

**Englisch als Fremdsprache
für unterstütz kommunizierende
Schülerinnen und Schüler -
ein Modellentwurf zum Englischerwerb
unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation**

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Heilpädagogischen Fakultät
der Universität zu Köln

vorgelegt von *Nicol van der Meulen*
aus Engelskirchen
Köln, 2005

Erster Gutachter: Prof. Dr. Ulrich Oskamp

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Gerd Hansen

Tag der Disputation: 11.07.2005

Inhaltsverzeichnis

0.	Vorwort	8
1.	Einleitung	10
1.1	Legitimation und Motivation	11
1.2	Problemstellung, Zielsetzung und Vorgehensweise	12
1.3	Terminologie	14
1.4	Vorbemerkungen zur Methode der Gestützten Kommunikation	15
2.	Die ökologisch-systemische Perspektive	17
2.1	Der ökologisch-systemische Ansatz nach BRONFENBRENNER als Perspektive für die Pädagogik für Menschen mit Körperbehinderung	17
2.2	Unterstützte Kommunikation aus ökologisch-systemischer Perspektive	21
3.	Unterstützte Kommunikation	25
3.1	Unterstützte Kommunikation als transdisziplinäres Fachgebiet	26
3.2	Zielgruppen für Unterstützte Kommunikation	28
3.3	Klassifikation der Kommunikationsmöglichkeiten zur Unterstützten Kommunikation	30
3.4	Allgemeine und linguistische Besonderheiten bei Unterstützter Kommunikation	37
3.5	Methoden und Prinzipien der Unterstützten Kommunikation	40
3.5.1	Diagnostische Methoden	41
3.5.2	Allgemeine Prinzipien der Unterstützten Kommunikation	43
3.5.3	Das Partizipationsmodell als Werkzeug zur Interventionsplanung, -implementierung und -evaluierung unter besonderer Berücksichtigung der ökologisch-systemischen Perspektive	48
3.6	Aktuelle Tendenzen im Fachbereich „Unterstützte Kommunikation“ und kritische Anmerkungen	53
4.	Fremd- und Zweitspracherwerb und Unterstützte Kommunikation	57
4.1	Zum Kommunizieren in einer Fremdsprache geeignete Kommunikationsmodi	58
4.2	Multikulturelle Aspekte in Unterstützter Kommunikation	63
4.3	Spezielle Beziehungen zwischen Unterstützter Kommunikation und Fremd- bzw. Zweitspracherwerb	67
4.3.1	Parallelen und Differenzen zwischen dem Erwerb einer Fremdsprache und dem Erlernen von kommunikativer Kompetenz durch Methoden und Medien der Unterstützten Kommunikation	67
4.3.2	Die Diskussion um Semilingualismus versus Stärkung der muttersprachlichen Kompetenz durch Fremdspracherwerb in Verbindung mit Unterstützter Kommunikation	69
5.	Englisch als Fremdsprache	74
5.1	Lernziele und Lehrplaninhalte für das Unterrichtsfach Englisch in Nordrhein-Westfalen	74

5.2	Englisch als Fremdsprache für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im allgemeinen sowie für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung im speziellen	80
5.2.1	Spezielle methodische und didaktische Aspekte bzgl. des Englischunterrichts an Schulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (förderschwerpunktunabhängig)	81
5.2.2	Spezielle methodische und didaktische Aspekte bzgl. des Englischunterrichts an Schulen für Körperbehinderte gemäß des „Eckpunktepapier ‚Frühes Fremdsprachenlernen an der Primarstufe der Schule für Körperbehinderte 2003‘“	83
5.2.3	Medien- und Hilfsmiteileinsatz im Rahmen des Englischunterrichts mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung	86
6.	Methodischer Aufbau der Forschungsarbeit im Gesamtkontext	89
7.	Methodenkritische Diskussion der länderübergreifenden Expertenbefragung	94
7.1	Zielsetzung und übergeordnete Fragestellung der länderübergreifenden Expertenbefragung	94
7.2	Zu Grunde liegende Arbeitshypothesen	95
7.3	Begründung zur Wahl der Experteninterviews als methodisches Instrument im Rahmen der länderübergreifenden Expertenbefragung	97
7.4	Methodische Anmerkungen bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Experteninterviews im Rahmen der länderübergreifenden Expertenbefragung	99
8.	Erfahrungen bezüglich des Fremd- und Zweitspracherwerbs von unterstützt kommunizierenden Personen aus dem internationalen Bereich – Durchführung der Experteninterviews	104
8.1	Vorgehen bei der Kontaktaufnahme und Rücklauf	104
8.2	Terminfixierung und Erste Informationen an potentielle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner	107
8.3	Der Interviewleitfaden	110
8.4	Erhebungszeitraum und Interviewpartnerinnen und Interviewpartner	111
8.5	Zur Datenerhebung eingesetzte Telekommunikationsmedien	113
8.5.1	Virtuelle Kommunikation über Instant Messenger	113
8.5.2	Virtuelle Kommunikation per E-Mail	115
8.5.3	Telefonische Kommunikation	116
8.6	Ergebnisse der Experteninterviews	116
9.	Konkretisierung der Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit	120
9.1	Synopse: Konsequenzen der länderübergreifend durchgeführten Expertenbefragung auf die Entwicklung der Fragestellungen der Untersuchung in Nordrhein-Westfalen	120
9.2	Konkretisierte Fragestellungen der Untersuchung an Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen	124

10.	Methodenkritische Diskussion der Erhebungsmethoden zur qualitativen Datenerhebung im Rahmen der Untersuchung an ausgewählten Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen	126
10.1	Methodenkritische Diskussion der in Nordrhein-Westfalen geführten Experteninterviews	127
10.1.1	Zielsetzung der Interviews	127
10.1.2	Methodische Begründung zur Wahl der Experteninterviews	127
10.1.3	Methodische Anmerkungen bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Experteninterviews	128
10.2	Methodenkritische Diskussion der in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Beobachtungen	129
10.2.1	Zielsetzung der Beobachtungen	130
10.2.2	Methodische Begründung zur Wahl der Beobachtungsform	131
10.2.3	Methodische Anmerkungen bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Beobachtungen	133
11.	Fremdspracherwerb unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler – Durchführung der empirischen Datenerhebung an ausgewählten nordrhein-westfälischen Schulen für Körperbehinderte	136
11.1	Praktische Vorbereitung der Datenerhebung	136
11.1.1	Auswahl der Regierungsbezirke und Schulformen	137
11.1.2	Vorgehen bzgl. der Antragstellung	138
11.1.3	Rücklauf der Antragsgesuche	139
11.1.4	Erhebungszeitraum und partizipierende Schulen	141
11.1.5	Der Interviewleitfaden	142
11.1.6	Der Beobachtungsleitfaden für die Beobachtungen	144
11.2	Erhobenen Daten	144
11.2.1	Tabellarische Übersicht über die Datenquellen	144
11.2.2	Durchführung und Aufzeichnung der Interviews und Beobachtungen	145
11.3	Vorstellung der an der Datenerhebung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler	146
11.3.1	Probandin 1 (Pb1)	147
11.3.2	Probandin 2 (Pb2)	148
11.3.3	Probandin 3 (Pb3)	149
11.3.4	Proband 4 (Pb4)	150
11.3.5	Proband 5 (Pb5)	152
11.3.6	Proband 6 (Pb6)	153
11.3.7	Proband 7 (Pb7)	154
11.3.8	Proband 8 (Pb8)	156
11.3.9	Proband 9 (Pb9)	157
12.	Ökologisch-Systemische Analyse der erhobenen Daten – Ergebnisdarstellung	159
12.1	Mikrosystem	159
12.1.1	Teilsystem: Familie	160
12.1.1.1	Deutsch als Zweitsprache	160
12.1.1.2	In der Vergangenheit zur unterstützten Kommunikation eingesetzte Methoden und Medien	161
12.1.1.3	Einsatz der Kodierungsstrategie „Minspeak“	163
12.1.1.4	Einsatz der elektronischen Sprachausgabe im familiären Umfeld	163

12.1.1.5	Bewertung des Englischerwerbs für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler von Seiten der Eltern	168
12.1.1.6	Englischkenntnisse und Einsatz der englischen Sprache innerhalb der Familie sowie Kenntnisse über die Möglichkeiten unterstützt auf Englisch zu kommunizieren von Seiten der Eltern	169
12.1.2	Teilsystem: Außerschulischer Bereich	170
12.1.3	Teilsystem: Schule	172
12.1.3.1	Allgemeine Angaben zum Englischunterricht – Lehrwerke, Wochenstunden, Ausbildung der Lehrkräfte	172
12.1.3.2	Die Kommunikationshilfe als Blattablage	174
12.1.3.3	Von den Englischlehrerinnen und -lehrern und den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation geäußerte methodische Überlegungen hinsichtlich des Fremdspracherwerbs unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler	175
12.1.3.4	Bewertungskriterien zur unterrichtlichen Teilnahme unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler	187
12.1.3.5	Zeitproblematik - Reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit als Problem	192
12.1.3.6	Diagnostische Vorgehensweisen	194
12.1.3.7	Kenntnisse der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler in weiteren Fremdsprachen	197
12.1.3.8	Unterschied zu Mitschülerinnen und Mitschülern aus Sicht der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler	198
12.2	Mesosystem	200
12.2.1	Wechselbeziehungen zwischen den unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern	200
12.2.2	Wechselbeziehungen zwischen den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation sowie den Englischlehrerinnen und Englischlehrern	202
12.2.3	Wechselbeziehungen zwischen den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation und den übrigen Kolleginnen und Kollegen - Wissen über Unterstützte Kommunikation im Kollegium und innerhalb der Klassenteams	205
12.2.4	Wechselbeziehungen zwischen den Eltern und Englischlehrerinnen und Englischlehrern sowie zwischen den Eltern und den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation	206
12.3.	Exosystem	208
12.3.1	Institutionalisierung von Unterstützter Kommunikation in der Schule	208
12.3.2	Zugangsmöglichkeiten zur Teilnahme am Englischunterricht	210
12.3.3	Bildungspolitischer Kontext	212
12.3.4	Einstellungen der Englischlehrerinnen und Englischlehrer zum Englischerwerb unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation	215
12.3.5	Wissen über die Verbindung von Unterstützter Kommunikation und Englisch als Fremdsprache bei den Englischlehrerinnen und Englischlehrern sowie den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation	217
12.3.6	Externe Beeinflussung durch englischsprachige Medien	220
12.4	Makrosystem	221
12.5	Beantwortung der Fragestellungen der durchgeführten Untersuchung an den ausgewählten Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen	224

	Englisch als Fremdsprache für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler –	227
13.	Modellbildung zu ausgewählten Aspekten	
13.1	Verlaufmodell: Zugangswege für unterstützt kommunizierende Personen zum (schulischen) Englischwerb	228
13.2	Komponentenmodell: Differenzierungsmöglichkeiten im Rahmen des Englischunterrichts mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern	229
14.	Ableitung des pädagogischen und (unterrichts-) methodischen Handlungsbedarfs	236
14.1	Konsequenzen auf makrosystemischer Ebene	237
14.2	Konsequenzen auf exosystemischer Ebene	238
14.3	Konsequenzen auf mesosystemischer Ebene	240
14.4	Konsequenzen auf mikrosystemischer Ebene: Konsequenzen für die schulische Praxis – Chancen für Unterstützte Kommunikation im Englischunterricht	242
14.5	Weitere Forschungsperspektiven	246
	Abkürzungsverzeichnis	252
	Verzeichnis der Abbildungen	253
	Verzeichnis der Tabellen und Matrizen	254
	Literaturverzeichnis	255

0. Vorwort

Den Ausgangspunkt zur Beschäftigung mit den Fragestellungen dieser Arbeit bildeten die Erfahrungen, die ich während meines Studiums und meiner schriftlichen Arbeit zum ersten Staatsexamen gemacht hatte. Im Rahmen einer Einzelförderung unterstützte ich an einer Schule einen unterstütz kommunizierenden Schüler im Fach Englisch. Es erschien mir zunächst völlig normal, dass auch unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler Englisch lernen sollten und es auch dementsprechend methodisch-didaktische Handreichungen, wissenschaftliche Grundlagentexte und Ähnliches geben würde. Jedoch stellte ich im Rahmen meiner Literaturforschung erstaunt fest, dass sich offenbar in der theoretischen und wissenschaftlichen Literatur kaum Texte mit der Thematik „Englisch (oder allgemeiner: Fremdspracherwerb) und Unterstützte Kommunikation“ auseinander setzten. Ich war verwundert, schließlich gab es doch in der Praxis ganz offensichtlich Schülerinnen und Schüler, die unterstütz kommunizierend eine Fremdsprache erlernten, sprich: es waren empirische Daten vorhanden, die erhoben, analysiert und transparent gemacht werden konnten.

Dies zu realisieren, bezogen auf den Bereich der Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen, ist das Anliegen der vorliegenden Studie. Diese Arbeit versteht sich dabei als ein erster Anstoß zur Beschäftigung mit der komplexen Thematik des Fremdspracherwerbs bei Unterstützter Kommunikation. Ich hoffe darauf, dass dieses Themengebiet in den nächsten Jahren durch weitere Forschung mehr und mehr wissenschaftlich erschlossen und erweitert werden wird, so dass ein konstruktiver Dialog zwischen den Bereichen der Praxis und der Theorie entstehen kann.

Bei der Entwicklung der Arbeit wurde ich wissenschaftlich betreut von Herrn Prof. Dr. Oskamp sowie Herrn Prof. Dr. Hansen, bei denen ich mich an dieser Stelle herzlich für die angenehme und konstruktive Zusammenarbeit bedanken möchte. Danken möchte ich allen weiteren Personen, die durch ihre Teilnahme an der Datenerhebung wesentlich zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben¹.

Ein letzter und besonderer Dank gilt Sascha Goudarzi: Mutmacher, Optimist und – ob er es wollte oder nicht – inzwischen ein fachfremder Spezialist für Unterstützte Kommunikation.

Köln, Februar 2005

Nicol van der Meulen

¹ Auf die Auflistung der Namen der Probandinnen und Probanden wird aus datenschutzrechtlichen Gründen verzichtet.

1.0 Einleitung

Unterstützt kommunizierend Englisch als Fremdsprache lernen – ist das nicht eine Utopie? Schließen sich diese beiden Aspekte nicht gegenseitig aus, denn: wer schon die eine Sprache nicht sprechen kann, kann erst recht die andere Sprache nicht erlernen?

Diese zweifelnden Fragen, so provokant sie auch sind, sind durchaus nicht nur rhetorisches Stilmittel zur Einleitung dieser Arbeit. Sie basieren auf realen Äußerungen von Gesprächspartnerinnen der Autorin und spiegeln deutlich das Spannungsfeld wider, in dem sich das Fachgebiet „Unterstützte Kommunikation“ (vgl. Kapitel 3) zum jetzigen Zeitpunkt bewegt: Vieles ist inzwischen möglich – und Vieles ist noch immer undenkbar. Unterstützt kommunizierende Personen können Vieles erreichen – und Vieles wird ihnen noch immer abgesprochen.

In dieser Arbeit liegt der Fokus bewusst auf dem, was möglich ist. Im Mittelpunkt stehen unterstützt kommunizierende Personen, die Englisch lernen, deren Englischlehrkräfte, deren Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation und deren Eltern.

Das Verständnis von Kommunikation, das dieser Arbeit zu Grunde liegt, orientiert sich dabei an der Begriffsbestimmung nach BEUKELMAN und MIRENDA (1998, 3), die als Kommunikation jede Handlung, die der Informationsvermittlung bezüglich Bedürfnissen, Wünschen, Wahrnehmungen, Wissen und Gedanken oder Gefühlen dient, definieren. Kommunikation kann dabei sowohl intentional als auch nicht-intentional erfolgen. Kommunikationsinhalte können auf konventionelle Weise oder unkonventionelle Weise übermittelt werden, in linguistischen oder nicht-linguistischen Formen, durch sprachliche oder alternative Modi (vgl. BEUKELMAN, MIRENDA 1998, 3).

Insgesamt ist diese Arbeit aus dem Blickwinkel der Pädagogik und Rehabilitation für Menschen mit Körperbehinderung verfasst, was sich aus der Biografie der Autorin sowie der Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

der vorliegenden Studie ergibt (vgl. Kapitel 11.1.1). Dennoch können die Inhalte und Ergebnisse dieser Arbeit durchaus für andere pädagogische Fachrichtungen von Interesse sein und auch dort ihre Anwendung finden.

1.1 Legitimation und Motivation

Englisch ist als Fremdsprache in vielerlei Hinsicht von zentraler Bedeutung, auf politisch-ökonomischer Ebene bis hin zu pädagogisch-psychologischen Aspekten. Als Weltsprache belegt Englisch nach Chinesisch den zweiten Platz, als Verständigungssprache Europas den Ersten (vgl. JAMES 2000, 27; ZYDATISS 1999, 17). Englisch dient also nicht nur als Kommunikationsmedium mit anglophonen Gesprächspartnerinnen und -partnern, sondern ist Mittel zur Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Nationalität, die Englisch zwar nicht als Erstsprache, jedoch gemeinsam als Zweitsprache sprechen. In der deutschen Sprache finden sich mehr und mehr Anglizismen beziehungsweise Angloamerikanismen (vgl. LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2003), besonders im Bereich der Kommunikations- und Informationstechnologien. Im schulischen Bereich gilt Englisch inzwischen als Kulturtechnik und Grundqualifikation (vgl. BRUSCH 2000, 35; LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2003, 4; PIEPHO 2002, 200), die inzwischen in Nordrhein-Westfalen für alle Schülerinnen und Schüler ab der dritten Grundschulklasse gelehrt wird. Als erste zu erlernende Fremdsprache ist sie Voraussetzung zum Erreichen schulischer Qualifikationen wie der Mittleren Reife oder des Abiturs. Zudem gilt das Beherrschen der englischen Sprache als ein Schritt in Richtung „persönlicher Autonomie“ (DEGEN 1999, 7) und als eine Erweiterung der Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe.

All diese Aspekte gelten selbstverständlich sowohl für Menschen mit als auch für Menschen ohne Behinderungen. Die Möglichkeiten zum Erwerb der englischen Sprache Personen mit Behinderungen vorzuenthalten würde bedeuten, entgegen den Prinzipien von Normalisierung (THIMM 1995) und Partizipation (WORLD HEALTH ORGANIZATION 2002) zu arbeiten.

1.2 Problemstellung, Zielsetzung und Vorgehensweise

Im deutschsprachigen Raum konnten mit Ausnahme der bereits von der Autorin verfassten Beiträge (VAN DER MEULEN 2001, 2000) bislang noch keine Quellen zum Themenkomplex „Fremdsprache und Unterstützte Kommunikation“ gesichtet werden. Die Formulierung wissenschaftlicher Handreichungen, Hypothesen und Theorien stand zum Entstehungszeitpunkt dieser Arbeit noch aus.

Selbst im englischsprachigen Raum, der bei den Entwicklungen der Unterstützten Kommunikation als fortschrittlich gelten kann, konnten bisher keine Quellen ermittelt werden, die sich speziell mit dieser Thematik wissenschaftlich auseinandersetzen. Hier finden sich jedoch Print- und Onlinemedien bezüglich multikultureller Aspekte in Unterstützter Kommunikation, die begrenzte Hinweise für den Fremd- und Zweitspracherwerb liefern können (zum Beispiel: HETZRONI, HARRIS 1996; BLAKE HUER, PARETTE 1999; PARETTE, VAN BIERVLIET, ANGELO, BLACKSTONE, GLENNEN, MYERS-JENNING 1999; PARETTE, VAN BIERVLIET, REYNA, HEISSERER, STUMBERG, ANGELO, BLACKSTONE, GLENNEN, MYERS-JENNINGS 1999; SOTO, BLAKE HUER, TAYLOR 1997). Der Fokus dieser Studien liegt dabei einheitlich auf dem Bereich der multikulturellen Kooperation bei der Versorgung mit und dem Einsatz von Methoden und Hilfsmitteln zur Unterstützten Kommunikation.

Der Aspekt der zweit- oder fremdsprachlichen Verständigung durch Unterstützte Kommunikation findet in diesen Studien nur am Rande als allgemein formulierte Forderung nach bilingualen beziehungsweise bikulturellen Kommunikationssystemen Erwähnung (SOTO, BLAKE HUER, TAYLOR 1997, 413).

Der in Deutschland zu verzeichnende Mangel an theoretischen Aussagen zu dem Themenkomplex „Englischerwerb und Unterstützte Kommunikation“ ist in sofern verwunderlich, als dass es in der Praxis tatsächlich unterstützte kommunizierende Personen gibt, die Englisch als Fremdsprache erlernen (VAN DER MEULEN 2000). Diesen Englischlernenden sowie den Personen, die sie beim Englischerwerb unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation fördern, stehen also offensichtlich keinerlei speziell auf dieses Gebiet bezogene theoretische Grundlagen zur Verfügung.

Aus dieser Ausgangslage heraus entstand die Idee, das durch das schulische Praxisfeld gegebene Wissen bezüglich des Englischunterrichts mit unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern zu sammeln, zu kategorisieren und zu analysieren, um es dann kompakt gebündelt und theoretisch aufgearbeitet wiederum für die Praxis verfügbar zu machen. Somit erhält das Forschungsvorhaben den Charakter einer Pilotstudie. Abhängig von den Ergebnissen der Untersuchung sollen Ansätze zur Modellbildung ein erstes Hilfsmittel für Aktivitäten innerhalb des Themenkomplexes „Englisch(-unterricht) mit unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern“ liefern, in der Hoffnung, dass diese durch darauf folgende wissenschaftliche Arbeiten weiterentwickelt werden.

Die Ergebnisse dieses Promotions- und Forschungsvorhabens sind demnach sowohl für praktisch als auch für theoretisch tätige Personen im Bereich der Unterstützten Kommunikation von Interesse: Fachkräfte, die sich an wissenschaftstheoretischen Diskussionen und Forschungen im Bereich der Unterstützten Kommunikation beteiligen, erhalten grundlegende Informationen zum Bereich „Englisch als Fremdsprache für unterstützte kommunizierende Personen“ sowie die Möglichkeit zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung dieses Themenkomplexes. Personen aus der Praxis, wie zum Beispiel Pädagoginnen und Pädagogen, die unterstützte kommunizierenden

Schülerinnen und Schülern Englisch als Fremdsprache unterrichten, sollen hilfreiche, wissenschaftlich fundierte Hinweise für die gezielte Umsetzung ihres Unterrichts gegeben werden.

Nach dieser allgemeinen Einführung in den Themenkomplex dieser Arbeit werden zunächst die für den Gesamtzusammenhang der Arbeit notwendigen theoretischen Grundlagen skizziert (Kapitel 2 bis 5). Im Anschluss daran folgt die methodenkritische Diskussion der im Rahmen dieser Forschungsarbeit geführten, länderübergreifend ausgerichteten Experteninterviews, deren Umsetzung sowie die Darstellung der Erhebungsergebnisse (Kapitel 7 und 8). Hierauf folgt die Konkretisierung der Fragestellungen, die dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegen (Kapitel 9). Die zweite im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung, die in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Studie, wird in den Folgekapiteln methodenkritisch diskutiert und deren Umsetzung dargestellt (Kapitel 10 und 11). Die Gesamtergebnisse dieser Arbeit werden in Kapitel 12 präsentiert und interpretiert. Auf Grundlage dieser Ergebnisse folgen Modellbildungen zum Forschungsthema (Kapitel 13) sowie die Formulierung von Folgerungen für die (pädagogische) Praxis (Kapitel 14). Eine detaillierte Übersicht über den Aufbau dieser Forschungsarbeit findet sich in Kapitel 6.

1.3 Terminologie

Auf die Verwendung typisierender Begriffe wie „der Körperbehinderte“ oder „die Körperbehinderte“, welche die Körperbehinderung als primäre Eigenschaft einer Person festlegen, wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Statt dessen werden bei Bedarf neutralere Formulierungen nach dem Muster „Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung“ verwendet, die den Menschen selbst und nicht die Form einer Behinderung in den sprachlichen Mittelpunkt stellen. Beibehalten wird hingegen die Bezeichnung „Schule für Körperbehinderte“, da dies zum Entstehungszeitpunkt der Arbeit ein noch feststehender, amtlicher Begriff ist.

Auch auf die Verwendung des Begriffes der „Anarthrie“ wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet, da dies das Bild eines in allen kommunikativen Bereichen „kommunikationsunfähigen“ Menschen hervorruft. Kommunikation ist aber, nach Ansicht der Autorin und übereinstimmend mit WATZLAWICK et. al. (WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON 2000, 50 ff), immer möglich und allgegenwärtig, wenn auch in anderen als den gewohnten lautsprachlichen Äußerungsformen. So besteht die „Kommunikationsunfähigkeit“ eher in den lebensweltlichen Systemen, die einen Menschen mit dysarthrischer Sprachproduktion umgeben, wenn es diesen nicht gelingt, den entsprechenden Sinnzusammenhang für diese Signale zu ergründen und sie als kommunikatives Element zu verstehen. Aus diesem Grund wird es ebenfalls unterlassen von „fehlender Lautsprache“ zu sprechen. Statt dessen wird, wenn erforderlich, von „schwer verständlicher Lautsprache“ gesprochen.

Um sprachliche Diskriminierungen zu vermeiden, wurden bei Personenbezeichnungen wenn möglich sowohl die weibliche als auch die männliche Wortform aufgeführt (zum Beispiel „Schülerinnen und Schüler“). Eine Ausnahme bildet die Verwendung von Personenbezeichnungen bei feststehenden Begriffen (zum Beispiel „Experteninterviews“).

1.4 Vorbemerkungen zur Methode der Gestützten Kommunikation

Die Gestützte Kommunikation („Facilitated Communication“, „FC“) ist eine der Unterstützten Kommunikation (vgl. Kapitel 3) untergeordnete Methode zur Kommunikation, bei der eine zweite Person der unterstützten kommunizierenden Person durch Stützung – meist an Hand oder Arm - hilft, eine motorische Auswahl auf einer Kommunikationstafel, einem Computer oder Ähnlichem zu treffen (vgl. CROSSLEY 1997).

„Das Thema wird kontrovers diskutiert, denn aus der Praxis wird von unerwarteten Erfolgen berichtet, aus wissenschaftlicher Sicht aber von zahlreichen negativen Forschungsergebnissen“ (BIERMANN 2004, o.S.).

Bekannte Beispiele, die für den Erfolg beim Einsatz der Methode der Gestützten Kommunikation sprechen, sind beispielsweise die Texte der gestützt kommunizierenden Autoren SELIN (1995) und ÜBELACKER (1998).

Die Wirksamkeit der Methode der Gestützten Kommunikation konnte hingegen durch wissenschaftliche Studien bisher nur in vergleichsweise wenigen Fällen nachgewiesen werden (BOBER, BIERMANN 2001, 217). In ihren Ausführungen spricht NUSSBECK (2000) von etwa fünfzig Untersuchungen, in denen keine Erfolge beim Einsatz der Gestützten Kommunikation erzielt werden konnten (NUSSBECK 2000, 46ff). Dem gegenüber führt sie sieben Studien mit positiv bewerteten Ergebnissen auf, wobei die Validität dieser Ergebnisse nach NUSSBECK anzuzweifeln sind (NUSSBECK 2000, 39ff).

Exemplarisch analysieren ADAM und BOBER (2003) den QUEENSLAND REPORT (1993) sowie die Studie von OLNEY (1997) und kommen zu dem Ergebnis, dass sich daraus die Validität der Gestützten Kommunikation nicht belegen lasse und keine Rückschlüsse auf eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen der gestützt kommunizierenden Personen gezogen werden können.

Da die Methode der Gestützten Kommunikation also umstritten ist und ihre Validität bisher weder eindeutig belegt noch widerlegt werden konnte, wurde auf eine Berücksichtigung des Einsatzes dieser Methode im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit verzichtet.

2. Die ökologisch-systemische Perspektive

Den Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit, die Perspektive, aus der sie beleuchtet wird, bildet die öko(logisch)-systemische Perspektive nach BRONFENBRENNER (1981, 1990). Während die konkrete Einbettung der relevanten Forschungsmethoden und -bereiche in den ökologisch-systemischen Kontext an späterer Stelle erläutert wird (Kapitel 6), werden im Folgenden die Grundlagen der ökologisch-systemischen Theorie dargestellt.

Bezüglich des Begriffs der „Öko-Systemik“ bemängelt HUSCHKE-RHEIN (2003, 13), dass die Bezeichnung „öko(logisch)-systemisch“ einer Doppelung gleichkomme, da sich Systeme grundsätzlich auch auf ihre Umwelt beziehen. An diesem Begriff soll dennoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit festgehalten werden, da sich die Forschungsarbeit stark an dem von BRONFENBRENNER entwickelten Modell orientiert und somit auch eng mit dessen Terminologie verbunden ist. Zudem weisen die beiden Begriffe trotz ihrer Ähnlichkeit auch Unterschiede auf. So ist der Begriff „ökologisch“ vor allem als normativer Begriff zu sehen, wohingegen der Begriff „systemisch“ einen deskriptiven Bezug aufweist (SPECK 2003, 263).

2.1 Der ökologisch-systemische Ansatz nach BRONFENBRENNER als Perspektive für die Pädagogik für Menschen mit Körperbehinderung

Zentrales Element der von BRONFENBRENNER konzipierten entwicklungsorientierten Theorie der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (BRONFENBRENNER 1981) ist das von ihm entworfene Modell sich ausweitender, interagierender Systeme, in und mit denen sich der Mensch als Individuum entwickelt und aus deren Interaktionen der Mensch seine Welt konstruiert. Individuum und Umgebung sind in wechselseitiger Anpassung miteinander vernetzt. Entwicklung vollzieht sich dabei durch die aktive und reflektierte Auseinandersetzung und Kommunikation mit und zwischen den unterschiedlichen Systemen.

„So wie sich unterstützende Verbindungen als gegenseitige Ergänzungen für das Kind als förderlich erweisen, kann im negativen Falle die Entwicklung des Kindes Schaden nehmen, wenn diese Verbindungen nicht zustande kommen, beziehungsweise wenn sie als unerträglich erlebt werden“ (SPECK 2003, 273).

Die lebensweltlichen Systeme unterteilt BRONFENBRENNER dabei wie folgt (BRONFENBRENNER 1981, 38ff):

Die engste um eine Person formierte Systemeinheit bildet das Mikrosystem, das durch ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen der Person ausgefüllt wird. Die wechselseitigen Beziehungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen bezeichnet BRONFENBRENNER als Mesosystem. Lebensbereiche, die zwar das Mikrosystem der entsprechenden Person beeinflussen, an denen sie aber nicht direkt und aktiv teilnimmt, werden unter dem Begriff des Exosystems zusammengefasst. Interkulturelle oder auch subkulturelle Ähnlichkeiten bezüglich dieser drei Systeme werden innerhalb des Makrosystems abgebildet. Eingeschlossen sind hierin auch die entsprechenden zu Grunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien. Als nachträgliche Kategorie fügte BRONFENBRENNER in seinen späteren Arbeiten das Chronosystem hinzu, das sich auf die langfristige Betrachtung von Person und Umweltsystemen bezieht (BRONFENBRENNER 1990, 77).

Die Einbindung des ökologisch-systemischen Denkansatzes in die Sonderpädagogik und ähnliche Praxisfelder resultiert nach SPECK (2003) aus dem Wandel, der sich innerhalb der letzten Jahrzehnte in der Sonderpädagogik vollzogen hat, und den er wie folgt skizziert:

„Zum einen wurde sie [die Heilpädagogik, Anm. N.v.d.M.] aus ihrer ursprünglich eigenständigen Definitionsmacht herausgelöst und in eine zunehmende Verflechtung mit ihrer Umwelt einbezogen und zum anderen wurde damit der bisher einseitige und kausal-lineare kurative Handlungsansatz überwunden“ (SPECK 2003, 263).

Ökologisch-systemische Pädagogik bietet eine ganzheitliche und vielschichtige Perspektive, in der Mensch und Umwelt ein komplex strukturiertes Wechselwirkungsgefüge bilden. Sie begreift sich „als Wissenschaft, die sich dem Erfassen von Relationen, Prozessen und Vernetzungen widmet“ (BERGEEST 1999, 158).

„Grundlage des Systemansatzes ist die Selbstorganisationstheorie („Autopoiesis Theorie“), von der her Lernen und Bildung als anthropologische Selbstkonstruktionen verstanden werden. Dabei beachtet die ökologische Version des Systemansatzes, dass es bei jeder Selbstkonstruktion nicht nur um die Konstruktion subjektiver Welten geht, sondern jeweils *zugleich* um die Konstruktion von Systembeziehungen zur Umwelt des Subjekts im doppelten Sinne des Begriffs „ökologisch“: sowohl zur sozialen Umwelt als auch zur naturalen Umwelt“ (HUSCHKE-RHEIN 2003, 13).

Das Ziel ökologisch-systemischer Pädagogik besteht in der Förderung und Unterstützung der Selbstorganisation („Autopoiesis“) der Lernenden, das durch die Bereitstellung bildungs-, entwicklungs- und erziehungsrelevanter Kontexte sowie beratender (konsultativer) Unterstützung erreicht werden soll (vgl. HUSCHKE-RHEIN 2003, 15; BERGEEST 1999, 158).

Ein ökologisch-systemischer Blickwinkel bietet im sonderpädagogischen Bereich eine Möglichkeit zur Abkehr vom defizitorientiertem Denken hin zu der Konzentration auf das sich tendenziell selbst organisierende, kompetente Individuum. Ein Perspektivenwechsel, wie er auch in der aktuellen Fassung der ICF deutlich wird (WORLD HEALTH ORGANIZATION 2002). Der zentrale Aspekt der Autopoiesis, den es zu fördern gilt, und der auch für Menschen mit Behinderungen von Bedeutung ist (vgl. HAUPT 1996, 26), steht in direktem Zusammenhang mit der Entwicklung von Autonomie und Selbstbestimmung.

„Im Zentrum ist die Lebensenergie des Kindes, die in Kompetenzen (Bewegung, Befindlichkeit, Mitteilungen, Denkvorgängen ...) Form annimmt. Dies geschieht komplex, in wechselseitiger Beeinflussung und im Austausch mit Mitwelt und Erfahrungswelt des Kindes. Sie ist ihrerseits vernetzt und eingebunden in Lebensformen, Zeitgeschehen, geographischen Raum, Weltanschauungen usw.“ (HAUPT 1996, 22).

Mögliche Barrieren physiologischer, sozialer oder sonstiger Art, die den Menschen mit Behinderung in seiner Entwicklung einschränken können, werden dabei nicht außer Acht gelassen, sondern können durch die Analyse der einzelnen Systeme seines lebensweltlichen Netzwerks aufgedeckt, beseitigt oder umgangen werden. Der Mensch mit den ihm eigenen Entwicklungsmöglichkeiten (die ihrerseits aus einem System wechselseitig vernetzter Entwicklungsbereiche bestehen (vgl. SPECK 2003, 284 ff; HAUPT 1996, 2; FRÖHLICH 1989, 15)) beeinflusst dieses vielfältige Netzwerk seiner Umwelt, welches wiederum den Menschen in seinen Entwicklungsmöglichkeiten beeinflusst. Gegebene Einschränkungen bezüglich der Fähigkeiten von Personen liegen dabei in den nicht reibungslos ablaufenden Wechselwirkungen begründet, bilden also keine personenspezifischen Defizite.

Eine solche Sichtweise muss in ihrer Konsequenz auch Auswirkungen auf Diagnostik, Unterstützung und (Entwicklungs-) Förderung von Menschen mit Behinderung haben.

„Diagnostik und Therapie, die am Einzelnen ansetzen, können nie den Anspruch erheben, objektiv und allgemeingültig zu sein: sie sind in jedem Fall untrennbar mit den Wechselwirkungen zwischen dem Kind und seiner Umwelt, deren vorgegebenen Erwartungen, Hoffnungen, Enttäuschungen, Befürchtungen und Zielen verbunden“ (LÜPKE 1996, o. S.).

Befürwortet wird eine verstehende², prozess- und kompetenzorientierte Diagnostik, deren Maßstab sich hierbei nicht an Vergleichen mit Anderen, sondern an der intraindividuellen Norm orientiert (vgl. BERGEEST 2000, 199f; HANSEN 1999, 282; HAUPT 1996, 31ff; SPECK 2003, 381 ff). HAUPT (1996) plädiert in diesem Zusammenhang für eine kompetenzorientierte Diagnostik und „verantwortete Subjektivität“ anstelle eines Objektivitätsanspruchs, der durch subjektive Meinungsbildung entsteht (HAUPT 1996, 31). Entwicklungsunter-

² bezogen auf das „sich einfühlende Verstehen des Kindes“

stützende Angebote müssen dabei unter Beachtung der ökologischen Interdependenzen der Lebensbereiche erfolgen (vgl. BERGEEST 2000, 43; SPECK 2003, 383). Zielsetzung ist hierbei

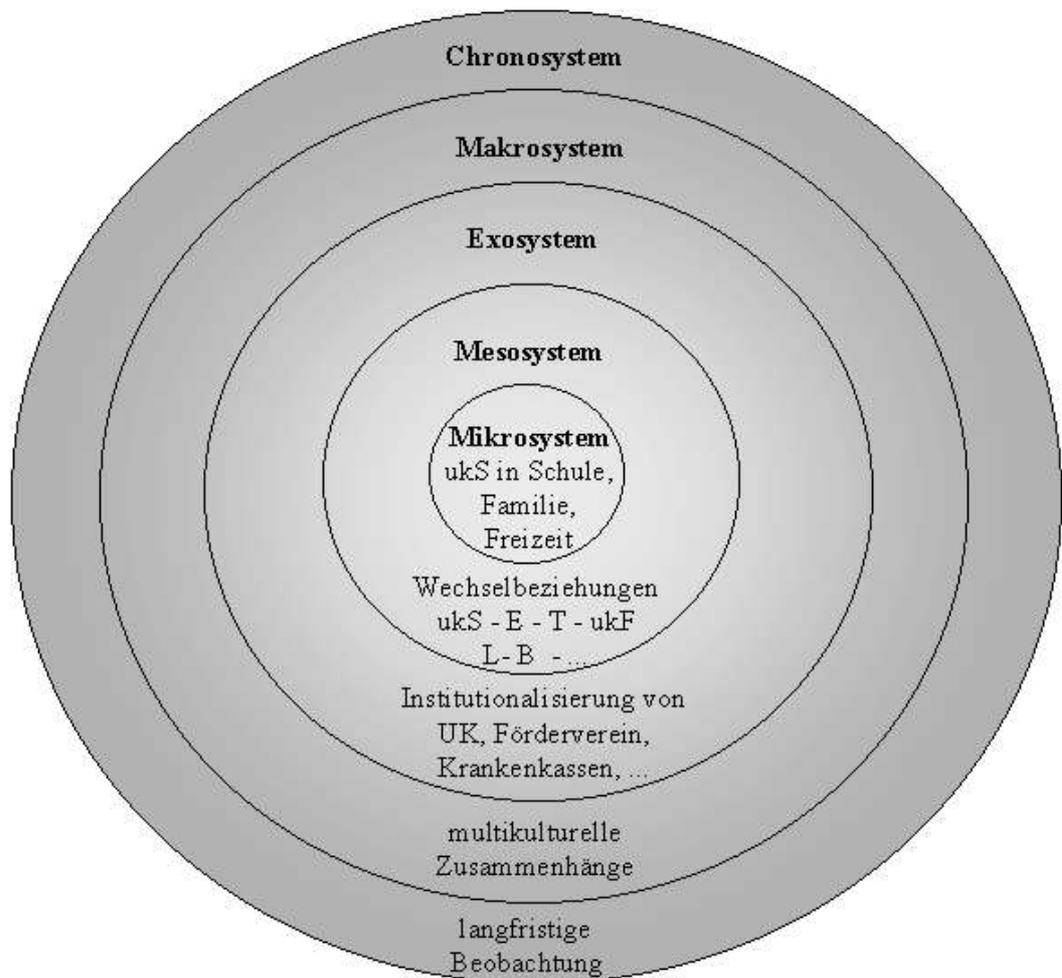
„[...]Entwicklungen durch förderliche Bedingungen zu unterstützen, damit die Entwicklungsenergie sich ausformen und Kompetenzen und Funktionen ausbilden kann. Das bedeutet auch, Vernetzung und Austausch mit zu unterstützen. Das hat zur Konsequenz behinderte Kinder wesentlich mehr in reale Lebenssituationen auch außerhalb von Fördersituationen einzubeziehen“ (Haupt 1996, 29).

Bezüglich der konkreten Umsetzung systemischen Denkens in der pädagogischen Praxis bemängelt BERGEEST (1999), dass dies bisher die Ausnahme bildet und sich die Diskussion ökologisch-systemisch geprägter pädagogischer Ansätze bislang paradoxerweise auf die Wissenschaftsebene beschränkt (BERGEEST 1999, 159).

„Die Tendenz geht eher in Richtung der Schaffung von Organisationsformen der Bildung, die nach reduktionistischen Prinzipien der Atomisierung von Bildungsvoraussetzungen des Kindes (insbesondere auch des behinderten Kindes) und der entsprechenden pädagogischen Organisation je nach Bedarf funktionieren und nicht nach ganzheitlichen Förderprinzipien“ (BERGEEST 1999, 160).

2.2 Unterstützte Kommunikation aus ökologisch-systemischer Perspektive

Durch die bei unterstützter Kommunikation (vgl. Kapitel 3) gegebene Transdisziplinarität (Kapitel 3.1) ergibt sich unwillkürlich eine Beteiligung unterschiedlichster Personen und Systeme an der Situation des unterstützten kommunizierenden Menschen. Im Rahmen eines fiktiven (aber für die schulische Praxis nicht untypischen) Beispiels werden in den folgenden Darstellungen diese Personen beziehungsweise Systeme den entsprechenden ökologisch-systemischen Bereichen nach BRONFENBRENNER zugewiesen (siehe Abbildung 1):



In der Abbildung verwendete Abkürzungen:

B = Bezugsperson(en) der unterstützt kommunizierenden Person; E = Eltern der unterstützt kommunizierenden Person; T = Therapeutin(en) oder Therapeut(en) der unterstützt kommunizierenden Person; L = LehrerInnen der unterstützt kommunizierenden Person; UK = Unterstützte Kommunikation; ukF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; ukS = unterstütz kommunizierende Schülerin oder unterstütz kommunizierender Schüler

Abbildung 1: Unterstützte Kommunikation im ökologisch-systemischen Kontext

Ein Klassenlehrer stellt fest, dass ein dysarthrisch sprechender Schüler bei der Ausübung bestimmter Aktivitäten, etwa während der Interaktion im Morgenkreis, durch seine Einschränkung im lautsprachlichen Bereich nur unzureichend partizipieren kann. Während die Mitschülerinnen und Mitschüler die Rolle sprachlich aktiv handelnder Personen einnehmen und beispielsweise von den Ereignissen des vorausgegangenen Wochenendes erzählen, hält der lautsprachlich schwer verständlich sprechende Schüler unter Umständen die

Rolle eines passiven Zuhörers inne, wenn zum Beispiel der Lehrer für ihn spricht. Diese Ausgangsüberlegungen beziehen sich auf das Mikrosystem.

Der Klassenlehrer spricht mit einer Fachkraft für Unterstützte Kommunikation über diese Beobachtung. Gemeinsam mit dem Schüler, dessen Eltern und beziehungsweise oder sonstigen Bezugspersonen, entwickeln sie Lösungsversuche. Ein Ergotherapeut wird hinzugezogen und erarbeitet mit den Beteiligten die für den Schüler optimale Position zur Bedienung einer Kommunikationshilfe. Möglicherweise tragen auch weitere Fachkräfte zu diesem Prozess bei (vgl. Kapitel 3.1). Hier werden vielseitige mesosystemische Wechselbeziehungen deutlich.

Nach der Erarbeitung möglicher Maßnahmen zur Weiterentwicklung der sprachlichen Möglichkeiten des Schülers folgt deren Umsetzung. Der Erfolg dieser Umsetzung kann dabei von unterschiedlichen Fragen und Faktoren abhängen. Als förderlich könnte zum Beispiel das Bestehen einer Fachkonferenz „Unterstützte Kommunikation“ gelten, durch die den Fachkräften ein bestimmtes Kontingent an Beratungs- oder Förderstunden zu Verfügung steht. Ebenso wäre das Bestehen eines aktiven schulischen Fördervereins, der sich für die Anschaffung von Materialien zur Unterstützten Kommunikation einsetzt, unter Umständen vorteilhaft. Auf sozialpolitischer Ebene wird die Bereitstellung von Kommunikationshilfen für den Schüler gegebenenfalls dadurch beeinflusst, ob das gewünschte Gerät im Hilfsmittelkatalog der gesetzlichen Krankenkassen zu finden ist. All dies sind Aspekte des Exosystems.

Möglicherweise wurde dieser Schüler schulisch also so weit wie möglich unterstützt, so dass ihm ein größeres Repertoire an körpereigenen Kommunikationsmöglichkeiten sowie ein elektronisches Sprachausgabegerät zur Verfügung steht. Im alltäglichen Verlauf ergibt sich nun jedoch die Besonderheit, dass zwar in der Schule der Einsatz körpereigener wie elektronischer Kommunikation sowohl von Seiten des Schülers als auch von Seiten der Lehrkräfte und Bezugspersonen positiv angenommen wird, im Elternhaus dies jedoch nicht der Fall ist. Es stellt sich heraus, dass die Familie, die ursprünglich aus einem anderen kulturellen Umfeld stammt, die elektronische Kommunikationshilfe als schulisches „Instrument“ zwar

akzeptiert, im familiären und privaten Bereich jedoch den Einsatz der elektronischen Stimme nicht als „die Stimme ihres Kindes“ ansehen kann und so die Kommunikation über körpereigene Formen bevorzugt. Das häusliche Umfeld ist geprägt von der Kultur des ursprünglichen Heimatlandes der Familie, in dem die Technologisierung nicht in dem Maße, wie es in Deutschland der Fall ist, positiv bewertet wird. Ein Phänomen auf makrosystemischer Ebene, das eine wechselseitig konstruktive Auseinandersetzung fordert.

So werden individuelle Interventionsmaßnahmen geplant und durchgeführt. Nach einem bestimmten Zeitraum werden sie unter erneuter Analyse der unterschiedlichen Systembereiche auf ihre Effektivität hin evaluiert und gegebenenfalls modifiziert. Diese Analyse erfolgt im Rahmen des Chronosystems.

Es wird also deutlich, dass es nicht „nur“ um die Konzentration auf den Schüler und seinen Entwicklungsbereich „Sprache“ geht. Unterstützte Kommunikation findet in einem vielschichtigen Netzwerk sozialer Beziehungen und Einflussfaktoren statt, die bezüglich der Interventionsmaßnahmen berücksichtigt werden müssen, wenn man der unterstützten kommunizierenden Person gerecht werden will. Zur Berücksichtigung dieser komplexen Abhängigkeiten bietet die Orientierung an dem ökologisch-systemischen Gesamtkomplex eine differenzierte Perspektive, wie LAGE (2003) hervorhebt:

„Systemisch-ökologisch ausgerichtete UK-Interventionen erlauben es, die gesamte kommunikative Situation zu analysieren, um dann im Bereich der strukturellen Rahmenbedingungen (gesellschaftliche Partizipation zu vergrößern) und auf sozialpolitischen Ebenen (der Wertvorstellungen und Haltungen) zu wirken. [...] System-ökologisch ausgerichtete UK-Interventionen basieren auf dem Normalisierungsgedanken“ (LAGE 2003, 138 – 139).

Mit dem „Partizipationsmodell“ (BEUKELMAN, MIRENDA 1998) steht speziell für Förder- und Entwicklungsmaßnahmen im Bereich der Unterstützten Kommunikation ein Modell zur Verfügung, das eine systemisch ausgerichtete Interventionsplanung, -durchführung und -evaluierung ermöglicht (Kapitel 3.5.3).

3. Unterstützte Kommunikation

Der im deutschsprachigen Raum verwendete Begriff „Unterstützte Kommunikation“ (kurz: „UK“) ist die verkürzte Übersetzung des im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch verwendeten Begriffes „Augmentative and Alternative Communication“ (kurz: „AAC“), zu Deutsch: „Ergänzende und Ersetzende Kommunikation“³. Diese letztere Übersetzung spiegelt prägnant die Zielsetzung von Unterstützter Kommunikation wieder, nämlich die für Gesprächspartner nicht (immer) eindeutig verständliche Sprachproduktion durch unterstützende oder – wenn die Sprachproduktion für die Umwelt so gut wie gar nicht verständlich ist – durch ergänzende Maßnahmen, Methoden und Medien zu verbessern. Zur Unterstützten Kommunikation zählen dabei alle Arten von Hilfen, die vorhandene Lautsprache sprachunterstützend ergänzen beziehungsweise bei kaum verständlicher Lautsprache diese ersetzen.

In den USA entstanden Anfang der achtziger Jahre der Fachterminus und das Fachgebiet „Augmentative and Alternative Communication“ als eine Weiterentwicklung der Erfahrungen aus der Arbeit mit Kommunikationstafeln, Gebärdensprachen, Schreibhilfen und Geräten zur Umfeldsteuerung (vgl. VANDERHEIDEN, YODER 1986, 11ff). 1983 wurde in Toronto, Kanada, die „International Society for Augmentative and Alternative Communication“ (kurz: „ISAAC“) gegründet, die inzwischen ein internationales Netzwerk zum Informations- und Erfahrungsaustausch im praktischen wie auch im wissenschaftlichen Bereich der Unterstützten Kommunikation bietet (vgl. BRAUN 1994b, 46f). Die ISAAC-Sektion der deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, Schweiz) wurde 1990 gegründet. Der deutschsprachige Fachbegriff „Unterstützte Kommunikation“ („UK“) als Pendant zu dem der „Augmentative and Alternative Communication“ („AAC“) setzte sich ab 1992 zunehmend durch (vgl. KRISTEN 1999, 18).

³ Da sich der Begriff der Unterstützten Kommunikation im deutschsprachigen Raum gegenüber der vollständigen Übersetzung des angloamerikanischen Begriffes durchgesetzt hat, wird ihm im weiteren Verlauf der Arbeit der Vorzug gegeben

Zentrales Ziel der Unterstützten Kommunikation ist im engeren Sinne die kontinuierliche Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz, die sich nach LIGHT (1989, 143) in den vier folgenden Kompetenzbereichen manifestiert: Die linguistische Kompetenz beinhaltet die Beherrschung des linguistischen Codes der Muttersprache sowie des linguistischen Codes des Kommunikationsmediums (zum Beispiel einer Kodierungsstrategie). Der Bereich der operationalen Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeiten bezüglich der (über motorische Anforderungen hinausgehende) Nutzung des Kommunikationsmediums. Die soziale Kompetenz als dritter Bereich bezeichnet den sicheren und korrekten Umgang mit gesellschaftlichen Kommunikationsregeln. Den letzten Aspekt bildet die strategische Kompetenz. Diese bezieht sich auf die Fähigkeit, trotz kommunikativer Einschränkungen, die gewünschten kommunikativen Botschaften übermitteln zu können, etwa durch den Einsatz kompensatorischer Strategien.

Im weiteren Sinne wird durch die Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation das Ziel angestrebt, dem unterstützten kommunizierenden Menschen das größtmögliche Maß an Selbstverwirklichung ermöglichen zu können.

3.1 Unterstützte Kommunikation als transdisziplinäres Fachgebiet

Während im angloamerikanischen Raum bereits um 1986 der Bereich der Augmentative and Alternative Communication als interdisziplinär ausgewiesen wurde (VANDERHEIDEN, YODER 1986, 21), wurde er in Deutschland – obwohl auch hier die Interdisziplinarität betont wurde – oftmals dem Bereich der Sonderpädagogik zugeordnet (zum Beispiel BRAUN 1994a, 1994b). Tatsächlich ist die Unterstützte Kommunikation ein Fachgebiet, in dem eine Vielzahl von Fachkräften unterschiedlichster Disziplinen mitwirken (vgl. Abbildung 2).

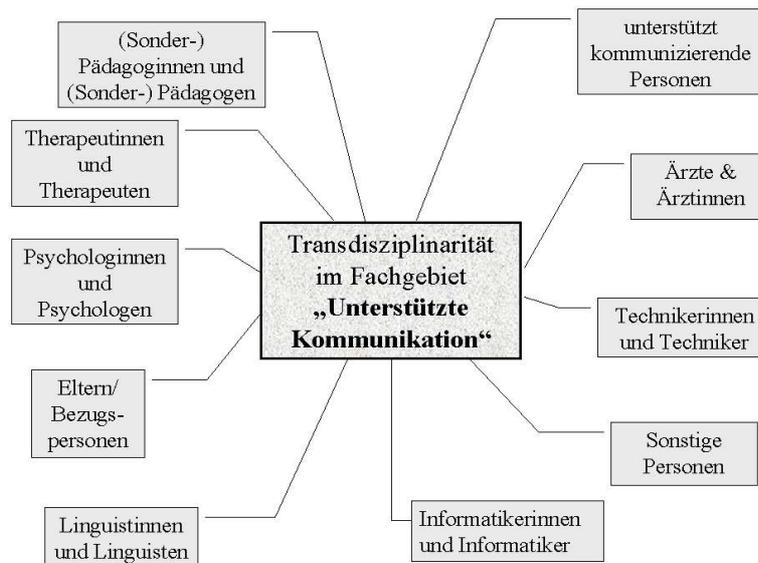


Abbildung 2: Transdisziplinarität im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation

Eine solche Transdisziplinarität ist notwendig, um den Bedürfnissen der (potentiell) unterstützenden Personen bestmöglich gerecht zu werden.

„To be ultimately effective, assessment and intervention requires the expertise of a range of disciplines, including occupational therapists, special educators, speech and language pathologists, psycholinguists, and technical personnel, all with expertise in the AAC field” (Light 1989, 142).

Auch wenn der Bereich der Kommunikation im Zentrum des Interesses steht, darf dieser nicht als isolierter Bereich betrachtet werden, sondern muss vielmehr im ganzheitlichen Kontext der sich wechselseitig bedingenden Entwicklungsbereiche nach FRÖHLICH (1989, 15) gesehen werden (vgl. ACHILLES 2003, 14.008.001). Neben den einzelnen Fachkräften dieser Bereiche gehören auch Personen der Berufsgruppen derer, die sich mit der Entwicklung und dem Einsatz von Modi zur Unterstützten Kommunikation beschäftigen, zum transdisziplinären Personenbereich der Unterstützten Kommunikation. Auch die unterstützenden Personen selbst sowie deren Eltern beziehungsweise Bezugspersonen dürfen hierbei nicht vergessen werden, sie sind als „Experten in eigener Sache“ ebenfalls Fachkräfte im Bereich der Unterstützten

Kommunikation. Nur durch diese fachgebietsübergreifende Zusammenarbeit ist es möglich, den unterstützt kommunizierenden Personen die bestmögliche Unterstützung und Förderung zu gewähren. Interdisziplinäres Vorgehen im Rahmen der Unterstützten Kommunikation ist ein „Muss“, wobei die Gestaltung und Zusammensetzung dieser Transdisziplinarität je nach den individuellen Bedürfnissen der jeweiligen unterstützt kommunizierenden Person entsprechend variieren kann und variieren sollte.

3.2 Zielgruppen für Unterstützte Kommunikation

Als allgemein formulierte Zielgruppe für Unterstützte Kommunikation können diejenigen Personen gelten,

„die aufgrund einer Schädigung oder Behinderung in ihrer laut- oder schriftsprachlichen Kommunikation stark beeinträchtigt sind [...] [sowie] Bezugspersonen, die mit dem oben beschriebenen Personenkreis zusammenarbeiten und/ oder leben“ (ANTENER, KNOBEL, LAGE 1995, 7f).

Ein zentraler Begriff bezüglich einer Einschränkung der Lautsprachproduktion bei Menschen mit Körperbehinderung, der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit, ist der Begriff der Dysarthrie. Durch eine Körperbehinderung ist zumeist die Koordination von Muskelgruppen erschwert oder eingeschränkt möglich, wobei auch die Muskulatur des Sprechapparates betroffen sein kann und Lautsprache somit unter Umständen nur schwer verständlich produziert werden kann. Gemeint ist mit dem Begriff der Dysarthrie also eine Störung des äußeren Sprechvorgangs, der Produktion von Lautsprache an sich, was keine Störung der höheren zentralen Sprachfunktion bedeuten muss (vgl. BRAUN 1994b, 31; SEVENIG 1995, 10).

Die Schwierigkeit, die Zielgruppe für unterstützte Kommunikation differenzierter zu beschreiben, spiegelt sich in einer Vielzahl von Definitionsversuchen mit unterschiedlichsten Schwerpunkten wieder.

So kann die Zielgruppe für Unterstützte Kommunikation beschrieben werden anhand der Art und Dauer der Beeinträchtigung beziehungsweise Erkrankung der betroffenen Menschen (zum Beispiel KRISTEN 1999, 15; VANDERHEIDEN, YODER 1986, 8).

Auch über den Grad des Sprachverständnisses und des kommunikativen Aktionspotentials ist eine Beschreibung der Zielgruppen möglich. SEVENIG (1994) bezieht sich bei seiner Zielgruppenunterteilung auf Kinder mit „schwersten“ Formen cerebraler Bewegungsstörungen. Er unterscheidet zwischen vier kommunikativen Entwicklungsstufen, die von einer ersten Gruppe, der „es [...] nicht möglich [ist], eigene, verstehbare kommunikative Signale auszusenden, sei es verbal oder nonverbal“ (SEVENIG 1994, 22) bis hin zur effektiven Nutzung alternativer Kommunikationssysteme auf der vierten Stufe reichen.

Zwei kompetenzorientierte Zielgruppendarstellungen bieten KLOE, SCHÖNBACH und WEID-GOLDSCHMIDT (2002) sowie VON TETZCHNER und MARTINSEN (1996, 2000). Beide Modelle orientieren sich an den kommunikativen Fähigkeiten und Fördermöglichkeiten der unterstütz kommunizierenden Personen und schließen die entsprechenden Förder- und Entwicklungsziele und -wege ein. Bei dem Modell von KLOE, SCHÖNBACH und WEID-GOLDSCHMIDT wird zudem erstmalig auf die besondere Situation von Menschen, die noch kein „Ja-Nein-Konzept“ entwickelt haben, eingegangen.

Unabhängig von Entwicklungsstufen, -skalen und Ähnlichem sollte und muss Unterstützte Kommunikation für alle Personen, die davon profitieren können, offen stehen. In diesem Sinne liegt der vorliegenden Arbeit das oben zitierte, bewusst weit gefasste Zielgruppenverständnis von ANTENER, KNOBEL UND LAGE (1995, 7f) zu Grunde.

3.3 Klassifikation der Kommunikationsmöglichkeiten zur Unterstützten Kommunikation

Es gibt unterschiedliche Mittel, Medien und Möglichkeiten, um unterstützt kommunizieren zu können. Im Mittelpunkt der bisherigen Aufteilungen von Kommunikationsmöglichkeiten zur Unterstützten Kommunikation stehen in der Regel die Arten der Kommunikationsmodi (extern, körpereigen etc.), die jeweils weiter deduktiv unterteilt werden (vgl. BRAUN 1994a, 6f; KRISTEN 1999, 63ff). Häufig werden Symboltafeln, Kommunikationsbücher und Ähnliches als eigenständige Kommunikationshilfen angeführt (zum Beispiel BRAUN 1994a, 6f; BUNDSCHUH, HERBST, KANNEWISCHER 1999, 517; KRISTEN 1999, 63ff). Diese stellen jedoch tatsächlich ein Hilfsmittel zum nichtelektronischen Einsatz von Bildern, Symbolen etc. dar (vgl. ADAM 2000, 232). Sie sind „Träger“ des linguistischen Codes, die gegebenenfalls mit Hilfe besonderer Zugriffsmöglichkeiten genutzt werden können, wie etwa mittels Scanning⁴.

Im Gegensatz zum Bereich der Gehörlosenpädagogik wurde und wird im Gebiet der Unterstützten Kommunikation der Einsatz personenbezogener Kommunikationsmöglichkeiten, wie etwa dem Einsatz von „Dolmetscherinnen“ beziehungsweise „Dolmetschern“, bis dato kaum beachtet. Bei dieser Form der Kommunikation werden die Mitteilungen der unterstütz kommunizierenden Person von der Dolmetscherin oder dem Dolmetscher aufgenommen, lautsprachlich wiederholt und an die Gesprächspartnerin beziehungsweise den Gesprächspartner der unterstütz kommunizierenden Person weitergegeben. Das der „Übersetzung“ zu Grunde liegende Kommunikationsmedium kann hierbei die (schwer verständliche) Lautsprache der unterstütz kommunizierenden Person sein. Es können jedoch auch sonstige personenabhängige Kommunikationsmodi, wie etwa das Diktieren von Buchstaben durch Augenbewegungen, eingesetzt werden. Der Mangel an Informationen zu diesem Bereich ist erstaunlich, da in der Praxis ein nicht geringer Anteil unterstütz kommunizierender Personen im Alltag sowohl kurz- als auch längerfristig auf

⁴ Scanning = das Treffen einer Auswahl von Aussagen, Symbolen oder Ähnlichem mittels indirekten Zugriffs über einen Sensor oder eine assistierende Person (vgl KRISTEN 1999, 86)

diese Form der Kommunikation zurückgreift. Als Erklärung für das Vernachlässigen dieser unterstützenden Kommunikationsformen könnte das Streben nach größtmöglicher Autonomie für unterstützt kommunizierende Personen gesehen werden, das man durch personenabhängige Formen der Unterstützten Kommunikation als gefährdet erachten könnte.

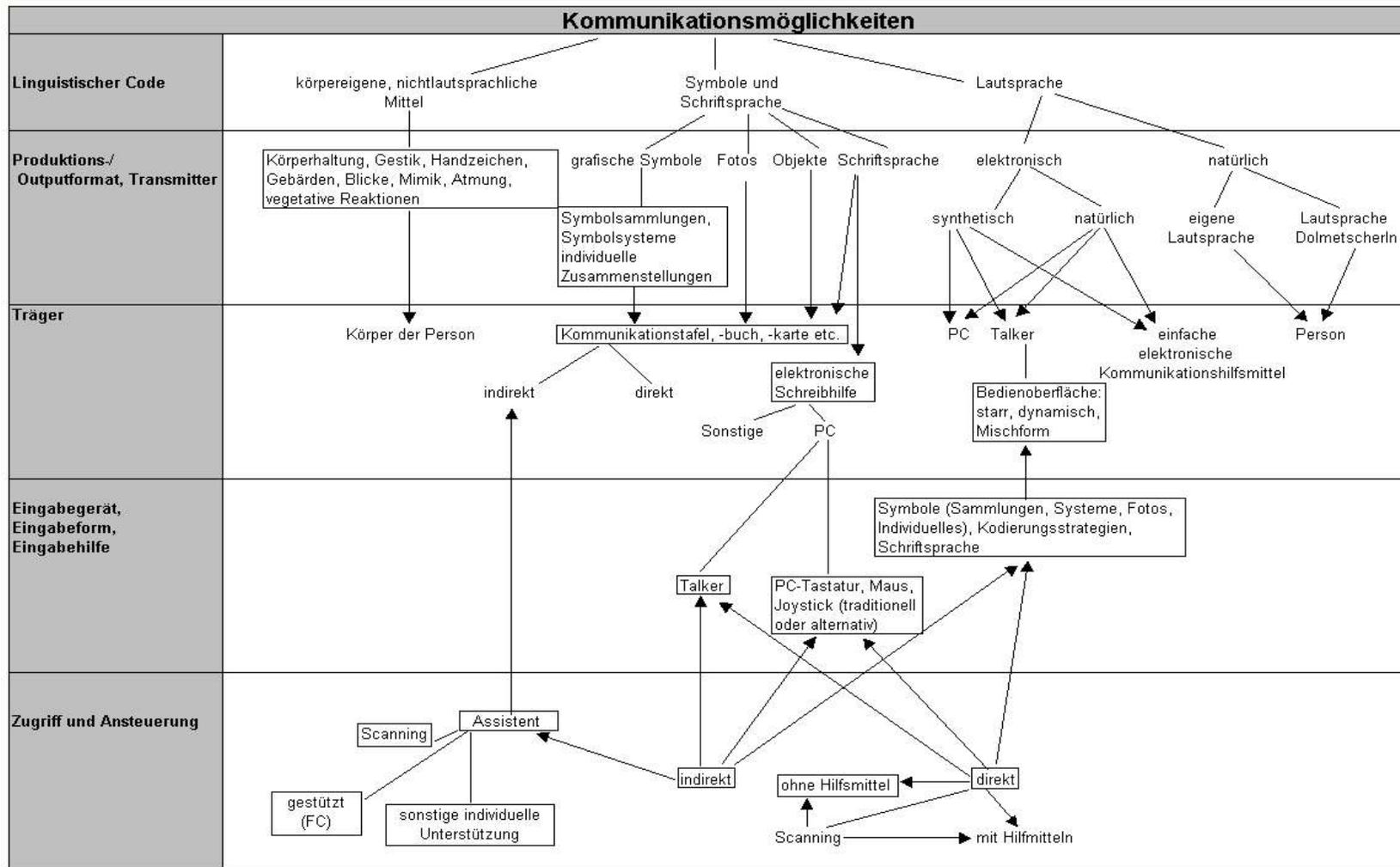
Über ihre Entscheidung für einen persönlichen Dolmetscher berichtet C.M.⁵ eine unterstützt kommunizierende Frau aus Schweden:

“Speechdisabled persons often get technical aids, such as computers or other devices, for supporting their communication. But that does not work for me. If I use a computer for example, all my energy is spent on writing a message and my involuntary arm and face movements will disturb the communication. When I tried personal interpretation I felt that it was the best AAC for me. The general opinion is that speechdisabled people become more independent with technical devices. Perhaps that is the case, but not always. I don't think that I'm more dependent because there is another person instead of a computer. I want the interpreter to have the same status as a computer“ (C.M. 2001, Interviewpartnerin im Rahmen der länderübergreifend geführten Experteninterviews, siehe Anhang 1.4).

Der Übersetzer wird sozusagen „instrumentalisiert“, es steht nicht dessen Person, sondern die Funktion als „Sprachrohr“ der unterstützt kommunizierenden Person im Mittelpunkt.

Aus den vorangegangenen Überlegungen heraus wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein alternatives Klassifikationssystem erstellt. Hierbei bildet – wie in der nachfolgenden Grafik (Abbildung 3) dargestellt - der zur Informationsübertragung eingesetzte linguistische Code (vgl. LIGHT 1989, 143) den Ausgangspunkt für weitere Differenzierungen bezüglich des Produktionsformats, des Informationsträgers sowie des Eingabegerätes beziehungsweise der Eingabeform, des Zugriffs und der Ansteuerung.

⁵ Interviewpartnerin im Rahmen der länderübergreifend geführten Experteninterviews (vgl. Kapitel 8.4)



In der Abbildung verwendete Abkürzungen:
 FC = Facilitated Communication; PC = Personal Computer

Abbildung 3: Klassifikation von Kommunikationsmöglichkeiten zur Unterstützten Kommunikation

Die Informationsübertragung zwischen einer unterstützten kommunizierenden Person und deren Gesprächspartnerinnen und -partnern kann unter Nutzung dreier linguistischer Codes erfolgen (vgl. „linguistische Kompetenz“ nach LIGHT (1989)):

- 1) Durch den Einsatz körpereigener, nichtlautsprachlicher Kommunikationsformen,
- 2) durch die Nutzung von Symbolen und Schriftsprache,
- 3) durch den Einsatz von Lauten beziehungsweise (ggf. elektronisch erzeugter) Lautsprache.

Diese linguistischen Codes können in unterschiedlichen „Ausgabeformen“ oder „Produktionsformaten“ geäußert werden.

Bei der Kommunikation durch körpereigene, nichtlautsprachliche Kommunikationsformen können zum Beispiel Gestik, Handzeichen, Körperbewegungen, Gebärden(-sprachen), Fingeralphabet, Blicke und Blickbewegungen wie „Alfabeto in die Luft schreiben“ genutzt werden (vgl. BRAUN 1994a, 6f; KRISTEN 1999, 63ff). Auch Atmung und vegetative Körperreaktionen können als Kommunikationsmittel eingesetzt werden (vgl. MALL 2003, 74ff).

Die Kommunikation durch Symbole und Schriftsprache kann erfolgen mit Hilfe von Schriftsprache, von grafischen Symbolen (Symbolsammlungen und Symbolsystemen (Auflistungen hierzu zum Beispiel bei BEUKELMAN/ MIRENDA 1998, 59ff; FRANZKOWIAK 1994, 25f) sowie individueller Kombinationen von Symbolen, Fotos, Bildern, greifbaren Objekten und Schriftsprache (vgl. BRAUN 1994a, 6f; KRISTEN 1999, 63ff).

