



Hilf mir, es (selbst) zu tun!

Neue forschungsbasierte Konzepte in der UK-Fortbildung*

Help me to help myself!

New research into concepts for further training in AAC**

Andrea Erdélyi & Ingeborg Thümmel

Zusammenfassung

Hintergrund: Die vorliegende Forschung geht der Frage nach, warum Unterstützte Kommunikation (UK) seit rund 25 Jahren in Deutschland bekannt ist, und trotz nachgewiesenem Bedarf und gesetzlicher Vorgaben nicht in ausreichendem Maße bei Kindern und Jugendlichen mit geistigen Beeinträchtigungen eingesetzt wird.

Ziel: Ziel der Studie ist es, Ursachen zu ermitteln und die Implementierungsqualität an den zuständigen Bildungseinrichtungen zu verbessern.

Methode: Zur Ermittlung der Ursachen wurden in einer Methodentriangulation Interviews durchgeführt, ein Fragebogen zur Ermittlung von Basisdaten sowie die standardisierte Attitude Scale PARCCA (Beck et al. 2001) eingesetzt. Zur Evaluation des auf die Ergebnisse aufbauenden Trainingsprogramms wurde ebenfalls eine Einstellungsskala einbezogen.

Ergebnisse: In der Studie konnte ermittelt werden, dass die Hauptursache für die mangelnde Implementationsqualität in der Verknüpfung von fehlender Praxis bezüglich der Anwendung von UK und der Einstellung zum Einsatz von UK liegt. Dementsprechend wurde ein Fortbildungskonzept entwickelt, das viele Praxiserfahrungen ermöglicht. Die Evaluation der ersten beiden Probeläufe ergab, dass sich die Einstellung zum Einsatz von UK signifikant verbesserte.

Schlussfolgerung: Dies bedeutet für die Zukunft der Fortbildung im Bereich UK: mehr Praxis!

Schlüsselwörter

Unterstützte Kommunikation, Implementation

Abstract

Background: Our research focused on the question why, even though AAC has been present in Germany for 25 years, it is not used much more effectively for students with intellectual disabilities. The need for AAC exists, as do school laws requiring its implementation.

Aim: The aim of our study is to discover the reasons why implementation of AAC has failed and to optimize quality of implementation in the educational institutions in question.

Methods: To investigate the reasons a triangulation methodology consisting of interviews, a questionnaire and the standard attitude scale PARCCA (Beck et al. 2001) was used.

On the basis of these results, a training program supporting users was developed and assessed, also by an attitude scale.

Results: The study showed that the main reason for the lack of effective use of AAC rooted in insecurities in using the technology. The consequent feeling of failure led to a negative attitude towards AAC and a further degeneration of its employment in the classroom. The training program arising from these findings emphasized practical experience, which proved successful; the general attitude towards AAC had improved greatly after the first two trial runs.

* Der vorliegende Artikel hat ein peer-review-Verfahren durchlaufen.

** This article has undergone a peer review process.

Conclusions: The implications for the future training in the area of AAC are obvious: more practical experiences must be provided!

Keywords

Augmentative and Alternative Communication, implementation

1 Forschungsanlass

Bis in die 1990er-Jahre dominierte in den bundesdeutschen Bildungseinrichtungen und Einrichtungen der Behindertenhilfe für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung in deren Förderung kommunikativer Kompetenzen der lautsprachorientierte Ansatz. Erst durch die Gründung der deutschsprachigen Sektion der International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) 1990 geriet der Ansatz der Unterstützten Kommunikation bzw. der multimodalen Kommunikationsförderung verstärkt in den Blick.

Fortan wurde ergänzend zur Lautsprachförderung nicht, noch nicht oder nur eingeschränkt entwickelte Lautsprache mittels verschiedener Methoden und Mittel der Unterstützten Kommunikation (UK) wie z. B. Gebärden, Bildsymbole auf Kommunikationstafeln oder Kommunikation mit Hilfe elektronischer Sprachausgabegeräte (Talker) ergänzt, ersetzt oder angebahnt.

Ab dem Jahr 2000 begannen die Bundesländer Curricula und Lehrpläne der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FS gE) zu überarbeiten und vollzogen in diesem Kontext gleichzeitig die Wende von einer ausschließlich lautsprachlich orientierten hin zu einer multimodalen Kommunikationsförderung.

Mittlerweile ist UK bundesweit in den Curricula und Lehrplänen der FS gE festgeschrieben. Folglich war begründet davon auszugehen, dass UK als Förderkonzept über die curriculare Legitimation in den FS gE auch flächendeckend Anwendung findet. Die Ergebnisse der aktuellen, landesweiten Studie in Niedersachsen, die Bedarfe, Ressourcen und Effekte der Förderung mit UK an diesem Förderort erforschte, lassen an dem Schluss, dass ein multimodales Förderkonzept durchgängig und stimmig umgesetzt wird, berechtigte Zweifel zu (vgl. Erdélyi & Thümmel 2011, Thümmel 2012, Thümmel, Hüsken & Prien 2011).

Zwar lässt sich ein Bedarf an UK für 27 % der SchülerInnen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen an niedersächsischen FS gE und Tagesbildungsstätten¹ bestätigen. Grundsätzlich ist es den Lehrkräften auch ein Anliegen, die kommunikativen Möglichkeiten dieser Schülergruppe, die immerhin mehr als ¼ der Schülerschaft an niedersächsischen Bildungseinrichtungen für SchülerInnen mit Förderbedarf geistige Entwicklung umfasst, zu erweitern. Dennoch reduzieren die Lehrkräfte ihre Förderung vielfach auf die Vermittlung körpereigener Kommunikationsformen und hier erfolgt noch einmal eine Einschränkung auf vor- und nicht-symbolische Kommunikation (arbiträr-individuelle Systeme). Erfolge der Förderung in Bezug auf die Erweiterung kommunikativer Möglichkeiten von SchülerInnen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen erzielen die Lehrkräfte nach eigenen Angaben durch Kommunikationsbücher, -tafeln und -schürzen² nur bei 34% der SchülerInnen, durch Gebärden bei 32 % und durch den Einsatz von Talkern nur bei 31 %. Bei mehr als 2/3 der SchülerInnen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen, die die FS gE besuchen, wird demnach ein reduktives Konzept der Kommunikationsförderung angewandt, mit Verweis auf die geringe Wirksamkeit von symbolisch-konventionellen Systemen wie Gebärden oder die fehlenden Effekte bei der Vermittlung externer Kommunikationshilfen wie Bildtafeln, Kommunikationsbüchern sowie Talkern. Dies wiederum lässt die Feststellung zu, dass an niedersächsischen Förderschulen und Tagesbildungsstätten der Lehrplan die Lehrkräfte zwar darauf verpflichtet, ein multimodales Kommunikationskonzept umzusetzen. Hingegen muss die Implementationsqualität als Kriterium da-

1 In Niedersachsen gibt es für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung neben entsprechenden Förderschulen auch sogenannte Tagesbildungsstätten. Dies sind Bildungseinrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche mit geistigen Beeinträchtigungen die Schulpflicht ersatzweise erfüllen. Die Wahl liegt bei den Erziehungsberechtigten. Die Tagesbildungsstätten haben zwar einerseits das Kerncurriculum wie Schulen zu erfüllen, unterstehen aber andererseits dem Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung und sind entsprechend frei in der Wahl ihrer MitarbeiterInnen und deren Qualifikation, die kein abgeschlossenes Sonderpädagogikstudium und Referendariat umfassen muss.

2 Schürzen, auf die die regelmäßig benötigten Begriffe in Form von Piktogrammen gedruckt sind. Indem sie umgebunden wird, sind die Piktogramme immer „griffbereit“.

für, wie gut oder passend eine Maßnahme umgesetzt wird, für das Förderkonzept der UK als gering und verbesserungsbedürftig klassifiziert werden (vgl. Thümmel 2011a, b, Thümmel 2012).

