kommunikationsform für die schulische Situation 'Pause' angegeben, und bei 11 Schülern fehlen Angaben für die Mahlzeit. Dennoch gehe ich davon aus, dass diese zwei schulischen Situationen prinzipiell an jeder Schule vorhanden sind, weswegen ich nicht wie bei den Botengängen auf sie verzichte. Doch weswegen fehlt bei so vielen nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern bei der Pause eine Eintragung. Haben die lautsprechenden Schüler andere Interessen in der Pause, denen sie nachgehen? Fehlen den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern untereinander Mittel, um miteinander zu kommunizieren? Diese Fragen lassen sich hier nicht klären, da keine Daten über die Behinderung der Schüler vorliegen und sich letztendlich auch eine qualitative Befragung eher eignet ist, um die spezifische Situation zu erfassen. Als Gründe, warum bei den Mahlzeiten fast über ein Viertel der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler nicht kommuniziert, könnte vermutet werden, dass die Schüler ihr Vesper selbst mitbringen, Wünsche bezüglich des Essens nicht möglich sind und für andere Gesprächsinhalte die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler zuviel Konzentration benötigen, was das Essen stören würde. Ebenso möglich ist, dass das Essen nicht in gemeinsamer Runde, sondern in der Pause statt findet, wobei man wieder bei den genannten Frage wäre.

Bei 14 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern ist jeweils keine Kommunikationsform bei der Körperpflege eingetragen. Da dies eine Situation ist, die nicht zwingend zu den schulischen Situationen gehört und bei fast 30% der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler Eintragung fehlt, wird sie außen vor gelassen. Beim Unterrichtsgespräch wurde für drei nicht- bzw. kaumsprechende Schüler keine Kommunikationsform eingetragen und beim Morgenkreis bei einem nicht. Da dies im Vergleich zu den restlichen 45 bzw. 47 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern kaum ins Gewicht fällt, bleibt es unberücksichtigt.

36 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler verwenden Blicke als Kommunikationsform. Dabei setzen die meisten dieser Schüler Blicke im Morgenkreis ein (vgl. Schule A ‚Blicke').

Blickbewegungen werden im Vergleich zu Blicken von deutlich weniger nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler genutzt, nämlich von insgesamt 13. Dabei werden Blickbewegungen von den meisten der 13 nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch verwendet. Auf Blickbewegungen im Unterrichtsgespräch wurde schon bei Schule A eingegangen, weswegen ich mich hier auf den Morgenkreis beschränke. Im Morgenkreis können Blickbewegungen zum Beispiel Interesse an den Beiträgen der Mitschüler zeigen oder als Zeigegeste verwendet werden, wenn es um eine Auswahl aus vorhandenen Dingen geht.

Die Mimik nutzen 38 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler als Kommunikationsform, von den meisten der betreffenden Schüler wird sie im Morgenkreis eingesetzt. Die Mimik kann neben Wünschen, Zustimmung oder Ablehnung auch deutlich Gefühle oder Ansichten zu Sachverhalten

zeigen. So kann ein trauriger, fröhlicher, ungläubiger oder ablehnender Gesichtsausdruck die innere Lage des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers zu den Erzählungen seiner Mitschüler zeigen und dadurch nonverbal seinen Kommentar abgeben. Des Weiteren kann der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler durch seine Mimik Auswahlsituationen bewältigen, zum Beispiel können nacheinander mehrere Liedtitel genannt und anhand der Mimik die Entscheidungen des Schülers abgelesen werden.

Gesten werden von 31 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern verwendet. Die meisten der betreffenden Schüler nutzen sie im Unterrichtsgespräch (vgl. Schule B ‚Gesten').

Die Körperhaltung dient immerhin noch 28 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern in kommunikativen Situationen. Anzahlmäßig wird die Körperhaltung von den meisten im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch eingesetzt. Die Körperhaltung kann wie die Mimik als Ausdruck von Gefühlen sein sowie Zustimmung oder Ablehnung zu dem aktuellen Geschehen zeigen. So können zum Beispiel plötzlich der Muskeltonus steigen oder sich die Glieder versteifen. Um die Reaktionen interpretieren zu können, sind situative Aspekte relevant wie auch persönliche Kenntnis des Schülers, denn nicht immer hat ein plötzlich ansteigender Muskeltonus bei allen die gleiche Bedeutung. Außerdem kann der Muskeltonus sich auch aus verschiedenen Gründen erhöhen, weswegen die Beachtung verschiedener kommunikativer Signale wichtig ist.

Laute können 19 nicht bzw. kaumsprechende Schüler in einer Kommunikation einsetzen. Die meisten dieser Schüler verwenden Laute im Morgenkreis (vgl. Schule B ‚Laute').

Die Verwendung von Wörtern ist 22 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern möglich. Die meisten Schüler der Schule C nutzen sie wie die betreffenden Schüler der Schule B in der Kommunikation im Morgenkreis (vgl. Schule B ‚Wörter').

Gebärden werden von insgesamt 16 nicht bzw. kaumsprechenden Schülern eingesetzt. Alle gebärden im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch (vgl. Schule B ‚Gebärden').

Die Schriftsprache können nur drei nicht- bzw. kaumsprechende Schüler in einer Kommunikation verwenden. Dabei nutzen sie die drei Schüler alle im Unterrichtsgespräch (vgl. Schule A ‚Schriftsprache').

Fotos verwenden insgesamt 33 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler. Sie werden von den meisten Schülern im Unterrichtsgespräch eingesetzt (vgl. Schule B ‚Fotos').

Symbole benutzen immerhin noch 30 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler und zwar anzahlmäßig gleich im Unterrichtsgespräch und im Morgenkreis. Bezüglich der Verwendung von Symbolen im Unterrichtsgespräch verweise ich auf die Schule B. Symbole im Morgenkreis eignen sich beispielsweise für die Auswahl eines Liedes oder das Legen des Stundenplanes für den entsprechenden Tag.

Ein Schüler kommuniziert mit Hilfe von Pecs, allerdings nur in der Einzelförderung. Das kann damit zusammenhängen, dass der betreffende Schüler noch keine Distanz überwinden kann, sich demnach also noch nicht in der zweiten Phase befindet oder ihm im Klassenverband die nötige Struktur bzw. Ruhe fehlt, um in der geübten Art zu kommunizieren.

Realgegenstände werden von vier nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern als Kommunikationshilfe benutzt. Alle vier Schüler verwenden sie in allen sechs schulischen Situationen. Bekannte Realgegenstände können gut in den verschiedensten Situationen als Ausdruck eines Wunsches benutzt werden. Ein Gespräch über den Gegenstand bzw. den Gegenstand als einziges Stichwort, um den eigentlich dahinter stehenden Inhalt herauszufinden wird eher schwierig, da Gegenstände oft sehr konkret verstanden werden (vgl. 'Realgegenstände' Schule B).
Elektronische Hilfen werden von insgesamt 25 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern genutzt. Dabei liegt der BigMack ganz vorn, er wird von 19 der 25 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern benutzt. Nur noch sieben nicht- bzw. kaumsprechende Schüler verwenden den GoTalk, sechs den Step-by-Step und jeweils ein Schüler den Supertalker, den Aladin und Multitext. Des Weiteren wird ein Pocket GoTalk genannt, der allerdings in keiner schulischen Situation von dem betreffenden Schüler benutzt wird. Insgesamt werden 35 elektronische Hilfen benutzt. Das heißt, dass manche der betreffenden Schüler auch mehrere verwenden. Auffällig ist noch, dass drei Viertel der elektronischen Geräte einfache Sprechtasten sind. Geräte mit einer Auswahl an Vokabular bzw. Texten sind deutlich weniger vorhanden. Von allen nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern benutzen gerade etwas mehr als die Hälfte elektronische Hilfen. Auch hier stelle ich die Frage, warum die anderen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler keine elektronische Hilfe nutzen (vgl. 'elektronische Hilfen' Schule A). Die meisten Schüler, die eine elektronische Hilfe verwenden, setzen diese im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch ein (vgl. 'elektronische Hilfen' Schule A und B).

Beschreibung der prozentualen Häufigkeit der Verwendung
Die Prozentzahl errechnet sich durch die Anzahl der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, die die entsprechende Kommunikationsform prinzipiell verwenden und durch die Anzahl der betreffenden Schüler, die diese in der entsprechenden schulischen Situation verwenden.

<u>Schule A</u>
Beim prozentualen Vergleich der häufigen Verwendung von Kommunikationsformen durch die betreffenden Schüler der Schule A, fallen eindeutig die Mahlzeit, die Pause und die Körperpflege auf. Bei den Mahlzeiten, Pausen und der Körperpflege überwiegen in auffälliger Weise die originären Kommunikationsformen. Bei den Mahlzeiten werden die originären Kommunikationsformen von den betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern zwischen 80 – 100% verwendet, bei den Pausen zwischen 53 – 86% und bei der Körperpflege zwischen 73 – 82%. Die hohe Verwendung der originären Kommunikationsformen bei den drei Situationen ist durch deren Kontext erklärbar. Bei den Mahlzeiten können die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler ihre Wünsche, Zustimmung und Ablehnung bezüglich der Speisen, der Getränke und deren Menge leicht mit Blickbewegungen, der Mimik, der Körperhaltung und Gesten zeigen. Für

kontextunabhängige Gespräche, die bei nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern aufgrund der langen Dauer zur Formulierung einer Äußerung oft sehr aufwändig sind, fehlt oft die Zeit. Außerdem erfordert das „Sprechen“ für nicht- bzw. kaumsprechende Schüler oft viel Aufmerksamkeit, so dass sie sich ausschließlich darauf konzentrieren müssen und keine Tätigkeit nebenher ausführen können, wie das bei lautsprechenden Personen möglich ist. Die Schriftsprache wird von 25% der betreffenden Schüler bei den Mahlzeiten angewendet, Gebärden noch von immerhin 67% der betreffenden Schüler. 45% der betreffenden Schüler gebrauchen Fotos und 67% Symbole bei den Mahlzeiten. Elektronische Geräte werden nur von 27% der Benutzer während einer Mahlzeit verwendet. Dennoch ist anzunehmen, dass auch diese sich überwiegend auf die Mahlzeit selbst und damit auf kontextabhängige Gespräche beziehen und nicht auf kontextunabhängige. Die geringe Nutzung der elektronischen Geräte kann daran liegen, dass die Kommunikation mit Hilfe der originären Kommunikationsformen und den Symbolen einfacher und schneller funktioniert sowie dass der zum Teil stark begrenzte Speicherplatz der elektronischen Geräte nicht unnötig belegt werden soll, wenn die Kommunikation auch anders effektiv möglich ist. Die Körperpflege verläuft in der Regel immer nach dem gleichen Schema, auf welches die nicht- bzw. kaumsprechende Person, sofern sie Hilfe dabei benötigt, kaum einen Einfluss hat. Für Auswahlsituationen bei der Körperpflege, zum Beispiel welche Creme die nicht- bzw. kaumsprechende Person gern benutzen würde, Zustimmung oder Ablehnung können gut originären Kommunikationsformen benutzt werden und sind oft auch schneller als hilfsmittelunterstützt. Gebärden werden von 56%, Symbole von 67%, Fotos von 45%, elektronische Geräte von 13% und die Schriftsprache von keinem bei der Körperpflege verwendet. Die geringe Verwendung von elektronischen Geräten und der Schrift kann durch die Gefahr von Wasser entstehen. Elektronische Geräte (und auch Papier) sollten vor Wasserschäden bewahrt bleiben. In den Pausen werden die Gebärden von 44%, die Schriftsprache und Symbole jeweils von 25%, die elektronische Geräte von 20% und die Fotos von 18% der betreffenden Schüler verwendet. Die geringe Verwendung nichtelektronischer Hilfen kann zum Beispiel dadurch entstehen, dass die unterstützten Kommunikationsformen ohne lautsprachliche Ausgabe von den Mitschülern nicht ohne „Dolmetscher“ verstanden werden. Bei der geringen Verwendung von elektronischen Hilfen stellt sich mir die Frage, ob entsprechendes Vokabular für die Pause fehlt, oder den Benutzern ihr Gerät zu auffällig ist und sie es deshalb nicht nutzen wollen. Allgemein wäre interessant zu wissen, inwieweit die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in den Pausen überhaupt Gesprächspartner haben, und inwieweit es sich hierbei um lautsprechende oder ebenfalls unterstützt kommunizierende Personen sowie Erwachsene oder Gleichaltrige handelt.

Beim Morgenkreis und dem Unterrichtsgespräch ist das Bild der verwendeten Kommunikationsformen ausgeglichener. Die originären Kommunikationsformen liegen beim Morgenkreis zwischen 93 – 57% und beim Unterrichtsgespräch zwischen 100 – 71%. Im Morgenkreis werden Gebärden von 100%, die Schriftsprache von 25%, Fotos von 64%, Symbole von 75% und elektronische Geräte von 93% der betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden

Schüler verwendet. Im Unterrichtsgespräch nutzen 78% die Gebärden, 100% die Schriftsprache, 73% Fotos, jeweils 67% Symbole und elektronische Geräte. Gebärden und hilfsmittelunterstützte Kommunikationsformen sind meines Erachtens im Vergleich zu den anderen schulischen Situationen in den Morgenkreis am einfachsten zu integrieren. Denn der Morgenkreis hat in der Regel eine feste Struktur und viele wiederkehrende Elemente wie zum Beispiel Lieder, die über einen längeren Zeitraum gesungen werden oder den Stundenplan, der für den jeweiligen Tag besprochen wird. Auf Erzählungen können sich die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler „vorbereiten", indem die Eltern zum Beispiel den BigMack davor besprechen, Fotos mitgeben etc. Beim Unterrichtsgespräch müssen sich die unterstützten Kommunikationsformen an dem jeweiligen Inhalt orientieren und erfordern mit Ausnahme der Schriftsprache eine gesonderte Vorbereitung des Lehrers für jede Unterrichtsstunde. Dennoch werden sie immerhin noch zwischen 67 – 78%, von den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern verwendet.