Eine weitere Form der Kommunikation bildet die Kommunikation mittels Lauten beziehungsweise Lautsprache. Diese können beziehungsweise kann lautsprachlich von der kommunizierenden Person selbst, durch eine oder einen für sie sprechende Dolmetscherin beziehungsweise Dolmetscher oder per Sprachcomputer elektronisch produziert werden. Zur elektronischen Sprachproduktion stehen sowohl Sprachausgabegeräte auf synthetischer Basis („Computerstimme“) als auch auf natürlicher Basis (elektronisch aufgezeichnete Stimme einer Sprecherin beziehungsweise eines Sprechers) zur Verfügung.

„Träger“ des linguistischen Codes ist im Falle der körpereigenen Kommunikationsformen die kommunizierende Person selbst beziehungsweise deren Körper. Auch Objekte haben eine solche Doppelfunktion als Informationsinhalt und Informationsträger inne.

Grafische Symbole, Fotografien, Bilder und Schriftsprache hingegen können erst systematisch nutzbar gemacht werden, indem ihnen Kommunikationstafeln, -bücher, -karten etc. als Träger zur Verfügung gestellt werden (vgl. KRISTEN 1999, 63ff), auf welchen sie repräsentiert werden können. Bei der Kommunikation über Schriftsprache kommen zusätzlich zu den oben genannten Möglichkeiten zur Kommunikation der Einsatz elektronischer Schreibhilfen hinzu, wie zum Beispiel durch Nutzung spezieller Geräte („Organizer“⁶, elektronische schriftsprachbasierte Kommunikationshilfen) oder durch Computereinsatz (Personalcomputer („PC“)).

„Träger“, durch welche die Lautsprache zum Einsatz kommen kann, sind zum einen die Person selbst oder deren Dolmetscherin beziehungsweise Dolmetscher. Zum anderen stehen zur Produktion von elektronisch gespeicherter synthetischer Sprache Computer zur Verfügung. Gleiches gilt für elektronisch aufgezeichnete natürliche Sprache⁷.

Für viele dieser Kommunikationsmöglichkeiten stehen unterschiedliche Eingabegeräte, Eingabeformen beziehungsweise Eingabehilfen zur Verfügung. Hiervon ausgenommen ist die Kommunikation durch körpereigene Kommunikationsformen, durch symbol- oder schriftbasierte Kommunikationsmitteln wie Kommunikationstafeln, -büchern, -objekten etc. sowie durch Lautsprachproduktion, die durch Dolmetscherinnen oder Dolmetschern übermittelt wird. Hierbei sind keine weiteren Eingabegeräte notwendig, wohl aber unter Umständen der Einsatz bestimmter Ansteuerungstechniken. Wird jedoch die Schriftsprache elektronisch dargestellt oder wird die Lautsprache elektronisch produziert, so muss die zu produzierende Lautsprache zunächst in die Kommunikationsgeräte eingegeben werden.

⁶ zum Beispiel kleine, portable Datenbanken oder „Personal Digital Assistants“ („PDA“; „Taschen-Computer“)

⁷ auch Aufnahme und Wiedergabe von natürlicher Sprache auf Computern ist technisch möglich (zum Beispiel bei Kommentaren im Textverarbeitungsprogramm „Word“ oder als mp3-Datei))

Klassische Eingabegeräte für den Computer stellen Tastatur und Maus dar. Auch Bildschirmtastatur und alternative Maus- beziehungsweise PC-Steuerung stellen Zugriffsmöglichkeiten für den Computer dar. Ebenso können bestimmte Talkermodelle als Eingabegerät genutzt werden. Hierbei erfüllt der Talker nicht mehr die Funktion eines Trägers, sondern die des Eingabegerätes⁸.

Gleichgültig ob der Talker in seiner Funktion als Eingabegerät oder als „Träger“ der produzierten Lautsprache eingesetzt wird: das Eingabemedium des Talkers stellt die Eingabeoberfläche des Talkers selbst dar. Hierbei gibt es sowohl „starre“ Bedienoberflächen (feste Tastatur als Eingabeoberfläche) als auch dynamische Bedienoberflächen (sich veränderndes Touch-Screen-Display als Eingabeoberfläche) sowie Mischformen mit beiden Varianten. Eine vergleichende Darstellung elektronischer Kommunikationshilfen mit dynamischen Displays findet sich bei BÜNK, SESTERHENN und LIESEN 2003. Die Eingabe von Beiträgen in die Sprachausgabegeräte erfolgt unter Nutzung bestimmter Kodierungsstrategien (zum Beispiel Minspeak⁹), unter Einsatz von Symbolen (Symbolsammlungen, Symbolsystemen, individuellen Symbolzusammenstellungen, Fotos oder Bildern) oder unter Nutzung von Schriftsprache. Häufig werden diese drei Bereiche miteinander kombiniert.

Der Zugriff auf beziehungsweise die Ansteuerung von Repräsentationsmedien für symbol- oder schriftsprachbasierte, nichtelektronische Kommunikationsmittel wie Kommunikationstafeln, Kommunikationsbücher, Objekte etc. erfolgt in direkter Art und Weise, entweder selbstständig (zum Beispiel durch Finger-zeige) oder unter der Nutzung von Hilfsmitteln (zum Beispiel Laserpointer). Auch Scanning mit Hilfe von Personen ist möglich, wie zum Beispiel bei LEMLER (LEMLER, GEMMEL 1997) beschrieben. Bei der Methode der Gestützten Kommunikation (Facilitated Communication („FC“)) erfolgt der Zugriff direkt, aber mit Unterstützung durch assistierende Personen

⁸ Dies ist auch bei Nutzung des Computers als Lautsprachproduzent denkbar, wenn zum Beispiel der PC als Arbeitsplatz dient, dieser durch den Talker angesteuert wird und während dieser Tätigkeit die Sprachausgabe des Computers und nicht (nur) die des Talkers genutzt wird (zum Beispiel beim Vorlesen von am PC verfasster Texte)

⁹ Ikonenbasierte, assoziationskräftige Kodierungsstrategie, bei der Wörter durch Bildkombinationen kodiert werden. Entwickelt in den USA in den 80er Jahren durch BRUCE BAKER (vgl. BRAUN 1994b, 56f)

(sogenannte „Stützerinnen“ beziehungsweise „Stützer“, die der kommunizierenden Person neben verbaler und emotionaler Hilfestellung eine physische Stütze bieten, beispielsweise durch Halten ihres Ellenbogens, während die so unterstützt kommunizierende Person ein Feld auf einer Buchstabentafel mit den Fingern dieses Armes auswählt. Nähere Informationen zur Methode der Gestützten Kommunikation finden sich zum Beispiel bei CROSSLEY/ McDONNARD 1994 und CROSSLEY 1997).

Zur Produktion von elektronisch erzeugter Schriftsprache und Lautsprache kann auf die bereits erwähnten Eingabegeräte zum einen direkt zugegriffen werden, mit zusätzlichem Hilfsmiteleinsetz (zum Beispiel mit Stirnstab oder Laserpointer) oder ohne zusätzliche Hilfsmittel (zum Beispiel durch Betätigen einer Taste mit dem Finger). Eine indirekte Form des Zugriffs stellt die Methode des Scannings dar, welches ebenso mit Hilfsmiteleinsetz (zum Beispiel Scanning mit Schaltern) sowie ohne materielle Hilfsmittel (zum Beispiel beim Scanning durch Blickbewegungen zu assistierenden Personen) erfolgen kann. Bezüglich körpereigener Kommunikationsformen sowie des Einsatzes von natürlich produzierter Sprache erübrigt sich die Frage nach Ansteuerungstechniken.

3.4 Allgemeine und linguistische Besonderheiten bei Unterstützter Kommunikation

Vor allem durch Studien aus dem angloamerikanischen Raum sind Forschungsergebnisse bezüglich möglicher linguistischer Besonderheiten bei unterstütz kommunizierenden Personen bekannt (vgl. LIGHT 1985; Zusammenfassung diverser Studien bei BEUKELMAN, MIRENDA 1998; für den deutschsprachigen Raum: BOENISCH, OTTO 2001; BRAUN 1994). Die im Rahmen dieser Studien betriebenen Forschungen beschäftigen sich mit linguistischen Fragestellungen, wobei sich diese ausschließlich auf das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation beziehen. Aufgrund dieser Forschungsperspektive und der Tatsache, dass die aufgeführten Autorinnen und Autoren aus dem sonderpädagogischen Bereich stammen, müssen die Ergebnisse zur linguistischen Umsetzung von Unterstützter Kommunikation als Erkenntnisse aus Sicht der Sonderpädagogik gesehen werden.

Ob und inwiefern diese im Folgenden aufgeführten Besonderheiten temporär oder langfristig auf eine unterstütz kommunizierende Person zutreffen, muss immer bezogen auf den Einzelfall untersucht und beobachtet werden, da große individuelle Unterschiede bestehen können (vgl. BOENISCH, OTTO 2001, 26). Durch das Wissen über etwaige Besonderheiten in der Unterstützten Kommunikation ist es möglich, sich auf die veränderte kommunikative Situation einzustellen und auf diese Eigenheiten reagieren zu können, ohne dabei die unterstütz kommunizierende Person buchstäblich „bevormundend“ zu beeinflussen (vgl. GADLER 1998, 9). Auch dem Entstehen von kommunikations-spezifischen Missverständnissen kann durch Kenntnis der folgenden Aspekte vorgebeugt werden.

Das wohl auffälligste Merkmal auf pragmatisch-kommunikativer Ebene ist, dass die Kommunikation häufig von längeren Gesprächspausen durchzogen ist und somit insgesamt stark verlangsamt abläuft (BRAUN 1994a, 47; KRISTEN 1999, 48; LIGHT 1985, 17). Im Gegensatz zu nicht unterstütz kommunizierenden Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern initiieren unterstütz kommunizierende Personen seltener ein Gespräch. Sie befinden sich häufig in einer

respondierenden Rolle, wobei den Antworten oftmals eine direkte Aufforderung zur Antwort vorausgegangen ist. Redebeiträge, die von den Gesprächspartnerinnen und -partnern erwartet werden, werden teilweise von den unterstützt kommunizierenden Personen nicht ausgeführt. Es ist auch möglich, dass Äußerungen von quantitativ geringerem Umfang sind, als es bei nicht unterstützt kommunizierenden Personen der Fall ist (vgl. BEUKELMAN, MIRENDA 1998, 332; BRAUN 1994b, 69; LIGHT 1985, 18, 63). Aus den vorangegangenen Ausführungen sollte jedoch nicht geschlossen werden, dass die Aktivität unterstützt kommunizierender Personen in kommunikativen Situationen eine geringere ist. Das Gegenteil ist der Fall,

„da sie [die unterstützt kommunizierenden Personen; Anm. N.v.d.M.] neben der Konstruktion ihrer eigenen Beiträge ständig die Ko-Konstruktionsleistungen der Partnerin überprüfen und gegebenenfalls bestätigen beziehungsweise negieren muss“ (BRAUN 1994b, 69).

Hieraus ergibt sich auch für die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner eine in der Regel ungewohnte Rolle, da diese wiederum die kommunikativen Beiträge der unterstützt kommunizierenden Personen ko-konstruieren (das heißt unterstützen und ggf. ergänzen). So wird oftmals auch in der Rolle der sonst „passiven ZuhörerIn“ beziehungsweise des „passiven Zuhörers“ eine aktive und mitgestaltende Position eingenommen. Diese aufgeführten Besonderheiten bei der Verständigung mit unterstützt kommunizierenden Personen führen bei deren Gesprächspartnerinnen und -partnern oftmals zu Verunsicherungen hinsichtlich der Einschätzung der kommunikativen Kompetenz (vgl. Kapitel 3) und des „Weltwissens“ der unterstützt kommunizierenden Personen (BOENISCH, OTTO 2001, 26). Konsequenzen können kleinere wie größere Verstehenskrisen zwischen den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern sein, die unterschiedlichste Gründe haben können (vgl. BRAUN 1994b). Um diesbezüglich einer kommunikativen Einschränkung oder Lenkung der unterstützt kommunizierenden Person vorzubeugen, fordert KRISTEN (1999, 50) ein Kommunikationstraining für nicht unterstützt kommunizierende Kommunikationspartnerinnen und -partner.

Auch phonetische und phonologische Aspekte können durch eine motorische Behinderung beeinträchtigt sein und so die Laut- und Sprachproduktion erschweren. Die produzierten Laute entsprechen oftmals nicht dem allgemeingültigen Regelsystem, was die wechselseitige Kommunikation über Lautsprache negativ beeinflussen kann (vgl. BOENISCH, OTTO 2001, 26). BEUKELMAN und MIRENDA (1998, 333) weisen darauf hin, dass es ohne geeignete Interventionsmaßnahmen zu Verzögerungen im Bereich der phonologischen Entwicklung kommen kann.

Hinsichtlich semantisch-lexikalischer Aspekte ergeben sich vor allem durch die Abhängigkeit vom zur Verfügung gestellten Vokabular häufig Einschränkungen für unterstütztes kommunizierende Personen. So können sie oftmals nicht eigenständig ihr Vokabular bestimmen, sondern sind abhängig von Bezugspersonen, die dies für sie leisten. Der zur Verfügung stehende Wortschatz ist häufig begrenzt, das heißt externes und internes Vokabular (also aktiver und passiver Wortschatz) sind häufig nicht deckungsgleich (vgl. BEUKELMAN, MIRENDA 1998, 333; vgl. BOENISCH, OTTO 2001, 26). Die Begrenzung des externen Vokabulars lässt so nur eine begrenzte Anzahl von Aussagen zu, was wiederum zur Folge hat, dass die gewünschten Gesprächsinhalte oftmals nur angedeutet werden können (vgl. KRISTEN 1999, 48). Ein gegebener Mangel an verfügbaren kommunikativen Symbolen wird oftmals kompensiert durch multimodale Kombinationen (vgl. BRAUN 1994b, 71f), durch Wortüberdehnungen (zum Beispiel „Hund“ statt „Kuh“) und ähnlichen individuellen, linguistischen Strategien (vgl. BEUKELMAN, MIRENDA 1998, 337). Als weitere mögliche Besonderheit weisen BOENISCH und OTTO (2001) auf mögliche Schwierigkeiten bei der Bedeutungszuweisung bestimmter Begriffe (zum Beispiel bei Präpositionen) hin, die durch die eingeschränkten motorischen Erfahrungsmöglichkeiten entstehen können (BOENISCH, OTTO 2001, 26). Zahlreiche in BEUKELMAN und MIRENDA (1998) zitierte amerikanische Studien weisen auf Schwierigkeiten von unterstütztes kommunizierenden Personen hinsichtlich der grammatischen Morphologie hin. In den angeführten Beispielen bestanden diese Schwierigkeiten vor allem in der korrekten Bildung des englischen „possesive –s“, „third personal singular – s“ und des „past tense – ed“.

Für diese morphologischen Besonderheiten werden unterschiedliche Erklärungsansätze aufgeführt. So können diese Schwierigkeiten darin begründet liegen, dass der unterstützten kommunizierenden Person die spontan benötigten Symbole in der Kommunikationssituation nicht zur Verfügung stehen, dass das Kommunikationsmedium selbst das Kommunikationsergebnis beeinflusst oder die unterstützte kommunizierende Person die morphologischen Regeln beispielsweise durch geringe praktische Erfahrung oder fehlendes Feedback noch nicht vollständig erlernt hat. Es ist jedoch auch möglich, dass sich die unterstützte kommunizierende Person bewusst für eine von ihm oder von ihr umgesetzte Gesprächsstrategie entscheidet, welche die kommunikative Effizienz in den Mittelpunkt stellt und im Gegensatz dazu die sprachliche Genauigkeit vernachlässigt (vgl. BEUKELMAN, MIRENDA 1998, 336). Auch durch die Einschränkung der motorischen Erfahrungen („Be-Greifbarkeit“ der Umwelt) kann es zu Schwierigkeiten bei der Abwandlung von Begriffen kommen (vgl. BOENISCH, OTTO 2001, 26).

Die Syntax betreffend fällt auf, dass nicht selten Kurzsätze einfachen Satzbaus mit häufig ungewöhnlichen syntaktischen Strukturen und mit nur eingeschränktem Gebrauch komplexer Strukturen wie Fragen, Anweisungen, Negativierungen, Hilfsverben und Ähnlichem produziert werden. Die Lösung von Aufgaben zur Wortstellung gestaltet sich oftmals für unterstützte kommunizierende Personen als schwierig (BEUKELMAN, MIRENDA 1998, 336f).

3.5 Methoden und Prinzipien der Unterstützten Kommunikation

Es gibt eine Vielzahl von Veröffentlichungen, die methodisch-pragmatische Handreichungen zur (Weiter-) Entwicklung von Unterstützter Kommunikation bieten. Häufig werden diese methodischen Anregungen in Form von praxisorientierten Erfahrungsberichten präsentiert, etwa im Rahmen der „Zeitschrift für Unterstützte Kommunikation“ oder der Tagungsbände der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (etwa BOENISCH, BÜNK 2001, BOENISCH, BÜNK 2003).

Im Rahmen der Unterstützten Kommunikation sind Diagnostik und Interventionsmaßnahmen (Planung, Durchführung und Evaluation) eng miteinander verbunden, um den kommunikativen (Entwicklungs-) Bedürfnissen und Möglichkeiten der unterstütz kommunizierenden Personen gerecht zu werden. Hier bietet vor allem das Partizipationsmodell nach BEUKELMAN und MIRENDA (1989; vgl. Kapitel 3.5.3) ein strukturiertes und praxisorientiertes Interventionsmodell.

3.5.1 Diagnostische Methoden

Diagnostik bei Unterstützter Kommunikation darf sich nicht auf einen den Interventionsmaßnahmen vorgeschalteten Prozess beschränken. Um der unterstütz kommunizierenden Person in ihrer (kommunikativen) Entwicklung gerecht zu werden ist es vielmehr notwendig, dass beide Prozesse parallel zueinander ablaufen und sich reziprok beeinflussen (vgl. ZANGARI, KANGAS 1997, 236), wie es zum Beispiel im Rahmen des spiralförmig aufgebauten Partizipationsmodells ausdrücklich vorgesehen ist (vgl. Kapitel 3.5.3). ACHILLES (2003, 14.008.001) betont dabei die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Diagnostik, in der die sich wechselseitig beeinflussenden Entwicklungsbereiche nach FRÖHLICH (1989) und HAUPT (1996) berücksichtigt werden.

Bei Personen mit gleichzeitiger Beeinträchtigung von Motorik und Sprachproduktion, wie es bei unterstütz kommunizierenden Personen mit Körperbehinderung der Fall ist, können standardisierte Testverfahren nicht durchgeführt werden, ohne dass die Testverfahren an die individuellen motorischen und sprachlichen Fähigkeiten der unterstütz kommunizierenden Personen adaptiert beziehungsweise zusätzliche Hilfestellungen geleistet werden (vgl. KÖSTER, SCHWAGER 1999, 143f).

„Hat man aber das Testverfahren auf diese Weise abgewandelt, sind die üblichen Normen dieses Test auf das Ergebnis nicht mehr anwendbar, und man kann das Ergebnis nicht auf die übliche Art interpretieren“ (VON TETZCHNER 2000, 112).

Auf informeller Basis können auf diese Weise durchaus Informationen gewonnen werden, wie KÖSTER und SCHWAGER (1999, 144) am Beispiel einer adaptierten Testdurchführung durch BAUNACH (1987) belegen. Eine standardisierte Testauswertung ist jedoch kaum möglich. Aus systemisch-ökologischer Perspektive wäre eine solche Auswertung zudem zweifelhaft, denn

„die norm- und kriterienbezogenen Tests ergeben nur beschränkt Auskunft über die kommunikativen Fähigkeiten einer Person. Sie sind nicht an der typischen „atypischen“ Entwicklung von Menschen mit Beeinträchtigungen orientiert, wurden nicht für diese Personengruppe standardisiert und basieren auf Entwicklungstheorien der „normalen“ Entwicklung. Die Test können keine Aussagen über die kommunikative Kompetenz/ Performanz im tagtäglichen Leben liefern. Oder sie werden aus Angst vor ihren Unzulänglichkeiten selten eingesetzt und verhindern so die systematische Erfassung, die Aussagen zur Planung und Evaluation der Intervention zulässt. (LAGE, ANTENER, KNOBEL-FURRER 1997, 9; siehe hierzu auch VON TETZCHNER 2000, 113)

ACHILLES betont in diesem Zusammenhang:

„Förderdiagnostik (gerade im Bereich der Kommunikation) heißt somit nicht, in erster Linie „Tests“ durchzuführen, sondern gezielt und strukturiert zu beobachten, Beobachtungen zu dokumentieren, um daraus Schlussfolgerungen zu ziehen“ (ACHILLES 2003, 14.004.001).

So werden im Rahmen der Unterstützten Kommunikation vor allem die beiden nicht-standardisierten diagnostischen Verfahren der Beobachtung sowie der Befragung eingesetzt (vgl. SACHSE, BOENISCH 2003, 376), die auch unter systemischen Gesichtspunkten durch die Orientierung an der Person in ihrem Lebensumfeld zu bevorzugen sind.

Beobachtungen können zum einen als unstrukturierte, zum anderen als strukturierte Beobachtungen unter Einsatz eines Beobachtungsbogens erfolgen. Seit Anfang der Neunzigerjahre wurden auch im deutschsprachigen Raum mehrere Beobachtungsbögen und Beobachtungsraster, die sich speziell

auf die Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen beziehen, entwickelt. Beispiele hierfür sind der „Diagnosebogen zur Abklärung kommunikativer Fähigkeit“ (nach BUZOLICH 1989 (Übersetzung: LAGE 1990), dargestellt in KRISTEN 2003), die „Beobachtungslisten“ nach FRÖHLICH und HAUPT (1993), der „K-Bogen“ nach SEVENIG (1995), der „Beobachtungsbogen zur Bestandaufnahme des aktuellen Kommunikationsstatus“ nach KRISTEN (1999), die Beobachtungsbögen von LINGEN (1994) und HERRMANN (1997), einzelne Anhaltspunkte zur Beobachtung nach GANGKOFER (1996) und KÖSTER, SCHWAGER (1999). Ebenfalls möglich ist der Einsatz von Checklisten oder „Tagesuhren“, wie in VON TETZCHNER (2000, 114) erwähnt, sowie die „Interaktionsanalyse“ nach HERRMANN (1997). KANE (2003, 14.012.001; 2002) schlägt vor, die kommunikativen Fähigkeiten von unterstützt kommunizierenden Kindern anhand der zur Beobachtung eingesetzten „Ordinalskalen zur sensomotorischen Entwicklung von UZGIRIS und HUNT“ zu beschreiben (vgl. SARIMSKI 1987).

Wie die Durchführung von Beobachtungen ist auch die Durchführung von Interviews sowohl in offener Form als auch leitfadenbasiert möglich. Eine Fragensammlung, die sich an die Bezugspersonen von unterstützt kommunizierenden Personen richtet, findet sich bei KRISTEN (1999). Ferner können auch die oben aufgeführten Beobachtungsprotokolle zu Elementen von Interviewleitfäden adaptiert werden. Im Rahmen ihrer „Handreichung zur UK Diagnostik“ bieten SACHSE und BOENISCH (2003, 377f) eine systematische Zusammenfassung bisher erschienener Fragensammlungen und Beobachtungsbögen zur Diagnostik bei Unterstützter Kommunikation.

3.5.2 Allgemeine Prinzipien der Unterstützten Kommunikation

Ausgangslage der hier aufgeführten Grundsätze zum Einsatz von Unterstützter Kommunikation bildeten drei pädagogische Prinzipien nach LAGE (2003, 139; die hier aufgeführten Prinzipien Nummer Eins, Zwei und Vier). Diese Aspekte

wurden durch sechs weitere, von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit entwickelten Prinzipien ergänzt, von denen sich einige auf den im Rahmen dieser Arbeit gegebenen Schwerpunkt „Schule“ beziehen. Es werden im Folgenden diese zehn Prinzipien dargestellt, die zwar unabhängig voneinander erläutert werden, tatsächlich aber netzartig miteinander verflochten sind.

1) Prinzip der Normalisierung und Partizipation (nach LAGE 2003):

Zentrales Anliegen gemäß des Normalisierungsprinzips stellt die Forderung „ein Leben so normal wie möglich“ (BECK 1996, 14) führen zu können dar. Bezogen auf die Umsetzung von Interventionsmaßnahmen zur Unterstützten Kommunikation bedeutet dies, dass durch die Verbesserung der kommunikativen Situation die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Interaktion und Partizipation erhöht und somit Einschränkungen in kommunikativ orientierten Lebensbereichen vermindert beziehungsweise aufgehoben werden können (vgl. ANTENER, LAGE 2003, 298).

2) Prinzip der Lebenslauf- und Entwicklungsorientierung (nach LAGE 2003):

„Assessment and intervention procedures should reflect as closely as possible the needs and experiences of the client“ (Bowler 1991, 129).

Interventionen können nicht „einmal geplant“ und dann als „erledigt“ abgehakt werden: Die unterstützte kommunizierende Person entwickelt sich beständig weiter, in und mit ihrem Lebensumfeld. Interventionsmaßnahmen müssen ebenso flexibel sein, sie müssen „Kommunikationserfahrungen und –biografien“ berücksichtigen (LAGE 2003, 139), müssen die Person in ihrer aktuellen Kommunikations- und Lebenssituation entdecken, zukünftige Lebenssituationen vorweg nehmen und diesbezügliche Maßnahmen einschließen (vgl. BOWLER 1991, 129). Geplante und durchgeführte Interventionsmaßnahmen müssen kontinuierlich überdacht werden. Was hier aufwändig und arbeitsintensiv klingen mag, ist tatsächlich nur die Konzentration auf die Person und die Unterstützung ihrer Entwicklung im Kontext ihres aktuellen und sich verändernden Lebensumfeldes. In direktem Zusammenhang hiermit steht das nächste Prinzip:

3) Prinzip der wechselseitigen Beeinflussung von Diagnostik und Interventionsmaßnahmen

Die diagnostische Erfassung der Ausgangslage, die Planung und Umsetzung von Interventionsmaßnahmen und deren Evaluation, der wiederum eine neue diagnostische Erfassung der aktuellen Ausgangslage folgt (ACHILLES 2003, 14.006.001; BEUKELMAN, MIRENDA 1989, 171ff; ZANGARI, KANGAS 1997), bilden eine sich beständig weiterentwickelnde „interventionsdiagnostische Spirale“ und können somit der unterstützten kommunizierenden Person in ihrem Lebens- und Entwicklungsumfeld gerecht werden.

4) Prinzip der transdisziplinären Zusammenarbeit (LAGE 2003)

Auch die bereits erläuterte notwendige transdisziplinäre Zusammenarbeit ist im Alltag ein durchgängiges Prinzip unterstützter Kommunikation. Bezüglich näherer Ausführungen hierzu sei auf Kapitel 3.1 dieser Arbeit verwiesen.

5) Prinzip der multimodalen Kommunikationsunterstützung

Die Kommunikation sollte grundsätzlich immer multimodal beziehungsweise total verlaufen, das heißt die unterstützte kommunizierende Person sollte ein komplexes Kommunikationssystem aus Symbolen, Hilfsmitteln, Strategien und Techniken zur Verständigung einsetzen können (vgl. BEUKELMAN, MIRENDA 1998; vgl. Kapitel 3.3).

Die Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenzen muss dieses „Gesamtpaket“ von individuell zur Verfügung stehenden Kommunikationsmitteln und Kommunikationsmöglichkeiten einschließen. Vor allem der Einsatz körpereigener Kommunikationsarten droht oft im Zuge der Euphorie um die Weiterentwicklung elektronischer Sprachausgabegeräte in den Hintergrund zu treten. In diesem Zusammenhang dürfen auch die Interessen und Vorlieben der unterstützten kommunizierenden Personen nicht übergangen werden. Zeigt eine Person beispielsweise deutliche Vorlieben für den Einsatz von Gesten und weniger für den Einsatz eines elektronischen Sprachausgabegerätes, so sollte – auch wenn die Fachkraft für Unterstützte Kommunikation um die Vorzüge

elektronischer Geräte bezüglich Unabhängigkeit und Schnelligkeit der Kommunikation weiß – durchaus auch dieser kommunikative Zugang ermutigt und ausgebaut werden.

6) Prinzip der Integration von Förderung in den Alltag, von Funktionalität und Lebensnähe

Kommunikationsförderung darf nicht isoliert praktiziert werden, sondern muss in Alltag und Lebenswirklichkeit des Menschen einbezogen werden – dies ist eine wichtige und häufig betonte Forderung (BEUKELMAN, MIRENDA 1998; CALCULATOR, JORGENSEN 1991; HAUPT 1998; HAUPT 1996; VON TETZCHNER 2000; ZANGARI, KANGAS 1997).

In ihren Ausführungen hebt HAUPT (1996, 15) hervor, dass „[...] isoliertes Funktionstraining sehr oft contraindiziert“ wirken kann, wohingegen durch eine „Alltäglichkeit“ im Umgang mit Hilfsmitteln eine positive Einstellung der unterstützten kommunizierenden Personen zu ihren Kommunikationsmitteln und -möglichkeiten erzielt werden kann (vgl. auch STADLER 1998, 142). LIGHT (1989) betont:

„[...] Any intervention program should ensure that clients learn to integrate the skills they acquire and learn to use these skills functionally to communicate effectively within the demands of the daily environment“ (LIGHT 1989, 141).

7) Prinzip der Kompetenzorientierung und der Verringerung und/ oder Beseitigung kommunikativer Barrieren

Ausgehend von den bei der unterstützten kommunizierenden Person vorhandenen Fähigkeiten sollen Kommunikationsbereitschaft und Selbstwertgefühl gesteigert werden. Der Blick darf dabei (kommunikativen wie sonstigen) Barrieren jedoch nicht verschlossen bleiben.

„Eine Schädigung kann und darf einen Menschen nicht kennzeichnen, sie kann aber sehr wohl lebens- und entwicklungserschwerende Folgen bedeuten und konsekutiv spezielle Förderbedürfnisse mit sich ziehen“ (HANSEN 2002, 20).

Für den Bereich der Unterstützten Kommunikation bedeutet dies, dass die kommunikativen Barrieren ermittelt und deren Überwindung gezielt gefördert werden muss (Näheres hierzu in Kapitel 3.5.3).

8) Prinzip der „Omnipräsenz“ von Unterstützter Kommunikation

Unterstützte Kommunikation ist kein Entwicklungsschwerpunkt, der nur zeitweise in den Vordergrund tritt (wie zum Beispiel eine Teilleistungsschwäche in Mathematik, die etwa im Sportunterricht nicht unbedingt berücksichtigt werden muss). Die Notwendigkeit zur Unterstützung der Kommunikation ist vielmehr in allen Lebensbereichen der jeweiligen Person kontinuierlich vorhanden und muss entsprechend berücksichtigt und unterstützt werden. Bezogen auf die schulische Förderung von Unterstützter Kommunikation betonen BRAUN und BAUNACH:

„Das zentrale Anliegen muss dabei sein, dem Klassenteam zu vermitteln, dass Unterstützte Kommunikation nicht als eine zusätzliche Maßnahme betrachtet werden darf, die mit Ende einer „Fördereinheit“ zugunsten anderer Schwerpunkte vernachlässigt werden kann. Im Unterricht mit Schülern und Schülerinnen, deren verbale Ausdrucksmöglichkeit stark beeinträchtigt ist, stellt Unterstützte Kommunikation das zentrale durchgängige Unterrichtsprinzip dar, auf dessen Basis der gesamte Unterricht geplant werden muss“ (BRAUN, BAUNACH 2002, 98).

9) Prinzip der (*hier*: schulischen) Institutionalisierung von Unterstützter Kommunikation

Dieser Grundsatz bezieht sich auf die notwendige Einbindung von Unterstützter Kommunikation in die Institution Schule zur Gewährleistung von kontinuierlicher Kommunikationsförderung für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler.

„Unterstützte Kommunikation ist kein fakultativer Förderansatz an Schulen für Körperbehinderte und Geistigbehinderte, sondern gehört ins Curriculum dieser Schulformen, um das grundgesetzlich verbrieftete Recht auf adäquate Förderung der Kommunikationsmöglichkeiten von Schülern mit eingeschränkter Lautsprache umzusetzen“ (BÜNK, BAUNACH 2002, 104).

Erhebungen, Förder-, Beratungs- und Fortbildungsangebote, Bildung von Arbeitskreisen beziehungsweise Fachkonferenzen und das Vorhandensein von Geräte- beziehungsweise Medienpools tragen zur Institutionalisierung von Unterstützter Kommunikation in Schulen bei (vgl. BRAUN, BAUNACH 2002, 104). Die Kommunikationsförderung sollte schwerpunktmäßig unterrichtsimmanent, das heißt eingebettet in den Klassenunterricht, stattfinden (vgl. BRAUN, BAUNACH 2002, 98).

10) Prinzip des Trainings der Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner

Wie bereits in Kapitel 3.4 erläutert verlaufen kommunikative Situationen unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation oftmals mit Besonderheiten. Nicht nur die unterstütz kommunizierende Person muss lernen, mit den Methoden und Medien zur Unterstützten Kommunikation umgehen zu können, auch ihre Kommunikationspartnerinnen und -partner müssen sich auf die für sie oftmals ungewohnte Situation einstellen und auf diese eingehen können. Sinnvoll ist in diesem Zusammenhang eine „Aufklärung“ der Bezugspersonen und Kommunikationspartnerinnen und -partner über die möglichen Besonderheiten beim Einsatz Unterstützter Kommunikation (vgl. BRAUN 1994b, 203; HÖMBERG 2002, 123; KRISTEN 1999, 50).

3.5.3 Das Partizipationsmodell als Werkzeug zur Interventionsplanung, -implementierung und -evaluierung unter besonderer Berücksichtigung der ökologisch-systemischen Perspektive

Im angloamerikanischen Sprachraum ist das „participation model“ bereits seit 1992 bekannt (BEUKELMAN, MIRENDA 1998, 99ff). Einzug in die Diskussion im deutschsprachigen Raum hielt das Partizipationsmodell erstmals 1995 durch die Übersetzung des Modells durch ANTENER, KNOBEL und LAGE (ANTENER, KNOBEL, LAGE 1995). Es bildet inzwischen einen wichtigen und verpflichtenden Baustein bei Zertifikatskursen zur Unterstützten Kommunikation (ISAAC– GCS 1998).

Das Partizipationsmodell stellt eine Methode zur individuellen, alltagsorientierten, systematischen Diagnostik, Interventionsplanung, Interventionsdurchführung und -bewertung für den Bereich der Unterstützten Kommunikation dar, die sich zum einen auf die unterstützt kommunizierende Person selbst, zum anderen auf ihr systemisches Umfeld bezieht. Im Mittelpunkt des Modells steht der Aspekt der Partizipation, dessen zentrale Bedeutung auch im Rahmen der „ICF“ („International Classification of Functioning, Disability and Health“, WORLD HEALTH ORGANIZATION 2002) hervorgehoben wird.

Es handelt sich dabei um ein systemisch ausgerichtetes, dynamisches Modell, das entwicklungspsychologische, soziologische und sozialisatorische Faktoren einschließt. Die im vorausgegangenen Kapitel hervorgehobenen Prinzipien bilden zum größten Teil¹⁰ Bestandteile dieses Modells beziehungsweise können aus diesem abgeleitet werden (vgl. ANTENER, LAGE 2003, 298).

Das Partizipationsmodell steht allen unterstützt kommunizierenden Personen offen. Es müssen keine „Mindestvoraussetzungen“ erfüllt werden, damit Interventionen geplant und durchgeführt werden können. Kernstück des Modells ist der Vergleich der Partizipationsmuster von unterstützt kommunizierenden Personen mit denen ihrer nicht-unterstützt kommunizierenden *peers*¹¹. In insgesamt fünf Schritten werden mögliche Partizipationsbarrieren ermittelt und Maßnahmen, die deren Abbau betreffen, geplant. Die Diagnostik ist hierbei mehrphasig: Sie bezieht sich zum einen auf aktuelle, zum anderen auf zukünftige Kommunikationsbedürfnisse und –möglichkeiten. Ferner wird der diagnostische Prozess periodisch überprüft und die Interventionen ggf. angepasst. Das Partizipationsmodell kann so den sich verändernden Fähigkeiten und Bedürfnissen von unterstützt kommunizierenden Personen auch langfristig gerecht werden.

¹⁰ Ausnahme: Das Prinzip der schulischen Institutionalisierung sowie das Prinzip des Trainings der Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner

¹¹ *peers* = Personen, die sich in einer ähnlichen Lebenssituation wie die Hauptperson befinden, oftmals gleichaltrige Personen

Die unten aufgeführte Abbildung (Abbildung 4) zeigt den Ablauf der einzelnen Interventionsschritte, die im Folgenden näher erläutert werden.

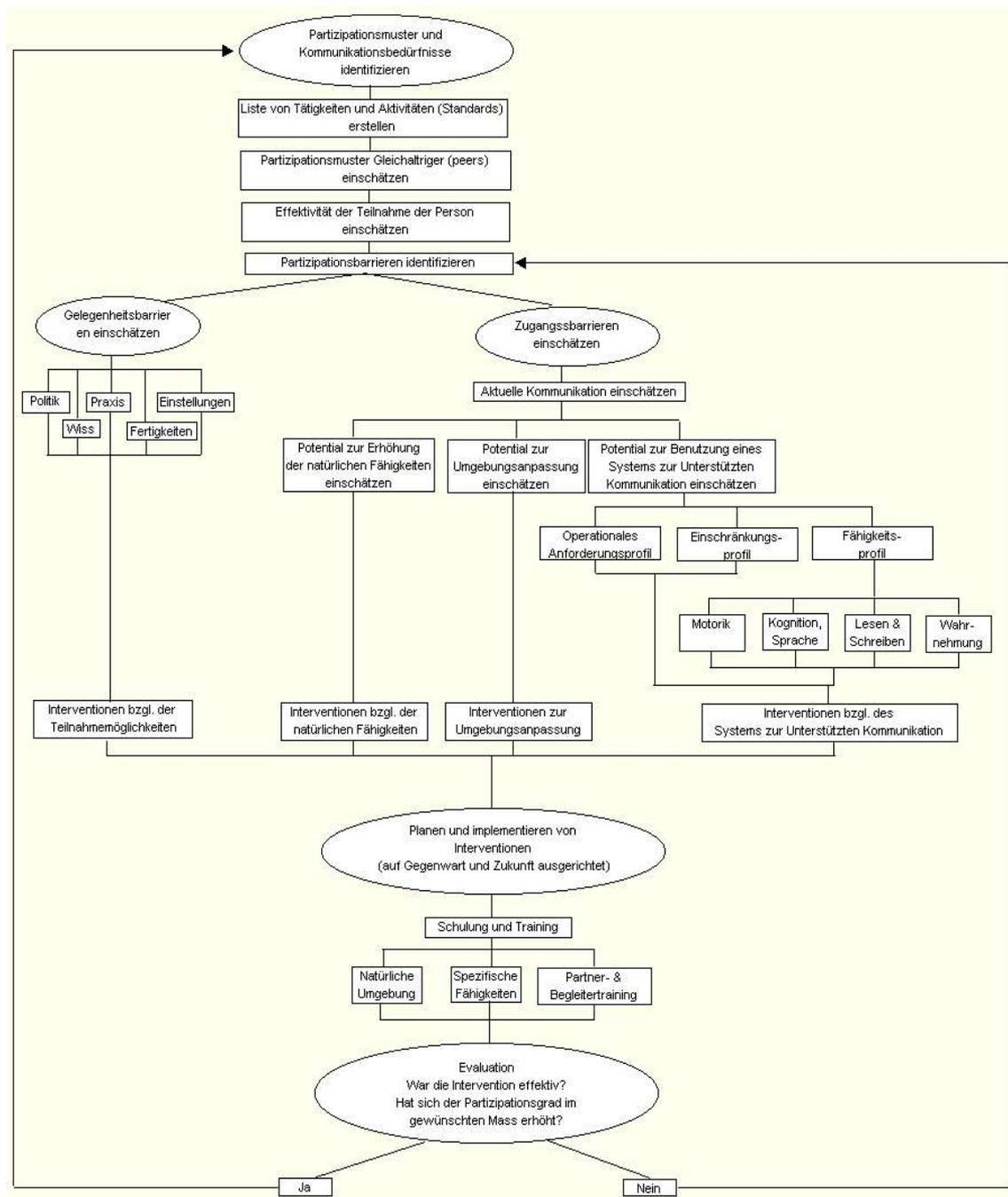


Abbildung 4: Das Partizipationsmodell (nach BEUKELMANN, MIRENDA 1998)

In einem ersten Schritt werden die aktuellen Partizipationsmuster ermittelt und im Rahmen einer Aktivitätenliste festgehalten. Diese Aktivitätenliste zeigt auf, an welchen Aktivitäten die entsprechende Person alltäglich teilnimmt („Gegenwartsdiagnostik“). BRAUN und KRISTEN (2001) gehen davon aus,

„[dass] diese Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Betroffenen die Wahrscheinlichkeit, dass die Interventionen an individuell bedeutsamen Bereichen des Alltags anknüpfen und wirksam werden und somit subjektiv als sinnvoll und effektiv empfunden werden [, erhöht]“ (BRAUN, KRISTEN 2001, 7).

Der zweite Schritt besteht in einem Vergleich zwischen den ermittelten Aktivitäten der unterstützt kommunizierenden Person und denen ihrer Mitmenschen, die sich in einer ähnlichen Lebenssituation befinden (meist Gleichaltrige, zum Beispiel Mitschülerinnen und Mitschüler, Kolleginnen und Kollegen etc., sogenannte „peers“). Durch den Vergleich mit der Gruppe der peers der unterstützt kommunizierenden Person können konkrete Ziele ermittelt werden. Die einzelnen zum Erreichen des Ziels notwendigen Schritte können somit konkret und detailliert erfasst werden (vgl. BRAUN, KRISTEN 2001, 8).

Im dritten Schritt geht es um die Identifikation von Partizipationsbarrieren, das heißt Faktoren, die für die Intervention hinderlich sind. Hierbei müssen zum einen die Gelegenheitsbarrieren, zum anderen die Zugangsbarrieren bestimmt und entsprechende zukunftsgerichtete Interventionen geplant werden („Zukunftsdiagnostik“).

Zu den Gelegenheitsbarrieren zählen BEUKELMAN und MIRENDA (1998, 153ff) die folgenden Bereiche: Politik als Barriere, Praxis als Barriere, restriktive Einstellungen als Barrieren, fehlendes Wissen als Barriere sowie unzureichende (UK-)Fähigkeiten als Barriere. Es geht in diesem Bereich also um die (hinderlichen) Bedingungen im Umfeld der unterstützt kommunizierenden Person, die einen Mangel an Gelegenheiten zur Partizipation zur Folge haben. Die Interventionsmaßnahmen müssen sich folglich nicht auf die unterstützt kommunizierende Person selbst, sondern auf deren Umfeldbarrieren beziehen.

Zugangsbarrieren beziehen sich auf die

„Fähigkeiten, Einstellungen und beschränkten Ressourcen des potentiellen UK-Benutzers, seines engsten Umfelds und weniger die Beschränkungen, die ihm von der Gesellschaft oder seinem Unterstützungssystem auferlegt werden“ (ANTENER 2001, 264).

Diesbezüglich werden zunächst die aktuellen kommunikativen Fähigkeiten der unterstützten kommunizierenden Person eingeschätzt, wobei BEUKELMAN und MIRENDA (1998, 157ff) zwischen operationaler Kompetenz (zum Beispiel der Bedienung der Kommunikationshilfe) und sozialer Kompetenz (zum Beispiel der Beherrschung von Gesprächstechniken) unterscheiden. Hiernach erfolgt die Einschätzung des Potentials zur Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten. Dazu wurden von BEUKELMAN und MIRENDA drei unterschiedliche Profile erstellt: Das operationale Anforderungsprofil (bezogen auf die Kommunikationshilfe), das Einschränkungsprofil (bezogen auf die Haltungen und Einstellungen so-wohl der unterstützten kommunizierenden Person als auch ihrer Kommunikationspartnerinnen und -partner sowie ihres Umfelds) und das Fähigkeitsprofil (bezogen auf die Fähigkeiten der unterstützten kommunizierenden Person bezüglich der Bereiche Kognition, Sprache, Lesen und Schreiben, Feinmotorik, Wahrnehmung).

Die Planung und Durchführung der Interventionen orientiert sich an dieser im Rahmen der unterschiedlichen Profile erhobenen Einschätzung. Konkrete Entscheidungen zur Intervention werden im vierten Schritt getroffen. Die Maßnahmen werden bezogen auf die zuvor ermittelten Partizipationsbarrieren umgesetzt.

Ausgehend von der im ersten Schritt erstellten Aktivitätenliste wird schließlich im fünften Schritt überprüft, ob die durchgeführten Maßnahmen effektiv waren beziehungsweise sind. Kernstück der Evaluation ist die Frage, ob die unterstützte kommunizierende Person in den entsprechenden Aktivitäten nun vermehrt partizipiert, oder ob dies nicht der Fall ist. Waren die Angebote erfolgreich, so können weitere Interventionsmaßnahmen ausgehend von Schritt Eins geplant und durchgeführt werden. Waren die Maßnahmen hingegen kaum oder gar nicht wirkungsvoll, so müssen wiederum die Partizipationsbarrieren ermittelt

werden (Schritt Drei) und neue darauf bezogene Interventionsmaßnahmen geplant, durchgeführt und abermals evaluiert werden (Schritte Vier bis Fünf). Die Kommunikationsmittel und –methoden werden periodisch entwicklungsbegleitend überprüft und ggf. verändert („Follow-Up-Diagnostik“).

Bei allen Möglichkeiten und Chancen, die das Partizipationsmodell bietet, müssen die Einschätzungen bezüglich des Abbaus von Partizipationsbarrieren realistisch bleiben:

„Es sind niemals alle Partizipationsbarrieren wegzuräumen – einige bleiben bestehen, so wie sie sind; einige lassen sich umfahren, umgehen oder überwinden; und einige wenige lassen sich aus der Welt schaffen. Zu erkennen, welche Variante auf welche Barriere zutrifft, macht erfolgreiche Interventionsplanung aus“ (ANTENER 2001, 266).

3.6 Aktuelle Tendenzen im Fachbereich „Unterstützte Kommunikation“ und kritische Anmerkungen

Trotz der hohen Mitgliederzahl, die die deutschsprachige ISAAC-Sektion zu verzeichnen hat (ca. 1200 Mitglieder, vgl. ISAAC-GSC, o.J.) sowie des steigenden Bekanntheitsgrades des Bereichs der Unterstützten Kommunikation, bestehen noch immer „erhebliche Informationsdefizite [...] [sowie] mangelnde Sach- und Methodenkenntnisse“ (THEUNISSEN, ZIEMEN 2000, 367) im Rahmen dieses Fachgebiets. Das Wissen im Bereich der Unterstützten Kommunikation in Deutschland beschränkte sich bisher auf ein „Inselwissen von Experten und Betroffenen“ (OSKAMP 1999, 420; OSKAMP, FASSBENDER 1996, 100). So wurden und werden vielerorts Forderungen nach einer Verbesserung des Beratungsangebotes und einem Ausbau des Beratungsnetzes sowie einem verbesserten Angebot an Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte laut (vgl. BUNDSCHUH, HERBST, KANNEWISCHER 1999, 516; OSKAMP 1999, 420; OSKAMP, FASSBENDER 1996, 100; PIVIT, WEID-GOLDSCHMIDT 1996, 135; THEUNISSEN, ZIEMEN

2000, 367). Der Verband Deutscher Sonderschulen (VDS), der größte europäische Verband für Sonderpädagogik, verfasste und sandte einen Aufruf an die Kultusministerkonferenz mit der Forderung,

„Inhalte und Methoden der „Unterstützten Kommunikation“ und der alternativen Kommunikationsmöglichkeiten in die Sonderschullehrerbildung in der ersten Phase und die Fort- und Weiterbildung der an Sonderschulen tätigen Kolleginnen und Kollegen aufzunehmen“ (VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN 2001, 259).

In der aktuellen Entwicklung des Bereichs der Unterstützten Kommunikation zeichnet sich mehr und mehr eine Umsetzung dieser Forderungen nach einem Ausbau des Beratungsangebotes und Beratungsnetzes ab. Am Beispiel von Nordrhein-Westfalen lässt sich dies an der Entstehung neuer Beratungsstellen für Unterstützte Kommunikation (zum Beispiel der „Beratungsstelle Kommunikationshilfe für schwerbehinderte Menschen, Köln“, Gründungsjahr 2000) sowie dem Ausbau von Beratungsmöglichkeiten an Schulen, die inzwischen über spezielle Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für den Bereich der Unterstützten Kommunikation verfügen¹², erkennen. Diese Entwicklung erfolgt jedoch mit der Einschränkung, dass sich diese Angebote zumeist auf Schulen beziehungsweise auf Klientel mit dem Förderschwerpunkt der körperlichen und motorischen Entwicklung konzentrieren. Der Hinweis und die Forderung von BUNDSCHUH und BASLER-EGGEN (2000), dass, zumindest in der Vergangenheit, vor allem Menschen mit dem Entwicklungsschwerpunkt der körperlichen und motorischen Entwicklung im Zentrum des Interesses standen (BUNDSCHUH 2000, 31) und somit ein deutlicher Informations- und Handlungsbedarf bezüglich weiterer Entwicklungsaspekte gegeben ist, bleibt noch über die aktuellen, positiven Tendenzen hinaus bestehen.

¹² Eine Auflistung der Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner der einzelnen Schulen findet sich auf der Internetseite <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/kbschulen/kb/schulen.htm>, letztmalig aufgerufen am 27.11.2004

Auch in dem Bereich der Aus- und Weiterbildung zeichnen sich in der aktuellen Entwicklung deutliche Fortschritte ab. In Nordrhein-Westfalen vervielfachte ISAAC seine Fortbildungsangebote sowie die Zahl der qualifizierten und aktiven Referentinnen und Referenten. Auf Bundesebene startete im Januar 2001 mit dem „Lehrgang Unterstützte Kommunikation“ („LUK“) die erste berufsbegleitende Ausbildung zum Kommunikationspädagogen beziehungsweise zur Kommunikationspädagogin für Unterstützte Kommunikation (AK LUK, BOENISCH 2001, 274ff; WACHSMUTH, BOENISCH 2003, 327ff). Ein hoher Ausbildungsbedarf besteht jedoch zur Zeit im Bereich Diagnostik bei Unterstützter Kommunikation, wie BOENISCH (2003, 23) ermittelte.

Auch über die insgesamt positive Weiterentwicklung in den Bereichen Beratung, Aus- und Fortbildung bleibt der Handlungsbedarf bezüglich der Theoriebildung im Bereich der Unterstützten Kommunikation weiterhin bestehen. Wie OSKAMP (1999) hervorhebt, mangelt es den sonderpädagogischen Interventionstheorien bezüglich schwer verständlicher Menschen mit Körperbehinderung sowohl an Qualitätsstandards als auch, wie LAGE, ANTENER und KNOBEL-FURRER ebenso betonen (LAGE 2003, 140ff ; LAGE, ANTENER, KNOBEL-FURRER 2000, 2), an systematischer, zielgerichteter und kriterienbezogener Durchführung sowie Dokumentation von Interventionsmaßnahmen. „Im strengen wissenschaftlichen Sinne kann [...] noch keine Verifikation oder Falsifikation von Theorien nachgewiesen werden“ (OSKAMP 1999, 418). Zum Entstehungszeitpunkt der vorliegenden Arbeit kann diese Aussage nur unterstrichen werden, da im deutschsprachigen Raum nur vereinzelt Autorinnen und Autoren gefunden werden können, die sich mit Unterstützter Kommunikation in Verbindung mit wissenschaftlichen Theorien auseinandersetzen (etwa ANTENER, LAGE 2003; LAGE, ANTENER, KNOBEL-FURRER 2000; LAGE, RENNER 2001). Selbst im „Handbuch der Unterstützten Kommunikation“ (VON LOEPER LITERATURVELAG, ISAAC 2003), einem Handbuch in Form einer erweiterbaren „Loseblattsammlung“, wurde der Bereich der theoretischen Grundlagen und Aspekte nicht explizit berücksichtigt. Es ist zwar ein Kapitel

zum Themenbereich „Unterstützte Kommunikation in der Forschung“ vorhanden, es beinhaltet jedoch zum Ersterscheinungsdatum noch keinerlei Beiträge.

Bei diesem Mangel an theoriegeleiteter Intervention handelt es sich jedoch keineswegs um ein „typisch deutsches“ Problem. So kritisiert auch BOWLER für den angloamerikanischen Bereich:

„Much of the research in these areas [Unterstützte Kommunikation bei Menschen mit einer geistigen Behinderung; Anmerkung N.v.d.M.] appears to be governed by an ad hoc approach, which derives from the fact that systematic investigation of the use of AAC with people with retardation has grown principally out of the pragmatic concerns of clinical practice” (BOWLER 1991, 127).

Es ist erstaunlich, dass im „Wörterbuch Heilpädagogik“ (BUNDSCHUH, HEIMLICH, KRAWITZ 1999) der Begriff der „Unterstützten Kommunikation“ nicht aufgeführt wird und selbst im Rahmen der Begriffsklärung der „Kommunikation“ keine Erwähnung findet – und das, ironischerweise, ganz im Gegensatz zu dem Begriff der „Gestützten Kommunikation“, die eine Methode der Unterstützten Kommunikation darstellt.

Begrüßenswert ist hingegen, dass der Unterstützten Kommunikation inzwischen im Rahmen eines Buches zur Didaktik für Kinder mit Körperbehinderung (BOENISCH, DAUT 2002) ein eigenes Kapitel gewidmet wurde (BÜNK, BAUNACH 2002, 92ff).

Trotz allem Optimismus muss also auch in Zukunft weiterhin daran gearbeitet werden, den Bereich „Unterstützte Kommunikation“ als transdisziplinäres Fachgebiet zu etablieren, zu institutionalisieren und weiterzuentwickeln, um unterstützt kommunizierenden Personen die optimale Unterstützung ihrer kommunikativen und persönlichen Entwicklung ermöglichen zu können. Bezogen auf den schulischen Bereich ist in diesem Zusammenhang die Erarbeitung konkreter didaktischer Modelle für die Förderung unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung (vgl. BRAUN, BAUNACH 2002, 105).

4.0 Fremd- und Zweitspracherwerb und Unterstützte Kommunikation

Der Erwerb einer Sprache kann in drei Variationen erfolgen: Als Erstsprache, als Zweitsprache oder als eine Fremdsprache.

Wird neben der Erstsprache („L1“, „Muttersprache“) eine weitere Sprache gelernt, so wird diese als „L2“ bezeichnet, welche wiederum in Zweit- und Fremdsprache unterteilt werden kann. Die Zweitsprache ist eine Sprache, die zusätzlich zur Erstsprache in einem natürlichen Umfeld erworben und angewandt wird (zum Beispiel Englisch und Hindi in Teilen Indiens). Der Zweitspracherwerb kann gleichzeitig mit dem Erwerb der Erstsprache oder zu einem späteren Zeitpunkt, bei dem der Erstspracherwerb bereits abgeschlossen ist, erfolgen (vgl. KLEIN 1992, 31). Die Fremdsprache hingegen wird zusätzlich zur Erstsprache als eine Sprache in künstlichen Situationen gelernt (zum Beispiel im Unterricht) und dient nicht zur alltäglichen Kommunikation (vgl. KLEIN 1992, 31), da das soziale Umfeld in der Regel in der Erstsprache kommuniziert.

Bezüglich der Möglichkeit des mehrsprachigen Aufwachsens von Kindern mit Behinderungen betont DUPUIS (2000, 681), dass es diesbezüglich häufig zu Fehleinschätzungen komme. Die häufig aufgestellte Behauptung, die Konfrontation mit mehreren Sprachen sei für Kinder mit Behinderung unzumutbar, führt DUPUIS zurück auf „ein oberflächliches Verständnis von Sprache und den damit zusammenhängenden Lebenserscheinungen“ und bewertet sie als „Unsinn und Zynismus“ (DUPUIS 2000, 681). Er plädiert darauf, dass sich Institutionen im schulischen wie im klinischen Bereich der Möglichkeit der mehrsprachigen Förderung von Menschen mit Behinderungen bewusst werden, sie als Herausforderung erkennen und sich dieser stellen. Die mehrsprachige Kommunikation unter Nutzung von Methoden und Medien der Unterstützten Kommunikation ist eine solche Herausforderung. Welche Möglichkeiten sich unterstützten kommunizierenden Personen zum Erwerb von und zur Kommunikation in einer Fremdsprache bieten, wird im Folgenden dargestellt und erläutert werden.

4.1 Zur Kommunikation in einer Zweit- oder Fremdsprache geeignete Kommunikationsmodi

Für unterstützt kommunizierende Personen stellt sich bezüglich der Kommunikation in einer Zweit- oder Fremdsprache die Frage nach den Möglichkeiten, die ihre individuellen Kommunikationssysteme zur sprach- und kulturübergreifenden Verständigung bieten. Wie bestimmte Kommunikationsmöglichkeiten zur Kommunikation in der Muttersprache eingesetzt werden können, so können sie oftmals auch zur fremdsprachlichen Verständigung eingesetzt werden. Teilweise ist hierbei die fremdsprachliche Form der Unterstützten Kommunikation deckungsgleich mit der muttersprachlichen, teilweise sind bestimmte Adaptionen an Sprache und Kultur des anderen Landes notwendig. Es ist jedoch auch möglich, dass spezielle Kommunikationsmodi für die fremdsprachliche Kommunikation eingesetzt werden müssen. Die Frage, welche Kommunikationsform in welcher fremdsprachlichen, kommunikativen Situation eingesetzt wird, hängt hierbei - wie auch im Deutschen - oftmals vom inhaltlichen Kontext des Beitrags ab (zum Beispiel ob es sich um einen inhaltlich konkreten oder abstrakten Inhalt handelt). Körpereigene Kommunikationsformen, symbol- und schriftsprachbasierte Verständigungsformen sowie Kommunikation mittels Lauten und Lautsprache bieten jeweils unterschiedliche Vorzüge wie Nachteile, die im Nachfolgenden erörtert werden (vgl. VAN DER MEULEN 2000, 2001).

- Körpereigene Kommunikationsformen

Körpereigene Kommunikationsformen (vor allem Gestik, Mimik und Blicke) sind als nonverbale Bestandteile jeder Sprache zur sprachübergreifenden Verständigung auf inhaltlich-konkreter Ebene und für die Beantwortung geschlossener Fragen geeignet. Die Kommunikationspartnerin oder der Kommunikationspartner muss dabei in der Lage sein, die Körperzeichen der unterstützten kommunizierenden Person, die unter Umständen durch eingeschränkte motorische Kontrolle ungewohnt wirken können, korrekt einordnen zu können. Zu beachten sind hierbei vor allem bei dem Einsatz von Gesten

mögliche kulturelle Unterschiede bei der Bedeutungszuweisung (so gilt etwa das Kopfschütteln im asiatischen Raum als Zustimmung).

Der Einsatz der Gebärdensprache ermöglicht grundsätzlich eine differenzierte Verständigung. Jedoch unterscheiden sich die Gebärdensysteme der einzelnen Länder voneinander, so dass bestimmte Gebärden wie Vokabeln gelernt werden müssen.

Lautsprachbegleitende Gebärden beziehungsweise gebärdenunterstützte Kommunikation kann eine Hilfe zum Erlernen fremdsprachlichen Vokabulars darstellen. Als unabhängige Mittelungsmodalität zwischen verschiedenen sprachigen Kommunikationspartnerinnen und -partnern greift sie jedoch zu kurz.

- Symbol- und schriftsprachbasierte Verständigung

Die Verständigung mit Hilfe von Symbolsystemen und Symbolsammlungen, Bildern, Fotos und Objekten kann mit Einschränkung auf einem darstellenden, inhaltlich-konkretem Niveau erfolgen. In ihrer Studie belegt BLAKE-HUER (2000), dass grafische Symbole (in diesem Fall: Bliss, DynaSims, PCS) von den Mitgliedern verschiedener kultureller Gruppen oftmals unterschiedlich wahrgenommen werden:

„It appears from these data that individuals with different language and life experiences do not perceive graphic symbols in the same manner. [...] Overall, four groups perceived PCS as the most translucent and Blissymbols as the least so. DynaSims were judged to be more translucent than Blissymbols but less translucent than PCS” (BLAKE-HUER 2000, 183).

Zur schriftsprachbasierten Kommunikation in der Zweit- oder Fremdsprache können grundsätzlich Kommunikationsträger jeder Art eingesetzt werden (vgl. Kapitel 3.3). Zweit- beziehungsweise fremdsprachliche Wörter, Sätze, Texte und Mitteilungen können geschrieben und von den Kommunikationspartnerinnen und -partnern als Gesprächsbeiträge der unterstützenden Person (vor-)gelesen werden.

- **Laute und (elektronisch ausgegebene) Lautsprache**

(Schwer verständliche) Laute sind, zum Beispiel zum Ausdrücken von Zustimmung und Ablehnung, sprachübergreifend einsetzbar. Werden lautsprachliche Beiträge einer unterstützten kommunizierenden Person, die für bestimmte Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner ihres Umfeldes kaum verständlich sind, von einer Dolmetscherin oder einem Dolmetscher übermittelt, so stellt sich an diese beziehungsweise diesen bei der fremdsprachlichen Kommunikation die Notwendigkeit von der Kenntnis der (Aus-) Sprache dieser Fremdsprache, um die kommunikativen Inhalte für die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner verständlich vermitteln zu können.

Zur lautsprachlichen Verständigung auf Englisch unter Einsatz elektronischer Sprachausgabegeräte bieten sich unterstützten kommunizierenden Personen vier Möglichkeiten (vgl. ANDRES, HERRMANN, MICHER 1999, 2; BREUZIÈRE, MICHER 1994; VAN DER MEULEN 2000, 30):

- 1) Die Speicherung englischer Wörter auf Kommunikationshilfen mit einem Speicher für natürliche Sprache,
- 2) die Veränderung der synthetischen Aussprache eines elektronischen Sprachausgabegeräts,
- 3) der Erwerb und Einsatz von englischen oder amerikanischen Sprachausgabegeräten sowie
- 4) der Einsatz von Sprachausgabegeräten mit zusätzlich eingebautem englischem Sprachchip beziehungsweise „englischsprachiger“ Benutzerebene.

Zur Kommunikation auf Englisch können zum einen elektronische Kommunikationshilfen mit einem Speicher für natürliche Sprache genutzt werden. Hierbei wird das Vokabular direkt in der englischen Sprache von einer Person aufgenommen, auf dem Sprachausgabegerät gespeichert und der unterstützten kommunizierenden Person zur Verfügung gestellt. So können je nach Bedarf sowohl einfache Schalter mit begrenzter Aufnahmekapazität als auch Geräte mit relativ umfangreichem Speicher eingesetzt werden. Die zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit gängigen Talkermodelle verfügen über eine

Speicherkapazität für natürliche Sprache von 16 bis 142 Minuten (vgl. zum Beispiel REHA VISTA 2004, 12). Die Speicherkapazität ist bei diesen Geräten also begrenzt und selbst ein umfangreicher Speicher kann bei intensivem Erarbeiten einer Fremdsprache zu einem bestimmten Zeitpunkt vollständig belegt sein und somit keine Erweiterung des fremdsprachlichen Repertoires mehr zulassen. Zudem muss die zur Verfügung stehende Speicherkapazität in der Regel mit deutschsprachigen Aussagen „geteilt“ werden. Es ist dabei nicht möglich, die in der Kommunikationshilfe gespeicherten Sprachen im Sinne eines „Umschaltens“ vom Deutschen in einen Englischmodus und umgekehrt zu trennen. Will man der unterstützten kommunizierenden Englisch lernenden Person einen möglichst umfangreichen englischen Wortschatz zur Verfügung stellen, so gestaltet sich diese Methode zudem als sehr zeitintensiv. Als günstig erweist sich bei dieser Methode der Kostenfaktor: Sofern die unterstützte kommunizierende Person bereits über ein Sprachausgabegerät mit einem Speicher für natürliche Sprache verfügt, fallen keine weiteren Kosten für zusätzliche Geräte oder Ähnliches an.

Die zweite Möglichkeit um mit einer elektronischen Kommunikationshilfe lautsprachlich Englisch sprechen zu können besteht in der Veränderung der Aussprache der synthetischen Sprachausgabe des Gerätes. Hierzu wird dem zu sprechenden englischen Wort manuell eine phonetische Aussprache nach deutschem Muster zugewiesen, die der englischen Aussprache gleicht oder ähnelt. Beispielsweise würde dem Wort „hello“ die Aussprache „hällou“ zugewiesen. Betonung und Intonation können hierbei nur marginal berücksichtigt werden. Eine Beschränkung auf eine limitierte Anzahl von Wörtern ist auch hierbei gegeben, da der Umfang des „elektronischen Wörterbuches“ oftmals auf einige hundert Wörter beschränkt ist (vgl. ANDRES, HERRMANN, MICHER 1999, 2). Eine solche Adaption ist mit keinerlei weiteren Kosten verbunden, sofern die unterstützte Englisch lernende Person bereits ein elektronisches Sprachausgabegerät mit synthetischer Stimme einsetzt. Sie gestaltet sich jedoch sowohl zeit- als auch arbeitsintensiv.

Bei der dritten Möglichkeit der lautsprachlichen Verständigung auf Englisch handelt es sich um Geräte mit ausschließlich englischer Sprachausgabe, die direkt vom amerikanischen oder englischen Hersteller bezogen werden. Die

Sprachqualität der englischen Sprache ist bei diesen Geräten im Vergleich zu deutschen, „zweisprachigen“ Geräten oftmals als besser zu bewerten. Der Einsatz dieser Sprachausgabegeräte beschränkt sich auf die englischsprachige Kommunikation. Ein Wechsel zwischen deutscher und englischer Sprache ist mangels deutscher Sprachfunktion nicht möglich.

Bei ikonenspezifischen Kodierungsstrategien bestehen länderspezifische Unterschiede bezüglich der zu Grunde liegenden Ikonen, die oftmals mit speziellen kulturellen Konnotationen verbunden sind (vgl. BREUZIÈRE, MICHER 1994, o.S.). Dies bedeutet, dass bestimmte Ikonen samt Ikonenkombinationen neu erarbeitet werden müssen. Die Anschaffung eines zusätzlichen Sprachausgabegerätes ist für die Nutzerin oder den Nutzer mit extrem hohen Anschaffungskosten verbunden.

Die vierte Möglichkeit besteht in dem Einsatz „zweisprachiger“ Sprachausgabegeräte. 1999 eröffnete sich zum ersten Mal eine flexible Möglichkeit, um unterstützt Englisch zu sprechen: Eine Herstellerfirma für elektronische Kommunikationshilfen implementierte einen zweisprachigen Sprachchip (Deutsch/ Englisch) in eines der von ihnen am häufigsten vertriebenen Modelle. Dieses Gerät wurde zusätzlich mit einem Englisch-Modul ausgestattet, welches einen Grundwortschatz von circa achthundertfünfzig englischen Wörtern samt zugehörigen Kodierungen nach der dem Gerät zugehörigen Kodierungsstrategie (Minspeak) beinhaltete (vgl. ANDRES, HERRMANN, MICHER 1999). Ein Wechsel zwischen beiden Sprachen war dabei jederzeit möglich. Diese als positiv zu begrüßende Entwicklung nahm jedoch zunächst schon 2003 mit der Einführung des Nachfolgemodells ihr Ende. Dieses Sprachausgabegerät wurde zunächst ohne Möglichkeiten zur englischen Sprachausgabe vertrieben, die Implementierung einer englischen (beziehungsweise amerikanischen) Sprachausgabe folgte erst im darauf folgenden Jahr. Die Nutzung der Kodierungsstrategie für Englisch war dabei noch nicht möglich, englische Aussagen konnten ausschließlich buchstabenweise eingegeben werden. Erst die Eigeninitiative eines unterstütz kommunizierenden Schülers, der in Zusammenarbeit mit den an seiner Schule tätigen Fachkräften für Unterstützte Kommunikation eine Wortstrategie für die englische Sprachausgabe entwickelte, ermöglichte die Nutzung der Kodierungsstrategie bei der Kommunikation auf Englisch.

Inzwischen werden auf dem deutschen Markt unterschiedliche schriftsprach- wie symbolbasierte elektronische Sprachausgabegeräte angeboten, die sowohl deutsche als auch englische Sprache produzieren können. Das Angebot gestaltet sich dabei insgesamt überschaubar.

4.2 Multikulturelle Aspekte in Unterstützter Kommunikation

Im amerikanischen Raum, der durch zunehmende demografische Diversität gekennzeichnet ist (vgl. SOTO, BLAKE HUER, TAYLOR 1997, 408), wird seit einigen Jahren die Bedeutung der kulturellen Orientierung im Rahmen von Fördermaßnahmen bezüglich der unterstützten Kommunikation diskutiert, da sich die ethnische und kulturelle Vielfalt auch bei der Personengruppe unterstützt kommunizierender Menschen widerspiegelt und auch zukünftig widerspiegeln wird (vgl. Tabelle 1; vgl. Blake Huer 2004; HETZRONI, HARRIS 1996; PARETTE, VANBIERVLIT, ANGELO, BACKSTONE, GLENNEN, MYERS-JENNINGS 1999; SOTO, BLAKE HUER, TAYLOR 1997).