In Deutschlands zweitgrößtem Flächenland Niedersachsen lässt sich demnach, ungefähr 20 Jahre nach der ersten curricularen Festschreibung von UK, ein Optimierungsbedarf in Bezug auf die Implementierung einer multimodalen Kommunikationsförderung an FS gE nachweisen. Ähnliche Ergebnisse erzielte Boenisch aufgrund seiner bundesweiten Untersuchungen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (vgl. Boenisch 2009 a, b).

Auf der anderen Seite ist Deutschland als Vertragsstaat der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verpflichtet „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ zu treffen, mit dem Ziel, dass „Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (UN-BRK Artikel 24, 2 d). Als „angemessene Vorkehrungen“ werden besonders hervorgehoben u.a. „das Erlernen (...) von ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation (...)“ (ebenda Artikel 24, 3 a). Die Umsetzung der UN-BRK fordert eine Begleitforschung, die sich nicht nur auf erforderliche organisationsstrukturelle Veränderungen bezieht, wie z. B. den Nachweis des Abbaus separativer zugunsten inklusiver Einrichtungen. Vielmehr muss parallel dazu eine inklusive Unterrichtsforschung vorangetrieben werden, die zum einen Exklusionsrisiken im Praxisfeld für benachteiligte Schülergruppen aufzeigt, zum anderen didaktisch-methodische Konzepte zur Teilhabe ausweist. Im Bereich einer solchermaßen ausgewiesenen inklusiven Unterrichtsforschung ist die vorliegende Studie zu Barrieren und Förderfaktoren in Bildungssystemen für Kinder und Jugendliche mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen aus der Sicht von deutschen Lehrkräften, Erzieherinnen und Schulbegleitungen sowie die Evaluation des auf dieser Erhebung basierenden Trainingskonzepts zu verorten.

2 Projektstufen

Das durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderte binationale Forschungsprojekt in Kooperation der Universitäten Oldenburg und Budapest konzentrierte sich in der ersten Phase auf die Ermittlung der Ursachen für die oben beschriebene eingeschränkte Implementierung von UK in das Bildungsangebot für SchülerInnen im FS gE.

In der zweiten Phase wurde auf der Grundlage der Ergebnisse der ersten Phase ein Implementationsprogramm entwickelt. Die Fortbildung, bestehend aus zwei Modulen, wurde bislang zweimal erprobt und evaluiert. Weitere Durchführungen und Implementationsschritte stehen noch bevor. Nachfolgend werden die deutschen Ergebnisse vorgestellt.

3 Phase 1

3.1 Forschungsfragen Phase 1

Gelingende Kommunikation ist eine Grundvoraussetzung für Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben und an Bildung. Gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsprozessen ist für SchülerInnen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen jedoch nur möglich, wenn ihrem Bedarf an Unterstützter Kommunikation mit einem multimodalen Konzept Rechnung getragen wird. Die vorstehenden Voraussetzungen gelingender Bildungsprozesse gelten unabhängig davon, ob die Beschulung von SchülerInnen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen an einem inklusiven oder einem separativen Förderort stattfindet. Ausgehend vom oben beschriebenen Forschungsstand sind daher folgende Fragen zu klären:

- (1) Wie kann die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen mit Hilfe von UK verbessert werden?
- (2) Welche Barrieren verhindern die effiziente Umsetzung von UK in Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt gE?
- (3) Welche Förderfaktoren, die die Umsetzung von UK unterstützen, benennen Lehrkräfte und Pädagogen?
- (4) Welche Rolle spielen Einstellungen von PädagogInnen gegenüber unterstütz kommunizierenden Kindern und Jugendlichen und wodurch werden diese Einstellungen beeinflusst?
- (5) Wie lässt sich UK in Bildungseinrichtungen nachhaltig implementieren?

3.2 Hypothesen zu Phase 1

Die Hypothesen beziehen sich ausschließlich auf Frage 4 zur Einstellung von PädagogInnen gegenüber unterstützt kommunizierenden SchülerInnen (Kreuznacht 2013, 33f.).

H1: Fachkräfte, die Erfahrung mit UK haben, haben eine positivere Einstellung gegenüber Kindern und Jugendlichen, die unterstützt kommunizieren, als die, die keine Erfahrung im Bereich UK haben.

H2: Die Einstellung von Fachkräften gegenüber Kindern und Jugendlichen, die unterstützt kommunizieren, unterscheidet sich, je nachdem ob sie in einem sonderpädagogischen, in einem regulären oder in einem inklusiven Arbeitsfeld tätig sind.

3.3 Stichprobe Phase 1

In die deutsche Stichprobe wurden für die Interviews 16 Lehrkräfte, ErzieherInnen und Assistenzkräfte einbezogen. Für die Einstellungserhebung standen 20 Personen zur Verfügung. Die Befragten waren tätig in:

- Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung,
- Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung,
- integrativen Schulen,
- Regelschulen ohne Integration,
- heilpädagogischen Kindergärten,
- integrativen Kindergärten,
- Regelkindergärten.

Die Befragten wurden nach zwei Kategorien ausgewählt: erfahrene und unerfahrene Pädagogen. Als erfahrene Pädagogen wird die Teilgruppe der befragten Personen bezeichnet, die bereits über Erfahrungen mit UK in Theorie und Praxis verfügt. Die unerfahrenen Pädagogen verfügen nach eigenen Angaben über keine oder nur sehr geringe Erfahrungen mit UK. In die deutsche Stichprobe wurden elf erfahrene und fünf unerfahrene Pädagogen einbezogen.

3.4 Methoden Phase 1

Erhebungsmethoden

Die angewandte Forschungsstrategie basiert auf dem Ansatz der Triangulation von drei Erhebungsmethoden: Experteninterviews, Fragebogen, Attitude Scale mit Ratingskala.

Der Leitfaden zu den Interviews besteht aus sieben Teilbereichen und enthält Kernfragen zu Barrieren und Förderfaktoren bezogen auf die Umsetzung von UK. Theoretische Basis des entwickelten Interviewleitfadens ist das Partizipationsmodell von Beukelman und Mirenda (2006³). Die Autoren unterscheiden in diesem Modell Gelegenheits- und Zugangsfaktoren. Unter Gelegenheitsfaktoren sind jene Einflussfaktoren zur Implementierung von UK zu verstehen, die aus dem weiteren Umfeld stammen. Im Einzelnen sind dies die Faktoren Policy, Praxisfeld, Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten/Kompetenzen. Unter Zugangsfaktoren sind jene Faktoren zu fassen, die sich auf die einzelne Person richten, die einer Unterstützung in der Kommunikation bedarf, d.h. ihre natürlichen Fähigkeiten bezüglich Kommunikation, ihr Potential zur Nutzung eines UK-Systems sowie das individuelle Potential zur Umgebungsanpassung.

In zahlreichen Einzelfallstudien, die in den Vorjahren durchgeführt wurden, lag der Fokus auf den Zugangsfaktoren. In dieser Studie wurde nun der Fokus auf die Gelegenheitsfaktoren gerichtet, da hier zum einen noch ein Forschungsdefizit bestand, zum anderen von der Annahme ausgegangen wurde, dass es über den Einzelfall hinausreichende Faktoren zu geben scheint, die die festgestellten Mängel in der Implementierung von UK zu beeinflussen scheinen.

Dem Interview vorangestellt wurde ein kurzer Fragebogen zur Erhebung von Basisdaten wie Tätigkeit und Qualifikation bzw. Vorerfahrung bezüglich UK der Befragten, der in der ForscherInnengruppe entwickelt wurde, um mögliche Korrelationen zu ermitteln.

