



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

Förderung der Kommunikationsfähigkeit im
sonderpädagogischen Unterricht, durch den Einsatz
von Unterstützter Kommunikation an Wiener
Sonderschulen

Verfasserin

Ana Marija Gatterer

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. Phil)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienbuchblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Dr. Prof. Gottfried Biewer

In erster Linie danke ich Herrn Univ. Prof. Dr. Biewer für die Betreuung der Diplomarbeit. Weiters danke ich meiner Familie, insbesondere meinen Eltern und meiner Tante, dass sie mich immer tatkräftig unterstützt haben und dass sie mir das Studium ermöglicht haben. Ein besonderer Dank gilt auch meinen Freundinnen und Freunden, meinen Arbeitskolleginnen und -kollegen, die mich durch alle Phasen meines Lebens begleiten. Weiters danke ich den Kindern, die ich in meiner Tätigkeit begleiten darf, dass sie mir jeden Tag ein Lächeln schenken. Ein gebührender Dank kommt auch meinen Arbeitgeberinnen zu, da sie mich in Form von Zeitausgleich und der Möglichkeit in Bildungskarenz zu gehen unterstützt haben. Zudem danke ich all jenen Lehrerinnen, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben und sich die Zeit für das Ausfüllen der Fragebögen genommen haben, ohne deren Hilfe wäre das Verfassen dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Zum Schluss danke ich meinem Bruder und seiner Freundin, dass sie mich durch die Geburt ihres Sohnes - ich darf es nun erleben Tante zu sein - zu einem sehr glücklichen Menschen gemacht haben.

“Alle Kinder und Jugendlichen der Welt, mit ihren einzelnen Stärken und Schwächen, mit ihren Hoffnungen und Erwartungen, haben das Recht zur Ausbildung. Es ist nicht unser Schulwesen, das ein Recht auf einen bestimmten Typ Kind hat. Folglich ist es das Schulsystem eines Landes, das angepasst werden muss, um den Bedürfnissen aller seiner Kinder gerecht zu werden” (HAUSOTTER in FLIEGER 2011, S. 119).

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
I. THEORETISCHER TEIL	4
1. Kommunikation	4
1.1 Begriffserklärung	4
1.1.1 Axiome der Kommunikation	7
1.1.1.1 Die Unvermeidbarkeit der Kommunikation	7
1.1.1.2 Sach- und Beziehungsebene	7
1.1.1.3 Digitale und analoge Kommunikation	7
1.1.1.4 Die Notwendigkeit der Interpunktion	8
1.1.1.5 Symmetrische und komplementäre Kommunikation	8
1.2 Sprache	10
1.2.1 Sprachentwicklung im sozialen Kontext und vorsprachliche Entwicklungsschritte	12
1.2.1.1 Ungezieltes Verhalten	14
1.2.1.2 Gezieltes Verhalten	14
1.2.1.3 Partnerbezogene Äußerungen	15
1.2.1.4 Konventionelle Äußerungen	15
1.2.1.5 Symbolische Kommunikation	15
1.2.2 Sprechen	16
1.3 Funktion der Kommunikation und der Sprache	16
2 Kritik am Ausdruck “geistige Behinderung”	18
3 Unterstützte Kommunikation	24
3.1 Begriffsbestimmung	24
3.1.1 Abgrenzung zum Begriff Gestützte Kommunikation	26
3.1.2 Geschichtliche Aspekte der Unterstützten Kommunikation	26
3.1.3 Recht auf Kommunikation - Recht auf Unterstützte Kommunikation	30
3.2 Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation	31
3.2.1 Gruppe 1: Menschen, für die Unterstützte Kommunikation ein Ausdrucksmittel darstellt	33
3.2.2 Gruppe 2: Menschen, für die Unterstützte Kommunikation eine Hilfe zum Spracherwerb darstellt	33

3.2.3	Gruppe 3: Menschen, denen Unterstützte Kommunikation eine Ersatzsprache bietet	34
3.3	Methoden der Unterstützten Kommunikation und deren Umsetzung	35
3.3.1	Körpereigene Kommunikationsformen	37
3.3.2	Externe Kommunikationsformen	38
3.3.2.1	Nicht-elektronische Kommunikationshilfen	38
3.3.2.2	Elektronische Kommunikationshilfen	39
3.4	Probleme und Grenzen von Unterstützter Kommunikation	42
3.5	UK in der Frühförderung/im vorschulischen Bereich	43
3.6	Unterstützte Kommunikation an Sonderschulen	45
4.	Fragestellung	46
II.	EMPIRISCHER TEIL	47
1.	Interviews	47
2.	Fragebögen	49
3.	Beschreibung der Stichprobe	50
4.	Kontaktaufnahme	50
5.	Durchführung der Interviews	50
6.	Unterricht mit Unterstützter Kommunikation	51
6.1	Qualitätskriterien für den Unterricht	52
6.1.1	“Atmen als einzige Voraussetzung für UK”	52
6.1.2	UK als “Vehikel”	53
6.1.3	UK - Was ist das denn?	54
6.1.4	Und noch immer gilt: “Man kann nicht nicht kommunizieren”	55
6.1.5	Vielfalt statt Einfalt	57
6.1.6	Kommunizieren mit System	58
6.1.7	Mitschüler reden mit	59
6.1.8	UK über die gesamte Schulzeit	59
7.	Auswertung	60
7.1	Auswertung der Interviews - Qualitative Inhaltsanalyse	60
7.1.1	Transkription	61
7.2	Auswertung der Fragebögen	61

8.	Kategorien	62
8.1	Kategorie 1: Grunddaten	62
8.1.1	Grunddaten aus den Interviews	62
8.1.2	Grunddaten aus den Fragebögen	63
8.2	Kategorie 2: Unterrichtsgestaltung	64
8.2.1	Auswertungen Interviews	64
8.2.2	Auswertungen Fragebögen	71
8.3	Kategorie 3: Rahmenbedingungen für UK	73
8.3.1	Auswertungen Interviews	73
8.4	Kategorie 4: UK Team und personelle Ressourcen	75
8.4.1	Auswertungen Interviews	75
8.5	Kategorie 5: Diagnostik - Erstellung eines Kommunikationsprofils	78
8.5.1	Auswertungen Interviews	78
8.6	Kategorie 6: Kommunikationsformen und -techniken und materielle Ausstattung	80
8.6.1	Auswertungen Interviews	80
8.6.2	Auswertungen Fragebögen	84
8.7	Kategorie 7: Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Elternarbeit	85
8.7.1	Auswertungen Interviews	86
8.7.1.1	Interdisziplinäre Zusammenarbeit	86
8.7.1.2	Zusammenarbeit mit den Eltern	87
8.7.2	Auswertungen Fragebögen	88
8.7.2.1	Interdisziplinäre Zusammenarbeit	89
8.7.2.2	Zusammenarbeit mit den Eltern	90
8.8	Kategorie 8: Weiterbildung/Qualifikation	90
8.8.1	Auswertungen Interviews	92
8.8.2	Auswertungen Fragebögen	93
8.9	Abschlussfragen	93
8.9.1	Auswertungen Interviews	93
8.9.2	Auswertungen Fragebögen	94
9.	Ergebnisse	97
10.	Exkurs: Inklusion	105

LITERATURVERZEICHNIS	109
----------------------	-----

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	114
-----------------------	-----

Abstract	115
----------	-----

Lebenslauf	116
------------	-----

ANHANG	117
--------	-----

Interviewtranskripte

Transkriptionsstandards

Fragebögen

Einleitung

“Alles, was wir sind, sind wir in Kommunikation” (JASPERS 1958, S. 378 in LEBENSHILFE 1993, S. 15). Der Heidelberger Philosoph Karl Jaspers hat es Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts mit diesem Zitat auf den Punkt gebracht. Er hatte ein Verständnis für Kommunikation als eine globale Bedingung des Menschseins. Sie motiviert den Menschen, macht sein Leben reicher und begleitet ihn das Leben lang. Kommunikation ist für die Lebensqualität jedes einzelnen Menschen von immenser Bedeutung. Das gilt auch für Menschen mit fehlender Lautsprache oder sehr stark eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten. In unserer heutigen Zeit nehmen schwere Formen von Beeinträchtigungen zu, und damit auch die Zahl der Betroffenen, die gar nicht oder kaum verständlich sprechen können. Die Hintergründe für diese Veränderung sind vielfältig. Einerseits überleben Kinder, dank der westlichen fortschrittlichen Medizin, extrem zu frühe Geburten, schwere Unfälle oder Krankheiten, die aber erhebliche Beeinträchtigungen zur Folge haben können. Andererseits kann es bei Erwachsenen durch Erkrankungen, wie beispielsweise durch Schlaganfälle oder durch fortschreitende Muskelerkrankungen, zu beträchtlichen Einschränkungen kommen. Das können alles Ursachen dafür sein, dass die sprachlichen Kompetenzen stark gestört werden. Es besteht daher heute mehr denn je die Notwendigkeit, zum einen Kindern mit Beeinträchtigung schon früh in den Jahren ihrer Entwicklung begleitende Hilfen anzubieten, damit sie rechtzeitig Verstehen und sich Verständlichmachen lernen. Zum anderen gilt es betroffenen Jugendlichen und Erwachsenen wiederum Möglichkeiten ergänzender und/oder ersetzender Kommunikationsformen zu vermitteln. Darum ist es notwendig, dass in der Sonderpädagogik das Problembewusstsein für die sich ergebenden, speziellen Erfordernisse der Kommunikationsunterstützung wächst, damit Kindern und Erwachsenen mit eingeschränkter Verständigungsfähigkeit entsprechende Hilfen angeboten werden (vgl. WETZEL 2000 in WILKEN 2006, S. 1).

Um Menschen mit fehlender Lautsprache oder sehr stark eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu garantieren, bedarf es alternativer Kommunikationswege. Dies führte dazu, dass die Methode der Unterstützten Kommunikation entwickelt wurde,

“die es Menschen ohne (verständliche) Lautsprache ermöglicht, ein individuelles multimodales Kommunikationssystem zusammenzustellen, das aus verschiedenen Kommunikationsformen/-bausteinen besteht” (OTTO 2010, S. 9).

Die Unterstützte Kommunikation stellt für die Betroffenen die Möglichkeit dar, ihre Wünsche, Interessen, Ideen, Gedanken und Meinungen zu äußern. Sie erhalten dadurch eine eigene “Stimme” (vgl. BOLLMEYER 2011, S. 9).

Diese meine Arbeit beschäftigt sich daher grundsätzlich mit dem Thema der Unterstützten Kommunikation, da es bis heute keine Selbstverständlichkeit ist, dass Personen mit eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen eine Förderung durch Unterstützte Kommunikation erhalten (vgl. SCHNOOR 2007, S. 40).

“Was ist Unterstützte Kommunikation, wie funktioniert Unterstützte Kommunikation und wer braucht Unterstützte Kommunikation” sind Fragen, auf die im Rahmen dieser Arbeit näher eingegangen werden soll. Dazu sollen auch noch die Begriffe Kommunikation und Behinderung, sowie Inklusion, in einem Exkurs am Ende dieser Arbeit, im Allgemeinen betrachtet werden. Bei der Beschreibung der verschiedenen Kommunikationsformen wird auch auf die Probleme und Grenzen von Unterstützter Kommunikation einzugehen sein. Denn im Vordergrund steht, Kindern und Jugendlichen mit eingeschränkter Kommunikationsfähigkeit durch die Befähigung zur Kommunikation, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erleichtern. Die Unterstützte Kommunikation ist in diesem Zusammenhang nicht zu trennen von den Begriffen Teilhabe und Inklusion.

“Denn um mitmachen und mitbestimmen zu können muss man kommunizieren können; das wiederum setzt voraus, dass den Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen der Zugang zu UK ermöglicht sein muss. Damit erhält UK eine gesellschaftspolitische und emanzipatorische Dimension” (RENNER 2004, S. 165 in BOLLMEYER 2011, S. 49).

“Sich-Äußern-Können”, “Sich-Aktiv-Einbringen” und “Fragen-Stellen-Können” (ROTHMAYR 2010, S. 426), wie es Rothmayr in ihrem Werk bezeichnet, somit an allen kommunikativen Prozessen beteiligen können, sind alles Möglichkeiten, um eigenständiges Handeln zu erweitern. Dadurch können auch Schüler mit intellektuellen Beeinträchtigungen zur Teilhabe befähigt werden. Darin steckt die Chance, den Betroffenen, als “Subjekt” mit eigenen Gedanken, Ideen und Gefühlen zu begegnen und davon abzukommen, sie nur als “Objekte” zu behandeln (vgl. ROTHMAYR 2010, S. 426).

Daher wird in diesem Kapitel auch hervorgehoben, wie wichtig das Thema der

Unterstützten Kommunikation im Zusammenhang mit der Inklusionsdebatte ist.

“Inklusion ist zunächst Begegnung, braucht aber, damit sie zur gesellschaftlichen Norm wird, über die persönliche Begegnung hinaus theoretische Konzepte und inklusive institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Das Thema der Inklusion ist also ein sehr vielschichtiges: ein persönliches, ein ethisches, ein politisches” (BOLLMEYER 2011, S. 11).

In einem eigenen Kapitel dieser Arbeit steht die Unterstützte Kommunikation in Schulen im Vordergrund. Beispielhaft wird die Situation von Schülern¹ mit Beeinträchtigungen ihrer intellektuellen Fähigkeiten² und ihrer motorischen Entwicklung herangezogen, die an Wiener Sonderschulen sonderpädagogischen Unterricht erhalten, um ihre Kommunikationsfähigkeit durch den Einsatz von Unterstützter Kommunikation zu verbessern. Dabei werden Fördermaßnahmen im Bereich Unterstützte Kommunikation an Sonderschulen einerseits dahingehend geprüft, ob sie ausreichend sind und andererseits ob die Qualitätskriterien für den Unterricht von unterstützt kommunizierenden Schülern den tatsächlichen Erfordernissen entsprechen oder einer Verbesserung bedürfen. Dazu soll erhoben werden, ob an Wiener Sonderschulen Unterstützte Kommunikation angeboten wird und welche Qualitätskriterien gegeben sind.

In diesem empirischen Teil wird versucht, anhand von problemzentrierten Interviews mit Sonderschullehrerinnen³ und einer Fragebogenaktion bei Sonderschulen, Fragen zu den Qualitätskriterien, die im sonderpädagogischen Unterricht gegeben sein müssen, um eine angemessene Förderung der Schüler zu erreichen, zu beantworten. Für die Erarbeitung von entsprechenden Ergebnissen erscheint bei meinem Vorhaben die Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden am sinnvollsten zu sein, die im Anschluss genau dargestellt werden. Ich erwarte mir von meiner Arbeit Antworten darauf, ob an Wiener Sonderschulen Unterstützte Kommunikation im Unterricht eingesetzt wird, um den Schülern mit körperlichen und motorischen Entwicklungsstörungen, wie auch mit intellektuellen Beeinträchtigungen die

1 Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit werde ich in dieser Arbeit nicht die gendergerechte Schreibweise verwenden. Wenn ich zum Beispiel Schüler meine, ist damit auch von Schülerinnen die Rede.

2 Ich verwende in meiner Arbeit „intellektuelle Beeinträchtigung“ anstelle des Begriffs der „geistigen Behinderung“. „Der Begriff bezieht sich auf Menschen, deren kognitiven Leistungsfähigkeiten in Kombination mit unzureichendem Anpassungsverhalten zu lebenslangem Unterstützungsbedarf führt“ (BIEWER 2009, S. 392).

3 Nur bei der Beschreibung der Sonderschullehrerinnen bleibe ich bei der weiblichen Form, da sich auf meine Anfrage nur Frauen gemeldet haben.

Möglichkeit zu bieten, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern und zu verbessern, beziehungsweise wenn sie eingesetzt werden, welche UK-Methoden/Formen angewendet werden, um eine adäquate Förderung und Unterrichtung zu gewährleisten.

Weiters folgen die Auswertungen und die Interpretation der Untersuchungsergebnisse. Im letzten Teil werden die Ergebnisse dargestellt und in einem Ausblick wird die Relevanz der Ergebnisse für die Inklusive Bildung herausgearbeitet werden.

I. Theoretischer Teil

Damit die Erörterung der Fragestellung gelingt, ist es notwendig sich im Vorfeld mit bestimmten Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen. Dabei sollen die Begriffe “Kommunikation”, “Behinderung” und “Unterstützte Kommunikation” in diesem ersten Teil der Arbeit näher beschrieben werden.

1 Kommunikation

1.1 Begriffserklärung

Dieser Begriff findet in vielen verschiedenen Disziplinen seine Verwendung. Kommunikation abgeleitet vom Lateinischen “communicare” bedeutet ins Deutsche übersetzt “sich jemandem verständlich machen”. Kommunikation ist in jedem Fall ein menschliches Grundbedürfnis. Als Kommunikation können laut Wilken⁴ alle Möglichkeiten des Auftretens und Ausprägungen des Ausdrucks bezeichnet werden, mit denen die Menschen einander bewusst oder unbewusst begegnen, somit in eine Beziehung treten (vgl. WILKEN 2006, S. 4). Bei Watzlawick⁵ heißt es: “*Man kann nicht nicht kommunizieren*”. Er hat seine Kommunikationstheorie in verschiedene Axiome gegliedert. Bei seinem ersten Axiom geht er davon aus, dass jedes Verhalten kommunikativ ist. Er nimmt an, dass sobald sich zwei Menschen wahrnehmen können, dies automatisch ein kommunikatives Miteinander bedeutet. Die Definitionen von Watzlawick und Wilken machen sehr deutlich, dass Kommunikation nicht bloß als eine verbale Sprache gesehen werden kann, sie erscheint viel komplexer. Jedes zwischenmenschliche Verhalten ist Kommunikation, alles was wir tun, denken und fühlen hängt mit Kommunikation zusammen. Im Sprachgebrauch, so beschreibt es

4 WILKEN, Etta: Professorin für Integrative Behindertenpädagogik in Deutschland, einer ihrer Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte ist die Unterstützte Kommunikation.

5 WATZLAWICK, Paul: Kommunikationswissenschaftler

Wilken, werden Kommunikation, Sprache und Sprechen wenig unterschieden. Doch scheint es im Zusammenhang mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit speziellen Beeinträchtigungen notwendig eine ordentliche Differenzierung vorzunehmen. Denn um ein umfangreiches Verständnis über die Probleme, die dieser Personenkreis haben kann, zu bekommen, ist eine genaue Unterscheidung besonders wichtig (vgl. WILKEN 2006, S. 4). Darauf wird im Laufe des ersten Kapitels noch näher eingegangen. Beschäftigt man sich mit dem Kommunikationsbegriff, findet man in der Literatur weite wie auch enge Definitionen (vgl. IRBLICH 2003, S. 206). Irbllich⁶ geht davon aus, dass alle Interaktionen, die für den Informationsaustausch relevant sind, wie Mimik und Gestik, Blickwechsel, Körperhaltung und vieles mehr, zur Kommunikation zählen. In einem Kommunikationsprozess sind immer wenigstens zwei Parteien einbezogen. Von einer geht eine Mitteilung aus, diese Person wird als Sender gesehen und es gibt einen Empfänger (vgl. SCHAARS 2009, S. 111).

Eine engere Beschreibung von Kommunikation ist bei Blischak et al (1997, p.39) zu finden, er schreibt:

“Unter Kommunikation versteht man die “Bedeutungsübermittlung von einem Individuum zum anderen mittels gestischer, gebärdeter, gesprochener und/oder geschriebener Mittel. Kommunikation wird im Allgemeinen als intentional angesehen und beinhaltet soziale Interaktionen” (BLISCHAK et al 1997, S. 39 in IRBLICH 2003, S. 206).

Wenn sich Autoren jedoch mit dem Begriff der Kommunikation bei Menschen mit schweren Beeinträchtigungen beschäftigen, dann werden eher weiter gefasste Begriffsbestimmungen vorgenommen. Wie Beukelmann und Mirenda (1998), sie fassen unter Kommunikation

...jeden Akt, bei dem eine Person einer anderen Person Informationen über ihre Bedürfnisse, ihre Wünsche, ihre Wahrnehmungen, ihr Wissen oder ihren Gefühlszustand gibt bzw. von der anderen Person entsprechende Informationen erhält. Kommunikation kann intentional oder nicht intentional sein, sie kann aus konventionellen oder nicht konventionellen Signalen bestehen, sie kann linguistische oder nicht linguistische Formen annehmen und sie kann im gesprochenen oder nicht gesprochenen Modus auftreten” (BEUKELMAN 1998 in IRBLICH 2003, S. 207)

in einem ihrer Lehrbücher “Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults” zusammen.

⁶ Ich beziehe mich hier in meinen Ausführungen über den Begriff der Kommunikation vorwiegend auf IRBLICH, Dieter und STAHL Burkhard: Menschen mit geistiger Behinderung - Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. - Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag, 2003.

Bereits in den fünfziger Jahren befasste sich Spitz (1965) mit dem Kommunikationsbegriff, den er auch eher weit gefasst hat, der da lautet:

“Mit ‘Kommunikation’ soll jede erkennbare, bewusste oder unbewusste, gerichtete oder nicht gerichtete Verhaltensänderung bezeichnet werden, mittels derer ein Mensch (oder mehrere Menschen) die Wahrnehmung, Gefühle, Affekte, Gedanken oder Handlungen anderer absichtlich oder unabsichtlich beeinflusst” (SPITZ 1978, S. 12 in IRBLICH 2003, S. 207).

Spitz, wie er in Irblisch's Werk zitiert wird, verstand unter Kommunikation vor allem eine der Grundvoraussetzungen des menschlichen Lebens. Er wurde bekannt durch seine Forschung an Säuglingen, dessen Schicksal es war, ohne jegliche Bezugsperson hospitalisiert zu werden, und die daher ohne anhaltende Kommunikation und Interaktion mit anderen aufwuchsen. Daher erscheint es auch ganz klar, dass Kommunikation und Sprache für ein Individuum, vor allem für dessen ideale Entwicklung und zwar in allen Entwicklungsbereichen, von beachtlicher Wichtigkeit sind. Irblisch macht in diesem Zusammenhang durch die folgende Abbildung von Fröhlich (1991) deutlich, wie die gegenseitige Abhängigkeit der Entwicklung in den verschiedenen Bereichen, die bedeutsame Aufgabe der Kommunikation in den Vordergrund stellt (vgl. IRBLICH 2003, S. 205).

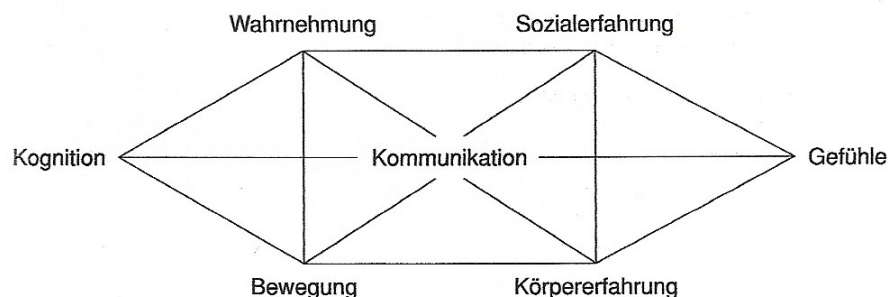


Abbildung 1: Ganzheitlichkeit der Entwicklung (vgl. Fröhlich, 1991, S. 50)

Im Zusammenhang mit dem Begriff Kommunikation sei der Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick noch einmal besonders hervorgehoben. Er hat Zeit seines Lebens viele Untersuchungen und Analysen über die menschliche Kommunikation durchgeführt und fasst diese in einem lösungsorientiertem Modell zusammen. In Kooperation mit anderen Autoren entwickelten sich daraus die fünf Axiome der Kommunikation, welche im Anschluss kurz erklärt werden sollen (vgl. SENCKEL 1998, S. 329).

1.1.1 Axiome der Kommunikation

1.1.1.1 Die Unvermeidbarkeit der Kommunikation

Das erste Axiom lautet “Man kann nicht nicht kommunizieren”. Watzlawick unterscheidet nicht zwischen Verhalten und Kommunikation, er setzt beide Begriffe gleich. Daraus kann man ableiten, dass jedes Verhalten einen Mitteilungscharakter hat (vgl. WATZLAWICK 2000, S. 51). Als Beispiel führt er in diesem Zusammenhang einen Mann in einem sehr vollem Warteraum an, der in die Leere starrt und dabei ab und zu die Augen schließt. Damit signalisiert diese Person den anderen anwesenden Personen, lasst mich in Ruhe. Der Mann zeigt *“über die nonverbalen Kanäle der Körperhaltung und Mimik die Botschaft”* (SENCKEL 1998, S. 330), dass er selbst nicht reden will und auch nicht angesprochen werden will. Das bedeutet, jede Verhaltensweise, ganz unabhängig davon ob sie bewusst oder unbewusst gesetzt wird, wird als eine Mitteilung gesehen, auf die reagiert wird.

“Schon die bloße Anwesenheit eines Menschen ‘sagt’ einem anderen etwas, so dass dieser sich anders verhält, als wenn jener nicht gegenwärtig wäre. Da es unmöglich ist, sich nicht zu verhalten, ist es folglich ebenso unmöglich, nicht zu kommunizieren” (ebd., S. 330).

1.1.1.2 Sach- und Beziehungsebene

Das zweite Axiom beschreibt die Kommunikation im Zuge des Beziehungsaspektes. Watzlawick spricht hier von der *“unausgesprochenen Metakommunikation”* (ebd., S. 330). Beleuchtet man das Beispiel von Punkt 1.1.1 weiter, wird nicht nur die sachliche Ebene nach dem Bedürfnis der Ruhe, sondern auch die Beziehungsebene des Mannes zu den Anderen enthüllt. *“Jede Kommunikation enthält einen derartigen Beziehungsaspekt”* (WATZLAWICK 2000, S. 53). In der Regel wenn man eine verbale Aussage tätigt, dann wird der Sachaspekt in Worten ausgedrückt. Doch soll der Beziehungsaspekt mitgeteilt werden, passiert dies nonverbal durch die Gestik, die Mimik und den Tonfall, außer das Thema bildet eine Unterhaltung (vgl. ebd., S. 330). Nach Watzlawick *“erfüllen auch die nonverbalen Aspekte einer Botschaft die Aufgabe, das angemessene Verständnis zu ermöglichen”* (ebd., S. 330).

1.1.1.3 Digitale und analoge Kommunikation

Neben der Sach- und Beziehungsebene zählen für Watzlawick noch zwei weitere Ebenen, die einer Mitteilung zuteil werden, dazu, nämlich die der digitalen und die der analogen (vgl. SENCKEL 1998, S. 331). Dieses Axiom kurz zusammengefasst lautet: *“Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger*

Modalitäten” (ebd., S. 331). Da sich Watzlawick bei diesem Axiom hauptsächlich auf die *“Methoden der technischen Nachrichtenübertragung (Digital- und Analogierechner)”* (ebd., S. 332) konzentriert und damit Bedingungen einer natürlichen Sprache fast gänzlich unberücksichtigt lässt, reicht diese kurze Ausführung.

1.1.1.4 Die Notwendigkeit der Interpunktion

Watzlawick orientiert sich an der Tatsache, dass bei jedem kommunikativen Vorgang die Inhalte als Zeichen gesetzt werden, daher lautet das vierte Axiom:

“Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt” (SENCKEL 1998, S. 333).

Bei diesen Kommunikationsabläufen lassen sich gewisse Regeln feststellen. Zum einen gibt jeder Teilnehmer einer Interaktion der Beziehungsebene eine Struktur. Zum anderen folgt auf jeden Reiz eine Reaktion, die so genannte Verhaltenskette. Das bedeutet jeder Reiz ist somit Kommunikation, da die Kommunikation kreisförmig verläuft. In dem Sinne gibt es keinen Anfangspunkt (vgl. SENCKEL 1998, S. 332).

1.1.1.5 Symmetrische und komplementäre Kommunikation

Watzlawick fasst das letzte Axiom wie folgt zusammen:

“Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht” (WATZLAWICK 2000, S. 70).

Geht es um Kommunikationsgeschehen, dann darf man nie außer Acht lassen, dass dieses immer auch von einem Selbstkonzept geprägt ist. Jeder hat in gewisser Weise eine Vorstellung vom Gegenüber und definiert auch die gemeinsame Beziehung. Es gibt die symmetrische Beziehungsform, die die Interaktionspartner als gleichartig sieht und das komplementäre Muster. Diese zweite Beziehungsform basiert auf der Unterschiedlichkeit der jeweiligen Partner. Diese Unterschiedlichkeit kann sich auch in einer gewissen Unterordnung manifestieren. Das heißt ein Partner hat die Oberhand und der andere ist unterlegen (vgl. SENCKEL 1998, S. 333).

Durch diese fünf Axiome nach Watzlawick ist ein Kommunikationsablauf genau bestimmt.

Wie im letzten Kapitel nun schon des Öfteren angeführt, sind beim Thema Kommunikation nonverbale Faktoren nicht wegzudenken. Besonders das bereits beschriebene erste Axiom von Watzlawick *“Man kann nicht nicht kommunizieren”* zeigt sehr deutlich, dass diese *“nonverbalen Signale Mitteilungscharakter”*

(SENCKEL 1998, S. 337) aufweisen. Diese nonverbalen Signale können über sechs verschiedene Kanäle beschrieben werden. Zum ersten die Mimik, die sich durch feine Bewegungen und den Ausdruck im Gesicht zeigt. Zum zweiten die Gestik, die die Bewegungsweise der Hände und Arme umfasst. Zum dritten die Körperhaltung, damit ist die Haltung von Kopf, Rumpf und den Extremitäten insgesamt gemeint. Zum vierten die Körperbewegung, die die Bewegungsweise des gesamten Körpers meint. Zum fünften die räumliche Orientierung, die zwischen der Gestaltung von Nähe und Distanz zum Partner und der Entfernung und Position der Sprecher zueinander differenziert. Zum sechsten die Stimmführung, die zum Beispiel die Stimmlage, die Sprechgeschwindigkeit beziehungsweise den Sprechrhythmus und die Lautstärke mit einbezieht (vgl. ebd., S. 337).

Da in dieser Arbeit Kinder mit Beeinträchtigungen ihrer intellektuellen wie auch körperlichen Fähigkeiten im Fokus stehen, wären noch drei weitere wichtige nonverbale Kanäle zu erläutern. Diese stehen zwar nicht im direkten Zusammenhang mit dem sprachlichen Geschehen, sind jedoch für diese Personengruppe besonders signifikant. Einerseits der olfaktorische Kanal, wobei über den Geruch Signale empfangen und weitergegeben werden und der gustatorische Kanal, wobei die Signalgebung und Signalaufnahme über den Geschmack gesteuert wird und andererseits der taktile Kanal, bei dem die Signalsteuerung über die Berührung erfolgt (vgl. ebd., S. 337). Diese nonverbalen Signale, welcher Art auch immer, sind sehr komplex, da sie die vielfältigen Gefühls- und Beziehungszustände der Menschen darlegen. Über diese nonverbalen Merkmale werden ganz deutlich die Gefühlswelt, die Beziehungsform wie auch die Beziehungswünsche des "Sprechers" demonstriert. Bei Schulz von Thun werden zu diesem Thema Aspekte der Selbstoffenbarung, der Beziehung und des Appells in Verbindung gebracht. Schulz von Thun, ein deutscher Kommunikationswissenschaftler, stützt sich bei seinen kommunikationstheoretischen Analysen in aller Ausführlichkeit auf Watzlawick. Er ergänzt jedoch dessen Modell der Kommunikation um einen wesentlichen Punkt, der für den praktischen Umgang relevant ist. Schulz von Thun deutet beim zweiten Axiom der Sach- und Beziehungsebene an, dass

"der Sender einer Nachricht nicht nur eine Vorstellung vom Gegenüber und seiner Beziehung zu ihm ausdrückt (Beziehungsaspekt), sondern bei jeder Mitteilung auch etwas von seiner Person preisgibt (Selbstoffenbarung) und eine bestimmte Reaktion vom Empfänger erwartet (Appell)" (SENCKEL 1998, S. 334).

Legt man die Konzentration auf den Umgang mit Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen, ist es von besonderer Wichtigkeit die Beziehungen zu ihnen komplementär zu prägen. Ein elementarer Faktor in diesem Zusammenhang ist, die Beziehungen zu anderen Menschen als gleichwertig und gleichrangig zu gestalten. Sie müssen und sollen in ihren Kompetenzen anerkannt werden. Sie sollen in jeder Hinsicht ihren Willen äußern dürfen und in diesem unterstützt und geachtet werden (vgl. SENCKEL 1998, S. 349). Maßgeblich für den Erfolg jeder Kommunikation sind drei Elemente, die Wertschätzung, die Echtheit und die Empathie. Diese drei Variablen sind als Grundhaltungen zu sehen, die jede Kommunikation gelingen lassen, vorzugsweise bei Menschen ohne oder mit schwer verstehbarer Lautsprache (vgl. SENCKEL 1998, S. 352). Auch Wilken schreibt zum Punkt, dass Kommunikation nicht auf die verbale Sprache reduziert werden kann, ganz deutlich folgendes:

“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 2006, S. 4).

Trotzdem erscheint es relevant die Begriffe Sprache und Sprechen in einem kurzen Auszug zu beschreiben.

1.2 Sprache

“Die Sprache ist das Haus des Seins. In dieser Behausung wohnt der Mensch” (HEIDEGGER 1947, 53 in BOENISCH 2001/3, S. 23). Heidegger verdeutlicht mit diesem Zitat, wie wichtig die Sprache für unsere Kultur ist und zeigt, dass sich der Mensch durch die Sprache von allen anderen Lebewesen abgrenzt. *“Der Mensch bedarf zum Lebenkönnen der Kultur, diese aber produziert er nur, weil er Sprache hat”* (HEIDEGGER 1947, 53 in BOENISCH 2001/3, S. 23). Er expliziert damit, dass Kultur ein Produkt der Erziehung ist. Denn damit der Mensch Kultur entwickeln kann, um leben zu lernen und um leben zu können, ist er von Erziehung abhängig (vgl. ebd., S. 23). Ein wesentliches Merkmal ist es dabei, den Menschen durch die Erziehung, die nur durch Sprache möglich ist, hin zur Selbstverwirklichung und zur Autonomie zu bewegen. Heidegger konkretisiert das dahingehend, dass er von Erziehung schreibt, die immer auch Erziehung zur Sprache ist. Durch das Vermögen sich mit Sprache ausdrücken zu können, wird es dem Menschen möglich gemacht,

Empfindungen differenziert und exakt zu benennen. Doch welche Möglichkeiten haben Menschen, denen es nicht möglich ist sich über die Lautsprache mitzuteilen? Man könnte meinen über Körpersprache, über Bewegung, Tanz, Mimik und Gestik. Wenn Menschen jedoch, aufgrund der Beeinträchtigungen ihrer motorischen wie auch intellektuellen Fähigkeiten, nicht sprechen können kristallisiert sich die Notwendigkeit von Kommunikationsförderung sehr deutlich heraus (vgl. BOENISCH 2001/3, S. 23). Welche Methoden es dazu gibt wird im Kapitel der Unterstützten Kommunikation eingehend beschrieben. Sprache ist aber auch als differenziertes Symbolsystem zu verstehen, das in Bezug auf die Kommunikationsförderung auch von Bedeutung ist und, das sich auf ganz bestimmte festgelegte Symbole stützt. Dabei unterscheidet man die Darstellung durch Wörter, Gebärden oder optische Zeichen (vgl. WILKEN 2006, S. 5). Diese Symbole dienen in erster Linie als Repräsentation für Dinge, Handlungen, Abfolgen und Beziehungen und ermöglichen Mitteilungen unabhängig des Kontextes zu machen, Fragen zu stellen und erleichtern die Reflexion von Handlungen (vgl. ebd., S. 5).

Geht man weiter von den Grundlagen von Sprache aus, besteht diese aus vier grammatikalischen Komponenten. Zum einen dem Lautsystem, der Phonologie und dem Bedeutungssystem, der Semantik. Zum anderen differenziert man auch zwischen den Regeln der Wortbildung, der Morphologie und den Regeln der Satzbildung, der so genannten Syntax (vgl. IRBLICH 2003, S. 208). In weiterer Folge wird auch die so genannte suprasegmentale Komponente dazugezählt, die die Betonung und die prosodische Gliederung des Gesprochenen mit eingrenzt (vgl. ebd., S. 208). Ein ganz besonderer Aspekt in diesem Zusammenhang ist, dass Sprache wichtige soziale Faktoren besitzt. Es gilt hierbei nicht nur einen korrekten Satz zu bilden, um Kommunikation in sozialen Situationen zu bewältigen, es bedarf durchaus mehr.

“Es müssen vielmehr pragmatische Kompetenzen hinzutreten, so dass sowohl eine situative Anpassung des Themas als auch des benutzten Sprachstils an die soziale Situation möglich werden” (vgl. ebd., S. 208).

Von diesem Paket an Fähigkeiten wird in der Fachliteratur als *“kommunikative Kompetenz”* (vgl. ebd. S. 208) gesprochen.

Um ein Verständnis dafür zu bekommen, warum sich kommunikative Kompetenzen von Personen ohne oder mit nur sehr schwer verständlicher Lautsprache, sich von denen, die über Lautsprache verfügen, wesentlich unterscheiden, kann über die Betrachtung der Sprachentwicklung näher beleuchtet werden.

1.2.1 Sprachentwicklung im sozialen Kontext und vorsprachliche

Entwicklungsschritte

Papousek Mechthild, eine Fachärztin für Psychiatrie und Neurologie sowie Entwicklungspsychologin, die sich sehr viel mit Frühentwicklung und Kommunikation beschäftigt, beschreibt in ihrem Werk, „Vom ersten Schrei zum ersten Wort - Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation“, die Komplexität und Vielschichtigkeit des Spracherwerbs (vgl. PAPOUSEK 1994, S. 16) sehr deutlich. Das Kind

„erwirbt das hochkomplizierte grammatisch-morphologische Regelsystem der Muttersprache (Syntax) ebenso wie die Inhalte der Sprache, die Bedeutung sprachlicher Zeichen in Bezug auf die reale Umwelt (Semantik) und den kommunikativen Gebrauch der Sprache im sozialen Kontext, die Fähigkeit, durch Sprache etwas mitzuteilen und zu bewirken (Pragmatik). Es erwirbt alle auf das Verstehen der Sprache ausgerichteten Wahrnehmungs- und Integrationsfähigkeiten ebenso wie die expressiven Aspekte der Sprache“ (IRBLICH 2003, S. 209).

Das heißt somit, die Grundlage für das eigentliche Sprachlernen schafft die vorsprachliche Kommunikation, die sich in und mit den ersten sozialen Beziehungen herausbildet. Nach den Analysen der Säuglingsforschung, der letzten 25 Jahre, hat sich das Bild der Neugeborenen und das Wissen über deren Entwicklung beachtlich verändert. Heute geht man davon aus, dass Babys mit einer Vielfalt von Charakteristika und Fähigkeiten geboren werden. Früher beurteilte man Babys

„als unbeschriebene Blätter, die in den ersten Lebensmonaten wenig mehr tun, als Informationen mit ihren Sinnesorganen ungefiltert aufzunehmen“ (PAUEN 2003, S. 45).

Aus heutiger Sicht ist eindeutig erklärbar, dass bereits frühe Interaktionserfahrungen von Kindern relevant für die Persönlichkeitsentwicklung sind.

„Die Handlungen des Individuums bestimmen sich nicht unabhängig von der Umwelt aufgrund intrapsychischer Abläufe und Motive. Vielmehr sind sie erst durch die rekursiven Wechselbeziehungen mit den Handlungen der Interaktionspartner erklärbar“ (KRISTEN 2004, S. 07.008.002).

Diese Forschungsergebnisse spielen auch im Zusammenhang mit Unterstützter Kommunikation eine bedeutsame Rolle, da sie Hinweise bei Entwicklungsproblemen bei Kindern mit einer Behinderung liefern.

Die Möglichkeiten, die Säuglinge schon haben, befähigen sie dementsprechend als soziale Wesen zu leben und ermöglichen es ihnen, kommunikatives und sprachliches

Verhalten ihrer Bezugspersonen relativ abgestuft aufzunehmen (vgl. IRBLICH 2003, S. 209).

Wenn man sich die Theorie des Spracherwerbs von Jerome Seymour Bruner, der ein bekannter amerikanischer Psychologe war und wichtige Beiträge zur kognitiven Lerntheorie geleistet hat, anschaut, kristallisiert sich sehr deutlich heraus, dass die Bedeutung der Mutter-Kind-Interaktionen in der vorsprachlichen Phase besonders prägend sind für die Ausbildung logischer Strukturen im Denken, wie der Differenzierung zwischen Subjekt und Objekt (vgl. BOENISCH 2005, S. 122). Bruner beschreibt, dass

“von Anfang an die Mutter von der Vorstellung ausgeht, das Verhalten des Kindes sei zweckgerichtet und seine Gebärden und Laute stellen Versuche der Verständigung dar” (BRUNER 1977, 834 in BOENISCH 2005, S. 122).

Nach Bruner manifestiert sich kommunikative Intentionalität in bestimmten Verhaltensmustern. Der Säugling versucht,

“das Verhalten der Bezugspersonen dahingehend zu steuern, dass sie ihm bestimmte Dinge bringen, bestimmte Erfahrungen ermöglichen und beenden oder aber sich direkt in sozialer Interaktion ihm zuwenden” (IRBLICH 2003, S. 209)

Die Intentionalität kommt ganz besonders dadurch zum Ausdruck, dass der Säugling ganz bewusst die Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf etwas von ihm Gewünschtes lenkt. Ein bedeutender schwieriger Faktor hierbei ist, dass die besagte Intentionalität *“ein Konstrukt ist, auf dessen Existenz nur durch bestimmte Verhaltensweisen geschlossen werden kann”* (ebd., S. 209). In weiterer Folge sollen nun in kürzester Form noch einige Kriterien für intentionales Verhalten aufgezeigt werden.

Das nonverbale Verhalten, das *“der Koordinierung von objektbezogenen und personenbezogenen Handlungen dient”* (ebd., S. 209), wie zum Beispiel das Herstellen des ersten Blickkontaktes oder schließlich das nach Unerreichbarem greifen. Des Weiteren gehört *“das Durchhalten bis zum Erreichen des gewünschten Zieles”* (IRBLICH 2003, S. 210) dazu, wie auch gewisse Methoden der Verbesserung, wozu die Wiederholung, die Abwandlung oder die Intensivierung der Strategien zählen, die eingesetzt werden, wenn das gewünschte Ziel nicht erreicht wird. (vgl. ebd., S. 210) Als letzter Punkt wird die Zufriedenheit berücksichtigt, wenn der Säugling das Ziel erreicht hat. Mit der Zeit, besonders mit Eintritt der Intentionalität, wird das Auftreten des Säuglings immer vorhersehbarer und durchsichtiger auch für Außenstehende. In dieser Phase der Entwicklung ist auch die

Herausformung der symbolischen Kommunikationsmuster deutlich erkennbar. Zu Beginn handelt es sich dabei noch um natürliche Gesten, wie Winken oder Klatschen, doch mit der Zeit werden sie immer prägnanter und zeigen sich durch konventionelle Kommunikationsformen. Daraus entwickelt sich auch das so genannte Symbolverständnis. Das heißt bestimmte Gesten, Gebärden, Bildsymbole und Lautfolgen bekommen für die Kinder feste Bedeutungen (vgl. ebd., S. 210) Sie lernen in dieser Phase noch viel mehr zu verstehen, wobei sie dabei noch selbst wenig ausdrücken können. Ein interessanter Fakt dabei ist auch, dass sie verstehen lernen, dass nicht nur Anwesendes oder Gegenwärtiges übermittelt werden kann, sondern auch *“Abwesendes, Zukünftiges oder Vergangenes kommuniziert werden kann”* (IRBLICH 2003, S. 210).

Die im letzten Teil beschriebenen vorsprachlichen Entwicklungsabschnitte werden nun in Folge noch etwas detaillierter in fünf verschiedenen Stufen nach Wilken erklärt.

1.2.1.1 Ungezieltes Verhalten

Der Säugling äußert sich nach der Geburt noch ziellos, da er noch nicht weiß, dass er durchaus mit seinem Verhalten etwas in seiner Umgebung bewirken kann. Die Verhaltensweisen, Saugen, Abwenden, Schreien, Lächeln oder auch die Körperhaltung, sind durchaus Reaktionen auf Reize von Außen oder die eigene Verfassung (vgl. GALLÉ 2003, 07.006.001). Bereits in diesen frühen Interaktionen zwischen zum Beispiel Mutter und Kind werden wichtige Informationen weitergegeben (vgl. WILKEN 2006, S. 15). Die Mutter deutet, schon auf dieser Entwicklungsstufe des Säuglings, seine Äußerungen als gezielt. Wie Papousek klar beschreibt, *“das Kind verfügt von Geburt an über Verhaltensweisen, auf die Eltern intuitiv reagieren* (PAPOUSEK, PAPOUSEK 1989 in WILKEN 2006, S. 15) *und oft sogar eine Mitteilungsabsicht unterstellen”* (WOHLFAHRT 1993 in WILKEN 2006, S. 15).

1.2.1.2 Gezieltes Verhalten

In dieser Entwicklungsphase weiß das Kind schon um sein Verlangen und seine Intentionen und handelt gezielt danach. Dies geschieht etwa ab dem fünften Lebensmonat, wo es nach interessanten Gegenständen greift oder auch schon die *“Aufmerksamkeit der Eltern über Plapperdialoge mit Silbenverdopplungen”* (GALLÉ 2003, S. 07.006.001) sucht. Das Kind ist sich dessen bewusst was es will und was ihm fehlt, seine Aufmerksamkeit ist ganz und gar auf ein Ziel gerichtet. Es ist zur

Erkenntnis gekommen, dass sein Verhalten und die Geschehnisse in seiner Umwelt nicht voneinander zu trennen sind. Weiters erkennt es Intonationsmuster der Äußerungen der Bezugspersonen und unterscheidet diese und beginnt zwischen den Äußerungen und den Gegenständen eine Verbindung herzustellen, aber ohne deren Wortgehalt zu begreifen (vgl. WILKEN 2006, S. 16).

1.2.1.3 Partnerbezogene Äußerungen

Viele Autoren gehen bei diesem Entwicklungsstadium erst von einer Mitteilungsabsicht des Kindes aus, daher sehen sie dabei auch erst den Beginn der ursprünglichen intentionalen Kommunikation (BATES 1979) (vgl. WILKEN 2006, S. 16). Mit Vollendung des ersten Lebensjahres hat das Kleinkind gelernt sich mit dem so genannten *“referentiellen Blick”* (GALLÉ 2003, S. 07.006.001), auch Triangulierung genannt, an eine andere Person zu wenden. Das Kleinkind will mit seinem Blick deutlich machen, dass es etwas damit erreichen will und dass es auch mit diesem Verhalten auf etwas hinweist. Ein typisches Beispiel dafür ist, wenn das Kind ein Spielzeug auf den Boden wirft, diesem nachschaut und dann zur Mutter blickt. Der Blick wendet sich von der Mutter zum Spielzeug und umgekehrt und zusätzlich wird dieses Verhalten noch mit Gesten und Lauten untermalt, wodurch diese Muster immer eindeutiger werden (vgl. ebd., S. 07.006.001).

1.2.1.4 Konventionelle Äußerungen

Ab dem ersten Geburtstag fängt das Kind an konventionelle Gesten zu verstehen und fängt an diese zu erweitern. Das Kind setzt bewusst Stimmungslaute ein und führt Monologe des Lallens. Neben dem referentiellen Blick, wie beim letzten Punkt beschrieben, *“lernt das Kind nun auch, dass es zwischen einem Gegenstand und der Sprache beziehungsweise der Handlung eine Beziehung gibt”* (GALLÉ 2003, S. 07.006.001).

1.2.1.5 Symbolische Kommunikation

Diese Kommunikationsart basiert auf der verbalen Kommunikation, auf der gesprochenen Sprache. Die Worte stehen somit als Symbole für Dinge, Handlungen oder Konzepte. Das Kind fängt mit diesem Entwicklungsschritt so etwa ab dem 14. Lebensmonat an, sich immer mehr verbal auszudrücken. In dieser Phase werden die ersten Worte noch in vielen Fällen von Gesten unterstützt. Diese Gesten haben in jedem Fall Symbolcharakter (vgl. WILKEN 2006, S. 16). In der heutigen Zeit wird zum Beispiel die Gebärdensprache, die aus kombinierten Zeichen besteht, international anerkannt. Der Informationsaustausch über Symbole hat sich auch über

Zeichensysteme wie die Schrift oder andere visuell wahrnehmbare symbolische Systeme, wie zum Beispiel BLISS oder Becker, durchgesetzt (vgl. WILKEN 2006, S. 16). Das Bliss-System zum Beispiel ist ein gebräuchliches Bildsymbolsystem, bei dem jedes Zeichen für einen bestimmten Begriff steht und auch mehrere Symbole kombiniert werden können, um eine Satzbildung zu ermöglichen und Ideen zu vermitteln. Dieses Bliss-Symbol-System erhielt als Hilfsmittel im Rahmen der sonderpädagogischen Methode der Unterstützten Kommunikation besondere Beachtung. Diese Methode soll vorwiegend für Menschen als Kommunikationshilfsmittel dienen, die aufgrund von motorischen oder kognitiv bedingten Sprechstörungen nicht oder nur sehr eingeschränkt über die Lautsprache kommunizieren können (vgl. SCHNOOR 2007, S. 43).

1.2.2 Sprechen

Mit dem Sprechen wird das Hervorbringen der hörbaren Sprache gekennzeichnet. Dazu bedarf es einer Bildung sprachtypischer Normlaute, die in weiterer Folge zu Wörtern kombiniert werden, um sie sinnverwandt benutzen zu können. *“Sprechen ist ein besonders effektives und differenziertes Mittel der Kommunikation”* (WILKEN 2006, S. 5). Für das Erlernen werden Fähigkeiten der Motorik und kognitive Fertigkeit benötigt. Doch auch diverse basale Bedingungen müssen gegeben sein, sonst wird das Erlernen erschwert. Für die “normale” Sprechbahnung sind verschiedene Punkte von Bedeutung. Zum Einen eine korrekte Lautbildung, die Artikulation, und zum anderen die Syntax, die so genannte Satzlehre, bei der es um die Wortanordnung und die Satzzusammenstellung geht. Des Weiteren zählt auch die Pragmatik dazu. Dabei handelt es sich um die Interpretation von Zeichen und Wörtern, im Vordergrund steht dabei der Kontext zwischen dem Zeichen oder dem Wort und der Bedeutung (vgl. ebd., S. 5). Erheblichen Einfluss auf eine sichere Kommunikation haben auch die Sprechflüssigkeit, die Lautstärke, die Betonung und die Resonanz (vgl. ebd., S. 5).