	Population der USA 1990	Anteil unterstützt kommunizierender Personen 1990 (0.8%)	Prognostizierter Wachstumsfaktor (in %) 1990 - 2020	Prognostizierte Population der USA 2020	Prognostizierter Anteil unterstützt kommunizierender Personen 2020 (1%)
Amerikanische StaatsbürgerInnen europäischer Herkunft	200,000,000	1,600,000	3.0	206,000,000	206,000,000
Amerikanische StaatsbürgerInnen afrikanischer Herkunft	30,000,000	240,000	46.7	44,000,000	440,000
Amerikanische StaatsbürgerInnen lateinamerikanischer Herkunft	22,000,000	176,000	109.1	46,000,000	460,000
Amerikanische StaatsbürgerInnen asiatisch-pazifischer Herkunft	7,300,000	58,400	122.2	16,206,000	162,060
Amerikanische StaatsbürgerInnen indianischer Herkunft	2,000,000	16,000	3.0	2,060,000	20,600
Gesamt	261,300,000	2,090,400	(Prognose nicht verfügbar)	314,266,000	3,142,660

Tabelle 1: Übersicht über die Zugehörigkeit unterstützt kommunizierender Personen zu unterschiedlichen kulturellen Gruppen in den Vereinigten Staaten von Amerika (nach BLAKE HUER 2004)

Auch Deutschland ist ein Land der kulturellen Vielfalt, das mit einem Bevölkerungsanteil ausländischer Mitbürgerinnen und Mitbürger von knapp 9% im Jahr 2002 im innereuropäischen Vergleich im oberen Bereich lag (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2004).

Ähnliche Angaben wie die in Tabelle 1 aufgeführten Daten bezüglich der kulturellen Zugehörigkeit unterstützt kommunizierender Personen lagen für die Bundesrepublik Deutschland zum Forschungszeitpunkt noch nicht vor. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die in Deutschland gegebene kulturelle Vielfalt Einfluss auf die ethnische und kulturelle Zusammensetzung der Gruppe der unterstützt kommunizierenden Personen aufweist.

Sensibilität bezüglich ethnischer und kultureller Gegebenheiten ist im Allgemeinen wie auch im Rahmen von Maßnahmen zur Unterstützten

Kommunikation erforderlich. So können zum Beispiel kulturell unterschiedliche Auffassungen des Begriffs der „Behinderung“ bestehen: Was „Behinderung“ bedeutet, wie dieser Begriff aufgefasst und ausgelegt wird und wie „der Mensch mit Behinderung“ gesehen wird, variiert in vielen Kulturen. Um effektive Interventionsmaßnahmen im Bereich der Unterstützten Kommunikation anbieten und durchführen zu können ist es unabdingbar, diese zu Grunde liegenden Einstellungen zu erkennen, zu verstehen und darauf einzugehen. Auf diesem Verständnis aufbauend sollten die Interventionsangebote individuell angepasst werden, um so den Bedürfnissen entsprechender Personen beziehungsweise Familien weitgehend gerecht werden zu können (vgl. SOTO, BLAKE HUER, TAYLOR 1997, 407).

„Without culturally sensitive communication systems, AAC users are denied access to culturally appropriate ways of behaving and thinking“ (HETZRONI, HARRIS 1996, 52).

HETZRONI und HARRIS (1996, 54) zeigen auf, wie kulturelle Einstellungen die Akzeptanz und den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützten Kommunikation beeinflussen können: In ihren Ausführungen zitieren sie eine Einzelfallstudie von HOUGH (1992), der von einer amischen Familie berichtet, deren religiöser Glaube sowohl die Nutzung elektronischer Geräte als auch die Verwendung von Darstellungen, die Familienmitglieder abbilden, verbot. An diesem Beispiel wird die Bedeutung der Entwicklung kulturell angemessener Vorgehensweisen bezüglich Diagnostik und Interventionsplanung und -durchführung deutlich. Effektive Unterstützung bei der (Weiter-) Entwicklung kommunikativer Kompetenz kann hier nur geboten werden, wenn die kulturellen Werte und Einstellungen der Familie bekannt sind und diese bei der Planung von Interventionsmaßnahmen beachtet und respektiert werden. Voraussetzung für die Beachtung interkultureller Besonderheiten in Unterstützter Kommunikation ist dabei vor allem die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität, um sich der Unterschiede zu anderen kulturellen Gruppen bewusst zu werden und diese bei der Planung und Durchführung von Förderprozessen wahrnehmen und berücksichtigen zu können (vgl. HETZRONI, HARRIS 1996, 54).

Gleichwertige Zielsetzungen im Rahmen einer multikulturell ausgerichteten Förderung bezüglich Unterstützter Kommunikation bilden nach SOTO, BLAKE HUER und TAYLOR (1997, 408) erstens die Bemühungen um die Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz und die Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Berücksichtigung der kulturellen Regeln für soziale Interaktion und Partizipation. Hierzu zählt die Bereitstellung eines kulturell integrierbaren Kommunikationsmediums, wobei gegebenenfalls die Entwicklung eines bilingualen beziehungsweise bikulturellen Systems zur Unterstützten Kommunikation erforderlich sein kann. Ein solches System muss kulturell angebrachtes Vokabular, kulturell angenommene Repräsentationsweisen (zum Beispiel Symbole) und kulturell akzeptierte Strategien für den funktionalen Einsatz des Systems zur unterstützten Kommunikation beinhalten. Ferner ist es vor allem bezüglich der innerfamiliären Kommunikation notwendig, die kulturellen Normen der Interaktion und Kommunikation zu erkennen, zu respektieren und die kulturspezifischen Formen und Funktionen von Kommunikation hinsichtlich der Kommunikationsförderung einzubeziehen und zu fördern. Auch müssen den unterstützten kommunizierenden Personen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zur Verfügung stehen.

Die zweite von SOTO, BLAKE HUER und TAYLOR (1997, 409) genannte Zielsetzung bezieht sich auf die Erleichterung der Partizipationsmöglichkeiten der Familien. Dies bedeutet, dass eine kommunikative Förderung dahingehend geplant und durchgeführt werden muss, dass sie sich sowohl auf die innerfamiliäre Kultur als auch auf die Kultur des weiteren Lebensumfeldes bezieht.

4.3 Spezielle Beziehungen zwischen Unterstützter Kommunikation und Fremd- beziehungsweise Zweitspracherwerb

Es stellt sich die Frage, welche Zusammenhänge sich zwischen dem Fremd- beziehungsweise Zweitspracherwerb und der Unterstützten Kommunikation ergeben, wo Ähnlichkeiten beziehungsweise Unterschiede zwischen beiden Bereichen liegen und wie sich eventuelle Beeinflussungen gestalten.

Wenn dabei im Folgenden von einem „Sprachsystem“ die Rede ist, so ist damit das System der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache gemeint. Im Gegensatz dazu wird die Unterstützte Kommunikation als Mittel zum kommunikativen Ausdruck dieses Sprachsystems als „Ausdruckssystem“ bezeichnet.

4.3.1 Parallelen und Differenzen zwischen dem Erwerb einer Fremdsprache und dem Erlernen von kommunikativer Kompetenz durch Methoden und Medien der Unterstützten Kommunikation

Einige amerikanische Autorinnen und Autoren sprechen von der Unterstützten Kommunikation als einer eigenen Form der Kommunikationskultur:

„The AAC user is, by default, bicultural and has to learn to function adequately in at least two environments“ (HETZRONI, HARRIS 1996, 55).

Diesbezüglich betont VON TETZCHNER, dass unterstützt kommunizierende Personen in vielen Fällen kaum die Gelegenheit erhalten, andere auf ähnliche Weise kommunizierende Menschen in ihrem alltäglichen Umfeld zu erleben - so wie es beispielsweise in Deutschland türkischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern durch den Besuch entsprechender Kulturzentren möglich ist. „Users of augmentative and alternative communication perform multilingually within a monolingual setting“, so VON TETZCHNER (1996, 32). Es mangelt unterstützten kommunizierenden Personen nicht selten an sprachlichen Modellen und Vorbildern (vgl. STRÄSSLE 2000, 47; VON TETZCHNER 1996, 32).

Es fällt auf, dass einige Strategien, wie sie von Lernenden beim Fremdspracherwerb eingesetzt werden (vgl. COOK 2001), vergleichbar sind mit Strategien, die auch von unterstütz kommunizierenden Personen angewandt werden (vgl. Kapitel 3.4). Als kommunikative Strategien im Rahmen der sozialen Interaktion in einer Fremdsprache führt COOK (2001, 107) die Folgenden an:

1. *Approximation* (Annäherung): das Wort „Tier“ als Ersatz für das Wort „Pferd“,
1. *Word Coinage* (Wortprägung): „Luftball“ anstelle von „Luftballon“,
2. *Circumlocution* (Umschreibung): „wenn man ein Keramikgefäß macht“ als Umschreibung für das gesuchte Wort „Töpfeln“.

Es hat sich gezeigt, dass diese Strategien ebenfalls von unterstütz kommunizierenden Personen eingesetzt werden, wenn ihnen der Zugriff auf das gesuchte Wort nicht möglich ist (LIGHT 1989, 141).

COOK (2001, 108) nennt vier weitere Strategien, die im Rahmen der fremdsprachlichen Kommunikation häufig genutzt werden:

1. Die direkte Übersetzung aus der sprachlichen Struktur der Erstsprache, zum Beispiel ein deutschsprachiger Englischlerner, der „Make the door shut!“ anstelle von „Shut the door!“ sagt,
1. sprachliches „Umschalten“, zum Beispiel: „Das ist ein schöner mole“ („mole“ ist das englische Wort für „Maulwurf“),
2. die Bitte um Unterstützung nach dem Motto: „Wie heißt das noch mal auf Englisch?“,
3. mimische oder gestische Darstellung des gesuchten Wortes, zum Beispiel ein Pusten in Richtung der aufrecht geballten Faust als Darstellung des Ausblasens einer Kerze, wenn das fremdsprachliche Wort für „Kerze“ nicht zur Verfügung steht.

Als übergeordnete Strategie führt COOK (2001, 108) das Vermeidungsverhalten an, bei dem über (sprachlich) schwierige Dinge oder Inhalte nicht gesprochen wird.

Zu diesen durch COOK genannten Strategien finden sich in der Literatur zur Unterstützten Kommunikation keine expliziten Angaben. Diesbezüglich könnte die weitere Forschung von Interesse sein, um zum Beispiel konkrete Angaben

über sprachliches Vermeidungsverhalten bei Einschränkungen durch Begrenzung der Kommunikationshilfe zu erlangen. Als weiteren Forschungsimpuls fordert LIGHT (1989, 141), dass die im Rahmen der Fremdspracherwerbstheorien diskutierten „*sociorelational skills of the ‚good learner‘*“ auch in Bezug auf unterstützt kommunizierende Personen untersucht werden sollten, um weitere Informationen hinsichtlich der im Rahmen der Unterstützten Kommunikation zum Einsatz kommenden Strategien zu erhalten.

4.3.2 Die Diskussion um Semilingualismus versus Stärkung der muttersprachlichen Kompetenz durch Fremdspracherwerb in Verbindung mit Unterstützter Kommunikation

Das folgende Zitat bildete den Ausgangspunkt für die im Rahmen dieses Kapitels angeführten Überlegungen:

„Andrea¹³ benutzt ansonsten eine Buchstabentafel und wollte eigentlich schon immer mal Englisch lernen. Die Idee wird aber bei den meisten (auch bei mir, gebe ich zu) begraben unter der Idee, dass sie erst mal besser sich auf Deutsch verständigen können soll“ (Zitat einer Sonderschullehrerin, private Korrespondenz, siehe Anhang 4.1).

Dieses Zitat deutet auf einen Fragekomplex hin, der bezüglich der Vermittlung einer Fremdsprache für unterstützt kommunizierende Personen nicht abwegig zu sein scheint:

1. Müssen nicht zunächst die kommunikativen Kompetenzen bezüglich der Kommunikation in der Erstsprache – vor allem unter Berücksichtigung der Kompetenzen zur Unterstützten Kommunikation – vollständig erworben sein, bevor eine zusätzliche Sprache erlernt wird?

¹³ Name geändert

2. Kann sich der Versuch des Zweit- oder Fremdspracherwerbs nachteilig auf die bereits vorhandenen kommunikativen Kompetenzen auswirken? Oder ist dieser im Gegenteil eher förderlich?

Zu Frage Eins: Zwar gibt es Ähnlichkeiten zwischen dem Erlernen der Erstsprache und dem Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache, doch sind diese nur marginal.

„L2 learners have fully formed personalities and minds when they start learning the second language, and these have profound effects on their way of learning and on how successful they are” (COOK 2001, 9).

Der Erwerb einer zweiten Sprache (L2) erfolgt weitgehend unabhängig vom Erstspracherwerb. Die Lernenden verfügen vielmehr über ein eigenes, unabhängiges Sprachsystem für die zweite Sprache. Der Zweit- oder Fremdspracherwerb ist folglich mehr als „nur“ der Transfer von der ersten Sprache auf eine weitere Sprache (vgl. COOK 2001, 15f). Bezüglich der Frage nach der Beeinflussung der Zweit- oder Fremdsprache durch die Erstsprache bemängelt COOK eine noch unzureichende Forschung diesbezüglich. Die Autorin warnt davor, sich bezüglich möglicher Gründe für Fehler und Schwierigkeiten beim Erwerb der zweiten Sprache auf die Fehlerzuweisung hinsichtlich einer möglichen Beeinflussung durch die Erstsprache zu beschränken.

Auch wenn es sich bei der zusätzlich erlernten Sprache um eine Zweitsprache handelt, wenn der Erstspracherwerb also gegebenenfalls noch nicht abgeschlossen wurde (Kapitel 4.0), kann wissenschaftlich bisher kein negativer Einfluss der entsprechenden Sprachen auf die Entwicklung der Lernenden nachgewiesen werden.

„Soweit dies überhaupt bislang erforscht ist, wurden auch keine klaren sonstigen Retardierungen, etwa in der kognitiven oder sozialen Entwicklung festgestellt, wenn ein Kind gleichzeitig zwei Sprachen lernt. Zwar gibt es entsprechende Berichte, aber ebenso viele, die das Gegenteil bezeugen“ (KLEIN 1992, 27).

Die Beziehung zwischen dem System der Erst- und dem der Zweit- oder Fremdsprache gestaltet sich für unterstütztes kommunizierende Personen ähnlich. Hinzu kommt jedoch der Aspekt des Einsatzes der Unterstützten Kommunikation als Ausdruckssystem:

Die Verständigung über die Unterstützte Kommunikation stellt keine eigenständige Sprache als solche dar, sondern ein System zur (lautsprachlich) aktiven Kommunikation. Diesem System zu Grunde liegt wiederum die Erstsprache (L1). Die Besonderheit bezüglich des Einsatzes der Unterstützten Kommunikation liegt darin, dass zur aktiven (lautsprachlichen) Kommunikation ein unterstützendes Ausdruckssystem zur Verfügung gestellt wird, das sich kontinuierlich verändert und weiter entwickelt (vgl. Kapitel 2). Das heißt, dass zur Kommunikation in einer Fremd- oder Zweitsprache das zur aktiven sprachlichen Verständigung vorhandene System zur Unterstützten Kommunikation eingesetzt wird beziehungsweise einzelne Bausteine an das Sprachsystem der Fremd- oder Zweitsprache adaptiert werden (vgl. Kapitel 4.1). Die Flexibilität und die kontinuierliche Weiterentwicklung im Sinne der Anpassung des (erst- und fremdsprachlichen) Kommunikationssystems an die aktuellen kommunikativen Fähigkeiten und Bedürfnisse müssen dabei bestehen bleiben. Somit bleibt das System zur Unterstützten Kommunikation im ständigen Wandel. Würde man also mit dem Fremd- oder Zweitspracherwerb warten, bis das System zur Unterstützten Kommunikation sozusagen „fertig“ ist, so käme dies einem „Warten auf Godot“ gleich, bei dem der Prozess des Wartens niemals abgeschlossen sein würde. Die Möglichkeit des Erwerbs einer zusätzlichen Sprache würde der betroffenen unterstützten kommunizierenden Personen vorenthalten werden.

Zu Frage Zwei („Kann sich der Versuch des Zweit- oder Fremdspracherwerbs nachteilig auf die bereits vorhandenen kommunikativen Kompetenzen auswirken? Oder ist dieser im Gegenteil eher förderlich?“): Ob sich der Fremd- oder Zweitspracherwerb positiv oder negativ auf die Erstsprache oder auf die Zweit- oder Fremdsprache selbst auswirkt, wird vor allem von sozialen, weniger von sprachlichen Faktoren der kulturellen Identität bestimmt. ELLIS (2002, 208 ff) beschreibt diesbezüglich folgende mögliche Entwicklungen:

1. *„Additive Bilingualism“* (Additiver Bilingualismus): Die Lernenden behalten die kommunikativen Kompetenzen in ihrer Erstsprache bei und können sie durch zusätzliche Fähigkeiten in einer weiteren Sprache ergänzen. Dies geschieht vor allem dann, wenn die Lernenden sowohl eine positive Einstellung gegenüber ihrer eigenen kulturellen Identität als auch gegenüber die der Zweit- oder Fremdsprache zu Grunde liegenden Kultur haben.
2. *„Subtractive Bilingualism“* (Subtraktiver Bilingualismus): Die Fremd- oder Zweitsprache wird erlernt, die Erstsprache wird jedoch entweder nicht „weiter“ gelernt oder aber verlernt. Subtraktiver Bilingualismus tritt vor allem bei Lernenden mit einer negativen Einstellung zur eigenen kulturellen Identität auf, die verbunden ist mit dem Wunsch, sich die der zweiten Sprache zu Grunde liegenden Kultur anzueignen.
3. *„Semilingualism“* (Semilingualismus): Im deutschsprachigen Raum ist dieser Begriff auch unter den Begriffen „doppelte Halbsprachigkeit“ oder „subtraktive Zweisprachigkeit“ bekannt. Hierbei sind sowohl die sprachlichen Fähigkeiten in der Zweit- oder Fremdsprache als auch die der Erstsprache unzureichend ausgeprägt. Dies entwickelt sich vor allem dann, wenn die Lernenden sowohl eine negative Einstellung gegenüber ihrer eigenen kulturellen Identität als auch gegenüber die der Zweit- oder Fremdsprache zu Grunde liegenden Kultur haben.

ELLIS (2002, 209) betont, dass es sich hierbei um eine sehr umstrittene Hypothese handelt und verweist auf Studien, die die Effektivität dieser „Halbsprachen“ in bestimmten Subkulturen belegen.
4. *„Monolingualism“* (Monolingualismus): Es findet kein Erwerb der zu erlernenden Fremd- oder Zweitsprache statt. Die Erstsprache bleibt die einzige Sprache. Dies ist häufig in Verbindung mit einer starken ethnischen Bindung bei gleichzeitiger negativer Einstellung zum kulturell zu Grunde liegenden Kontext der Zweit- oder Fremdsprache zu beobachten.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich der Fremdspracherwerb (wenn es nicht zu den beschriebenen soziokulturellen Besonderheiten kommt) nicht nachteilig auf die Erstsprache auswirken wird. Wissenschaftliche Studien belegen, dass der Erwerb einer zusätzlichen Sprache einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Lernenden haben kann (COOK 2001, 87). Dies kann sich in einem verbesserten Sprachbewusstsein, in der Entwicklung flexiblerer Denkstrukturen sowie in einer verbesserten Lesefähigkeit in der Erstsprache zeigen (COOK 2001, 87). FINKBEINER vermutet, dass

„durch die simultane Pflege der eigenen Sprache im Verbund mit weiteren Sprachen [...] es möglicherweise erreicht werden [kann], dass die eigene Identität gestärkt wird: der Gesprächspartner fühlt sich in seiner Sprache zu Hause und sicher“ (FINKBEINER 1999, 23).

Es wird also von einer Stärkung der muttersprachlichen Kompetenz durch den Zweit- oder Fremdspracherwerb ausgegangen. Dies kann für nicht unterstütztes kommunizierende Personen ebenso gelten wie für Fremdsprachenlernende, die unterstützt kommunizieren, da die Sprachsysteme die gleichen sind und sich lediglich bezüglich des eingesetzten Ausdruckssystems Unterschiede ergeben.

5.0 Englisch als Fremdsprache

Die Kommunikationsfähigkeit in der englischen Sprache wird inzwischen als eine Grundqualifikation gewertet (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2003, 3). Englische Sprachkenntnisse dienen bei weitem nicht (mehr) nur der inter-kulturellen Verständigung. Die Einflüsse der englischen Sprache sind vielmehr bei der alltäglichen Kommunikation mit ihrer Vielzahl von Angloamerikanismen sowie bei der Nutzung neuer Medien spürbar (vgl. Kapitel 1).

Im Rahmen der bildungspolitischen Diskussion um das Konzept „Fremdsprachlicher Frühbeginn“ wurde das Thema des Englischerwerbs auch in Nordrhein-Westfalen (bildungs-)politisch in den vergangenen Jahren vermehrt erörtert und konferiert. Inzwischen wird seit dem Schuljahr 2003/2004 Englisch verpflichtend und lehrplanorientiert im Umfang von zwei Wochenstunden in den Grundschulen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen unterrichtet. Dies gilt für Grundschulen des Regelschulsystems ebenso wie für die Grundschulklassen an Sonderschulen. Ein Mitarbeiter des damaligen Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen bestätigte, dass diese Regelung auch für unterstützt kommunizierende Grundschülerinnen und Grundschüler gelte (FRANTZEN 2000, private Korrespondenz, siehe Anhang 4.2).

5.1 Lernziele und Lehrplaninhalte für das Unterrichtsfach Englisch in Nordrhein-Westfalen

Die verpflichtende Grundlage für die Gestaltung des schulischen Englischunterrichts an Schulen in Nordrhein-Westfalen bilden die Richtlinien und Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen für das Fach Englisch.

Im Folgenden werden die zentralen Ziele der Lehrpläne für das Fach Englisch dargestellt. Die Darstellung erfolgt schulformbezogen. Hervorgehoben werden dabei diejenigen Aspekte, die sich auf Anforderungen im Bereich der

Lautsprache im Sinne von „Aussprache und Intonation“ beziehen. Diesen Anforderungen entsprechen unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler auf alternative Art und Weise (vgl. Kapitel 3.4).

- Englischunterricht in der Primarstufe

Im Rahmen des Englischunterrichts in der Primarstufe stehen solche Lernformen im Vordergrund, die es ermöglichen, entdeckend und experimentierend mit Sprache umzugehen, spielerisch, darstellend und gestaltend Sprache zu erleben und zu erlernen. Die spezifischen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden dabei berücksichtigt und in den Lernprozess einbezogen (MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER 2003, 30).

Die Aufgaben des Englischunterrichts in der Grundschule beziehen sich laut des zu Grunde liegenden Lehrplans (MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER 2003) auf vier Aspekte: Erstens die Entwicklung von Interesse und Freude am Sprachenlernen und an fremden Lebenswelten. Zweitens den Erwerb, die Erprobung und die Festigung elementarer sprachlicher Mittel. Drittens den Erwerb von wirkungsvollen Strategien des Sprachenlernens sowie als vierten Aspekt die Bewältigung einfacher Sprachhandlungssituationen in englischer Sprache (MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER 2003, 29).

Basierend auf den Erfahrungsfeldern der Schülerinnen und Schüler ergeben sich die Unterrichts- und Aufgabenbereiche „interkulturelles Lernen“ (Lebenswelten erschließen und vergleichen), „Sprachenlernen“ (Lernstrategien entwickeln, Sprachbewusstheit entwickeln, mit Texten umgehen) und „Sprache“. Bezogen auf den Bereich der Sprache sollen die Schülerinnen und Schüler kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die es ihnen erlauben in häufig vorkommenden Situationen einfaches Englisch zu verstehen und sich in einfachen und vertrauten Gesprächssituationen zu verständigen, beispielsweise Redewendungen im Klassenraum verstehen und nutzen zu können. Als sprachliche Mittel, die dazu erworben werden sollen, zählen zum einen strukturelle Grundlagen wie Wörter und Redewendungen, Redemittel und grammatikalische Strukturen. Zum anderen beinhalten sie die Kenntnis und den Einsatz der Laute des Englischen, das heißt Aussprache und Intonation (MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER 2003, 32 ff).

- Englischunterricht in der Hauptschule

Als Ziel des Englischunterrichts in den Hauptschulen Nordrhein-Westfalens gilt es, die „Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich in Situationen des Alltags mit Hilfe der englischen Sprache zu verständigen“ (KULTUSMINISTER DES LANDES NRW 1989, 37). Im Zentrum stehen hierbei die drei Bereiche „Kulturelle Einsichten und Kenntnisse“, „Kommunikative Fertigkeiten“ (Hören und Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Verstehen, Schreiben, Vermitteln zwischen zwei Sprachen) sowie „Sprachliche Mittel“ (Aussprache, Orthographie, Wortschatz, Grammatik und Redeabsichten beziehungsweise Redemittel). Der Teilbereich „Sprechen“ bezieht sich dabei auf den Gebrauch der Fremdsprache im Sinne der Verwirklichung von Redeabsichten. Hinsichtlich des Teilbereichs „Aussprache“ wird als anzustrebendes Ziel hervorgehoben, dass die Schülerinnen und Schüler „die Aussprache wenigstens soweit beherrschen, dass sie sich als Sprecher verständlich machen können“ (KULTUSMINISTER DES LANDES NRW 1989, 40).

- Englischunterricht in der Sekundarstufe I der Gesamtschule

Die Entwicklung und Erweiterung der interkulturellen Handlungsfähigkeit bildet in der Sekundarstufe I an Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen das Leitziel des Fremdsprachenunterrichts (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW 1999a). In diesem Zusammenhang soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten werden, eigene und andere Lebenswirklichkeiten zu erkunden und eine Sensibilität für Sprachen und ihren Gebrauch zu entwickeln. Hinsichtlich des sprachpragmatischen Bereiches sollen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln können, sich mündlich wie schriftlich in anderen Sprachen zu verständigen. Bezogen auf den methodischen Bereich gilt es, das Sprachenlernen zu lernen. Auf ästhetisch-kreativer Seite sollen den Lernenden Möglichkeiten zum gestalterischen Umgang mit Sprache geboten werden und das Interesse an literarischen Texten und Medien geweckt beziehungsweise verstärkt werden.

Als Orientierungsrahmen der Jahrgangsstufen Fünf bis Zehn gelten zum einen unterschiedliche, jahrgangsstufenbezogene Schwerpunkte. Zum anderen

gelten für alle Klassen und Jahrgangsstufen anzustrebende Lernleistungen in den Bereichen „Verstehensleistungen“ (Hörverstehen, Leseverstehen), „Produktionsleistungen“ (Sprechen und Schreiben) sowie „Sprachbeherrschung“ (strukturelle Grundlagen der Fremdsprache). Die Zielsetzung im Teilbereich „Sprechen“ ist dabei die Entwicklung der Fähigkeit elementare Sprechabsichten verwirklichen zu können. Die Schülerinnen und Schüler

„sollen erfahren, dass es nicht nur **eine** Sprach-Lösung gibt, um bestimmte Sprechabsichten zu verwirklichen. Gestik, Mimik und Umschreibungstechniken werden zu Hilfe genommen. An die Stelle einer eher imitativen Kommunikation tritt die echte mitteilungsbezogene Kommunikation“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW 1999a, 77; Hervorhebung wie im Original).

- Englischunterricht in der Sekundarstufe I der Realschule

Zentrales Ziel für Schülerinnen und Schüler des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I der Realschule bildet der Erwerb einer sprachlichen Handlungsfähigkeit, „die es ihnen ermöglicht, dem alltäglichen Leben mit seinen vielfältigen Bedürfnissen nach Verständigung und Verständnis auch fremd-sprachlich gewachsen zu sein“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW 2002, 39).

Die Bereiche des Faches Englisch bilden dabei die Aspekte „Interkulturelle Themen und Inhalte“, „Sprachliches Handeln“, „Kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten“ und „Sprachliche Mittel“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW 2002, 43 ff).

Der Aspekt „Sprachliches Handeln“ bezeichnet dabei die Fähigkeit fremd-sprachliche Kommunikationssituationen zu meistern. Er bezieht sich also auf die Kommunikationsfähigkeit im weiteren Sinne und nicht auf ausschließlich verbalsprachliche Redemittel.

Der Teilbereich „Aussprache/ Intonation“ ist neben den Aspekten „Wortschatz“ und „Grammatik“ dem Bereich „Sprachliche Mittel“ untergeordnet. Es wird empfohlen die Aussprache vor allem in den Klassen Fünf und Sechs intensiv zu üben (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW 2002, 59).

- Englischunterricht in der Sekundarstufe I des Gymnasiums

„[Die] Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Kommunikation in der englischen Sprache zu entwickeln“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW 2000, 37) ist das angestrebte Ziel des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, „ihren Absichten entsprechend in für sie bedeutsamen Realsituationen sach- und situationsgerecht sprachlich handeln zu können“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW 2000, 37). Grundlegende Elemente des Englischunterrichts sind diesbezüglich die Bereiche „Interkulturelles Lernen“, „Sprachliches Handeln“ sowie „Lern- und Arbeitstechniken“. Zu dem Bereich „Sprachliche Mittel“, der sich auf die Struktur der Fremdsprache in ihrer Gesamtheit und nicht ausschließlich auf den Aspekt der Aussprache bezieht, zählen die Aspekte „Orthografie“, „Wortschatz“, „Grammatik“ und „Aussprache“. Der Bereich der Aussprache bezieht sich nicht ausschließlich auf aktive Lautproduktion der Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf das Hören und Verstehen der englischen Sprache:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen offen dafür sein und Freude daran entwickeln, rezeptiv mit anderen als der von der Lehrerin bzw. dem Lehrer gesprochenen Variante umzugehen, so dass ihnen das Verstehen englischsprechender Personen unterschiedlicher sozialer und geographischer Herkunft möglich wird“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW 2000, 59).

- Englischunterricht in der Sekundarstufe II des Gymnasiums und der Gesamtschule

Als Leitziel der Sekundarstufe II als Gymnasiale Oberstufe wird – wie auch im Rahmen der Sekundarstufe I des Gymnasiums und der Gesamtschule - der Erwerb einer interkulturellen Handlungsfähigkeit angestrebt (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 1999b, 37). Als erster Bereich des Faches „Englisch“ in den Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen wird dabei der Bereich der „Sprache“ definiert, wobei sich dieser weniger auf lautsprachliche Aspekte, sondern vielmehr auf Kommunikation und

Kommunikationsfähigkeit im Allgemeinen bezieht:

Als „Sprachliche Mittel“ gelten in diesem Zusammenhang die Bereiche Rechtschreibung und Zeichensetzung, Wortschatz, Grammatik und Text sowie Aussprache und Intonation. Zielsetzungen im Bereich der Aussprache und der Intonation sind der Umgang mit regional und sozial bedingten Aussprachevarianten sowie die Festigung der Aussprachesicherheit. Ein sprachliches Bewusstsein über die eigene fremdsprachliche Aussprache soll aufgebaut und in Annäherung an das Ideal einer muttersprachlich englisch-sprechenden Person („native speaker“) erprobt und geschult werden. Die Kriterien für die Auswahl der sprachlichen Mittel, wie in dem Lehrplan hervorgehoben, „orientieren [sich] an den Möglichkeiten der Lernenden und den Erfordernissen der Verwendungssituation, situations-, adressaten- und sachgerecht in der Fremdsprache zu kommunizieren“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 1999b, 58). Bezüglich der Aussprache wird die Orientierung am britischen Englisch als Modell genannt, bei gleichzeitigem Hinweis darauf, dass Sprechvarianten wie das amerikanische Englisch in gleicher Weise angewandt werden können. Den zweiten Bereich des Faches Englisch bildet das Feld „Interkulturelles Lernen“, der dritte Bereich bezieht sich auf den Komplex „Lernvoraussetzungen“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 1999b, 41 - 65).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei allen zitierten Lehrplänen der Bereich der Sprache beziehungsweise der sprachlichen Mittel eine zentrale Rolle spielt. Im Fokus stehen hierbei die Fähigkeit zur Kommunikation in einer anderen Sprache, die sprachpragmatische Verwirklichung von Redeabsichten sowie die Fähigkeit, eine andere Sprache hören und verstehen zu können. Der Aspekt der „Aussprache“ ist dabei von untergeordneter Bedeutung, er ist „Mittel zum Zweck“ bezüglich der Verständigung in der Fremdsprache. In diesem Sinne ist der Einsatz der elektronischen Stimme eines Sprachausgabegerätes durchaus angemessen, zumal sich die dazu eingesetzten amerikanischen Sprachchips zum Teil durchaus dem Ideal des „native speakers“ annähern. Werden zur Verständigung Symboltafeln oder ähnliche nichtlautsprachliche

Kommunikationsformen eingesetzt, so können hiermit durchaus die dem Bereich „Sprache“ untergeordneten Fähigkeiten bezüglich Wortschatz, Redewendungen, Grammatik etc. repräsentiert und eingesetzt werden. Der Bereich der aktiven Aussprache kommt hierbei zwar nicht zum Einsatz, dem übergeordneten Ziel der Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache kann dabei dennoch entsprochen werden.

Hinsichtlich der weiteren Diskussion der Lehrplaninhalte in Zusammenhang mit dem Einsatz von Methoden und Medien zur Unterstützten Kommunikation sei an dieser Stelle auf Kapitel 12.3.3 verwiesen.

5.2 Englisch als Fremdsprache für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im allgemeinen sowie für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung im speziellen

In Zusammenhang mit der Einführung des frühen Englischlernens im Primarbereich gibt es inzwischen erste Veröffentlichungen, die sich explizit auf die Einführung des frühen Fremdsprachenlernens in der Sonderschule beziehungsweise in der Schule für Körperbehinderte beziehen (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2003; ECKPUNKTEPAPIER 2003, „LEHRGANG FREMDSPRACHENLERNEN AN DER SCHULE FÜR KÖRPERBEHINDERTE“ 2004; HESSMANN, MICHELSBURG, FRANZKI 2004). Diese sollen im Folgenden vorgestellt werden. Für den Sekundarstufenbereich der Schule für Körperbehinderte liegen bisher keine vergleichbaren Handreichungen vor. Hier erfolgt die Orientierung weitgehend an den im vorausgegangenen Kapitel aufgeführten Richtlinien sowie sonstigen Konzepten der Regelschulen (vgl. PIEPHO 2002, 2004; KUTSCHER 2003).

5.2. 1 Spezielle methodische und didaktische Aspekte bezüglich des Englischunterrichts an Schulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (förderschwerpunktunabhängig)

Wie erwähnt erfolgt die Orientierung bezüglich des Englischunterrichts an Schulen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf an den für den Regelschulbereich konzipierten methodischen und didaktischen Verfahren und Lernkonzepten (vgl. Kapitel 5.2). Diese Orientierung muss jedoch unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Entwicklungsaspekte der Schülerinnen und Schüler erfolgen (vgl. PIEPHO 2002, 2004; KUTSCHER 2003). Gefordert wird in diesem Zusammenhang „ein breites Spektrum an Vorkahrungen, Impulsen und Szenarien, in und mit denen Schüler mit besonderen Voraussetzungen ihre Englischkenntnisse entwickeln können“ (PIEPHO 2002, 199). PIEPHO empfiehlt diesbezüglich, dass die Unterrichtsinhalte für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht linear in Lektionen vermittelt werden sollten,

„sondern behutsam in situativen Themenbausteinen, die sich ständig wiederholen und erweitern und im Kern zunächst rezeptiv und dann auch mündlich und schriftlich einprägen und abrufen lassen“ (PIEPHO 2002, 203).

Spezielle Gedanken zur sonderpädagogisch orientierten methodisch-didaktischen Umsetzung des Englischunterrichts finden sich bezüglich des frühsprachlichen Englischunterrichts in der Primarstufe der Sonderschulen:

So thematisierte das Bundesland Bayern im Rahmen einer Fachtagung zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Bayern (STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN 2000) einige Aspekte des Englischunterrichts an Schulen zur individuellen Lernförderung sowie des Englischunterrichts in sonderpädagogischen Förderzentren. Deutlich betont wird hierbei die herausragende Stellung der Individualisierung durch Berücksichtigung der Prinzipien „Kindorientierung, Lebensnähe, Handlungs-

und Anwendungsbezug“ im fremdsprachlichen Unterricht (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN 2000, 60). Ferner wird der Einsatz einer individuellen Leistungsbewertung befürwortet, ebenso wie das Prinzip „Wort vor Schrift“ sowie die Einbindung des Fremdspracherwerbs in fächerübergreifende Kontexte.

Für Nordrhein-Westfalen besteht seit dem Jahr 2003 eine erste Erprobungsfassung „Englisch im Primarbereich von Sonderschulen“ (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2003). Hierin wird betont, dass auch im Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förder- und Entwicklungsbedürfnissen die im Lehrplan der Sonderschulen formulierten Unterrichtsprinzipien gelten. Hierzu zählen das Prinzip des Themen- und Situationsbezugs, das Prinzip des sprachlichen Handelns, das Prinzip der Authentizität und Strukturiertheit und schließlich das Prinzip der Beobachtung und Berücksichtigung der Lernentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2003, 4). Hervorgehoben wird die Notwendigkeit einer kindgemäßen und schülerzentrierten Herangehensweise unter Berücksichtigung der Förderschwerpunkte Sprache, Sehen, emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Lernen. Der Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“ wird – ohne weitere Begründung – nicht explizit aufgeführt. Einzelne Aspekte der übrigen Förderbereiche können aber auch für Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“ aufgrund der wechselseitigen Vernetzung aller Entwicklungsbereiche (vgl. FRÖHLICH 1989, 15) von Nutzen sein. Unterrichtliche Bestandteile, auf die individuell eingegangen werden muss, bilden im Rahmen der Erprobungsfassung die Bereiche des Spracherwerbs und der Sprachproduktion, des Hörwahrnehmens und Hörverstehens sowie des Lesens und Schreibens (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2003, 6f).

Insgesamt gilt als vorrangiges Ziel für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf „die Entwicklung grundlegender Kommunikationsfähigkeiten und die Freude und Motivation für das Erlernen einer weiteren Sprache“ (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2003, 6f). Dabei gilt es, die Gratwanderung

zwischen der Fremdsprache als Chance und als Überforderung zu wagen und sich dabei auf für die Schülerinnen und Schüler lebenspraktische und erreichbare Ziele zu konzentrieren (vgl. WEMBER 2004, 17).

5.2.2 Spezielle methodische und didaktische Aspekte bezüglich des Englischunterrichts an Schulen für Körperbehinderte gemäß des „Eckpunktepapier ‚Frühes Fremdsprachenlernen an der Primarstufe der Schule für Körperbehinderte‘ 2003“

Der Unterricht an der Schule für Körperbehinderte orientiert sich zum einen an den durch die Kultusministerkonferenz festgelegten „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ (KMK 1998), zum anderen an den Bildungs- und Erziehungszielen der allgemeinen Schulen beziehungsweise an den Bildungsplänen anderer Sonderschulformen (KMK 1998, 3).

Ausgehend von den individuellen Erfahrungen und Entwicklungen sowie den Entwicklungs- und Förderbedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung ergibt sich die Notwendigkeit einer methodisch-didaktisch differenzierten Unterrichtsgestaltung, um die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Möglichkeiten bestmöglich unterstützen zu können. Dies gilt auch für den fremdsprachlichen Unterricht. Ein speziell auf den Englischunterricht an Schulen für Körperbehinderte bezogener Lehrplan liegt zur Zeit noch nicht vor (vgl. BERGEEST 2000, 276; SCHÄDLER 2000, 52).

Neben ersten Veröffentlichungen bezüglich der praktischen Unterrichtsplanung für den Anfangsunterricht im Fach Englisch in den Klassen Drei und Vier an Schulen für Körperbehinderte (LEHRGANG FREMDSPRACHENLERNEN AN DER SCHULE FÜR KÖRPERBEHINDERTE 2004; HESSMANN, MICHELSBURG, FRANZKI 2004) wurde jedoch mit dem „Eckpunktepapier ‚Frühes Fremdsprachenlernen an der Primarstufe der Schule für Körperbehinderte““ (ECKPUNKTEPAPIER 2003) eine erste Handreichung veröffentlicht, die sich speziell auf den frühen Fremdspracherwerb an Schulen für Körperbehinderte konzentriert:

Hiernach basiert das frühe Fremdsprachenlernen in der Grundstufe der Schule für Körperbehinderte auf den pädagogischen Prinzipien, die dem Unterricht an der Schule für Körperbehinderte zu Grunde liegen (ECKPUNKTEPAPIER 2003, 4). Gemäß dieser Prinzipien soll der Unterricht lebensnah, erfahrungsgeleitet, handlungsorientiert und differenziert gestaltet werden. Die Notwendigkeit der Individualisierung wird im Rahmen dieser Handreichung deutlich hervorgehoben:

„Im Rahmen der Förderplanung wird es notwendig sein, im Klassenteam eine schülerbezogene, individuelle Klärung der Zielsetzung des hieraus resultierenden methodisch-didaktischen Vorgehens bezüglich des Frühen Fremdsprachenlernens vorzunehmen“ (ECKPUNKTEPAPIER 2003, 6).

In diesem Zusammenhang werden folgende methodisch-didaktische Empfehlungen ausgesprochen (ECKPUNKTEPAPIER 2003, 8f):

- Die Fremdsprachenlehrerin beziehungsweise der Fremdsprachenlehrer sollte ein Mitglied des Klassenteams sein.
- Der Fremdsprachenunterricht sollte inhaltlich und methodisch differenziert dargeboten werden.
- Die Unterrichtsgestaltung sollte ritualisiert verlaufen.
- Die Unterrichtsinhalte sollten eingebettet werden in mehrdimensionale, fächerübergreifende, gesamtunterrichtliche Zusammenhänge. Aber auch die Themenbearbeitung in kürzeren Situationen sollte möglich sein.
- Die Interessen, Motive und Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler sollten berücksichtigt werden.
- Der Englischunterricht sollte sich am Schulalltag orientieren.
- Sprachliche Formen und Redewendungen sollten häufig wiederholt werden.
- Sprachaussagen sollten gestisch, mimisch oder durch Handlungen begleitet werden.
- Die Mitteilungsfreude soll Priorität gegenüber der Korrektheit des Ausdrucks besitzen.
- Es sollte ein unverkrampfter Umgang mit dem Prinzip der Einsprachigkeit herrschen.

- Für besonders leistungsstarke Schüler sollten Leistungskorridore (Arbeitsgemeinschaften oder Ähnliches) geschaffen werden.

Bezüglich der Leistungsbeurteilung werden aufgrund des „intraindividuell sehr heterogenen Leistungsprofils“ der Schule für Körperbehinderte die Bezugsrichtlinien der Grundschule für die Leistungsbewertung als unangemessen erachtet. Befürwortet wird statt dessen das Festhalten von Lernfortschritten in Form eines schriftlichen Berichts (ECKPUNKTEPAPIER 2003, 9).

Zwei Aspekte, die besonders für den Unterricht mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern von Bedeutung sind, werden in dem Eckpunktepapier wie folgt formuliert:

- „Sprachhandeln ist nicht auf sprachliche Kommunikation beschränkt. Auch parasprachliche und non-verbale Signale können der Verständigung und der Verständnisüberprüfung dienen und die Handlungskompetenz erweitern“ (ECKPUNKTEPAPIER 2003, 9; Hervorhebung durch die Verfasserin).
- „Die Verbindung von Sprache, Gestik, Mimik und Handlung ermöglicht insbesondere den nicht sprechenden und nicht hörenden Schülern die Teilnahme am Unterricht und bietet Überprüfungsmöglichkeiten für den Lehrer bezüglich des Verständnisses“ (ECKPUNKTEPAPIER 2003, 9; Hervorhebung durch die Verfasserin).

Die Bedeutung einer sowohl erlebnis- als auch eine handlungsorientierten Umsetzung des Englischunterrichts an der Schule für Körperbehinderte betont BERGEEST (BERGEEST 2000, 276). Auch SCHÄDLER (2000) plädiert in ihrer auf den Englischunterricht an Schulen für Körperbehinderte bezogenen Arbeit für die handlungsorientierte Gestaltung des Englischunterrichts für Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung. Schule und Fremdsprachenunterricht sollen als erweitertes Erfahrungsfeld mit intensivem und möglichst aktivem und direktem Kontakt zur fremdsprachlichen Kultur dienen. Als Beispiele zur methodischen Umsetzung nennt SCHÄDLER (2000, 60ff) unter anderem das Durchführen von Klassenreisen, die aktive Umsetzung von Begegnungs-

projekten mit anderen Kulturen sowie die Herstellung authentischer Handlungssituationen, etwa durch Initiierung von Kontakten zu englischsprachigen Schulklassen und darauf aufbauendem E-Mail Kontakt oder Ähnlichem.

5.2.3 Medien- und Hilfsmiteinsatz im Rahmen des Englischunterrichts mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung

Als Medien für den Englischunterricht im Allgemeinen gelten Texte (Lehrwerke, Sachtexte, Lektüren, Literarische Texte, Hörtexte), der Einsatz von Mimik, Gestik und Körpersprache als Unterrichtsmedium, audio-visuelle Medien (Bilder, Hörbeispiele, Filmausschnitte) und Neue Technologien (Internet-Portale, (interaktive) Software und Ähnliches) (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2003; vgl. GEHRING 1999, 121 ff; vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2000, 130 ff; vgl. DEGEN 1999, 113ff). Aus individuellen Ideen und kreativen Bemühungen können sich zudem weitere Medien entwickeln. Einen Überblick über aktuelle Medien mit Schwerpunkt auf Medien aus dem Bereich „Neue Technologien“ sowie Anregungen für den internetgestützten Englischunterricht bietet die Online-Mediendatenbank des LANDESINSTITUT FÜR SCHULE¹⁴. Bezüglich des Einsatzes von (Standard-)Lehrwerken ist zu beachten, dass Menschen mit Behinderung selten als Figuren in den Materialien präsent sind (DEGEN 1999, 134; SCHÄDLER 2000, 96). Für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung kann der Forderung nach Lebensweltorientierung durch die Orientierung an diesen Lehrwerken somit kaum Rechnung getragen werden. Es müssen also über die Arbeit mit diesen Lehrwerken hinaus Möglichkeiten zur Integration eigener Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler in die jeweiligen Lernfelder geschaffen werden.

¹⁴ <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/datenbank/index.html>; <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/unterricht/index.html>

Die Auswahl und Adaption der Medien muss sich an den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientieren, wobei es als grundsätzlich wichtig hervorzuheben ist, „dass der Unterricht auf verschiedenste Medien (Bücher, Video usw.) zurückgreift und die Schüler zum Umgang mit ihnen befähigt“ (SCHÄDLER 2000, 81). Im Rahmen des englischsprachigen Anfangsunterrichts kann ein ausgewähltes Medienangebot vielseitige Möglichkeiten zur spielerischen Heranführung an die englische Sprache bieten.

Durch den gezielten und differenzierten Einsatz unterschiedlichster Lernmedien können individuell schülerorientierte, multiple Zugangsmöglichkeiten zu Lerninhalten geschaffen werden und vielfältige Situationen zur Vertiefung und Anwendung des Gelernten sowie zum Transfer auf andere Anwendungs- oder Erfahrungsbereiche ermöglicht werden.

Im Rahmen des Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung ist der Einsatz neuer Technologien von zentraler Bedeutung. Beim Einsatz eines Computers kann dieser im Rahmen des Unterrichts dabei unterschiedliche Funktionen übernehmen (vgl. SCHÄDLER 2000, 78):

- 1Der Computer übernimmt die Funktion des Lehrers
- 1Der Computer übernimmt die Rolle eines Bibliotheksverwalters
- 2Der Computer übernimmt die Rolle eines Entertainers
- 3Der Computer dient als Hilfs- und Kompensationsmittel

Besonders der Einsatz des Computers als Hilfs- und Kompensationsmittel kann viele Erleichterungen und Chancen für Schülerinnen und Schüler mit motorischen Einschränkungen bieten, kann Barrieren verringern und „eine wichtige Funktion in Form eines Ausgleichs motorischer, sensorischer und verbaler Defizite übernehmen“ (DEGEN 1999, 125). Schülerinnen und Schüler, für die sich das handschriftliche Verfassen von Texten oder schriftlichen Übungen als anstrengend und schwierig gestaltet, können mit Hilfe klassischer oder alternativer Eingabegeräte Texte und Aufgaben am Computer bearbeiten. Das bei Printmaterialien notwendige Blättern in Büchern oder Vokabelheften

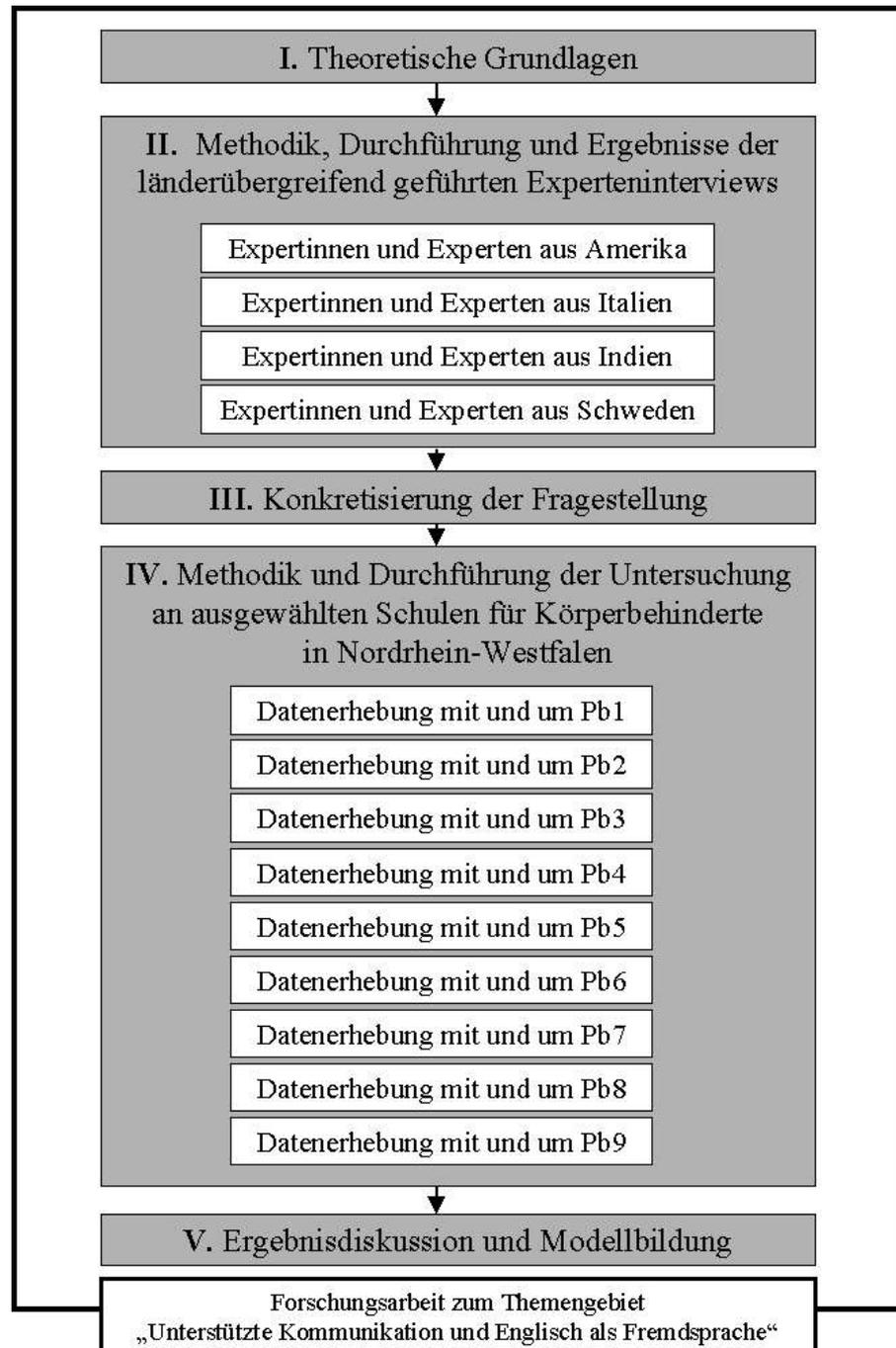
kann durch den Einsatz digitaler Bücher (sogenannter „E-Bücher“ oder „e-books“) und Vokabel- oder Lernprogramme für den Computer vereinfacht werden. Unterstützt kommunizierende Personen können im Computer gespeicherte Texte mit Hilfe eines Sprachausgabeprogramms lautsprachlich vortragen. Durch den Einsatz elektronischer Medien können somit die Möglichkeiten zum selbstständigen und unabhängigen Arbeit erweitert werden.

Durch die Möglichkeiten zur virtuellen Kommunikation kann es den Schülerinnen und Schülern zudem ermöglicht werden, ohne Einschränkungen durch motorische oder ähnliche Barrieren in Kontakt mit Personen oder Institutionen anderer Kulturkreise zu treten und so Fremdsprach- und Kulturkenntnisse durch den direkten und authentischen Kontakt zu festigen und zu vertiefen.

Der gezielte und differenzierte Einsatz vielfältiger Medien im Englischunterricht bietet also für die Schülerinnen und Schüler unterschiedlichste Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung sowie zur Verringerung von Barrieren.

6. Methodischer Aufbau der Forschungsarbeit im Gesamtkontext

Der gesamtmethodische Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit gestaltet sich wie folgt:



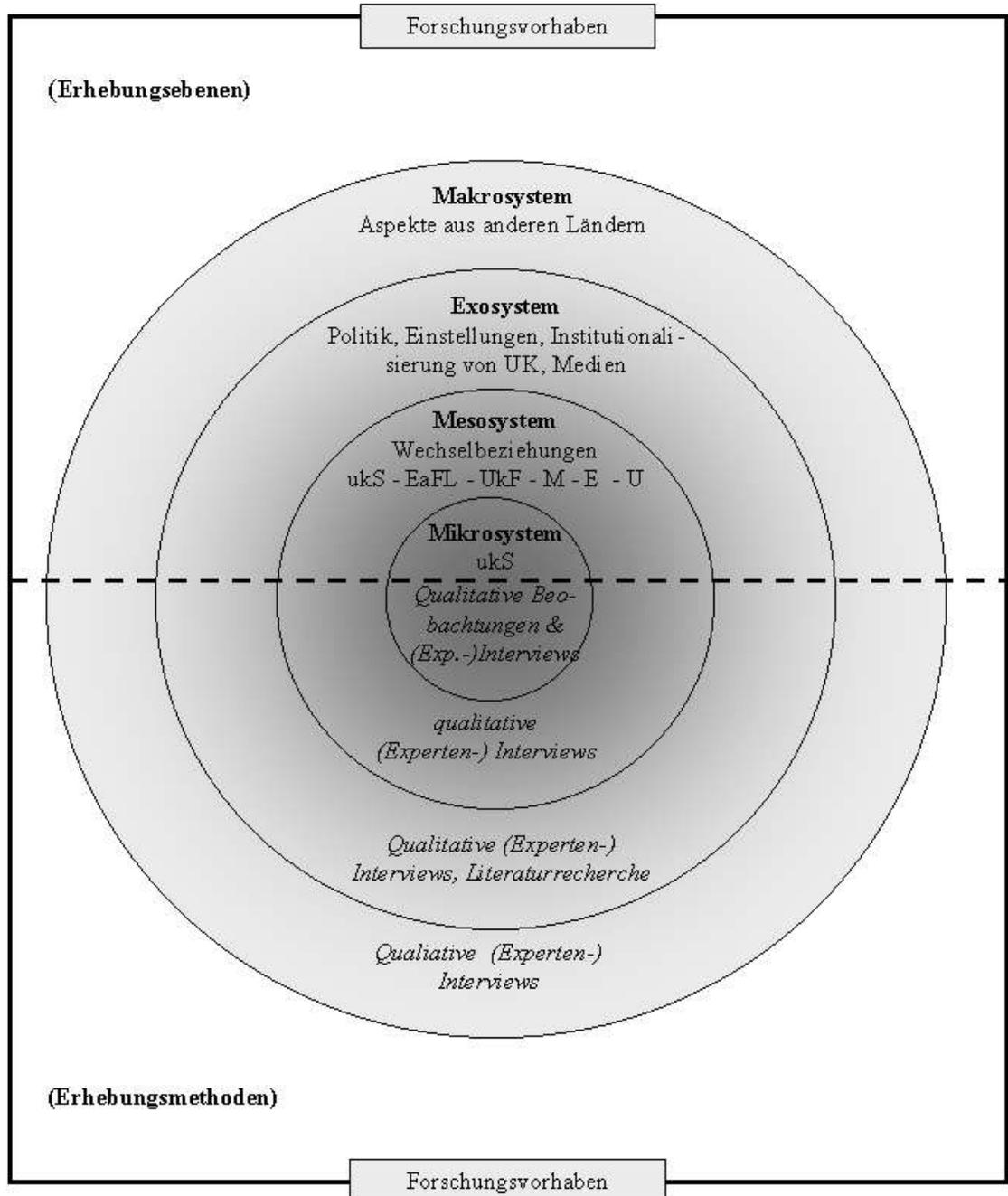
In der Abbildung verwendet Abkürzung: PB = Probandin/ Proband

Abbildung 5: Aufbau des Promotionsvorhabens

Nach Erörterung der bei der Entwicklung der Forschungsarbeit zu Grunde liegenden theoretischen Grundlagen folgt die methodenkritische Diskussion bezüglich der länderübergreifend geführten Experteninterviews, die Beschreibung der methodisch-pragmatischen Umsetzung dieser Experteninterviews sowie die Darstellung der daraus gewonnenen Ergebnisse. Hieraus leitet sich die Konkretisierung der Fragestellung bezüglich der Untersuchung in Nordrhein-Westfalen ab. Im Anschluss daran folgt die methodenkritische Diskussion sowie die methodisch-pragmatische Umsetzung dieser an nordrhein-westfälischen Schulen für Körperbehinderte durchgeführten Datenerhebung. Darauf folgt die Ergebnisdarstellung und Ergebnisdiskussion der sowohl im Rahmen der länderübergreifenden Experteninterviews als auch der in Nordrhein-Westfalen gewonnenen Ergebnisse unter ökologisch-systemischer Perspektive. Auf Basis der gewonnenen Daten folgt schließlich die Modellbildung zum Forschungsthema.

In Zusammenhang mit der ökologisch-systemischen Ausrichtung der Forschungsarbeit ist bezüglich der einzusetzenden Methoden zur Datenerhebung den qualitativen Methoden gegenüber den quantitativen der Vorzug zu geben. Ein qualitatives Vorgehen kann die Ganzheitlichkeit und Komplexität des Menschen sowie seines Lebensumfeldes durch die Prinzipien „Offenheit“, „Flexibilität“, „Forschung als Kommunikation“, „Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand“, „Reflektivität von Gegenstand und Analyse“ und „Explikation“ (LAMNEK 1995a, 195f) berücksichtigen. Als wichtigste Grundtechniken zur Erhebung qualitativer Daten gelten nach BORTZ und DÖRING (2002) „nicht-standardisierte oder teilsstandardisierte Befragungen, Beobachtungen und non-reaktive Verfahren.“ (BORTZ, DÖRING 2002, 307).

Ausgehend von der ökologisch-systemischen Orientierung, in deren Zentrum die Englisch lernenden unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler stehen, ergibt sich folgende Zuordnung von Erhebungsfeldern und Erhebungsmethoden (Abbildung 6):



In der Abbildung verwendete Abkürzungen:

E = Eltern der unterstütz kommunizierenden Person; EaFL = Englisch als Fremdsprache Lehrende(r); M = Mitschüler(innen) der unterstütz kommunizierenden Person; U = Unterricht; UK = Unterstützte Kommunikation; ukF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; ukS = unterstütz kommunizierende(r) Schüler(in);

Abbildung 6: Erhebungsfelder und Erhebungsmethoden

Im Zentrum des Interesses steht die unterstütz kommunizierende Schülerin beziehungsweise der unterstütz kommunizierende Schüler in dem sie oder ihn umgebenden Mikrosystem. Zentrale Lebensbereiche innerhalb des Mikrosystems, die im Rahmen der vorliegenden Thematik von besonderer Bedeutung sind, sind die Bereiche Schule (speziell: Englischunterricht oder der Englischarbeitsgemeinschaft), Freizeit und Familie. Beteiligte Personen sind zum einen die unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schüler, zum anderen deren Eltern, Englischlehrerinnen und Englischlehrer sowie die Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation.

Zur Ermittlung relevanter Daten können diesbezüglich die Methoden der qualitativen Beobachtungen sowie der qualitativen (Experten-) Interviews zum Einsatz kommen.

Im Rahmen des Mesosystems stehen die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen, an den oben angeführten Bereichen aktiv teilnehmenden Personen im Mittelpunkt. So kann beispielsweise die Kooperation zwischen den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation und den Englischlehrerinnen und Englischlehrern Auswirkungen auf die Gestaltung des mikrosystemischen Teilbereichs „Englischunterricht“ haben. Bezüglich des Englischerwerbs unterstütz kommunizierender Personen können ferner die wechselseitigen Beziehungen zwischen unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schülern mit deren Mitschülerinnen und Mitschülern von Bedeutung sein, ebenso wie die Beziehung zwischen Fachkräften für Unterstützte Kommunikation sowie der Englischlehrkräfte mit den Eltern. Auch die Beziehungen zwischen den unterstütz kommunizierenden Personen und der Alltagsumwelt können von Bedeutung sein.

Methodisch können die diesbezüglich relevanten Daten durch qualitative (Experten-) Interviews ermittelt werden.

Dem Exosystem können hinsichtlich der vorliegenden Thematik folgende Aspekte zugeordnet werden: Der Bereich der Bildungspolitik, Aspekte der Institutionalisierung von Unterstützter Kommunikation an den entsprechenden Schulen, die Frage nach der Regelung der Zugangsmöglichkeiten für

unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler zum Englischunterricht, Angaben zu Einstellungen der Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation und denen der Englischlehrerinnen und -lehrer zum Thema „Englisch als Fremdsprache und Unterstützte Kommunikation“ sowie die Frage nach dem Einfluss englischsprachiger Medien.

Als Methode zur Datenerfassung kann auch hier die Durchführung qualitativer (Experten-) Interviews dienen. Zusätzlich können bildungs- und schulpolitische Schriften (Veröffentlichungen der entsprechenden Ministerien, Schulprogramme und Ähnliches) Hinweise auf exosystemische Aspekte liefern.

Als Informationen aus dem Bereich des Makrosystems können exemplarische Angaben zum Fremdspracherwerb unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation in anderen Ländern genutzt werden.

Methodisch können diese durch (Experten-) Interviews erfasst werden, die mit einzelnen, bezüglich der Thematik erfahrenen Personen aus unterschiedlichen Ländern geführt werden.

Das Chronosystem konnte im Rahmen der über einen kurzzeitig-begrenzten Zeitraum ausgelegten Forschungsstudie nicht berücksichtigt werden.

Die einzelnen im Rahmen dieser Arbeit eingesetzten Methoden werden im Rahmen von Kapitel 7 sowie Kapitel 10, die sich mit den konkreten methodischen Überlegungen befassen, näher diskutiert.

7.0 Methodenkritische Diskussion der länderübergreifenden Expertenbefragung

Wie bereits erwähnt sind im deutschsprachigen Raum bisher kaum Informationen zum Fremd- oder Zweitspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen vorhanden (vgl. Kapitel 1.2). Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit diese Thematik in anderen Ländern diskutiert beziehungsweise umgesetzt wird und welche Informationen es aus dem internationalen Bereich hierzu gibt, die für die Weiterentwicklung des Fremd- und Zweitspracherwerbs unterstützt kommunizierender Personen in Deutschland von Interesse sein könnten.

7.1 Zielsetzung und übergeordnete Fragestellung der länderübergreifenden Expertenbefragung

Das Ziel der Experteninterviews bildet die Erfassung und Darstellung des im praktischen Bereich gegebenen Kontextwissens bezüglich des Fremd- und Zweitspracherwerbs unterstützt kommunizierender Personen im internationalen Bereich.

Die hierbei gewonnenen Informationen sollen zum einen zur gezielten Vorbereitung der nordrhein-westfälischen Studie genutzt werden, das heißt die methodische Vorbereitung und Durchführung dieser Studie soll unter Nutzung ausgewählter Elemente des länderübergreifend gewonnenen empirischen Expertenwissens optimiert werden. Zum anderen sollen die durch diese länderübergreifend geführten Experteninterviews erhobenen Daten als makrosystemische Elemente in den ökologisch-systemischen Gesamtkomplex einfließen. Auf Basis dieser Gesamtdaten soll abschließend eine praxisorientierte Modellentwicklung zum Themenbereich „Englisch als Fremdsprache und Unterstützte Kommunikation“ erfolgen.

Die Fragestellung der hier diskutierten länderübergreifenden Experteninterviews ist die Frage nach dem in der Praxis vorhandenen empirischen Wissen zum Fremd- beziehungsweise Zweitspracherwerb bei Einsatz der Unterstützten Kommunikation:

**„Wie gestaltet sich der pragmatische Wissensvorsprung
in anderen Ländern?“**

Differenzierter ausgedrückt sollen Informationen darüber erhoben werden, wer in welchem Land welche Art von Fremd- beziehungsweise Zweitsprache erlernt, welche Modi zur Unterstützten Kommunikation diesbezüglich genutzt werden und wie beziehungsweise mit welcher (personellen wie sachlichen) Unterstützung der Fremd- oder Zweitspracherwerb vollzogen wird. Ferner sollen Informationen über die allgemeinen Rahmenbedingungen, in denen der Fremd- oder Zweitspracherwerb stattfindet, eingeholt werden.

7.2 Zu Grunde liegende Arbeitshypothesen

Qualitative Forschungsmethoden gewährleisten ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität während des Forschungsprozesses. Offenheit ist dabei jedoch nicht mit Beliebigkeit im Sinne eines ad-hoc-Vorgehens zu vergleichen. Jedem Forschungsvorhaben liegen bestimmte Überlegungen und Annahmen zu Grunde, die im Zuge der Objektivität offen gelegt werden sollten. So wurden im Rahmen der durchgeführten Expertenbefragung im Vorfeld Arbeitshypothesen gebildet, die im Verlauf der Befragungen überprüft wurden. Aus dem Vorverständnis der Verfasserin ergaben sich für die vorliegende Arbeit folgende Arbeitshypothesen:

1. Beim Vorgehen zum Fremdspracherwerb wird methodisch nicht zwischen dem Fremdspracherwerb von Personen mit und ohne Nutzung der Unterstützten Kommunikation differenziert („Differenzierungshypothese“).
2. Wird in einer Fremd- oder Zweitsprache mittels Unterstützter Kommunikation kommuniziert, so kommen hierbei andere Kommunikationsmodi zur Unterstützten Kommunikation zum Einsatz, als bei der Unterstützten Kommunikation in der Erstsprache („Hypothese des Wechsels von Kommunikationsmodi“).
3. Das Lernziel der „Aussprache“ wird bei dem Fremdbeziehungsweise Zweitspracherwerb mittels Nutzung der Unterstützten Kommunikation ignoriert („Hypothese der Negierung des Lernziels ‚Aussprache‘“).
4. Bei dem Fremd- oder Zweitspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen ist ein deutlicher Mangel an Sprechpraxis gegeben („Sprachproduktionshypothese“).
5. Wird eine Fremdsprache für unterstützt kommunizierende Personen unterrichtet, so erfolgt dies ohne landesspezifische curriculare Vorgabe zum Fremdspracherwerb in Verbindung mit Unterstützter Kommunikation („Curriculahypothese“).
6. Der Fremdspracherwerb für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler ist schulisch nicht institutionalisiert (das heißt er bildet keinen Bestandteil des Stundenplans) („Institutionalisierungshypothese“).
7. Die Vorgehensweise zum Fremd- beziehungsweise Zweitspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen ist weitgehend handlungsorientiert („Hypothese der Handlungsmaxime“).

Um weiterhin ein höchstmögliches Maß an Offenheit zu gewährleisten, wurden diese Hypothesen ergänzt durch eine sich während der Interviews entwickelnde Themenmatrix (vgl. Kapitel 8.6).

7.3 Begründung zur Wahl der Experteninterviews als methodisches Instrument im Rahmen der länderübergreifenden Expertenbefragung

„Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (MEUSER, NAGEL 1997, 484).