Schule B

Wie bei Schule A fallen die Situationen Pause, Mahlzeit und Körperpflege auf. Auch bei Schule B überwiegen die originären Kommunikationsformen in diesen Situationen, während der Morgenkreis und das Unterrichtsgespräch ein viel ausgeglicheneres Bild bezüglich der verwendeten Kommunikationsformen zeigen. Daher verweise ich auf die dortige ausführlichere Beschreibung. Dennoch gibt es bei der Pause, der Mahlzeit und der Körperpflege sogenannte Ausreißer bei jeweils einer unterstützten Kommunikationsform, die deutlich höher liegt als die anderen. Bei der Mahlzeit und der Körperpflege sind es die Gebärden und in der Pause die Realgegenstände. Der häufige Einsatz von Gebärden bei der Mahlzeit und der Körperpflege kann mehrere Gründe haben, über die nur spekuliert werden kann. Es könnte beispielsweise daran liegen, dass sie eine schnelle Kommunikation und kontextunabhängige Äußerungen ermöglichen und deshalb ergänzend zu den anderen körpereigenen Kommunikationsformen eingesetzt werden. Realgegenstände bieten Gesprächsanlässe und ggf. die Möglichkeit, mit ihnen zu spielen. Der zweite Aspekt könnte vor allem bei jüngeren Kindern in der Pause eine starke Rolle spielen.

In den Pausen werden die originären Kommunikationsformen zwischen 100 – 63% verwendet, bei den Mahlzeiten liegen sie zwischen 100 – 80% und bei der Körperpflege zwischen 86 – 63%. Gebärden werden von 50% in der Pause benutzt, von 100% bei der Mahlzeit und von 75% bei der Körperpflege. Die Schriftsprache wird von niemandem in diesen drei Situationen verwendet. Fotos und Symbole werden jeweils von 14% der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in der Pause und bei der Körperpflege genutzt, während der Mahlzeiten von keinem. Die zwei nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, die Realgegenstände verwenden, setzen sie in der Pause ein, einer von ihnen bei der Mahlzeit und keiner bei der Körperpflege. Die elektronischen Geräte stellen mit 58% bei den Mahlzeiten die höchste Anzahl der drei Situationen dar, in der Pause werden sie nur von 50% und bei der Körperpflege nur noch von 33% genutzt.

Im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch werden die originären Kommunikationsformen zwischen 100 – 71% eingesetzt. Gebärden werden in beiden Situationen jeweils von allen betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern benutzt. Ebenso verwenden alle Betreffenden die Schriftsprache im Unterrichtsgespräch und keiner im Morgenkreis. Fotos und Symbole werden jeweils im Morgenkreis von 86% und im Unterrichtsgespräch von allen betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern verwendet. Die Realgegenstände wiederum werden von keinem im Morgenkreis und von einem im Unterrichtsgespräch eingesetzt. Die elektronischen Geräte werden im Morgenkreis von 83% und im Unterrichtsgespräch von 92% der Betreffenden verwendet.

Schule C

Bei den Mahlzeiten überwiegen, wie bei den beiden anderen Schulen, die originären Kommunikationsformen deutlich vor den Gebärden, Fotos, Symbolen, der Schriftsprache und den elektronischen Hilfen. So lässt sich erkennen, dass die originären Kommunikationsformen immer zwischen 71 – 86% variieren, wogegen sich die Verwendung von Gebärden, der Schriftsprache, von Fotos, Symbolen oder elektronischen Hilfen zwischen 0 – 50% der betreffenden Schüler bewegt. Die Realgegenstände werden allerdings von allen betreffenden Schülern in allen Situationen eingesetzt.

Trotz der vielen fehlen Angaben lässt sich bei den Pausen immer noch einen stärkeren Gebrauch der originären Kommunikationsformen erkennen. Diese liegen zwischen 22 – 46%, die Gebärden, Fotos und Symbole bei 13 – 17%, die Schriftsprache wird von keinem genutzt. Die Realgegenstände dagegen werden wie bei den Mahlzeiten von allen vier betreffenden Schülern verwendet.

Im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch werden alle Kommunikationsformen zwischen 74 und 100% eingesetzt, und die Verteilung ist sehr ausgeglichen. Das heißt, eine deutlich stärkere Verwendung der originären oder unterstützten Kommunikationsformen kann nicht festgestellt werden, weswegen ich die Prozentzahlen auch nicht im Einzelnen aufzähle, sondern auf die Tabelle im Anhang verweise.

Vergleich zwischen nicht- bzw. kaumsprechende Schüler mit und ohne UK

Da im Fragebogen nicht festgelegt wurde, was unter unterstützte Kommunikationsformen gehört und daher unterschiedliche Ansichten bzw. Antworten der Befragten dazu existieren können, werde ich die Zahl aus Frage 6.2 nicht weiter verwenden. Aus den erfassten Daten kann ich nicht erkennen, inwieweit originäre Kommunikationsformen einen besonderen Stellenwert in der Kommunikation der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler einnehmen, beispielsweise ob Gesten mit individueller Bedeutung belegt wurden, und daher zur unterstützten Kommunikation gezählt werden können. Allerdings kann gesagt werden, wie viele nicht- bzw. kaumsprechende Schüler Gebärden, Fotos, Symbole und elektronische Hilfen verwenden.

Schule A

Insgesamt nutzen 21 von 26 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler Gebärden, Fotos, Symbole oder elektronische Hilfen. Im Umkehrschluss heißt dies, dass fünf der 26 nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler ausschließlich originäre Kommunikationsformen verwenden. Da bekannt ist, dass die drei Förderschüler elektronische Hilfen verwenden, stammen diese fünf Schüler aus dem Geistigbehindertenbereich. Bei den fehlenden sieben Angaben kann ebenfalls davon ausgegangen, jedoch nicht mit Sicherheit behauptet werden, dass die betreffenden Schüler nur originäre Kommunikationsformen verwenden. Ansonsten hätten die Befragten vermutlich Angaben gemacht. Die Verwendung von ausschließlich originären Kommunikationsformen bedeutet für die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, dass sie in ihren Ausdrucksmöglichkeiten auf einfache Aussagen beschränkt sind und situationsunabhängige sowie differenziertere Inhalte kaum vermittelbar sind. Außerdem sind sie in besonderer Weise auf das Wohlwollen und Interpretationsvermögen der sie umgebenden Personen angewiesen. Hinzu kommt, dass in den meisten Fällen eine selbstständige Fortbewegung ebenfalls nicht möglich ist, da es sich hierbei um nicht- bzw. kaumsprechende Schüler einer Körperbehindertenschule handelt. Aufgrund dessen sind diese Personen sehr eingeschränkt in der (Mit-)Gestaltung ihres Lebens.

Schule B

Insgesamt verwenden 14 der 15 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler Gebärden, Fotos, Symbole oder elektronische Geräte. Das bedeutet, nur ein nicht- bzw. kaumsprechender Schüler verwendet ausschließlich originäre Kommunikationsformen. Die Angaben zu einem nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler fehlen, vermutlich wird dieser auch nur über originäre Kommunikationsformen kommunizieren. Welche Folgen dies für die einzelnen Schüler hat, kann bei Schule A oder unter Punkt 2 bei Vor- und Nachteilen der jeweiligen Kommunikationsformen nachgelesen werden.

Schule C

Insgesamt verwenden 44 der 48 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler Gebärden, Fotos, Symbole oder elektronische Geräte. Das bedeutet, vier nicht- bzw. kaumsprechende Schüler verwenden nur originäre Kommunikationsformen. Vermutlich kommunizieren die vier nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, deren Angaben fehlen, ebenfalls nur über originäre Kommunikationsformen. Welche Folgen dies für die einzelnen Schüler hat, kann bei Schule A oder unter Punkt 2 bei Vor- und Nachteilen der jeweiligen Kommunikationsformen nachgelesen werden.

Auswahl der Kommunikationsformen für die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler

Auf die an der Auswahl beteiligten Personen wird nicht näher eingegangen, da die Angaben

diesbezüglich oft nicht einzeln für jede benutzte Kommunikationsform ausgefüllt wurden, sondern verallgemeinernd für alle. Daher erfasse ich nicht, ob eine Personengruppe bei der Auswahl von bestimmten Kommunikationsformen sich deutlich hervorhebt. Es wird nur bezüglich der Eltern überprüft, ob sie mindestens einmal genannt und damit bei mindestens einer Auswahl von einer Kommunikationsform beteiligt waren. Außerdem nehme ich an, dass sie (indirekt) bei der Auswahl der originären Kommunikationsformen beteiligt waren, wenn diese genutzt werden, da es sich hierbei um Kommunikationsformen handelt, die zum Teil auch unbewusst ablaufen und nicht gelernt bzw. gesteuert werden müssen. Des Weiteren sind es Kommunikationsformen, die auch lautsprachliche Menschen sowie nichtbehinderte Kinder vor dem Spracherwerb einsetzen, daher den Eltern bekannt sind und „normal“ erscheinen. Die Feststellung, inwieweit die Eltern mindestens einmal bei der Auswahl von Kommunikationsformen genannt werden, ist für die Frage 10.2 interessant. Ob der Lehrer an der Auswahl der unterstützten Kommunikationsformen seiner nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt war, ist für den Aspekt relevant, inwieweit UK im Unterricht integriert bzw. sogar selbst vom Lehrer benutzt wird, allerdings stellt dies nur einen Faktor dafür dar. Weitere Faktoren, die den Einsatz von UK im Unterricht mit beeinflussen, sind zum Beispiel das Wissen des Lehrers über UK oder sein Engagement, individuellen Unterricht vorzubereiten.

Zur Frage 8 und 9: Lehrer, die Möglichkeiten von UK selbst verwenden sowie in welchen schulischen Situationen sie diese verwenden

Frage 8 erfasst, wie viele der Befragten einer Schule selbst UK anwenden, und Frage 9, in welcher Situation sie dies tun (vgl. Tabellen im Anhang). Deshalb werde ich im Folgenden für jede der drei befragten Körperbehindertenschulen die Gesamtanzahl der Befragten nennen, die Gebärden, Fotos, Symbole oder elektronische Hilfen verwenden. Außerdem werde ich in diesem Zusammenhang die Anzahl der betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler auflisten, für die die Befragten unabhängig der Situation ein Vorbild sind. Anschließend wird die Situation genannt, in der die Befragten die unterstützte Kommunikationsform am häufigsten verwenden, und jeweils eine bis zwei mögliche Ursachen dafür angegeben. Die Ursachen dürfen dabei nicht als kausaler Zusammenhang verstanden werden, sondern nur als Möglichkeiten. Außerdem ist die Aufzählung keinesfalls vollständig, und die Befragten können aus ganz anderen Gründen unterstützte Kommunikationsformen in den verschiedenen Situationen einsetzen. Um die individuellen Gründe für die eigene Nutzung der unterstützten Kommunikation zu erfahren, wäre eine qualitative Befragung sinnvoll, die ich in dieser Arbeit allerdings nicht leisten konnte. Am Schluss der einzelnen Aufzählung von unterstützten Kommunikationsformen der Befragten einer Schule wird die Gesamtanzahl der Befragten angegeben, die in mindestens 50% der Situationen dieselben unterstützten Kommunikationsformen verwenden wie ihre unterstützt kommunizierenden Schüler. Ein Vergleich zwischen den Schulen ist meines Erachtens nicht sinnvoll, da die Gründe für die Verwendung unterstützter Kommunikationsformen durch die

Befragten sehr unterschiedlich sein können und deren Gesamtanzahl dementsprechend variieren kann.

Schule A

Zehn der dreizehn Befragten von Schule A wenden in schulischen Situationen selbst unterstützte Kommunikationsformen an. Dabei stammen diese zehn Befragten alle aus dem Geistigbehindertenbereich.

Sechs der Befragten verwenden Gebärden und sind dabei für alle neun gebärdenden Schüler ein Vorbild. Alle Befragten wenden Gebärden im Morgenkreis an. Die Verwendung dort kann zum Beispiel aufgrund des über lange Zeit gleich bleibenden Gebärden-Wortschatzes begünstigt sein, wenn Lieder begleitend mit Gebärden über einen längeren Zeitraum gesungen werden oder der Stundenplan jeden Tag besprochen wird. Im Unterrichtsgespräch ändert sich der benötigte Gebärden-Wortschatz je nach Inhalt stark und ist auch umfangreicher als im Morgenkreis, so dass es für Lehrer, die selbst erst Gebärden lernen, viel zeitaufwändiger und abschreckender bei der Unterrichtsvorbereitung sein kann als im Morgenkreis.
Fotos benutzen sieben der Befragten und sind hierbei für neun der elf betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler ein Vorbild. Alle Befragten nutzen Fotos im Unterrichtsgespräch. Fotos eignen sich gut als visuelle Unterstützung des Unterrichtsinhaltes und fördern das Verständnis bei allen Schülern. Mit den heutigen technischen Möglichkeiten ist das Herstellen von Fotos für den entsprechenden Unterrichtsinhalt auch recht einfach. So können mit Hilfe einer Digitalkamera schnell Fotos gemacht und über den Computer ausgedruckt werden.
Neun Befragte verwenden Symbole und sind damit allen zwölf betreffenden Schülern ein Vorbild. Die meisten der Befragten setzen sie dabei im Morgenkreis ein. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Inhalte des Morgenkreises sich leicht als Symbole abbilden lassen und ohne viel Erklärungen deutlich ist, was die Abbildung darstellt, so dass sie als visuelle Unterstützung für alle Schüler genutzt werden kann.
Sechs der Befragten gaben an, selbst elektronische Hilfen zu benutzen. Dabei werden folgende elektronische Geräte durch die Befragten selbst verwendet: einmal der Smalltalker und der Mercury-Sprachcomputer, jeweils zwei Mal der BigMack, der GoTalk und der PowerLink sowie drei Mal ein Talker und einmal ein Taster ohne genauere Bezeichnung. Die entsprechenden Befragten sind für insgesamt zehn von 15 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler, die elektronische Geräte nutzen, ein Vorbild. Am häufigsten setzen die Befragten elektronische Hilfen im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch ein. Dies kann mit den situationsspezifischen Besonderheiten zusammenhängen. Die Mahlzeiten und die Körperpflege stellen zum einen eine Gefahr für Wasserschäden dar, zum Beispiel wenn ein Glas umkippt beim Essen etc., und zum anderen sind für kontextabhängige Äußerungen körpereigene Kommunikationsformen viel schneller als mit Hilfsmittel (vgl. Frage 7). Die Oberthemen des Morgenkreises bleiben in der

Regel gleich, so dass der Einsatz elektronischer Hilfen, auch bei verändertem Wortschatz, ein relativ gleich bleibender ist. Im Unterrichtsgespräch sind sie wichtig für die Beteiligung der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler. Der Lehrer hat hier zum Beispiel die Aufgabe, dem/den betreffenden Schüler/n zu zeigen, wie er den gestellten Arbeitsauftrag auszuführen hat.

