universität wien

MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Soziale Partizipation von körperlich beeinträchtigten Schülern und Schülerinnen ohne Lautsprache aus der Perspektive der Betroffenen und ihrer Lehrkräfte"

verfasst von / submitted by

Nina Schinagl (BEd)

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

“The silence of speechlessness is never golden. We all need to communicate and connect with each other – not just in one way, but in as many ways as possible. It is a basic human need, a basic human right. And more than this, it is a basic human power.” (B. Williams, 2000, S. 248)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 4
2. Verortung des Masterarbeitsthemas im Forschungsfeld 5
3. Aktueller Forschungsstand 6
4. Zentrale Begriffe 7
4.1 Behinderung 8
4.1.1 Kategorisierungen von Behinderung 9
4.1.2 Die Sichtweise dieser Arbeit 11
4.2 Partizipation 12
4.2.1 Partizipation als Menschenrecht 13
4.2.2 Partizipation im Bildungskontext 15
4.2.3 Bildungsbezogene Partizipation und die Rolle des Lehrpersonals 17
5. Unterstützte Kommunikation (UK) 18
5.1 Ziele Unterstützer Kommunikation 19
5.2 Elektronische Kommunikationshilfen 20
5.3 Zielgruppen für komplexe elektronische Kommunikationshilfen 24
5.4 UK im schulpädagogischen Kontext 26
5.4.1 Kommunikationskompetenz (AAC-Communicative Competence) 27
5.4.2 Die Rolle des Pädagogen und der Pädagogin 30
5.4.3 UK-Interventionen 32
6. Die Theorie des kommunikativen Handelns im Kontext der UK 33
6.1 Universale Geltungsansprüche in Verständigungsprozessen 34
6.2. Geltungsansprüche in Verständigungsprozessen aus der Sicht der UK 36
7. Forschungsfrage 39
8. Darstellung der Methodologie 40
8.1 Qualitative Forschung 40
8.2 Sampling, Feldzugang und Durchführung 41
8.3 Erhebungsmethoden 43
8.3.1 Das Experteninterview 43
8.3.2 Die Fragebogenerhebung 46
8.4 Auswertungsmethode 48
8.4.1 Transkription 48
8.4.2 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel 49
8.5 Partizipations-Items (Variablen) 50

9. Analyse und Auswertung 53
9.1 Darstellung der sozialen Partizipation bei Lara 53
9.1.1 Kommunikation und Interaktion im Unterricht 53
9.1.2 Freundschaften und Beziehungen 55
9.1.3 Aufgaben und Anforderungen 56
9.1.4 Die Rolle der Lehrperson 57
9.1.5 Umweltbedingte Faktoren (opportunity-qualifier) 59
9.1.6 Einbringen wollen (will-qualifier) 60
9.1.7 Interpretation 60
9.2 Darstellung der sozialen Partizipation bei Joris 62
9.2.1 Kommunikation und Interaktion im Unterricht 62
9.2.2 Freundschaften und Beziehungen 64
9.2.3 Aufgaben und Anforderungen 65
9.2.4 Die Rolle der Lehrperson 66
9.2.5 Umweltbedingte Faktoren (opportunity-qualifier) 68
9.2.6 Einbringen wollen (will-qualifier) 69
9.2.7 Interpretation 70
9.3 Darstellung der sozialen Partizipation bei Julian 72
9.3.1 Kommunikation und Interaktion im Unterricht 72
9.3.2 Freundschaften und Beziehungen 74
9.3.3 Aufgaben und Anforderungen 75
9.3.4 Die Rolle der Lehrperson 76
9.3.5 Umweltbedingte Faktoren (opportunity-qualifier) 78
9.3.6 Einbringen wollen (will-qualifier) 80
9.3.7 Interpretation 81
10. Ergebnisse 84
10.1 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse 84
10.1.1 Die Sichtweise des Partizipationsbegriffes 84
10.1.2 Beantwortung der Forschungsfrage 85
10.2 Ausblick und abschließende Bemerkungen 90
10. Literatur 93
11. Anhang 100
11.1 Curriculum Vitae 100
11.2. Abstract 102

1. Einleitung

Diese Masterarbeit ist im Bereich der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik zu verorten und widmet sich der Thematik der sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen mit motorischen und sprachlichen Beeinträchtigungen, welche durch die Inanspruchnahme von Unterstützter Kommunikation (UK)[1] kommunizieren. Es werden sowohl die Themen Beeinträchtigung, Bildung und Kommunikation, als auch der Menschenrechtsdiskurs zur Partizipation näher betrachtet. Die Grundannahme dieser Masterarbeit beruht auf dem Verständnis, dass soziale Partizipation ein multidimensionales Konstrukt ist, welches sich aus sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren zusammensetzt. Eine Definition bzw. Eingrenzung dieses Begriffes stellt aufgrund ihrer Multidimensionalität eine Herausforderung dar, welcher sich die vorliegende Forschungsarbeit stellen möchte.

Da bisher noch wenige deutschsprachige Studien zur kommunikativen Situation von Schülern und Schülerinnen ohne Lautsprache im schulpädagogischen Kontext, welche mit komplexen, elektronischen Hilfsmitteln kommunizieren, vorliegen, handelt es sich bei dieser Forschungsarbeit um eine Grundlagenforschung im schulpädagogischen Kontext. Die Studien im deutschsprachigen Raum, welche die Thematik von körperlich beeinträchtigten und sprachlich hochgradig eingeschränkten Schülern und Schülerinnen thematisieren, sind Längsschnittstudien welche sich primär auf die Erhebung von Förderbedürfnissen im Bereich des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung fokussieren (Boenisch, 2009[2]/ Kuckartz/Zöllner, 2010[3]). Eine der Pionier-Studien des in den 90er Jahren noch als sehr jung zu bezeichnenden Forschungsfeldes der UK stammt von Ursula Braun (1994), Mitbegründerin und Vorsitzende der deutschsprachigen Sektion von ISAAC[4]. In ihrer Studie vergleicht sie erstmals den Unterschied zwischen einer sprachcomputergestützten und einer kommunikationstafelgestützten Kommunikation (Braun, 1994).

[1] Die Verständigung basiert auf dem Einsatz von komplexen, elektronischen Sprachausgabegeräten.
[2] Boenisch, J. (2009): Kinder ohne Lautsprache- Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützen Kommunikation. Rarlsruhe: Von Loeper Verlag
[3] Kuckartz, N., Zöllner, F. (2010): Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in NRW. Sonderpädagogische Förderung in NRW. In: Zeitschrift für Inklusion S.29-32
[4]"Die Internationale Society für Augmenative and Alternative Communication (ISAAC) ist in über 63 Ländern vertreten. Der deutschsprachige Verband 'ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. wurde im Jahr 1990 gegründet" (http://mehralsworte.eu/isaac-gesellschaft-fuer-unterstuetzte-kommunikation-e-v/, letzter Zugriff: 12.06.2019).

Eine Studie zur Untersuchung der Differenzen zwischen der subjektiven Wahrnehmung von sozialer Teilhabe von körperlich und sprachlich beeinträchtigten Schülern und Schülerinnen, welche mit einem komplexen Sprachausgabegerät kommunizieren und ihren Pädagogen und Pädagoginnen ist in der Forschungsliteratur noch nicht auszumachen. Um die vorliegende Forschungsarbeit in einen theoretischen Rahmen einzubetten, wird die Metatheorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (1981) als theoretisches Referenzsystem für die kommunikationsbezogenen Phänomene der UK hinzugezogen. Im Zentrum dieser handlungstheoretischen Perspektive stehen die universalen Geltungsansprüche in Verständigungsprozessen, welche sich mit den allgemeinen Voraussetzungen des kommunikativen Handelns auseinandersetzen.

2. Verortung des Masterarbeitsthemas im Forschungsfeld

Der Fachbereich der UK, „international Augmentative and Alternative Communication“ (AAC) genannt, gilt als ein noch junges Fachgebiet, das sich erst vor etwa 25 Jahren im deutschen Fachbereich etablieren konnte (Lage, 2016, S.377). Im Gegensatz zur klassischen Schulpädagogik beruhen die Ursprünge der UK nicht auf theoretischen Diskussionen und wissenschaftlich fundierten Entwicklungen. Ihr Ansatz beruht vielmehr auf praxisbezogenen Alltagstheorien ohne wissenschaftlicher Fundierung, welche sich durch aktive Vereinsarbeit, umfangreiche Praxiserfahrungen sowie Studien aus anglo-amerikanischen Ländern als universitärer Fachbereich etablieren konnte (Boenisch, 2009, S.69f). Die Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation - das UK-Netzwerk im deutschsprachigen Raum, ermöglicht auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene, einen gegenseitigen Informationsaustausch und leistet eine umfangreiche Vernetzungsarbeit. Ihr internationales Pendant, die “International Society for Argumentative and Alternative Communication“ (AAC) mit Hauptsitz in Toronto, Kanada übt ebenfalls einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung der Fachrichtung aus (Lage, 2006, S.377).

Einige wissenschaftliche Publikationen zu einer möglichen Theoriebildung in der UK sind in den vergangenen Jahren dennoch entstanden (Renner, 2004, Wilken, 2006, Lage, 2006, Boenisch, 2009). Die Hauptproblematik des UK-Ansatzes, ihre “Interdisziplinarität“ und die „Komplexität des Phänomens Kommunikation“, erschwert jedoch eine vollständige Entwicklung und Umsetzung eines umspannenden Theorie-

Rahmens (Boenisch, 2009, S.83). Lage (2006, S.41f) zeigt erstmals auf, welche Form eine UK-Theorie annehmen könnte, indem sie die Habermas´sche Theorie des kommunikativen Handelns und der kommunikativen Kompetenz mit dem multidisziplinären Phänomen der UK verknüpft, welche auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgegriffen wird. Da eine theoretische Fundierung der UK sinnvoll erscheint, greift diese Arbeit auf die Universalpragmatik von Habermas Kommunikationstheorie als Referenzsystem zurück, welche unter anderem die allgemeinen Voraussetzungen kommunikativen Handelns untersucht und auf vier universalen Geltungsansprüchen aufgebaut ist[5]. Habermas versteht Sprache als ein Werkzeug der Verständigung zwischenmenschlicher Beziehungen, welches in die Lebenswelt der handelnden Subjekte eingebettet ist. Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten von mehrfach beeinträchtigten Menschen steht hierbei im Vordergrund, da diese Entwicklung soziale Partizipation und die Gestaltung der eigenen Lebenswelt erst ermöglicht.

3. Aktueller Forschungsstand

Hinsichtlich des multidisziplinären Feldes der UK und der zahlreichen Publikationen, welche im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren veröffentlicht wurden, steht das Forschungsfeld vor allem im deutschsprachigen Raum vor der Theorie-Praxis-Problematik. Die Literatur und Fachbeiträge zur Thematik der UK scheinen auf den ersten Blick sehr zahlreich zu sein. Bei einem zweiten Blick wird ersichtlich, dass sich die Mehrzahl der fachlichen Beiträge mit dem Praxisfeld der UK auseinandersetzen, in welchen erprobte Ansätze und Handlungskonzepte für die Praxis vorgestellt und diskutiert werden. Die beiden bekanntesten deutschsprachigen Publikationen im Fachbereich der UK stammen von Von Loeper (Handbuch der UK) und ISAAC[6] (Fachzeitschrift der UK). Eine theoretische Fundierung, bzw. ein theoretischer Bezugsrahmen in welchem die vorgestellten Handlungskonzepte reflektiert werden, ist jedoch in der deutschsprachigen Forschungsliteratur nahezu nicht existent.

[5] Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“ versucht, “die universalen Verständigungsbedingungen aus der Perspektive der Teilnehmer an Verständigungsprozessen zu rekonstruieren“. Folglich muss jeder Sprecher vier universale Geltungsansprüche erfüllen um von seinem Gegenüber verstanden zu werden (Burkart/Lang, 2007, S.42 / Lage, 2006, S.44/ Habermas, 1981, S.413).

Wissenschaftliche Theorien werden vernachlässigt und eher unbewusst im Sinne von Alltagstheorien mitgedacht jedoch nicht explizit erwähnt (Lage, 2006, S.148).

Ein steigendes Interesse an der UK-Forschung ist im angloamerikanischen Raum zu verzeichnen, da sich parallel zu den Forschungsbeiträgen auch die Technologie weiterentwickelt und sich eine steigende Anzahl an Fachbeiträgen zur Thematik des Einsatzes von 'AAC-devices' feststellen lässt. Beispielsweise diskutieren sowohl Mc Noughton und Light (2013)[7] als auch Hoover und Carney (2014)[8] die Verwendung des iPads im Rahmen der UK. Fried-Oken et al. (2011)[9] und Higginbotham et al. (2007)[10] geben einen aktuellen Überblick über die UK-Forschung und deren Zukunft, bezogen auf den Einsatz technischer Hilfsmittel für Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen. Das Wissen über UK-Konzepte scheint sich im Praxis- und Fachbereich mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum etabliert zu haben, von einer flächendeckenden Umsetzung einer UK-Kultur kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht gesprochen werden. Dieser Umstand liegt zum einen an dem Fehlen von strukturellen Rahmenbedingungen, fehlenden praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von UK-Konzeptionen und zum anderen an der „exklusiven"[11] Denkweise der Gesellschaft (Lage, 2016, S.377).

4. Zentrale Begriffe

> "Teilhabe und Behinderung sind inhaltlich aufeinander bezogen, weil Behinderung als Einschränkung der Teilhabe definiert ist" (Dworschak, 2011, zit. nach Schwab, 2016, S.128).

Die zentralen Begriffe der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf den Aspekt der Beeinträchtigung und den der Partizipation. Beide Begriffe sind eng miteinander

[7] Mc Naughton D, Light J. (2013): The iPad and mobile technology revolution, benefits and challenges for individuals who require augmentative and alternative communication. In: Augmentative and Alternative Communication. Vol.29(2), 107–116
[8] Hoover EL, Carney A. (2014): Integrating the iPad into an intensive, comprehensive aphasia program. In: Speech ans Language, Vol.35(1), 25– 37
[9] Fried-Oken M, Beukelman DR, Hux K. (2011): Current and future AAC research considerations for adults with acquired cognitive and communication impairments. In: Assistive Technology Vol. 24(1), 56 66
[10] Higginbotham D.J, Shane H, Russell S, et al. (2007): Access to AAC: present, past, and future. In: Augment Alternative Communication Vol.23(3), 243–257
[11] Bezogen auf das Wort „Exklusion" als Pendant zur „Inklusion".

verwoben, dieser Umstand wird besonders bei der Betrachtung der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) deutlich (WHO, 2005). In dieser Klassifikation wird Behinderung auf der Ebene von Körperstrukturen bzw. Körperfunktionen, Aktivitäten und Partizipation diskutiert, welche als sich gegenseitig beeinflussende „Komponenten von Gesundheit“ verstanden werden (Schwab, 2016, S.127f).

4.1 Behinderung

Die Stichprobe dieser qualitativen Forschungsarbeit umfasst Schüler und Schülerinnen im Pflichtschulalter mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen, welche sich vor allem auf körperliche und (laut-) sprachliche Einschränkungen beziehen. Diese Beschreibung der Stichprobe beinhaltet unweigerlich bereits eine Kategorisierung von Behinderung, welche sich in diesem Fall auf ihre körperliche Eigenschaft bezieht und ihre medizinische Betrachtungsweise in den Vordergrund rückt. Die Problematik der medizinischen Sichtweise von Behinderung liegt in ihrer Nähe zum vielschichtig diskutierten Phänomen der Krankheit. Im Vordergrund steht hierbei der objektive, anatomische, körperliche Schaden, beziehungsweise die organische Kategorisierung von Behinderung. Der Einbezug der sozialen und gesellschaftlichen Umwelt als mögliche Entstehungsbedingung von Behinderung führte zu einer Erweiterung des Gegenstandsbereiches der Sonderpädagogik (Strachota, 2002, S.205f). Seit ihren Anfängen versucht die selbige, Phänomene wie den Begriff der „Behinderung“ genauer zu definieren, um daraus pädagogische Handlungsstrategien ableiten zu können (Biewer, 2010, S.34). Das soziale Modell von Behinderung versucht hingegen die Gesellschaft in den Mittelpunkt zu rücken, welche die beeinträchtigte Person behindert und stigmatisiert (ebd. S.41). Das Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft spielt auch bei dem moralischen Modell von Behinderung eine zentrale Rolle. Es versteht Behinderung als eine moralische Verfehlung der Person oder deren Eltern, die als Strafe Gottes oder als vorgegebene Aufgabe betrachtet wird (Goodley, 2011, S.6f).

4.1.1 Kategorisierungen von Behinderung

Anhand der vielfältigen Betrachtungsmöglichkeiten von Behinderung wird deutlich, dass sich dieser Begriff schwer fassen und in ein Kategoriensystem zwängen lässt. Diese Uneinheitlichkeit oder auch Vielfalt hängt nicht zuletzt mit ihrem kulturell unterschiedlichen Sprachgebrauch zusammen, da der Begriff historisch und kulturell geprägt ist. Dieser Umstand liegt unter anderem darin begründet, dass die Gesellschaft aus einem bunt zusammengewürfelten "Haufen" unterschiedlicher Menschen und Denkweisen besteht (Cechura, 2015, S.11). Eine mögliche Sichtweise des Begriffes bezieht sich darauf, Behinderung als ein gesellschaftlich produziertes Phänomen zu verstehen. Dieser gesellschaftstheoretischen Sichtweise folgt beispielsweise die Forschungsrichtung der Disability Studies. Behinderung wird hierbei als sozialer Konstruktionsprozess begriffen, welcher sowohl von historischen, kulturellen als auch gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst wird (Köbsell, 2012, S.39). Im Zentrum der Disability Studies steht der Leitgedanke, dass Behinderung als eine Bereicherung der Vielfalt des menschlichen Lebens verstanden werden sollte. Behinderung stellt dem Verständnis der Disability Studies zufolge, eine zentrale Dimension sozialer Ungleichheit und kollektiver Identitätsbildung dar und wird daher als eine soziale Kategorie verstanden (Waldschmidt, 2005, S.13).

Als ein weiteres Beispiel für ein alternatives Modell gilt die Sichtweise des 'Capability Approaches (CA)', welcher von dem indischen Nationalökonomen Amartya Kumar Sen (1988) erstmals angeführt, und von Terzi (2005), einer englischen Universitätsprofessorin für Bildungsphilosophie, im Kontext von Behinderung weiter gedacht wird. Der CA ist ein normatives Konzept, welches die Bedingungen eines würdigen Lebens zu ergründen versucht und die umfassenden Potentiale („capabilities") des Menschen in den Hauptfokus rückt. „Capabilities" sollen nicht allein als „Fähigkeiten" oder „Kompetenzen" betrachten werden, vielmehr gelten sie als das Potential eines Menschen. Der Schwerpunkt dieses Ansatzes ist auf die Wahlmöglichkeiten und die Freiheit des Menschen bezogen. Eine Beeinträchtigung wird Terzi (2005, S.451) zufolge zu einer Behinderung, wenn die Person aufgrund ihrer Einschränkung daran gehindert wird, ein Leben zu leben welches die Freiheit der Möglichkeiten des Lebens, welches als individuell lebenswert verstanden wird, einschränkt. Der Fokus des Fähigkeitsansatzes liegt auf dem Blickwinkel der Freiheit, sein Leben selbst gestalten zu dürfen ohne von der Gesellschaft und anderen Faktoren

daran gehindert zu werden. Letztendlich ermöglicht diese Freiheit das Streben nach individuellem Wohlbefinden und erleichtert die Lebensplanung auf der Grundlage individueller Entscheidungen. Menschen mit einer Beeinträchtigung sollten die Freiheit haben, die eine oder andere Art von Leben zu führen und aus möglichen Lebensweisen wählen zu können, ohne von der Gesellschaft daran gehindert zu werden. Behinderung ist außerdem keine subjektiv gewählte Sichtweise, sondern ein globales Phänomen welches von bestimmten Einflussfaktoren (Glaube, Tradition, Werte, Einstellungen, persönliche Überzeugungen, Lebenserfahrungen) kulturell und historisch geprägt ist (Biewer/Proyer/Schiemer, 2016, S.152).

Die Problematik des individuellen Verständnisses von Behinderung wirkt sich auch auf die Forschung aus, da Menschen mit Beeinträchtigungen meist nicht darin eingebunden werden. Aus diesem Grund plädiert der soziale Forschungsansatz der Disability Studies für ein Forschen mit beeinträchtigten Menschen und nicht über sie (Waldschmidt, 2005, S.14). Diese Grundhaltung, welche innerhalb der qualitativen Forschungstradition ihren Ursprung findet, verfolgt das Ziel, die soziale Wirklichkeit von Personen, welche in die Forschung involviert sind, miteinzubeziehen. Dieser Forschungszugang wird in der Fachliteratur als "Partizipative Forschung" bezeichnet welche sich bereits in den 1940er Jahren als „Action Research"[12] Ansatz etablieren konnte (Reisel/Egloff/Hedderich, 2016, S.636f)

Anhand des Sprachgebrauchs von Behinderung („jemand ist behindert") in unserer deutsch-sprachigen Gesellschaft wird deutlich, dass diese nach wie vor, negativ konnotiert ist und daher als abwertend empfunden wird, weshalb die vorliegende Arbeit den Gebrauch des Wortes „Behinderung" im Großteil[13] der vorliegenden Masterarbeit vermeiden möchte und diesen durch den Begriff der „Beeinträchtigung" ersetzt. Der Begriff der „Behinderung" wird von der ICF in drei verschiedene Dimensionen eingeteilt: „impairment" (Schädigung des Körpers), „disability" (das fehlende Handlungsvermögen) und „handicap" (die Benachteiligung im sozialen Umfeld) (Biewer, 2010, S.62). Diese Aufteilung beruht auf dem Verständnis, dass das Individuum eine Schädigung aufweist, aber diese nicht zwingend zu einer

[12] Dieser Forschungsansatz geht auf Kurt Lewin zurück. Seine Bestrebung liegt darin, praxisnahe Hypothesen zu erstellen, deren Implikationen die soziale Wirklichkeit beeinflussen. Lewin K. (1946): Action research and minority problems. In: Weiss Lewin G. (Hrsg.): Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics, S.201-216

[13] An manchen Stellen lässt sich der Begriff der "Behinderung" nicht mit dem Begriff der "Beeinträchtigung" ersetzen, wenn z.B. auf Modelle (ICF) Bezug genommen wird, welche den Begriff der "Behinderung" nach wie vor anführen.

Beeinträchtigung führen muss. Dies geschieht erst dann, um dem Konzept des CA zu folgen, wenn das Individuum durch die Schädigung daran gehindert wird, seine oder ihre Möglichkeiten zu nutzen, die Freiheit zu haben, das Leben zu wählen, welches für den Menschen am lebenswertesten erscheint. Da der beeinträchtigte Mensch aufgrund seiner, bzw. ihrer Einschränkung nicht "gleichwertig" an der Gesellschaft teilhaben kann, erlebt dieser oder diese eine Benachteiligung im Gegensatz zu seinen, bzw. ihren nicht beeinträchtigten Peers (Terzi, 2005, S.450).

4.1.2 Die Sichtweise dieser Arbeit

Der Zugang des Capability Approaches (CA) wird, aus der Sicht der Autorin, dem Zugang des Verständnisses von Beeinträchtigung am ehesten gerecht, da er die Dimension der Entscheidungsfreiheit mit einbezieht. Ein beeinträchtigter Mensch sollte die Freiheit haben, autonome Entscheidungen treffen zu dürfen, selbst wenn die Auswahl nicht bedeutend groß zu sein scheint. Eine Beeinträchtigung sollte die Freiheit des Menschen, sich für Dinge in seinem Leben entschieden zu können, nicht einschränken. Dies gilt auch für die Teilhabe an verschiedenen Lebensbereichen (Schmidt/Dworschak, 2011, S.276). Terzi (2005, S.446) weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass in vielen Konzepten von Beeinträchtigung keine Trennlinie zwischen der Beeinträchtigung als physiologische Einschränkung und der damit verbundenen Behinderung als Einschränkung von sozialer Aktivität, gezogen wird. Die vorliegende Masterarbeit möchte sich an dem Gedanken der eingeschränkten Aktivität als Definition von Beeinträchtigung ausrichten, da die Voraussetzung einer gelingenden, sozialen Partizipation anhand von Kommunikation nur dann gelingen kann, wenn dem Schüler oder der Schülerin die Möglichkeit gegeben wird, an sozialen Aktivitäten partizipieren zu können. (ICF, 2005).

Eine Beeinträchtigung wird infolge der sozialen Modelle und des bio-psychosozialen Modells als Wechselspiel zwischen Gesellschaft und Person verstanden. Im letztgenannten Modell werden neben den auf das Individuum bezogenen Aspekten von Behinderung auch die gesellschaftsbezogenen Aspekte kodiert, so auch Barrieren und Förderfaktoren, welche sich auf die Partizipation an persönlich und gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen auswirken. Die Besonderheit an diesem Modell von Behinderung besteht in der Unterscheidung der bereits angeführten Begriffe

„impairment“, „disability“ und „handicap“ aus dem anglo-amerikanischen Raum. Diese Unterscheidung geht bereits auf die Weltgesundheitsorganisation (WHO) zurück, welche diese Unterteilung noch unter der damaligen „International Classification of Impairment, Disability and Handicap“ (ICIDH) festlegte, welche 2005 überarbeitet- und von der ICF erfolgreich abgelöst wurde (Biewer, 2010, S.61ff). Bereits in den 1960er Jahren wurden die Begriffe „impairment“, „disability“ und „handicap“ voneinander unterschieden. Um diese Begriffe miteinander in Bezug zu setzen, greift Biewer (2010) auf eine Illustration zurück: Wenn die Mutter während der Schwangerschaft reichlich Alkohol konsumiert und der Fötus aufgrund dieses Suchtverhaltens Schaden nimmt, ist dieser Sachverhalt als „impairment“ zu verstehen. Dieser Schaden bezieht sich in weiterer Folge auf die kognitiven Fähigkeiten des Kindes, welche dadurch massiv eingeschränkt werden („disability“). Als Folge kann das Kind nicht lesen und schreiben lernen und ist dadurch von vielen Bereichen des öffentlichen Lebens ausgeschlossen („handicap“) (Biewer, 2010, S.62).

Die ICF betont, dass sie keine Klassifizierung des Menschen beabsichtigt, vielmehr sollen allein die Gesundheitsmerkmale des Individuums unter Bezugnahme der individuellen Lebenssituation und dessen Umweltbedingungen ausschlaggebend sein (Biewer, 2010, S.63). Dieser Aspekt ist von besonderer Bedeutung, da dadurch der Nähe zum medizinischen Modell von Behinderung entgegengewirkt werden soll, welches den Menschen pathologisiert und stigmatisiert (ebd. S.34f). Jegliche Form von Etikettierung muss daher vermieden werden (WHO, 2005, S.313f). Dies bedeutet jedoch nicht, dass standardisierte Klassifikationen von Behinderung als negativ zu verstehen sind. Sie können durchaus als nützlich gelten, solange diese die Gesundheitsmerkmale der Personen beschreiben und dadurch keine Diskriminierung gegenüber der Person stattfindet (Biewer/Proyer/Schiemer, 2017, S.154).

4.2 Partizipation

Der Begriff „Teilhabe“ wird im Deutschen häufig als Synonym für soziale Partizipation verwendet, da die Ableitung aus dem lateinischen „participium“ im Deutschen mit „Anteil haben“ oder „beteiligt sein“ übersetzt werden kann (Schwab, 2016, S.127). Das Konzept der Partizipation wird in der Fachliteratur sehr unterschiedlich aufgefasst, da es sich um einen normativ aufgeladenen Begriff handelt. Eine einheitliche Verwendung

und Operationalisierung im wissenschaftlichen Kontext (Egilson/Traustadóttir, 2009, S.51f) ist folglich nicht auszumachen.

Biewer (2013, S.43f) sieht sowohl den Begriff der Behinderung als auch den Begriff der Partizipation eng miteinander verwoben da sich beide Termini aufeinander beziehen. Wenn dem beeinträchtigten Menschen die „Partizipation in den für ihn, bzw. sie „relevanten Lebensbereichen verwehrt wird, in Verbindung mit Umweltbarrieren und persönlichen Faktoren“ ergibt sich daraus eine Einschränkung der persönlichen (Wahl-) Freiheit eines Menschen. Diese Wahl-Freiheit, ein Leben nach den eigenen Vorstellungen und Überzeugungen leben zu können, wird durch den Aspekt der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben nachhaltig geprägt, da der Mensch ein soziales Wesen ist, welches auf die Partizipation in der Gesellschaft und den damit verbundenen Lebensbereichen, angewiesen ist. Die UN-Behindertenrechtskonvention erkennt diesen problematischen Umstand und deklariert den Aspekt der Partizipation kurzerhand als ein Menschenrecht *(*UN-BRK, 2006, Art.3, S.24). Die ICF der WHO formuliert ebenfalls einen klaren gesellschaftlichen Auftrag auf den Ebenen der Prävention und Intervention, welche besagt, dass die Partizipation von beeinträchtigten Menschen zu fördern ist. Die ICF versteht den Partizipationsbegriff vorrangig als lebensbereichsbezogen und bezieht ihn nicht allein auf den Aspekt der sozialen Partizipation, da er mit der Komponente der Aktivität gemeinsam klassifiziert wird. Teilhabe bedeutet in diesem Zusammenhang “das Einbezogen- sein eines Menschen in eine Lebenssituation“ (Biewer, 2010, S.65). Beide Komponenten werden in neun weitere Domänen gegliedert. Beispiele hierfür sind: Kommunikation, Mobilität, zwischenmenschliche Beziehungen, bedeutende Lebensbereiche, etc. (Schwab, 2016, S.128). Die Domäne, welche für die vorliegende Arbeit genauer betrachtet werden, beziehen sich auf den Bereich der „bedeutenden Lebensbereiche“ zu welchem der Teilbereich der schulpädagogischen Bildung zählt (Biewer, 2006, S.66).

4.2.1 Partizipation als Menschenrecht

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2008 verpflichtete sich Österreich, die Teilhabe von beeinträchtigten Menschen an sozialen Austauschprozessen und materiellen Bildungszielen zu forcieren. In Artikel 24 der UN-BRK wird konkret auf den Aspekt der Bildung Bezug genommen: “Die Vertragsstaaten

ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern“ *(*UN-BRK, 2006, Art.3, S.24).

Hirschberg (2010) nähert sich einer Definition des Begriffes „Partizipation“ anhand der UN-BRK an, in dem sie vier darin vorkommende Aspekte des Partizipationsbegriffes hervorhebt. Zum einen lässt sich Partizipation als oberstes Ziel (Art.1)[14] und Grundsatz (Art.3) [15] in der BRK erkennen, zum anderen wird Partizipation als staatliche Verpflichtung (Art.4 Abs. 3 UN-BRK)[16] und als das Recht der Ausübung spezifischer individueller Rechte (Zugang zur Justiz, [17] Wahlrecht, [18] Teilhabe an kulturellen Leistungen und Diensten[19]) verstanden (Hirschberg, 2010, S.1ff).

Die Schlüsselrolle der Partizipation an Bildung (Bildungsprozessen) wird in der BRK unter dem „Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ in Artikel 24 der BRK erläutert. Sie soll Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Partizipation an einer freien Gesellschaft befähigen[20]. Außerdem verpflichtet sich Österreich in Folge der UN-BRK dazu, “(…) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (UN-BRK, 2017, Art.2d, S.23). Diese Unterstützung kann unter Anderem, durch “ergänzende und alternative Formen“ der Kommunikation (UN-BRK, 2006, Art.2d, S.23) ermöglicht werden.