Die standardisierte, auf Validität und Reliabilität geprüfte Attitude Scale PARCCA (= Professionals' Attitudes Regarding children who Communicate Augmentatively) besteht aus 36 Items und einer fünfstufigen Likert-Skala. Die Skala misst die Einstellungen von Fachkräften gegenüber unterstützt kommunizierenden Kindern und Jugendlichen (Beck et al. 2001). Die Skala setzt sich aus sieben Items zu affektiven Einstellungskomponenten, 14 Items zur kognitiven Einstellungsdimension und 15 Items zu einstellungsbedingten Verhaltensabsichten zusammen. Beck et al. greifen damit bezüglich der Operationalisierung des Einstellungsbegriffs auf das Drei-Komponenten-Modell von Katz und Stotland (1959) zurück. Die Items des PARCCA sind zufällig ange-

ordnet, positive und negative Behauptungen wechseln sich ab. Die in den USA entwickelte Skala wurde ins Deutsche und Ungarische übersetzt und rückübersetzt, um sicher zu stellen, dass der Sinn bei der Übersetzung erhalten bleibt. Diese Skala wurde ergänzend zu dem Interview und Fragebogen eingesetzt, da sich im Pretest die Annahme nahelegte, dass die Einstellung unter den fünf Gelegenheitsfaktoren von besonderer Bedeutung sein könnte.

Auswertungsmethoden

Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse in einem mehrschrittigen deduktiv-induktiven Verfahren (vgl. Mayring 2010¹¹). Zur Auswertung wurde das Programm MAXQDA (Kurkartz 2009³) verwendet. In einem ersten Auswertungsschritt wurde jede Textpassage mithilfe von Memos paraphrasiert. Die Memos wurden durch Codes und Subcodes systematisch identifiziert, erfasst und klassifiziert. Dieser zweite qualitative Analyseschritt basierte auf einer deduktiven Kategorienanwendung des Partizipationsmodells von Beukelman und Mirenda (2006³) (siehe oben). Bei der deduktiven Kategorienanwendung lag der Fokus auf den Gelegenheitsfaktoren (opportunity factors) – geteilt in Barrieren und Förderfaktoren –, die sich ursächlich durch das sozio-kulturelle Umfeld als hinderlich oder förderlich auf Kommunikationsförderung oder den -prozess einer kaum oder nicht sprechenden Person auswirken. Der Bereich der Gelegenheitsbarrieren und -förderfaktoren wurde noch einmal in Subbereiche aufgeteilt, sodass die Memos dem folgenden Code- und Subcode-Schema zugeordnet werden konnten.

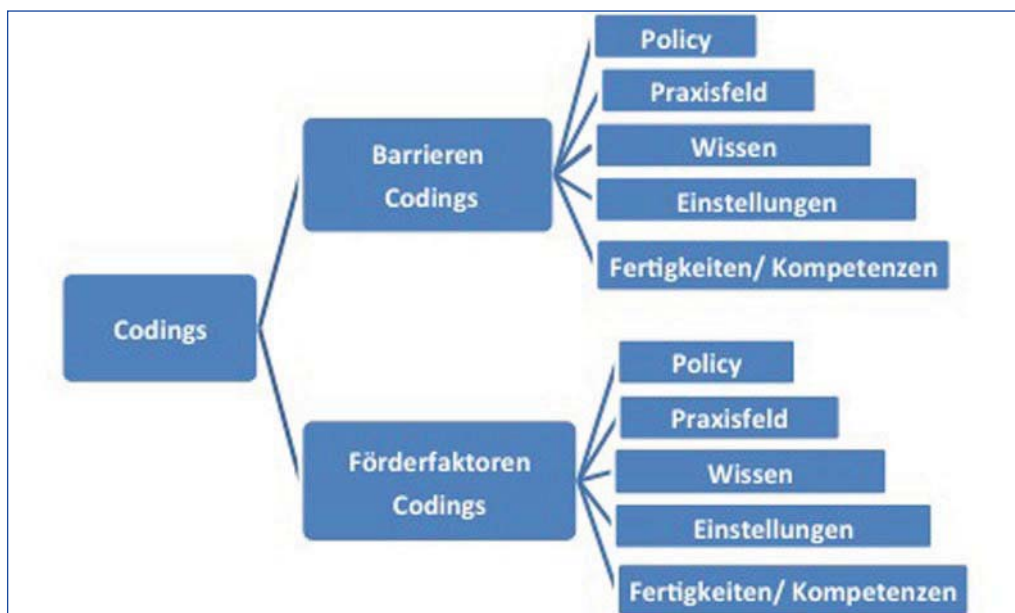


Abb. 1: Deduktives Auswertungsschema in Anlehnung an Beukelman & Mirenda (2006)

Aussagen zu Zugangsbarrieren (access barriers), die sich auf die Einstellungen, Fähigkeiten und Ressourcen der unterstützten kommunizierenden Person beziehen, wurden bei der Auswertung der Kategorie Sonstiges zugeordnet, da ihre Kategorisierung nachrangig erfolgen soll. Die Unterkategorisierung hierzu erfolgt in einem induktiven Verfahren und ist noch nicht abgeschlossen.

Die Auswertung der schriftlichen Erhebung der Einstellung mittels PARCCA erfolgte als deskriptive Statistik mit Hilfe des Auswertungsprogramms SPSS. Es wurden nicht die einzelnen Items, sondern nur die Gesamtwerte in Bezug auf die zwei Gruppen der PädagogInnen mit und ohne UK-Erfahrung sowie in Bezug auf die drei Gruppen der PädagogInnen in Fördereinrichtungen sowie in Regelschulen mit und ohne Inklusion betrachtet. Bezüglich der UK-Erfahrung wurde neben der deskriptiven Statistik eine Inferenzstatistik mittels t-Test durchgeführt. Bezüglich des Einsatzortes der PädagogInnen wurde aufgrund der zu kleinen Stichprobengruppen auf eine Inferenzstatistik verzichtet (Kreuznacht 2013).

3.5 Ergebnisse Phase 1

3.5.1 Ergebnisse der Interviews

Erstes Ergebnis: Darstellung der Gesamtanzahl der Codes

Es stellte sich heraus, dass die befragten PädagogInnen, unabhängig davon, ob sie sich als UK-erfahren oder UK-unerfahren einstufen, eine Vielzahl von Faktoren benennen, welche die Umsetzung einer multimodalen Kommunikationsförderung unterstützen oder behindern können. Die Gesamtanzahl von Codes betrug 1793.

Zweites Ergebnis: Förderfaktoren und Barrieren

Die Angaben zu den Förderfaktoren überwiegen im Vergleich zu den Angaben zu den Barrieren.

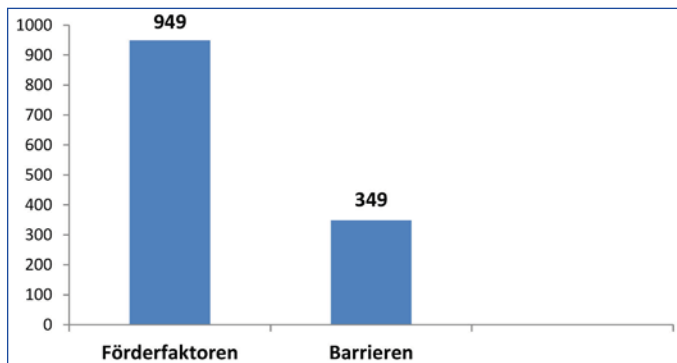


Abb. 2:
Barrieren und Förderfaktoren

Drittes Ergebnis: Gelegenheitsfaktoren und Zugangsfaktoren

Die von den PädagogInnen benannten Barrieren und Förderfaktoren lassen sich zu 72 % als Gelegenheitsfaktoren, zu 28 % als Zugangsfaktoren klassifizieren.