Weiterhin konnte festgestellt werden, dass die Situationen, in denen die Befragten unterstützte Kommunikationsformen selbst anwenden, bei sieben Befragten mit denen ihrer nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler mehrheitlich übereinstimmen. Die sieben Befragten sind dabei für insgesamt dreizehn der 21 unterstützt kommunizierenden Schüler ein Vorbild in allen bzw. in den meisten Situationen.

Schule B

Von Schule B sind es vier von fünf Befragten, die selbst unterstützte Kommunikationsformen anwenden. Da in einem Fragebogen die Angaben für Frage 8 und 9 fehlen, beziehe ich mich hier auf nur fünf Befragte insgesamt, denn für den Befragten mit der fehlenden Angabe ist keine Aussage möglich.

Jeweils drei Befragte verwenden Gebärden, Fotos, Symbole und elektronische Hilfen.
Die Befragten, die Gebärden selbst benutzen, sind für alle vier betreffenden Schüler ein Vorbild. Von ihnen allen werden Gebärden im Unterrichtsgespräch sowie bei den Mahlzeiten verwendet. Dabei werden die Gebärden vermutlich lautsprachbegleitend eingesetzt, denn ansonsten müsste der Lehrer parallel oder nacheinander die Lautsprache und die Gebärdensprache der Gehörlosen verwenden. Die Verwendung von Gebärden durch den Lehrer kann zum einen für alle Schüler hilfreich sein (vgl. Punkt 2.1.5), und zum anderen versteht der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler ggf. die Lautsprache nicht, so dass für ihn andere Kommunikationsformen nötig sind. Gebärden bei den Mahlzeiten ermöglichen wie die originären Kommunikationsformen eine schnelle Kommunikation, aber daneben auch noch kontextunabhängige Äußerungen. Kontextunabhängige Äußerungen sind für alle Personen immer von Vorteil, da sie deren Möglichkeiten erweitern und sie unabhängiger machen.
Die Befragten, die Fotos verwenden, sind für fünf der sieben betreffenden Schüler ein Vorbild. Die Fotos werden von allen im Unterrichtsgespräch eingesetzt (vgl. Schule A ‚Fotos').
Bei Symbolen sehen wiederum fünf der sieben betreffenden Schüler ein Vorbild in den betreffenden Befragten. Sie werden wie die Gebärden und Fotos von allen Betreffenden im Unterrichtsgespräch benutzt. Sie können wie die Fotos durch ihre visuelle Unterstützung des Inhaltes dessen Verständnis bei allen Schülern fördern, sofern diese die Symbole verstehen (vgl. Punkt 2.2). Symbolsammlungen und spezielle Programme am Computer erleichtern Lehrern die Herstellung von Symbolen bei der Unterrichtsvorbereitung.
Bei den elektronischen Hilfen haben acht der zwölf nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler ein

erwachsenes Vorbild. Dabei werden jeweils einmal der PowerTalker, Smalltalker, Mintalker, Step-by-Step, BigMack, PC und PowerLink von den betreffenden Befragten verwendet. Sie werden von allen betreffenden Befragten im Unterrichtsgespräch benutzt. Die dortige häufige Verwendung kann durch verschiedene Arbeitsaufträge entstehen. Die Lehrer können den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern diese an Beispielen an den entsprechenden elektronischen Hilfen zeigen.

Insgesamt sind zwei Befragte der Schule B mit ihren verwendeten Kommunikationsformen in der Schule für fünf nicht- bzw. kaumsprechende Schüler ein relativ konstantes Vorbild. Das heißt, sie verwenden in mindestens 50% der Situationen dieselben unterstützten Kommunikationsformen wie ihre unterstützt kommunizierenden Schüler.

Schule C

Es wenden alle dreizehn Befragten selbst unterstützte Kommunikationsformen an.

Acht der dreizehn Befragten verwenden Gebärden und sind damit für alle nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, die Gebärden verwenden, ein Vorbild. Alle Befragten wenden die Gebärden im Unterrichtsgespräch an. Vermutlich nutzen die Befragten Gebärden, um die lautsprachlichen Inhalte visuell zu unterstützen. Damit fördern sie nicht nur den Einsatz von Gebärden bei den nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, sondern auch das inhaltliche Verständnis aller Schüler (vgl. Schule B ‚Gebärden').

Fotos werden von zwölf Befragten verwendet. Sie sind hierbei ein Vorbild für 32 der 33 betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler. Alle betreffenden Befragten setzen Fotos, wie an Schule A und B, im Unterrichtsgespräch ein (vgl. Schule A ‚Fotos').

Alle Befragten der Schule C benutzen Symbole und sind damit logischerweise für alle betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler ein Vorbild. Die meisten Befragten setzen Symbole im Unterrichtsgespräch ein (vgl. Schule B ‚Symbole').

Insgesamt setzen neun der dreizehn Befragten selbst elektronische Hilfen in schulische Situationen ein. Sieben der neun Befragten nutzen den BigMack und einer den Step-by-Step, drei den GoTalk sowie jeweils zwei den Supertalker und Aladin. Weiterhin werden von jeweils einem Befragten das Comboard, der Pocket GoTalk und der Multitext verwendet. Bezüglich dem Comboard und dem Pocket GoTalk fällt auf, dass diese von keinem Schüler, sondern nur von einem Lehrer benutzt werden. Die neun Befragten sind mit den verwendeten elektronischen Hilfen für 25 der betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler ein Vorbild. Die meisten der neun Befragten setzen die elektronischen Hilfen im Morgenkreis ein. Die häufige Verwendung der elektronischen Hilfen dort kann, wie bei Schule A schon erwähnt, durch die gleich bleibenden Oberthemen, relativ konstanten Inhalte und den benötigten Wortschatz entstehen. Das erleichtert nicht nur dem Lehrer, sondern auch dem Schüler die Vorbereitung und den tatsächlichen Einsatz

elektronischer Hilfen.

Elf der dreizehn Befragten der Schule C sind für insgesamt 36 nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, die Gebärden, Fotos, Symbole oder elektronische Hilfen verwenden, in über 50% der Situationen mit ihren unterstützten Kommunikationsformen den betreffenden Schüler ein relativ konstantes Vorbild.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass der Großteil aller Befragten der drei Körperbehindertenschulen, nämlich 27 von 31, selbst unterstützte Kommunikationsformen in schulischen Situationen einsetzt. Das finde ich erfreulich, zeigt es doch auch die Auseinandersetzung der Befragten mit den Kommunikationsformen ihrer nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler. Demnach kennen sie sich mehr oder weniger intensiv mit den Bedingungen der Kommunikationsformen aus, ermöglichen ihren betreffenden Schüler ein Lernen am Modell und können bei Schwierigkeiten ihren/m nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler/n weiter helfen. Allerdings sind von den 27 Befragten wiederum nur 20 für 54 von 89 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern mit den betreffenden Kommunikationsformen in über 50% der Situationen ein Vorbild.
Des Weiteren kann man erkennen, dass UK von allen Befragten am häufigsten im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch eingesetzt wird. Das stimmt mit der Häufigkeit der betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler (vgl. Frage 7) überein.

Zu Frage 10.1: Häufigkeit der verwendeten Kommunikationsformen zu Hause
Allgemein wird für jede Schule einzeln erfasst, wie viele nicht- bzw. kaumsprechende Schüler eine Kommunikationsform zu Hause im Vergleich zu den verwendeten Kommunikationsformen in der Schule benutzt (vgl. Tabellen im Anhang). Mit Hilfe des Vergleichs kann festgestellt werden, ob zu Hause andere, sozusagen „neue“ Kommunikationsformen genutzt werden. Bezüglich der verwendeten Kommunikationsformen zu Hause, wird wiederum unterschieden zwischen häufigem bis stetigem und seltenem Einsatz.

<u>Schule A</u>
Wie bei Frage 7 fehlen hierbei von sieben nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern Angaben. Daher beziehe ich mich für beide Teilfragen der Frage 10 auf die vorhandenen 26 ausgefüllten Tabellen.

Blickbewegungen und Laute werden von den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern zu Hause mehr verwendet als in der Schule. Diese werden von den betreffenden Schülern zu 95% bzw. 94% häufig bis immer zu Hause eingesetzt. Blicke, Körperhaltung, Wörter, Gebärden, Schriftsprache werden von nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern gleich oft zu Hause wie in der

Schule verwendet. Die häufige Verwendung ist allerdings sehr unterschiedlich. Blicke, Körperhaltung und Wörter nutzen 93 -95% der betreffenden Schüler häufig bis immer daheim, Gebärden und Schriftsprache dagegen nur noch 22 – 25% häufig bis immer. Die Mimik, Gesten, Fotos, Symbole und elektronische Geräte benutzen die betreffenden Schüler daheim weniger als in der Schule. Die Mimik wird von 88% und Gesten von 90% der betreffenden Schüler zu Hause verwendet. Dabei wird die Mimik von 91%, die Gesten dagegen von nur 83% dieser Schüler häufig bis immer zu Hause benutzt. Fotos werden von 55% und Symbole von 42% der betreffenden Schüler zu Hause genutzt. Dabei verwenden alle Schüler, die Fotos daheim benutzen, diese häufig bis immer. Im Gegensatz dazu werden die Symbole, von den Schülern, die diese daheim nutzen, nur von 40% häufig bis immer daheim eingesetzt. Elektronische Geräte finden bei insgesamt 60% der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, die eine elektronische Hilfe in der Schule verwenden, auch daheim ihren Einsatz. Allerdings verwenden nur noch 41% dieser Schüler ihre Hilfe häufig bis immer. Das bedeutet, 59% der 60% verwenden ihre elektronische Hilfe selten zu Hause. Dabei findet der XL-Talker, der Powertalker, zum Teil der BigMack und zum Teil der PowerLink bei seinen jeweiligen Benutzer immer bzw. häufigen Einsatz. Bei den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern, die in der Schule einen Smalltalker oder einen Bigmack verwenden, nutzt zumindest die Hälfte der betreffenden Schüler diese Geräte häufig bis immer zu Hause, und der PowerLink wird von 33% der Betreffenden häufig bis immer eingesetzt. Die Benutzer des GoTalks, des Mercury-Sprachcomputers, des Supertalkers, des Fingerbuttons sowie der ungenau bezeichneten Talker und Taster verwenden diese selten bis nie zu Hause.

Schule B

Wie bei Frage 7 fehlt hier auch für einen Schüler die entsprechenden Angaben. Daher beziehe ich mich hier nun wiederum auf 15 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler.

Blicke, Mimik, Gesten, Körperhaltung, Laute und Wörter werden von nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern mehr zu Hause verwendet als in der Schule. Dabei setzen alle betreffenden Schüler Blicke, Mimik, Körperhaltung und Wörter häufig bis immer zu Hause ein. Gesten setzen fast alle häufig bis immer ein, nur einer selten. Laute werden von zwei der betreffenden Schüler selten zu Hause eingesetzt, alle anderen verwenden sie häufig bis immer. Gebärden, Fotos und Symbole verwenden Schüler gleich oft zu Hause wie auch in der Schule. Die Gebärden werden dabei von allen betreffenden Schülern häufig bis immer eingesetzt. Fotos benutzen nur 43% der betreffenden Schüler häufig bis immer, die anderen 57% verwenden sie selten zu Hause. Bei den Symbolen ist es umgekehrt, diese werden von 57% häufig bis immer verwendet und von 43% selten. Die Realgegenstände, die von zwei nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern in der Schule zur Kommunikation genutzt werden, finden daheim keine Anwendung. Die elektronischen Geräte der betreffenden Schüler der Schule B finden zu Hause wenig Verwendung. Sie werden zwar insgesamt von 57% zu Hause verwendet, aber nur 38% der

Schüler, die die elektronischen Hilfen zu Hause verwenden, setzen sie häufig bis immer ein. Zu den Geräten, die häufig eingesetzt werden, gehören der Step-by-Step, zwei Mal ein Taster, dessen genaue Bezeichnung fehlt und ein Talker, dessen genaue Beschreibung ebenfalls fehlt. Die anderen elektronischen Geräte wie der PowerTalker, BigMack, MinTalker, PC, der PowerLink und einmal ein ungenau bezeichneter Taster werden selten bis nie daheim verwendet.

Schule C

Insgesamt fehlen zu elf Schülern die Angaben, weswegen ich mich hier auf 41 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler beziehe. Bezüglich der Kommunikationsformen in der Schule wird die entsprechende Anzahl verwendeter Kommunikationsformen der zusätzlich neben den vier fehlenden Schüler unter Frage 7, die restlichen betreffenden fehlenden Schüler abgezogen.