1.3 Funktion der Kommunikation und der Sprache

Kommunikation ist auf den Punkt gebracht sehr komplex. Menschen schaffen es durch Kommunikation Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, und Wünsche, Bedürfnisse, Ideen, Interessen, Gefühle, Ansichten und Meinungen können mitgeteilt werden. Es kommt durch sie zu einem Austausch von Informationen, Fragen können gestellt werden und der Mensch kann von seinen Erlebnissen berichten. Ein

besonders wichtiges Merkmal ist jedoch, der Aufbau von Beziehungen durch den sozialen Kontakt zu anderen Menschen. Das gemeinsam Erlebte und der Austausch lassen sich verfestigen (vgl. WIECZOREK 2004, S. 57). Ferner ist die Sprache auch für Lernprozesse verantwortlich. Die Sprache wird herangezogen um Kindern die Welt zu erklären. Sie lernen dadurch soziale Muster und gesellschaftliche Normen kennen. Ein wichtiger Aspekt der Sprache ist auch die Wichtigkeit von kognitiven Leistungen. Durch diese wird das Vergleichen, Bewerten, Erinnern und Kategorisieren untermauert. Die Sprache bietet so gesehen den Zugang zur Lebenswelt und zu deren Gestaltung und Veränderung (vgl. LAGE 2006, S. 42).

“Damit erhält die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen einen zentralen Stellenwert für ihre Partizipations- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten als auch für ihre aktive Gestaltung der Lebenswelt und Lebensqualität” (LAGE 2006, S. 42).

Denn das Nicht- oder Kaum- lautsprachlich kommunizieren können kann erhebliche Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Lebensqualität der Betroffenen haben. Ebenfalls können andere Bereiche, wie die kognitive Entwicklung, die Wissensaneignung oder das Verstehen der Welt, dadurch unterbunden werden. Nur durch die Kommunikation kann eine positive Entwicklung dieser Bereiche erfolgen (vgl. KÖHNEN 2007, S. 11). Braun fasst es noch weiter und schreibt von extremen Auswirkungen, aufgrund einer nicht erfolgreichen Kommunikation, auf die sozialen Kontakte, die Identitätsentwicklung und auf die Möglichkeiten der Selbstbestimmung⁷ (vgl. BRAUN 2005, S. 6). “Communication is the essence of human life”, davon geht Janice Light, eine amerikanische Wissenschaftlerin, aus. Sie vertritt die Ansicht, dass Kommunikation vier Ziele verfolgt, nämlich einerseits Wünsche und Bedürfnisse übermittelt und soziale Nähe herstellt, andererseits durch sie der Austausch von Informationen erfolgt und durch Kommunikation außerdem geltende soziale Konventionen erfüllt werden (vgl. LIGHT 1997, S. 61f.).

In weiterer Folge sollen die Begriffe der “Behinderung” und der “geistigen Behinderung” näher erläutert werden, um ein Verständnis für den Personenkreis, der im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, zu bekommen.

⁷ Ursula Braun meint in diesem Zusammenhang auch, dass das Lesen von veröffentlichten Autobiografien dabei hilfreich sein kann, um ein Verständnis für die Auswirkungen auf die Lebenssituation von nicht oder kaum lautsprachlich Kommunizierenden zu bekommen.

2. Kritik am Ausdruck “geistige Behinderung”

Der Begriff der “Behinderung” lässt sich, obwohl er heute in der Wissenschaft nicht mehr wegzudenken ist, nur sehr schwer definieren, das heißt allgemeingültig bestimmen. Speck meint “Definieren” hat Festlegen zur Folge und dies endgültig. Das Problem zur Findung und Festlegung einer endgültigen Begriffsbestimmung ergibt sich daraus, dass es den Menschen mit Behinderung nicht gibt. Das heißt, es liegt in der Individualität des Phänomens der Behinderung wie es Fornefeld beschreibt (vgl. FORNEFELD 2004, S. 45). Das heißt es ist sehr schwierig einen allgemeingültigen, für alle Beteiligten und Betroffenen akzeptablen, Begriff zu finden.

Bleidick schreibt, dass sich *“in der Literatur bislang kein vollständiger Konsens über einen durchgängig anerkannten Begriff der Behinderung findet”* (BLEIDICK 1999, S. 15 in FORNEFELD 2004, S. 46).

Daher greift er zu einer weitläufigen Definition:

“Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, daß ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden” (BLEIDICK 1999, S. 15 in FORNEFELD 2004, S. 46).

Dabei beschreibt Bleidick nicht näher, was er unter den seelischen und geistigen Funktionen versteht. Er geht nicht näher auf die Begrifflichkeiten ein, es scheint eine sehr allgemein gehaltene Definition zu sein. Daher stellt sich einem die Frage, ob der Geist oder die Seele einer Person in solcher Weise geschädigt sein kann, dass das als Ursprung einer Behinderung gilt.

Anhand dieser Definition lassen sich dennoch vier Besonderheiten der Erfassung von Behinderung herauskristallisieren:

- “1. Die Definition beansprucht nur einen eingeschränkten Geltungsrahmen.*
 - 2. Behinderung wird als Folge einer organischen oder funktionellen Schädigung angesehen.*
 - 3. Behinderung hat eine individuelle Seite, die die unmittelbare Lebenswelt betrifft.*
 - 4. Behinderung ist eine soziale Dimension der Teilhabe am Leben der Gesellschaft”*
- (BLEIDICK 1999, S. 15 in FORNEFELD 2004, S. 46).

Anhand dieser vier Merkmale wird sichtbar, dass Behinderung keine fixe Eigenschaft eines Menschen ist, sondern immer von den Lebensmomenten des Einzelnen und seinem sozialen Umfeld abhängt. Eine Definition kann aus diesen Gründen immer nur relativ gesehen werden.

Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass die Definition davon abhängig ist, wer definiert. Es beruht auf der Profession und der Intention mit der definiert wird.

Speck veranschaulicht es wie folgt:

“Mehrere Wissenschaften versuchen, geistige Behinderung zu klären. Der medizinisch-biologische Ansatz gilt primär den physischen (organisch-genetischen) Abweichungen und Besonderheiten, der verhaltenswissenschaftliche (psycho-logische) Ansatz der Eigenheit der beobachtbaren Verhaltensweisen, der sozialwissenschaftliche Ansatz im Besonderen den gesellschaftlichen Bedingungssystemen, der pädagogische Ansatz den Möglichkeiten der Erziehung” (SPECK 1999, S. 43 in FORNEFELD 2004, S. 46).

Der medizinisch-biologische Ansatz greift organisch-genetische Normabweichungen auf, die entweder in der prä-, peri- oder postnatalen Phase entstanden sind.

Kobi beschreibt diese Normabweichungen *“in erster Linie als Folge einer Hirnfunktionsstörung”* (KOBİ 1983, S. 158). Hier passiert mit Menschen mit Behinderung eine systematische Zuordnung in ein Muster klinischer Syndrome. Diese Anschauung der Medizin ist für Kobi ein auf Defekte reduzierter und ein biologisch-physiologischer Standpunkt (vgl. KOBİ 1983, S. 155 ff.). Der verhaltenswissenschaftliche (psycho-logische) Ansatz verweist auf die Minderung der Intelligenz, die im Zusammenhang steht mit der sozialen Anpassung und dem Lernverhalten des Menschen mit Behinderung. Bei diesem Ansatz werden zum Bestimmen des Intelligenzquotienten Intelligenztest verwendet. Diese Tests sind nach Speck *“bei Personen mit einer geistigen, zumal mit einer schweren geistigen Behinderung nicht adäquat verwendbar bzw. untauglich”* (SPECK 1997, S. 49).

Weiters beschreibt Speck in Bezug auf Kinder. Es könne

“kein Kind [...] ausschließlich über eine Intelligenz-Testung als geistig behindert diagnostiziert werden” (SPECK 1997, S. 49).

Diesen Blickwinkel fasst Kobi als den evolutiv-entwicklungspsychologischen und behavioristisch-lerntheoretischen zusammen (vgl. KOBİ 1983, S. 157 ff.).

Der sozialwissenschaftliche Ansatz wiederum behandelt gesellschaftliche Systeme. Speck hat den Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Behinderung anhand verschiedener Studien dargelegt. Diese hatten zum Teil

“überrepräsentativ hohe Quoten schwerer geistiger Behinderung in der sozialen Unterschicht ermittelt” (SPECK 1997, S. 52).

Kobi hat auch für diese Sichtweise eine eigene Beschreibung und nämlich expliziert

er diese als die psychodynamisch-psychosoziale beziehungsweise als die sozialpsychologisch-ökologische Betrachtungsweise (vgl. KOBİ 1983, S. 160 ff.).

Der pädagogische Ansatz hingegen stellt besonders Faktoren der Erziehung und Bildung in den Vordergrund. Augenmerk wird besonders auf die Lernmöglichkeiten wie auch auf die Lernbedürfnisse gelegt. Es wird von der Grundannahme ausgegangen, dass Menschen mit geistiger Behinderung bildungsfähig sind. Der Deutsche Bildungsrat (Empfehlung der Bildungskommission von 1973) definiert in diesem Zusammenhang geistige Behinderung wie folgt:

“Als geistigbehindert gilt, wer infolge einer organisch-genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, dass er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und der motorischen einher. Eine untere Grenze sollte weder durch Angabe von IQ-Werten, noch durch Aussprechungen einer Bildungsunfähigkeit festgelegt werden, da grundsätzlich bei allen Menschen die Möglichkeit einer Bildungsfähigkeit angenommen werden muss”
(DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, S. 37).

Man gewinnt bei der Sichtung dieser Definitionsansätze den Eindruck, dass diese Ansätze zum Teil aufgrund ihrer eindimensionalen Anschauung unangemessen, und auch inhaltlich in der Zwischenzeit überholt sind. Mittlerweile hat in vielen Fachgebieten ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Die Tendenz geht dahin, dass diese einseitige Sicht des Phänomens Behinderung durch interdisziplinäre Zusammenarbeit ersetzt wurde. Eine entscheidende Rolle bei diesem Perspektivenwechsel hatte auf internationaler Ebene die Weltgesundheitsorganisation (WHO). Die WHO hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Lebensumstände und die Lebensqualität von Menschen mit Behinderung zu verbessern. Aus heutiger Sicht ist der aktuelle Klassifikationsansatz der WHO so zu deuten, dass dieser unter dem Grundgedanken von Aktivität und Partizipation steht.

“Es gilt zu fragen, wie der Mensch mit einer Schädigung sein Leben möglichst aktiv und selbstbestimmt gestalten kann und wie Teilhabe am gesellschaftlichen Leben realisiert werden kann” (HEDDERICH 2006, S. 23).

Bleidick schreibt *“Selbstbestimmung, Chancengleichheit und Teilhabe an allen Lebensbereichen sind die Ziele, die zweckgerichtet in die Beschreibung menschlichen Behindertseins eingehen sollen”* (BLEIDICK 1999, S. 15 in FORNEFELD 2004, S. 47).

Diese Sichtweise wurde nicht immer vertreten, im Jahr 1980 wurde von der Weltgesundheitsorganisation ein sozialwissenschaftlicher Definitionsansatz des

Behinderungsbegriffs gefunden. Dabei entwickelte sie die Unterscheidung zwischen Schädigung (impairment), Beeinträchtigung (disability) und Behinderung (handicap). Obwohl dieses Klassifikationssystem der WHO eine soziale Kategorie enthält, wurde trotz allem stark am Verständnis von Behinderung linear als Folge von Krankheit festgehalten. Aufgrund diverser Kritik wurde ab 1993 die International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) überarbeitet und Anfang des 21. Jahrhunderts der neue Entwurf, der als International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) festgelegt wurde, vorgestellt (vgl. HEDDERICH 2006, S. 22).

“Behinderung ist - nach dem Verständnis der ICF - ein Oberbegriff für Schädigungen auf der organischen Ebene (Körperfunktionen und Körperstrukturen) oder auf der individuellen Ebene (Aktivitäten) oder auf der gesellschaftlichen Ebene (Teilhabe). Die genannten Ebenen beeinflussen sich wechselseitig und stehen darüber hinaus in Wechselwirkung mit den Kontextfaktoren (Umweltfaktoren, personenbezogene Faktoren)” (HEDDERICH 2006, S. 23).

Das bedeutet, nicht die Defizite der Person stehen im Vordergrund, sondern der Blick wird auf die soziale Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gerichtet.

In Bezug auf die traditionelle Behindertenpädagogik und die klassische Psychiatrie wurde zu Beginn die Überzeugung vertreten, dass geistige Behinderung durch einen hirnorganischen Defekt bedingt sei und die Verhaltensstörungen wurden lediglich als Ergebnis fehlerhaft arbeitender Hirnfunktionen gedeutet (vgl. SENCKEL 2002, S. 19).

Dieses biologisch-defektorientierte Menschenbild spricht den geistig Behinderten jegliche Fähigkeit ab. In den siebziger Jahren vertraten viele moderne Pädagogen die lerntheoretisch ausgerichtete und milieuorientierte Sichtweise. Jene Pädagogen, die sich im Zuge der Psychiatriereform für die Enthospitalisierung geistig behinderter Menschen und die Normalisierung ihrer Lebensbedingungen einsetzen, kommen zur Erkenntnis, dass Menschen mit geistiger Behinderung sich nach den selben psychischen Gesetzen entwickeln, empfinden, emotional reagieren und kognitive Strukturen ausbilden wie normal begabte Menschen auch (vgl. SENCKEL 2002, S. 20).

“Der Mensch mit erschwerten Lebensbedingungen ist nicht - wie lange auch wissenschaftlich begründet - das ganz andere Lebewesen, sondern lebt wie alle Mitmenschen mit den gleichen Grundbedürfnissen nach Annahme, Geborgenheit, Kommunikation, Selbstbestimmung und Gemeinschaft” (BLEIDICK 1998, S. 60).

Wissenschaftliches Interesse und erste Versuche, sich mit Menschen mit Intelligenz- und Lernbeeinträchtigung auseinanderzusetzen bahnten sich Ende des 18. Jahrhunderts an. Dazu kam es aufgrund der beginnenden Industrialisierung und dem damit verbundenen erhöhten Bedarf an auszubildenden Arbeitskräften. Auch im Bereich der Medizin kam es zu Veränderungen, sie orientierte sich verstärkt an den Naturwissenschaften und Menschen mit auffälligem Äußerem und auffälligem Verhalten wurden interessant. Daraus erschloss sich auch die Differenzierung zwischen Geisteskrankheiten und Geistesschwachen. Aufkommende Termini wie “Blödsinnige”, “Idioten”, “Stumpfsinnige” oder “Schwachsinnige” wurden im Sprachgebrauch verwendet (vgl. IRBLICH 2003, S. 8).

Anfang des 19. Jahrhunderts erhöhte sich das Interesse an “schwachsinnigen Menschen“, vor allem auf medizinischer, sozialer und pädagogischer Ebene. Erstaunliche Förderkonzepte wurden, aus heutiger Sicht, damals bereits entwickelt. Dieses Interesse lief mit Ende des Jahrhunderts aus und entwickelte sich erst wieder erneut in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts, nahm aber dabei eine gefährliche Wende (vgl. IRBLICH 2003, S. 10). Denn nach dem 1. Weltkrieg wurde die beschriebene Personengruppe als “lebensunwert” bezeichnet, es wurde ihnen das Lebensrecht abgesprochen. Binding und Hoche veröffentlichten im Jahre 1920 ein Buch dazu mit der Überschrift: “Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens” (BINDING/HOCHE 1920 in BIEWER 2009, S. 22). Auf die nationalsozialistische Herrschaft bis 1945, die das eugenisches Gedankengut verbreitete, wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen. Hervorgehoben werden soll jedoch, dass besonders geistig behinderte Menschen von den Euthanasiemaßnahmen betroffen waren (vgl. BIEWER 2009, S. 23).

Durch die im Jahre 1958 in Deutschland gegründete Elternvereinigung der Lebenshilfe wurden die, bis heute geläufigen, Termini “geistige Behinderung” und “geistig behindert” eingeführt. Die Elternvereinigung Lebenshilfe entschied sich für diese Begriffswahl, und war damit bestrebt Stigmatisierungen zu vermeiden. Sie wollten unbedingt von den Begriffen wie “Idiotie”, “Blödsinn” oder “Oligophrenie” weg kommen und den Anschluss an den angloamerikanischen Terminus “mental retardation” suchen (vgl. BUNDSCHUH 2007, S. 94). Durch diese Entwicklungen fand der Begriff der geistigen Behinderung weite Verbreitung. Trotz allem hatten Fachleute Probleme eine allgemeingültige Begriffsbestimmung zu finden.

Im Zuge der passenden Begriffsfindung stand immer die Überwindung der defizitären

Sichtweise an erster Stelle. Daher sollten in weiterer Folge kategoriale Festschreibungen wie “geistig Behinderte” ersetzt werden durch das Voranstellen von allgemeinen Kategoriebezeichnungen wie “Kinder”, “Erwachsene”, “Männer” und “Frauen”. Die Behinderungsproblematik steht hier nicht mehr im Vordergrund sondern der Begriff der Behinderung wird als Merkmal einer besonderen Lebenslagenproblematik beschreibend erwähnt. Zum Beispiel: Personen mit geistiger Behinderung, Kinder mit Beeinträchtigungen ihrer intellektuellen Fähigkeiten oder Schüler mit speziellem Förderbedarf (vgl. NEUHÄUSER/STEINHAUSEN 1999, S. 11 in FORNEFELD 2004, S. 50).

Trotz dieser positiven Veränderungen und der langen kritischen Begriffsreflexion sind diese Entwicklungen noch keine Garantie für eine Nicht-Aussonderung von Menschen die betroffen sind. Menschen mit Behinderungen werden in vielen Fällen noch benachteiligt, da sie auf ihre Behinderung reduziert werden. Das Zitat von Franz (2008) bringt es auf den Punkt. So kann der

“Kern dessen, was mit Behinderung gemeint ist, als reduzierte und nicht gleichberechtigte Teilhabechancen an sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern” (FRANZ 2008, S. 23 in NIEDIEK 2010, S. 16.017.001)

beschrieben werden. Daher ist es die Verantwortung der Gesellschaft,

“die Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens so zu gestalten, dass jedes einzelne Mitglied dieser Gesellschaft die Möglichkeit hat, seinen individuellen Lebensstil innerhalb der Gemeinschaft zu verwirklichen” (BARTELHEIMER 2007 in NIEDIEK 2010, S. 16.017.001).

Doch Menschen, die in ihrer Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt sind, können nur schwer oder gar nicht ihre Bedürfnisse mitteilen, Forderungen oder Fragen stellen, Interesse oder Ablehnung zeigen und zum Beispiel Protest ausüben. Da Kommunikation der bedeutendste Weg ist, seine Gefühle auszudrücken, seine Bedürfnisse zu zeigen und vieles mehr und jeder Mensch das Bedürfnis danach hat und auch das Recht dazu haben sollte, ist es primär die Aufgabe der Gesellschaft den betroffenen Menschen Möglichkeiten zur Kommunikation zu bieten (vgl. NIEDIEK 2010, S. 16.017.001). Dieser betroffene Personenkreis benötigt auf seine Fähigkeiten und Bedürfnisse genau zugeschnittene individuelle und passgenaue Hilfen. Es gilt Kinder und Jugendliche, sowie Erwachsene in ihren Kommunikationsmöglichkeiten zu unterstützen und zu fördern. Daraus hat sich unter anderem in der sonderpädagogischen Praxis ein bedeutungsvoller Ansatz, nämlich die Methode der

Unterstützten Kommunikation, etabliert, der im nächsten Kapitel beschrieben wird.

3 Unterstützte Kommunikation

„Unterstützte Kommunikation ist die Unterstützung der Kommunikation von Menschen, die zur Kommunikation mit den gesellschaftlich üblichen Mitteln nicht oder nicht hinreichend in der Lage sind, insbesondere durch den Einsatz von speziellen Kommunikationsmitteln als Ersatz für die gesellschaftlich üblichen. Kommunikation wird als zeichenvermittelte soziale Interaktion definiert. Der Begriff der Unterstützten Kommunikation bezeichnet die Ermittlung und Bereitstellung der Bedingungen für erfolgreiche Kommunikationsprozesse, sowohl hinsichtlich der Vermittlung von Inhalten als auch bezogen auf deren soziale Wirksamkeit“ (RENNER 2005, S. 15.002.012).

Unterstützte Kommunikation ist ein relativ junges Thema, das besonders in den Fachgebieten der Behindertenpädagogik, Linguistik und Entwicklungspsychologie von Interesse ist. In der Praxis wiederum findet die Unterstützte Kommunikation besonders in den Fachrichtungen der Behinderten-, Sonder- und Heilpädagogik, der Sozialpädagogik sowie der Rehabilitationspädagogik und -technik ihre Anwendung. Doch auch in den pädagogischen und medizinisch-therapeutischen Gebieten der Logopädie, Ergotherapie und Physiotherapie spielt die Unterstützte Kommunikation eine erhebliche Rolle. (vgl. LAGE 2005, S. 15.002.002) Um die Unterstützte Kommunikation in ihrer Komplexität erfassen zu können, ist die Auseinandersetzung mit den historischen Entwicklungen wichtig, daher wird auch ein Teil der Diplomarbeit die Entstehungsgeschichte der Unterstützten Kommunikation thematisieren. Doch im Vorfeld erscheint es wichtig sich mit der Begriffbestimmung auseinanderzusetzen, um das Phänomen der Unterstützten Kommunikation besser erfassen zu können.

3.1 Begriffsbestimmung

Die gesamte Zeit über, in der versucht wurde, Kommunikationsformen für nichtsprechende Menschen zu entwickeln und zu etablieren, wurden vielfältige Begrifflichkeiten verwendet, um diesen Personenkreis, deren Kommunikationsmittel und die damit verbundenen Interventionen zu bestimmen. Es hat lange gedauert bis eine durchgängige Fachsprache gefunden wurde und bis heute wird im deutschsprachigen Raum diese und deren Verwendung diskutiert (vgl. LAGE 2001, S. 189 ff). In der anglo-amerikanischen Literatur werden Menschen ohne Lautsprache

und deren Kommunikationsformen mit Begriffen wie, *“several speech impaired, speechless, nonoral, nonvocal, nonverbal, aphonic and nonspeaking”*, (ASHA 1981, 577) beschrieben. Erst um das Jahr 1985 kam es in den USA zu einer homogenen Begriffsbestimmung. Der Begriff *“Augmentative and Alternative Communication“*, abgekürzt AAC, setzte sich durch. Im Original bei Beukelmann und Mirenda wird *“AAC”* wie folgt beschrieben.

“Augmentative and alternative communication is an area of clinical practice to compensate (either temporarily or permanently) for the impairment and disability patterns of individuals with severe expressive communication disorders (i.e.; the severely speech-language and writing impairment)” (BEUKELMANN 1998, S. 3).

Das heißt *“AAC”* hat sich als Fachgebiet etabliert, welches sich zum Ziel gesetzt hat, die kommunikativen Möglichkeiten von Menschen mit beeinträchtigter beziehungsweise fehlender Lautsprache zu verbessern (vgl. BRAUN 1997, S. 8).

Auch im deutschsprachigen Raum, vorerst nur in Deutschland, kann sich der Begriff *“AAC”* mit Ende der 80er/Anfang der 90er behaupten. Aufgrund von Übersetzungsschwierigkeiten musste ein Begriff für den deutschen Sprachgebrauch gefunden werden. Braun unterbreitete den Vorschlag von *“Unterstützter Kommunikation”*, kurz UK. Seitdem hat sich dieser Begriff im deutschsprachigen Raum durchgesetzt. *“Unterstützte Kommunikation”* wird definiert als

“Oberbegriff für alle pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen, die eine Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten bei Menschen ohne Lautsprache bezwecken” (KRISTEN 1994, S. 15).

Die Unterstützte Kommunikation ist ein Ansatz, den Menschen, die kaum oder nicht sprechen können, zu einem ausführlichen Kommunikationssystem zu verhelfen. Dieser Ansatz verdeutlicht, dass ungenügende Kommunikation ergänzt (augmentative) und ersetzt (alternative) werden soll. Dabei kommt es zum Einsatz verschiedenster Kommunikationsformen, die in einem der nächsten Kapiteln, unter Methoden der Unterstützten Kommunikation, erläutert werden.

Wenn man sich mit dem Thema der Unterstützten Kommunikation beschäftigt ist es auch sehr wichtig die deutliche terminologische Abgrenzung des Begriffes *“Gestützte Kommunikation”* zum Begriff *“Unterstützte Kommunikation”* aufzuzeigen.

3.1.1 Abgrenzung zum Begriff Gestützte Kommunikation

Die zwei Begriffe sind sich zwar in ihrer Übersetzung sehr ähnlich, doch müssen sie deutlich abgegrenzt werden. Die “Gestützte Kommunikation” (“Facilitated Communication” kurz “FC”) bezieht sich auf eine ganz

“spezielle Methode, bei der nichtsprechenden oder kaum sprechenden Personen Kommunikation ermöglicht wird, indem sie von einem Partner oder einer Partnerin beim Schreiben, Tippen oder Zeigen auf Buchstaben oder Bilder an Hand, Arm, Ellenbogen oder Schulter berührt bzw. gestützt werden” (ARNUSCH 1996, S. 17).

In der Fachliteratur ist man jedoch über den Einsatz von Gestützter Kommunikation geteilter Meinung. Der Erfolg der Gestützten Kommunikation konnte in einer Vielzahl von Studien nicht belegt werden. Die Ergebnisse, von kontrollierten Testsituationen, an denen die kommunikativen Kompetenzen der gestützt Sprechenden untersucht wurden, zeigen vielmehr, dass das Leistungsniveau sich, durch das Einwirken von Gestützter Kommunikation, nicht verbessert hat (vgl. BOBER 2001 in BOENISCH 2003, S. 113).

Nun zu den geschichtlichen Aspekten des komplexen Themas der Unterstützten Kommunikation.

3.1.2 Geschichtliche Aspekte der Unterstützten Kommunikation

Wann genau die Methode der Unterstützten Kommunikation entstanden ist, kann nicht genau gesagt werden, aber bereits zu Plato’s Zeiten ist von der Verwendung von Gesten und Gebärden als Kommunikationsmittel bei “Taubstummen” die Rede. Auch aus dem Mittelalter gibt es Dokumentationen, die den Einsatz von Fingeralphabeten und anderen Zeichensystemen belegen. Im 18. Jahrhundert kam es dann im Zeitalter der Aufklärung zu Fortschritten auf dem Gebiet von Methoden, die Kindern, die bis zu diesem Zeitpunkt von Bildungsangeboten ausgegrenzt wurden, halfen. Dabei sind besonders zwei Namen zu nennen, nämlich de L’Epée und Pereira, die, in Frankreich, das kurz vor der Revolution stand, zwei verschiedene Wege gefunden haben, damit Kinder, die gehörlos waren, kommunizieren lernten (vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 2008, 33 ff in BIEWER 2009, S. 15). De L’Epée erarbeitete ein Gestensystem, welches Wörter und Sätze meinte und Pereira wiederum entwickelte ein Fingeralphabet, das das Erlernen der Lautsprache erleichtern sollte (vgl. MÖCKEL

2007, 36f in ebd., S. 15). Die Anstrengungen dieser Zeit wurden im 19. Jahrhundert, vor allem in Frankreich, Belgien, England, Deutschland, Schweden und der Schweiz, in Umlauf gebracht.

Zu dieser Zeit wurden auch erste Einzelfalldarstellungen und Studien präsentiert, wie zum Beispiel die Autobiographie von Christy Brown, "My left Foot" (1954) (vgl. GLENNEN 1997, S. 7). Es werden erstmals Erfahrungen, die diese Personen mit unterstützenden Kommunikationsformen machten, beschrieben (vgl. LAGE 2006, S. 62).

Nach diesen ersten Erfolgen wuchs das öffentliche Bewusstsein für Behinderungen. Das Forschungsinteresse an der effektiveren und theoriegeleiteten AAC-Nutzung stieg in den USA in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts vehement an. Zwei amerikanische Autoren, nämlich Vanderheiden und Grilley sahen die Notwendigkeit von Öffentlichkeitsarbeit und publizierten eine erste wichtige wissenschaftliche Einführung zu dem Thema der AAC. In ihrem Werk geben sie drei Hauptströmungen, die für den Beginn der Anwendung alternativer Kommunikationsformen verantwortlich sind und die noch eine besondere Wirkung auf die AAC-Entwicklung haben werden (vgl. LAGE 2006, S. 94) an. Ein erstes entscheidendes Moment war der Einsatz von Kommunikationstafeln mit grafischen Symbolsystemen. Verantwortlich dafür, dass diese grafischen Symbolsysteme für Menschen, die weder sprechen noch schreiben können wieder attraktiv wurden, waren Sonderschullehrerinnen und Therapeuten in Toronto, die das BLISS-Symbolsystem wieder entdeckten. Ab diesem Zeitpunkt wurden die BLISS-Symbole für den pädagogischen Zweck weiterentwickelt (vgl. LAGE 2006, S. 62).

Als zweites wichtiges Moment galt die Anerkennung der Gebärdensprache, die für Gehörlose als eigenständiges Sprachsystem gilt. Manuelle Zeichensysteme zur Kommunikation wurden immer mehr akzeptiert und es wurde soweit weiterentwickelt, dass auch Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen und anderen Formen der Beeinträchtigung den Zugang zu alternativen Kommunikationsformen erhielten (vgl. LAGE 2006, S. 63). Das letzte Moment war die Schaffung von besonderen Schreibgeräten und Umweltkontrollsystemen für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen. Dieser Trend ist eigentlich auf die Empowermentbewegungen von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen in Europa zurückzuführen. Seinerzeit wurden die ersten elektronischen Geräte, durch die man Computer benutzen konnte, ohne dass die

Bedienung einer Computertastatur notwendig ist, erfunden. Die Steuerung der Computer vollzieht sich bei diesen innovativen Geräten über einfache Tasten, da die Handhabung der herkömmlichen Computertastatur für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen zu kompliziert ist.

Diese einzelnen Neuheiten im Zuge der rasanten Entwicklungen von Unterstützter Kommunikation wurden noch dahingehend beeinflusst, dass das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung zunehmend anerkannt wurde. Die Erziehung und die Bildung von Menschen mit Behinderung stand in zahlreichen Ländern hoch im Kurs und wurde daraufhin in den UNO-Konventionen der Menschenrechte 2006 in New York offiziell festgehalten. Wieder sind in dieser Sache die USA als Vorreiter zu nennen, die durch diese fortschrittliche Gesetzgebung, die Forderung nach einer weitgehenden Integration von Menschen mit Behinderung in Gang setzten (vgl. LAGE 2006, S. 63). Ein entscheidender Moment in der Geschichte der Unterstützten Kommunikation war im Besonderen die Gründung der "International Society für Augmentative and Alternative Communication", kurz ISAAC, mit Sitz in Toronto in Kanada. Dort wurde das weltweit erste Forum für das Fachgebiet der AAC im Jahr 1983 gebildet. Zwei Jahre darauf wurde dann auch erstmals die Fachzeitschrift "Augmentative and Alternative Communication" herausgegeben (vgl. LAGE 2006, S. 61). Die ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation, das ist die deutschsprachige Sektion, wird 1990 gegründet. In diesem Zusammenhang sind Ursula Braun, Ursi Kristen und Bärbel Weid-Goldschmidt zu nennen, da sie maßgebend für die erfolgreiche Gründung dieser Gesellschaft verantwortlich sind. Alle drei waren an Sonderschulen tätig, an denen es galt den Unterrichtsalltag mit nichtsprechenden Schülern zu gestalten. Zu diesem Zeitpunkt standen besonders Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen im Zentrum des Interesses. Den Schülern mit Beeinträchtigungen ihrer intellektuellen Fähigkeiten wurde damals noch wenig Aufmerksamkeit zugewendet. Die deutschsprachige ISAAC - Gesellschaft zählt heute zu den größten Interessensgemeinschaften da sie mehr als 1000 Mitglieder aus Deutschland, der Schweiz und Österreich zählt. Seit deren Gründung wird neben der englischen außerdem die deutschsprachige Unterstützte Kommunikation - ISAAC 's Zeitung herausgegeben. Weiters liegt die Organisation einer Fachtagung, die seit 1994 alle zwei Jahre stattfindet, in deren Hand. ISAAC machte es sich zum Ziel, allen Menschen die von Unterstützter Kommunikation profitieren können oder die damit zu tun haben, den Zugang dazu zu erleichtern. Zusätzlich wünschte sich diese

internationale Gesellschaft das multidisziplinäre Fachgebiet in die Bereiche der Theorie, der Forschung und der Praxis zu etablieren (vgl. LAGE 2005, S. 15.002.003). Die Unterstützte Kommunikation hat sich aus der Praxis entwickelt und hat erst im Laufe der Zeit Eingang in die Wissenschaft gefunden. In der Zwischenzeit ist eine Vielzahl an Literatur, seien es Einführungen in die Thematik oder Studien, erschienen. Neben Braun und Kristen haben sich insbesondere zwei Universitätsprofessorinnen der Geistigbehindertenpädagogik Heidemarie Adam und Etta Wilken mit zahlreichen Publikationen einen Namen gemacht (vgl. HEDDERICH 2006, S. 50).

Da sich diese Arbeit auf die UK-Situation an Sonderschulen in Wien konzentriert, erscheint es wichtig in einigen Sätzen, die ISAAC-Regionalgruppe Austria vorzustellen. Die ISAAC-Regionalgruppe Austria als Teil von ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. wurde im Jänner 2003 gegründet. Damals trafen sich zum ersten Mal, seit der Gründung der ISAAC International, Mitarbeiter verschiedenster Behinderteneinrichtungen Österreichs, Eltern unterstützt sprechender Kinder und Organisationen, die auf dem Gebiet der Computertechnologien beratend tätig sind, in Wiener Neustadt, um ebendiese Regionalgruppe zu gründen. Seit dem Gründertreffen 2003 hat sich die Mitgliederanzahl der Regionalgruppe ISAAC Austria laufend erhöht, 2009 wurden etwa 50 Mitglieder gezählt. Die Regionalgruppe Austria hat es sich zum Ziel gesetzt, jenen Menschen, die betroffen sind, deren Bezugspersonen und pädagogisch-therapeutischen Berufsgruppen einen organisatorischen Rahmen anzubieten, um den Informations- und Erfahrungsaustausch voranzutreiben. In den letzten Jahren hat der Bedarf an Beratung und Information in Österreich stetig zugenommen.

Da die Unterstützte Kommunikation als Thema und als Methode in der Arbeit mit unterstützt sprechenden Menschen, zumindest in Österreich, noch in den Kinderschuhen steckt, ist eine verbesserte Aufklärungsarbeit eine wichtige Zielsetzung in der Regionalgruppenarbeit (vgl. PRAZAK-ARAM 2009, S. 0.003.012).

Um eine gute Aufklärungsarbeit verrichten zu können, ist es notwendig sich ein Wissen über die Rechte, die den unterstützt sprechenden Menschen zustehen, anzueignen. Dazu ein kurzer Einblick:

3.1.3 Recht auf Kommunikation - Recht auf Unterstützte Kommunikation

Bedürfnisse ausdrücken, Protest ausüben und Forderungen oder Fragen stellen zu können steht im Zentrum von Kommunikation. Kommunikation ist der effektivste Weg um sich alle Freiheiten im Sinne von Verwirklichungschancen zunutze zu machen. Für jene Menschen aber in unserer Gesellschaft, die in ihrer Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt sind, die nicht nach ihren eigenen Vorstellungen und Wünschen leben können, ist es jedoch schwierig dies zu bewerkstelligen, wenn ihnen keine Möglichkeiten zur Kommunikation angeboten werden. Es ist daher Aufgabe unserer Gesellschaft, der betroffenen Personengruppe Alternativen zur Kommunikation anzubieten, damit diese ihre Chance zur Verwirklichung nutzen kann (vgl. NIEDIEK 2010, S. 16.017.001).

Im Jahre 2009 als die UN-Mitgliedstaaten über die Rechte von Menschen mit Behinderung ein Übereinkommen schlossen, hat die Bundesrepublik Deutschland die Betrachtungsweise auf Behinderung als *“Resultat gesellschaftlichen Handelns”* (BIELEFELDT 2009, 8 in NIEDIEK 2010, S. 16.017.001) ausgewiesen. In diesem Abkommen werden im Artikel 2

“alternative und ergänzende Formen der Kommunikation als Bestandteil von Kommunikation definiert und es werden Gebärdensprachen, sowie andere nicht gesprochene Sprachen als Sprachen anerkannt” (NIEDIEK 2010, S. 16.018.001).

Damit wird in dieser Konvention Unterstützte Kommunikation auf eine Stufe gestellt mit der konventionell gesprochenen Sprache. Daher müssen Möglichkeiten Unterstützter Kommunikation, wenn es um das Recht von Kommunikation geht, in Zukunft immer berücksichtigt werden. Diese Festlegung richtet sich auch auf andere Lebensbereiche eines Menschen, was anhand von zwei Beispielen verdeutlicht werden soll. In Artikel 9 heißt es

“die Verpflichtung, Barrieren bei der Nutzung von Kommunikationsdiensten abzubauen, die Zugänglichkeit zu Informationen zu gewährleisten und entsprechende Unterstützung vorzuhalten” (NIEDIEK 2010, S. 16.018.001)

oder in Artikel 21 geht es um

“das Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und das Recht auf Zugang zu Informationen durch alle Formen der Kommunikation die Menschen mit Behinderungen wählen” (NIEDIEK 2010, S. 16.018.001).

Doch für diese Arbeit ist die Bedeutung Unterstützter Kommunikation im Zusammenhang mit dem Artikel 24 der Konvention im Absatz 3c wichtig. Denn da wird Unterstützte Kommunikation als Bildungsrecht konkretisiert. Denn die

Verwendung von alternativen wie auch ergänzenden Kommunikationsformen soll als Bildungs- wie auch Erziehungsgegenstand gesehen werden. Es geht in jedem Fall um mehr als nur eine günstige Versorgung durch Kommunikationshilfsmittel. Kommunikation muss gelernt werden, ganz gleich welche Form angewendet wird. Den betroffenen Kindern und Jugendlichen müssen nach ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten angemessene Bildungs- und Erziehungsprogramme angeboten werden. Das ist die Voraussetzung dafür, dass sie sich in ihrer Entwicklung entfalten können und, dass sie gegenwärtig wie zukünftig in befriedigendem Ausmaß am gesellschaftlichen Leben teilhaben können (vgl. NIEDIEK 2010, S. 16.018.001). Aus diesem Grund ist es unerlässlich, dass Unterstützte Kommunikation fixer Bestandteil wird oder sein muss und zwar im vorschulischen wie auch schulischen Bereich. Doch bevor sich die Arbeit diesem Kapitel widmet, sollen noch die Zielgruppen und die Methoden der Unterstützten Kommunikation näher beschrieben werden.

In einem nächsten Schritt erfolgt deshalb die Darstellung der Zielgruppen, für die die Unterstützte Kommunikation erforderlich ist.

3.2 Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation

Die Menschen, die Unterstützte Kommunikation benötigen, können Kinder, Jugendlichen wie auch Erwachsene sein. Es gibt eine Vielzahl von Personen, die Unterstützte Kommunikation brauchen und verwenden. In unserer heutigen Gesellschaft nehmen schwere Formen von Beeinträchtigungen zu, die dazu führen, dass gar nicht oder kaum verständlich gesprochen werden kann. Die Hintergründe für diese Veränderung sind vielfältig. Es gibt sehr viele Ursachen dafür, dass die sprachlichen Kompetenzen stark eingeschränkt sind. Die Betroffenen können sich nicht ausreichend lautsprachlich verständigen. Dorothea Lage⁸ beschreibt in ihrem Buch, Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt, detailliert die unterschiedlichen Ursachen, die zu schweren Kommunikationsproblemen führen können. Sie führt *“angeborene Schädigungen, wie Infantile Cerebralparese oder genetische Syndrome und Stoffwechselstörungen”* an (LAGE 2006, S. 91). Weiters beschreibt sie die *“erworbenen Schädigungen, die durch Unfälle oder Krankheiten, wie Schädelhirntraumata oder Schlaganfälle wie auch Lähmungen etc.”* (ebd., S. 91)

⁸ Hier beziehe ich mich auf das Werk von LAGE, Dorothea: Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behinderten-pädagogische Konzeption. - Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2006

hervorgebracht werden können. Eine weitere Ursache können *“fortschreitende Erkrankungen, wie Muskeldystrophien, Multiple Sklerose, Parkinson”* (ebd., S. 91) und viele mehr sein. Weiters zählt sie noch *“vorübergehende Krankheitsbilder, wie Tracheotomie oder schwere Gesichtsverletzungen”* (ebd., S. 91) und *“autistische Störungen, wie frühkindlicher Autismus und das Rett-Syndrom”* (ebd., S. 91) dazu. Doch auch *“psychische Störungen, wie Mutismus oder Hospitalismuserscheinungen”* (LAGE 2006, S. 92), wie auch *“schwere Sprachentwicklungsstörungen und -Verzögerungen, wie Apraxien“* (ebd., S. 92), können die Kommunikation stark behindern. Weitere Auslöser können

“schwere Hörschädigungen mit zusätzlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen, mehrfache Sinnesbeeinträchtigungen, wie Taubblindheit, schwere Wahrnehmungsbeeinträchtigungen und kognitive Entwicklungsbeeinträchtigungen unbekannter Ätiologie und Genese” (ebd., S. 92) sein.

Zu Anfang der Entwicklung und Etablierung von Unterstützter Kommunikation, wurden nur zwei Personengruppen hervorgehoben und zwar

“Menschen mit cerebralen Bewegungsstörungen und schweren Dysarthrien sowie Menschen mit erworbenen Beeinträchtigungen der Kommunikationsfähigkeit durch traumatische Schädigungen” (LAGE 2006, S. 92).

Diese Tatsache führte dazu, dass im deutschsprachigen Raum über einen langen Zeitraum tatsächlich nur bei bestimmten Personengruppen Unterstützte Kommunikation, als eine *“sinnvolle alternative Kommunikationsform zur Lautsprache”* (ebd., S. 92) gesehen wurde. In Skandinavien war man diesen Vorstellungen weit voraus, dort wurde schon viel früher *“ein wesentlich größerer Einsatzbereich für Unterstützte Kommunikation vorgesehen”* (LAGE 2006, S. 93).

Da Unterstützte Kommunikation für eine große Zahl von Menschen, mit ganz unterschiedlichen Behinderungsformen oder Erkrankungen, notwendig ist, werden bei Tetzchner und Martinsen, die eine Einführung in die Unterstützte Kommunikation geschrieben haben, die Zielgruppen viel genauer unterschieden. Erstens jene Zielgruppe, bei der Unterstützte Kommunikation als Hilfsmittel des expressiven Ausdrucks dient. Zweitens jene Gruppe, die Unterstützte Kommunikation als Ergänzung zur Lautsprache oder als Entwicklungsanregung bezeichnet und drittens die Menschen, für die Unterstützte Kommunikation eine Ersatzsprache darstellt (vgl. KRISTEN 2000, S. 3). Die Einsicht, dass auch Menschen mit schweren oder mehrfachen Entwicklungsbeeinträchtigungen das Recht auf die Nutzung von

Unterstützter Kommunikation haben, setzte sich im deutschsprachigen Raum erst durch, als das Einführungswerk von Tetzchner & Martinsen ins Deutsche übersetzt wurde (vgl. LAGE 2006, S. 93). Zwei Gemeinsamkeiten, die diese drei Gruppen, die von Tetzchner und Martinsen unterschieden werden, aufweisen, sind, das nicht adäquate Sprechen lernen in der gewohnten Entwicklungsphase und der frühe Verlust der Sprachfähigkeit durch eine Erkrankung oder Verletzung (vgl. TETZCHNER 2000, S. 79 ff). Der Hauptgrund, dass man überhaupt zwischen diesen drei Gruppen unterscheiden muss, liegt in der Intensität ihres Sprachverständnisses und dem Moment, ob sie in Zukunft die gesprochene Sprache verstehen werden und selbst verwenden können werden (vgl. TETZCHNER 2006, S. 15.002.021).

3.2.1 Gruppe 1: Menschen, für die Unterstützte Kommunikation ein Ausdrucksmittel darstellt

Diese Gruppe von Menschen steht im Zwiespalt zwischen dem Verstehen der gesprochenen Sprache und den Fähigkeiten sich lautsprachlich auszudrücken. Diese Probleme der lautsprachlichen Ausdrucksmöglichkeit können in machen Fällen nur vorübergehend sein oder aber dauerhaft auftreten (vgl. LAGE 2006, S. 93). Für diese Gruppe, die so genannte "*expressive language group*" (vgl. TETZCHNER 2000a, 63 in LAGE 2006, S. 93), hat die Unterstützte Kommunikation die Funktion, als eine geeignete und zweckmäßige alternative Ausdrucksmöglichkeit ihr Leben lang eingesetzt zu werden. Es sollen für diese Personengruppe, alternative Kommunikationssysteme, wie zum Beispiel vielseitige grafische Symboltechniken, wie die Picture Communication Symbols (PCS) oder das BLISS-Symbolsystem (siehe 1.2.1.5), gefunden werden, damit diese effizient angewendet werden können (vgl. LAGE 2006, S. 93).

3.2.2 Gruppe 2: Menschen, für die Unterstützte Kommunikation eine Hilfe zum Spracherwerb darstellt

Tetzchner und Martinsen differenzieren dabei zwischen zwei Untergruppen. Zum einen beschreiben sie die "*developmental group*" (LAGE 2006, S. 94), hierbei wird die Unterstützte Kommunikation neben der Lautsprache als Kommunikationsform verwendet, damit die Produktion und das Verstehen der Sprache vereinfacht und gefördert wird. Das Erlernen einer alternativen Kommunikationsform soll bei diesem Personenkreis ein Schritt zum Spracherwerb sein (vgl. TETZCHNER 2000, S. 80). In

der Regel brauchen die Erwachsenen wie auch Kinder dieser Gruppe die alternativen Kommunikationssysteme nur übergangsweise, damit Sprachentwicklungsverzögerungen bewältigt und abgeschwächt werden (vgl. LAGE 2006, S. 94). Ein wichtiger Punkt hierbei ist, dass die alternativen Kommunikationsformen auf keinen Fall das Sprechen ersetzen sollen. Sie dienen bei dieser Gruppe dazu, den Lautspracherwerb wie auch das Sprachverständnislernen positiv zu formen (vgl. TETZCHNER 2006, S. 15.002.021). Das heißt,

“UK-Interventionen beziehen sich darauf, zu lernen, in welchen Situationen UK wirksam und effizient, also ergänzend zur Lautsprache eingesetzt werden muss, damit die Kommunikation besser gelingt” (LAGE 2006, S. 94).

Zum anderen stellen sie die *“situational group”* (LAGE 2006, S. 94) dar. Dieser Personenkreis besteht aus Kindern, Jugendlichen wie auch Erwachsenen die sprechen können, die aber Probleme dabei haben, sich deutlich zu artikulieren. Wichtige Faktoren bei der verständlichen Artikulation sind bei dieser Gruppe, die Beziehung zu ihren Kommunikationspartnern und in welcher kommunikativen Situation sie sich befinden (vgl. TETZCHNER 2000, S. 80). Zum Beispiel macht es einen Unterschied ob die betroffene Person mit guten Bekannten und Freunden beim Essen sitzt und dabei ihre natürlichen Mittel der Lautsprache anwenden kann, da die vertrauten Kommunikationspartner sie verstehen, oder ob sie in einem Geschäft unvertrauten Personen gegenüber steht, bei denen sie ergänzende Kommunikationshilfsmittel, wie Gebärden, Bilder, Schriftzeichen oder technische Sprechhilfen, verwenden muss, um sich besser verständigen zu können (vgl. LAGE 2006, S. 94). Die UK-Interventionen bezwecken in diesem Fall,

“die sozialen Probleme zu überwinden, die aufgrund der eingeschränkten Artikulations- und Ausdrucksmöglichkeiten entstehen” (LAGE 2006, S. 94).

3.2.3 Gruppe 3: Menschen, denen Unterstützte Kommunikation eine Ersatzsprache bietet

Diese Gruppe von Menschen ist dadurch charakterisiert, dass sie vermutlich ihr Leben lang alternative Kommunikationsmittel als ihre Kommunikationsform verwenden wird, um eigene Nachrichten hervorbringen zu können und auch die Mitteilungen von anderen verstehen zu können. Bei diesem Personenkreis kann man nicht mit Sicherheit sagen, ob sie sich je in ihrem Leben werden mit sprachlichen Mitteln mitteilen können (vgl. TETZCHNER 2006, S. 15.002.021). Zu dieser Gruppe zählen im Besonderen,

“Menschen mit schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen, Menschen mit schweren, mehrfachen oder kognitiven Funktionsbeeinträchtigungen und Wahrnehmungsstörungen sowie Menschen mit frühkindlichen, autistischen Störungen” (LAGE 2006, S. 94).

Die UK-Interventionen stützen sich hierbei auf,

“Umfeld- und Lebensbedingungen so zu gestalten, dass Kinder und Erwachsene das alternative Sprachsystem zunächst verstehen und später benutzen lernen, ohne dazu jemals eine Lautsprache zu benötigen” (LAGE 2006, S. 94).

Bei dieser anforderungsspezifischen Unterteilung von UK für die drei Gruppen darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Menschen mit erheblichen Kommunikationsstörungen sich ganz unterschiedlich nach ihren persönlichen Möglichkeiten entwickeln, um ihre kommunikativen Kompetenzen zu erreichen. Aus diesem Grund müssen die UK-Maßnahmen jeweils auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt werden.

3.3 Methoden der Unterstützten Kommunikation und deren Umsetzung

“Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation umfassen sowohl Sprachverständnis als auch Sprachproduktion mit der Zielsetzung, die Voraussetzungen für die Verwendung einer anderen Form von Sprache ohne Bezug zur Lautsprache zu schaffen” (HEDDERICH 2006, S. 57).

Der Einsatz von Unterstützter Kommunikation bedeutet immer, das Schaffen eines multimodalen Kommunikationssystems für einen bestimmten Menschen. Denn auch für Menschen die sprechen können ist die Sprache nicht die einzige Form, mit der Information weitergegeben wird. Eine direkte zwischenmenschliche Kommunikation passiert immer auf der multimodalen Ebene, das bedeutet es werden zur Sprache auch Handlungen, Gestik, Mimik und vieles mehr eingesetzt, um deutlich eine Botschaft zu senden. Innerhalb dieses Kommunikationssystems im Zuge der Unterstützten Kommunikation werden körpereigene Methoden, nichtelektronische Hilfen und elektronische Hilfsmittel nicht voneinander getrennt (vgl. BRAUN 2003, S. 01.004.001). Sie haben alle eine gleichwertige Bedeutung. Hervorzuheben ist, dass es in der Unterstützten Kommunikation keine besseren oder schlechteren Systeme gibt. Es gibt bei jedem System Vor- und Nachteile. Ein ganz entscheidender Punkt hierbei ist es, nicht den Menschen mit Behinderung an eine bestimmte Kommunikationshilfe anzupassen, sondern die Kommunikationshilfe muss auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten des betroffenen Menschen abgestimmt werden (vgl. BOENISCH in

THEUNISSEN 2009, S. 136).