Neben den bereits beschriebenen Definitionen von Partizipation anhand der BRK existieren noch weitere. Manche Autoren beziehen die Umwelteinflüsse im Sinne von

[14] „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK, 2006, Art.1).
[15] „(…) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft (UN-BRK, 2006, Art.3).“
[16] „Bei der Ausarbeitung und Umsetzung von Rechtsvorschriften und politischen Konzepten zur Durchführung dieses Übereinkommens und bei anderen Entscheidungsprozessen in Fragen, die Menschen mit Behinderungen betreffen, führen die Vertragsstaaten mit den Menschen mit Behinderungen, einschließlich Kindern mit Behinderungen, über die sie vertretenden Organisationen enge Konsultationen und beziehen sie aktiv ein“ (UN-BRK, 2006, Art.4, Abs.1)
[17] UN-BRK, 2006, Art.13
[18] UN-BRK, 2006, Art.29
[19] UN-BRK, 2006, Art.30
[20] UN-BRK, 2006, Art.24

Barrieren (Partizipationsverständnis der International Classification of Functioning)[21] oder die persönlichen Wahlmöglichkeiten/Werte (Forsyth und Jarvis, 2002) als eine Dimension von Partizipation mit ein. Die ICF versteht unter dem Begriff der Partizipation "(...) the „involvement in a life situation" (WHO, 2001/Biewer, 2010). Die ICF-CY (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen) bietet ein Werkzeug, in welchem neben der Kategorisierung der Beeinträchtigungen auch die Kategorien der Partizipation, Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren ins Blickfeld genommen werden. Im Gegensatz zum bio-medizinischen Modell der ICD, das eine gesundheitliche Einschränkung als Problem der betroffenen Person betrachtet, sind die ICF und die ICF-CY nicht vorrangig defizitorientiert, sie sind vielmehr als ressourcenorientiert zu bezeichnen (Biewer, 2010, S.61f). Ihr Schwerpunkt liegt in der Zuordnung von einzelnen Körperfunktionen, Körperstrukturen und Tätigkeiten, wobei die individuelle Funktionsfähigkeit nicht nur von bestimmten Funktionen bestimmt wird, sondern auch von den Partizipationsmöglichkeiten im Alltag (Pletschko et al. 2015, S.11f).

4.2.2 Partizipation im Bildungskontext

Der chancengleiche Zugang zu Bildungsinhalten verfolgt das Ziel, allen Menschen dieselben Möglichkeiten zur Partizipation im Bildungsbereich und darüber hinaus zu eröffnen. Partizipation an Bildung und Faktoren, die diese ermöglichen oder verhindern, werden von verschiedenen Autoren anhand von Interventionsmodellen[22] beschrieben und thematisiert (Beukelman/Mirenda, 2005, S.23).

Eine der Lücken der UK-Forschung liegt in der Erfassung des Partizipationsbegriffes im schulpädagogischen Kontext mit körperlich beeinträchtigten Schülern und Schülerinnen, welche ohne Lautsprache kommunizieren. Im deutschsprachigen Raum liegen nur vereinzelt Informationen über die Kompetenzen im Bereich Sprache, Kommunikation und der daraus resultierenden Partizipation an schulpädagogischen Bildungsinhalten von körperlich, motorisch und lautsprachlich eingeschränkten

[21]Das bio-psychosoziale Modell der ICF rückt die Gesellschaft in den Fokus. Eine gesundheitliche Beeinträchtigung wird hierbei nicht nur als Merkmal der Person betrachtet, sondern auch als gesellschaftlich entstandenes Problem (Biewer, 2010, S.63).
[22] Siehe Kap. 4.4.3
[23] Das Modell thematisiert Partizipation anhand verschiedener Lebensbereiche und den Zusammenhang der damit einhergehenden Erhöhung der subjektiven Lebensqualität.

Schülern und Schülerinnen vor. Bei diesen Studien handelt es sich vorrangig um den Aspekt der Sprache und Kommunikation im Kontext der Kommunikationsförderung. Die umfangreichste, deutschsprachige Studie in den letzten Jahren, zur Thematik Sprache und Kommunikation im Zusammenhang mit UK, legt Boenisch (2009)[24] vor. Die geringe Anzahl an Publikationen in diesem Themenfeld mag unter anderem dadurch begründet sein, dass der Partizipationsbegriff sehr unterschiedlich aufgefasst werden kann, da keine einheitliche Verwendung und Operationalisierung im wissenschaftlichen Kontext existiert (Egilson/Traustadóttir, 2009, S.51).

Es ist festzuhalten, dass das Konzept der ICF zur Förderung der Teilhabemöglichkeit von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und schweren sprachlichen Beeinträchtigungen, im deutschsprachigen Raum, noch wenig erforscht ist, insbesondere in Bezug auf den pädagogischen Schulkontext. Das weitgefasste Partizipationsverständnis der ICF gilt in der UK-Fachliteratur als Ausgangspunkt aller weiteren, kritischen Auseinandersetzungen die Thematik betreffend (Egilson/Traustadóttir, 2009, Granlund et al. 2004). Die personenbezogenen Faktoren innerhalb der ICF Klassifizierung werden von Egilson und Traustadóttir (2009) um die Komponente der Subjektivität („will-qualifier“)[25] erweitert. „More participation may not be better if the child does not have a say, or does not enjoy the activity much” (ebd. S.58). Folglich muss der Schüler und die Schülerin selbst, beziehungsweise deren „Charakter, Motivation, Handlungswille und Mut“ in die Definition von Partizipation miteinbezogen werden (Schuntermann, 2007, S.26). Granldund et al. (2004, S.230) erweitern den Partizipationsbegriff um die Komponente der Professionalität, indem sie darauf hinweisen, dass die konzeptionelle Auffassung von Partizipation maßgeblich damit zusammenhängt, inwiefern Pädagogen und Pädagoginnen[26] diese interpretieren und verstehen. Dieses subjektive Verständnis wird als „opportunity-qualifier“ diskutiert, um die subjektive Komponente und das Bereitstellen von Möglichkeiten als Aspekte einzubringen.

[24] Boenisch, J. (2009): Kinder ohne Lautsprache- Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützen Kommunikation. Rarlsruhe: Von Loeper Verlag

[25] Inwiefern eine Person an einem Lebensbereich teilhaben möchte und ob er oder sie diesen als relevant betrachtet (Egilson/Traustadóttir, 2009, S.51f).

4.2.3 Bildungsbezogene Partizipation und die Rolle des Lehrpersonals

Der Schwerpunkt der ICF liegt, wie bereits erwähnt, in der Zuordnung von einzelnen Körperfunktionen, Körperstrukturen und Tätigkeiten, wobei die individuelle Funktionsfähigkeit nicht nur von bestimmten Funktionen bestimmt wird, sondern auch von den Partizipationsmöglichkeiten im Alltag (Pletschko et al. 2015, S.11f). Der Alltag eines Schülers oder einer Schülerin findet zu einem großen Teil in Bildungsinstitutionen statt, weshalb das Lehrer- und Lehrerinnenhandeln einen bedeutenden Einfluss darauf ausübt, inwiefern ein körperlich und sprachlich eingeschränkter Schüler oder eine Schülerin am Unterricht zu partizipieren im Stande ist (Granlund et al., 2004, S. 231f). Das Lehrer- und Lehrerinnenhandeln sollte sich daher, im Sinne der ICF, als kompetenz- und sozial orientiert vollziehen um eine verbesserte, soziale Partizipation von körperlich und sprachlich eingeschränkten Schülern und Schülerinnen gewährleisten zu können (Boenisch, 2009, S.101). Übertragen auf die Zusammenarbeit mit nicht lautsprachlich kommunizierenden Schülern und Schülerinnen bedeutet dies, dass sich Pädagogen und Pädagoginnen darüber bewusst sein sollten, welchen Einfluss sie durch ihre pädagogische Tätigkeit, bezogen auf die Bereitstellung von Partizipationsmöglichkeiten von Schülern und Schülerinnen, ausüben. Auch die persönliche Einstellung des Pädagogen und der Pädagogin zur Thematik der Partizipation von sprachlich eingeschränkten Schülern und Schülerinnen gilt als bedeutender Faktor, ob soziale Teilhabe im schulischen Kontext gefördert oder vernachlässigt wird (Bollmeyer et al., 2011, S.28).

Die Perspektive der Lehrerin und des Lehrers, bezogen auf den Aspekt der sozialen Partizipation, sollte auch immer die Perspektive der Schülerin und des Schülers mitbedenken. Nonverbal kommunizierende Schüler und Schülerinnen können Sprache meist denken, diese jedoch nicht aussprechen. Zu diesem Zweck gelten Sprachausgabegeräte als Lösungsansatz um die „innere“ Sprache der Schülerin und des Schülers in die lautsprachliche Welt zu transportieren. Die Unterscheidung zwischen den subjektiven Sichtweisen beider Gruppen (Experten und Expertinnen und Betroffene), gilt als wichtiger Hinweis darauf, inwiefern das Verständnis von sozialer Partizipation den Umgang als auch den Einsatz eines komplexen Sprachausgabegerätes beeinflusst. Auf den Schulunterricht bezogen, besteht der Auftrag des Lehrers und der Lehrerin darin, den Unterricht so zu gestalten, dass dem Schüler und der Schülerin

sowohl soziale Teilhabe als auch Teilhabe an Bildung und Erziehung ermöglicht wird (Hüning-Meier/Bollmeyer/Baunach, 2007, S.143).

Inwiefern Pädagoginnen und Pädagogen ein elektronisch-komplexes Sprachausgabegerät (iPad, Augensteuerung) als Schlüssel zur Partizipation oder viel mehr als ein Hindernis zur Umsetzung von sozialer Teilhabe von nicht lautsprachlich kommunizierenden Schülern und Schülerinnen verstehen und wie sich dieses Selbstverständnis auf die Partizipationsmöglichkeiten ihres Schülers oder ihrer Schülerin auswirken, soll in dieser Arbeit herausgearbeitet werden.

5. Unterstützte Kommunikation (UK)

Für Schüler und Schülerinnen mit körperlichen Einschränkungen, welche sich auf ihre kommunikativen Möglichkeiten auswirken ist im Hinblick auf ihre soziale und kognitive Entwicklung die Frage der Kommunikationsgelegenheiten von zentraler Bedeutung. In diesem Kontext hat sich im deutschsprachigen Raum der Terminus der ‘Unterstützten Kommunikation‘ (UK) etabliert. Er bezeichnet alle Methoden, welche das Ziel verfolgen, Lautsprache zu ergänzen oder zu ersetzen. Eingesetzt werden hierbei Gebärden und Handzeichen, grafische Zeichen (Bilder, Fotos, Piktogramme etc.), Symbolsysteme und technische Kommunikationshilfen (z.B. Sprachcomputer). Die Methoden der UK lassen sich in den Bereich der „körpereigenen Kommunikationsmethoden“ und den Bereich der „externen Kommunikationsmethoden“ gliedern. Letztgenannter Bereich lässt sich in die Bereiche der „nicht-elektronischen“ und der „elektronischen Kommunikationsformen“ einteilen (Von Tetzchner/Martinsen, 2000, S.17). Der Teilbereich der elektronischen Kommunikationsformen wird im Fokus dieser Arbeit stehen, da diese elektronischen Geräte individuell an die Bedürfnisse des Menschen angepasst werden können und Schülern und Schülerinnen ohne Lautsprache die Möglichkeit bieten, sich lautsprachlich ausdrücken zu können (Flürenbock et al., 2002, S.35).

Der Begriff „Unterstütze Kommunikation“ wird international als „Augmentative and Alternative Communication“ (AAC) bezeichnet. Die Unterscheidung dieser beiden Begriffe stammt von Von Tetzchner und Martinsen (2000), welche diese wie folgt beschreiben:

> "Alternative Communication is used when the individual communicates in face-to-face communication in ways other than through speech. Manual and graphic signs, Morse Code, writing, etc., are alternative forms of communication for individuals who do not have the ability to speak. Augmentative Communication means supplementary or supportive communication. The word `augmentative` emphasises the fact that intervention with alternative forms of communication has a dual purpose: to promote and supplement speech and to guarantee an alternative form of communication if the individual does not begin to speak" (Von Tetzchner/Martinsen, 2000, S.17).

Alternative Kommunikationssysteme gelten auch losgelöst von unserer Laut- oder Schriftsprache wodurch die alternativ kommunizierende Person erst einen Zugang zu einem Sprachsystem erhält (z.B: Gebärdensprache). Die ergänzende Kommunikation ist ein Nebenprodukt der Lautsprache und wird angewendet, wenn der alternativ kommunizierende Mensch sich bereits im Prozess der Aneignung der eigentlichen Sprachentwicklung befindet oder wenn dieser keine Anzeichen eines sich entwickelnden Sprachsystems zeigt (Lage, 2006, S.71).

5.1 Ziele Unterstützer Kommunikation

Unterstütze Kommunikation (UK) bietet Menschen mit besonderen Bedürfnissen die Möglichkeit, ihre Ideen, Gedanken, Bedenken und Wünsche auszudrücken. Aktuelle Sichtweisen der UK-Forschung erkennen das menschliche Leben als einzige Voraussetzung an, um einen Menschen mit der Inanspruchnahme von UK-Methoden zu unterstützen (Downey/Hurtig, 2003, S.468). Das Ziel der UK liegt primär in der Erlangung von Unabhängigkeit unterstützt kommunizierenden Menschen. „Unabhängigkeit" meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle und Präferenzen in einer Form auszudrücken, in der sie von anderen Personen verstanden werden können (Mason/Chinn, 2010, S.545). Der Begriff der „Unabhängigkeit" bzw. „Abhängigkeit" ist ein wichtiges Wortpaar in der UK, da unterstützt kommunizierende Personen meist von einem Kommunikationspartner oder Partnerin abhängig sind, welcher oder welche ihnen die Produktion der Kommunikationsform erst ermöglicht oder ihnen eine Form der Hilfestellung anbietet,

um von einem gelingenden Verständigungs- und Kommunikationsprozess sprechen zu können (Abhängige Kommunikationsformen) (Lage, 2006, S.74f).

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Blickwinkel von Schülern und Schülerinnen, welche unabhängig kommunizieren können und folglich ihre Mitteilungen selbstständig formulieren. Die Verwendung elektronischer Sprachausgabegeräte gilt in diesem Zusammenhang als die beliebteste Form der unabhängigen Kommunikationsmöglichkeiten. Die grundsätzliche Konzeption der UK hebt die möglichst unabhängige Kommunikation in den Vordergrund ihres Konzeptes, da dieser Zugang die Gelegenheit für soziale Interaktionen und kommunikative Prozesse bietet (Lage, 2006, S.74). Außerdem soll die UK zu einer Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten und der sprachlichen Fähigkeiten eines Menschen führen. Die Inanspruchnahme von Sprachhilfen in der Form von elektronischen Sprachausgabegeräten steht im Zentrum dieser Arbeit und dient dem Zweck, beeinträchtigten Menschen ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen (Mason/Chinn, 2010, S.545).

UK betrachtet Kommunikation als einen interaktiven Prozess bei dem zunächst berücksichtigt wird, welche Kommunikationssysteme für einen beeinträchtigten Menschen am geeignetsten erscheinen. Mit dem Fokus auf multimodale Kommunikation liegt der Schwerpunkt der UK basierten Forschung auf der Etablierung eines UK-Konzeptes, welches auf die Sprachfähigkeiten des Einzelnen eingeht und ergänzende Hilfsmittel, Methoden sowie Kommunikationspotentiale und Kompetenzen der beeinträchtigten Person nutzt. UK-Nutzer legen ihre eigenen Kommunikationsprioritäten individuell fest. UK-Konzepte werden entwickelt, um die Kommunikationsstrategien des Einzelnen zu verbessern, anstatt sie zu ersetzen (Downey/Hurtig, 2003, S.468f).

5.2 Elektronische Kommunikationshilfen

Die stetigen Weiterentwicklungen und die damit einhergehenden Veränderungen im Bereich der AAC-Systeme/Anwendungen, Kommunikationstechnologien und Social Media-Tools bringen sowohl Vorteile als auch Herausforderungen mit sich, besonders in Bezug auf den Aufbau, den Wiederaufbau und die Aufrechterhaltung der kommunikativen Kompetenz von Schülern und Schülerinnen, welche

Sprachausgabegeräte benötigen um sich verbal verständigen zu können. Die Revolution der iPad- und Mobiltechnologie und die zunehmende Nutzung von Social Media-Tools haben sich positiv auf das soziale Bewusstsein und die Akzeptanz von UK ausgewirkt und die Einstellungsschranken für die UK-Nutzung reduziert (McNaughton/Light, 2014, S.9). Elektronische Kommunikationshilfen nehmen einen wichtigen Platz innerhalb des Feldes der Unterstützten Kommunikation ein, da die Kombination aus stetig wachsenden, technischen Möglichkeiten und des daraus resultierenden Angebots zu immer weiter verbesserten und individuell angepassteren Kommunikationsmöglichkeiten führt (Spiekermann, 2014, S.04.003.001).

Der Schirmbegriff der elektronischen Kommunikationshilfen beinhaltet sowohl die elektronischen Geräte, welche zur Kommunikation genutzt werden, als auch die dazugehörige Laut- und Schriftsprachausgabe, welche als Ersatz oder Ergänzung der Lautsprache dienen. Diese Kommunikationsmittel werden unterschiedlichen Kategorien zugeteilt, da ihr Anwendungsbereich aufgrund ihrer unterschiedlichen Komplexität variiert. Die Bandbreite der Sprachausgabegeräte reicht von einfach aufgebauten, elektrischen Sprachausgabegeräten, welche aus kleinen, simplen elektronischen Bauteilen bestehen und der Aufnahme und Wiedergabe akustischer Signale dienen, zu komplexen Sprachausgabecomputern mit unterschiedlichen Ansteuerungsmöglichkeiten. Hierbei wird zwischen einer natürlichen Sprachausgabe unter einer synthetischen Sprachausgabe unterschieden. Der Unterschied der beiden Ausdrucksformen liegt darin, dass sich die natürliche Sprachausgabe auf jegliche Formen eines akustischen Signals bezieht, welche durch ein (meist integriertes) Mikrofon aufgenommen werden kann, um anschließend von dem elektronischen Sprachausgabegerät wiedergegeben zu werden. Als synthetische Sprachausgabegeräte werden alle von einem Computer künstlich produzierte Klänge und Laute bezeichnet. Der Computer übersetzt Schriftsprache in direkte Lautsprache, ohne das eine Aussage durch das Mikrofon aufgezeichnet werden muss (Breul, 2014, S.04.006.001). In Anlehnung an Breul (2011) gelten als komplexere elektronische Hilfsmittel Geräte mit einem dynamischen Display, natürlich synthetischer Sprachausgabe und vorgefertigten Vokabularstrategien (Breul, 2011, zit. nach Garbe/Bock, 2014, S.04.011.002).

Elektronische Kommunikationshilfen lassen sich in vier unterschiedliche Gruppen einteilen (Breul, 2014, S. 04.007.001):

- Batterie und akkubetriebene Geräte mit Aufnahme und Sprach-Wiedergabefunktion (z.B. Big-Mack, Smooth Talker)
- Geräte mit einer statistischer Oberfläche welche mit Overlays versehen werden (z.B. GoTalk Boardmaker, Actiyity Pad)
- Geräte mit einem dynamischem Display (Touchscreen) führen direkt zu einer gespeicherten Aussage oder führen zu einem Wechsel des Bildschirminhaltes. Dieser Gerätetyp verfügt sowohl über eine synthetische- als auch über eine natürliche Sprachausgabe, sowie einer Symbol- und Schriftsprach- Ein- und Ausgabe (z.B. DynaVox M3, Augensteuerungsgerät, Tablet, iPad)
- Geräte mit einer ausschließlichen Schriftspracheingabe für Menschen, welche die Schriftsprache beherrschen und sehr gute feinmbotorische Fähigkeiten aufweisen (z.B. Light Writer, Allora).

Für eine gelingende Implementierung von elektronisch komplexen Sprachausgabegeräten ist eine effiziente Ansteuerung von elementarer Bedeutung, da diese Geräte an die individuellen Bedürfnisse einer unterstützt kommunizierenden Person angepasst sein sollten. Ein wichtiger Aspekt dieser Anpassung liegt in der Ansteuerung des Sprachausgabegerätes, welche eine sichere und schnelle Feldauswahl gewährleisten soll. Hierbei wird zwischen einer direkten und einer indirekten Ansteuerung unterschieden (Beukelman/Mirenda, 2013, S.84). Eine direkte Ansteuerung kann sowohl durch die Druckausübung (physical pressure) eines Körperteiles, durch die Berührung eines Elements (physical contact) als auch durch Blicke oder per Fingerzeig (pointing) ausgedrückt werden (ebd. S.84f.). Kann eine unterstützt kommunizierende Person keine direkte Auswahl auf dem Sprachausgabegerät vornehmen, können „Scanningverfahren“ eingesetzt werden. Unter dem Begriff des „Scannings“ wird eine indirekte Selektion von Kommunikationsoptionen verstanden, welche der unterstützt kommunizierenden Person, zeitlich versetzt, zur Auswahl angeboten werden. Der Nutzer entscheidet sich für die gewünschte Option, indem er zu einem bestimmten Zeitpunkt das gewählte Feld auf dem Bildschirm seines/ihres Sprachausgabegerätes betätigt (Karl/Markl/Renner, 2015, S. 05.008.001).

Eine effektive und zielführende Ansteuerung des Sprachausgabegerätes kann jedoch nur gelingen, wenn die Positionierung der Kommunikationshilfe auf den Nutzer angepasst wird. Ein Augensteuerungsgerät kann beispielsweise erst dann sinnvoll eingesetzt

werden, wenn eine entsprechende Halterung des Sprachausgabegerätes dafür sorgt, dass die Ansteuerung des Nutzers präzise auf das Gerät übertragen werden kann. Eine korrekte Positionierung der Halterung kann zu einer gesteigerten Motivation und Aktivität führen welche sich positiv auf den Aspekt der Partizipation an verschiedenen Lebensbereichen (z.B. im schulpädagogischen Setting) auswirken kann. Unterstützt kommunizierende Menschen sind demzufolge auf individuell angepasste und ansteuerbare Hilfsmittel angewiesen um mit ihrer Umwelt sprachlich interagieren zu können. Als geeignet kann eine Ansteuerungsmöglichkeit, bzw. der Einsatz eines elektronischen Sprachausgabegerätes erst dann gelten, wenn die unterstützt kommunizierende Person dadurch zielgerichteter, schneller und mit einem möglichst geringen Energieaufwand das elektronische Sprachausgabegerät bedienen kann (Dustin/Markl/Renner, 2015, S.05.003.001f). Der Anspruch eines gezielten Einsatzes von elektronischen Sprachausgabegeräten ergibt sich aus der Effizienz der Kommunikationstechnologie, welche individuell an den UK-Nutzer, bzw. die UK-Nutzerin angepasst wird. Mussmann (2011) gibt zu bedenken, dass spezifische, elektronische Medien der UK als Grundvoraussetzung der sozialen Teilhabe gelten, da sie den UK-Nutzer und die UK-Nutzerin mit der digitalen Telekommunikation (Internet, Chat, Email) verbinden und dadurch soziale Teilhabe bedingen können (Mussmann, 2011, S.21f).

> “Der gezielte Einsatz von adaptiver Software zur Förderung kognitiver und sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten entwicklungsbeeinträchtigter Kinder und die Unterstützung ihrer Anwendung und Bedienung der Computer durch entsprechende assistive Hardware stellt einen Schritt zur umfassenden Förderung der digitalen, gesellschaftlichen Teilhabe über den selbstbestimmten Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) dar“ (Mussmann, 2011, S.22).

Die Nutzung von komplexen, elektrischen Kommunikationshilfen (z.B. Tablet, Augensteuerung, iPad) erfordert eine geübte, systematische Anwendung da es sich hierbei um ein elektronisches Gerät mit einem komplexen Aufbau handelt. Diese Geräte benötigen eine gezielt gesteuerte Anwendung der Selektionstechnik um einzelne Tasten des Zeichenrepertoires betätigen zu können. Je schwerer der Grad der motorischen Beeinträchtigung, umso schwieriger gestaltet sich auch die gezielte Ansteuerung des elektronisch komplexen Sprachausgabegerätes. Die Selektion kann entweder durch

körpereigene Betätigungen (z.B: Augensteuerung, Tippen) oder mittels einer Selektionshilfe (z.B. Scanning) durchgeführt werden (Lage, 2006, S.79).

5.3 Zielgruppen für komplexe elektronische Kommunikationshilfen

Eine, von der Statistik Austria im Jahr 2007[27] durchgeführte Befragung, welche im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASK) durchgeführt wurde, ergab, dass 0,08% der österreichischen Bevölkerung eine sprachliche Beeinträchtigung aufweisen (Mikrozensus-Zusatzfragen, 2007). Sprachliche Beeinträchtigungen wurden nach dem Schweregrad der Beeinträchtigung gemessen, welche ergab, dass 0,4% der österreichischen Bevölkerung als stark sprach beeinträchtigt zu bezeichnen ist. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Fragestellung, ob sich die Menschen in ihrem Alltagsleben aufgrund einer gesundheitlichen Beeinträchtigung eingeschränkt fühlen und die Frage ob diese Beeinträchtigung schon länger als ein halbes Jahr anhält. Es gilt bei dieser Studie zu bedenken, dass sich die Befragung allein auf Privathaushalte bezog, weshalb Personen in Anstaltshaushalten ausgenommen wurden (Statistik Austria, 2008, S.133). Infolgedessen wären 0,4% der Österreicher und Österreicherinnen potentielle UK-Nutzer. Da diese Personengruppe eine große Streubreite ihrer Kommunikationsfähigkeit aufweist, müssen sowohl soziale Bedingungen, der Grad der Beeinträchtigung, als auch subjektive Bedürfnisse der UK-Nutzer berücksichtigt werden. Daher besteht die Notwendigkeit, individuelle Voraussetzungen und Möglichkeiten des sprachbeeinträchtigten Menschen zu kennen um eine geeignete Unterstützung im Rahmen der UK anbieten zu können (Wilken, 2006, S.3).

Weid-Goldschmidt (2011) unterteilt in ihrer Zielgruppenbeschreibung vier unterschiedliche Gruppen von unterstützt kommunizierenden Personen:

- Gruppe1: Prä-intentional kommunizierende Menschen (Menschen mit schweren Beeinträchtigungen der Sinne und der Kognition)

[27] STATISTIK AUSTRIA, LEITNER, B. (2008): Menschen mit Beeinträchtigungen Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen im 4. Quartal 2007. URL: Downloads/menschen_mit_beeintraechtigungen_ergebnisse_der_mikrozensus-zusatzfragen_i_043544(1).pdf. (letzter Zugriff: 16.05. 2019)

- Gruppe2: Intentional, aber prä-symbolisch kommunizierende Menschen mit eingeschränkten Sprachverständnis (Menschen mit massiven Sprachverständnisschwierigkeiten aber ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten)
- Gruppe3: Verbal symbolisch kommunizierende Menschen mit Beeinträchtigungen im Sprachgebrauch. Das kognitiven, bzw. Linguistische Niveau für den kommunikativen Austausch entspricht nicht oder nicht mehr dem durchschnittlich vergleichbaren Altersniveau (Menschen, welche Lautsprache eine Bedeutung zuschreiben können allerdings beeinträchtigen linguistische und kognitive Beeinträchtigungen das Sprachniveau).
- Gruppe4: Verbal-symbolisch kommunizierende Menschen ohne gravierende Beeinträchtigungen im Sprachgebrauch welche mit geeigneten Hilfen „sprechen“ können (Das Sprachverständnis und der Wortschatz ist altersgerecht entwickelt) (Weid-Goldschmidt, 2011, S.279f).

Bei dieser Kategorisierung handelt es sich nicht um eine starre Zuordnung von sprachlich- beeinträchtigten Personen, sondern um die Einteilung kommunikativer Entwicklungsstufen und Kommunikationsfunktionen, welche jedoch variabel sind, da der Einsatz von elektronisch-komplexen Sprachausgabegeräten dem UK-Nutzer eine sprachliche Weiterentwicklung ermöglichen sollte (Garbe/Bock, 2014, S.04.011.002).

Eine andere Alternative der Kategorisierung der Zielgruppen der UK legen Von Tetzchner und Martinsen (2010) vor. Im Gegensatz zu Weid-Goldschmidt entscheiden sich die beiden Autoren für eine gröbere Unterscheidung der UK-Zielgruppen: Menschen die UK als alternativ zur Lautsprache nutzen, Menschen für die UK die Sprachentwicklung unterstützt und Menschen denen der Einsatz von UK als Ersatzsprache dient (Von Tetzchner/Martinsen, 2010, S.63ff).

Als Relevant für die vorliegende Arbeit bietet sich die bereits erwähnte dritte und vierte Gruppe der Kategorisierung, nach Weid-Goldschmidt (2011, S.280) an, da es Schülern und Schülerinnen dieser Gruppen möglich ist, gehörte Lautsprache mit Sprachstrukturen in Verbindung zu setzen. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin nicht bereits über angemessene Ausdrucksmöglichkeiten verfügt, stellt die Nutzung der eigenen Kommunikationsfunktionen eine Problematik dar. Von Tetzchner und Martinsen (2000) gehen hingegen von der individuellen Inanspruchnahme der UK aus, ohne auf die Beeinträchtigungen einer Person genauer einzugehen. Auffällig ist, dass Weid-Goldschmidt (2011) die dritte Gruppe sehr weit fasst. Dies könnte auf den

Umstand zurückzuführen sein, dass Menschen mit einem sehr guten Sprachverständnis und einem großen Wortschatz durch eine Einschränkung der motorischen und linguistischen Fähigkeiten den vollen Umfang ihrer sprachlichen und kognitiven Kompetenzen nicht in vollem Umfang demonstrieren können. Eine Demonstration wird in den meisten Fällen erst durch die Inanspruchnahme und den Einsatz eines unterstützenden Kommunikationsmittels (meist in der Form einer komplexen, elektronischen Kommunikationshilfe) möglich, um das eigene, linguistische Potenzial expressiv darstellen zu können. UK-Nutzer der vierten Zielgruppe benötigen ein komplex strukturiertes Vokabular mit der „die Welt im Kopf“ (Weid-Goldschmidt, 2011, S.297) linguistisch mitgeteilt werden kann (Garbe/Bock, 2014. S.04.011.003).

5.4 UK im schulpädagogischen Kontext

UK ist, wie bereits erwähnt, eine Methode zur Unterstützung der Kommunikation von Menschen mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen, welche im Idealfall zu einer Verbesserung der Partizipation an Alltagsaktivitäten führen sollte. Zu dem breit gefassten Feld der Alltagsaktivitäten, zählt die Lebensspanne, welche Menschen in einer Bildungsinstitution verbringen, zu den prägendsten und wichtigsten Jahren im Sinne der UK. Die Schule ist ein Ort, an welchem dem Schüler und der Schülerin eine Vielzahl natürlicher Lern- und Kommunikationsanlässe geboten werden welche im Rahmen der Möglichkeiten der pädagogischen Institution gefördert werden sollten (Bünk/Baunach, 2014, S.08.004.001). Bünk und Baunach (2014) sehen in der Mikroebene (Klassenunterricht) im Gegensatz zur Makroebene (Schule) den Schlüssel einer erfolgreichen Umsetzung der Kommunikationsförderung von UK-Nutzern und Nutzerinnen. Sie plädieren dafür, dass das didaktische Konzept der Kommunikationsförderung innerhalb des Klassenraumes stattfinden sollte. Anstatt den Schülern und die Schülerin von ihrem Peers zu trennen, sollte ihr sprachliches Handeln in lebensnahe Kontexte eingebaut werden um ihre kommunikativen Fähigkeiten durch gemeinsames Handeln zu sozialen Erfahrungen werden zu lassen. Die Voraussetzung dafür ist ein Klassenverband mit lautsprachlich kommunizierenden Kommunikationspartnern und Kommunikationspartnerinnen welche sich nicht allein auf den Pädagogen oder die Pädagogin beschränken sollte. Unterrichtsimmanente Kommunikationsförderung zielt darauf ab, UK benützende Schüler und Schülerinnen in

die Kommunikation des Klassenverbandes natürlich einzubauen und abzuholen (ebd. S. 08.004.003ff).

