

BACHELORARBEIT

Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Lehrkraftperspektive

Abgabedatum: 20.08.2018

Erstprüferin: Vanessa Heitplatz

Zweitprüferin: Dr. Susanne Dirks

Abgegeben von: Henrike Klokkers

Adresse: Teutoburger Str.9, 44149 Dortmund

E-Mail: henrike.klokkers@tu-dortmund.de

Matrikelnummer: 185900

Studiengang: Bachelor Lehramt für sonderpädagogische

Förderung, LABG 2009, 6. Fachsemester

Sommersemester 2018

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
1. Einleitung	5
2. Grundlagen	6
2.1. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung	6
2.1.1. Definition und Klassifikation	7
2.1.2. Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	10
2.2. Hilfsmittel	12
2.2.1. Definition	12
2.2.2. Einteilung	13
2.2.3. Hilfsmittelakzeptanz	15
2.3. Unterstützte Kommunikation	17
2.3.1. Definition	18
2.3.2. Ziele und Zielgruppen	18
2.3.3. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als Zielgruppe von Unterstützter Kommunikation	21
2.3.4. Hilfsmittel für den Bereich Unterstützte Kommunikation	22
3. Methodisches Vorgehen	24
3.1. Relevanz und Begründung der Fragestellung	24
3.2. Hypothesen	25
3.3. Auswahl Forschungsmethode	26
3.4. Vorstellung Forschungsinstrument	28
3.4.1. Konzeptualisierung	29
3.4.2. Operationalisierung	30
3.4.3 Fragestellungen	31
3.5. Pretest	33

4. Ergebnisse	33
4.1. Stichprobe	34
4.2. Hilfsmittel zur Kommunikation.....	35
4.3. Einsatz von Hilfsmitteln	36
4.4. Einsatz von Hilfsmitteln nach Klassenstufen	37
4.5. Begründung der Anwendung verschiedener Hilfen	38
4.6. Bedingungen für den Einsatz.....	40
5. Auswertung	41
5.1. Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation im Vergleich	44
5.2. Überprüfung der Hypothesen	47
6. Reflexion	48
7. Fazit	51
8. Literaturverzeichnis	54
9. Anhang	58
Anhang A: Fragebogen.....	58
Anhang B: Antworten der offenen Fragen	65

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Technologieakzeptanzmodell.....	15
Abbildung 2: Theory of Planned Behaviour	17
Abbildung 3: Alter der Lehrkräfte.....	34
Abbildung 4: Berufserfahrung der Lehrkräfte.....	34
Abbildung 5: Bekannte und genutzte Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation....	35
Abbildung 6: Einsatz von Hilfsmitteln pro Woche	37
Abbildung 7: Gründe für den Einsatz verschiedener Hilfsmittel	39
Abbildung 8: Gründe gegen den Einsatz verschiedener Hilfsmittel	39
Abbildung 9: Erwünschte und vorhandene Bedingungen	41

1. Einleitung

Kommunikation in unterschiedlichen Formen gehört zum alltäglichen Leben dazu. Dabei nutzen wir in den meisten Fällen die Lautsprache, um uns mit anderen Menschen zu verständigen. Es gibt allerdings Personen, die aus verschiedenen Gründen nicht oder nur eingeschränkt kommunizieren können. Für sie bietet die Lautsprache allein keine zufriedenstellende Möglichkeit, sich mit ihren Mitmenschen zu verständigen. Deswegen benötigen sie andere Methoden oder technische Geräte, die sie bei der Kommunikation mit anderen Personen unterstützen. Für diese Unterstützung gibt es eine Vielzahl von Systemen und Geräten, die sich in ihrer Komplexität teilweise stark unterscheiden. Diese Arbeit dient dazu herauszufinden, in welchem Maße solche, die Kommunikation unterstützenden, Hilfsmittel an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eingesetzt werden. Über den Einsatz von Hilfsmitteln bzw. über das Nutzungsverhalten lassen sich Aussagen bezüglich der Akzeptanz dieser machen. Um herausfinden zu können, inwieweit Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation an benannten Förderschulen akzeptiert werden, wurde von Lehrkräften an diesen Schulen ein Online-Fragebogen ausgefüllt. Die Ergebnisse werden differenziert nach einfachen und komplexen kommunikativen Unterstützungstechnologien ausgewertet, um herausfinden zu können, ob es einen Unterschied in der Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation gibt.