Um eine Steigerung der kommunikativen Kompetenzen erzielen zu können, muss unbedingt für den unterstützten kommunizierenden Menschen ein auf seine Möglichkeiten bezogenes individuell abgestimmtes Kommunikationssystem entwickelt werden. Dieses umfasst, wie es Conny Pivit⁹ in ihrem Beitrag über Individuelle Kommunikationssysteme im Handbuch der Unterstützten Kommunikation beschreibt, einerseits die körpereigenen Kommunikationsformen, wie Blickbewegungen, Lautsprachreste, Vokalisierung, Mimik, Zeigegestiken, Gebärden und individuelle Signale oder Signalsysteme und die elektronischen und/oder nichtelektronischen Kommunikationshilfen (vgl. PIVIT 2003, S. 01.006.001). Andererseits umfasst es, die Auswahl eines Elementes der Kommunikationshilfe, wie Taster, Maus, Kopfzeiger und vieles mehr, das Vokabular und die Kommunikationsstrategien. Damit sind die Fertigkeiten der kommunizierenden Person gemeint, die die Funktion haben, die eben beschriebenen Komponenten in der Art einzusetzen, dass die Kommunikation dadurch nutzbringend verbessert und beschleunigt werden kann (vgl. ebd., S. 01.006.001).

In einem weiteren Schritt soll nun ein Überblick über die UK-Methoden, die primär in zwei große Bereiche unterteilt werden, wie die der körpereigenen und der externen Kommunikationsformen, gegeben werden. Die Darlegung der einzelnen Methoden und ihrer Inhalte kann in dieser Arbeit in keiner Weise als vollständig gesehen werden. Eine ausführliche Beschreibung aller einzelnen Methoden würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen¹⁰.

3.3.1 Körpereigene Kommunikationsformen

Bei körpereigenen Kommunikationsformen (unaided communication) wird von einer „Kommunikation, die mit Hilfe des Körpers ohne den Einsatz zusätzlicher Hilfsmittel vollzogen wird“ (BOBER/FRANZKOWIAK 2001, S. 8) gesprochen.

Die Vermittlung der kommunikativen Inhalte passiert durch den Kommunizierenden selbst, ohne jegliches zusätzliches Hilfsmittel, das heißt die Zeichen und Inhalte

⁹ Bezugnehmend auf PIVIT, Conny: Individuelle Kommunikationssysteme. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, Grundwerk 1. Aufl., 2003

¹⁰ Besteht das Interesse sich eingehender mit dieser Thematik, d.h. mit den Methoden der Unterstützten Kommunikation, zu beschäftigen, gibt es mittlerweile eine Vielzahl an einschlägiger Literatur, wie von KRISTEN, TETZCHNER/MARTINSEN und BEUKELMANN/MIRENDA.

werden selbst produziert. Körpereigene Kommunikationsformen sind Mimik, Gestik, Blickbewegungen, Handzeichen, Gebärden, Vokalisation, einzelne lautliche Äußerungen, wie Lautsprachreste, konventionelle oder individuelle Zeichen für “Ja” oder “Nein” (vgl. KRISTEN 2000, S. 5). Diese allgemein gebräuchlichen Kommunikationsformen müssen in hohem Maße gefördert und unterstützt werden. Denn durch die Kenntnis dieser körpereigenen Kommunikationsformen sind in der Regel die Bedürfnisse und Wünsche der nichtsprechenden Personen leichter zu ermitteln. In Alltagssituationen kann mit diesen viel schneller kommuniziert werden als mit anderen Kommunikationsformen, denn es bedarf keiner Vorbereitung oder hochtechnischer Hilfsmittel. Die unterstützende kommunizierende Person redet mit ihrem Körper. Diese Kommunikationsform wenden die natürlich Sprechenden auch häufig an, besonders in Form der Mimik, Gestik und Körperhaltung. Diese Formen der Kommunikation werden auch als Körpersprache bezeichnet (vgl. ADAM 2000, S. 110)

Die Körpersprache kann ganz deutlich physische wie auch psychische Befindlichkeiten signalisieren, zum Beispiel Gefühle der Angst und Abwehr können gezeigt werden. Doch auch nonverbale Muster, wie Interesse, Wut oder Freude können über den Gesichtsausdruck ausgedrückt werden und lösen bestimmte Reaktionen beim Gegenüber aus. Soll diese Methode funktionieren müssen alle Bezugspersonen oder Menschen aus dem Umfeld die körpereigenen Kommunikationsformen der Person wahrnehmen, diese verbalisieren und eventuell Fragen dazu stellen. Durch dieses Verhalten lernen unterstützende kommunizierende Menschen, dass durch die körpereigenen Äußerungen die Menschen um sie herum reagieren. Sie lernen, dass sie durch ihren Körper etwas zum Ausdruck bringen können und dadurch eine Verständigung passiert (vgl. PIVIT 2003, S. 01.013.001).

In Bezug auf die Körpersprache muss aber deutlich gemacht werden, dass sie alleine als Ersatz für die Lautsprache nicht ausreicht. Weiters muss man auch bedenken, dass viele Menschen die sich lautsprachlich nicht ordentlich verständigen können, in vielen Fällen eine körperliche Beeinträchtigung haben, die ihnen den Einsatz von Körpersprache erschwert. Eine weitere verbreitete körpereigene Kommunikationsform ist die Gebärde. In der Regel lassen sich hierbei zwei Gebärdenformen unterscheiden. Zum einen die Gebärdensprache für Gehörlose und zum anderen die Gebärden die als Begleitung der Lautsprache gesehen werden (vgl. TETZCHNER 2000, S. 80).

Pivitt macht weiters in ihrem Artikel über die Planung und Gestaltung des individuellen Kommunikationssystems deutlich, dass besonders individuell entwickelte Gebärden generell ein Problem darstellen können. Ihrer Ansicht nach sind im vertrauten Kreis der "nichtsprechenden" Person diese körpereigenen Kommunikationsformen zu begrüßen, doch müssen sie auch kritisch gesehen werden. Denn verlässt die unterstützte kommunizierende Person das familiäre Umfeld sind Missverständnisse höchstwahrscheinlich vorprogrammiert, da nun niemand mehr zur Stelle ist, der die Gebärden versteht. Daher rät Pivitt doch immer lieber die standardisierten Gebärden zu lernen und zu zeigen. Sie meint damit die Deutsche Gebärdensprache (DGS), da diese am weitesten verbreitet ist.

3.3.2 Externe Kommunikationsformen

Externe Kommunikationsformen (aided communication) haben immer einen „Gegenstand, der zur Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten benutzt wird“ (BOBER/FRANZKOWIAK 2001, S. 11).

Wenn also der unterstützte Kommunizierende nicht die Möglichkeit hat sich mit körpereigenen Mitteln auszudrücken, müssen externe technische Mittel zur Verfügung gestellt werden. Diese technischen Mittel lassen sich in zwei Kategorien zusammenfassen, in die nichtelektronischen und die elektronischen Hilfsmittel (vgl. LEBENSHILFE 1998, S. 4). Das

„...Spektrum reicht dabei von „manuellen“, technisch sehr einfachen Tafeln und Hilfsmitteln mit beweglichen Lichtern und Zeigern bis zur hoch entwickelten Computertechnik mit Monitoren und künstlicher Sprache ..“ (TETZCHNER 2000, 48).

Zuerst werden die nicht-elektronischen Kommunikationshilfen aufgezeigt und im Anschluss die elektronischen Hilfsmittel beschrieben.

3.3.2.1 Nicht-elektronische Kommunikationshilfen

Unter diese Kategorie fallen all jene externen Hilfsmittel, die ohne elektronische Unterstützung auskommen (vgl. BRAUN 1997, S. 6). Dazu zählen Kommunikationstafeln, -bücher oder -poster. Kommunikationstafeln sind eine sehr häufig verwendete nichtelektronische Kommunikationshilfe und

„... eignen sich in erster Linie als Hilfsmittel für Menschen mit schwer verständlicher Lautsprache, die über die grundlegenden Fähigkeiten verfügen, eine Abbildung optisch zu erfassen und kognitiv als Referenzobjekt für etwas anderes (z.B. für eine Person, eine Tätigkeit, eine Eigenschaft, ein Objekt ...) zu erkennen“ (Braun 1997, 8).

Auf diesen Tafeln können Fotos wie auch Symbole, aus verschiedenen Symbolsystemen und -sammlungen platziert werden (vgl. OTTO 2010, S. 33).

Da auf einer Kommunikationstafel nur begrenzt Platz ist, gibt es auch die Möglichkeit von Kommunikationsbüchern, die in der Regel aus mehreren Seiten bestehen und in verschiedene Bereiche, wie Essen, Freizeit und vieles mehr, eingeteilt sind. Die Symbole die dafür verwendet werden, können gekaufte Symbolsysteme wie auch selbst gezeichnete oder Fotos sein. Das mitunter bekannteste und am weitesten verbreitete Symbolsystem mit 4500 Dateien ist das Boardmarker-System von Mayer-Johnson (vgl. OTTO 2010, S. 34). Dicht gefolgt von METACOM 4.0, einem Symbolsystem, mit über 2000 einfachen, klar erkennbaren Grafiken, das in erster Linie für den deutschen Markt entwickelt wurde (vgl. ebd., S. 34).

Die Symbolposter wiederum sind Kommunikationstafeln oder -bücher, die an besonderen Orten fixiert sind, um dort nach bestimmten Themen verwendet werden zu können. Die nicht-elektronischen Hilfsmittel haben den Vorteil, dass sie sehr billig und schnell in der Herstellung sind. Doch bedarf es beim Einsatz immer der Aufmerksamkeit und Nähe einer Bezugsperson (vgl. KRISTEN 2000, S. 7).

3.3.2.2 Elektronische Kommunikationshilfen

Zu den elektronischen Kommunikationshilfen zählen einfache Sprachausgabegeräte, wie der BigMack oder Step-by-Step, die ein erstes Herantasten an die Kommunikation ermöglichen sollen. Es gehören jedoch auch spezielle Schriftzeichenorientierte Geräte, wie Computer und Symbolorientierte Geräte, wie Talker dazu (vgl. HEDDERICH 2006, S. 58). Menschen, unabhängig von ihrer Altersstufe und ihrer intellektuellen sowie motorischen Fähigkeiten, können elektronische Kommunikationshilfen nutzen. Denn die Geräte werden ganz individuell an die Bedürfnisse und die Möglichkeiten der Menschen so angepasst, dass sie sowohl ihren beeinträchtigten intellektuellen Fähigkeiten als auch ihren schweren körperlichen Beeinträchtigungen gerecht werden (vgl. TETZCHNER 2000, S. 51).

Dabei muss man zwischen elektronischen Kommunikationshilfen ohne und mit Sprachausgabe unterscheiden. Das erste sind tragbare Laptops mit passender Software, wo der Inhalt über den Bildschirm, das Display oder über Ausdruck auf Papier ausgegeben wird. Das zweite sind elektronische Geräte mit natürlicher, so genannter digitalisierter Sprache oder mit synthetischer Sprachausgabe (vgl.

LEBENSHILFE 1998, S. 5).

„Die natürliche Sprachausgabe ist eine menschliche „Leihstimme“, die von den Technikern „digitalisierte Sprachausgabe“ genannt wird. Eine Computer-Stimme wird als „synthetische Sprachausgabe“ bezeichnet.“ (WEID-GOLDSCHMIDT 1999, 35 in BRAUN 1999, S. 40)

Das letzte Jahrzehnt hat viele interessante Angebote auf dem Gebiet der elektronischen Kommunikationshilfen hervorgebracht. Es werden immer mehr computerunterstützte tragbare Kompaktgeräte angeboten, da besonders Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen von diesen neuen Technologien elektronischer Hilfen profitieren. Denn diese Hilfen stellen für sie eine entscheidende Ergänzung des gesamten Kommunikationssystems dar (vgl. KRISTEN 2000, S. 7).

Zum Abschluss muss unbedingt festgehalten werden, dass die Beispiele für Kommunikationshilfen, die im letzten Kapitel angeführt wurden, nur eine geringe Auswahl darstellen und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Zudem wäre es noch wichtig zu erwähnen, dass gerade auf dem Gebiet der elektronischen Kommunikationshilfsmitteln die Technik sich rasend verändert, es kommen regelmäßig neue fortschrittliche technologische Hilfsmittel auf den Markt. Daher geht an alle UK-Vermittler die Aufforderung sich über die Neuerungen immer auf dem Laufenden zu halten.

In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig die technischen Voraussetzungen, die der Einsatz von externen Kommunikationshilfsmitteln verlangt, aufzuzeigen.

Als technische Voraussetzungen sind in diesem Zusammenhang die Positionierung, die Ansteuerung und Selektion wie auch das Vokabular zu verstehen. Da viele Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen auch von motorischen Beeinträchtigungen betroffen sind, gilt es für diese eine gute Positionierung in Bezug auf das Sitzen und die Kopfhaltung zu finden, damit sie problemlos eine Kommunikationshilfe benutzen können. Um dies zu erreichen wird in der Regel in der Praxis mit Physiotherapeuten und Ergotherapeuten eng zusammengearbeitet. Weiters geht es um Ansteuerungshilfen. dabei spricht man von Selektion. Sie beschreibt den Zugriff der Benutzer auf entsprechende Zeichen. Hier unterscheidet man zwischen direkter (unmittelbarer) und indirekter (mittelbarer) Selektion.

„Die unmittelbare Selektion von Zeichen erfolgt häufig durch Berühren, Drücken von Knöpfen oder Tasten usw., oder durch irgendeine andere Form des Zeigens“ (TETZCHNER 2000, S. 61).

Diese Art des Zugriffs ist einfach und schnell und bedarf keiner hohen kognitiven

Fähigkeiten. Doch für viele betroffene Personen mit starken motorischen Beeinträchtigungen ist diese Ansteuerungstechnik zu schwer und daher müssen indirekte Ansteuerungstechniken genutzt werden (vgl. TETZCHNER 2000, S. 61). Dabei unterscheidet man zwischen Scanning und Codierung¹¹

In Bezug auf die Auswahl von Vokabular, gilt es auch einige Regeln zu beachten. Ein bedeutender Faktor ist, dass sich die Vokabularauswahl immer an den Bedürfnissen der Betroffenen orientieren sollte (vgl. WILKEN 2006, S. 211). In der Regel ist es empfehlenswert die persönlichen Lebensumstände wie auch die Vorlieben der betroffenen Menschen zu berücksichtigen, so wie es das Partizipationsmodell¹² vorgibt (vgl. BOENSICH 2005, S. 245).

Obwohl sich diese neuen Kommunikationshilfsmittel auf dem Markt bereits etabliert haben, sollte man meinen, dass der Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Unterstützter Kommunikation schon im Bewusstsein der Menschen verankert ist. Doch in der Realität sieht es anders aus, daher beschäftigt "UK-Missionare" seit Jahrzehnten nichts mehr als folgendes Problem:

"Das Schwierigste an UK ist nicht das Finden individueller Kommunikationsmöglichkeiten, sondern die gemeinsame Bereitschaft, diese neuen Wege der UK einzugehen und UK in den Alltag umzusetzen" (LEBER 2003, S. 01.027.001).

Seit den Anfängen von UK wird der Sinn dieses Ansatzes in Frage gestellt. Deshalb wird im nächsten Abschnitt versucht, Probleme und Grenzen Unterstützter Kommunikation aufzuzeigen.

3.4 Probleme und Grenzen von Unterstützter Kommunikation

Als Voraussetzung für das Gelingen guter Kommunikation, zwischen kommunikationsbeeinträchtigten Menschen und Menschen ohne Beeinträchtigung, ist das Interesse daran zu sehen, vor allem von Seiten der nicht beeinträchtigten Person. Leber beschreibt in ihrem Bericht, über Unterstützte Kommunikation - Wozu eigentlich?, im Handbuch der Unterstützten Kommunikation wertvolle Faktoren, die die Kommunikation und das Interesse zwischen Menschen positiv formen können. Sie zählt folgende Faktoren auf:

- eine gleiche Ebene bezogen auf Macht und Freundlichkeit

11 Nähere Informationen findet man hierzu im Einführungswerk von TETZCHNER und MARTINSEN (2000)

12 Partizipationsmodell von BEUKELMANN und MIRENDA - ein verstärkt systemisch ausgerichtetes Modell mit theoriegeleiteten Bezugsrahmen (vgl. LAGE 2006, S. 209).

- *ein ähnliches intellektuelles Niveau*
- *das Sprechen der gleichen Sprache*
- *gleiche Interessen, Hobbys, Lebenssituationen*
- *Sympathie schafft Interesse (LEBER 2003, S. 01.027.001).*

Doch lassen sich diese Aspekte nicht immer positiv sehen. In vielen Fällen ist der Mensch mit Beeinträchtigung abhängig und auf die Freundlichkeit seines Gegenübers angewiesen. Bezogen auf das intellektuelle Niveau und die Sprache gibt es oft Unterschiede und auch die Lebenssituation ist eine andere, viele Menschen mit Beeinträchtigungen werden in ihren Interessen oder Hobbies behindert. In Hinblick auf die Sympathie, werden Aussehen und Verhalten von Menschen mit Beeinträchtigungen oft in unserer Gesellschaft als irritierend angesehen, wodurch statt Sympathie Gefühle wie Mitleid entstehen (vgl. LEBER 2003, S. 01.027.001). Aufgrund eines oder mehrerer dieser Punkte passiert es, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in unserer Gesellschaft ausgegrenzt werden und dadurch keine Chance erhalten an Kontakten und gemeinsamen Tätigkeiten teilzunehmen. Besonders betont werden muss, dass sich UK, auch wenn es Anfangsschwierigkeiten geben kann, auf jeden Fall lohnt. Fakt ist, die Person, die sich lautsprachlich schlechter oder gar nicht mitteilen kann, kann durch die Unterstützte Kommunikation lernen,

- *ihre Bedürfnisse und Gefühle leichter auszudrücken,*
- *von Erlebnissen berichten,*
- *Fragen zu stellen und diese beantwortet zu bekommen,*
- *ihre Umwelt zu beeinflussen,*
- *zu verstehen, was mit ihr passiert (im Tagesablauf, bei Arztbesuchen etc.) und das eigene Leben aktiv mitzugestalten,*
- *Beziehungen zu gestalten,*
- *auch mit Fremden Kontakt aufzunehmen (LEBER 2003, S. 01.031.001).*

Im Gegenzug dazu lernt die sprechende Person (jeweilige Bezugsperson):

- *das Gespräch partnerschaftlich zu gestalten und weniger zu dominieren,*
- *die Person ohne Lautsprache besser zu verstehen,*
- *sie mit ihren Fähigkeiten und Interessen besser einzuschätzen und zu unterstützen,*
- *Wünsche und Bedürfnisse der Person ohne Lautsprache ernst zu nehmen, zu berücksichtigen oder deren Nichtberücksichtigung zu begründen (LEBER 2003, S. 01.031.001).*

Unterstützte Kommunikation möchte auf mehr Chancen für Menschen, die in ihrer Kommunikation beeinträchtigt, sind bauen, um eine bessere Verständigung und damit auch mehr Entwicklungschancen zu garantieren. Die Ansätze der Unterstützten

Kommunikation sollen den betreffenden Menschen den Weg ebnen, damit sie mehr Einflussmöglichkeiten auf ihre Umwelt haben und damit mehr Lebensqualität zu spüren bekommen. Voraussetzung für diesen ganzen Prozess ist jedoch, die Bereitschaft der Gesprächspartner neue Wege zu gehen (vgl. KRISTEN 2000, S. 4). Damit Kinder und Jugendliche sowie Menschen mit Beeinträchtigungen im Erwachsenenalter genau diese Lebensqualität erhalten ist es ausnahmslos von großer Bedeutung so früh wie möglich mit dem Einsatz alternativer und ergänzender Kommunikationsformen anzufangen. Daher gehen viele Experten von der Tatsache aus, dass Unterstützte Kommunikation in jedem Fall und zwingend längst im vorschulischen Bereich ansetzen muss (vgl. BOXHOFER 2010, S. 13).

3.5 UK in der Frühförderung/im vorschulischen Bereich

In der Beschäftigung mit UK-Literatur zeigt sich deutlich wie wichtig es ist, so früh wie möglich mit UK-Maßnahmen zu beginnen. Denn mit dem Einsatz von UK soll nicht so lange gewartet werden bis tatsächlich enorme Defizite zu verzeichnen sind.

“Es ist deshalb wichtig, die Förderung der präverbalen Verständigung und des Spracherwerbs in der frühen Entwicklung vielfältige sprachanregende und sprachfördernde Verhaltensweisen in Interaktionen mit den Bezugspersonen bewusst zu gestalten, um behinderungsbedingte Einschränkungen zu vermindern und gemeinsame Lernsituationen zu optimieren” (WILKEN 2006, S. 30).

Denn erhalten Kinder keine frühen Hilfen sind sie in ihrer kognitiven wie auch sozialen Entwicklung gefährdet. Das kann sich bei manchen Kindern in auffälligem Verhalten und in einer gewissen Art der Hilfslosigkeit manifestieren, aufgrund der immer wieder auftretenden deprimierenden Erfahrungen die aus dem Nicht-verstanden-werden in Anbetracht der fehlenden Kommunikationsmöglichkeiten resultieren (vgl. WILKEN 2006, S. 71). Seit der Gründung der ISAAC ist jedoch eine bessere Versorgung von Kindern mit massiven Kommunikationsschwierigkeiten zu verzeichnen, trotzdem gibt es noch sehr viele Lücken zu füllen. Es ist nicht selbstverständlich, dass Kinder zum Beispiel in einem Kindergarten oder in einer logopädischen Praxis, um zwei Beispiele anzuführen, mit unterstützenden Kommunikationssystemen versorgt werden (vgl. WILKEN 2006, S. 70). Fakt ist, Unterstützte Kommunikation soll rechtzeitig, am besten schon vor dem Schuleintritt als Fördermaßnahme eingesetzt werden. Mittlerweile hat man nämlich die Erfahrung gemacht, dass wenn Kinder später, zum Beispiel erst bei der Einschulung, UK-

Förderung erhalten,

“muss nicht nur eine Versorgung des Kindes mit geeigneten Hilfsmitteln und die Vermittlung von kommunikativen Strategien zur Nutzung dieser Hilfsmittel erfolgen, sondern häufig auch fehlende kommunikative Entwicklungsschritte nachträglich vollzogen werden” (WILKEN 2006, S. 96).

Man registriert erst welchen Arbeitsumfang das bedeutet, wenn man sich die starke Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen bei Kindern ohne Kommunikationsschwierigkeiten im Einschulungsalter ansieht. Es ist von Bedeutung mit der Versorgung und dem Trainieren mit einem Kommunikationssystem rechtzeitig anzufangen, nach Möglichkeit bereits im Elementarbereich, wie es Wilken beschreibt, damit dem betroffenen Kind der Wechsel zur Schule bestmöglich gelingt und erleichtert wird (vgl. WILKEN 2006, S. 96). Die Kinder erhalten dadurch die Chance zum selben Zeitpunkt mit den anderen Mitschülern den Schriftspracherwerb zu erlernen, ohne den spätere Kommunikationsmöglichkeiten nicht umsetzbar wären (vgl. WILKEN 2006, S. 96). Die ersten vier Lebensjahre sind prägend für die Sprachentwicklung, daher ist ein früh angesetztes Förderangebot von immenser Wichtigkeit. Besonders wenn man bedenkt, dass der Aufbau der Muttersprache bis zum Schuleintritt komplett erlernt wird. Dabei ist nicht relevant, ob Fertigkeiten der Lautsprache vorliegen oder alternative Kommunikationsformen zum Einsatz kommen (vgl. BOXHOFER 2010, S. 20).

In vielen Fällen ist man noch der Meinung, dass der frühzeitige Einsatz von Kommunikationshilfsmitteln dazu beitragen könnte, dass das Kind nicht anfangen würde zu sprechen, das heißt nicht die Lautsprache zu verwenden, da es in den ersten Lebensjahren bereits mit Hilfe von Gebärden, Kommunikationstafeln und anderen Kommunikationshilfsmitteln kommuniziert. Das ist jedoch nicht der Fall, denn gerade der Einsatz von Unterstützter Kommunikation regt das Interesse und die Bereitwilligkeit an, Lautsprache einzusetzen. Durch das Vermögen der Unterstützten Kommunikation kann das Sprechen erlernt werden und des weiteren wird ein Gefühl der Entwicklung des Sprachverständnisses gefördert. Die Priorität liegt in der Entwicklung eines auf das Kind individuell angepassten Kommunikationssystems (vgl. OTTO 2010, S. 28).

3.6 Unterstützte Kommunikation an Sonderschulen

In weiterer Folge soll nun Bezug auf Unterstützte Kommunikation als förderpädagogisches Fachgebiet an Sonderschulen genommen werden. Dazu einige geschichtliche Fakten. Unterstützte Kommunikation wurde zu Beginn, vor allem im angloamerikanischen Raum, auf dem Gebiet der Sprachtherapie genutzt. In Deutschland wiederum hat sich das Fachgebiet im Fach der Sonderpädagogik angesiedelt. Das lag an der Tatsache, dass größtenteils Sonderschullehrer an Sonderschulen für Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen für die Gründung der deutschen Sektion von ISAAC (International Society of Augmentative and Alternative Communication) im Jahre 1990 verantwortlich waren (vgl. WILKEN 2006, S. 95). Die „nichtsprechenden“ Schüler mussten auch beschult werden, doch ergaben sich durch die Kommunikationsschwierigkeiten Probleme, die mit den damaligen sonderpädagogischen Maßnahmen nicht adäquat gelöst werden konnten. Aus diesem Grund wurde das Augenmerk auf konkrete Fragen aus dem Unterrichtsalltag gelegt und daraus die ersten Ideen zur Umsetzung von Unterstützter Kommunikation kreiert. (vgl. ebd. 2006, S. 95).

In anderen Ländern, wie Kanada, Schweden oder der Schweiz, war man mit der Entwicklung von Unterstützter Kommunikation schon viel weiter, daher war es über kurz oder lang eine Frage der Zeit bis diese Programme und Ideen übernommen und an die jeweiligen Schulen mit ihren spezifischen Problemen angeglichen wurden. In dieser Phase der Errungenschaften auf dem Gebiet der UK wurde jedoch eine bestimmte Gruppe, nämlich jene der Schüler mit Beeinträchtigungen ihrer intellektuellen Fähigkeiten, vernachlässigt (vgl. WILKEN 2006, S. 95).

Diese Entwicklungen lassen deutlich erkennen, dass sich die Unterstützte Kommunikation aus der Praxis entwickelt hat und daher erst im Laufe der Zeit Eingang in die Wissenschaft gefunden hat. Seitdem findet Unterstützte Kommunikation zum Beispiel an sonderpädagogischen Fakultäten immer größere Aufmerksamkeit und rückte auch auf dem Sektor der Universitäten als Forschungsgegenstand ins Interesse. Den Beweis dazu liefert in der Zwischenzeit die Vielzahl an veröffentlichter Literatur, sei es als Einführungen in die Thematik, als Studien oder als Diplomarbeiten. Weiters wird

“der Bedeutung von Unterstützter Kommunikation im schulischen Bereich zunehmend auch auf der bildungspolitischen Ebene Rechnung getragen: So findet das Thema nach und nach Einzug in die Schulcurricula” (vgl. ADAM 1996, BAUNACH 2000 in WILKEN 2006, S. 95).

Trotz dieser vielen Veröffentlichungen und wegweisenden positiven Entwicklungen ist man von einer befriedigenden Förderung von Schülern, bei denen schwere entwicklungsbedingte Sprech- und Sprachstörungen vorliegen, weit entfernt. Besonders die folgende Befragung zeigt eine ernüchternde Realität. Bei einer quantitativen Befragung durch die Universität Oldenburg im Jahre 2009 wurden Förderschulen, Tagesbildungsstätten und Institutionen der Behindertenhilfe im Weser-Ems-Gebiet nach der Versorgung mit Unterstützter Kommunikation befragt. Hier kristallisierte sich heraus, dass von 3679 nicht oder kaum lautsprachlich kommunizierenden Menschen lediglich 24,1% mit Unterstützter Kommunikation versorgt sind. Das verdeutlicht, dass 75,9% der Betroffenen nicht ihre Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche äußern können und dadurch auch nicht aktiv am alltäglichen Geschehen teilhaben können (vgl. SAUTHOFF 2008, S. 46f.).

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, dass noch enormer Aufhol- und Forschungsbedarf besteht und dass die Situation der betroffenen Menschen verbessert werden muss. Im Weiteren sind Glück und Mußmann, der Meinung, dass Kommunikation als Schlüssel zur Inklusion gesehen werden kann. Doch diese Einstellung hat sich in der Praxis bei weitem noch nicht durchgesetzt. Kommunikation und damit eben Unterstützte Kommunikation werden noch immer nicht als Grundrecht eines Menschen gesehen. Das Gleiche ist für die Teilhabe von Menschen mit komplexer Behinderung an Lern- und sozialen Austauschprozessen zu verzeichnen (vgl. BOLLMEYER 2011, S. 38).

4. Fragestellung

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt darin herauszufinden inwieweit man, aufgrund dieser allgemeinen positiven Entwicklungen, die zu verzeichnen sind, und die im letzten Abschnitt beschrieben wurden, auch an Wiener Sonderschulen von einer befriedigenden Förderung der Schüler ohne ausreichende Lautsprachfähigkeit sprechen kann.

Wird an Wiener Sonderschulen das Konzept der Unterstützten Kommunikation wirklich angewendet oder existieren tatsächlich noch Sonderschulen, an denen die Notwendigkeit von Unterstützter Kommunikation nicht angenommen wird oder an denen nur einzelne Lehrerinnen sich bemühen Unterstützte Kommunikation in die Unterrichtsgestaltung einzubinden? Wie sieht das UK-Angebot an Wiener Sonderschulen aus? Wird Unterstützte Kommunikation als Einzel- oder

Gruppenförderung angeboten?

Im Zentrum dieser Arbeit steht demnach folgende Forschungsfrage mit ihren Detailfragen: Wird an Wiener Sonderschulen Unterstützte Kommunikation im Unterricht eingesetzt, um den Schülern mit körperlichen und motorischen Entwicklungsstörungen, wie auch intellektuellen Beeinträchtigungen die Möglichkeit zu bieten, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern und zu verbessern?

- Welche UK-Methoden/Formen werden angewendet?
- Welche Qualitätskriterien oder Rahmenbedingungen sind notwendig, damit eine adäquate Förderung und Unterrichtung mit Unterstützter Kommunikation funktionieren kann?

Die angeführte ausformulierte Fragestellung mit ihren Unterfragen ist nach einer ausführlichen theoretischen Beschäftigung mit der Entwicklung der Unterstützten Kommunikation im Allgemeinen (vgl. Kapitel 2), und mit den Methoden und deren Umsetzung der Unterstützten Kommunikation (vgl. Kapitel 2.3) sowie mit den Problemen und Grenzen der Unterstützten Kommunikation (vgl. Kapitel 2.4) entstanden. Da es bei dieser Arbeit um ein Forschungsvorhaben im Fachbereich der Heil- und Integrativen Pädagogik geht, interessiert es hier besonders, inwieweit und unter welchen Bedingungen in sonderschulischen Institutionen in Wien eine UK-Versorgung bei Kindern und Jugendlichen mit eingeschränkten kommunikativen Fähigkeiten erfolgt, weil Schüler mit speziellem Förderbedarf zu den Adressaten der Heilpädagogik zählen.

II. Empirischer Teil

Um herauszufinden wie die Situation an Wiener Sonderschulen ist, ob und in welcher Form die Unterstützte Kommunikation angewendet wird, erschien es am sinnvollsten eine Kombination aus qualitativen wie auch quantitativen Forschungsmethoden für die Beantwortung der Fragen zu wählen. Für die dafür erforderliche Datenerhebung wurden Interviews geführt und Fragebögen an ausgewählte Sonderschulen versendet. Im folgenden Kapitel werden die verwendeten Untersuchungsinstrumente, die untersuchte Stichprobe und die zur Datenauswertung verwendeten Verfahren ausführlich beschrieben.

1. Interviews

So wurden Interviews mit zwei Sonderschullehrerinnen und zwei Sprachheil-

lehrerinnen geführt, die jeweils an Sonderschulen in Wien unterrichten und bereits im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn mit Unterstützter Kommunikation konfrontiert waren. Dabei wurde für die Erhebung das problemzentrierte Interview ausgewählt, da es sich um ein *offenes, halbstrukturiertes und qualitatives Verfahren* (MAYRING 2002, S. 66) handelt. Diese Form der Befragung, die auf Witzel (1982, 1985) zurück zu führen ist, erlaubt es dem zu Befragenden möglichst frei erzählen zu können. Der Fokus wird bei dieser Befragungstechnik auf ein bestimmtes Problem gelenkt, das der Interviewer anfangs einbringt und im Laufe des Interviews immer wieder hervorhebt (vgl. MAYRING 2002, S. 67). Bei dieser Interviewmethode wird ein Interviewleitfaden erstellt, an dem sich der Interviewer orientieren kann (vgl. ebd. 2002, S. 67).

Für die vorliegende Arbeit wurden die im Interviewleitfaden vorformulierten Fragen bestimmten Interessenskategorien zugeordnet. Der ersten Kategorie sind allgemeine Grunddaten zu entnehmen. Der zweite Themenbereich bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltung. In diesem Zusammenhang wurden Fragen formuliert mit dem Ziel, Informationen hinsichtlich des Unterrichtsgeschehens zu bekommen. Die dritte Kategorie will wichtige Rahmenbedingungen für UK beschreiben. Der vierte Themenbereich beschäftigt sich mit den personellen Ressourcen und dem UK-Team. Es soll erarbeitet werden bei wem, an den verschiedenen Schulen, die Verantwortung für die Unterstützte Kommunikation liegt. Der fünfte Punkt soll die Fragen in Bezug auf die Diagnostik und die Erstellung eines Kommunikationsprofils beantworten. Der sechste Themenblock orientiert sich an den Kommunikationsformen und -techniken die im Unterricht eingesetzt werden. Dabei inkludiert dieser Punkt auch die materielle Ausstattung. Es wurden Fragen entwickelt, um Aussagen über die materielle Ausstattung der einzelnen Sonderschulen zu erhalten, wobei der Ist- und Soll-Zustand von besonderem Interesse ist. Ein weiterer Themenbereich galt der interdisziplinären Zusammenarbeit. Durch entsprechend formulierte Fragen sollen Kooperationen mit Fördereinrichtungen und die Zusammenarbeit zwischen den Eltern der nicht oder kaumsprechenden Schüler und der Schule ermittelt werden. Die vorletzte Kategorie widmete sich den Qualifikationen und Weiterbildungen. Bei diesem Punkt wurden Fragen zur Weiterbildung UK spezifischer Qualifikationen entwickelt, um genaue Informationen über den Ausbildungsstand der Lehrenden zu gewinnen. Der letzte Punkt bezieht sich auf zwei Abschlussfragen.

Das Ziel der Befragung war es zu den oben angeführten Kategorien und

Themenbereichen treffende Aussagen von den Befragten zu erhalten.

2. Fragebögen

Zum anderen wurden Fragebögen an verschiedene Wiener Sonderschulen, und zwar an Sonderschulen für schwerstbehinderte Kinder, an Sonderschulen für sprachgestörte Kinder und an Sonderschulen für körperbehinderte Kinder, ausgesickt. Bei der Entwicklung des Fragebogens wurde der Fokus ebenfalls auf manche der oben angeführten Kategorien und Themenbereiche gelegt, wobei das Hauptaugenmerk auf vorwiegend geschlossene Fragen gelegt wurde. Insgesamt beinhaltet der Fragebogen fünfzehn Fragen, davon sind elf Fragen geschlossene, bei denen die Befragten zur Beantwortung mehrere Antwortmöglichkeiten zur Verfügung hatten. Davon waren wiederum sechs Fragen mit ja oder nein zu beantworten und zwei in Form einer 6-Punkte-Likert-Skala (vgl. DIEKMANN 2001, S. 209). Die geschlossenen Fragen beinhalten vorgegebene Antworten, die eine leichtere und schnellere Beantwortung ermöglichen, im Gegensatz zu offenen Fragen. Die Befragten haben dadurch auch einen geringeren Zeitaufwand. Ein weiterer Vorteil liegt in der Auswertung, da geschlossene Fragen leichter zu vergleichen sind und sie generell eine höhere Durchführungs- und Auswertungsobjektivität aufweisen. Aus diesem Grund braucht man sich nicht mit zeitintensiven Inhaltsanalysen auseinandersetzen (vgl. DIEKMANN 2001, S. 408). Als Nachteil dabei ist zu sehen, dass es zum Teil zu Informationsverlusten kommen kann.

Wenn beim Ausfüllen des Fragebogens kein Interviewer zur Verfügung steht, sondern die Fragebögen wie im vorliegenden Fall versendet werden kann eine geringe Rücklaufquote ein Problem sein. Besonders auch dann, wenn die Stichprobe von vornherein schon klein ist, wie im Fall meiner Arbeit. Um der Gefahr vor zu beugen, dass durch den hektischen Alltag in den angeschriebenen Schulen die Fragebögen im Alltagsgeschäft untergehen oder sich bei den angefragten Stellen niemand findet, der sich Zeit für die angesprochenen Themen nimmt oder überhaupt kein Interesse vorhanden ist, ist es unumgänglich notwendig mehrmals bei den angeschriebenen Institutionen nachzufragen. Doch auch dies erwies sich im Laufe meines Projekts als sehr schwierig, da in vielen Fällen die Direktoren der Schulen schwer zu erreichen waren. Daher erhielt ich von den neun ausgesendeten Fragebögen nur fünf ausgefüllte Fragebögen zurück. Aufgrund der ohnehin geringen Stichprobe kein ganz großer Erfolg, wenn auch die Rücklaufquote in Prozenten mit 55,55% für

Fragebogenaktionen grundsätzlich ein sehr guter Wert wäre.

Der Fragebogen, der Interviewleitfaden und die genaue Auflistung der Sonderschulen sind dem Anhang dieser Arbeit zu entnehmen.

3. Beschreibung der Stichprobe

Ausgangspunkt für die Aufstellung der Stichprobe bildet das Verzeichnis von sonderpädagogischen Zentren und Sonderschulen in Wien, das über das Internet unter folgender Seite http://cisonlinearchiv.eduhi.at/html/extern/spz_w.htm [Stand: 01.01.2012] zu beziehen ist. Dabei wurden besonders Sonderschulen für schwerstbehinderte, für sprachgestörte und für körperbehinderte Kinder in Augenschein genommen. Allgemeine Sonderschulen wurden nicht in die Stichprobe aufgenommen, da nach einer ersten Kontaktaufnahme per E-Mail deutlich wurde, dass an diesen Schulen die Anwendung Unterstützter Kommunikation im Unterricht nicht notwendig ist. Aus diesem Grund ergab sich am Schluss eine Stichprobe von zwölf Sonderschulen.

4. Kontaktaufnahme

Diese zwölf Sonderschulen wurden in Folge für das Forschungsvorhaben per E-Mail angeschrieben. In dieser E-Mail wurde kurz das Forschungsvorhaben und das Anliegen beschrieben, dass für dieses Forschungsprojekt Interviewpartner gesucht werden. Auf diese E-Mail kamen drei Antworten zurück, wobei sich vier Lehrerinnen von drei verschiedenen Schulen für ein Interview zur Verfügung stellten. An die restlichen neun Sonderschulen wurden per Post Fragebögen verschickt.

Im Vorfeld wurde die Genehmigung für die Erhebung an den genannten Wiener Sonderschulen, siehe Punkt 3. Beschreibung der Stichprobe, beim Stadtschulrat für Wien eingeholt.

Es wurden nur die Lehrerinnen befragt und nicht die Schüler der jeweiligen Schulen selbst. Die Mitarbeit der Lehrerinnen erfolgte auf freiwilliger Basis.

5. Durchführung der Interviews

Die Interviews fanden Ende Februar statt und wurden auf Tonband aufgezeichnet. Mit zwei Lehrerinnen wurde das Interview in deren Klassen an der Schule durchgeführt und mit den anderen beiden, da sie als Sprachheillehrerinnen mobil arbeiten und es schwierig gewesen wäre die Interviews in den Schulen durchzuführen, wurden diese

in Kaffeehäusern abgehalten. Dabei muss festgehalten werden, dass sich die Geräuschkulisse in den Kaffeehäusern teilweise als störend erwies.

Alle vier Interviewpartnerinnen beantworteten die Fragen ausführlich und waren am Forschungsvorhaben sehr interessiert, da sie sich selber auf dem Gebiet der Unterstützten Kommunikation sehr engagieren. Das längste Interview dauerte dreißig Minuten und das kürzeste neunzehn Minuten.

Wie schon vorher ausgeführt (vgl. Punkt 1. Interviews) wurden bei der Entwicklung der Fragebögen und des Interviewleitfadens die Fragen in verschiedene Themenbereiche festgelegt. Ein wichtiger Themenbereich umfasst die Unterrichtsgestaltung, daher sollen im Anschluss allgemeine Bedingungen für den Unterricht mit Unterstützter Kommunikation beschrieben werden.

6. Unterricht mit Unterstützter Kommunikation

Eine Gruppe von Lehrern von KM-Schulen, damit sind Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gemeint, in Nordrhein-Westfalen in Deutschland und Mitglieder der Arbeitsgruppe Neue Technologien und Unterstützte Kommunikation an KM-Schulen (ANUK) in Nordrhein Westfalen haben sich zusammengeschlossen um Förderliche Rahmenbedingungen für den Unterricht mit Unterstützter Kommunikation zu entwickeln. Dabei konnten sie über die Jahre, eine allgemeine Entwicklung in drei Stufen beobachten, die im Weiteren beschrieben wird. Am Anfang galt es die Unterstützte Kommunikation, als bestmöglichstes Hilfsmittel zum Erlernen des Umgangs mit der Kommunikationshilfe, einzusetzen. Weiters wurde nach langjähriger Erfahrung mit der Anwendung von Unterstützter Kommunikation festgestellt, dass es zu einer Verbesserung der Befähigung der Nutzung von Unterstützter Kommunikation kommt, wenn die UK-Förderangebote direkt in den Klassenunterricht eingebunden werden. Doch bei diesem Entwicklungsschritt stand trotzdem noch die Förderung der unterstütz kommunizierenden Schüler im Mittelpunkt und nicht unbedingt der Erwerb von Bildungsinhalten (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.002). Nach neueren Erkenntnissen dieser Fachleute ging es darum, Unterstützte Kommunikation nicht mehr als separates Bildungsziel zu sehen, sondern als Mittel zum Zweck. Die Unterstützte Kommunikation soll dazu beitragen, dass die Betroffenen am schulischen Bildungsangebot aktiv teilhaben können. Folgendes sieht auch seit 2009 die

ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention vor, dass

“Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet” (HANDBUCH 2009, S. 08.018.003).

6.1 Qualitätskriterien für den Unterricht

Der nächste Teil der Arbeit wird sich auf die Qualitätskriterien für den Unterricht mit unterstützt kommunizierenden Schülern konzentrieren, die sich als förderliche Rahmenbedingungen für den Unterricht sehen lassen können. Diese wurden von der ANUK - NRW entnommen, die sich in ihrem Beitrag im Handbuch der Unterstützten Kommunikation genau diesen Sachverhalten widmen. Diesen Kriterien liegen bestimmte Prämissen zugrunde. Eine davon lautet,

“alle Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf Bildung, Kommunikation und Kommunikationsförderung. UK dient dabei grundsätzlich als “Vehikel”, um aktive Partizipation im Unterricht der Lerngruppe sowie in allen weiteren Lebensbereichen zu ermöglichen” (HANDBUCH 2009, S. 08.018.004).

Die Beschäftigung mit Unterstützter Kommunikation setzt voraus, dass man sich ständig mit pädagogischen Grundeinstellungen und Menschenbild-Ansichten auseinandersetzt. Alle, die an diesem Prozess mitmachen, müssen immer wieder, die daraus geschlossenen pädagogischen Ziele und Verfahrensweisen, ausnahmslos diskutieren und reflektieren (vgl. ebd. 2009, S. 08.018.004). Die Mitglieder der Arbeitsgruppe Neue Technologien und Unterstützte Kommunikation an KM-Schulen (ANUK) in Nordrhein Westfalen haben in diesem Zusammenhang acht Qualitätskriterien für den Unterricht mit unterstützt kommunizierenden Schülern festgesetzt. Diese acht Besonderheiten werden in einem nächsten Schritt beschrieben¹³.

6.1.1 “Atmen als einzige Voraussetzung für UK”

Sie legen als erstes Kriterium “Atmen als einzige Voraussetzung für UK” fest. Diese Besonderheit begründen sie mit folgendem Zitat:

“Der Einsatz von UK ist nahezu voraussetzungslos und unabhängig von Entwicklungsstand und Alter. Unterstützte Kommunikation umschließt das

¹³ Ich werde mich in meinen Ausführungen zu diesen acht Qualitätskriterien hauptsächlich auf das HANDBUCH DER UNTERSTÜTZTEN KOMMUNIKATION: Unterstützte Kommunikation macht Schule - Förderliche Rahmenbedingungen für Unterricht mit UK, von der Arbeitsgruppe Neue Technologien und Unterstützte Kommunikation an KM-Schulen (ANUK) in Nordrhein-Westfalen. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 2009, 6. Nachlief., 1. Aufl. beziehen.

gesamte Kommunikationsspektrum: vom Erwerb eines notwendigen grundlegenden Verständnisses in Bezug auf Ursache und Wirkung bis hin zu der Fähigkeit zum freien, komplexen Dialog” (HANDBUCH 2009, S. 08.018.004).

Damit soll verdeutlicht werden, dass alle Schüler, die in ihrer lautsprachlichen Verständigung eingeschränkt sind, in jedem Fall ein Recht auf Unterstützte Kommunikation haben. In diesem Zusammenhang darf nicht außer Acht gelassen werden, wie wichtig es ist in der Kommunikation durch vielfältige Hilfsmittel gefördert zu werden und dass diese Hilfe für jeden, getrennt vom jeweiligen Entwicklungsstand, von gleichem Wert sein soll (vgl. ebd., S. 08.018.004).

Damit das gewährleistet wird, geht die Arbeitsgruppe davon aus, dass regelmäßige schulinterne Fortbildungen und ein fachlicher Austausch an den jeweiligen Schulen stattfinden müssen. Dabei soll bei allen Personen, die unterstützt sprechende Schüler unterrichten, sicher gestellt werden, dass sie praxisnahe Schulungen bekommen. Den Lehrerinnen soll dadurch ein Wissen über die Wahrnehmung der Schüler wie auch die Methoden der aktiven Partizipation vermittelt werden. Denn dadurch, dass man die individuellen kommunikativen Kompetenzen und aktuellen Bedürfnisse der Schüler kennt, kann von Beginn an eine befriedigende Partizipation, auf inhaltlicher wie auch sozialer Ebene, umgesetzt werden (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.004).

6.1.2 UK als “Vehikel”

Als zweites Kriterium benennt die Arbeitsgruppe “UK als Vehikel”.

“Alle Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf Bildung. Das heißt für die unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler, dass sie nicht nur ein Recht auf soziale Partizipation, sondern ein Recht auf die Aneignung von Bildungsinhalten innerhalb heterogener Lerngruppen haben” (HANDBUCH 2009, S. 08.018.004).

Bei diesem Punkt kristallisiert sich heraus, dass es nicht bloß um eine Förderung durch Unterstützte Kommunikation geht, um Fertigkeiten im Zuge von Unterstützter Kommunikation zu erwerben, sondern “Unterricht mit UK” stattfinden muss. Der Bildungsanspruch muss viel weiter gefasst werden. Es muss dem unterstützt kommunizierenden Schüler die Möglichkeit eingeräumt werden aktiv am Unterricht partizipieren zu können und die Unterstützte Kommunikation soll in diesem Zusammenhang als “Vehikel” dienen. Damit die Unterrichtsplanung in diese Richtung verläuft, ist es unumgänglich für die Lehrerinnen Fortbildungen auf diesem Gebiet zu machen. In Deutschland werden in diesem Sinne Schulungen organisiert, die sich auf

bestimmte Qualitätsmerkmale von “gutem Unterricht” (Meyer 2004) spezialisieren oder den Fokus auf “Kooperatives Lernen” (Green/Green 2005) legen, mit dem Ziel, sowohl das eine als auch das andere in einem “Unterricht mit UK” umzusetzen (vgl. ebd., S. 08.018.004). Es muss also die Unterrichtsgestaltung so ausgelegt sein, dass alle Schüler einbezogen werden aber auch die konsequente Umsetzung individueller Förderpläne berücksichtigt wird.

6.1.3 UK - Was ist das denn?

Bei diesem Kriterium geht es vor allem um das Basiswissen, dass die Lehrerinnen haben sollten.

“Die Fähigkeit, Förderung in Unterstützter Kommunikation durchzuführen, ist Basisqualifikation aller Kolleginnen und Kollegen - unabhängig davon, ob sie momentan mit Schülerinnen und Schülern arbeiten, die sich nicht befriedigend mit ihrer Lautsprache verständigen können” (HANDBUCH 2009, S. 08.018.004).

Dabei stützt sich die Arbeitsgruppe darauf, dass für jene Schüler, die sich nicht befriedigend mit ihrer Lautsprache verständigen können, eine angemessene und förderliche Begleitung durch die gesamte Schulzeit nur über die Aneignung von Grundkenntnissen in Unterstützter Kommunikation funktionieren kann. Damit ein adäquater Unterricht mit UK sichergestellt werden kann, ist es aber auch besonders wichtig sich ein Wissen über kommunikative Entwicklungsstufen, diagnostische Strategien, Hilfsmittelangebote und methodische Alternativen anzueignen (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.004).

Als Voraussetzung im Allgemeinen, damit der Unterricht mit UK gelingen kann, ist zuerst eine innere Grundhaltung notwendig. Es muss die Einstellung gelten, dass Kommunikation und Bildung Grundrechte für alle sind. Weiters scheint es auch wichtig, dafür bereit zu sein, sich auf einen ständigen Reflexionsprozess der eigenen Denk- und Vorgehensweise einzulassen, vor allem da das Angebot von Kommunikationshilfsmitteln sehr groß ist und laufend in Entwicklung begriffen ist. Da ständig neue Hilfsmittel auf den Markt kommen, wird es den Bezugspersonen erschwert, dass sie immer auf dem neuesten Stand sind. Doch sollte es eine Selbstverständlichkeit darstellen, dass die Lehrerinnen Kenntnis über die an den Schulen verwendeten Hilfsmitteln haben. In diesem Zusammenhang muss noch einmal klar und deutlich hervorgehoben werden, dass der Einsatz eines bestimmten Hilfsmittels und die Anwendung einer bestimmten Methode immer auf das jeweilige

Individuum, welches unterstützt kommuniziert, abgestimmt werden muss. (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.005).