Blicke, Blickbewegungen, Mimik, Gesten, die Körperhaltung und Symbole werden von nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern mehr zu Hause verwendet als in der Schule. Dabei überwiegen die Blickbewegungen deutlich im Vergleich zur Schule. Alle betreffenden Schüler verwenden die Blicke, Blickbewegungen, Mimik und Gesten häufig bis immer. Die Körperhaltung wird von 86% häufig bis immer verwendet, 14% nutzen sie selten zu Hause. Symbole dagegen werden von nur noch 48% häufig bis immer benutzt, 52% verwenden sie selten daheim. Die Realgegenstände werden von gleich vielen Schülern zu Hause wie in der Schule genutzt. Doch nur einer der vier betreffenden Schüler benutzt sie auch häufig bis immer daheim, die anderen drei verwenden sie nur selten. Laute und Wörter werden von 89 bzw. 87% der Betreffenden zu Hause benutzt. Von diesen Schülern wiederum verwenden 71% die Laute und 92% die Wörter häufig bis immer zu Hause. Fotos werden von insgesamt 96% der betreffenden Schüler eingesetzt, aber nur noch von 58% häufig bis immer benutzt. Die Gebärden verwenden nur 27% aller betreffenden Schüler zu Hause und davon wiederum nur 33% häufig bis immer. Bei den betreffenden Schüler, die die Schriftsprache oder Pecs verwenden, fehlen die Angaben, weswegen in der häuslichen Verwendung überall eine Null eingetragen ist. Die elektronischen Hilfen werden von 50% der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, die eine elektronische Hilfe besitzen, daheim benutzt. Dabei verwenden 58% dieser Schüler ihre elektronische Hilfe häufig bis immer. Zu den Hilfen, die häufig bis immer verwendet werden, gehören der Supertalker, der Step-by-Step, der GoTalk und Multitext sowie der BigMack. Der Pocket GoTalk und Aladin wird gar nicht daheim genutzt. Allerdings findet der Pocket GoTalk auch schon keine Verwendung in der Schule – eventuell wurde er durch den GoTalk abgelöst. Der PC wird selten von einem nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler verwendet. Weitere vier Schüler setzen den BigMack selten zu Hause ein.

Bei der Häufigkeit der verwendeten Kommunikationsformen zu Hause kann man allgemein bei allen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler der drei Körperbehindertenschulen feststellen, dass die Verwendung der originären körpereigenen Kommunikationsformen deutlich überwiegt. Dies

kann daran liegen, dass mit körpereigenen Kommunikationsformen schnell, spontan und ortsunabhängig eingesetzt werden können. Außerdem eignen sie sich gut, um einfache Inhalte zu vermitteln. Des Weiteren kennt das familiäre Umfeld die nicht- bzw. kaumsprechende Person und ihre Aktivitäten sehr gut und ist daher oft mehr als alle anderen Personen in der Lage zu erkennen bzw. herauszufinden, was die nicht- bzw. kaumsprechende Person mitteilen möchte. Auf diese Weise kann die nicht- bzw. kaumsprechende Person ggf. zum Beispiel nicht nur ihre Wünsche nach etwas im Raum Anwesenden deutlich machen oder ihren emotionalen Zustand zeigen, sondern auch Erlebnisse aus der Schule „berichten". Zu dieser Leistung sind vermutlich nur sehr nahe stehende Bezugspersonen wie die Eltern in der Lage, da man dafür über die Aktivitäten der nicht- bzw. kaumsprechenden Person bis zu einem gewissen Grad Bescheid wissen muss, um entsprechende Fragen stellen und die kommunikativen Mitteilungen der nicht- bzw. kaumsprechenden Person verstehen zu können. Des Weiteren kann die häufige Verwendung originärer Kommunikationsformen dadurch entstehen, dass sie sich früher entwickeln und daher ggf. schon lange Zeit bevor eine Kommunikationsförderung eingesetzt hat, benutzt wurden und die eingefahrene Art und Weise zu kommunizieren nicht so schnell durchbrochen werden kann. Außerdem entwickeln sich die originären Kommunikationsformen auch bei nichtbehinderten Menschen und erscheinen daher „normaler" und müssen vom familiären Umfeld nicht extra gelernt werden, da sie ihnen geläufig sind, im Gegensatz zur UK. Gebärden müssen beispielsweise zumindest soweit gelernt werden, dass sie in der Bedeutung erkannt werden, wenn sie schon nicht selbst von dem lautsprachlichen familiären Umfeld eingesetzt werden. Außerdem kann es sein, dass die originären Kommunikationsformen lange Zeit verwendet wurden, bevor eine kommunikative Förderung eingesetzt hat, und die eingefahrene Art und Weise zu kommunizieren nicht so schnell durchbrochen werden kann. Die geringe Verwendung der elektronischen Geräte kann damit zusammenhängen, dass deren Verwendung aufwändig und zeitintensiv ist; oder das familiäre Umfeld der Ansicht ist, dass sie die nicht- bzw. kaumsprechende Person auch ohne diese Geräte versteht bzw. in das Geschehen miteinbeziehen kann (das heißt, sie erkennen die Nützlichkeit der elektronischen Hilfen nicht); oder dass das familiäre Umfeld mit dem Gerät nichts anfangen kann, da der Wortschatz nicht den Bedürfnissen entspricht, sie die Bedienung oder Einsatzmöglichkeiten des Gerätes nicht kennen etc. Fotos und Symbole müssen extra gesammelt und möglichst so organisiert werden, dass sie an verschiedenen Plätzen zu Hause verfügbar sind. Dies kann einen beachtlichen Zeitaufwand für das familiäre Umfeld darstellen, wenn dies von ihm allein geleistet werden muss. Immer spielt bei der Verwendung von UK die Einstellungen des familiären Umfeldes demgegenüber eine Rolle. Das heißt, inwieweit der Einsatz von UK als sinnvoll für die Entwicklung und die Kommunikation im Alltag betrachtet wird.

Diese verschiedenen Aspekte haben in den Familien stets eine sehr individuelle Gewichtung, was sich auch im Vergleich der drei Körperbehindertenschulen bezüglich der Nutzung von Gebärden, Fotos, Symbolen und elektronischen Hilfen zeigt. So werden die Gebärden von wenigen der betreffenden Schüler der Schule A und C zu Hause häufig bis immer verwendet. Im Gegensatz

zur Schule B, dort werden die Gebärden von allen betreffenden Schülern häufig bis immer zu Hause eingesetzt. Fotos verwenden die entsprechenden Schüler der Schule B und C fast alle daheim, aber nur zwischen 43% (Schule B) und 58% (Schule C) nutzen sie häufig bis immer. Dagegen setzen bei Schule A nur 55% der Schüler, die in der Schule Fotos als Kommunikationshilfe verwenden, diese auch zu Hause ein, dafür aber alle häufig bis immer. Symbole werden bei Schülern der Schule C sogar von mehr Schülern daheim als in der Schule eingesetzt, bei Schule A dagegen nutzt noch nicht einmal die Hälfte aller betreffenden Schüler Symbole zu Hause. Bei den elektronischen Hilfen ist die Verwendung zu Hause bei den drei befragten Körperbehindertenschulen bzw. nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern relativ ähnlich. Sie variiert zwischen 50 – 61%. Auch die häufige Nutzung der elektronischen Hilfen durch diese Schüler ist bei keiner Schule überragend. Bei Schule A liegt sie bei 41%, bei Schule B bei 38% und bei Schule C ist die häufige Nutzung mit 58% am höchsten. Zusammengefasst kann man also feststellen, dass die Nutzung von Gebärden, Fotos und Symbolen durch die betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler der jeweiligen befragten Körperbehindertenschule unterschiedlich ist und keine einheitlichen, übergreifenden Ergebnisse liefert. Relativ ähnliche Ergebnisse zeigten sich in der Verwendung elektronischer Hilfen zu Hause. Deutlich zeigten die Ergebnisse aller drei Körperbehindertenschulen, dass die originären Kommunikationsformen im Vergleich zu den unterstützten Kommunikationsformen wie Gebärden, Fotos, Symbole und elektronische Hilfen überall überwiegen. Doch aufgrund der vielen möglichen Aspekte kann die Nutzung der Kommunikationsformen zu Hause nicht beurteilt werden.

Zu Frage 10.2: Beteiligung des familiären Umfeldes an der UK ihres nicht- bzw. kaumsprechenden Kindes

Hier wird angegeben, bei wie vielen nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern sich das familiäre Umfeld an dessen UK beteiligt bzw. nicht beteiligt. Außerdem wird festgestellt, wie viele der beteiligten familiären Umfelder an der UK ihres Kindes, auch an der Auswahl der Kommunikationsformen beteiligt gewesen waren.

<u>Schule A</u>

Von den 26 ausgefüllten Tabellen bei Frage 10.1 fehlt bei Frage 10.2 leider wiederum bei vier nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern eine Angabe. Daher beziehe ich mich hier auf 22 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler. Von diesen 22 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern beteiligt sich das familiäre Umfeld bei 18 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern an der UK, vier beteiligen sich nicht. Von den beteiligten familiären Umfeldern sind zwölf wiederum an der Auswahl mindestens einer Kommunikationsform für ihr nicht- bzw. kaumsprechendes Kind beteiligt gewesen.

Schule B

Von den 15 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern beteiligt sich bei 13 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern das familiäre Umfeld an der UK. Nur bei zwei nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern beteiligt sich das familiäre Umfeld nicht. Von den familiären Umfeldern, die sich an der UK ihres nicht- bzw. kaumsprechenden Kindes beteiligen, waren sechs schon mindestens einmal bei einer Auswahl von Kommunikationsformen für ihr nicht- bzw. kaumsprechendes Kind beteiligt.

Schule C

Neben den Angaben, die schon bei Frage 7 fehlten, fehlen hier zusätzlich nochmals acht. Das bedeutet, die folgenden Daten beziehen sich nur auf 40 nicht- bzw. kaumsprechende Schüler und ihre familiären Umfelder.

Bei 32 nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern beteiligt sich das familiäre Umfeld an der UK. 19 davon waren mindestens einmal an der Auswahl einer Kommunikationsform für ihr Kind beteiligt. Bei acht nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern beteiligt sich das familiäre Umfeld nicht.

Die Ergebnisse zur Beteiligung des familiären Umfeldes an der UK ihres nicht- bzw. kaumsprechenden Kindes sind alle positiv ausgefallen. Insgesamt kann eine Beteiligung von 82% festgestellt werden. Welcher Art, wie stark oder kontinuierlich sich das familiäre Umfeld an der UK ihres nicht- bzw. kaumsprechenden Kindes beteiligt, und ggf. dabei auftretende Probleme werden durch diese Frage nicht erfasst und machen weitere Schlussfolgerungen daher unmöglich.

Zu Frage 11: Extra Training zu UK

Hier wird festgestellt, in wie vielen Klassen ein extra UK-Training stattfindet und wie häufig sowie mit wie vielen Stunden Einzelförderung oder ein UK-Training mit der ganzen Klasse dabei vertreten sind. Bei der Einzelförderung wird zusätzlich festgehalten, welche Ausbildung die durchführende Person hat.

Schule A

In Schule A findet bei acht der dreizehn Klassen mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern Einzelförderung zu UK statt. Die Anzahl der Stunden liegt dabei zwischen einer halben bis zwei Stunden pro Woche. Die Einzelförderung wird von unterschiedlichen Personen durchgeführt. Genannt wird zweimal ein Sonderschullehrer, jeweils einmal ein Lehramtsanwärter für Sonderpädagogik, ein Fachlehrer und ein Erzieher, drei Mal fehlt diesbezüglich eine Angabe. Mit der gesamten Klasse findet nur bei zwei der dreizehn Klassen ein extra Training zu UK statt. Die Stundenanzahl liegt hier zwischen einer und fünf Stunden pro Woche. Bei insgesamt fünf Klassen findet kein extra Training zu UK statt. Das bedeutet, in etwas weniger als die Hälfte aller Klassen bekommen die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler keinen speziellen Raum für den Ausbau ihrer individuellen kommunikativen Kompetenzen. Inwieweit im Unterricht das individuelle

Kommunikationssystem angemessen erweitert bzw. auf individuelle Probleme, Erfahrungen oder kommunikative Bedürfnisse der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler eingegangen werden kann, kann hier nicht beurteilt werden, da es sich um eine quantitative Erfassung handelt und dafür eine qualitative nötig wäre. Die fehlende Förderung von UK in der gesamten Klasse kann sich in den betreffenden Klassen auf die Geduld und das Verständnis der lautsprachlichen Mitschüler auswirken. Selbsterfahrungsübungen vertiefen das Verständnis für die Lage des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers und wirken sich positiv auf die Geduld ihnen gegenüber aus, wenn die Äußerung des unterstützt kommunizierenden Schülers viel Zeit benötigt. Außerdem fördern gemeinsame Stunden zu UK auch das inhaltliche Verständnis für die unterstützenden Kommunikationsformen des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers, wenn dieser nicht mit Hilfe von Sprachausgabegeräten kommuniziert. Inwieweit sich dies auf das Verhältnis zwischen den Schülern auswirkt, kann wiederum nicht beurteilt werden.

Schule B

In Schule B findet bei allen sechs Klassen ein extra Training zu UK statt. Dabei findet Einzelförderung zu UK in allen sechs Klassen statt und daneben noch in drei der sechs Klassen ein UK-Training mit der ganzen Klasse. Die Stundenanzahl bei der Einzelförderung variiert zwischen einer Viertelstunde bis sechs Stunden pro Woche. Die durchführenden Lehrer haben dabei jeweils einmal die Ausbildung als technischer Lehrer, als Ergotherapeut und als Kommunikationspädagoge, sowie zweimal als Sonderschullehrer und Fachlehrer. Einmal führt ein Lehrer, dessen genauere Ausbildungsbezeichnung fehlt, die Einzelförderung durch und das andere Mal ein FSJler nach Anweisung. In einem Fragebogen fehlt diese Angabe. Die höhere Anzahl der genannten durchführenden Lehrer hängt damit zusammen, dass in manchen Fragebögen mehrere verschiedene Ausbildungsbezeichnungen genannt wurden. Das heißt, dass die Einzelförderung von verschiedenen Personen mit unterschiedlicher Ausbildung durchgeführt wird. Die Anzahl der Stunden bei dem UK-Training in der ganzen Klasse liegt zwischen 1,5 und 4 Stunden pro Woche. Das bedeutet, hier bekommen alle erfassten nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler Zeit, um ihre individuellen kommunikativen Kompetenzen auszubauen, und Raum, in dem auf individuelle Probleme, Erfahrungen und kommunikative Bedürfnisse eingegangen werden kann. Zudem können nicht- bzw. kaumsprechende Schüler von drei Klassen durch das UK-Training in der ganzen Klasse mit mehr Verständnis und Geduld bei ihren Äußerungen rechnen, da die lautsprechenden Schüler dieser Klassen eigene Erfahrungen in dieser Hinsicht machen. Allerdings kann dabei nicht davon ausgegangen werden, dass dies immer so ist. Ebenfalls kann der Umkehrschluss nicht gezogen werden, dass in Klassen ohne gemeinsames UK-Training mit allen Schülern, lautsprechenden Schülern das Verständnis und die Geduld gegenüber ihren unterstützt kommunizierenden Schülern fehlen würde. Verständnis und Geduld gegenüber anderen kann durch verschiedene Arten gefördert werden, das gemeinsame UK-Training mit allen Schülern ist nur eine davon.