Der Auftrag auf Seiten der Makroebene muss darin liegen, allen Schülern und Schülerinnen Partizipationsmöglichkeiten eröffnen zu können. Auf der Mikroebene bezogen, bedeutet es, Unterricht auf eine Art und Weise zu planen, dass sowohl soziale Teilhabe als auch die Teilhabe an Bildung ermöglicht wird. Hierbei darf nicht vergessen werden, dass UK kein isoliertes Bildungsziel darstellt, sondern eine Methode ist, welche im Erreichen von Bildungszielen seine Anwendung finden sollte (Hüning-Meier/Bollmeyer, Baunach, 2007, S.143). Die Beispiele aus der pädagogischen Praxis, die Thematik der Partizipation von nicht sprechenden Kindern betreffend, welche sich durch die Inanspruchnahme von UK- Interventionen ausdrücken, ist anhand von vielen Publikationen bereits mehrfach beschrieben worden („Handbuch Unterstützte Kommunikation“, 2014, Kap. 8, „Lernen und Lehren in der Unterstützen Kommunikation“, 2007, S. 135-289, „Zeitschrift Unterstützte Kommunikation“, „AAC Augmentative and Alternative Communication Journal“).

5.4.1 Kommunikationskompetenz (AAC-Communicative Competence)

Davis Kerry (2017) schreibt in einem Artikel der Februarausgabe der „American Speech-Language-Hearing Association“ über die Kommunikationskompetenz (AAC-CommCompetence) von UK-Nutzern im schulpädagogischen Kontext (Kerry, 2017, S.40). Geprägt wurde die Bezeichnung der „AAC-CommCompetence“ von Light (1989), einer frühen Expertin des Fachbereichs der UK und Professorin für AAC an der Pennsylvania State University, welche dieses Forschungsfeld durch ihre Erkenntnisse in Bezug auf die Kommunikationsfähigkeiten von UK-Nutzern nachhaltig beeinflusste. Die von Light (1989) vorgeschlagene vorläufige Definition der Kommunikationskompetenz beruht auf drei grundlegenden Konstrukten: (a) Funktionalität der Kommunikation; (b) adäquate Anwendung der Kommunikation; und (c) ausreichende Kenntnisse, Urteilsvermögen und Fähigkeiten diese anzuwenden (Light, 1989, zit. nach Light/McNaughton, 2014, S.2). Die Funktionalität der Kommunikationsfähigkeiten, beziehungsweise der erfolgreiche Umgang dieser Fähigkeiten (oder das Fehlen von Fähigkeiten), geht mit der Fokussierung auf die Funktionalität der Kommunikation einher und erfordert sowohl die Berücksichtigung

der Kommunikationskompetenz als auch die Fokussierung auf das Erreichen eines adäquaten Niveaus der Kommunikationsfähigkeiten der UK- Nutzerin und Nutzers (ebd. S.3).

Kommunikationskompetenz wird von Light als eine Fähigkeit verstanden an der Umwelt und an der Gesellschaft teilhaben zu können. Daher kann die Kommunikationskompetenz einer Person je nach Kommunikationspartner, Umfeld und Kommunikationszielen, kontextabhängig, variieren. Beispielsweise können Schüler und Schülerinnen mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen möglicherweise Fähigkeiten entwickeln, um die Anforderungen der Interaktion mit vertrauten Kommunikationspartnern und Kommunikationspartnerinnen in Routinekontexten zu erfüllen, haben jedoch möglicherweise Schwierigkeiten, in neueren Kontexten, in denen die Anforderungen größer sind, effektiv mit weniger vertrauten Partnern zu interagieren (Light/McNaughten, 2014, S.3).

Die Kommunikative Kompetenz von Schülerinnen und Schülern welche UK als Ausdrucksmittel verwenden, beinhaltet die Entwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten, welche Kerry (2017, S.41f) und Light/McNoughton (2014, S.3f) als „zusätzliche Kompetenzen“ bezeichnet und im Folgenden angeführt werden:

•**Operative Kompetenz:** Durch das (teilweise sehr komplexe) UK-Kommunikationssystem navigieren zu können, um zu kommunizieren.

•**Strategische Kompetenz**: Anpassung an Hindernisse, die den UK-Zugang behindern, und die Verwendung möglichst vieler Kommunikationsformen**.** Aufgrund ihrer erheblichen Einschränkungen, der erheblichen Umweltbarrieren in der Gesellschaft und der inhärenten Einschränkungen der UK-Systeme, stoßen Menschen mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen immer wieder auf Einschränkungen ihrer sprachlichen, operativen und/oder sozialen Kompetenz. In diesen Fällen müssen sie Bewältigungsstrategien entwickeln, die es ihnen ermöglichen, diese Einschränkungen zu umgehen.

•**Sprachkompetenz**: Nachweis der erforderlichen Sprachkenntnisse, den Entwicklungserwartungen entsprechend. Neben der Fokussierung auf die Funktionalität der Kommunikation erfordert die Berücksichtigung der kommunikativen Kompetenz auch den Erwerb eines angemessenen Niveaus an Kommunikationsfähigkeiten, um den Umweltanforderungen gerecht zu werden und Kommunikationsziele zu erreichen. Das

Erlangen der kommunikativen Kompetenz erfordert keine Beherrschung der Kunst der Kommunikation; vielmehr ist kommunikative Kompetenz ein Konzept mit dem Schwerpunkt der Erlangung von ausreichendem Wissen, Urteilsvermögen und Fähigkeiten zur Umsetzung von Kommunikationszielen. Die kommunikative Kompetenz eines Einzelnen kann je nach Partner, Umfeld und Kommunikationszielen in verschiedenen Kontexten variieren.

•**Soziale Kompetenz**: Verwendung der eignen Sprache über UK-Systeme um mit der Umwelt in Kontakt treten zu können, wie beispielsweise: Kommentieren, Unterhalten, Bereitstellen von Informationen, Witze erzählen, usw., … welche den Aufbau von sozialen Beziehungen und sozialer Teilhabe bedingen.

•**Psychosoziale Kompetenz**: Entwicklung einer positiven Einstellung, Vertrauen, Beharrlichkeit und Motivation zur Nutzung von UK.

Sprachliche und operative Kompetenzen spiegeln Wissen, Urteilsvermögen und Fähigkeiten durch die Anwendung des Sprachausgabegerätes wider. Soziale und strategische Kompetenzen hingegen, repräsentieren Wissen, Urteilsvermögen und Fähigkeiten im Umgang mit elektronischen Sprachausgabegeräten in täglichen Interaktionen. Die kommunikative Kompetenz wird nicht nur von individuellen Faktoren mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen beeinflusst (z. B. sprachliche, operative, soziale und strategische Fähigkeiten sowie psychosoziale Faktoren wie Motivation, Einstellung, Vertrauen und Belastbarkeit), sondern auch von extrinsischen Faktoren. Infolgedessen kann erst dann von einer Verbesserung der Kommunikationskompetenz gesprochen werden, wenn auch das (soziale) Umfeld auf die komplexen Kommunikationsbedürfnisse des UK-Nutzers und der Nutzerin eingeht, um Hindernisse abzubauen und bei Bedarf angemessene Unterstützung bereitzustellen. Kommunikationskompetenz ist für die Lebensqualität von Menschen mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen von entscheidender Bedeutung, da sie die Möglichkeit bietet, persönliche, bildende, berufliche und soziale Ziele zu erreichen. Ohne den Zugang zu einer effektiven Kommunikation müssen Schüler und Schülerinnen mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen ein eingeschränktes Leben führen, da sie ihre Bedürfnisse und Wünsche nicht präzise auszudrücken können (Light/McNaughton, 2014, S.4f).

Sowohl der Aufbau von sozialen Beziehungen als auch ein gegenseitiger Informationsaustausch sind wichtige Bestandteile einer gelingenden, sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen welche sich mit Hilfe von Sprachausgabegeräten ausdrücken. Die Entwicklung der Kommunikationskompetenz gilt als wichtiger Schlüssel, unterstützt kommunizierenden Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu eröffnen, Einfluss auf ihre Umwelt nehmen zu können um soziale Teilhabe und Selbstbestimmung zu forcieren (Light/McNaughton, 2014, S.5).

5.4.2 Die Rolle des Pädagogen und der Pädagogin

Aufgrund ihres täglichen Kontakts mit unterstützt kommunizierenden Schülern und Schülerinnen, nehmen Pädagogen und Pädagoginnen, einen besonderen Stellenwert in Bezug auf die Anwendung von UK-Interventionen im Bildungskontext ein. Viele Pädagogen und Pädagoginnen sind sich jedoch der Kommunikationsfähigkeiten ihrer sprachlich eingeschränkten Schüler und Schülerinnen nicht bewusst, kennen die UK-Ansätze kaum und stellen ihre eigenen Fähigkeiten infrage wenn es darum geht, die Kommunikationsfähigkeiten von nicht sprechenden Kindern zu verbessern. Forschungen (Skogdal, 2017, Lilienfeld/Alant, 2005, Williams/McNoughton, 2008) zeigen auf, dass die Lehrkräfte für Sonder- und Inklusive Pädagogik, zusätzliche Kenntnisse auf dem Gebiet der UK erwerben müssen um das kommunikationsbezogene Potenzial ihrer Schüler einschätzen zu können. Infolge dessen sollten regelmäßige schulinterne Fortbildungen und ein fachlicher Austausch an den jeweiligen Schulen stattfinden. Pädagogen und Pädagoginnen sollten sich sowohl ein Wissen über die Wahrnehmung ihrer Schüler und Schülerinnen als auch über ihre individuellen Kommunikationsbedürfnisse und Möglichkeiten aneignen. Durch das Wissen um die individuellen kommunikativen Kompetenzen und individuellen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen kann von Beginn an eine Annäherung an eine soziale Partizipation, auf inhaltlicher wie auch sozialer Ebene, umgesetzt werden (HANDBUCH, 2014, S. 08.018.004).

Sprachlich eingeschränkte Schüler und Schülerinnen welche durch den Einsatz von komplexen Sprachausgabegeräten kommunizieren, werden von Pädagogen und Pädagoginnen oftmals als passiv empfunden, da ihre Kommunikation meist Zweckbezogen (z.B. ausdrückliche Wünsche und Bedürfnisse) ist. In weiterer Folge,

verwenden UK-Nutzer und Nutzerinnen meist begrenzte sprachliche Formen, verlassen sich auf multimodale Kommunikation, haben eine geringere Kommunikationsrate und stellen begrenzte Mengen an Informationen zur Verfügung im Gegensatz zu ihren gleichaltrigen Peers (Kent-Walsh/McNaughton, 2005, S.198f). Ein wichtiger, pädagogischer, Aspekt ist die Tatsache, dass, ähnlich wie bei regelmäßigen Kommunikationsabläufen (aber auf einem erhöhten Niveau), beide Parteien (Schülerin und Schüler/ Pädagoge und Pädagogin) daran arbeiten müssen, zuzuhören und verstanden zu werden, wenn sich ein UK-Gerät im Einsatz befindet (King et al., 2012, S. 43ff). Um von einem erfolgreichen Kommunikationsversuch und - Austausch sprechen zu können, ist ein erheblicher Aufwand des Kommunikationspartners und der Kommunikationspartnerin unerlässlich. Infolge dessen, sollten Pädagogen und Pädagoginnen genügend Zeit für die Erarbeitung von Bildungsinhalten und UK-Interventionen für Schüler und Schülerinnen, welche mit Sprachausgabegeräten kommunizieren, zur Verfügung stellen und Kommunikationsmöglichkeiten schaffen (Kent-Walsh/McNaughton, 2005, S.196f).

Pädagogen und Pädagoginnen sollten akademische, soziale und lehrplanübergreifende Ziele [28] entwerfen (z.B. in Bereichen wie Kommunikation, Alltagskompetenz und Motorik), welche individuell an jeden Schüler und jede Schülerin angepasst sind, sowie Lehr- und Unterstützungsstrategien und Kriterien zur Bestimmung, ob die angestrebten Ziele erreicht wurden (Beukelman/Mirenda, 2010, S.367). Die Lehrkräfte können soziale Partizipation im Unterricht durch den Einsatz von UK gezielt fördern, indem sie sich mit dem Schüler auf eine Kommunikationsebene begeben in der ein gemeinsamer, kommunikativer, Austausch möglich ist. Besteht das pädagogische Ziel in einer gemeinsamen Kommunikation und sozialer Teilhabe, müssen sowohl die Schüler und Schülerinnen als auch das pädagogische Fachpersonal darüber aufgeklärt werden, welche Formen eine effektive Kommunikation mit unterstützt kommunizierenden Schülern, welche auf Sprachausgabegeräte angewiesen sind, annehmen sollte. Darüber hinaus sollten Pädagogen und Pädagoginnen Situationen schaffen, in denen Kommunikation regelmäßig stattfinden kann (Light, 1989, S.139f). Um diesen Anforderungen in und außerhalb des Klassenzimmers gerecht zu werden, benötigen sowohl pädagogische Fachkräfte als auch das Lehrpersonal Einschulungen, kommunikationsbezogene Trainingsprogramme und Austausch im Rahmen von

[28] Kap. 5.4.3 UK-Interventionen: Arbeitsgruppe ANUK (Arbeitsgruppe Nutzung Assistiver Technologien und Unterstützter Kommunikation)

Fachkonferenzen im Bereich der UK, da kommunikative Interaktionen von den Kommunikationsfähigkeiten jedes Einzelnen abhängig sind (HANDBUCH, 2014, S. 08.018.004).

5.4.3 UK-Interventionen

Trainingsprogramme für UK-Interventionen werden entwickelt, um den bereits beschriebenen Herausforderung gezielt und professionell begegnen zu können. Kent-Walsh und McNoughton (2005) schlagen ein Modell (Communication partner instruction) für die Schulung von Kommunikationspartnern vor. Dieses achtstufige Modell beinhaltet evidenzbasierte, praktische Anleitungen, welche sowohl dem sprachlich eingeschränkten Schüler und der Schülerin als auch den Fach- und Lehrpersonen eine Unterstützung bietet, um gezielte Kommunikationsstrategien zu erlernen und diese Strategien in einer Vielzahl von Aktivitäten umsetzen und langfristig anwenden zu können (Kent-Walsh und McNaughton, 2005, S.197f). Ein weiteres Peer-Trainingsproramm-Modell (Communicative Competence Training) wird von Lilienfeld und Alant (2005) vorgeschlagen. Dieses Modell gliedert sich in ein achtstufiges Workshop-Programm welches die Peer-Interaktion mit UK-Nutzern, im schulpädagogischen Kontext, verbessern sollte. Die Ergebnisse der Anwendung dieses Modells zeigten, dass das Wissen der Peers über den Schüler, welcher mit der Hilfe von UK kommuniziert, zu einer verstärkten Interaktion zwischen dem unterstützt kommunizierenden Schüler und der Schülerin und den Peers beitragen konnte (Lilienfeld/Alant, 2005, S.292ff).

Ein weiteres Modell basiert auf der Formulierung von kommunikationsbezogenen Zielen „Individualized Education Programs“ (IEPs) im schulpädagogischen Kontext welches von Klang et al. (2016, S.41f) vorgeschlagen wird. Die Autoren des Forschungsbeitrages gehen davon aus, dass verschiedene Faktoren (UK-Technologie, die Struktur des Klassenzimmers, Fachkräfte, Zeit und Ressourcen, Einstellungen und Erwartungen, individuelle Unterstützung) reflektiert und dokumentiert werden müssen um von einer erfolgreichen UK-Interventionen sprechen zu können. Eine alternative Intervention für eine Evaluation und Planung von UK im schulpädagogischen Kontext bietet die Arbeitsgruppe „Neue Technologien und Unterstützte Kommunikation an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“

(ANUK). Anhand acht verschiedener Qualitätskriterien für den Unterricht mit unterstützt kommunizierenden Schülern und Schülerinnen wurde eine Checkliste zur Evaluation und Planung von UK in der Schule entwickelt welche als eine Handreichung für Pädagogen und Pädagoginnen dienen sollte. Diese Checkliste besteht aus zwei haupt- Indikatoren (Indikatoren auf Schulebene, Indikatoren auf Klassenebene) welche sich in weitere Unterpunkte gliedern und einen direkten und indirekten Einfluss auf die pädagogische Arbeit mit UK-Nutzern ausüben (HANDBUCH, 2014, S. 08.018.010).

Angelehnt an den Aufschwung der technischen Innovationen im UK-Bereich, machen sich Lebel et al. (2005, S.264f) diesen Trend und das steigende Interesse am Online-Lernen zunutze um UK basierte Trainingsprogramme zu modernisieren, weshalb sie die Idee eines webbasierten UK-Kurses für Pädagogen und Pädagoginnen in ihrem Paper vorstellen, der hauptsächlich im Fernunterricht durchführbar ist. Die Inhalte des online Kurses beinhalten (a) die Verbesserung der Zugänglichkeit einer Vielzahl von Bildungsressourcen, (b) die Reaktion auf das ausdrückliche Bedürfnis der Schüler und Schülerinnen nach flexibleren Lernumgebungen, (c) die Verbesserung der Lernbedingungen der UK-Nutzer und Nutzerinnen. Die Einbeziehung des Lernmaterials, (d) die Schaffung von Möglichkeiten für sinnvolle Interaktionen und individuelle Erfahrungen und (e) die Steigerung der Relevanz von Inhalten für das Arbeitsumfeld der Schüler.

6. Die Theorie des kommunikativen Handelns im Kontext der UK

Die Theorie des kommunikativen Handelns wird als das Hauptwerk von Jürgen Habermas (1984) bezeichnet. Die Erschließung dieses umfangreichen Werkes ist kein einfaches Unterfangen, da der Autor seine Thesen auf der Basis einer ausführlichen Rekonstruktion der Geschichte von Handlungstheorien herleitet. Habermas setzt den Begriff der kommunikativen Kompetenz mit dem Konzept der Universalpragmatik gleich, welche er als Ausgangspunkt seiner Theorie wählt. Für die Beschreibung des Phänomens der UK erscheint die *Theorie des kommunikativen Handelns* von Jürgen Habermas (1981) als eine sinnvolle Metatheorie da sie sich mit der Theorie der zwischenmenschlichen Kommunikation befasst. Habermas rückt die sprachliche Verständigung in den Vordergrund seiner Theorie, indem er Sprache als ein menschliches Medium der zwischenmenschlichen Verständigung betrachtet (Habermas,

1981, S.370f). Seine Kommunikationstheorie ist sowohl soziologisch, philosophisch als auch handlungstheoretisch ausgerichtet und befasst sich mit den universalen Bedingungen und Problemen der Verständigung zwischenmenschlicher Kommunikation im kommunikativen Handeln. Habermas versteht Sprache als das Werkzeug zwischenmenschlicher Beziehungen. Auf den Forschungsbereich der UK bezogen bedeutet dies, dass die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten für beeinträchtigte Menschen einen zentralen Stellenwert in Bezug auf ihre Partizipationsmöglichkeiten einnimmt (Lage, 2006, S.42).

6.1 Universale Geltungsansprüche in Verständigungsprozessen

Aufgrund der inhaltlichen Fülle der Theorie des *kommunikativen Handelns* soll auf einen Teilaspekt dieser Theorie eingegangen werden, um diesen anschließend mit dem Forschungsfeld der UK zu verknüpfen. Dieses Teilgebiet bezieht sich auf die Universalpragmatik von Habermas und deren universale Geltungsansprüche in Kommunikationsprozessen in welcher Habermas die allgemeinen Voraussetzungen des kommunikativen Handelns genauer erörtert.

> "Die Aufgabe der Universalpragmatik als einer Theorie der kommunikativen Kompetenz sehe ich darin, das System von Regeln zu rekonstruieren, nach dem kommunikativ kompetente Sprecher aus Sätzen Äußerungen bilden und in andere Äußerungen umformen" (Habermas, 1971, S.107).

Die Aufgabe einer Universalpragmatik besteht also darin, die universalen Bedingungen einer möglichen Verständigung im Sinne von „allgemeinen Voraussetzungen kommunikativen Handelns" zu erkennen und zu rekonstruieren (Habermas, 1984, S.353). Das theoretische Konzept der Universalpragmatik setzt demnach voraus, dass sprach- und handlungsfähige Subjekte auf mehr als nur eine Welt Bezug nehmen können, und dass sie, indem sie sich miteinander über etwas in der Welt verständigen, ihrer Kommunikation ein gemeinsam unterstelltes System von Welten zugrunde legen (Habermas, 1981a, S. 376). Habermas unterscheidet zwischen einer objektiven und einer sozialen Außenwelt, welchen er komplementär eine innere Welt gegenüberstellt. Jenen Welten weist Habermas auch spezifische Geltungsansprüche zu welche im Folgenden angeführt werden:

• Den Anspruch auf „Wahrheit“ (objektive Welt) unserer Aussagen über die objektive Welt. „Es liegt in der kommunikativen Absicht des Sprechers, (…) eine wahre Aussage zu machen, damit der Hörer das Wissen des Sprechers übernimmt und teilt“ (Habermas, 1981, S.413). Der Sprecher oder die Sprecherin ist sich bewusst, dass sie eine Aussage tätigen muss welche auch von dem Kommunikationspartner und der Kommunikationspartnerin als existent begriffen werden kann. Die Negation einer solchen Äußerung würde bedeuten, dass jemand den Wahrheitsanspruch der Aussage bestreitet (Lage, 2006, S.44).

• Den Anspruch auf „Richtigkeit“ (soziale Welt) unserer Handlungsnormen, an denen wir uns orientieren. „Es liegt in der kommunikativen Absicht des Sprechers, (…) eine im Hinblick auf den gegebenen normativen Kontext richtige Sprechhandlung zu vollziehen, damit eine als legitim anerkannte interpersonale Beziehung zwischen ihm und dem Hörer zustande kommt“ (Habermas, 1981, S.413). Der Sprecher, bzw. die Sprecherin muss eine Äußerung wählen, welche sich auf die soziale Welt mit ihren Werten und Normen bezieht (Lage, 2006, S.44)

• Den Anspruch auf „Wahrhaftigkeit“ (innere Welt) unserer Selbstdarstellung. Dies geschieht mittels repräsentativer Sprechakte. „Es liegt in der kommunikativen Absicht des Sprechers, (…) Meinungen, Absichten, Gefühle, Wünsche usw. wahrhaftig zu äußern, damit der Hörer dem gesagten Glauben schenkt (Habermas, 1981, S.413). Die Sprecherin bzw. der Sprecher ist sich dessen bewusst, dass er oder sie ihre wahren Absichten erkenntlich machen muss um ernstgenommen und verstanden zu werden. Dieser Anspruch bezieht sich auf die subjektive, innere Welt einer Person (Lage, 2006, S.44).

• Den Anspruch auf die „Verständigkeit“ unserer Aussagen (linguistische Performanz). Ein Sprecher muss sich verständlich ausdrücken können, er kennt das grammatische Regelsystem seiner oder ihrer Sprache und kann sich darin verständigen. Dieser Anspruch gewinnt bei Habermas keine systematische Bedeutung da er diese bereits voraussetzt (Lage, 2006, S.44). Habermas setzt außerdem voraus, (...) dass (mindestens) zwei sprach- und handlungsfähige Subjekte einen sprachlichen Ausdruck identisch verstehen.“ (Habermas 1981, S.412)

Diese angeführten Bedingungen der Kommunikation werden stillschweigend vorausgesetzt, da sie implizit und unbewusst als Basis jeder sprachlich vermittelten

Interaktion gelten. Die angeführten Geltungsansprüche basieren auf der Beziehung von Sprache und Welt, der Selbstdarstellung des Sprechers und der Herstellung einer Interaktionsbeziehung zu den Adressaten (Römpp, 2015, S.90).

Habermas führt ein Beispiel als eine praktische Veranschaulichung seiner Geltungsansprüche anhand einer, aus dem Leben gegriffenen Situation, an: Ein Seminarteilnehmer wird von einem Professor nach Wasser gefragt:

> "Denkbar sind die folgenden Reaktionen: 'Nein, Sie können mich nicht wie einen Ihrer Angestellten behandeln' (hier wird die normative Richtigkeit bestritten); 'Nein, eigentlich haben Sie ja nur die Absicht, mich vor anderen Seminarteilnehmern in ein schiefes Licht zu bringen' (hier steht der Wahrhaftigkeitsanspruch zur Diskussion) oder 'Nein, die nächste Wasserleitung ist so weit entfernt, dass ich vor Ende der Sitzung nicht zurück sein könnte' (hier wird der Wahrheitsanspruch zum Thema)" (Habermas, 1981, S.411f).

6.2. Geltungsansprüche in Verständigungsprozessen aus der Sicht der UK

> „Die wesentliche Voraussetzung für das Gelingen eines illokutiven [29] Aktes besteht darin, dass der Sprecher jeweils ein bestimmtes Engagement eingeht, sodass sich der Hörer auf ihn verlassen kann. Eine Äußerung kann dann und nur dann als ein Versprechen, eine Behauptung, Aufforderung oder Frage zählen, wenn der Sprecher ein Angebot macht, das er, sofern der Hörer es akzeptiert, wahr zu machen bereit ist" (Habermas, 1984, 430f.).

Diese Formulierung zielt auf das Engagement des Sprechers ab, die Perspektive des Hörers wird in diesem Fall nicht mitberücksichtigt. Ein illokutionärer Erfolg ist als ein Phänomen anzusehen, welches als ein Moment zwischen Sprecher und Hörer verstanden werden muss, da der Hörer die gesetzte kommunikative Handlung des Sprechers akzeptiert. Der Erfolg einer Sprechhandlung liegt in der Beziehung zwischen dem Sprecher und dem Hörer. In Fällen wo Geltungsansprüche der Alltagskommunikation nicht erfüllt werden, analysiert Habermas dieses Phänomen anhand vier verschiedener Sprechaktklassen welche er den Geltungsansprüchen zuschreibt (Habermas, 1981, S.416). Ist der Geltungsanspruch der *Verständlichkeit*

[29] Illuktion: Mit einer sprachlichen Äußerung spricht man jemanden mit einer bestimmten Intention an (Lage, 2006, S.44).

nicht erfüllt werden Fragen gestellt, um Deutungen zu erhalten. Wird der *Wahrheitsgehalt* einer Aussage bezweifelt, werden Behauptungen und Erklärungen gefordert. Wenn die *Richtigkeit* einer Äußerung angezweifelt wird, erwartet sich der Hörer eine Rechtfertigung. Ist die *Wahrhaftigkeit* einer Aussage fraglich, stellt der Hörer die Frage an sich selbst oder an Dritte (Lage, 2006, S.45).

Die Problematik des Ansatzes von Habermas in Bezug auf das Phänomen der UK liegt in der Beziehung der Sprecherin, bzw. des Sprechers und der Hörerin, bzw. des Hörers. Viele Menschen können aufgrund verschiedener Ursachen nicht sprechen, Sprache nicht verstehen oder diese nicht hören, weshalb diese Personengruppen auf die Verwendung alternativer Kommunikationsformen angewiesen sind. Allerdings kommuniziert der Mensch nicht allein über sprachliche Äußerungen; Mimik, Gestik und Handzeichen werden ebenfalls verwendet um mit den Mitmenschen in Kontakt treten zu können. UK steht immer im Zusammenhang mit Sprechen und Sprache, ihren Zeichensystemen sowie deren Gebrauch (Lage, 2006, S.59). Wie ist das Konzept der Geltungsansprüche im Zusammenhang mit UK zu verstehen? Habermas setzt den Begriff der Verständlichkeit innerhalb seines kommunikationstheoretischen Konzepts bereits voraus. Dies bedeutet, dass eine Äußerung grammatikalisch und pragmatisch so geformt sein sollte, dass sie der Hörer versteht. Dies setzt die Kenntnis über das entsprechende grammatische Regelsystem voraus. Dieser Anspruch gilt innerhalb eines kommunikativen Aktes als faktisch eingelöst da eine unverständliche Kommunikation zusammenbricht (Habermas, 1984, S.111).

Wenn dieses grammatische Regelsystem bereits als Voraussetzung für den Erfolg von Kommunikationsakten verstanden wird, kann das Konzept der UK diese Anforderung nicht erfüllen, da die Beherrschung dieser Regelsysteme für spracheingeschränkte Menschen mit Hilfe der UK erst erlernt werden. Die mangelnde Verständlichkeit steht im Zentrum aller UK-Interventionen und bezieht sich meist auf die fehlende, grammatische Regelkenntnis von UK-Nutzern. Da der Aspekt der Verständlichkeit bereits vorausgesetzt wird, können die anderen Geltungsansprüche nicht diskutiert werden, weil diese auf den Grundbaustein der Verständlichkeit aufgebaut sind (Lage, 2006, S.46). An diesem Punkt könnte eingeworfen werden, dass Habermas von einer „neutralen“ Sprechsituation ausgehen musste, welche spezifische Sprachbeeinträchtigungen nicht beinhaltet. Dennoch sind seine Überlegungen ein wichtiger Baustein um sich den Voraussetzungen von Kommunikationsprozessen

bewusst zu machen und diese zu reflektieren. Besonders im Fachbereich der UK erscheint die Auseinandersetzung mit den Geltungsansprüchen in Verständigungsprozessen als sehr gewinnbringend weil Kommunikationsprozesse hinterfragt und problematisiert werden, welche unbewusst an den UK-Nutzer herangetragen werden (ebd. S.47).

Die Voraussetzung einer moralisch professionellen Herangehensweise an die Thematik der Kommunikation von Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen muss davon ausgehen, dass ihre verbalen oder nonverbalen, kommunikativen Ausdrücke als authentische Kommunikation verstanden werden. Um die Kommunikation einer anderen Person als authentisch anzuerkennen, müssen auch die subjektiven Werte einer sprachlich schwer beeinträchtigten Person anerkannt, verstanden und in Betracht gezogen werden, nicht um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sondern um eine gemeinsame Verständigungsbasis zu erzielen (Von Tetzchner/Jensen, 2010, S.457). In weiterer Folge muss davon ausgegangen werden, dass diese spezifischen Ausdrücke die Gedanken des beeinträchtigten Menschen wiederspiegeln und sie deshalb als authentische Kommunikation anzuerkennen sind um ein kommunikatives, zwischenmenschliches Einverständnis zu erreichen, welches als Basis der von Habermas angeführten Geltungsansprüchen in Verständigungsprozessen gilt (Habermas, 1981, S.412).