Wie bereits betont beschränken sich die Erfahrungen zum Bereich „Fremdspracherwerb und Unterstützte Kommunikation“ überwiegend auf praktische Erfahrungen (vgl. Kapitel 1.2). Wissenschaftliche Arbeiten standen zum Forschungszeitpunkt noch aus, was ein Quellenstudium zu diesem Themenbereich zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit unmöglich machte. Dies bedeutet, dass die Erfahrungen von den Personen, die sich aktiv handelnd mit diesem Thema auseinandersetzen, als erster und zu diesem Zeitpunkt einziger Zugang zu Informationen über diesen Themenbereich gelten müssen. Eine Vor-Anfrage an zahlreiche Personen und Institutionen unterschiedlicher Länder ergab, dass es dort in der Tat einige Personen gibt, die entweder als unterstützt kommunizierende Person eine Fremd- oder Zweitsprache erlernen oder als Angehörige, Helfer oder Fachkräfte einer solchen dabei assistieren (vgl. Kapitel 8.1). Diese Personen verfügen durch ihre Tätigkeit über einen Wissensvorsprung, der sich auf die praktische Umsetzung und möglicherweise auch auf theoretisches Hintergrundwissen beziehen könnte. Es ist anzunehmen, dass sie im Rahmen dieses Wissens über besondere Informationen verfügen, die für die Weiterentwicklung des Themengebiets „Fremdspracherwerb für unterstützt kommunizierende Personen“ hilfreich sein können. Diese Personen verfügen also über einen „privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“, über „exklusive Erfahrungen und Wissensbestände“ (MEUSER, NAGEL 1991,443ff). Diese Aspekte legitimieren nach MEUSER und NAGEL (1991, 1997) die Zuweisung eines Expertenstatus. Der Status als Experte oder Expertin ist dabei als ein relativer Status zu sehen, der in Abhängigkeit zu der Forschungsfrage der Untersuchung steht (vgl. MEUSER, NAGEL 1991, 443).

Als Experten im Rahmen der länderübergreifenden Expertenbefragung können somit gelten:

1. Fachleute aus Forschung, Lehre und Praxis, die sich mit Unterstützter Kommunikation im allgemeinen *und* dem Fremd- oder Zweitspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen im besonderen beschäftigen,
2. unterstützt kommunizierende Personen, die eine Fremd- beziehungsweise Zweitsprache erlernt haben oder zum Zeitpunkt des Interviews eine solche erlernen („Experten in eigener Sache“),
3. Eltern oder sonstige Bezugspersonen unterstützt kommunizierender Personen, die diese beim Fremd- beziehungsweise Zweitspracherwerb unterstützen.

Solche Experteninterviews sind nach MEUSER und NAGEL prädestiniert für „die Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen“ sowie die „Rekonstruktion komplexer Wissensbestände“ (MEUSER, NAGEL 1997, 481). Es ist also anzunehmen, dass der vorhandene pragmatische Wissensvorsprung durch den Einsatz von Experteninterviews ermittelt und nutzbar gemacht werden kann. Die Wahl hinsichtlich der einzusetzenden Befragungsmethode fiel dabei im Sinne der qualitativen Ausrichtung des Forschungsprozesses auf ein offenes Interview, dem jedoch als flexibler inhaltlicher Rahmen ein Leitfaden zur Orientierung zu Grunde gelegt wurde, wie es häufig im Rahmen von Experteninterviews der Fall ist (vgl. FLICK 2000, 109). Ein solches leitfadengestütztes, offenes Interview wird auch durch MEUSER und NAGEL als das für Experteninterviews am besten geeignete Erhebungsinstrument hervorgehoben (vgl. MEUSER, NAGEL 1997, 486). Der Interviewleitfaden dient hierbei dazu, das Interview auf die interessierenden Themen zu fokussieren und gewährleistet Vergleichbarkeit bei der Auswertung der Interviews (MEUSER, NAGEL 1991, 453).

7.4 Methodische Anmerkungen bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Experteninterviews im Rahmen der länderübergreifenden Expertenbefragung

Im Rahmen der Vorbereitung der länderübergreifenden Experteninterviews wurde der Leitfaden in Form eines Fragenkatalogs verschriftlicht, der die einzelnen Fragemodule samt untergeordneter Interviewimpulse abbildet (Kapitel 8.3). Eine Beeinflussung oder Störung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner („Interviewees“) durch Blicke auf den Fragenkatalog oder Blättern in dem Fragenkatalog konnte ausgeschlossen werden, da es sich bei den durchgeführten Interviews nicht um face-to-face¹⁵ Interviews handelte. Der Leitfadenskatalog wurde im Rahmen von vier Probeinterviews überprüft, davon zwei in Form von Telefoninterviews und zwei in Form von Instant-Messaging-Interviews.

Eine Durchführung der Interviews in Form persönlicher face-to-face Gespräche schied aufgrund der räumlichen Entfernung zu den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, die aus den USA, aus Indien und Italien stammten, aus. Die Datenerhebung in Form des Versendens von Fragebögen wurde im Rahmen der qualitativen Ausrichtung als unangemessen befunden, da durch den starren und einseitigen Befragungsablauf die qualitativen Prinzipien der Offenheit und der Flexibilität verletzt würden (vgl. LAMNEK 1995b, 57). So fiel die Entscheidung auf die wahlweise telefonische oder internetbasierte Durchführung (E-Mail oder Instant Messenger, vgl. Kapitel 8.5). Der Einsatz des Internet als Interviewmedium neben dem Telefon bietet den Vorteil, dass es auch unterstützt kommunizierenden Personen ohne (komplexe) Sprachausgabegeräte ermöglicht werden kann in einen spontanen und flexiblen Dialog mit der Interviewerin zu treten.

¹⁵ Interviewform, in dem sich Interviewerin beziehungsweise Interviewer und Interviewees persönlich gegenüber stehen

Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte im Sinne von „Analyse und Vergleich der Inhalte des Expertenwissens“ (FLICK 2000, 110). Als Zielsetzung galt dabei

„im Vergleich mit den anderen ExpertInnen das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (MEUSER/NAGEL 1991,452).

Dabei sollte dennoch der Blick für das Individuelle beibehalten werden, da auch auffällige Einzelaussagen Hinweise auf interessante Aspekte liefern können.

Die Auswertung der länderübergreifend geführten Experteninterviews erfolgte in Anlehnung an das speziell für Experteninterviews konzipierte Auswertungsverfahren nach MEUSER und NAGEL (1991, 1997; vgl. Abbildung 7). Im Rahmen dieser Aufbereitung und Auswertung wurden acht Schritte durchlaufen, die im Folgenden näher erläutert werden.

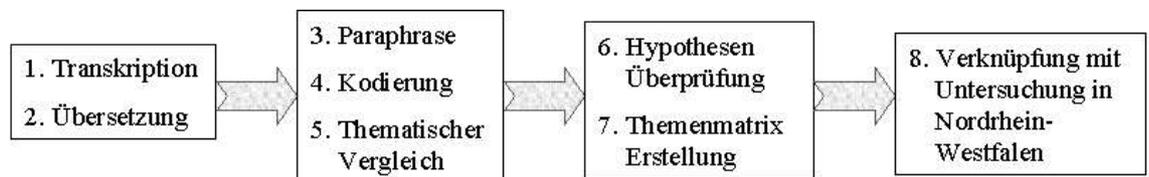


Abbildung 7: Auswertungsverfahren der länderübergreifend geführten Experteninterviews

Im Anschluss an die Interviews folgte als erster Schritt die Transkription der einzelnen Beiträge (vgl. MEUSER, NAGEL 1991,1997). MEUSER und NAGEL halten diesbezüglich aufwendige Notationsverfahren für überflüssig, da es im Rahmen der Experteninterviews um die Erfassung von Wissen und weniger um die Analyse kommunikativer Element geht. In der Regel sei auch die vollständige Transkription bei der Erfassung von Kontextwissen nicht notwendig (MEUSER, NAGEL 1991, 455).

Bezüglich der Notationsverfahren wird die Meinung von MEUSER und NAGEL geteilt. So wurden die geführten Interviews in einem reinen „Wort-für-Wort“-Stil

transkribiert. Auf die Verschriftlichung inhaltlich nicht relevanter Äußerungen wie „hmhm“, „ne“ und dergleichen wurde zu Gunsten des Leseflusses verzichtet. Verbalsprachliche Kurzformen wie „'ne“ anstelle des Wortes „eine“ wurden zur Verbesserung der Lesbarkeit als ganzes Wort ausgeschrieben. Auf eine Auswahl bestimmter zu transkribierender Passagen, wie MEUSER, NAGEL (1991, 455) es vorschlagen, wurde im Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Statt dessen wurde eine vollständigen Transkription der Interviews vorgenommen. Somit war die Verfügbarkeit sämtlicher Informationen der einzelnen Interviewees während des Forschungsprozesses gegeben, so dass auch auf anfänglich scheinbar nebensächliche Aspekte bei Entstehung neuer Auswertungsimpulse eingegangen werden konnte. Von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern genannte Namen anderer Personen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen in den Transkriptionen als Kürzel aufgeführt.

Im Anschluss an die Transkription folgte die Übersetzung der auf Englisch vorgetragenen Äußerungen ins Deutsche.

Den dritten Schritt bildete die Paraphrase der transkribierten und übersetzten Texte (vgl. MEUSER, NAGEL 1991, 1997). Unter Paraphrase versteht man die chronologische, textgetreue, aber in eigenen Worten formulierte Wiedergabe dessen, was von den Gesprächspartnerinnen und -partnern an Meinungen, Urteilen, Beobachtungen, Deutungen etc. geäußert wurde. Ziel ist dabei die Entdeckung und Hervorhebung des proportionalen Gehalts der Äußerungen das Forschungsthema betreffend, so dass sich eine Kristallisation von Trennlinien zwischen Themen, Erfahrungsbündel und Argumentationsmustern, Relevanzen und Beobachtungsdimensionen ergibt (vgl. MEUSER, NAGEL 1991,456f). Im Gegensatz zu MEUSER und NAGEL, die eine Paraphrase ausgewählter Interviewteile befürworten (MEUSER, NAGEL 1997, 488), fiel die Entscheidung auch bei der Paraphrase auf eine komplette Bearbeitung, um somit möglichen Informationsverlusten wie bereits beschrieben vorbeugen zu können.

Im Zuge der Kodierung wurden die paraphrasierten Passagen mit Überschriften versehen. Die Formulierung der Kategorien orientierte sich dabei sprachlich an

der von den Interviewpartnerinnen und -partnern verwendeten Terminologie (vgl. MEUSER, NAGEL 1991,457), entwickelte sich also als weitgehend aus den zu Grunde liegenden Interviews heraus. Bezüglich der Chronologie der paraphrasierten Transkriptionen betonen MEUSER und NAGEL, dass

„das Zerreißen der Sequenzialität des Textes auch innerhalb von Passagen [...] erlaubt und notwendig [ist], weil nicht die Eigenlogik des Einzelfalls Gegenstand der Auswertung ist“ (MEUSER/NAGEL 1991, 458).

Vielmehr geht es um die Aufdeckung von Verdichtungen, Typisierungen und Abstraktionen (MEUSER, NAGEL 1991,458), die fallübergreifend analysiert werden.

Der thematische Vergleich (vgl. MEUSER, NAGEL 1991, 1997) erfolgte fallübergreifend. Sequenzen der einzelnen Interviews, die sich auf vergleichbare Aspekte bezogen, wurden aus dem Kontext des Einzelinterviews herausgelöst und zusammengefügt. Die einzelnen Kategorie-Überschriften wurden zu einer – wie zuvor textnah formulierten - Oberkategorie zusammengestellt beziehungsweise abstrahiert (vgl. MEUSER, NAGEL 1991, 460). Durch die Sammlung thematischer Gemeinsamkeiten sollten mögliche Unterschiede, Abweichungen und Widersprüche aufgedeckt und festgehalten werden. Die so verdichteten Interviewinhalte sollten Aufschluss auf folgende Fragen liefern:

„Bei welchen topoi decken sich die Angaben der ExpertInnen? Wo gibt es unterschiedliche Positionen? Zu welchen Themen äußern sich alle Interviewten? Was sind das für Themen, zu denen nur in einem Teil der Texte etwas zu finden ist?“ (MEUSER/NAGEL 1991,462).

So können Hinweise auf

„typische Erfahrungen, Beobachtungen, Interpretationen und Konstruktionen, Verfahrensregeln und Normen der Entscheidungsfindung, Werthaltungen und Positionen, Handlungsmaximen und Konzepte im Rahmen der Funktionsausübung“ (MEUSER/ NAGEL 1991, 460)

der Expertinnen und Experten ermittelt werden.

Im Anschluss hieran erfolgte die Überprüfung der Hypothesen (Kapitel 8.6), die im Vorfeld der Experteninterviews formuliert worden waren (Kapitel 7.2). Diese Überprüfung ergab sich aus der Analyse des thematischen Vergleichs der Interviewinhalte. Zusätzliche, im Rahmen des thematischen Vergleichs auffallende Aspekte wurden gesammelt und in einer Themenmatrix zusammengetragen (Kapitel 8.6). Auffallende Einzelaussagen wurden ebenfalls festgehalten (Kapitel 8.6).

Als letzter Schritt würde nach MEUSER und NAGEL (1992, 1997) die „Soziologische Konzeptualisierung“ beziehungsweise terminologisch adaptiert an den vorliegenden Falle die „Pädagogische Konzeptualisierung“ erfolgen. Hierauf wurde im Rahmen dieser Arbeit jedoch verzichtet, da die im Rahmen der länderübergreifend geführten Experteninterviews erhobenen Daten nicht als eigenständiges Ergebnis zu sehen sind. Vielmehr bieten sie als Teilergebnis bestimmte Aspekte, die durch die Verknüpfung mit der nordrhein-westfälischen Erhebung in den weiteren Forschungsverlauf einfließen und zu deren Optimierung beitragen. So wurde die an dieser Stelle mögliche Konzeptualisierung zugunsten einer später erfolgenden Einbindung der erhobenen Daten in den ökologisch-systemischen Gesamtkontext aufgegeben (Kapitel 12.4).

Die Dokumentation der einzelnen Auswertungsschritte findet sich im Anhang der Arbeit (Anhang 1.2 bis 1.3).

8. Erfahrungen bezüglich des Fremd- und Zweitspracherwerbs von unterstützt kommunizierenden Personen aus dem internationalen Bereich – Durchführung der Experteninterviews

Im Folgenden werden zur Benennung der an den Experteninterviews teilnehmenden Personen Namenskürzel verwendet. Diese können als zur Datenanonymisierung ausreichend angesehen werden, da es sich bei den Interviewees um Personen aus unterschiedlichen Ländern handelt und es folglich als unwahrscheinlich gelten kann, dass von den Namenskürzeln Rückschlüsse auf die Identität der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner gezogen werden können.

8.1 Vorgehen bei der Kontaktaufnahme und Rücklauf

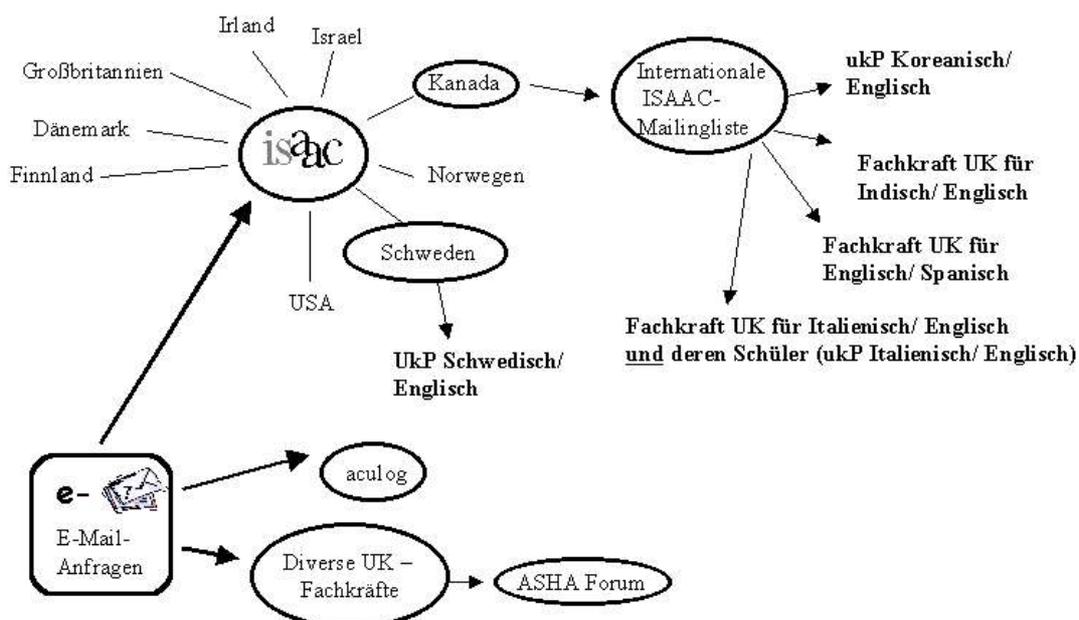
Da Aufgrund der bereits erwähnten geringen Beachtung des Themas „Unterstützte Kommunikation und Fremd- oder Zweitspracherwerb“ der Verfasserin dieser Arbeit sowohl für den deutschen als auch für den internationalen Bereich keine Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner bekannt waren, galt es, eine möglichst weite Streuung durch E-Mail-Anfragen zu erzielen um potentielle Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner erreichen zu können. Aus diesem Grund wurde bei der Suche nach Kontakten ein deduktives Vorgehen gewählt. Die Kontaktherstellung gliederte sich in vier Schritte:

Zunächst wurden E-Mails an die internationalen Landesverbände der „International Society for Augmentative and Alternative Communication“ („ISAAC“, vgl. Kapitel 3) versandt. Im zweiten Schritt folgte die Sendung einer Nachricht an das Internet-Diskussionsforum „acolug“¹⁶. Daran anschließend wurden Fachkräfte aus dem akademischen Bereich, die sich mit Unterstützter

¹⁶ Augmentative Communication On-Line Users Group (acolug) ,englischsprachiges Diskussionforum zum Thema UK im Internet (<http://disabilities.temple.edu/programs/assistive/acolug/tacolug.html>; letztmalig aufgerufen am 10.08.2004)

Kommunikation beschäftigen, angeschrieben und schließlich wurden in einem vierten Schritt E-Mails an Einzelpersonen aus dem theoretischen wie auch aus dem praktischen Bereich, die sich mit Unterstützter Kommunikation und Fremdbeziehungsweise Zweitspracherwerb befassten, gesandt.

Im Detail lief die Kontaktherstellung wie folgt ab:



In der Abbildung verwendete Abkürzungen:

ASHA = American Speech Language Hearing Association; ISAAC = International Society for Augmentative and Alternative Communication; UK = Unterstützte Kommunikation; ukP = unterstützt kommunizierende Person

Abbildung 8: Verlauf der Kontaktaufnahme im Rahmen der länderübergreifenden Experteninterviews

Es wurden neun E-Mails an die offiziellen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner der internationalen Landesgruppen von ISAAC versandt. Zum Zeitpunkt der Erhebung handelte es sich hierbei um die Landesverbände Dänemark, Finnland, Großbritannien, Irland, Israel, Kanada, Norwegen, Schweden, USA. Die E-Mail-Adressen wurden dem zum Zeitpunkt der ersten Kontaktaufnahme aktuellen ISAAC-Mitgliederverzeichnis des Jahres 2000 entnommen (ISAAC 2000).

Rückmeldungen erfolgten von den ISAAC-Landesgruppen in Kanada und Schweden. Der kanadische Landesverband verwies auf die internationale

Internet-Mailingliste¹⁷ von ISAAC. Die daraufhin in dieser Liste veröffentlichte E-Mail-Anfrage wurde von fünf Personen aufgegriffen. Von diesen fünf Personen lieferten zwei Personen weitere Kontaktadressen. Hierbei handelte es sich um E-Mail-Adressen von einer zweisprachigen, unterstützt kommunizierenden Person sowie einer Expertin aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation in Indien, wo aufgrund der historischen Entwicklung des Landes als ehemalige britische Kolonie noch immer häufig Englisch als Zweitsprache gelernt und gesprochen wird. Ferner meldete sich auf die E-Mail eine amerikanische Fachkraft für Unterstützte Kommunikation, die mit unterstützt kommunizierenden, zweisprachig aufwachsenden Personen arbeitet. Es antwortete zudem eine italienische Studentin, die im Rahmen ihrer pädagogischen Abschlussarbeit eine Einzelförderung mit einem unterstützt kommunizierenden italienischen Schüler durchführte. Die Einzelförderung bezog sich dabei speziell auf den Erwerb der englischen Sprache.

Die Anfrage in dem Diskussionsforum „aculog“ erbrachte eine Antwort, nämlich die einer Mutter aus Amerika, deren unterstützt kommunizierender Sohn neben der Landessprache Englisch zusätzlich Russisch lernt. Der Kontakt wurde jedoch von Seiten der Mutter nicht aufrecht erhalten.

Des Weiteren erfolgte eine Anfrage per E-Mail an vierundzwanzig Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation aus dem akademischen Bereich. Hierbei handelte es sich um eine Auswahl renommierter Autorinnen und Autoren von Publikationen zu Themen der Unterstützten Kommunikation, teilweise mit Schwerpunkt auf dem Themengebiet „Multikulturelle Aspekte und Unterstützte Kommunikation“. Auch hier lieferte das ISAAC-Mitgliederverzeichnis (ISAAC 2000) die elektronischen Kontaktadressen. Adressen von Fachkräften, die nicht Mitglieder von ISAAC waren, konnten mit Hilfe von Suchmaschinen im Internet ermittelt werden. Die Rücklaufquote lag bei einer E-Mail. Die Reaktion bestand darin, dass eine amerikanische Fachkraft für Unterstützte Kommunikation die ursprüngliche Anfrage an das Online-Diskussionsforum der „American Speech-Language-Hearing-Association („ASHA“)¹⁸ weiter leitete. Es gab jedoch keinerlei Rückmeldungen durch die Mitglieder dieses Forums.

¹⁷ Internet-Mailinglisten bieten einer geschlossenen Gruppe von Personen Austausch in Briefform per E-Mail

¹⁸ Amerikanische Gesellschaft für Sprechen, Sprache und Hören

Die versandten E-Mail-Anfragen wurden wie folgt strukturiert:

Zunächst wurden das Promotionsvorhaben sowie die thematischen Rahmenbedingungen kurz vorgestellt. Im Anschluss daran erfolgten zum einen Fragen nach Assoziationen zum Thema „Englisch als Fremd- oder Zweitsprache für unterstützt kommunizierende Personen“, zum anderen Fragen nach Kontaktadressen von Personen oder Institutionen, die sich direkt oder indirekt mit dem Thema auseinandersetzen sowie die Frage nach bekannten Materialien wie Publikationen, Richtlinien, Adressen von Internetseiten und Ähnlichem. Die Nachricht endete mit einem kurzen Dank für die Mühe der Leserinnen und Leser sowie der Angabe des Namens der Autorin der E-Mail, Ort und Datum der Versendung sowie der E-Mail Signatur.

Insgesamt konnten sechs Gesprächspartnerinnen und –partner gewonnen werden. Nähere Angaben zu den Interviewees folgen in Kapitel 8.4.

8.2 Terminfixierung und erste Informationen an potentielle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Potentiellen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern wurde zunächst eine allgemeine Anfrage bezüglich der Bereitschaft ein Interview zu geben geschickt. Hierzu wurden die bei FREY und OISHI (1995, 51) dargestellten formalen Richtlinien zum Erstellen von Vor-Anfragen für Interviews wie folgt für die Anfrage per E-Mail adaptiert:

1. Den klassischen Briefkopf ersetzt die E-Mail-Signatur am Ende der E-Mail. Diese beinhaltet Name, Adresse, Telefonnummer (mit internationalem Code) und E-Mail-Adresse der Absenderin.
2. Die E-Mails wurden jeweils einzeln an die entsprechenden Empfängerinnen und Empfänger versandt, die in der E-Mail individuell mit Namen angesprochen wurden. Auch wenn es auf den ersten Blick praktisch erscheinen mag, sollten die Adressaten nicht in die „Kopie-Empfänger“-Liste

eingefügt werden und somit alle die gleiche E-Mail erhalten. Zum einen ist diese Methode sehr unpersönlich, da das automatische Einfügen des jeweiligen persönlichen Namens im Textverlauf, wie es bei den Serienbrief-Funktionen in Textverarbeitungsprogrammen üblich ist, von den Standard E-Mail-Programmen bisher noch nicht geleistet werden kann. Eine derart unpersönliche Anfrage stellt eine Herabwertung der potentiellen Interviewpartnerinnen und -partner dar und könnte dementsprechend die Kooperationsbereitschaft gefährden. Zum anderen gewährt eine solche Adressatenliste den Empfängerinnen und Empfängern oftmals keine Anonymität, da bei Verwendung von E-Mail-Adressen, Namen oder ggf. Kürzeln diese unter Umständen für alle Adressaten sichtbar sind.

3. Bei dem Empfang einer E-Mail wird diese automatisch mit dem Eingangsdatum versehen. Diese erscheint neben den Angaben zu Absender, Betreffzeile etc. im Posteingangsordner der Empfängerin beziehungsweise des Empfängers. Zusätzlich wurde das Datum am Ende der E-Mail eingefügt, so dass es Bestandteil des Inhalts der E-Mail ist.
4. Zusätzlich zu diesen Aspekten nach FREY und OISHI (1995, 51) ist hinzuzufügen, dass auch Texte von längerem Umfang in der E-Mail selbst und nicht als Anhang verschickt werden sollten, da die Texte so direkt von dem Adressanten eingesehen werden können. Zudem kann somit Schwierigkeiten beim Öffnen von Dateianhängen (zum Beispiel durch Verwendung unterschiedlicher Textdateiformate zwischen Absender und Adressat) vorgebeugt werden.

Bezüglich des inhaltlichen Aufbaus der E-Mail-Anfragen wurde ein eigenes Informationsschema entwickelt, das sich aus zwei Fragekomplexen ableitet und durch einen allgemeinen Anmerkungsteil ergänzt wird:

<p>Klärung des ersten Fragekomplexes: „Wen möchte wer was wozu fragen?“</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1) Wen? - Persönliche Anrede des potentiellen Interviewees 2) Wer? - Kurze Vorstellung der Interviewerin 3) Was? - Neutrale Beschreibung des Interviewthemas sowie der möglichen Inhalte des Interviews 4) Wozu? - Neutrale Beschreibung des Ziels 5) Generelle Gesprächsbereitschaft erfragen unter Bezug auf Expertenwissen des Interviewees
<p>Klärung des zweiten Fragekomplexes: „Wann soll befragt werden, wie und wie lange?“</p>
<ol style="list-style-type: none"> 6) Wann? - Gewünschter Zeitpunkt des Interviews (bei festen Terminen: ggf. Ausweichtermin) 7) Wie? - Modus (persönlich, telefonisch, per E-Mail...), qualitative Ausrichtung 8) Wie lange? - Ehrliche Einschätzung der Dauer des Interviews
<p>Vermittlung sonstiger Informationen</p>
<ol style="list-style-type: none"> 9) Garantie von Vertraulichkeit und Datenschutz 10) Bedeutung der Partizipation für die zukünftige Forschung 11) Ausdrücklicher Hinweis auf Kontaktmöglichkeit zur Interviewerin bei Fragen 12) Angabe von Datum und Ort 13) E-Mail Signatur (Name, Adresse, Telefonnummer(n) mit internationaler Code, E-Mail-Adresse)

Abbildung 9: Anfrageschema für E-Mail-Anfragen

Nach der Zustimmung der potentiellen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurde diesen eine weitere E-Mail mit Informationen zu Ablauf und möglichen Inhalten des Interviews zugesandt (vgl. MIEG 2001, 15). Diese enthielt zum einen den Hinweis, die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner möge alles ansprechen, was sie beziehungsweise er bezüglich des Themas „Fremd- und Zweitspracherwerb und Unterstützte Kommunikation“ für erwähnenswert halte. Um den potentiell am Interview teilnehmenden Personen ein genaueres Bild über mögliche Inhalte des Interviews zu vermitteln und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich im Vorfeld gedanklich auf das Gespräch

vorzubereiten, wurde des Weiteren eine allgemein gehaltene „W-Sammelfrage“ als Denkanstoß hinzugefügt („Who is learning where how with whom why and under which basic conditions a foreign language using which means of AAC?“). Im Anschluss an diese Informationen wurde ein konkreter Termin für ein Interview vorgeschlagen und um Rückmeldung gebeten.

8.3 Der Interviewleitfaden

Den Inhalten des Interviewleitfadens lagen die in Kapitel 7.2 aufgeführten Arbeitshypothesen zugrunde. Bezüglich der sprachlichen Interviewgestaltung kamen schwerpunktmäßig folgende offen gestaltete Fragetechniken zum Einsatz:

- Deduktive, verständnisgenerierende Techniken
- Nachprüfende Fragen
- Systemische Fragen
- Assoziative Techniken
- Projektive / indirekte Fragen

Es wurde eine Leitfadenversion für unterstützt kommunizierende Personen und eine Version für nicht unterstützt kommunizierende Gesprächspartnerinnen und -partner konzipiert, da davon ausgegangen werden kann, dass sich die Perspektive unterstützter kommunizierender Personen als „Experten in eigener Sache“ von denen nicht unterstützter kommunizierender, externer Fachkräfte und Helfer für Unterstützte Kommunikation unterscheidet. Die Leitfäden sind im Anhang dieser Arbeit aufgeführt (Anhang 1.1).

Beide Leitfäden gliedern sich in sechs Itembatterien (Makroplanung), die - mit Ausnahme des ersten und des letzten Punktes – als einzelne Module je nach Gesprächsverlauf unabhängig voneinander behandelt werden konnten und so eine gewisse Flexibilität im Interviewverlauf gewährleisteten. Den Itemmodulen untergeordnet sind einzelne Fragen beziehungsweise Gesprächsimpulse (Mikroplanung). Die Itemmodule gestalten sich wie folgt:

- Einführende, allgemeine Anmerkungen und Fragen im Sinne von „Eisbrecherfragen“ (vgl. BORTZ, DÖRING 2002, 244) sowie organisatorische Klärungen: Begrüßung, Dank für die Bereitschaft, Zusicherung der Anonymität, Frage nach Zustimmung der Aufzeichnung
- Allgemeine Fragen zur erlernten Fremdsprache
- Fragen nach kommunikationstechnischen Aspekten bezüglich des Fremd- oder Zweitspracherwerbs unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation
- Angaben zu den folgenden Themenbereichen bezüglich des Erlernens einer Fremd- oder Zweitsprache unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation: allgemeine Angaben zum „Wie“ des Fremd- oder Zweitspracherwerbs, Lerninhalte, Lernstrategien, (didaktische) Medien und Materialien, personelle Unterstützung, hilfreiche und schwierige Aspekte, die Beziehung zwischen unterstützter kommunizierenden Englischlernerinnen und -lernern und nicht unterstützter kommunizierender Englisch Lernenden
- Fragen bezüglich allgemeiner Rahmenbedingungen, wie allgemeiner Unterstützung beziehungsweise allgemeiner Erschwernisse, bekannten Veröffentlichungen zum Thema „Fremd- und/ oder Zweitspracherwerb und Unterstützte Kommunikation“, Einstellungen der Umwelt
- Die Frage nach einem Wunsch der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner bezüglich des Fremd- oder Zweitspracherwerbs unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation

8.4 Erhebungszeitraum und Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Die länderübergreifenden Experteninterviews wurden im Zeitraum zwischen Februar 2002 und April 2002 geführt.

Als Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer konnten folgende Personen als Expertinnen und Experten zum Thema „Erfahrungen zum Fremd- oder Zweitspracherwerb und Unterstützte Kommunikation“ befragt werden:

Name	Land	ukP/ UKF	L1	L2	Interview- form
Y.C.	USA	ukP	Koreanisch	Englisch	Instant Messenger
N.S.	USA	UKF	Englisch	Spanisch	Telefon
S.K.	Indien	UKF	Hindi	Englisch, Bengalisch	Telefon
C.M.	Schweden	ukP	Schwedisch	Englisch	E-Mail
C.C.	Italien	UKF	Italienisch	Englisch	Telefon
D. E.	Italien	ukP	Italienisch	Englisch	Instant Messenger

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

L1 = Erstsprache; L2 = Zweit- oder Fremdsprache; UKF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; ukP = unterstützt kommunizierende Person

Tabelle 2: Interviewpartnerinnen und Interviewpartner der länderübergreifend geführten Expertenbefragung

Die Interviewpartnerin Y. C. lebt in den USA und ist eine unterstützt kommunizierende Frau, die zum Erhebungszeitpunkt an ihrer Promotion im Bereich Informatik arbeitete. Englisch ist ihre Zweitsprache, ihre Muttersprache ist koreanisch.

Auch die Gesprächspartnerin N. S. stammt aus den USA, wo sie als Sprachtherapeutin tätig ist. Sie engagiert sich zudem auf internationaler Ebene bei ISAAC. Ihre Erstsprache ist Englisch, die Zweitsprache ist Spanisch. Sie arbeitet mit unterstützt kommunizierenden Personen, die sowohl Englisch als auch Spanisch sprechen.

S. K. ist eine Fachkraft für Unterstützte Kommunikation aus Indien, die dort in leitender Position in einem Zentrum für Menschen mit Körperbehinderung arbeitet und wie auch N. S. auf internationaler Ebene für ISAAC aktiv ist. Neben ihrer Erstsprache Hindi spricht sie Englisch und mit Einschränkung Bengalisch. Einige ihrer unterstützt kommunizierenden Klientinnen und Klienten sprechen zwei der drei genannten Sprachen.

Auch C. M. ist auf internationaler Ebene für ISAAC tätig. Sie ist eine unterstützt kommunizierende Frau aus Schweden, die neben ihrer Erstsprache Schwedisch auch Englisch spricht.

C. C. ist eine Studentin aus Italien, die zum Erhebungszeitpunkt ihre Examensarbeit zum Thema Unterstützte Kommunikation schrieb. In diesem

Zusammenhang führte sie ein Einzelförderung mit dem unterstützt kommunizierenden Schüler D. E. durch, der neben seiner Erstsprache Italienisch auch Englisch lernte. C. C. selbst spricht ebenfalls Englisch neben ihrer Erstsprache Italienisch.

Die zur Interviewdurchführung eingesetzten Medien werden im folgenden Kapitel erläutert.

8.5 Zur Datenerhebung eingesetzte Telekommunikationsmedien

Bei der Datenerhebung kamen insgesamt drei unterschiedliche Kommunikationsmedien zum Einsatz. Unterstützt kommunizierende Personen erhielten die Wahl zwischen der Interviewdurchführung per Telefon, per E-Mail oder per Instant Messenger (vgl. nachfolgendes Kapitel 8.5.1). Diese werden im Folgenden näher dargestellt.

8.5.1 Virtuelle Kommunikation über Instant Messenger

„Instant Messaging“-Programme bieten die Möglichkeit, durch den direkten und in Echtzeit ablaufenden Austausch von am PC geschriebenen und über das Internet versandten Nachrichten einen Dialog zu simulieren. Mit Instant-Messaging-Programmen ist es möglich, mit unterstützt kommunizierenden Personen effektive „Fern-Gespräche“ zu führen. Sofern die unterstützt kommunizierende Person den Computer selbstständig oder unterstützt durch Hilfsmittel beziehungsweise Talker ansteuern kann, ist keine Assistenz durch weitere Personen nötig.

„AOL Instant Messenger can be used by anyone with Internet access, regardless of the Internet Service Provider (ISP). It is in common use by many people who rely on AAC today. The use of such a method of collecting language samples can have numerous values. In the case of

clinical service delivery, the use of IM has the potential of reducing the need for face-to-face therapy. This in turn can reduce the time and cost of travel for the individual receiving services and/or the service provider. Telerehabilitation has particular benefit in rural areas and in situations in which travel otherwise may be impractical or difficult" (ROMICH, HILL 2002, o.S.).

Voraussetzung für eine Diskussion oder einen Dialog über Instant Messenger ist, dass die teilnehmenden Parteien zeitgleich mit ihren Computern online und durch die Nutzung eines Instant-Messaging-Programmes¹⁹ miteinander verbunden sind und so Nachrichten in Echtzeit ausgetauscht werden können. Der Dialog gestaltet sich derart, dass eine Person einen Satz oder den Teil eines Satzes eingibt, der nach Betätigung der Eingabetaste sowohl auf dem eigenen Bildschirm als auch auf dem der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners zu sehen ist. Die Gesprächspartnerin beziehungsweise der Gesprächspartner antwortet daraufhin auf gleiche Weise. Die Nachrichten bleiben auf dem Bildschirm sichtbar und können direkt während des Onlinedialogs als Textdatei auf der Festplatte zur Datensicherung gespeichert werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit ist es sinnvoll, für die Darstellung der eigenen Eingaben eine andere Schriftart oder Schriftfarbe als die der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners einzusetzen. Zur Gesprächssteuerung empfiehlt sich die Beendigung einer Aussage mit „End“, „Over“ oder

Ähnlichem abzuschließen, da sonst für Gesprächspartnerin oder -partner häufig nicht klar erkennbar ist, ob es sich um eine Pause zwischen zwei Sätzen oder die Beendigung einer Aussage handelt:

„If the response would exceed the capacity of the IM window, or if the subject became concerned with the elapsed time, the response could be sent in two or more sections. Therefore, the investigator asked the subject to identify the end of the response with the word "over". This made clear the point at which the subject was awaiting the next message" (ROMICH, HILL 2002, o.S.).

¹⁹ Im Rahmen der durchgeführten Datenerhebung wurde hierzu die Software „MSN – Microsoft Instant Messenger“ verwendet

Sowohl Schriftfarbenwechsel als auch „End“-Markierung wurden im Rahmen der durchgeführten Interviews eingesetzt. Der ablaufende Dialog wurde automatisch gespeichert und die Daten so zunächst auf Festplatte gesichert. Danach folgte die Absicherung der Daten auf CD-ROM.

8.5.2 Virtuelle Kommunikation per E-Mail

Auch die Kommunikation über E-Mails kann als Interviewmedium genutzt werden (vgl. MIEG 2001, 15). Im Rahmen dieser Arbeit erfolgte ein Interview auf Wunsch einer unterstütz kommunizierenden Gesprächspartnerin als E-Mail-Interview. Während des Interviews waren beide Gesprächspartnerinnen zeitgleich online, so dass die E-Mails unmittelbar nach deren Eingang auf dem PC der Gesprächspartnerin gelesen, beantwortet und zurück geschickt werden konnten. Der E-Mail Austausch gestaltet sich verglichen mit dem Austausch per Instant Messenger als langsamer, da das Versenden der E-Mails mit einer gewissen Verzögerung verbunden ist. Die Datensicherung der Interviewbeiträge erfolgte durch die automatische Speicherung der eingehenden und ausgehenden E-Mails auf dem Rechner der Interviewerin mit anschließender Speicherung auf CD-ROM.

8.5.3 Telefonische Kommunikation

Die telefonisch geführten Interviews wurden direkt über die Freisprecheinrichtung des Telefons mit dem Mikrofon des Computers digital aufgezeichnet. Dazu erfolgte die Nutzung eines Multimediaprogramms („Music Match“), welches die Daten als mp3-Datei digitalisiert. Dies ist von Vorteil, da während der Transkription die Aufnahme direkt auf dem Computer abläuft, also kein zusätzlich zu handhabendes (Diktier-) Gerät benötigt wird. Im Vergleich zu

dem Vor- und Zurückspulen bei herkömmlichen, nicht-digitalen Diktiergeräten ist diese Variante schneller und präziser, da gewünschte Gesprächsstellen mittels spezieller Audio-Programme gezielt angesteuert werden können. Zur zusätzlichen Datensicherung zeichnete ein herkömmliches Diktiergerät das Gespräch auf.

8.6 Ergebnisse der Experteninterviews

Folgende **Hypothesen** wurden im Verlaufe der länderübergreifenden Expertenbefragung widerlegt beziehungsweise haben sich bestätigt (Teilnehmerzahl = 6):

1. Beim Vorgehen zum Fremdspracherwerb wird methodisch nicht zwischen dem Fremdspracherwerb von Personen mit und ohne Nutzung der Unterstützten Kommunikation differenziert („Differenzierungshypothese“). Diese Hypothese wurde von allen Interviewees bestätigt.
2. Wird in einer Fremd- oder Zweitsprache mittels Unterstützter Kommunikation kommuniziert, so kommen hierbei andere Kommunikationsmodi zur Unterstützten Kommunikation zum Einsatz, als bei der Unterstützten Kommunikation in der Erstsprache („Hypothese des Wechsels von Kommunikationsmodi“). Diese Hypothese wurde bestätigt mit vier von sechs Stimmen der Interviewees.
3. Das Lernziel der „Aussprache“ wird bei dem Fremd- beziehungsweise Zweitspracherwerb mittels Nutzung der Unterstützten Kommunikation ignoriert („Hypothese der Negierung des Lernziels 'Aussprache'“). Diese Hypothese wurde bestätigt von vier der sechs Interviewees bei einer Enthaltung.
4. Bei dem Fremd- oder Zweitspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen ist ein deutlicher Mangel an Sprechpraxis gegeben („Sprachproduktionshypothese“). Diese Hypothese wurde bestätigt von vier der sechs Interviewees bei einer Enthaltung.

5. Wird eine Fremdsprache für unterstützt kommunizierende Personen unterrichtet, so erfolgt dies ohne landesspezifische curriculare Vorgabe zum Fremdspracherwerb in Verbindung mit Unterstützter Kommunikation („Curriculahypothese“). Diese Hypothese wurde bestätigt von fünf der sechs Interviewees bei einer Enthaltung.
6. Der Fremdspracherwerb für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler ist schulisch nicht institutionalisiert („Institutionalisierungshypothese“). Diese Hypothese wurde widerlegt von vier der sechs Interviewees.
7. Die Vorgehensweise zum Fremd- beziehungsweise Zweitspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen ist weitgehend handlungsorientiert („Hypothese der Handlungsmaxime“). Diese Hypothese wurde widerlegt durch fünf der sechs Interviewees bei einer Enthaltungen.

Zusätzlich zu den aufgestellten Hypothesen ergaben sich folgende Aspekte, die von den Interviewpartnerinnen und dem Interviewpartner hervorgehoben wurden (Tabelle 3):

Thematische Inhalte der Aussagen	C.C.	S.K.	Y.C.	D.E.	C.M.	N.S.	Gesamt
Betonung des positiven und praktischen Nutzens von Englisch (Allgemein)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	-	5
Hervorhebung der Bedeutung hilfreicher PädagogInnen u.ä. Personen	Ja	Ja	Ja	-	Ja	Ja	5
Bedeutung des Vorschussvertrauens ("auf Versuch ankommen lassen")	Ja	Ja	-	Ja	Ja	-	4
Fremdspracherwerb hat als Fach für unterstützt kommunizierende Personen einen untergeordneten Stellenwert	Ja	-	-	Ja	Ja	Ja	4
Zentrale Bedeutung der Kommunikationspartner für die Fremdsprache	Ja	-	Ja	-	Ja	Ja	4
Kaum verbale Praxis/ Überwiegend passives Lernen	Ja	Nein	Ja	Ja	-	Ja	4
Lernen durch auditives Feedback	Ja	Ja	Ja	-	-	Ja	4
Mangelnde Unterstützung durch Pädagogen	Ja	-	Ja	-	Ja	Ja	4
PC Nutzung zur Kommunikation auf Englisch	Ja	Nein	Ja	Ja	-	-	3
Allgemeine Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen bezüglich des Fremdspracherwerbs unterstützt kommunizierender Personen wichtig	-	Ja	Ja	-	Ja	-	3
Wunsch nach verbesserten technischen Hilfsmitteln	-	Ja	Ja	-	-	Ja	3
Englischerwerb für unterstützt kommunizierende Personen wird als praktisch und nützlich bewertet	Ja	Ja	-	Ja	-	-	3
Fremdspracherwerb wird unterstützt kommunizierenden Personen nicht zugetraut	Ja	-	-	-	Ja	-	3
Die Umwelt ist beeindruckt durch den Fremdspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen	Ja	-	-	-	Ja	-	2
Entscheidung für/gegen Fremdspracherwerb soll bei der unterstützt kommunizierenden Person liegen	-	Ja	-	-	Ja	-	2
Der Fremdspracherwerb läuft bei unterstützt kommunizierenden Personen verlangsamt ab	Ja	-	-	-	Ja	-	2
Parallelen zwischen Fremdspracherwerb und Lese-Schriftspracherwerb bei unterstützt kommunizierenden Personen	Ja	Ja	-	-	-	-	2

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

PC = Personal Computer; C.C./ S.K./ Y.C./ D.E./ C.M./ N.S. = Namenskürzel der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner; „-“ = keine Angaben

Tabelle 3: Themenmatrix der länderübergreifend geführten Experteninterviews

Ferner fielen folgende Einzelaussagen auf, die von den Interviewees betont wurden:

- Der Hinweis darauf, dass die Möglichkeit zum Englischerwerb trotz Wunsch nicht gegeben wurde
- Die Hervorhebung der Berücksichtigung der Interessenlagen der Schülerinnen und Schüler beim Fremdspracherwerb (Interesse als Strategie)
- Die Betonung der mangelnden Möglichkeiten zur Sprachausgabe in den entsprechenden Fremdsprachen als zentrales Problem und Hindernis für den Fremdspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen

- Der Hinweis darauf, dass trotz Weiterentwicklung (bilingualer) elektronischer Sprachausgabegeräte in den USA aufgrund des Mangels an Fachkräften wie (zweisprachiger) Sprachtherapeutinnen und -therapeuten mit Fachwissen über bilinguale und multikulturelle Themen kein breitflächiger Einsatz möglich ist
- Die Betonung, dass noch immer ein starkes Engagement bezüglich der kommunikativen Erstversorgung gefordert ist, so dass die Zeit und Energie für Möglichkeiten zum Zweitspracherwerb als nicht oder kaum vorhanden eingeschätzt werden

Die zusammengetragenen Ergebnisse geben zum einen Hinweis auf makrosystemische Aspekte der Gesamtstudie. Die Diskussion diesbezüglich wird in Kapitel 12.4 geführt. Zum anderen nehmen sie Einfluss auf die Planung und Gestaltung der nordrhein-westfälischen Untersuchung, wie in Kapitel 9.1 erörtert wird.

9. Konkretisierung der Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit

Bereits in einem der ersten Kapitel dieser Arbeit wurde der in der Praxis gegebene Wissensvorsprung bezüglich des Fremdspracherwerbs unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler angesprochen (Kapitel 1.2). Dieses Wissen zu ermitteln, es nutzbar und zugänglich zu machen ist das übergeordnete Ziel dieser Forschungsarbeit, wobei sich diese dabei auf den Aspekt des schulischen Englischerwerbs konzentriert. Um dieses Ziel erreichen zu können, wurden zunächst im Rahmen einer länderübergreifenden Expertenbefragung erste Informationen aus anderen Ländern erhoben und analysiert (Kapitel 7, Kapitel 8). Im Anschluss daran folgt die Datenerhebung an ausgewählten Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen (Kapitel 10, Kapitel 11). Diesbezüglich werden sowohl für die länderübergreifende Expertenbefragung als auch für die nordrhein-westfälische Untersuchung konkrete Hypothesen und Fragestellungen formuliert (Kapitel 9.2), wobei die Hypothesen und Fragestellungen der länderübergreifend durchgeführten Expertenbefragung (Kapitel 7.2) den Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung und Spezifikation der Fragestellungen der Untersuchung in Nordrhein-Westfalen bilden. Diese Entwicklungen werden im Folgenden erörtert.

9.1 Synopse: Konsequenzen der länderübergreifend durchgeführten Expertenbefragung auf die Entwicklung der Fragestellungen der Untersuchung in Nordrhein-Westfalen

Wie bereits beschrieben, wurde eine Erhebung mit einer kleinen Gruppe von Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Ländern durchgeführt (Kapitel 7, Kapitel 8). Das Ziel dieser Expertenbefragung bildete zum einen die Ermittlung erster Hinweise bezüglich der Bedingungen zum Fremd- oder auch Zweitspracherwerb bei Unterstützter Kommunikation auf makrosystemischer Ebene. Des Weiteren dienen die Ergebnisse der Experteninterviews der

Optimierung der nordrhein-westfälischen Studie. Der Forderung nach fortwährender Präzisierung, Modifizierung und Revision des Forschungsprozesses im Rahmen einer qualitativ orientierten Forschungsarbeit (vgl. BERGEEST 1999, 158; LAMNEK 1995a, 195f) soll somit Rechnung getragen werden.

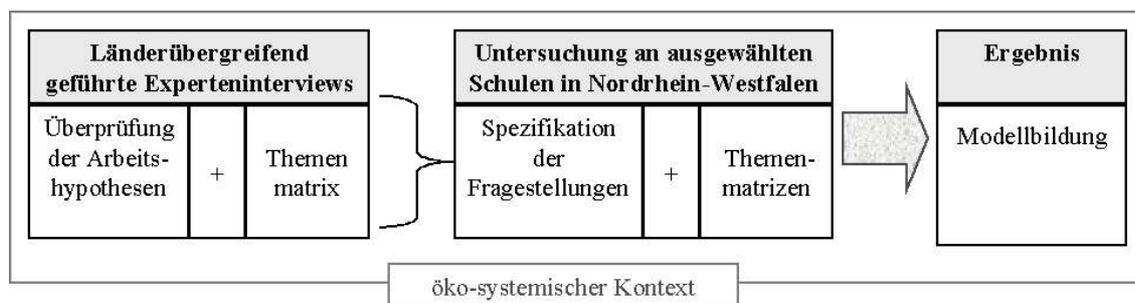


Abbildung 10: Erhebungsverlauf

Nach Auswertung der im Rahmen der Expertenbefragung aufgestellten Hypothesen bilden deren Ergebnisse in einem nächsten Schritt den Ausgangspunkt für die Konkretisierung der Fragestellungen der an einzelnen Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Erhebung. Die Perspektive bezieht sich hierbei speziell auf die Situation der englischlernenden unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler an den ausgewählten Schulen für Körperbehinderte. Diese Spezifikation gestaltete sich wie folgt:²⁰

Wurde im Rahmen der länderübergreifenden Experteninterviews erfragt, ob eine Institutionalisierung des Fachbereichs „Fremdsprache und Unterstützte Kommunikation“ in den einzelnen Institutionen gegeben war (vgl. „Institutionalisierungshypothese“, Kapitel 7.2), so konnte diese im Rahmen der Datenerhebung in NRW als gegeben angesehen werden, da der Datenerhebung eine Positivauslese von Schulen, an denen Englisch als Fremdsprache als Unterrichtsangebot oder Unterrichtsfach für unterstützte kommunizierende Schülerinnen und Schüler angeboten wurde, zu Grunde liegt (vgl. Kapitel 10). Es konnte jedoch nicht vorausgesetzt werden, dass gleichzeitig auch curriculare Vorgaben vorhanden sind (vgl. „Curricula-

²⁰ Hinweis: Die Ergebnisse der im Folgenden detailliert aufgeführten (Weiter-) Entwicklung der Fragestellung werden als konkret formulierte Fragestellung in Kapitel 9.2 aufgeführt

hypothese“, Kapitel 7.2), da Englisch zum Teil lehrplanunabhängig als Arbeitsgemeinschaft („AG“) angeboten wurde (vgl. Kapitel 11.1.4).

Diese Vorinformationen werfen die Fragen auf, wie genau sich die gegebene Institutionalisierung gestaltet und ob beziehungsweise welche curricularen Vorgaben vorliegen. Aus diesen Fragen leitet sich wiederum eine weitere Fragestellung ab, die vor allem dann diskutiert werden muss, wenn Englisch als Fremdsprache nicht grundsätzlich im Lehrplan verankert ist, nämlich die Frage, auf welcher Grundlage die Entscheidung pro oder contra einer Teilnahme unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler am Englischunterricht getroffen wird.

Im Rahmen der Experteninterviews äußerten die Befragten keinerlei Hinweise darauf, dass sie den Fremdspracherwerb bei Unterstützter Kommunikation unter Einsatz besonderer methodischer Differenzierungsmaßnahmen erleben (vgl. „Differenzierungshypothese“, Kapitel 7.2). Gleichzeitig konnten jedoch Besonderheiten hinsichtlich der Möglichkeiten zur fremdsprachlichen Sprachproduktion sowie zur Stellung des Lernziels „Aussprache“ erfasst werden (vgl. „Sprachproduktionshypothese“ sowie „Hypothese der Negierung des Lernziels ‚Aussprache‘“, Kapitel 7.2). Ferner kamen zum Teil andere Kommunikationsmodi als in der Erstsprache zum Einsatz (vgl. „Hypothese des Wechsels von Kommunikationsmodi“, Kapitel 7.2). Es sind also „Besonderheiten“ gegeben, auf die aber nicht „besonders“ eingegangen zu werden scheint – zumindest nicht in einer solchen Art und Weise, dass die involvierten Personen dies als bewusst geplante und umgesetzte Differenzierungsmaßnahme erleben. Auch dieser Aspekt soll im Rahmen der nordrhein-westfälischen Erhebung näher beleuchtet werden. Hierbei ist zunächst zu erfassen, wie sich der Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen in den an der Datenerhebung teilnehmenden nordrhein-westfälischen Schulen gestaltet. Es stellt sich die Frage, ob methodisch zwischen dem Fremdspracherwerb mit und ohne Einsatz von Methoden und Medien zur Unterstützten Kommunikation differenziert wird. Sollte dies der Fall sein, so ist nach dem „wie“ der Differenzierung zu fragen. Dies betrifft vor allem die Befragung der Englischlehrerinnen und –lehrer, da vorausgesetzt werden kann, dass diese Fachkräfte gegebene (und für die

Schülerin beziehungsweise den Schüler unter Umständen nicht bewusst wahrnehmbare) differenzierende Unterrichtsaktivitäten explizit reflektieren können. Im Zusammenhang mit methodischen Differenzierungsmaßnahmen ist ebenfalls die Frage nach dem Grad der Handlungsorientierung gegeben (vgl. „Hypothese der Handlungsmaxime“, Kapitel 7.2).

Wie bereits angeführt wurde im Rahmen der Experteninterviews von keiner der befragten Personen eine bewusste Differenzierung beim Englischerwerb unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation erlebt (vgl. „Differenzierungshypothese“, Kapitel 7.2). Hieraus ergibt sich die Frage, ob eine Kooperation zwischen Fachkräften für den Fremdspracherwerb und Fachkräften für Unterstützte Kommunikation erfolgt oder ob sie – mangels Differenzierungsmaßnahmen – als nicht notwendig erachtet wird. Diese Fragestellung soll im Rahmen der Studie in Nordrhein-Westfalen näher beleuchtet werden. Sollte eine Kooperation zwischen beiden Fachkräften gegeben sein, stellt sich zudem die Frage, wie genau sich diese Kooperation gestaltet.

Englisch als Fremdsprache bildet bei den an der Datenerhebung teilnehmenden Schulen für einige unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler einen festen Bestandteil ihres Stundenplans, zum Teil mit expliziten curricularen Vorgaben (vgl. Kapitel 11.1.4). Die Frage nach in diesem Zusammenhang erfolgenden methodischen Differenzierungsmaßnahmen ist, wie erwähnt, zu beantworten. Aussagen zu diesen Hypothesenbereichen können Aufschluss über die aktuelle beziehungsweise die als Konsequenz geforderte Ausbildungssituation von (Sonder-)Pädagoginnen und (Sonder-)Pädagogen geben und bilden somit die Inhalte einer weiteren Fragestellung.

Im Rahmen der länderübergreifend geführten Experteninterviews wurde deutlich, dass zur Kommunikation in der Zweit- oder Fremdsprache von den unterstütz kommunizierenden Personen häufig andere Kommunikationsmodi eingesetzt werden, als es in der Erstsprache der Fall ist. Es erfolgte also ein Wechsel zwischen verschiedenen Kommunikationsmodi (vgl. „Hypothese des Wechsels von Kommunikationsmodi“, Kapitel 7.2). Ein solcher Wechsel ist

häufig auch im Laufe der (sprachlichen) Entwicklung von unterstützt kommunizierenden Personen zu beobachten, da sich das Kommunikationssystem zur Unterstützten Kommunikation immer an den aktuellen kommunikativen Fähigkeiten orientiert und sich aus diesen (weiter-)entwickeln sollte (vgl. Kapitel 3.5.2). In diesem Zusammenhang ist es von Interesse herauszufinden, wie sich die kommunikative Entwicklung unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation bis zum Erhebungszeitpunkt gestaltet hat und ob sich daraus Rückschlüsse auf die im Rahmen des Englischerwerbs eingesetzten Kommunikationsmodi ziehen lassen.

Als allgemeine Fragestellung ergibt sich darüber hinaus die Frage nach möglichen Besonderheiten beim Einsatz der Unterstützten Kommunikation beim Fremdspracherwerb, das heißt welche Arten von Erleichterungen beziehungsweise Erschwernissen für unterstützt kommunizierende Fremdsprachenlernerinnen und –lerner speziell im schulischen Bereich gegeben sind und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Neben diesen inhaltlichen Spezifikationen ergaben sich ferner Auswirkungen aus den länderübergreifend geführten Experteninterviews auf die formale Gestaltung der Interviewleitfäden für Nordrhein-Westfalen, die in Kapitel 11.1.5 näher erläutert werden.

9.2 Konkretisierte Fragestellungen der Untersuchung an Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen der Untersuchung an Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen soll das dort vorhandene Praxiswissen erfasst werden, so dass dieses im Rahmen einer Modellbildung zum Thema „Englisch als Fremdsprache und Unterstützte Kommunikation“ theoretisch reflektiert und fundiert verfügbar gemacht werden kann. Dies soll unter systemisch-ökologischer Perspektive erfolgen, um möglichst allen in den einzelnen Lebensbereichen

bedeutenden Aspekten Rechnung tragen zu können und somit zu einem möglichst umfassenden Gesamtbild zu führen.

Die globale Fragestellung der in NRW durchgeführten Untersuchung lautet:

„Wie gestaltet sich der gegebene pragmatische Wissensvorsprung an den ausgewählten Schulen?“

Diese übergeordnete Fragestellung schließt folgende Fragen ein, die sich aus der Spezifizierungen der Hypothesen der länderübergreifenden Expertenbefragung ergeben (vgl. Kapitel 9.1):

- 1) Wie gestalten sich die Entscheidungsgänge bezüglich der Entscheidung pro oder contra der Partizipation am Englischunterricht für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler?
- 2) Welche methodisch-didaktischen Differenzierungsmaßnahmen für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler können als sinnvoll erachtet werden?
- 3) Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen Englischlehrerinnen und Englischlehrern mit den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation?
- 4) Welche Konsequenzen ergeben sich bezüglich der Aus- und Weiterbildung von (Sonder-)Pädagoginnen und (Sonder-)Pädagogen?
- 5) Wie gestaltete sich die kommunikative Entwicklung (kommunikationsmodibezogen) der unterstütz kommunizierenden Personen bis zum Erhebungszeitpunkt?

Neben den oben formulierten Fragestellungen sollen im Sinne qualitativer Offenheit auch zusätzliche Informationen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beachtet und im Rahmen einer ökologisch-systemischen Klassifizierung ausgewertet werden.

10.0 Methodenkritische Diskussion der Erhebungsmethoden zur qualitativen Datenerhebung im Rahmen der Untersuchung an ausgewählten Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen

Die Datensammlung im Rahmen der Untersuchung in Nordrhein-Westfalen erfolgt - wie schon bei den länderübergreifenden Experteninterviews geschehen - über eine Positivauslese. Hierdurch soll der in bestimmten Schulen in Nordrhein-Westfalen gegebene Wissensvorsprung bezüglich des Englisch-erwerbs unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler gezielt ermittelt werden (vgl. Kapitel 10.1.1). Eine solche Vorgehensweise wurde schon für die länderübergreifend geführten Experteninterviews in Kapitel 7.3 legitimiert. Diese Legitimation kann auf die nordrhein-westfälische Untersuchung übertragen werden, da die zu Grunde liegenden Bedingungen hinsichtlich des pragmatischen Wissensvorsprungs denjenigen der besagten Experteninterviews gleichen. Als methodisches Design wurde die Durchführung von Experteninterviews mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern, deren Englischlehrerinnen und Englischlehrern, den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation sowie den Eltern der unterstützt kommunizierenden Personen gewählt. Ergänzt werden diese durch eine einführende Beobachtung der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler in außerunterrichtlicher Kommunikation sowie Beobachtungen von Unterrichtsstunden im Deutsch- und Englischunterricht. Das methodische Design wird im Folgenden näher erläutert und legitimiert.

Die Hypothesen und Fragestellungen der nordrhein-westfälischen Studie gestalten sich wie im vorausgegangenen Kapitel 9 erarbeitet und dargelegt.

10.1 Methodenkritische Diskussion der in Nordrhein-Westfalen geführten Experteninterviews

Wie auch im Rahmen der länderübergreifend geführten Expertenbefragung kam bei den ausgewählten nordrhein-westfälischen Schulen für Körperbehinderte (Kapitel 11.1.4) unter anderem die Durchführung von Experteninterviews zum Einsatz. Zielsetzung, methodische Begründung und methodischer Erhebungsablauf gestalteten sich dabei wie im Folgenden dargelegt.

10.1.1 Zielsetzung der Interviews

Die Fragestellung der Haupterhebung lautet, wie in Kapitel 9.2 differenziert dargelegt: „Wie gestaltet sich der gegebene ‚pragmatische Wissensvorsprung‘ an den ausgewählten nordrhein-westfälischen Schulen für Körperbehinderte“? Diese Fragestellung gilt sowohl für die befragten unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler, für deren Englischlehrerinnen und –lehrer, für die Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation sowie für die Eltern(-teile) der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Zielsetzung ist also die Erfassung und Darstellung des im schulischen und privaten Bereich gegebenen Kontextwissens bezüglich des Englischerwerbs unterstützter kommunizierender Schülerinnen und Schüler.

10.1.2 Methodische Begründung zur Wahl der Experteninterviews

Da sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer, die Englisch unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation lernen beziehungsweise lehren, wie bereits erwähnt über einen Wissensvorsprung bezüglich dieses Themengebietes verfügen, erhalten diese die Stellung von Expertinnen

und Experten. Gleiches gilt für Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation, die Englisch lernende, unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler fördern sowie für die unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schüler selbst und deren Eltern. Bezüglich der Legitimation der Zuweisung des Expertenstatus für diese Personengruppen sei an dieser Stelle auf die Ausführung in Kapitel 7.3 verwiesen. Die in besagtem Kapitel aufgeführte Argumentation kann auch bezüglich der in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Datenerhebung als gültig angesehen werden, da bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ähnliche Voraussetzungen wie bei den Gesprächspartnerinnen und -partnern der länderübergreifenden Expertenbefragung gegeben sind. Somit fiel auch im Rahmen der nordrhein-westfälischen Studie hinsichtlich der Befragungen die Entscheidung auf den Einsatz qualitativer, leitfadengestützter Experteninterviews mit offenen Fragetechniken.

10.1.3 Methodische Anmerkungen bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Experteninterviews

Im Rahmen der Vorbereitungsphase wurde der Interviewleitfaden in Form einer Mind-Map entwickelt. Dies bietet zum einen den Vorteil, dass einzelne Themengebiete und Subkategorien flexibler erfasst und erfragt werden können, als es bei mehrseitigen Fragekatalogen der Fall ist. Zum anderen bietet die Visualisierung der Fragekomplexe eine Erleichterung beim Rekapitulieren der Frageimpulse. Dieses war notwendig, da im Gegensatz zu der länderübergreifend geführten Expertenbefragung nun face-to-face Interviews als persönliche Gespräche durchgeführt werden sollten. Auf den Einsatz eines sichtbaren Fragekataloges wurde dabei verzichtet, um die Distanz zwischen Interviewerin und Gesprächspartnerin beziehungsweise Gesprächspartner möglichst gering zu halten. Zudem sollte den interviewten Personen die Möglichkeit gegeben, werden, werden, möglichst offen auf die verbalen Gesprächsanstöße reagieren zu können, ohne dass sie sich durch einen „abzuarbeitenden“ Fragekatalog eingeschränkt oder kontrolliert fühlten. Durch

länderübergreifend durchgeführten Interviews (vgl. Kapitel 7, Kapitel 8) war bereits eine gewisse Routine im Einsatz unterschiedlicher Fragetechniken gegeben, so dass die stichwortartige Visualisierung für die Interviewdurchführung als ausreichend gelten konnte.

Die Durchführung der Interviews gestaltete sich als face-to-face Befragung. Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler wurden in der Schule befragt, mit den Eltern(-teilen) wurden die Interviews wahlweise in Schule oder Elternhaus geführt.

Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an das Auswertungsschema nach MEUSER und NAGEL wie in Kapitel 7.4 dargelegt. Die Paraphrasierung erfolgte hierbei im Rahmen der Ergebnisdarstellung in Kapitel 12, während die Kategorisierung der Originalzitate im Anhang dieser Arbeit zu finden ist (Anhang 1.3).

Ergänzt wurde diese Auswertungsform durch zusätzliche Themenmatrizen sowie die Sammlung auffälliger Einzelaspekte. Diese Ergebnisse wurden mit den Beobachtungsergebnissen (vgl. Kapitel 10.2.3) verknüpft und im Rahmen der ökologisch-systemischen Einordnung sowie der unter der Fragestellung der Forschungsarbeit stehenden Modellbildung dargestellt.

10.2 Methodenkritische Diskussion der in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Beobachtungen

Die Durchführung von Interviews ermöglicht die Erfassung von Informationen und Daten, die von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern bewusst reflektiert werden. Prozesse und (soziale) Verhaltensweisen, die unbewusst und „automatisch“ ablaufen oder von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern subjektiv als „nicht erwähnenswert“ bewertet werden, werden folglich auf rein verbalem Wege im Rahmen der Interviews voraussichtlich nicht ermittelt werden können (vgl. ATTESLANDER 2000, 114; vgl. FLICK

2000, 152). Die Erfassung dieser Aspekte ist jedoch von Bedeutung, da sich verbal geäußerte und sozial beobachtete Daten, die sich auf gleiche Aspekte beziehen, wechselseitig bestätigen oder Hinweise auf Gegensätze oder Unstimmigkeiten liefern können. Diese Daten können durch Beobachtungen im natürlichen (im vorliegenden Sinne: im schulischen) Umfeld der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer gewonnen werden (vgl. ATTESLANDER 2000, 99).

„Die teilnehmende Beobachtung wird bevorzugt dort eingesetzt, wo es unter spezifischen theoretischen Perspektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen, um das Eindringen in ansonsten nur schwer zugängliche Forschungsfelder geht oder wo für die Sozialforschung Neuland betreten wird“ (LAMNEK 1995b, 240).

Die im Rahmen der Planung des Forschungsdesigns angestellten Überlegungen und getroffenen Entscheidungen bezüglich der Erhebungsmethode werden in den folgenden Kapiteln dargelegt.

10.2.1 Zielsetzung der Beobachtungen

Zielsetzung der geplanten Beobachtungen im Englischunterricht ist die Ermittlung sozialen Verhaltens beziehungsweise der sozialen Wirklichkeit (vgl. FLICK 2000, 156; vgl. LAMNEK 1995b, 244). Bezogen auf den vorliegenden Forschungskontext bedeutet dies, dass Abläufe, Strategien und Methoden, die im Rahmen des Englischunterrichts mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler auftreten und eingesetzt werden, erfasst und analysiert werden sollen. Übergeordnetes Ziel bildet auch hierbei die Erfassung des „pragmatischen Wissensvorsprungs“ an den ausgewählten nordrhein-westfälischen Schulen für Körperbehinderte.

Für die beiden Beobachtungen der deutschsprachigen Situationen ergeben sich folgende Zielsetzungen:

Für die Beobachtung im Rahmen des ersten Einzelgesprächs mit den unterstützenden kommunizierenden Schülerinnen und Schülern besteht die Zielsetzung in der Ermittlung von Informationen den Kommunikationsstil der unterstützenden kommunizierenden Personen betreffend sowie in dem gegenseitigen „sich miteinander bekannt machen“. Somit soll zum einen eine Basis für die folgenden Beobachtungen geschaffen werden, in denen die Forscherin als „Bekannte“ der unterstützenden Person im Unterrichtsverlauf anwesend sein wird. Zum anderen ist diese Interaktion hinsichtlich der Vorbereitung und Optimierung der mit den unterstützenden kommunizierenden Personen zu führenden Interviews von besonderer Bedeutung, da konkrete Hinweise auf das individuelle multimodale Kommunikationssystem gegeben werden (wie etwa die Erfassung der mimischen und gestischen Zeichen für Zustimmung und Ablehnung, dem benötigten Zeitaufwand etc., vgl. Kapitel 3). Die Interviewerin kann sich somit bei der Vorbereitung und Durchführung der Interviews konkret auf die einzelnen unterstützenden Interviewpartnerinnen und Interviewpartner einstellen.

Die Zielsetzung der Unterrichtsbeobachtung im Deutschunterricht bezieht sich zum einen auf die Ermittlung des „Status Quo“ der Kommunikationsmöglichkeiten und des Kommunikationsstils sowie der Partizipation der unterstützenden kommunizierenden Schülerinnen und Schüler im deutschsprachigen Unterricht. Zum anderen sollen - wie auch bei den Beobachtungen im Englischunterricht - Abläufe, Strategien und Methoden erfasst werden, die im Unterricht zum Einsatz kommen.