Schule C

In Schule C findet bei acht der dreizehn Klassen mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern Einzelförderung statt und in zwei Klassen ein UK-Training mit der ganzen Klasse. Die Stundenanzahl der Einzelförderung liegt zwischen einer bis sechs Stunden pro Woche, die Stundenanzahl für das UK-Training variiert zwischen zwei bis fünf Stunden pro Woche. Des Weiteren nennen zwei der Befragten, dass zwar kein UK-Training zu festen Zeiten statt findet, aber es soweit möglich und sinnvoll ist, immer wieder zwischendurch mit der ganzen Klasse statt findet. Die Einzelförderung wird von verschiedenen Personen durchgeführt. Vier Mal wird ein Sonderschullehrer genannt, zwei Mal ein Sprachtherapeut sowie jeweils einmal ein Ergotherapeut, Fachlehrer und Erzieher. Bei einem Fragebogen fehlt diese Angabe. Manche Befragten nannten auch mehrere Personen, die für die Einzelförderung zuständig sind. In insgesamt fünf Klassen findet kein extra UK-Training statt. Das heißt, hier ist die gleiche Problematik vorhanden, die bei Schule A schon erwähnt wurde (vgl. oben Schule A).

Ein Vergleich zwischen den drei befragten Körperbehindertenschulen zeigt, dass bei Schule A und C jeweils zwei Drittel der Klassen mit nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern ein extra UK-Training erhalten. Dabei überwiegt deutlich die Einzelförderung. Mit der gesamten Klasse findet nur bei 17% der Klassen ein UK-Training statt. Bei Schule B findet ein extra UK-Training mit allen Klassen statt, dabei ist Einzelförderung in allen Klassen vorhanden und ein UK-Training mit der ganzen Klasse immerhin bei 50% aller Klassen der Schule B. Dennoch möchte ich hier auch wieder betonen, dass ich mich nur auf die Daten der erhaltenen Fragebögen beziehe und die Ergebnisse bezüglich des extra UK-Trainings nicht repräsentativ für die jeweiligen Schulen stehen müssen.

Meiner Ansicht nach ist ein extra Training für jeden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler angebracht, denn gerade in dieser Einzelsituation kann man besonders gut auf die kommunikativen Bedürfnisse des betreffenden nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers eingehen. Dies ist sowohl für nicht- bzw. kaumsprechende Schüler mit Möglichkeiten einer großen Äußerungsbreite wie auch für schwerst-mehrfach behinderte Schüler mit wenigen Ausdrucksmöglichkeiten relevant. Beide sollten in ihren kommunikativen Möglichkeiten im Schulalltag wahrgenommen, berücksichtigt und gefördert werden. Die Gefahr bei Einzelförderung besteht allerdings, dass Lehrer sich in ihrem Unterricht nicht mehr verantwortlich fühlen, ebenfalls den Bereich der Kommunikation zu fördern. Dennoch ist gerade dort die Kommunikationsförderung relevant, damit der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler sinnvoll und erfolgreich kommunizieren kann.

Zu Frage 12: Vorteile von UK speziell im Unterricht

Zu Frage 13: Grenzen bzw. Nachteile von UK speziell im Unterricht

Frage 12 und 13 erfragen die Meinung der Befragten über UK speziell auf den Unterricht bezogen. Das bedeutet, im Folgenden gebe ich die Ansichten der Befragten einer Körperbehindertenschule zusammengefasst wieder.

Schule A

Die Befragten der Schule A äußerten allgemein, dass UK Kommunikation überhaupt erst ermögliche oder verbessere. Es biete die Möglichkeit, sich frei zu äußern und nicht mehr nur auf Ja-Nein-Fragen beschränkt zu sein. Andere Personen könnten auf diese Weise die nicht- bzw. kaumsprechende Person intensiver kennen lernen und besser verstehen. Bei Verständnisproblemen wären zumindest noch Stichwörter als Hilfestellung möglich. Weiterhin wurde genannt, dass UK die Interaktionsmöglichkeiten und die Dialogfähigkeit erhöhe. Außerdem verstärke UK die Meinungs- und Entscheidungsfreiheit, steigere das Selbstbewusstsein und festige die Persönlichkeit. Speziell auf die Schule bezogen, verbessert UK nach Ansicht der Befragten entscheidend die Teilnahmemöglichkeiten im Unterricht. Danach sind eine aktivere Beteiligung, eigene Einbringung in den Unterricht und mehr Mitsprache möglich. Alle Schüler könnten von- und miteinander lernen, und das Ansehen der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler steigt durch UK. Zudem wirke UK sich positiv auf den Schriftspracherwerb aus und ermögliche die Integration in die Gruppe. Wenn man als Lehrer selbst UK verwende, unterstütze dies visuell die verbal vermittelten Unterrichtsinhalte und verhelfe oft auch den lautsprachlichen Schülern zu einem besseren Verständnis und Merkfähigkeit. Bei Gebärden werde das eigene Sprechen verlangsamt und lockere vor allem bei Liedern das Unterrichtsgeschehen auf. Als Nachteile von UK werden die die eingeschränkte Spontanität und die langen Wartezeiten genannt, bis der unterstützt kommunizierende Schüler seine Äußerung formuliert hat. In dieser Zeit müssen die lautsprachlichen Schüler viel Geduld und Verständnis aufbringen. Sind diese ungeduldig, demotiviere dies den nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler. Bei elektronischen Hilfen könne der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler darauf herumdrücken, wenn ihm langweilig sei, und dadurch die anderen stören. Besonders häufig wird die fehlende Zeit für UK im Unterricht genannt sowie der Personalmangel. Zum Teil fehlen den Befragten auch die Unterstützung durch die Kollegen und feste Ansprechpartner in der Schule für UK. Den Eltern mangele es häufig an Wissen über UK. Wenn diese der Ansicht seien, unterstützende Kommunikationsformen wären ein Ersatz für die Lautsprache, lehnen sie diese häufig ab. Allgemein wird das begrenzte Vokabular bemängelt, egal wie häufig das Vokabular ergänzt werde, es fehle immer etwas. Außerdem sei es schwierig, die richtige Kommunikationsform zu finden, und der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler muss fähig sowie motiviert sein, sich in seine neuen Kommunikationsformen einzulernen. Die Einarbeitung in die unterstützenden Kommunikationsformen benötige für alle Beteiligten eine große Vorbereitungszeit und viele Absprachen, weswegen schon früh (im Kindergarten) damit

begonnen werden sollte.

Schule B

Die Befragten der Schule B sehen als allgemeine Vorteile von UK an, dass UK die Kommunikation beschleunigen kann und zum Teil erst ermöglicht. Die Kommunikation erweitere die Ausdrucksmöglichkeiten, werde eindeutiger und man habe die Möglichkeit den Schüler mit seinen Interessen und aktuellen Kompetenzen besser kennen zu lernen. Außerdem erhöhe UK die Selbstständigkeit, und die Schüler könnten die Erfahrung machen, selbst etwas erreichen sowie einen eigenen Beitrag zum Geschehen zu leisten. Speziell auf den Unterricht bezogen könnten die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler mit Hilfe von UK sich besser und umfassender beteiligen und hätten mehr Mitsprachemöglichkeiten. Durch UK könne man die Entwicklungsstand des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers besser einschätzen und somit entsprechende Inhalte bzw. Angebote entwickeln. Als Nachteile von UK nennen die Befragten der Schule B, dass UK nicht immer den individuellen Bedürfnissen gerecht werden kann. Außerdem brauche UK viel Zeit. Als Hauptproblem bezeichnet ein Befragter die Länge der Testphase. Wann solle man diese abbrechen, wann das Hilfsmittel oder dessen Position ändern? Bei den elektronischen Hilfen werden die technische Abhängigkeit von Strom, Kabel etc. und die schlechte Handlichkeit bemängelt. Dadurch seien sie nicht überall einsetzbar, zum Beispiel bei Ausflügen. Des Weiteren hätten manche Kollegen Berührungsängste vor technischen Geräten, bzw. nicht allen gelänge deren Handhabung. Dadurch bliebe dies am Klassenlehrer hängen. Wichtig sei die konsequente Anwendung aller Personen in immer der gleichen Form, was aber oft nicht der Fall sei.

Schule C

Die Befragten der Schule C sind der Ansicht, dass UK im Unterricht bei allen Schülern, auch den sprechenden, das Verständnis der Unterrichtsinhalte verbessere. Bei den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern ermögliche UK, eigene Beiträge zum Unterrichtsgeschehen zu leisten und damit auch die Aufmerksamkeit der anderen Schüler auf sich zu ziehen. Außerdem könnten eigene Wünsche geäußert werden. Weiterhin könne von den Erlebnissen zu Hause etc. berichtet werden und der Lehrer sowie die Mitschüler durch den nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler direkt etwas Persönliches erfahren. Neben der eigenaktiven Einbringung in den Unterricht sei mit Hilfe von UK auch das Abfragen von Wissen möglich. Allgemein verbessere UK die Chancengleichheit für alle Schüler und schaffe durch die kommunikativen Möglichkeiten ein Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe. Bei den lautsprechenden Schülern fördere UK soziale Kompetenzen wie Rücksicht und Toleranz. Problematisch bei UK sei die lange Dauer der Formulierung einer Äußerung. Hier könne es vorkommen, dass andere Kinder nicht warten oder das Gespräch mit lautsprechenden Teilnehmern sich so schnell verändert, dass der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler sich nur schwer einbringen kann. Gerade in einem natürlichen

Gespräch sei der BigMack-Einsatz beispielsweise schwierig. Damit UK als sinnvoll erkannt werden könne, wäre allerdings dessen häufiger und konstanter Einsatz nötig. Alle Mitarbeiter im Team müssten bereit und fähig sein UK anzuwenden. Da aber die UK-Formen oft so speziell seien, könne nicht vorausgesetzt werden, dass alle Mitarbeiter diese Kenntnisse haben. Weiterhin sei für UK viel Einzelförderung nötig, die oft nicht geleistet werden könne, und körperliche Einschränkungen bei den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern erschweren den Einsatz von UK.

Alle Befragten haben verschiedene positive Aspekte von UK erkannt. Allgemein werden die erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten auf unterschiedliche Art und Weise beschrieben. So wurde zum Beispiel genannt, dass nicht- bzw. kaumsprechende Schüler mit Hilfe von UK eigene Beiträge zum Unterrichtsgeschehen leisten können, es möglich wird, Wünsche zu äußern, und somit mehr als nur Ja oder Nein zu sagen. Speziell auf den Unterricht bezogen stellten die Befragten bessere Beteiligungsmöglichkeiten der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler am Unterrichtsgeschehen fest sowie allgemein ein verbessertes von- und miteinander Lernen, Verständnis und Merkfähigkeit der Unterrichtsinhalte durch UK bei allen Schülern. Als eindeutiger Nachteil von UK wird der benötigte Zeitaufwand genannt, sowohl die langen Wartezeiten bis eine Aussage formuliert ist, wie auch die lange Phase aller Beteiligten bei der Einarbeitung in neue Kommunikationsformen. Hierbei wird auch bemängelt, dass sich oft nicht alle Bezugspersonen des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers an dessen UK beteiligen. Des Weiteren wird zum Teil das begrenzte Vokabular und die mangelnde Unterstützung durch andere Personen bei UK als problematisch angesehen. Dennoch konnte bei Frage 7 und 10 festgestellt werden, dass Gebärden, Fotos, Symbole und elektronische Hilfen vor allem im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch von den nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern und ihren Lehrern ihren Einsatz finden. Meinem Erachten nach bedeutet dies, dass die Befragten trotz des Zeitaufwands und der teilweisen mangelnde Unterstützung versuchen, diese in den Unterricht einzubinden.

5.3 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Befragung

Im Folgenden fasse ich nun diejenigen Ergebnisse der befragten Körperbehindertenschulen zusammen, die ich relevant für das Fachgebiet UK halte und ziehe Schlussfolgerungen zum jetzigen Ergebnisstand von UK in der Befragung. Außerdem zeige ich bei Bedarf Punkte der Weiterentwicklung von UK auf. Dabei gehe ich direkt auf die Ergebnisse ein, trotz der Gefahr, dass sie nicht repräsentativ sind und sich eventuell ein anderes Gesamtbild bei einer repräsentativen Befragung zeigen würde.