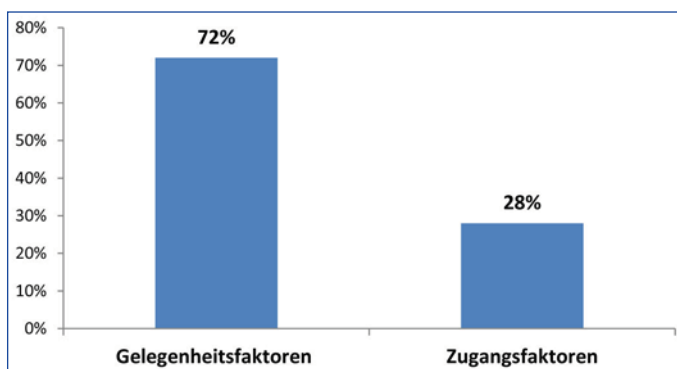


Abb. 3:
Gelegenheitsfaktoren
und Zugangsfaktoren

Viertes Ergebnis: Verteilung der Codes in den Teilbereichen des Partizipationsmodells nach Beukelman & Miranda (2006³)

Das Diagramm zeigt die wichtigsten Förderfaktoren und Barrieren, zugeordnet zu den Teilbereichen des Partizipationsmodells aus der Sicht der PädagogInnen.

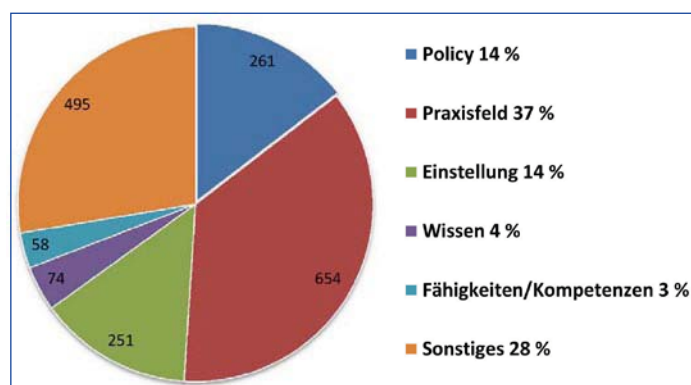


Abb. 4:
Verteilung der Codes in
den Teilbereichen des
Partizipationsmodells

Aus diesen Ergebnissen lassen sich folgende Thesen ableiten:

Erste These

Die befragten PädagogInnen verfügen über ein reiches Erfahrungswissen in Bezug auf die erfolgreiche Implementierung von Förderkonzepten im Allgemeinen, des multimodalen Kommunikationskonzepts im Besonderen.

Zweite These

Innerhalb dieses Erfahrungs- und Expertenwissens dominieren bei den PädagogInnen die Förderfaktoren. Barrieren, die eine erfolgreiche Förderung einschränken, werden weitaus weniger genannt. Das Verhältnis von angegebenen Förderfaktoren zu benannten Barrieren zeigt, dass die PädagogInnen, bezogen auf die Implementierung eher erfolgssuchend, weniger misserfolgsorientiert argumentieren.

Dritte These

Die von den befragten PädagogInnen benannten Barrieren und Förderfaktoren lassen sich zu 72 % als Gelegenheitsfaktoren, zu 28 % als Zugangsfaktoren klassifizieren. Es wird im sozio-kulturellen Umfeld also eine hohe Zahl an wirkungsmächtigen hinderlichen oder auch unterstützenden Faktoren bezüglich der Umsetzung eines multimodalen Kommunikationsförderkonzeptes vermutet. Hier findet sich bereits ein erster Hinweis darauf, dass die Befragten sehr wohl um die Wirkkraft von innersystemischen Faktoren wissen. Andererseits überrascht, dass zu 28 % Zugangsfaktoren benannt werden, also Faktoren, die im Kind oder Jugendlichen selbst liegen, obwohl nicht danach gefragt wurde. Dies wiederum wirft die Vermutung auf, dass PädagogInnen stark auf die Möglichkeiten und Grenzen im Kind fokussiert sind.

Vierte These

Die Annahme, dass sich vor allem das sozio-kulturelle Umfeld förderlich oder hinderlich auf den Kommunikationswerb und den -prozess kaum und nichtsprechender SchülerInnen auswirken, stehen im Kontrast zum Fokus der UK-Forschung, die sich bis heute insbesondere auf die unterstützt kommunizierende Person selbst und ihre Möglichkeiten der Umgebungsanpassung beziehen (Mischo 2011).

Fünfte These

Als Teilbereich, in dem die Befragten die meisten Barrieren und Förderfaktoren vermuten, lässt sich das Praxisfeld ausweisen. Entgegen der Erwartungen sind es nicht die Gesetze, schriftlich fixierten Vorgaben, Regelungen oder Strukturen (policy), denen die PädagogInnen die maßgeblich hindernden oder förderlichen Auswirkungen auf die Umsetzung eines multimodalen Kommunikationsförderkonzeptes zuschreiben. Auch nicht das mangelnde Wissen über UK. Vielmehr wird die Mehrzahl der wirksamen Faktoren von PädagogInnen im eigenen Zuständigkeitsbereich, im Praxisfeld, gesehen. Damit klassifizieren die Befragten die Schulleitungen, Lehrkräfte, PädagogInnen und Schulteams als die maßgeblich zuständigen und verantwortlichen Akteure für die gelingende oder misslingende Umsetzung einer multimodalen Kommunikationsförderung. Die Erfahrung der PädagogInnen zeigt, dass es bei der Umsetzung des multimodalen Förderkonzeptes der UK „auf den handelnden Lehrer“ ankommt.

Sechste These

Der Einstellung zur Implementierung von UK wird ebenfalls eine hohe Bedeutung beigemessen. Es zeigte sich, dass die Einstellung eng mit dem Praxisfeld verknüpft ist und in hohem Maße davon abhängt, wieweit der Pädagoge bzw. die Pädagogin im Praxisfeld positive Erfahrungen mit dem Einsatz von UK gemacht hat.

Siebte These

UK-Forschung wird ihren Schwerpunkt in Zukunft von den individuumsbezogenen Zugangsbarrieren zu den Gelegenheitsfaktoren im schulischen Umfeld verlagern müssen, weil die PädagogInnen zwar wichtige Förderfaktoren aufzeigen, diese jedoch ohne Unterstützung in ihre Bildungseinrichtung nicht nachhaltig implementieren bzw. die Barrieren nicht ausräumen können.

Hier zeigt sich für die UK-Forschung ein erweitertes Forschungsfeld, bezogen einerseits auf die Analyse der Qualität der Umsetzung einer multimodalen Kommunikationsförderung, andererseits der Ermittlung fortentwickelter Strategien zur Systembeeinflussung.

3.5.2 Ergebnisse der Attitude Scale

An der Einstellungsbefragung (Kreuznacht 2013) nahmen insgesamt 20 Personen teil, gleich viele Personen mit und ohne UK-Erfahrung. Neun von ihnen arbeiteten in einer Fördereinrichtung, fünf an einer Regeleinrichtung ohne inklusives Setting und sechs an einer Regeleinrichtung mit inklusivem Setting.

Für die Gesamtstichprobe konnten folgende Ergebnisse ermittelt werden (Tab. 1):

Tab. 1: Deskriptive Statistik: Mittelwert und Standardabweichung der Einstellung und ihrer Komponenten

| | Mittelwert (M) | Standardabweichung (SD) |
|-------------------------------|----------------|-------------------------|
| Affektive Einstellungswerte | 4,3968 | 0,7326 |
| Kognitive Einstellungswerte | 4,1429 | 0,4841 |
| Behaviorale Einstellungswerte | 4,5614 | 0,3714 |
| Totaler Einstellungswert | 4,3349 | 0,4261 |

In Gegenüberstellung der Einstellung von PädagogInnen mit und ohne UK-Erfahrung zur Überprüfung der Hypothese 1 ergeben sich folgende Werte in Tabelle 2.