10.2.2 Methodische Begründung zur Wahl der Beobachtungsform

Auf Grundlage der in Kapitel 10.2 angeführten Überlegungen fiel die Wahl auf die Ergänzung der Experteninterviews durch teilnehmende Beobachtungen im schulischen Kontext, in denen die Beobachterin als Teilnehmerin am Alltagsleben der zu beobachtenden Personen anwesend ist. Dabei unterscheidet sich die wissenschaftliche Beobachtung von der Alltags-

interaktionen durch ihre immanente Zielsetzung und systematische Planung und Durchführung (vgl. ATTESLANDER 2000, 73; vgl. LAMNEK 1995b, 256). Dies gilt für Beobachtungen mit einem hohen Maß an Strukturierung ebenso wie für unstrukturierte Beobachtungen, denen trotz flexibler und offener Beobachtungsperspektive dennoch ihr methodischer Rahmen zu Grunde liegt.

Das Forschungsdesign bezogen auf die Beobachtungen gestaltete sich wie folgt:

Es wurde einleitend eine verdeckte Beobachtung durchgeführt, deren Interaktionsrahmen ein einführendes Gespräch über das Forschungsvorhaben sowie über organisatorische Aspekte mit den einzelnen unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern bildete. Ferner wurden drei offene Beobachtungen im Rahmen des Englischunterrichts sowie eine offene Beobachtung im Rahmen des Deutschunterrichts durchgeführt.

Das Beobachtungsfeld bildete im weiteren Sinne die einzelne Schule. Im engeren Sinne ergab sich für die Beobachtungen im Deutsch- und Englischunterricht eine lokale Begrenzung der Beobachtungssituation durch die Unterrichtsdurchführung in den entsprechenden Klassenräumen. Bezüglich der verdeckten Beobachtung im Rahmen des ersten Gesprächs mit den unterstützt kommunizierenden Personen ergab sich das konkrete Beobachtungsfeld innerhalb der Schule durch die Gesprächssituationen, deren Lokalität sich spontan ergab.

Als Beobachtungseinheit ergab sich pro Beobachtung - vorgegeben durch die Unterrichtsstunde - ein fünfundvierzigminütiger Beobachtungszeitraum. Die verdeckte Beobachtung betreffend war die Dauer der Beobachtungseinheit variabel, da sie sich an den zur Kommunikation benötigten Zeitspannen der unterstützt kommunizierenden Gesprächspartnerinnen und -partner orientierte. Einschränkungen waren theoretisch durch die Dauer von Pausen- oder Unterrichtszeiten gegeben, die jedoch bei der praktischen Durchführung ausreichend waren und somit nicht als Begrenzung erlebt wurden.

Die Beobachterin nahm mit einem geringen Partizipationsgrad am Unterricht teil, aktive Teilnahme erfolgte nur auf ausdrücklichen Wunsch der Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler während des Unterrichtsverlaufs. Wäre ein solcher Wunsch von Seiten der Beobachterin verweigert worden, so ist zu vermuten, dass diese Reaktion als auffällig im Sinne von „sonderbar“ bewertet worden wäre und somit die Natürlichkeit des Unterrichtsgeschehens zusätzlich beeinflusst hätte. Bezüglich der verdeckten Beobachtung ergab sich dadurch, dass das einführende Gespräch selbst als Beobachtungsanlass diente, ein aktiver Partizipationsgrad.

Die Beobachteten - sowohl die einzelnen Lehrkräfte, die unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler sowie deren Mitschülerinnen und Mitschüler - wurden durch eine allgemein formulierte Offenlegung des Forschungsvorhabens und die Ankündigung der Hospitation der Beobachterin in ihrem Unterricht über die Beobachtungssituationen in Deutsch- und Englischunterricht informiert. Im Rahmen der verdeckten Beobachtung erübrigte sich eine solche Information.

Die Form der Beobachtung im Rahmen des einführenden Gesprächs mit den einzelnen unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern bildete eine somit aktiv teilnehmende, im Interaktionsgeschehen verdeckte Beobachtung, die direkt und im Forschungsfeld verlief. Die Beobachtung gestaltete sich offen mit einer Teilstrukturierung durch einen grob kategorisierten und spontan erweiterbaren Beobachtungsleitfaden, der sich auf die Kommunikationsart der unterstützt kommunizierenden Personen bezog (siehe Anhang 2.1.5).

Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen im Deutsch- und Englischunterricht erfolgten die Beobachtungen ebenfalls direkt und im Feld als nicht verdeckte Beobachtungen, mit weitgehend passiver Teilnahme der Forscherin. Um größtmögliche Offenheit und Flexibilität zu gewährleisten, erfolgte die Beobachtung unstrukturiert anhand der Orientierung an der Forschungsfrage.

10.2.3 Methodische Anmerkungen bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Beobachtungen

Die methodische Vorbereitungsphase der Beobachtungen beinhaltete zum einen die Ermöglichung des Zugangs zum Forschungsfeld. Die Dokumentation dieses Zugangs wird in Kapitel 11.1 dargestellt.

Zum anderen beinhaltete sie die Konzeption des Leitfadens für die im Rahmen eines ersten Gesprächs stattfindende verdeckte Beobachtung der unterstützten kommunizierenden Personen. Der Beobachtungsleitfaden wurde rekonstruiert, das heißt dessen Existenz wurde den Gesprächspartnerinnen und – partnern nicht demonstriert. Bezüglich der Unterrichtsbeobachtungen erfolgte die Orientierung, wie im vorausgegangenen Kapitel 10.2.2 erwähnt, ausschließlich an der Forschungsfrage.

Unmittelbar vor der Durchführung der jeweils ersten unterrichtlichen Beobachtungen erfolgte eine kurze persönliche Vorstellung der Forscherin sowie eine allgemein formulierte Vorstellung des Forschungsvorhabens. Im Anschluss daran folgte die Durchführung der Unterrichtsbeobachtungen. Es wurden während der Beobachtungssituationen einzelne Notizen von der Forscherin gemacht, um den zu erwartenden Datenverlust damit zu minimieren. Auf den Einsatz von Aufnahmegeräten wurde hierbei verzichtet, um die Natürlichkeit der Beobachtungssituation, die schon durch die Anwesenheit der Forscherin und den Prozess des schriftlichen Protokollierens beeinträchtigt wurde, nicht zusätzlich zu beeinflussen (vgl. ATTESLANDER 2000, 104).

Die Durchführung der verdeckten Beobachtung im Rahmen des ersten Gesprächs mit der unterstützten kommunizierenden Person gestaltete sich individuell variabel: Nach Vereinbarung eines ersten Termins mit der Fachkraft für Unterstützte Kommunikation und der Schülerin beziehungsweise dem Schüler wurde das Gespräch zu der als günstig befundenen Zeit geführt (zum Beispiel während Pausen oder Freistunden).

Als erster Schritt der Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen wurden die Beobachtungsprotokolle innerhalb von achtundvierzig Stunden nach der beobachteten Situation unter Einbezug der Beobachtungsnotizen niedergeschrieben. Durch diese kurzfristig auf die Beobachtungssituation folgende Protokollierung sollte einem Informationsverlust weitgehend vorgebeugt werden (vgl. LEGEWIE 1995, 190). Die einzelnen Beobachtungsprotokolle wurden miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten im Rahmen von Matrizen und Kategorisierungen dargestellt. Auch auffällige Einzelaspekte wurden notiert. Die Ergebnisse der Beobachtungen wurden mit denen der Interviews verknüpft und ausgewertet (vgl. Kapitel 12).

Die verdeckte Beobachtung wurde unter Nutzung des Leitfadens sowie der Kategorisierung der Einzelaspekte ausgewertet. Die Auswertung erfolgte wie auch bei den Unterrichtsbeobachtungen binnen der folgenden achtundvierzig Stunden. Die Ergebnisse lieferten konkrete Hinweise auf den Einsatz der Kommunikationsmöglichkeiten der einzelnen Personen (vgl. Kapitel 11.3). Diese Informationen wurden zur gezielten Vorbereitung auf die Durchführung der Experteninterviews mit den unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung derer individuellen kommunikativen Situation genutzt.

11. Fremdspracherwerb unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler – Durchführung der empirischen Datenerhebung an ausgewählten nordrhein-westfälischen Schulen für Körperbehinderte

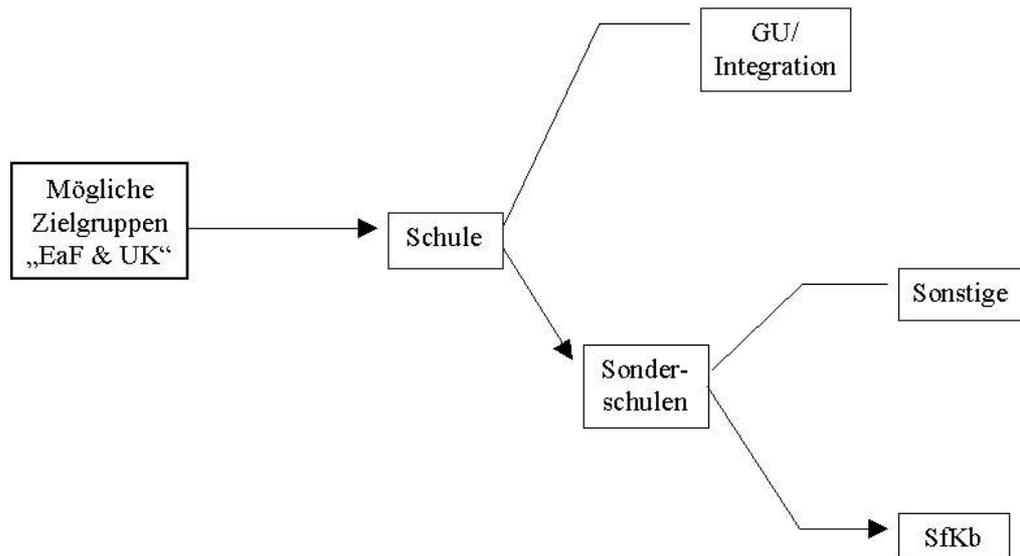
Die Daten der an der in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie teilnehmenden Personen werden im Folgenden anonymisiert wiedergegeben (vgl. KVALE 1996, 114). Die unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler werden als „Pb1“ (ProbandIn 1) etc. bezeichnet. Die Kürzel „Pb1“, „Pb2“ sowie „Pb3“ stehen dabei für Probandinnen, die Kürzel „Pb4“ bis „Pb9“ kennzeichnen männliche Probanden. Eltern(-teile), Lehrkräfte und Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation werden als solche bezeichnet und aufgeführt (zum Beispiel „Mutter von Pb3“). Bezüglich der Schulbezeichnungen wird ebenfalls ein Kürzelsystem verwendet. Die Schulbezeichnungen sind dabei aufgebaut nach dem Muster „S1“, „S2“ etc.. Der Buchstabe „S“ steht für „Schule“, die danach folgende Zahl kennzeichnet die Laufzahl der Schule innerhalb dieser Datenerhebung.

11.1 Praktische Vorbereitung der Datenerhebung

Im Folgenden werden die bei der Vorbereitung und Planung der Datenerhebung in Nordrhein-Westfalen relevanten Entscheidungsprozesse dargestellt. Es werden die bei der Auswahl der Regierungsbezirke und Schulformen zu Grunde liegenden Entscheidungsgänge und Entscheidungskriterien dargestellt und begründet sowie das Vorgehen und der Rücklauf bei der Antragstellung offen gelegt. Im Anschluss daran wird ein Überblick über die an der Datenerhebung partizipierenden Schulen sowie den Erhebungszeitraum gegeben.

11.1.1 Auswahl der Regierungsbezirke und Schulformen

Für die geplante Datenerhebung kamen potentiell unterschiedliche Erhebungsfelder in Frage (Abbildung 11). Die Wahl fiel auf eine Datenerhebung an Schulen für Körperbehinderte, die sich folgendermaßen begründet:



In der Abbildung verwendete Abkürzungen:

EaF = Englisch als Fremdsprache; GU = Gemeinsamer Unterricht; SfKb = Schule für Körperbehinderte; UK = Unterstützte Kommunikation;

Abbildung 11: Eingrenzung der Zielgruppe zur Erhebung in Nordrhein-Westfalen

Eine Forschungsarbeit mit der Thematik „Englisch als Fremdsprache und Unterstützte Kommunikation“ muss beiden Themengebieten gerecht werden: dem Fachgebiet „Englisch“ sowie dem Fachgebiet „Unterstützte Kommunikation“. Zur Zeit ist davon auszugehen, dass der Erwerb spezieller Methoden und Techniken zur Unterstützten Kommunikation sowie die kontinuierliche Förderung und Erweiterung dessen vor allem an Schulen für Körperbehinderte geleistet wird. In diesen stehen spezielle Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Unterstützte Kommunikation zur Verfügung (vgl. LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2002), was bei Regelschulen beziehungsweise bei Schulen des Gemeinsamen Unterrichts („GU“) (noch) nicht der Fall ist. Fachkräfte für Englisch finden sich sowohl im Regel- als auch im Sonderschulbereich. Es ist also anzunehmen, dass mit der Konzentration auf Sonderschulen beiden Fach-

bereichen Rechnung getragen werden kann. Bei zu Grunde liegenden Richtlinien für Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule bildet das Fach Englisch einen festen Bestandteil des Fächerkanons der Sekundarstufe der Schule für Körperbehinderte. Bei Schulen für Schülerinnen und Schüler mit einer sogenannten „geistigen Behinderung“ ist dies nicht der Fall. Da in diesen beiden Sonderschulformen besonders häufig Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an Unterstützter Kommunikation zu finden sind (vgl. HEDDERICH 1991, 112), fiel folglich die Entscheidung bezüglich der Auswahl der Schulform auf die Schule für Körperbehinderte.

Die empirische Datenerhebung erfolgte in vier der fünf nordrhein-westfälischen Regierungsbezirke, nämlich Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster (siehe folgende Abbildung 12).

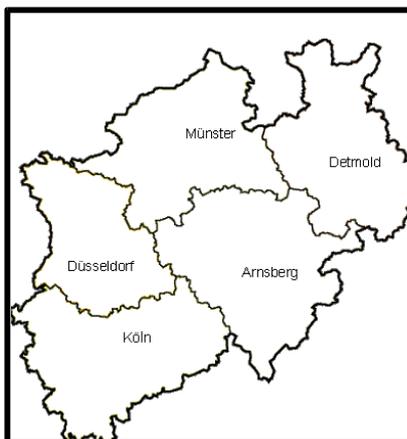


Abbildung 12: Regierungsbezirke in Nordrhein-Westfalen (Modifiziert nach: LANDESAMT FÜR DATENVERARBEITUNG UND STATISTIK NRW, 2003)

11.1.2 Vorgehen bezüglich der Antragstellung

Die Vorbereitung zur Antragstellung auf empirische Datenerhebung verlief in zwei Schritten:

Zunächst wurde eine telefonische Vorerhebung durchgeführt. Ziel dieser Vorerhebung war die Erfassung von aktiv am Englischunterricht teilnehmenden unterstützter kommunizierenden Schülerinnen und Schülern an nordrhein-

westfälischen Schulen für Körperbehinderte. Hierzu wurde die Datenbank der „Arbeitsgruppe für neue Technologien und Unterstützte Kommunikation für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen“ („ANUK“) des SOESTER LANDES-INSTITUT FÜR SCHULE (2002) verwendet. Diese enthält neben den Adressangaben der einzelnen nordrhein-westfälischen Schulen auch die Namen der betreffenden Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für den Bereich der Unterstützten Kommunikation an jeder der Schulen, so dass die Frage nach am Englischunterricht partizipierenden, unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern gezielt an diese Fachpersonen gerichtet werden konnten. Es ist davon auszugehen, dass die Angaben dieser Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation als verlässlich gelten können.

Ausgehend von dieser telefonischen Vorerhebung wurden an die betreffenden Schulen schriftliche Anträge zur Durchführung einer empirische Datenerhebung gesandt, denen eine kurze telefonische Vorstellung der Forscherin und des Forschungsvorhabens vorausging.

11.1.3 Rücklauf der Antragsgesuche

Auf der folgenden Seite findet sich eine tabellarische Übersicht über den Rücklauf der Antragsgesuche.

Regierungs- bezirk	Schule	potentiell teilnehmende SchülerInnen	Zusage	tatsächlich teilnehmende SchülerInnen
Detmold	S1	1	<input checked="" type="checkbox"/>	1
"	SN1	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN2	0	<input type="checkbox"/>	
Köln	S2	1	<input checked="" type="checkbox"/>	1
"	S4	5	<input checked="" type="checkbox"/>	5
"	SN3	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN4	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN5	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN6	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN7	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN8	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN9	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN10	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN11	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN12	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN13	0	<input type="checkbox"/>	
Arnsberg	SN14	1	<input type="checkbox"/>	
"	SN15	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN16	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN17	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN18	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN19	1	<input type="checkbox"/>	
"	SN20	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN21	0	<input type="checkbox"/>	
Düsseldorf	S3	1	<input checked="" type="checkbox"/>	1
"	SN22	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN23	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN24	1	<input type="checkbox"/>	
"	SN25	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN26	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN27	0	<input type="checkbox"/>	
Münster	S5	1	<input checked="" type="checkbox"/>	1
"	SN28	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN29	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN30	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN31	0	<input type="checkbox"/>	
"	SN32	0	<input type="checkbox"/>	

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

S[Nr.]= an der Datenerhebung Teilnehmende Schulen [Nr.]; SN[Nr] = nicht an der Datenerhebung teilnehmende Schulen [Nr.]

Tabelle 4: Rücklauf der Antragstellungen zur Datenerhebung an nordrhein-westfälischen Schulen

Wie in Kapitel 11.1.2 beschrieben, wurde mit allen Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen Kontakt aufgenommen, um unterstützt Englisch lernende Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. So fanden sich sechs solcher Schülerinnen beziehungsweise Schüler an insgesamt zwei Schulen im Regierungsbezirk Köln, eine Schülerin in einer Schule des Regierungsbezirks Düssel-

dorf, ein Schüler einer Schule des Regierungsbezirks Detmold sowie ein Schüler an einer dem Regierungsbezirk Münster zugeordneten Schule. Zwei weitere unterstützt Englisch lernende Schülerinnen beziehungsweise Schüler konnten an zwei Schulen im Regierungsbezirk Arnsberg ermittelt werden. Eine nicht-anonymisierte, nach Schulorten aufgeschlüsselte Version der Darstellung in Tabelle 4 kann bei der Verfasserin eingesehen werden.

11.1.4 Erhebungszeitraum und partizipierende Schulen

Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von September 2002 bis März 2003. Partizipierende Schulen waren die Schulen für Körperbehinderte S1, S2, S3, S4 und S5 mit insgesamt neun unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern, die aktiv am Englischunterricht teilnahmen (vgl. Tabelle 4). In diesen Schulen bildete das Fach Englisch einen festen Bestandteil des Stundenplans für die Klassen der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler. Dabei handelte es sich um lehrplanorientierten Fachunterricht (S1, S2, S3, S4), mit Ausnahme einer Schule (S5), in welcher der Englischunterricht im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft erteilt wurde.

Die beiden Schulen des Regierungsbezirks Arnsberg stimmten einer Teilnahme an der Datenerhebung nicht zu. Hinweise zu den Gründen für diese Entscheidung konnten nicht in Erfahrung gebracht werden.

11.1.5 Der Interviewleitfaden

Der als Mind-Map konstruierte Interviewleitfaden (vgl. Kapitel 10.1.3) wurde in vier unterschiedlichen Versionen erstellt:

- 1) Mind-Map-Leitfaden für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler, orientiert an den durch die verdeckten Beobachtungen gewonnenen Informationen zum individuellen Kommunikationsstil der unterstützt kommunizierenden Interviewees (vgl. Kapitel 10.2.3)
- 2) Mind-Map-Leitfaden für deren Eltern
- 3) Mind-Map-Leitfaden für die Englischlehrerinnen und Englischlehrer
- 4) Mind-Map-Leitfaden für Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation

Somit konnte gezielt und detailliert auf die jeweiligen Perspektiven der Interviewees eingegangen werden. Bezüglich der sprachlichen Gestaltung orientierte sich der Leitfaden an den in Kapitel 8.3 vorgestellten Fragetechniken. Wie auch der im Rahmen der länderübergreifenden Experteninterviews genutzte Interviewleitfaden (vgl. Kapitel 8.3) wurde auch der Leitfaden der in Nordrhein-Westfalen geführten Interviews in einzelne Itemmodule mit untergeordneten Gesprächsimpulsen gegliedert. Der Einsatz der Itemmodule variierte dabei je nach Gesprächspartnerin beziehungsweise -partner.

Unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler wurden nach folgenden Inhalten befragt:

- Einführende, allgemeine Fragen („Eisbrecherfragen“ (BORTZ, DÖRING 2002, 244))
- Fragen nach dem Themenbereich „Englisch(unterricht) und Unterstützte Kommunikation“
- Frage nach einem Wunsch bezüglich des Englischerwerbs unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation.

Als Itemmodule für Elterninterviews kamen folgende Kategorien zum Einsatz:

- Einführende, allgemeine Fragen („Eisbrecherfragen“ (BORTZ, DÖRING 2002, 244))
- Fragen zur Unterstützten Kommunikation bezüglich der Tochter/ des Sohnes
- Fragen zum Themenbereich „Englischunterricht und Unterstützte Kommunikation“
- Fragen zum Themenbereich „Englisch und Unterstützte Kommunikation“ bezogen auf den privaten Alltag
- Frage nach der persönlichen Einstellung bezüglich des Englischerwerbs ihrer Tochter beziehungsweise ihres Sohnes
- Frage nach einem Wunsch bezüglich des Englischerwerbs unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation.

Für Englischlehrerinnen und Englischlehrer wurden folgende Fragemodule entwickelt:

- Einführende, allgemeine Fragen im Sinne von „Eisbrecherfragen“ (BORTZ, DÖRING 2002, 244)
- Allgemeine Angaben zur Schülerin beziehungsweise zum Schüler
- Angaben zum Themenbereich „Englisch(unterricht) und Unterstützte Kommunikation“
- Angaben zur Ausbildung
- Frage nach einem Wunsch bezüglich des Englischerwerbs unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation.

Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation wurden nach dem gleichen Muster wie die Englischlehrkräfte befragt, wobei Fragen zur Unterstützten Kommunikation an der betreffenden Schule ein zusätzliches Itemmodul bildeten.

Die besagten Leitfäden können im Anhang dieser Arbeit eingesehen werden (Anhang 2.1).

11.1.6 Der Beobachtungsleitfaden für die Beobachtungen

Der Beobachtungsleitfaden für die verdeckte Beobachtung beinhaltet als Beobachtungskategorien Aspekte zum Tempo der Kommunikation, zum verwendeten Vokabular, zu Motivation und Einsatz, Angaben zum Blickkontakt sowie zu auffälligen Besonderheiten. Neben diesen Beobachtungsfeldern ist zudem Raum für zusätzlich auffallende Aspekte gegeben, die im Sinne eines offenen Protokolls schriftlich festgehalten werden können. Der Beobachtungsbogen ist dem Anhang dieser Arbeit beigelegt (Anhang 2.1.5).

Bezüglich der offenen Beobachtungen in Englisch- und Deutschunterricht erfolgte die Orientierung ausschließlich an der Forschungsfrage, wie in Kapitel 10.2.2 dargestellt.

11.2 Erhobene Daten

Es folgt eine Übersicht über die der nordrhein-westfälischen Datenerhebung zu Grunde liegenden Datenquellen sowie die Vorstellung der im Mittelpunkt des Interesses stehenden Probandinnen und Probanden.

11.2.1 Tabellarische Übersicht über die Datenquellen

Es wurden insgesamt dreiunddreißig Interviews geführt (vgl. Tabelle 5), wobei eine Interviewpartnerin und ein Interviewpartner jeweils eine Doppelfunktion als Fachkraft für Unterstützte Kommunikation und Englischlehrerin beziehungsweise Englischlehrer inne hatten (die Fachkraft für Unterstützte Kommunikation und Englischlehrerin von Pb4 (Schule S1) sowie der Ansprechpartner für Unterstützte Kommunikation und Englischlehrer von Pb3 (Schule S4)). Mit Personen, die mehrere Schülerinnen oder Schüler gleichzeitig in Englisch unterrichteten (der Englischlehrer von Pb6 und Pb 7 (Schule S4)) oder in Unterstützter

Kommunikation förderten (erste Fachkraft für Unterstützte Kommunikation an der Schule S2) wurde nur ein Interview geführt, in dem sie zu beiden Schülerinnen und Schülern befragt wurden.

Pro Schülerin beziehungsweise Schüler erfolgte jeweils eine verdeckte Beobachtung, eine Beobachtung im Deutschunterricht sowie drei Beobachtungen im Englischunterricht.

Schule von SchülerIn	ukS	E	EaFL1	EaFL2	EaFL3	EaFL4	UKF1	UKF2	UKF3
Pb1	X	X	X	/	/	/	X	/	/
Pb3	X	X	X	/	/	/	X	/	/
Pb3	X	X	/	X	/	/	X	/	/
Pb4	X	X	X	X	/	/	X	X (= EaFL2 Pb4)	/
Pb5	X	X	X	/	/	/	X	/	/
Pb6	X	X	/	/	X	/	/	X	/
Pb7	X	X	/	/	X	/	X	/	/
Pb8	X	X	/	/	/	X		/	X (= EaFL Pb3)
Pb9	X	X	X	/	/	/	X	/	/

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

E = Eltern(-teil) der unterstützt kommunizierenden Person; EaFL= Lehrerin oder Lehrer für Englisch als Fremdsprache; Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; UKF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; ukS = unterstützt kommunizierende Schülerin oder unterstützt kommunizierender Schüler

Tabelle 5: Übersicht über die in Nordrhein-Westfalen geführten Interviews

11.2.2 Durchführung und Aufzeichnung der Interviews und Beobachtungen

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden vor dem Interview nach ihrer Einwilligung in die Aufzeichnung des Gesprächs auf Tonband beziehungsweise CD-ROM gefragt, die von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern erteilt wurde. Anonymität der Daten sowie deren ausschließliche Nutzung im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden zugesichert. Die Interviews mit den Englischlehrerinnen und Englischlehrern wurden in deren entsprechenden Schulen durchgeführt. Die Gespräche mit den Eltern(-teilen) fanden je nach Wunsch der betreffenden Personen zum Teil in der Schule, zum Teil in deren Wohnungen

statt. Die Interviews dauerten durchschnittlich etwa 40 Minuten, die Gespräche mit den Eltern(-teilen) nahmen zum Teil bis zu 60 Minuten in Anspruch.

Vor der Durchführung der Unterrichtsbeobachtungen wurde die Zustimmung der betreffenden Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Unterrichtshospitation eingeholt. Die Beobachtungsprotokolle wurden unmittelbar im Anschluss an die Beobachtungssituationen angefertigt und sind im Anhang dieser Arbeit enthalten (Anhang 2.2 bis 2.6).

11.3 Vorstellung der an der Datenerhebung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

Die nachfolgende Vorstellung der Schülerinnen und Schüler basiert auf den aus den Dokumentenstudien (Schulakten) sowie den aus den verdeckten Beobachtungen gewonnenen Informationen. Es folgen Aussagen zu allgemeinen Angaben (Alter, Behinderungsform, Hilfsmittel, Motorik), Aussagen zu den Kommunikationsmöglichkeiten der Schülerin beziehungsweise des Schülers, schulische Angaben (besuchte Schulform, Richtliniengrundlage und Informationen zum Englischunterricht) sowie abschließend Hinweise auf weitere Interviewpartnerinnen und -partner, die zu der besagten Schülerin beziehungsweise dem besagten Schüler befragt wurden.

Alle hier vorgestellten Schülerinnen und Schüler gelten als zur Gruppe der sogenannten „Schwerstbehinderten“ gehörig (gemäß Ziffer 2.2.2 des Rund-erlasses des Kultusministers vom 12.07.1978). Die Daten der Schülerinnen und Schüler, ihrer Lehrkräfte, der Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation und Eltern(-teilen) werden aus datenschutzrechtlichen Gründen im Rahmen dieser Arbeit anonymisiert wiedergegeben. Die Liste der partizipierenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist bei Bedarf bei der Autorin einsehbar.

11.3.1 Probandin 1 (Pb1)

1. Allgemeine Angaben

Pb1 ist eine zum Zeitpunkt der Datenerhebung fünfzehnjährige Schülerin marokkanischer Abstammung, bei der eine Choreaathetose mit linksbetonter spastischer Tetraplegie sowie stark dysarthrische Sprache diagnostiziert wurde. Zur Fortbewegung nutzt sie einen elektrischen Rollstuhl mit elektronischer Kopfsteuerung. Auch in ihrem manuellen Rollstuhl kann sie sich eigenständig über kürzere Strecken fortbewegen, indem sie sich mit ihren Füßen leicht abstößt. Pb1 lebt mit zwei weiteren Schwestern und einem Bruder bei ihren Eltern. Die Familiensprache ist Arabisch, die Geschwister sprechen zudem Deutsch miteinander.

2. Kommunikation

Pb1 verständigt sich durch ihre Lautsprache. Die Artikulation ist hierbei verwaschen und vorverlagert, sie bringt die Wörter langsam und gepresst hervor. Ihre Sprache ist oftmals für Personen, die sie nicht gut kennen, nur schwer verständlich. Zustimmung signalisiert sie durch deutliches Nicken und durch zustimmend lautiertes „Hah“, Ablehnung durch deutliches Kopfschütteln. Während der Kommunikation hält sie durchgängig den Blickkontakt zu ihren Gesprächspartnerinnen und –partnern aufrecht. Sie besitzt einen DeltaTalker, den sie nach eigenen Angaben nicht wollte und den sie, von der wöchentlichen Talkergruppe abgesehen, im Unterricht und Privat kaum einsetzt. Während des Unterrichts arbeitet sie häufig an einem Computer, hierbei verwendet sie einen Oralskript²¹ zur Betätigung der Tasten der Tastatur.

²¹ Oralskript = spezieller Stab, der mit dem Mund gehalten wird und mit dem die Tastatur eines Computers oder Ähnliches bedient werden kann

3. Schulisches

Pb1 besucht seit dem Schuljahr 1994/1995 die Schule für Körperbehinderte (S3), in der sie nach Hauptschulrichtlinien unterrichtet wird. Englisch wird zum Zeitpunkt der Datenerhebung in ihrer Klasse (einer siebten Klasse) mit drei Wochenstunden unterrichtet. Ihre Leistungen werden mit Befriedigend bewertet.

4. Weitere Interviewpartnerinnen

Weitere Interviews erfolgten mit der Englischlehrerin der Probandin (gleichzeitig ihre Klassenlehrerin), einer Sonderpädagogin als Fachkraft für Unterstützte Kommunikation sowie ihrer Mutter (unterstützt durch eine Cousine, die zwischen Deutsch und Arabisch dolmetschte).

11.3.2 Probandin 2 (Pb2)

1. Allgemeine Angaben

Pb2 ist ein 1989 geborenes Mädchen türkischer Abstammung. Ihre Bewegungseinschränkung wird in Arztberichten als schwere cerebrale Bewegungsstörung, die sich als spastische Tetraparese mit Athetose manifestiert, beschrieben. Feinmotorische Handbewegungen sind unter starker Anstrengung möglich. Ihre Sprachproduktion wird als dysarthrisch eingestuft. Zur Fortbewegung nutzt sie einen elektrischen Rollstuhl, dessen Joystiksteuerung sie mit ihren Füßen bedient. Sie lebt mit ihrem Bruder bei ihren Eltern. Türkisch ist die Familiensprache.

2. Kommunikation

Pb2 verständigt sich verbalsprachlich mit gepresster, angestrengt wirkender Stimme. Sie zeigt sich sehr geduldig, wenn ihr Kommunikationspartnerinnen oder -partner sie nicht versteht. Das „Ja“ wird klar hervorgebracht und häufig durch ein ebenfalls deutliches Nicken begleitet. Pb2 besitzt zum Zeitpunkt der

Datenerhebung seit einem dreiviertel Jahr einen PowerTalker als elektronische Kommunikationshilfe. Sie bedient ihn durch Ansteuerung mit einem Fußschalter.

3. Schulisches

Ihre aktuelle Schule (S4) besucht sie seit dem Schuljahr 2002/2003 und nimmt zum Zeitpunkt der Datenerhebung am Unterricht der fünften Klasse teil. Sie wird nach den Richtlinien der Hauptschule unterrichtet. Als Englischnote erhielt sie laut Zeugnis ein Befriedigend.

4. Weitere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Neben Pb2 wurden ihr Englischlehrer (der zugleich ihr Klassenlehrer ist), die drei Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation der Schule sowie die Eltern von Pb2 interviewt.

11.3.3 Probandin 3 (Pb3)

1. Allgemeine Angaben

Pb3 wurde 1988 geboren. Bei ihr liegt eine cerebrale Bewegungsstörung in der Erscheinungsform einer spastischen Tetraplegie mit Athetose und rechtsbetonter spastischer Bewegungsstörung vor. Bezüglich ihrer Sprachproduktion ist in ihren medizinischen Berichten von „spastischer Dysarthrophonie“ die Rede. Pb3 bewegt sich in ihrem elektrischen Rollstuhl, den sie mit einem Stirnstab steuert, selbstständig fort. Während der Woche lebt sie in einem Internat in der Nähe ihrer Schule, an den Wochenenden und in den Ferien lebt sie mit ihrem Bruder bei ihrem Vater und dessen Lebensgefährtin. Ihr Vater und dessen Partnerin sind gehörlos.

2. Kommunikation

Pb3 verständigt sich durch Blicke, Mimik, Laute und durch ihren PowerTalker. Den PowerTalker bedient sie mit ihrem Stirnstab, was einige Zeit in Anspruch nimmt. Sie nimmt häufig Blickkontakt zu ihrer Gesprächspartnerin beziehungsweise ihrem Gesprächspartner auf und kann sich auch bei spontaner Kommunikation durch ihre Gestik und Mimik einbringen. Oftmals wird dies durch Laute unterstützt, wie zum Beispiel einem deutlich erkennbaren „Ha“ für „Ja“.

3. Schulisches

Ihre zum Zeitpunkt der Datenerhebung aktuelle Schule (S4) besucht Pb3 seit dem Schuljahr 2001/2002. Während der Datenerhebung besucht sie dort die sechste Klasse, die nach den Richtlinien für die Realschule unterrichtet wird. Ihre Leistungen im Bereich Englisch als Fremdsprache bewegen sich zwischen Gut und Befriedigend.

4. Weitere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Neben Pb3 wurden ferner das Schulteam für Unterstützte Kommunikation, ihr Vater mit dessen Lebensgefährtin sowie ihr Englischlehrer befragt. Letzterer ist zugleich Klassenlehrer und gehört dem erwähnten Team für Unterstützte Kommunikation an.

11.3.4 Proband 4 (Pb4)

1. Allgemeine Angaben

Pb4 ist ein zum Zeitpunkt der Datenerhebung achtzehnjähriger junger Mann, dessen Bewegungsstörung laut ärztlichem Befund als eine progrediente spastische Spinalparalyse beschrieben wird. Damit verbunden ist eine dysarthrische Sprechweise. Er bewegt sich selbstständig in einem Elektrorollstuhl mit Joystick-Steuerung fort und kann seine Hände kontrolliert für

Tätigkeiten in kleinen Bewegungsradien und für Bewegungen mit geringem Kraftaufwand einsetzen. Pb4 wohnt bei seiner Familie. Er hat eine jüngere Schwester.

2. Kommunikation

Zur Kommunikation setzt Pb4 vor allem Augenbewegungen, Handzeichen mit geringem Bewegungsaufwand und seinen DeltaTalker ein, der (von Essenssituationen abgesehen) immer an seinem Rollstuhl befestigt ist. Er bedient den Talker teils mit der linken Hand, teils mit beiden Händen. Seine Bewegungen sind dabei weich und langsam. Er nutzt den Talker sowohl im Buchstabier- als auch im Minspeakmodus. Nach Aktivierung der Sprachausgabe nimmt er Blickkontakt mit seiner Gesprächspartnerin oder seinem Gesprächspartner auf. Mimisch kann er sich durch ein klares Lächeln und Lachen sowie durch ein leichtes Nicken verständigen. Das Nicken ist dabei eine leichte, mit kleinen Bewegungen ausgeführte vorwärtsgerichtete Kopfbewegung. Meist bleibt seine Mimik ruhig und der Mund leicht geöffnet.

3. Schulisches

Pb4 besucht zum Zeitpunkt der Datenerhebung seit vier Jahren die Schule für Körperbehinderte (S1), in der die Datenerhebung durchgeführt wurde. Dort wird er gemäß den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUS-MINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, 1998) unterrichtet. Zuvor wurde er in einer Regelschule im Hauptschulbereich unterrichtet, wo er seit dem fünften Schuljahr am Englischunterricht teilnahm. In seiner aktuellen Schule wurde zunächst eine Einzelförderung in Englisch durchgeführt, danach nahm und nimmt er am Englischunterricht des zusammengesetzten Lernteams der beiden Abschlussstufen mit einer Wochenstunde Englisch teil. Seine Fähigkeiten im Englischunterricht werden mit der Note Gut bewertet.

4. Weitere Interviewpartnerinnen

Neben Pb4 wurden ferner seine Englischfachlehrerin, eine Lehramtsanwärterin als zweite Englischfachlehrerin und gleichzeitige Fachkraft für Unterstützte Kommunikation sowie eine weitere Fachkraft für Unterstützte Kommunikation (Sonderpädagogin) und seine Mutter interviewt.

11.3.5 Proband 5 (Pb5)

1. Allgemeine Angaben

Pb5 wurde 1985 in Polen geboren und siedelte 1990 mit seiner Familie nach Deutschland um. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung ist er siebzehn Jahre alt. Durch perinatalen Sauerstoffmangel ergab sich bei ihm eine cerebrale Bewegungsstörung in der Erscheinungsform einer spastisch-athetotischen Tetraplegie mit symmetrisch lebhaftem Reflexverhalten sowie dysarthrischer Sprachproduktion. Als Hilfsmittel nutzt er einen manuellen Rollstuhl mit individuell angepasster Sitzschale. Zur Fortbewegung mit seinem Rollstuhl sowie vielen weiteren lebenspraktischen Tätigkeiten ist er auf die Hilfe von ihm assistierenden Personen angewiesen. Mit den Armen kann er großräumige Bewegungen ausführen. Pb5 wohnt bei seiner Familie. Er hat einen jüngeren Bruder. Die Familiensprache ist polnisch.

2. Kommunikation

Pb5 kommuniziert vor allem über Augen- und Kopfbewegungen. Ein leichtes, seitliches Nicken mit dem Kopf signalisiert Zustimmung, Blickfixierung und leichtes Hin-und-Herbewegen des Kopfes bedeutet eine Verneinung. Des Weiteren verfügt er über einen DeltaTalker. Dieser ist an seinem Rollstuhl befestigt und kann von Pb5 durch zwei Kopfschalter, die rechts und links an seiner Kopfstütze befestigt sind, angesteuert werden. Er bedient den Talker im Scanningmodus. Die Selektion ist sehr zeitaufwendig. Meist fordert er durch

Blicke die Gesprächspartnerinnen oder –partner dazu auf, seine Aussagen vom Display des Gerätes abzulesen. Die Sprachausgabe aktiviert er selten. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde ein Antrag auf einen PowerTalker gestellt.

3. Schulisches

Pb5 besucht seit dem Jahr 1992 seine aktuelle Schule (S2). Im Jahr 2002 erhielt Pb5 seinen Hauptschulabschluss, zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereitet er sich in der Abschlussklasse auf den 10A Abschluss vor. Danach plant er, die Handelsschule zu besuchen. Englischunterricht wird in seiner Klasse mit vier Wochenstunden unterrichtet. Seine Englischnoten bewegen sich zwischen Gut und Befriedigend.

4. Weitere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Neben dem Gespräch mit dem Probanden Pb5 wurden ferner Interviews mit seiner Englischfachlehrerin, einem Ansprechpartner für Unterstützte Kommunikation (gleichzeitig Konrektor der betreffenden Schule) sowie seiner Mutter geführt.

11.3.6 Proband 6 (Pb6)

1. Allgemeine Angaben

Der Proband (Pb6) ist ein zum Erhebungszeitpunkt achtzehnjähriger junger Mann, der in Folge einer infantilen Cerebralparese mit einer Bewegungsstörung in Form einer athetischen Tetraspatik lebt. Bezüglich der Sprachproduktion wird in seinen medizinischen Akten von „Anarthrie“ gesprochen, er kann jedoch einzelne Laute produzieren. Mit seiner rechten Hand kann er gezielte Bewegungen ausführen und Gegenstände greifen. Er bewegt sich selbstständig in seinem elektrischen Rollstuhl fort, dessen Joysticksteuerung er mit der rechten Hand bedient. Er lebt mit drei seiner vier Geschwister bei seinen Eltern.

2. Kommunikation

Als elektronische Kommunikationshilfe nutzt Pb6 häufig und effektiv seinen PowerTalker. Die Tastatur und Menüleiste des PowerTalkers betätigt er gezielt mit dem Zeigefinger der rechten Hand. Er verfügt über eine deutliche Mimik. Zustimmung und Ablehnung als Kopfnicken und Kopfschütteln sind klar zu erkennen. Er nimmt sowohl beim Zuhören als auch nach eigenen Beiträgen Blickkontakt mit seinen Gesprächspartnerinnen und -partnern auf.

3. Schulisches

Pb6 besucht seit dem Schuljahr 1994/1995 seine aktuelle Schule (S4), in der er nach Realschulrichtlinien unterrichtet wird und zum Erhebungszeitpunkt die neunte Klasse besucht. Seine Leistungen im Fach Englisch werden als Befriedigend bewertet.

4. Weitere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Weitere Interviews wurden geführt mit seinem Englischlehrer (zugleich Klassenlehrer), dem Team für Unterstützte Kommunikation sowie seiner Mutter.

11.3.7 Proband 7 (Pb7)

1. Allgemeine Angaben

Der Proband (Pb7) ist ein zum Zeitpunkt der Datenerhebung neunzehnjähriger junger Mann. Nach seiner Geburt im Jahre 1983 wurde bei ihm eine frühkindliche Cerebralparese diagnostiziert. Diese manifestierte sich weniger im motorischen Bereich als in einer Störung der Sprachproduktion. In seinen medizinischen Akten wurde dies als „Verdacht auf Anarthrie“ dargestellt, wobei er durch einzelne Laute kommunizieren kann. Obgleich bei ihm eine progressive Skoliose und eine Deformation von Hüftgelenken und Kniescheiben besteht, kann er sich nahezu uneingeschränkt bewegen. Er benötigt keine Hilfsmittel zur Fortbewegung und führt viele unterrichtliche und lebenspraktische Aktivitäten eigenständig aus. Pb7 lebt bei seinen Eltern.

2. Kommunikation

Pb7 setzt zur Kommunikation vor allem Gestik, schriftsprachliche Notizen sowie, mit Einschränkung, seinen PowerTalker ein. Während der Kommunikation nimmt er selten Blickkontakt mit seinen Gesprächspartnerinnen oder -partnern auf. Er bedient seinen PowerTalker mit dem Zeigefinger der rechten Hand und zum Teil auch dem Zeigefinger der linken Hand. Häufig liegt eine längere Reaktionszeit zwischen ihm gestellten Fragen und dem Beginn der Formulierung einer Antwort. Obwohl er rasch Buchstaben und Ikonenkombinationen zu finden scheint, dauert es lange, bis seine Aussage fertig ist. Der Blick ist auf die Tastatur und das Display der Kommunikationshilfe gerichtet. Teilweise fordert er Gesprächspartnerinnen und -partner durch Gestik auf vom Display abzulesen. Betätigt er die Sprachausgabe, so wendet er den Blick deutlich von Gerät und Gesprächspartnerin beziehungsweise Gesprächspartner ab.

3. Schulisches

Pb7 besucht seine aktuelle Schule (S4) seit dem Schuljahr 2001/2002 und besucht im Erhebungszeitraum die zehnte Klasse, in der er nach den Richtlinien der Hauptschule unterrichtet wird. Zuvor besuchte Pb7 eine integrative Montessorihauptschule. Seine Englischleistungen werden als Befriedigend bewertet.

4. Weitere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Weitere Interviews bezüglich der Teilnahme am Englischunterricht wurden geführt mit seinem Englischlehrer, dem Team für Unterstützte Kommunikation sowie seiner Mutter.

11.3.8 Proband 8 (Pb8)

1. Allgemeine Angaben

Pb8, geboren 1979, ist ein junger Mann mit cerebraler Bewegungsstörung in Form einer tetraplegischen Athetose, wobei seine linke Körperhälfte weniger betroffen ist als die rechte. Willkürliche Bewegungen sind zum Teil möglich. Seine Sprachproduktion erfolgt stark dysarthrisch. Während der Wochentage in der Schulzeit lebt er in einem Internat in der Nähe der Schule. Die Wochenenden und Ferien verbringt er bei seinem Vater. Er bewegt sich in seinem elektrischen Rollstuhl mit Joysticksteuerung für die linke Hand eigenständig fort. In vielen Situationen erhält er Assistenz durch Helfer.

2. Kommunikation

Zur Kommunikation steht ihm sein DeltaTalker zur Verfügung, den er sehr schnell und effizient bedient. Seine Aussagen gibt er mit den Fingerknöcheln und dem Zeigefinger der linken Hand in die Kommunikationshilfe ein. Während der Eingabe wandert sein Blick zwischen Tasten und Display hin und her. Bei Betätigung der Sprachausgabe nimmt er Blickkontakt zu seinen Gesprächspartnerinnen und -partnern auf. Er verfügt über eine deutliche Mimik, die er in kommunikativen Situationen ebenfalls effektiv einsetzt. Zustimmung und Ablehnung sind klar erkennbar und meist mit einem ebenfalls deutlichen Kopfschütteln beziehungsweise Nicken verbunden.

3. Schulisches

Seine aktuelle Schule (S4) besucht er seit dem Schuljahr 1994/1995. Im Sommer 2000 erlangte er die Zulassung zur gymnasialen Oberstufe, zum Erhebungszeitpunkt besucht er die dreizehnte Stufe. Am Englischunterricht nimmt er seit der fünften Klasse teil. Seine Leistungen im Fach Englisch werden laut seiner Zeugnisse mit Befriedigend bis Ausreichend bewertet.

4. Weitere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Interviewt wurden neben Pb8 seine Englischlehrerin, das Team der Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation sowie sein Vater.

11.3.9 Proband 9 (Pb9)

1. Allgemeine Angaben

Pb9 wurde 1986 geboren und ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung sechzehn Jahre alt. Durch eine cerebrale Bewegungsstörung, die sich in Form einer Chorea-Athetose mit Tetraspastik und einer rechtskonvexen Skoliose äußert, ist er zur Fortbewegung auf einen Rollstuhl angewiesen, den er selbstständig mit einer Joystick-Steuerung bedient.

Seine Sprachproduktion wird als „schwer dysarthrisch“ beschrieben. Während der Schulzeit lebt er von Montags bis Freitags in einem Internat in der Nähe seiner Schule. Die Wochenenden und Ferien verbringt er bei und mit seiner Pflegemutter.

2. Kommunikation

Pb9 signalisiert seinen Gesprächspartnerinnen und –partnern ein „Ja“ indem er seinen Blick nach oben hebt. Sein Kopf bleibt dabei ruhig. Verneinungen werden häufig durch ein angedeutetes Kopfschütteln mit kleinen und leichten Kopfbewegungen zur rechten Seite ausgeführt. Mit ihm bekannten Personen kommuniziert Pb9 häufig über Blickbewegungen und durch das Buchstabieren mit den Augen. Zusätzlich nutzt er seinen DeltaTalker, den er per Kopfschalter ansteuert. Die Ansteuerung des Talkers gestaltet sich dabei sehr zeitaufwendig.

3. Schulisches

Pb9 besucht seine aktuelle Schule seit 1993. In seiner Klasse, einer zehnten Klasse, die nach den Richtlinien der Schule für Lernbehinderte unterrichtet wird, wird Englisch als Arbeitsgemeinschaft angeboten. Den

Schülerinnen und Schülern werden für ihre Leistungen bezüglich Englisch als Fremdsprache keine Noten erteilt. Er selbst wird von seiner Lehrerin als einer der Leistungsträger der Arbeitsgemeinschaft hervorgehoben.

4. Weitere Interviewpartnerinnen

Neben Pb9 wurde seine Englischlehrerin, seine ihn in Unterstützter Kommunikation fördernde Lehrerin sowie seine Pflegemutter interviewt.

12. Ökologisch-systemische Analyse der erhobenen Daten – Ergebnisdarstellung

Die in der Datenerhebung berücksichtigten Untersuchungsbereiche orientieren sich an den von BRONFENBRENNER konzipierten lebensweltlichen Systemen (vgl. BRONFENBRENNER 1981, 1990). Bezüglich der Bedeutung der einzelnen Systeme sei an dieser Stelle auf die Ausführungen im Rahmen des Theoriekapitels 2.1 verwiesen. Das Chronosystem wurde nicht berücksichtigt, da es sich bei der vorliegenden Studie nicht um eine Langzeitstudie handelt (vgl. Kapitel 6.0).

Die Belege bezüglich der einzelnen Angaben und Äußerungen befinden sich, eingebettet in die Kategorisierung der Interviewaussagen, im Anhang dieser Arbeit (Anhang 3). Im Folgenden werden die einzelnen Erhebungsergebnisse dargestellt und interpretiert beziehungsweise diskutiert. Die Ergebnisdarstellung schließt mit der Beantwortung der Fragestellung der nordrhein-westfälischen Studie (Kapitel 12.5).

Auf Grundlage dieser Ergebnisse und Ergebnisinterpretationen werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit Konsequenzen für Schule, für Aus- und Weiterbildung sowie für mögliche Forschungsperspektiven formuliert (Kapitel 14). Die hier diskutierten Ergebnisse dienen zudem als Grundlage der in Kapitel 13 vorgenommenen Modellbildungen.

12.1 Mikrosystem

Nachfolgend werden die Erhebungsergebnisse, die sich auf die mikrosystemischen Bereiche Familie, außerschulischer Bereich und Schule beziehen, vorgestellt.

12.1.1 Teilsystem: Familie

Im Rahmen des familiären Umfelds konnten Aspekte bezüglich eingesetzter Formen der Unterstützten Kommunikation, Angaben zum Zweitspracherwerb einzelner unterstützter kommunizierender Schülerinnen und Schüler, Angaben zu Englischkenntnissen einzelner Familienmitglieder sowie Wissen über und Bewertung von Unterstützter Kommunikation zur Kommunikation auf Englisch gesammelt werden, die im Folgenden dargestellt und interpretiert werden.

12.1.1.1 Deutsch als Zweitsprache

Ergebnisdarstellung:

Wie unten aufgeführte Tabelle (Tabelle 6) zeigt, ist für drei der neun Schülerinnen und Schüler Englisch die dritte Sprache, die sie lernen. Innerhalb ihrer Familien sprechen sie arabisch (Pb1), polnisch (Pb5) oder türkisch (Pb2). Deutsch ist ihre Zweitsprache. Die übrigen Schülerinnen und Schüler lernen Englisch als erste Fremdsprache neben ihrer Muttersprache.

Familiensprache	Pb1	Pb2	Pb3	Pb4	Pb5	Pb6	Pb7	Pb8	Pb9
Arabisch	Ja	-	-	-	-	-	-	-	-
Deutsch	Ja	-	Ja	Ja	-	Ja	Ja	Ja	Ja
Polnisch	-	-	-	-	Ja	-	-	-	-
Türkisch	-	Ja	-	-	-	-	-	-	-

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr].; „-“ = keine Angaben

Tabelle 6: Deutsch als Zweitsprache

Ergebnisinterpretation:

In einer multikulturellen Gesellschaft, wie sie in Deutschland besteht (vgl. Kapitel 4.2), ist es nicht verwunderlich, dass auch unterstützter kommunizierende Personen zweisprachig aufwachsen. Dies wird auch im Rahmen der hier erhobenen Ergebnisse zur Zweisprachigkeit unterstützter kommunizierender Schülerinnen und Schüler deutlich.

Erstaunlich ist hingegen, dass es nicht nur zum Thema „Fremdspracherwerb und Unterstützte Kommunikation“ an Informationen und Publikationen mangelt (vgl. Kapitel 1.2), sondern auch zum Bereich „Zweitspracherwerb und Unterstützte Kommunikation“.

Im Sinne der Lebenslauf- und Entwicklungsorientierung von Unterstützter Kommunikation (vgl. Kapitel 3.5.2) sollte das gesamte Lebensumfeld der unterstützten kommunizierenden Personen beachtet und Interventionsmaßnahmen diesbezüglich eingebunden werden. Es ist fraglich, ob dies geleistet werden kann, wenn der Bereich der familiären Beziehungen, in dem in einer anderen als der Umgebungssprache kommuniziert wird, mangels Wissen über dieses Themengebiet nur unzureichend erschlossen und beachtet werden kann.

12.1.1.2 In der Vergangenheit zur unterstützten Kommunikation eingesetzte Methoden und Medien

Ergebnisdarstellung:

Die Frage nach den Methoden und Medien zur Unterstützten Kommunikation, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Biografie bis hin zu ihrer aktuellen Kommunikationsweise eingesetzt haben, lieferte folgende Ergebnisse (Tabelle 7):

	Pb1	Pb2	Pb3	Pb4	Pb5	Pb6	Pb7	Pb8	Pb9
UK Methoden und Medien (persönliche Entwicklung)									
Augen	-	-	-	-	-	-	-	-	Ja
Bliss-Symbole	-	-	-	-	-	Ja	Ja	Ja	-
Canon Communicator	-	-	-	-	-	-	-	Ja	-
„Computer zwölf Bildern“	-	-	-	-	-	-	Ja	-	-
DeltaTalker	-	-	-	-	-	Ja	-	-	-
Gebärden, Handzeichen	Ja	-	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	-	-
Handschrift	-	-	-	Ja	-	-	-	-	-
Kommunikationstafeln u.Ä.	-	Ja	-	-	-	Ja	-	-	Ja
Laute und Lautsprache	Ja	Ja	Ja	-	Ja	-	Ja	-	Ja
Elektronischer Organizer	-	-	-	-	-	-	-	Ja	-
PC / Notebook	-	-	-	-	Ja	Ja	-	-	-
TouchTalker (deutsch)	-	-	Ja	-	-	-	-	-	-
TouchTalker (englisch)	-	-	Ja	-	-	-	-	-	-
Aktuelle Kommunikationsgeräte									
PowerTalker	-	Ja	Ja	-	-	Ja	Ja	-	-
DeltaTalker	Ja	-	-	Ja	Ja	-	-	Ja	Ja

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; PC = Personal Computer; UK = Unterstützte Kommunikation; „-“ = keine Angaben

Tabelle 7: Kommunikative Komponenten

Trotz der motorischen Einschränkungen setzten sechs Schülerinnen und Schüler im familiären Bereich oftmals Gebärden, Handzeichen und ähnliche Körperzeichen ein (Pb1, Pb3, Pb4, Pb5, Pb6, Pb7). Über Laute und Lautsprache verständigten sich sechs Schülerinnen und Schüler (Pb1, Pb2, Pb3, Pb5, Pb7, Pb9). Drei weitere Schüler kommunizierten über die Symbolsprache „Bliss“ (Pb6, Pb7, Pb8).

Ein Schüler verfügte über einen DeltaTalker, der inzwischen durch einen PowerTalker ersetzt wurde (Pb6). Ein weiterer Schüler kommunizierte vor allem durch Augenbewegungen (Pb9). Es wurden ferner unterschiedliche Kommunikationsformen von einzelnen Schülerinnen und Schülern umgesetzt, wie etwa die Verständigung über handschriftlich geschriebene Notizen (Pb7) oder weitere, unterschiedlichste elektronische Hilfsmittel.

Zum Erhebungszeitpunkt verfügen alle unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler über elektronische Sprachausgabegeräte als Teil ihres multimodalen Kommunikationssystems. Diese Geräte können sowohl zur deutschsprachigen als auch zur englischsprachigen Kommunikation genutzt werden.

Ergebnisinterpretation:

Der bisherige Einsatz von Methoden und Medien zur Unterstützten Kommunikation verlief bei den befragten Schülerinnen und Schülern individuell unterschiedlich, wobei die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler unter anderem Laute und Hand- oder Körperzeichen zur Kommunikation einsetzte. Insgesamt lässt sich deutlich die Multimodalität der Kommunikationssysteme erkennen (vgl. Kapitel 3.5).

Nachdem im Laufe ihrer Entwicklung unterschiedlichste elektronische Sprachausgabegeräte bei den einzelnen Personen zum Einsatz kamen, setzen alle Schülerinnen und Schüler zum Erhebungszeitpunkt den gleichen Gerätetypus ein: den DeltaTalker beziehungsweise dessen Nachfolgemodell, den PowerTalker. Die Eingabesysteme beider Geräte basieren auf der Kodierungsstrategie „Minspeak“ (vgl. Kapitel 3.3). Teilweise wird im Rahmen der Gespräche mit den unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schülern und deren Eltern(-teilen) deutlich, dass die elektronischen Sprachausgabegeräte im privaten Bereich nicht oder kaum eingesetzt werden (vgl. Kapitel 12.1.1.4). Zwei Schülerinnen setzen ihr Sprachausgabegerät auch im Unterricht selten ein und verständigen sich alternativ mittels ihrer Lautsprache (Pb1, Pb2). Bezüglich der Akzeptanz der Kodierungsstrategie sei auf das folgende Kapitel 12.1.1.3 verwiesen.

Elektronische Sprachausgabegeräten bilden nur einen von unterschiedlichen kommunikativen Bausteinen in Schule und Privatleben. Für eine optimale Unterstützung der unterstütz kommunizierenden Person ist es unabdingbar, dass jeder dieser Bausteine berücksichtigt und gefördert wird.

12.1.1.3 Einsatz der Kodierungsstrategie „Minspeak“

Ergebnisdarstellung:

Die Kodierungsstrategie „Minspeak“ (vgl. Kapitel 3.3) ist bei allen an der Datenerhebung teilnehmenden Schülerinnen und Schülern Bestandteil ihrer elektronischen Kommunikationshilfe. Durch den Einsatz dieser Kodierungs-

strategie kann die Kommunikationsgeschwindigkeit gegenüber der Eingabe durch das Buchstabieren der Worte deutlich gesteigert werden. Bei vier der neun Schülerinnen und Schülern erklären deren Eltern beziehungsweise die in Unterstützter Kommunikation fördernden Fachkräfte, dass der effektive Einsatz der Minspeak-Kodierungsstrategie verbesserungswürdig sei. Bei den übrigen Schülerinnen und Schülern wurden diesbezüglich keine Angaben gemacht. Das Problem der mangelnden Nutzung der Kodierungsstrategie wurde wie folgt von einzelnen Eltern, einer Fachkraft für Unterstützte Kommunikation und einem Schüler näher ausgeführt:

Die Mutter des Schüler Pb7 erklärt, ihr Sohn habe keinerlei Schwierigkeiten beim Erlernen der Ikonenkombinationen. Er wende sie jedoch nicht an und vergesse sie somit. Die Mutter des Schülers Pb4 berichtet, ihrem Sohn genüge die Talkernutzung durch Eingabe im Buchstabiermodus. Mit dem Minspeakmodus wolle er sich - trotz Anregungen durch Lehrer oder durch sie selbst - nicht beschäftigen. Auch die Mutter des Schülers Pb9 hält persönlich die Kodierungsstrategie für effektiv, berichtet aber davon, dass ihr Sohn diese nicht einsetzen wolle. Als Grund dafür vermutet sie, dass er sich die Ikonenkombinationen nicht merken könne. Als Alternative nutze ihr Sohn jedoch inzwischen ein Wortvorhersageprogramm für den Computer, welches von der Mutter ebenfalls als effektiv bewertet wird. Zu dem gleichen Schüler äußert sich auch die ihn in Unterstützter Kommunikation fördernde Lehrerin bezüglich des Einsatzes der Kodierungsstrategie. Sie würde versuchen wollen, wenn sie seine Lehrerin im alltäglichen Unterrichtsgeschehen wäre, ihn mit der Argumentation der höheren Kommunikationsgeschwindigkeit zum Einsatz der Kodierungsstrategie zu bewegen. Zudem hofft sie darauf, Pb9 durch die Nutzung des Englischmoduls zum Einsatz der Kodierungsstrategie bewegen zu können. Der Vater von Pb8 erklärt, dass er mit seinem Sohn die fünfzig häufigsten Wörter der deutschen Sprache per Verkürzung des Ikonenzugriffs („Shortcut“) habe erarbeiten wollen. Dies sei jedoch daran gescheitert, dass Lehrer des Schülers dies als unnötig bewerteten. Der Vater bemängelt, dass sein Sohn den Talker lediglich als eine Art Schreibmaschine benutze. Diesbezüglich schränkt er ein, dass das Sprachausgabegerät trotz der Buchstabiermethode besser sei als eine Schreibmaschine, da der Talker über

eine Sprachausgabe verfüge. Die vom Vater erhoffte schnellen Kommunikation sei jedoch – aufgrund des mangelnden Minspeak-Trainings des Sohns, so seine Vermutung – nicht zu Stande gekommen. Dieser Vermutung des Vaters steht eine im Rahmen des Interviews mit dem Sohn erhobene Bemerkung gegenüber. In dieser erklärt Pb8, dass er zwar im englischen Sprachgebrauch hauptsächlich buchstabiere, sich jedoch im Rahmen des deutschen Sprachgebrauchs darum bemühe, weitgehend die Wortstrategie zu nutzen.

Es wird also deutlich, dass der Einsatz der Kodierungsstrategie von vier Elternteilen und einer Fachkraft für Unterstützte Kommunikation zwar als hilfreich bewertet wird, der tatsächliche Einsatz der Strategie jedoch als verbesserungswürdig erlebt wird. Die Buchstabier-Methode wird gegenüber der Minspeak-Strategie von vier der neun befragten Schülerinnen und Schüler bevorzugt. Zu einer Bevorzugung der Kodierungsstrategie äußerte sich keine der unterstützten kommunizierenden Personen.

Auch bezüglich der Kommunikation auf Englisch wird bei einigen Schülerinnen und Schülern eine Bevorzugung der Buchstabiermethode deutlich. So erklären zwei der Schüler, die über ein Englisch-Modul verfügen (vgl. Kapitel 4.1), auch (Pb8) beziehungsweise sogar hauptsächlich (Pb5) auf den Buchstabiermodus des Gerätes zurückzugreifen.

Auch zweien der neun befragten Elternteile ist bekannt, dass das Sprachausgabegerät ihrer Tochter oder ihres Sohnes über ein solches Modul verfügt: Die Mutter von Pb9 nimmt an, dass bei dem DeltaTalker mit dem Einsatz des Englischmoduls sozusagen ein „Hebel umgelegt“ werde und der Talker daraufhin die eingegebene Aussage in englischer Sprache ausgabe. Der Vater von Pb8 vermutet hingegen, die englische Wortstrategie basiere auf anderen Symbolen und Assoziationen als die deutsche, sein Sohn müsse also die englische Wortstrategie zusätzlich lernen.

Ergebnisinterpretation:

In Zusammenhang mit der Kommunikation auf Englisch heben vor allem die Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation die Bedeutung des Englischmoduls für die Talkermodelle der Schülerinnen und Schüler hervor (vgl. Kapitel 12.3.5). Die besondere Effektivität des Englischmoduls besteht in der Ähnlichkeit, zum

Teil sogar in der identischen Übertragbarkeit der Ikonenkombinationen für deutsche und englische Begriffe (vgl. VAN DER MEULEN 2000, 41 ff). Voraussetzung für die optimale Nutzung des Englischmoduls stellt somit die Nutzung der Wortstrategie im deutschen Sprachgebrauch dar. Diesbezüglich wird jedoch im Rahmen der Ergebnisauswertung deutlich, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler ihre elektronischen Sprachausgabegeräte bevorzugt im Buchstabiermodus und weniger durch Nutzung der Kodierungsstrategie bedient. Dies bedeutet, dass sich diese unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler die Effektivität, die das Englischmodul bieten kann, kaum zu Nutzen machen können.

12.1.1.4 Einsatz der elektronischen Sprachausgabe im familiären Umfeld

Ergebnisdarstellung:

Alle neun an der Datenerhebung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nutzen elektronische Sprachausgabegeräte. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die Eltern vierer Schüler davon berichten, dass ihr Sohn das Sprachausgabegerät im privaten Bereich kaum einsetze (Pb4, Pb5, Pb7, Pb9). Von drei der Mütter wird diese Tatsache bemängelt, die vierte Mutter (die Mutter von Pb5), die mit ihrem Sohn in der Familiensprache Polnisch kommuniziert (vgl. Kapitel 12.1.1), erklärt, dass sie auf den DeltaTalker zur familiären Kommunikation nicht angewiesen sei. Auch zwei weitere Schülerinnen setzen ihre Sprachausgabegeräte im familiären Bereich nicht ein: die eine, weil sie das Gerät prinzipiell ablehnt (Pb1), die andere, weil ihr Vater und dessen Partnerin aufgrund der Schwerhörigkeit beider die Sprachausgabe nicht hören können (Pb3).

Sechs der neun an der Datenerhebung teilnehmenden unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler bevorzugen also den Einsatz körpereigener und nicht-elektronischer Kommunikationsformen im familiären beziehungsweise privaten Bereich.

Ergebnisinterpretation:

Während die befragten Schülerinnen und Schüler im schulischen Bereich oftmals mit Hilfe ihrer elektronischen Sprachausgabegeräte kommunizieren, zeigt sich bei der Mehrheit der unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern eine Bevorzugung körpereigener Kommunikationsformen im familiären und privaten Bereich.

Ein ähnliches Ergebnis findet sich auch in der von BOENISCH (2003) durchgeführten Studie, in der er die Situation unterstützter kommunizierender Kinder und Jugendlicher an Schulen für Körperbehinderte und Geistigbehinderte in Deutschland analysiert und feststellt, dass

„der Einsatz alternativer Kommunikationsformen (nichtelektronische Kommunikationssysteme/ -tafeln, elektronische Kommunikationshilfen), die über die körpereigene Kommunikation hinausgehen und somit eine komplexere und differenziertere Kommunikation ermöglichen, verschwindend gering sind“ (BOENISCH 2003, 27).

Im Sinne der Schülerorientierung müssen die Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler für oder gegen bestimmte alternative Kommunikationssysteme berücksichtigt werden. Die Konzentration auf die Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz der unterstützten kommunizierenden Personen ist nicht an bestimmte Ausdrucksformen gebunden, sondern ergibt sich aus dem von der entsprechenden Person eingesetzten multimodalen Kommunikationssystem. Welche Kommunikationsformen dabei im Zentrum des Interesses stehen ergibt sich wiederum aus der aktuellen kommunikativen Situation, wobei sowohl Schule als auch Elternhaus zu berücksichtigen sind (wie etwa im vorliegenden Falle: vermehrter Einsatz körpereigener Kommunikationsformen im privaten Bereich, Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen im schulischen Umfeld). Wenn auch das kommunikative Ziel darin besteht, möglichst personenunabhängige Kommunikation (zum Beispiel durch elektronische Kommunikationshilfen) für unterstützte kommunizierende Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, so dürfen auch die eingesetzten, personenabhängigen Kommunikationsformen (zum Beispiel das Partnerscanning) nicht vernachlässigt werden, da diese zum einen bezogen auf die Untersuchungsergebnisse einen wichtigen Bestandteil

innerfamiliärer Kommunikation zu bilden scheinen und zum anderen beim Ausfall einer elektronischen Kommunikationshilfe ein mögliches „Ersatz-“ Kommunikationssystem bieten. Es ist unabdingbar, dass das Prinzip der Multimodalen Kommunikation (vgl. Kapitel 3.5.2) allgegenwärtig beachtet wird.

12.1.1.5 Bewertung des Englischerwerbs für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler von Seiten der Eltern

Ergebnisdarstellung:

Alle der befragten Eltern beziehungsweise Elternteile halten den Englischerwerb ihrer unterstütz kommunizierenden Söhne und Töchter für sinnvoll. Zwei Elternteile (der Vater von Pb8 sowie die Mutter von Pb7) betonen zusätzlich die Bedeutung der englischen Sprache hinsichtlich der im alltäglichen deutschen Sprachgebrauch verwendeten Anglizismen sowie den oftmals englischsprachigen Bereich der Informationstechnologie. Die Mutter von Pb7 verweist zudem in Übereinstimmung mit der Aussage der Eltern von Pb3 auf Englisch als Sprache zur internationalen Verständigung, von der ihr Sohn beziehungsweise ihre Tochter bei Auslandsaufenthalten profitieren könne.