Institutionelle Angebote wurden von 81% aller Befragten als Informationsquelle über UK genutzt. Dies spricht meines Erachtens einerseits für die Erreichbarkeit der Angebote und andererseits für einen großen Bedarf, sich in diesem Fachgebiet mit Hilfe von Fachpersonen zu informieren. Trotz der positiven Ergebnisse bezüglich der institutionellen Angebote sollte in der Ausbildung darauf geachtet werden, die Bedeutung von UK für Lehrer an Körper- und Geistigbehindertenschulen

den Auszubildenden ins Bewusstsein zu bringen, damit es in dem großen Angebot an Seminaren aus verschiedenen Fachgebieten nicht untergeht.
14 von 32 Befragten beraten Eltern nicht- bzw. kaumsprechender Kinder über UK, Kollegen beraten insgesamt 13 der 32 Befragten. Beachtet man die Weiterentwicklung im persönlichen Bereich, das heißt, die Bedingungen in den verschiedenen Lebensbereichen der nicht- bzw. kaumsprechenden Personen und ihren Bezugspersonen sowie die Entwicklung der nicht- bzw. kaumsprechenden Person, und im fachlichen Bereich die Weiterentwicklung von UK, so stellt sich mir die Frage, ob gerade im Bereich der Beratung nicht zu wenig statt findet. Diese Ansicht wird von der Kritik der Befragten der Schule A unterstützt. Dort werden fehlende Ansprechpartner an der Schule für UK als Problem benannt (vgl. Punkt 5.2 Frage 13). Das bedeutet, manchen Lehrern fehlen Fachpersonen für UK, die bei konkreten Situationen bzw. nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern um Rat gefragt werden können. Daher sollten die Körperbehindertenschulen meines Erachtens prüfen, ob genügend Beratung bzw. Fachpersonen, die beraten können, an der Schule vorhanden ist. Eine gute Lösung, wenn keine UK-Beratungsstelle der Schule angegliedert ist, finde ich die der Schule C. Dort gibt es extra UK-Spezialisten mit einem gewissen Kontingent an Beratung und Einzelförderung. Gewiss ist dieses im Vergleich zum Bedarf immer noch zu gering, aber nichtsdestotrotz bietet es Chancen und Möglichkeiten.
Die meisten nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler werden nach dem Bildungsgang der Geistigbehindertenschule unterrichtet. Auch wenn es sich hierbei um eine scheinbar relativ homogene Gruppe handelt, so sieht es in der Realität anders aus. Gerade im Behindertenbereich variieren die individuellen Kompetenzen und Bedürfnisse stark. Diese heterogene Gruppe wird meiner Ansicht nach bislang von dem Fachgebiet UK gut gemeistert. Es gibt die verschiedensten Kommunikationsformen, die die unterschiedlichsten Bedingungen berücksichtigen. Natürlich stößt auch UK immer wieder an die Grenzen des Machbaren.
Gebärden, Fotos, Symbole und elektronische Hilfen werden von den meisten nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch genutzt. Deutlich weniger werden diese Kommunikationsformen bei den Mahlzeiten, den Pausen, der Körperpflege oder zu Hause verwendet. Hier sollte man meiner Meinung nach im einzelnen Fall überprüfen, ob vor allem in den Situationen der Mahlzeiten, den Pausen, der Körperpflege sowie im häuslichen Alltag die kommunikativen Bedürfnisse des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers erfüllt sind und ggf., inwieweit Veränderungen nötig und möglich sind. Der kommunikative Gehalt und die Teilhabe in diesen Situationen sollte nicht unterschätzt werden.
Viele der Befragten wenden ebenfalls unterstützte Kommunikationsformen an, was bedeutet, dass sie sich damit auseinander gesetzt haben, sich bis zu einem gewissen Grad auskennen und sich ihrer eigenen Bedeutung in der Unterstützung beim Lernen und Anwenden bewusst sind. Des Weiteren ist die Beteiligung der Eltern an der UK ihrer nicht- bzw. kaumsprechender Kinder recht hoch. Diese Aspekte können und sollten in einer Beratung über UK als wichtige Bedingungen für den häufigen und erfolgreichen Einsatz von UK deutlich gemacht. Inwieweit es von den

betreffenden Personen in dieser Befragung bewusst oder unbewusst umgesetzt wird, ist nicht klar. Dennoch halte ich diesen Aspekt für das eigene Handeln, dessen Reflexion und bei der Beratung anderer Personen für relevant, so dass er im Bewusstsein gehalten werden sollte.
Von einigen Befragten wird bemängelt, dass sich nicht alle Bezugspersonen des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers an dessen UK beteiligen. Dies ist für den nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler von Nachteil, denn einerseits fehlen ihm auf diese Weise kommunikative Möglichkeiten, und andererseits kann es sich negativ auf die Bewertung seiner Kommunikationsformen und sein Selbstbild auswirken. Hier sollten sich die betreffenden Personen als Team verstehen und gemeinsam die Gründe klären sowie nach Lösungen suchen.

5.4 Reflexion des Fragebogens

Die Rückmeldungen der Befragten zum Fragebogen wurden von 25 der 32 Befragten ausgefüllt und waren sehr positiv. So äußerten 14 Befragte, dass die Fragen verständlich waren, 11 hielten sie für gut verständlich. Fast alle Befragten waren der Ansicht, dass der Umfang des Fragebogens angemessen sei, nur einer befand den Fragebogen für zu umfangreich und zwei für zu kurz.
Wie sich in der Auswertung der Ergebnisse zeigte, weist der bisherige Fragebogen einige Schwächen auf. Für den Fall, dass der Fragebogen nochmals für eine Befragung genutzt wird, sollten folgende Punkte meiner Ansicht nach zuvor überarbeitet werden:

- bei Fragen, die über das persönliche Wissen der Befragten hinausgehen können, wie zum Beispiel bei Frage 7 zu den Beteiligten bei der Auswahl oder bei Frage 10 zum Einsatz der verschiedenen Kommunikationsformen zu Hause, wäre es günstig, wenn eine Antwortkategorie ‚unbekannt' vorhanden wäre. Das vermindert fehlende oder ungenaue Angaben.
- Frage 3 sollte um die Antwortkategorie ‚Fachzeitschriften' ergänzt werden.
- Bei Frage 6.2 wurde erfragt, wie viele nicht- bzw. kaumsprechende Schüler UK nutzen. Hier wäre es nötig, zuvor den Begriff UK zu klären bzw. zu erfassen, was der Befragte unter UK versteht. Damit würde klar werden, welche Kommunikationsformen der Befragte unter UK zählt, denn auch zum Beispiel Gesten können zu UK gehören, wenn sie einen eigenen Stellenwert in der Kommunikation der nicht- bzw. kaumsprechenden Person bekommen (vgl. Punkt 1.2).
- Bei Frage 7 sollte gekennzeichnet werden, ob eine schulische Situation vorhanden ist oder nicht. Denn eine Situation ohne Kommunikationsform kann zweierlei bedeuten. Zum einen, dass der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler in der Situation dabei ist, aber nicht kommuniziert, und zum anderen kann die Situation bei ihm nicht gegeben sein.
- Des Weiteren waren bei Frage 7 die Angaben zu den Beteiligten an der Auswahl der Kommunikationsformen oft verallgemeinernd für alle verwendeten Kommunikationsformen geschrieben, und es wurde oft nicht deutlich, ob der Lehrer selbst oder ein anderer Lehrer die Kommunikationsform ausgewählt hat. Eventuell war hier die Formulierung zu ungenau, daher könnte sie um: ‚Bitte für jede verwendete Kommunikationsform eintragen' ergänzt

sowie entsprechende Kürzel festgelegt werden, damit klar ist, ob der Befragte oder ein anderer Lehrer die Kommunikationsform ausgewählt hat.

- Für Frage 7 und 9.2 wären meines Erachtens weitere Hinweise sinnvoll, wie eine eigene Verwendung von UK bei elektronischen Hilfen und Botengängen aussehen kann, um eine allgemeine Basis zu haben.
- Bei Frage 10.2 wäre eine andere Formulierung sinnvoll, zum Beispiel ob sich die Eltern an der schulischen UK-Förderung beteiligen, denn der Aspekt, inwieweit der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler seine Kommunikationsformen daheim einsetzt, wird schon unter 10.1 erfragt und muss in 10.2 nicht nochmals indirekt mit erfragt werden. Die konkretere Formulierung der Frage erleichtert zudem auch die Antwort.
- Bei Frage 11 zum extra UK-Training wäre es sinnvoll, dies analog zur Frage 7 und 10 für jeden nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler einzeln zu erfragen. Damit kann man genauer feststellen, wie viele der nicht- bzw. kaumsprechende Schüler ein extra UK-Training und mit wie viel Stunden pro Woche erhalten. Des Weiteren kann festgestellt werden, ob vor allem Schüler mit Gebärden oder Hilfsmittel UK bekommen oder auch die anderen.

Trotz der verbesserten Beschreibungen kann es zu Fehlern beim Ausfüllen kommen. Dies rührt daher, dass Aufgabenstellungen zum Teil überflogen und damit Angaben überlesen werden. Außerdem kann viel Text auch abschreckend wirken, und es erhöht zusätzlich die Seitenanzahl, was wiederum auch zu einem geringeren Rücklauf ausgefüllter Fragebögen führen kann.

6. Fazit

Die theoretischen Ausführungen von Punkt 2 zeigen, dass das Fachgebiet UK sehr komplex und weiträumig ist und sich aufgrund der fortwährenden technischen Weiterentwicklung sich der elektronische Hilfsmittelbereich ständig erweitert. Damit fordert UK einerseits eine intensive Einarbeitung und andererseits auch eine regelmäßige Weiterbildung. Für die Einarbeitung und Weiterbildung spielt meines Erachtens die Beratung über UK und Unterstützung der Betroffenen bei dessen Einsatz eine zentrale Rolle. Zu den Betroffenen gehören im Bereich Schule die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler, ihre Mitschüler und alle Personen, die mit ihnen zu tun haben, sowie die Eltern als unmittelbare Angehörige und Kontaktpersonen zwischen Schule und Elternhaus. Die Beratung und Unterstützung kann auf verschiedenste Weisen geschehen und ist abhängig von der individuellen Lage der Beteiligten. Dabei muss zwischen Beratung über UK und Unterstützung bei dessen Einsatz unterschieden werden. Beratung über UK und dessen Einsatz kann zum Beispiel durch sog. UK-Spezialisten an der Schule, das heißt Lehrern mit Erfahrung in UK, durch UK-Beratungszentren oder informative Angebote über UK von verschiedenen Institutionen oder Organisationen geleistet werden. Für die Unterstützung beim praktischen

Einsatz von UK sind im Bereich des Unterrichts für den Lehrer besonders die Kollegen sowie die Eltern und deren Ideen und Beteiligung an der UK des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers bedeutend. Dieser Aspekt wird auch von den Befragten bei Frage 13 als problematisch beschrieben (vgl. Punkt 5.2).

Allgemein konnte bei den befragten Personen der drei Körperbehindertenschulen festgestellt werden, dass die Bereitschaft der Befragten, sich mit dem Fachgebiet UK auseinander zu setzen und sich hierin weiter zu bilden, vorhanden ist. Dafür spricht meines Erachtens, dass insgesamt 91% der Befragten schon mindestens einmal bei der Auswahl von Kommunikationsformen für einen nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler beteiligt gewesen waren, und über drei viertel der Befragten institutionelle Angebote nutzten. Inwieweit UK von den Befragten allerdings unterrichtsimmanent eingesetzt wird und fester Bestandteil des Unterrichts bzw. der Unterrichtsplanung ist, konnte mit Hilfe der quantitativen Befragung nicht erfasst werden. Dennoch zeigte sich, dass sowohl die originären Kommunikationsformen wie auch Gebärden, Fotos, Symbole und elektronische Hilfen von sehr vielen nicht- bzw. kaumsprechenden Schülern, die die betreffenden Kommunikationsformen verwenden, im Morgenkreis und im Unterrichtsgespräch eingesetzt werden. Die originären Kommunikationsformen wurden auch weiterhin in den anderen Situationen häufig verwendet, die Gebärden, Fotos, Symbole und elektronische Hilfen allerdings nicht. Inwieweit trotzdem eine adäquate Kommunikation für alle Beteiligten möglich ist, kann nicht beurteilt werden. Wie auch schon in der Beschreibung und Begründung der Fragen sowie in der Auswertung der Ergebnisse werden hier wieder die Grenzen der quantitativen Befragung deutlich. Die individuelle Angemessenheit der benutzten Kommunikationsformen, die Integration und kommunikative Möglichkeiten der nicht- bzw. kaumsprechenden Person in den verschiedenen Situationen sowie die ggf. vorhandenen Schwierigkeiten beim Einsatz von UK können nur qualitativ erfasst werden. Quantitativ war hier nur die Feststellung möglich, welche Kommunikationsformen durch die nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler in den verschiedenen Situationen genutzt werden. Das bedeutet, es bleibt weiterhin offen, inwieweit nicht- bzw. kaumsprechende Schüler angemessen in soziale Situationen, sowohl in der Schule als auch in anderen Lebensbereichen, integriert sind und sich nach ihren individuellen Bedürfnissen äußern und mit beteiligen können. Da die Beantwortung des Fragebogens an den drei Körperbehindertenschulen auf freiwilliger Basis geschah, bleibt ebenfalls offen, wie viele Lehrer, die nicht- bzw. kaumsprechende Schüler unterrichten, sich mit UK auseinander gesetzt haben und bereit sind, die besonderen kommunikativen Bedingungen der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler zu beachten. Hoffnung macht die Aussage eines Befragten „Ich kann mir Unterricht ohne UK nicht vorstellen“ (Zitat aus einem Fragebogen der Schule B). Doch trotz der positiven Ergebnisse der Befragung bleibt der negative Geschmack der Äußerung des UK-Spezialists der Schule C haften, der als Problem von UK das mangelnde Bewusstsein über UK bei Kollegen und Eltern benennt, und die Bemerkung des UK-Spezialists der Schule B, der beschreibt, dass manche Lehrer die Förderung von UK in Einzelförderung als ausreichend betrachten und UK

selbst nicht in den Unterricht integrieren. Zusammengefasst kann man wohl sagen, dass UK ihren Weg in die Schulen gefunden hat und dort abhängig vom Engagement des Lehrers und der betreffenden Eltern im Unterricht sowie in anderen Situationen ihren Einsatz findet. Doch aufgrund des großen Aufgabenspektrums, das sowohl die Eltern als auch die Lehrer bei der Förderung des behinderten Schülers haben, ist es wichtig, die Bedeutung der Kommunikation bewusst zu machen und individuell alle Bezugspersonen des nicht- bzw. kaumsprechenden Schülers über die Möglichkeiten der Förderung konkret für verschiedene Situationen zu beraten. Die weiterführende Beratung und Unterstützung ist aufgrund der Weiterentwicklung der Person und des Fachgebiets UK relevant. Das bedeutet, der Einsatz von UK bei nicht- bzw. kaumsprechenden Personen wird sich immer wieder anders gestalten, da die persönlichen und fachlichen Bedingungen immer einer Veränderung unterliegen. Daher ist die Entwicklung von UK und deren Integration in den verschiedenen Lebensbereichen nie am Ende. Doch bedenkt man die Chancen von UK (vgl. Punkt 1.5), so kann man dem nur zustimmen: „UK ist wichtig. Es lohnt sich.“ (Zitat aus einem Fragebogen der Schule C).

Literatur

Argyle, M. (2005): Körpersprache und Kommunikation : Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Paderborn, Junfermann-Verlag, 9. Auflage.

Attesländer, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, Walter de Gruyter Verlag, 10. Auflage.

Boenisch, J.; Bünk, C. (Hrsg.) (2001): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, von Loeper Literaturverlag.