Bezogen auf die Kommunikationsformen von Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen ist zu erwähnen, dass sich die Kommunikationsprozesse zwischen beeinträchtigten und nicht sprachlich beeinträchtigten Menschen in vielerlei Hinsicht erheblich voneinander unterscheiden. Der sprechende Kommunikationspartner nimmt automatisch zwei unterschiedliche Rollen ein. Er dient zum einen als Gesprächspartner und zum anderen als Übersetzer. Die Übersetzung geschieht oftmals auf der Grundlage von einzelnen Wörtern und unvollständigen und fragmentierten Sätzen der sprachlich beeinträchtigten Person, die in orthografischer Schrift oder mit manuellen oder grafischen Zeichen erstellt wurden und als Anhaltspunkte der sprachlichen Interpretation des Kommunikationspartners, bzw. der Partnerin dienen. Der sprechende Kommunikationspartner ist in gewisser Hinsicht für beide Seiten der kommunikativen Zusammenarbeit verantwortlich. Dieser Umstand erlegt ihm oder ihr eine ethische Verpflichtung auf, für die spracheingeschränkte Person zu sprechen. Gleichzeitig erfordert die Doppelrolle des

sprechenden Kommunikationspartners eine ethische Reflexion seines bzw. ihres eigenen Beitrags, um eine authentische Kommunikation für den sprachlich eingeschränkten Menschen gewährleisten zu können (Von Tetzchner/Jensen, 2010, S.458).

Wie ist es möglich über Geltungsansprüche der Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit zu sprechen, wenn das Wissen über die Intentionen und das Verständnis von verbalen oder nonverbalen Äußerungen von sprachlich eingeschränkten Menschen nicht eindeutig verstanden bzw. interpretiert werden kann? Vor dem Hintergrund der von Habermas vorgeschlagenen Geltungsansprüche muss nach den Ursachen von Verständigungsproblematiken gefragt werden, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Universalpragmatiken implizit funktionieren. Lage (2006) erwähnt außerdem, dass die Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen meist nicht an die Anwendung von UK-spezifischen Kommunikationstechniken gewöhnt sind, "(…) weshalb kommunikationsbeeinträchtigte Menschen die Chance verwehrt wird, aktiv und gleichwertig an einem Kommunikationsprozess teilhaben zu können“ (Lage, 2006, S.104f).

7. Forschungsfrage

Ausgehend von der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Universalpragmatik nach Habermas und deren Geltungsansprüchen in Kommunikationsprozessen, muss nach der Perspektive der handelnden Subjekte gefragt werden. Ebenso soll die Verwobenheit von Partizipation und Kommunikation im schulpädagogischen Kontext mitbedacht werden, welche um die Dimension von Behinderung im Rahmen des Forschungsfeldes der UK erweitert und reflektiert wird. Aufgrund der theoretischen Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Welches Verständnis von sozialer Partizipation haben körperlich beeinträchtigte Schülern und Schülerinnen im (schul-) pädagogischen Kontext, welche ohne Lautsprache kommunizieren, im Vergleich zu ihren PädagogInnen und inwiefern beeinflusst das Verständnis beider Gruppen den Einsatz von komplexen, elektronischen Sprachausgabegeräten?

8. Darstellung der Methodologie

In diesem Kapitel soll die für die Experteninterviews gewählte Methode, nach Gläser und Laudel (2004) vorgestellt werden. Gläser und Laudel entwickelten ihre Methode aus der Überlegung heraus, empirisch- sozialwissenschaftliche Untersuchungen durchzuführen in welchen soziale Sachverhalte, durch den Einsatz von Experteninterviews rekonstruiert werden sollen. Den Autoren ist es ein Anliegen, eine umfassende, systematische Anleitung zur Anwendung einer Erhebungsmethode (Experteninterviews) und einer Auswertungsmethode (qualitative Inhaltsanalyse) vorzulegen (Gläser/Laudel, 2004, S.16f).

8.1 Qualitative Forschung

Um das subjektiven Verständnis von Partizipation von Lehrern und Lehrerinnen im Vergleich zu ihren Schülern und Schülerinnen, welche sich mit komplexen Sprachausgabegeräten ausdrücken, aufzuzeigen, hat sich die Autorin dieser Arbeit für eine qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethode entschieden. Die Wahl dieser Methode begründet sich auf dem Prinzip der Offenheit gegenüber dem gesammelten Datenmaterial und der Befragung und der damit einhergehenden Flexibilität. Offenheit bedeutet in diesem Zusammenhang, offen für das möglicherweise Neue zu sein und zu bleiben. Es heißt jedoch nicht, ohne ein Vorwissen und einer geeigneten Methode in das Feld zu gehen (Lamnek, 2010, S.20). Qualitative Forschung baut darauf auf, dass Menschen aufgrund von Bedeutungen Handlungsmuster zeigen, welche ihnen von der Umwelt zugewiesen werden. Daher sind unsere Handlungen in einen Strom von Interpretationen über Situationen, in denen sich Menschen befinden, eingebettet. Daraus folgt, dass der Forschungsprozess von der Interpretation des Forschers geleitet und bestimmt wird. Das Verstehen von sozialen Handlungen sollte daher als eine Leistung betrachtet werden, da der Forscher verstehen möchte, weshalb die untersuchten Personen auf eine bestimmte Art und Weise reagieren oder sich zu einer Thematik vielleicht auch widersprüchlich äußern (Gläser/Laudel, 2010, S.32). Die qualitative Forschungsmethode versucht soziales Handeln zu beschreiben und zu interpretieren um es anschließend zu verstehen und Zusammenhänge erklären zu können. Es gilt zu berücksichtigen dass qualitative Forschung meist eine kleine Stichprobenanzahl

aufweist, jedoch detailliert und genau gearbeitet wird. Außerdem werden die generierten Daten in der qualitativen Forschung stärker durch die Untersuchenden gesteuert, als es bei den quantitativen Methoden der Fall ist (ebd. S.47).

Das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, ein neues Licht auf die, im deutschsprachigen Raum noch junge Forschungsrichtung der UK zu werfen und bereits bekanntes Wissen anhand bereits durchgeführter Forschungsergebnisse zu überprüfen um neues Wissen generieren zu können. Die Flexibilität und Offenheit qualitativer Forschungsmethoden sowie die Tatsache, dass diese Untersuchung nicht primär von der Überprüfung bereits bestehender Theorien ausgeht, sondern der Erkenntnisgewinn im Vordergrund steht, wird von der Autorin als Mehrwert betrachtet. Gläser und Laudel (2010) betonen außerdem, dass die qualitative Inhaltsanalyse am geeignetsten anwendbar ist, wenn der Forscher sich genau darüber im Klaren ist, wonach er sucht, da diese Methode sehr „voraussetzungsvoll“ ist (ebd. S.106). Dieser Umstand führte die Autorin außerdem dazu, dass die Methodenauswahl auf die der qualitativen Inhaltsanalyse fiel, da das Forschungsfeld bereits mit einer sorgfältig ausgearbeiteten Forschungsfrage betreten werden konnte. Variablen oder auch Items wurden erstellt, welche den Forschungsprozess begleiteten und als variabel galten um die Offenheit innerhalb des Forschungsprozesses aufrechterhalten zu können. Das Experten- und Expertinnen-Interview dient der weiteren Orientierung im UK-Forschungsfeld, da generell wenig deutschsprachige Literatur und Forschungsbeiträge zur Thematik der UK und im Speziellen mit Schülern und Schülerinnen, welche mit komplexen Sprachausgabegeräten kommunizieren, publiziert wurden. Dieser Umstand zeigt eine Lücke und damit einen Forschungsbedarf auf, der sich nicht im Überprüfen bestehender Theorien ergründet, sondern mit der Generierung von neuem Wissen einhergeht. Es liefert zusätzliche Informationen wie beispielsweise das Hintergrundwissen zur Illustrierung und Kommentierung der bereits publizierten Forschungsbeiträge und erlaubt einen ersten Einblick, welche Erkenntnisse durch die durchgeführten Experteninterviews und Fragebögen zusätzlich gewonnen werden können.

8.2 Sampling, Feldzugang und Durchführung

Die Stichprobe bzw. die Auswahl von Fällen, Gruppen, Institutionen (Sampling) beschränkte sich in dieser Forschungsarbeit auf die Auswahl von geeigneten

Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen für die Durchführung der Experten- und Expertinnen-Interviews. Zu diesem Zweck wurde nach geeigneten Lehrpersonen, welche unterstützt kommunizierende Schüler und Schülerinnen unterrichten, die auf die Verwendung von komplexen Sprachausgabegeräten angewiesen sind um „lautsprachlich“ kommunizieren zu können, gesucht. Außerdem mussten Schüler und Schülerinnen ausfindig gemacht werden, welche ihr komplexes Sprachausgabegerät zur Beantwortung der Interviewfragen einsetzen konnten (selbst wenn es sich um dichotome Fragestellungen handelt). Da sich die zu interviewenden Schüler und Schülerinnen meist in speziellen Beschulungsformen wiederfinden, fiel die Wahl auf die bestehenden SKÖ Schulen in Wien (Adolf Lorenz Schule im 23 Bezirk, Integrative Schule für körperbehinderte Kinder im 17. Bezirk, Schule für körperbehinderte Kinder im 22. Bezirk) als geeignete Durchführungsstandorte der Interviews. Da die Autorin der Masterarbeit selbst als Pädagogin an einer dieser Schulen arbeitet und ihr auch die Direktorinnen dieser Schulen bereits bekannt waren, gestaltete sich der Feldzugang als problemlos. Trotz der guten Startbedingungen, gab es einige Verzögerungen der Interviews sowohl durch Krankheitsfälle der Schüler und Schülerinnen als auch durch terminliche Verzögerungen seitens der Pädagogen und Pädagoginnen, weshalb sich der angestrebte, zeitliche Rahmen der Durchführung der Interviews deutlich nach hinten verschob. Die relativ geringe Stichprobenanzahl der vorliegenden Forschungsarbeit ist darauf zurückzuführen, dass die ausgewählte Schüler und Schülerinnengruppe eine kleine und sehr spezifische Gruppe darstellt.

Alle Interviews fanden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schulen statt. Die Suche nach geeigneten Schülerinnen und Schülern, mit welchen die Fragebögen erarbeiten werden konnten, gestaltete sich als schwierig, da viele sprachbeeinträchtigte Schüler und Schülerinnen mehrfache Beeinträchtigungen aufweisen und meist auch kognitiv beeinträchtigt sind und die Interviewfragen daher zu komplex erscheinen können. Da die Interviewfragen eine gewisse kognitive Kompetenz voraussetzen, schien es als sinnvoll, die Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrer der jeweiligen Schulen zu treffen, um geeignete Schüler und Schülerinnen für die Fragebogenerhebung ausfindig zu machen. Zu diesem Zweck durfte die Autorin bei Sprachheilpädagogik-Stunden anwesend sein um ihr ein Bild von dem oder der jeweiligen Schülerin, bzw. des Schülers zu machen. Hierbei muss angemerkt werden, dass die Schüler und Schülerinnen mit welchen das Interview durchgeführt wurde, diesem klar und bereitwillig zugestimmt hatten. Ohne die Einverständniserklärung der Schüler und

Schülerinnen wäre es nicht möglich gewesen die vorliegende Forschungsarbeit durchzuführen. Alle Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen, sowie die Eltern der Schüler und Schülerinnen, wurden im Vorhinein über das Forschungsvorhaben, die Aufzeichnung und die Anonymisierung ihrer Daten informiert und stimmten der Interview-Aufzeichnung zu. Sowohl die Namen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen als auch im Gespräch genannte Namen (anderer Personen aber auch der Schulstandorte) wurden in der Arbeit anonymisiert. Die Interviews wurden zwischen April und Juni 2019 geführt und sind zwischen 40 und 50 Minuten lang.

8.3 Erhebungsmethoden

Die folgenden Vorüberlegungen betreffen die Erhebungsmethode der vorliegenden Masterarbeit und sind von dem Verständnis geleitet, dass „wissenschaftliche Erkenntnisse grundsätzlich immer nur ein Bild der Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive wiedergeben“ (König/Bentler, 1997, S.89). Anbetracht dieser Feststellung ist es der Autorin ein Anliegen, die subjektive Sichtweise beider Experten- und Expertinnengruppen (Schüler und Schülerinnen sowie ihrer Pädagogen und Pädagoginnen) in das Phänomen der bildungsbezogenen Partizipation miteinzubeziehen um sie miteinander in Bezug zu setzen. Das Ziel dieser Grundlagenforschung liegt in der Darstellung der subjektiven Sichtweise von sozialer Partizipation im schulischen Kontext und deren Einfluss auf den Einsatz von komplexen Sprachausgabegeräten von Schülern und Schülerinnen, welche ohne Lautsprache kommunizieren. Diese Forschungsfrage soll durch ein qualitatives Forschungsdesign, in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2004), zu einer Beantwortung geführt werden. Im Zuge der qualitativen Datenerhebung werden ein strukturierter Fragebogen (Schüler und Schülerinnen) und leitfadengestützte (teils offene) Experten- und Expertinnen-Interviews (Pädagogen und Pädagoginnen) zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen.

8.3.1 Das Experteninterview

Um im anschließenden Abschnitt genauer auf den Aspekt des Experteninterviews eingehen zu können, muss der Begriff des Experten oder der Expertin präziser definiert werden. Diese Präzisierung erfolgt deshalb, da dieser Begriff nicht unreflektiert im

Zuge der qualitativen Forschung übernommen werden sollte, da es sich in dieser Arbeit um eine spezielle Definition dieses Begriffes handelt. Sowohl Pädagogen und Pädagoginnen als auch Schüler und Schülerinnen werden als gleichrangige Experten und Expertinnen verstanden. Bogner et al. (2002, S.39f) unterscheiden drei Zugänge[30] zur Charakterisierung und Identifikation eines Experten oder einer Expertin. Die Definition des „voluntaristischen Expertenbegriffes" erscheint in dieser Arbeit als eine passende Definition, da diese davon ausgeht, dass jeder Mensch Experte seines eigenen Lebens ist. Diese Experten und Expertinnen Definition gestaltet sich als sehr umfassend und weit, da argumentiert werden könnte, dass sich dieser zur Folge, jeder Mensch als ein Experte oder eine Expertin verstehen kann. Schülerinnen und Schüler mit umfassenden Beeinträchtigungen sind deshalb als Expertinnen und Experten der eigenen Situation anzusehen, da sie ihre Lebenssituation am besten reflektieren und darstellen können. Dies gilt im Besonderen, wenn sich die Schüler und Schülerinnen lautsprachlich nicht mitteilen können und auf den Gebrauch von Kommunikationsmedien angewiesen sind. Da diese Medien bereits als ein Teil der allgemeinen Kommunikationskultur gelten, „(…) lassen sich dadurch alternative Verständigungsstrategien in schulischen Zusammenhängen besonders gut integrieren" (Hömberg, 2012, S.4). Liebhold und Trinczek (2009, S.33) charakterisieren den bereits genannten Expertenbegriff genauer, indem sie auf die Perspektive des Handelns von Subjekten in der alltäglichen Lebenspraxis hinweisen. Darunter verstehen sie, dass jeder Mensch als ein Experte oder eine Expertin gilt, wenn eine adäquate Antwort auf eine spezifische Fragestellung von dieser Person erwartet und gegeben werden kann. Der Expertenbegriff wird in dieser Masterarbeit im Sinne der partizipativen Forschung verstanden, welche nicht „über oder für Menschen, sondern mit Menschen" forschen möchte (Bergold/Thomas, 2010, S.333). Hierbei handelt es sich jedoch nicht um eine eigene Forschungsmethode sondern um eine Forschungsstrategie, welche das Ziel verfolgt, „(…) mit den Forschungspartnern und Forschungspartnerinnen ein Gespräch über ihre Lebenspraxis zu gelangen, um das, was die Praxis implizit und praktisch längst weiß, zu explizieren, von irrationalen Verkürzungen zu befreien und in einer systematischen Begrifflichkeit aufzuheben" (ebd. S.336).

[30] Der Expertenbegriff wird bei Bogner et al. (2002) in den voluntaristischen, konstruktivistischen und wissenssoziologischen Zugang gegliedert. Die Autoren weisen darauf hin, dass es in der wissenschaftlichen Praxis häufig zu einer Vermischung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten kommt weshalb sie einen eigenen Entwurf eines Expertenbegriffes vorschlagen (Bogner et al., 2002, S.39f).

Die Wahl der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen liegt in der Annahme begründet, dass sich aufgrund des subjektiv unterschiedlichen Partizipationsverständnisses von Schülern und Schülerinnen und ihren Lehrern und Lehrerinnen, Unterschiede im Verständnis und in der Anwendung von komplexen, elektronischen Sprachausgabegeräten, in Bezug auf ihre soziale Partizipation, ergeben werden. Die leitfadengestützte und teilweise offene Befragung der Experteninterviews ermöglicht es, dem Experten und der Expertin in seinen oder ihren Erzählungen einen großen Freiraum zu geben, „(…) wobei der Interviewer oder die Interviewerin das Gespräch hinsichtlich einer bestimmten Problematik lenken kann“ (Gläser/Laudel, 2004, S.127). Das Experteninterview wird durchgeführt um soziale Prozesse rekonstruieren zu können, weshalb sie meist in der Form des leitfadengestützten Interviews durchgeführt werden (ebd. S.11). In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden die Interviews ebenfalls anhand eines teilstrukturierten Leitfadens konzipiert. Im Verlauf des Interviews wurde immer wieder deutlich, dass die Schwierigkeit des Experteninterviews darin besteht, die Forschungsfrage durch gezielte Interviewfragen beantworten zu können. Die natürliche Gesprächssituation konnte während des Interviews aufrechterhalten werden, da die Autorin nicht primär als Forscherin aufgetreten ist, sondern vielmehr als Lehrerkollegin. Dadurch war es ihr möglich, sich in die Situation des Lehrpersonals besser hineinversetzen zu können. Dieser Umstand erleichterte die Gesprächssituation um ein vielfaches da die Autorin nicht als eine (schul-) fremde Person verstanden wurde und ihr daher sehr viel Offenheit und Kooperationsbereitschaft entgegengebracht wurde.

In der vorliegenden Masterarbeit gilt die Thematik der Partizipation als Kernthema, weshalb es der Interviewerin ein Anliegen ist, die unterschiedlichen subjektiven Ansichten des normativ aufgeladenen Fachbegriffes offen darzulegen. Der Interviewer oder die Interviewerin sollte sich hinsichtlich der verwendeten Fachbegriffe außerdem darüber Gedanken machen, ob Fachbegriffe von dem Gegenüber möglicherweise anders verstanden oder interpretiert werden. Gläser und Laudel (2010) fassen die Essenz des leitfadengestützten Experteninterviews wie folgt zusammen: „Ein leitfadengestütztes Experteninterview zu führen heißt also, einen Kommunikationsprozess zu planen und zu gestalten, der an den kulturellen Kontexten der Befragten angepasst ist und alle Informationen erbringt, die für die Untersuchung benötigt werden“ (ebd. S.114).

Das Experteninterview gilt in der Fachliteratur als ein eigenständiges Verfahren und wirkt trotz ihrer, mittlerweile zahlreichen Verwendung, als unterrepräsentierte Auswertungsmethode. Seit den 90er Jahren erlebt die Methode des Experteninterviews eine Renaissance, dies ist vor allem Meuser und Nagel (1991) zu verdanken, welche in ihrem Werk auf das „randständige Verfahren“ in der empirischen Sozialforschung hinweisen und es systematisch aufarbeiten, indem sie es als eigenständiges Verfahren anerkennen (ebd. S.481, S.441). Im deutschsprachigen Raum hat die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse primär durch Philipp Mayring Bekanntheit erlangt, welcher bereits in den 90er Jahren eine Sammlung von Werkzeugen für die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelte. Gläser und Laudel (2010) entwickeln die Ideen der Mayringschen Werkzeuge weiter und sehen Mayring als eine Inspiration ihrer Ausarbeitung, streichen jedoch die Unterschiede ihrer beider Verfahren deutlich hervor (Gläser/Laudel, 2010, S.46).

8.3.2 Die Fragebogenerhebung

Im Gegensatz zur Befragungstechnik des Lehrpersonals wurden die Schüler und Schülerinnen, welche mit elektronischen Sprachausgabegeräten kommunizieren, anhand eines strukturierten Fragebogens zur Thematik befragt. Diese Entscheidung liegt darin begründet, dass eine narrative Interviewform in diesem Fall nicht als geeignet erschien, da die Schüler und Schülerinnen sehr viel Zeit benötigt hätten um auf die Interviewfragen eine Antwort geben zu können, da die Bedienung und Ansteuerung dieser Geräte viel Kraft kostet und die Konzentration auch mit zunehmender Dauer des Interviews rasch abfällt. Die zeitliche Frage ist eine besonders markante, da viele zeitlichen Ressourcen aufgewendet werden müssen, damit ein nicht lautsprachlich kommunizierender Mensch alle Informationen zu einem gewählten Thema vermitteln bzw. eine Antwort geben kann, wenn er zu einem Sachverhalt gefragt wird (vgl. Kristen 1994, S. 50, 56, 127). Die Interviewerin oder der Interviewer muss eine wartend-aufmerksame Rolle übernehmen, um dem UK-benutzenden Gegenüber das Gefühl zu vermitteln, dass genügend Zeit und Ruhe für das Gespräch zur Verfügung steht um dem Schüler oder der Schülerin einen sicheren Rahmen zu bieten in dem sie oder er sich wohlfühlen können. Im Gegensatz zu den Experteninterviews des Lehrpersonals weisen die Fragestellungen des standardisierten Fragebogens einen geringen Grad an Offenheit

auf, da dichotome Fragen verwendet wurden um die divergenten Kommunikationsniveaus der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen.

Unabhängig von den Auswertungsergebnissen der Fragebögen wurden in weiterer Folge Interviewfragen für die Experteninterviews erstellt, um in einem anschließenden Auswertungsverfahren die Antworten der Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen miteinander in Bezug zu setzen. Auf dieser Grundlage wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Sichtweise der beiden Gruppen eine direkte oder indirekte Auswirkung auf die Verwendung eines elektronisch-komplexen Sprachausgabegerätes ausübt. Heinzel (1997) weist darauf hin, dass die sozial-und erziehungswissenschaftliche Forschung die Fähigkeit von Kindern nutzen kann, „(…) ihren konkreten Lebensrahmen innerhalb von Gesprächen thematisieren zu können um die subjektive Sicht der Kinder auf ihr individuelles und soziales Leben, ihr Lernen und ihre Entwicklung erfassen und verstehen zu können“ (Heinzel, 1997, S.401).

Eines der Bestrebungen der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Schülerinnen und Schüler nicht als Objekte über das geforscht wird zu betrachten, sondern als aktive Akteure um die „culture of silence”[31] (Gibson, 2006, S.321)- in der Personen, die „anders sind”, keine Stimme erhalten- im Forschungsprojekt zu durchbrechen. Es soll mit ihnen, und nicht über sie, geforscht werden. Schüler und Schülerinnen sind die besten Experten, wenn es darum geht ihr Kommunikationsmedium und dessen Handhabung zu beschreiben, zu reflektieren und Probleme aufzuzeigen.

Bei der Durchführung der Schüler und Schülerinnen Interviews war ein Aspekt besonders zu beachten: das Akzeptieren von Stille. Wenn sich ein Schüler oder eine Schülerin zu einem gewissen Themenbereich innerhalb der Befragung nicht äußern möchte oder die Befragung abbricht (Lewis, 2010, S.18). Dieser Aspekt stellt besonders bei nicht lautsprachlich kommunizierenden Schülern und Schülerinnen eine wichtige Vorüberlegung im Befragungsprozess dar. Diese muss mitbedacht werden, um Missverständnissen im Vorfeld auszuräumen, da eine computergesteuerte Kommunikation sehr viel Anstrengung und Konzentration aufseiten der Schülerin des Schülers erfordert. Des Weiteren sind technische Störanfälligkeiten keine Seltenheit darstellen, was oftmals zu Frustration führen kann. Häufig fehlt auch das passende

[31] Kinder mit kommunikativen Beeinträchtigungen haben oftmals nicht die Möglichkeit, ihre Sichtweise zu präsentieren in Bezug auf jene Belange, die sie betreffen (Gibson, 2006).

Vokabular auf dem komplexen Sprachausgabegerät, um dem Schüler oder der Schülerin eine gezielte Antwort zu ermöglichen (Beukelman/Mirenda, 2010, S.358).

Trotz dieser augenscheinlichen Barrieren war es der Autorin dieser Forschungsarbeit ein Anliegen, die Schüler und Schülerinnen als Experten und Expertinnen der Forschung miteinzubeziehen, um auch ihnen eine Stimme zu geben. Die Auswahl der dichotomen Fragen der Schüler und Schülerinnen-Interviews, ist darauf zurückführen, dass es der Mehrzahl der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen aufgrund ihrer körperlichen Verfassung nicht möglich war, sich sprachlich differenziert auszudrücken. Wenn der UK-Nutzer und die Nutzerin eine Antwort geben wollte, welche über eine dichotome Beantwortung hinausging, wurden diese Aussagen notiert, um bei der Auswertung Berücksichtigung zu finden.

8.4 Auswertungsmethode

Im Folgenden wird die verwendete Aufzeichnungsmethode der Experteninterviews dargelegt, und die gewählte Auswertungsmethode des akkumulierten, empirischen Materials aufgezeigt.

8.4.1 Transkription

Eine detailgenaue Transkription ermöglicht eine tragfähige Grundlage verschiedener Formen der Analyse von Textpassagen (Menz/Nagel, 2005, S.455). Die aufgezeichneten Interviews wurden in ihrem vollen Umfang transkribiert. Da es für die Transkription von Interviewprotokollen noch keine allgemein akzeptierten Regeln gibt, wurde die Transkription sehr detailgetreu durchgeführt. Pausen wurden mit Punkten markiert und jede Zeile wurde mit einer Nummer versehen um einzelne Textpassagen leichter wiederfinden zu können. Pro Sekunde wurde ein Punkt vermerkt. Nichtverbale Äußerungen wurden mit einer runden Klammer gekennzeichnet. Unverständliche Textpassagen wurden mit einem Unterstrich markiert. Lautäußerungen wie „ähm“ und „mhm“ wurden im Fließtext angeführt. Die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen sind mit unterschiedlichen Kürzeln gekennzeichnet und die Interviewerin mit einem „I“ abgekürzt.

8.4.2 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel

Gläser und Laudel (2004) zeigen eine Weiterführung der Qualitativen Inhaltsanalyse auf, indem sie ein Auswertungsmodell vorstellen, welches an das generierte Forschungsmaterial und die spezifische Fragestellung angepasst wird. Nachfolgend soll das für die Experteninterviews gewählte Ablaufmodell vorgestellt werden.

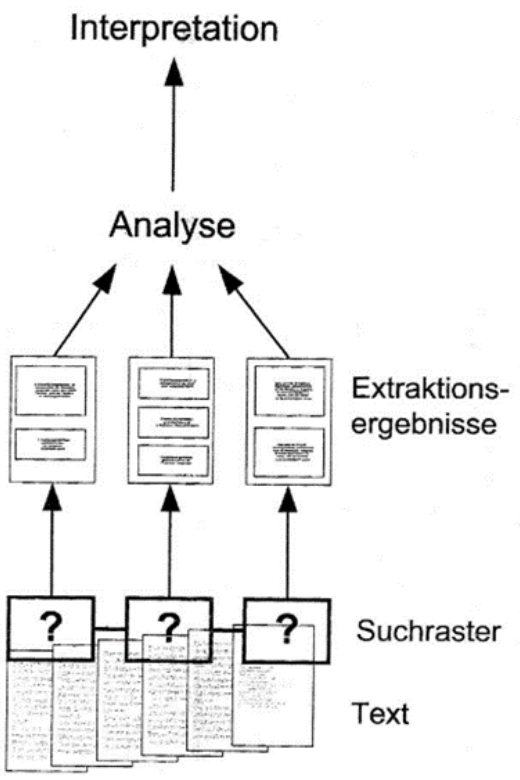

Abb.1: Gläser/Laudel, 2004, S.200

Vor der eigentlichen Analyse wird das Ausgangsmaterial bestimmt, welches sich auf die qualitative Datenauswertung der Experteninterviews bezieht. Die transkribierten Interviews werden als Material, in welchem sich auszuwertende Daten befinden, verstanden. Aufgrund der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial wird ein Suchraster in Form eines Kategoriensystems konstruiert, welches in der vorliegenden Arbeit durch die Erarbeitung der Items gegeben ist. Die ausgearbeiteten Kategorien (Items) dürfen jedoch nicht als fixiert betrachtet werden, sondern als Entwürfe zur möglichen Kategorisierung, weshalb sie als variabel gelten (Gläser/Laudel, 2010, S.198/S.205). Durch diese Entwürfe entsteht eine vom Ursprungstext verschiedene Informationsbasis, welche nur noch jene Informationen

enthält, welche als essenziell erscheinen, um die Forschungsfrage zu einer Beantwortung zu führen. Gläser und Laudel (2010) bezeichnen dieses Verfahren im Gegensatz zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, welches sie weiterentwickeln, nicht als „Kategorisieren“ sondern als das „Extrahieren“ des Datenmaterials. Die beiden Autoren begründen ihre Distanzierung gegenüber dem „Mayringschen“ Auswertungsmodells damit, dass „(…) die Kodierung den Text indiziere um ihn auswerten zu können“ dagegen wird mithilfe der Extraktion, Texten Informationen entnommen die anschließend ausgewertet werden (ebd. S.193f). Die Arbeit mit geschlossenen Kategoriensystemen, bei denen möglichen Ausprägungen bereits vor der Analyse des Datenmaterials feststehen, erscheinen unter dem Aspekt der Offenheit als problematisch, so Gläser und Laudel (2010, S.198).

Gläser und Laudel (2010) gehen davon aus, dass gerade durch die Nutzung konzeptioneller Kategorien die theoretischen Vorüberlegungen des Forschungsprojekts während des gesamten Analyseverfahrens Berücksichtigung finden (ebd. S.198). Anschließend wird das extrahierte Datenmaterial analysiert, aufbereitet, auf Widersprüche geprüft und nach relevanten Kriterien (Variablen) untersucht. Im nächsten Schritt werden die extrahierten Daten zusammengefasst, interpretiert und Fehler werden bereinigt, um den Umfang des Rohmaterials zu reduzieren. Die Wahl der Auswertungsstrategie obliegt der Forscherin, bzw. dem Forscher da dieser Schritt von der gestellten Forschungsfrage und dem Rohmaterial wesentlich abhängig ist.

8.5 Partizipations-Items (Variablen)

Da es sich in dieser Masterarbeit um eine stichprobenartige, qualitative Forschung handelt, wurden drei Experten und Expertinnen-Interviews durchgeführt, transkribiert und systematisch ausgewertet. Den Ausgangspunkt der Experteninterviews bildete ein Fragebogen, welchen die Schüler und Schülerinnen durch den Einsatz ihres komplexen Sprachausgabegerätes bearbeiteten. Es wurden jeweils drei Schüler und Schülerinnen und ihre Pädagogen und Pädagoginnen [32] zur Thematik der sozialen Partizipation befragt, um neues Wissen zu generieren und Ergebnisse aus Forschungsberichten anhand der Praxis zu überprüfen. Wie bereits erwähnt, wird sich die vorliegende Arbeit

[32] In manchen Klassen arbeiten mehr als eine Lehrerin beziehungsweise ein Lehrer.

an dem Partizipationsverständnis der ICF[33], beziehungsweise an der Sichtweise der Schüler und Schülerinnen orientieren, um diese in das Verständnis von sozialer Partizipation mit einfließen zu lassen. Zu diesem Zweck werden Partizipations-Items (Variablen) erstellt. Da der Teilhabebegriff in der ICF lebensbereichsbezogen ist, werden vier Domäne ausgewählt, welche in Bezug auf die Bewältigung des schulischen Alltags, anhand des subjektiven Partizipationsverständnisses und im Hinblick auf diese Arbeit, als besonders wesentlich erscheinen. In diesem Zusammenhang gelten nicht alle Domäne[34] des Partizipationsverständnisses der ICF als relevant für diese Arbeit, weshalb der Fokus auf dem Aspekt des Lernens und der Wissensanwendung (d1), der Kommunikation (d3), der zwischenmenschlichen Beziehungen (d7), sowie der bedeutenden Lebensbereiche (d8, bezogen auf die Schulbildung) gelegt wird. Die angeführten Domäne werden in dieser Arbeit nicht einzeln aufgeschlüsselt, sie gelten viel mehr als theoretischer Bezugsrahmen der einzelnen Partizipations-Items, welche sich an der Forschungsarbeit von Eriksson und Granlund (2004) sowie Egilson und Traustadóttir (2009) orientieren. Die angeführten Autoren überdenken die Komponente der Partizipation innerhalb der ICF und reflektieren und entwickeln diese weiter.