Tab. 2: Deskriptive Statistik: Mittelwert und Standardabweichung der Einstellung und ihrer Komponenten in Bezug auf UK-Erfahrung

| | Erfahrung mit UK | | Keine Erfahrung mit UK | |
|-------------------------------|------------------|--------|------------------------|--------|
| | M | SD | M | SD |
| Affektive Einstellungswerte | 4,8571 | 0,2143 | 3,9365 | 0,7860 |
| Kognitive Einstellungswerte | 4,2143 | 0,4087 | 4,0396 | 0,5603 |
| Behaviorale Einstellungswerte | 4,7400 | 0,2119 | 4,3629 | 0,4191 |
| Totaler Einstellungswert | 4,5382 | 0,2319 | 4,1543 | 0,4879 |

Zur Überprüfung der Hypothese 2 werden die Einstellungswerte nach Arbeitsfeldern ermittelt (Tab. 3).

Tab. 3: Deskriptive Statistik: Mittelwert der Einstellung und ihrer Komponenten/Arbeitsfelder

| | Arbeitsfeld Fördereinrichtung | | Arbeitsfeld Inklusive Einrichtung | | Arbeitsfeld Regeleinrichtung | |
|-------------------------------|-------------------------------|--------|-----------------------------------|--------|------------------------------|--------|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| Affektive Einstellungswerte | 4,5873 | 0,5123 | 4,5714 | 0,5624 | 3,7500 | 1,0965 |
| Kognitive Einstellungswerte | 4,2589 | 0,3911 | 4,1071 | 0,4818 | 3,8929 | 0,6814 |
| Behaviorale Einstellungswerte | 4,6222 | 0,3667 | 4,6889 | 0,1917 | 4,2333 | 0,4698 |
| Totaler Einstellungswert | 4,4583 | 0,3542 | 4,4000 | 0,2466 | 4,0069 | 0,6352 |

Schließlich lassen sich folgende Signifikanzen, in Tabelle 4 aufgeführt, bezüglich der Hypothese 1 aufzeigen.

Tab. 4: Inferenzstatistik: Signifikanz der Mittelwertsunterschiede der Einstellung und ihrer Komponenten/ UK-erfahren versus UK-unerfahren

| | Erfahrung mit UK | | Keine Erfahrung mit UK | | Signifikanzniveau |
|-------------------------------|------------------|--------|------------------------|--------|-------------------|
| | M | SD | M | SD | |
| Affektive Einstellungswerte | 4,8571 | 0,2143 | 3,9365 | 0,7860 | p<0,004 |
| Kognitive Einstellungswerte | 4,2143 | 0,4087 | 4,0396 | 0,5603 | p<0,461 |
| Behaviorale Einstellungswerte | 4,7400 | 0,2119 | 4,3629 | 0,4191 | p<0,022 |
| Totaler Einstellungswert | 4,5382 | 0,2319 | 4,1543 | 0,4879 | p<0,061 |

Aus diesen Ergebnissen lassen sich folgende Thesen ableiten:

Erste These

Der totale Einstellungswert von M=4,3349 bei einer Likert-Skala von fünf zeigt, dass die Einstellung gegenüber unterstützenden kommunizierenden Kindern und Jugendlichen insgesamt als hoch einzuschätzen ist.

Dieses Ergebnis liegt knapp über dem der Autoren des PARCCA (Beck et al. 2001), die diese Skala bei Studierenden der Sonderpädagogik verwendeten. Die etwas höhere Standardabweichung von SD=0,4261 ist vermutlich damit zu erklären, dass es sich im Gegensatz zur amerikanischen Studie um eine heterogenere Stichprobe mit UK-erfahrenen und UK-unerfahrenen TeilnehmerInnen handelte.

Dies kann als eine insgesamt positive Tendenz gewertet werden, auf die man mit dem Ziel der Optimierung der Implementierung aufbauen kann.

Zweite These

Der Signifikanztest bezüglich der zwei Gruppen von Personen mit und ohne UK-Erfahrung macht deutlich, dass die Einstellungswerte von UK-erfahrenen Personen auf der affektiven Einstellungsebene als hoch signifikant, sowie auf der behavioralen Ebene – statistisch etwas geringer – aber ebenso noch als signifikant zu betrachten sind.

Auf der kognitiven Ebene lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen, so dass dadurch auch der Gesamtwert nicht mehr als signifikant eingeschätzt werden darf, wenngleich eine Tendenz zu bedeutsamen Unterschieden mit einem Signifikanzniveau von 0,061 im Blick behalten und durch eine größere Stichprobe weiter erforscht werden sollte.

Damit ist die Hypothese 1 in Bezug auf den Gesamtwert und den kognitiven Einstellungswert zu falsifizieren, in Bezug auf den affektiven und behavioralen Einstellungswert zu verifizieren.

Erklären lässt sich dieses Ergebnis, das dem von Beck et al. (2001) ähnelt, vermutlich mit der Kontakthypothese von Cloerkes (2007) und unterstützt hiermit das Bestreben, auch unterstützt kommunizierende Kinder und Jugendliche inklusiv zu beschulen.

Spannend sind die Ergebnisse in Bezug auf die drei Teilkomponenten der Einstellung. Auf der kognitiven Ebene gibt es wie gesagt keine signifikanten Unterschiede. Mit einem Mittelwert von M=4,2143 (*Erfahrung mit UK*) bzw. M=4,0396 (*Keine Erfahrung mit UK*) liegen beide Werte in einem ähnlich positiven Bereich. Offenbar verfügen PädagogInnen über ein bestimmtes Maß pädagogischen Fachwissens, dass sie auf dieser Ebene zur Erkenntnis kommen lässt, dass die UK-Nutzung für die betroffenen SchülerInnen von Nutzen ist.

Die PädagogInnen ohne UK-Erfahrung hatten jedoch noch nicht die Möglichkeit, UK anzuwenden und damit positive Erfahrungen zu machen. Dies spiegelt sich deutlich in den Ergebnissen zu den behavioralen und affektiven Einstellungswerten.

Da sie nicht wissen, wie sie UK im Praxisfeld anwenden sollen, bestehen hier vermutlich Unsicherheiten und Ängste, die sich auf die affektive Ebene auswirken. Umgekehrt kann die geringere affektive Einstellung Rückwirkungen auf die Handlungsebene dahingehend haben, dass UK dann auch nicht angewandt wird.

Dieses Ergebnis bedeutet in der Konsequenz, dass die PädagogInnen eines Fortbildungskonzepts bedürfen, das ihnen die Möglichkeit gibt, praktisch handelnd positive Erfahrungen mit UK

zu machen, die sich in wünschenswerter Weise auf die affektive Einstellung und Gesamteinstellung auswirken.

Dritte These

Der Vergleich der drei Untergruppen von PädagogInnen in Fördereinrichtungen, in Regeleinrichtungen mit inklusivem Setting und in Regeleinrichtungen ohne inklusivem Setting kann nur mit aller Vorsicht auf einer deskriptiven Ebene stattfinden. Hier wäre eine deutlich größere Stichprobe vonnöten, so dass folgende Überlegungen lediglich Tendenzen erahnen lassen, die weiter überprüft werden müssen.