Zu der Akzeptanz von Hilfsmitteln gibt es bereits eine Reihe von Studien. Diese befassen sich vor allem mit der Akzeptanz von unterstützenden Technologien am Arbeitsplatz und im Alter, um den Einsatz entsprechender Hilfsmittel zu optimieren (vgl. u.a. Revermann & Gerlinger 2010, Kap. IV). Auch zu den unterschiedlichen Methoden der Unterstützten Kommunikation gibt es eine Vielzahl von Publikationen und Forschungen, wie zum Beispiel das Partizipationsmodell von Beukelman und Miranda, das den Einsatz von Unterstützter Kommunikation im Schulunterricht optimieren soll (vgl. Braun & Baunach 2018, S. 155ff.). Für diese Arbeit werden vor allem die Publikationen von Otto und Wimmer (2017) und Wilken (2018) als Grundlagen für die Unterstützte Kommunikation und entsprechender Hilfsmittel herangezogen. Bei den Schwerpunkten im Bereich der intellektuellen Beeinträchtigung dienen das Werk von Fornefeld (2013) sowie die in Deutschland geltenden Gesetzestexte als Bezugsrahmen. Für die Hilfsmittel wird vor allem auf die Werke von Revermann und Gerlinger (2010), Rossmann (2011) und Jockisch (2010) Bezug genommen.

Die genannten Werke werden überwiegend dazu herangezogen, einige zugrunde liegende Begrifflichkeiten und Konzepte zu klären, die für das Verständnis der Umfragekonzeption, der Ergebnisse und der Auswertung notwendig sind. Dazu werden zunächst die Personengruppe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und die für diese Personen entwickelte Förderschule vorgestellt. Anschließend wird der Hilfsmittelbegriff definiert und mit dem Begriff der Akzeptanz in Verbindung gebracht. Als letzte Grundlage werden die Unterstützte Kommunikation zusammen mit ihren Zielen und Zielgruppen sowie spezielle Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation beschrieben. Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen, welches die Fragestellung, die sich daraus ergebenden Hypothesen, die Forschungsmethode und das Forschungsinstrument beinhaltet, dargestellt. Dann erst werden die Ergebnisse der Umfrage dargestellt und anschließend bezogen auf die Akzeptanz von Hilfsmitteln ausgewertet. Abschließend wird der Forschungsprozess reflektiert.

2. Grundlagen

Bevor die Ergebnisse der Umfrage dargestellt und erläutert werden können, ist es notwendig die wichtigsten zugrunde liegenden Termini und Konzepte kurz zu beschreiben und so eine gemeinsame Basis für das Verständnis der Ergebnisse zu schaffen. Zu den wichtigsten Grundlagen gehören die Definition von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und der entsprechenden Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie die Begriffsbestimmungen von Hilfsmitteln und Unterstützter Kommunikation. Im Rahmen der Definition von Unterstützter Kommunikation wird auch auf Hilfsmittel(-gruppen) für diesen Bereich und Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung als Zielgruppe von Kommunikationsunterstützenden Methoden Bezug genommen.

2.1. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Um ein grundlegendes Verständnis von Behinderung und Beeinträchtigung zu generieren, ist es zunächst sinnvoll, den Behinderungsbegriff an sich zu definieren und anschließend die Bezeichnung ‘Mensch mit intellektueller Beeinträchtigung‘ näher zu bestimmen. Außerdem soll kurz auf die Begriffsgeschichte und verschiedene Termini eingegangen werden, um ein einheitliches Begriffsverständnis sicherzustellen. Darüber hinaus ist für diese Arbeit die

Beschreibung und Einordnung der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wichtig, weil die Methodik und Auswertung (Kap. 3 und 4) eine generelle Vorstellung darüber voraussetzen.