Anhand der Weiterentwicklung der ICF werden von Egilson und Traustadóttir (2009, S.55f) zwei weitere Domäne diskutiert, welche die subjektive Teilhabekomponente von eingeschränkten Menschen in den Vordergrund stellen. Die subjektive Komponente bezieht sich auf die Erweiterung des „will-qualifiers“, welche die Aspekte des Charakters, der Motivation und des Handlungswillens einer beeinträchtigten Person miteinbezieht. Um das Bereitstellen von Möglichkeiten als Aspekt einzubringen wird außerdem ein „opportunity-qualifier“ (Umweltbezogene Faktoren: Bereitstellung von Möglichkeiten um partizipieren zu können) diskutiert (Egilson und Traustadóttir, 2009, S.55). Hierbei handelt es sich um die eingeschränkte Person und inwieweit sie selbst an einem Lebensbereich partizipieren möchte (Entscheidungsfreiheit) und inwiefern sie diesen als relevant betrachtet. Eriksson und Granlund (2004) untersuchten in ihrer groß angelegten Studie unterschiedliche Auffassungen von Partizipation im schulischen Kontext und befragten hierfür sowohl Schüler und Schülerinnen, Eltern, Lehrer und Lehrerinnen als auch Therapeuten. Es wurden Informationen darüber erhoben,

[33] Die ICF bezieht sich auf 4 Komponenten: 1. Körperfunktionen (physiologisch- und mentale Funktionen) 2. Aktivität und Partizipation, 3. Umweltfaktoren 4. Personenbezogene Faktoren, welche sich wiederum in Domäne gliedern lassen (Biewer, 2010, S.65f)

[34] Lernen und Wissensanwendung, allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung, zwischenmenschliche Beziehungen, bedeutende Lebensbereiche, Soziales und Staatsbürgerschaftliches Leben (Schwab, 2016, S.128).

inwiefern eingeschränkte Schüler und Schülerinnen und andere Personen in ihrem Lebensumfeld Partizipation wahrnehmen und ob sich diese Vorstellungen mit zunehmenden Alter verändern. Anhand dieser Studie konnten Eriksson und Granlund (2004) neun Themenbereiche aufzeigen, welche sich auf die subjektiven Partizipationserfahrungen der Untersuchungsgruppe bezogen. Vier dieser Kernbereiche (Soziale Selbstwahrnehmung, Kommunikation und Interaktion im Unterricht, Freundschaften und Beziehungen, die Rolle der Lehrperson) werden in der vorliegenden Arbeit genauer thematisiert und diskutiert werden. (Eriksson/Granlund, 2004, S.236f)

Ausgehend von diesen Überlegungen ergeben sich folgende Items der sozialen Partizipation, welche als Ausgangslage der empirischen Forschung gelten sollen:

1. Kommunikation und Interaktion im Unterricht[35]
2. Freundschaften und Beziehungen[36]
3. Aufgaben und Anforderungen[37]
4. Die Rolle der Lehrperson[38]
5. Umweltbedingte Faktoren (opportunity-qualifier)[39]
6. Einbringen wollen (will-qualifier)[40]

[35] „Kommunizieren um Informationen zu erhalten und weiter zu geben, um mit anderen in Kontakt zu treten und zu diskutieren, um respektiert und gleichberechtigt miteinander umzugehen. Informationen erhalten können um an Aktivitäten aktiv teilnehmen zu können und Aktivitäten auszuwählen, welche das persönliche Interesse wecken. Entscheidungen zu treffen, und zu diesen stehen zu können (Eriksson und Granlund et al., 2004, S.237).“

[36] „Gemeinschaft bedeutet Zugehörigkeit, Teil von etwas zu sein, Interaktion mit anderen Menschen zu erleben, Teil einer Gruppe zu sein, und als Teil der Gruppe bestätigt zu werden und vermisst zu werden wenn man nicht da ist (Eriksson und Granlund et al., 2004, S.237).“

[37] „Aufgaben und Anforderungen mit denen der oder die Schülerin im Schulalltag konfrontiert werden. Eine Aufgabe angehen und auszuführen, Zeit, Räumlichkeit und Materialien für die Aufgabe organisieren, die Schritte der Durchführung festlegen, die Aufgabe ausführen und abschließen sowie eine Aufgabe durchstehen (WHO, 2005, S.99).“

[38] „Wenn Partizipation ermöglicht werden soll, muss es Menschen geben, die engagiert sind und die das notwendige Wissen besitzen, um den Schüler und oder die Schülerin unterstützen zu können (Eriksson und Granlund, 2004, S.237).“

[39] „Faktoren, die der Schüler oder die Schülerin nicht direkt beeinflussen können, welche die Schüler und Schülerinnen jedoch benötigen, um Teilhabe und Gleichberechtigung erleben zu können, z.B: Räumliche Gegebenheiten, Individuelle und personelle Unterstützung (Eriksson und Granlund, 2004, S.237).“

[40] Egilson und Traustadóttir (2009)

9. Analyse und Auswertung

Die geführten Interviews werden in diesem Kapitel auf der Grundlage der erstellten Partizipations-Items analysiert und ausgewertet um die subjektive Sichtweise der sozialen Partizipation anhand der beeinträchtigten Schüler und Schülerinnen und ihren Pädagogen und Pädagoginnen aufzeigen zu können.

9.1 Darstellung der sozialen Partizipation bei Lara

Lara besucht eine Schule für körperlich eingeschränkte Schüler und Schülerinnen in Wien. Ihre Kommunikation basiert auf ihrer Mimik, ihrer Gestik und einzelnen Wörtern, mit welchen sie sich auch lautsprachlich mitteilen kann. Für die Möglichkeit einer differenzierten Kommunikation sorgt Laras Augensteuerungsgerät. Dieses komplexe Sprachausgabegerät erhielt Lara vor zwei Jahren. Ihr Augensteuerungsgerät hat Lara nicht immer bei sich, da eine entsprechende Vorrichtung, welche an ihrem Rollstuhl angebracht werden könnte, fehlt. Aus diesem Grund ist sie auf das Engagement ihrer Pädagogen und Pädagoginnen angewiesen, wenn sie ihr komplexes Sprachausgabegerät verwenden möchte. Die Durchführung des Interviews mittels des Fragebogens war bei Lara mit viel Zeitaufwand verbunden, da sie sich sehr konzentrieren musste, um die gestellten Fragen mithilfe ihrer Augensteuerung beantworten zu können. Zu manchen Fragen hätte sie sich gern ausführlicher ausdrücken wollen, was ihr jedoch durch fehlende Kraft und eintretende spastische Verkrampfungen, körperlich verwehrt wurde.

9.1.1 Kommunikation und Interaktion im Unterricht

Anhand der Interviewanalyse wird ersichtlich, dass sich Lara in ihrer Klasse wohlfühlt und auch Freunde in der Klasse hat. Das Klassenklima scheint sehr positiv von Lara empfunden zu werden. Auf die Frage, ob sie mit ihrem Augensteuerungsgerät im Unterricht kommuniziere, sie meint, dass das nicht so gut funktioniere weil sie so viel Zeit benötige, um zu antworten und es sehr anstrengend sei. Auf die Frage, ob man ihr in der Klasse genug Zeit gäbe, um eine Antwort zu geben antwortet sie mit einem „ja“ (Fragebogen L., S.1, Fragen 5-10).

Frau F. betont in dem Interview, dass Lara bei allen Unterrichtsaktivitäten partizipieren darf und ihr immer die Wahl dazu gegeben wird, ob sie partizipieren möchte. Dies wird anhand des Interviews mit der Lehrperson ersichtlich:

> *„(…) Ja, aber sie freut sich wenn sie überall dabei sein darf. Sie sucht sich auch aus, wenn sie jetzt die Wahl hat. Wenn ich merke, es, man kann mit der Lara super verhandeln. Ja. Weil wenn man sagt, Lara pass auf in der nächsten Stunde bin ich allein in der Klasse. Ich hab ganz wenig Zeit nur für dich. Du musst jetzt entscheiden, stehst dus durch oder sollen wir gleich einen Lösung finden, dass du zum Beispiel im anderen Raum, dass wir dich lagern, dass du ein bisschen chillst und so weiter? Aber entscheide bitte jetzt, weil da gehts nicht mehr. Das klappt bei ihr* (Interview Frau F., Z.88-95)."

Das Augensteuerungsgerät (Tobi) nimmt eine besondere Rolle in Laras Kommunikation ein. Frau F. sieht in ihm den Schlüssel zur Welt, da dieses Gerät Lara dazu befähigen kann, alle kommunikativen Situationen, welche die anderen Schüler und Schülerinnen leisten können, durch das Augensteuerungsgerät auszugleichen. Sie bezieht den Umgang mit dem komplexen Sprachausgabegerät nicht direkt auf die Kommunikation der Schülerin, sondern auf ihre sozialen Aktivitäten. Das komplexe, elektronische Sprachausgabegerät versteht die Pädagogin als wichtiger Baustein um Lara den Weg der „sozialen Medien" als kommunikative Ausdrucksmöglichkeit zu ermöglichen (Playstation spielen, Whatsapp benutzen, Internet-Zugang) welche soziale Partizipation gewährleisten soll:

> *„(…) Aber ich glaube es ist für die Lara einfach noch eine Möglichkeit, ein Tor zur Welt. Dass sie damit lernen kann, das Internet zu benützen. Dass sie damit Nachrichten schreiben kann, Whatsapp schreiben kann. Dass sollte sie lernen, ja. Dass sie sich unterhält, so wie ein anderes Kind an …ähm… Playstation oder so spielt, ja, das, alles was andere Kinder mit den Händen machen können, das kann die Lara nicht. Und da ist dieses Gerät für sie natürlich super, weil sie sich auch für sich selbst, damit einfach unterhalten kann und spielen kann* (Interview Frau F., Z.119-125)".

Anhand des Interviews mit Frau F. wird außerdem deutlich, dass auf Lara während des Unterrichts Rücksicht genommen wird. Die Pädagogin betont jedoch auch die praktische Problematik mit dem Umgang eines Augensteuerungsgerätes, indem sie

darauf hindeutet, dass der Umgang und das Erlernen dieser Ansteuerung sehr, sehr schwer ist (Interview Frau F., Z.224-226). Außerdem erwähnt die Pädagogin, dass Lara entsprechend ihrer Fähigkeiten an den Unterrichtsstunden teilnimmt und auch ohne ihrem Augensteuerungsgerät dem Unterricht folgen kann. Mit der Hilfe einer Assistentin ist es Lara möglich, sich auch ohne ihr komplexes Sprachausgabegerät am Unterricht zu beteiligen, indem die Assistenz für sie mit schreibt und ihr zuhört, da Lara einzelne Wörter aussprechen kann, dies jedoch sehr viel Zeit in Anspruch nehmen kann. Oftmals warten die anderen Schüler und Schülerinnen auch darauf, bis Lara fertig gesprochen hat und sind dadurch leiser (ebd. Z.46-51).

9.1.2 Freundschaften und Beziehungen

Lara meint, dass ihre Mitschüler und Mitschülerinnen ihr Augensteuerungsgerät sehr cool finden. Sie betont jedoch auch, dass ihr die Klassenkameraden und Klassenkameradinnen nicht helfen, wenn sie etwas nicht kann und dass die Kommunikation mit ihren Peers nicht durch das Augensteuerungsgerät stattfindet, da sie es nicht immer bei sich hat. Oftmals kommuniziert sie mit ihrer Mimik und Gestik. Im Anschluss an ihre Einzelstunden, in denen sie mit der Sprachheilpädagogin gezielt mit ihrem Augensteuerungsgerät arbeitet, ist Lara immer fix und fertig. Diese Einzelstunden empfindet ihre Pädagogin als wichtig, da sie dadurch den Umgang mit dem Sprachausgabegerät lernt und Stolz auf ihr Augensteuerungsgerät und ihre Leistungen sein kann:

> *„Und das UK-Turnier, das war spitze, dass die Uli das gemacht hat. Das hat der Lara auch so viel Auftrieb gegeben. Sie war so stolz auch dann auf ihren Tobi. Weil letztes Jahr, da wollte sie ihn ja gar nicht. Gar nicht!* (Interview Frau F., Z.128-131)."

Lara muss einen Sinn dahinter erkennen, weshalb sie ihr Augensteuerungsgerät benutzen sollte. Ihr komplexes Sprachausgabegerät gilt in Laras Klasse als ein Statussymbol, da es die Aufmerksamkeit ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen auf sich zieht, die ihr Augensteuerungsgerät als „cool" empfinden:

> *„Ja, die wissen, dass sie einen Tobi hat, sind dann auch sehr interessiert und so weiter. Das ist natürlich auch, ich mein, wenn der Tobi da ist und sie sehen, die Lara macht was, dann stehens alle rundherum. Jaja. I: Also der Tobi hilft jetzt*

auch ein bisschen für… F: Es ist so ein Statussymbol schon auch, jaja (Interview Frau F., Z.162-166)."

Die Schülerin lässt sich gern von ihren Klassenkameraden und Klassenkameradinnen helfen und empfindet auch nicht unbedingt das Bedürfnis, Dinge selbst erledigen zu wollen. Ihre Interaktion basiert vielfach auf zuschauen und zuhören. Sie genießt es durchaus andere Mitschüler und Mitschülerinnen für sich „springen zu lassen" (Interview Frau F., Z.135-138).

9.1.3 Aufgaben und Anforderungen

Lara meint, dass sie keine Hausaufgaben bekommt, welche sie auf ihrem Augensteuerungsgerät erledigen kann. Sie fühlt sich auch nicht überfordert mit den Hausübungen, weil sie meistens keine bekommt, worüber sie sehr froh ist. Sie meint, dass sie genug Zeit dazu bekommt, ihre Schaulaufgaben zu erledigen und dass sie mit ihrem komplexen Sprachausgabegerät auch manchmal um Hilfe fragt, wenn sie etwas nicht versteht (Fragebogen L., Z.19-22).

Die Zielsetzung ihres Unterrichts beschreibt Frau F. wie folgt:

„Also mein Ziel wäre, dass wenn die anderen in ihren Heften was schreiben oder auf ihren Laptops schreiben, dass die Lara mit ihrem Tobi arbeitet. Das klappt nicht weil es für die anderen einen Aufforderungscharakter hätte und eine Ablenkung wäre (Interview Frau F., Z.43-45)."

Dies verdeutlicht, die Einstellung der Pädagogin bzw. des Pädagogen im Umgang gegenüber komplexen Sprachausgabegeräten. Wird das Augensteuerungsgerät als Bereicherung, Störung oder Mehraufwand betrachtet? Diese Einstellung wird im folgenden Kapitel genauer betrachtet werden.

Lara folgt dem Unterricht nach dem ASO-Lehrplan,[41] laut Regelschulplan müsste sie sich in der sechsten Klasse des Sonderschullehrplans befinden. Dies trifft jedoch nicht zu, da sie den Anforderungen dieses Lehrplanes nicht gerecht werden kann (Interview Frau F., S.2, Z.62-69). Frau F. berichtet, dass Lara Hausübungen, welche sie auf ihrem Augensteuerungsgerät bearbeiten konnte, von einer anderen Pädagogin letztes Jahr

[41] Lehrplan der Sonderschule (www.cisonline.at)

bekommen hatte, jedoch wurden diese nicht gemacht. Die Hausaufgaben waren ein großes Thema bei Lara, weil die Mutter in diesen Aufgaben die Förderung ihres Kindes gesehen hatte. Diese Hausübungen wurden dann auch von Frau F. gegeben:

> *„(...) Und dann haben wir das gemacht und dann war aber die Hausübung eigentlich eh nie da, oder so. Und dann haben wir gemerkt, dass ist jetzt nicht mehr wichtig. Ja, das ist, jetzt ist die Zufriedenheit da, eh da, wies der Lara jetzt geht und wie sie da mit den anderen Kindern tut und das wolltens haben und das haben sie. Jetzt ist die, und die Lara ist am Vormittag, die ist eh erledigt, ja. Die hat so viele Eindrücke jetzt, die braucht keine Hausübung* (Interview Frau F., Z.215-219)".

Dieser Absatz verdeutlicht, dass soziale Partizipation nicht unbedingt davon abhängig ist, dass alle Schüler und Schülerinnen die maximale, schulische Förderung erhalten ungeachtet ihrer Einschränkungen. Im Zentrum steht das Wohlbefinden des Schülers oder der Schülerin, das Empfinden dazuzugehören, ein Teil der Gruppe zu sein, mit oder ohne Hausaufgaben, bzw. denselben Anforderungen.

9.1.4 Die Rolle der Lehrperson

Lara spricht im Laufe des Interviews an, dass ihre Pädagogen und Pädagoginnen keine Fragen bezüglich des Einsatzes ihres Augensteuerungsgerätes an sie richten. Sie meint, dass in solch einem Fall ihre Sprachheilpädagogin zur Hilfe geholt wird. Auch ist Lara davon überzeugt, dass sich ihre Pädagogen und Pädagoginnen auf ihrem Augensteuerungsgerät nicht besonders gut auskennen, sie wünscht es jedoch auch nicht, dass sie sich besser damit auskennen sollten. Sie sieht sich selbst als Expertin, ihr komplexes Sprachausgabegerät betreffend (Interview L., Z.27-32).

Die Schülerin bekommt teilweise eine Pflegehelferin, welche sie während des Unterrichts unterstützt und für sie mitschreibt. Dieser Umstand wird von Frau F. als sehr entlastend erlebt, da Lara dadurch eine bessere Möglichkeit geboten wird, am Unterricht partizipieren zu können. Eine permanente Einzelförderung ist jedoch durch die große Anzahl der Schüler und Schülerinnen nicht umsetzbar (Interview Frau F., Z.83-86). Lara bekommt auch Unterstützung von einem Pädagogen, welcher sich mit elektronischen Geräten auskennt und Lara zweimal wöchentlich besucht. Eine andere

Ressource bietet die Sprachheilpädagogin, welche Lara im UK-Bereich gezielt fördert. Nach dieser Stunde, so Frau F. sei Lara immer „fix und fertig“ (ebd. Z.107-108).

Die Pädagogin merkt an, dass ihr Ideen und Versuche Lara gezielter während des Unterrichts mit dem Augensteuerungsgerät zu unterstützen, fehlschlagen. Dieser Umstand wird damit begründet, dass die Fördereinheit mit ihrem komplexen Sprachausgabegerät mit einem Einzelunterricht verbunden ist, welche Lara von ihren Peers gezielt trennt:

> *„Und vor allem, was auch das Essen betrifft. Ich hatte eine richtige Idee und die war nicht gut, das während die einen in der Küche kochen gehen, die Lara Tobi-Stunde hat. Schlechter Plan. (lacht) Ja sicher, beim, ich mein sie ist beim Kochen, sie ist unsere Vorkosterin, ja das ist ihr Job. (lacht). Ja, dass sie halt alles was wir machen probiert und, wenn wir eine Kochschokolade brauchen zum Backen, dann muss sie schauen, ob die eh noch gut ist und so, ja als Kosterin* (Interview Frau F., Z.133-139).“

Das Augensteuerungsgerät wird von den Pädagogen und Pädagoginnen nur dann in den Unterricht mitgenommen, wenn die Situation als passend erscheint. Lara kennt sich auch besser auf ihrem Sprachausgabegerät aus als das Lehrpersonal. Dieser Umstand wurde jedoch auch so von der Sprachheilpädagogin gefördert (Interview Lara, Z.188-193).

Oftmals besteht eine Unsicherheit des Pädagogen, bzw. der Pädagogin gegenüber dem richtigen Umgang mit einem komplexen Sprachausgabegerät, dies wird im Verlauf des Interviews deutlich:

> *„Ja und diese Hemmschwelle, ich hab das, wie ich bei dir damals war bei Wunder, du bist einen andere Generation als ich. Das muss man einfach wirklich sagen. Ihr habts, ich arbeite schon lange mit Computer, ja, aber ich hab sicher einen viel respektvolleren Umgang damit als, als, als du* (Interview Frau F., Z. 237-241).“

Diese Unsicherheit gegenüber dem Augensteuerungsgerät wird von Frau F. als „respektvoller Umgang“ beschrieben. Die Frage, die sich hierbei stellt ist, ob sich Frau F. dadurch selbst neuen Formen von Partizipationsmöglichkeiten beraubt?

Die Bedürfnisse, welche Frau F. betreffend einer Optimierung ihres Unterrichts in Bezug auf den geeigneten Einsatz des Augensteuerungsgerätes erwähnt, beinhaltet eine geeignete Assistenz für Lara. Sie selbst hat das Gefühl dieser Aufgabe nicht gewachsen zu sein, da die Klassengröße keine individuelle Arbeit mit Lara und ihrem Augensteuerungsgerät zulässt (Interview Frau F., Z.254-256). Die Nachteile von einem sehr hohen Personalaufwand in einer Klasse hat Laras Pädagogin jedoch auch vor Augen:

> *„Wenn manchmal in meinem, es ist schön wenn man zu mehrt ist in einem Team und Zusammenarbeit. Aber manchmal ist es auch eine Belastung, wenn so viele Erwachsene im Raum sind, die dann rumhupfen und tun und machen und sich einmischen* (Interview Frau F., Z.275-278)".

9.1.5 Umweltbedingte Faktoren (opportunity-qualifier)

Lara erwähnt, dass ihr Augensteuerungsgerät meist einwandfrei funktioniert. Auftretende Problematiken kann Lara selbst nicht lösen, sie ist hierbei auf externe Hilfe angewiesen. Die Beschaffung ihres Augensteuerungsgerätes hat gefühlt lange für sie gedauert (Interview L., Z.11-14).

Frau F. ist mit dem Format ihres Augensteuerungsgerätes unzufrieden, sie bezeichnet das Format als impraktikabel und sperrig (Interview Frau F. Z.224-231). Dies mag unter anderem ein Hinderungsgrund sein, weshalb das Gerät sehr selten im Unterricht genutzt wird. Die angebotene Lösung der Interviewerin bezüglich einer Halterung wird von Frau F. wahrgenommen, jedoch konzentriert sie sich weiterhin auf den negativen Aspekt des ungeeigneten Formats des komplexen Sprachausgabegerätes (ebd. Z.231-232). Eine Lösung sieht Laras Pädagogin vorrangig in einer persönlichen Assistenz, welche Lara während dem Unterricht betreuen und einzeln fördern kann:

> *„Ich würde da vielleicht auch dann aber noch eine Assistenz einfach brauchen. Das war eigentlich, dass ist eh schon gefallen. Das ist, gibts aber nicht, für Schüler eine persönliche Assistenz (...) Das muss kein pädagogische Fachkraft sein, (...) dass müsste dann sogar eine Person sein, die sich wirklich nur auf die Lara konzentriert, ja. Und, und, jetzt, jetzt ist jetzt auch kein Fremdkörper ist, dass das irgendwie so eine Einheit ist* (Interview Frau F., Z.271-273)."

9.1.6 Einbringen wollen (will-qualifier)

Anhand des Interviews mit Lara wird ersichtlich, dass sie gerne Fragen im Unterricht beantworten möchte und auch motiviert ist mitzuarbeiten. Dies wurde auch bereits im Interview mit ihrer Lehrerin bestätigt. Lara meint aber auch, dass sie den Unterricht nicht spannender finden würde, wenn sie mit ihrem Augensteuerungsgerät mitreden könnte. Dies mag auch darin begründet sein, dass sie mit ihrem komplexen Sprachausgabegerät keine gezielten Antworten auf Fragen geben kann (Interview L., Z.23) Lara zufolge kann der Unterricht auch manchmal langweilig sein und sie hat dann keine Lust mitzumachen und ihr komplexes Sprachausgabegerät zu verwenden (ebd. Z.26).

Frau F. zufolge bringt sich Lara in den Unterricht mit ein und kann aktiv daran teilnehmen, wenn ihr eine persönliche Assistenz zur Seite gestellt wird (Interview Frau F., S.1, Z.46-51). Kann sie auf diese nicht zurückgreifen, erlebt sie den Unterricht als passiv, indem sie dem Unterricht durch „zuhören“ und „zusehen“ beiwohnt (ebd. S.3, Z.141-143). Von der Interviewerin darauf angesprochen ob Lara auch manchmal keine Lust hat am Unterricht zu partizipieren, reagiert Frau F. eher angespannt. Sie meint, dass sie eine „Respektsperson“ sei und Lara deshalb niemals sagen würde, dass sie „keinen Bock“ auf den Unterricht hätte. Sie stellt Lara jedoch vor die Wahl, sich auszuruhen wenn sie merkt, dass sie keine Kraft mehr hat, um am Unterricht partizipieren zu können. Partizipation bedeutet für Frau F. „für sich selbst entschieden zu können“(ebd. S.7, Z.309-313). Diese Aussage steht interessanterweise in einem Konflikt mit ihrem Partizipationsverständnis, da sich Lara nicht dafür entscheiden kann, ob sie am Unterricht partizipieren möchte, da sich ihre Lehrerin als „Respektsperson“ (ebd. Z. 290-291) versteht welcher nicht widersprochen werden sollte. Die Freiheit der Partizipation liegt in diesem Fall erst vor, wenn Frau F. merkt, dass sich Lara müde fühlt. An diesem Punkt wird ihr die Wahl einer Partizipations-Entscheidung gegeben. Auch Lara meint, dass sie nicht immer am Unterricht teilhaben möchte, weil sie ihn manchmal als langweilig empfindet.

9.1.7 Interpretation

Es scheint als ob Frau F. das Augensteuerungsgerät als „Tor zur Welt“ versteht, indem es Lara die Möglichkeit eröffnet an der Gesellschaft teilhaben zu können. Dieses

Verständnis wird auch dadurch verstärkt, dass sie Partizipation als „Entscheidungsfreiheit“ eines Menschen betrachtet, sich Dingen zu oder abzuwenden. Trotz diesem Verständnis setzt sie sich wenig, so scheint es, mit dem Augensteuerungsgerät auseinander, da sie meint, dass sie schon zu alt dafür sei, diese Technik zu verstehen (Interview Frau F., 238-239). Selbst wenn sie Interesse gegenüber dem komplexen Augensteuerungsgerät zeigt, wird sie von der Sprachheilpädagogin, welche in diesem Feld als die Expertin gilt, darauf hingewiesen, dass sich Lara gut auskennen würde und dies genüge (ebd., Z.190-193). Lara meint deshalb auch, dass sie nicht wisse, ob sich die Pädagogen und Pädagoginnen auf ihrem Augensteuerungsgerät auskennen würden (Fragebogen L., S.1, Z.15-18). Diese Aussage lässt die Vermutung zu, dass ihre Pädagogen und Pädagoginnen kein aktives Interesse an ihrem Augensteuerungsgerät zeigen oder aber auch, dass es Lara nicht so wichtig ist, wie ihre Pädagogen und Pädagoginnen darüber denken. Frau F. scheint Interesse an dem Augensteuerungsgerät zu bekunden, sieht sich jedoch überfordert mit dieser Situation, da sie nicht weiß, wie sie dieses Gerät sinnvoll in den Unterricht integrieren kann. Es wird außerdem deutlich, dass sich Frau F. lieber eine Assistenz für Lara wünschen würde. Es scheint, als ob sie die Bedienung und den Einsatz des Augensteuerungsgerätes eher in der Zukunft sieht anstatt im Hier und Jetzt, da sie dieses mit negativen Attributen besetzt. Sowohl das große Format des Sprachausgabegerätes, als auch die mangelnden Kenntnisse der Benutzung dieses Gerätes und die fehlende Halterung, werden von der Pädagogin als negative Aspekte erwähnt und wahrgenommen (Interview Frau F., S.5-6, Z.226-240). Die Diskrepanz zwischen der möglichen Zukunftsperspektive für Lara, welche ihr durch das Augensteuerungsgerät ermöglicht werden könnte, und den Vorbehalten der Pädagogin gegenüber dem komplexen Sprachausgabegerät werden anhand des Interviews ersichtlich.

Lara bezieht soziale Partizipation nicht unbedingt auf ihr Augensteuerungsgerät, da sie sich auch ohne dieses Gerät ausdrücken kann (wenn auch sehr erschwert). Dadurch, dass die Benutzung des komplexen Sprachausgabegerätes mit sehr viel körperlicher Anstrengung verbunden ist, bevorzugt sie, Zeit mit ihren Peers zu verbringen, anstatt mit ihrem Augensteuerungsgerät zu üben, welches sie nicht immer bei sich hat, da eine entsprechende Halterung für ihren Rollstuhl fehlt (ebd. Z.134-19). Die Pädagoginnen und Pädagogen sehen in ihrem Augensteuerungsgerät einen erhöhten Mehraufwand im Unterricht, weshalb sich ihre Pädagogin für eine Hilfe in der Form einer persönlichen

Assistenz ausspricht. Das komplexe Sprachausgabegerät verfehlt jedoch seine Sinnhaftigkeit, wenn es der Schülerin nicht durchgehend zur Verfügung steht, sondern nur für exklusive Lern- und Therapieeinheiten verwendet wird. Dadurch empfindet Lara keinen starken Bezug zu ihrem komplexen Sprachausgabegerät, da sie Partizipation auch ohne ihr Augensteuerungsgerät im Rahmen des Schulunterrichtes erlebt. Das Augensteuerungsgerät erhält dadurch einen exklusiven Status (auch in der Klasse), es trägt jedoch im Moment nicht dazu bei, dass Lara dadurch vermehrt Partizipation erfährt. Vielmehr dient es ihr als erweiterte Möglichkeit zur Kommunikation und steht in keinem direkten Verhältnis mit ihrer sozialen Teilhabe.

9.2 Darstellung der sozialen Partizipation bei Joris

Joris ist ein dreizehnjähriger Schüler, welcher nach dem Lehrplan der Neuen Mittelschulen unterrichtet wird und besucht die fünfte Klasse einer Wiener Schule für körperlich eingeschränkte Kinder und Jugendliche. Die Kommunikation basiert auf dem Einsatz eines komplexen Sprachausgabegerätes. In Joris Fall ist dies ein Tablet-PC mit einer synthetischen Sprachausgabe, welche durch die Betätigung des Fingers auf der virtuellen Tastatur ausgelöst wird. Die kognitiven Fähigkeiten des Schülers entsprechen dem Alter des Schülers, weshalb er sich mithilfe seines komplexen Sprachausgabegerätes sehr gezielt ausdrücken kann. Er benötigt für längere Sätze viel Zeit. Kurze Antworten können durch ein Worterkennungssystem, welches auf dem Tablet-PC installiert ist, schnell getippt werden. Es ist Joris auch möglich, geschlossene Fragen durch seine Mimik zu beantworten welche teilweise von akustischen Lauten begleitet werden. Joris weist eine sehr gute Konzentrationsspanne auf und war während des gesamten Interviews sehr konzentriert. Auch ist es ihm möglich, differenzierte Antworten auf Fragen zu geben die über geschlossene Fragen hinaus reichen.