Als Tendenzen kann formuliert werden:

- Die Gruppe der PädagogInnen aus Regeleinrichtungen ohne inklusivem Setting scheint heterogener zu sein als die anderen beiden Gruppen, da hier die Standardabweichung größer ist.
- Zwischen PädagogInnen an Förderschulen und in inklusiven Settings tätigen PädagogInnen lassen sich keine größeren Einstellungsunterschiede ausmachen. Bei beiden Gruppen lassen sich höhere Einstellungswerte feststellen. Auf der behavioralen Ebene liegt der Einstellungswert der PädagogInnen aus inklusiven Settings geringfügig höher, was eventuell damit zu erklären ist, dass die hierzu verwendeten Items auf Partizipation ausgerichtet sind, was in der Inklusion eine wichtige Rolle spielt. Die affektiven und kognitiven Einstellungswerte liegen bei in der Inklusion tätigen PädagogInnen minimal niedriger, was eventuell damit zu erklären ist, dass sie seltener mit unterstützt kommunizierenden SchülerInnen arbeiten, hier also weniger Kontakt (vgl. Cloerkes 2001) und praktische Erfahrung besteht. Außerdem sind sie für die Arbeit mit UK weniger spezialisiert ausgebildet. Dies sind nur minimale Tendenzen, die weiter überprüft werden müssen.
- Auffallend ist der Unterschied zu den Einstellungswerten von PädagogInnen, die in Regelschulen ohne inklusives Setting arbeiten. Hier liegen die Werte im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen durchgängig niedriger. Es fehlt vermutlich sowohl an Fachwissen als auch an praktischen Erfahrungen und dem Kontakt mit unterstützt kommunizierenden SchülerInnen. Die Hypothese 2 lässt sich daher unter Vorbehalt der Notwendigkeit einer größeren Stichprobenerhebung verifizieren.

3.6 Zwischenergebnis und Konsequenzen für Phase 2 des Forschungsprojekts

Sowohl die Ergebnisse der Interviews als auch die Ergebnisse der Attitude Scale machen folgendes deutlich:

1. PädagogInnen haben viel zu UK zu sagen.
2. PädagogInnen benennen mehr Förderfaktoren als Barrieren, scheinen also lösungsorientiert zu sein.
3. PädagogInnen weisen insgesamt positive Einstellungstendenzen gegenüber UK auf.
4. PädagogInnen, die in Fördereinrichtungen oder inklusiven Settings tätig sind, weisen tendenziell positivere Einstellungstendenzen auf als PädagogInnen, die keine Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigung haben.
5. PädagogInnen verfügen über einiges Wissen über UK.

Andererseits:

1. PädagogInnen verfügen zwar über einiges Wissen in Bezug auf UK, dies ist jedoch unterschiedlich umfangreich und detailliert. Es handelt sich vielfach um (ungeordnete) deklarative Wissensbestände, meint einiges Faktenwissen, das jedoch diffus, ungenau und lückenhaft bleibt. Es ist nicht auszuschließen, dass dieses Halb-, Fehl- und träge Wissen den Einsatz von UK ggf. sogar eher verhindert als unterstützt.
2. Wissen allein reicht nicht. Es fehlt deutlich an Erfahrungen im Praxisfeld.
3. Diese Erfahrungen stehen in Wechselwirkung mit affektiven Einstellungen.

Als Konsequenzen kann daraus folgendes geschlussfolgert werden: Es bedarf eines Fortbildungskonzepts, das ...

1. nicht auf reine Wissensvermittlung, sondern vorrangig auf praktische Erfahrung ausgerichtet ist und versucht, hierüber auch auf der affektiven Ebene mehr Offenheit für das Thema UK zu schaffen.
2. sowohl für PädagogInnen in Fördereinrichtungen und inklusiven Settings als auch für PädagogInnen in Regeleinrichtungen ohne Inklusion ausgerichtet ist.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurde daher folgendes Fortbildungskonzept entwickelt: Das Fortbildungskonzept umfasst zwei Module, die an zwei vollen Fortbildungstagen durchgeführt werden. Die Module liegen ca. 4–6 Wochen auseinander. Am ersten Tag erfolgt eine sehr kurze Erklärung zur UK, ihrer Notwendigkeit und der rechtlichen Verpflichtung zu deren Anwendung. Die meiste Zeit wird darauf verwendet, durch praktische Übungen und Videobeispiele konkrete Erfahrungen zu sammeln und Handlungskompetenzen zu entwickeln. Es geht dabei im Wesentlichen um die Erkenntnis,

- was es bedeutet, nicht kommunizieren zu können,
- dass man mit Hilfe gezielter, strukturierter Ja-Nein-Fragen mehr Selbstbestimmung ermöglichen kann,
- dass Kommunikationshilfen allein noch keine Kommunikation ermöglichen,
- dass es bestimmter Strategien bedarf, um die Kommunikationshilfen effektiv nutzen zu können,
- dass jeder UK nutzen kann.

Zum Ende dieses ersten Fortbildungstages bzw. Moduls wird die praktische Anwendung des Gelernten im konkreten Arbeitsumfeld, für eine bestimmte ausgewählte Person, vorbereitet. Diese Erprobung und deren Dokumentation finden in der Phase zwischen den beiden Fortbildungstagen statt.

Am zweiten Fortbildungstag wird die Erprobung im Praxisfeld vorgestellt und mittels Supervision reflektiert und unterstützt. Die Implementierung von UK in der Einrichtung wird thematisiert. Des Weiteren können institutionsspezifische Anliegen behandelt werden.

Dieses Konzept wurde bislang in zwei Institutionen durchgeführt und evaluiert. Nachfolgend wird hierzu die Untersuchung vorgestellt.

4 Phase 2

4.1 Forschungsfragen Phase 2

Die zentrale Frage zu diesem Fortbildungskonzept war, inwiefern dadurch die Einstellung zum Einsatz von UK positiv beeinflusst und damit die Bereitschaft zur Anwendung von UK erhöht werden kann.

Zum zweiten stellte sich die Frage, inwieweit die Einstellung von Kontextfaktoren wie Alter, berufliche Qualifikation, Berufserfahrung und UK in der Ausbildung beeinflusst wird.

4.2 Stichprobe Phase 2

Die Fortbildung wurde bislang in einer Tagesbildungsstätte für Kinder und Jugendliche mit geistigen Beeinträchtigungen (Schulersatzform in Niedersachsen) (Tabi) sowie in einer Werkstatt für beeinträchtigte Menschen (WfbM) durchgeführt. In beiden Fällen wurde das gesamte Personal aus einem Arbeitsbereich einbezogen. Dieser Aspekt ist von Wichtigkeit, da es nicht nur um die Vermittlung von Kompetenzen an einzelne PädagogInnen geht, sondern um die Veränderung eines Systems. Im Vordergrund steht die Implementierung von UK in einer Einrichtung, in der es für alle MitarbeiterInnen selbstverständlich ist, dieses Konzept gemeinsam umzusetzen und damit dem Grundrecht auf Kommunikation, auf soziale Teilhabe und auf Bildung gerecht zu werden.

Von den TeilnehmerInnen beider Fortbildungen waren insgesamt 43 Personen an allen Modultagen anwesend (15 bei der ersten und 18 bei der zweiten Fortbildung), so dass auch nur deren Daten für die Evaluation berücksichtigt werden konnten.

4.3 Methoden Phase 2

Erhebungsmethoden

Die TeilnehmerInnen erhielten zu Beginn der Fortbildung einen Fragebogen zu personenbezogenen Daten, mit dessen Hilfe später eventuelle Korrelationen zwischen diesen Daten und der Einstellung gegenüber dem Einsatz von UK ermittelt werden sollten. Dieser Fragebogen wurde von der Forschergruppe dieses Projekts entwickelt.

Des Weiteren wurde die Einstellung der TeilnehmerInnen mittels einer Einstellungsskala zu Beginn des ersten Tages bzw. Moduls, zum Ende des ersten Moduls sowie zum Ende des zweiten Fortbildungstages bzw. Moduls erhoben. Bei der Einstellungsskala handelte es sich um eine Erweiterung des PARCCA (siehe oben) mit „Märchen und Mythen“ zur Unterstützten Kommuni-

kation (vgl. Braun & Baunach 2008; Graßhoff & Meyer 2008). In Abweichung zum PARCCA bediente man sich einer vierstufigen Likert-Skala, um die Tendenz zur Mitte aus-zuschließen. Die Reliabilität dieser Skala wurde mit Hilfe des Homogenitätsindex Cronbach-Alpha geprüft. Der Wert liegt bei allen drei Messzeitpunkten über 0,8, so dass die Skala als reliabel eingestuft werden kann (Düker 2014, 50).