Aus diesem Grund ist es ratsam, an jeder Schule, an der Schüler im Rahmen von UK unterrichtet werden, ein UK-Team, das heißt bestimmte Ansprechpersonen, die unterstützend und beratend tätig sind, zu haben. Diese Personen sollen sich eingehend mit dieser Thematik beschäftigen und dafür auch zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen. Dabei ist es besonders wichtig, dass diese UK-Koordinatoren, wie sie auch bezeichnet werden, dem gesamten Kollegium bekannt sind und eindeutig in jeglichen Planungsprozessen und Entscheidungsfragen enormes Mitspracherecht haben. In den Verantwortungsbereich der einzelnen Mitglieder des UK-Teams fällt es über die einzelnen Schüler Informationen zu sammeln und die Aufgaben der anderen Bezugspersonen der jeweiligen Schüler, wie Lehrerinnen, Therapeutinnen, eventuell Eltern, aufeinander abzustimmen. Sie sind dafür zuständig, dass die Entwicklung der individuellen Förderpläne eingehalten werden und diese vom Umfeld, damit sind die Bezugspersonen gemeint, berücksichtigt und umgesetzt werden. Eine anspruchsvolle Aufgabe dabei ist es, diesen Rahmen für alle transparent zu halten (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.005).

6.1.4 Und noch immer gilt: “Man kann nicht nicht kommunizieren”

Die Arbeitsgruppe beschreibt bei diesem Kriterium das Kommunikationsbedürfnis, das alle Menschen haben.

“Jeder Mensch hat ein Kommunikationsbedürfnis - unabhängig von seinen momentanen Fähigkeiten zu kommunizieren. Es gilt, auch kleinste kommunikative Signale aufzuspüren, zu verstärken und im Sinne eines Dialogs weiter zu entwickeln” (HANDBUCH 2009, S. 08.018.006).

In vielen Fällen werden Kommunikationsversuche, über Laute, Körperbewegungen oder taktile Erfahrungen, von Menschen oder Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen oder mit Beeinträchtigungen der intellektuellen Fähigkeiten nicht auf den ersten Blick erkannt. Damit diese Kommunikation nicht übersehen wird, muss man den Schülern mit Offenheit und Zugewandtheit gegenüber treten und dabei ein Vertrauen in sich selbst haben und mit dem Kind aufbauen. Den Schülern soll die Alternative gegeben werden, *“Handlungen intentional und präintentional zu initiieren”* (HANDBUCH 2009, S. 08.018.006). Das bedeutet, dass Signale aufgegriffen werden sollen, um die Weiterentwicklung einer gemeinsamen Handlung

zu ermöglichen. Denn nur dadurch kann man miteinander effektiv in Beziehung treten. Das gemeinsame Tun ist mit Sicherheit als Ausgangspunkt für erste Schritte in der Unterstützten Kommunikation zu sehen. Durch diese gemeinsamen Aktivitäten fühlen sich die Schüler in ihrem Subjekt sicher und fühlen sich veranlasst, ja ermutigt, weitere Kommunikationsschritte zu setzen. Das ist die Grundlage für weitere gemeinsame Handlungsschritte und Kommunikationsanlässe. Dabei bleibt das Kind weiter motiviert, da es sich, durch das Gegenüber und das Miteinander, verstanden fühlt. Diese ersten einschlägigen und grundlegenden Erfahrungen sind Garant dafür, dass die Schüler weitere Entwicklungsschritte in ihrer Sprache erleben dürfen. Steigerungen dazu wären, das Verständnis "ich kann meine Umwelt beeinflussen", indem man ihnen die Möglichkeit gibt durch verschiedene Hilfsmittel, wie Taster, eine Lampe selbstständig an- oder auszuschalten, oder ein Spielzeug, das mit Batterien betrieben wird, zum Laufen zu bringen. Ein weiterer Schritt wäre die Einsicht, dass "ich meine Mitmenschen beeinflussen kann", indem der Schüler ein bestimmtes Körpersignal, wie eine Gebärde, einsetzt oder durch das Drücken eines sprechenden Tastengeräts, auf dem "Komm mal bitte" aufgenommen wurde, die angesprochene Person tatsächlich zu ihm kommt. Nur durch diese positiven Erfahrungen ist der Schüler in der Lage von unabsichtlicher zu zielgerichteter Kommunikation zu wechseln und zu lernen diese zu differenzieren (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.006).

Damit diese Kommunikationserfahrungen zu Sprachentwicklung führen können, liegt es an der Schule personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Denn nur durch einen guten Schüler-Lehrer-Schlüssel können die oben beschriebenen Momente gelebt werden und weitere kommunikative Möglichkeiten entwickelt werden. Ein weiteres Mal soll in den Vordergrund gerückt werden, dass die Schüler diese Erfahrungen nur machen können, wenn ihnen Offenheit und Akzeptanz entgegengebracht wird, und zwar allen Schülern, die individueller Förderung und Betreuung bedürfen, unabhängig von ihren Beeinträchtigungen oder ihren besonderen Verhaltensweisen. (vgl. ebd., S. 08.018.006). Nachdrücklich ist darauf hinzuweisen, dass man im Rahmen der Förderplanung ohne den Einsatz von diagnostischen Instrumentarien und ohne entsprechende personelle und materielle Ressourcen, nicht von einem befriedigenden Weiterkommen ausgehen kann (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.006).

6.1.5 Vielfalt statt Einfalt

Dieses Kriterium beschreibt die Arbeitsgruppe in der Form, dass die Kommunikation nur dann erfolgreich sein kann, wenn der Schüler sich spontan aus dem Moment heraus und passend zur Situation äußern kann.

“Alle Schülerinnen und Schüler, die sich nicht befriedigend mit ihrer Lautsprache verständigen können, haben Zugang zu UK (Gebärden, nichtelektronische und elektronische Hilfen), die den individuellen Möglichkeiten und dem Kommunikationsbedarf in bestmöglicher Weise entsprechen” (HANDBUCH 2009, S. 08.018.006).

Den Schülern müssen, damit eine differenzierte, ihrem Entwicklungsniveau entsprechende Kommunikation möglich ist, die verschiedenen Kommunikationshilfsmittel zu jeder Zeit (im Klassenzimmer, in der Freizeit, zu Hause und so weiter) zur Verfügung stehen. Dabei muss auch der technisch einwandfreie Zustand der elektronischen Hilfsmittel berücksichtigt werden, denn oft scheitert die Kommunikation da die Geräte keine aufgeladene Batterie haben oder Geräte nicht gewartet werden. Nur durch diese ständige Verfügbarkeit der Hilfsmittel können bewusst gesetzte Äußerungen, wie Ideen, Wünsche, Fragen, Zustimmung oder Ablehnung gesetzt werden und somit ein gemeinsames Lernen aktiv systematisiert werden (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.007). Bei diesen Überlegungen muss das Gewicht darauf gelegt werden, dass man sich für die Auswahl des Hilfsmittels immer auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der jeweiligen Schüler konzentriert. Daher ist es wichtig, dass der schulinterne Hilfsmittelbestand vielfältig ist. Denn nur dadurch kann man in den unterschiedlichen Alltagssituationen verschiedene Formen der Unterstützten Kommunikation ausprobieren. Durch diese Erprobungen sind weitere Schritte in Richtung Kommunikationsförderung möglich. Das heißt zusammengefasst, die Schule sollte einen fortwährenden aktualisierten Hilfsmittelpool, der die gesamte Bandbreite der gängigsten Hilfsmittel umfasst, aufweisen. Die Fülle an Hilfsmittel reicht von Kommunikationstafeln hin bis zu vielfältigen elektronischen Kommunikationshilfen (vgl. ebd., S. 08.018.007). Erheblich ist in diesem Zusammenhang auch die Kooperation mit anderen Fördereinrichtungen, wie Hilfsmittelfirmen, Therapeuten und UK-Beratungsstellen. Durch den Kontakt zu diesen, können auch weitere innovativere Hilfsmittel jederzeit ausgeborgt und erprobt werden. In Beziehung dazu haben die UK-Koordinatoren wieder eine wichtige Aufgabe. Sie müssen den Kontakt zu den jeweiligen Stellen aufrechterhalten, damit sie auf dem aktuellen Stand bleiben und diesen auch

schulintern weitergeben können. Weiters sollte es für die Schüler immer gewährleistet sein, dass die Hilfsmittel für sie ohne Einschränkung jederzeit verfügbar, einsatzbereit und nutzbar sind. Deshalb sollte auch darauf geachtet werden, den Schülern, im Falle von nicht funktionierenden elektronischen Geräten, Alternativen, in Form von nichtelektronischen Hilfen, anzubieten. Als letzter Punkt wird bei diesem Kriterium auch die Wichtigkeit des Kontaktes mit dem sozialen Umfeld, innerhalb und außerhalb der Schule, angeführt. Die Kommunikation zwischen der Schule, anderen Institutionen und den Eltern muss gepflegt werden, damit alle auf dem gleichen Stand der Dinge sind (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.007).

6.1.6 Kommunizieren mit System

Durch dieses Kriterium beschreibt die Arbeitsgruppe deutlich wie ein wirkungsvolles Kommunikationssystem auszusehen hat.

“Der Einsatz einzelner Piktogramme, Gebärden oder der lediglich punktuelle Einsatz von Sprachausgabegeräten in ausgewählten Situationen reicht nicht aus, um UK-Standards auf Dauer zu erfüllen und den legitimen Anspruch der jeweiligen Schülerinnen und Schüler auf Kommunikationsförderung und größtmögliche Bildung in einer heterogenen Lerngruppe umzusetzen. Es muss vielmehr darum gehen, kontinuierlich und über einen langen Zeitraum (die gesamte Schulzeit) ein Kommunikationssystem auf- und auszubauen” (HANDBUCH 2009, S. 08.018.007).

Das heißt, wenn sich die Schüler in den verschiedensten Situationen mit anderen Personen verständigen können, ganz gleich ob es vertraute, fremde, UK-kompetente oder andere sind, somit ihre Wünsche, Gedanken, Bedürfnisse mitteilen können, dann kann man von einem geeigneten Kommunikationssystem sprechen. Damit wird dem Schüler eine gleichberechtigte Partizipation in der Schule (im Unterricht und außerhalb des Unterrichts) sowie im sonstigen Alltag außerhalb der Schule (zu Hause und Freizeitgestaltung) ermöglicht. Damit die Schüler effektiv kommunizieren können, müssen ihnen - wie schon erwähnt - immer mehrere Kommunikationsformen und -hilfen zur Verfügung stehen. Dabei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die körpereigenen Ausdrucksmöglichkeiten weiter gefördert werden müssen, denn diese können immer noch am schnellsten eingesetzt werden, vor allem im gewohnten Umfeld (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.007). Von besonderer Bedeutung ist auch, dass die Schüler während des gesamten Tagesablaufs die Chance erhalten, ihre Kommunikationsformen und -techniken benutzen zu können.

6.1.7 Mitschüler reden mit

Dabei beschreibt die Arbeitsgruppe die Wichtigkeit des Einbeziehens aller Schüler einer Klasse in das Unterrichtsgeschehen.

“Der Unterricht mit UK findet in und mit der gesamten Schülergruppe statt. Dadurch werden die kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Mitschüler gestärkt und die Schüler lernen sich untereinander zu verständigen - ohne erwachsene Bezugspersonen als Mittler” (HANDBUCH 2009, S. 08.018.008).

Was bei der Beschäftigung mit dem Thema auffällt ist, dass Schüler sehr häufig besonders mit erwachsenen Bezugspersonen kommunizieren, da diese Personen die Kompetenzen haben auf die Kinder, die unterstützt kommunizieren, einzugehen. Damit auch die Kommunikation mit den Mitschülern oder anderen Kindern funktionieren kann, muss die Kooperations- und Teamfähigkeit der Schüler gefördert werden. Dabei helfen Partner- und Gruppenarbeiten. Diese Arbeitsformen sollen dabei helfen, dass die Mitschüler die unterstützt Kommunizierenden verstehen lernen und ohne Erwachsene, die häufig als “Dolmetscher” fungieren, auskommen. Das Miteinander-kommunizieren-können erleichtert dann auch die Interaktionen in der Freizeit (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.008).

6.1.8 UK über die gesamte Schulzeit

Dieses Kriterium beschreibt sehr deutlich die Wichtigkeit einer Förderung der Schüler während ihrer gesamten Schullaufbahn.

“UK muss für Kinder, die sich nicht befriedigend mit ihrer Lautsprache verständigen können, während ihrer gesamten Schulzeit angeboten werden und darf nicht wegen erlebter Erfolglosigkeit eingestellt werden. Die Förderung des zwischenmenschlichen Dialogs ist eine lebenslange Entwicklungsaufgabe, die es erforderlich macht, die Methoden, die Materialien und die Unterrichtsstrategien während der gesamten Schulzeit zu hinterfragen, nicht aber das grundsätzliche Recht auf Kommunikation” (HANDBUCH 2009, S. 08.018.009).

Das heißt alle Schüler haben ein Recht auf Bildung, Kommunikation und Kommunikationsförderung, wie es bei Punkt 6.1 beschrieben wurde. Dadurch ergibt sich die Forderung, die Schüler die gesamte Zeit, die sie die Schule besuchen, zu fördern. Sollten Momente des Zweifels aufkommen, ob die individuellen Förderangebote noch zu Erfolg führen, müssen Momente der Reflexion entscheidend werden. Dabei kann, nach Braun und Kristen, das Partizipationsmodell nach Beukelmann und Miranda, helfen, die Ursachen möglicher Probleme des

Nichtgelingens aufzudecken (vgl. BRAUN 2001, S. 7). Denn mit Hilfe des Partizipationsmodells können Zugangsbarrieren und Gelegenheitsbarrieren festgestellt werden. Mit den Zugangsbarrieren sind Hindernisse im Bereich der Lernvoraussetzungen, wie Motorik, Kognition oder Wahrnehmung, und der physischen Umgebung, wie Erreichbarkeit der Kommunikationshilfe, gemeint (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.009). Die Gelegenheitsbarrieren beziehen sich einerseits auf Barrieren in Bezug auf die Betreuer, denen es an Wissen, an Bewusstsein oder an Eifer mangelt und auf Barrieren, die auf der politischen oder organisatorischen Ebene zu finden sind. Damit sind Einsparungen im Bereich der personellen oder finanziellen Ressourcen gemeint. Andererseits kann es sich um Barrieren durch festgefahrene Kommunikationsmuster und durch uneinsichtige Einstellungen von Eltern, Betreuern und anderen Institutionen handeln (vgl. HANDBUCH 2009, S. 08.018.009).

7. Auswertung

7.1 Auswertung der Interviews - Qualitative Inhaltsanalyse

Da es sich bei den Interviews um sprachliche Informationen handelt, ist es nahe liegend, bei der Auswertung inhaltsanalytisch vor zu gehen. Die Inhaltsanalyse hat zum Ziel Material, das in irgendeiner Form aus Kommunikation stammt, zu analysieren. Eine einheitliche Definition¹⁴ des Begriffs zu finden ist sehr schwer, da es schon lange nicht mehr bloß um eine Analyse des Inhalts von Kommunikation geht (vgl. MAYRING 2010). Für das Auswerten verbaler Daten wurden verschiedene Verfahren entwickelt, eines davon ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Ein besonderes Kennzeichen für die qualitative Inhaltsanalyse ist, dass das Material in bestimmte, im Vorfeld schon festgelegte, Einheiten zerlegt wird (vgl. MAYRING 2002, S. 114). Durch diesen Schritt sollen bestimmte Aspekte aus dem umfangreichen Material hervorgehoben werden (vgl. ebd., S. 114). Die qualitative Inhaltsanalyse wird oft mit der Hermeneutik gleichgestellt (vgl. LAMNEK 1995, S. 205), doch genau durch diese, im vorherigen Satz beschriebene Systematik, unterscheidet sie sich von der hermeneutischen Bearbeitung von Textmaterial (vgl. MAYRING 2002, S. 114).

¹⁴ Ich gehe hier nicht näher auf die Begriffsbestimmung ein, verweise aber bei Interesse auf das Werk von MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2010, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, in dem man eine Vielzahl von Ansätzen, die Inhaltsanalyse zu definieren, findet.

Da sich die Auswertung der Interviews dieser Arbeit nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring orientiert, wurde das Material als erstes transkribiert, siehe Punkt 7.1.1, und auf wesentliche Inhalte reduziert und entsprechend zusammengefasst. Weiters wurden daraus bestimmte Themenbereiche gebildet, unter welche die Aussagen aus den Interviews eingeordnet wurden. Die Themenbereiche beziehen sich auch auf die Punkte 1. (Interviews) und 6.1 (Qualitätskriterien für den Unterricht) des empirischen Teils.

7.1.1 Transkription

“Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Texterfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet” (MAYRING 2002, S. 89).

Das heißt gesprochene Sprache wird in eine schriftliche Fassung umgewandelt. Diese Methode nennt man Transkription, die sehr aufwändig ist, aber unabdingbar, da es eine einfachere Auswertung ermöglicht. Denn es können Textpassagen unterstrichen werden und mit anderen Textstellen leichter verglichen werden. Außerdem sind Randnotizen möglich und einzelne Aussagen können leichter im Kontext gesehen werden, das wiederum Interpretationen einfacher macht (vgl. MAYRING 2002, S. 89). Die Transkription wird in der Regel nach einem bestimmten festgesetzten Transkriptionsstandard verfasst. Der Transkriptionsstandard, der für diese Arbeit gültig ist, befindet sich im Anhang, wie auch die Transkriptionen, der von mir geführten Interviews.

7.2 Auswertung der Fragebögen

Da es sich bei den Fragebögen um quantitative Forschungsmethoden handelt, sollten statistische Auswertungsverfahren verwendet werden, um die durch die Fragebögen erhaltenen Daten aufzubereiten und auszuwerten. Ursprünglich sollte das Programmsystem SPSS, das für Statistical Package for the Social Sciences (vgl. BÜHL 2002, S. 15) steht, als statistisches Auswertungsverfahren herangezogen werden. Dieses Programm ist ein weltweit verbreitetes Programmsystem zur statistischen Datenanalyse. Auf eine so komplexe Auswertung der Fragebögen muss aufgrund der geringen Stichprobe verzichtet werden.

In meinem Fall wurde – wie schon ausgeführt - die Meinung von Lehrpersonen an Sonderschulen in Wien über ihre jeweilige Schule eingeholt, was von vorneherein keine große Stichprobe und damit

auch keine großartige statistische Auswertung der Fragebögen erwarten ließ. Es wird daher zur Beschreibung der Daten auf Prozentzahlen zurück gegriffen und so versucht ein Bild von der Situation in Bezug auf die Verwendung von Unterstützter Kommunikation an den Sonderschulen in Wien zu zeichnen.

Von den 9 ausgesendeten Fragebögen erhielt ich nur 5 ausgefüllte Fragebögen zurück. Wie schon unter Kapitel “2. Fragebögen” ausgeführt, aufgrund der ohnehin geringen Stichprobe kein ganz großer Erfolg, wenn auch die Rücklaufquote in Prozenten mit 55,55 % für Fragebogenaktionen grundsätzlich ein sehr guter Wert wäre. Bei 5 Datensätzen aus der Stichprobe im Verhältnis zu 9 möglichen aus der angepeilten Grundgesamtheit scheint mir die Repräsentativität aber durchaus gegeben, überhaupt wenn zur Gesamtbeurteilung auch noch die Aussagen aus den Interviews hinzu gezogen werden können. Allgemein kann angenommen werden – je größer der Stichprobenumfang im Verhältnis zur Grundgesamtheit desto sicherer die Aussagen über die Realität. Also in meinem Fall Aussagen über die Situation an den Wiener Sonderschulen für schwerstbehinderte, für sprachgestörte und für körperbehinderte Kinder.

So gesehen liefert die Auswertung wichtige Werte, Tendenzen und Erfahrungen, die sowohl für die Evaluation der derzeitigen UK-Anwendungen in den Sonderschulen als auch im Hinblick auf die zukünftige Anwendung von UK in den Sonderschulen von Bedeutung sind.

8. Kategorien

8.1 Kategorie 1: Grunddaten

8.1.1 Grunddaten aus den Interviews

Zu Beginn wurde nach der Berufsgruppe gefragt, wobei sich herausstellte, dass die Lehrerin (L1)¹⁵ mit der ich das erste Interview geführt habe, Sprachheillehrerin ist und ambulant arbeitet. Sie ist bei der Wiener Sprachheilschule angestellt und arbeitet quasi therapeutisch an einem SPZ, steht für Sonderpädagogisches Zentrum, für geistig behinderte Kinder¹⁶. Dabei hat sie keine eigene Klasse, sondern unterrichtet und betreut die Schüler einzeln. Sie hat das erste Mal von Unterstützter Kommunikation vor circa zehn Jahren, plus minus, eher plus, gehört.

15 Die Namen der Lehrerinnen, mit denen ich die Interviews geführt habe, werden aus Datenschutzgründen anonymisiert, daher schreibe ich L1-L4, da es sich um vier Interviewpartnerinnen handelt.

16 In Fachzusammenhängen wird noch der Begriff der „geistigen Behinderung“ verwendet, daher wird in Zusammenhang mit den Schulen auch dieser Begriff beibehalten, obwohl in dieser Arbeit ansonsten versucht wurde den Begriff der „Intellektuellen Beeinträchtigung“ zu gebrauchen.

Die Lehrerin (L2) mit der ich das zweite Interview geführt habe, ist Sonderschullehrerin, aber mit Zusatz Sprachheillehrerin. Sie arbeitet als ambulante Sprachheillehrerin an zwei verschiedenen Schulen. Sie hörte das erste Mal von Unterstützter Kommunikation vor einigen Jahren und zwar im Sprachheillehrkörper von Kolleginnen, seitdem praktiziert sie auch Unterstützte Kommunikation und das noch intensiver seit sie an einem SPZ zu arbeiten begonnen hat.

Die dritte Lehrerin (L3) ist Sonderschullehrerin an einer SKÖ, die Abkürzung für die Sonderschule für körperbehinderte Kinder. Sie hat von Unterstützter Kommunikation das erste Mal in den 90iger Jahren gehört. Sie beschreibt, dass sie zu dieser Zeit angefangen habe Unterstützte Kommunikation anzuwenden. Sie habe damit begonnen Bilder zu machen, damit die Kinder selber auch den Stundenplan erfassen können.

Die letzte Lehrerin (L4) ist Sonderschullehrerin und hat an der Universität Wien Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sonder- und Heilpädagogik studiert. Sie arbeitet ebenfalls an einer SKÖ und hat vor circa zehn Jahren, das heißt in ihrem zweiten Dienstjahr an der Sonderschule, das erste Mal von Unterstützter Kommunikation gehört. Sie erzählte davon, dass damals eine Kollegin von ihr eine Fortbildung bei Dorothea Lage in der Schweiz gemacht hat und ihr dann davon berichtet hat. Darauf wurde sie hellhörig und begann sich selbst dafür zu interessieren, da sie auch damals noch in einer Basalen Förderklasse gearbeitet hat.

8.1.2 Grunddaten aus den Fragebögen

Hier bekam ich zwei Fragebögen von Privaten Sonderschulen¹⁷, davon eine die ihren Fokus auf konduktiv mehrfachtherapeutische und integrative Maßnahmen setzt, zurück, zwei von Sonderschulen für körperbehinderte Kinder und einen von einer Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder. Dabei kristallisiert sich heraus, dass alle fünf Lehrerinnen Sonderschullehrerinnen sind und vier davon noch Zusatzausbildungen haben. Zwei sind Sonder- und Heilpädagoginnen, eine ist Sozialpädagogin und eine weitere ist zusätzlich Sprachheiltherapeutin.

Alle fünf Lehrerinnen haben im Zuge ihrer Arbeit schon von Unterstützter Kommunikation gehört und arbeiten im Unterricht damit (vgl. Abb.2).

¹⁷Auch die Schulen werden anonymisiert, daher werden die Schulen mit Sch1-Sch5 bezeichnet.

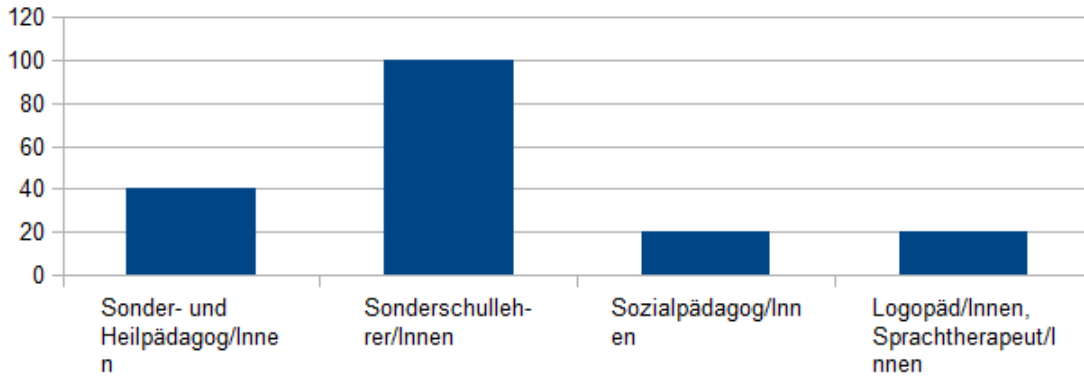
3. Welcher Berufsgruppe gehören Sie an?

Sonder- und HeilpädagogInnen
SonderschullehrerInnen
SozialpädagogInnen
LogopädInnen, SprachtherapeutInnen

Sonstige Berufsgruppe

Abb. 2

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	högl. Anzahl	%
x		x			2		5	40,00
x	x	x	x	x	5		5	100,00
x					1		5	20,00
x					1		5	20,00
Physio- u Ergo- therapeutIn nen	Sprach- heilpädago- gin							



8.2 Kategorie 2: Unterrichtsgestaltung

Bei dieser Kategorie liegt die Konzentration darauf, herauszufinden, ob Unterstützte Kommunikation im Unterrichtsplan fest eingebettet ist und wie der Unterricht aussieht. Dabei war es auch wichtig zu erfragen ob sich die Schüler, durch den Einsatz von UK, im Unterricht einbringen können.

8.2.1 Auswertungen Interviews

L1 plant separate Unterrichtseinheiten mit den Schülern, dabei unterrichtet sie bei einer Arbeitsanstellung von zwanzig Stunden in der Woche, vierunddreißig Kinder in der Woche. Die Schüler, die sie unterrichtet, sind Kinder mit Beeinträchtigungen ihrer intellektuellen wie auch ihrer körperlichen Fähigkeiten. Sie beschreibt die Beeinträchtigungen, die die Schüler, die sie unterrichtet haben, wie folgt.

“geistige Behinderung, geistige und mehrfache Behinderung bei uns sind viele Kinder mit recht starken Körperbehinderungen dabei” (L1, Z. 60-61).

Auf die Frage den Unterricht beziehungsweise eine UK-Einheit zu erklären antwortet sie:

“ok, eine Situation... zum Beispiel.. ein Kind hat eine Kommunikationstafel da sind 140 Symbole drauf und es soll lernen die Symbole was die bedeuten...das heißt wir schauen uns ein Bilderbuch an, die Raupe Nimmersatt und die Raupe isst und dann zeigen wir auf das Symbol essen, also ich mache das und wenn das Kind das auch macht ist schön..dann hat es den ersten Apfel gegessen, dann sagen wir die Raupe ist noch nicht satt, sondern sie will noch essen, dann zeigen wir auf das Symbol noch einmal oder mehr und ja so geht das ganze Bilderbuch durch und dann kommt vielleicht eine vorher oder nachher eine praktische Einheit wo das Kind selber isst und immer wenn es noch was will dann

zeigt es auf Symbol noch einmal” (L1, Z. 28-37).

Dabei zeigt sich schon, dass Bücher als Hilfsmittel genommen werden und dass stark mit Symbolen gearbeitet wird und dass die Einheiten mit praktischen Übungen untermauert werden. Das heißt Unterstützte Kommunikation ist Bestandteil des Unterrichts, doch das Kind wird einzeln unterrichtet und ist nicht in der Gruppe integriert. Daraufhin erwidert L1:

“das Kind ist nicht in der Gruppe integriert” (L1, Z. 43).

“ aber UK ist in meinem Unterricht Bestandteil als ich natürlich meine Reden auch weitgehend mit Gebärden unterstützte Symbole immer verwende um es dem Kind klar zu machen, das geht im Unterricht genau gleich” (L1, Z. 47-49).

L2 unterrichtet die Kinder ebenfalls einzeln und hat im Durchschnitt 8 Kinder am Tag zu betreuen, insgesamt sind es sechzehn Schüler, davon vierzehn bei denen sie UK anwendet.

Auf die Frage ob UK im Unterrichtsplan fix eingebettet ist und Bestandteil des Unterrichts ist, antwortet L2:

“Auf jeden Fall also nachdem ich ja Kinder einzeln betreue.. würde ich sagen das ich mit 50% na sogar mehr vielleicht ja 70% der Kinder am SPZ UK verwende” (L2, Z. 12-14).

Bezugnehmend darauf ob die Kinder Einzelstunden bekommen oder in der Gruppe integriert unterrichtet werden meint L2:

“Ich arbeite nicht integrativ” (L2, Z. 22).

Die Schüler, die L2, unterrichtet haben geistige und körperlich Schwerstmehrfachbehinderungen.

L3 beschreibt bei der Frage ob UK fix im Unterrichtsgeschehen eingebettet ist, wie folgt:

“Also es ist fix eingebettet..es ist wie soll man sagen ähm schon so geplant, dass es immer wieder Sequenzen gibt im Vormittag äh wo die K..äh wo die nichtsprechenden Kinder die UK-Kinder ihre Möglichkeit haben sich auszutauschen und das ist für jedes Kind mit wir sind ja zu zw wir arbeiten im Team durchgesprochen wo die Gelegenheit ist leider muss ma das so machen da ma sechs schwerst-mehrfachbehinderten haben die einen müssen in den Stehständer und die anderen da und da und dort es ist das sehr streng durchgeplant aber es sind diese Kommunikationszeiten also immer wieder mit so Fixeinheiten festgelegt sodass auch wenn wir wir wechseln wöchentlich dass das auch klar ist für den anderen das der jetzt sozusagen in der Spielpause noch die Kommunikation zu besprechen hat mit dem Kind ...ja also das da dann net weggehen kann und und Arbeitsphase ist beendet

sondern dass das ein dass das schon noch wichtig ist dass des zum Unterricht dazugehört einfach ja und sonst sind so äh immer wieder also gerade Big Mac oder Step by Step sind in welchen Spielchen eingebaut sind in äh sind also ob beim Turnen oder beim also auch querlaufend hama diese UK-Geräte also die einfachen wir bewegen uns hier im ganz einfachen Bereich noch ähm da mit drinnen verpackt ..da kann ich ja später ja dann noch ausholen” (L3, Z. 19-36).

Dabei zeigt sich deutlich, dass bewusst eigene Einheiten im Unterricht für die UK reserviert werden. Das auch Fixeinheiten festgelegt werden, damit die UK-Einheiten nicht verloren gehen und das sich dazu eine Lehrerin ganz bewusst die Zeit nimmt. L3 beschreibt, dass sie bestimmte Geräte für die UK verwenden, sich dabei aber noch im ganz einfachen Bereich bewegen. L3 betreut in ihrer Klasse sechs Kinder und davon sind alle sechs Schüler in ihrer Verständigungsfähigkeit eingeschränkt. L3 sagt dazu:

“Ja eingeschränkt sind alle..es sind schwerst-mehrfachbehinderte Kinder äh vier wirklich Nichtsprechende beziehungsweise da ist einer dabei der so mmh schon viel versteht also ein Sprachverständnis mitbringt aber sonst selber wenig spricht .. auch mehrsprachig hörende Kinder muss ich jetzt sagen also ähm da für den Burschen der körperbehindert ist und also nicht sprechend und mehrsprachig hörend ..ähm mit den unterschiedlichen Bezugspersonen zu Hause also mit Oma wo er sehr viel ist rumänisch mit den Eltern serbisch und dann deutsch und teilweise englisch hörend ist er reizüberfordert und mit dem äh ist UK das Um und Auf ..also für den ist bitter notwendig die anderen auch notwendig aber mehr als Unterstützung Und für meine äh seh-hörbehinderte ich hab ja hör-seh, seh-hörbehindertes Mädels ähm die hat wohl ein Cocleaimplantat ..kann aber nicht sprechen hat ein Tracheostoma auch ähm die äh ist sind einzelne Gebärden gut greift sie gut auf ähm das vom sehen her weniger aber Bezugsdinge kommen jetzt auch schon ins Spiel und taktiles da mache ich intertaktile Gebärden also die Gebärden sind von weiter weg wie “Komm” diese einfachen ah die man wirklich so im Kleinkindalter beginnt wie “komm” oder die aus der ganzen Körpersprache kommen die gehen so (L3 zeigt die Geste) aber die wirklich so wie zum Beispiel Anziehen oder Ausziehen da muss man am Körper also schon das sind Körpergebärden..ja” (L3, Z. 41-60).

Dadurch wird sichtbar, dass individuell auf die Schüler eingegangen werden muss. Das Mädchen lernt über Gebärden zu kommunizieren und bei dem mehrsprachig hörenden Buben ist es wichtig, dass UK zum Einsatz kommt, um die Reizüberforderung in den Griff zu bekommen. Denn Kinder, die in mehrsprachigen Lebensumwelten aufwachsen und die nicht lautsprachlich kommunizieren können, wie es bei dem Schüler der Fall ist, stellen Lehrerinnen vor neue Herausforderungen¹⁸. Die Schüler, die von L3 betreut werden, bekommen auch Einzelstunden wie auch

¹⁸ Da immer mehr Kinder mehrsprachig aufwachsen, kann man annehmen, dass auch der Anteil Mehrsprachiger unter nicht lautsprachlich kommunizierender Kinder und Jugendlicher zunimmt.

Therapieangebote an der Schule. In einigen Fällen werden auch die UK-Einheiten gekoppelt mit Bewegung.

L4 betreut im Moment in ihrer Klasse kein klassisches UK-Kind. Sie hat sich aus Interesse, und da sie in der Vergangenheit mit UK gearbeitet hat, für das Interview angeboten. Auf die Frage ob UK im Unterricht eingebettet ist antwortet sie:

“Dazu muss ich sagen in meiner vorherigen Klasse die ich jetzt zwei Jahre lang hatte, ja weil wir einen Aditotiker in der Klasse hatten, der wirklich dringend UK-Bedarf hatte. In unserer derzeitigen Klasse ich habe trotzdem das Interview angeboten, ist es so das wir jetzt kein klassisches UK-Kind haben ja.. Wir haben jetzt einen Autisten hier in der Klasse der teilweise wo wir jetzt probieren eben ihm diese visuelle Strukturierungshilfe anzubieten ja aber um zu kommunizieren so wirklich braucht er jetzt nicht UK, das war eher also ich hatte in den letzten zwei Jahren ein UK-Kind das dringenden Bedarf hatte ja ich werde eher dann darüber erzählen weil ja das dann für Sie von Bedeutung ist ja” (L4, Z. 13-22).

L4 hat damals in ihrer Klasse sieben Kinder betreut, davon war nur ein Schüler in seiner Verständigungsfähigkeit eingeschränkt. Dieser Schüler war in die Klassengemeinschaft integriert. Es wurden ihm im Unterricht immer bestimmte Sequenzen zur Verfügung gestellt, wo L4 mit ihm bewusst mit seiner, für ihn erstellten, Kommunikationsmappe gearbeitet hat. Einzelstunden wurden ihm nicht angeboten. Hier stellt L4 schon eingehender die Kommunikationsmappe vor:

“.....wo ich mit ihm versucht habe dann eben äh mit seiner Kommunikationsmappe zu arbeiten also einmal zu erarbeiten dass er überhaupt einen Überblick hat weil er hat eine sehr umfangreiche Kommunikationsmappe erhalten die ich für ihn erstellt habe äh entspricht der MOHECO-Mappe ja da habe ich jetzt das Beispiel mitgebracht ja also da sieht man eben dass der Schüler schon als Einstieg hier so allgemeine Floskeln und Sätze hat wo er dann ganz schnell draufzeigen kann wenn er eben nur mit-sprechen möchte also in der Gruppe mit den anderen Schülern ja und hier im Innenteil äh gehts dann wirklich um die verschiedenen Bereiche dass er hier einmal die wichtigen Personen hat die Familie, die Mitschüler die Lehrer die Therapeuten und Assistentinnen dann dann eben die Verben..Adjektive” (L4, Z. 35-46).

Weiters wird die Frage gestellt, ob diese Kommunikationsmappe abgestimmt wurde auf seine Bedürfnisse und Interessen, worauf sie antwortet:

“Es ist so das ist eine standardisierte Kommunikationsmappe man muss dazusagen ja, da es ein Schüler ist der von seinem intellektuellen Niveau also sehr gut sich diese vielen Symbole also mit diesen Symbolen zurechtkam und auch die Bedeutung dieser Symbole erfassen kann .. Haben wir eben ja

gedacht diese standardisierte Mappe heranziehen weil das für uns auch Anregungen waren was man den Schülern überhaupt für ein Vokabular anbieten sollte ja es ist ja oft so dass man selber also vor der Schwierigkeit vor der Hürde steht welches Vokabular sucht man überhaupt aus für den einzelnen Schüler .. Und bei einem Schüler der eben kognitiv ähm soweit entwickelt ist dass man weiß dass er ein großes Repertoire braucht macht es dann schon Sinn die MOHECO-Mappe heranzuziehen weil einfach gute Anregungen drinnen sind” (L4, Z. 48-59).

Wie es bei Punkt 6.1.1 dieser Arbeit beschrieben steht, dass der Einsatz von UK nahezu voraussetzungslos und unabhängig von Entwicklungsstand und Alter ist. Hier sieht man sehr schön, dass die Lehrerin die Kommunikationshilfen nach dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder ausrichtet. Sie wendet nicht nur eine typische Kommunikationsmappe an, sondern gestaltet individuell abgestimmte Kommunikationshilfsmittel, wie die nächste Antwort auch zeigt:

“.....zuvor habe ich schon ähm mindestens zwei oder drei andere Kommunikationsmappen selber entworfen gehabt da habe ich mir schon auch die einzelnen Bereiche habe ich herangezogen da waren natürlich auch schon ein großes Kapitel die Personen.. Dann..war ein Bereich oft Körper also es war sehr einfach gehalten mit viel weniger Symbolen auf einer Seite dann meistens Essen. (L4 zeigt mir in der Mappe die Seite mit Essenssymbolen) - ich hatte damals aber für Kinder die eben wirklich geistig noch schwerer behindert waren also ein einfach nur eine Seite fürs Essen entworfen gehabt aber bei ihm ist es bei dem Schüler war es eben wirklich so dass wir die standardisierte Mappe herangezogen haben und .. Er hat sich dann so gut in der Mappe zurechtgefunden dass er auch wirklich komplexere Botschaften zusammensetzen konnte dass er dann einfach weitergeblättert hat sich da und dort ein Wort herausgesucht hat dass er schon ..was komplexeres also..einen komplexeren ja Inhalt dann für sich zusammengestellt hat und uns dann wirklich also..gut über eigene Erlebnisse erzählen konnte .. auch über seine eigenen also seine eigene Meinung über ja gruppensdynamische Prozesse also das was sich in der Klasse abspielt wenn er andere Kinder beobachtet hat er fand dass etwas ungerecht ist der eine Schüler eben geschubst oder gehaut wurde dann hat er da auch erzählt und ja ja..wobei man in Bezug auf diesen Schüler sagen muss dass es schon sehr lange angedacht war dass er zusätzlich eine elektronische Kommunikationshilfe bekommt wo er dann noch mehr Vokabular gehabt hätte ...” (L4, Z. 60-82).

Auf die Frage ob sich die Schüler im Unterrichtsgeschehen kreativ einbringen können kamen folgende Antworten:

L1 bestätigt die Frage, dass die Schüler sehr wohl den Unterricht beeinflussen können und bejaht die Frage ob die Schüler im Unterricht mit den ihnen angemessenen Hilfsmitteln teilnehmen können und dadurch auch Lernfortschritte erreichen können.

“eben, in dem sie zum Beispiel auf ihrer Symboltafel oder der Fotowand in

meinem Zimmer etwas zeigen, damit können sie den Unterricht beeinflussen, weil ich sage nicht wir machen das und das oder ich versuche es vielleicht, aber wenn ein Kind irgendwas gutes bringt und mich auf eine Idee bringt..dann mach ma das natürlich” (L1, Z. 71-75).

L2 ist davon überzeugt, dass die Schüler sich kreativ im Unterricht einbringen können und beschreibt eine UK-Einheit:

“Also soweit ich das von außen beurteilen kann absolut aber auch im Sprachheilkurs weil ihnen die UK die Möglichkeit verschafft mir zu verdeutlichen was sie gerne machen wollen ..” (L2, Z. 26-28).

*“Also zum Beispiel ähm habe ich eine Schülerin die einen **Supertalker** hat da stehen ihr acht Auswahlfelder zur Verfügung die sind mit einem Foto beziehungsweise mit einem Symbol versehen und mit Sprache hinterlegt und wenn das Kind zu mir kommt kann es anhand dieser acht Auswahlfelder die ihre Lieblingstätigkeiten ..verkörpern mir mitteilen welche dieser Tätigkeiten sie jetzt machen will .. Ich will am Gang laufen .. Ich will jetzt trinken .. Ich will die Bausteine haben .. Ich bin müde usw.” (L2, Z. 31-37).*

Auf die Frage ob der Unterricht so gestaltet wird, dass die Schüler sich mit ihren eigenen Kommunikationshilfsmitteln selbständig einbringen können und dadurch Lernerfolge erzielen, antwortet L2 wie folgt:

“Ich würde jetzt sagen dass es in den Klassen wo die Lehrerinnen und Lehrer von also UK einbauen dass sie immer versuchen dort zu sein wo das Kind auch ist also dass die Hilfsmittel und die Gebärden und dass das aktuell ist es gibt natürlich auch Kollegen und Kolleginnen die das nicht so benutzen” (L2, Z. 43-46).

L3 meint zu anfangs, dass es sich dabei um eine schwierige Frage handelt, da sie sich hier im Schwerstbehindertenbereich bewegen. Doch relativiert sie sofort wieder ihre Antwort indem sie ein Beispiel erklärt:

“das ist eine eine schwierige Frage noch weil wir uns hier im Schwerstmehrfachbehindertenbereich doch bewegen .. Kreativ können sie sich einbringen aber sie tun’s noch nicht..also es ist noch..wohl ein Mädl doch muss ich mich jetzt relativieren .. Ein Mädl geht sehr wohl her holt sich die Karten und äh die fangt jetzt auch zum plaudern an ..die..die ist da prima auch unterwegs ja sie holt sich die Karten spricht über die Dinge spricht über das was sie gerade erlebt hat auch da kommt jetzt wirklich Sprache ins Spiel was vorher also nur ein ein ein ähm Zuhören ein äh Handlung folgen ein ja so in dem Bereich bewegt hat das wird jetzt mehr selbstständiger ja” (L3, Z. 71-79).

Weiters ist L3 davon überzeugt, dass die Schüler Lernfortschritte machen, doch

erwidert sie auch, dass UK durchgängig schwierig ist. Denn gewisse Hilfsmittel sind an Örtlichkeiten gebunden und dadurch erweist es sich für die Schüler als schwierig selbständig aktiv zu werden.

“also Lernfortschritte auf jeden Fall, UK durchgängig schwierig weil äh hier viele von den Gebärden den Körpergebärden also jetzt klassenintern ja ..es findet ja immer alles statt für die anderen auch nicht obwohl das Betreffen mehr für das einzelne Kind mehr betrifft nicht aber es findet zur Unterstützung immer alles statt also die Gebärden die Körpergebärden die äh Bezugsdinge die äh Fotos Symbole die ma verwenden die ..Mappen die Big Macs, die also die elektronischen Hilfsmittel sozusagen ah sind ja an ein gewisses ahm ah schon gebunden an eine Örtlichkeit teilweise nicht also .. das ist ja immer die Schwierigkeit wenn ich körperbehindert bin dann brauche ich also irgendetwas wie ich mitteilen kann das ich jetzt zum Beispiel die Mappe brauche oder das ich den Big Mac brauche oder um selbstständig dann aktiv werden zu können nicht das ist immer die Hürde also ..die und die ist noch nicht so gegeben das ich jetzt also ohne Außeneinwirkung das habe ja..also da muss ich immer..und da muss ich gut planen diese Varianten wirklich dass das vom Kind her so genutzt werden kann irgendwann” (L3, Z. 85-100).

L4 beschreibt wieder die Entwicklungen von dem einen Schüler, den sie damals unterrichtet hat. Sie erwähnt, dass sich der Schüler sehr gut kreativ im Unterricht einbringen konnte und definitiv Lernfortschritte aufgrund der Möglichkeiten von UK erreicht hat.

“ja das konnte er sehr gut .. Er konnte auch im Sachunterricht na gut da haben wir noch zusätzlich anderes Bildmaterial herangezogen konnte er sich überhaupt grundsätzlich sehr sehr gut einbringen .. Hat dann auch mit Hilfe der Mappen der Mappe Fragen gestellt ja weil dass ist überhaupt schon ein entscheidender nächster Schritt das er von sich aus Fragen stellt ja” (L4, Z. 97-101).

“ja ganz entschieden, ja” (L4, Z. 106).

Die nachfolgenden Argumentationen beziehen sich auf das UK-Angebot während der gesamten Schulzeit.

Bei dieser Frage war es interessant zu erfahren, ob UK für die Schüler während ihrer gesamten Schulzeit angeboten wird oder ob es durchaus passiert, dass es wegen eventueller Erfolglosigkeit eingestellt wird.

L1 meint, dass UK immer in gewisser Weise möglich ist und es daher auch nicht aufgrund von Erfolglosigkeit einzustellen sei. Eines zeigt sich jedoch deutlich, dass sie öfter mal die Bemühungen zurückschrauben muss, da von Seiten der Klasse oder der Eltern keine Unterstützung kommt.

“ähm...wenn es nach mir ginge würde man aus Erfolglosigkeit nichts einstellen weil UK ist ja immer auf irgendeinem Level möglich... aber es gibt Kinder wo man die Bemühungen deutlich zurückschraubt wo ich die Bemühungen deutlich zurückschraube weil ich weder Unterstützung von der Klasse noch von den Eltern habe und ich sage immer sprachheil ist nicht die Welt das ist so ein abgeschlossener Raum und wenn sie nur hier unterstützt kommunizieren dann ist es einfach zu wenig, wenn sie es nirgendwo hintransferieren können dann finden sie irgendwann keinen Therapieplatz mehr und dann läuft das was von der Schule oder von zu Hause kommt oder nichts kommt dann..genau” (L1, Z. 175-184).

L2 sagt zu diesem Punkt:

“Also es ist natürlich ähm es kann zum Beispiel durch einen Klassenwechsel dazu kommen das es von einer sehr stark UK geförderten Klasse in eine Klasse kommt wo’s ähm aufgrund diverser Umstände nicht so ist ..ja ..beziehungsweise also wegen Erfolgslosigkeit..ich habe bis jetzt immer nur Erfolg gehabt (lachen) ..aus meiner Erfahrung hat sie Erfolg ..man muss sie halt anpassen ja ..man muss das richtige Level erreichen dann hat sie Erfolg” (L2, Z. 124-129).

Für L2 gibt es keine Erfolglosigkeit, UK hat ihrer Meinung nach immer Erfolg.

L3 bezeichnet dies als heikle Frage und beschreibt erleichtert, dass ihr das bis jetzt gelungen sei, da sie sich schon lange auf dem Gebiet der UK bewege, die Schüler adäquat betreue und begleite und alles so weiter gebe, dass der Schüler weiterhin entsprechend betreut wird.

“huch...das ist auch eine heikle Frage und gut formuliert ähm...also es ist mir zum Glück gelungen dass immer wieder die Schüler da ich das schon relativ lange mache ähm weiterzugeben das was da passiert ist auch das fürs Kind das weiterlaufen kann aber ich weiß das es auch passieren kann das es unter den Tisch fallen kann und das ist eigentlich dann bitter ja also so weil dann die Zusammensetzung schwierig wird also so das passiert immer wieder das darf man.. leider da muss man echt dahinter” (L3, Z. 216-122).

8.2.2 Auswertungen Fragebögen

Alle fünf Schulen haben auf die Frage, ob an der Schule an der sie tätig sind Unterstützte Kommunikation angewendet wird, mit ja geantwortet. Bei der Frage in wie vielen Klassen der Schule Unterstützte Kommunikation in die Unterrichtsgestaltung eingebunden wird, antworteten zwei Schulen, dass in allen Klassen ihrer Schule UK angewendet wird. Sie schrieben jedoch nicht dazu wie viele das sind. Eine Schule davon ergänzte es noch damit, dass sie extra markierten, dass in unterschiedlichem Umfang UK angewendet wird, da es entsprechend der Voraussetzungen der Schüler ausgerichtet ist. An einer Schule wird nur in vier

Klassen UK angeboten, an einer circa sechs bis acht und an der letzten der fünf Schulen, wird derzeit in acht Klassen von fünfundzwanzig, mit UK unterrichtet (vgl. Abb. 3 und Abb. 4).

4. Haben Sie im Zuge Ihrer Arbeit schon dem Thema der Unterstützten Kommunikation (UK) gehört?
ja
nein

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	mögl. Anzahl	%
x	x	x	x	x	5		5	100,00

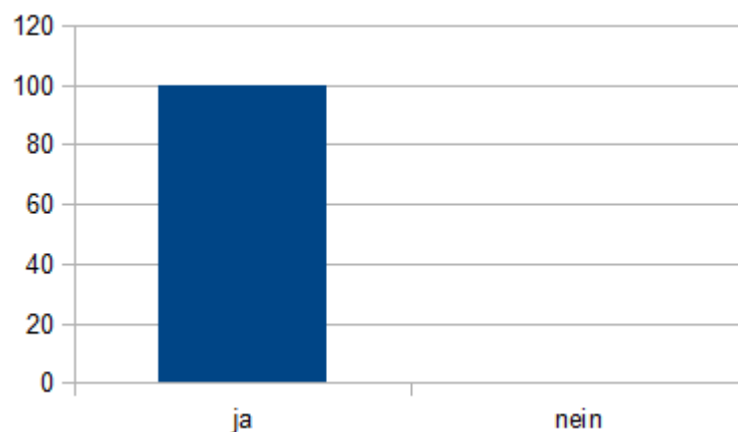
Abb. 3



5. Wird an der Schule an der Sie tätig sind Unterstützte Kommunikation im Unterricht angewendet?
ja
nein
Und in wie vielen Klassen dieser Schule wird Unterstützte Kommunikation in die Unterrichtsgestaltung eingebunden?