9.2.1 Kommunikation und Interaktion im Unterricht

Joris fühlt sich in seiner Klasse nur teilweise wohl. Er erzählt, dass er drei Freunde in seiner Klasse hat und ihm die Klassenkameraden zuhören, wenn er etwas sagen möchte. Auch ist es ihm möglich mit seinem Tablet-PC eine Antwort auf die Fragen des Pädagogen, der Pädagogin zu geben. In seinen Antwortmöglichkeiten ist Joris nicht nur

auf einzelne Wörter beschränkt, er kann sich in ganzen Sätzen ausdrücken, auch wenn dieser Prozess mit einem erhöhten Zeitaufwand verbunden ist. Er meint auch, dass ihm genug Zeit dazu gegeben wird, Antworten auf Fragen im Unterricht zu geben (Interview J., S.1, Z.5-10).

Joris bekommt, da er nach dem NMS-Lehrplan unterrichtet wird und die Anforderungen dieses Lehrplans sehr hoch sind, eine Einzelbetreuung in allen Hauptfächern. Diese Aufgabe übernimmt ein Pädagoge (Herr M.), welcher bereits Erfahrungen im UK-Bereich aufweist. Herr M. weist schon zu Beginn des Interviews auf die Probleme bezüglich Joris Interaktion und Kommunikation im Unterricht hin:

> *„(…) hab ich ihn im Einzelunterricht, da kann ich also wirklich auch mit ihm kommunizieren und da stellt sich auch gleich die Problematik, dass er seinen Talker hat und sobald ich mit ihm an den PC gehe, wo wir normalerweise arbeiten, geht der Talker ab und damit ist er schon mal abgeschnitten von seiner Hauptkommunikationsquelle und wir haben das jetzt so, dass er am Computer egal ob wir jetzt im Word arbeiten oder in einem PDF Reader, dass er halt dann einfach dort, wenn er was sagen will, dann in einem Textfeld in dem wir sonst arbeiten würden, einfach hinein schreibt. Das ist so unsere normale Vorgehensweise und sowohl am Talker wie auch am PC* (Interview Herr M., S.1, Z.12-20).“

Herr M. bezeichnet Joris Tablet-PC als „Talker“. Joris ist während jener Unterrichtsstunden in denen er im Einzelunterricht unterrichtet wird, von seiner gewöhnten Kommunikationsquelle (Talker) abgeschnitten. Dies bedeutet, dass es ihm in dieser Zeit nicht möglich ist, sich „lautsprachlich“, durch seinen Tablet-PC auszudrücken. In diesen Stunden wird er außerdem von seinen Klassenkameraden separiert unterrichtet. Dieser Umstand wirkt sich auf die soziale Teilhabe im Klassenverband bedeutend aus, da es ihm in dieser Zeit nicht möglich ist mit seinen Peers zu kommunizieren. In den Nebenfächern wird Joris zusammen mit den anderen Schülern und Schülerinnen im Klassenverband unterrichtet. Herr M. ist auch in diesen Stunden anwesend und unterstützt Joris:

> *„Also wir bemühen uns, ja, also von allen Lehrern die in der Klasse tätig sind ist dieses Bemühen zu erkennen, das heißt es gibt immer wieder, also, Fächer, wo er halt überall prinzipiell dabei ist und auch Unterrichtssegmente, wo auch immer*

wieder er angesprochen wird und dann schau ich halt, dass er den Talker drauf hat und dann kann er mal ein Wort sagen. Das ist so ungefähr seine Teilhabe. Wenn er wirklich versucht einen ganzen Satz zu sagen, sind die wieder ganz wo anders bis er diesen Satz heraußen hat. Das ist die, die Hauptproblematik (Interview Herr M., S.3, Z.104-111)".

Joris Teilhabe ist deutlich von Herrn M. abhängig, da dieser immer darauf bedacht ist, dass Joris seinen Tablet-PC verwenden kann, wodurch ihm soziale Teilhabe und Interaktion im Unterricht ermöglicht wird, wenn auch nur in einer begrenzten Form. Die Zeit-Problematik spielt in diesem Fall auch eine wichtige Rolle, da Joris genügend Zeit geboten wird eine Antwort zu geben, es jedoch auch sein kann, dass Sätze zusammenhangslos im Raum stehen da die Pädagogin oder der Pädagoge mit dem Lernstoff bereits fortgefahren sind, um die anderen Schüler der Klasse nicht warten zu lassen. Die Grundproblematik liegt in der Schnelligkeit der „gesprochenen" Wörter. Es müsste für Joris die Möglichkeit geben, seine Gedanken in einer angemessenen Geschwindigkeit in Worte fassen zu können um eine „gleichberechtigte", soziale Teilhabe erleben zu können (Interview Herr M, S.1, Z.34-38).

9.2.2 Freundschaften und Beziehungen

Joris ist sich nicht ganz sicher, ob seine Mitschüler und Mitschülerinnen seinen Tablet-PC als `cool` empfinden. Er selbst sieht die Vorteile und Nachteile seines Gerätes aber er ist sehr froh darüber ein Sprachausgabegerät zu besitzen. Seine Peers helfen Joris nur manchmal und sein Lehrer hilft ihm meistens, wenn er etwas nicht kann oder es ein Problem mit seinem Tablet-PC gibt. Joris hat Freunde in der Klasse mit denen er sich über sein komplexes Sprachausgabegerät verständigt. Am liebsten kommuniziert er mit seinen Freunden über „Whatsapp". Nachrichten werden hierbei über sein Handy verschickt welches Joris zusammen mit seinem Tablet-PC bedienen kann, da sein Mobiltelefon zusammen mit seinem PC auf dem Rollstuhl befestigt ist (Interview J., S.1, Z.15-18).

Herr M. berichtet, dass Joris sehr gut in die Klassengemeinschaft integriert ist. Joris bezeichnet einen Mitschüler seiner Klasse als seinen besten Freund. Zusammen spielen sie gern online Spiele, oftmals auch als Team (Interview Herr M., S.6, Z.294-298). Joris hat eine Peergroup gefunden, in der er sich wohlfühlt und in welcher er „mithalten"

kann, da sowohl sein komplexes Sprachausgabegerät, als auch sein Handy, dies ermöglichen. Während des Unterrichts findet weniger soziale Teilhabe statt, da Joris bei keiner Partnerarbeit partizipiert, da er meist gesondert von unterrichtet wird:

> *„Also, da ist er, er ist Teil der Klassengemeinschaft. Und das war auch wieder ein Aspekt ihn da auch wieder rauszunehmen …ähm… das ist sicher ein Nachteil das Ganze. Warum wir auch überlegt haben dass, die Dinge so zu belassen, weil er mehr oder weniger Anschluss gefunden hat. Wo ich nicht weiß ob er in der vorherigen Klasse, der Volksschulklasse, in wie weit das der Fall war, weiß ich nicht. Und in wie weit es in der neuen Klasse möglich wäre und ob er zu seinen neugewonnenen Freunden in der Pause oder am Nachmittag auch guten Kontakt hat weil im Unterricht eher nicht, aber es ist schon so mehr Peergroup mäßig. Hat sich da schon was getan und Joris ist gut integriert. Und sind das also auch… eigentlich sind die Kinder manchmal so dem Joris gegenüber und insgesamt … ähm… funktioniert das gut und das ist positiv* (Interview Herr M., S.6, Z.300-310)“.

Herr M. betont auch im Verlauf des Interviews, dass sich Joris Sensibilität sehr positiv auf seine Peers auswirkt, da er emotionale Spannungen innerhalb der Klasse spürt und darauf eingehen kann. Joris versucht in diesen Momenten seine Peers zu beruhigen oder ihnen gut zuzusprechen (Interview Herr M., S.6, Z.312-315).

9.2.3 Aufgaben und Anforderungen

Joris erarbeitet Lehrinhalte mithilfe seines Stand-PCs. Die Kommunikation über seinen Tablet-PC ist für ihn hierbei nicht zugänglich. Seine Aufgaben erledigt er mitunter auf seinem komplexen Sprachausgabegerät. Er fühlt sich partiell mit den Lerninhalten überfordert und empfindet, dass ihm nicht genügend Zeit gegeben wird, seine Aufgaben zu erledigen. Auf eine Situation, welche sich in der Nachmittagsbetreuung zugetragen hat, möchte er nicht genauer Bezug nehmen. Er erwähnt auch, dass er nicht immer gehört wird, wenn er um Hilfe bittet (Interview J., S.2, Z.19-22).

Die Hauptproblematik welche sich mit den Lehrstoff-Anforderungen von Joris NMS-Lehrplan ergeben, beziehen sich häufig auf den zeitlichen Aspekt, da er viel Zeit benötigt, um eine Antwort zu formulieren und eine Schulstunde eine deutliche Zeitbegrenzung darstellt. Diese Zeitbegrenzung stellt auch für Herrn M. einen

wesentlichen Druck-Faktor dar, da er für die Bearbeitung und Aufbereitung des Lehrstoffes verantwortlich ist und seine Lehranforderungen dem NMS-Lehrplan anpassen muss. Die Diskrepanz zwischen der Lehranforderung und dem Wohlbefinden des Schülers stellt eine große Herausforderung dar:

> *„Wenn ich jetzt ne Hausübung aufgebe, weiß ich jetzt nie genau, woran wirds dann jetzt scheitern? Ja und dann ist der Joris auch noch so fertig und so müde vom Vormittag oder von was auch immer dass er sowieso nicht kommt, dann braucht er natürlich auch Einzelbetreuung damit er dort irgendwie was weiterbringt und hat dort auch keinen richtigen Arbeitsplatz, weil auf dem Laptop ists schön und gut aber er müsste eigentlich dann auch noch wirklich gut sitzen und einen wirklichen Arbeitsplatz haben, damit er von seiner Beweglichkeit auch richtig gut hinkommt* (Interview Herr M.,S.2,Z.78-85).“

Herr M. bezieht sich hierbei unter anderem auch auf die Nachmittagsbetreuung, welche er als suboptimal beschreibt, da Joris seine Hausaufgaben mit nicht pädagogisch geschultem Personal erarbeitet (Interview Herr M., S.2, Z.91-93). Joris Lehrer meint außerdem, dass die Anforderungen des NMS-Lehrstoffes eine zu große Herausforderung für Joris darstellen, da seine körperliche Verfassung mitbedacht werden muss und diese eine große Einschränkung für Joris darstellt, welche nur schwer ausgeglichen werden kann (ebd. S.2, Z.96-99).

9.2.4 Die Rolle der Lehrperson

Die Beschaffung des komplexen Sprachausgabegerätes wurde durch das Engagement der Eltern von Joris erreicht. Joris sieht sich als Experte seines Tablet-PCs und ist der Meinung, dass er mehr Wissen bezüglich seines komplexen Sprachausgabegerätes habe im Vergleich zu seinen Pädagogen und Pädagoginnen. Dies mag ein Grund dafür sein, weshalb das Lehrpersonal keine Fragen bezüglich seines komplexen Sprachausgabegerätes an ihn heranträgt. Er meint jedoch, dass sich einer der Pädagogen auf seinem Tablet-PC auch auskennt, ihm aber bei Problemen auf diesem Gerät nicht helfen kann. Sein Wunsch ist es, dass sich die Lehrkräfte besser auf seinem Sprachausgabegerät auskennen sollten (Interview J., S.2, Z.26-31).

Joris erarbeitet die Hauptfächer zusammen mit Herrn M., welcher im Rahmen einer Einzelbetreuung, Lehrinhalte mit ihm erschließt. Herr M. kennt sich mit Computerprogrammen aus und versucht Joris so gut es seine Kenntnisse zulassen, zu unterstützen (Interview Herr M., S.2, Z.67-69). Dadurch, dass der Pädagoge viele Einzelstunden mit Joris verbringt, ist ihm der Umgang mit seinem Tablet-PC vertraut und er fühlt sich auch zuständig dafür, Joris Partizipation innerhalb der Klasse zu unterstützen, indem er darauf bedacht ist, dass sein komplexes Sprachausgabegerät stets verwendungsbereit ist (ebd. S.3, Z.107-108). Herr M. sieht eine deutliche Diskrepanz zwischen der sozialen Teilhabe, die Joris ermöglicht werden sollte, und den Anforderungen des Lehrplanes, welche nahezu ausschließlich im Einzelunterricht erarbeitet werden können (ebd. S.3, Z.113-120). Der Druck, welcher durch die Lehrplananforderung entsteht, könnte durch eine Abstufung ermöglicht werden. Diesen Lösungsweg greift Herr M. im Laufe des Interviews immer wieder auf:

> *„(...) wenn er einen NMS Abschluss bekommen kann, wärs ein Vorteil, aber wenn er scheitert an dem NMS Lehrplan dann ists kein Vorteil mehr. Dann ist es besser wir haben weniger Druck und können das machen was sinnvoll ist und nicht was gefordert ist. Also da weiß ich nicht genau, wie er sich dem dann widmen wird, dieser Thematik, aber ich bin jetzt eben nicht sein Klassenlehrer, ich bin da eher so der designierte Spezialist, weil ich halt eine gewisse Affinität hab zu den ganzen IT Geräten, aber ich bin jetzt auch kein UK-Spezialist und eben nicht sein Klassenlehrer. Ich arbeite mit dem was da ist und versuch das Beste rauszuholen aber für eine Lehrplanumstellung oder für eine Anschaffung von irgendwelchen Gerätschaften oder eine Einschulung dergleichen* (Interview Herr M., S.3, Z.143-152)."

Dadurch, dass Herr M. kein Klassenlehrer ist, sieht er sich selbst nicht, als Verantwortlicher für die Wahl des Lehrplanes. Er versteht sich selbst als elektrotechnisch interessierter Mensch aber möchte nicht die Letztverantwortung haben. (Interview Herr M., S.3, Z.147-148). Er ist bereit, Einschulungen und dergleichen anzubieten, aber nicht auf einem „professionellen" Niveau. Er möchte sein Bestes geben und mit Joris Lerninhalte erarbeiten, die für seinen Schüler als umsetzbar und sinnvoll erachtet. Er betrachtet die Ressourcen, welche Joris entgegengebracht und auch angenommen werden als pädagogische Bereicherung, gibt aber auch zu bedenken, dass es, um eine gänzliche Teilhabe zu ermöglichen,

noch weiterer Ressourcen bedarf. Diese weiteren Ressourcen sieht er auf der „materiellen“-Ebene (ein besseres Programm auf dem komplexen Sprachausgabegerät, einen eigenen Laptop für die schulischen Anforderungen und eine gelingende Elternarbeit). Die Balance zwischen Forderungen der Eltern an die Pädagogen und Pädagoginnen und den Forderungen der Pädagogen und Pädagoginnen an die Eltern sieht er in einem Ungleichgewicht (ebd. S.4, Z.166-171).

9.2.5 Umweltbedingte Faktoren (opportunity-qualifier)

Joris erwähnt, dass sein Tablet-PC nicht immer einwandfrei funktioniert und häufig technische Probleme aufweist. Noch kann er keine Fehler auf seinem komplexen Sprachausgabegerät beheben, er ist jedoch davon überzeugt, dass er, wenn er einmal groß ist, diese Probleme selbst lösen können wird. Bei auftretenden Problematiken bezüglich seines Tablet-PCs ist er auf externe Hilfe angewiesen. Die Beschaffung seines Augensteuerungsgerätes hat gefühlt lange gedauert. Der Schüler erwähnt, dass er das Netzwerk an seiner Schule nicht gut findet, denn er kann seinen Laptop und sein komplexes Sprachausgabegerät nicht mit dem Internet verbinden. Joris meint, dass er deshalb einen neuen Laptop bekommen wird (Interview J., S.1, Z.11-14).

Wie bereits erwähnt, werden Joris viele Ressourcen in der Schule geboten, welche er auch gerne in Anspruch nimmt. Besonders auf das pädagogische Personal bezogen, scheint seine Schule sehr gut aufgestellt zu sein. Bezüglich der Hardware könnte es noch einige Verbesserungen geben. Die Eltern von Joris geben sich auch sehr viel Mühe ihr Kind technisch auf den neuesten Stand zu bringen:

> *„Der Vater hat uns berichtet, er kriegt ne neue, einen neuen Talker. Ich hab gestern mit dem Joris nochmal geredet, dass Programm das er jetzt drauf hat das heißt „Decode zwei“ oder so. Er sagt er kriegt den „Decode vier“ und es ist dann viel besser. Also ich setzte gewisse Hoffnungen drauf, dass es dann vielleicht ein bisschen schneller ist (Interview Herr M., S.1, Z.30-34)“*

Joris wird ein eigener Arbeitsplatz in der Klasse zur Verfügung gestellt. Dieser besteht aus einem Stand-PC und einem Scanner, sowie einer speziellem Maus. Herr M. spricht sich sehr positiv über dieses Equipment aus, gibt aber auch zu bedenken, dass er lieber ungestörter mit Joris arbeiten würde, weil sie dem ständigen Geräuschpegel in der Klasse ausgesetzt sind.

„(…) wir sind in der Klasse, was aber jetzt nicht unbedingt ein Vorteil ist weil wir natürlich dann auch vom Geräuschpegel her uns dann überschneiden und an unterschiedlichen Sachen, in unterschiedlichen Tempo arbeiten. Das ist einerseits gut, weil wir auch mitbekommen, was die anderen machen und wir Phasenweise dann auch gemeinsam arbeiten können, wenns grad passt. Aber halt dafür keine Möglichkeit haben uns räumlich zurück zu ziehen, weil halt, das ein Stand-PC ist (Interview Herr M. S.1-2, Z.50-56).“

Die räumliche Trennung würde für Joris jedoch bedeuten, dass er keine soziale Partizipation im Klassenraum erleben kann. Selbst wenn er nicht direkt mit seinen Peers agiert, ist er trotzdem ein Teil der Klasse und erlebt den Unterricht seiner Mitschüler und Mitschülerinnen zwar als passiv, dennoch weiß er über die Gefühlslage, welche in der Klasse vorherrscht Bescheid, und könnte sich durchaus einbringen, selbst wenn er von seinen Peers getrennt arbeitet. Da keine räumliche Trennung vorherrscht, ist Joris ein Teil der Klasse und wird von seinen Peers wahrgenommen. Für Herrn M. steht der Lerninhalt an erster Stelle, da er dies als seine pädagogische Aufgabe versteht. In diesem Zusammenhang steht nicht die Partizipation im Vordergrund, sondern der Lernerfolg. Hierbei stellt sich die Frage, ob komplexe Sprachausgabegeräte den Lernerfolg oder die soziale Partizipation gezielt fördern sollen? Beides wäre wünschenswert, aber ist es auch realistisch?

9.2.6 Einbringen wollen (will-qualifier)

Fragen im Unterricht beantworten zu können ist Joris wichtig. Auf die Frage, ob er den Unterricht spannender finden würde, wenn er mit seinem Tablet-PC mitreden könnte, antwortet Joris mit einem „nein“. Den Unterricht empfindet er manchmal auch als langweilig und hat in solchen Fällen keine Lust sein komplexes Sprachausgabegerät zu verwenden um am Unterricht zu partizipieren (Interview J., S.2, Z.23-25).

Herr M. beschreibt Joris als den motiviertesten Schüler der Klasse. Joris möchte gerne mitarbeiten, er ist begeistert und zeigt auch oft während des gemeinsamen Unterrichts auf. Die Hauptproblematik liegt darin, dass, wie schon erwähnt, viel Zeit und Geduld von seinen Mitschülern und Mitschülerinnen benötigt wird. Seine

Motivation steht anscheinend in keiner direkten Verbindung mit seinem komplexen Sprachausgabegerät (Interview Herr M. S.3, Z.109-113). Die Motivation zur Partizipation im Unterricht sinkt eher dann, wenn er im Einzelunterricht, getrennt von seinen Peers, unterrichtet wird. Joris spürt den Erfolgsdruck der auf ihm lastet:

> *„Er ist prinzipiell motiviert, er kommt glaub ich gerne in die Schule, er lernt gerne was, aber wenn ers nicht versteht, wenn er zu viel Druck bekommt, wenns irgendwie ungemütlich wird, dann gehts auch ziemlich schnell, dass er dann irgendwie halt entweder so in sich zusammen sackt, wenn er was nicht versteht, oder zum Teil auch aggressiv wird* (Interview Herr M., S.7, Z.330-334).“

Joris ist sich diesem Druck bewusst und reagiert darauf mit Frustration oder Gleichgültigkeit (Interview Herr M., S.7, Z.336-337). Da seine kognitiven Fähigkeiten sehr gut sind, ist es Joris möglich, dem Unterricht mit seinen Peers zu folgen, seine körperliche Verfassung hindert ihn daran, sich lautsprachlich auszudrücken, wobei dies nicht zwingend einen Ausschlussgrund für soziale Partizipation darstellt. Joris kann auf geschlossene Fragen eine schnelle Antwort geben. Herr M. bezeichnet Joris als Perfektionist, da er entsprechend seiner kognitiven Fähigkeiten nicht nur kurze Antworten, sondern auch gern längere Sätze sagen oder das passende Wort finden möchte, anstatt nur ein Wort zu verwenden, um seine Gedanken auszudrücken. Es kommt auch vor, dass Joris nicht weiß, wie man ein Wort schreibt, er will sich jedoch nicht verschreiben und lässt sich dann aber auch nicht helfen. Dieser Prozess kann viel Zeit in Anspruch nehmen, welche sowohl von seinen Mitschülern und Mitschülerinnen als auch von seinen Pädagogen und Pädagogen akzeptiert wird, die soziale Partizipation jedoch begrenzt (ebd. S.5, Z.214-217).

9.2.7 Interpretation

Joris scheint in seiner Klasse, in den Stunden in welchen er mit seinen Mitschülern und Mitschülerinnen unterrichtet wird, sehr gut integriert zu sein und wird mit seinem komplexen Sprachausgabegerät von seinen Klassenkameradinnen und Kameraden akzeptiert und angenommen. Soziale Partizipation findet meist in den Pausen oder in den Schulstunden statt, in welchen er am Klassengeschehen aktiv

teilnehmen kann. Die Mehrzahl der Schulstunden verbringt Joris im Einzelunterricht, welchen er im Klassenraum in einem gesonderten Bereich verbringt.

Herr M. verbindet sein Verständnis von sozialer Teilhabe mit einer gut angepassten Kommunikation. Diese ist eine Kommunikation, welche es Joris ermöglichen sollte, auf Fragen eine schnelle Antwort geben zu können oder die Antwort in einer angemessenen Zeitspanne zu formulieren, sodass eine Gesprächssituation entstehen kann (Interview Herr M., S.3, Z.104-111/ S.1, Z.34-38). Joris ist aufgrund seiner körperlichen Einschränkung, auf Herrn M. angewiesen, welcher darauf bedacht ist, dass sein elektronisches Kommunikationsmittel immer zur Verfügung steht. Dadurch, dass Joris durch seine körperliche Einschränkung nicht mit seinen Peers gemeinsam unterrichtet wird, da er die Anforderungen des Lehrplanes erfüllen muss, entsteht die Frage, wie sinnvoll es ist, dass soziale Partizipation den schulischen Anforderungen zum Opfer fällt. Herr M. betont, dass durch eine Abstufung, die Inhalte erarbeitet werden würden, die als sinnvoll erscheinen und nicht die Lehrinhalte, welche durch den Lehrplan gefordert werden. Partizipation und Leistung sind in Joris Fall eng miteinander verwoben. Da die Leistung bei Herrn M. im Vordergrund der sozialen Partizipation steht, versteht er Joris Tablet-PC nicht als Schlüssel zur Partizipation, vielmehr versteht er das Gerät als Schlüssel zur „Leistungsoptimierung“. Dieses Verständnis wird durch den Druck, welcher auf dem Lehrpersonal bezüglich der Lerninhalte liegt, verstärkt. Das komplexe Sprachausgabegerät sollte der kognitiven Leistung des Schülers angepasst werden, um die schulischen Lernerwartungen zu erfüllen. Dies geschieht durch den Gebrauch verschiedenster Ressourcen (Laptop, Personal, Hardware), welche Joris zur Verfügung gestellt werden (ebd. S.4, Z.166-171).

Joris versteht soziale Teilhabe als Kommunikation zwischen seinen Mitschülern und Mitschülerinnen. Er weiß jedoch um die lehrplantechnischen Anforderungen Bescheid und möchte auch in diesem Bereich gute Leistungen erzielen. Sein komplexes Sprachausgabegerät dient ihm sowohl als Kommunikationsmedium, als auch als Leistungsmedium. Eine Stimme zu haben, bedeutet für Joris Teilhabe zu erfahren. Er fühlt sich von seinen Freunden verstanden und wiederholt immer wieder, dass ihm genug Zeit gelassen wird, seine Antworten auf seinem Tablet-PC zu formulieren. Der Zeitfaktor spielt bei Joris eine besondere Rolle, da Leistung und soziale Teilhabe von diesem Faktor abhängig sind. Joris beantwortet geschlossene

Fragen gern mit seiner Mimik und Gestik, da ihm dies Zeit erspart und er dadurch sein Gegenüber nicht auf eine Antwort warten lassen muss. Das komplexe Sprachausgabegerät dient in der sozialen Interaktion als erweiterte, sprachliche Varietät. Soziale Partizipation im Unterricht bedeutet für Joris außerdem, dass ihm zugehört wird, dass er Fragen beantworten kann, andere zum Lachen bringt und die Freiheit schimpfen zu können, wann immer er will (Interview J.,S.2, Z.33-40).

9.3 Darstellung der sozialen Partizipation bei Julian

Julian ist dreizehn Jahre alt und besucht eine Bildungsinstitution für motorisch eingeschränkte Kinder und Jugendliche in Wien. Er wird von seinen Pädagogen und Pädagoginnen im Lehrplan für Schüler und Schülerinnen mit einem erhöhten Förderbedarf unterrichtet (SEF-Lehrplan). Seine Kommunikation basiert auf dem Einsatz eines iPads, welches durch eine synthetische Sprachausgabe-App ergänzt wird. Diese App ist Bild- basiert und enthält über 10.000 Symbole, welche es dem unterstützt kommunizierenden Schüler und der Schülerin ermöglichen, sich auszudrücken. Zusätzlich verständigt sich Julian mit gestützter Kommunikation in der Form von Gebärden. Die Gebärdensprache beherrscht Julian nicht, er kennt jedoch einzelne Gebärden mit welchen er seine Grundbedürfnisse zum Ausdruck bringen kann. Sein iPad hat er vor einem Jahr erhalten. Er kennt viele Symbole auf seinem komplexen Sprachausgabegerät und kann damit bereits zusammenhängende, bildbasierte Geschichten erzählen. Anhand des Schriftbildes ist es ihm auch möglich Namen und Wörter zu identifizieren. Die Durchführung des Interviews war bei Julian mit vielen Konzentrationsproblemen verbunden, da die Interviewerin ihn nicht in einem separaten Raum interviewen konnte und er daher von den umliegenden Geräuschen immer wieder abgelenkt wurde. Seine Konzentrationsspanne reichte nicht aus, um ihn mit dem vollen Umfang der Interviewfragen zu konfrontieren, weshalb die Interviewerin einzelne Fragen und Passagen auslassen musste.

9.3.1 Kommunikation und Interaktion im Unterricht

Julian fühlt sich in seiner Klasse wohl. Er hat dort auch einen sehr guten Anschluss gefunden und berichtet von vier sehr guten Freunden, welche mit ihm in die Klasse

besuchen. Er meint, dass ihm die anderen Kinder auch zuhören, wenn er etwas sagt und dass er mithilfe seines komplexen Sprachausgabegerätes Antworten auf Fragen der Pädagogin und des Pädagogen geben kann (Interview J., S.1 , Z.5-8).

Frau L. und Frau P. sind Julian´s Klassenlehrerinnen und berichten, dass Julian während des Unterrichtes fixe Aufgaben übernimmt. Zu diesen Aufgaben zählen elementare Tagesablaufbestandteile, welche sich auf das Nennen des aktuellen Datums, den Ausdruck der eigenen Gefühlslage oder das Aufzählen von Namen beziehen (Interview Frau L./P., S.1, Z.28-41). Während des Unterrichts fordert Julian das iPad von den Pädagoginnen immer wieder ein, denn er hat nicht in allen Unterrichtssituationen Zugriff darauf (ebd. S.1, Z.51-59). Es kommt auch vor, dass er sein komplexes Sprachausgabegerät nicht verwenden möchte, da er sich auch durch seine Mimik und Gestik verständlich machen kann und ihm der Gebrauch des iPads zu anstrengend ist. Mit seinem komplexen Sprachausgabegerät kann Julian zwischen 10000 unterschiedlichen Symbolen unterschieden und sich darin auch zurechtfinden. Wenn er ein Wort nicht finden kann, greift er auf Begriff-Vertreter zurück (ebd. S.2, Z.62.64). In den Lernstunden arbeitet Julian mit seinem iPad zusammen mit seinen Klassenkollegen und Kolleginnen, welche teilweise auch ein solches Gerät besitzen und damit kommunizieren. Julian bringt sich mit der Hilfe seines iPads auch in Unterhaltungen von Pädagogen und Pädagoginnen ein und meldet ihnen, wenn etwas nicht in Ordnung ist (ebd. S.3, Z.113-117). Die Teilhabe im Unterricht und die Vorteile, welche mit dem Einsatz dieses Gerätes einhergehen, beschreiben die Pädagoginnen wie folgt:

> *„Ich finde man sieht durch das iPad viel besser was gerade in seinem Gedanken drin ist. Also was er, was ich, was geht in seinem Kopf. Wenn er das nicht hätte, dann könnte er nur deuten, mit den Händen auf irgendwas zeigen und so hat er die Möglichkeit wirklich …ähm… viel differenzierter …ähm… bestimmte Personen zum Beispiel anzusprechen …ähm… und dann vielleicht auch noch ein Verb dazu zu nehmen und dann weiß man, ok, er denkt gerade an das, oder denkt über das nach und das hätte er nicht. Er hat dadurch die Möglichkeit in die Zukunft oder in die Vergangenheit zu gehen was nicht möglich ist, wenn er deutet und es ist zwar noch selten aber hin und wieder, tut er das schon auch* (Interview Frau L./P., S.3, Z.120-128).“

Die Partizipation von Julian wird durch den Einsatz des komplexen Sprachausgabegerätes um ein Vielfaches gesteigert, da es ihm eine differenzierte

Ausdrucksmöglichkeit erlaubt und auch eine Kommunikationsbasis mit seinen Mitschülern. Julian befindet sich in einer basalen Förderklasse, weshalb es keinen in Unterrichtsgegenstände gegliederten Stundenplan gibt. Die Grundidee von basalen Förderklassen beruht auf der Weitergabe von Eigenständigkeit und Unabhängigkeit im Alltag. Diese Schulform soll Julian zu einem selbständigen Schüler befähigen, weshalb die Kommunikation mit seinem iPad ein fester Bestandteil dieser Unabhängigkeit darstellt, da er dadurch nicht mehr auf die externe Interpretation seiner Mimikern und Gestiken angewiesen ist.

9.3.2 Freundschaften und Beziehungen

Ob seine Mitschüler und Mitschülerinnen sein iPad cool finden kann Julian nicht sagen, aber er meint, dass er eine besondere Freundin in der Klasse hat mit welcher er mit seinem iPad kommuniziert. Diese Mitschülerin ist ebenfalls im Besitz eines iPads. Aus diesem Grund kommuniziert er oft mit seiner Klassenkameradin mithilfe seines komplexen Sprachausgabegerätes. Julian hat das Gefühl, dass sich seine Pädagoginnen für sein iPad interessieren (Interview J., S.1, Z.15-18).

Diese besondere Freundschaft von Julian und seiner Klassenkollegin wird auch von den Pädagoginnen im Lauf des Interviews aufgegriffen:

> *„Der Julian ist grundsätzlich ein großes Vorbild dieses Schuljahr gewesen für eine Schülerin die ganz von null begonnen hat mit dem iPad, die er zeigt, es kommt auf die Situation an wo sie dann zusammensitzen und er sie dann etwas zeigt und sie das dann auch zulässt und er ihr zeigt wo sie drücken soll. Das ist aber nicht von uns inszeniert, sondern das sind echt so, das ist diese Peergroup, die einfach die,… Also sie profitiert ganz gut von Julian* (Interview L./P., S.1, Z-45-51)."