Boenisch, J.; Bünk, C. (Hrsg.) (2003): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, von Loeper Literaturverlag.

Boenisch, J.; Otto, K. (Hrsg.) (2005): Leben im Dialog : Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. Karlsruhe, von Loeper Literaturverlag

Kallenbach, K. (Hrsg.) (2000): Körperbehinderungen : Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Kristen, U. (2005): Praxis Unterstützte Kommunikation : Eine Einführung. Düsseldorf, Verlag selbstbestimmtes Leben, 5. Auflage.

Lage, D. (2006): Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt : Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behinderten – pädagogische Konzeption.

Loeper Literaturverlag, ISAAC (Hrsg.) (2003): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, Loeper Literaturverlag.

Tetzchner, S. von; Martinsen, H. (2000): Einführung in Unterstützte Kommunikation. Heidelberg, Universitätsverlag.

Wieczorek, M. (2004): Unterstützte Kommunikation : Möglichkeiten und Problemlagen bei Kindern, die am Anfang der Sprachentwicklung stehen. In : Frühförderung interdisziplinär, 2, S. 51 – 60.

Wilken, E. (Hrsg.) (2006): Unterstützte Kommunikation : Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 2. Auflage.

http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/K-Schule/index_html: Leitlinien zur schulischen Förderung (PDF-Dokument) (Stand: 13.03.2008)

http://www.rehavista.de/ (Stand: 21.06.2008)

http://www.humanelektronik-katalog.de/product_info.php/info/p988_Comboard---Kommunikationstafel.html/XTCsid/57ae2a0d6ed3c11c42a4cd74cb949a2a (Stand: 21.06.2008)

http://www.prentke-romich.de/68--NoName.html (Stand: 21.06.2008)

http://www.fachseminar.rt.schule-bw.de/Sonstiges/Ausbildungsbegleiter%20Kurs%2008.pdf (Stand:23.06.2008)

Anhang

- Auswertungstabellen zu den Fragen 7, 9 und 10.1
- Fragebogen

Zu Frage 7: Schule A

Verwendete Kommunikationsformen der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler/innen in den verschiedenen schulischen Situationen

	Morgen-kreis	Unterrichts-gespräch	Pause	Mahlzeit	Körper-pflege	Boten-gänge	Weitere Situationen	Gesamtzahl Schüler	Bildungsgang F	G
Blicke	20	17	14	19	17	7	0	22	3	19
Blickbewegungen	9	11	9	11	9	3	0	11	1	10
Mimik	20	21	19	22	20	10	0	26	3	23
Gesten	16	15	14	16	15	10	0	20	3	17
Körperhaltung	10	13	9	15	12	7	0	17	3	14
Laute	8	14	11	14	10	5	0	14	3	11
Wörter	13	10	12	14	10	7	0	14	2	12
Gebärden	9	7	4	6	5	4	0	9	0	9
Schriftsprache	1	4	1	1	0	1	0	4	1	3
Fotos	7	8	2	5	2	3	0	11	1	10
Symbole	9	8	3	8	6	5	0	12	0	12
XL-Talker mit 15 Feldern	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0
Power Talker	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0
Smalltalker	2	1	0	1	1	1	0	2	1	1
Bigmack	6	6	1	1	0	2	0	6	0	6
GoTalk	4	3	1	1	1	3	0	4	0	4
Mercury-Sprachcomputer	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1
Powerlink	3	3	1	1	0	0	0	3	0	3
Fingerbutton	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Supertalker	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Talker ohne Bezeichung	2	0	0	1	0	1	0	3	0	3
Taster ohne Bezeichnung	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1

Verwendung der verschiedenen elektronischen Hilfen in den unterschiedlichen Situationen

14	10	3	4	2	8	0	15

Zu Frage 7: Schule B

Verwendete Kommunikationsformen der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler/innen in den verschiedenen schulischen Situationen

	Morgen-kreis	Unterrichts-gespräch	Pause	Mahlzeit	Körper-pflege	Boten-gänge	weitere Situationen	Gesamtanzahl Schüler
Blicke	9	9	11	9	9	6	4	11
Blickbewegungen	6	6	5	7	5	5	3	8
Mimik	8	8	9	9	8	5	3	10
Gesten	6	6	6	6	5	5	2	6
Körperhaltung	5	5	6	6	6	2	2	7
Laute	10	10	10	8	7	4	3	10
Wörter	4	4	4	4	4	3	0	5
Gebärden	4	4	2	4	3	4	1	4
Schriftsprache	0	2	0	0	0	1	1	2
Fotos	6	7	1	0	1	4	3	7
Symbole	6	7	1	0	1	4	3	7
Realgegenstände	0	1	2	1	0	0	2	2
Power Talker	2	3	2	2	2	3	0	3
Step-by-Step	1	1	0	0	0	1	1	2
Bigmack	2	4	2	1	1	5	2	5
Mintalker	2	1	0	0	0	1	0	2
PC	0	0	0	0	0	0	1	1
Powerlink	0	1	1	0	0	0	4	4
Talker ohne Bezeichnung	2	1	1	3	1	0	0	3
Taster ohne Bezeichnung	2	2	0	0	0	2	0	2

Verwendung der verschiedenen elektronischen Hilfen in den unterschiedlichen Situationen

	10	11	6	7	4	11	4	12

Zu Frage 7: Schule C

Verwendete Kommunikationsformen der nicht- bzw. kaumsprechenden Schüler/innen in den verschiedenen schulischen Situationen

	Morgen-kreis	Unterrichts-gespräch	Pause	Mahlzeit	Körper-pflege	Boten-gänge	weitere Situationen	Gesamtanzahl Schüler
Blicke	35	32	8	26	24	7	1	36
Blickbewegungen	12	12	6	10	9	6	0	13
Mimik	36	33	10	27	26	8	1	38
Gesten	29	30	9	22	20	7	0	31
Körperhaltung	25	25	8	22	18	8	0	28
Laute	15	14	6	16	13	7	0	19
Wörter	21	19	5	19	17	3	0	22
Gebärden	16	16	2	8	8	3	1	16
Schriftsprache	2	3	0	0	1	0	0	3
Fotos	29	30	5	11	14	5	1	33
Symbole	28	28	5	11	13	4	1	30
Realgegenstände	4	4	4	4	4	4	1	4
BigMack	19	17	2	4	3	4	0	19
Step-by-Step	6	6	0	0	0	0	0	6
Supertalker	0	1	0	0	0	0	0	1
Aladin	1	1	0	0	0	0	0	1
PECS	0	0	0	0	0	0	1	1
Pocket GoTalk	0	0	0	0	0	0	0	0
GoTalk	6	7	1	2	1	1	0	7
Multitext (PC)	1	1	0	1	0	0	0	1

Verwendung der verschiedenen elektronischen Hilfen in den unterschiedlichen Situationen

	23	23	2	5	3	5	1	25

Zu Frage 9: Schule A

	Morgen-kreis	Unterrichts-gespräch	Pause	Mahlzeit	Körper-pflege	Boten-gänge	weitere Situationen	wird verwendet
Gebärden	6	5	3	2	3	1	0	6
Fotos	5	7	1	1	1	3	0	7
Symbole	7	6	1	5	3	3	0	9
XL-Talker mit 15 Feldern	0	0	0	0	0	0	0	0
Power Talker	0	0	0	0	0	0	0	0
Smalltalker	1	1	1	1	1	1	0	1
Bigmack	2	1	0	0	0	1	0	2
GoTalk	2	2	0	0	0	1	0	2
Mercury-Sprachcomputer	1	1	0	0	0	1	0	1
Powerlink	1	2	0	0	0	0	0	2
Fingerbutton	0	0	0	0	0	0	0	0
Supertalker	0	0	0	0	0	0	0	0
Talker ohne Bezeichnung	2	2	0	1	0	0	0	3
Taster ohne Bezeichnung	1	1	0	0	0	0	0	1

Zu Frage 9: Schule B

	Morgen-kreis	Unterrichts-gespräch	Pause	Mahlzeit	Körper-pflege	Boten-gänge	weitere Situationen	wird verwendet
Gebärden	2	3	1	3	2	1	0	3
Schriftsprache	0	0	0	0	0	0	0	0
Fotos	2	3	0	0	1	3	0	3
Symbole	3	3	0	1	0	3	0	3
Realgegenstände	0	0	0	0	0	0	0	0
Power Talker	0	1	0	0	0	1	0	1
Step-by-Step	1	1	1	1	0	1	0	1
Bigmack	1	1	1	1	0	1	0	1
Mintalker	1	1	1	1	0	1	0	1
PC	1	1	0	0	0	1	0	1
Powerlink	1	1	1	1	0	1	0	1
Talker ohne Bezeichnung	0	0	0	0	0	0	0	0
Taster ohne Bezeichnung	0	0	0	0	0	0	0	0

Zu Frage 9: Schule C

	Morgen-kreis	Unterrichts-gespräch	Pause	Mahlzeit	Körper-pflege	Boten-gänge	weitere Situationen	wird verwendet
Gebärden	7	8	3	5	4	3	0	8
Schriftsprache	0	0	0	0	0	0	0	0
Fotos	10	12	3	2	3	4	0	12
Symbole	11	12	5	6	4	5	0	13
Realgegenstände	1	1	0	1	1	1	0	1
BigMack	7	5	0	0	0	2	0	7
Step-by-Step	1	1	0	0	0	0	0	1
Supertalker	2	2	0	0	0	1	0	2
Aladin	2	2	0	0	0	1	0	2
PECS	0	0	0	0	0	0	0	0
Pocket GoTalk	1	1	0	1	0	1	0	1
GoTalk	3	3	0	1	0	2	0	3
Comboard	1	1	0	0	0	1	0	1
Multitext	1	0	0	0	0	0	0	1

Zu Frage 10.1: Schule A

	nie	selten	häufig	immer	Häufig + immer	selten – immer	Schule	(selten – immer)/ Schule	(häufig + immer)/ (selten – immer)
Blicke	0	1	6	15	21	22	22	100%	95%
Blickbewegungen	1	1	6	13	19	20	11	182%	95%
Mimik	0	2	6	15	21	23	26	88%	91%
Gesten	0	3	5	10	15	18	20	90%	83%
Körperhaltung	1	1	5	11	16	17	17	100%	94%
Laute	0	1	8	9	17	18	14	129%	94%
Wörter	0	1	7	6	13	14	14	100%	93%
Gebärden	1	7	2	0	2	9	9	100%	22%
Schriftsprache	2	3	1	0	1	4	4	100%	25%
Fotos	1	0	5	1	6	6	11	55%	100%
Symbole	3	3	2	0	2	5	12	42%	40%
XL-Talker mit 15 Feldern	0	0	1	0	1	1	1	100%	100%
Power Talker	0	0	1	0	1	1	1	100%	100%
Smalltalker	0	1	0	1	1	2	2	100%	50%
Bigmack	0	0	2	1	3	3	6	50%	100%
GoTalk	0	1	0	0	0	1	4	25%	0%
Mercury-Sprachcomputer	0	1	0	0	0	1	1	100%	0%
Powerlink	0	0	1	0	1	1	3	33%	100%
Fingerbutton	0	0	0	0	0	0	1	0%	0%
Supertalker	0	0	0	0	0	0	1	0%	0%
Talker ohne Bezeichnung	1	2	0	0	0	2	3	67%	0%
Taster ohne Bezeichnung	0	1	0	0	0	1	1	100%	0%
					durchschnittliche Verwendung der elektronischen Geräte:			61%	41%

Zu Frage 10.1: Schule B

	nie	selten	häufig	immer	häufig + immer	selten - immer	Schule	(selten – immer)/ Schule	(häufig + immer)/ (selten – immer)
Blicke	0	0	3	10	13	13	11	118%	100%
Blickbewegungen	0	0	1	7	8	8	8	100%	100%
Mimik	0	0	3	9	12	12	10	120%	100%
Gesten	0	1	1	8	9	10	6	167%	90%
Körperhaltung	0	0	2	7	9	9	7	129%	100%
Laute	0	2	1	8	9	11	10	110%	82%
Wörter	1	0	1	5	6	6	5	120%	100%
Gebärden	1	0	2	2	4	4	4	100%	100%
Schriftsprache	1	0	1	0	1	1	2	50%	100%
Fotos	1	4	3	0	3	7	7	100%	43%
Symbole	2	3	4	0	4	7	7	100%	57%
Realgegenstände	1	0	0	0	0	0	2	0%	0%
Power Talker	0	3	0	0	0	3	3	100%	0%
Step-by-Step	0	0	1	0	1	1	2	50%	100%
Bigmack	1	1	0	0	0	1	5	20%	0%
Mintalker	0	2	0	0	0	2	2	100%	0%
PC	1	0	0	0	0	0	1	0%	0%
Powerlink	0	2	0	0	0	2	4	50%	0%
Talker ohne Bezeichnung	1	0	1	0	1	1	3	33%	100%
Taster ohne Bezeichnung	0	0	2	0	2	2	2	100%	100%
						durchschnittliche Verwendung der elektronischen Geräte:		57%	38%

Zu Frage 10.1: Schule C

	nie	selten	häufig	immer	Häufig + immer	selten - immer	Schule	fehlende S	(selten-immer)/ (Schule- fehlende S)	(Häufig+immer)/ (selten-immer)
Blicke	0	0	16	18	34	34	36	5	110%	100%
Blickbewegungen	0	0	7	17	24	24	13	2	218%	100%
Mimik	0	0	14	20	34	34	38	5	103%	100%
Gesten	0	4	9	16	25	29	31	5	112%	86%
Körperhaltung	0	0	12	14	26	26	28	4	108%	100%
Laute	1	5	6	6	12	17	19	0	89%	71%
Wörter	1	1	8	4	12	13	22	7	87%	92%
Gebärden	0	2	1	0	1	3	16	5	27%	33%
Schriftsprache	0	0	0	0	0	0	3	3	0%	0%
Fotos	2	11	14	1	15	26	33	6	96%	58%
Symbole	1	13	12	0	12	25	30	6	104%	48%
Realgegenstände	0	3	1	0	1	4	4	0	100%	25%
BigMack	0	4	3	5	8	12	19	1	67%	67%
Step-by-Step	0	0	0	6	6	6	6	0	100%	100%
Supertalker	0	0	1	0	1	1	1	0	100%	100%
Aladin	0	0	0	0	0	0	1	0	0%	0%
PC	0	1	0	0	0	1	0	0	0%	0%
PECS	0	0	0	0	0	0	1	0	0%	0%
Pocket GoTalk	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
GoTalk	0	0	0	2	2	2	7	1	33%	0%
Multitext	0	0	1	0	1	1	1	0	100%	100%
						durchschnittliche Verwendung der elektronischen Geräte:			50%	58%

Fragebogen

1. Wie lange arbeiten Sie schon mit nichtsprechenden bzw. kaum sprechenden Schülern/ Schülerinnen?
Bitte wählen Sie das am ehesten Zutreffende aus und kreuzen Sie Ihre Wahl an.