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	mögl. Anzahl	%
x	x	x	x	x	5		5	100,00
in allen Klassen	4 Klassen	circa 6 – 8 Klassen	dzt 8 von 25	in allen Klassen, unterschiedlich er Umfang, entsprechend der Voraussetzungen der SchülerInnen.				

Abb. 4



Schule 1 wendet für die UK-Förderung zwischen zwei und fünf Stunden in der Woche auf. Schule 2 bietet circa drei Stunden Einzelarbeit für die betroffenen Schüler an, die restliche Zeit wird UK während des Unterrichts angeboten. Schule 3 wendet am wenigsten Zeit für die UK-Förderung auf, nämlich nur zwei bis drei Stunden pro

Schüler und Woche. Schule 4 bietet den Schülern acht bis zehn Stunden UK-Förderung pro Woche. In Schule 5 kann der Aufwand nicht gemessen werden, da UK in dem Fall Bestandteil des Unterrichts ist. Diese Schule bietet keine Einzelförderung in UK an (vgl. Abb. 5).

7. Wie viel Zeit pro Woche wenden Sie für die Förderung der einzelnen Schüler/innen, die UK benötigen, auf?

Zeit pro Woche circa

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	mo gl. Anzahl	%
Unterschiedlich zw. 2-5 Std	3 Std (Einzelförderung) ansonsten während des Unterrichts	2-3-Std pro Schüler u Woche	8-10 Std	Als Bestandteil des Unterrichts lässt sich der Aufwand nicht messen – keine Einzelförderung in UK				

Abb. 5

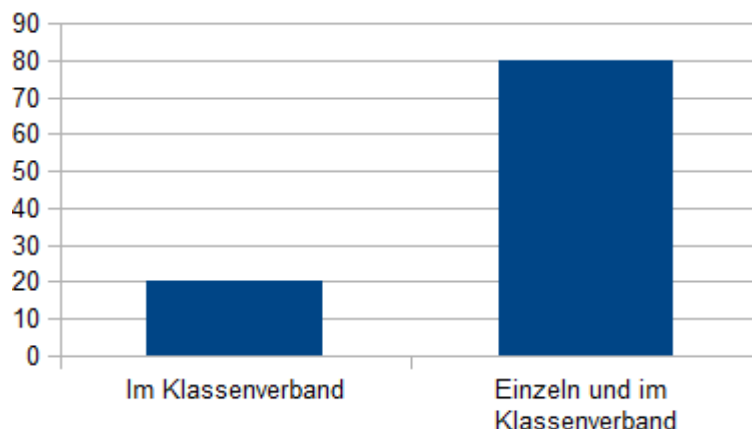
Die UK-Maßnahmen erfolgen an vier Schulen sowohl im Einzelunterricht wie auch im Klassenverband. Nur an einer Schule erfolgen sie hauptsächlich im Klassenverband (vgl. Abb.6).

8. UK-Maßnahmen erfolgen:

Im Klassenverband
Einzel
Beides

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	mo gl. Anzahl	%
				x	1		5	20,00
							5	0,00
x	x	x	x		4		5	80,00

Abb. 6



8.3 Kategorie 3: Rahmenbedingungen für UK

Diese Kategorie bezieht sich auf jene Rahmenbedingungen die gegeben sein sollten, damit Unterstützte Kommunikation funktionieren kann.

8.3.1 Auswertungen Interviews

Dabei appelliert L1 an die Grundeinstellung die man haben sollte. L1 versucht immer optimistisch zu sein und hat auch immer mit wenigen bis gar keinen Hilfsmitteln UK gemacht, wie sie beschreibt.

“Na ja ich versuche immer optimistisch zu sein und ich habe wirklich auch mit nichts UK gemacht..also UK könnte man ja auch machen wenn ma..wenn man sich im Internet irgendwelche Gebärden anschaut um sich ähm Cliparts runterlädt um irgendwas zu gestalten von dem her sage ich es ist prinzipiell natürlich möglich auch mit nichts UK zu machen..schön ist es natürlich wenn man noch ein paar Dinge hat wie den Boardmaker um Tafeln leichter zu erstellen und auch Symbole verwenden zu können die einfach Wien Österreich europaweit weltweit Bedeutung hat” (L1, Z. 187-194).

Weiters beschreibt sie wie wichtig die Einsicht ist, dass Kommunikation ein Menschenrecht ist und dass jedes Kind kommunizieren kann und will. Das heißt gewisse Einstellungen sind Voraussetzung damit UK funktionieren kann.

“ja an dem kann man scheitern..ja..eine gewisse Einsicht dass Kommunikation ein Menschenrecht ist und dass jedes Kind kommunizieren kann und auch will und dass jedes Kind auch Möglichkeiten hat zu kommunizieren über..über es geht mir schlecht oder ich will essen trinken Klo gehen ja also Kinder möchten mehr mitteilen und können auch mehr mitteilen wenn ich ihnen die Möglichkeiten gib.. das stimmt da wären gewisse Einstellungsvoraussetzungen wichtig” (L1, Z. 197-203).

L2 zählt in diesem Zusammenhang mehrere Punkte auf und zwar geht sie auf die Klassenschülerhöchstzahl ein, das Know-how, die Bezugspersonen, die Motivation und die zeitlichen wie auch finanziellen Ressourcen.

“Die Klassenschülerhöchstzahl darf nicht zu hoch sein..die das Know-how muss vorhanden sein ähm..dann müssen die Bezugspersonen dafür bereit sein.. das ist ein .. Ein ..der Wille dazu ist sehr sehr wichtig also die Motivation es zu machen ...und natürlich zeitliche Ressourcen auch finanzielle Ressourcen ...die Software ..von den Folierfolien bis zum ..Kommunikationsgerät kostet alles Geld” (L2, Z. 132-137).

Weiters meint sie, dass man sich ein Wissen aufbauen muss und aufgeklärt sein muss und generell eine positive Grundeinstellung der UK gegenüber von Vorteil ist. In manchen Fällen ist sie überzeugt stellt der Zeitfaktor und der Aufwand von UK eine Barriere dar.

“Also..die..die darüber Bescheid wissen und die aufgeklärt sind darüber sind eigentlich positiv eingestellt...für manche ist es wahrscheinlich also die ..der Zeitfaktor und der Aufwand der vielleicht eine Barriere darstellt” (L2, Z. 139-141).

L3 antwortet kurz und knapp, dass die Förderung der Selbständigkeit die wichtigste Rahmenbedingung sei, dies beschreibt sie wie folgt:

“naja eine Selbstständigkeit muss gefördert werden diese Rahmenbedingung ist das um und auf..so sehe ich das und ah aus diesem Blickwinkel muss man den Vormittag auch anders einteilen als immer nur ah ..so quasi mmh ja das..sozusagen reden ah bewegen ahm aa wir nennen das arbeiten Tischarbeiten ah ausruhen Ruhe haben können dass das Platz hat..danach muss man den Vormittag gestalten ja dann funktioniert” (L3, Z. 225-230).

L4 legt bei dieser Antwort den Fokus auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und den Therapeuten und sieht auch die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus als sehr wichtigen Punkt. Weiters beschreibt sie die Problematik sehr heterogener Klassen, dass oft die Zusammensetzung der Klasse nicht passt.

“also gute Teamarbeit schon mal..also sowohl zwischen den Lehrern hier und den Therapeuten und schon eben die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus wäre ein zusätzlicher wichtiger Punkt .. Und was man natürlich schon auch sagen muss ich mein unsere Klassen sind teilweise sehr heterogen zusammengesetzt und das hats schon auch noch zusätzlich sehr erschwert also wir hatten teilweise Schüler drinnen die überhaupt nicht zum UK-Kind gepasst haben die also wieder ganz andere Bedürfnisse hatte hatten wirklich psychiatrische Probleme und das sind natürlich auch schlechte Rahmenbedingungen wenn es so überhaupt nicht passt von der Zusammensetzung der Klasse ja das haben wir leider auch hier erlebt für das ist es eh noch ganz gut gegangen aber man hätte sicher noch mehr für den Schüler herausholen können wenn wir nicht diese Zusammensetzung der Klasse gehabt hätten während der letzten zwei Jahre ja muss man schon sagen” (L4, Z. 217-229).

8.4 Kategorie 4: UK Team und personelle Ressourcen

Bei dieser Kategorie liegt der Fokus darauf, herauszufinden, bei wem an den Schulen die Verantwortung für die Unterstützte Kommunikation liegt. Ob es so etwas wie ein UK-Team der gesamten Schule gibt und aus wie vielen Personen es besteht und wie es zusammengesetzt wird.

8.4.1 Auswertungen Interviews

L1 beschreibt, dass es an der Schule, an der sie tätig ist, Arbeitsgruppen für Unterstützte Kommunikation und UK-Verantwortliche gibt. Doch betont sie auch, dass man in die Richtung gehend noch einiges aufbauen könnte, vor allem in Bezug auf die Anschaffung von Kommunikationshilfsmittel. Im Moment ist es so, dass jeder Erzieher oder Lehrer selber mit der Direktion aushandeln muss was angeschafft wird, es wird nicht global verwaltet. Weiters erklärt sie, dass man nicht auf Fortbildungen geschickt wird, sondern sich darum selber kümmern muss. Ansonsten erläutert sie, dass die Hauptaufgaben der UK-Koordinatoren in der fachlichen Ermutigung und im

Austausch von Ideen liegen.

“das heißt an der (nennt den Namen der Schule) gibt es Arbeitsgruppen für Unterstützte Kommunikation und .. eigentlich schon UK-Verantwortliche das ist eine Kollegin und ich...aber es ist noch ausbaufähig, also zum Beispiel wenn wir Geräte einkaufen, dann verhandelt das jeder Lehrer oder Erzieher mit der Direktorin selber und hat dann das Gerät verwendet es oder verwendet es nicht, wird nicht global verwaltet, auch die 'Fortbildung wird jetzt nicht..da wird keiner geschickt das wäre jetzt gut da hätte noch einer Fortbildung oder so sondern das ist einfach Eigeninitiative und dadurch glaube ich ist viel Ereignisverlust ..auch so fachlich tu ma uns halt ermutigen und Ideen austauschen und so” (L1, Z. 88-97).

An der Schule wo L2 unterrichtet, gibt es auch UK-Verantwortliche, die auch Schulungen anbieten. L2 betont jedoch, dass die Verantwortung für UK immer an den Personen liegt, die mit den Kindern arbeiten, denn die Kinder können UK nicht selber einfordern, daher muss es das Umfeld bereitstellen.

“Es gibt ..eine es gibt UK-Verantwortliche die auch Schulungen machen Elternschulungen ähm Teamschulungen auch für also außerhalb des Lehrerteams auch Hortpädagogen und ähm anderes..Bezugspersonen der Kinder und die Verantwortung für UK liegt an den Personen die mit den Kindern arbeiten ein Kind kann selber UK nicht einfordern also das muss das Umfeld bereitstellen” (L2, Z. 51-56).

L3 bejaht diese Frage und erklärt, dass UK an ihrer Schule ein Schwerpunkt darstellt. UK gilt als Unterrichtsprinzip, so soll es im Schwerstmehrfachbehindertenbereich sein. Daher treffen sich alle Lehrer ein Mal im Monat um Informationen auszutauschen. In einigen Fällen werden auch von extern Berater eingeladen. Diese Treffen sollen dazu dienen, dass individuelle Lösungen gemeinsam erarbeitet werden.

“Ja gibt es na ja es ist der Schwerpunkt bei uns an der Schule so das ah ah UK ein ein Unterrichtsprinzip sein soll im Schwerstmehrfachbehindertenbereich also in den Klassen für die Schwerstbehinderten so sein soll daher haben wir ein UK Treffen mit den Lehrern ein Mal im Monat das unterschiedlich groß ist je nachdem wir laden uns auch Leut von außen ein also holen wir Information tauschen aber auch unter-einander immer wieder so ah ah individuelle Lösungen sozusagen werden da auch erarbeitet gemeinsam wenn jemand Probleme hat dann da auch irgendwie können sie das dann deponieren und man kann unter Kollegen dann Tipps geben und sagen na vielleicht liegt's an dem oder vielleicht warum geht's da nicht weiter oder so ja ja oder wo kann man nachschauen wo kann man im Internet sich schlau machen oder so ja das läuft gut bei uns ja ..es ist ..es könnt immer besser sein nicht..aber es ist schon in Bewegung” (L3, Z. 104-117).

L4 beschreibt, dass eine Kollegin und sie die Arbeitsgruppe für UK bilden. In der

Regel treffen sie sich ein Mal im Monat um ein bis zwei relevante Themen miteinander durch zu gehen oder es werden aktuelle Fallbeispiele besprochen. In Folge werden diese Informationen weitergeleitet. Sie bemerkt dabei, dass es an ihrer Schule von den Interessen der Lehrerinnen an der Materie sehr große Unterschiede gibt.

“an die anderen Kollegen an die interessierten Kollegen ja ja schon es ist nur so also da gibt es auch in diesem Haus ..Widerstände oder (lachen) es ist schon sehr unterschiedlich in den einzelnen Klassen ja es gibt wirklich Klassen wo sehr viel mit Unterstützter Kommunikation gearbeitet wird in anderen Klassen hingegen wieder eigentlich gar nicht..ja das ist bei uns im Haus wirklich sehr sehr unterschiedlich” (L4, Z. 115-120).

Im Weiteren wurde nach den personellen Ressourcen gefragt.

L1 beschreibt, dass an der Schule, an der sie als Sprachheillehrerin arbeitet, nicht speziell weitere Ressourcen für den Unterricht mit UK zur Verfügung gestellt werden.

“sie stellt speziell dafür keine Ressourcen zur Verfügung in meinem Fall bei der Sprachheilschule ist es so ich darf UK machen das wurde mir nicht verboten und ich gelte als UK-Fachfrau das heißt wenn jetzt irgendwo ein Kind auftaucht das nicht lautsprachlich kommuniziert hat jemand das Gefühl das sollte mal angeschaut werden dann rufen sie mich und dann krieg ich die Stunde aber das kommt einmal im Jahr vor ..nicht öfter (lachen)”
(L1, Z. 234-239).

L2 erklärt den Unterschied der Notwendigkeit von UK zwischen dem SPZ, an dem sie mobil eingesetzt wird und der Sprachheilschule, an der sie angestellt ist. Die Sprachheilschule legt das Hauptaugenmerk auf Schüler mit Aussprachestörungen, nur ein kleiner Teil der Schüler bedarf UK, wohingegen am SPZ fast alle Kinder auf dem Gebiet der Kommunikation einer Unterstützung bedürfen.

“also das SPZ bemüht sich sehr ..in der Sprachheilschule ist es ..ist ..ist es insofern schwierig das es ja nur einen kleinen Teil der Schüler und Schülerinnen betrifft weil... die Sprachheilschule sich hauptsächlich mit Aussprachestörungen usw. beschäftigt und schwerstbehinderte Kinder ein geringer Prozentsatz der betreuten Schüler darstellt und .. Des erklärt auch warum warum des jetzt net so so ein Hauptaugenmerk wie am SPZ wo es quasi hundert Prozent der Schüler betrifft” (L2, Z. 160-167).

L3 bemerkt dazu:

“ja würd schon so sagen ich mein auch das ist immer wieder verbesserungswürdig ..aber so ..bereitstellen und dass das Prinzip dass die Wichtigkeit da ist

und das ist auf jeden Fall gegeben” (L3, Z. 266-268).

L4 ist von den personellen Ressourcen wenig überzeugt. Sie bemängelt vor allem wieder die Klassenheterogenität, dass es unter diesen Umständen sehr schwierig sei, die UK-Kinder passend zu betreuen.

“naja ich finde nicht um also jetzt noch mehr tun zu können nein und wenn man bedenkt in was für Klassen wir da teilweise arbeiten müssen weil hier wirklich schwierige Fälle zusammengewürfelt werden mit ganz unterschiedlichen Bedürfnissen das habe ich vorher eh schon erwähnt das machts halt dann schon sehr schwierig teilweise .. Weil dann bräucht ma noch eine dritte Lehrkraft die dann noch zusätzlich sich mit den UK-Kindern beschäftigt und da den Kindern auch noch mehr Zeit gibt also ihre eigenen ja Kommunikations- also jeweils ein Kommunikationskonzept wirklich genauer noch ausführen zu können auch also mit den Kindern durchführen zu können ja” (L4, Z. 242-251).

8.5 Kategorie 5: Diagnostik - Erstellung eines Kommunikationsprofils

Bei dieser Kategorie geht es darum, ob beim Schuleintritt bei den Schülern eine ausführliche Diagnostik, die die Bereiche Wahrnehmung, Motorik, Kognition und die Erstellung eines Kommunikationsprofils umfasst, stattfindet.

8.5.1 Auswertungen Interviews

L1 macht keine ausführliche Diagnostik, da sie sich bei 34 Kinder, die sie betreut, sehr schwer tun würde. Sie beschränkt sich bei jedem Kind auf ein gründliches Anamnesegegespräch, sie erklärt aber weiter, dass die Klassen den Unterricht jedoch nach einem genauen Förderplan aufbauen.

“Ist jetzt ein bisserl eine gemeine Frage für mich weil ...ich natürlich nicht alle Förderbereiche prüfe.. ich mache am Anfang ein ausführliches Anamnesegegespräch..und bei der Diagnostik bin ich noch nicht ganz auf dem Level den ich mir vorstell..also ich wüsste sehr genau wie eine ausführliche Diagnostik ausschauen würde...scheitert aber noch a bisserl in der praktischen Umwendung weil..beim Erstgespräch kenn ich das Kind noch nicht gut.. für eine gute Diagnostik würde ich aber die Eltern dazu brauchen denn bis das Kind bei mir alles kommunikativ zeigt was es draufhat muss es mich recht gut kennen und es ist bei mir eher so förder-diagnostisch aber dann wenig dokumentiert weil irgendwann merke ich dann aha das kann es und da sind Lücken und da setzen wir an und das wird dann von mal zu mal wieder überdacht das ist so ein bissl meine Diagnostik aber die Klassen machen natürlich einen schönen Förderplan...für meine 34 Kinder tue ich mir immer ein bissl schwer es ist einfach irrsinnig viel (lachen)” (L1, Z. 142-155).

L2 beschreibt, dass sich in ihrer Tätigkeit das diagnostische Vorgehen auf die

Beobachtung und die Erstellung daraus resultierender Diagnosen beschränkt.

“Das kann ich jetzt von den Klassenlehrerinnen nicht genau sagen ich mache jetzt auch keine eigene Motoriküberprüfung das also das erfolgt durch Beobachtung und ich muss natürlich Diagnosen erstellen aber ..mhm und den Förderplan davon abhängig machen aber mhm ja natürlich auch UK denn wenn ein Kind jetzt kein Symbol-verständnis hat oder wenn es motorisch keine Taste bedienen kann natürlich hat es einen Einfluss aber dass es ein Screening gibt ein festgelegtes oder so das nicht das obliegt der Beobachtung und der Diagnose der einzelnen Personen” (L2, Z. 97-104).

L3 gibt an, dass das an der Schule gänzlich fehlt.

“Nein das gibt es noch nicht, leider das gibts noch nicht, das fehlt würde ich so sagen” (L3, Z. 195-196).

L4 beschreibt nur Beispiele von Schülern die an externen Institutionen, wie Frühfördereinrichtungen, Diagnosen erstellt bekommen haben. Aufgrund dieser Befunde konnten dann auch Rückschlüsse auf die Kommunikationsfähigkeit des Schülers gezogen werden.

“ähm..es ist so ich habe diesen Schüler damals nicht in der ersten Klasse übernommen sondern erst in der zweiten..ich habe nur erfahren dass er in einem Therapiezentrum in der Steiermark war da ging es aber wirklich um körperlichen ja um den Bereich dass er wirklich in Richtung Physiotherapie dort sehr viel gemacht hat ja weil die Mutter erreichen wollte dass er möglichst frei geht was aber eh nicht möglich war und dort wurde schon .. Ja in gewisser Weise Diagnostik gemacht weil da habe ich etwas in den Unterlagen gefunden wo ja schon auch natürlich angeregt wurde ein Kommunikationsgerät anzuschaffen für ihn weil er eben aufgefallen ist dass er doch kognitiv so fit ist und ja..aber das war wie er in der ersten Klasse war da war er dann schon dort..generell meinen Sie jetzt ähm bei der Einschreibung?” (L4, Z. 156-166).

“also bei manchen Schülern wissen wir es weil die ja schon Frühförderung eigentlich ja Frühförderung erhalten haben und dann sehr oft im Ambulatorium Wiental ..irgendwie schon ja sich vorgestellt haben und dort auch diverse Therapien in Anspruch genommen haben also Ergotherapie Physiotherapie und da gibt es dann schon Befunde wo man dann schon was raus lesen kann ja so explizit das ist mir eigentlich noch nicht untergekommen ..ja .. Es ist schon so dass wir eigentlich dazu aufgerufen werden die Schüler möglichst genau zu beobachten deshalb haben wir auch höchstens acht Schüler pro Klasse was ich mein eigentlich auch schon wieder zu viel ist ..um dann die Kinder genauer ja anzuschauen und in Richtung Diagnostik eigentlich wir selber dann schauen ..ja ..es ist ein sehr eigenständiges Arbeiten..ja” (L4, Z. 169-180).

8.6 Kategorie 6: Kommunikationsformen und -techniken und materielle

Ausstattung

In den Interviews haben die Lehrerinnen auch Stellung zu den in ihrem Unterricht verwendeten Kommunikationsformen und -techniken genommen. Im Rahmen der Auswertungen zeigt sich sehr deutlich, dass am meisten mit Gebärdensammlungen, mit Symbolen, Kommunikationsmappen und teilweise mit elektronischen Kommunikationshilfsmitteln, in spielerischer Gestaltung, gearbeitet wird. An drei Schulen wird auch der Computer eingesetzt, wobei zwei davon fix über einen Computer verfügen. In der dritten Schule wurde der Versuch gestartet den Computer mit entsprechenden Kommunikationsprogrammen einzusetzen. Das entwickelte sich aber aus finanziellen Gründen als schwierig, siehe L4, Z. 124-132, hier war es nur möglich diesen für Ausprobierzwecke auszuborgen, er konnte nicht angeschafft werden, eben aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen.

8.6.1 Auswertungen Interviews

L1 erzählt dazu:

*“Also ich verwende die **Gebärdensammlung** "Schau doch meine Hände an" dann Symbole nehmen wir die **PCS-Symbole** und die haben wir sowohl einzeln also teilweise **auf Teppichfliesen oder auch auf Tafeln**, da verwenden wir die Kölner Tafel..äh, **elektronische Hilfen** habe ich zwei step by steps mit Levels und ...kein Kind hat eine eigene” (L1, Z. 101-105).*

Hier ist ersichtlich, dass viele verschiedene körpereigene wie auch externe Kommunikationsformen/-hilfen genutzt werden. L1 verbessert sich weiter und meint, dass doch ein Kind ein eigenes elektronisches Kommunikationshilfsmittel hat. Sie beschreibt auch, dass zahlreiche Hilfsmittel, von Hilfsmittelfirmen, immer wieder zur Verfügung gestellt werden, die von den Kinder dann getestet werden, bevor sie fix angeschafft werden. Über die Benutzung von Computern sagt sie:

*“ja und **Computer**..Computer habe ich erst vor kurzem bekommen, da verwende ich noch nicht so viel, bissl show me das ist sehr gut zum Symbole trainieren von Life tool das ist schön, da kann man **PCS-Symbole** nehmen und dann kann man entweder anklicken, dann sagt es was es das heißt oder finden dann wird gesagt was ich zeigen soll oder merken da muss ich mir drei muss ich drei oder zwei in einer richtigen Reihenfolge anklicken und eins ist noch suchen ich glaube das ist so wie Memory das habe ich noch nicht gemacht” (L1, Z. 115-122).*

L2 beschreibt dazu welche Kommunikationshilfsmittel sie in ihren UK-Einheiten

verwendet:

*“Also Gebärden ..die **Gebärdensammlung** heißt “Schau doch meine Hände an” das ist schulkonform damit jeder die Gebärden versteht ..dann Symbolsammlung ist Bordmaker..ähm wir machen **Kommunikationstafeln auf Papier und es gibt Kommunikationsgeräte** eben.. so Taster die man besprechen kann ähm dann gibts eben so Geräte wo man Symbol mit Sprache verbinden kann man drückt eine Taste und ..das Bild ist quasi mit einer Botschaft hinterlegt also ich drücke auf Saft und das Gerät sagt Saft oder was auch immer das ist variabel zu gestalten und dann gibt es noch ähm **elaboriertere Geräte** die wirklich ähm über life tools bezogen werden können oder wo man die Beratung kriegt dafür wo man komplexe Aussagen machen kann zusammenstellen wo man auch in Vergangenheit sprechen kann wo man ganze Sätze machen kann.. die werden noch sehr selten eingesetzt weil sie teuer sind schwer zu kriegen und sehr beratungs- und wartungsintensiv sind aber die kommen und auch so ..**i-pads** sind im kommen aber da haben wir noch nicht so viele Erfahrung ..nicht so viel Erfahrung” (L2, Z. 61-75).*

L2 kommt auch darauf zu sprechen, dass es aufgrund mangelnder finanzieller Möglichkeiten schwierig ist auch komplexere Geräte auszuprobieren. Da diese Geräte so teuer und beratungs- wie auch wartungsintensiv sind, werden sie nicht angeschafft. Über ganz moderne Geräte, wie i-pads berichtet sie, dass diese im Kommen sind, sie persönlich noch nicht so viele Erfahrungen damit gemacht hat. Auf die Frage ob sonstige Computer, Standcomputer eingesetzt werden, antwortet sie:

*“Naja das sind ja **transportable Computer** also so am PC direkt kann man schon auch man kann zum Beispiel so mit dem Touchscreen arbeiten am Computer man kann dort die Führung der Maus auch erlernen die Kommunikationsgeräte an und für sich sollen tragbar sein weil sie ja mit dem Kind mitgehen müssen” (L2, Z. 77-81).*

L3 beschreibt sehr ausführlich welche Kommunikationsmittel in ihrem Unterricht verwendet werden, dabei erzählt sie auch Momente wo die Kinder sich selbständig Dinge oder Aktivitäten aussuchen können und sie zeigt auch in ihren Beispielen sehr schön, dass Kinder nie nur ein Kommunikationshilfsmittel verwenden, sondern oft eine Kombination verschiedener Hilfsmittel, was für sie wichtig und von Vorteil ist.

*“Alle. Noch einmal ..ich ähm also angefangen haben wir mit dem **Zielstundenplan** im Prinzip vom Stundenplan ausgehend auch für das blinde Mädl die **Bezugsdingekiste** ja ähm die auf einer Leiste bei der Tafel äh wird der Stundenplan mit den Bezugs-dingen und den **Fotokarten** bestückt (L3 zeigt mir die Tafel) ja so und dann auch die Fotokarten der Personen wird besprochen wer ist welcher Therapeut kommt heute zu welchem Kind welche Kinder sind überhaupt da dazu wird auch gebärdet, diese **Boardmakersymbole** sind hauptsächlich für einen Schüler der ähm von dem ich vorher schon erzählt habe*

*der körperbehindert ist da braucht mas da präsent an der Tafel noch einmal er hat seine Mappe der ist heute leider nicht da die Mappe konnt ich mir nicht rausholen (lachen) aber da sind die gleichen ja Symboledinge drinnen nur auch noch die Sachen zum Spielen die er immer gerne sucht sind die sind dann in seiner Mappe auch noch und wenn wir sind jetzt auf diesem Niveau zum Beispiel er möchte immer gerne schaukeln wenn er zum Spielen kann er da sich aus seiner Mappe was suchen und aussuchen ist schon ein wesentlicher schwieriger Schritt ja für unsere Kinder (lachen) und er tut auch zeigen nicht zeigt dann auch auf die Schaukel (L3 zeigt mir das Symbol für Schaukel - zeigt mir ein Beispiel) er möchte gerne auf die Schaukel geht jetzt nicht denn es ist dann in der Spielpause auch die Möglichkeit eben aufs Klo zu gehen und da muss er aus dem Rolli einen Transfer machen jetzt sind ma soweit das ma sagen können "jetzt" - mit den Gebärden (L3 zeigt mir die **Gebärde** für "jetzt") geht Schaukeln nicht denn du musst aus dem Rolli raus und du kannst da zum Spielen das oder das suchen ja was es so an ..oder Mappe suchen Beispiel ja so diese Variante und das geht, das hat jetzt lange gebraucht das versteht er gut als Beispiel" (L3, Z. 121-145).*

Da schon zwei Lehrerinnen die Gebärdensammlung "Schau dir doch meine Hände an" erwähnten, wurde explizit nachgefragt ob diese auch verwendet wird. Darauf erzählte L3, dass sie sich schulintern bei ihnen darauf geeinigt hätten, sich primär auf die österreichische Gebärdensprache zu konzentrieren, immer auf die Schüler zugeschnitten. Da die Schüler doch in ihren intellektuellen Fähigkeiten eingeschränkt sind, nicht zu abgehobene intellektuelle Begriffe zu verwenden. Doch sie verwenden durchaus die eingangs erwähnte Gebärdensammlung, fotografieren aber auch individuelle Gebärden der einzelnen Schüler, um diese festzuhalten.

Da L3 keine elektronischen Kommunikationshilfsmittel erwähnt hat, wurde noch einmal extra danach gefragt, worauf sie antwortete:

*"ja Hilfsmittel haben wir jetzt in der Klasse den ah **Step by Step** den **Big Mac** und den **Power Link** .. Und ja also der Big Mac ist bei uns auch beim Turnen "Achtung Fertig Feuer Los" oder eben wo man sich so einbringen möchte irgendein Lied aufnehmen und zwischen zu Hause und der Schule so also was in der Schule passiert und zu Hause das ist eh obligatorisch gemacht aber auch so Spiele "mein rechter Platz ist leer ich wünsche mir irgendwie den dieses Kind jetzt her" also so Spiele Spielformen ja das Step by Step auch so Sprüche oder ..ja diese ganzen Spiele das ist halt schon interessanter dieser Einfachschalter dieser Einfachsteper ist schon fast ein bissl zu wenig" (L3, Z. 160-168).*

L4 beschrieb bereits bei der Frage nach der Unterrichtsgestaltung welche Kommunikationshilfsmittel sie bei dem einen Schüler angewendet hat. Weiters erläutert sie bei dieser Frage, dass eine Kollegin und sie mit dem Schüler viel am Computer gearbeitet haben, es jedoch aus finanziellen Engpässen nicht möglich war

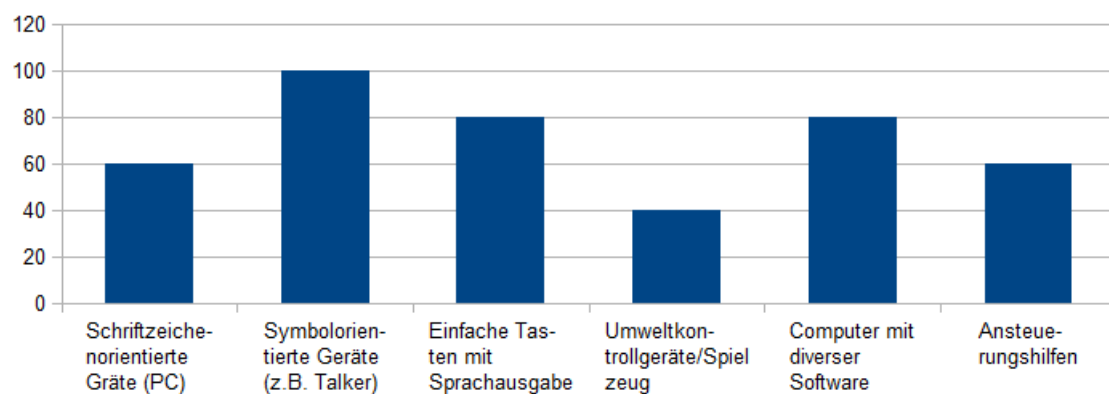
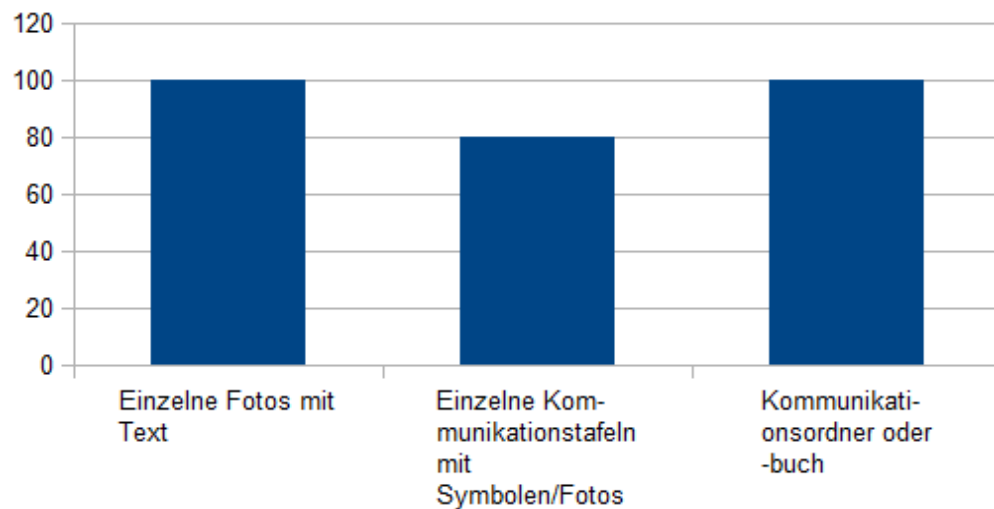
ein geeignetes Kommunikationsprogramm für den Computer zu beschaffen. Sie hatten es damals nur so weit geschafft eine Demoversion zu bekommen. Hierbei betont sie wieder, dass sie immer wieder an ihre Grenzen stoßen.

“ja also wir haben auch versucht ein ähm Kommunikationsprogramm für den Computer einmal auszuleihen aber das war eben für den entsprechenden Schüler wo wir auch die Eltern noch mal drauf stoßen wollten dass so dringend notwendig wäre für den Schüler eben den Computer anzuschaffen mit einem Kommunikationsprogramm ja ahm da haben wir allerdings ja haben wir es nur so weit geschafft eine Demoversion zu kriegen weil das war dann schon auch eine finanzielle Angelegenheit also ja da stoßen wir natürlich auch an unsere Grenzen es ist schon „ja angedacht wird auch das immer wieder bei Bedarf“ (L4, Z. 124-132).

Nach diesen Ausführungen war es auch von Interesse herauszufinden, ob die Schüler den gesamten Tagesablauf die Möglichkeit erhalten die Unterstützte Kommunikation anzuwenden und ob sie auch außerhalb der Schule mit ihren Hilfsmitteln, seien es die körpereigenen oder die externen, kommunizieren können.

L1 reagiert darauf eher pessimistisch, dass sie keinen Fall kenne wo wirklich von A bis Z die gleichen Bedingungen herrschen. L2 meint, dass es abhängig ist von der Haltung des jeweiligen Lehrers/der jeweiligen Lehrerin ist, wie die Kommunikation zwischen den verschiedenen Bezugsbetreuern hergestellt wird. Denn wenn die Lehrerin zum Beispiel es den Hortbetreuern nicht weitergibt, reißt der rote Faden ab und das Kind kann seine Möglichkeiten der Kommunikation nicht durchgängig nutzen. Der Wunsch wäre, dass alle informiert werden, vom Busfahrer bis zum zu Hause wieder im Elternhaus. Doch die Erfahrungen zeigen, dass es da noch erhebliche Lücken gibt. L3 erzählt, dass sie ganz stark versuchen zwischen dem Zuhause und der Schule zu vermitteln, damit für die Schüler, zumindest in ihrem Elternhaus, die selben Mittel zur Kommunikation vorhanden sind. L4 beschrieb, dass der Schüler für den sie damals eine Kommunikationsmappe erstellt hat, die Mappe durchaus auch daheim benutzte, es jedoch leider nicht in dem Ausmaß genutzt wurde, wie sie sich das gewünscht hätte. Die Eltern sind nämlich ihrerseits davon überzeugt, dass sie bereits mit ihrem Kind kommunizieren können. Sie sind sich dessen nicht bewusst, auch wenn man sie darauf stößt und aufmerksam macht, dass das Kind nicht von selbst aktiv sein kann, da ihm nur ja oder nein antworten zur Verfügung stehen. Dass es dadurch gar nicht die Möglichkeit erhält, von sich aus etwas zu erzählen. Dieser Umstand wird verdrängt oder beiseite geschoben. L4 unterstreicht besonders,

Auf die Frage wie die Lehrerinnen die materielle Ausstattung an den Schulen einschätzen, bemerken alle vier Lehrerinnen, dass die Ausstattung besser ausfallen könnte. L1 meint, dass sie bescheiden und auf jeden Fall noch ausbaufähig ist. L2 bemerkt, dass wenn man anspruchsvoll ist, die materielle Ausstattung noch nicht genüge, aber im Grunde die Ausstattung ganz gut sei. L3 betont, sie wäre langsam zufrieden. L4 schätzt die materielle Ausstattung als mittelmäßig ein.



Hier zeigt sich sehr deutlich, dass sowohl körpereigene wie auch externe Kommunikationsformen und -hilfen im Unterricht angewendet werden. Dabei hebt sich bei den Körpereigenen ab, dass individuelle Signale und Signalsysteme eher seltener eingesetzt werden. Auf Seiten der externen Kommunikationsformen kristallisiert sich heraus, dass die nichtelektronischen Hilfen verstärkt eingesetzt werden. Doch es werden durchaus auch elektronische Hilfen im Unterricht verwendet, am meisten symbolorientierte Geräte, wie Talker, einfache Tasten mit Sprachausgabe und Computer mit diverser Software.

8.7 Kategorie 7: Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Elternarbeit

Bei dieser Kategorie steht die Kooperation der Schulen mit externen Fördereinrichtungen, wie Hilfsmittelfirmen, Logopäden, Therapeuten usw., und die Zusammenarbeit mit den Eltern im Vordergrund. Weiters gilt es herauszufinden ob die Eltern generell Interesse an der Unterstützten Kommunikation zeigen.

8.7.1 Auswertungen Interviews

8.7.1.1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit

L1 erzählt, dass es durchaus Kooperationen mit Hilfsmittelfirmen und therapeutischen Einrichtungen gibt. Bezugnehmend auf die Hilfsmittelfirmen vor allem wenn elektronische Versorgung an der Schule angedacht ist. In vielen Fällen, gerade in Bezug auf Therapien der Kinder, gehen viele Informationen verloren, da die Kommunikation mit den Eltern oft scheitert.

“Also mit Hilfsmittelfirmen nach Möglichkeit ja da wo ma elektronische Versorgung andenken und mit den Ambulatorien wo die Kinder therapiemäßig versorgt sind...also...da gibts da gibts einige Leute die auch UK machen und mit denen versuchen wir schon in Kontakt zu treten wenn man denn erfährt dass die Kinder dort betreut sind..also das erfährt man ganz oft nicht..weil wenn die Eltern zum Beispiel nicht zum Elterngespräch kommen dann woher soll ich wissen also manchmal komm ich erst nach einiger Zeit drauf dass das Kind ja bei Hans Knez ist der zum Beispiel ein sehr bekannter Mensch ist auf dem Gebiet, ja aber wenn” (L1, Z. 158-166).

L2 beschreibt anfangs eher die interne Zusammenarbeit, dass Teambesprechungen organisiert werden und es auch interne UK-Beratungen, die von der Schule angeboten werden, gibt, wo in der Regel alle Bezugspersonen der unterstützten kommunizierenden Schüler teilnehmen können oder sollen. Dazu meint sie weiters, dass auch interdisziplinär zusammengearbeitet wird, mit externen Logopäden oder Therapeuten.

“Also es gibt natürlich Teambesprechungen auch über Kinder und diese UK-Beratungen die von der Schule angeboten werden ähm sind meistens so angelegt dass möglichst alle Bezugspersonen mit einbezogen werden auch ..außer der Institution des SPZ liegende also zum Beispiel LogopädInnen oder ErgotherapeutInnen usw. Also möglichst interdisziplinär” (L2, Z. 108-112).

L3 beschreibt die Zusammenarbeit mit Life Tool und auch mit Platus, die ihren Sitz in Salzburg haben.

“Vereinzelt glaube ich auf jeden Fall also die die in UK sind die haben 200 immer wieder mit E..... mit also dann mit mit Kienmayergasse mit Life Tool mit ahm was fällt mir jetzt noch ein mit Salzburg mit Platus da gibts Kontakte ja auf jeden Fall” (L3, Z. 199-202).

L4 beschreibt die enge Zusammenarbeit mit Physio-, Ergotherapeuten und Logopäden, die fix an der Schule tätig sind. Mit externen Therapeuten habe die Zusammenarbeit nicht so gut funktioniert. Weiters erwähnt sie die Zusammenarbeit mit Life Tool, die vor allem unterstützend und besonders bei der Elternarbeit beratend

tätig sind.

“also mit den Therapeutinnen an unserer Schule .. Ja” (L4, Z. 184).

“die sind fix hier im Schulhaus das ist auch das Besondere an unserer Schule dass wir sowohl Physiotherapeuten Ergotherapeuten haben LogopädInnen auch ...das ist hier schon so dass die Logopädin und eine der Ergotherapeutinnen sich sehr im Bereich UK also schon fortgebildet haben und auch am Anfang wenn man neu an die Schule kommt selber noch nicht so viel Ahnung davon hat einen dann gut unterstützten..ja aber mit den Therapeuten von außerhalb also da hat bisher die Zusammenarbeit nicht so gut geklappt” (L4, Z. 186-193).

“Mit Life tool hat es eine zeitlang ja also wie wir dass gebraucht haben oja konnten wir schon auch uns Unterstützung holen natürlich und auch dann Gespräche mit den Eltern in die Wege leiten..das sie dann dort auch beraten werden und wir Lehrer sind dann mitgegangen das auch ja” (L4, Z. 195-198).

8.7.1.2 Zusammenarbeit mit den Eltern

L1 ist mit der Zusammenarbeit mit den Eltern größtenteils zufrieden, bemerkt sogar, dass einige Familien die treibende Kraft sind und besonders bemüht sind, dass UK im Klassenunterricht eingesetzt wird.

“Teilweise sehr ja und mit anderen Familien ist halt weniger möglich aber es gibt Familien wo ich wirklich gut Zusammenarbeit wo die Familien die treibende Kraft sind und quasi die Klasse dann stupsen mehr zu tun, das gibt es auch” (L1, Z. 168-171).

L2 beschreibt ihre Erfahrungen mit den Eltern wie folgt:

“Ähm ja ist natürlich auch wieder abhängig von dem ..individuell abhängig von den Eltern es gibt welche die sehr viel kooperieren und sehr arg davon profitieren und wenn sie den Profit mal erlebt haben die dann auch begeistert weitermachen ..es gibt auch welche die dies einfach organisatorisch und von ihren Ressourcen her nicht schaffen wenn sie noch viele andere Kinder haben oder was auch immer” (L2, Z. 115-120).

Die Antwort von L3 war sehr spannend, da sie die Widerstände der Eltern beschreibt. Einige Familien können nicht damit umgehen, dass ihr Kind plötzlich sagen kann was es will, dass es durch die UK mitbestimmen kann, dadurch können dann Schwierigkeiten auftreten, wie L3 beschreibt:

“ähm ich kann da nur von meiner Klasse reden ah..wo also das langsam wachsen hat müssen wo dieses Verständnis an die Eltern immer wieder immer wieder und immer wieder herangeführt werden müssen ..ah weil großer Widerstand ist weil es auch bedeutet dass immer Schwierigkeiten dann

aufzutreten wenn ein Kind plötzlich sagt ich will das jetzt nicht sondern ich will was anderes oder ich würd gerne da mitbestimmen oder da bestimmen das wird dann für die Eltern oft kompliziert und da merkt man schon dass das gerne unter den Tisch fallen würde da ist immer wieder ein Antreiben (lachen) seitens der Schule notwendig ja” (L3, Z. 205-213).

L4 erlebt die Elternarbeit als sehr schwierig. Sie beschreibt die Bemühungen, die Eltern von UK zu überzeugen als sehr zeitintensiv, wie sie es anhand eines Beispiels erklärt:

“also diesen Bereich habe ich bisher als schwierig erlebt..also vor Jahren mal ja da hatte ich zwei Schüler wo das Interesse wirklich quasi gar nicht vorhanden war und jetzt bei dem Schüler bei dem letzten ein gewisses Interesse ja aber um dann so wirklich die größeren Projekte in Angriff zu nehmen also .. Da sind wir nicht entsprechend gehört worden würde ich mal sagen .. trotzdem wir nicht aufgegeben haben und über drei Jahre also ich hatte den Schüler zwei Jahre wir haben zwei Jahre lang versucht dass da was weitergeht also in Bezug auf das elektronische Kommunikationsgerät und die Kolleginnen vor uns in der ersten Klasse waren aber auch schon dran .. Also das war von Anfang an seit der ersten Klasse wurde einfach versucht mit der Mutter zusammen zu arbeiten um wirklich ja die optimale Kommunikationshilfe dann für ihren Sohn ja .. anzuschaffen und sich zu überlegen auch fürs erste auch was das optimalste wäre” (L4, Z. 202-214).

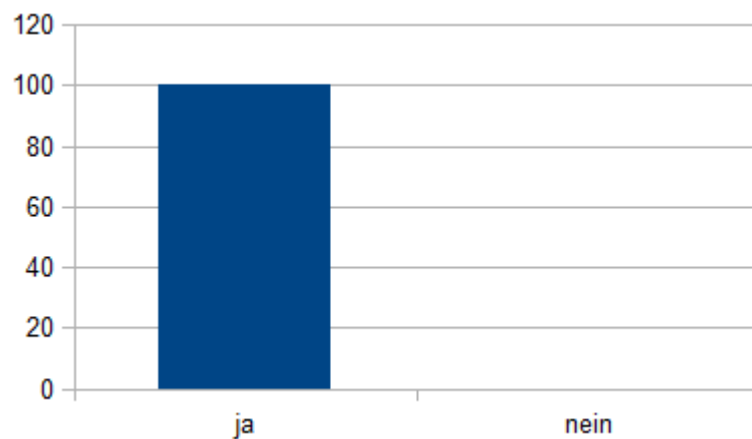
“..wobei man in Bezug auf diesen Schüler sagen muss dass er schon sehr lange angedacht war dass er zusätzlich eine elektronische Kommunikationshilfe bekommt wo er dann noch mehr Vokabular gehabt hätte aber das ist eben etwas was schon in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus erfolgen muss und das ist auch oft die Schwierigkeit oder die Grenzen an die man stößt weil in punkto elektronische Kommunikationshilfe also jetzt in dieser Größenordnung ja also wenn es jetzt wirklich schon um Computer geht wo äh Kommunikationsprogramme wie “My Speaker” dann drauf sind da braucht man dann wirklich die Zusammenarbeit mit den Eltern noch dringender sonst ja sollte möchte arbeitet man natürlich auch immer mit den Eltern zusammen weil man natürlich möchte man dass die Kommunikationsmappe auch nach Hause geht.. auch von den Eltern genützt wird dass das Kind die Möglichkeit hat ja an seinem Kommunikationsstand weiterzuarbeiten .. Aber das sind ..also bei uns erfahrungsgemäß an der Schule schon die Grenzen an die wir auch stoßen” (L4, Z. 79-93).

8.7.2 Auswertungen Fragebögen

8.7.2.1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit

12. Finden interdisziplinäre Kooperationen mit anderen Einrichtungen, wie Hilfsmittelfirmen, Beratungsstellen wie Life Tool oder Sprachtherapeutischen Zentren statt?						ja	nein	högl. Anzahl	%
ja						x	x	x	x
nein									
Wenn ja, mit welchen Einrichtungen wird kooperiert?									
Hilfsmittelfirmen						x	x	x	x
Beratungsstellen						x	x	x	x
Sprachtherapeutischen Zentren									
Anderes									
Training – Russis – Finnland									
						5		5	100,00
						4		5	80,00
						2		5	40,00
						1		5	20,00

Abb. 8



An allen fünf Schulen findet mit anderen Einrichtungen eine Zusammenarbeit statt. Alle fünf Schulen kooperieren mit Hilfsmittelfirmen, vier arbeiten auch mit Beratungsstellen zusammen und zwei mit sprachtherapeutischen Zentren. Eine Schule gibt an mit der AAC-Training-Ruskis in Finnland zusammenzuarbeiten.

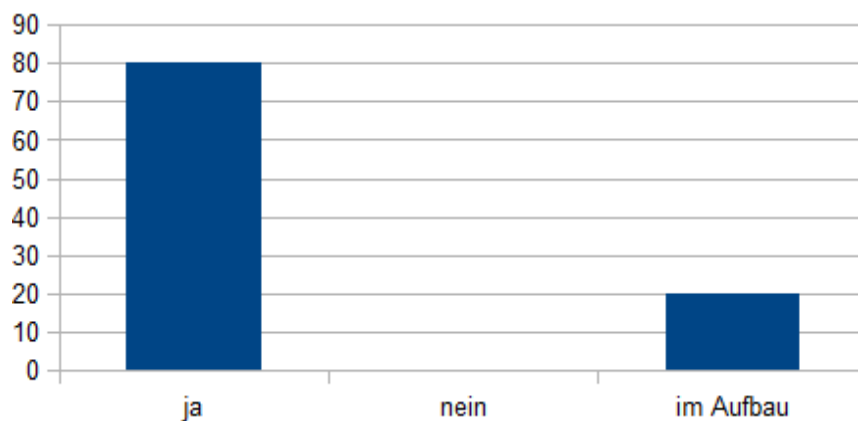
8.7.2.2 Zusammenarbeit mit den Eltern

13. Gibt es eine Kooperation mit und einen Austausch mit den Eltern der Schüler/Innen?

ja
nein
im Aufbau

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	högl. Anzahl	%
	x	x	x	x	4		5	80,00
x					1		5	20,00

Abb. 9



14. Interessieren sich die Eltern für Thema der UK?

Trifft zu 1 2 3 4 5 6 Trifft nicht zu

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	högl. Anzahl	%
Bewertung 4	Bewertung 1	Bewertung 2	Bewertung 4	Bewertung 3				

Abb. 10

In Bezug auf die Kooperation mit den Eltern geben vier Schulen an, dass durchaus eine Kooperation und ein Austausch mit den Eltern passiert. Nur in einer Schule ist diese Entwicklung erst im Aufbau. Drei von fünf Schulen geben an, dass die Eltern an dem Thema der UK interessiert seien, zwei davon tendieren eher dazu, dass die Eltern

wenig Interesse zeigen.