Inwiefern Julian mit den anderen Mitschülern und Mitschülerinnen der Klasse kommuniziert wurde im Verlauf des Interviews nicht genauer thematisiert. Seine Hauptbezugspersonen scheinen seine beiden Pädagoginnen und seine Mitschülerin zu sein. Dadurch, dass Julian eine basale Förderklasse besucht, liegt die Möglichkeit sehr nahe, dass seine Mitschüler und Mitschülerinnen nicht lautsprachlich kommunizieren können. Inwiefern UK bei seinen Peers eingesetzt wird, wurde nicht

besprochen. Julian scheint sich jedoch in seiner Klasse sehr wohl zu fühlen und erwähnt zu Beginn des Interviews auch, dass er in der Klasse viele Freunde hat (Interview J., S.1, Z.5-6).

9.3.3 Aufgaben und Anforderungen

Julian erarbeitet Lerninhalte auf seinem iPad während der angebotenen Lernstunden. Diese Inhalte beziehen sich meist auf lebenspraktische Alltagskommunikation. Hausübungen sind meist kein Bestandteil des Unterrichtes da der Fokus lebenspraktisch ausgelegt ist. Wenn Ausflüge angeboten werden, dient das iPad als Kommunikationsmittel und als Reflexionsmedium (Interview L./P., S.3, Z.129-138). Julian übernimmt klare Aufgaben im Unterricht, welche in Form einer Routine täglich wiederholt werden. Er kennt den Tagesablauf und kann seine Gefühle und Bedürfnisse hierzu mit seinem komplexen Sprachausgabegerät äußern. Es ist ihm dadurch möglich, sich neue Fertigkeiten anzueignen, Aufgaben anzugehen, sie zu beenden und durchzustehen. Das Durchhaltevermögen ist bei Julian manchmal fraglich, da er sein iPad nicht in allen Situationen nutzen möchte, weil dies mit einer erhöhten Anstrengung und Konzentration verbunden ist und dieses Verhalten von den Pädagoginnen als mögliche Faulheit interpretiert wird. Der Aspekt der Freiwilligkeit ist dem Lehrerinnenteam ein großes Anliegen:

> *„Wir nehmen es wahr, dass er mit dem iPad jetzt ein bisschen faul, ich sag jetzt mal faul, umgangssprachlich geworden ist eine Zeit lang. Jetzt geht es eh wieder …ähm… Aber es ist nichts wo man dann unbedingt so ihn drillen muss. Also ich hab ihm dann schon erklärt, Julian das ist Schule hier und du sollst in der Schule was verbessern und es ist auch wichtig das du das übst, weil hier hast du die Möglichkeit und so kannst du auch überall anders besser reden. Halt mit den anderen Worten und er hat sich das, also ich hab das Gefühl gehabt, er hat sich das echt zu Herzen genommen, hat gesagt ok ich nimm das iPad, ist damit ab und weg, war er weg mit dem iPad und hat mit irgendwem gequatscht* (Interview L./P., S.6, Z.269-278).“

Die Pädagoginnen stellen gezielte Anforderungen an Julian, weil sie ihn sprachlich fördern wollen. Sie wollen ihm vermitteln, dass der Gebrauch des iPads seine zwischenmenschliche Kommunikation und in direkter Folge seine soziale Partizipation

verbessern kann. Anhand des Beispiels von Frau L. und Frau P. hat sich ihre Ermutigung bezüglich der Benutzung des iPads bei Julian ganz deutlich auf seine kommunikative Kompetenz ausgewirkt, da Julian in dieser Situation sofort einen Kommunikationspartner oder eine Partnerin gesucht hat um sich durch sein iPad differenzierter ausdrücken zu können.

9.3.4 Die Rolle der Lehrperson

Julian weiß, dass sich seine Pädagoginnen dafür eingesetzt haben, dass er ein iPad erhält. Seine Sichtweise auf das Lehrpersonal wirkt sehr positiv, er fühlt, dass seine Pädagoginnen Interesse an seinem komplexen Sprachausgabegerät zeigen und sich auch aktiv dafür einsetzen, dass es verwendet wird. Er meint auch, dass seine Pädagoginnen ihm eine Hilfe sind, wenn es ein Problem auf dem iPad zu beheben gibt. Julian ist sich unsicher, ob er sich besser als seine Lehrerinnen auf dem iPad auskennt. Diese Situation ist für Julian schwer einschätzbar (Interview J., S.2, Z.27-32).

Frau L. und Frau P. sind ein Lehrerinnenteam, welche den Einbezug des komplexen Sprachausgabegerätes innerhalb der unterrichtsbezogenen Kommunikation bewusst gestalten und Julian aus diesem Grund erkennbar in seiner Unterstützen Kommunikation fördern (Interview L./P., S.1, Z.28-30). Das iPad nimmt innerhalb des Unterrichtverlaufes einen besonderen Stellenwert ein (ebd. S. 1, Z.38, 39). Da die Gestaltung des Unterrichts stetigen, zeitlichen und inhaltlichen Änderungen unterworfen ist, orientiert sich der Einbezug des komplexen Sprachausgabegerätes maßgeblich an der Bereitschaft und den zeitlichen Ressourcen der Lehrerinnen, da Julian innerhalb des Schwerstbehinderten-Lehrplanes unterrichtet wird und die Gestaltung der Unterrichtszeit viel Freiraum zulässt, da dieser Lehrplan Bedürfnisorientiert ausgelegt ist (ebd. S.2, Z.75-78). Das Fachgebiet der UK war nicht immer ein fester Bestandteil des Unterrichts, beide Lehrerinnen mussten sich der Thematik langsam annähern:

> *„(…) Er ist jetzt das zweite Jahr in dieser Klasse und ich muss sagen es war auch mein erstes Jahr als Lehrerin und ich war völlig unbedarft auf dem Gebiet der UK. Ich hab gar keine Erfahrung gehabt und mir war aber ganz schnell klar, dass diese Klasse auch damals in der Konstellation wie sie damals war …ähm… dringend in Richtung Unterstützte Kommunikation gehen muss. Ich hab auch*

Unterstützung gefunden bei unserer Sprachheilpädagogin und …ähm… die hat mich da ein bisschen hinein geführt in, was es da überhaupt alles gibt und was möglich ist und hat mir letztendlich dann auch ein iPad zur Verfügung gestellt für die Klasse und das war eigentlich der Start (Interview Frau L./P., S.3,4, Z.143-151)."

Anhand des Interviewausschnittes ist zu erkennen, dass der entscheidende Schritt, die Klasse in die Richtung der UK zu führen, von der Eigeninitiative einer Pädagogin und deren Vernetzungs-Engagement abhängig war. Wäre dieses Engagement nicht vorhanden gewesen, stellt sich die Frage ob Julian jemals die Möglichkeit bekommen hätte, mit einem Sprachausgabegerät arbeiten zu können. Nicht allein die Eigeninitiative des Lehrkörpers, sondern auch das Sprachausgabe-Programm mit welchem der sprachbeeinträchtigte Schüler oder die Schülerin kommuniziert, stellt eine Herausforderung für den Pädagogen und die Pädagogin dar. Die Auswahl der sich am UK-Fachmarkt befindlichen Sprachausgabe-Programme und deren Nutzung und Anpassung an den Schüler oder die Schülerin, setzt voraus, dass sich das Lehrer- und Lehrerinnenteam selbst damit auskennt und auseinandersetzt:

„(…) Also dass ist wieder ein Prozess, der sicherlich ein Jahr oder bei „Snap + Core" noch länger dauert, bis er da einen Überblick hat und die Zeit braucht er. Aber es ist einfach, man merkt einfach, dass das „Meta Talk" für ihn jetzt grad ein bisschen den Anreiz verloren hat. Ja, weil „Snap + Core" einfach, die Grundlage bietet, wo er viel schneller reden kann (Interview Frau L./P., S.5, Z.233-239)."

Die Pädagogin und der Pädagoge sind aufgrund der Auseinandersetzung mit speziellen Sprachausgabeprogrammen nicht nur Experten und Expertinnen auf dem Gebiet des pädagogischen Unterrichts, sondern auch Experten und Expertinnen in dem Fachgebiet der UK. Diese Beschäftigung mit der UK-Thematik führt dazu, dass sich Pädagogen und Pädagoginnen mit dem Gebiet der komplexen Sprachausgabegeräte und deren Programmen, auseinandersetzen müssen um ihren Schülern und Schülerinnen soziale Partizipation innerhalb des Schulunterrichtes gewährleisten zu können. Die Verantwortung der Implementierung von komplexen Sprachausgabegeräten in den schulbezogenen Unterricht sollte den Pädagogen und Pädagoginnen stetig bewusst sein. Schüler und Schülerinnen sollen individuell gefördert werden und müssen auch den Grund dahinter verstehen und erkennen,

weshalb ihr komplexes Sprachausgabegerät einen wichtigen Beitrag zur sozialen Partizipation darstellt. Dieser Aspekt wird in Folge des Interviews deutlich sichtbar:

> *"(…) also ich hab ihm dann schon erklärt, Julian das ist Schule hier und du sollst in der Schule was verbessern und es ist auch wichtig das du das übst, weil hier hast du die Möglichkeit und so kannst du auch überall anders besser reden* (Interview Frau L./P., S.6, Z.268-274).“

Frau L. und Frau S. sind sich ihrer Verantwortung in Bezug auf die Implementierung von komplexen Sprachausgabegeräten in ihren Unterricht bewusst, respektieren aber dennoch die Selbstbestimmung ihres Schülers, sein iPad nicht einzusetzen, wenn es ihm zu viel Kraft kostet oder wenn er es bevorzugt mit seiner Mimik und Gestik zu kommunizieren. Die Basis der Verwendung von komplexen Sprachausgabegeräten sollte immer auf dem Aspekt der Freiwilligkeit beruhen. Dieser Aspekt wird im Kapitel 9.3.6 nochmals aufgegriffen.

Das Verständnis der Pädagoginnen, bezogen auf die Thematik der Partizipation, ist ambivalent, da sie den Pädagogen, bzw. die Pädagogin als einen wichtiger Einfluss im unterstützen Schulunterricht erkennen, jedoch der Meinung sind, dass es nicht allein von der Lehrkraft abhängig sein darf, Partizipation zu ermöglichen:

> *„Ich glaub schon sehr wichtig, aber nicht, ich weiß nicht in welchem Sinne ist der Lehrer wichtig. Wenn ich dem Kind nicht zuhöre, dann kann es auch nicht teilhaben, also es ist jetzt nicht unbedingt der Lehrer, es ist der Gesprächspartner wichtig und der Lehrer als Gesprächspartner. Das sehe ich als sehr wesentlich, weil, also das muss jetzt nicht unbedingt ein Lehrer sein* (Interview L./P., S.6/7, Z.284-288).“

9.3.5 Umweltbedingte Faktoren (opportunity-qualifier)

Julian kann auftretende Probleme auf seinem iPad nur teilweise selbst lösen. Er ist auf die Hilfe eines Erwachsenen angewiesen. Er scheint sehr zufrieden mit seinem iPad zu sein und gibt auch an, dass es nicht oft kaputt sei. Die Beschaffung seines komplexen Kommunikationsmittels ist ihm lange vorgekommen. Auf die Frage, ob er sein iPad cool findet, antwortet er mit einem Lächeln (Interview J., S.1, Z.11-14).“

Die Problematik der Finanzierung eines komplexen Sprachausgabegerätes beschreiben Julian´s Pädagoginnen als einen langen Prozess. Oftmals werden Pädagogen in diesen Beschaffungsprozess miteingebunden, obwohl es nicht in ihrem Verantwortungsbereich steht. Frau L. und Frau P. geben an, dass das iPad von Julian über Spendengelder finanziert wurde, da der Staat eine Finanzierung abgelehnte. Die Gründe für die Ablehnung ist den Lehrerinnen nicht bekannt. Durch das beidseitige Engagement von Frau L. und Frau P., in Zusammenarbeit mit der Wohngemeinschaft, in welcher Julian lebt, konnte ein komplexes Sprachausgabegerät finanziert werden. Julian`s Lehrerinnen geben an, dass die Beschaffung seines iPads über ein Jahr gedauert hat (Interview Frau L./P., S.3, Z.166-171).

Nicht allein die Finanzierung, sondern auch die Betätigung und der Einsatz des Sprachausgabegerätes stellen für Julian eine Herausforderung dar:

> *„(…) sein Problem ist halt das er in einem Einhand-Rolli sitzt, also er kann den Rolli nur mit einer Hand bedienen, also auch von sich alleine, weil die eine Hand einfach stärker ist und das heißt er muss das iPad dann immer auf den Schoß legen oder irgendwie einklemmen, also es ist für ihn unhandlich, dieses, also ob vielleicht sinnvoll wäre eben eine …ähm… eine Halterung am iPad, also am Rollstuhl fürs iPad* (Interview Frau L./P., S.4, Z.181-186)."

Die Beschaffung von Gerätschaften, welche es den Schülern und Schülerinnen erleichtern, ihre komplexen Sprachausgabegeräte bedienen zu können, liegt an dem Engagement des Lehrerinnenteams und der Wohngemeinschaft in der Julian lebt. Eine optimale Ausstattung, welche soziale Partizipation ermöglichen, bzw. erleichtern soll, wird nur durch die Zusammenarbeit dieser Berufsgruppen (Pädagoginnen und Pädagogen und Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen) möglich. Dass diese Zusammenarbeit von weiteren Problemfaktoren begleitet wird, wird anhand des Interviews sichtbar:

> *„(…) es ist immer schwierig wenn zwei Parteien, nenn ichs mal, also Schule und WG auf dem iPad einstellen, dass machts immer kompliziert, weil man dann vor den gegebenen Tatsachen steht, dass einfach vieles verschoben- und nicht mehr auffindbar ist* (Interview Frau L./P., S.4, Z.192-195)."

Da Julian in einer Wohngemeinschaft lebt und sein iPad zwischen diesen beiden Lebensbereichen (Schule und WG) pendelt, erheben beide Parteien auch Anspruch

auf die Modifikation seines komplexen Sprachausgabegerätes. Da keine klare Kommunikation zwischen diesen Lebensbereichen in Bezug auf die Verwendung des iPads vorherrscht, gehen erarbeitete Lerninhalte verloren, bzw. sind nicht mehr auffindbar. Frau L. und Frau P. betonen auch, dass das Verständnis der UK im Arbeitsbereich der Sozialpädagogik zu wenig Aufmerksamkeit zuteilwird, da Julian bezüglich der Verwendung seines komplexen Sprachausgabegerätes unterschätzt wurde. Die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen der Wohngemeinschaft verstehen Julian`s iPad nicht als Kommunikationsmittel, sondern vielmehr als Spielzeug, weshalb die Verwendung seines iPads zeitlich streng begrenzt wurde (Interview Frau L./P., S.5, Z.202-210). Den Fortschritt der Technik im Bereich der UK sehen beide Lehrerinnen eher als kritisch an, da sie ihre Sorge darüber ausdrücken, dass die Sprachausgabe-programme die kognitiven Fähigkeiten ihres Schülers schnell übersteigen könnten (ebd., S.5, Z.241-245).

9.3.6 Einbringen wollen (will-qualifier)

Da Julian nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet wird, gestaltet sich der Unterricht als bedürfnisorientiert. Die Unterrichtsstunden enthalten Lernstunden, welche jedoch inhaltlichen Veränderungen unterworfen sind, da sie zeitlich flexibel abgehalten werden. Aus diesem Grund muss der Aspekt der Unterrichtsgestaltung als Teilaspekt des Partizipationsverständnisses freier interpretiert werden. Angesprochen auf die Gestaltung der Unterrichtseinheiten im Tagesablauf erwähnen die beiden Lehrkräfte, dass Teilhabe immer auf Freiwilligkeit beruhen sollte und dass sie aus diesem Grund keinem Schüler oder Schülerin die Teilhabe aufdrängen wollen:

> *„Ja wir wollen alle teilhaben lassen. Es ist auch die Frage, wollen die dran teilhaben oder ist es für die gut… ähm… ist es wirklich etwas was sie selber möchten oder zwingt man ihnen jetzt da die Teilhabe auf?* (Interview Frau L./P., S.6, Z.257-260).“

Dieses Verständnis von Partizipation beinhaltet die Wahrnehmung und die Sensibilisierung des Gemütszustandes der Schüler und Schülerinnen im Klassenverband. Frau L. und Frau P. fällt auch manchmal auf, dass Julian öfter auch Momente hat in denen er einfach „faul“ ist und kein Bedürfnis oder Interesse zeigt,

mit seinem iPad zu sprechen. Dieser Gemütszustand bleibt nicht unbeachtet und wurde von dem Lehrerinnenteam auch akzeptiert (Interview Frau L./P., S.6, Z.268-270). Julian`s Lehrerinnen erwähnen im Lauf des Interviews immer wieder, dass es Julian`s Recht ist „nein“ sagen zu dürfen, wenn er sich auf eine andere Art und Weise ausdrücken möchte und sein komplexes Sprachausgabegerät nicht in Verwendung genommen wird (ebd. S.6, Z.277-281). Dennoch betonen seine Pädagoginnen auch den Bildungsauftrag der schulischen Institution, welcher von Julian eine Kooperation bezüglich der Mitgestaltung des Schulalltages impliziert (ebd., S.6, Z. 268-274).

Julian muss stetig daran erinnert werden, dass seine Kommunikation durch sein komplexes Sprachausgabegerät viel Verbesserung erfahren durfte, da die Pädagogen und Pädagoginnen dadurch gezielter auf seine Bedürfnisse eingehen können (Interview L./P., S.6, Z.274-276). Nichtsdestoweniger beruht der Gebrauch seines iPads auf dem Aspekt der Freiwilligkeit, welche, zusammen mit den schulischen Anforderungen in einer Balance gehalten werden müssen. Intrinsische Motivation gilt hierbei als wichtiger Schlüssel im Zusammenhang mit dem Gebrauch eines komplexen Sprachausgabegerätes.

9.3.7 Interpretation

Julian versteht unter sozialer Partizipation, Fragen beantworten zu können und mitzumachen bei Aktivitäten mit seinen Mitschülern und Mitschülerinnen. Er versteht sein komplexes Sprachausgabegerät als ein Medium, welches ihm erlaubt sich differenzierter ausdrücken zu können. Wenn er schnell kommunizieren möchte greift er auf seine Mimik und Gestik zurück. Er ist sichtlich stolz darauf, wenn er einzelne Wörter und bildbasierte Sätze auf seinem iPad sprechen kann. Trotzdem muss er von seinen Pädagoginnen immer wieder auf die Wichtigkeit seines elektronischen Kommunikationsmittels hingewiesen werden, da er den differenzierten Ausdruck, welches ihm sein iPad ermöglicht, mit dem Aufwand und der Anstrengung der Verwendung in Verbindung bringt und diese Aspekte gegeneinander abwiegt (Interview L./P., S.6, Z.269-278). Die Problematik, welche hinzukommt, ist der Gesichtspunkt der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, welche die Bedeutsamkeit des iPads als Kommunikationsquelle verkennen. Hierbei wäre es interessant zu erfahren, welches Selbstverständnis Julian`s Sozialpädagogen zur Thematik der sozialen Partizipation

aufweisen. Julian wurde dadurch suggeriert, dass die Verwendung seiner, für ihn aufwendigeren, Kommunikation, mit Zeiteinschränkungen einhergeht und deshalb nicht als praktikabel erscheint, seine Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen. Julian wird auch ohne den Einsatz seines komplexen Sprachausgabegerätes verstanden, wobei er hierbei auf seine Mimik und Gestik angewiesen ist, welche ihm keine differenzierte Kommunikation ermöglichen. Julian merkt, dass er auch ohne sein iPad an schulbezogenen Gruppenaktivitäten partizipieren kann, jedoch wird ihm durch sein Kommunikationsprogramm eine neue sprachliche Dimension eröffnet, welche auch in der sozialen Interaktion mit seinen Mitschülern und Mitschülerinnen zum Ausdruck kommt. Außerdem erlaubt es ihm sein Sprachausgabegerät Begebenheiten in der Vergangenheit und welche die in der Zukunft liegen, ansprechen zu können (Interview Frau L./P., S.3, Z.120-128).

Sprache sollte einerseits Spaß machen und andererseits stellt es einen Lernprozess dar, welcher Anstrengung und Konzentration erfordert. Diese Balance zu erhalten und das iPad weiterhin für Julian attraktiv zu machen obliegt der Verantwortung der Lehrkräfte. Da Julian`s komplexes Sprachausgabegerät nicht direkt an schulische Anforderungen geknüpft ist, kann er ohne Druck sein Sprachausgabegerät erforschen und damit experimentieren. Durch seine Erfahrung und sein Wissen bezüglich des Umgangs mit seinem iPad, gilt Julian als Vorbild für seine Mitschülerin, welche er an die Verwendung des iPads heranführt (Interview Frau L./P., S.1, Z-45-51). Die kommunikative Motivation bezüglich des Gebrauches seines iPads, benötigt Julian, da die Motivation, welche er durch seine Pädagoginnen erfährt, nicht als ausreichend erscheint. Er benötigt einen Beweggrund sein iPad zu verwenden, welcher nicht von Seiten der Pädagogen gefördert wird, sondern durch die natürliche, soziale Interaktion mit seinen Peers entsteht. Die Lehrkräfte bilden hierbei nur einen Teil der sozialen Teilhabe, nämlich die der Unterrichts-gebundenen Partizipation welche pädagogische Führung bedarf. In diesem Zusammenhang muss auch bedacht werden, dass Julian in einem sozial geschützten Raum kommuniziert. Er ist somit nicht den gesellschaftlichen, kommunikativen Ansprüchen ausgesetzt.

Das Verständnis von sozialer Partizipation aus dem Blickwinkel der Pädagogen und Pädagoginnen darf bereits auf einen langen Prozess zurückblicken in welchem das Engagement des Pädagoginnen-Teams einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der kommunikativen Fähigkeiten von Julian leistete. Trotz der

Bemühungen der beiden Klassenlehrerinnen scheint es als ob beide Lehrerinnen soziale Teilhabe nur auf den Klassenverband beziehen. Sie freuen sich über kommunikationsbezogene Fortschritte, welche Julian macht, haben jedoch keine Zukunftsperspektive vor Augen. Diese Annahme wird durch die fehlende Kommunikation zwischen dem Lehrerinnenteam und den Sozialpädagogen und Pädagoginnen der Wohngemeinschaft begründet, welche nicht zu fruchten scheint (Interview Frau L./P., S.5, Z.208-214).

Julian experimentiert gerne auf seinem iPad und versucht auch gerne effizientere Sprachausgabeprogramme zu nutzen, welche einen präziseren kommunikationsbezogenen Ausdruck ermöglichen. Dieses Experimentieren setzt die Kenntnis von Pädagogen und Pädagoginnen voraus, welche über ein UK-fundiertes Wissen verfügen. Julian wurde in Folge seiner Schullaufbahn kognitiv unterschätzt. Ohne die Eigeninitiative des Pädagoginnen-Teams würde sich Julian womöglich nach wie vor mit seiner Mimik und Gestik ausdrücken. Pädagogen und Pädagoginnen stellen im UK- Prozess einen wichtigen Schlüssel zur Partizipation von Schülern und Schülerinnen, welche mit Sprachausgabegeräten kommunizieren, dar, da diese Berufsgruppe durch ihr Selbstverständnis von Partizipation einen direkten Einfluss auf die Verwendung und die Implementierung von Sprachausgabegeräten ausübt. Wenn das Verständnis von sozialer Partizipation nicht über eine elementare Mimik und Gestik-Kommunikation hinausreicht, welche bereits als befriedigendes Kommunikationsmittel angesehen werden könnte, hätte der Schüler, bzw. die Schülerin eine geringe Chance in der umgangssprachlichen Kommunikation Fuß fassen zu können. Julian ist von dem Verständnis und von dem Einsatz und der Bereitschaft des Einsatzes solcher Geräte in einem hohen Grad abhängig. Das Engagement der Lehrkräfte ist an den Einsatz des Elternhauses gekoppelt welche die pädagogische Arbeit auch in der schulfreien Zeit weiterführen. Julian wird von zwei Pädagoginnen unterrichtet, welche die Bereitschaft zeigen, sich auf dem Gebiet der UK weiterzubilden um Julian eine bessere Partizipation ermöglichen zu können. Verbesserungsbedarf besteht noch in dem Handling des Gerätes und einer optimierbaren Vernetzung der pädagogischen Berufsgruppen.

10. Ergebnisse

Die wichtigsten Erkenntnisse der vorliegenden qualitativen Forschung werden in diesem Kapitel zusammengefasst um die Forschungsfrage zu einer Beantwortung zu führen. Anschließend soll ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt und ein Einblick in die mögliche Zukunftsperspektive der UK gegeben werden.

10.1 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse

Dieses Kapitel gliedert sich in zwei Unterkapitel, da die Beantwortung der Forschungsfrage einen Einblick in die Sichtweise der Autorin in Bezug auf das Verständnis des Partizipazionsbegriffes gewähren sollte um im Anschluss die nachfolgende Interpretation dieses Begriffes im qualitativen Forschungsdesign darlegen und begründen zu können.

10.1.1 Die Sichtweise des Partizipationsbegriffes

Es wurde bereits in der vorliegenden Arbeit darauf hingewiesen, dass eine einheitliche Verwendung und Operationalisierung des Partizipationsbegriffes im wissenschaftlichen Kontext nicht auszumachen ist (Egilson und Traustadóttir, 2009, S.51f). Obwohl die Autorin dieser Aussage nicht widersprechen möchte, soll dennoch darauf hingewiesen werden, dass gewisse Nuancen des Partizipationsbegriffes dennoch herausgearbeitet- und aus einem bestimmten Blickwinkel betrachtet werden können. Dieser Blickwinkel bezieht sich in der vorliegenden Masterarbeit auf den Aspekt der sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen, welche mit komplexen Sprachausgabegeräten kommunizieren. Dieses Vorhaben kann für Lernende mit körperlichen und die Kommunikation betreffenden Einschränkungen, im Sinne der UK, durch den Einsatz von geeigneten, technischen Hilfsmitteln, erzielt und verbessert werden. Das hierbei angestrebte Ziel liegt, im Sinne des Capability Approaches, darin, die Fähigkeiten der beeinträchtigten Lernenden zu fördern und ihnen die Wahlfreiheit zu bieten, inwiefern sie ihre Fähigkeiten und Ressourcen gezielt und optimal einsetzen wollen und können, um soziale Partizipation zu erleben (Terzi, 2005). Da der Schweregrad und die Art der Beeinträchtigung eines Menschen in einem direkten Zusammenhang mit ihren

Partizipationschancen stehen, finden die Ressourcen und Fähigkeiten von beeinträchtigten Menschen nur eine begrenzte Anwendung, um ihre Teilhabechancen zu verbessern (Schwab, 2016, S.129). Von einer „vollständigen“ Partizipation eines beeinträchtigten Menschen kann erst dann gesprochen werden, wenn sich die gesellschaftliche Teilhabe auf alle Lebensbereiche bezieht, welche ihm oder ihr als wichtig erscheinen.

Das Verständnis des Partizipationsbegriffes sieht die Autorin sowohl im Kontext der Heil- und Inklusiven Pädagogik als auch im Forschungsfeld der Medienpädagogik verortet. Erstere bezieht den Partizipationsbegriff auf die unterschiedlichen Lebensbereiche des Menschen und seinen Aktivitäten (Biewer, 2010, S.65). Die Medienpädagogik versteht Partizipation als „(…) Verständigungsprozess zwischen einem Subjekt und einer Gemeinschaft, in denen Medien zur Förderung der aktiven Beteiligung des Subjekts an der Gemeinschaft verwendet werden (Swertz/Barberi, 2010, S.1) “. Diese Definition der Medienpädagogik wird im Rahmen der Konklusion erwähnt, weil sie den Kern des Partizipationsgedankens der vorliegenden Arbeit am ehesten trifft. Die Definition der ICF beschreibt Partizipation als Aktivität im Zusammenhang mit der Lebenssituation des beeinträchtigten Menschen. Beide Sichtweisen binden den sozialen Aspekt der Gesellschaft, bzw. der Gemeinschaft als wichtigen Faktor in ihr Partizipationsverständnis mit ein, wobei sich die Medienpädagogik konkreter auf den Verständigungsprozess fokussiert. Der in der ICF verwendete Teilhabebegriff gilt als Referenzrahmen dieser Arbeit da sich ihr Partizipationsverständnis weiter fassen lässt und auch die Lebenswelt des Individuums miteinbezieht, welche in dieser Forschungsarbeit unverzichtbar ist.

10.1.2 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit fragt nach der subjektiven Sichtweise von sozialer Partizipation im schulpädagogischen Kontext und deren Einfluss auf die Verwendung und Implementierung von komplexen Sprachausgabegeräten, welche durch die qualitative Erhebungsmethode sichtbar wird. Partizipation wird in dieser Arbeit in sechs unterschiedliche Bereiche gegliedert, um die Vielschichtigkeit dieses Begriffes einzugrenzen und ihn auf den schulpädagogischen

Kontext zu beziehen. Diese Kategorisierung basiert auf den theoretischen Vorüberlegungen zur Thematik der sozialen Partizipation im Kontext der UK.

Das subjektive Verständnis der sozialen Partizipation wird von den Pädagogen und Pädagoginnen unterschiedlich interpretiert. Herr M. verknüpft sein Partizipationsverständnis mit der Leistung seines Schülers. Partizipation muss dem Schüler und der Schülerin Leistung ermöglichen können. Diese Leistung wird durch die Optimierung des Kommunikationsumfanges anhand des Einsatzes eines komplexen Sprachausgabegerätes gewährleistet. Der soziale Aspekt der Partizipation fungiert in diesem Beispiel als sekundärer Nebeneffekt.

Frau F. versteht den Partizipationsbegriff als „Entscheidungsfreiheit“ eines Menschen, sich Dingen zu- oder abzuwenden. Diese Freiheit könnte durch die Anwendung eines komplexen Sprachausgabegerätes verbessert werden, welche die Pädagogin als „Schlüssel zur Welt“ der Partizipation versteht. Die Pädagogin möchte die Verantwortung des pädagogischen Einsatzes des Augensteuerungsgerätes nicht allein tragen. Unter der Angabe verschiedenster Gründe (Handhabung des Augensteuerungsgerätes, ihr fortgeschrittenes Alter und die Diskrepanz der neuen Technologie) versucht sie die Verantwortung von sich zu schieben. Sie nennt Verbesserungsvorschläge um ihrer Schülerin die soziale Teilhabe erleichtern zu können, wirkt jedoch nach mehrmaliger Nachfrage nicht überzeugt, dass das Augensteuerungsgerät ihren partizipationsbezogenen Vorstellung entsprechen könnte, da die sie die Implementierung des komplexen Sprachausgabegerätes als Zukunftsvision versteht. Dieses Verständnis führt dazu, dass das Augensteuerungsgerät eine sekundäre Rolle im Unterricht und im schulpädagogischen Tagesablauf ihrer Schülerin einnimmt.