Ergebnisinterpretation:

Insgesamt wird der schulische Englischerwerb für die unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schüler von Seiten derer Eltern einstimmig als positiv bewertet, was als Bestätigung der Bemühungen um die Ermöglichung des Englischerwerbs für unterstütz kommunizierende Personen gelten kann.

12.1.1.6 Englischkenntnisse und Einsatz der englischen Sprache innerhalb der Familie sowie Kenntnisse über die Möglichkeiten unterstützt auf Englisch zu kommunizieren von Seiten der Eltern

Ergebnisdarstellung:

Die Frage nach der Kenntnis der englischen Sprache innerhalb der einzelnen Familien lieferte folgende Ergebnisse:

	Pb1	Pb2	Pb3	Pb4	Pb5	Pb6	Pb7	Pb8	Pb9
Eltern	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja
Geschwister	Ja	-	-	Ja	Ja	-	-	-	-

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; „-“ = keine Angaben

Tabelle 8: Englischkenntnisse in der Familie

Fünf Elternteile geben an, über englische Sprachkenntnisse zu verfügen (die Mütter von Pb4, Pb6, Pb7 und Pb9 sowie der Vater von Pb8). Der Schüler Pb6 berichtet davon, gelegentlich mit seiner Mutter Englisch zu sprechen. Vier Elternteile beziehungsweise -paare erklären, die englische Sprache nicht zu beherrschen (die Mutter von Pb5 sowie die Eltern von Pb1, Pb2 und Pb3). Drei Schwestern oder Brüder der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler verfügen offensichtlich über Englischkenntnisse, da sie ihren unterstützt kommunizierenden Geschwistern (Pb1, Pb4, Pb5) bei deren Englischaufgaben helfen oder gelegentlich mit ihnen Englisch sprechen.

Die Möglichkeit ihrer unterstützt kommunizierenden Söhne oder Töchter, mittels des elektronischen Sprachausgabegerätes aktiv Englisch sprechen zu können, ist einem Teil der Eltern bekannt:

	Eltern(-teil) von Pb1	Eltern(-teil) von Pb2	Eltern(-teil) von Pb3	Eltern(-teil) von Pb4	Eltern(-teil) von Pb5	Eltern(-teil) von Pb6	Eltern(-teil) von Pb7	Eltern(-teil) von Pb8	Eltern(-teil) von Pb9
Englisch Chip	-	-	-	Ja	Ja	Ja	-	Ja	Ja
Englisch Modul	-	-	-	-	-	-	-	Ja	Ja

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; „-“ = keine Angaben

Tabelle 9: Wissen über Unterstützte Kommunikation auf Englisch

Fünf Elternteile (die Eltern(-teile) der Schülerinnen und Schüler Pb4, Pb5, Pb6, Pb8 und Pb9) wissen von der Möglichkeit ihrer Söhne und Töchter, mittels deren elektronischen Sprachausgabegeräte auf Englisch kommunizieren zu können. Von der Existenz eines Englischmoduls wissen zwei Personen (der Vater von Pb8 sowie die Mutter von Pb9). Anhand ihrer Aussagen diesbezüglich wird jedoch deutlich, dass sie offensichtlich bisher über wenige Informationen hinsichtlich Aufbau und Einsatzmöglichkeiten des Moduls verfügen.

Ergebnisinterpretation:

Im Rahmen der durchgeführten Interviews mit den Eltern(-teilen) wird deutlich, dass diese nicht, wie angenommen, als Experten bezüglich der Verbindung von Unterstützter Kommunikation und Fremdspracherwerb zu sehen sind. Zwar findet innerhalb einiger Familien zum Teil ein Austausch auf Englisch statt, doch mangelt es an konkretem und korrektem Wissen bezüglich der Erarbeitung der Kommunikation auf Englisch, wie etwa bezüglich des Einsatzes des Englischmoduls. Diese Informationen sollten den Eltern zugänglich gemacht werden, etwa durch Informationsangebote der Firmen von denen die elektronischen Kommunikationshilfen bezogen wurden, durch spezielle Informations- und Fortbildungsangebote oder durch die Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation an Beratungsstellen oder Schulen.

12.1.2 Teilsystem: Außerschulischer Bereich

Ergebnisdarstellung:

Alle Schülerinnen und Schüler nutzen oder nutzen laut ihrer Angaben oder denen ihrer Eltern auch im privaten Bereich die englische Sprache, wie sich aus der folgenden Tabelle (Tabelle 10) erkennen lässt:

Nutzung von Englisch	Pb1	Pb2	Pb3	Pb4	Pb5	Pb6	Pb7	Pb8	Pb9
Englischsprachige Musik	Ja	Ja	-	Ja	-	-	-	-	-
Internationale Tagungen	-	-	-	-	-	-	-	Ja	-
Urlaub	-	Ja	-	-	-	Ja	Ja	Ja	-
Eltern	-	-	-	-	-	Ja	-	-	Ja
Gruppenleiter	-	-	Ja	-	-	-	-	-	-
Ausländische Freunde	-	-	-	Ja	Ja	Ja	Ja	-	-
Internet	-	-	-	Ja	-	-	-	-	-
Geschichtenverfassen	-	-	-	-	-	-	-	-	Ja

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; „-“ = keine Angaben

Tabelle 10: Englisch in der Freizeit

Pb4 gibt an, dass er zum einen im Internet englische Nachrichten lese und zum anderen auf der Hochzeit eines Freundes mit Gästen aus Estland Englisch gesprochen habe. Auch Pb5 führte auf einem Fest mit einem Gast eine Konversation auf Englisch. Pb1, Pb2 und Pb4 hören in ihrer Freizeit englischsprachige Popmusik. Pb2 berichtet davon, dass sie in ihrer Freizeit einen englischen Liedtext abgeschrieben habe. Auch im Urlaub verständigten sich bereits einige der Schülerinnen und Schüler auf Englisch (Pb2, Pb6, Pb7, Pb8). Pb8 nahm zudem mehrmals an internationalen Tagungen teil, wo er ebenfalls auf Englisch kommunizierte. Pb6 und dessen Mutter erklären, dass sie gelegentlich miteinander Englisch sprechen. Zudem habe die Familie Freunde aus Frankreich, mit denen sich Pb6 auf Englisch verständige. Pb3 erwähnt, dass sie gelegentlich mit ihrem Gruppenleiter im Internat Englisch spreche. Die Mutter von Pb4 berichtet davon, dass ihr Sohn auch in der Alltagskommunikation mit ihr spontan englische Wörter einsetze. Auch bei seinem Hobby, dem Verfassen von Kurzgeschichten, flechte er englische Wörter und Sätze ein, so erklärt sie.

Ergebnisinterpretation:

Im Rahmen der erhobenen Daten lässt sich ein deutlicher, über den schulischen Bereich hinausgehender Einsatz der englischen Sprache erkennen. Sie wird von allen befragten unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichsten Situationen im außerschulischen Bereich genutzt. Bezogen auf den Englischunterricht sollte

ein solches privates Interesse der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und genutzt werden. Durch den Einsatz englischsprachiger Medien wie Popsongs, englisch-sprachiger Internetseiten oder der virtuellen Kommunikation mit englisch-sprachigen Schülerinnen und Schülern kann gezielt an die Interessen und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft werden.

12.1.3 Teilsystem: Schule

Im mikrosystemischen Teilbereich „Schule“ konnten zahlreiche Aspekte bezüglich der Unterrichtsgestaltung und des Unterrichtsverlaufs ermittelt werden. Diese bezogen sich auf diagnostische, didaktische und methodische Gesichtspunkte, die im Folgenden näher dargestellt werden.

12.1.3.1 Allgemeine Angaben zum Englischunterricht

Im Rahmen des Englischunterrichts kamen in sechs der sieben an der Datenerhebung teilnehmenden Klassen Englischlehrwerke zum Einsatz, wie in der folgenden Tabelle (Tabelle 11) dargestellt:

ukS	Klasse	Lehrwerk	WS	RL
Pb1	7	Snap, 1	4	Hauptschule
Pb2	5	English G 2000, 1	5	Realschule
Pb3	7	English G 2000, 2	5	Realschule
Pb4	10	(kein Lehrwerk)	1	(SfKB)
Pb5	10	English H - Highlight 5	4	Hauptschule
Pb6	9	Redline, 5	4	Realschule
Pb7	10	Let's Go, 6	4	Hauptschule
Pb8	13	Lektüre: Huxley, A.- Brave New World	3	Gymnasium
Pb9	10	Cool - Englisch für Berufsanfänger, 1	2	keine (AG)

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

AG = Arbeitsgemeinschaft; Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; RL = Richtlinien; SfKB = Schule für Körperbehinderte; ukS= unterstützt kommunizierende Schülerin oder unterstützt kommunizierender Schüler; WS = Wochenstunden

Tabelle 11: Im Englischunterricht verwendete Lehrwerke

Bei der Klasse von Pb9 handelte es sich dabei um ein Lehrbuch für Englisch für Berufsanfänger mit der Zielgruppe „junge Erwachsene“, die grundlegende Kenntnisse der englischen Sprache gewinnen wollen. Die übrigen eingesetzten Lehrwerke zählen zu den Standard-Englischlehrwerken pädagogischer Schulbuchverlage. In der Oberstufenklasse von Pb8 diente als literarische Grundlage des Unterrichts die Klassenlektüre „Brave New World“ von Aldous Huxley. In der Schule von Pb4 wurde lektüre- beziehungsweise lehrwerk-unabhängig unterrichtet.

Die Wochenstunden im Englischunterricht variierten zwischen einer Wochenstunde und fünf Wochenstunden, wobei in sechs der neun Klassen Englisch mit vier bis fünf Wochenstunden unterrichtet wurde.

Bis auf zwei Lehrkräfte handelte es sich bei den Englischlehrerinnen und Englischlehrern um Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung (die beiden Ausnahmen bildeten die Lehrkräfte von Pb6/7 und Pb8). Mindestens drei der Englischlehrerinnen und –lehrer sind ausgebildete Fachkräfte für das Fach Englisch (vgl. Tabelle 12).

	EaFL (Pb1, S3)	EaFL (Pb2, S4)	EaFL (Pb3, S2)	EaFL1 (Pb4, S4)	EaFL2 (Pb4, S4) (= UKF1 (Pb4, S4))	EaFL (Pb5, S2)	EaFL (Pb 6 & Pb7, S4)	EaFL (Pb8, S4)	EaFL (Pb9, S5)
Englisch Fachlehrerin bzw. Fachlehrer	Ja	Ja	Nein	-	Nein	Ja	-	-	Nein
Regelschullehrerin bzw. Regelschullehrer	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein
Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja (LAA)	Ja	Nein	Nein	Ja

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

EaFL = Lehrerin oder Lehrer für Englisch als Fremdsprache; Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; S[Nr.] = Schule [Nr.]; UKF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; „-“ = keine Angaben

Tabelle 12: Ausbildung der Englischlehrkräfte

12.1.3.2 Die Kommunikationshilfe als Blattablage

Ergebnisdarstellung:

Das Ablegen von Texten auf den elektronischen Kommunikationshilfen der Schülerinnen und Schüler, die auf Grund ihrer körperlichen Bewegungseinschränkung den Text nicht eigenständig von dem Gerät herunter nehmen können, führt dazu, dass die jeweiligen Schülerinnen und Schüler ihre Talker nicht einsetzen können, da der Text die Eingabetastatur und zum Teil auch das Display verdeckt. Welche Missverständnisse aus einer solchen Situation entstehen können, konnte während einer Unterrichtsstunde (Deutschunterricht) des Schülers Pb5 beobachtet werden (vgl. Anhang 2.3.6), der aufgrund seiner motorischen Einschränkung sein elektronisches Sprachausgabegerät mit zwei Kopfschaltern bedient: Die Lehrerin stellt Pb5 eine Frage bezüglich des soeben in dem Schulbuch gelesenen Textes. Als keine Antwort von Seiten des Schülers erfolgt, dessen Talker mit dem Schulbuch bedeckt ist, weicht die Lehrerin zunächst auf andere Fragen aus, spezifiziert ihre Fragen („Was würdest du machen?“) und formuliert die Fragen als Suggestivfragen („Würdest du was sagen oder würdest du nur lachen?“). Schließlich fordert sie Pb5 dazu auf, in sein Buch zu schauen. Diese Aufforderung lässt vermuten, dass die Lehrerin annahme, Pb5 antworte nicht, weil er den Text nicht genau verfolgt habe. Dies kann man jedoch ausschließen, da Pb5 unmittelbar nachdem das Buch durch seinen ihm assistierenden Zivildienstleistenden vom Talker genommen wird mit der Eingabe beginnt und darauf hin eine korrekte Antwort produziert. Er äußerte in der beobachteten Situation keinen Protest darüber, dass das Buch den Talker bedeckte, obgleich ihm so die Ansteuerung des Talkers nicht möglich war.

Ein anderer Schüler hingegen (Pb6), dem es motorisch möglich ist Gegenstände zu greifen und abzulegen, legte seine Arbeitsblätter vor sich auf sein Sprachausgabegerät und nahm sie dann wieder davon herunter, wenn er eine Aussage darauf vorbereitete (vgl. Anhang 2.5.3.7).

In anderen Schulen (S2, S5) werden Buchablagen auf den Tischen der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern genutzt, um darauf Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblätter und Lehrwerke abzulegen (vgl. Anhang

2.3.7, 2.6.9). So waren die Schülerinnen und Schüler weder in ihrer Sicht auf die Materialien noch in ihren Zugriffsmöglichkeiten auf ihre Kommunikationshilfen eingeschränkt.

Ergebnisinterpretation:

Es zeigt sich an dem Beispiel von Pb5 deutlich, dass keine Materialien auf den Kommunikationshilfen abgelegt werden sollten. Dies gilt sowohl für elektronische Kommunikationshilfen als auch für Kommunikationstafeln etc.. Durch das Verdecken der Kommunikationshilfe können Personen mit motorischen Einschränkungen daran gehindert werden, sich mittels ihrer Kommunikationshilfe zu verständigen. Eine Alternative zur Ablage von Materialien auf den Sprachausgabegeräten bieten Buchablagen, Notenständer, Blatthalter für Monitore und Ähnliches, womit Arbeitsblätter und dergleichen für die Schülerinnen und Schüler gut sichtbar positioniert werden können und gleichzeitig ein uneingeschränkter Zugriff auf die Kommunikationshilfe gewährleistet werden kann. Ist, wie im Beispiel von Pb6, eine Schülerin oder ein Schüler in der Lage, eigenständig ihre oder seine Materialien zu organisieren und positionieren, so sollte auch dies selbstverständlich für sie oder ihn möglich sein.

12.1.3.3 Von den Englischlehrerinnen und -lehrern und den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation geäußerte methodische Überlegungen hinsichtlich des Fremdspracherwerbs unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler

Die befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner - sowohl die Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation als auch die Englischlehrkräfte - äußerten im Verlaufe der mit ihnen geführten Interviews eine Vielzahl von Gedanken und Überlegungen zu methodischen Aspekten bezüglich der Umsetzung des Englischunterrichts mit unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schülern.

- Computereinsatz

Ergebnisdarstellung:

Mehrere Hinweise gaben die Lehrerinnen und Lehrer auf den gezielten Einsatz Neuer Technologien („NT“) bei Schülerinnen und Schülern, die sich mit Hilfe der Unterstützten Kommunikation verständigen. Der Englischlehrer von Pb3, gleich-zeitig Fachkraft für Unterstützte Kommunikation an seiner Schule (S3), erwähnt im Rahmen der Adaption von Klassenarbeiten für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler den Einsatz von Lückentexten als Textdokument mit gesperrten Formularfeldern. Die übrigen Mitschülerinnen und Mitschüler erhalten ebenfalls Lückentexte zur Bearbeitung, jedoch nicht als PC-Dokument, sondern als gewöhnliches Arbeitsblatt. Auch die Englischlehrerin an der Schule für Körperbehinderte S5 berichtet über die Erstellung von Arbeitsblättern zur Erarbeitung am Computer für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler. Sie betont ebenfalls die zeitlichen Vorteile, die der Einsatz von am Computer zu bearbeitenden Lückentexten bietet und erklärt, dass sie häufiger Lückentexte mit ihrem Schüler (Pb9) erarbeite. Bezüglich des Lesens und Hörens von Hörbeispielen sei bei ihrem unterstütz kommunizierenden Schüler keine weitere Differenzierung notwendig. Im Rahmen der diagnostischen Einzelförderung, die von den beiden Englischlehrerinnen an einer anderen Schule für Körperbehinderte (S1) durchgeführt wurde, kam ein Englischprogramm am Computer zum Einsatz. Dies erfolgte unter anderem mit der Zielsetzung, dem Schüler ein eigenes Englischlernprogramm zur Verfügung stellen zu können. Die Lehrerin des Schülers Pb5 (Schule S2) berichtet vom Einsatz eines Computer-Vokabelprogramms („Vokabeltrainer“), das eine Alternative für das für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler oftmals zeit- und kraftintensive Abschreiben bieten kann.

Ergebnisinterpretation:

Mediale Differenzierung, wie zum Beispiel durch den Einsatz von Computerprogrammen oder -dateien bei gleichzeitiger Bereitstellung einer individuellen Ansteuerung, können zur Aufhebung motorischer Barrieren beitragen, wie sie für viele Schülerinnen und Schüler mit motorischen Bewegungs-

einschränkungen bei der Bearbeitung von Printmaterialien bestehen. Computerprogramme sind vor allem zur Leistungs- und Verständniskontrolle sowie zu Übungs- und Vertiefungszwecken gut einsetzbar. Der Einsatz einer Englischlernsoftware bietet jedoch nur wenige Möglichkeiten zur sprachlichen Gestaltung und Differenzierung der eigenen (geschriebenen) Sprachproduktion sowie zum fremdsprachlich-kommunikativen Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern. In einem (Englisch-)Unterricht, der Raum für die aktive fremdsprachliche Kommunikation bietet, können mediale Differenzierungsmaßnahmen einen sinnvollen Baustein bilden, der Bausteine zur aktiven Kommunikation ergänzt.

- Alternativen zum Verfassen von Fließtexten

Ergebnisdarstellung:

Das Verfassen von Fließtexten stellt für viele unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler eine zeitintensive wie anstrengende Aufgabe dar. Die in zwei Schulen (S4, S5) praktizierte Alternative hierzu bietet das Verfassen von Stichworten statt eines Fließtextes. Dies erfolgt zum einen bei dem Schüler der gymnasialen Oberstufe (Pb8), der in seinen Klausuren jeweils nur eine Aufgabe ausformulieren und die übrigen Aufgaben stichwortartig bearbeiten soll, sowie bei dem Schüler Pb9. Eine weitere Alternative zum Verfassen von Fließtexten bietet die oben genannte Arbeit mit Lückentexten.

Ergebnisinterpretation:

Im Rahmen bestimmter Übungen sowie zur Leistungs- und Verständniskontrolle können von den unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern verfasste Stichworte anstelle einer komplexeren schriftlichen Ausarbeitung notiert werden. Das für unterstützt kommunizierende Personen meist sehr zeit-intensive Verfassen von Fließtexten kann so beschleunigt werden. Für die Erstellung von Lückentexten für den Computer gibt es inzwischen spezielle, kostenlose Programme, die für den Einsatz im Schulbereich konzipiert wurden (zum Beispiel das Programm „Hot Potatoes“²²).

²² www.hotpotatoes.de; letztmalig aufgerufen am 19.11.2004

Für Aufgaben, deren Fokus vor allem auf dem kreativen Einsatz von Sprache sowie der gezielten sprachlichen Gestaltung und Differenzierung des eigenen fremdsprachlichen Sprachflusses liegt, muss diese Vorgehensweise durch entsprechende Zusatzangebote zum freien Schreiben ergänzt werden.

- Arbeitsblätter „Minspeak – Deutsch - Englisch“

Ergebnisdarstellung:

Ein Englischlehrer, der zugleich Fachkraft für Unterstützte Kommunikation ist (der Englischlehrer von Pb3), berichtet vom Einsatz „dreisprachiger Arbeitsblätter“, bei denen zu einem in der Kodierungsstrategie „Minspeak“ aufgeführten Begriff das entsprechende deutsche und englische Wort gefunden werden muss. Solche Arbeitsblätter kamen auch in einer der beobachteten Unterrichtssituationen zum Einsatz (vgl. Anhang 2.5.2.7). Die unterstützte kommunizierende Person steht dabei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als Expertin und Beraterin beziehungsweise als Experte und Berater zur Verfügung. Auch ein Kollege dieses Lehrers, ebenfalls Englischlehrer einer unterstützten kommunizierenden Schülerin (Pb2), zeigt sich interessiert an dem Einsatz eines solchen Arbeitsblattes und erklärt, dass auch er ein solches erarbeiten und einsetzen wolle.

Ergebnisinterpretation:

Der Einsatz von „dreisprachigen“ Arbeitsblättern, bei denen eine Ikonenkombination vorgegeben ist und die entsprechende deutsche Bezeichnung sowie die englische Übersetzung erarbeitet werden soll, fördert Verständnis und Sensibilität bei Mitschülerinnen und Mitschülern für die Leistungen, die unterstützte kommunizierende Schülerinnen und Schüler für ihre kommunikativen Beiträge erbringen müssen. Nicht unterstützte kommunizierende Schülerinnen und Schüler können so kurzzeitig in den Prozess der Umsetzung von Unterstützter Kommunikation direkt mit einbezogen werden. Die unterstützte kommunizierende Person steht dabei als kompetenter Helfer mit einem Wissens- und Know-how-Vorsprung im Vordergrund. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler wiederum erhalten einen Einblick in die „Arbeit“

der unterstützt kommunizierenden Schülerin beziehungsweise des Schülers und können so für die besonderen Anforderungen und Leistungen beim Einsatz der Unterstützten Kommunikation sensibilisiert werden. Wie beide Interviewpartner erwähnen, sind diese Medien dabei eher als „Bonbon“ (Anhang 3.1.3.1) und weniger als „Dauerbrenner“ (Anhang 3.1.3.1) zu sehen. Als gezielt einzusetzende Medien sind solche Arbeitsblätter durchaus als sinnvoll zu bewerten.

- Kommunikationstechniken und Kommunikationsmethoden

Ergebnisdarstellung:

Zwei der befragten Englischlehrerinnen und Englischlehrer präsentieren im Rahmen der mit ihnen geführten Interviews eine Reihe von Hinweisen auf und Überlegungen zum Einsatz unterschiedlicher Kommunikationstechniken und Kommunikationsmethoden: Die Englischlehrerin von Pb5 erklärt, dass sie durch Beobachtung von „Augensprache“, Mimik, Gestik und Verhalten in Spontansituationen (zum Beispiel einem Lachen des unterstützt kommunizierenden Schülers an angebrachter Stelle) und der gezielten Formulierung von Suggestiv- und Multiple-Choice-Fragen ihren Schüler zum einen in den Unterricht einbeziehen könne, und zum anderen erkennen könne, ob er den behandelten Unterrichtsstoff verstanden habe. Auch könne der Schüler bestimmte Antworten mit Hilfe einer Buchstabentafel oder am Computer buchstabieren. Sie bewertet diese Strategien – unter der Voraussetzung, dass der unterstützt kommunizierende Schüler beziehungsweise dessen Kommunikationsstil der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner über längere Zeit bekannt ist – als schnell und effektiv und erklärt, dass diese Strategien in ihrem Unterricht häufiger zum Einsatz kommen, als der Einsatz des elektronischen Sprachausgabegeräts ihres Schülers.

Auch die Englischlehrerin von Pb9 erklärt, dass sie häufig Suggestivfragen im Englischunterricht einsetze. Einige der Mitschülerinnen und Mitschüler seien ebenfalls in der Lage, entsprechende Fragestellung für Pb9 zu formulieren. Wortkarten seien ebenfalls zum Einsatz gekommen, worauf Pb9 aber nur

ungern reagiert habe. Die Lehrerin vermutet, dass der Schüler diese Karten „albern“ finde, da er mit Bildkarten als Kommunikationsmedium aufgewachsen sei.

Neben der Berücksichtigung der multimodalen Kommunikationsformen wurden im Rahmen der Interviews weitere zum Einsatz kommende Gesprächsstrategien erwähnt. So schlägt die zweite Fachkraft für Unterstützte Kommunikation der Schule S1 vor, gesprächssteuernde und „Small-Talk-Aussagen“ im Deutschen zu erarbeiten und in leicht und schnell zugänglichen Positionen auf der Kommunikationshilfe zu positionieren. Dies solle auch für Englisch umgesetzt werden, so ihre Forderung.

Ergebnisinterpretation:

Bei den obigen Ausführungen wird deutlich, dass neben elektronischen Kommunikationshilfen auch die der unterstützten kommunizierenden Person zur Verfügung stehenden körpereigenen Kommunikationsformen als Ausdrucksmittel mit einbezogen werden müssen. Dies sollte im Sinne der Forderung nach Multimodaler Kommunikation (vgl. Kapitel 3.5.2) selbstverständlich sein. Für den Einsatz damit verbundener Kommunikationstechniken wie Suggestivfragen, Multiple-Choice-Fragen und Ähnlichem gilt, dass sie eine schnelle, effiziente und spontan einsetzbare Methode zur Leistungs- und Verständniskontrolle und zur Bearbeitung von Übungen aus Englischlehrwerken und Ähnlichem darstellen können. Sinnvoll wäre in diesem Zusammenhang die einsetzbaren Techniken im Klassenverband zu besprechen, so dass auch die Mitschülerinnen und Mitschüler als kompetente Kommunikationspartnerinnen und -partner gemeinsam mit der unterstützten kommunizierenden Schülerin beziehungsweise dem unterstützten kommunizierenden Schüler Aufgaben erarbeiten können. Beim Einsatz dieser und ähnlicher Fragetechniken muss jedoch beachtet werden, dass die unterstützte kommunizierende Person eine ausschließlich respondierende Rolle inne hält und im Rahmen einer auf solchen Techniken basierenden Kommunikation keine Möglichkeiten zum selbstgesteuerten und kreativen Einsatz von Sprache besteht.

Für elektronische Sprachausgabegeräte, bei denen Vokabular thematisch gebündelt zum Beispiel in Form von Modulen zur Verfügung gestellt werden kann, bietet sich die Erstellung von Sammlungen umgangssprachlicher Phrasen und gesprächssteuernder Aussagen auf Englisch an, die als schnell zu erreichende Aussagen im Sprachausgabegerät abgelegt werden können. Einmal erstellt bieten solche Module oder Elemente den Vorteil, dass sie auch auf anderen Kommunikationsgeräten gleichen Typs zur Verfügung gestellt werden können. Auf nicht-elektronischer Basis können beispielsweise „Small Talk“-Kommunikationstafeln auf Englisch erstellt werden. Solche Tafeln, Programme, Module etc. können entsprechenden Klassen als Vorlage zur Verfügung gestellt und beispielsweise in einem Förderraum für Unterstützte Kommunikation zugänglich gemacht werden. So kann sowohl eine Arbeitserleichterung für Lehrkräfte als auch eine kommunikative Optimierung für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler geschaffen werden.

- Paralleles Erarbeiten

Ergebnisdarstellung:

Im Rahmen des Englischunterrichts konnte beobachtet werden, dass unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler oftmals dazu aufgefordert werden eine ihnen gestellte Aufgabe zu beantworten, während der Unterricht parallel mit den Mitschülerinnen und -schülern der unterstütz kommunizierenden Person weitergeführt wird (vgl. Anhang 2.5.3.6, 2.5.3.7, 2.5.3.8, 2.6.7, 2.6.9). Der Englischlehrer von Pb2 sowie der Englischlehrer der Schüler Pb6 und Pb7 bewerten dieses Vorgehen als Kompromiss: ihre unterstütz kommunizierenden Schüler könnten so zwar aktiv einen Beitrag erarbeiten und vortragen, seien währenddessen aber nicht in der Lage dem weiteren Unterrichtsverlauf zu folgen.

Die Lehrerin des Schülers Pb8 steht dieser Methode kritisch gegenüber und erklärt, dass der erarbeitete Beitrag bei seiner Fertigstellung durch ein fortgeschrittenes Unterrichtsgespräch gegebenenfalls schon ein bereits bekannter Beitrag sein könne.

Ergebnisinterpretation:

Der Vorteil des parallelen Fortfahrens besteht darin, dass der unterstütz kommunizierenden Schülerin beziehungsweise dem unterstütz kommunizieren-dem Schüler einerseits die Zeit zur Erarbeitung ihrer oder seiner Aussage zur Verfügung gestellt wird, dabei aber andererseits keine Wartezeit für die Mitschülerinnen und Mitschüler entsteht. Dies bedeutet jedoch gleichzeitig, dass die unterstütz kommunizierende Person kurzfristig den weiteren Unterrichts-verlauf „verpasst“, was wiederum mit der Gefahr einhergeht, dass ihr erarbeiteter Unterrichtsbeitrag bei seiner Fertigstellung unter Umständen nicht mehr aktuell ist und dass sich die Gruppe inzwischen schon einem anderen Aspekt genähert hat.

Diesem Nachteil kann entgegengewirkt werden, wenn „Stopper“ in den Unterrichtsverlauf eingearbeitet werden. Der Aspekt der „Stopper“ wird in dem nachfolgenden Punkt dargestellt und erläutert.

- „**Stopper**“

Ergebnisdarstellung:

Bezüglich des höheren Zeitaufwandes für Beiträge unterstütz kommunizierender Schülerinnen und Schüler stellt der Englischlehrer der Schülerin Pb2 Überlegungen zum Einsatz von „Stoppere“ an, die es unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre Beiträge vorzubereiten und zu äußern, während sich die Mitschülerinnen und Mitschüler anderweitig beschäftigen, ohne dass der Unterrichtsverlauf inhaltlich weiter fortschreitet.

Ergebnisinterpretation:

Stopper müssen dem Unterrichtsverlauf entsprechend geplant beziehungsweise spontan eingesetzt werden.

„Zur Förderung aktiver Kommunikationsstrukturen müssen im Unterricht „Haltestellen“ geschaffen werden, die Unterstütz Kommunizierenden die Möglichkeit geben, sich in das Unterrichtsgeschehen kreativ einzubringen und sich somit vom passiven Beistellkind zum aktiv mitgestaltenden Schüler zu entwickeln“ (BAUNACH/ BÜNK 1997, 2).

Wichtig ist hierbei, dass sich die Mitschülerinnen und Mitschüler bei ihrer „Haltestellen-Beschäftigung“ inhaltlich und thematisch nicht weiter bewegen, da sonst die von der unterstützenden Person erarbeitete Aussage als „alt und abgehakt“ an Bedeutung verliert. Beispiele für Stopper in einem frontal orientierten Unterricht sind die Erarbeitung vertiefender Aufgaben(-teile) und der zwischenzeitliche Einsatz von Freiarbeitsmaterialien und Ähnlichem durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Bei offenen Unterrichtsformen bieten sich oftmals „automatisch“ solche Stoppersituationen an, wenn sich beispiels-

weise im Rahmen von Stationsarbeit die unterstützende Person die Zeit nehmen kann, ihre Aussage oder ihre Erarbeitung in ihr Sprachausgabegerät einzugeben.

- Zusammenarbeit zwischen unterstützenden Schülerinnen und Schülern und deren Mitschülerinnen und Mitschülern

Ergebnisdarstellung:

Die erste Englischlehrkraft des Schülers Pb4 (Schule S1) sowie die Mutter des Schülers Pb5 sprechen die gezielte Zusammenarbeit zwischen unterstützenden Schülerinnen und Schülern sowie deren Mitschülerinnen und Mitschülern als wichtigen Aspekt der unterrichtlichen Teilnahme an. Voraussetzung dafür sei, dass die Partnerin oder der Partner die Aussagen der unterstützenden Person auf dem Talker ablesen beziehungsweise dessen Sprachausgabe verstehen könne.

Ergebnisdiskussion:

Mitschülerinnen und Mitschüler können sowohl als „Einzelhelfer“ oder als „Dolmetscher“ fungieren. Diese Form des sich gegenseitigen Helfens gestaltet sich für die Schülerinnen und Schüler natürlicher als die gezielte Unterstützung einzelner Schülerinnen oder Schüler durch die Lehrerin oder den Lehrer und kann so zur Normalisierung der Lernsituation beitragen. Daneben sollten jedoch auch personenunabhängigen Kommunikationsformen der unterstützenden Personen Raum gegeben werden. Sinnvoll ist auch in

diesem Zusammenhang die Durchführung eines oftmals geforderten Trainings für Kommunikationspartnerinnen und -partner unterstützt kommunizierender Personen (vgl. Kapitel 3.5.2). Auch Selbsterfahrungsübungen können diesbezüglich zum Einsatz kommen, in denen zum Beispiel die Mitschülerinnen und Mitschüler sich während eines begrenzten Zeitraums ausschließlich mittels Methoden und Medien der Unterstützten Kommunikation verständigen.

Mit Hilfe dieser und ähnlicher Methoden kann die Sensibilität der Mitschülerinnen und Mitschüler für die sich anders gestaltenden kommunikativen Anforderungen unterstützt kommunizierender Personen erhöht werden, wodurch die gegenseitige Integration unterstützt und nicht unterstützter kommunizierender Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann.

- Klare Signale, um sich zu Wort zu melden

Ergebnisdarstellung:

Eine Lehramtsanwärterin (Schule S1), deren Englischunterricht von Seiten der Schülerinnen und Schüler meist sehr lebhaft verlief, mit häufigem „in die Klasse rufen“ einiger nicht unterstützter kommunizierender Schülerinnen und Schüler (vgl. Anhang 2.2.8, 2.2.9), stellt Überlegungen bezüglich klar vereinbarter Signale zum „Sichmelden“ unterstützter kommunizierender Personen an, wie etwa dem Betätigen der „Hupe-Funktion“ des Talkers.

Ergebnisdiskussion:

Wenn zwischen der unterstützter kommunizierenden Person, deren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie den Lehrerinnen und Lehrern klare Vereinbarungen zum „Sichmelden“ getroffen und konsequent umgesetzt und beachtet werden, kann dies die kommunikative Partizipation der unterstützter kommunizierenden Schülerinnen und Schüler erweitern. Dieser Aspekt ist auch im Rahmen der oben aufgeführten Diskussion um den Talker als Blattablage zu beachten: wären mit dem betreffenden Schüler solche klaren Signale und deren gezielter Einsatz vereinbart worden, hätte er auf seine Lage hinweisen können.

- Inhaltliche Differenzierung

Ergebnisdarstellung:

Bezüglich Maßnahmen zur inhaltlichen Differenzierung geben neun der zehn Englischlehrerinnen und -lehrer an, dass solche für die unterstütz kommunizierende Person nicht erforderlich seien. Sie begründeten dies zumeist damit, dass keine Notwendigkeit bestehe Adaptionen für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler vorzunehmen, da sie - bis auf die Besonderheiten bei der Lautproduktion - ebenso wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler am Englischunterricht teilnehmen können und keine „Sonderbehandlung“ benötigten. In einem dieser neun Fälle wird dabei von differenzierender Unterrichtsplanung grundsätzlich abgesehen, da der entsprechende Lehrer (der Englischlehrer von Pb6 und Pb7) nach eigenen Angaben nicht auf jeden einzelnen Schüler eingehen könne. Inhaltliche Differenzierung wird lediglich an einer Schule vorgenommen (S2). Die Differenzierung erfolgt anhand des Lehrwerks in eine Grund- und eine Erweiterungsstufe. Der unterstütz kommunizierende Schüler (Pb5) gehört zur Erweiterungsstufe.

Ergebnisinterpretation:

Im Rahmen der Datenerhebung wird deutlich, dass für die im Zentrum stehenden unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schüler Maßnahmen zur inhaltlichen Differenzierung als nicht notwendig erachtet werden: Bis auf einen Schüler werden alle Personen inhaltlich zielgleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterrichtet. In dem einen Falle, in dem eine Klasse in Grund- und Erweiterungsstufe unterteilt wurde, gehört der unterstütz kommunizierende Schüler zur leistungstärkeren Erweiterungsstufe. Die Entscheidung darüber, ob eine inhaltliche Differenzierung erforderlich ist oder nicht, muss immer individuell entschieden werden.

- Handlungsorientierte Gestaltung des Englischunterrichts

Ergebnisdarstellung:

Aspekte zur handlungsorientierten Gestaltung des Englischunterrichts wurden von einer Englischlehrerin (der Englischlehrerin von Pb9) sowie von einem Englischlehrer (von Pb3), der gleichzeitig Ansprechpartner für Unterstützte Kommunikation an seiner Schule(S4) ist, angesprochen.

Der Englischlehrer (Lehrer von Pb3) erklärte, dass er sich – meist erfolgreich – bemühe in einer der fünf Wochenstunden Englischunterricht etwas Sprachhandelndes anzubieten. Als Beispiel führte er an, dass einige Schülerinnen oder Schüler ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, denen die Augen verbunden wurden, durch englische Instruktionen geleitet durch die Schule führen.

Die Englischlehrerin von Pb9 erklärt, dass sie Schülerinnen und Schüler durch Rollenspiele zu aktiver Interaktion und Handlung im Rahmen des Englischunterrichts anregen wolle.

Pb8, unterstützt kommunizierender Schüler der gymnasialen Oberstufe, äußert den expliziten Wunsch, dass sich der Englischunterricht praxisorientierter gestalten möge.

Wie aus den Beobachtungsprotokollen (vgl. Anhang 2.2 bis 2.6) hervorgeht, gestalteten sich die besuchten Englischstunden jedoch weitgehend lehrwerkorientiert. Konkrete handlungsorientierte Aktionen, wie sie zum Beispiel durch den Englischlehrer von Pb3 beschrieben werden, konnten nicht beobachtet werden.

Ergebnisinterpretation:

Eine handlungsorientierte Gestaltung des Englischunterrichts kann viele Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung im Allgemeinen wie auch unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern im Speziellen bieten (vgl. BERGESST 2000, SCHÄDLER 2000). Dennoch gestaltete sich der im Rahmen der Datenerhebung beobachtete Unterricht überwiegend frontal. Im Englischunterricht sollte Raum für Sprach-Handeln geschaffen werden und auch die außerschulischen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Einsatzes der englischen Sprache sollten genutzt werden (vgl. Kapitel 12.1.2).

- Technische Probleme

Ergebnisdarstellung:

Die Englischlehrerin von Pb9 weist explizit auf die kommunikative Einschränkung durch technische Probleme bedingt durch defekte oder fehlende elektronische Sprachausgabegeräte und -hilfen hin (fehlende Kabel, leere Akkus und Ähnliches). Wenn ihr unterstützt kommunizierender Schüler hingegen über seine technische Ausrüstung verfüge, könne er als gleichberechtigter Teilnehmer am Englischunterricht partizipieren. Irritationen durch technische Probleme konnten auch im Rahmen der Unterrichtshospitalation bei Schüler Pb7 beobachtet werden (vgl. Anhang 2.5.4.8).

Ergebnisinterpretation:

Bezüglich der angesprochenen technischen Probleme hinsichtlich der elektronischen Sprachausgabegeräte wird deutlich, dass oftmals die erwähnten Schwierigkeiten und Hindernisse nicht bei der unterstützten kommunizierenden Person selbst, sondern in deren elektronischen Kommunikationshilfen begründet liegen. Konsequenz hieraus muss sein, dass der unterstützten kommunizierenden Person stets ein „Backup-System“ zur Verfügung steht, auf das bei technischen Problemen zurückgegriffen werden kann, wie zum Beispiel eine schriftsprachbasierte Kommunikationstafel, die bei defektem Sprachausgabegerät eingesetzt werden kann. Eine solche multimodale Kommunikation (vgl. Kapitel 3.5.2) und deren Akzeptanz durch die Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner sollte selbstverständlich sein.

12.1.3.4 Bewertungskriterien zur unterrichtlichen Teilnahme unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler

Ergebnisdarstellung:

Eine Englischlehrerin (die Lehrerin von Pb8) und ein Englischlehrer (der Lehrer von Pb6 und Pb7), die beide in einem leistungsorientierten Sekundarstufe I Bereich (beziehungsweise im Falle der Lehrerin zusätzlich im Sekundarstufe II

Bereich) an der Schule S4 tätig sind, empfinden die erforderliche Bewertung der Unterrichtsbeiträge ihrer unterstützten kommunizierenden Schüler als schwierig. Der Umfang der Beiträge sei zu kurz, als dass eine objektive Bewertung möglich sei. Zudem könne der Bereich der Aussprache und der des spontanen Spracheinsatzes nicht berücksichtigt werden, so ihre Meinungen.

Als Alternative zur Leistungsbewertung der mündlichen Beiträge unterstützter kommunizierender Schülerinnen und Schüler schlägt eine Fachkraft für Unterstützte Kommunikation der gleichen Schule (zweite Fachkraft für Unterstützte Kommunikation der Schule S4) vor, vermehrt die im schriftlichen Bereich erbrachten Leistungen zu berücksichtigen. Sein Kollege, der zugleich Fachkraft für Unterstützte Kommunikation und Englischlehrer von Pb3 ist, bewertet die „mündlichen“ Unterrichtsbeiträge seiner unterstützten kommunizierenden Schülerin unter besonderer Berücksichtigung qualitativer Aspekte sowie nach dem Gesamteindruck, den die Schülerin über einen längeren Zeitraum hinterlässt. Er orientiert sich also an allgemeinen Beobachtungskriterien. Ähnliches wird von einer Lehrerin einer anderen Schule (der Lehrerin von Pb5, Schule S1) berichtet. Sie hebt die Beachtung von Spontanreaktionen ihres Schülers während des Unterrichtsgeschehens hervor, die im Zusammenhang mit dem unterrichtlichen Kontext (zum Beispiel dem Lachen an einer lustigen Stelle) gedeutet werden. Eine Fachkraft für unterstützte Kommunikation an einer Realschule für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung (zweite Fachkraft für Unterstützte Kommunikation der Schule S4) plädiert dafür, dass bei unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern die Kompetenz im Umgang mit ihren elektronischen Kommunikationshilfen Eingang in die „Sonstige Mitarbeit“-Note findet. So solle beispielsweise die Abspeicherung von Fachtermini und das Lernen der zugehörigen Kodierungsstrategie offiziell als eine zusätzlich erbrachte Leistung gewertet werden. Die Lehrerin der unterstützten kommunizierenden Schülerin Pb1 sieht bezüglich der Leistungsbewertung ihrer Schülerin, die lautsprachlich schwer verständlich sprechend ohne Sprachausgabegerät am Unterricht teilnimmt, keine Besonderheiten. Sie benote bei ihrer Schülerin „ganz normal“, berichtet sie.

In zwei an der Datenerhebung partizipierenden Schulen (S2, S4) werden von insgesamt sechs der neun Schülerinnen und Schüler im Rahmen des

Englischunterrichts Klassenarbeiten zur Leistungsbewertung geschrieben (Pb2, Pb3, Pb6, Pb7, Pb8 (alle: S4), Pb5 (S2)). Dabei kommen unterschiedliche Differenzierungsmaßnahmen zum Einsatz:

Ein Lehrer der Schule S4, der zwei unterstützt kommunizierende Schüler in unterschiedlichen Klassen unterrichtet (Pb6, Pb7), erläutert, dass dem Schüler Pb6 während der Klassenarbeiten eine Schreibhilfe (Zivildienstleistender) sowie im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern die doppelte Zeit für die Verfassung der Klassenarbeit zur Verfügung stehe. Pb6 arbeitet dabei räumlich getrennt von den übrigen Mitgliedern der Klasse. Pb7 bearbeitet seine Klassenarbeiten handschriftlich, in gleicher Weise wie auch seine nicht unterstützten kommunizierenden Mitschülerinnen und Mitschüler. Bei ihm kommen keine Differenzierungsmaßnahmen zum Einsatz.

Wie Pb6 verfasst auch Pb8 seine Klausuren unter Zeitverlängerung und mit Unterstützung einer Schreibhilfe. Die Englischlehrerin berichtet, dass die Hauptaufgabe dieser Schreibhilfe im Nachschlagen von Vokabular im Wörterbuch bestehe. Pb8 gebe den Text dazu in seinen Talker ein. An den Computer sei das Sprachausgabegerät dabei nicht angeschlossen. Pb8 müsse inzwischen nicht mehr alle ihm gestellten Aufgaben ausformuliert beantworten, sondern jeweils nur eine ausgewählte Aufgabe mit wechselndem Schwerpunkt, erklärt die Lehrerin. Diese Maßnahme sei hinsichtlich des enormen Zeitaufwands getroffen worden, da der Schüler bisher an einer Grundkursklausur sechs Stunden gearbeitet habe. Die Lehrerin kritisiert, dass ihr Schüler das Angebot zur stichwortartigen Bearbeitung teilweise ignoriere.

Die Schülerin Pb2 verfasst ihre Klassenarbeiten am Computer, den sie dabei mit einer Fußmaus bedient. Lückentexte auf Papier füllt sie unter Einsatz eines Stiftes ebenfalls mit dem Fuß aus. Ein Talkereinsatz bei Klassenarbeiten scheidet nach Ansicht ihres Englischlehrers aus, da das mit zwei Kopfschaltern gesteuerte Scanningverfahren zu zeitaufwändig sei.

Auch Pb3 verfasst ihre Klassenarbeiten am Computer ohne Einsatz ihres Talkers. Der Englischlehrer (gleichzeitig auch Fachkraft für Unterstützte Kommunikation) erstellt hierfür Textdokumente mit Formularfeldern, welche die

Schülerin im Rahmen der Klassenarbeit bearbeitet. Die Schülerin kann hierbei ausschließlich in die dafür vorgesehenen Formularfelder etwas eingeben, der Rest des Dokuments ist für Zugriffe gesperrt.

Die Lehrerin des Schülers Pb5 assistiert ihrem unterstützten kommunizierenden Schüler während der Klassenarbeiten durch Partnerscanning oder als Schreibhilfe. Aufgaben, die das Verfassen längerer Texte beinhalten, werden dem Schüler nicht gestellt.

Bezüglich der Objektivität der Bewertung äußert der an einer Realschule für Körperbehinderte tätige Lehrer von Pb6 und Pb7 Bedenken, da dem von ihm unterrichteten Schüler Pb6 aufgrund dessen verlangsamtem Schreibtempo insgesamt zwei Termine zum Verfassen der Klassenarbeit zur Verfügung stehen und sich dem Schüler so potentiell die Möglichkeit böte, sich in der zwischen den einzelnen Terminen gelegenen Zeit gezielt auf das Prüfungsthema vorzubereiten. Ob dies tatsächlich im Fall von Pb6 umgesetzt werde, könne er nicht einschätzen, so der Lehrer.

Auch die Englischlehrerin von Pb5 räumt mögliche Vorteile des unterstützten kommunizierenden Schülers ein, da dem Schüler häufiger Multiple-Choice-Aufgaben gestellt werden als seinen Mitschülerinnen und Mitschülern und er so implizit zusätzliche Hilfestellungen erhalte. Sie verweist auf eine Klassenarbeit, in der anstelle von Multiple-Choice-Aufgaben die Vervollständigung von Lückentexten gefordert war. Im Rahmen dieser Klassenarbeit sei die Note ihres unterstützten kommunizierenden Schülers deutlich schlechter als üblich gewesen: er habe ein „Ausreichend“ anstelle der sonst üblichen Note „Gut“ erhalten.

Ergebnisinterpretation:

Die Einstellungen bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen der Leistungsbewertung von Beiträgen unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu denen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler gestalten sich von Seiten der befragten Lehrkräfte unterschiedlich. Bezüglich der Bewertung lautsprachlicher („mündlicher“) Beiträge wurden die qualitativ ausgerichtete Bewertung der Aussagen, die Beobachtung der entsprechenden Person (zum Beispiel Spontan-Reaktionen und Gesamteindruck) sowie die (teilweise) Verlagerung auf den schriftlichen Bereich als Möglichkeiten

hervorgehoben. Auch die Beachtung der Kompetenz beim effektiven Einsatz der Kommunikationshilfe (vgl. operationale Kompetenz nach LIGHT (1989), Kapitel 3) wurde vorgeschlagen. Bezüglich des Verfassens von Klassenarbeiten scheinen die unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler durch längere zur Verfügung stehende Zeit sowie im Rahmen von individuellen Multiple-Choice-Aufgaben vorgegebene Antworten einen Vorteil gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu haben. In diesem Zusammenhang wurden unterschiedliche Schwierigkeiten angesprochen, die sich durch den Vergleich der Leistungen unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht und denen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ergeben (vgl. Kapitel 12.1.3.4). Es stellt sich die Frage, in wie weit ein solcher Vergleich zweier Gruppen mit so unterschiedlichen kommunikativen Voraussetzungen sinnvoll ist. Eine Leistungsbewertung unterstützt kommunizierender Personen wäre alternativ zum Beispiel durch eine intrapersonelle Orientierung und Bewertung möglich, wie sie im Rahmen des Englischunterrichts häufig durch den Einsatz von Sprachportfolios praktiziert wird.

Bezüglich des Einsatzes von Multiple-Choice-Aufgaben sei angemerkt, dass diese durchaus derart anspruchsvoll gestaltet werden können, dass deren Bearbeitung eine inhaltliche Herausforderung darstellt. So werden im Rahmen des Medizinstudiums an Universitäten häufig Multiple-Choice-Aufgaben zum Nachweis von Leistungen gestellt. Anspruchsvoll konzipierte Multiple-Choice-Aufgaben könnten im Englischunterricht eine (wenn auch nicht die einzige) Leistungsüberprüfung von allen Schülerinnen und Schülern bieten, so dass sich die Frage nach Vor- oder Nachteilen für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler erübrigt.

12.1.3.5 Zeitproblematik - Reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit als Problem

Ergebnisdarstellung:

Als für die Unterrichtsplanung und den Unterrichtsverlauf schwierig wird die häufig reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit beim Einsatz der Unterstützten Kommunikation von fünf der zehn Englischlehrerinnen und Englischlehrern hervorgehoben (von den Englischlehrerinnen beziehungsweise -lehrern von Pb1, Pb2, Pb3, Pb4 und Pb8). Dies könne dazu führen, dass ein Teil der Spontaneität des Unterrichtsgesprächs verloren gehe, wenn ihre Mitschülerinnen und Mitschüler auf die Fertigstellung einer Aussage der unterstützten kommunizierenden Person warten müssen. Bezüglich der vorwiegend über ihre natürliche Lautsprache kommunizierenden Schülerin Pb1 löst deren Englischlehrerin dieses Problem, indem eine Mitschülerin und Freundin der unterstützten kommunizierenden Schülerin dieser als „Dolmetscherin“ und Schreibassistentin zur Verfügung steht. Erarbeiten die unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler ihre Aussagen parallel zum Unterrichtsverlauf, der mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern fortgeführt wird, so ergibt sich nach Aussage dreier Lehrkräfte (den Englischlehrerinnen und -lehrern der Schülerinnen und Schüler Pb2, Pb6 und Pb7 sowie Pb8) für die unterstützten kommunizierenden Personen der Nachteil, dass der Unterrichtsverlauf ohne sie fortschreitet, also beispielsweise Übungen ohne sie erarbeitet werden. Ferner sind die Beiträge der unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler zu dem Zeitpunkt, an dem sie geäußert werden, gegebenenfalls nicht mehr aktuell.

Auch zwei der Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation (Fachkräfte der Schule S3 von Pb1 sowie der Schule S5 von Pb9) beschäftigen sich im Rahmen der Interviews mit einer gegebenen zeitlichen Verzögerung beim Einsatz der Unterstützten Kommunikation. Die für die Schülerin Pb1 zuständige Fachkraft erklärt, dass auch im Englischunterricht lange Wartezeiten beim Einsatz der Unterstützten Kommunikation zu erwarten seien. Die Fachkraft der Schule S5 hebt die Bedeutung der möglichst häufigen Beteiligung der unterstützten kommunizierenden Personen hervor und erklärt, dass es ihr

aufgrund der verlangsamten Aktionen „Kopferbrechen“ bereite, wie sich ihre unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler dennoch möglichst viel im Rahmen einer Unterrichtsstunde beteiligen können.

Auch von Seiten der Eltern wurden allgemeine Angaben bezüglich einer verlangsamten Kommunikationsgeschwindigkeit gemacht. Die Mutter von Pb6 sieht das langsame „Eintippen“, das ihren Angaben nach in allen Unterrichtsfächern, in denen ihr Sohn den Talker benutzt gegeben ist, als Problem.

Der Vater von Pb8 äußert sich gleichermaßen und ergänzt seine Aussage mit einem Verweis auf ein mit seinem Sohn geführtes Gespräch: In diesem erklärt Pb8, dass er sich als „Bremser“ fühle und daher oftmals auf einen Redebeitrag verzichte (Anhang 2.5.5.1/ 3.1.3.3). Die Mütter von Pb4 und Pb9 äußern beide den Wunsch, dass ihre Söhne deren Sprachausgabegeräte schneller bedienen können sollten.

Neben Eltern, Englischlehrerinnen und -lehrern sowie den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation ist auch den unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern selbst durchaus bewusst, dass sie zeitlich gegenüber ihren verbalsprachlich kommunizierenden Mitschülerinnen und Mitschülern im Nachteil sind. Dies zeigt sich zum einen in der oben angesprochenen Bemerkung des Schülers Pb8, in der er sich als „Bremser“ darstellt, zum anderen in den Aussagen des Schülers Pb9 und der Schülerin Pb2, die beide anmerken, dass ihre Mitschülerinnen und Mitschüler „schneller“ seien. Pb2 ergänzt, dass sie „immer die letzte“ sei und dies „doof“ finde (Anhang 2.5.1.2/ 3.1.3.3).

Ergebnisinterpretation:

Durch die zum Teil deutlich langsamere Kommunikationsgeschwindigkeit unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu dem kommunikativen Zeitaufwand ihrer Mitschülerinnen und Mitschülern können sich unter Umständen „Lücken“ im Unterrichtsverlauf ergeben, während die Klasse auf einen Beitrag der unterstützt kommunizierenden Person wartet. Alternativ hierzu fahren die Mitschülerinnen und Mitschüler entweder mit dem Unterrichtsverlauf fort, so dass die unterstützt kommunizierende Person an

dieser Weiterentwicklung nicht beteiligt sein kann, oder sie werden mit inhaltlich nicht weiterführenden „Stopperaufgaben“ beschäftigt (vgl. Kapitel 12.1.3.3). Auf diese Zeitaspekte kann zum einen durch gezielte Kommunikationsförderung der unterstützt kommunizierenden Person eingegangen werden, zum anderen bieten im Rahmen des Unterrichts der Einsatz unterschiedlicher Differenzierungsmaßnahmen sowie der Einsatz offener und handlungsorientierter Unterrichtsformen Möglichkeiten, die Unterschiede im Tempo aufzufangen beziehungsweise auszuhalten (vgl. Kapitel 12.1.3.3).

12.1.3.6 Diagnostische Vorgehensweisen

Ergebnisdarstellung:

Bezüglich der indirekt formulierten Frage nach diagnostischen Aspekten wurden unterschiedliche diagnostische Vorgehensweisen von den Gesprächspartnerinnen und -partnern erwähnt, die sich in der folgenden Matrix²³ (Tabelle 13) wiederfinden:

	EaFL (Pb1, S3)	UKF (Pb1, S3)	EaFL1 (Pb4, S1)	EaFL2 (Pb4, S1) (= UKF1 (Pb4, S1))	UKF (Pb4, S1)	EaFL (Pb5, S2)	UKF (Pb5, S2)	EaFL (Pb9, S5)	UKF (Pb9, S5)
Selbstverständlichkeit	-	-	-	-	-	-	Ja	-	-
Fähigkeiten in Deutsch	-	Ja	-	Ja	-	-	-	Ja	Ja
Standardisierte Verfahren	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kognitive Fähigkeiten	Ja	-	-	Ja	Ja	-	-	Ja	-
Einzelförderung	-	-	Ja	-	-	-	-	-	-
Technik	-	-	-	-	-	-	Ja	-	-
Beobachtung	Ja	-	-	-	-	Ja	-	-	-
Richtlinien	Ja	-	-	-	-	Ja	-	-	-

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

EaFL = Lehrerin oder Lehrer für Englisch als Fremdsprache; Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; S[Nr.] = Schule [Nr.]; UKF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; „-“ = keine Angaben

Tabelle 13: Diagnostische Vorgehensweisen

²³ Die Schule S4 wurde in Tabelle 13 nicht aufgeführt, da in dieser Schule alle Schülerinnen und Schüler gemäß der Richtlinien am Fremdsprachenunterricht teilnehmen

Vier Personen antworteten, dass die Entscheidung bezüglich der Erlaubnis zur Teilnahme am Englischunterricht von den Fähigkeiten der unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler im deutschen Sprachgebrauch abhängen würde (die Lehramtsanwärterin und zugleich Ansprechpartnerin für Unterstützte Kommunikation der Schule S1 von Pb4, die Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation von Pb1 und Pb9 sowie die Englischlehrerin von Pb9). Ebenfalls vier Personen gaben zur Antwort, dass man sich an den kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientieren müsse oder die Entscheidung durch Ausprobieren und Beobachten, also teilnehmende Beobachtungen bei Voraussetzung eines gewissen Vorschussvertrauens, treffen sollte (die Englischlehrerinnen von Pb1, Pb9 und die zweite Englischlehrerin von Pb4 sowie die Fachkraft für Unterstützte Kommunikation von Pb4). Ein Ansprechpartner für Unterstützte Kommunikation, gleichzeitig Konrektor der betreffenden Schule (S2), äußerte sich hoffnungsvoll, dass die Teilnahme unterstützter kommunizierender Schülerinnen und Schüler am Englischunterricht an „seiner“ Schule selbstverständlich sei.

In der Schule S1 wurde mit dem unterstützten kommunizierenden Schüler Pb4, der kürzlich von einer Hauptschule auf die Schule für Körperbehinderte gewechselt war, eine diagnostische Einzelförderung von der Englischlehrerin und der Lehramtsanwärterin (die gleichzeitig zu den Ansprechpartnerinnen für Unterstützte Kommunikation an ihrer Schule zählt) durchgeführt. Diese Einzelförderung beinhaltet die Arbeit mit englischen Lernprogrammen am Computer sowie die Durchführung eines Rollenspiels.

Ergebnisinterpretation:

Einige der befragten Lehrerinnen und Lehrer sowie einige Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation gaben an, die Teilnahme unterstützter kommunizierender Schülerinnen und Schüler am Englischunterricht von deren Fähigkeiten im Deutschunterricht beziehungsweise im deutschen Sprachgebrauch abhängig zu machen. Schon im Rahmen der Datenerhebung wird deutlich, dass die Faktoren „Sprachkompetenz Englisch“ und „Sprachkompetenz Deutsch“ nicht immer in direkter Beziehung zueinander stehen: Der Schüler Pb5, der im Englischunterricht in der Regel mit der Note Gut bewertet wird,

erbringt im Fach Deutsch (seiner Zweitsprache) Leistungen, die mit Ausreichend benotet werden. Wäre die Entscheidung zur Teilnahme am Englischunterricht anhand seiner Deutschnoten getroffen worden, wie es seine Englischlehrerin vorschlägt (vgl. Anhang 2.2.3/ 3.1.3.4), so ist fraglich, ob er am Englischunterricht hätte teilnehmen dürfen. Auch im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung ist die Abhängigkeit der beiden Sprachsysteme von bekannter und zu erlernender Sprache nicht nachgewiesen beziehungsweise - bezogen auf bestimmte Aspekte - widerlegt (siehe hierzu Kapitel 4.3.2; vgl. COOK 2001, ELLIS 2002).

Es wurde häufig die unstrukturierte, teilnehmende Beobachtung als diagnostische Methode genannt, bei der unter Einsatz von Vorschussvertrauen die unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler am Englischunterricht teilnehmen und ihre kommunikativen Aktivitäten beobachtet werden. Die Beobachtung kann als sinnvolle Methode im Rahmen der Diagnostik von Fähigkeiten und Bedürfnissen unterstützt kommunizierender Personen gelten (vgl. Kapitel 3.5.1). Diesbezüglich sind zahlreiche spezielle Beobachtungsraster vorhanden, die auch für die Ermittlung der kommunikativen Kompetenz in Englisch (ggf. nach teilweiser Modifikation) eingesetzt werden können. Es bietet sich an, auf diese Beobachtungsbögen zurückzugreifen, um so die Kompetenzen und Bedürfnisse systematisch, effektiv und vergleichbar zu ermitteln und um einer personenabhängigen Beliebigkeit bei der Beobachtungsdurchführung und -auswertung vorzubeugen.

Eine außerhalb des Klassenverbands durchgeführte Einzelmaßnahme, wie die Einzelförderung unterstützt kommunizierender Personen im Fach Englisch, gestaltet sich zur Diagnose von Kompetenzen in Fremdsprache und Kommunikation durchaus sinnvoll. Jedoch verhindert sie die gemeinschaftliche Interaktion im Klassenverband und sollte daher zeitlich begrenzt eingesetzt werden.

Neben diesen im Rahmen der Datenerhebung ermittelten Methoden sind weitere Vorgehensweisen denkbar (vgl. Kapitel 3.5.1). Unabdingbar ist - auch und vor allem im Rahmen des Einsatzes offener diagnostischer Methoden - die

genaue Dokumentation der methodischen Durchführung und die Schaffung von Transparenz bezüglich der erhobenen Daten und der daraus gefolgerten Schlüsse.

Beachtet werden sollte auch die Forderung nach einer intrapersonellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer kompetenzorientierten Diagnostik unter Berücksichtigung der Subjektivität der oder des Diagnostizierenden (vgl. Kapitel 2.1).

12.1.3.7 Kenntnisse der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler in weiteren Fremdsprachen

Ergebnisdarstellung:

Drei der neun Schülerinnen und Schüler verfügen, wie in Tabelle 14 aufgeführt, über zusätzliche Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache. Im Falle von Pb5 bedeutet dies, dass er Kenntnisse in insgesamt vier Sprachen hat: In seiner Muttersprache Polnisch, der Zweitsprache Deutsch sowie Französisch und Englisch als Fremdsprachen.

	Pb1	Pb2	Pb3	Pb4	Pb5	Pb6	Pb7	Pb8	Pb9
Französisch	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein
Latein	Nein	-	Nein						

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; „-“ = keine Angaben

Tabelle 14: Weitere Fremdsprachen

Der Schüler Pb9, der bisher in keiner weiteren Fremdsprache außer Englisch unterrichtet wird, äußerte gegenüber seiner Mutter wie auch seiner ihn in Unterstützter Kommunikation fördernden Lehrerin deutliches Interesse am Erlernen weiterer Fremdsprachen (Französisch und Spanisch).

Bezüglich des Talkereinsatzes im Lateinunterricht wird von einer Fachkraft für Unterstützte Kommunikation (zweite Fachkraft für Unterstützte Kommunikation

der Schule S4) sowie einer Englischlehrerin (der Lehrerin von Pb8) vermutet, dass sich dieser als relativ unproblematisch gestalte. Als zentrale Aufgaben benennen sie das Übersetzen lateinischer Texte ins Deutsche sowie die grammatikalische Erarbeitung. Beide Aufgaben können mit dem Talker wie gewohnt auf Deutsch ausgeführt werden, so erklären sie. Bezüglich der Bemerkung der Fachkraft für Unterstützte Kommunikation „den Rest gibt er per Buchstaben einfach ein“ (Anhang 2.5.5.2) ist zu vermuten, dass lateinische Begriffe buchstabenweise in den Talker eingegeben werden und diese dann unter Einsatz des deutschen Sprachchips durch die Sprachausgabe vorgetragen werden.

Ergebnisinterpretation:

Im Rahmen der durchgeführten Datenerhebung wird deutlich, dass die Fremdsprache Englisch für mehrere unterstütztes kommunizierende Personen nicht nur die zweite erlernte oder zu erlernende Sprache darstellt, sondern vielmehr die dritte oder vierte Sprache. Dies ergibt sich zum einen durch das Leben in einem nicht deutschsprachigen familiären Umfeld, zum anderen aus dem verpflichtenden Fremdsprachenkanon der Sekundarstufen I und II.

Dies kann als eine deutliche Bestätigung der Frage, ob unterstütztes kommunizierende Personen Fremdsprachen erlernen können (vgl. Kapitel 4.3.2), gewertet werden.

12.1.3.8 Unterschied zu Mitschülerinnen und Mitschülern aus Sicht der unterstütztes kommunizierenden Schülerinnen und Schüler

Ergebnisdarstellung:

Auf die an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Frage, was ihnen einfalle, wenn sie darüber nachdenken, wie sich die Teilnahme am Unterricht bei ihnen gestalte und wie es bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die ohne Sprachausgabegeräte am Unterricht teilnehmen, der Fall sei, erklärten eine Schülerin und ein Schüler, dass sich ihre Redebeiträge quantitativ von denen der Mitschüler unterscheiden: Die Schülerin Pb3 berichtet, dass ihr beim

Vorlesen meist der kürzeste Text zugewiesen werde. Der Schüler Pb6 erklärt, er bekomme seltener das Wort erteilt als es bei seinen Mitschülerinnen und Mitschülern der Fall sei. Der Schüler Pb8 berichtet, dass er sich seltener melde als seine Mitschülerinnen und Mitschüler, ohne dies weiter zu spezifizieren. An einer anderen Stelle des Interviews erklärt dieser Schüler, dass Englisch „nicht [sein] bestes Fach“ sei (Anhang 2.5.5.1). Es lässt sich also nicht eindeutig belegen, ob diese verringerte Unterrichtsbeteiligung in der besonderen Situation unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler oder eher im allgemein eingeschränkten fachspezifischen Interesse und der damit verbundenen Motivation begründet liegt.

Die aus ihrer Sicht gegebene Verlagerung der Lernziele für sie als unterstützt kommunizierende Schülerin erwähnt eine junge Schülerin der fünften Klasse (Pb2). Im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sei bei ihr das Lernziel der Aussprache weniger wichtig, statt dessen hebt sie den schriftlichen Bereich beziehungsweise den Einsatz des Sprachausgabegerätes hervor: „[...] die Leute ohne Talker lernen, wie man das ausspricht, die lernen zu sprechen. Und ich lerne, das mit dem Talker zu schreiben“ (Anhang 2.5.1.1).

Ergebnisinterpretation:

Die befragten unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler sind sich bestimmter Unterschiede gegenüber ihrer Mitschülerinnen und Mitschülern bewusst. Diese beziehen sich vor allem auf den quantitativen Umfang sowie die quantitative Anzahl ihrer verbalsprachlichen Beiträge.

Hier besteht die Gefahr, dass sich die unterstützt kommunizierenden Personen als „weniger beteiligt“ oder, wie im Falle von Pb8, als „Bremser“ erleben (vgl. Kapitel 12.1.3.5). Um eine realistische Selbsteinschätzung zu fördern und zu gewährleisten, sollten die zu Grunde liegenden Partizipationsmöglichkeiten und Beurteilungskriterien den unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden: So sollte ihnen zum einen bewusst sein, dass die qualitative Bemessung ihrer Aussagen eine Alternative zur rein quantitativen Berücksichtigung von Beiträgen bietet, zum anderen, dass sie den zur Kommunikation erforderlichen und im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern höheren kommunikativen Aufwand erkennen und ihre eigenen

kommunikativen Leistung entsprechend wertschätzen. Somit lässt sich die Tatsache der quantitativ geringeren lautsprachlichen Beiträge relativieren, wie es auch im Beispiel der Schülerin Pb2 der Fall ist, die erklärt, dass statt dessen der schriftliche Bereich beziehungsweise der Einsatz des Sprachcomputers vermehrt Beachtung finde (vgl. Anhang 2.5.1.1).

12.2 Mesosystem

Es folgt die Präsentation von den unterschiedlichen Bereichen des Mesosystems zugeordneten Aspekten.

12.2.1 Wechselbeziehungen zwischen den unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern

Ergebnisdarstellung:

Die Mutter und die Englischlehrerin des Schülers Pb5 berichten von positiven Erfahrungen durch ko-konstruierende Mitschülerinnen und Mitschüler, die den unterstützten kommunizierenden Schüler Pb5 unterstützen. Bestimmte Mitschülerinnen und Mitschüler stellen dabei dem Schüler Pb5 gezielt Fragen und erarbeiten so Inhalte mit ihm. Auch Pb3 wird durch einen Mitschüler, der für sie Dinge notiert, unterstützt. Pb1 arbeitet häufig mit einer Mitschülerin zusammen, die als „Dolmetscherin“ ihre oftmals schwer verständliche Lautsprache für die Mitschülerinnen und Mitschüler mit ihrer eigenen Stimme wiederholt und Verschriftlichungen für sie übernimmt.

Der Englischlehrer von Pb2 erklärt, dass es für einige der Mitschülerinnen und Mitschüler einen positiven Effekt habe, der lautsprachlich schwer verständlich sprechenden Schülerin Pb2 zuhören zu müssen: Die Schüler würden kommunikative Regeln erlernen, wie die, dass man erst nachdem man aufgezeigt und

das Wort erteilt bekommen habe auf eine Frage oder Ähnliches antworte. Wenn seine Schülerin Pb2 einen Beitrag liefere seien die übrigen Schülerinnen und Schüler zum Zuhören gezwungen, da sie ansonsten deren Aussprache nicht verstünden.