8.8 Kategorie 8: Weiterbildung/Qualifikation

Bei dieser Kategorie war es interessant herauszufinden, welche Qualifikationen und Weiterbildungen die Lehrerinnen im Bereich der Unterstützten Kommunikation haben und wie sie ihr Wissen auf dem Gebiet der UK selbst einschätzen. Weiters war es wichtig zu hinterfragen ob die Schulen fortlaufende, praxisnahe schulinterne Fortbildungen für ihre Lehrkörper anbieten.

8.8.1 Auswertungen Interviews

Hier gehen die Qualifikationen sehr stark auseinander.

L1 hat ein breites Spektrum an Kursen der UK besucht. Sie erklärt auch, dass es einen bestimmten Lehrplan von ISAAC, der aus Deutschland kommt, gibt, den sie noch nicht gemacht hat, da dieser sehr zeit- und kostenintensiv ist.

“ja Grund und Aufbaukurse so viele es in Österreich bereits gab (lachen) also ich hab sie glaube ich alle gemacht bis hin zur Beratungskurs aha mir fehlt jetzt noch der UK-Coach gibts und diese ..dieses fast Studium wie heißt denn das ISAAC-Lehrgang den habe ich nicht aber das ist ja also jedes Wochenende irgendwo also das ist a bissl zu viel und irrsinnig teuer von Deutschland aus kommt der” (L4, Z. 225-230).

Ihr fachliches Wissen, vor allem auf den Schulbereich bezogen beschreibt L1 als gut, sehr gut sogar. Die Fortbildungen seitens der Schule beschreibt sie folgendermaßen:

“ja gab immer wieder Bildungstage zum Thema..nur im Moment heuer zum Beispiel nicht letztes Jahr.. letztes Jahr glaub ich schon..also das das schwankt sehr ist nicht selbstverständlich” (L1, Z. 210-212).

“die Sache ist die es gibt wenig Vortragende die an der pädagogischen Hochschule Fortbildungen halten zu dem Thema..diese Fortbildungen sind gratis für uns.. wenn ich aber jetzt Fortbildungen habe nach ISAAC Niveau vom Dachverband ja dann kostet das immer eine Stange Geld und da krieg ich wenn dann Reisekostenzuschuss nur ich muss die Seminargebühr bezahlen die Übernachtung bezahlen die Reise bezahlen und dann krieg ich nur ein Bruchteil davon und das ist ein Maximum ein Viertel erfahrungsgemäß Rest zahlt man selber das heißt ist viel Eigenmotivation” (L1, Z. 215-222).

L2 hat verschiedenste Angebote zum Weiterbilden genutzt, wie sie erklärt:

“Ich habe ein Basis..Seminar gemacht von pah weiß ich jetzt nimma ähm..I...ISAAC und Beratungen bei Life tool und ähm Schulungen am SPZ direkt” (L2, 154-156).

L2 beschreibt, dass sie schon einige Erfahrungen sammeln konnte, da sie schon das dritte Jahr mit UK zu tun hat und ist mit ihrem Wissen darüber zufrieden. Weiters beschreibt sie in Bezug auf die Fortbildungen, dass sie mit dem Angebot des SPZ sehr zufrieden ist, doch die Sprachheilschule, an der sie angestellt ist, ihr zu wenig an Weiterbildungen anbiete.

L3 hat einen Gebärdenkurs, einen Einführungs- und Grundkurs der UK absolviert. Sie erwähnt auch, dass es besonders wichtig ist Auffrischkurse zu machen.

“ja also Gebärdenkurs aber ja Einführung und Grundkurs ah ist aber so das wenn man länger a kind net hat wo dieses Bedürfnis ist dann reduziert sich ah das eigene Sprachvermögen wieder nur auf des was ma grad mit dem ma grad hantiert ja ja das ist des ja da muss man dann halt auch wie bei jeder Fremdsprache immer dranbleiben oder oder es dann wieder auffrischen wenn man dann wieder ein Kind hat denk ich mir ja ja” (L3, Z. 257-262).

L3 beschreibt ihr eigenes Wissen als noch zu wenig, sie sieht die Auseinandersetzung mit dem Thema der Kommunikation sehr spannend und will sich unbedingt auf dem Gebiet der Körpergebärden und der taktilen Gebärden auf jeden Fall weiterbilden.

Auf die Frage der fortlaufenden praxisnahen schulinternen Fortbildungen an der Schule für den Lehrkörper beschränkt sie sich auf die UK-Gruppe der Schule und beschreibt ein wenig das Tätigkeitsfeld dieser wie folgt:

“ja gott sei dank durch die UK-Gruppe wird wird grad von die Kollegin die nachher das Interview macht also die macht die UK Gruppe schon auch immer wieder wechselnd mit wem anderen zusammen aber so sie hat den Überblick drüber und da tu ma in den UK-Gruppen die Bedürfnisse immer klären und schauen was braucht ma jetzt wieder eben Richtung Gebärden eine Unterstützung oder brauch ma in Richtung ähm ja jetzt eben hama taktilen Gebärden oder in diese Richtung brauch ma Unterstützung ja und dann woll ma uns schon auch ein bissi zamschweißen auch die Kinder so ein bissl ein Treffen organisieren einmal untereinander ja dass die Kinder merken aha ich bin nicht allein ..das ist auch aus dieser Gruppe entstanden ich find das ist schon sehr nett ja wir haben auch haben auch angefangen ja unsere Kinder gebärden so ein Projekt draus zu machen und da draußen auf da am Gang hängt das zum Beispiel ja oder andere Kinder sehen dann immer wieder ein anderes Kind mit dem Big Mac am Gang und der sagt dann “Hallo” ich heiße so und so und wer

bist du? Das so so Erlebnisse oder so Kontakte gibts auch zu den anderen Schülern immer wieder am Gang” (L3, Z. 239-254).

L4 wiederum hat bei Ursi Kristen drei Module in Wels besucht und danach auch immer wieder kleinere Fortbildungen gemacht. Sie beschreibt auch weiters, dass an ihrer Schule laufend Fortbildungen angeboten werden.

8.8.2 Auswertungen Fragebögen

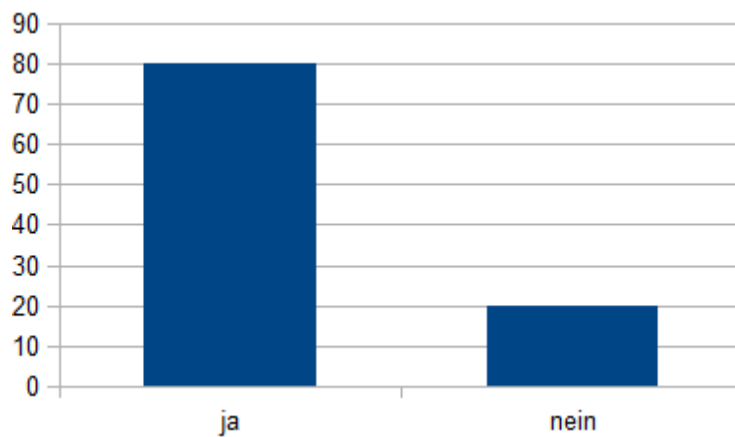
9. Haben Sie bzw. Ihre Kolleg/innen spezielle Qualifikationen im Bereich UK?

ja
nein

wenn ja, welche?

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	mögl. Anzahl	%
x	x	x		x	4		5	80,00
			x			1	5	20,00
AAC-Training, Univ.- Lehrgang UK	vieler Fortbildungen im BUK (CH), Lebenshilfe, Mechatronik, Life Tool	Qualifikation durch Fortbildungen von Life Tool oder PH Wien		Interne Fortbildung UK, Gebärdensprache ausbildung				

Abb. 11

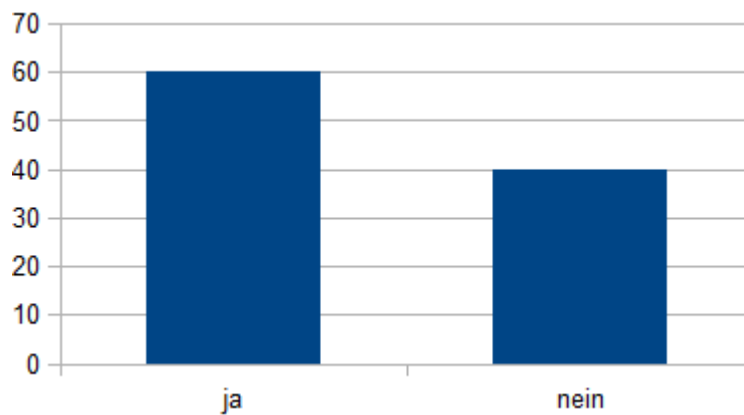


10. Werden an Ihrer Schule fortlaufende, praxisnahe schulinterne Fortbildungen für alle Kolleg/innen angeboten

ja
nein

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	mögl. Anzahl	%
x		x		x	3		5	60,00
	x		x			2	5	40,00

Abb. 12



An vier von fünf Schulen weist der Lehrkörper spezielle Qualifikationen auf dem Gebiet der UK auf. Sie reichen von AAC-Training, Universitäts-Lehrgang UK bis hin zu Fortbildungen im BUK in der Schweiz. Weiters wurden auch Qualifikationen durch Fortbildungen von Life Tool, Lebenshilfe, Mechatron oder PH Wien angegeben. Eine Schule gibt auch interne Fortbildungen von UK und die Zusatzausbildung der Gebärdensprache an. Fortlaufende, praxisnahe und schulinterne Fortbildungen für den gesamten Lehrkörper werden an drei Schulen von fünf angeboten.

11. Wenn ja, sind Sie mit der Qualität und dem Umfang der angebotenen Fortbildung zufrieden?

Trifft zu 1 2 3 4 5 6 Trifft nicht zu

Abb. 13

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	mögl. Anzahl	%
sehr zufrieden Bewertung 1	Bewertung 6	Bewertung 2	Keine Bewertung	Bewertung 1				

Mit der Qualität und dem Umfang der angebotenen Fortbildungen sind drei Schulen zufrieden, nur für eine Schule trifft dies gar nicht zu.

8.9 Abschlussfragen

8.9.1 Auswertungen Interviews

Auf die Frage was die Lehrerinnen brauchen oder wünschen um weiterhin für ihre Arbeit mit UK motiviert zu sein, gehen die Antworten sehr auseinander.

L1 antwortet mit:

“(lachen) einen Bordmaker in meinem Zimmer (lachen) einen Go-talk 9 eventuell wollen Sie es so konkret wissen ja ...und viele KollegInnen die wirklich motiviert sind und begeistert dann wünsche ich mir mehr Vernetzung und zwar sowohl bei uns in der Schule wobei es da jetzt schon wächst aber besonders auch eben Wienweit einerseits Schulinternet aber dann auch natürlich nachmittagsbetreuungsmäßig, frühförderungsmäßig und ..erwachsenenbildungsbereichmäßig dass das wirklich weil ich habe es jetzt schon ganz oft erlebt das mit Kindern UK aufgebaut wurde und dann hat das

Kind in der gleichen Schule nur den Lehrer gewechselt Lehrer 1 war UK interessiert Lehrer 2 war UK interessiert und trotzdem sind die Materialien nicht weitergewandert ..das gibts fast nicht ja dass das wirklich passiert irgendwann nach dreiviertel Schuljahr wurde dann so eine schöne Kommunikationsmappe aus einem Kasten gezogen na wem gehört denn die wohl” (L1, Z. 242-255).

L2 wiederum argumentiert wie folgt:

“Ähm, finanzielle Ressourcen um den Kindern die Geräte zur Verfügung zu stellen oder die Mittel zur Verfügung zu stellen die sie brauchen ja und ähm ...Informationsveranstaltungen für alle Lehrer damit die dann ähm auch kooperieren ..wenn man sie ..wenn man an sie herantritt” (L2, Z. 170-173).

L3 beschränkt sich bei ihrer Antwort auf die Schülerzahl und den respektvollen Umgang den Kindern gegenüber.

“damit das so bleibt ah ja dürfen die Bedingungen sich nicht verändern sag ma nicht in in eine Richtung gehen das ähm ..dass.. das keinen Stellenwert mehr haben darf dass zum Beispiel die Schülerzahlen erhöht werden denn dann kann UK nicht mehr stattfinden ja oder (lachen) ja und ähm ja auch ah ..auch ah wie soll man sagen das Randpersonal immer wieder versteht dass wenn man in einem Gespräch mit einem Kind ist ja also da ein respektvoller Umgang damit stattzufinden hat ja wenn ich immer als Lehrer darum kämpfen muss dass ein ..den Kindern respektvoll zu begegnen ist dann wird dass also ist das immer schwierig (lachen) vor allem weil die Kinder dann den Grant a mitkriegen der Lehrerin und des unterstützten is net notwendig” (L3, Z. 273-282).

L4 betrachtet die Einstellung der Kollegen als wichtig, dass UK noch mehr genutzt werden soll und noch mehr Austausch zwischen den Kollegen stattfinden soll.

”Ja das schon auch ja ja da würde ich mir auch schon eine Veränderung der Einstellung wünschen vieler Kollegen also so dass im Haus ja einfach noch bei viel mehr Kollegen das Interesse geweckt wird und dass diese Arbeitsgruppe für Unterstützten Kommunikation einfach ja noch mehr nützt wird dann und dass noch mehr Austausch zwischen den Kollegen stattfinden kann also das wäre auf jeden Fall noch ganz ganz wichtig ja” (L4, Z. 256-261).

8.9.2 Auswertungen Fragebögen

15. Was brauchen Sie bzw. wünschen Sie sich, um für die weitere Arbeit mit UK motiviert zu sein?

Sch 1	Sch 2	Sch 3	Sch 4	Sch 5	ja	nein	mögl. Anzahl	%
Fachsupervision der praktischen Arbeit in der eigenen Klasse	höheres Budget für Hilfsmittel	mehr Geld, um mehr Geräte, Hilfsmittel, etc. für die Schüler anschaffen zu können	keine Angaben	bessere Zusammenarbeit mit Eltern, finanzielle Unterstützung				

Abb. 14

Dabei wünschen sich drei von fünf Schulen mehr finanzielle Ressourcen, um mehr Geräte, generell mehr Hilfsmittel anschaffen zu können. An einer Schule wird eine

bessere Zusammenarbeit mit den Eltern gewünscht und an einer wird der Wunsch geäußert, eine Fachsupervision der praktischen Arbeit in der eigenen Klasse zu erhalten.

Weiters war es noch wichtig von den Lehrerinnen, die ich interviewt habe, zu erfahren, ob sie die Befähigung zur Kommunikation als Chance für Inklusion sehen. Zwei Lehrerinnen, L2 und L4 antworteten kurz und knapp mit ja. L1 antwortete viel ausführlicher und meinte dazu, dass Inklusion abhängig sei von den passenden Rahmenbedingungen. Wenn diese stimmen könnte eventuell Inklusion funktionieren. Sie sieht vor allem eine Chance der Inklusion in Verbindung der Interaktion der Kinder untereinander. Wenn ein Kind eine Kommunikationshilfe benutzt, sind die anderen Kinder sehr interessiert daran, doch die Erfahrung zeigt, dass meist die Erwachsenen mit den unterstützt kommunizierenden Kindern kommunizieren. Dieses In-Kommunikation-treten von Kindern, die ein Hilfsmittel benötigen und Kindern die keines brauchen, muss noch trainiert werden.

“Inklusion..könnte ja vielleicht funktionieren wenn die Rahmenbedingungen stimmen nur ich sehe es ja auch in der Integration dass die Rahmenbedingungen eben selten stimmen wenn die Rahmenbedingungen nicht stimmen dann sind die Schüler dort oft schlechter versorgt als bei uns an der reinen S-Schule ..weil sie einfach irgendwo mitlaufen und Zufallstreffer landen wenn sie was lernen das wird bei der Inklusion noch viel schlimmer sein ähm ja natürlich sehe ich da eine Chance weil teil..bei uns ist zum Beispiel so wenn ein Kind seine Kommunikationshilfe verwendet dass die anderen Schüler superinteressiert sind die sprechen können die das dann auch verwenden und das darf man nach neuesten Erkenntnissen früher durfte man das nämlich nicht dass ist nicht im Sinne des Kindes kein anderer darf das zeigen und jetzt darf man dass ja und die Kinder nutzen dass schon oft aber man müsste das noch ein bisschen trainieren dass sie es dann auch gut machen können dass sie wirklich in Kommunikation treten noch ist es so dass Kinder Lehrer Kinder Erwachsene kommunizieren die Schüler noch zu wenig wissen da würde man zum Beispiel Ressourcen brauchen dass man eben also integrative Sprecher und Nichtsprecher nämlich Gruppen machen kann wo man solche Kommunikations..äh Fähigkeiten ausüben kann...man kann nicht alles auf einmal haben” (L1, Z. 278-296).

L3 sieht die Befähigung zur Kommunikation auch als Chance für Inklusion. Sie meint jedoch, dass das System noch verbesserungswürdig sei und es noch nicht ganz passt, so wie es ist. Gerade bei Übergängen von Schülern zum Beispiel in eine neue Klasse oder in die Berufswelt sieht sie als Gefahr, dass dann die Kommunikationsformen des jeweiligen Schülers von den neuen Bezugspersonen nicht angenommen werden. Kommunikation findet immer statt, es gibt kein Nicht-Kommunizieren.

“ja natürlich, sehe ich schon so auf jeden Fall ja aber eben ich was ich wirklich glaube ist grad da das Kinder einen das da das System noch nicht ganz so passt dass sie schon einen Assistenz brauchen ..also der sie immer wieder begleitet denn das ist mühselig..wenn also wo ich merke da warum es auch scheitert wenn wenn es ist ja auch man merkt es wenn man Kinder von anderen Institutionen übernimmt ne dass ma da merkt das also eine Institution bei anderen gegenüber befremdet gegenüber steht ja wenn es jetzt aber um Kommunikation geht ja und ich geb das Kind jetzt weiter und ich sag dem wir haben die und die Gebärden erarbeitet und die nächste geht her und sagt die kann sie aber jetzt net (lachen) dann natürlich muss derjenige dass auch teilweise überprüfen ob er es kann aber er muss aber auch immer sehen dass er der kommunizierende Teil ist davon und dass das Kommunikation immer zwischen zwei Leuten passiert und net “des kann er des kann er net” ja sondern dass das gerade Kommunikation ist die da stattfindet und wenn sie nicht stattfindet ist das auch eine Kommunikation aber das wird oft aber schwer angenommen” (L3, Z. 284-299).

Aufgrund der Auswertungen der Interviews und Fragebögen kann man sagen, dass an Wiener Sonderschulen jene Kinder und Jugendliche mit eingeschränkten Kommunikationsfähigkeiten durch den Einsatz von UK im Unterricht zur Befähigung der Kommunikation gefördert werden. Durch den Einsatz verschiedenster Kommunikationshilfsmittel erhalten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit sich kreativ im Unterricht einzubringen. Den Einstellungen der Lehrerinnen, die den Kindern mit Wertschätzung, Empathie und Echtheit begegnen, und dem Interesse an UK, das sich durch die zahlreichen verschiedenen Qualifikationen, die die Lehrerinnen haben, bemerkbar macht, ist es zu verdanken, dass den Schülern an Wiener Sonderschulen die Nutzung von Unterstützter Kommunikation zukommt. Obwohl noch einige Schüler in Form von separaten Einheiten in der UK unterrichtet werden, ist doch auch die Tendenz dahingehend zu bemerken, dass UK fix im Unterrichtsplan eingebettet ist. Somit ist eine Verbesserung der Befähigung der Nutzung von Unterstützter Kommunikation, wenn die UK-Förderangebote direkt in den Klassenunterricht eingebunden werden, gewährleistet, wie es bei Punkt 6 (Unterricht mit Unterstützter Kommunikation) beschrieben ist.

Im Anschluss werden nun die Ergebnisse der Interview- und Fragebogenauswertungen in Bezug auf die acht Qualitätskriterien (nach ANUK) für den Unterricht mit UK zusammengefasst.

9. Ergebnisse

Für die Ergebnis-Zusammenstellung dienen mir die unter Pkt. 6.1 dargelegten Qualitätskriterien für den Unterricht.

Unter dem Kriterium „Atmen als einzige Voraussetzung für UK“ wurden zwei wichtige Elemente herausgearbeitet. Einerseits das Recht auf Unterstützte Kommunikation und andererseits die Sicherstellung, dass alle jene Personen, im Falle dieser Arbeit konkret Lehrerinnen, die unterstützt sprechende Schüler betreuen, praxisnahe Schulungen bekommen. Beide Elemente werden durch eine UNO-Konvention aus dem Jahre 2009 (siehe Pkt. 2.1.3) gestützt. Es geht darum, dass um Kommunikation, in welcher Form auch immer, lehren zu können, Kommunikation von den betreuenden Personen auch gelernt werden muss.

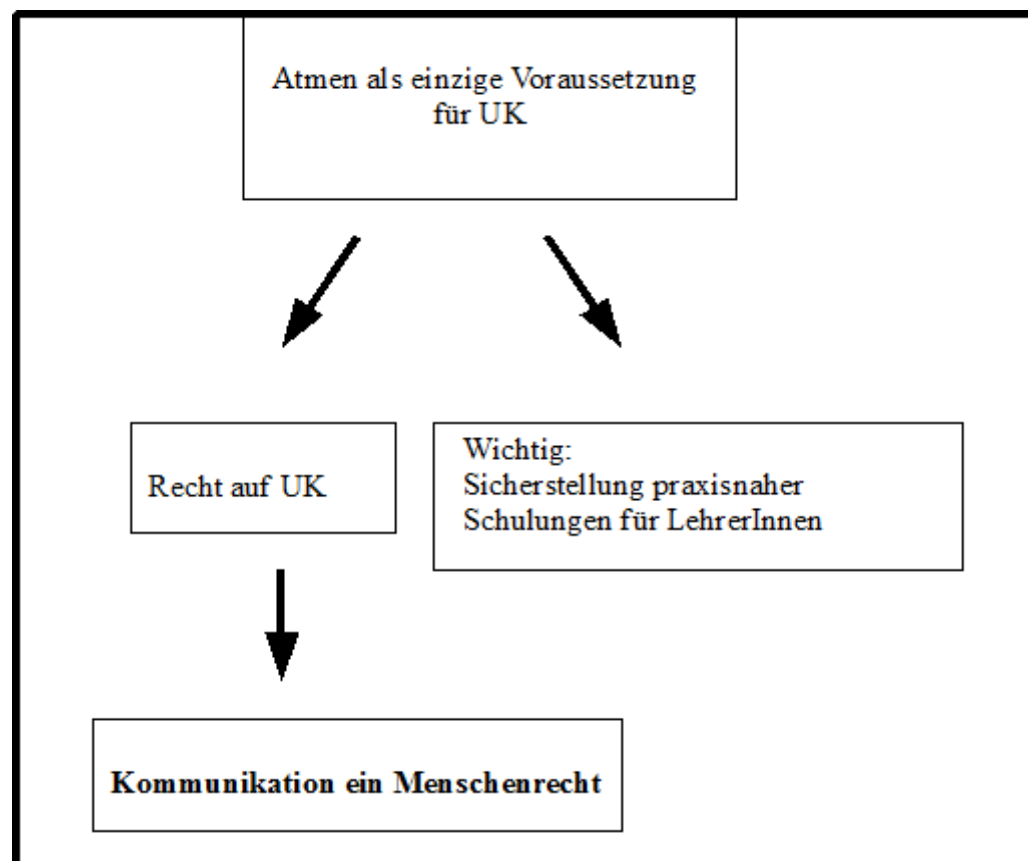


Abb.: „Atmen als einzige Voraussetzung für UK“
(siehe 6.1.1)

Da an Wiener Sonderschulen die Kinder mit UK beschult werden, kann man davon ausgehen, dass dieses Recht für die betroffenen Kinder auch umgesetzt wird. Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass die befragten Lehrerinnen die Einstellung haben, dass Kommunikation ein Menschenrecht ist und dass jedes Kind die Möglichkeit

bekommen muss kommunizieren zu können wenn es kommunizieren will, dass es aber auch zum Kommunizieren-Wollen hingeleitet wird. Das ist eine von vielen Rahmenbedingungen (vgl. Punkt 8.3.1) damit UK überhaupt funktionieren kann.

Beim Kriterium “UK als Vehikel” ist der Fokus auf den “Unterricht mit UK” gelegt. Es geht um die aktive Partizipation des unterstütz kommunizierenden Schülers am Unterricht. In den Antworten sowohl im Rahmen der Interviews als auch aus den Fragebögen hat sich gezeigt, dass den Schülern der befragten Sonderschulen zum einen vermehrt Einzelstunden für UK eingeräumt werden und zum anderen durchaus UK im Unterrichtsplan fix eingebettet ist, das heißt auf jeden Fall Bestandteil des Unterrichts ist. So kann man davon ausgehen, dass aufgrund der Möglichkeiten von UK Lernfortschritte erzielt werden und somit auch eine Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler erreicht wird.

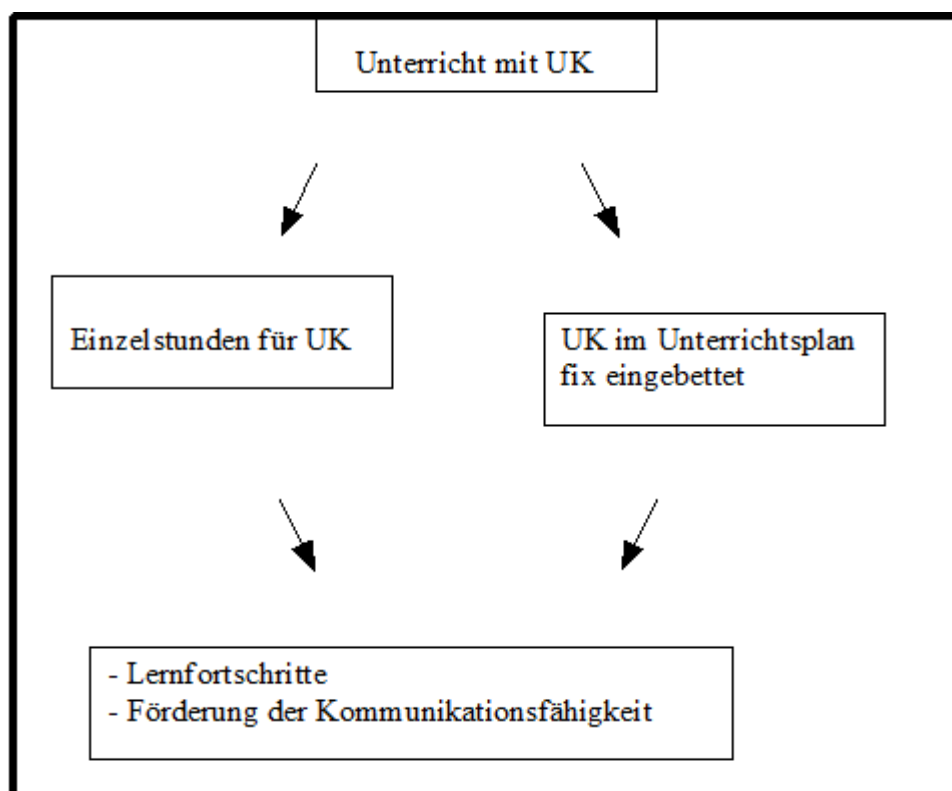


Abb.: „UK als Vehikel“ (siehe 6.1.2)

In diesem Zusammenhang wäre auf einen weiteren wichtigen Aspekt beider Unterrichtsgestaltung hinzuweisen, nämlich den der Heterogenität, die in manchen Klassen herrscht, was die Zusammensetzung der Schüler betrifft. Das käme der

Forderung nach Einbeziehung aller Schüler einer Klasse in den UK-Unterricht entgegen, doch gerade diese Heterogenität scheint ein Problem darzustellen, das es eine Lehrerin besonders hervorhebt (L4, Z. 217-229). In Bezug auf ein inklusives Bildungssystem¹⁹ sollte jedoch gerade die Heterogenität einer Lerngruppe positiv bewertet werden, wie es Biewer (2009) in seinem Werk "Grundlagen der Heilpädagogik und der Inklusiven Pädagogik" beschreibt (vgl. BOLLMEYER 2011, S. 31). Dabei soll die Heterogenität, das heißt die *"bunte Vielfalt, als positiver Entwicklungsfaktor für alle Beteiligten"* (BOLLMEYER 2011, S. 31) gesehen werden. Um diese Vorstellungen einer inklusiven Bildung umsetzen zu können bedarf es eigener neuer Kompetenzregelungen für die Lehrer. Dies würde auch die Umsetzung von UK in der Unterrichtsgestaltung wesentlich erleichtern. In Bezug auf den Stand der Qualifikationen der Lehrerinnen ergibt sich aus den Befragungen ein sehr positives Bild. Alle Lehrerinnen können Fortbildungen im Bereich der UK nachweisen, wenn sie auch sehr unterschiedlich ausfallen. Das ist ein Zeichen dafür, dass mittlerweile einerseits das Angebot an Aus- und Weiterbildungen wie auch eigenständigen Weiterbildungs- und Studienlehrgängen zum Thema der UK vielfältig ist und auch zugenommen hat (vgl. LAGE 2005, S. 15.002.005) und dass es andererseits im Fall meiner Befragungen von den Lehrerinnen auch angenommen wird. Das Angebot der schulinternen praxisnahen Fortbildungen sehen die Lehrerinnen als ausreichend und sind mit dem Angebot auch durchaus zufrieden.

Beim Kriterium "UK - Was ist das denn?" sind verschiedene Aspekte von Bedeutung. Einmal die Grundkenntnisse in UK, das heißt generell das Wissen um UK, damit ein adäquater Unterricht sichergestellt werden kann. Weiters ist auch das Bestehen eines UK-Teams wichtig, welches unterstützend und beratend für den gesamten Lehrkörper tätig ist. Aus den Befragungen ergibt sich in Bezug auf das Grundwissen deutlich, dass die Lehrerinnen über dieses verfügen. Die Relevanz von UK-Teams wurde von den Schulen erkannt, denn die interviewten Lehrerinnen bestätigen das Vorhandensein von UK-Koordinatoren bzw. UK-Teams an ihren Schulen.

19 Der Begriff der „Inklusion“ wird im letzten Kapitel dieser Arbeit behandelt.

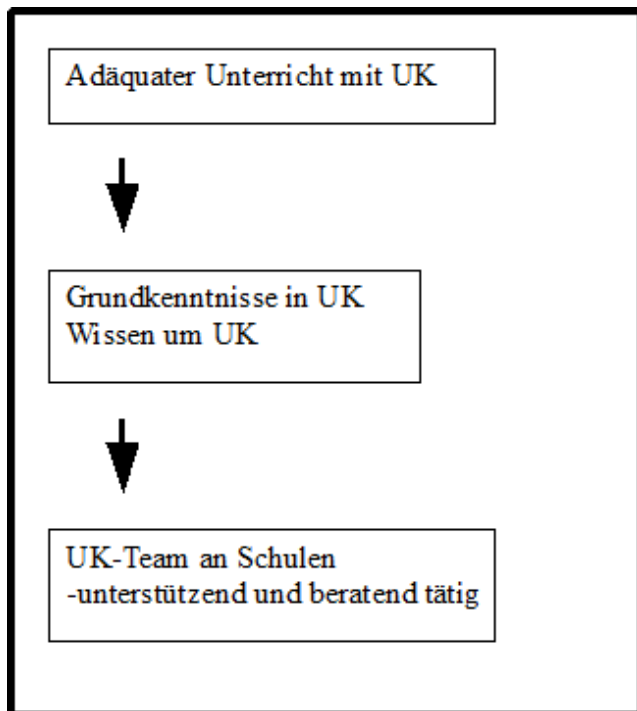


Abb.: UK – Was ist das denn? (siehe 6.1.3)

Einzig was sich deutlich widerspiegelt ist ein Defizit im Bereich der Diagnostik. Eine ausführliche und nachgewiesene Diagnostik wäre für die Entscheidung einer optimalen Kommunikationsform und für den Nachweis bestimmter UK-Interventionen unerlässlich. Dabei wird die Diagnostik an den Schulen bloß auf die Beobachtung von Fähigkeiten und die Testung von Kommunikationshilfsmitteln reduziert. Hier besteht ein deutlicher Nachholbedarf.

Beim Kriterium “Man kann nicht nicht kommunizieren” wird auf die personellen wie auch materiellen Ressourcen im Rahmen der Förderung durch UK eingegangen. Die personellen Ressourcen wurden durchwegs als nicht ausreichend bezeichnet. In Bezug auf die materiellen Ressourcen ist an den Schulen schon ein vielfältiges Angebot verschiedenster Kommunikationshilfsmittel vorhanden. Diese Vielfalt ermöglicht es, dass von den einzelnen Lehrerinnen nicht ganz aber fast ausnahmslos auf die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler eingegangen werden kann.

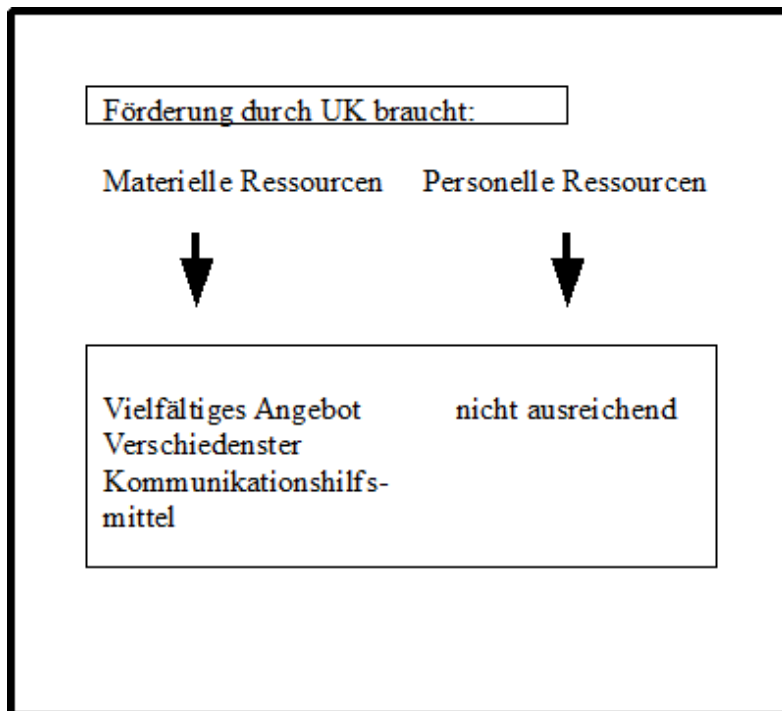


Abb.: „Man kann nicht nicht kommunizieren“
(siehe 6.1.4)

Das Kriterium “Vielfalt statt Einfach” weist darauf hin, dass den unterstützten kommunizierenden Schülern zu jeder Zeit und an jedem Ort, im Klassenzimmer, in der Freizeit, zu Hause, die verschiedenen Kommunikationshilfsmittel zur Verfügung stehen sollen. Aus den Befragungen ist ersichtlich, dass dies, soweit es den Schulbereich betrifft, gewährleistet ist, da dort eine Fülle an Hilfsmittel, angefangen von Kommunikationstafeln bis hin zu vielfältigen elektronischen Kommunikationshilfen vorhanden ist. Durch die Kooperationen mit Fördereinrichtungen ist sicher gestellt, dass die Kommunikationshilfsmittel auch fortwährend aktualisiert werden und es außerdem einen laufenden Meinungsaustausch zwischen den UK-Koordinatoren und den verschiedenen Hilfsmittelfirmen, Therapie- und UK-Beratungsstellen gibt. Die Kommunikation zwischen den Schulen und anderen Einrichtungen, wie Therapiezentren, Hilfsmittelfirmen oder Beratungsstellen, wie Life Tool oder Platus, wird an jeder einzelnen der betrachteten Schulen gehandhabt.

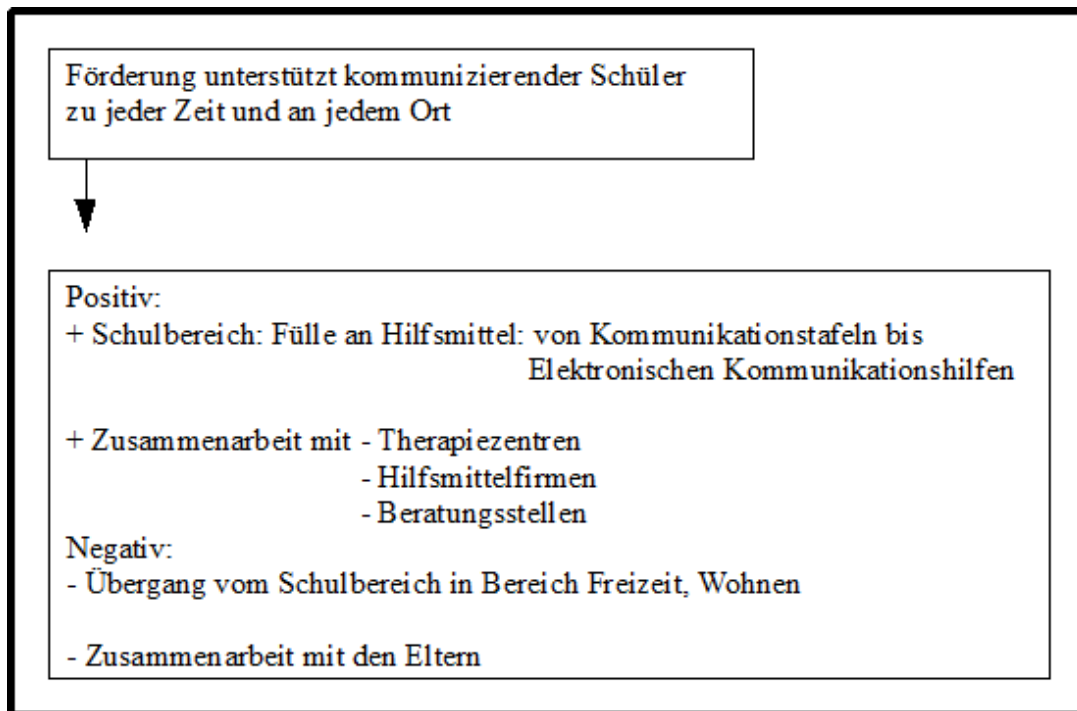


Abb.: „Vielfalt statt Einfalt“ (siehe 6.1.5)

Als problematisch wird allerdings großteils der Übergang vom Schulbereich in die Bereiche Freizeit und Wohnen angesehen. Damit die Schüler ihre Kommunikationshilfsmittel auch erfolgreich zu Hause einsetzen können, müssen die Eltern in den Prozess der UK-Interventionen mit eingeschlossen werden und müssen genau darüber unterrichtet sein womit ihre Kinder kommunizieren und wie. Auf der Ebene der Zusammenarbeit mit den Eltern zeigt sich, dass die Lehrerinnen oft an ihre Grenzen stoßen. Teilweise sind die Eltern sehr interessiert, dadurch funktioniert die Elternarbeit sehr gut, teilweise scheitert die Zusammenarbeit mit den Eltern, da diese in vielen Fällen die neu erworbene Kommunikationsfähigkeit ihrer Kinder nicht nachvollziehen können oder nicht akzeptieren wollen. Dann kann auch das „Kommunizieren mit System“ nicht gelingen.

Nach dem Kriterium „Kommunizieren mit System“ muss für jeden einzelnen Schüler individuell ein geeignetes Kommunikationssystem geschaffen werden, damit die gleichberechtigte Partizipation in der Schule sowie außerhalb der Schule ermöglicht wird.

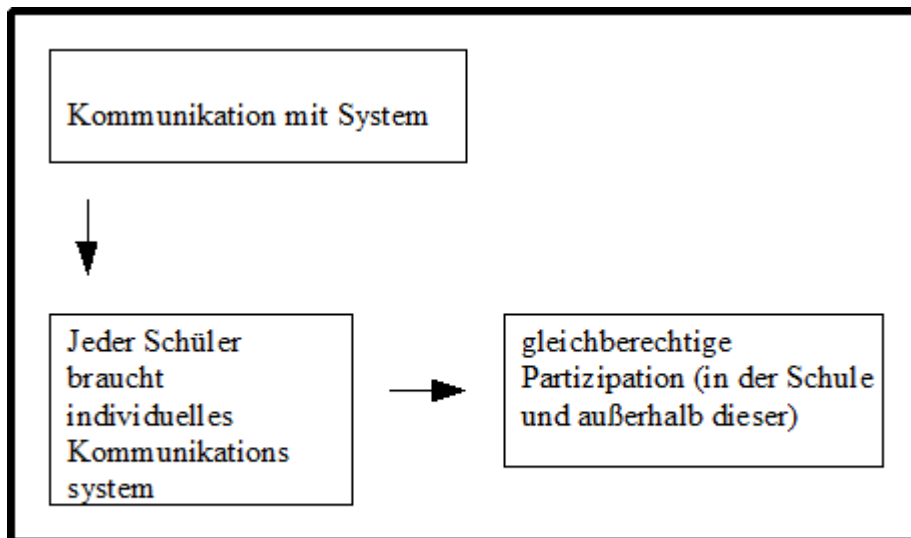


Abb.: „Kommunizieren mit System“ (siehe 6.1.6)

Leider, dies zeigte auch die Befragung, scheitert dieses Vorhaben in vielen Fällen, da entweder die Kommunikationshilfsmittel aus finanziellen Gründen nicht angeschafft werden können oder weil die Eltern, wie schon vorhin ausgeführt, oft kein Verständnis für UK aufbringen. Aus diesem Grund kann noch lange nicht von einer befriedigenden Nutzung von Kommunikationsformen über den gesamten Tagesablauf gesprochen werden. Es ist also in Zukunft für die Wiener Sonderschulen notwendig, dass neben einer finanziellen Unterstützung für die Eltern auch der Kontakt zwischen den Schulen (UK-Teams) und insbesondere den verständnislosen Eltern jeweils verbessert werden muss, damit auch entsprechende Überzeugungsarbeit gelingt.

Das Kriterium „Mitschüler reden mit“ wurde nur von einer Lehrerin als wichtig empfunden (L1, Z. 278-296).

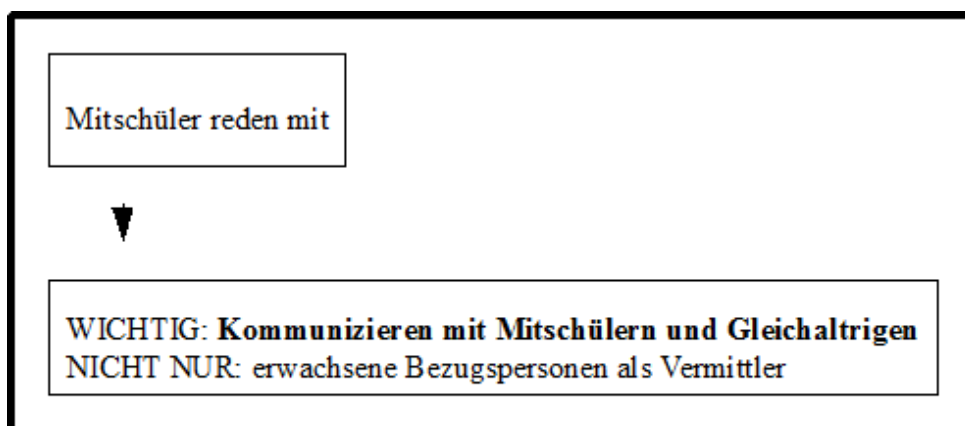


Abb.: „Mitschüler reden mit“ (siehe 6.1.7)

Dabei wäre es für alle Schüler so wichtig, dass sie lernen mit Mitschülern oder mit anderen Gleichaltrigen zu kommunizieren und dass sie nicht nur erwachsene Bezugspersonen als Vermittler haben. Bei den von mir in die Untersuchung einbezogenen Schulen ist dies zur Zeit eigentlich die Regel. Hier müssen noch Umdenkprozesse eingeleitet und entsprechende personelle wie auch materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Das Kriterium „UK über die gesamte Schulzeit“ fordert für die Schüler eine Förderung während der gesamten Zeit, die sie die Schule besuchen.

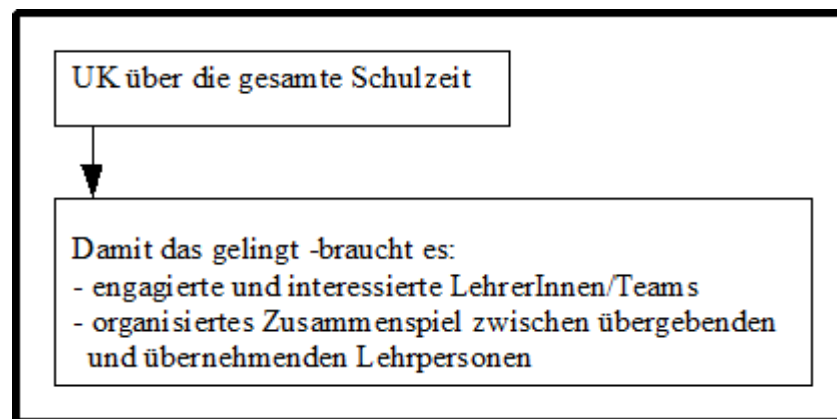


Abb.: „UK über die gesamte Schulzeit“
(siehe 6.1.8)

Damit dies erfolgreich gelingt werden auf jeden Fall interessierte und engagierte Lehrerinnen oder Teams notwendig sein. Es muss jeweils ein gut organisiertes Zusammenspiel zwischen der übergebenden und der übernehmenden Lehrperson stattfinden. Die bei der Untersuchung befragten Lehrerinnen waren sich bewusst, dass bei Klassenwechsel nicht immer alles so abläuft wie es wünschenswert wäre. Entsprechende Kommunikation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern, um den gleichen Wissenstand in Bezug auf einen Schüler zu erreichen, wäre in diesem Zusammenhang sehr wichtig und gehört sicher noch ausgebaut. Dabei ist das Problem innerhalb der Schule im Verhältnis noch leichter zu lösen als etwa beim Übergang ins Berufsleben. Natürlich sollte wie bei einem Klassenwechsel innerhalb der Schule auch beim Übergang von schulischen Einrichtungen ins Berufsleben eine kontinuierliche Kommunikationsförderung ermöglicht werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass man in den betrachteten Wiener Sonderschulen sehr bemüht ist, eine entsprechende UK-Versorgung bei Schülern mit fehlender oder eingeschränkter Lautsprache zu erreichen, wenn auch die personellen und materiellen Ressourcen durchaus noch ausbaufähig sind. Es könnten also folgende Ziele für weitere Verbesserungen gesetzt werden:

- Ausnützung von Heterogenität in den Klassen mit dem Ziel, inklusive Erziehung zu erreichen
- Bessere finanzielle Ausstattung zur Unterstützung von externer Weiterbildung
- Schaffung eines besseren Verständnisses gegenüber dem für die behinderten Kinder zuständigen Lehrpersonal von Seiten des nicht betroffenen Lehrpersonals und des Randpersonals
- Geld für weitere Kommunikationshilfsmittel, besonders auf dem teuren elektronische Hilfsmittelsektor wie PCs oder Notebooks
- Ausbildung und Fortbildung im Bereich der Diagnostik
- Ausbau der Kontakte zwischen den Schulen (UK-Teams) und insbesondere den gegenüber
- UK-Erfordernissen verständnislosen Eltern
- Einbeziehen von Mitschülern oder anderen Gleichaltrigen in den UK-Unterricht
- Erhöhtes Augenmerk auf mögliche Probleme bei einem Klassenwechsel oder beim Übergang ins Berufsleben.

10. Exkurs: Inklusion

“Alle Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf Bildung, Kommunikation und Kommunikationsförderung. UK dient dabei grundsätzlich als “Vehikel”, um aktive Partizipation im Unterricht der Lerngruppe sowie in allen weiteren Lebensbereichen zu ermöglichen” (HANDBUCH 2009, S. 08.018. 004).

Diese wichtige Prämisse wurde bereits bei Punkt 6.1 (Qualitätskriterien für den

Unterricht) beschrieben. Das Recht auf Bildung aller Kinder, damit sind auch Kinder mit Behinderungen gemeint, kam erst mit der Erkenntnis von Bildungsarmut auf (vgl. BIEWER 2009, S. 149). Lange Zeit wurde für Kinder mit schwerster Behinderung Bildung nicht als Menschenrecht gesehen, sondern als bloße Serviceleistung. Erst durch das politische Engagement von Elternverbänden in den 1950er Jahren wurde das Recht auf den Schulbesuch von Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen im deutschsprachigen Raum zehn bis zwanzig Jahre darauf durchgesetzt (vgl. BIEWER 2009, S. 149). Im Zuge dieser politischen Debatten hat sich, vor allem in Deutschland, den Niederlanden und auch in Österreich, ein differenziertes Sonderschulwesen etabliert (vgl. BIEWER 2009, S. 150). Geht man nun aber weiter und sieht *“eine Heilpädagogik, welche die Teilnahme des behinderten Kindes am Unterricht der Regelschule mit dem Recht auf Partizipation begründet”* (BIEWER 2009, S. 150), dann kommt es zu einer Veränderung traditioneller fachlicher Aspekte. Dass Kindern mit Behinderung dieses Recht ab den 1990er Jahren in Österreich eingeräumt wurde, war wieder den Elternverbänden zu verdanken, die sich ab den 1970er Jahren dafür stark machten (vgl. BIEWER 2009, S. 150). Diese Veränderung geht auch mit dem Entwickeln von Normalisierungs- und Integrationskonzepten einher. *“Normalisierung bezeichnete das Bestreben, Menschen mit geistiger Behinderung ein so normales Leben wie möglich zu gestatten”* (THIMM 2005 in BIEWER 2009, S. 117). Obwohl auch bei diesem Prinzip die Rechte der Menschen mit Behinderungen bereits zur Debatte standen, wurde das Hauptaugenmerk nicht hauptsächlich darauf gelegt. Das ist bei der Debatte über *“inclusive education”* anders, da spielen die Rechte, von Kindern mit Beeinträchtigungen und von Kindern, die sozial wie auch kulturell benachteiligt sind, eine wesentliche Rolle. Die Diskussion über *“inclusive education”* und somit über die Rechte des Kindes hat sich gebildet aus den bereits erwähnten Normalisierungs- und Integrationskonzepten heraus bis hin zum aktuellen Bestreben entwickelt, reguläre Institutionen dahingehend umzugestalten, dass Vielfalt gegeben ist und die Teilhabe der betroffenen Menschen an möglichst allen Lebensbereichen gefördert werden kann. Dieses Bestreben kann unter dem Begriff Inklusion zusammengefasst werden.