Frau L. und Frau P. verstehen soziale Partizipation als ein Recht jedes Menschen, welches die Wahlmöglichkeit, partizipieren zu wollen oder sich dagegen zu entscheiden, miteinbezieht. Die Pädagoginnen sind sich ihrer Verantwortung bezüglich der Weiterbildung und Implementierung von UK-Inhalten bewusst und erkennen das „Partizipations-Potential“ von elektronischen Sprachausgabegeräten an. Das Partizipationsverständnis der Pädagoginnen führt dazu, dass Julian seit einem Jahr mithilfe eines iPads kommuniziert und durch die Bereitstellung dieses Gerätes einen neuen Zugang zur lautsprachigen Welt erfährt und dadurch eine veränderte Perspektive der sozialen Partizipation gegenüber seinen Peers und seinen Pädagogen erlebt.

Anhand der Interviews wird deutlich, dass die befragten Schüler und Schülerinnen soziale Partizipation nicht anhand ihrer komplexen Sprachausgabegeräte definieren. Diese Geräte dienen als zusätzliche Möglichkeit der Kommunikation, erscheinen jedoch nicht als primäre Wahl um mit ihren Peers in Kontakt zu treten. Die Zeitspanne, in welcher sich die UK-Nutzer ohne die Hilfe eines komplexen Sprachausgabegerätes ausdrücken mussten, ist bedeutend größer als die Dauer der Verwendung ihrer komplexen Sprachausgabegeräte. Bevor den UK-Nutzern und Nutzerinnen ein Zugang zu ihrem komplexen Sprachausgabegerät ermöglicht wurde, mussten sie lernen, ihre Kommunikationsfertigkeiten, durch ihre Mimik und Gestik, Gebärden oder kurze Laute und einzelne Wörter (meist mit sehr viel Anstrengung verbunden) zum Ausdruck zu bringen. Dieser Umstand liegt darin begründet, dass ihnen durch ihre körperliche Beeinträchtigung andere Kommunikationswege verschlossen blieben. Dichotome Fragen werden daher meist ohne den Einsatz des Sprachausgabegerätes beantwortet, da die Beantwortung einer Fragestellung durch den Gebrauch eines komplexen Sprachausgabegerätes mit einer erhöhten körperlichen Anstrengung verbunden ist. Der Grund für dieses Verhalten ist außerdem, dass es den Schülern und Schülerinnen Zeit erspart, da der Gesprächsfluss dadurch nicht unterbrochen wird und sich die körperliche Anstrengung nur minimal vergrößert.

Die Sichtweise des Lehrpersonals zur Thematik des Partizipationsbegriffes deckt sich nur teilweise mit dem Verständnis ihrer Schüler und Schülerinnen. Joris versteht soziale Teilhabe primär als Kommunikation zwischen seinen Mitschülern und Mitschülerinnen. Sein komplexes Sprachausgabegerät dient ihm sowohl als Kommunikationsmedium als auch als Leistungsmedium. Eine Stimme zu haben bedeutet für Joris Teilhabe zu erfahren. Sein Verständnis von sozialer Partizipation und die Sichtweise seines Pädagogen decken sich kaum, da der Schüler von seinen Peers getrennt wird um die Lehrplananforderungen erfüllen zu können, da der Lernende aufgrund seiner Beeinträchtigung nur eingeschränkt am Gesamtunterricht partizipieren kann. Die Bedürfnisse und Ressourcen des Schülers müssen sich hinter den Leistungsanforderungen einreihen.

Lara bezieht soziale Partizipation nicht primär auf ihr komplexes Sprachausgabegerät, da sie sich auch ohne dieses Gerät ausdrücken kann (wenn auch sehr erschwert). Sie bevorzugt es, Zeit mit ihren Peers zu verbringen, anstatt mit ihrem Augensteuerungsgerät Sprachübungen durchzuführen, auf welches sie keinen

unmittelbaren Zugriff hat, da eine entsprechende Halterung für ihren Rollstuhl fehlt. Da Lara eine geschützte Umgebung benötigt um soziale Teilhabe erfahren zu können, bietet ihr die geringe Schüleranzahl in der Klasse und der erhöhte Personalanteil den Gesprächsraum in welchem sie sich kommunikativ entfalten und partizipieren kann. Es scheint, als ob das komplexe Sprachausgabegerät nicht zu Laras sozialer Partizipation beitragen kann. Begründet ist dieser Umstand durch die Sichtweise der Pädagogin und die Schulsituation, da sich Lara in einem geschützten Kommunikationsraum befindet. Wenn Lara diesen Bereich verlässt, wird sie in Zukunft auf die Verwendung ihres Augensteuerungsgerätes angewiesen sein. Diese Zukunftsperspektive wird von Lara jedoch noch nicht erfasst, im Gegensatz zu ihrer Pädagogin, welche ihr Augensteuerungsgerät mit einer hohen, pädagogischen Verantwortung verbindet. Das komplexe Sprachausgabegerät verfehlt jedoch seine Sinnhaftigkeit, wenn es der Schülerin nicht durchgehend zur Verfügung steht, sondern für exklusive Lern- und Therapieeinheiten verwendet wird. Dadurch empfindet Lara keinen starken Bezug zu ihrem komplexen Sprachausgabegerät, da sie Partizipation auch ohne ihr Augensteuerungsgerät, im Rahmen des Schulunterrichtes, erlebt. Das Gerät dient ihr als erweiterte Möglichkeit zur Kommunikation und steht in keinem direkten Zusammenhang mit ihrer sozialen Teilhabe.

Julian verwendet sein iPad auch in Situationen, in welchen er seine geschützte Kommunikationsumgebung verlässt. Er erkennt das Kommunikationspotential seines komplexen Sprachausgabegerätes und fühlt sich von seinen Pädagoginnen in dieser Annahme bestärkt. Julian wird mit sehr geringen Lehrplananforderungen konfrontiert. Dieser Umstand erlaubt ihm eine exploratorische, vom Leistungsdruck befreite, Zugangsweise zu seinem komplexen Sprachausgabegerät. Julian versteht unter sozialer Partizipation die Kommunikation zwischen seinen Peers und den Pädagogen und Pädagoginnen.

Die Partizipations-Kategorie des „will-qualifiers“, welche von Egilson und Traustadóttir (2009) vorgeschlagen wird und nach der Motivation fragt, mit welcher ein beeinträchtigter Mensch an verschiedenen Lebensbereichen partizipieren möchte, gestaltete sich anhand der qualitativen Analyse als ein kontroverser Aspekt. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass ein beeinträchtigter Schüler oder eine beeinträchtigte Schülerin an allen Klassenaktivitäten teilhaben möchte, da er oder sie die Voraussetzungen dafür erfüllen würde. Die Bereitstellung von geeigneten Geräten

und Hilfen, welche auf die Bedürfnisse der Lernenden angepasst sind um ihnen eine verbesserte Partizipation zu ermöglichen, gelten als eine wichtige Ressource und dienen der Verbesserung ihrer kommunikativen Fähigkeiten. Die Inanspruchnahme dieser Ressource bezieht jedoch nicht die Wahlmöglichkeit der sozialen Partizipation des Schülers oder der Schülerin mit ein. Zum Beispiel ist bei Joris zu sehen, dass er sein komplexes Sprachausgabegerät im gemeinsamen Unterricht häufig nicht verwenden kann, da er im Vergleich zu seinen Mitschülern und Mitschülerinnen zu langsam auf Fragen reagieren kann, weshalb die Motivation der Partizipation am Unterrichtsgeschehen deutlich sinkt. Seine Beeinträchtigung führt dazu, dass er oftmals getrennt von seinen Peers unterrichtet wird, da er die Anforderungen seines Lehrplans im Gesamtunterricht nicht erfüllen kann. Interessant ist, dass sowohl Joris als auch Lara meinen, dass sie den Unterricht nicht spannender empfinden würden, weil sie mit ihrem komplexen Sprachausgabegerät daran teilhaben können. Julian empfindet keinen Leistungsdruck und kann sein iPad einsetzen, wenn er es möchte. Seine Pädagoginnen akzeptieren es, wenn er auf sein komplexes Sprachausgabegerät verzichtet und ohne Einsatz dieses Gerätes am Unterricht teilnimmt. Laras Pädagogin geht davon aus, dass Lara in allen schulbezogenen Situationen partizipieren möchte und lässt ihr nur die Wahl zwischen einer Partizipation mit oder ohne ihrem komplexen Sprachausgabegerät. Joris hat keine Partizipationswahl da der Leistungsdruck und seine körperliche Verfassung seine soziale Partizipation bestimmen.

Das Partizipations-Item, welches die Rolle des Pädagogen, bzw. der Pädagogin in das Partizipationsverständnis miteinbezieht, gestaltet sich als das prägendste Merkmal inwiefern den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zur Partizipation gegeben wird. Die Aufgabe des Pädagogen oder der Pädagogin besteht deshalb darin, einen Raum, bzw. eine Lernumgebung zu schaffen, in welcher soziale Partizipation gelebt werden kann (Light, 1989, S.139f). Diese Bereitstellung muss jedoch nicht automatisch dazu führen, dass alle Schüler und Schülerinnen partizipieren wollen, sie hätten in diesem Fall aber, im Sinne des „will-qualifiers“ (Egilson/Traustadóttir, 2009, S.51f), die Freiheit sich dafür oder dagegen entscheiden zu können. Anhand der bereits vorgestellten Sichtweisen der Pädagogen und Pädagoginnen zur Thematik der Partizipation muss auf Bollmeyer et al. (2011, S.28) und Granlund (2004, S.230) verwiesen werden, die feststellen, dass dieses subjektive Verständnis einen bedeutenden Faktor darstellt, inwiefern soziale Teilhabe im schulischen Kontext gefördert oder

vernachlässigt wird. Dieser Feststellung kann im Kontext der Interpretation der qualitativen Daten dieser Forschungsarbeit zugestimmt werden.

Im Sinne der Kommunikationstheorie nach Habermas, welche den Anspruch auf die „Verständigkeit“ unserer Aussagen (linguistische Performanz) bereits voraussetzt (Lage, 2006, S.44), wird nicht mitbedacht, dass sich die Lebenswelt von Menschen ohne Lautsprache erheblich von der „sprechenden“ Lebenswelt unterscheidet. Die immanente Gefahr, dass der Bezugsrahmen und das „intersubjektive Erfahrungswissen“ von Pädagogen und Pädagoginnen auf die Lebenssituation des Schülers und der Schülerin unreflektiert übertragen wird und dadurch Ziele verfolgt und Methoden angewendet werden, welche den Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen nicht gerecht werden können, besteht fortwährend (Boenisch, 2009, S.71). Diese kommunikationsbezogene Disparität zwischen den nicht lautsprachlich kommunizierenden Schülern und Schülerinnen und ihren Lehrkräften, muss in der pädagogischen Arbeit kontinuierlich mitbedacht werden, da die körperlich und sprachlich beeinträchtigten Lernenden auf die antizipierende und emphatische Kommunikationsfähigkeit ihres Gegenübers angewiesen sind.

10.2 Ausblick und abschließende Bemerkungen

Die vorliegende qualitative Untersuchung bezieht sich auf die Grundgesamtheit von drei nicht lautsprachlich kommunizierenden Schülern und Schülerinnen und ihrer jeweiligen Pädagogen und Pädagoginnen, welche in drei unterschiedlichen SKÖ-Schulen unterrichtet werden. Da die Grundgesamtheit der interviewten Personenzahl eine niedrige[42] ist, erscheint neben der Beschreibung qualitativer Besonderheiten im Umgang mit komplexen Sprachausgabegeräten im Kontext der sozialen Partizipation, auch die Analyse der quantitativen Kommunikationsanteile sinnvoll und erforderlich. Dies könnte durch eine Interviewform umgesetzt werden, in welcher die jeweiligen Schüler und Schülerinnen zusätzlich gefilmt werden, um die nonverbalen Kommunikationsanteile in die Forschung miteinbeziehen zu können. Dadurch ließen sich Tendenzen aufzeigen, welche in zukünftigen, quantitativ ausgerichteten Studien zu überprüfen sein werden. Weitere Forschungsmöglichkeiten bestehen in der

[42] Die geringe Anzahl der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen lässt sich durch ihre seltene Beeinträchtigungsform und ihrem Gebrauch von komplexen elektronischen Sprachausgabegeräten begründen.

Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der sozialen Partizipation von UK-Nutzern und Nutzerinnen und der Implementierung der neuen Medien im schulpädagogischen Kontext. Eine weiterführende Forschung könnte außerdem den Partizipationsbegriff im Zusammenhang mit sozialen Medien aus dem Blickwinkel der Inklusion diskutieren.

Die Zukunftsperspektive des Fachbereichs der UK im Teilgebiet der komplexen Sprachausgabegeräte, liegt in einer zunehmende Offenheit und Lernbereitschaft des Lehrpersonals im Umgang mit Kommunikationsmedien, welche ein Potenzial zur Verbesserung der sozialen Partizipation von körperlichen und sprachlich eingeschränkten Schülerinnen aufweisen. Diese Aufgeschlossenheit gegenüber neuen, technischen Entwicklungen, stellt in dem Fachgebiet der UK einen wichtigen Aspekt dar, da sich die digitale Kommunikationslandschaft stetig verbessert und die neuen Medien die individuelle Kommunikation entschieden und nachhaltig prägen. Das erhöhte Frustrationspotenzial durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Störfaktoren muss in dem Teilgebiet der komplexen, elektronischen Sprachausgabegeräte ebenfalls betont werden, da es eine hohe fachliche Kompetenz im Umgang mit diesen Geräten erfordert. Eine Einschulung für Pädagogen und Pädagoginnen und eine gezielte Einweisung bezüglich der Implementierung von elektronische-komplexen Sprachausgabegeräten in den Unterricht, erscheint daher unumgänglich um soziale Partizipation durch digitale Telekommunikation (Whatsapp, E-mail, Internet) und einer individuellen, synthetischen Sprachausgabe, gewährleisten zu können.

Offensichtliche Schwächen der technisch-komplexen Geräte liegen in ihrer Anfälligkeit für Software- und Hardwarefehler, aber auch in der Laufzeit des Akkus oder im menschlichen Einwirken begründet (Wahl, 2019, S.109). Diese komplexen Geräte dienen, so Mussmann (2011, S.21f), als Grundvoraussetzung der sozialen Teilhabe eines körperlich und lautsprachlich eingeschränkten Menschen, da sie das Potenzial besitzen, diesen, mit der Welt der digitalen Medien zu verbinden. Soziale Partizipation wird nachhaltig von der gesellschaftlichen Konzeption und Anwendung der sozialen und modernen Medien bestimmt und übt deshalb einen bedeutenden Einfluss darauf aus, inwiefern sich UK-Nutzer und Nutzerinnen die Verwendung dieser zunutze machen. „In einer Generation, welche das Internet als gleichwertigen Lebensraum konstituiert hat und sich dort genauso selbstverständlich als Person fühlt wie im nicht-digitalen Umfeld“, erscheint die Umsetzung und Forderung einer gleichberechtigten,

sozialen Partizipation von körperlich und sprachlich eingeschränkten UK-Nutzern und Nutzerinnen, greifbar nahe zu sein (Thimm, 2017, S.194).

10. Literatur

BACH, H. (1999): Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern: Haupt (UTB).

BEUKELMAN, D., MIRENDA, P. (2010): Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Baltimore: Brookes.

BERGOLD, J., THOMAS, S. (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer Verlag.

BIEWER, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. - Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BIEWER, G. (2013): Behinderungsbegriffe und Klassifikationen unter Berücksichtigung kultureller und gesellschaftlicher Aspekte. In: Schwab S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E., Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.): Theorien, Konzepte und Anwendungsfehler der inklusiven Pädagogik. Wien: Facultas.

BIEWER, G., PROYER, M., SCHIEMER, M. (2017): Klassifikationsfragen im Kulturvergleich. In: Hedderich I., Biewer, G., Hollenweger J. u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

BRAUN, U. (1994): Unterstütze Kommunikation bei körperbehinderten Menschen mit einer schweren Dysarthrie. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

BOENISCH, J. (2009): Kinder ohne Lautsprache – Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.

BOLLMEYER, H. (2011): UK inklusive : Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.

BOLLMEYER, H., ENGEL, K., HALLBAUER, A., HÜNINGMEIER, M. (2007): UK-Inklusive - Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.

BURKART, A., LANG, A. (2007): Die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas. In: Burart/Hömburg (Hrsg.) Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. Wien: New Acad. Press.

CECHURA, S. (2015): Inklusion: Die Gleichbehandlung Ungleicher. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

DOWNEY, D., HURTIG, R. (2003): Augmentative and alternative communication. Social Science Premium Collection, In: Pediatric annals, Vol.32(7), 466-474.

DUSTIN, K., MARKL, T., RENNER, G. (2015): Ansteuerungsmöglichkeiten von elektronischen Kommunikationshilfen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Verlag.

EGILSON, S., TRAUSDOTTIR, R. (2009): Theoretical Perspectives and Childhood Participation. In: Scandinavian Journal of Disability Research, Vol.11(1), 51-63.

ERIKSSON, L., GRANLUND, M. (2004): Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. In: Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16(3), 229-245.

FLÜRENBOCK, A., HUSE, I., KIENTOP, K. (2002): Let`s talk about… Hintergründe zur Theorie und Praxis der Talkergruppe an der Schule für Körperbehinderte in Essen. In: ISAAC (Hrsg.): Unterstütze Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Tagungsband der 5. Fachtagung. Karlsruhe: Von Loeper.

FRIED-OKEN M., BEUKELMAN D.R, HUX, K. (2011): Current and future AAC research considerations for adults with acquired cognitive and communication impairments. In: Assistive Technology, Vol. 24(1), 56–66.

GARBE, C., Bock, I. (2014): Komplexe elektronische Kommunikationshilfen im Vergleich. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper.

GIBSON S. (2006): Beyond a ´culture of silence´: Inclusive education and liberation of voice. In: Disability & Society, Vol.21(4), 315-329.

GLÄSER, J., LAUDEL, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaft.

GOODLEY, D. (2011): Disability Studies: An interdisciplinary Introduction. Thousand Oaks: Sage publications.

GRANLUND, M., ERIKSSON, L., Ylvén, R. (2004): Utility of International Classification of Functioning, Disability and Health´s Participation Dimension in Assigning ICF Codes to Items from Extant Rating Instruments. In: Journal of Rehabilitation Medicine, Vol.36(3), 130-137.

HABERMAS, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. & Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie.

HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band I. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band II. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HABERMAS, J. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HANDBUCH DER UNTERSTÜTZTEN KOMMUNIKATION (2015): Unterstützte Kommunikation macht Schule - Förderliche Rahmenbedingungen für Unterricht mit UK, von der Arbeitsgruppe Neue Technologien und Unterstützte Kommunikation an KM-Schulen (ANUK) in Nordrhein-Westfalen. Karlsruhe: Loeper.

HEINZEL, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventus.

HIGGINBOTHAM, D., J., SHANE H., RUSSEL, S., et al. (2007): Access to AAC: present, past, and future. In: Augment Alternative Communication. Isaac, Vol.23(3), 243–257.

HIRSCHBERG, M. (2010): Partizipation - ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention. Stellungnahme der unabhängigen Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention. (Hrsg.): Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention, Bonn: Bidok.

HOOVER E.L, CARNEY A. (2014): Integrating the iPad into an intensive, comprehensive aphasia program. In: Speech and Language. Vol.35(1), 25– 37.

HÖMBERG, N. (2012): Entwicklungen einer Praxis für inklusive Bildungskonzepte. In: Zeitschrift Für Inklusion, Vol. 3, 1-5

HÜNING, M., BOLMMEYER, H., BAUNACH, M. (2007): Partizipation im Unterricht- Teilhabe an Bildung und Erziehung für ALLE Schüler einer Klasse. In: Sachse/Birngruber/Arendes: Lernen und Lehren in der Unterstützen Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag.

ISAAC (2019): http://mehralsworte.eu/isaac-gesellschaft-fuer-unterstuetzte-kommunikation-e-v/, letzter Zugriff: 12.06.2019.

KERRY, D. (2017): AAC Goes to School, An SLP shares big-picture lessons Lararned from serving as an AAC specialist in schools. In: ASHA Larader, Vol.22(2), 40-41.

KÖNIG E., BENTLER, A. (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess- ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventus.

KRISTEN, U. (1994): Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. Düsseldorf: Loeper Verlag.

KUCKARTZ, N., ZÖLLNER, F. (2010): Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in NRW. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW, Vol.3, S.29-32.

KÖBSELL, S. (2012): Integration/Inklusion aus Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion. In: Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

KENT-WALSH, J., MC NAUGHTON, D. (2005): Communication partner instruction in AAC: Present practices and future directions. In: Augmentative and Alternative Communication. Isaac, Vol.21(3), 95-204.

KING, A., FAHSL, M., ALLISON, J. (2012): Supporting Social Competence in Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Teaching Exceptional Children*. In: Sage journals,Vol.45(1), 42-49.

KLANG, N., ROWLAND, C.,FRIED-OKEN,B., STEINER, R., GRANLUND, M., ADOLFSSON, M. (2016): The content of goals in individual educational programs for students with complex communication needs. In: Augmentative and Alternative Communication. Isaac, Vol.32(1), 41–48.

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

LAGE, D. (2005): Entstehungsgeschichte der Unterstützten Kommunikation. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag

LAGE, D. (2016): Unterstützte Kommunikation. In: Hedderich I., Biewer, G., Hollenweger J. u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

LAMNEK, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Basel: Beltz Verlag.

LEBEL, T., OLSHTAIN, E., WEISS, P.L. (2005): Teaching Teachers About Augmentative and Alternative Communication: Opportunities and Challenges of a Web-Based Course. In: Augmentative and Alternative Communication. Isaac, Vol.21(4), 64–277.

LEWIN, K. (1946): Action research and minority problems. In: Weiss- Lewin G. (Hrsg.): Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics. New York.

LEWIS, A. (2010): Silence in the Context of `Child Voice`. In: Children & Society, Vol.24(2), 14-23.

LIEBHOLD, R., TRINCZEK, R. (2009): Experteninterview. In: Kühl, K., Strodtholz, P., Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

LIGHT, J. (1989): Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. In: Augmentative and Alternative Communication. Isaac, Vol.5(2), 37-144.

LIGHT, J., MCNAUGHTON, D. (2014): Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? In: Augmentative and Alternative Communication. Isaac. Vol.30(1), 1–18.

LILIENFELD. M., ALANT, E. (2005): The social interaction of an adolescent who uses AAC: The evaluation of a peer-training program. In: Augmentative and Alternative Communication. Isaac. Vol.21(4), 278-294.

MASON, C., CHINN, K. (2010): Augmentative–Alternative Communication. In: International Encyclopedia of Education Vol.3, 544-549.

MC FNAUGHTON D, LIGHT J. (2013): The iPad and mobile technology revolution, benefits and challenges for individuals who require augmentative and alternative communication. In: Augmentative and Alternative Communication. Vol.29(2), 107–116.

MEUSER, M., NAGEL, U. (1991): ExpertInneninterviews –vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. IN: Garz, Detlef / Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

MUSSMANN, J. (2011): Pädagogische Förderung mit assistiven Technologien und Unterstützter Kommunikation in der Schule- Beispiele einer Explorationsstudie und Impulse für die Praxis. Neuss: Skript Verlag.

NORDENFELDT, L. (2006): On health, ability and activity: Comments on some basic notions in the ICF. In: Disability and Rehabilitation Vol.28(23), 1461-1465.

ØSTVIK, J., YTTERHUS, B., BALANDIN, S. (2018): Gateways to Friendships among Students who use AAC in Mainstream Primary School. In: Scandinavian Journal of Disability Research, Vol.20(1), 92–101.

PLETSCHKO, T. (2014): The School Participation Scales 24/7 - Advantages of an ICF based neuropsychological assessment strategy to facilitate school participation of pediatric brain tumor patients. Doctoral Thesis, Medical University of Vienna.

REISEL, M., EGLOFF, B., HEDDERICH, I. (2016): Neuere Forschungszugänge zu Inklusion, Behinderung und Differenz. In: Hedderich I., Biewer, G., Hollenweger J. u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

RÖMPP, G. (2015): Habermas leicht gemacht. Köln: Boehlau Verlag.

SCHMIDT, M., Dworschak, W. (2011): Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Vol.7, 269-280.

SCHUNTERMANN, M. (2007): Einführung in die ICF. Grundkurs-Übungen-Offene Fragen. Landsberg: Ecomed Medizin.

SCHWAB, S. (2016): Partizipation. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger J. u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

SEN, A. (1988): The standard of living. Cambridge: Cambridge University Press.

SKOGDAL, S. (2017): Participation in school for students who use augmentative and alternative communication. A qualitative study of enablers and barriers to participation in regular lower secondary school. PhD Thesis: University of Stavanger.

SPIEKERMANN, A. (2014): Grundsätzliches und Spezielles über erlektronische Kommunikationshilfen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Verlag.

STATISTIK AUSTRIA, LEITNER, B. (2008): Menschen mit Beeinträchtigungen Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen im 4. Quartal 2007. URL: Downloads/menschen_mit_beeintraechtigungen_ergebnisse_der_mikrozensus-zusatzfragen_i_043544(1).pdf. (letzter Zugriff: 16.05. 2019).

SWERTZ, C., BARBERI, A. (2010): Partizipation. URL: https://homepage.univie.ac.at/alessandro.barberi/Publikationen/partizipation_v2.pdf (letzter Zugriff: 28.09.2019).

TERZI, L. (2005): Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. In: Journal of Philosophy of Education, Vol.39(3), 443-459.

THIMM, C. (2017): Soziale Medien und Partizipation. In: Schmidt, J, Taddicken, M. (Hrsg.): Handbuch soziale Medien. Wiesbaden: Springer Verlag.

VON TETZCHNER, S., MARTINSEN, H. (2000): Einführung in Unterstützte Kommunikation. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter – „Edition S".

VON TETZCHNER, S., JENSEN, S. (2010): Interacting with People who have Severe Communication Problems: Ethical considerations. In: International Journal of Disability, Development and Education.Vol.46(4), 453-462.

WAHL, M. (2019): Unterstützte Kommunikation in der inklusiven Sprachbildung. In: Rödel, L., Simon, T. (Hrsg.): Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

WALDSCHMIDT, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik, Vol. 29(1), 9-31.

WEID-GOLDSCHMIDT, B. (2011): Zielgruppen Unterstützter Kommunikation-Beschreibung orientiert an Kommunikationskompetenzen. In: Bollmeyer, H., Engel. K., Hallbauer, A., Hüning-Meier, M (Hrsg.): UK inklusive. Karlsruhe, Loeper Verlag.

WILLIAMS, D. (2000): More than an exception to the rule. In: . Fried-Oken, M., Bersan, H., (Eds.), Speaking up and spelling it out. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

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

WHO (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, Genf.

Abbildungen:

Abb.1: GLÄSER, J., LAUDEL, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaft, S.200.

11. Anhang

11.1 Curriculum Vitae

Curriculum Vitae Nina Schinagl

Name: Schinagl Vorname: Nina

Geburtstag und -ort: 9.November, 1990, Wien

Staatsbürgerschaft: AUT

Telefon: 067683322614

Email: nina.schinagl@outlook.com

Schulbildung:

1997 – 2001 VS Pressbaum

2001 – 2005 Gymnasium Sacre Coeur Pressbaum

2005 – 2010 Bakip Sacre Coeur Pressbaum

2012 – 2015 Erlangung des Bachelor of Education an der Pädagogischen Hochschule NÖ

2015 - 2020 Masterstudium an der Universität Wien für Erziehungswissenschaften

Berufliche Tätigkeit:

2012-2013 Kindergartenpädagogin bei den Kinderfreunden Wien

2012-2015 Nanny bei Nanny Service Wien

2014 Sommervertretung Kindergartenpädagogin Stadt Wien

2015- Sonder- und Heilpädagogin der Stadt Wien an der SKÖ Kanitzgasse mit dem Schwerpunkt Unterstützte Kommunikation (UK)

2016 Studienassistenzstelle an der Universität Wien (Inklusive Schule und Vielfalt, 2016W)

2018 Berufsübergangskoordinatorin an der SKÖ Kanitzgasse

Zusatzqualifikationen:

2010 – 2011 Einjähriger Auslandsaufenthalt als Au-pair in Washington DC, USA

2016- Jugendleitung der lokalen Kirchengemeinde der Siebentags-Adventisten in Altlengbach

2017- Weiterbildungen im schulpädagogischen Bereich der Unterstützen Kommunikation (UK). Aktives Mitglied der pädagogischen Vernetzungsgruppe der UK in Wien

2019- Leadership-training Ausbildung (LIT)

2019- Gebärdensprachkurs mit Schwerpunkt UK (Kinderhände Wien)

2019 Archäologische Tätigkeit an einem Ausgrabungsprojekt der Universität Wien in Kooperation mit dem Institut für Orientalische und Europäische Archäologie (OREA), im Rahmen des FWF-Projekts "Tracing Transformations" in Tel Lachisch, Israel

Besondere Kenntnisse:

Sehr gute Sprachkenntnisse in Englisch, Schrift und Sprache

Gute PC- Kenntnisse

Führerschein

Erste Hilfe Grundkurs

Helferschein

11.2 Abstract

Kommunikation und Sprache stellen zentrale Begriffe des menschlichen Lebens dar, da sie alle Lebensbereiche des Menschen wie einen roten Faden durchziehen. Kommunikation schafft soziale Nähe und gilt als ein grundlegender Aspekt der sozialen Partizipation, da er diese erst ermöglicht. Die vorliegende Masterarbeit ist im Bereich der Heil- und Inklusiven Pädagogik zu verorten und beschäftigt sich mit der Implementierung von komplexen, elektronischen Sprachausgabegeräten von körperlich und lautsprachlich beeinträchtigten Schülern und Schülerinnen und deren Einfluss auf die soziale Partizipation im schulischen Kontext. Es werden sowohl die Themen Beeinträchtigung, Bildung und Kommunikation, als auch der Menschenrechtsdiskurs zur Partizipation näher betrachtet. Um Schülern und Schülerinnen ohne Lautsprache oder sehr stark eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten, soziale Partizipation im schulbezogenen Kontext ermöglichen zu können, bedarf es alternativer Kommunikationswege, welche in dieser Arbeit im Zusammenhang mit dem noch jungen aber aufstrebenden Forschungsfeld der Unterstützen Kommunikation (UK) reflektiert und weitergedacht werden. Um die subjektiven Sichtweisen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen zu erhalten, werden qualitative Methoden, in der Form von Interviews, zur Datenerhebung herangezogen. Die Forschungsarbeit orientiert sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel, um das subjektive Verständnis von sozialer Partizipation sowohl aus dem Blickwinkel der Pädagogen und Pädagoginnen, als auch ihrer beeinträchtigten Schülern und Schülerinnen, welche sich mit komplexen Sprachausgabegeräten ausdrücken, aufzuzeigen.

Schlagwörter in Deutsch

Behinderung / Bildung / Kommunikation / Partizipation / Unterstützte Kommunikation (UK)

Communication and language are central concepts of human life since they run through all areas of life like a common thread. Communication creates social closeness and is considered a fundamental aspect of social participation because it enables it. This master's thesis is located in the field of inclusive education and deals with the implementation of complex, electronic speech devices of physically and speech impaired pupils and their influence on social participation in the school context. The

issues of impairment, education and communication as well as the human rights discourse on participation are examined in more detail. In order to enable pupils with speech impairments or very severely restricted spoken language skills, social participation in the school-related context, alternative communication channels are required, which are underpinned and further thought in this work in connection with the still young but emerging research field which is known as “international Augmentative and Alternative Communication“ (AAC). In order to maintain the subjective views of the interview partners, qualitative methods, in the form of interviews, are used to collect data. The research work is based on the qualitative content analysis according to Gläser and Laudel, in order to show the subjective understanding of social participation both from the perspective of the educators and their impaired pupils, who express themselves with complex electronic speech output devices.

Schlagwörter in Englisch

disability / education / participation / communication / Augmentative and Alternative Communication (AAC)