Neben diesem Lehrer stellt eine weitere Englischlehrerin (die erste Englischlehrerin von Pb4) Überlegungen an, wie die Mitschülerinnen und Mitschüler weitgehend für die Belange unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden könnten. Ihr Vorschlag ist, den Mitschülerinnen und Mitschülern selbst die praktische Erfahrung der Umsetzung von Unterstützter Kommunikation zu ermöglichen, indem auch sie zeitweise mit einem Talker kommunizieren sollen.

Ergebnisinterpretation:

Die kommunikative Zusammenarbeit mit bestimmten Mitschülerinnen oder Mitschülern ist begrüßenswert. Vermieden werden sollte dabei jedoch eine Personenabhängigkeit in dem Sinne, dass nur die ko-konstruierende Person die kommunikativen Signale der sich unterstützt verständigenden Person verstehen kann. Vielmehr sollten - wie die Lehrkräfte - auch die Mitschülerinnen und Mitschüler über ein gewisses Grundwissen zur Unterstützten Kommunikation verfügen und sensibilisiert werden für die diesbezüglichen Besonderheiten. So können auch Benachteiligungen, die für die unterstütz kommunizierende Person durch den erhöhten kommunikativen Zeitaufwand entstehen (etwa durch „Überrumpeltwerden“ durch die Beiträge der „Schnelleren“; vgl. Kapitel 12.1.3.3), minimiert werden.

Auf der anderen Seite sollten die unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schüler ebenfalls Unterstützung im Umgang mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern erhalten, zum Beispiel in dem klare Signale erarbeitet und vereinbart werden, mit denen schnelle, spontane Meldungen vor der unter Umständen zeitintensiven Erarbeitung des Beitrags möglich ist. Auch sollten die unterstütz kommunizierenden Personen ihre eigenen kommunikativen Leistungen intrapersonell wertschätzen können.

So können durch ein wissendes und akzeptierendes Miteinander die Wechselbeziehungen zwischen den unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern erweitert, gefestigt und optimiert werden.

12.2.2 Wechselbeziehungen zwischen den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation sowie den Englischlehrerinnen und Englischlehrern

Ergebnisdarstellung:

Der wechselseitige Austausch zwischen den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation und den Englischlehrkräften gestaltete sich wie folgt:

	EaFL1 (Pb4, S1)	EaFL2 (Pb4, S1) (= UKF1 (Pb4, S1))	EaFL (Pb5, S2)	EaFL (Pb1, S3)	EaFL (Pb2, S4)	EaFL (Pb3, S4) (= UKF3 (S4))	EaFL (Pb6 & Pb7, S4)	EaFL (Pb8, S4)	EaFL (Pb9, S5)
Kooperation EaFL <=> UKF	Nein	Nein	Nein	Nein	-	(Nein)	Nein	Nein	Nein
Erfahrung in UK	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein
EaFL deligiert an UKF	Ja	Nein	-	-	-	(Nein)	-	-	-
UK-Fortbildungen etc.	-	-	Ja	-	Ja	-	-	-	-

	UKF1 (Pb4, S1) (= EaFL2 (Pb4, S1))	UKF2 (Pb4, S1)	UKF (Pb5, S2)	UKF (Pb1, S3)	UKF1 (S4)	UKF2 (S4)	UKF3 (S4) (= EaFL (Pb3, S4))	UKF (Pb9, S5)
UK-Beratung	-	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
UK-Fortbildungen etc.	-	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Kooperation UKF <=> EaFL	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Erfahrung in EaF	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein

In den Tabellen verwendete Abkürzungen:

EaF = Englisch als Fremdsprache; EaFL = Lehrerin oder Lehrer für Englisch als Fremdsprache; Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; S[Nr.] = Schule [Nr.]; UK = Unterstützte Kommunikation; UKF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; „-“ = keine Angaben

Tabelle 15 + 16: Kooperation zwischen Englischlehrerinnen und -lehrern und den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation

Ein konkreter Austausch bezüglich der Thematik „Englisch und Unterstützte Kommunikation“ fand zwischen den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation sowie den Englischlehrerinnen und -lehrern an keiner der

besuchten Schulen statt. Zwar boten alle der befragten Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation Beratungsangebote und kollegiumsinterne Fortbildungen und Ähnliches zum Thema „Unterstützte Kommunikation“ an, die Kombination von Unterstützter Kommunikation und Englischwerb wurde dabei jedoch bisher noch nicht berücksichtigt. Ein Austausch mit den Englischlehrerinnen und -lehrern fand nach Angaben der befragten Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation ebenfalls nicht statt. Sechs der acht Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Unterstützte Kommunikation (eine der beiden Fachkräfte der Schule S1, die Fachkräfte der Schulen S2 und S3, zwei der drei Fachkräfte der Schule S4 sowie die Fachkraft der Schule S5) geben an, sich mit der Thematik des Englischwerbs bei Einsatz der Unterstützten Kommunikation (noch) nicht eingehend befasst zu haben. Dabei ist die Angabe der Fachkraft der Schule S5 widersprüchlich, da sie an anderer Stelle erwähnt zu einem früheren Zeitpunkt das Aussprachelexikon eines Talker so umgestaltet zu haben, dass eine Sprachausgabe auf Englisch möglich wurde (vgl. Anhang 2.6.4). Somit kann davon ausgegangen werden, dass sie sich durchaus bereits mit der Thematik des Englischsprechens mittels Unterstützter Kommunikation auseinandergesetzt hatte.

Die beiden Personen, die über Wissen bezüglich der Kombination von Englisch und Unterstützter Kommunikation verfügen (die Fachkräfte der Schule S1 (gleichzeitig Lehramtsanwärterin) und S4), haben eine Doppelfunktion inne, da sie zugleich als Fachlehrer beziehungsweise Fachlehrerin für Englisch sowie als Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation aktiv sind.

Auch von Seiten der Englischlehrerinnen und -lehrer war eine Kooperation mit den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation nicht gegeben. Keine der befragten Englischlehrkräfte (mit Ausnahme der beiden, die besagte Doppelfunktion inne hatten) verfügte über konkrete Kenntnisse zur Unterstützten Kommunikation.

Im Fall des Englischunterrichts des Schülers Pb4 (Schule S1) zeigt sich deutlich, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen kaum genutzt wurden: Englisch wurde unterrichtet von einem Team aus einer Lehrerin und einer Lehramtsanwärterin, wobei die Lehramtsanwärterin gleichzeitig als Fachkraft für Unterstützte Kommunikation an ihrer Schule tätig war. Die in Unterstützter

Kommunikation weniger erfahrene Englischlehrerin gab an, die Unterstützte Kommunikation betreffenden Aspekte an die auf diesem Gebiet erfahrene Lehramtsanwärterin zu delegieren. Auch bezüglich anderer Fächer wisse sie nicht, wie sich der Unterrichtsverlauf für den unterstütz kommunizierenden Schüler Pb4 gestalte. Die Lehramtsanwärterin als Englischlehrkraft und Fachkraft für Unterstützte Kommunikation gab ebenfalls im Rahmen des Interviews an, dass kaum ein inhaltlicher Austausch bezüglich der Kombination von Englisch und Unterstützter Kommunikation innerhalb ihres Zweiertteams stattfand.

Ergebnisinterpretation:

Die Kooperation zwischen den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation und den Englischlehrkräften stellt sich insgesamt als deutlich verbesserungswürdig dar.

Die Vernetzung der beiden Bereiche könnte zum Beispiel durch gegenseitige Hospitationen im Unterricht mit der unterstütz kommunizierenden Schülerin beziehungsweise dem unterstütz kommunizierendem Schüler erreicht werden, denen ein gemeinsames Teamgespräch hinsichtlich methodisch-didaktischer Überlegungen zur Integration der unterstütz kommunizierenden Person im Unterricht folgt. Die wechselseitige Kommunikation bildet insgesamt einen zentralen Aspekt. Im Falle der Kolleginnen der Schule S1 wird deutlich, dass trotz des vorhandenen Fachwissens zur Unterstützten Kommunikation in Verbindung mit Englisch als Fremdsprache mangels eines gegenseitigen Austauschs im Lehrerteam diese Ressourcen kaum genutzt werden konnten. Durch eine Optimierung des wechselseitigen Austauschs können die entsprechenden (Fachgebiets-) Ressourcen genutzt und Synergieeffekte geschaffen werden.

12.2.3 Wechselbeziehungen zwischen den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation und den übrigen Kolleginnen und Kollegen - Wissen über Unterstützte Kommunikation im Kollegium und innerhalb der Klassenteams

Ergebnisdarstellung:

An drei Schulen berichten die Fachkräfte zur Unterstützten Kommunikation von einem aus ihrer Sicht gegebenen Bedarf an Weiterbildung der Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich Möglichkeiten zur Unterstützten Kommunikation (Fachkräfte der Schulen S1, S3 und S4). Zudem stellt sich für diese Fachkräfte das Problem, dass die von ihnen angebotenen Beratungsmöglichkeiten von den Kolleginnen und Kollegen oftmals nicht angenommen werden.

Zwei Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation (Fachkräfte der Schulen S2, S3) heben die Verankerung von Unterstützter Kommunikation im Klassenteam und im Klassenunterricht als angestrebtes Ziel hervor. Jeweils ein Mitglied des Klassenteams solle sich mit alternativen Kommunikationshilfen auskennen beziehungsweise regelmäßig in Unterstützter Kommunikation geschult werden oder, so der Vorschlag von der Fachkraft für Unterstützte Kommunikation der Schule S1, regelmäßig an der Fachkonferenz „Unterstützte Kommunikation“ teilnehmen.

Ergebnisinterpretation:

Zur Verbreitung von Wissen zur Unterstützten Kommunikation lassen sich zwei Ansätze erkennen: Zum einen die gezielte Fortbildung und Beratung von einzelnen Kolleginnen und Kollegen durch die Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation, zum anderen der Versuch, Unterstützte Kommunikation in den einzelnen Klassenteams derart zu verankern, dass jedes Team über Kompetenzen im Bereich der Unterstützten Kommunikation verfügt und diese weitergeben kann (Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren). Beide Aspekte werden als wichtig bewertet, wobei besonders die praktische Umsetzung von Fortbildung und Beratung teilweise eine deutliche Herausforderung an die entsprechenden Fachkräfte darstellt. So beklagen einige Fachkräfte der Unterstützten Kommunikation ein

mangelndes Interesse von Seiten der Kolleginnen und Kollegen mit Informationsbedarf, was zum Teil mit den hohen Fortbildungsangeboten beziehungsweise Fortbildungsverpflichtungen der Schulen begründet wird. Diesbezüglich bietet der erwähnte Einsatz von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine effektive Möglichkeit, das Wissen über Unterstützte Kommunikation schulintern zu verankern: Methoden und Möglichkeiten können somit sozusagen „nebenbei“ im Unterrichtsablauf vermittelt und erläutert werden.

12.2.4 Wechselbeziehungen zwischen den Eltern und Englischlehrerinnen und Englischlehrern sowie zwischen den Eltern und den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation

Ergebnisdarstellung:

Vier der neun befragten Eltern oder Elternteile geben an, dass zwischen ihnen und den Lehrkräften für Englisch kein Austausch bestehe (die Eltern(-teile) von Pb1, Pb4, Pb5, Pb6). Im Falle des Vaters von Pb8 bestand ein solcher Kontakt zwar in der Vergangenheit, fand jedoch aufgrund der Veränderungen innerhalb der Familienstruktur nach dem Tod der Ehefrau bis zum Erhebungszeitpunkt nicht mehr statt. Im Falle der Schülerin Pb1 ergaben sich bei der Erhebung widersprüchliche Angaben: Die Mutter verneinte eine Kooperation mit der Englischlehrerin, während die Englischlehrerin eine Kooperation mit der Mutter bestätigte.

Zwei Elternteile berichten von Kontakten zu den entsprechenden Englischlehrerinnen und Englischlehrern (bezüglich Pb2, Pb7). Ein weiteres Elternpaar (der Vater von Pb3 und dessen Lebensgefährtin) steht in „indirektem“ Kontakt mit dem Englischlehrer ihrer Tochter: Aufgrund der weiten Entfernung zur Schule ihrer Tochter erfolgt ein direkter Austausch zwischen Lehrkräften mit dem Gruppenleiter des Internats, das Pb3 während der Schulzeit besucht. Die Informationen werden dann von dem Gruppenleiter an den Vater und dessen Lebensgefährtin weitergegeben und umgekehrt.

Von den befragten neun Elternteilen berichten fünf von einem Austausch mit den entsprechenden Fachkräften für Unterstützte Kommunikation (bezogen auf die Schüler Pb1, Pb3, Pb4, Pb8, Pb9). In Falle von Pb7 erklärt dessen Mutter, dass man im Rahmen des Elternsprechtages Anregungen zum Einsatz des Talkers bekommen habe. Dabei ist unklar, ob diese Vorschläge von einer Fachkraft für Unterstützte Kommunikation oder von einer sonstigen Lehrkraft stammen. Die Mutter von Pb6 erklärt, es finde kein Austausch zwischen dem Elternhaus und den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation statt.

Ergebnisinterpretation:

Wenngleich auch die befragten Eltern beziehungsweise Elternteile angeben, über keine Informationen bezüglich der Umsetzung des Fremdspracherwerbs ihrer unterstützt kommunizierenden Tochter oder ihres unterstützt kommunizierenden Sohnes zu verfügen, so findet doch bei etwa der Hälfte der befragten Eltern ein Austausch mit den Englischlehrkräften statt. Ein solcher Kontakt (zum Beispiel bei Elternsprechtagen) bietet sich dazu an, die bei beiden Parteien vorhandenen Informationen zum Aspekt Englisch und Unterstützte Kommunikation auszutauschen: So könnten Eltern konkrete Informationen darüber erhalten, wie sich der Englischunterricht für unterstützt kommunizieren-de Personen gestaltet und welche Hilfestellungen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz ihrerseits geleistet werden können (beispielsweise durch die Unterstützung beim Lernen „englischer“ Ikonenkombinationen). Die Eltern wiederum könnten ihrerseits Informationen aus dem Systembereich „Familie und Freizeit“ transparent machen, wie etwa Angaben zu außerschulischen Aktivitäten, welche die englische Sprache betreffen (vgl. Kapitel 12.1.2).

Ähnlich gestaltet sich der wechselseitige Austausch zwischen Eltern und Fachkräften für Unterstützte Kommunikation: Auch hier findet oftmals ein Austausch statt, konkrete Informationen zum Einsatz der Kommunikationshilfen auf Englisch stehen aber nur wenigen Elternteilen zur Verfügung (vgl. Kapitel 12.1.1.6). Die Forderung nach einer Verbesserung des Austausches zwischen den einzelnen Parteien bleibt auch diesbezüglich bestehen.

12.3. Exosystem

Im Folgenden werden unterschiedliche exosystemische Aspekte, die im Rahmen der Datenerhebung erfasst werden konnten, dargestellt und interpretiert.

12.3.1 Institutionalisation von Unterstützter Kommunikation in der Schule

Ergebnisdarstellung:

Aus der Darstellung in Tabelle 17 lässt sich eine deutliche Institutionalisation des Fachgebiets der Unterstützten Kommunikation bei allen fünf teilnehmenden Schulen erkennen:

	S1 (Pb4)	S2 (Pb5)	S3 (Pb1)	S4 (Pb2,3,6,7,8)	S5 (Pb9)
Fachkonferenz UK	Ja	Nein (AK)	Ja	Ja	Ja
Konzeption UK	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
UK im Schulprogramm	Ja	Ja (HP)	Ja	Nein	Ja
UK-Raum (separat)	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja
UK-Raum (Mitnutzung)	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein
Einzelförderung	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Gruppenförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
PC im UK-Raum	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Gerätepool	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja
UK-Moderatoren	Ja	Ja	Ja	Ja	-
UK auf Homepage	Ja	Ja	Keine HP	Nein	Keine HP

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

AK = Arbeitskreis; HP = Homepage; PC = Personal Computer; S [Nr.] = Schule [Nr.]; UK = Unterstützte Kommunikation; „-“ = keine Angaben

Tabelle 17: Schulische Institutionalisation von Unterstützter Kommunikation

Bis auf eine Schule (S2) verfügen alle Schulen über eine „Fachkonferenz Unterstützte Kommunikation“. Bei der hiervon ausgenommenen Schule S2 gibt es statt dessen einen offiziellen „Arbeitskreis (AK) Unterstützte Kommunikation“. Bei vier der fünf Schulen ist Unterstützte Kommunikation ein

Bestandteil des Schulprogramms (S1, S2, S3, S5). Konzeptionen zum Thema Unterstützte Kommunikation gibt es ebenfalls in vier Schulen (S1, S2, S4, S5). In allen Schulen steht ein Raum für Kommunikationsförderung und Beratung zur Verfügung, bei drei der Schulen steht der besagte Raum ausschließlich für die Nutzung als Raum zur Kommunikationsförderung zur Verfügung. Alle Schulen verfügen über mindestens einen Computer in diesem Raum für Unterstützte Kommunikation. In allen Schulen finden Gruppenförderungen für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler statt, in vier Schulen zudem Einzelförderungen (S1, S2, S4, S5). Drei Schulen verfügen über eine eigene Homepage (S1, S2, S4), auf zweien ist der Bereich Unterstützte Kommunikation vertreten (S1, S2).

Trotz der sehr deutlichen, positiv zu bewertenden Institutionalisierung von Unterstützter Kommunikation in den an der Datenerhebung teilnehmenden Schulen, verweisen einzelne Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation auch auf Schwierigkeiten an den entsprechenden Schulen:

Die Fachkraft für Unterstützte Kommunikation der Schule S3 beklagt, dass an ihrer Schule für den Bereich der Unterstützten Kommunikation kein Stundenkontingent zur Verfügung stehe. Man müsse um jede Stunde „kämpfen“, sie fühle sich teilweise wie „Don Quichotte und die Windmühlen“ (Anhang 2.4.4/3.3.1), so erklärt sie. Den Grund hierfür sieht sie in der mangelnden Unterstützung dieses Fachgebiets durch die Schulleitung. Die Fachkraft für Unterstützte Kommunikation einer Schule, an der dieses Fachgebiet seit bereits zwanzig Jahren bekannt ist (S1), kritisiert, dass neben einem engen Zirkel von Interessierten an Unterstützter Kommunikation die Motivation bezüglich der Umsetzung von Aktivitäten zur Unterstützten Kommunikation bei den übrigen Kolleginnen und Kollegen sehr gering sei. Auch eine Fachkraft für Unterstützte Kommunikation der Schule S4 kritisiert die mangelnde Kooperation bezüglich Unterstützter Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen. Er sieht die Gründe dafür in einer Auslastung der Kolleginnen und Kollegen durch eine Vielzahl von zu besuchender Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen innerhalb der Schule.

Ergebnisinterpretation:

Der Grad der Institutionalisierung von Unterstützter Kommunikation ist bei allen an der Datenerhebung teilnehmenden Schulen als positiv zu bewerten. Dieses Ergebnis muss jedoch in Zusammenhang mit der methodischen Herangehensweise bei der Auswahl der partizipierenden Schulen betrachtet werden: Die Wahl erfolgte auf Grundlage einer Positivauslese (vgl. Kapitel 10.0), ein gewisses Engagement im Bereich der Unterstützten Kommunikation darf dabei also nicht überraschen. Nichtsdestotrotz ist die Institutionalisierung von Unterstützter Kommunikation bei allen dargestellten Schulen begrüßenswert.

Die Kooperation zwischen den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation und den übrigen Kolleginnen und Kollegen wird jedoch trotz der Institutionalisierung des Fachgebiets als verbesserungswürdig erlebt (vgl. Kapitel 12.2.3).

12.3.2 Zugangsmöglichkeiten zur Teilnahme am Englischunterricht

Ergebnisdarstellung:

Die Entscheidungen darüber, ob eine unterstütz kommunizierende Schülerin beziehungsweise ein unterstütz kommunizierender Schüler am Englischunterricht teilnehmen darf oder nicht (wenn dies gewünscht aber von Seiten des Lehrplans nicht vorgegeben ist), werden wie folgt getroffen (vgl. hierzu auch Tabelle 13 in Kapitel 12.1.3.6):

	EaFL (Pb1, S3)	UKF (Pb1, S3)	EaFL1 (Pb4, S1)	EaFL2 (Pb4, S1) (= UKF1 (Pb4, S1))	UKF (Pb4, S1)	EaFL (Pb5, S2)	UKF (Pb5, S2)	EaFL (Pb9, S5)	UKF (Pb9, S5)
Klassenteam	Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja	-	-	-
UKF	-	-	-	Ja	-	-	-	-	-
u.U. UKF	-	Ja	-	-	Ja	-	Ja	-	-

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

EaFL = Lehrerin oder Lehrer für Englisch als Fremdsprache; Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; S[Nr.] = Schule [Nr.]; UKF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; „-“ = keine Angaben

Tabelle 18: Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger bezüglich der Teilnahme am Englischunterricht

Nach Aussage von vier Englischlehrerinnen (Englischlehrerinnen von Pb1, Pb5, Pb4 sowie die zweite Englischlehrerin von Pb4, die gleichzeitig Fachkraft für Unterstützte Kommunikation ist) und einer weiteren Fachkraft für Unterstützte Kommunikation (S2, Schule von Pb5) wird beziehungsweise würde diese Entscheidung von den entsprechenden Mitgliedern des Klassenteams beziehungsweise den beteiligten Lehrkräften getroffen. Die besagte Lehramtsanwärterin sieht die Entscheidungsfrage als vom Klassenteam in Zusammenarbeit mit einer weiteren Kollegin, die den Bereich der Unterstützten Kommunikation als Fachkraft organisiert, zu klären. Diese angesprochene Fachkraft gab ebenso wie die an einer anderen Schule (S2) tätige Ansprechpartnerin für Unterstützte Kommunikation an, dass sie unter Umständen beratend tätig werden würde. Die Fachkraft der Schule S2 erklärt, dass bei einer Entscheidung gegen die Teilnahme einer unterstütz kommunizierenden Person am Englischunterricht ihrer Meinung nach dennoch der Versuch unternommen werden würde, den Wunsch nach Englischerwerb aufzugreifen. Dies könne dann in der schulischen Talkergruppe umgesetzt werden.

Bezüglich der mit diesen Überlegungen verbundenen diagnostischen Gesichtspunkte sei an dieser Stelle auf Punkt 12.1.3.6 verwiesen.

Ergebnisinterpretation:

Auch bezüglich der Frage, wer über die Zugangsmöglichkeiten zu (außerlehrplanmäßigen) Englischangeboten entscheidet, zeigt sich der bereits erwähnte Mangel an Kooperation zwischen (Englisch-) Lehrerinnen und Lehrern und den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation (vgl. 12.2.2). Die

meisten der befragten Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass eine solche Entscheidung vom Klassenteam gefällt werden würde. Die Einbeziehung der Fachkraft für Unterstützte Kommunikation wurde nur vereinzelt angeführt. Gerade bezüglich der wichtigen Entscheidung, ob eine unterstützte kommunizierende Schülerin oder ein unterstützter kommunizierender Schüler an einer Englisch-AG oder Ähnlichem teilnehmen darf, sollten möglichst alle zur Verfügung stehenden Fachressourcen genutzt werden und die Entscheidung folglich im transdisziplinären Team getroffen werden.

12.3.3 Bildungspolitischer Kontext

Ergebnisdarstellung:

Eine Analyse der Lehrpläne wurde im Rahmen des Theoriekapitels zum Bereich „Englisch als Fremdsprache“ vorgenommen (vgl. Kapitel 5.1). Hierbei wird deutlich, dass, wann auch immer in den Lehrplänen von „Sprechen“ die Rede ist, damit der Gebrauch der Fremdsprache im Sinne der Verwirklichung von Redeabsichten gemeint ist. Der Aspekt des Sprechens bezieht sich also weniger auf das Sprechen im Sinne von Aussprache, sondern auf die fremdsprachliche Verständigung im Allgemeinen. Der Bereich der Aussprache ist in allen Lehrplänen als ein dem Bereich „Sprachliche Mittel“ untergeordneter Aspekt vertreten. „Aussprache“ ist hierbei immer als zweckgebundenes Mittel zur Verständigung zu sehen, sie verfolgt keinen Selbstzweck („Aussprache um der Aussprache willen“).

Durch die bildungspolitische Entscheidung Englisch als Fremdsprache in Nordrhein-Westfalen ab der dritten Grundschulklasse verpflichtend zu unterrichten, ergeben sich Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen, die als Fachkräfte Englisch bisher erst ab der fünften Klasse lehrplanentsprechend unterrichtet haben. Im Rahmen der Datenerhebung nahm eine der befragten Englischlehrerinnen (erste Englischlehrerin der Schule S1) zum Erhebungszeitpunkt an der Weiterbildung und Qualifizierung „Lehrerfortbildung NRW - Englisch in der Grundschule“ teil.

Bezüglich der von ihr in Englisch unterrichteten Abschlussklasse sei zwar das Lernniveau dem des Grundschulenglisch ähnlich, die Themen seien jedoch inkompatibel, berichtet sie und spricht von einer „Gratwanderung“ zwischen Thema und Lernniveau.

Ergebnisinterpretation:

Von Seiten der bildungspolitischen Vorgaben lassen sich vor allem zwei unterschiedliche Bereiche erkennen, die die Bemühungen um dem Fremdspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen besonders beeinflussen: Zum einen die zu erfüllenden Bedingungen im Rahmen der Lehrpläne sowie zum anderen die Einführung des Faches Englisch im Bereich der Primarstufe.

Als Fazit der Lehrplananalyse (vgl. Kapitel 5.1) lässt sich feststellen, dass das zentrale Ziel aller Lehrpläne das „Sich-Verständigen-Können“ in der Fremdsprache darstellt, das heißt die Förderung der fremdsprachlichen Kommunikation im Mittelpunkt steht. Der Bereich der „Aussprache“ stellt dabei nur einen einzelnen Aspekt des Bereichs „Sprachliche Mittel“ dar, der für schwer verständlich sprechende Personen aufgrund ihrer lautsprachlichen Besonderheiten schwierig zu erfüllen sein kann. Bei schwer verständlich sprechenden Schülerinnen und Schülern, die keine elektronische Kommunikationshilfe nutzen, ist fraglich, ob auf diesem Aspekt „beharrt“ werden sollte oder ob nicht vielmehr eine Konzentration auf alternative Kommunikationsformen im Sinne der Förderung der fremdsprachlichen Mitteilungsfähigkeit erfolgen sollte. So heben beispielsweise die Richtlinien der Gesamtschule ausdrücklich hervor, dass es nicht nur *eine* Sprach-Lösung gibt, sondern auch Gestik und Mimik mit einbezogen werden müssen (vgl. Kapitel 5.1) Es spricht indes nichts dagegen, Formen der externen Sprachausgabe (zum Beispiel durch elektronische Sprachausgabegeräte) als Grundlage der Aussprache zu sehen und damit - beispielsweise bei elektronischen Sprachausgabegeräten mit englischem Sprachchip - die aussprachetechnisch zu erfüllenden Bedingungen zur situationsgemäßen Kommunikation als gegeben bewerten zu können. Mit einem englischen Sprachchip orientieren sie sich sogar an dem Ideal des „native speakers“ (vgl. Kapitel 5.1). Von Seiten der Lehrpläne stellt

also eine Beeinträchtigung der Lautsprache kein Hindernis zur Erfüllung des zentralen Ziels des „Sich-Verständigen-Könnens“ in der Fremdsprache dar – denn dies muss nicht ausschließlich durch den Einsatz von Lautsprache erfolgen. Es spricht also nichts dagegen dem Richtlinienbereich „Sprechen“ auch mittels der Unterstützten Kommunikation genügen zu können.

Mit der Einführung von Englisch als Fach in der Primarstufe, was sich auch auf sonderpädagogische Primarstufenklassen bezieht, wird der Englischerwerb für alle Schülerinnen und Schüler selbstverständlich – zumindest für die Klassen Drei und Vier (vgl. Kapitel 5.0). Ob einer unterstütz kommunizierenden Schülerin oder einem unterstütz kommunizierenden Schüler, die oder der ab der fünften Klasse nach den Richtlinien der Schule für Lernbehinderte unterrichtet werden soll, die Möglichkeit Englisch zu lernen auch weiterhin offen steht, bleibt dabei fraglich. Für Schülerinnen und Schüler, die ab der Sekundarstufe nicht nach Regelschulrichtlinien unterrichtet werden, können die während dieser beiden Grundschuljahre gesammelten Erfahrungen Hinweise darauf liefern, ob das Unterrichtsangebot „Englisch als Fremdsprache“ für die entsprechende Person weiterhin angeboten werden sollte.

Die Tatsache, dass für die beiden letzten Grundschuljahre Englisch einen verpflichtenden Unterrichtsbestandteil für alle Kinder darstellt, ist insgesamt begrüßenswert: Die Bedeutung des Englischen wird betont und hervorgehoben und die Kinder erhalten einen ersten Einblick in die Kommunikation in einer Fremdsprache. Der Bereich der Aussprache wird dabei nicht als unterrichtlicher Bestandteil aufgeführt (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 2003), womit die Barrieren zur Teilnahme unterstütz kommunizierender Schülerinnen und Schüler minimiert werden.

12.3.4 Einstellungen der Englischlehrerinnen und Englischlehrer zum Englischerwerb unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation

Ergebnisdarstellung:

Insgesamt konnte bei sechs Lehrerinnen und Lehrern durch deren Äußerungen auf eine positive Einstellung zum Englischunterricht mit unterstützenden kommunizierenden Schülerinnen und Schülern geschlossen werden (die beiden Englischlehrkräfte von Pb4, die Englischlehrerinnen von Pb1, Pb5 und Pb9 sowie der Ansprechpartner für Unterstützte Kommunikation und Englischlehrer von Pb3). Die Englischlehrerin des Schülers Pb9 erklärt, dass es unter Voraussetzung der gegebenen kognitiven Möglichkeiten zum Englischerwerb gleichgültig sei, ob eine Schülerin oder ein Schüler spreche oder nicht. Ihren unterstützenden kommunizierenden Schüler bewertet sie als einen der Leistungsträger im Englischunterricht. Eine ähnliche Wertung gibt auch die als Englischlehrkraft tätige Lehramtsanwärterin einer anderen Schule (S1) über ihren unterstützenden kommunizierenden Schüler ab. Ihre Teamkollegin und Englischkollegin erklärt, sie sei fasziniert wie positiv sich die Kommunikation auf Englisch mit dem unterstützenden kommunizierenden Schüler Pb4 gestalte. Auch die Englischlehrerin einer anderen Schule (S2) erklärt, dass die kommunikative Beteiligung am Englischunterricht von Seiten ihres unterstützenden kommunizierenden Schülers gut funktioniere und ihr Schüler, auch bezogen auf andere Unterrichtsfächer, „ein ganz helles Kerlchen“ (Anhang 2.2.3/ 3.3.4) sei. Sie erklärt, unterstützende kommunizierende Schülerinnen und Schüler solle man „erst mal auf jeden Fall dabei lassen und von vornherein einbeziehen in den Unterricht“ (Anhang 2.2.3/ 3.1.3.4). Auch der Englischlehrer von Pb3 (S4), der zugleich Fachkraft für Unterstützte Kommunikation ist, zeigt eine positive Einstellung bezüglich des Einsatzes der Unterstützten Kommunikation im (Englisch-) Unterricht. Er betont zudem das Recht aller Schülerinnen und Schüler auf Kommunikationsförderung.

Negativ hingegen äußerten sich eine Englischlehrerin und ein Englischlehrer einer Realschule für Körperbehinderte (S4). Beide sehen die Teilnahme unterstützender kommunizierender Schülerinnen und Schüler als eine Überforderung für diese an. Ferner betonen die Lehrkräfte, dass deren im

Englischunterricht erbrachte Leistungen im Vergleich mit denen der Mitschüler nicht objektiv zu bewerten seien. Die Englischlehrerin von Pb8 erklärt, dass unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage seien, lehrplangemäß Englisch zu lernen. Bezogen auf einen ihrer früheren, schwer verständlich sprechenden Schüler mit Körperbehinderung erklärt sie hinsichtlich der englischen Sprache:

„[...] das kann ja wohl nicht angehen, die müssen doch mal kapieren bei dem RP, dass so ein Schüler einfach kein Englisch lernen kann, aus und Ende. Es geht nicht. Er kann es nicht sprechen, er kann, er kann nichts sagen, er kann nicht lesen, was soll er denn tun, schreiben kann er überhaupt nicht. Das kann ja gar nicht gehen“ (Anhang 2.5.5.2/ 3.3.4).

Sie halte das Abitur für eine Überforderung unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler und „sehe da keinen Sinn drin“ (Anhang 2.5.5.2/ 3.3.4), so ihr abschließendes Fazit.

Ergebnisinterpretation:

Die Einstellungen zum Fremdspracherwerb unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler sind überwiegend positiv. Die Ausnahme bilden dabei die Einstellungen zweier Englischlehrkräfte einer Realschule für Körperbehinderte, die zum Teil sogar als destruktiv bezeichnet werden können. Es ist fraglich, inwieweit derart negative Bilder und Einstellungen im Rahmen des Unterrichts mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern „außen vor“ bleiben können. Es ist zu vermuten, dass eine positive Sichtweise, die vermutlich auch mit einem gewissen Maß an Vorschussvertrauen in die sprachlichen Fähigkeiten der unterstützt kommunizierenden Personen verbunden ist, eher zur Unterstützung der kommunikativen Leistungen und zum Abbau von (kommunikativen) Barrieren beiträgt.

Dass es sich bei den beiden Personen um Lehrkräfte mit Regelschulbildung handelt, mag dabei ein Zufall sein. Interessant wäre in diesem Zusammenhang dennoch im Rahmen einer repräsentativ angelegten Studie nach Unterschieden zwischen Lehrerinnen und Lehrern mit Regelschulbildung und solchen mit sonderpädagogischer Ausbildung hinsichtlich derer intersubjektiven Einstellungen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung gegenüber zu forschen (vgl. Kapitel 15.3).

12.3.5 Wissen über die Verbindung von Unterstützter Kommunikation und Englisch als Fremdsprache bei den Englischlehrerinnen und Englischlehrern sowie den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation

Ergebnisdarstellung:

Die Angaben der Englischlehrerinnen und Englischlehrer zu den lautsprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler auf Englisch gestalten sich wie folgt:

	EaFL (Pb1, S3)	EaFL (Pb2, S4)	EaFL (Pb3, S4) (= UKF3 (S4))	EaFL1 (Pb4, S1)	EaFL2 (Pb4, S1) (= UKF1 (Pb4, S1))	EaFL (Pb5, S2)	EaFL (Pb6 & Pb7, S4)	EaFL (Pb8, S4)	EaFL (Pb9, S5)
UK-Fortbildung	-	Ja	-	-	-	Ja	-	-	-
Nutzt alternative Kommunikationsformen	-	-	-	-	-	Ja	-	-	Ja
Englischmodul bekannt	-	Ja	Ja	-	-	-	-	-	Ja

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

EaFL = Lehrerin oder Lehrer für Englisch als Fremdsprache; Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; S[Nr.] = Schule [Nr.]; UK = Unterstützte Kommunikation; UKF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; „-“ = keine Angaben

Tabelle 19: Wissen der Englischlehrerinnen und Englischlehrer bezüglich Unterstützter Kommunikation und Englisch

Die Englischlehrerin des Schülers Pb4 (die erste der beiden Englischlehrkräfte) erklärt, dass sie Aspekte bezüglich Unterstützter Kommunikation und Englisch an die in ihrem Team tätige Lehramtsanwärtlerin delegiere, die sowohl als Englischlehrkraft als auch Ansprechpartnerin für Unterstützte Kommunikation an der betreffenden Schule (S1) tätig ist. Diese erklärt jedoch wiederum, dass sie nicht wisse, wie der Schüler Pb4 das aktive Sprechen der englischen Sprache mit seinem Talker umsetze. Ihre Vermutung „ich denke, der stellt das einfach nur um und wird dann die Ikonenkombinationen so eingeben“ (Anhang 2.2.4/ 3.3.5) lässt erkennen, dass sie nur über begrenztes Wissen bezüglich der Umsetzung verfügt.

Einige der genannten Aspekte lassen darauf schließen, dass vier der Englischlehrerinnen und –lehrer über bestimmte Informationen zum Thema „Unterstützte Kommunikation“ verfügen: Zwei Lehrkräfte nehmen in ihren

Ausführungen Bezug auf von ihnen zum Thema Unterstützte Kommunikation besuchte Fortbildungen (die Lehrerin und der Lehrer von Pb2 und Pb5). Aus den Angaben zweier Englischlehrerinnen (Lehrerinnen der Schüler Pb5 und Pb9) geht hervor, dass sie neben den elektronischen Kommunikationsgeräten auch auf weitere alternative Kommunikationsformen zurückgreifen: die Lehrerin von Pb5 setzt Techniken zum manuellen Partnerscanning ein, die Lehrerin von Pb9 kommuniziert mit ihrem Schüler über eine Buchstabentafel. Drei Englischlehrerinnen und –lehrern ist die Existenz des Englischmoduls bekannt, wobei diese Bezeichnung zum Teil nicht geläufig ist (der Lehrer von Pb2 spricht von einer bestimmten „Software“ , die Lehrerin von Pb9 bezeichnet es als

„Englisch-Modem“). Der Lehrer von Pb3, dem das Modul unter der korrekten Bezeichnung bekannt ist, ist sowohl Englischlehrer als auch Fachkraft für Unterstützte Kommunikation.

Allen acht Fachkräften für Unterstützte Kommunikation ist bekannt, dass die elektronischen Sprachausgabegeräte ihrer Schülerinnen und Schüler über einen englischen Sprachchip verfügen. Von der Existenz eines Englischmoduls wissen fünf der Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation (vgl. Tabelle 20).

	UKF (Pb1, S3)	UKF3 (S4) (= EaFL (Pb3, S4))	UKF1 (Pb4, S1) (= EaFL2 (Pb4, S1))	UKF2 (Pb4, S1)	UKF (Pb5, S2)	UKF (Pb9, S5)	UKF1 (S4)	UKF2 (S4)
Verbindung von EaF und UK kaum bekannt	Ja	Nein	-	-	Ja	-	-	Ja
Austausch mit EaFL bzgl. UK	-	-	Nein	Nein	-	Ja	-	-
Modul bekannt	-	Ja	-	Ja	-	Ja	Ja	Ja
Sprachchip bekannt	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Verbindung von EaF und UK bekannt	-	Ja	Ja	-	-	Ja	-	-

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

EaF = Englisch als Fremdsprache; EaFL = Lehrerin oder Lehrer für Englisch als Fremdsprache; Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; S[Nr.] = Schule [Nr.]; UK = Unterstützte Kommunikation; UKF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; „-“ = keine Angaben

Tabelle 20: Wissen der Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation zu Unterstützter Kommunikation und Englisch

Zwei Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation (der zweite Ansprechpartner für Unterstützte Kommunikation der Schule S4 sowie die Fachkraft für Unterstützte Kommunikation der Schule S2) erklären, über kein Wissen bezüglich der Kombination von Englisch und Unterstützter Kommunikation zu verfügen. Eine weitere Fachkraft für Unterstützte Kommunikation (Fachkraft der Schule S3) erklärt, sie wisse nur wenig diesbezüglich. Die Lehramtsanwärterin der Schule S1, die zugleich Englischlehrkraft und Fachkraft für unterstützte Kommunikation ist, gibt an, nicht eindeutig über die Umsetzung des Englischsprechens mit Hilfe des Talkers informiert zu sein und lässt erkennen, dass die Funktionsweise des Englischmoduls ihr zum Teil unbekannt ist. Über Kenntnisse hinsichtlich der Verbindung von Unterstützter Kommunikation und Englisch als Fremdsprache verfügen drei der Fachkräfte (dritte Fachkraft der Schule S4, zugleich Englischlehrer von Pb3, erste Fachkraft der Schule S1, zugleich Englischlehrerin von Pb4 sowie die Fachkraft der Schule S5 von Pb9). Die Bedeutung des Englischmoduls wird von drei Fachkräften hervorgehoben (erste und zweite Fachkraft für Unterstützte Kommunikation der Schule S4, Fachkraft der Schule S1).

In der Schule S4 war zum Erhebungszeitpunkt geplant, ein Englischmodul für den PowerTalker eigenverantwortlich zu programmieren, was im Juni 2003 realisiert wurde.

Konkrete methodische Maßnahmen zu Förderung und Unterstützung der fremdsprachlichen Kompetenz unter Einsatz alternativer Kommunikationsformen wurden von keiner der Personen erwähnt.

Ergebnisinterpretation:

Es wird deutlich, dass insgesamt weder auf Seiten der Englischlehrerinnen und -lehrer noch auf Seiten der Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation konkrete Informationen zum Englischwerb unterstützt kommunizierender Personen bestehen. Einzige Ausnahme bildet der Ansprechpartner für Unterstützte Kommunikation und Englischlehrer von Pb3. Zwar berichten einige Englischlehrerinnen und -lehrer vom Einsatz alternativer Gesprächsstrategien und Methoden zur Unterstützten Kommunikation wie etwa Partnerscanning (vgl. Kapitel 3.3), doch verfügen die wenigsten über konkretes Wissen

bezüglich der Möglichkeiten und Bedingungen zur englischsprachigen Kommunikation mittels der elektronischen Sprachausgabegeräte. Erstaunlicherweise erklären auch mehrere Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation, über die Möglichkeiten zur Kommunikation im Englischunterricht nicht informiert zu sein. Hier ist ein deutlicher Handlungsbedarf erkennbar. Kurzfristig kann dieser Mangel an theoretischen wie auch praktischen Informationen zu diesem Thema (vgl. Kapitel 1.2) hauptsächlich in Eigeninitiative erfüllt werden. Längerfristig ist zu hoffen, dass diese Thematik vermehrt öffentlich diskutiert wird – wie zum Beispiel in Form von Praxisberichten und Handreichungen derjenigen Fachkräfte, die sich mit dieser Thematik handelnd auseinandersetzen oder auseinandergesetzt haben (vgl. Kapitel 14.4).

12.3.6 Externe Beeinflussung durch englischsprachige Medien

Ergebnisdarstellung:

Wie bereits im Rahmen von Punkt 12.1.2 erwähnt, werden von einzelnen Schülerinnen und Schülern auch im privaten Bereich englische Medien genutzt: So liest Pb4 englischsprachige Internetseiten und hört, ebenso wie Pb2 und Pb1, englischsprachige Musik

Ergebnisinterpretation:

Deutlich zeigt sich, dass die befragten unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schüler auch im privaten, außerschulischen Umfeld die englische Sprache passiv wie aktiv nutzen und einsetzen (vgl. Kapitel 12.1.2). Sie ist also durchaus auch über den schulischen Kontext hinaus von Bedeutung für deren Lebenswirklichkeit. Diese Aspekte können Anknüpfungspunkte im Rahmen eines (systemisch-konstruktivistisch) schülerorientierten Unterrichts darstellen und sollten als Ressourcen, über die die Schülerinnen und Schüler verfügen und die sie in den Unterricht integrieren können, gesehen und einbezogen werden.

12.4 Makrosystem

Ergebnisdarstellung und –interpretation:

Wenngleich auch im Folgenden die Daten der länderübergreifend durchgeführten Expertenbefragung sowie die in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Untersuchung bezüglich der aufgestellten Hypothesen (vgl. Kapitel 7.2) gegenübergestellt werden, so wird hiermit nicht angestrebt, einen empirischen Vergleich zwischen beiden Datensätzen leisten zu wollen. Es handelt sich vielmehr um eine Gegenüberstellung exemplarisch erhobener Daten, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Ziel der Verknüpfung der beiden Datensätze ist vielmehr im Sinne BRONFENBRENNERS das Aufspüren von Hinweisen auf bestimmte Funktionsweisen, auf mögliche Übereinstimmungen oder Unterschiede im Rahmen der erhobenen Daten (vgl. BRONFENBRENNER 1981, 1990).

Die Verknüpfung der im Rahmen der länderübergreifenden Expertenbefragung sowie der nordrhein-westfälischen Studie gesammelten Daten gestaltet sich wie folgt (Tabelle 21):

Nr./Hypothese	Länderübergreifende Expertenbefragung						Untersuchung in Nordrhein-Westfalen											
	Y.C.	S.C.	C.M.	C.C.	D.E.	N.S.	Pb1	Pb2	Pb3	Pb4	Pb5	Pb6	Pb7	Pb8	Pb9			
1	Beim Vorgehen zum Fremdspracherwerb wird methodisch nicht zwischen dem Fremdspracherwerb von Personen mit und ohne Nutzung der UK differenziert ("Differenzierungshypothese")						Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja		
2	Wird in einer Fremd- oder Zweitsprache mittels UK kommuniziert, so kommen hierbei andere UK-Modi zum Einsatz als bei der UK in der Landessprache ("Hypothese des Wechsel von Kommunikationsmodi")						Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein		
3	Das Lernziel der "Aussprache" wird bei dem Fremd- bzw. Zweitspracherwerb mittels Nutzung der UK ignoriert ("Hypothese der Negierung des Lernziels 'Aussprache'")						Ja	-	Nein	Ja								
4	Bei dem Fremd- oder Zweitspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen ist ein deutlicher Mangel an Sprechpraxis gegeben ("Sprachproduktionshypothese")						Ja	Nein	-	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	
5	Wird eine Fremdsprache für unterstützt kommunizierende unterrichtet, so erfolgt dies ohne landesspezifischer curriculare Vorgabe zum Fremdspracherwerb in Verbindung mit UK ("Curriculahypothese")						Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	(AG)
6	Der Fremdspracherwerb für unterstützt kommunizierende Schüler ist schulisch nicht institutionalisiert (= kein Teil des Stundenplans) ("Institutionalisierungshypothese")						Nein	Ja	Nein	(AG)								
7	Die Vorgehensweise zum Fremd- bzw. Zweitspracherwerb unterstützt kommunizierender Personen ist eine weitgehend handlungsorientierte ("Hypothese der Handlungsmaxime")						Nein	-	Nein									

In der Tabelle verwendete Abkürzungen:

Pb[Nr.] = Probandin oder Proband [Nr.]; UK = Unterstützte Kommunikation; UKF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; Y.C./S.C./C.M./C.C./D.E./N.S. = Namenskürzel der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner; „-“ = Keine Angaben

Tabelle 21: Hypothesenübersicht

Die „Differenzierungshypothese“ wurde im Rahmen der länderübergreifenden Expertenbefragung von allen befragten Personen bestätigt. Auch von Seiten der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen wurden keine konkreten Hinweise auf von ihnen erlebte Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht gegeben (vgl. Anhang 2.2 bis 2.6). Zum Teil deckt sich dieser Eindruck mit den Angaben einzelner Englischlehrkräfte, die erklären keine Differenzierungsmaßnahmen vorzunehmen (vgl. Kapitel 12.1.3.3). In anderen Fällen zeigt sich jedoch im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung, dass durchaus Maßnahmen zur Differenzierung getroffen werden (vgl. Kapitel 12.1.3.3). Auch wurden im Rahmen der Interviews mit den Englischlehrkräften unterschiedlichste Differenzierungsmaßnahmen benannt (vgl. Kapitel 12.1.3.3). Angebote zur Differenzierung scheinen also oftmals von den Schülerinnen und Schülern als „nicht auffällig“ wahrgenommen zu werden, was im Rahmen der Bemühung um Normalisierung zu begrüßen ist.

Die „Hypothese des Wechsels von Kommunikationsmodi“, die im Rahmen der länderübergreifenden Expertenbefragung von der Mehrheit der befragten Personen bestätigt wurde, kann für die unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler der nordrhein-westfälischen Schulen verworfen werden, da diese mehrheitlich elektronische Sprachausgabegeräte nutzen, die neben dem deutschen auch über einen englischen Sprachchip verfügen (vgl. Kapitel 12.1.1.2).

Im Rahmen der länderübergreifend durchgeführten Expertenbefragung konnte ermittelt werden, dass die Beimessung von Bedeutung sowie die praktischen Einsatzmöglichkeiten der englischen Aussprache gering sind („Hypothese der Negierung des Lernziels ‚Aussprache‘ sowie „Sprachproduktionshypothese“). Ähnliches gilt auch für die befragten in Nordrhein-Westfalen Englisch lernenden Schülerinnen und Schüler, die sich unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation verständigen. Dies wurde explizit von drei Schülerinnen und Schülern geäußert (vgl. Kapitel 12.1.3.8).

Bezüglich der „Curriculahypothese“ konnten von Seiten der im Rahmen der länderübergreifenden Experteninterviews befragten Interviewpartnerinnen und –partner keine Angaben zu einer curricularen Handreichung gewonnen werden. Für die unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler, die nach Grundschul-, Hauptschul-, Realschulrichtlinien oder den Richtlinien des Gymnasiums unterrichtet werden, gelten eben diese jeweiligen Richtlinien. Deren Schwerpunkt orientiert sich an dem Bereich der Kommunikation im allgemeinen, Lautsprache und Aussprache bilden der Kommunikationsfähigkeit untergeordnete Aspekte. Neben diesen Richtlinien gibt es auch ein „Eckpunktepapier für den Englischunterricht an Schulen für Körperbehinderte“ (ECKPUNKTEPAPIER 2003), in dem der Bereich der unterstützten Kommunikation zwar nicht ausdrücklich erwähnt wird, in dem jedoch auf alternative Kommunikationsformen teilweise hingewiesen wird (vgl. Kapitel 5.2.2).

Eine Diskussion der „Institutionalisierungshypothese“ erübrigt sich an dieser Stelle, da die Datenerhebung in Nordrhein-Westfalen nach einer Positivauslese erfolgte, also Englisch als Fremdsprache für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler an allen teilnehmenden Schulen unterrichtet wurde.

Bezüglich der „Hypothese der Handlungsmaxime“ konnten auch im Rahmen der in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Interviews und Beobachtungen mehrheitlich keine konkreten Hinweise auf eine handlungsorientierte Durchführung des Englischunterrichts gewonnen werden. Jedoch ist diesbezüglich anzumerken, dass vor allem die Beobachtungen nur einen kurzen, „blitzlichtartigen“ Einblick in die schulische Praxis geben können.

12.5 Beantwortung der Fragestellungen der durchgeführten Untersuchung an den ausgewählten Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen

Im Folgenden werden die der Untersuchung zu Grunde liegenden Fragestellungen (vgl. Kapitel 9.2) nochmals aufgegriffen und die diesbezüglich ermittelten Ergebnisse dargestellt.

1. Fragestellung :

„Wie gestalten sich die Entscheidungsgänge bezüglich der Entscheidung pro oder contra der Partizipation am Englischunterricht für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler?“

Die Entscheidungsgänge bezüglich der Frage, ob eine unterstütz kommunizierende Schülerin beziehungsweise ein unterstütz kommunizierender Schüler am Englischunterricht teilnehmen darf (sofern dies nicht von Seiten des Lehrplans gefordert ist) werden im Rahmen des Verlaufsmodells in Kapitel 13. 1 dargestellt.

2. Fragestellung:

„Welche methodisch-didaktischen Differenzierungsmaßnahmen für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler können als sinnvoll erachtet werden?“

Zu dieser Fragestellung konnten unterschiedlichste Aspekte ermittelt werden, die in strukturierter Form im Rahmen des in Kapitel 13.2 dargestellten Komponentenmodells aufgeführt werden.

3. Fragestellung:

„Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen Englischlehrerinnen und Englischlehrern sowie den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation?“

Eine wechselseitige Kooperation zwischen den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation und den Englischlehrerinnen und –lehrern erfolgte im Rahmen der Datenerhebung nur ansatzweise. Nähere Erläuterungen hierzu wurden in Kapitel 12.2.2 aufgeführt.

4. Fragestellung:

„Welche Konsequenzen ergeben sich bezüglich der Aus- und Weiterbildung von (Sonder-)Pädagoginnen und (Sonder-)Pädagogen?“

Diese Konsequenzen werden als Forderungen in Kapitel 14.2 formuliert und dargestellt.

5. Fragestellung:

„Wie gestaltete sich die kommunikative Entwicklung (kommunikationsmodibezogen) der unterstütz kommunizierenden Personen bis zum Erhebungszeitpunkt?“

Wie in Kapitel 12.1.1.2 deutlich wurde, wurden von den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche elektronische wie nicht-elektronische Kommunikationsformen im Rahmen ihrer kommunikativen Entwicklung genutzt. Eine erkennbare Übereinstimmung bezüglich der kommunikativen Entwicklungsverläufe hinsichtlich der eingesetzten Methoden und Medien konnte dabei nicht ermittelt werden. Als Gemeinsamkeit ergibt sich jedoch bei allen Schülerinnen und Schülern die Tatsache, dass ihnen zur Zeit elektronische Sprachausgabegeräte zur Verfügung stehen, auf die neben der buchstabenweisen Eingabe auch unter Einsatz der Kodierungsstrategie „Minspeak“ (vgl. Kapitel 3.3) zugegriffen werden kann.

13. Englisch als Fremdsprache für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler – Modellbildung zu ausgewählten Aspekten

Die erhobenen Daten bieten einen ersten Einblick in das Feld des Englisch-erwerbs unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation. Um aus der Fülle der gesammelten Daten wichtige Merkmale zu isolieren und ausgewählte Zusammenhänge darstellen und hervorheben zu können, bietet sich die Modellbildung zu einzelnen Aspekten an. Ziel einer Modellbildung ist die Isolierung und Akzentuierung bestimmter Aspekte und Zusammenhänge aus dem Gesamtkontext der Forschungsfrage heraus (vgl. DIEKMANN 2000, 126; vgl. SCHNEIDER 2004, 1).

„Theorien oder Modelle sollen nicht die „Wirklichkeit verdoppeln“, sondern mit Blick auf das jeweilige Erklärungsziel die Hauptmerkmale erfassen. ‚So einfach wie möglich, so komplex wie nötig‘, lautet die Devise sparsamer Modellkonstruktion.“ (DIEKMANN 2000, 126)

Ein Modell ist als Hilfsmittel zum Erfassen komplexer Sachverhalte zu sehen (SCHNEIDER 2004, 3), die unter einer bestimmten Fragestellung beziehungsweise aus einer bestimmten Perspektive heraus konzipiert werden. Fließen neue Erkenntnisse in den dargestellten Sachverhalt hinein, ist eine Erweiterung oder Adaption des Modells von Nöten. So verstehen sich auch die hier konzipierten Modelle als Veranschaulichung des im Rahmen der Datenerhebung ermittelten Status Quo der schulischen Praxis zur Forschungsfrage (Kapitel 9.2), sie sind als Ausgangspunkt für die weitere Forschung und Konkretisierung in Theorie und Praxis zu sehen.

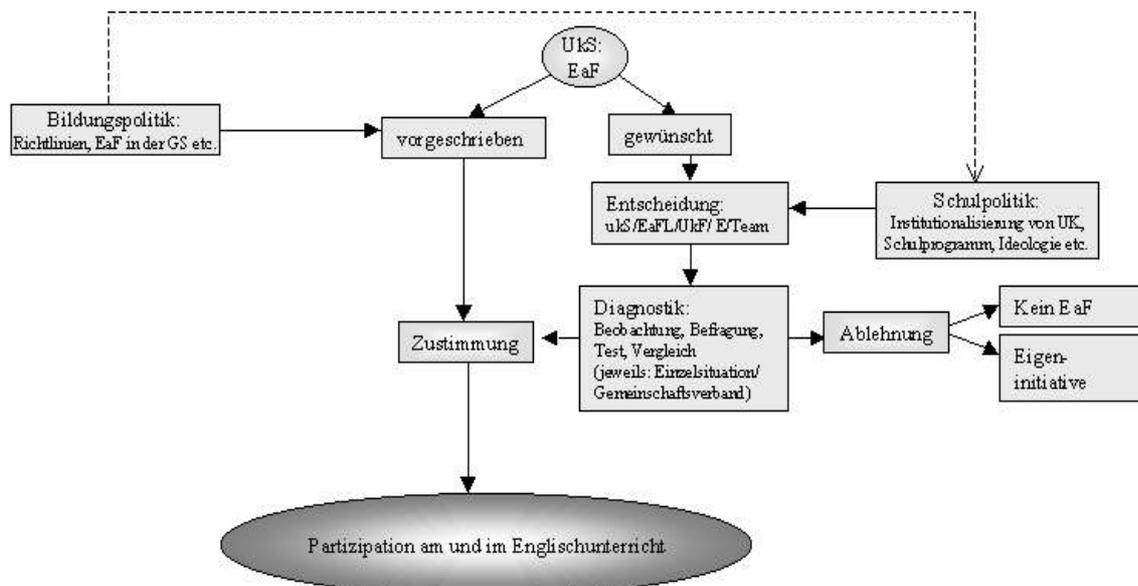
Basierend auf den Erhebungsergebnissen wurden zwei Modelle gebildet, die als Verdeutlichung und Visualisierung zentraler Aspekte der in Kapitel 12 dargestellten und diskutierten Erhebungsergebnisse zu sehen sind. Das erste Modell, das sich als Verlaufsmodell versteht, zeigt die Entscheidungsverläufe bezüglich des Zugangs zum Englischunterricht für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler auf. Das zweite Modell bildet als Komponenten-

modell mögliche Maßnahmen zur didaktischen Differenzierung im Rahmen des Englischunterrichts mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern ab.

13.1 Verlaufsmodell: Zugangswege für unterstützt kommunizierende Personen zum (schulischen) Englischerwerb

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurde die Frage untersucht, wie sich der Zugang zum Englischunterricht für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler gestaltet (vgl. Kapitel 9.2). Auf Grundlage der erhobenen Daten wurde ein Verlaufsmodell entwickelt, welches die zum Erhebungszeitpunkt aktuelle Wirklichkeit bezüglich der Zugangsprozesse zum Englischunterricht für unterstützt kommunizierende Personen abbildet (Abbildung 13). Hierbei ist eine Weiterentwicklung durch nachfolgende Forschung wünschenswert. Dies gilt vor allem für den Bereich der diagnostischen Entscheidungsfindung, zu dem im Rahmen dieser Arbeit nur sehr allgemeine Angaben im Rahmen einer „Diagnostik im weiteren Sinne“ gegeben wurden. Konkrete Hinweise darauf, welche diagnostische Kriterien für die Entscheidung bedeutsam sind beziehungsweise waren, blieben weitgehend aus.

Die Zugangsmöglichkeiten unterstützter kommunizierender Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Englischunterricht gestalteten sich im Rahmen der Datenerhebung wie folgt (Abbildung 13):



In der Abbildung verwendete Abkürzungen:

E = Eltern(-teil); EaF = Englisch als Fremdsprache; EaFL = Lehrerin oder Lehrer für Englisch als Fremdsprache; GS = Grundschule; UK = Unterstützte Kommunikation; UKF = Fachkraft für Unterstützte Kommunikation; UkS = unterstützt kommunizierende Schülerin oder unterstützt kommunizierender Schüler

Abbildung 13: Verlaufsmodell zur Darstellung des Zugangs zum Englischunterricht für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler

Ist die Teilnahme am Englischunterricht bildungspolitisch von Seiten der zu Grunde liegenden Richtlinien vorgeschrieben, nehmen unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler sozusagen „automatisch“ am Englischunterricht teil. Werden sie hingegen nach den Richtlinien der Schule für Lernbehinderte oder nach den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, 1998) unterrichtet, so muss die Entscheidung darüber, ob die unterstütz kommunizierende Person am Englischunterricht teilnehmen darf oder nicht, individuell getroffen werden. Hierbei bedingt zum einen die Schulpolitik - die wiederum dem Einfluss der Bildungspolitik unterliegt - die Entscheidung pro oder contra einer Teilnahme am Englischunterricht. So dürfte beispielsweise in einer Schule, in der die Teilnahmeerlaubnis für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler am Englischunterricht von Seiten der Schulleitung als „selbstverständlich“ eingeschätzt wird (vgl. Kapitel 12.1.3.6), diese Teilnahme auch entsprechend umgesetzt und ermöglicht werden. Zum anderen können unterschiedliche

Personen an dieser Entscheidung beteiligt sein, wie etwa Fachleute für Unterstützte Kommunikation, Englischlehrerinnen und –lehrer, Mitglieder des Klassenteams, die unterstützt kommunizierende Personen selbst sowie deren Eltern oder Bezugspersonen. Im Idealfall findet ein gemeinsamer Austausch über die Fragestellung zwischen allen beteiligten Personengruppen statt.

Um eine Entscheidung pro oder contra einer Teilnahme der unterstütz kommunizierenden Person am Englischunterricht zu treffen, können unterschiedliche diagnostische Methoden zum Einsatz kommen (im Rahmen der vorliegenden Untersuchung war dies vor allem die der unstrukturierten Beobachtung, vgl. Kapitel 12.1.3.6). Wird eine Entscheidung für die Teilnahme am Englischunterricht getroffen, kann die unterstütz sprechende Person also am und im Englischunterricht partizipieren. Bei einer Entscheidung gegen die Teilnahme am Englischunterricht kann die unterstütz kommunizierende Person diese akzeptieren und folglich die englische Sprache nicht erwerben oder sie kann sich alternativ auf Eigeninitiative im privaten Bereich Englisch als Fremdsprache aneignen (zum Beispiel mit Computer-Lernprogrammen).

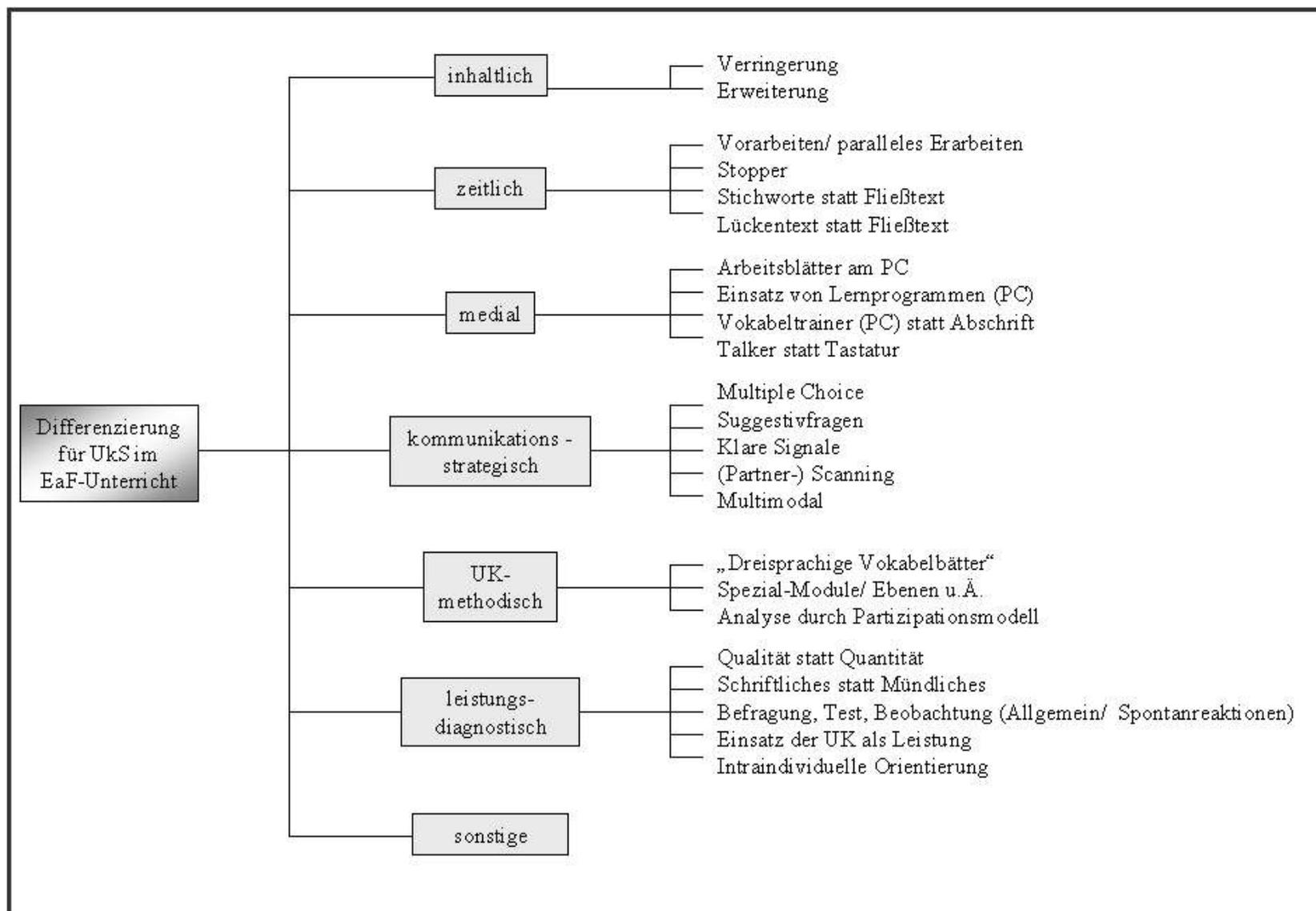
13.2 Komponentenmodell: Differenzierungsmöglichkeiten im Rahmen des Englischunterrichts mit unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schülern

Im Rahmen der Datenerhebung wurden eine Vielzahl methodischer Überlegungen von Seiten der befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner aufgeführt (vgl. Kapitel 12.1.3.3). Hierbei stehen besonders diejenigen Überlegungen im Vordergrund, die unter dem Begriff der didaktischen Differenzierungsmaßnahmen subsumiert werden können.

Zur Differenzierung im Englischunterricht mit unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schülern bestehen unterschiedliche Differenzierungskategorien, denen wiederum unterschiedliche konkrete Differenzierungsmaßnahmen zugeordnet werden können. Diese im Rahmen der vorliegenden Arbeiten erfassten beziehungsweise entwickelten Aspekte, die in Form eines

Komponentenmodell zusammengefasst und dargestellt werden (Abbildung 14), erheben hierbei keinen Anspruch auf Vollständigkeit – alternative Differenzierungsmaßnahmen können und sollen sich durchaus in Bezug auf die individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ergeben. Bezüglich der Vor- und Nachteile der einzelnen Differenzierungsmaßnahmen sei auf die Diskussion in Kapitel 12.1.3.3 verwiesen.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit konnten folgende Differenzierungsmöglichkeiten ermittelt werden:



In der Abbildung verwendete Abkürzungen:

EaF = Englisch als Fremdsprache; PC = Personal Computer; UK = Unterstützte Kommunikation; UKS = unterstützt kommunizierende Schülerin oder unterstützt kommunizierender Schüler

Abbildung 14: Komponentenmodell „Differenzierungsmöglichkeiten im Englischunterricht mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern“

Unterschieden werden können Differenzierungsmaßnahmen bezogen auf die Bereiche Zeit, Inhalt, Medien, Kommunikationsstrategien, Methodik zur Unterstützten Kommunikation im engeren Sinne, Leistungsdiagnostik sowie sonstige individuelle Aspekte.

Eine inhaltliche Differenzierung ist durch Verringerung beziehungsweise Erweiterung von Unterrichtsinhalten möglich. Hierbei handelt es sich um eine allgemein bekannte Differenzierungsmaßnahme, wie sie häufig im Unterricht eingesetzt wird.

Bezogen auf die unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schüler bieten sich unterschiedliche Maßnahmen zur zeitlichen Differenzierung an, deren Notwendigkeit sich aus der meist deutlich reduzierten Kommunikationsgeschwindigkeit unterstütz kommunizierender Personen ergibt (vgl. Kapitel 3.4, Kapitel 12.1.3.5): Die unterstütz kommunizierende Person erarbeitet einen Beitrag sozusagen „im Voraus“, während der Unterrichtsverlauf für die Mitschülerinnen und Mitschüler fortschreitet und der Beitrag der unterstütz kommunizierenden Schülerin oder des unterstütz kommunizierenden Schülers an gegebener Stelle eingefordert wird (Vorarbeiten). Alternativ gehen die Mitschülerinnen und Mitschüler während der Bearbeitungszeit der unterstütz kommunizierenden Person einer bestimmten Aufgabe oder Beschäftigung nach, die jedoch nicht zur Weiterentwicklung des Unterrichtsverlaufes beiträgt, bis der Beitrag der unterstütz kommunizierenden Person erfolgen kann (Stopper). Werden Beiträge in Form schriftlicher Texte gefordert, so bietet sich für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Texte stichwortartig zu verfassen, während die Mitschülerinnen und Mitschüler ihre Beiträge als Fließtexte verschriftlichen. Auch das Vervollständigen von Lückentexten bietet eine Alternative zu Fließtexten.