Zum dritten wurden die TeilnehmerInnen zum Ende des ersten und zum Ende des zweiten Moduls um ein Feedback zur Nützlichkeit der Fortbildung und der einzelnen Bausteine mittels eines dreistufigen Ratings gebeten. Außerdem bestand die Möglichkeit zu ergänzenden Kommentaren.

Auswertungsmethoden

Die Auswertung der Evaluation erfolgte als deskriptive und inferenzstatistische Auswertung unter Zuhilfenahme des Auswertungsprogramms SPSS. Zur inferenzstatistischen Auswertung wurde die T-Test-Analyse angewandt.

Außerdem wurden mittels Kreuztabellen und Chi-Quadrat-Tests mögliche Korrelationen überprüft (siehe oben) (Bühl 2014, Raab-Steiner & Benesch 2012).

4.4 Hypothesen zu Phase 2

Es wurden insgesamt drei Hypothesen überprüft. Zur Hypothesenprüfung wurde die Einstellungsskala zu drei Messzeitpunkten (t1, t2, t3) (Abb. 5) eingesetzt:

| | | | | |
|-----------------|--|--------------------------------|-----------------|----|
| 1. Modul | | <i>Erprobung im Praxisfeld</i> | 2. Modul | |
| t1 | | | | t3 |

Abb. 5: Messzeitpunkte während der Fortbildung

- H1: Die TeilnehmerInnen haben nach der Teilnahme am ersten Fortbildungsmodul (t2) eine positivere Einstellung zum Einsatz von UK als zu Beginn der Fortbildung (t1).
- H2: Die TeilnehmerInnen haben nach der Teilnahme am zweiten Fortbildungsmodul (t3) eine positivere Einstellung zum Einsatz von UK als nach dem ersten Fortbildungsmodul (t2).
- H3: Die TeilnehmerInnen haben nach der Teilnahme am zweiten Fortbildungsmodul und damit an der gesamten Fortbildung (t3) eine positivere Einstellung zum Einsatz von UK als zu Beginn der Fortbildung (t1) (Düker 2014, 37ff.)
- H4: Es bestehen signifikante Korrelationen zwischen der Höhe des Einstellungswertes und den Variablen Alter, berufliche Qualifikation, Berufserfahrung und UK in der Ausbildung.

4.5 Ergebnisse Phase 2 (Düker 2014; Hartwig & Steinborn 2014)

Die Ergebnisse werden für die beiden Einrichtungen, in denen die Fortbildung evaluiert wurde, getrennt vorgestellt, da es sich um zwei unterschiedliche Typen von Einrichtungen handelt (Abb. 6, Tab. 5, Tab. 6).

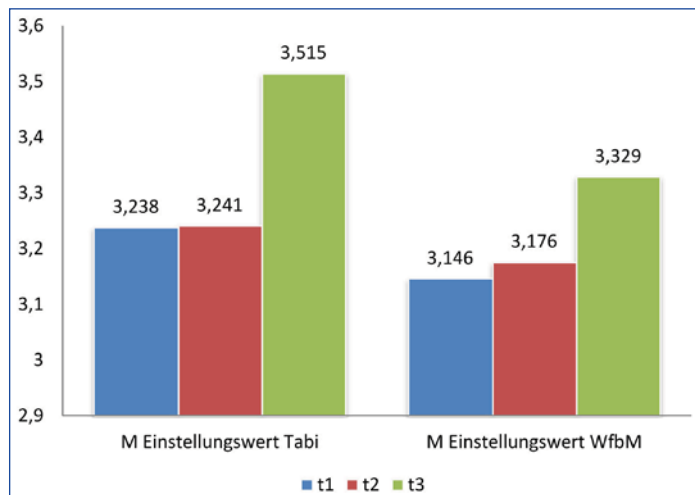


Abb. 6:
Mittelwerte (M) der Einstellungswerte in der Tagesbildungsstätte (Tabi) und der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) zu den jeweiligen drei Messzeitpunkten (t1, t2, t3)

Tab. 5: T-Test-Analyse der Mittelwertsunterschiede der Einstellungswerte in der Tagesbildungsstätte

| | Mittelwert | Mittelwert Differenz (gerundet) | Standardabweichung | Signifikanz |
|---|---------------------------|---------------------------------|--------------------|-------------|
| Paar 1 – Einstellungswert zu t1 ⇔ t2 | t1=3,238 ⇔ t2=3,241 | -0,00 | 0,15 | 0,934 |
| Paar 2 – Einstellungswert zu t2 ⇔ t3 | t2=3,241 ⇔ t3=3,515 | -0,27 | 0,21 | 0,000 |
| Paar 3 – Einstellungswert zu t1 ⇔ t3 | t1=3,238 ⇔ t3=3,515 | -0,27 | 0,19 | 0,000 |

Tab. 6: T-Test-Analyse der Mittelwertsunterschiede der Einstellungswerte in der Werkstatt für beeinträchtigte Menschen

| | Mittelwert | Mittelwert Differenz | Standardabweichung | Signifikanz |
|---|---------------------------|----------------------|--------------------|-------------|
| Paar 1 – Einstellungswert zu t1 ⇔ t2 | t1=3,146 ⇔ t2=3,176 | -0,03 | 0,26 | 0,466 |
| Paar 2 – Einstellungswert zu t2 ⇔ t3 | t2=3,176 ⇔ t3=3,329 | -0,15 | 0,28 | 0,007 |
| Paar 3 – Einstellungswert zu t1 ⇔ t3 | t1=3,146 ⇔ t3=3,329 | -0,18 | 0,25 | 0,006 |

Diese Ergebnisse zeigen, dass in beiden Einrichtungen der Einstellungswert zum dritten Messzeitpunkt hin signifikant anstieg. Die Hypothesen H2 und H3 können damit verifiziert werden. Zwischen dem Beginn und Ende des ersten Moduls gibt es keine signifikante Veränderung. Die Hypothese H1 wird somit falsifiziert.

Was bedeutet das konkret? Zum einen: Die Fortbildung hat ihr Ziel in den beiden Einrichtungen erreicht, die Einstellung bezüglich des Einsatzes von UK positiv zu verändern. Zum anderen: Effekte wurden in beiden Fällen erst dann erreicht, wenn die am ersten Fortbildungstag vermittelten Erkenntnisse – egal wie handlungsorientiert sie vermittelt werden – in der Praxis angewandt und reflektiert werden. Um eine Einstellungsänderung zugunsten des Einsatzes von UK zu erreichen, bedarf es der supervidierten Praxiserprobung.

Zur Überprüfung der Hypothese 4 wurden für beide Einrichtungen Kreuztabellen angelegt und verschiedene Signifikanzberechnungen angestellt. Das Ergebnis lässt sich wie folgt kurz zusammenfassen: Entgegen der Erwartung wurde nicht eine einzige Signifikanz ermittelt. Annahmen, die in UK-Expertenkreisen verschiedentlich geäußert werden, z. B.

- dass jüngere PädagogInnen dem Einsatz UK offener gegenüber stünden,
- dass eine höhere berufliche Qualifikation zu einer positiveren Einstellung gegenüber dem Einsatz von UK führe,
- dass mehr Berufserfahrung zu einer positiveren Einstellung führe, oder
- dass die Vermittlung von Wissen zur UK in der Ausbildung zu einer positiveren Einstellung führe,

lassen sich allesamt nicht belegen.

In der Konsequenz bedeutet dies: Keine der oben untersuchten Determinanten schränkt die Öffnung für den Einsatz von UK ein. Jeder Mitarbeiter bzw. jede Mitarbeiterin kann bei einer gezielten praxisorientierten Heranführung an das Thema UK dafür gewonnen werden, UK einzusetzen.