- seit mehreren Monaten ☐
- mehr als 1 Jahr ☐
- mehr als 3 Jahre ☐
- mehr als 5 Jahre ☐
- mehr als 10 Jahre ☐

2. Wie lange arbeiten sie schon in einer Schule für Körperbehinderte?
Bitte wählen Sie das am ehesten Zutreffende aus und kreuzen Sie Ihre Wahl an.

- seit mehreren Monaten ☐
- mehr als 1 Jahr ☐
- mehr als 3 Jahre ☐
- mehr als 5 Jahre ☐
- mehr als 10 Jahre ☐

3. Aus welchen Quellen haben Sie ihr Wissen zu Unterstützter Kommunikation bezogen?
Bitte kreuzen Sie an, bei Sonstige geben Sie die Quelle frei an. Mehrfachnennungen sind möglich.

- Internet ☐
- Informationsbroschüren ☐
- Bücher ☐
- Gespräche mit anderen ☐
- Fortbildung ☐
- Ausbildung ☐
- Sonstige _____

4. Beraten Sie andere Personen zu den Möglichkeiten und Hintergründen von Unterstützter Kommunikation?

- Ja ☐
- Nein ☐

Wenn Ja, bitte kreuzen Sie an welche Personen Sie in Unterstützter Kommunikation beraten. Mehrfachnennungen sind möglich.

- Eltern von nichtsprechenden oder kaum sprechenden Kindern ☐
- Kollegen ☐
- sonstige Personen ☐

Wenn Sie sonstige Personen gewählt haben, beschreiben Sie diese bitte kurz in der freien Zeile unterhalb.

_____

5. Waren Sie schon bei der Auswahl einer Kommunikationsform für eine/n nicht- bzw. kaumsprechende/n Schüler/in beteiligt? *Bitte kreuzen Sie an.*

Ja ☐
Nein ☐

Wenn Sie die Frage mit Ja beantwortet haben, dann kreuzen Sie unten bitte das Zutreffende an.

Wie oft waren Sie an der Auswahl einer Kommunikationsform beteiligt?	1x	1-3x	3-5x	5-10x	mehr als 10x

In welcher Funktion waren Sie an der Auswahl beteiligt?	leitend	mitwirkend

6. Wie viele Schüler/innen sind in Ihrer Klasse? _____ ***Schüler/innen***

6.1 Wie viele davon sind nicht-, kaumsprechend? _____ Schüler/innen
6.2 Wie viele der unter 6.1 genannten Schüler/innen kommunizieren über Unterstützte Kommunikation? _____ Schüler/innen

7. Bitte füllen Sie die nachfolgenden Tabellen für jede/n nicht- bzw. kaumsprechende/n Schüler/in Ihrer Klasse aus (Seite 4 – 6).

Erklärung zu den einzelnen Spalten:

Schüler-Nr. — *Bitte machen Sie die Angaben der folgenden Spalten immer zu einem spezifischen Schüler/in.*

Bildungsgang — *Bitte nennen Sie den Bildungsgang, nach dem der/die einzelne nicht- bzw. kaumsprechende Schüler/in unterrichtet wird.*

Verwendete Kommunikationsform in der Schule — *Bitte kreuzen Sie an, mit welchen Kommunikationsformen der/die einzelne nicht- bzw. kaum sprechende Schüler/in kommuniziert. Wenn elektronische oder weitere Hilfen genutzt werden, tragen Sie bitte deren Namen ein.*

Situation und verwendete Kommunikationsform(en), — *Nennen Sie bitte alle Kommunikationsformen die der/die einzelne nicht- bzw. kaum sprechende Schüler/in in den schulischen Situationen verwendet, indem Sie die entsprechende Ziffer aus der vorhergehenden Spalte der jeweiligen Situation zuordnen.*

Schüler	***Bildungsgang***	***Verwendete Kommunikationsformen in der Schule***		***Wer hat diese Kommunikationsform ausgewählt? (z.B. Sie selbst, Eltern, Therapeut,…)***	***Situation und Nummer der hier verwendeten Kommunikationsform (Mehrfachnennungen durch Komma getrennt sind möglich)***	
Schüler 1		1	Blicke		Morgenkreis	
		2	Blickbewegungen		Unterrichtsgespräch	
		3	Mimik		Pausen	
		4	Gesten		Mahlzeiten	
		5	Körperhaltung		Körperpflege	
		6	Laute		bei Botengängen	
		7	Wörter		weitere Situationen:	
		8	Gebärden			
		9	Schriftsprache			
		10	Fotos			
		11	Symbole			
		12	Elektronische Hilfen			
		1.				
		2.				
		3.				
		13	Weitere Hilfen			
		1.				
		2.				

Raum für Ergänzungen:

Schüler	***Bildungsgang***	***Verwendete Kommunikationsformen in der Schule***		***Wer hat diese Kommunikationsform ausgewählt? (z.B. Sie selbst, Eltern, Therapeut,…)***	***Situation und Nummer der hier verwendeten Kommunikationsform (Mehrfachnennungen durch Komma getrennt sind möglich)***	
Schüler 2		1	Blicke		Morgenkreis	
		2	Blickbewegungen		Unterrichtsgespräch	
		3	Mimik		Pausen	
		4	Gesten		Mahlzeiten	
		5	Körperhaltung		Körperpflege	
		6	Laute		bei Botengängen	
		7	Wörter		weitere Situationen:	
		8	Gebärden			
		9	Schriftsprache			
		10	Fotos			
		11	Symbole			
		12	Elektronische Hilfen			
		1.				
		2.				
		3.				
		13	Weitere Hilfen			
		1.				
		2.				

Raum für Ergänzungen:

Schüler	***Bildungsgang***	***Verwendete Kommunikationsformen in der Schule***		***Wer hat diese Kommunikationsform ausgewählt? (z.B. Sie selbst, Eltern, Therapeut,…)***	***Situation und Nummer der hier verwendeten Kommunikationsform (Mehrfachnennungen durch Komma getrennt sind möglich)***	
Schüler 3		1	Blicke		Morgenkreis	
		2	Blickbewegungen		Unterrichtsgespräch	
		3	Mimik		Pausen	
		4	Gesten		Mahlzeiten	
		5	Körperhaltung		Körperpflege	
		6	Laute		bei Botengängen	
		7	Wörter		weitere Situationen:	
		8	Gebärden			
		9	Schriftsprache			
		10	Fotos			
		11	Symbole			
		12	Elektronische Hilfen			
		1.				
		2.				
		3.				
		13	Weitere Hilfen			
		1.				
		2.				

Raum für Ergänzungen:

Schüler	***Bildungsgang***	***Verwendete Kommunikationsformen in der Schule***		***Wer hat diese Kommunikationsform ausgewählt? (z.B. Sie selbst, Eltern, Therapeut,…)***	***Situation und Nummer der hier verwendeten Kommunikationsform (Mehrfachnennungen durch Komma getrennt sind möglich)***	
Schüler 4		1	Blicke		Morgenkreis	
		2	Blickbewegungen		Unterrichtsgespräch	
		3	Mimik		Pausen	
		4	Gesten		Mahlzeiten	
		5	Körperhaltung		Körperpflege	
		6	Laute		bei Botengängen	
		7	Wörter		weitere Situationen:	
		8	Gebärden			
		9	Schriftsprache			
		10	Fotos			
		11	Symbole			
		12	Elektronische Hilfen			
		1.				
		2.				
		3.				
		13	Weitere Hilfen			
		1.				
		2.				

Raum für Ergänzungen:

8. Wenden Sie unterstützte Kommunikationsformen in Unterrichtssituationen selbst an?
(Damit ist gemeint, ob Sie z.B. selbst unterstützend zur Lautsprache gebärden oder Symbole etc. verwenden)

Ja ☐ bitte weiter mit Frage **9.**
Nein ☐ bitte weiter mit Frage **10.**

9. ***Kommunikationsform und Unterrichtsform***

9.1 Welche Kommunikationsformen, die zur Unterstützten Kommunikation gehören wenden Sie an?
Bitte kreuzen Sie an das Zutreffende an und ergänzen Sie unter Weitere, wenn nötig.

Gebärden ☐
Fotos ☐
Symbole ☐
Kommunikationsbücher ☐
Kommunikationstafeln ☐
Elektronische Hilfen
wenn ja, welche? _____
Weitere: _____

9.2 ***In welchen Unterrichtssituationen wenden Sie welche unterstützte Kommunikationform an?***
Bitte kreuzen Sie die jeweiligen Kommunikationsformen bei den entsprechenden Unterrichtssituationen an. Mehrfachnennungen sind möglich.

Kommunikationsform / Unterrichts-situation	**Gebärden**	**Fotos**	**Symbole**	**Kommunikationsbücher**	**Kommunikationstafeln**	**Elektronische Hilfen**	**Weitere**
Morgenkreis							
Unterrichtsgespräche							
Pausen							
Mahlzeiten							
Körperpflege							
Botengänge							

10.1 Wie häufig verwendet der/die Schüler/in diese Kommunikationsformen zu Hause?
Bitte kreuzen Sie an. Falls elektronische oder weitere Hilfen verwendet werden, tragen Sie diese bitte jeweils untereinander ein und kreuzen dementsprechend an.

Schüler	***Kommunikationsformen***				
		nie	*selten*	*häufig*	*immer*
Schüler 1	Blicke				
	Blickbewegungen				
	Mimik				
	Gesten				
	Körperhaltung				
	Laute				
	Wörter				
	Gebärden				
	Schriftsprache				
	Fotos				
	Symbole				
	Elektronische Hilfen – Welche?				
	1.				
	2.				
	3.				
	Weitere Hilfen, Welche?				
	1.				
	2.				

10.2 Beteiligt sich das familiäre Umfeld bei der Unterstützten Kommunikation ihres nicht bzw. kaum sprechenden Kindes? *Bitte kreuzen Sie an.*

Ja ☐
Nein ☐

10.1 Wie häufig verwendet der/die Schüler/in diese Kommunikationsformen zu Hause?
Bitte kreuzen Sie an. Falls elektronische oder weitere Hilfen verwendet werden, tragen Sie diese bitte jeweils untereinander ein und kreuzen dementsprechend an.

Schüler	***Kommunikationsformen***				
		nie	*selten*	*häufig*	*immer*
Schüler 2	Blicke				
	Blickbewegungen				
	Mimik				
	Gesten				
	Körperhaltung				
	Laute				
	Wörter				
	Gebärden				
	Schriftsprache				
	Fotos				
	Symbole				
	Elektronische Hilfen – Welche?				
	1.				
	2.				
	3.				
	Weitere Hilfen, Welche?				
	1.				
	2.				

10.2 Beteiligt sich das familiäre Umfeld bei der Unterstützten Kommunikation ihres nicht bzw. kaum sprechenden Kindes? *Bitte kreuzen Sie an.*

Ja ☐
Nein ☐

10.1 Wie häufig verwendet der/die Schüler/in diese Kommunikationsformen zu Hause?
Bitte kreuzen Sie an. Falls elektronische oder weitere Hilfen verwendet werden, tragen Sie diese bitte jeweils untereinander ein und kreuzen dementsprechend an.

Schüler	***Kommunikationsformen***				
		nie	*selten*	*häufig*	*immer*
Schüler 3	Blicke				
	Blickbewegungen				
	Mimik				
	Gesten				
	Körperhaltung				
	Laute				
	Wörter				
	Gebärden				
	Schriftsprache				
	Fotos				
	Symbole				
	Elektronische Hilfen – Welche?				
	1.				
	2.				
	3.				
	Weitere Hilfen, Welche?				
	1.				
	2.				

10.2 Beteiligt sich das familiäre Umfeld bei der Unterstützten Kommunikation ihres nicht bzw. kaum sprechenden Kindes? *Bitte kreuzen Sie an.*

Ja ☐
Nein ☐

10.1 Wie häufig verwendet der/die Schüler/in diese Kommunikationsformen zu Hause?
Bitte kreuzen Sie an. Falls elektronische oder weitere Hilfen verwendet werden, tragen Sie diese bitte jeweils untereinander ein und kreuzen dementsprechend an.

Schüler	***Kommunikationsformen***				
		nie	*selten*	*häufig*	*immer*
Schüler 4	Blicke				
	Blickbewegungen				
	Mimik				
	Gesten				
	Körperhaltung				
	Laute				
	Wörter				
	Gebärden				
	Schriftsprache				
	Fotos				
	Symbole				
	Elektronische Hilfen – Welche?				
	1.				
	2.				
	3.				
	Weitere Hilfen, Welche?				
	1.				
	2.				

10.2 Beteiligt sich das familiäre Umfeld bei der Unterstützten Kommunikation ihres nicht bzw. kaum sprechenden Kindes? *Bitte kreuzen Sie an.*

Ja ☐
Nein ☐

11. Findet mit den nicht- bzw. kaum sprechenden Schülern/innen ein extra Training zur Unterstützten Kommunikation statt?

- □ in Einzelförderung mit ____ Stunden/Woche
- □ in der gesamten Klasse mit ____ Stunden/Woche
- □ Die durchführende Person hat folgende Ausbildung: _____
- □ Nein, es findet kein extra Training zur Unterstützten Kommunikation statt

12. Wo sehen Sie Vorteile der UK speziell im Unterricht?
Bitte tragen Sie Ihre Meinung frei ein.

13. Wo sehen Sie Grenzen bzw. Nachteile der UK speziell im Unterricht?
Bitte tragen Sie Ihre Meinung frei ein.

Platz für eigene Anmerkungen

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den…….. ……..

Unterschrift