Bezüglich der medialen Differenzierung ermöglicht der gezielte Computereinsatz diverse Differenzierungsmaßnahmen. So können elektronische Arbeitsblätter erstellt und am Computer von unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Hierzu

bieten sich diverse Gestaltungsmöglichkeiten wie zum Beispiel der Einsatz von Formularfeldern bei gleichzeitig gesperrtem Arbeitsblattinhalt oder der Einsatz von Lückentext generierenden Programmen (zum Beispiel „Hot Potatoes²⁴“) an. Während Schülerinnen und Schüler ohne grafomotorische Einschränkungen Vokabeln häufig handschriftlich abschreiben und danach lernen, bietet sich für Schülerinnen und Schüler, denen handschriftliche Tätigkeiten Mühe bereiten, der Einsatz von Vokabeltrainingsprogrammen für Computer an. Gleiches gilt für die Bearbeitung sonstiger Aufgaben wie zum Beispiel Grammatikübungen – auch diese können mit entsprechender Software und bestimmten Ansteuerungstechniken am Computer bearbeitet werden. Schülerinnen und Schüler, die sich mit Hilfe einer elektronischen Kommunikationshilfe verständigen, können diese oftmals auch als Eingabegeräte für die Computerbedienung nutzen. Es bietet sich an, von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen und somit die Computernutzung unter Einsatz der gewohnten „Tastatur“ zu ermöglichen.

Die besondere kommunikative Situation unterstützt kommunizierender Personen (vgl. Kapitel 3.4) kann eine kommunikationsstrategische Differenzierung erforderlich machen. Gemeint ist hiermit der Einsatz bestimmter Kommunikationsstrategien, die es der unterstützten kommunizierenden Person ermöglichen effektive Beiträge zu leisten. Zu diesen Strategien zählt zum Beispiel der Einsatz bestimmter Fragetechniken, wie das Stellen von Suggestivfragen oder Multiple-Choice-Fragekomplexen. Hierbei gilt es die in Kapitel 12.1.3.3 aufgeführten Anmerkungen zu beachten. Auch das Partner-scanning (vgl. Kapitel 3.3) kann eine effektive Kommunikationsstrategie darstellen. Als wichtiger Aspekt kann zudem die Vereinbarung klarer Signale im Sinne von „Sichmelden“ mit der unterstützten kommunizierenden Schülerin beziehungsweise dem unterstützten kommunizierenden Schüler gelten. Als Beispiel hierfür wurde der Einsatz des „Hupe“-Signals eines Talkermodells aufgeführt (vgl. Kapitel 12.1.3.3).

²⁴ Kostenfreies Programm zur Erstellung von Lernprogrammen, <http://www.halfbakedsoftware.com/>

Darüber hinaus ergeben sich spezielle Differenzierungsmöglichkeiten bezüglich der Methode der Unterstützten Kommunikation im engeren Sinne. So können im Rahmen des Englischunterrichts für Nutzerinnen und Nutzer von Kodierungsstrategien „dreisprachige“ Vokabelblätter zum Einsatz kommen, die das Vokabular in Muttersprache, Fremdsprache und Kodierungsstrategie beinhalten beziehungsweise nach der Bearbeitung der Vokabelblätter beinhalten werden. Für die fremdsprachliche Kommunikation mit Hilfe elektronischer Sprachausgabegeräte kann die Erstellung bestimmter sprachlicher Repertoires, wie zum Beispiel die Sammlung häufig eingesetzter alltäglicher Redewendungen und Floskeln, hilfreich sein. Je nach Modell der elektronischen Kommunikationshilfe können diese als Module, Ebenen oder Ähnliches erstellt und gespeichert werden. Aktuell benötigte konkrete Maßnahmen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz können durch den Einsatz des Partizipationsmodells (vgl. Kapitel 3.5.3) gezielt ermittelt, umgesetzt und evaluiert werden.

Auch bezüglich einer leistungsdiagnostischen Differenzierung konnten unterschiedliche mögliche Maßnahmen gesammelt werden. So sollten Beiträge unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler unter dem Aspekt der Qualität der Beiträge bemessen werden, im Gegensatz zu einer Konzentration auf den quantitativen Umfang von Unterrichtsbeiträgen. Gezielte und strukturierte Befragungen und Beobachtungen können Hinweise zur Leistungsbewertung liefern. Auch der Einsatz der Medien und Techniken zur Unterstützten Kommunikation im Sinne der „Kommunikativen Kompetenz“ nach LIGHT (1989, vgl. Kapitel 3) sollten als unterrichtliche Leistung gewertet werden. Insgesamt kann die intraindividuelle Orientierung eine zuverlässige Methode zur Leistungsbewertung bieten.

Zudem sind, wie erwähnt, weitere, individuell erarbeitete Differenzierungsmethoden denkbar, die sich aus der aktuellen Situation im Rahmen des Englischunterrichts mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern ergeben können.

14. Ableitung des pädagogischen und (unterrichts-) methodischen Handlungsbedarfs

Mit dem Englischunterricht für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler stellt sich eine neue (sonder-)pädagogische Herausforderung. Unterschiedlichste, bislang bewährte Unterrichtsaspekte stoßen offenbar häufig an ihre Grenzen (vgl. Kapitel 12). Aus den in Kapitel 12 dargestellten Ausführungen können über die Modellbildungen (Kapitel 13) hinaus Folgerungen gezogen werden, um die Möglichkeiten hinsichtlich des Englischerwerbs für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler zu erweitern und zu optimieren. Dabei handelt es sich vor allem bei den im makro- und exo-systemischen Bereich liegenden Aspekten um Zielperspektiven, deren Umsetzung - wenn überhaupt - nur als langfristige Entwicklung erfolgen kann. Die im Bereich der Mesosystemik angesprochenen Aspekte beziehen sich auf den wechselseitigen Austausch zwischen Englischlehrkräften, Fachkräften für Unterstützte Kommunikation und Eltern unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler. Auch für diesen Bereich wird ein ersichtlicher Handlungsbedarf skizziert, dessen Umsetzung jedoch vor allem von der Bereitschaft zur Kommunikation auf Seiten der betreffenden Personen abhängt.

Als kurzfristig umsetzbare, wenig aufwändige und effektive Maßnahmen zur Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler können die im mikrosystemischen Bereich aufgeführten Konsequenzen gelten, die sich vor allem auf Aspekte der Unterrichtsdifferenzierung beziehen.

14.1 Konsequenzen auf makrosystemischer Ebene

Auf makrosystemischer Ebene beschränken sich die Ergebnisse der Befragung von Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Ländern vor allem auf individuelle Erfahrungsberichte (vgl. Kapitel 8.6). Hinweise zu theoretischen Grundlagen oder sonstigen Publikationen und Diskussionen zu dem Teilgebiet „Fremdspracherwerb und Unterstützte Kommunikation“ konnten nicht ermittelt werden. Die Suche nach Konzepten, Publikationen und Erfahrungen aus dem internationalen Bereich, die sich mit der Thematik des Fremdspracherwerbs unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation befassen, bleibt also weiter fortzusetzen.

(Zukünftige) Veröffentlichungen zu diesem Thema aus dem deutschsprachigen Raum wiederum sollten übersetzt und so dem englischsprachigen Fachpublikum transparent gemacht werden, etwa durch Veröffentlichungen in englischsprachigen Fachzeitschriften (zum Beispiel dem „AAC Journal“) oder auch Veröffentlichungen im Internet. Auch internationale Tagungen zum Thema „Unterstützte Kommunikation“ (zum Beispiel die internationalen Tagungen von ISAAC) bieten eine Plattform zum Austausch über spezielle Fachgebiete der Unterstützten Kommunikation, auf der länderübergreifende fachliche Netzwerke geknüpft werden können.

Durch solches oder ähnliches Engagement könnten wissenschaftliche Arbeiten aus dem deutschsprachigen (beziehungsweise allgemeiner: dem nicht-englischsprachigen) Raum einen möglichen Impuls zur Auseinandersetzung mit dieser und zum Austausch über diese besagte Thematik in englischsprachigen Fachkreisen geben.

Dem Ziel, die Thematik des Zweit- und beziehungsweise oder Fremdspracherwerbs unterstützt kommunizierender Personen im länderübergreifenden Bereich in die Fachdiskussionen einzubringen, wird man dabei zunächst wohl nur durch einzelne Schritte, durch vereinzelte Publikationen oder Ähnlichem näher kommen können. Es bleibt abzuwarten, ob sich dieses Teilgebiet langfristig im internationalen Bereich der Unterstützten Kommunikation etablieren wird – vor allem bezüglich Ländern wie den

Vereinigten Staaten von Amerika oder England, in denen der Fremdspracherwerb nicht den Stellenwert als weltsprachliches Verständigungsmittel hat, wie es zum Beispiel in Deutschland der Fall ist.

14.2 Konsequenzen auf exosystemischer Ebene

Auch die im Folgenden aufgeführten Konsequenzen der Untersuchungsergebnisse, die sich auf den exosystemischen Bereich beziehen, sind als langfristig formulierte Zielperspektiven zu verstehen.

- Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen

Wie bereits erwähnt, stellt der Bereich der (Unterstützten) Kommunikation einen allgegenwärtigen Förderschwerpunkt dar (vgl. Kapitel 3.5.2). Um diesem Aspekt gerecht werden zu können, sollte ein Grundkanon über Unterstützte Kommunikation einen verpflichtenden Bestandteil im sonderpädagogischen Studium bilden (vor allem im Bereich der Erziehung und Rehabilitation von Menschen mit Körperbehinderung und sogenannter „geistiger Behinderung“). In diesem Zusammenhang sollten Gesprächsstrategien und Kommunikationshilfen ebenso wie konkrete methodisch-didaktische Hilfestellungen für den Unterricht mit unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern vermittelt werden. Hinsichtlich der kulturellen Vielschichtigkeit in Deutschland (vgl. Kapitel 4.2) wie auch der bildungspolitischen Entscheidung zum verpflichtenden Englischunterricht in der Primarstufe (vgl. Kapitel 5.1) sollten auch allgemeine Grundzüge zur fremdsprachlichen Verständigung mittels der Unterstützten Kommunikation in der (sonder-) pädagogischen Ausbildung Beachtung finden. Dieses Angebot sollte auch für Studentinnen und Studenten eines (sonder-) pädagogischen Studiengangs mit dem Fach „Englisch“ geöffnet werden.

Zudem sollte auch im Bereich der universitären Forschungsarbeiten das Thema des Fremd- und Zweitspracherwerbs unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation verstärkt Beachtung finden.

Im außeruniversitären Bereich muss die Forderung nach einem Angebot von Weiterbildungsmöglichkeiten zum Themenkomplex „Englisch als Fremdsprache und unterstützte Kommunikation“ gestellt werden. Hier bieten sich zum einen externe Fortbildungen an (zum Beispiel im Rahmen von ISAAC-Tagungen und Ähnlichem), zum anderen schulinterne Fortbildungen, die als Plattform für Fortbildungsangebote zu diesem Thema dienen können. Auch im Rahmen der Ausbildung zur Kommunikationspädagogin beziehungsweise zum Kommunikationspädagogen („Lehrgang Unterstützte Kommunikation“ an der Universität Leipzig²⁵) sollte der Aspekt des Fremd- und Zweitspracherwerbs bei Unterstützter Kommunikation in Zukunft Berücksichtigung finden.

- Themenbezogene deutschsprachige Publikationen

Bezüglich des gegebenen Mangels an deutschsprachigen Publikationen zum Themenkomplex „Fremdspracherwerb und Unterstützte Kommunikation“ (vgl. Kapitel 1.2) bieten praxisorientierte Veröffentlichungen eine effektive Möglichkeit, um zu einer Verbreiterung des Wissens über Unterstützte Kommunikation und Englischerverwerb beizutragen: Eigene praktische Erfahrungen von in diesem Bereich bereits praktisch tätigen Personen können in Fachmagazinen (zum Beispiel im Rahmen der bewusst praxisorientierten Zeitschrift „Unterstützte Kommunikation“) oder im Rahmen von Beiträgen auf Fachtagungen veröffentlicht und so einem größerem Publikum zugänglich gemacht werden.

Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang auch die Veröffentlichung von weiteren Forschungsergebnissen und theoretisch orientierten Überlegungen zu diesem Themenkomplex.

- Bildungspolitik

Im Rahmen der Analyse der bildungspolitischen Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 5.1) ergab sich der Widerspruch, dass Englisch im Rahmen der Grundschule für ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden solle, wohingegen ab der Sekundarstufe I an Schulen für Lernbehinderte und Schulen für Geistigbehinderte das Unterrichtsfach Englisch

²⁵ <http://lehrgang-unterstuetzte-kommunikation.de>; letztmalig aufgerufen am 19.11.2004

nicht im Fächerkanon enthalten ist. Diesbezüglich kann an dieser Stelle nur der Wunsch formuliert werden, das Fach „Englisch“ als optionales Angebot auch diesen Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen.

14.3 Konsequenzen auf mesosystemischer Ebene

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit zeigte sich deutlich, dass ein wechselseitiger Austausch zwischen den einzelnen am Englischerwerb der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler beteiligten Personen (Eltern, Englischlehrerinnen und -lehrer, Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation) nur selten gegeben war (vgl. Kapitel 12.2). Der Ausbau dieser Wechselbeziehungen stellt sich im Rahmen der durchgeführten Untersuchung insgesamt als verbesserungswürdig dar. Überlegungen bezüglich sich daraus ergebender Konsequenzen werden im Folgenden angestellt.

- Verbesserung des wechselseitigen Austausches zwischen Englischlehrkräften, Fachkräften für Unterstützte Kommunikation, unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern

Im Rahmen der schulischen Praxis gilt es, Ressourcen zu nutzen und Synergieeffekte zu stärken: zum einen innerhalb der einzelnen Schulen, zum anderen im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen, die ebenfalls über Erfahrung im Bereich der Kombination von Fremdspracherwerb und Unterstützter Kommunikation verfügen. Konkret bedeutet dies, den schulinternen wie schulübergreifenden Austausch zwischen den Englischlehrerinnen und -lehrern sowie den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation und den unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern als „Experten in eigener Sache“ zu fördern. So können konkrete didaktische, (leistungs-) diagnostische und technische Aspekte und Ideen gesammelt und durch Dokumentation für interessierte Personen zugänglich gemacht werden. Der deutliche Mangel an wechselseitigem Austausch könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Kompetenzbereiche Teamentwicklung,

Kooperation und Kommunikation im schulischen System nicht ausreichend gefördert oder eingefordert werden. An die Schulen stellt sich die Aufgabe diese Kompetenzbereiche zu stärken, etwa durch Teamentwicklungstraining (Konzepte hierzu zum Beispiel bei PHILIPP 2000).

Als hilfreich könnte sich auch die Entwicklung eines konkreten Konzepts zum Austausch zwischen den einzelnen Fach- und Lehrkräften bezüglich des Fremdspracherwerbs bei Einsatz der Unterstützten Kommunikation erweisen. So könnte etwa durch den Einsatz spezieller Frage- oder Kommunikationsbögen, deren Inhalte sich auf die wichtigsten Aspekte aus dem Teilbereich „Fremdsprache und Unterstützte Kommunikation“ beziehen und die von den Fach- und Lehrkräften ausgefüllt und ausgetauscht werden, die Effizienz in der wechselseitigen Kommunikation gesteigert werden. Zudem sollten allgemeine Informationen und Materialien zu diesem Thema (zum Beispiel Antworten auf die Frage, welche Methoden, Materialien oder Geräte für die fremdsprachliche Verständigung mittels Unterstützter Kommunikation eingesetzt werden können, Beispiele für zweisprachige Kommunikationstafeln und Ähnliches) zusammengefasst und den entsprechenden Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung gestellt werden. Dies könnte beispielsweise durch die Bereitstellung eines Ordners zu diesem Thema im Lehrer- beziehungsweise Mitarbeiterzimmer erfolgen. So kann zudem ein Mindestmaß an Dokumentation und Transparenz gewährleistet werden.

Denkbar wäre auch ein themenbezogener Austausch in einem dafür eröffneten Internetforum, wie es Lehrkräften beispielsweise bei dem „Lehrer-online“-Netzwerk „lo-net“²⁶ zur Verfügung gestellt werden kann.

- Kenntnis und Austausch über Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützten Kommunikation in einer Fremdsprache

Die Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation sollten die Methoden und Medien zur Unterstützten Kommunikation nicht nur in Bezug auf den deutschsprachigen Einsatz kennen, sondern auch über Möglichkeiten zur Kommunikation in Fremd- beziehungsweise Zweitsprachen informiert sein und wissen, wo und wie sie sich auf den Individualfall bezogen weitere Informa-

²⁶ www2.lo-net.de (letzter Aufruf der Seite am 05.12.2004)

tionen beschaffen können (zum Beispiel bei Firmen, anderen Schulen etc.). Informationen zu speziellen Englischmodulen für elektronische Sprachausgabegeräte und Ähnlichem sollten interessierten Personen von Seiten der Firmen zugänglich gemacht werden: etwa durch Informationsangebote der Firmen, von denen die elektronischen Kommunikationshilfen bezogen wurden oder durch spezielle Informations- und Fortbildungsangebote. Auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von (schulisch angegliederten wie auch unabhängigen) Beratungsstellen für Unterstützte Kommunikation sollten über Möglichkeiten und Grenzen zur Unterstützten Kommunikation in einer Fremdsprache informiert sein und bei Bedarf entsprechend Auskunft darüber geben können.

- Beratung und Austausch zwischen Eltern

Für interessierte Eltern bietet sich die Möglichkeit, Elternkreise zum Thema Unterstützte Kommunikation zu organisieren beziehungsweise bereits bestehende außerschulische Stammtische als Austauschforum, wie sie in einigen Städten bestehen (zum Beispiel dem „Elternkreis ISAAC – NRW“ in Essen²⁷), zu nutzen. Solche Elternkreise bieten ein Forum für den gemeinsamen Austausch über unterschiedlichste Aspekte hinsichtlich des Lebens mit und der Unterstützung von unterstütz kommunizierenden Kindern. So könnte bei Bedarf auch das Thema des Fremd- oder Zweitspracherwerbs ein Gesprächspunkt sein, über den Erfahrungen ausgetauscht oder angeregt werden.

14.4 Konsequenzen auf mikrosystemischer Ebene: Konsequenzen für die schulische Praxis – Chancen für Unterstützte Kommunikation im Englischunterricht

Konkrete und unmittelbar umsetzbare Ansatzpunkte bezüglich der Umsetzung von Konsequenzen für den Englischunterricht mit unterstütz kommunizierenden Personen, die aus der vorliegenden Studie gezogen werden können, lassen sich in dem Bereich des Mikrosystems finden. Diese Aspekte werden im

²⁷ nähere Informationen hierzu unter www.isaac-online.de (letzter Aufruf der Seite am 12.11.2004)

Folgenden diskutiert. Einen Schwerpunkt bilden dabei die über die Angaben in dem entwickelten Komponentenmodell zur Differenzierung (Kapitel 13.2) hinausgehenden Vorgehensweisen zur unterrichtlichen Differenzierung, die als effiziente und kurzfristig umsetzbare Maßnahmen zur Optimierung des Englischunterrichts mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern gelten können.

Eine der wohl wichtigsten Aufgaben im Englischunterricht mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern ist es, den unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern eine aktive und gestaltende Rolle im Unterricht zu ermöglichen. Diese Aufgabe richtet sich sowohl an die Mitglieder des pädagogischen Klassenteams als auch an die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie an die unterstützt kommunizierenden Personen selbst.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie haben gezeigt, dass die einzelnen Lehrkräfte bisher noch am Anfang davon stehen sich ein konkretes, praxisbezogenes, methodisch-didaktisches Handlungsrepertoire zu erarbeiten (vgl. Kapitel 12). Die folgenden Überlegungen sollen anhand exemplarisch ausgewählter Handlungsmöglichkeiten des Englischunterrichts Anregungen dazu geben, wie es unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden kann aktiv gestaltend am Englischunterricht teilzunehmen:

- Unterstützt kommunizierende Schülerinnen beziehungsweise Schüler in der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Mündliche oder schriftliche Vokabelübungen könnten statt von den Lehrkräften von Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Jede Schülerin und jeder Schüler könnte für eine folgende Unterrichtsstunde eine bestimmte Anzahl von Vokabeln auswählen, die er oder sie abfragen oder diktieren möchte. Für eine unterstützt kommunizierende Schülerin oder einen unterstützt kommunizierenden Schüler bietet sich hierbei die Möglichkeit, auf einem komplexen Sprachausgabesystem die Vokabelabfrage (gegebenenfalls eigenständig) vorzubereiten oder aber mit Hilfe einer weiteren Person eine Auswahl von

Vokabeln auf ein einfacheres Sprachausgabegerät (zum Beispiel Step-by-Step²⁸) zu sprechen. Auch der Einsatz von Kommunikationstafeln oder Gebärden etc. (vgl. Kapitel 3.3) ist denkbar.

Nach dem gleichen System könnten auch Diktate durch die Schülerinnen und Schüler diktiert oder auch Interviews durchgeführt werden. Auch eine Rolle als „Quizmaster“ kann durch die unterstützt kommunizierende Person ausgefüllt werden. Mit solchen oder ähnlichen Methoden kann die verbale Beteiligung unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen dieser Studie häufig als zu gering erlebt wurde (vgl. Kapitel 12.1.3.4), Stück für Stück gesteigert werden.

- Englischsprachiger Anfangsunterricht als Chance für den Einbezug unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler

Besonders im englischsprachigen Anfangsunterricht, der bewusst kindgemäß gestaltet werden soll (vgl. Kapitel 5.1), bieten sich viele Möglichkeiten zum aktiven Einbezug unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler. Die dort einsetzbaren Spiele können zumeist ohne großen Aufwand für unterstützt kommunizierende Spielerinnen und Spieler adaptiert werden. Die unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler können etwa mit ihren (einfachen wie auch komplexen) Sprachausgabegeräten in Sprechchöre miteinbezogen werden (zum Beispiel bei Spielen wie „What’s the time, Mr. Wolf“ oder „Please, Mr. Crocodile“ (KLIPPEL 2003, 137)). Bei Spielen, in denen eine Schülerin oder ein Schüler den Mitschülerinnen und Mitschülern eine Anweisung gibt (zum Beispiel „Simon says“ (KLIPPEL 2003, 147)) können mit den unterstützt kommunizierenden Personen entweder im Vorfeld Auswahlmöglichkeiten auf ihren Sprachausgabegeräten erarbeitet werden, oder es wird ihnen eine Kommunikationstafel mit einigen Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, auf der sie dann die gewünschte Aktion bestimmen können.

Bei den meisten Aktionen ist es möglich Anweisungen, Spielregeln oder Ähnliches von den unterstützt kommunizierenden Personen vortragen zu lassen. Diese müssen im Vorfeld mit ihnen besprochen und auf dem

²⁸ einfache Kommunikationshilfe ähnlich eines Schalters, auf der auf einer oder mehreren Ebenen Aussagen mit natürlicher Sprache gespeichert und abgerufen werden können

Sprachausgabegerät erarbeitet beziehungsweise bei einfachen Sprachausgabegeräten aufgesprochen werden. Die unterstützende Person kann dann die Rolle der Moderatorin beziehungsweise des Moderators übernehmen und erhält so eine weitere Möglichkeit zur Erweiterung ihrer kommunikativen Beteiligung.

- Einsatzmöglichkeiten elektronischer Kommunikationshilfen im Englischunterricht

Bei handlungsorientierten Aktionen wie etwa dem Basteln und Gestalten im Rahmen des Englischunterrichts können sich ebenfalls viele Möglichkeiten zur aktiven Partizipation von unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern bieten, bei denen schalterbetriebene Geräte aktiv von ihnen eingesetzt werden können (zum Beispiel elektrische Scheren, Fön, Tageslichtprojektor und Ähnliches (weitere Anregungen in ANDRES, GÜLDEN 2001, 90ff)). Eine Übersicht über unterschiedlichste Spiel- und Aktionsmöglichkeiten im Englischunterricht bieten KLIPPEL (2003) und BARTL (2000).

Auch bei dem Singen englischer Lieder oder dem gemeinsamen Sprechen englischer Reime und Ähnlichem können unterstützende Schülerinnen und Schüler aktiv teilnehmen, in dem ihnen im Voraus das Lied oder der Reim (von CD oder von einem Mitschüler oder einer Mitschülerin gesungen oder gesprochen) auf einem Sprachausgabegerät zur Verfügung gestellt wird. Die unterstützende Person sollte das Lied anstimmen, so dass die übrigen Schülerinnen und Schüler mit einstimmen können.

In den Artikeln von BERHORST, BOEDECKER, KÜPPER und WINKEL (2004a, 2004b, 2004c) findet sich eine Sammlung praktischer Tipps zur unterrichtsimmanenten Kommunikationsförderung in diversen Unterrichtsfächern. Zwar findet hier das Fach „Englisch“ in Verbindung mit dem Einsatz Unterstützter Kommunikation keine Beachtung, doch können die gesammelten Aktionsmöglichkeiten zum Teil auch im Rahmen des Englischunterrichts zum Einsatz kommen.

- Konstruktivistische Orientierung als Möglichkeit zur Schülerorientierung sowie zur intrapersonellen Bewertung

Die englische Sprache ist auch in der außerschulischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, wie im Rahmen der Gespräche mit den unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern deutlich wurde (vgl. Kapitel 12.1.2). Durch das Anknüpfen an solche Interessen kann der Englischunterricht eine lebensnahe Orientierung erhalten, wodurch zudem die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden kann.

In diesem Zusammenhang bietet vor allem eine konstruktivistische didaktische Orientierung im Unterricht (REICH 2002) vielfältige Möglichkeiten zum interessengeleiteten, selbsttätigen und subjektorientierten Entdecken. Indem zwischen der Wirklichkeitssicht der Lehrenden und der Wirklichkeitssicht der Lernenden unterschieden wird, ergibt sich hierbei auch die Möglichkeit, die intrapersonelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen, sie zu beobachten und zu dokumentieren. Hieraus ergibt sich eine alternative Bewertungskultur, welche die von einigen Lehrkräften als problematisch bewertete Leistungsbewertung unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler durch Ermittlung von Redebeiträgen und das Schreiben von Klassenarbeiten relativieren kann (vgl. Kapitel 12.1.3.4).

14.5 Weitere Forschungsperspektiven

Im Verlauf der vorliegenden Forschungsarbeit entwickelten sich unterschiedlichste zusätzliche Fragestellungen und Hinweise, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht vertiefend eingegangen werden konnte. Diese Aspekte seien an dieser Stelle aufgeführt als mögliche zukünftige Forschungsperspektiven, die dazu beitragen können die Thematik des Fremd- oder auch des Zweitspracherwerbs unter Einsatz von Methoden und Medien zur Unterstützten Kommunikation näher zu analysieren. Es stellen sich folgende Fragen, die nun kurzgefasst als mögliche Forschungsimpulse aufgelistet werden.

- Welche Hinweise können Videodokumentationen und Interaktionsanalysen im Englischunterricht unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schüler liefern?

Im Laufe der Auswertung der in Nordrhein-Westfalen gesammelten Untersuchungsdaten stellte sich heraus, dass - verglichen mit den Informationen, die aus den Interviews gewonnen werden konnten (vgl. Kapitel 12) - die durchgeführten offenen Unterrichtsbeobachtungen nur vereinzelte Hinweise boten, die in die Datenauswertung und Interpretation aufgenommen wurden. Besonderheiten, die im Rahmen der Auswertung erwähnt wurden, ergaben sich selten. Allgemeine Schlussfolgerungen, zum Beispiel im Rahmen einer (qualitativen oder quantitativen) Analyse von Redeanteilen im Deutsch- und im Englischunterricht, wurden aus den Beobachtungen nicht gezogen, da im Rahmen der wenigen Hospitationssituationen, die zudem vermutlich durch die Anwesenheit der Beobachterin beeinflusst wurden, keine diesbezüglich vergleichbaren Daten gewonnen werden konnten.

Beobachtungen vom Unterricht von und mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern im Englischunterricht könnten jedoch weitere Informationen zum Themengebiet „Englisch und Unterstützte Kommunikation“ liefern, wenn diese Daten in einem diesbezüglich spezifizierten Untersuchungsdesign erhoben werden. Exemplarisch seien hierfür Videodokumentation und Interaktionsanalysen mit speziell zu entwickelnden Beobachtungskategorien genannt, die einen längeren Untersuchungszeitraum abbilden, als es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfolgen konnte.

- Gibt es durch das Erlernen beziehungsweise den Einsatz einer zweiten Sprache unter Nutzung von Methoden und Techniken zur Unterstützten Kommunikation eine Beeinflussung der kommunikativen Kompetenz (LIGHT 1989) unterstützt kommunizierender Personen, sowohl bezüglich der Erst- als auch der Zweitsprache (vgl. Kapitel 3, Kapitel 4.3.2)?

In diesem Zusammenhang könnte zum Beispiel der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern sich die im Bereich der sozialen Kompetenz gegebenen gesellschaftlichen Kommunikationsregeln in der Familien- und der Umgebungssprache voneinander unterscheiden und welcher Einfluss sich daraus auf

die kommunikative Kompetenz der unterstützt kommunizierenden Personen ergibt. Zu klären wäre ebenfalls, ob und inwiefern sich die einzelnen Kompetenzbereiche gegenseitig beeinflussen, ob beispielsweise eine optimale Beherrschung des linguistischen Codes des für die Erstsprache eingesetzten Kommunikationsmediums positiv oder auch negativ mit der Beherrschung des linguistischen Codes des für die Zweitsprache eingesetzten Kommunikationsmediums korreliert und welche Konsequenzen sich daraus auf die Interventionsplanung, -durchführung und -evaluation von Maßnahmen zur Unterstützten Kommunikation ergeben.

- Wie gestaltet sich die Effektivität einzelner alternativer Kommunikationssysteme für den muttersprachlichen sowie für den fremd- oder zweitsprachlichen Einsatz im Vergleich?

Interessant wäre eine Analyse der zur erst- wie auch zur zweitsprachlichen Kommunikation eingesetzten Kommunikationsmedien (vgl. Kapitel 4.1) und der genauen Betrachtung der Art und Weise (sowohl auf qualitativer wie auch auf quantitativer Ebene), wie diese eingesetzt werden. So könnten sich Hinweise auf Übereinstimmung und Unterschiede hinsichtlich der von der unterstützten kommunizierenden Person geforderten operationalen und strategischen Kompetenz ergeben, woraus bei Bedarf ebenfalls Rückschlüsse auf benötigte Interventionsmaßnahmen gezogen werden könnten. Solche oder ähnliche Fragestellungen könnten sich aus dieser genannten Forschungsfrage ergeben.

- Zeigen sich Unterschiede im unterrichtlichen Umgang mit unterstützten kommunizierenden Personen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen mit Regelschulbildung und solchen mit Sonderschulbildung²⁹?

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung fällt auf, dass es sich bei den beiden Englischlehrkräften, die zum Teil stark negative Einstellungen zum Thema „Englischunterricht mit unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schülern“ äußerten, um Lehrkräfte mit Regelschulbildung handelt (vgl. Kapitel 12.3.4). Aus der vorliegenden Studie kann daraus kein allgemeingültiger Rückschluss gezogen werden, da es sich hierbei nicht um eine repräsentativ

²⁹ Der Aspekt der „Ausbildung“ bezieht sich hierbei auf das Studium

angelegte Studie handelt. Eine repräsentativ ausgerichtete Studie zu Einstellungen und Umgangsformen zum Themenbereich „Unterstützte Kommunikation“ von Pädagoginnen und Pädagogen mit Regelschulbildung und solchen mit Sonderschulbildung könnte hingegen Aufschlüsse darüber bieten, ob beziehungsweise welche Unterschiede bezüglich der individuellen Wahrnehmung, dem sonderpädagogischen und methodischen Handlungsrepertoire, der didaktischen Orientierung (lehrplanorientiert, konstruktivistisch etc.), dem Wissen über Unterstützte Kommunikation und dessen praktischer Umsetzung etc. ergeben. Abhängig von diesen Ergebnissen könnten daraus mögliche konkrete Maßnahmen zur Verbesserung etwaiger negativer Aspekte formuliert werden.

- Welche Bedeutung hat die Bevorzugung von personenabhängiger Kommunikation gegenüber elektronischer Kommunikationshilfen für die kommunikative Kompetenz?

Im Rahmen der in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Untersuchung ergab sich vor allem bezogen auf den familiären Bereich eine Bevorzugung personenabhängiger Kommunikationsformen bei den unterstütz kommunizierenden Schülerinnen und Schülern (vgl. Kapitel 12.1.1.4). BOENISCH berichtet in seiner deutschlandweit durchgeführten Studie ebenfalls von einer deutlichen Bevorzugung personenabhängiger Kommunikationsmethoden (BOENISCH 2003). Diesbezüglich wäre zu untersuchen, welchen Einfluss diese Bevorzugung auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz hat. Zu denken ist dabei an den Aspekt der unabhängigen Kommunikation und die damit verbundene Frage, ob Kommunikationsmethoden zur personenunabhängigen Kommunikation „verordnet“ werden sollten, da sie sich langfristig als kompetenzsteigernd auswirken, oder ob ein solches Vorgehen eher dazu führt, dass die betroffenen Personen kommunikative Situationen als stresserzeugend erleben und diese weitgehend meiden.

- Wie gestaltet sich die Akzeptanz von Kodierungsstrategien von Seiten der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler?

Bei der Befragung der unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler wurde deutlich, dass der Einsatz der Kodierungsstrategie, die ihren Geräten zu Grunde liegt, von Eltern, Fachkräften und zum Teil auch von Schülern selbst als verbesserungswürdig erlebt wird (vgl. Kapitel 12.1.1.3). Auch dieser Aspekt könnte im Rahmen einer repräsentativ angelegten Studie überprüft werden, woraus unter Umständen Rückschlüsse auf eine optimierte Gestaltung von elektronischen Kommunikationshilfen gezogen werden könnten.

- Wie gestaltet sich der Fremd- oder Zweitspracherwerb unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation im (repräsentativen) internationalen Vergleich (vgl. Kapitel 12.4)?

Um repräsentative Aussagen über Parallelen und Gegensätze zum Fremdspracherwerb in Deutschland und dem Fremdspracherwerb in anderen Ländern unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation treffen zu können, ist eine umfangreichere vergleichende Studie mit einer möglichst großen Zahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern erforderlich, wie sie im Rahmen der vorliegenden, von einer Einzelperson konzipierten Arbeit, aus organisatorischen Gründen nicht durchgeführt werden konnte. Eine solche Vergleichsarbeit könnte leisten, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur ansatzweise skizziert werden konnte: Erfahrungsaustausch und Erfahrungserweiterung zu Methoden, Medien und Interventionen bezüglich des Einsatzes der Unterstützten Kommunikation bei Zweit- beziehungsweise Fremdspracherwerb.

- Forschungsanliegen: Allgemeine Grundlagenforschung zum Zweitspracherwerb unter Einsatz der Unterstützten Kommunikation für Deutschland

Wie an anderer Stelle bereits bemängelt wurde (vgl. Kapitel 1.2), fehlt es bislang an Informationen und Publikationen zum Bereich „Zweitspracherwerb und Unterstützte Kommunikation“, obgleich zu vermuten ist, dass eine nicht geringe Zahl unterstützt kommunizierender Personen in einem zweisprachigen

Umfeld aufwächst und lebt (vgl. Kapitel 4.2). Hierzu mangelt es bislang an allgemeiner Grundlagenforschung, die sich mit Parallelen und Unterschieden zwischen der unterstützten Kommunikation in der Erst- und der Zweitsprache beschäftigt, die Strategien und Prinzipien formuliert, um unterstützt kommunizierenden Personen, deren Familien, Pädagoginnen und Pädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten etc. Informationen und Handlungsmethoden vermitteln zu können.

Die vorliegende Forschungsarbeit zeigt, dass die Kombination von Unterstützter Kommunikation und Fremd- oder auch Zweitspracherwerb ein Fachgebiet darstellt, das noch weitgehend unbeachtet ist und unterschiedlichste Forschungsmöglichkeiten bietet. Diese Arbeit versteht sich als ein erster Schritt auf dem Weg zur Erschließung dieses komplexen Gebietes, in der Hoffnung, dass hiernach weitere und unterschiedlichste Vorstöße folgen mögen.

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
ASHA	American Speech Language Hearing Association
E	Eltern
EaF	Englisch als Fremdsprache
EaFL	Lehrerin/ Lehrer für Englisch als Fremdsprache
etc.	et cetera
GS	Grundschule
isaac	International Society for Augmentative and Alternative Communication
L1	Muttersprache
L2	Zweit- oder Fremdsprache
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
nUkP	nicht unterstützt kommunizierende Person
o.J.	ohne Jahr
o.O.	ohne Ort
o.S.	ohne Seite
o.V.	ohne Verlag
Pb	Probandin/ Proband
PC	Personalcomputer
RL	Richtlinien
UK	Unterstützte Kommunikation
UKF	Fachkraft für Unterstützte Kommunikation
ukP	unterstützt kommunizierende Person
ukS	unterstützt kommunizierende(r) Schülerin/ Schüler
USA	United States of America
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Verzeichnis der Abbildungen

1	Unterstützte Kommunikation im ökologisch-systemischen Kontext	22
2	Transdisziplinarität in Unterstützter Kommunikation	27
3	Klassifikation von Kommunikationsmöglichkeiten zur Unterstützten Kommunikation	32
4	Das Partizipationsmodell	50
5	Aufbau des Promotionsvorhabens	89
6	Erhebungsfelder und Erhebungsmethoden	91
7	Auswertungsverfahren der länderübergreifend geführten Experteninterviews	100
8	Verlauf der Kontaktaufnahme im Rahmen der länderübergreifenden Experteninterviews	105
9	Anfrageschema für E-Mail-Anfragen	109
10	Erhebungsverlauf	121
11	Eingrenzung der Zielgruppe zur Erhebung in Nordrhein-Westfalen	137
12	Regierungsbezirke in Nordrhein-Westfalen	138
13	Verlaufsmodell zur Darstellung des Zugangs zum Englischunterrichts für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler	229
14	Komponentenmodell „Differenzierungsmöglichkeiten im Englischunterricht mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler	232

Verzeichnis der Tabellen und Matrizen

1	Übersicht über die Zugehörigkeit unterstützt kommunizierender Personen zu unterschiedlichen kulturellen Gruppen in den Vereinigten Staaten von Amerika (nach BLAKE HUER 2004)	64
2	Interviewpartnerinnen und Interviewpartner der länderübergreifend geführten Expertenbefragung	111
3	Themenmatrix der länderübergreifend geführten Experteninterviews	118
4	Rücklauf der Antragstellungen zur Datenerhebung an nordrhein-westfälischen Schulen	140
5	Übersicht über die in Nordrhein-Westfalen geführten Interviews	145
6	Deutsch als Zweitsprache	160
7	Kommunikative Komponenten	162
8	Englischkenntnisse in der Familie	169
9	Wissen über Unterstützte Kommunikation auf Englisch	169
10	Englisch in der Freizeit	171
11	Im Englischunterricht verwendete Lehrwerke	172
12	Ausbildung der Englischlehrkräfte	173
13	Diagnostische Vorgehensweisen	194
14	Weitere Fremdsprachen	197
15	Kooperation zwischen Englischlehrerinnen und -lehrern und den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation (1)	202
16	Kooperation zwischen Englischlehrerinnen und -lehrern und den Fachkräften für Unterstützte Kommunikation (2)	202
17	Schulische Institutionalisierung von Unterstützter Kommunikation	208
18	Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger bzgl. der Teilnahme am Englischunterricht	211
19	Wissen der Englischlehrerinnen und Englischlehrer zu Unterstützter Kommunikation und Englisch	217
20	Wissen der Fachkräfte für Unterstützte Kommunikation zu Unterstützter Kommunikation und Englisch	218
21	Hypothesenübersicht	222

Literaturverzeichnis

A

- Achilles, Svenja: Einführung in die Diagnostik. IN: ISAAC GCS/ von Loeper Verlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. von Loeper: Karlsruhe 2003, 14.003.001 – 14.010.001
- Adam, Heidermarie/ Bober, Allmuth: Zwei Studien zur Validität der Gestützten Kommunikation. IN: ISAAC GCS/ von Loeper Verlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. von Loeper: Karlsruhe 2003, 06.015.001 – 06.0224.001
- Adam, Heidemarie: Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Würzburg: Edition Bentheim 2000³
- Arbeitskreis „Lehrgang Unterstützte Kommunikation“ / Boenisch, Jens: L U K – Lehrgang Unterstützte Kommunikation. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2001 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 269 - 273
- Andres, Paul/ Gülden, Martin: Unterstützte Kommunikation macht Spaß – ein Koffer voller Ideen. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2001 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 86 – 102
- Andres, Paul / Herrmann, Jutta / Micher, Jeff: Second Language Acquisition and AAC: Adapting „Deutsche Wortstrategie“ to facilitate inclusion in mainstream education. Unveröffentlichte Vortragsunterlagen 1999
- Antener, Gabriela/ Lage, Dorothea: UK-Interventionen – wer systematisch plant, irrt gezielter. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2003 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 284 – 301
- Antener, Gabriela: Und jetzt? – Das Partizipationsmodell in der Unterstützten Kommunikation. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2001 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 257 – 267
- Antener, Gabriela/ Knobel, Christina/ Lage, Dorothea: Zur Notwendigkeit einer Aus- und Weiterbildungsstruktur für Unterstützte Kommunikation. IN: Schweizerischer Berufsverband der Heilpädagogen (SBH) (Hrsg.): SBH-Bulletin 1995, Heft 4, 6 – 19

ANUK NRW: Ansprechpartner für die Bereiche „Unterstützte Kommunikation“ und „Nutzung neuer Technologien in der Sonderpädagogik“ an Schulen für Körperbehinderte. Internetfundstelle:
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/kbschulen/kb/schulen.htm>,
letztmalig aufgerufen am 27.11.2004

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter 2000⁹ (De-Gruyter-Studienbuch)

B

Bartl, Almuth: Englischspiele für die Grundschule. München: Oldenbourg 2000

Baunach, Martin: Marcel lernt lesen. Darstellung eines computergestützten Erstleseprojekts zur Anbahnung von Sprachhandlungskompetenz bei einem schwermehrfachbehinderten anarthrischen Schüler der 4. Klasse der Schule für Körperbehinderte. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit zur zweiten Dienstprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik. Köln 1987

Beauftragter der Bundesregierung für Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Ausländer im Bundesgebiet seit 1960. Internetfundstelle:
<http://www.integrationsbeauftragte.de/gra/daten/daten.php>,
letztmalig besucht am 24.11.2004

Beck, Iris: Norm, Identität, Interaktion: Zur theoretischen Rekonstruktion und Begründung eines pädagogischen und sozialen Reformprozesses. IN: Beck, Iris (Hrsg.): Normalisierung: Behindertenpädagogische und sozialpolitische Perspektiven eines Reformkonzepts. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, Programm Edition Schindele, 1996, 19 - 43

Bergeest, Harry: Körperbehindertenpädagogik: Studium und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000 (Prävention – Integration – Rehabilitation; Eine Studienreihe zur Heil- und Sonderpädagogik)

Bergeest, Harry: Körperbehindertenpädagogik als ökologisch-systemische Wissenschaft. IN: Bergeest, Harry; Hansen, Gerd (Hrsg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Festschrift für Ursula Haupt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, 153 - 163

Berhorst, Marion/ Böddecker, Michaela/ Küpper, Daniela/ Winkel, Daniela: Lernen in heterogenen Klassen und Lerngruppen (1). IN: Unterstützte Kommunikation 2004, Heft 1, 8 – 9

Berhorst, Marion/ Böddecker, Michaela/ Küpper, Daniela/ Winkel, Daniela: Lernen in heterogenen Klassen und Lerngruppen (2). IN: Unterstützte Kommunikation 2004, Heft 2, 33 – 34

- Berhorst, Marion/ Böddecker, Michaela/ Küpper, Daniela/ Winkel, Daniela:
Lernen in heterogenen Klassen und Lerngruppen (3). IN: Unterstützte
Kommunikation 2004, Heft 3, 21 - 23
- Beukelmann, David R. / Mirenda, Pat: Augmentative and Alternative
Communication. Management of Severe Communication Disorders in
Children and Adults. Baltimore: Paul Brooks Publishing 1998²
- Biermann, Adrienne: Gestützte Kommunikation - Facilitated Communication.
Internetfundort: <http://www.uni-leipzig.de/~gbpaed/artikel/biermann.htm>;
letztmalig aufgerufen am 26.09.2004
- Blake Huer, Mary: Augmentative and alternative communication: Changing
demographic patterns. Internetfundstelle:
<http://www.asha.ucf.edu/huer.html>, letztmalig aufgerufen am 27.11.2004
- Blake Huer, Mary: Examining Perceptions of Graphic Symbols Across
Cultures: Preliminary Study of the Impact of Culture/ Ethnicity. IN:
Augmentative and Alternative Communication 2000, Heft 16, 180 – 185
(2000)
- Blake Huer, Mary/ Parette, Howard P.: Examining the Perspectives of Families:
Issues Related to Conducting Cross-cultural Research. IN: Loncke, Filip
T.: Augmentative and Alternative Communication. New Directions in
Research and Practice. Whurr: London 1999, 290 – 300
- Bober, Allmuth/ Biermann, Adrienne: Gestützte Kommunikation (FC) – zum
Forschungsstand. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Forschung
und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper
2001 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 203 - 222
- Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Methoden der Unterstützten
Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2003 (KidS: Kommunikation in
der Sonderpädagogik)
- Boenisch, Jens: Zur Situation unterstützt kommunizierender Kinder und
Jugendlicher an Schulen für Körperbehinderte und Geistigbehinderte in
Deutschland. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Methoden der
Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2003 (KidS:
Kommunikation in der Sonderpädagogik), 19 – 37
- Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Forschung und Praxis der
Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2001 (KidS:
Kommunikation in der Sonderpädagogik)
- Boenisch, Jens/ Otto, Katrin: Besonderheiten in der Sprachentwicklung
bei kaum- und nichtsprechenden Kindern mit Cerebralparese. IN:
Unterstützte Kommunikation 2003, Heft 1, 23 – 27

- Boenisch, Jens/ Daut, Volker (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer 2002
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer 2002³
- Bowler, Dermot M.: Need for Theory in Studies of Augmentative and alternative Communication. IN: Augmentative and Alternative Communication, 7/1991, Heft 2, 127 - 132
- Braun, Ursula; Baunach, Martin: Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule. IN: Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2002, 95 - 108
- Braun, Ursula; Kristen, Ursi: Woran hakt es? – Analysehilfe durch das Partizipationsmodell nach Beukelmann/ Mirenda. IN: Unterstützte Kommunikation 2001, Heft 1 bis 2, 6-10
- Braun, Ursula (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben 1994a
- Braun, Ursula: Unterstützte Kommunikation bei körperbehinderten Menschen mit einer schweren Dysarthrie: Eine Studie zur Effektivität tragbarer Sprachcomputer im Vergleich zu Kommunikationstafeln. Frankfurt: Peter Lang 1994b (Arbeiten zur Sprachanalyse Bd. 12)
- Breuziere, Gilles / Micher, Jeffrey: One More Step Towards French Minspeak™: The Development of French Words Strategy™. Proceedings of 1994 European Minspeak Conference. Inernetfundort: www.lti.cs.cmu.edu/scs/94e6-gb.html, letztmalig aufgerufen am 06.01.2001
- Bridges, Sheila: Delivery of AAC Services to a Rural American Indian Community. IN: ASHA Special Interest Division 12, Augmentative and Alternative Communication Newsletter 9/2000, Heft 2, 6 – 9
- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta 1981
- Bronfenbrenner, Urie: Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, Lenelis/ Graumann, CarlFriedrich/ Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Stuttgart: Enke 1990, 76-79
- Brusch, Wilfried: Englisch: die vierte Kulturtechnik? IN: Grundschule 2000, Heft 6, 34 - 35
- Bundschuh, Konrad/ Heimlich, Ulrich/ Krawitz, Rudi: Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002

Bundschuh, Konrad/ Basler-Eggen, Andreas: Gestützte Kommunikation (FC) bei Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen. München: o.V. 2000

Bundschuh, Konrad / Herbst, Thomas M. / Kannewischer, Sybille: Unterstützte Kommunikation an Schulen zur individuellen Lebensbewältigung - eine empirische Untersuchung. IN: Zeitschrift für Heilpädagogik 1999, Heft 11, 516 – 522

Bünk, Christof/ Sesterhenn, Carolin/ Liesen, Iris: Elektronische Kommunikationshilfen mit dynamischen Displays im Vergleich. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2003 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 248 – 283

Bünk, Christof/ Baunach, Martin: Unterstützte Kommunikation mit körperbehinderten Schülern. IN: Boenisch, Jens/ Daut, Volker: Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer 2002, 92 – 105

Buzolich, Marilyn Jean: Assessment of Language, Communication Skills and Related Abilities: An Augmentative Communication Protocol. IN: Miranda, Pat/ Beukelmann, David: The Nebraska Augmentative Communication Institute: Building Bridges; Handouts. Nebraska: 1989, 128-148

C

Calculator, Stephen N./ Jorgensen, Cheryl M.: Integrating AAC Instruction into Regular Education Settings: Expounding on Best Practices. IN: Augmentative and Alternative Communication, 7/4, 1991, 201 – 212

Cook, Vivian: Second Language Learning and Teaching. London: Arnold 2001³

Crossley, Rosemary/ McDonnald, Anne: Annie – Licht hinter Mauern. Die Geschichte der Befreiung eines behinderten Kindes. München: Piper 1994⁴

Crossley, Rosemary: Gestützte Kommunikation. Ein Trainingsprogramm. Weinheim: Beltz 1997

D

Degen, Sabrina: Integration im Englischunterricht: Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung. Berlin: Luchterhand 1999 (Buchreihe Gemeinsames Leben und Lernen)

Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbeck: Rowohlt 2000⁶ (rowohlts enzyklopädie 55551)

Dupuis, Gregor: Sprache und Sprechen. IN: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe 2000, 674 – 690

E

Ellis, Rod: The Study of Second Language Acquisition. Oxford: 2004⁹ Oxford University Press

Eckpunktepapier „Frühes Fremdsprachenlernen in der Primarstufe der Schule für Körperbehinderte. Ohne Autor, Verlag: 2003. Internetfundstelle: <http://www.seminar-stegen.de/fachbeitraege.htm>, letztmalig aufgerufen am 25.11.2004

F

Finkbeiner, Claudia: Lehplan – Lehrwerk – Stoffverteilungsplan - Unterricht. IN: Timm, Johannes-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1999, 22 – 29

Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck: Rowohlt 2000⁵ (rowohlts enzyklopädie 55546)

Franzkowiak, Thomas: Verständigung mit grafischen Symbolen. IN: Braun, Ursula (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben 1994

Frey, James H./ Mertens Oishi, Sabine: How to conduct interviews by telephone and in person. London: Sage 1995 (The Survey Kit, Volume 4)

Fröhlich, Andres/ Haupt, Ursula: Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. Dortmund: verlag modernes lernen 1993

Fröhlich, Andreas: Kommunikation und Sprachentwicklung bei körperbehinderten Kindern. IN: Fröhlich, Andreas D. (Hrsg.): Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Dortmund: verlag modernes lernen 1989, 11 – 29

G

Gadler, Hanspeter: Praktische Linguistik. Eine Einführung in die Linguistik für Logopäden und Sprachheillehrer. Tübingen: UTB 1998³ (UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher; 1411)

Gangkofer, Manfred: Vom Datensammeln zum Spielen. IN: ISAAC Deutschland (Hrsg.): „Edi, mein Assistent“ und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben 1996, 55 – 10

Gehring, Wolfgang: Englische Fachdidaktik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 1999 (Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik, Band 20)

H

Hansen, Gerd: Grundzüge einer unterstützenden Didaktik in der Zusammenarbeit mit körperbehinderten Kindern und Jugendlichen. IN: Boenisch, Jens/ Daut, Volker (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer 2002, 20 - 33

Hansen, Gerd: Diagnostik körperbehinderter Kinder im Wandel. IN: Bergeest, Harry; Hansen, Gerd (Hrsg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Festschrift für Ursula Haupt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999 b, 281 – 294

Haupt, Ursula: Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen im Spannungsfeld von eigenen Entwicklungsimpulsen und fremdbestimmter Anleitung. IN: Dörr, Günter (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben 1998

Haupt, Ursula: Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben 1996

Hedderich, Ingeborg: Schulische Situation und kommunikative Förderung Schwerstkörperbehinderter. Regionale Totalerfassung und kritische Situationsanalyse aufgrund empirischer Erhebungen bei Kindern und Jugendlichen mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen und Dys- oder Anarthrie. Berlin: Edition Marhold 1991

Herrmann, Thomas: Interaktionsanalyse. Wege zum Verstehen in der Kommunikationsförderung. IN: Unterstützte Kommunikation 1997, Heft 4, 18 – 24

Heßmann, D./ Michelsburg, I./ Franzki, V.: Beispiele aus dem Anfangsunterricht Englisch an Schulen für Körperbehinderte. Internetfundstelle: <http://www.seminar-stegen.de/fachbeitraege.htm>, letztmalig aufgerufen am 27.11.2004

Hetzroni, Orit E./ Harris, Ovetta L.: Cultural Aspects in the Development of AAC Users. IN: Augmentative and Alternative Communication, 12/1996, Heft 1, 52 – 58

Hömberg, Nina: With a Little Help from Your Friends – Unterstützte Kommunikation im integrativen Unterricht. IN: Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2002, 108 - 130

Hough, Susan: Augmentative and Alternative Communication for an Amish child: A case study. San Antonio: o.V. 1992

Husche-Rhein, Rolf: Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation. Weinheim: 2003² (Beltz UTB, Band 8283)

Huschke-Rhein, Rolf: Systemisch-ökologische Pädagogik. Band II: Qualitative Forschungsmethoden. Hermeneutik. Handlungsforschung. Köln: Rhein Verlag 1993³ (Systemisch-ökologische Pädagogik, Band II)

I

ISAAC GCS/ von Loeper Verlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. von Loeper: Karlsruhe 2003

ISAAC (International Society of Augmentative and Alternative Communication): 2000 Membership Directory. A List of ISAAC Members as of June 2000. o.O.: ISAAC 2000

ISSAC - GCS (International Society of Augmentative and Alternative Communication – German Speaking Countries): Fortbildungen für Unterstützte Kommunikation. Fortbildungsrichtlinien und Qualifizierung der Referentinnen. o.O.: 1998

J

James, Allan: English as a European Lingua Franca: Current realities and existing dichotomies. IN: Cenoz, Jasone/ Jessner, Ulrike (Hrsg.): English in Europe. The Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters 2000, 22 – 38

K

- Kane, Gudrun: Diagnostik von Kognition und Kommunikation. IN: ISAAC GCS/ von Loeper Verlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. von Loeper: Karlsruhe 2003/14.011.001 – 14.022.001
- Kane, Gudrun: Diagnose der Verständigungsfähigkeit bei nicht-sprechenden Kindern. IN: Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2002, 11 - 28
- Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Königstein: Athenäums Studienbücher 1984
- Klippel, Friederike: Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2003³ (Lehrer-Bücherei: Grundschule)
- Kloe, Miriam/ Schönbach, Kristin/ Weid-Goldschmidt, Bärbel: Wenn ich dich doch fragen könnte, ob du eine Cola trinken möchtest! Kommunikationstherapie für Menschen, die noch kein vollständiges Ja-Nein-Konzept entwickelt haben. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2001 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 223 - 237
- Koch, Julia: Fremdsprachen - Holterdiepolter. IN: Spiegel 48/26.11.01
- Köster, Ulrike C., Schwager, A.: „Sprechen kann ich nicht, aber trotzdem alles sagen!“. Schriftspracherwerb bei „nichtsprechenden“ körperbehinderten Kindern. Karlsruhe: von Loeper 1999 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik)
- Kristen, Uris: Diagnosebogen zur Abklärung kommunikativer Fähigkeiten. IN: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2003
- Kristen, Ursi: Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben 1999³
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen: Englisch. Hauptschule. 1989 (Reihe: Die Schulen in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers)
- Kutscher, Sandra: Englisch im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Überblick über die Berücksichtigung dieser Thematik in den einzelnen Bundesländern mit didaktisch-methodischen Überlegungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2003, Heft 12, 511-518

Kvale, Steinar: InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: Sage 1996

L

Lage, Dorothea: Unterstützte Kommunikation – Ein Konzept. IN: Praxis Ergotherapie 2003, Heft 16, 132 - 143

Lage, Dorothea; Renner, Gregor: Theoriegeleitete Reflexion in der Unterstützten Kommunikation – ein Modell. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2001 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 188 - 202

Lage, Dorothea; Antener, Gabriele; Knobel-Furrer, Christina: ein soziologischer Zugang zur Unterstützten Kommunikation. IN: ISAAC GCS (Hrsg.): Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Tagungsband der 4. Kölner Fachtagung für Unterstützte Kommunikation. Bad Arolsen 1997 (CD-ROM)

Lage, Dorothea: Zur Erfassung der kommunikativen Fähigkeiten bei lautsprachbehinderten Cerebralparetikern. Unveröffentlichte Lizensiatsarbeit, Universität Zürich. Zürich: 1990

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim: Beltz 1995^{3a}

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz 1995^{3b}

Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen: Nordrhein-Westfalen – Regierungsbezirke. Internetfundstelle: <http://www.lids.nrw.de/>, letztmalig aufgerufen am 13.11.2003

Landesinstitut für Schule (Soest) (Hrsg.): Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen: Englisch im Primarbereich von Sonderschulen. Erprobungserfassung. Soest: 2003. Internetfundstelle: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eis/pdf/englischsonderschule.pdf>, letztmalig aufgerufen am 25.11.2004

Legewie, Heiner: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. IN: Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst von/ Keupp, Heiner/ Rosenstiel, Lutz von/ Wolff, Stephan: Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz 1995². 189 – 193

- Lehrgang „Fremdsprachenlernen an der Schule für Körperbehinderte“ : Games and Songs - „Bodyparts and Actions“ - Everyday Situations. Beispiele und Arbeitsergebnisse des Lehrgangs „Fremdsprachenlernen an der Schule für Körperbehinderte“ vom 15.04.2004 – 17.04.2004 in Stegen. Anlage zum Eckpunktepapier. Internetfundstelle: <http://www.seminar-stegen.de/fachbeitraege.htm>, letztmalig aufgerufen am 25.11.2004
- Lemler, Kathrin/ Gemmel, Stefan: Kathrin spricht mit den Augen. Köln: Butzon & Bercker Kevelaer / Josefs-Gesellschaft e.V. 1997
- Light, Janice C.: Toward a Definition of Communicative Competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems. IN: Augmentative and Alternative Communication, 5/1989, Heft 2, 137 – 144
- Light, Janice C.: The Communicative Interaction Patterns of Young Nonspeaking Physically Disabled Children and their Primary Caregivers. Ontario: Easter Seal Communication Institute 1985
- Lüpke, Hans von: Systemisches Denken und Handeln in der Entwicklungsförderung. Internetfundstelle: <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/luepke5.html>, letztmalig aufgerufen am 14.12.2004
- Lingen, Achim: Elektronische Kommunikationshilfen für nichtsprechende Schülerinnen und Schüler mit Zerebralparese. Grundlagen – Ziele – Möglichkeiten. Wetter: FTB 1994

M

- Mall, Winfried: Erleben, im Austausch zu sein: Basale Kommunikation als Kommunikation ohne Voraussetzung. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2003 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 74 - 85
- Meulen, Nicol van der: Englisch als Fremdsprache für Unterstützt Sprechende – Möglichkeiten und Besonderheiten. IN: Unterstützte Kommunikation 200,1 Heft 1 bis 2, 27-31
- Meulen, Nicol van der: Aneignung und Anwendung von Wissen über Inhalt und Aufbau des DeltaTalker-Moduls „Englisch“. Dargestellt am Beispiel einer Einzelförderung mit einem 20jährigen Schüler mit cerebraler Bewegungsstörung. Unveröffentlichte Staatsarbeit zum ersten Staatsexamen. Köln 2000

- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. IN: Friebertshäuser, Barbara/ Prengler, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 1997, 481 – 491
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike: Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. IN: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991
- Mieg, Harald A. & Brunner, Beat: Experteninterviews (MUB-Working Paper 6). Zürich, o.V.: 2001. Internetfundstelle: www.mub.umnw.ethz.ch/mub_publications/experteninterview.pdf, letztmalig aufgerufen am 25.11.2004
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Englisch. Frechen: Ritterbach 2003
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule – Sekundarstufe I – in Nordrhein Westfalen: Englisch. Frechen: Ritterbach Verlag 1993 (Unveränderter Nachdruck 2002)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein Westfalen: Englisch. Frechen: Ritterbach Verlag 1993 (Veränderter Nachdruck 2000)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule – Sekundarstufe I – in Nordrhein Westfalen 1999a
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium und die Gesamtschule – Sekundarstufe II – in Nordrhein Westfalen: Englisch. Frechen: Ritterbach Verlag 199b

N

- Nußbeck, Susanne: Gestützte Kommunikation. Ein Ausdrucksmittel für Menschen mit geistiger Behinderung? Göttingen: Hogrefe 2000

O

Olney, Marjorie F.: A controlled study of facilitated communication using computer games. IN: Biklen, Douglas / Cardinal, Donald (Hrsg.): Contested Words, Contested Science. Teachers College Press: New York 1997, 96 - 114

Oskamp, Ulrich / Faßbender, K.J: Kommunikationsförderung nichtsprechender oder schwerverständlicher Schülerinnen und Schüler an Schulen für Körperbehinderte und an Schulen für Geistigbehinderte in NRW. Ergebnisse einer Befragung. IN: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Kommunikationsförderung nichtsprechender oder schwerverständlicher Kinder. Dokumentation einer Fachtagung vom 13. bis 15. Mai 1996 in Soest. Soest: Druckverlag Kettler 1997, 85 – 103

Oskamp, Ulrich: Kommunikation mit schwer verständlichen zerebral bewegungsgestörten Kindern. IN: Bergeest, Harry; Hansen, Gerd (Hrsg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Festschrift für Ursula Haupt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, 411 – 425

P

Parette, H. P., VanBiervliet, A., Angelo, D. H., Blackstone, S. W., Glennen, S. L., & Myers-Jennings, C. C. (1999). CD-ROM Concept paper. IN: P. Parette, A. VanBiervliet, J. W. Reyna, & D. Heisserer (Eds.), Families, culture, and augmentative and alternative communication (AAC). A multimedia instructional program for related service personnel and family members. Internetfundstelle: <http://cstl.semo.edu/parette/homepage/database.pdf>, letztmalig aufgerufen am 01.08.2001

Parette, H. P., VanBiervliet, A., Reyna, J. W., Heisserer, D., Stumberg, J., Angelo, D. H., Blackstone, S. W., Glennen, S. L., & Myers-Jennings, C. C. (1999). CD-ROM knowledge base. In P. Parette, A. VanBiervliet, J. W. Reyna, & D. Heisserer (Eds.), Families, culture, and augmentative and alternative communication (AAC). A multimedia instructional program for related service personnel and family members. Internetfundstelle: <http://cstl.semo.edu/parette/homepage/database.pdf>, letztmalig aufgerufen am 01.08.2001

Philipp, Elmar: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim: Beltz 2000³

Piepho, Hans-Eberhard: Stichwort: Besonderer Förderbedarf. Können, sollen, müssen auch Kinder mit besonderem Anspruch an pädagogische, heilpädagogische Förderung auf der Grundschule Englisch lernen? Internetfundstelle: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/piepho/foerderbedarf.html>, letztmalig aufgerufen am 27.11.2004

Piepho, Hans-Eberhard: Englischlernen an Schulen mit besonderen pädagogischen Schwerpunkten. IN: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2002, 199 - 203

Pivitt, Conny/ Weid-Goldschmidt, Bärbel: Unterstützte Kommunikation und Schule. IN: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Kommunikationsförderung nichtsprechender oder schwerverständlicher Kinder. Dokumentation einer Fachtagung vom 13. bis 15. Mai 1996 in Soest. Soest: Druckverlag Kettler 1997, 135 – 147

Q

Queensland Department of Family Services and Aboriginal and Islander Affairs: The Queensland Report on Facilitated Communication. o.V.: Brisbane 1993

R

Reha Vista: Produktkatalog 2004. o.O/ o.V. 2004

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand 2002

Romich, Barry / Hill, Katja: AAC Language Sample Collection via Instant Message™ for Clinical Service Delivery and Research. 2002. Internetfundstelle: <http://www.prentrom.com/aacassessment/aacinstantmessage.html>, letztmalig aufgerufen am 27.11.2004

S

Sachse, Stefanie/ Boenisch, Jens: Handreichungen zur UK-Diagnostik. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2003 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 375 - 411

Sarimski, Klaus: Ordinalskalen zur sensomotorischen Entwicklung (deutsche Bearbeitung). Weinheim: Beltz 1987

- Schädler, Claudia: Handlungsorientierter Englischunterricht mit körperbehinderten Kindern. Unveröffentlichte Staatsarbeit zum ersten Staatsexamen. Halle 2000
- Schneider, Hans-Dieter: Modellbildung in der Psychologie und gesundheitspsychologisch Modelle für die Berufs- und Laufbahnberatung. Freiburg: o.V. 2004. Internetfundstelle: <http://forschdb.verwaltung.uni-freiburg.de/forschdbukl/>, letztmalig aufgerufen am 14.11.2004
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998 (1998a). Internetfundstelle: www.kmk.org/doc/beschl/koerpmot.pdf, letztmalig aufgerufen am 25.11.2004
- Selin, Birger: Ich will kein Inmich mehr sein. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1995
- Sevenig, Heinz: Zur Frage der Förderbarkeit von Kindern und Jugendlichen mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen und Anarthrie. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit; Band 57. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1995
- Sevenig, Heinz: Materialien zur Kommunikationsförderung von Menschen mit schwersten Formen cerebraler Bewegungsstörungen. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben 1994
- Soto, Gloria/ Blake Huer, Mary/ Taylor, Orlando: Multicultural Issues. IN: Lloyd, Lyle L./ Fuller, Donald R./ Arvidson, Helen H. (Hrsg.): Augmentative and Alternative Communication. A Handbook of Principles and Practices. Boston: Allyn and Bacon 1997, 406 – 413
- Speck, Otto: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag: München 2003⁵
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München: Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Bayern. München 2000. Internetfundstelle www.isb.bayern.de/allgem/doku_fs-tagung_2000.pdf; letztmalig aufgerufen am 27.11.2004
- Stadler, Hans: Rehabilitation bei Körperbehinderung. Eine Einführung in schul-, sozial- und berufspädagogische Aufgaben. Köln: Kohlhammer 1998
- Strässle, Jeannine: Wortlos erwachsen werden. Zur kommunikativen Situation junger Erwachsener mit cerebralen Bewegungsstörungen. Luzern: Edition SZH/ SPC 2000 (ISP-Universität Zürich; Band 2)

T

Tetzchner, Stephen von / Martinsen, Harald: Einführung in Unterstützte Kommunikation. Heidelberg: Edition „S“, 2000

Tetzchner, Stephen von/ Martinsen, Harald: Situating augmentative and alternative language intervention. IN: Von Teztchner, Stephen/ Jensen, M.H.: Augmentative and Alternative Communication: European Perspectives. London: Whurr 1996, 36 - 48

Theunissen, Georg/ Ziemen, Kerstin: Unterstützte Kommunikation – (k)ein Thema für den Unterricht mit geistig behinderten Schülern? IN: Zeitschrift für Heilpädagogik 2000, Heft 9, 361 – 367

Thimm, Walter: Das Normalisierungsprinzip. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 1995⁶

U

Übelacker, Franz: Ich lasse mich durch wilde Fantasien tragen. Berlin: Frieling 1998

Uzgiris, I., & Hunt, J.: Toward ordinal scales of psychological development in infancy. Champaign: University of Illinois Press 1975

V

Vanderheiden, Gregg C./ Yoder, David E.: Overview. IN: American Speech-Language-Hearing Association (Hrsg.): Augmentative Communication: An Introduction. Rockville: American Speech-Language-Hearing Association 1986, 1 – 28

Verband Deutscher Sonderschulen: Aus- Fort- und Weiterbildung von Lehrern in „Unterstützter Kommunikation“. IN: Zeitschrift für Heilpädagogik 2001, Heft 6, 259

W

Wachsmuth, Susanne/ Boenisch, Jens: Methoden der Ausbildung im Lehrgang Unterstützte Kommunikation – LUK. IN: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper 2003 (KidS: Kommunikation in der Sonderpädagogik), 327 - 335

Watzlawik, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Göttingen: Verlag Hans Huber 2000¹⁰

Wember, Franz B.: Englisch im Primarbereich an Sonderschulen: Chance oder Überforderung? Internetfundort: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eis/wember.html>, letztmalig aufgerufen am 27.11.2004

Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2002

World Health Organization: Towards a common language for functioning, disability and health (ICF). WHO: Genf 2002

Z

Zangari, Carole/ Kangas, Kathleen A. : Intervention principles and procedures. IN: Lloyd, Lyle L./ Fuller, Donald R./ Arvidson, Helen H. (Hrsg.): Augmentative and Alternative Communication. A Handbook of Principles and Practices. Boston: Allyn and Bacon 1997, 235 – 532

Zydati, Wolfgang: Ziele und Inhalte des Englischunterrichts. IN: Timm, Johannes-P.: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen 1999, 15 – 21