Der Begriff Inklusion ist ein sehr junger Begriff und wird aus dem Englischen *“Inclusion”*, das Einbeziehung heißt, abgeleitet. In den 1980er Jahren war es noch nicht üblich diesen Terminus zu verwenden, selbst in der Fachliteratur kam er nicht

vor. Stattdessen wurde in den USA im Kontext der Gleichartigkeit von Schülern mit und ohne Behinderung von “mainstreaming” gesprochen. Damit war die Teilhabe von Minderheiten am gesellschaftlichen Leben und damit auch an der regulären Schule gemeint. In anderen englischsprachigen Ländern außerhalb der USA, wie England und Australien, wurde statt Inklusion von “Integration” gesprochen. Dieser Begriff hielt sich über Jahrzehnte, auch in Österreich, denn die österreichische UNESCO-Kommission verdeutschte die Salamanca-Erklärung. Dort wurden die Begriffe “Inclusion” mit “Integration” und “inclusive school” mit “integrative Schule” übertragen. Zu dieser Zeit kam man noch nicht zu der Erkenntnis, dass diese Übersetzung nicht den genauen Sachverhalt widerspiegelt. Es dauerte Jahre bis diese neuen angloamerikanischen Entwürfe auch im deutschsprachigen Raum inhaltlich aufgearbeitet wurden. (vgl. BIEWER 2009, S. 125) Der Inklusionbegriff bringt eines genauestens auf den Punkt, nämlich, dass

“dieses Konzept von den Rechten aller Schüler/innen seinen Ausgang nehme und die Schule zu verändern suche“. (BIEWER 2009, S. 126)

Davon geht man aus, wenn Inklusion als bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Begriff interpretiert wird. Der Begriffswandel von Mainstreaming und Integration hin zu “Inklusion”, wie er in den USA und Großbritannien in den 1990er Jahren vor sich ging, war gekoppelt an Auseinandersetzungen mit neuen Regelungen für die Aufgaben von Regelschulen im Umgang mit Schüler/Innen mit “special educational needs”, die in Folge “inclusive schools” genannt wurden (vgl. BIEWER 2009, S. 126). Der Begriff Inklusion wurde zu Beginn großteils nur in Verbindung mit dem schulischen Bereich gebracht und insbesondere durch die Salamanca Erklärung von 1994 zu einem weltweiten anerkannten Begriff für die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung. Doch muss in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden, dass *“dieses Konzept auf die gesamte Lebensspanne des Menschen zu beziehen”* (BIEWER 2009, S. 134) ist. Damit sind *“Lebensbereiche wie Wohnen, Arbeiten und Institutionen des öffentlichen Raumes”* (THEUNISSEN 2007 in BIEWER 2009, S. 134) gemeint. Im Jahre 2009 wurde im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention somit die Inklusion von Menschen mit Behinderung als geltendes Recht determiniert. Der Inklusionsgedanke übersteigt den Integrationsgedanken, es geht nicht mehr bloß um eine Zusammenführung getrennt lebender oder unterrichteter Menschen, sondern es geht um eine Zusicherung einer Teilhabe in allen Lebensbereichen aller Menschen,

ungeachtet ihrer individuellen Förderbedarfe (vgl. BOLLMEYER 2011, S. 9). Damit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben auch Menschen mit fehlender Lautsprache oder stark eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten garantiert wird, braucht diese Personengruppe alternative Kommunikationswege, wie die Methode der Unterstützten Kommunikation. Denn eine Umsetzung des oben beschriebenen Rechts ist ohne Kommunikation nicht vorstellbar. Für den Menschen mit Behinderung müssen daher alle Formen der Kommunikation, die die Lautsprache ersetzen oder ergänzen, verfügbar sein. Kommunikation schließt somit

“Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, leicht zugängliche Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich leicht zugänglicher Informations- und Kommunikationstechnologien” (SEILER-KESSELHEIM 2010, S. 16.025.001) ein.

Dieser Personengruppe muss durch die Unterstützte Kommunikation die Chance eingeräumt werden eine eigene Stimme zu bekommen, damit sie sich selber an der Inklusionsdebatte beteiligen kann (vgl. BOLLMEYER 2011, S. 9). Denn wird nur ein bestimmter Personenkreis ausgeschlossen kann im Grunde nicht mehr von Inklusion gesprochen werden.

“Für eine gelungene Inklusion ist es deshalb notwendig, die Methoden der Unterstützten Kommunikation stärker ins öffentliche Bewusstsein zu rücken, damit diese Form der Kommunikation auch als selbstverständlich akzeptiert wird” (BOLLMEYER 2011, S. 9).

Durch die Auseinandersetzung mit diesem Thema und dem Verfassen dieser Arbeit wurde hoffentlich ein kleiner Teil dazu beigetragen.

LITERATURVERZEICHNIS

ADAM, Heidemarie: Mit Gebärden und Symbolen kommunizieren: Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung. - Würzburg: Edition Bentheim, 2000

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA): Position statement on non-speech communication. In: ASHA 23-2, 1981

ARNUSCH, Georg; PIVIT, Conny: Was ist Unterstützte Kommunikation. In: ISAAC – Deutschland Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation: „Edi mein Assistent“ und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. - Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben, 1996

BEUKELMANN, David R.; MIRENDA, Pat: Augmentative and Alternative Communication - Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults. - Baltimore, London: Paul H. Brookes, 1998

BIEWER, Gottfried: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. - Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009

BIEWER, Gottfried; FASCHING, Helga; KOENIG, Oliver: Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. - In: SWS-Rundschau: 2009/3. Online im WWW unter URL: http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2009_3_Biewer_Fasching_Koenig.pdf [20.10.2011]

BLEIDICK, Ulrich: Einführung in die Behindertenpädagogik - Band II. - Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer GmbH, 1998, 5. Auflage

BOBER, Allmuth; FRANZKOWIAK, Thomas: Glossar zur Unterstützten Kommunikation. Eine Beilage zu ISAAC's Zeitung. Version 2001

BOENISCH, Jens; BÜNK, Christof: Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 2001

BOENISCH, Jens; OTTO, Katrin: Leben im Dialog - Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 2005

BOENISCH, Jens; OTTO, Katrin: Besonderheiten in der Sprachentwicklung bei kaum- und nichtsprechenden Kindern mit Cerebralparese. In: Unterstützte Kommunikation. ISAAC's Zeitung, 2001/3

BOLLMEYER, Henrike; ENGEL, Kathrin; HALLBAUER, Angela; HÜNING-MEIER, Monika: UK-Inklusive - Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 2011

BOXHOFER, Andrea: Unterstützte Kommunikation im Kleinkindalter. In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, 53. Jg., 2010, H. 4

BÜHL, Achim; ZÖFEL, Peter: SPSS 11 - Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. - München: Pearson Studium, 2002

BUNDSCHUH, Konrad; HEIMLICH, Ulrich; KRAWITZ, Rudi: Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. - Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2007, 3., überarbeitete Auflage

BRAUN, Ursula; KRISTEN, Ursi.: Basale Stimulation, Basale Kommunikation, Unterstützte Kommunikation – Was ist eigentlich was? In: Unterstützte Kommunikation. ISAAC's Zeitung, 1997/4

BRAUN, Ursula: Kleine Einführung in den Einsatz von Kommunikationstafeln. In: Unterstützte Kommunikation. ISAAC's Zeitung, 1997/2-3

BRAUN, Ursula: Unterstützte Kommunikation. - Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, 1999

BRAUN, Ursula; KRISTEN, Ursi: Woran hakt es? Analysehilfen durch das Partizipationsmodell nach Beukelmann/Mirenda. In: Unterstützte Kommunikation 2001/1-2

BRAUN, Ursula: Was ist Unterstützte Kommunikation? - Grundwerk, In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 2003, 1. Auflage

BRAUN, Ursula: Unterstützte Kommunikation - Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen. - Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, 2005

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Empfehlungen der Bildungskommission): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift der Heilpädagogik, 1973/11

DIEKMANN, Andreas: Empirische Sozialforschung - Grundlagen, Methoden, Anwendungen. - Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 2001

FLIEGER, Petra; SCHÖNWIESE, Volker: MENSCHENRECHTE - INTEGRATION - INKLUSION: Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. - Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2011

FORNEFELD, Barbara: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. - München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag, 2004

GALLÉ, Brigitte: Sprachentwicklung des Kindes als Grundlage der Kommunikation. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, Stand: September 2003, Grundwerk, 1. Aufl.

GLENNEN, Sharon: Introduction to Augmentative and Alternative Communication. In: Glennen, S.L./DeCoste, D.C.: Handbook of Augmentative and Alternative Communication. - San Diego, London: Singular Publishing Group, Inc. 1997

HANDBUCH DER UNTERSTÜTZTEN KOMMUNIKATION: Unterstützte Kommunikation macht Schule - Förderliche Rahmenbedingungen für Unterricht mit UK, von der Arbeitsgruppe Neue Technologien und Unterstützte Kommunikation an KM-Schulen (ANUK) in Nordrhein-Westfalen. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 2009, 6. Nachlief., 1. Aufl.

HEDDERICH, Ingeborg: Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung -

Grundlagen - Diagnostik - Beispiele. - Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2006

IRBLICH Dieter; STAHL Burkhard: Menschen mit geistiger Behinderung - Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. - Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag, 2003

KOBI, Emil: Vorstellungen und Modelle zur Wesenserfassung geistiger Behinderung und zum Umgang mit geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung 22, 1983/3

KÖHNEN, Monika; ROTH, Heike: So können wir uns verständigen. Gebärden als Hilfe zum Spracherwerb und zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit bei nichtsprechenden Kindern. - Dortmund: verlag modernes lernen, 2007

KRISTEN, Ursi: Praxis Unterstützte Kommunikation - Eine Einführung. - Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, 1994, 1. Auflage

KRISTEN, Ursi: Unterstützte Kommunikation in der Praxis. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 23. Jg, H. 4/5, Graz: Verlagspostamt, 2000

KRISTEN, Ursi: Persönlichkeitsentwicklung unter erschwerten Bedingungen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, Stand: November 2004, 1. Nachlief., 1. Aufl.

LAGE, Dorothea: Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behinderten-pädagogische Konzeption. - Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2006

LAGE, Dorothea: Entstehungsgeschichte der Unterstützten Kommunikation. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 2005, 1. Auflage, 2. Nachlieferung

LAGE, Dorothea; RENNER, Gregor: Theoriegeleitete Reflexion in der Unterstützten Kommunikation – ein Modell. In: BOENISCH, Jens; BÜNK, Christof: Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 2001

LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung - Methoden und Techniken. - Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, 1995

LEBENSHILFE: Ich will, ich kann! EDV-gestützte Kommunikation mit schwer behinderten Kindern und Jugendlichen; Ergebnisse einer Fachtagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe/Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. - Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 1993, 1. Aufl.

LEBENSHILFE: Unterstützte Kommunikation für Menschen mit geistiger Behinderung. - Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 1998

LEBER, Irene: Unterstützte Kommunikation - Wozu eigentlich?. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, Grundwerk, 1. Aufl., 2003

LIGHT, Janice: "Communication is the essence of human life" - reflections on communicative competence. IN: AAC - augmentative and alternative Communication, 1997, Volume 13, Issue 2

MAYRING, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung - Eine Anleitung zum qualitativen Denken. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2010, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage

MUFF, Albin: Sprachentwicklung geistig behinderter Kinder - Eine vergleichende Studie mit geistig behinderten und nichtbehinderten Kindern. - München: Grin Verlag, 2009, 1. Auflage

NIEDIEK, Imke; HACKSTEIN, Jörg: Recht auf Kommunikation - Ein Recht auf Unterstützung von Kommunikation?!. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 2010, 7. Nachlief., 1. Aufl.

OTTO Katrin; WIMMER Barbara: Unterstützte Kommunikation - Ein Ratgeber für Eltern, Angehörige sowie Therapeuten und Pädagogen. - Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2010, 3., überarb. Auflage

PAPOUSEK, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. - Bern: Hans Huber, 1994

PAUEN, Sabina: Denken vor dem Sprechen. In: Gehirn und Geist - Spectrum der Wissenschaft. Nr. 1/2003

PIVIT, Conny: Individuelle Kommunikationssysteme. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, Grundwerk 1. Aufl., 2003

PRAZAK-ARAM, Barbara: ISAAC-Regionalgruppe Austria. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 6. Nachlief., 1. Aufl, 2009

RENNER, Gregor: Theorieentwicklung in der Unterstützten Kommunikation. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, Stand: Oktober 2005, 2. Nachlief., 1. Aufl.

ROTHMAYR, Angelika: Befähigung zur Kommunikation ist Inklusion?!. In: Behindertenpädagogik - Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre, 49. Jg, H. 4, Hessen: Psychosozial Verlag, 2010

SAUTHOFF, Linda: Unterstützte Kommunikation - Empirische Untersuchung zum Einsatz und Bedarf von UK im Raum Oldenburg. Unveröffentlichte Bachelorarbeit im Studiengang Sonderpädagogik. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2008. Online im WWW unter [URL:http://www.foepaed.net/volltexte/sauthoff/uk-gebaerden.pdf](http://www.foepaed.net/volltexte/sauthoff/uk-gebaerden.pdf) [23.12.2011]

SCHAARS KLEINE, Willem: Durch Gleichberechtigung zur Selbstbestimmung - Menschen mit geistiger Behinderung im Alltag unterstützten. - Weinheim und München: Juventa Verlag, 2009, 3. Auflage

SCHNOOR, Heike: Leben mit Behinderungen - Eine Einführung in die Rehabilitationspädagogik anhand von Fallbeispielen. - Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2007

SEILER-KESSLHEIM, Andreas; WACHSMUTH, Susanne: Die Bedeutung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen für unterstützte Kommunizierende. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, Stand: Oktober 2010, 7. Nachlief., 1. Aufl.

SENCKEL, Barbara: Mit geistig Behinderten leben und arbeiten: eine entwicklungspsychologische Einführung. - München: Beck, 1998, 3. durchgesehene Auflage

SENCKEL, Barbara: Du bist ein weiter Baum - Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen durch Beziehung. - München: Verlag C.H.Beck oHG, 1998, zweite Auflage 2002

SPECK, Otto: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung - ein heilpädagogisches Lehrbuch. - München; Basel: Reinhardt Verlag, 1997, 8. Auflage

TETZCHNER, Stephen von; MARTINSEN, Harald: Einführung in Unterstützte Kommunikation. - Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 2000

TETZCHNER, Stephen von: Unterstützte Kommunikation in Europa: Forschung und Praxis. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. - Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, Stand: Oktober 2006, 3. Nachlief., 1. Aufl.

THEUNISSEN, Georg; WÜLLENWEBER, Ernst: Zwischen Tradition und Innovation - Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. - Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 2009

TOSCHKA, Maïke: Kommunikationsmodell nach Paul Watzlawick. - München & Ravensburg: Grin Verlag, 2009

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, Don D.: Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien. - Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber, 2000, 10., unveränderte Auflage

WIECZOREK, Marion: Unterstützte Kommunikation - Möglichkeiten und Problemlagen bei Kindern, die am Anfang der Sprachentwicklung stehen. In: Frühförderung interdisziplinär- Zeitschrift für Praxis und Theorie der frühen Hilfe für behinderte und entwicklungsauffällige Kinder, 23. Jg, 2. Quartal, München/Basel: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, 2/2004

WILKEN, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis. - Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2006, zweite Auflage

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Ganzheitlichkeit der Entwicklung (vgl. Fröhlich 1991, S. 50)	6
Abb. 2: Welcher Berufsgruppe gehören Sie an?	64
Abb. 3: Haben Sie im Zuge Ihrer Arbeit schon von dem Thema der Unterstützten Kommunikation (UK) gehört?	72
Abb. 4: Wird an der Schule an der Sie tätig sind Unterstützte Kommunikation im Unterricht angewendet?	72
Abb. 5: Wie viel Zeit pro Woche wenden Sie für die Förderung der einzelnen Schüler/innen, die UK benötigen, auf?	73
Abb. 6: UK-Maßnahmen erfolgen:	73
Abb. 7: Wenn UK im Unterricht angewendet wird, welche der folgenden Methoden der Unterstützten Kommunikation werden verwendet?	84
Abb. 8: Finden interdisziplinäre Kooperationen mit anderen Einrichtungen, wie Hilfsmittelfirmen, Beratungsstellen, wie Life Tool oder Sprach-Therapeutische Zentren statt?	88
Abb. 9: Gibt es eine Kooperation mit und einen Austausch mit den Eltern der Schüler?	89
Abb. 10: Interessieren sich die Eltern für das Thema der UK?	89
Abb. 11: Haben Sie bzw. Ihre Kolleg/Innen spezielle Qualifikationen im Bereich UK?	92
Abb. 12: Werden an Ihrer Schule fortlaufende, praxisnahe schulinterne Fortbildungen für alle Kolleg/Innen angeboten?	92
Abb. 13: Wenn ja, sind Sie mit der Qualität und dem Umfang der angebotenen Fortbildung zufrieden?	93
Abb. 14: Was brauchen Sie bzw. Wünschen Sie sich, um für die weitere Arbeit mit UK motiviert zu sein?	94

ABSTRACT

Kommunikation ist die globale Bedingung des Menschseins. Sie motiviert den Menschen, macht sein Leben reicher und begleitet ihn das Leben lang. Kommunikation ist somit für die Lebensqualität, für die Identitätsentwicklung, für Selbstbestimmungsmöglichkeiten und die Entwicklung sozialer Kontakte von immenser Bedeutung. Wie sehen jedoch diese Möglichkeiten bei Menschen mit fehlender Lautsprache oder sehr eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten aus? Um Menschen mit fehlender Lautsprache oder sehr stark eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten die oben beschriebenen Möglichkeiten und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu garantieren, bedarf es alternativer Kommunikationswege. Dies führte dazu, dass die Methode der Unterstützten Kommunikation entwickelt wurde. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich in theoretischer, wie auch empirischer Weise, daher umfassend mit der Unterstützten Kommunikation. Den Fokus legt sie jedoch ganz besonders auf die Situation von Schülern mit Beeinträchtigungen ihrer intellektuellen und ihrer motorischen Fähigkeiten, die an Wiener Sonderschulen sonderpädagogischen Unterricht erhalten, um ihre Kommunikationsfähigkeit durch den Einsatz von Unterstützter Kommunikation zu verbessern. Im Zuge des empirischen Teils wurden zum einen Interviews mit Sonderschullehrerinnen geführt und zum anderen Fragebögen an ausgewählte Sonderschulen versendet. Bei der Entwicklung des Interviewleitfadens wie auch der Fragebögen wurde das Hauptaugenmerk auf bestimmte Qualitätskriterien, die sich auf den Unterricht mit unterstützt kommunizierenden Schülern konzentrieren, gelegt. Die mittels dieser Untersuchung erhobenen relevanten Aussagen und Ergebnisse wurden gesammelt um einen aktuellen Stand an Wiener Sonderschulen zu erhalten und die Forschungsfrage, ob die Kommunikationsfähigkeit im sonderpädagogischen Unterricht, durch den Einsatz von Unterstützter Kommunikation an Wiener Sonderschulen gefördert wird, zu beantworten.

Communication is the essence of human being. Communication is a global need of humanity. It motivates us and enriches our everyday life. Communication, identity and high life quality are interdependent and fundamental to every human's life. Furthermore, it is essential for our self-determination and has an immense importance for the development of social relationships. The focus of this thesis is that these processes of communication cannot be applied to people with impaired speech. In order to make all the above mentioned needs of human existence possible for people with speech disabilities, it is necessary to find alternative ways of communication. Therefore, this thesis empirically and theoretically tries to show ways of supportive communicational methods for people with speech disabilities. Furthermore, the main focus of the thesis is laid on students with physical and intellectual disabilities and how their problems are dealt with supportive communication systems in Viennese schools for mentally and physically disabled children. The situation of young pupils with these impairments in the above mentioned schools is therefore the main and most important focus of this work. Accordingly, I tried to analyse the quality of communication with these students in a series of interviews and how supportive communication does work in their everyday life at school. Following this, the interviews were lead to present the state-of-the-art data of supportive communication in schools for mentally and physically disabled children. This work thereby displays a summary of the communicative possibilities of the above given schools and their opportunities of supportive communication.

LEBENS LAUF

Name: Ana Marija Gatterer

Schulbildung: 1984 - 1989 Volksschule (Le Lycée Français de Vienne) 1090 Wien

1989 - 1994 Unterstufe der Theresianischen Akademie 1040 Wien

1994 - 1999 Höhere Bundeslehranstalt für Wirtschaftliche Berufe 1040 Wien

Seit 2000 Studium der Pädagogik an der Universität Wien

1. Studienabschnitt abgeschlossen (SS2002/03)
2. Studienabschnitt spezialisiert auf Sozialpädagogik & Heil- und Integrative Pädagogik

Berufliche Praxis: September 1999 - Juli 2000 Au-pair-Mädchen in 68100 Mulhouse - FRANKREICH

Oktober 2004 - Dezember 2004 Praktikum am Institut für Wissenschaft und Kunst - Wien

März 2004 Praktikum in einer Beschäftigungswerkstätte beim Verein Balance in 1120 Wien

Lernstundenhilfe bei den Wiener Kinderfreunden 1120 Wien (März 2004 - Juni 2006)

Seit September 2007 beim Evangelischen Diakoniewerk als Betreuerin von Kindern mit schwerster körperlicher wie auch geistiger Behinderung tätig (32 Std./Wo.) in 1170 Wien

ANHANG

Interview-Leitfaden

1. Gesprächseinstieg

Vorstellung:

F: Danke, dass Sie sich für das Interview Zeit genommen haben. Ich studiere Pädagogik mit den Schwerpunkten Heil- und Integrative Pädagogik wie Sozialpädagogik und ich brauche dieses Interview für meine Diplomarbeit, die sich dem Thema der Unterstützten Kommunikation widmet.

Tonbandaufnahme:

F: Ich werde das Interview auf Tonband aufzeichnen, weil es dann von mir vollständig transkribiert wird, damit es des weiteren für die Diplomarbeit ausgewertet werden kann.

Anonymität, Daten, Text:

F: Alles was Sie sagen, wird anonym bleiben. Die Transkription werde nur ich bearbeiten. Ihre Aussagen werden dann für die Diplomarbeit aufbereitet und analysiert.

Zeit:

F: Das Interview wird circa 15 - 30 Minuten dauern.

Thema:

F: Das Thema des Interviews ist der Einsatz von Unterstützter Kommunikation im sonderpädagogischen Unterricht.

2. Einstiegsfrage

Kennen Sie den Begriff der “Unterstützten Kommunikation”?

3. Hauptantwortteil

Wie viele Kinder unterrichten Sie in Ihrer Klasse?

Wie viele davon sind in ihrer Verständigungsfähigkeit eingeschränkt?

Haben Sie beziehungsweise Ihre Kolleg/Innen spezielle Qualifikationen/Weiterbildungen im Bereich der Unterstützten Kommunikation?

Wie schätzen Sie Ihr Wissen/Ihre Qualifikation über die UK-Versorgung ein?

Materielle Ausstattung

Wie schätzen Sie die materielle Ausstattung an der Schule/im Klassenzimmer ein?

Welche Materialien, wie Gebärdensammlungen, Symbolsammlungen, Kommunikationstafeln, elektronische Kommunikationshilfen, Computer, Ansteuerungshilfen oder auch Literatur, werden in Ihrem Unterricht angewendet?
Über welche Instrumente in Bezug auf UK verfügt die Institution?

Interdisziplinäre Kooperation

Gibt es Kooperationen mit anderen Fördereinrichtungen, wie Frühförderinrichtungen, Hilfsmittelfirmen, Logopäd/Innen, Therapeut/Innen...?
Zeigen die Eltern Interesse an UK?

Bei wem liegt die Verantwortung für UK?
Gibt es so etwas wie ein UK-Team der gesamten Schule? Aus wie vielen Personen besteht es und wie ist es zusammengesetzt?
Welche Aufgaben übernehmen die UK-Teams?

Wird UK für die Schüler/Innen während ihrer gesamten Schulzeit angeboten und nicht wegen Erfolglosigkeit eingestellt?

Wird auch versucht UK nach einem Team- oder Klassenwechsel kontinuierlich weiter zu führen?

Findet für jede/n Schüler/In eine ausführliche Diagnostik statt, die die Bereiche Wahrnehmung, Motorik, Kognition und die Erstellung eines Kommunikationsprofils (Kommunikationsformen und - funktionen) umfasst?

Partizipation

Wird der Unterricht so geplant und gestaltet, dass jede/r Schüler/In in Klassenunterricht und Schulalltag durchgängig gemäß seinen momentanen Möglichkeiten mit den ihm angemessenen Hilfsmitteln und körpereigenen Möglichkeiten partizipieren und damit Lernfortschritte erreichen kann?

Was brauchen Sie bzw. wünschen Sie sich, um für die weitere Arbeit mit UK motiviert zu sein?

4. Nachfrage-Phase
Angaben zur Person

5. Verabschiedung

F: Danke, dass Sie sich die Zeit für das Interview genommen haben.
Falls Sie den Wunsch einer Rückmeldung haben, kann ich Sie sobald ich die Transkription habe, kontaktieren.
Vielen Dank noch einmal für Ihre Zeit und das Interview!

TRANSKRIPTE

Interview mit L1:

- 1 I: Zuerst einmal würde ich gerne wissen welcher Berufsgruppe Sie angehören?
L1: Mhm, das ist Sprachheillehrerin, das heißt angestellt von der Wiener Sprachheilschule und ich arbeite ambulant, also quasi therapeutisch an einem
5 SPZ für geistig behinderte Kinder.
I: Welches ist das genau?
L1: Herchenhahngasse.
I: die Herchenhahngasse..gut
L1: und wirklich alle halben Stunden ein neues Kind ... also keine Klasse.
10 I: Ok ja das ist auch wichtig
L1: Ähm
I: Wann haben Sie in Ihrer beruflichen Karriere oder privat auch das erste mal von UK gehört?
L1: ...ähm, das ist ungefähr... zehn Jahre, plus minus, eher plus.
15 I: na gut ich muss jetzt, ich habe natürlich überall stehen Unterricht, ich werde trotzdem Unterricht sagen, lassen wir es so
L1: ich unterrichte ja auch
I: sie unterrichten ja, das Sie mir nur kurz erklären wie so eine Unterrichtsstunde Einheit einfach aussieht, was Sie da genau machen, das
20 Sie sich ein Fallbeispiel raussuchen
L1: eine UK-Einheit?
I: ja genau eine UK-Einheit
L1: oder ich könnte vielleicht auch mehrere schildern, weil die ja verschieden sind
25 I: Sie können, ich weiß jetzt gar nicht, ich habe nachher auch, mit welchen Kommunikationsformen und Materialien gearbeitet wird, vielleicht kann man da auch noch Beispiele anbringen
L1: ok, eine Situation... zum Beispiel.. ein Kind hat eine Kommunikationstafel da sind 140 Symbole drauf und es soll lernen die
30 Symbole was die bedeuten...das heißt wir schauen uns ein Bilderbuch an, die Raupe Nimmersatt und die Raupe isst und dann zeigen wir auf das Symbol essen, also ich mache das und wenn das Kind das auch macht ist schön..dann hat es den ersten Apfel gegessen, dann sagen wir die Raupe ist noch nicht satt, sondern sie will noch essen, dann zeigen wir auf das Symbol
35 nocheinmal oder mehr und ja so geht das ganze Bilderbuch durch und dann kommt vielleicht eine vorher oder nachher eine praktische Einheit wo das Kind selber isst und immer wenn es noch was will dann zeigt es auf Symbol noch einmal
I: sehr gut, also kann man davon ausgehen, dass jetzt unterstützte
40 Kommunikation schon Bestandteil des Unterrichts ist aber Sie machen es mit dem Kind einzeln und es ist nicht so das es in die Gruppe integriert ist, verstehe ich das jetzt richtig?
L1: das Kind ist nicht in der Gruppe integriert
ist nicht integriert,
45 genau
L1: genau um das geht es, ja

aber UK ist in meinem Unterricht Bestandteil als ich natürlich meine reden auch weitgehend mit Gebärden unterstützte Symbole immer verwende um es dem Kind klar zu machen, das geht im unterricht genau gleich

- 50 gut dann relativiert sich, dann stellt sich die frage auch nicht wie viele Kinder Sie in der Klasse haben
L1: 34
I: 34 (lachen)nein
L1: in der Woche
- 55 I: 34 in der Woche, das schreiben wir gleich einmal dazu, weil das glaube ich nicht
L1: und ich arbeite nicht einmal voll (lachen) es sind 20 Stunden 34 Kinder ja
I: und welche Beeinträchtigungen haben die Kinder?
- 60 L1: geistige Behinderung, geistige und mehrfache Behinderung bei uns sind viele Kinder mit recht starken Körperbehinderungen dabei
I: ok
I: gut das ist auch erledigt
(lachen)
- 65 ja
I: das auch
(lachen)
I: das relativiert sich auch
L1: aber ja, dass ist aber schon, das gilt schon, können sich die Schüler im
- 70 Unterrichtsgeschehen kreativ einbringen?
eben, in dem sie zum Beispiel auf ihrer Symboltafel oder der Fotowand in meinem Zimmer etwas zeigen, damit können sie den Unterricht beeinflussen, weil ich sage nicht wir machen das und das oder ich versuche es vielleicht, aber wenn ein Kind irgendwas gutes bringt und mich auf eine Idee
- 75 bringt..dann mach ma das natürlich
I: Wird der Unterricht so geplant und gestaltet, dass die SchülerInnen sich mit ihren angemessenen Hilfsmittel, die sie halt haben oder mit den körpereigenen eben ähm das sie teilnehmen können am Unterricht und auch das sie Lernfortschritte erreichen können.
- 80 L1: ja
Bei wem liegt die Verantwortung für Unterstützte Kommunikation? Gibt es so etwas wie ein UK-Team der gesamten Schule zum Beispiel?
L1: Also zum Beispiel, red ma in einem Fall von der Sprachheilschule und dem anderen Fall von der Schule an der ich arbeite
- 85 ich würde mich jetzt hier aber auf die Schule an der Sie arbeiten konzentrieren, weil ich ja alle Sonderschulen durchgehe auch und eben die Fragebögen hinschicken will
L1: das heißt an der Herchenhahngasse gibt es Arbeitsgruppen für .
nterstützte Kommunikation und .. eigentlich schon UK-Verantwortliche das
- 90 ist eine Kollegin und ich...aber es es ist noch ausbaufähig, also zum Beispiel wenn wir Geräte einkaufen, dann verhandelt das jeder Lehrer oder Erzieher der Direktorin selber und hat dann das Gerät verwendet es oder verwendet es nicht, wird nicht global verwaltet, auch die 'Fortbildung wird jetzt nicht..da wird keiner geschickt das wäre jetzt gut da hätt noch einer Fortbildung oder
- 95 so sondern das ist einfach Eigeninitiative und dadurch glaube ich ist viel

Ereignisverlust

..auch so fachlich tu ma uns halt ermutigen und Ideen austauschen und so

I: Welche Materialien, wie die ganzen die es gibt, wie Gebärdensammlungen, Symbolsammlungen, Kommunikationstafeln oder elektronischen

100 Kommunikationshilfsmittel, Computer wenden Sie an? Gibts das auch alles?

L1: Also ich verwende die Gebärdensammlung "Schau doch meine Hände an" dann Symbole nehmen wir die PCS-Symbole und die haben wir sowohl einzeln also teilweise auf Teppichfliesen oder auch auf Tafeln, da verwenden wir die Kölner Tafel..äh, elektronische Hilfen habe ich zwei step by steps mit

105 Levels und ...kein Kind hat eine eigene

I: kein Kind hat eine eigene?

doch ein Kind hat ein eigene, ein Kind..äh, sie sind jetzt etliche am testen, es sind immer wieder Geräte im Haus, aktuell auch

werden die von so Hilfsmittelfirmen zur Verfügung gestellt?

110 I: also mit wem arbeiten sie da zusammen?

L1: zum testen, ja mit Life tool und Platus

I: auch Life tool

L1: Platus aber auch

I: ok

115 L1: ja und Computer..Computer habe ich erst vor kurzem bekommen, da verwende ich noch nicht so viel, bissl show me das ist sehr gut zum Symbole trainieren von Life tool

das ist schön, da kann man PCS-Symbole nehmen und dann kann man

entweder anklicken, dann sagt es was es das heißt oder finden dann wird

120 gesagt was ich zeigen soll oder merken da muss ich mir drei muss ich drei oder zwei in einer richtigen Reihenfolge anklicken und eins ist noch suchen ich glaube das ist so wie Memory das habe ich noch nicht gemacht

I: interessant

L1: ja das ist wirklich gut

125 I: Wissen Sie von den Kindern ob die SchülerInnen auch wirklich den gesamten Tagesablauf die Möglichkeit haben jetzt die Unterstützte Kommunikation anzuwenden also die Gebärden, das sie auch ausserhalb der Schule anwenden können. Wissen Sie da was?

L1: Sicher weiß ich das, schaut schlecht aus. es ist so..ich glaube nicht, dass

130 schon einen Fall haben wo wirklich von A bis Z die gleichen Bedingungen herrschen, wenn ich aber sage ein Minimum, dann ist das in mehr Fällen möglich, es gibt Leute die machen Gebärden aber keine Symbole, dann gibt es dort halt Gebärden aber die Symbole nicht, mit den Symbolen hätte das Kind aber mehr Möglichkeiten oder sie haben Fotos für den Tagesablauf aber

135 sonst nichts also das ist halt von Kind zu Kind schwierig

I: Wie schätzen Sie die materielle Ausstattung an der Schule, an der Sie tätig sind, ein?

...bescheiden, ja ist durchaus noch ausbaufähig

I: Findet für jeden Schüler eine ausführliche Diagnostik am Anfang statt, die die Bereiche Wahrnehmung, Motorik, Kognition und die Erstellung eines Kommunikationsprofils umfasst?

140 L1: Ist jetzt ein bisserl eine gemeine Frage für mich weil ...ich natürlich nicht alle Förderbereiche prüfe.. ich mache am Anfang ein ausführliches

Anamnesegespräch..und bei der Diagnostik bin ich noch nicht ganz auf dem

145 Level den ich mir vorstell..also ich wusste sehr genau wie eine ausführliche

(Diagnostik ausschauen würde)..scheitert aber noch a bisserl in der praktischen Umwendung weil..beim Erstgespräch kenn ich das Kind noch nicht gut.. für eine gute Diagnostik würde ich aber die Eltern dazu brauchen denn bis das Kind bei mir alles kommunikativ zeigt was es draufhat muss es mich recht gut kennen und es ist bei mir eher so förderdiagnostisch aber dann wenig dokumentiert weil irgendwann merke ich dann aha das kann es und da sind Lücken und da setzen wir an und das wird dann von mal zu mal wieder überdacht das ist so ein bissl meine Diagnostik aber die klassen machen natürlich einen schönen Förderplan...für meine 34 Kinder tue ich mir immer ein bissl schwer es ist einfach irrsinnig viel (lachen)

I: Gibt es Kooperationen mit anderen Fördereinrichtungen mit Hilfsmittelfirmen, LogopädInnen, TherapeutInnen, wie wird das gehandhabt?

L1: Also mit Hilfsmittelfirmen nach Möglichkeit ja da wo ma elektronische Versorgung andenken und mit den Ambulatorien wo die Kinder therapiemäßig versorgt sind...also...da gibts da gibts einige Leute die auch UK machen und mit denen versuchen wir schon in Kontakt zu treten wenn man denn erfährt das die Kinder dort betreut sind..also das erfährt man ganz oft nicht..weil wenn die Eltern zum Beispiel nicht zum Elterngespräch kommen dann woher soll ich wissen also manchmal komm ich erst nach einiger zeit drauf dass das Kind ja bei Hans Knez ist der zum Beispiel ein sehr bekannter Mensch ist auf dem Gebiet, ja aber wenn

I: Zeigen die Eltern Interesse an Unterstützter Kommunikation?

L1: Teilweise sehr ja und mit anderen Familien ist halt weniger möglich aber es gibt Familien wo ich wirklich gut Zusammenarbeit wo die Familien die treibende Kraft sind und quasi die klasse dann stupsen mehr zu tun, das gibt es auch

I: Wird versucht Unterstützte Kommunikation für die SchülerInnen wirklich während ihrer gesamten Schulzeit anzubieten oder passiert es oft das es wegen eventueller Erfolgslosigkeit eingestellt wird?

L1: ähm...wenn es nach mir ginge würde man aus Erfolglosigkeit nichts einstellen weil UK ist ja immer auf irgendeinem Level möglich... aber es gibt Kinder wo man die Bemühungen deutlich zurückschraubt wo ich die Bemühungen deutlich zurückschraube weil ich weder Unterstützung von der Klasse noch von den Eltern habe und ich sage immer sprachheil ist nicht die Welt das ist so ein abgeschlossener Raum und wenn sie nur hier unterstützt kommunizieren dann ist es einfach zu wenig, wenn sie es nirgendwo hintransferieren können dann finden sie irgendwann keinen Therapieplatz mehr und dann läuft das was von der schule oder von zu hause kommt oder nichts kommt dann..genau

I: Was müssen für Sie für Rahmenbedingungen gegeben sein, damit Unterstützte Kommunikation funktionieren kann?

L1: Na ja ich versuche immer optimistisch zu sein und ich habe wirklich mit nichts UK gemacht..also UK könnte man ja auch machen wenn ma..wenn man sich im Internet irgendwelche Gebärden anschaut um sich ähm Cliparts runterlädt um irgendwas zu gestalten von dem her sage ich es ist prinzipiell natürlich möglich auch mit nichts UK zu machen..schön ist es natürlich wenn man noch ein paar Dinge hat wie den Boardmaker um Tafeln leichter zu erstellen und auch Symbole verwenden zu können die einfach Wien Österreich europaweit weltweit Bedeutung hat

aber auch in Bezug auf die Einstellung der Menschen die mit Kindern

- arbeiten und Schüler, weil da liest man immer wieder trotzdem..
ja an dem kann man scheitern..ja..eine gewisse Einsicht das Kommunikation
ein Menschenrecht ist und das jedes Kind kommunizieren kann und auch will
und das jedes Kind auch Möglichkeiten hat zu kommunizieren über..über es
200 geht mir schlecht oder ich will essen trinken Klo gehen ja also Kinder
möchten mehr mitteilen und können auch mehr mitteilen wenn ich ihnen die
Möglichkeiten gib.. das stimmt da wären gewisse Einstellungs-
voraussetzungen wichtig
- I: Wie schätzen Sie selber Ihr Wissen/Ihre Qualifikationen auf dem Gebiet
205 der UK ein?
- L1: mmh..ich glaube in meinem fall so für schulbereich ziemlich gut ja sehr
gut sogar
- I: Werden an Ihrer Schule fortlaufende, praxisnahe schulinterne
Fortbildungen für alle KollegInnen angeboten?
- 210 L1: ja gab immer wieder Bildungstage zum Thema..nur im Moment heuer
zum Beispiel nicht letztes Jahr.. letztes Jahr glaub ich schon..also das das
schwankt sehr ist nicht selbstverständlich
- I: also es wird auch nicht bezahlt, weil Sie vorher meinten es muss aus der
eigenen Tasche oft zu zahlen sind also wenn es Weiterbildungen sind?
- 215 L1: die Sache ist die es gibt wenig Vortragende die an der pädagogischen
Hochschule Fortbildungen halten zu dem Thema..diese Fortbildungen sind
gratis für uns.. wenn ich aber jetzt Fortbildungen habe nach ISAAC Niveau
vom Dachverband ja dann kostet das immer eine Stange Geld und da krieg
ich wenn dann Reisekostenzuschuss nur ich muss die Seminargebühr
220 bezahlen die Übernachtung bezahlen die Reise bezahlen und dann krieg ich
nur ein Bruchteil davon und das ist ein Maximum ein Viertel
erfahrungsgemäß Rest zahlt man selber das heißt ist viel Eigenmotivation
- I: Haben Sie spezielle Qualifikationen/Weiterbildungen im Bereich der
Unterstützten Kommunikation?
- 225 L1: ja Grund und Aufbaukurse so viele es in Österreich bereits gab (lachen)
also ich hab sie glaube ich alle gemacht bis hin zur Beratungskurs aha mir
fehlt jetzt noch der UK-Coach gibts und diese ..dieses fast Studium wie heißt
denn das ISAAC-Lehrgang den habe ich nicht aber das ist ja also jedes
Wochenende irgendwo also das ist a bissl zu viel und irrsinnig teuer von
230 Deutschland aus kommt der
- I: Stellt die Schule Ihrer Meinung nach, die erforderlichen personellen
Ressourcen bereit, um günstige Bedingungen für das Weiterentwickeln
kommunikativer Möglichkeiten zu schaffen?
- 235 L1: ...sie stellt speziell dafür keine Ressourcen zur Verfügung in meinem Fall
bei der Sprachheilschule ist es so ich darf UK machen das wurde mir nicht
verboten und ich gelte als UK-Fachfrau das heißt wenn jetzt irgendwo ein
Kind auftaucht das nicht lautsprachlich kommuniziert hat jemand das Gefühl
das sollte mal angeschaut werden dann rufen sie mich und dann krieg ich die
Stunde aber das kommt einmal im Jahr vor ..nicht öfter (lachen)
- 240 I: Was brauchen Sie oder wünschen Sie sich, für eine weitere Arbeit mit UK,
dass sie selber auch weiterhin motiviert sind.
- L1: (lachen) einen Bordmaker in meinem Zimmer (lachen) einen Go-talk 9
eventuell wollen Sie es so konkret wissen ja ...und viele KollegInnen die
wirklich motiviert sind und begeistert dann wünsche ich mir mehr
245 Vernetzung und zwar sowohl bei uns in der Schule wobei es da jetzt schon

wächst aber besonders auch eben Wienweit einerseits schulinternet aber dann auch natürlich nachmittagsbetreuungsmäßig frühförderungsmäßig und ..Erwachsenen bildungsbereichmäßig dass das wirklich weil ich habe es jetzt schon ganz oft erlebt das mit Kindern UK aufgebaut wurde und dann hat das

250 Kind in der gleichen Schule nur den Lehrer gewechselt Lehrer 1 war UK interessiert Lehrer 2 war UK interessiert und trotzdem sind die Materialien nicht weitergewandert ..das gibts fast nicht ja das das wirklich passiert irgendwann nach dreiviertel Schuljahr wurde dann so eine schöne

255 Kommunikationsmappe aus einem Kasten gezogen na wem gehört denn die wohl

I: das steht da jetzt auf meinem Interviewleitfaden nicht mehr drauf aber das interessiert mich jetzt trotzdem noch ähm der Übergang dann eben von Schule ins Berufsleben, haben Sie da auch schon Erfahrungen gemacht?

L1: ja einmal hama da ..wo war das ...das ist jetzt schon die dritte Schule in

260 der ich arbeite in dem Bereich..ähm...sie haben versucht dann zum Beispiel ein Buch zu machen von der Person wo auch so drinnsteht ähm wie die Kommunikation verläuft welche Hilfen er hat und auch so insgesamt was die Interessen sind .. bei einem Schüler kann ich mich erinnern das wir das so gemacht haben ja und optimalerweise das Gespräch suchen mit der

265 Nachfolgeeinrichtung

I: aber da wissen Sie nur ein Beispiel?

L1: ich weiß nicht mehr wer das war

das macht nichts, das ist auch nicht relevant aber es ist interessant zu sehen wie weit das geht also wie weit das gemacht wird um diesen Übergang zu

270 schaffen damit dann auch wirklich im Berufsleben damit gearbeitet wird.

L1: das ist eben das komplexe das ich Sprachheillehrerin bin und nicht Klassenlehrerin und je nachdem wie interessiert eigentlich machen die Klassenlehrerinnen dann den Transfer und wenn die nicht sehr interessiert sind dann denken sie vielleicht gar nicht dran und das ich dann immer

275 rechtzeitig mitkrieg das da grad was läuft aber das muss optimiert werden..aber das dauert in wien noch ein bissi

I: Sehen Sie die Befähigung zur Kommunikation als Chance für Inklusion?

L1: Inklusion..könnte ja vielleicht funktionieren wenn die

280 Rahmenbedingungen stimmen nur ich sehe es ja auch in der Integration das die Rahmenbedingungen eben selten stimmen wenn die Rahmenbedingungen nicht stimmen dann sind die Schüler dort oft schlechter versorgt als bei uns an der reinen S-Schule ..weil sie einfach irgendwo mitlaufen und

Zufallstreffer landen wenn sie was lernen das wird bei der Inklusion noch viel schlimmer sein ähm ja natürlich sehe ich da eine Chance weil bei

285 uns ist zum Beispiel so wenn ein Kind seine Kommunikationshilfe verwendet das die anderen Schüler superinteressiert sind die sprechen können die das dann auch verwenden und das darf man nach neuesten Erkenntnissen früher durfte man das nämlich nicht das ist nicht im sinne des Kindes kein anderer darf das zeigen und jetzt darf man das ja und die Kinder

290 nutzen das schon oft aber man müsste das noch ein bisschen trainieren das sie es dann auch gut machen können das sie wirklich in Kommunikation treten noch ist es so das Kinder Lehrer Kinder erwachsene kommunizieren die Schüler noch zu wenig wissen da würde man zum Beispiel Ressourcen brauchen das man eben also integrative Sprecher und Nichtsprecher nämlich

295 Gruppen machen kann wo man solche kommunikations..äh Fähigkeiten

ausüben kann...man kann nicht alles auf einmal haben

Interview mit L2:

- 1 I: Welcher Berufsgruppe gehören Sie an?
L2: Ich bin Sprachheillehrerin also Sonderschullehrerin mit Zusatz Sprachheillehrerin und ich arbeite als ambulante Sprachheillehrerin.. an zwei verschiedenen Schulen. I: Und an welchen Schulen sind Sie tätig?
- 5 L2: ...äh Volksschule Hadersdorf und zwei Tage SPZ Kienmayergasse
I: Wann haben Sie das erste Mal von UK gehört?
L2: Ja das ist ein paar Jahre her .. Im Sprachheilkörper von Kolleginnen die das praktizieren ja vor einigen Jahren und dann natürlich intensiver wie ich an dem SBZ zu arbeiten begonnen habe.
- 10 I: Wie sieht der Unterricht aus? Ist UK in Ihrem Unterrichtsplan fix eingebettet? Ist UK Bestandteil des Unterrichts?
L2: Auf jeden Fall also nachdem ich ja Kinder einzeln betreue.. würde ich sagen das ich mit 50% na sogar mehr vielleicht ja 70% der Kinder am SBZ UK verwende
- 15 I: Wie viele Kinder haben Sie im Durchschnitt in einer Klasse?
L2: Ich bin keine Klassenlehrerin aber ich betreue am Tag rund acht Kinder insgesamt sind es 16 Kinder bei denen ich wahrscheinlich bei 14 UK anwende
- 20 I: Bekommen die Kinder nur Einzelstunden? Sind sie nicht in der Gruppe integriert wenn Sie sie unterrichten?
L2: Ich arbeite nicht integrativ
I: Welche Beeinträchtigungen haben die Kinder?
L2: Geistige ...und körperlich schwerstmehrfachbehinderungen
- 25 I: Können sich die Kinder im Unterrichtsgeschehen kreativ einbringen?
L2: Also soweit ich das von außen beurteilen kann absolut aber auch im sprachheilkurs weil ihnen die UK die Möglichkeit verschafft mir zu verdeutlichen was sie gerne machen wollen ..
I: Können Sie mir da ein Beispiel geben, wie Sie so eine UK-Einheit geplant haben, was Sie genau machen?
- 30 L2: Also zum Beispiel ähm habe ich eine Schülerin die einen Supertalker hat da stehen ihr acht Auswahlfelder zur Verfügung die sind mit einem Foto beziehungsweise mit einem Symbol versehen und mit Sprache hinterlegt und wenn das Kind zu mir kommt kann es anhand dieser acht Auswahlfelder die ihre Lieblingstätigkeiten ..verkörpern mir mitteilen welche dieser Tätigkeiten sie jetzt machen will .. Ich will am Gang laufen .. Ich will jetzt trinken .. Ich will die Bausteine haben .. Ich bin müde usw.
- 35 I: Wird der Unterricht so geplant und gestaltet, dass jede/r Schüler/in im Klassenunterricht und Schulalltag durchgängig gemäß seinen/ihren momentanen Möglichkeiten mit den ihm angemessenen Hilfsmitteln und körpereigenen Möglichkeiten partizipieren und damit Lernfortschritte erreichen kann?
L2: Ich würde jetzt sagen das es in den Klassen wo die Lehrerinnen und Lehrer von also UK einbauen das sie immer versuchen dort zu sein wo das
- 40 Kind auch ist also das die Hilfsmittel und die Gebärden und dass das aktuell ist es gibt natürlich auch Kollegen und Kolleginnen die das nicht so benutzen
- 45

- I: Bei wem liegt die Verantwortung für Unterstützte Kommunikation?
Gibt es so etwas wie ein UK-Team der gesamten Schule jetzt in der Kienmayergasse? Aus wie vielen Personen besteht es und wie ist es zusammengesetzt?
- 50 L2: Es gibt ..eine es gibt UK-Verantwortliche die auch Schulungen machen Elternschulungen ähm Teamschulungen auch für also außerhalb des Lehrerteams auch Hortpädagogen und ähm anderes..Bezugspersonen der Kinder und die Verantwortung für UK liegt an den Personen die mit den
- 55 Kindern arbeiten ein Kind kann selber UK nicht einfordern also das muss das Umfeld bereitstellen
- I: Welche Kommunikationsformen wenden Sie an? Welche Materialien, wie Gebärdensammlungen, Symbolsammlungen, Kommunikationstafeln, elektronische Kommunikationshilfen, Computer usw. werden in Ihrem Unterricht angewendet?
- 60 L2: Also Gebärden ..die Gebärdensammlung heißt "Schau doch meine Hände an" das ist schulkonform damit jeder die Gebärden versteht ..dann Symbolsammlung ist Bordmaker..ähm wir machen Kommunikationstafeln auf Papier und es gibt Kommunikationsgeräte eben.. so Taster die man
- 65 besprechen kann ähm dann gibts eben so Geräte wo man Symbol mit Sprache verbinden kann man drückt eine Taste und ..das Bild ist quasi mit einer Botschaft hinterlegt also ich drücke auf Saft und das Gerät sagt Saft oder was auch immer das ist variabel zu gestalten und dann gibt es noch ähm
- 70 elaboriertere Geräte die wirklich ähm über life tools bezogen werden können oder wo man die Beratung kriegt dafür wo man komplexe Aussagen machen kann zusammenstellen wo man auch in Vergangenheit sprechen kann wo man ganze Sätze machen kann.. die werden noch sehr selten eingesetzt weil sie teuer sind schwer zu kriegen und sehr beratungs- und wartungsintensiv sind aber die kommen und auch so ..i-pads sind im kommen aber da haben wir no
- 75 net so viele Erfahrung ..nicht so viel Erfahrung
- I: und Computer?
- L2: Naja das sind ja transportable Computer also so am PC direkt kann man schon auch man kann zum Beispiel so mit dem Touchscreen arbeiten am Computer man kann dort die Führung der Maus auch erlernen die
- 80 Kommunikationsgeräte an und für sich sollen tragbar sein weil sie ja mit dem Kind mitgehen müssen
- I: Wie schätzen Sie die materielle Ausstattung an der Schule ein?
- L2: ..ja sie ist gut.. ja aber natürlich könnte sie besser sein(lachen)..wenn man anspruchsvoll ist sagt man es genügt noch nicht nein
- 85 I: Erhalten die SchülerInnen wirklich durch den gesamten Tagesablauf die Möglichkeit, ihre Kommunikationsformen und -Techniken einzusetzen?
- L2: Das ist abhängig ..ist abhängig von ..von der Haltung des der Lehrerin und des Lehrers auch vom Wechsel der Bezugspersonen weil wenn ähm zum Beispiel ein Hortbetreuer net informiert ist darüber wie das geht oder so dann
- 90 wird das Kind net durchgängig des ausnutzen können ..der Wunsch wäre oder das Streben ist das es dadurch durchgängig ist vom Busfahrer bis zu Hause wieder im Elternhaus ..die Erfahrung zeigt das es meistens Lücken gibt
- I: Findet für jeden Schüler/jede Schülerin eine ausführliche Diagnostik statt, die die Bereiche Wahrnehmung, Motorik, Kognition statt und dann das
- 95 daraus auch ein Kommunikationsprofil erstellt wird? Weiß nicht ob Sie das direkt machen aber ob Sie Erfahrungen haben ob das gemacht wird?