Bei all diesen Aussagen ist zu beachten: Insgesamt handelt es sich hier um eine kleine Stichprobe. Weitere Erhebungen bzw. Erprobungen sind dringend notwendig und geplant, um sicherere Ergebnisse zu erhalten. Dennoch scheinen diese ersten Ergebnisse richtungsweisend.

5 Fazit und Ausblick

Seit rund 25 Jahren ist Unterstützte Kommunikation in Deutschland bekannt und wird erfolgreich eingesetzt. Obwohl der Bedarf nachgewiesener Maßen hoch ist und eine rechtliche Verpflichtung zu deren Einsatz besteht, ist die Implementationsqualität an Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit geistigen Beeinträchtigungen nicht zufriedenstellend. Auf der Suche nach den Ursachen wurde deutlich, dass dies weniger an fehlendem Wissen oder ungünstigen Rahmenbedingungen wie Ausstattung liegt – wenngleich auch diese Barrieren nicht negiert werden dürfen –, sondern vorrangig an den wechselseitig wirksamen Faktoren der fehlenden Praxis und der Einstellung zum Einsatz von UK. Effekte werden durch Handeln erreicht, nicht durch alleiniges Hören und Sehen. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass Fortbildungskonzepte zur UK deutlich handlungsorientierter ausgerichtet werden müssen, und eine sofortige Erprobung in der Praxis einbeziehen sollten.

Eine weitere Konsequenz ist, dass die Implementierung von UK nicht erreicht werden kann, wenn immer nur „EinzelkämpferInnen“ durch isolierte Fortbildungsangebote für ausgewählte Personen geschaffen werden. Die Bildungseinrichtungen und Einrichtungen der Behindertenhilfe sind aufgerufen, die Fortbildung ihrer MitarbeiterInnen so zu organisieren, dass die gesamte Mitarbeiterschaft einbezogen ist.

Die gute Nachricht ist des Weiteren: Viele MitarbeiterInnen sind dem Thema UK gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen, unabhängig von Alter, Qualifikation, Berufserfahrung oder Vorkenntnissen aus der Ausbildung. Dieses Potential gilt es zu nutzen und die MitarbeiterInnen praktisch zu unterstützen, sei es durch die Vermittlung von Grunderfahrungen mit UK durch Fortbildungen, sei es durch die Beratung von UK-ExpertInnen für spezielle Fragen. Hierzu ist es dringend erforderlich, ein Beratungsnetz auszubauen. In einigen Bundesländern wie Bayern wurde dies bereits getan oder ist im Aufbau. In Niedersachsen werden solche Anliegen leider noch immer – trotz jahrelanger Einforderung – von ministerieller Seite ignoriert.

Gerade unter dem Aspekt der Inklusion ist eine solche Unterstützung dringendst notwendig, um eine Benachteiligung der Gruppe der SchülerInnen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen zu vermeiden und von Teilhabe an Bildung und Gemeinschaft auszuschließen.

Die vorliegende Studie zeigt hierzu einen ersten Weg auf. Anknüpfend daran ist die Erhebung von Langzeitverläufen der Implementation von UK in Institutionen geplant. Aus den Ergebnissen der Vorläuferstudien lässt sich beispielweise die zentrale Fragestellung ableiten, welche Faktoren den langfristigen (!) Implementationsprozess gelingen, welche ihn scheitern lassen. Es gibt also noch einiges zu tun.

Literatur

- Beck, A., Thompson, J., Clay, S., Hutchins, M., Vogt, P., Romaniak, B. & Sokolowski, B. (2001): Preservice professionals' attitudes toward children who use augmentative/ alternative communication. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 255–271.
- Beukelmann, D.R.; Mirenda, P. (20063): *Augmentative Alternative Communication. Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore, London, Sydney.
- Boenisch, J. (2009a): Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation bei Kindern ohne Lautsprache – Bundesländer im Vergleich. Ergänzungsband zum Hauptwerk „Kinder ohne Lautsprache – Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation“. Karlsruhe: Von Loeper Verlag.
- Boenisch, J. (2009b): *Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: Von Loeper.
- Braun, U. & Baunach, M. (2008): Märchen und Mythen in der Unterstützten Kommunikation. *ISAAC Zeitschrift für Unterstützte Kommunikation*. Märchen und Mythen, 2, 6-13.
- Bühl, A. (201414): SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse. Hallbergmoos: Pearson.
- Cloerkes, G. (20073): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Edition S.
- Düker, N. (2014): Erprobung und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Unterstützten Kommunikation mit dem Ziel der Einstellungsänderung. Bachelorarbeit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Erdélyi, A. & Thümmel, I. (2011): Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation in niedersächsischen Bildungseinrichtungen. In: Bollmeyer, H.; Engel, K.; Hallbauer, A. & Hüning-Meier, M. (Hrsg.): *UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation (15-30)*. Karlsruhe: Von Loeper.
- Graßhof, M. & Meyer, D. (2008): UK-Barrieren in den Köpfen. *ISAAC Zeitschrift für Unterstützte Kommunikation*. Märchen und Mythen, 2, 19-24.
- Hartwig, S. & Steinborn, L. (2014): Evaluation eines Trainingsprogramms für Unterstützte Kommunikation in Bezug auf die Einstellungsänderung der Mitarbeiter einer Werkstatt für behinderte Menschen. Bachelorarbeit an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Katz, D. & Stotland, E. (1959): A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change. In: Koch, S. (Ed.): *Psychology: A Study of Science. Formulation of the Person and the Social Context (423-475)*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Kreuznacht, K. (2013): Auswertung eines Fragebogens zur Einstellung von pädagogischen und sonderpädagogischen Fachkräften gegenüber Kindern und Jugendlichen, die unterstützt kommunizieren. Bachelorarbeit an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Kukartz, U. (20093): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Ph. (201011): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mischo, S. (2011): Ohne Kommunikation keine Inklusion. *Unterstützte Kommunikation im Zeichen inklusiver Bildung. Lernen Konkret*, 30, 2-7.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (20123): *Der Fragebogen: von der Forschungs idee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas-Verlag.
- UN-Behindertenrechtskonvention (CRPD) (2006): Online unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle/un-behindertenrechtskonvention.html>. Download vom 29.8.2014.
- Thümmel, I. (2011a): Kommunikationsförderung durch Unterstützte Kommunikation (UK) bei kaum- und nichtsprechenden Schülern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Ergebnisse einer landesweiten Studie zu Bedarfen und Ressourcen an niedersächsischen Bildungseinrichtungen sowie Effekten der Förderung durch UK. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 160-172.
- Thümmel, I. (2011b): Unterstützte Kommunikation für kaum- und nichtsprechende Schüler an Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – die Erfolgsgeschichte eines effizienten Förderkonzeptes? *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 39, 26-43.
- Thümmel, I. (2012): Unzureichende Lautsprache – ein Exklusionsrisiko? In: Breyer, C.; Fohrer, G.; Goschler, W.; Heger, M.; Kießling, Ch. & Ratz, Ch. (Hrsg.): *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: Athena, 161-174.
- Thümmel, I., Hüsen, P. & Prien, M. (2011): Teilhabe bedarf der Kommunikation! Hypothesen und Untersuchungsdesign einer landesweiten Replikationsstudie zum Stand der Kommunikationsförderung an niedersächsischen Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und an Tagesbildungsstätten. *Zeitschrift Lernen Konkret*, 30, 8-11.

Zu den Autorinnen

Prof. Dr. Andrea Erdélyi: Professorin für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Leitung der Beratungsstelle für Unterstützte Kommunikation an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Apl. Prof. Dr. Ingeborg Thümmel: Apl. Professorin im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Korrespondenzadressen

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
FK I
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Lehrstuhl für Pädagogik bei geistigen Beeinträchtigungen

andrea.erdelyi@uni-oldenburg.de
ingeborg.thuemmel@uni-oldenburg.de