- 100 L2: Das kann ich jetzt von den Klassenlehrerinnen nicht genau sagen ich mache jetzt auch keine eigene Motoriküberprüfung das also das erfolgt durch Beobachtung und ich muss natürlich Diagnosen erstellen aber ..mhm und den Förderplan davon abhängig machen aber mhm ja natürlich auch UK denn wenn ein Kind jetzt kein Symbolverständnis hat oder wenn es motorisch keine Taste bedienen kann natürlich hat es einen Einfluss aber das es ein Screening gibt ein festgelegtes oder so das nicht das obliegt der Beobachtung und der Diagnose der einzelnen Personen
- 105 I: Gibt es Kooperationen mit anderen Fördereinrichtungen wie Frühfördereinrichtungen, Hilfsmittelfirmen, LogopädInnen, TherapeutInnen..?
- 110 L2: Also es gibt natürlich Teambesprechungen auch über Kinder und diese UK-Beratungen die von der Schule angeboten werden ähm sind meistens so angelegt das möglichst alle Bezugspersonen mit einbezogen werden auch ..außer der Institution des SBZ liegende also zum Beispiel LogopädInnen oder ErgotherapeutInnen usw. Also möglichst interdisziplinär
- I: Zeigen die Eltern Interesse an UK? Gibt es eine Art Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule?
- 115 L2: Ähm ja ist natürlich auch wieder abhängig von dem ..individuell abhängig von den Eltern es gibt welche die sehr viel kooperieren und sehr arg davon profitieren und wenn sie den Profit mal erlebt haben die dann auch begeistert weitermachen ..es gibt auch welche die dies einfach organisatorisch und von ihren Ressourcen her nicht schaffen wenn sie noch
- 120 viele andere Kinder haben oder was auch immer
- I: Wird UK für die SchülerInnen während ihrer gesamten Schulzeit angeboten oder kann es passieren das es wegen Erfolglosigkeit abgebrochen wird?
- 125 L2: Also es ist natürlich ähm es kann zum Beispiel durch einen Klassenwechsel dazu kommen das es von einer sehr stark UK geförderten Klasse in eine Klasse kommt wo's ähm aufgrund diverser Umstände nicht so ist ..ja ..beziehungsweise also wegen Erfolglosigkeit..ich habe bis jetzt immer nur Erfolg gehabt (lachen) ..aus meiner Erfahrung hat sie Erfolg ..man muss sie halt anpassen ja ..man muss das richtige Level erreichen dann hat sie Erfolg
- 130 I: Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit UK funktionieren kann?
- L2: Die Klassenschülerhöchstzahl darf nicht zu hoch sein..die das Know-how muss vorhanden sein ähm..dann müssen die Bezugspersonen dafür bereit sein.. das ist ein .. Ein ..der Wille dazu ist sehr sehr wichtig also die
- 135 Motivation es zu machen ...und natürlich zeitliche Ressourcen auch finanzielle Ressourcen ...die Software ..von den Folierfolien bis zum ..Kommunikationsgerät kostet alles Geld
- I: Und im Bezug auf die Einstellung der Menschen der UK gegenüber?
- 140 L2: Also..die..die darüber bescheid wissen und die aufgeklärt sind darüber sind eigentlich positiv eingestellt...für manche ist es wahrscheinlich also die ..der Zeitfaktor und der Aufwand der vielleicht eine Barriere darstellt
- I: Wie schätzen Sie Ihr Wissen/Ihre Qualifikationen über die UK-Versorgung ein?
- 145 L2: Na ja mittlerweile mache ich das das dritte Jahr hab ja da schon viele Erfahrungen gesammelt also ich glaube das ich schon sehr viel weiß darüber
- I: Werden an Ihrer Schule fortlaufende, praxisnahe schulinterne

- Fortbildungen für alle KollegInnen angeboten? Wirklich vom SBZ aus organisiert?
- 150 L2: Also nachdem ich ja net zum Lehrkörper des SPZ gehöre sondern zur Sprachheilschule ..vom SPZ her wird viel angeboten in der Sprachheilschule finde ich das es noch ..zu wenig sind
- I: Was haben Sie für spezielle Qualifikationen/Weiterbildungen im Bereich der Unterstützten Kommunikation?
- 155 L2: Ich habe ein Basis..Seminar gemacht von pah weiß ich jetzt nimma ähm..I...ISAAC und Beratungen bei Life tool und ähm Schulungen am SPZ direkt
- I: Stellt die Schule Ihrer Meinung nach, die erforderlichen personellen Ressourcen bereit, um günstige Bedingungen für das Weiterentwickeln kommunikativer Möglichkeiten zu schaffen?
- 160 L2: ...also das SPZ Kienmayergasse bemüht sich sehr ..in der Sprachheilschule ist es ..ist ..ist es insofern schwierig das es ja nur einen kleinen Teil der Schüler und Schülerinnen betrifft weil... die Sprachheilschule sich hauptsächlich mit Aussprachestörungen usw. beschäftigt und schwerstbehinderte Kinder ein geringer Prozentsatz der betreuten Schüler
- 165 darstellt und .. Des erklärt auch warum warum des jetzt net so so ein Hauptaugenmerk wie am SPZ wo es quasi hundert Prozent der Schüler betrifft
- I: Was brauchen Sie oder wünschen Sie sich, um für die weitere Arbeit mit UK motiviert zu sein?
- 170 L2: Ähm, finanzielle Ressourcen um den Kindern die Geräte zur Verfügung zu stellen oder die Mittel zur Verfügung zu stellen die sie brauchen ja und ähm ...Informationsveranstaltungen für alle Lehrer damit die dann ähm auch kooperieren ..wenn man sie ..wenn man an sie herantritt
- I: Was haben Sie schon für Erfahrungen gemacht in Bezug auf den Übergang von Schule ins Berufsleben?
- 175 L2: An Werkstätten oder so?
- I: Ja genau!
- L2: Ähm da habe ich wenig Erfahrung weil ma auch oft den Kontakt verliert wenn die Kinder in die Werkstatt kommen also ich als Sprachheillehrerin
- 180 weiß so gut wie nichts was dann mit ihnen passiert ..Ich weiß das so ICH-Bücher mitgegeben werden die den Einstieg erleichtern sollen die Kinder werden wenn möglich noch mit mit irgendwelchen Sachen ausgestattet die dort auch kompatibel sind aber da liegt es eigentlich wieder an der Werkstatt es zu übernehmen und fortzuführen und da kann ich net
- 185 sagen wie gut das läuft ..ich habe meine Zweifel
- I: Sehen Sie die Befähigung zur Kommunikation als Chance für Inklusion? Wenn Inklusion funktionieren soll dann kann sie nur über UK funktionieren, ja ja

Interview mit L3:

- 1 I: Zuerst würde ich gerne wissen welcher Berufsgruppe Sie angehören?
- L3: Also ich bin Sonderschullehrerin ..hab ahm für Körperbehinderte den Kursus gemacht nicht ganz beendet hab auch einmal einen Sprachheillehrer begonnen ähm grad mit den Arbeiten schreiben hat es sich privat gespießt
- 5 aber jetzt so vom ..vom also ich kann jetzt nicht das Zeugnis vorlegen aber ..

aber sozusagen inhaltlich inhaltlich ist mir sehr präsent der Bereich ja
 I: Wann haben Sie das erste Mal von UK gehört?
 L3: Gehört? ähm ...ja in den 90iger Jahren?
 I: Und wie lange arbeiten Sie schon mit Unterstützter Kommunikation in
 10 Ihrem Unterricht?
 L3: Also richtig mit UK wenn ich es jetzt genau festlegen kann eh so bald
 einmal wann man das wirklich schon als UK bezeichnen kann eh in den
 90iger Jahren..begonnen hama da richtig einfach vom Stundenplan das ma
 15 angefangen haben Bildchen äh zu machen für die Kinder das die Kinder
 selber auch den Stundenplan erfassen können ...also so hat das eigentlich
 begonnen
 I: Können Sie mir erklären wie der Unterricht aussieht? Und ob UK fix
 eingebettet ist im Unterrichtsplan?
 L3: Also es ist fix eingebettet..es ist wie soll man sagen ähm schon so geplant
 20 das es immer wieder Sequenzen gibt im Vormittag äh wo die K..äh wo die
 nichtsprechenden Kinder die UK-Kinder ihre Möglichkeit haben sich
 auszutauschen und das ist für jedes Kind mit wir sind ja zu zw wir arbeiten
 im Team durchgesprochen wo die Gelegenheit ist leider muss ma das so
 25 machen da ma sechs schwerst-mehrfachbehinderten haben die einen müssen
 in den Stehständer und die anderen da und da und dort es ist das sehr streng
 durchgeplant aber es sind diese Kommunikationszeiten also immer wieder
 mit so Fixeinheiten festgelegt sodass auch wenn wir wir wechseln
 wöchentlich dass das auch klar ist für den anderen das der jetzt sozusagen in
 30 der Spielpause noch die Kommunikation zu besprechen hat mit dem Kind
 ...ja also das da dann net weggehen kann und und Arbeitsphase ist beendet
 sondern das das ein das das schon noch wichtig ist das des zum Unterricht
 dazugehört einfach ja und sonst sind so äh immer wieder also gerade Big
 Mac oder Step by Step sind in welchen Spielchen eingebaut sind in äh sind
 35 äh also ob beim Turnen oder beim also auch querlaufend hama diese UK-Geräte
 also die einfachen wir bewegen uns hier im ganz einfachen Bereich noch ähm
 da mit drinnen verpackt ..da kann ich ja später ja dann noch ausholen
 I: ja, wie viele Kinder unterrichten Sie in Ihrer Klasse?
 L3: Sechs Kinder ..ja
 I: Welche Beeinträchtigungen haben die Kinder und sind alle Kinder davon
 40 betroffen in Ihrer Verständigungsfähigkeit eingeschränkt zu sein?
 L3: Ja eingeschränkt sind alle..es sind schwerst-mehrfachbehinderte Kinder
 äh vier wirklich Nichtsprechende beziehungsweise da ist einer dabei der so
 mmh schon viel versteht also ein Sprachverständnis mitbringt aber sonst
 45 selber wenig spricht .. auch mehrsprachig hörende Kinder muss ich jetzt
 sagen also ähm da für den Burschen der körperbehindert ist und also nicht
 sprechend und mehrsprachig hörend ..ähm mit den unterschiedlichen
 Bezugspersonen zu Hause also mit Oma wo er sehr viel ist rumänisch mit
 den Eltern serbisch und dann deutsch und teilweise englisch hörend ist er
 reizüberfordert und mit dem äh ist UK das Um und Auf ..also für den ist
 50 bitter notwendig die anderen auch notwendig aber mehr als Unterstützung
 Und für meine äh seh-hörbehinderte ich hab ja hör-seh, seh-hörbehindertes
 Mädels ähm die hat wohl ein Cocleaimplantat ..kann aber nicht sprechen
 hat ein Tracheostoma auch ähm die äh ist sind einzelne Gebärden gut greift
 sie gut auf ähm das vom sehen her weniger aber Bezugsdinge kommen jetzt
 55 auch schon ins Spiel und taktiles da mache ich intertaktile Gebärden also die

- Gebärden sind von weiter weg wie "Komm" diese einfachen ah die man wirklich so im Kleinkindalter beginnt wie "komm" oder die aus der ganzen Körpersprache kommen die gehen so (L3 zeigt die Geste) aber die wirklich so wie zum Beispiel Anziehen oder Ausziehen da muss man am
- 60 Körper also schon das sind Körpergebärden..ja
I: Bekommen die Kinder auch Einzelstunden oder sind sie in der Gruppe integriert?
- Die bekommen auch Einzelstunden auch also wir haben ja Therapien an der Schule sie haben ihre Einzeleinheiten in den Therapien aber es ergibt sich
- 65 auch ähm also grad für mein blindes Mädcl äh hama Einzelstunden mit den Lehrern gschaut das ma haben ah da ist UK und Bewegung in einem nicht ..ja also da ist gekoppelt mit Bewegung ah Training und und ah UK einfach am Gang..ja
- I: Können sich die Schüler und Schülerinnen kreativ im Unterricht durch den
- 70 Einsatz von UK einbringen?
- L3: ...das ist eine eine schwierige Frage noch weil wir uns hier im Schwerstmehrfachbehindertenbereich doch bewegen .. Kreativ können sie sich einbringen aber sie tun's noch nicht..also es ist noch..wohl ein Mädcl doch muss ich mich jetzt relativieren .. Ein Mädcl geht sehr wohl her holt sich
- 75 die Karten und äh die fangt jetzt auch zum plaudern an ..die..die ist da prima auch unterwegs ja sie holt sich die Karten spricht über die Dinge spricht über das was sie gerade erlebt hat auch da kommt jetzt wirklich Sprache ins Spiel was vorher also nur ein ein ein ähm Zuhören ein äh Handlung folgen ein ja so in dem Bereich bewegt hat das wird jetzt mehr selbstständiger ja
- 80 I: Wird der Unterricht so geplant und gestaltet, dass wirklich jeder Schüler und jede Schülerin Klassenunterricht und Schulalltag gemäß seinen und ihren momentanen Möglichkeiten mit den ihm angemessenen Hilfsmitteln und körpereigenen Möglichkeiten partizipieren kann und damit Lernfortschritte erreichen kann?
- 85 L3: Ist ein langer Satz ja (lachen) ..also Lernfortschritte auf jeden Fall, UK durchgängig schwierig weil äh hier so viele von den Gebärden den Körpergebärden also jetzt klassenintern ja ..es findet ja immer alles statt für die anderen auch nicht obwohl das Betreffen mehr für das einzelne Kind mehr betrifft nicht aber es findet zur Unterstützung immer alles statt also die
- 90 Gebärden die Körpergebärden die äh Bezugsdinge die äh Fotos Symbole die ma verwenden die ..Mappen die Big Macs, die also die elektronischen Hilfsmittel sozusagen ah sind ja an ein gewisses ahm ah schon gebunden an eine Örtlichkeit teilweise nicht also .. das ist ja immer die Schwierigkeit wenn ich körperbehindert bin dann brauche ich also irgendetwas wie ich
- 95 mitteilen kann das ich jetzt zum Beispiel die Mappe brauche oder das ich den Big Mac brauch oder um selbstständig dann aktiv werden zu können nicht das ist immer die Hürde also ..die und die ist noch nicht so gegeben das ich jetzt also ohne Außeneinwirkung das habe ja..also da muss ich immer..und da muss ich gut planen diese Varianten wirklich dass das vom Kind her so
- 100 genutzt werden kann irgendwann
- I: Bei wem liegt die Verantwortung für UK? Und gibt es so etwas wie ein UK-Team der gesamten Schule, aus wie vielen Personen besteht es und wie ist es zusammengesetzt?
- L3: Ja gibt es
- 105 L3: na ja es ist der Schwerpunkt bei uns an der Schule so das ah ah UK ein

ein Unterrichtsprinzip sein soll im Schwerstmehrfachbehindertenbereich also in den Klassen für die Schwerstbehinderten so sein soll daher haben wir ein UK Treffen mit den Lehrern ein Mal im Monat das unterschiedlich groß ist je nachdem wir laden uns auch Leut von außen ein also holen wir Information

110 tauschen aber auch untereinander immer wieder so ah ah individuelle Lösungen sozusagen werden da auch erarbeitet gemeinsam wenn jemand Probleme hat dann da auch irgendwie können sie das dann deponieren und man kann unter Kollegen dann Tipps geben und sagen na vielleicht liegts an dem oder vielleicht warum gehts da nicht weiter oder so ja ja oder wo kann

115 man nachschauen wo kann man im Internet sich schlau machen oder so ja das läuft gut bei uns ja ..es ist ..es könnt immer besser sein nicht..aber es ist schon in Bewegung

I: Welche Kommunikationsformen wenden Sie im Unterricht an und Materialien, die Sie vorher schon erwähnt haben, das Sie mir das ein wenig

120 aufzählen.

L3: Alle. Noch einmal ..ich ähm also angefangen haben wir mit dem Zielstundenplan im Prinzip vom Stundenplan ausgehend auch für das blinde MädI die Bezugsdingekiste ja ähm die auf einer Leiste bei der Tafel äh wird der Stundenplan mit den Bezugsdingen und den Fotokarten bestückt (L3

zeigt 125 mir die Tafel) ja so und dann auch die Fotokarten der Personen wird besprochen wer ist welcher Therapeut kommt heute zu welchem Kind welche Kinder sind überhaupt da dazu wird auch gebärdet, diese Boardmakersymbole sind hauptsächlich für einen Schüler der ahm von dem ich vorher schon erzählt habe der körperbehindert ist da braucht mas da

130 präsent an der Tafel noch einmal er hat seine Mappe der ist heute leider nicht da die Mappe konnt ich mir nicht rausholen (lachen) aber da sind die gleichen ja Symboledinge drinnen nur auch noch die Sachen zum spielen die er immer gerne sucht sind die sind dann in seiner Mappe auch noch und wenn wir sind jetzt auf diesem Niveau zum Beispiel er möchte immer gerne

135 schaukeln wenn er zum spielen kann er da sich aus seiner Mappe was suchen und aussuchen ist schon ein wesentlicher schwieriger Schritt ja für unsere Kinder (lachen) und er tut auch zeigen nicht er zeigt dann auch auf die Schaukel (L3 zeigt mir das Symbol für Schaukel - zeigt mir ein Beispiel) er möchte gerne auf die Schaukel geht jetzt nicht denn es ist dann in der

140 Möglichkeit eben aufs Klo zu gehen und da muss er aus dem Rolli einen Transfer machen jetzt sind ma soweit das ma sagen können "jetzt" - mit den Gebärden L3 zeigt mir die Gebärde für "jetzt" geht schaukeln nicht denn du musst aus dem Rolli raus und du kannst da zum Spielen das oder das suchen ja was es so an ..oder Mappe suchen Beispiel ja so diese Variante und das

145 geht, das hat jetzt lange gebraucht das versteht er gut als Beispiel.

I: Haben Sie als Gebärdensammlung die "Schau dir doch meine Hände an"?

L3: Also wir haben uns hausintern so ein bissl geeinigt das ma primär mal schauen ah österreichische Gebärdensprache schau wie wir sind dann aber doch hier im Geistigbehindertenbereich und also im

150 Schwerstbehindertenbereich und ah ma braucht man muss dann schon schauen ist das zu abgehoben ist es zu intellektuell der Begriff muss ich net runtergehen auf eine auf eine einfachere Sprache und dann orientieren wir haben das "Cook" an der Schule wir haben "Schaut doch meine Hände an" und ah ja da teilweise auch dann entstehen auch individuelle Gebärden die

155 ma dann auch fotografieren und für zu Hause das ist jetzt die Mappe für die

- Mama (L3 zeigt mir die Mappe) ahm diese Gebärden also auch festhalten ja ja - die individuelle Gebärde zum Beispiel "ich freue mich"...habe ich da jetzt alles
- I: und elektronische Kommunikationshilfsmittel?
- 160 L3: ja Hilfsmittel haben wir jetzt in der Klasse den ah Step by Step den Big Mac und den Power Link .. Und ja also der Big Mac ist bei uns auch beim Turnen "Achtung Fertig Feuer Los" oder eben wo man sich so einbringen möchte irgendein Lied aufnehmen und zwischen zu Hause und der Schule so also was in der Schule passiert und zu Hause das ist eh obligatorisch gemacht
- 165 aber auch so Spiele "mein rechter Platz ist leer ich wünsche mir irgendwie den dieses Kind jetzt her" also so Spiele Spielformen ja das Step by Step auch so Sprüche oder ..ja diese ganzen Spiele das ist halt schon interessanter dieser Einfachschalter dieser Einfachsteper ist schon fast ein bissl zu wenig ..wir schauen dann das ma eben den Kindern schon so ah inhaltlich den
- 170 Eltern das so vermitteln bis das das ist so die Hürde zwischen zu Hause und Schule dass da mal auch so ein Modus reinkommt und das Verst.. Und das dann also zu Hause so irgendwie auch geschaut wird das die zu Hause das auch für das Kind anschaffen ja also auf das schau ma jetzt schon ja
- I: Das ist eh auch noch ein Punkt bei meinen Fragen?
- 175 L3: Im Morgenkreis haben wir da also Raum geschaffen für UK ganz stark und im Laufe des Tages sind dann diese Zwischendinger Bücher usw. auch noch eingeflochten ja
- I: Gut somit haben Sie meine nächste Frage schon beantwortet?
- L3: Macht nichts
- 180 I: Wie schätzen Sie die materielle Ausstattung generell an der Schule ein? Sind Sie damit zufrieden?
- L3: ja wir haben..ja jetzt sind wir langsam zufrieden wir haben jetzt geschaut das ma so Grund ..Grundausstattungskoffer noch einmal beantragen die haben wir ah genehmigt gekriegt dadurch das a neue Schule ist sind wir jetzt schon gut bestückt ja also wir haben auch diesen Autonomraum auch ja ..ja schon..was mir jetzt in der Klasse jetzt als nächster Schritt fehlt ist dieser Go Talk 4 wo ma wirklich ..wo ma beim..also wir haben im Morgenkreis dann auch so eine kleine Sporteinheit dabei ah mal um anzukommen und da könnt ma jetzt schon zum Beispiel auswählen ja lassen und Farben auswählen
- 185 lassen Sport auswählen lassen Malfarben Malen auswählen lassen Utensilien auswählen lassen so ja na könnte man schon viel mehr einbauen ja
- I: Im Vorfeld wenn Schüler an die Schule kommen gibt es da eine ausführliche Diagnostik, die die Bereiche Wahrnehmung, Motorik, Kognition und daraus dann auch die Erstellung eines Kommunikationsprofils umfasst?
- 195 L3: Nein das gibt es noch nicht, leider das gibts noch nicht, das fehlt würde ich so sagen
- I: Gibt es Kooperationen mit anderen Fördereinrichtungen, wie Frühfördereinrichtungen, Hilfsmittelfirmen, LogopädInnen, TherapeutInnen?
- L3: Vereinzelt glaube ich auf jeden Fall also die die in UK sind die haben
- 200 immer wieder mit Esther mit also dann mit mit Kienmayergasse mit Life Tool mit ahm was fällt mir jetzt noch ein mit Salzburg mit Platus da gibts Kontakte ja auf jeden Fall
- I: Zeigen die Eltern Interesse an UK? Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule?
- 205 L3: ähm ich kann da nur von meiner Klasse reden ah..wo also das langsam

- wachsen hat müssen wo dieses Verständnis an die Eltern immer wieder immer wieder und immer wieder herangeführt werden müssen ..ah weil großer Widerstand ist weil es auch bedeutet das immer Schwierigkeiten dann auftreten wenn ein Kind plötzlich sagt ich will das jetzt nicht sondern ich will was anderes oder ich würd gerne da mitbestimmen oder da bestimmen das wird dann für die Eltern oft kompliziert und da merkt man schon dass das gerne unter den Tisch fallen würde da ist immer wieder ein Antreiben (lachen) seitens der Schule notwendig ja
- 210 I: Wird UK für die Schüler und Schülerinnen während ihrer gesamten Schulzeit angeboten und nicht eventuell wegen Erfolglosigkeit eingestellt?
- 215 L3: huh..das ist auch eine heikle Frage und gut formuliert ähm...also es ist mir zum Glück gelungen dass immer wieder die Schüler da ich das schon relativ lange mache ähm weiterzugeben das was da passiert ist auch das fürs Kind das weiterlaufen kann aber ich weiß das es auch passieren kann das es unter den Tisch fallen kann und das ist eigentlich dann bitter ja also so weil dann die Zusammensetzung schwierig wird also so das passiert immer wieder das darf man.. leider da muss man echt dahinter sein
- 220 I: Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit UK funktionieren kann?
- 225 L3: naja eine Selbstständigkeit muss gefördert werden diese Rahmenbedingung ist das um und auf..so sehe ich das und ah aus diesem Blickwinkel muss man den Vormittag auch anders einteilen als immer nur ah ..so quasi mmh ja das..sozusagen reden ah bewegen ahm aa wir nennen das arbeiten Tischarbeiten ah ausruhen Ruhe haben können dass das Platz hat..danach muss man den Vormittag gestalten ja dann funktioniert
- 230 I: Wie schätzen Sie Ihr Wissen/Ihre Qualifikationen über die UK-Versorgung ein?
- L3: Immer noch zu wenig (lachen) gott sei dank ist das so weils s ja ich find es immer ein spannender Weg noch nach wie vor und grad jetzt mit den Körperbeh.. also Körpergebärden da bin ich und taktilen Gebärden da bin ich jetzt sehr am suchen
- 235 I: Werden an Ihrer Schule fortlaufende, praxisnahe schulinterne Fortbildungen für alle KollegInnen angeboten?
- L3: ja gott sei dank durch die UK-Gruppe wird grad von die Kollegin die nachher das Interview macht also die macht die UK Gruppe schon auch immer wieder wechselnd mit wem anderen zusammen aber so sie hat den Überblick drüber und da tu ma in den UK-Gruppen die Bedürfnisse immer klären und schauen was braucht ma jetzt wieder eben Richtung Gebärden eine Unterstützung oder brauch ma in Richtung ähm ja jetzt eben hama taktilen Gebärden oder in diese Richtung brauch ma Unterstützung ja und dann woll ma uns schon auch ein bissi zamschweißen auch die Kinder so ein bissl ein Treffen organisieren einmal untereinander ja dass die Kinder merken aha ichbin nicht allein ..das ist auch aus dieser Gruppe entstanden ich find ist schon sehr nett ja wir haben auch haben auch angefangen ja unsere Kinder gebärden so ein Projekt draus zu machen und da draußen auf da am Gang hängt das zum Beispiel ja oder andere Kinder sehen dann immer wieder ein anderes Kind mit dem Big Mac am Gang und der sagt dann "Hallo" ich heiße so und so und wer bist du? Das so so Erlebnisse oder so Kontakte gibts auch zu den anderen Schülern immer wieder am Gang
- 240 I: Haben Sie spezielle Qualifikationen/Weiterbildungen im Bereich der
- 245
- 250
- 255

Unterstützten Kommunikation?

- 260 L3: ja also Gebärdenkurs aber ja Einführung und Grundkurs ah ist aber so das wenn man länger a kind net hat wo dieses Bedürfnis ist dann reduziert s sich ah das eigene Sprachvermögen wieder nur auf des was ma grad mit dem ma grad hantiert ja ja das ist des ja da muss man dann halt auch wie bei jeder Fremdsprache immer dranbleiben oder oder es dann wieder auffrischen wenn man dann wieder ein Kind hat denk ich mir ja ja
- 265 I: Stellt die Schule Ihrer Meinung nach, die erforderlichen personellen Ressourcen bereit, um günstige Bedingungen für das Weiterentwickeln kommunikativer Möglichkeiten zu schaffen?
- L3: ...ja wird schon so sagen ich mein auch das ist immer wieder verbesserungswürdig ..aber so ..bereitstellen und das das Prinzip dass die Wichtigkeit da ist und das ist auf jeden Fall gegeben
- 270 I: Was brauchen Sie beziehungsweise was wünschen Sie sich, um für die weitere Arbeit mit UK motiviert zu sein?
- L3: ...ich bin motiviert (lachen) insofern
- I: damit das so bleibt?
- 275 L3: damit das so bleibt ah ja dürfen die Bedingungen sich nicht verändern ma so nicht in in eine Richtung gehen das ahm ..dass.. das keinen Stellenwert mehr haben darf das zum Beispiel die Schülerzahlen erhöht werden denn dann kann UK nicht mehr stattfinden ja oder (lachen) ja und ähm ja auch ah ..auch ah wie soll man sagen das Randpersonal immer wieder versteht das wenn man in einem Gespräch mit einem Kind ist ja also da ein respektvoller Umgang damit stattzufinden hat ja wenn ich immer als Lehrer darum
- 280 kämpfen muss das es ein ..den Kindern respektvoll zu begegnen ist dann wird das also ist das immer schwierig (lachen) vor allem weil die Kinder dann den Grant a mitkriegen der Lehrerin (und des unterstützten is net notwendig)
- I: Sehen Sie die Befähigung zur Kommunikation als Chance für Inklusion?
- 285 L3: ja natürlich, sehe ich schon so auf jeden Fall ja aber eben ich was ich wirklich glaube ist grad da das Kinder einen das da das System noch nicht ganz so passt das sie schon einen Assistenz brauchen ..also der sie immer wieder begleitet denn das ist mühselig..wenn also wo ich merke da warum es auch scheitert wenn wenn es ist ja auch man merkt es wenn man Kinder von anderen Institutionen übernimmt ne das ma da merkt das also eine Institution
- 290 bei anderen gegenüber befremdet gegenüber steht ja wenn es jetzt aber um Kommunikation geht ja und ich geb das Kind jetzt weiter und ich sag dem wir haben die und die Gebärden erarbeitet und die nächste geht her und sagt die kann sie aber jetzt net (lachen) dann natürlich muss derjenige das auch teilweise überprüfen ob er es kann aber er muss aber auch immer sehen das er
- 295 der kommunizierende Teil ist davon und dass das Kommunikation immer zwischen zwei Leuten passiert und net “des kann er des kann er net” ja sondern dass das gerade Kommunikation ist die das stattfindet und wenn sie nicht stattfindet ist das auch eine Kommunikation aber das wird oft aber schwer angenommen

Interview mit L4:

- 1 I: Zuerst würde ich gerne wissen welcher Berufsgruppe Sie angehören?
L4: ja also ich bin Sonderschullehrerin und habe äh auf der Uni eben Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik studiert.

- 5 I: Wann haben Sie das erste Mal während Ihrer beruflichen Laufbahn von
Unterstützter Kommunikation gehört?
- 10 L4: Das war eigentlich in meinem zweiten Dienstjahr hier an der Schule das
war jetzt vor zehn Jahren..da hat eine Kollegin von mir eine Fortbildung in
der Schweiz bei der Dorothea Lage gemacht und uns davon erzählt und dann
bin ich hellhörig geworden und habe mich auch dafür interessiert. Ich habe
damals noch in einer Basalen Förderklasse gearbeitet.
- 15 I: Wie sieht bei Ihnen der Unterricht aus, ist Unterstützte Kommunikation im
Unterrichtsplan fix eingebettet und somit Bestandteil des Unterrichts?
- 20 L4: Dazu muss ich sagen in meiner vorherigen Klasse die ich jetzt zwei Jahre
lang hatte, ja weil wir einen Aditotiker in der Klasse hatten, der wirklich
dringend UK-Bedarf hatte. In unserer derzeitigen Klasse ich habe trotzdem
das Interview angeboten, ist es so das wir jetzt kein klassisches UK-Kind
haben ja.. Wir haben jetzt einen Autisten hier in der Klasse der teilweise wo
wir jetzt probieren eben in diese visuelle Strukturierungshilfe anzubieten ja
aber um zu kommunizieren so wirklich braucht er jetzt nicht UK, das war
eher also ich hatte in den letzten zwei Jahren ein UK-Kind das dringenden
Bedarf hatte ja ich werde eher dann darüber erzählen weil ja das dann für Sie
von Bedeutung ist ja.
- 25 I: Wie viele Kinder hatten Sie in der Klasse damals?
- L4: Wir hatten sieben Kinder in der Klasse ja.
- I: Welche Beeinträchtigungen haben Sie gehabt die Kinder und waren
wirklich alle in ihrer Verständigungsfähigkeit eingeschränkt?
- 30 I: Nein es handelte sich nur um einen einzelnen Schüler ja es war eben eine
Lernklasse mit Kindern die nach dem allgemeinen Sonderschullehrplan
unterrichtet wurden und zwei Kinder nach dem Volksschullehrplan der
Schüler der eben UK-unterstützt..also ..also dem wir UK angeboten haben der
wurde nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet..genau
- I: Hat das Kind damals Einzelstunden bekommen oder war es in die Gruppe
integriert?
- 35 L4: Sowohl als auch ja also also so Einzel..so ganze Stunden hatten wir nicht
zur Verfügung ja aber so einzelne Sequenzen ja wo ich mit ihm versucht habe
dann eben äh mit seiner Kommunikationsmappe zu arbeiten also einmal zu
erarbeiten das er überhaupt einen Überblick hat weil er hat eine sehr
umfangreiche Kommunikationsmappe erhalten die ich für ihn erstellt habe äh
entspricht der MOHECO-Mappe ja da habe ich jetzt das Beispiel
40 mitgebracht ja also da sieht man eben das der Schüler schon als Einstieg hier
so allgemeine Floskeln und Sätze hat wo er dann ganz schnell draufzeigen
kann wenn er eben nur mitsprechen möchte also in der Gruppe mit den
anderen Schülern ja und hier im Innenteil äh gehts dann wirklich um die
verschiedenen Bereiche das er hier einmal die wichtigen Personen hat die
45 Familie, die Mitschüler die Lehrer die Therapeuten und Assistentinnen ..
dann eben die Verben..Adjektive
- I: Alles abgestimmt auf seine Bedürfnisse und Interessen?
- 50 L4: Es ist so das ist eine standardisierte Kommunikationsmappe man muss
dazusagen ja, da es ein Schüler ist der von seinem intellektuellen Niveau also
sehr gut sich diese vielen Symbole also mit diesen Symbolen zurecht kam und
auch die Bedeutung dieser Symbole erfassen kann .. Haben wir eben ja
gedacht diese standardisierte Mappe heranziehen weil das für uns auch
Anregungen waren was man den Schülern überhaupt für ein Vokabular

anbieten sollte ja es ist ja oft so das man selber also vor der Schwierigkeit vor
 55 der Hürde steht welches Vokabular sucht man überhaupt aus für den
 einzelnen Schüler .. Und bei einem Schüler der eben kognitiv ähm soweit
 entwickelt ist das man weiß das er ein großes Repertoire braucht macht es
 dann schon Sinn die MOHECO-Mappe heranzuziehen weil einfach gute
 60 Anregungen drinnen sind .. Weil ich auch davor noch nie einen Schüler
 unterrichtet habe der so weit war wie dieser Schüler ja ..weil zuvor habe ich
 schon ähm mindestens zwei oder drei andere Kommunikationsmappen selber
 entworfen gehabt da habe ich mir schon auch die einzelnen Bereiche habe ich
 herangezogen da waren natürlich auch schon ein großes Kapitel die
 65 Personen.. Dann..war ein Bereich oft Körper also es war sehr einfach
 gehalten mit viel weniger Symbolen auf einer Seite dann meistens Essen - L4
 zeigt mir in der Mappe die Seite mit Essenssymbolen - ich hatte damals aber
 für Kinder die eben wirklich äh geistig noch schwerer behindert waren also
 ein einfach nur eine Seite fürs Essen entworfen gehabt aber bei ihm ist es bei
 70 dem Schüler war es eben wirklich so das wir die standardisierte Mappe
 herangezogen haben und .. Er hat sich dann so gut in der Mappe
 zurechtgefunden das er auch wirklich komplexere Botschaften
 zusammensetzen konnte das er dann einfach weitergeblättert hat sich da und
 dort ein Wort herausgesucht hat das er schon ..was komplexeres also..einen
 75 komplexeren ja Inhalt dann für sich zusammengestellt hat und uns dann
 wirklich also..gut über eigene Erlebnisse erzählen konnte .. auch über seine
 eigenen also seine eigene Meinung über ja gruppensdynamische Prozesse also
 das was sich in der Klasse abspielt wenn er andere Kinder beobachtet hat er
 fand das etwas ungerecht ist der eine Schüler eben geschubst oder gehaut
 80 wurde dann hat er da auch erzählt und ja ja..wobei man in Bezug auf diesen
 Schüler sagen muss das er schon sehr lange angedacht war das er zusätzlich
 eine elektronische Kommunikationshilfe bekommt wo er dann noch mehr
 Vokabular gehabt hätte aber das ist eben etwas was schon in Zusammenarbeit
 mit dem Elternhaus erfolgen muss und das ist auch oft die Schwierigkeit oder
 85 die Grenzen an die man stößt weil in punkto elektronische
 Kommunikationshilfe also jetzt in dieser Größeordnung ja also wenn es jetzt
 wirklich schon um Computer geht wo äh Kommunikationsprogramme wie
 "My Speaker" dann drauf sind da braucht man dann wirklich die
 Zusammenarbeit mit den Eltern noch dringender sonst ja sollte möchte
 90 arbeitet man natürlich auch immer mit den Eltern zusammen weil man
 natürlich möchte das die Kommunikationsmappe auch nach Hause geht..
 auch von den Eltern genutzt wird dass das Kind die Möglichkeit hat ja an
 seinem Kommunikationsstand weiterzuarbeiten .. Aber das sind ..also bei uns
 erfahrungsgemäß an der Schule schon die Grenzen an dir wir auch stoßen
 95 I: Sie haben jetzt eigentlich schon die nächste Frage beantwortet, die gewesen
 wäre, ob sich der Schüler im Unterrichtsgeschehen kreativ einbringen
 konnte?
 L4: ja das konnte er sehr gut .. Er konnte auch im Sachunterricht na gut da
 haben wir noch zusätzlich anderes Bildmaterial herangezogen konnte er sich
 100 überhaupt grundsätzlich sehr sehr gut einbringen .. Hat dann auch mit Hilfe
 der Mappen der Mappe Fragen gestellt ja weil das ist überhaupt schon ein
 entscheidender nächster Schritt das er von sich aus Fragen stellt ja.
 I: Wurde der Unterricht damals so geplant dass sich der Schüler im
 Klassenunterricht und Schulalltag eben mit seinen Möglichkeiten, das er eben

- partizipieren konnte am Unterricht, und auch dadurch Lernfortschritte erreichen konnte?
- 105 L4: ja ganz entschieden, ja
- I: Bei wem liegt die Verantwortung für Unterstützte Kommunikation und gibt es ein UK-Team der gesamten Schule?
- L4: Ja wir haben eine Arbeitsgruppe an der Schule für Unterstützte Kommunikation und ich und eine andere Kollegin leiten quasi diese ..
- 110 Gruppe da treffen wir uns einmal im Monat und ja wir haben dann meistens ein bis zwei Themen die wir dann miteinander besprechen oder wir besprechen auch Fallbeispiele ja
- I: Das wird dann weitergeleitet an die interessierten Kolleginnen?
- 115 L4: an die anderen Kollegen an die interessierten Kollegen ja ja schon es ist nur so also da gibt es auch in diesem Haus ..Widerstände oder (lachen) es ist schon sehr unterschiedlich in den einzelnen Klassen ja es gibt wirklich Klassen wo sehr viel mit Unterstützter Kommunikation gearbeitet wird in anderen Klassen hingegen wieder eigentlich gar nicht..ja das ist bei uns im
- 120 Haus wirklich sehr sehr unterschiedlich
- I: Welche Materialien, wie Gebärdensammlungen, Symbolsammlungen, Kommunikationstafeln, elektronische Kommunikationshilfen, Computer usw. Werden in Ihrem Unterricht angewendet?
- L4: ja also wir haben auch versucht ein ähm Kommunikationsprogramm für
- 125 den Computer einmal auszuleihen aber das war eben für den entsprechenden Schüler wo wir auch die Eltern noch mal drauf stoßen wollten dass so dringend notwendig wäre für den Schüler eben den Computer anzuschaffen mit einem Kommunikationsprogramm ja ahm da haben wir allerdings ja haben wir es nur so weit geschafft eine Demoversion zu kriegen weil das war
- 130 dann schon auch eine finanzielle Angelegenheit also ja da stoßen wir natürlich auch an unsere Grenzen es ist schon ..ja angedacht wird auch das immer wieder bei Bedarf
- I: Die nächste Frage passt da gut dazu, hat der Schüler durch den gesamten Tagesablauf die Möglichkeit erhalten die Kommunikationsformen und -
- 135 techniken einzusetzen? War die Mappe immer beim Schüler?
- L4: Ja die sollte schon hin und her gehen eigentlich sie wurde nur nicht in diesem Ausmaße genutzt zu Hause wie wir uns das gewünscht hätten..das nicht..weil von Seiten der Eltern ja oft ..ja also ich weiß nicht besteht oft die Meinung das sie eh so mit dem Kind schon kommunizieren können und auch
- 140 wenn man sie darauf stößt und aufmerksam macht drauf dass das Kind da immer nur ja auf ja nein fragen dann oft antwortet und von sich aus aktiv ja dann auch nichts erzählt das wird irgendwie verdrängt und beiseite geschoben .. Also das ist schon schade denn da haben wir schon sehr viel Zeit investiert auch in sehr guter Teamarbeit mit der Logopädin an unserer Schule
- 145 die sich auch viel mit UK beschäftigt und die dann auch noch zusätzlich zu Lehrern mit der Mutter gesprochen hat ..das ja eh.. Muss man sich vorstellen dass da mindestens drei Personen dran waren und Elternarbeit geleistet haben und es trotzdem noch so schwierig ist..also ja ..also das war schon frustrierend muss ich ehrlich sagen..ja
- 150 I: Wie schätzen Sie die materielle Ausstattung an der Schule ein?
- L4: Die materielle Ausstattung naja so mittelmäßig würde ich mal sagen..ja
- I: Findet für jeden Schüler eine ausführliche Diagnostik statt, bevor die Kinder an die Schule kommen, also im vorschulischen Bereich, die die

- 155 Bereiche Wahrnehmung, Motorik, Kognition und so umfassen und wo sich daraus ein Kommunikationsprofil erstellen lässt? Wissen Sie da was?
- L4: ähm..es ist so ich haben diesen Schüler damals nicht in der ersten Klasse übernommen sondern erst in der zweiten..ich habe nur erfahren dass er in einem Therapiezentrum in der Steiermark war da ging es aber wirklich um seine körperlichen ja um den Bereich das er wirklich in Richtung
- 160 Physiotherapie dort sehr viel gemacht hat ja weil die Mutter erreichen wollte das er möglichst frei geht was aber eh nicht möglich war und dort wurde schon .. Ja in gewisser Weise Diagnostik gemacht weil da habe ich etwas in den Unterlagen gefunden wo ja schon auch natürlich angeregt wurde ein Kommunikationsgerät anzuschaffen für ihn weil er eben aufgefallen ist das er
- 165 doch kognitiv so fit ist und ja..aber das war wie er in der ersten Klasse war da war er dann schon dort..generell meinen Sie jetzt ähm bei der Einschreibung?
- I: Ja genau, das die Schule weiß der Schüler ist bei dem und dem Stand und da kann man dann ansetzen.
- L4: also bei manchen Schülern wissen wir es weil die ja schon Frühförderung eigentlich ja Frühförderung erhalten haben und dann sehr oft im
- 170 Ambulatorium Wiental ..irgendwie schon ja sich vorgestellt haben und dort auch diverse Therapien in Anspruch genommen haben also Ergotherapie Physiotherapie und da gibt es dann schon Befunde wo man dann schon was rauslesen kann ja so explizit das ist mir eigentlich noch nicht untergekommen
- 175 ..ja .. Es ist schon so das wir eigentlich dazu aufgerufen werden die Schüler möglichst genau zu beobachten deshalb haben wir auch höchstens acht Schüler pro Klasse was ich mein eigentlich auch schon wieder zu viel ist ..um dann die Kinder genauer ja anzuschauen und in Richtung Diagnostik eigentlich wir selber dann schauen ..ja ..es ist ein sehr eigenständiges
- 180 Arbeiten..ja
- I: Gibt es Kooperationen mit anderen Fördereinrichtungen wie Frühfördereinrichtungen, Hilfsmittelfirmen, LogopädInnen, TherapeutInnen..?
- L4: also mit den Therapeutinnen an unserer Schule .. Ja
- 185 I: die sind fix an der schule?
- L4: die sind fix hier im Schulhaus das ist auch das Besondere an unserer Schule das wir sowohl Physiotherapeuten Ergotherapeuten haben LogopädInnen auch ...das ist hier schon so dass die Logopädin und eine der Ergotherapeutinnen sich sehr im Bereich UK also schon fortgebildet haben
- 190 und auch am Anfang wenn man neu an die Schule kommt selber noch nicht so viel Ahnung davon hat einen dann gut unterstützten..ja aber mit den Therapeuten von außerhalb also da hat bisher die Zusammenarbeit nicht so gut geklappt
- I: und mit den Hilfsmittelfirmen wie Life Tool usw.?
- 195 L4: Mit Life tool hat es eine zeitlang ja also wie wir das gebraucht haben oja konnten wir schon auch uns Unterstützung holen natürlich und auch dann Gespräche mit den Eltern in die Wege leiten..das sie dann dort auch beraten werden und wir Lehrer sind dann mitgegangen das auch ja
- I: Das passt zur nächsten Frage, ob die Eltern generell Interesse an
- 200 Unterstützter Kommunikation zeigen und wie die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule ist?
- L4: also diesen Bereich habe ich bisher als schwierig erlebt..also vor Jahren mal ja da hatte ich zwei Schüler wo das Interesse wirklich quasi gar nicht

vorhanden war und jetzt bei dem Schüler bei dem letzten ein gewisses
 205 Interesse ja aber um dann so wirklich die größeren Projekte in Angriff zu
 nehmen also .. Da sind wir nicht entsprechend gehört worden würde ich mal
 sagen .. trotzdem wir nicht aufgegeben haben und über drei Jahre also ich
 hatte den Schüler zwei Jahre wir haben zwei Jahre lang versucht das da was
 weitergeht also in Bezug auf das elektronische Kommunikationsgerät und die
 210 Kolleginnen vor uns in der ersten Klasse waren aber auch schon dran .. Also
 das war von Anfang an seit der ersten Klasse wurde einfach versucht mit der
 Mutter zusammen zu arbeiten um wirklich ja die optimale
 Kommunikationshilfe dann für ihren Sohn ja .. Anzuschaffen und sich zu
 überlegen auch fürs erste auch was das optimalste wäre
 215 I: Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit UK
 funktionieren kann?
 L4: also gute Teamarbeit schon mal..also sowohl zwischen den Lehrern hier
 und den Therapeuten und schon eben die Zusammenarbeit mit dem
 Elternhaus wäre ein zusätzlicher wichtiger Punkt .. Und was man natürlich
 220 schon auch sagen muss ich mein unsere Klassen sind teilweise sehr heterogen
 zusammengesetzt und das hats schon auch noch zusätzlich sehr erschwert
 also wir hatten teilweise Schüler drinnen die überhaupt nicht zum UK-Kind
 gepasst haben die also wieder ganz andere Bedürfnisse hatte hatten wirklich
 psychiatrische Probleme und das sind natürlich auch schlechte
 225 Rahmenbedingungen wenn es so überhaupt nicht passt von der
 Zusammensetzung der Klasse ja das haben wir leider auch hier erlebt für das
 ist es eh noch ganz gut gegangen aber man hätte sicher noch mehr für den
 Schüler herausholen können wenn wir nicht diese Zusammensetzung der
 Klasse ghabt hätten während der letzten zwei Jahre ja muss man schon sagen
 230 I: Wie schätzen Sie Ihr Wissen/Ihre Qualifikationen über die UK-Versorgung
 ein? Haben sie spezielle Qualifikationen Weiterbildungen gemacht?
 L4: ja bei der Ursi Kristen habe ich drei Module gemacht in Wels als sie
 damals noch nach Österreich kam ja und dann immer wieder so kleinere
 Fortbildungen ja
 235 I: Werden an Ihrer Schule fortlaufende, praxisnahe schulinterne
 Fortbildungen für alle Kolleginnen angeboten?
 L4: ja
 I: das hatten wir vorher schon
 I: Stellt die Schule Ihrer Meinung nach, die erforderlichen personellen
 240 Ressourcen bereit, um günstige Bedingungen für das Weiterentwickeln
 kommunikativer Möglichkeiten zu schaffen?
 L4: naja ich finde nicht um also jetzt noch mehr tun zu können nein und
 wenn man bedenkt in was für Klassen wir da teilweise arbeiten müssen weil
 hier wirklich schwierige Fälle zusammengewürfelt werden mit ganz
 245 unterschiedlichen Bedürfnissen das habe ich vorher eh schon erwähnt das
machts halt dann schon sehr schwierig teilweise .. Weil dann bräucht ma
 noch eine dritte Lehrkraft die dann noch zusätzlich sich mit den UK-Kindern
 beschäftigt und da den Kindern auch noch mehr Zeit gibt also ihre eigenen ja
 Kommunikations- also jeweils ein Kommunikationskonzept wirklich genauer
 250 noch ausführen zu können auch also mit den Kindern durchführen zu können
 ja
 I: Was brauchen Sie bzw. Wünschen Sie sich, um für die weitere Arbeit mit
 UK motiviert zu sein? Auch wenn Sie gerade in Ihrer Klasse kein UK-Kind

255 betreuen..ja was Sie sich wünschen ..es geht ums personelle finanzielle aber auch um die Einstellungen der Kolleginnen?

L4: ja das schon auch ja ja da würde ich mir auch schon eine Veränderung der Einstellung wünschen vieler Kollegen also so das im Haus ja einfach noch bei viel mehr Kollegen das Interesse geweckt wird und das diese Arbeitsgruppe für Unterstützten Kommunikation einfach ja noch mehr
260 genützt wird dann und das noch mehr Austausch zwischen den Kollegen stattfinden kann also das wäre auf jeden Fall noch ganz ganz wichtig ja

I: Als Abschlussfrage: Sehen Sie die Befähigung zur Kommunikation als Chance für Inklusion?

L4: ja

Ich erkläre, dass die vorliegende Diplomarbeit von mir selbst verfasst wurde und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe.

Abgabedatum: August 2012

Ana Marija Gatterer