2.1.1. Definition und Klassifikation

Nach dem neunten Sozialgesetzbuch (SGB IX) wird Behinderung in Deutschland wie folgend definiert:

Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. (SGB IX 2017, Kap. 1, §2 Abs. 1)

Behinderung ist also durch vier verschiedenen Aspekte gekennzeichnet: Einer Einschränkung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, dem Zeitfenster von mehr als einem halben Jahr, dem Unterschied zu der Altersgruppe und der eingeschränkten Teilhabe. Vor allem aus dem ersten Aspekt wird deutlich, dass es viele verschiedene Formen von Behinderung gibt, je nachdem welcher Bereich eingeschränkt ist. Für diese Arbeit ist besonders der zweite Bereich, die geistige Fähigkeit, von Bedeutung.

Auch das bio-psycho-soziale Modell von Gesundheit der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), welches von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) 2001 herausgegeben worden ist, geht von verschiedenen Einflussbereichen auf die Gesundheit bzw. verschiedenen Einschränkungen der Gesundheit aus (vgl. Weber 2014, S. 102f.). Das Modell stellt verschiedene Einflussfaktoren auf die „funktionale Gesundheit“ einer Person dar. Dazu gehören „Kontextfaktoren“ (umwelt- und personenbezogen), „Körperfunktionen und -strukturen“, „Aktivitäten“ und „Teilhabe“ (ebd., S. 103). Liegen in diesen Bereichen keine Störungen oder Einschränkungen vor, ist eine Person funktional gesund. Sobald jedoch eine Einschränkung von einem oder mehreren der Faktoren und somit von der funktionalen Gesundheit vorliegt, ist eine Person behindert:

„Behinderung nach der ICF sind das Erleben und die Erfahrung eines Menschen bezogen auf seine geschädigten Körperfunktionen/-strukturen, beeinträchtigte Aktivitäten, eingeschränkte Partizipation in der Interaktion mit seinem Gesundheitsproblem sowie seinen personenbezogenen Faktoren und Umweltfaktoren.“ (ebd., S. 104)

Die Definition von Behinderung nach der ICF ist damit weiter gefasst, als die des SGB IX. Die körperbezogenen Bereiche des SGB IX (körperliche Funktion, geistige Fähigkeit und seelische Gesundheit) werden durch „eine Sichtweise vom Menschen als handelndes Subjekt (Aktivitäten) und als selbstbestimmtes und gleichberechtigtes Subjekt in Gesellschaft und Umwelt (Teilhabe/Partizipation)“ (ebd., S. 103) ergänzt.

Festgehalten werden sollte, dass Behinderung grundsätzlich eine Einschränkung bedeutet. Diese Einschränkung kann in ganz unterschiedlichen Bereichen, Formen und Umfängen in Erscheinung treten.

Für die genaue Begriffsbeschreibung der Bezeichnung ‘Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung’ ist es wichtig, dass dieser Terminus erst seit einiger Zeit und noch nicht einheitlich gebraucht wird. Seit den 50er Jahren wurde zunächst vor allem durch Elternbewegungen der Begriff „geistige Behinderung“ verbreitet (vgl. Speck 2005, S. 43).

Geistige Behinderung wird [...] als ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten definiert. Als besonders beeinträchtigt gelten hierbei solche Fähigkeiten, die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten. (Fornfeld 2013, S. 65)

Die Internationale Klassifikation neurologischer Erkrankungen (ICD-10) von der WHO erfasst geistige Behinderung bzw. intellektuelle Beeinträchtigung unter dem Kapitel „Psychische und Verhaltensstörungen“ (Code F00-F99) mit dem Begriff der „Intelligenzminderung“ (F70-F79). Mithilfe eines Intelligenztests wird der „Schweregrad einer Intelligenzminderung [...] festgestellt“ (Kessler & Freyberger 2001, S. 205). Zur Einordnung des Ergebnisses und der Feststellung des Schweregrades gibt es vier Kategorien: „Leichte Intelligenzminderung“ (F70) bei einem Intelligenzquotient (IQ) zwischen 50 und 69 Punkten, „Mittelgradige Intelligenzminderung“ (F71) für den IQ-Bereich zwischen 35 und 49 Punkten, „Schwere Intelligenzminderung“ (F72) bei einem IQ von 20 bis 34 Punkten und „Schwerste Intelligenzminderung“ (F73) ab einem IQ unter 20 (vgl. ebd., S. 206f.).

Eine alleinige Definition von geistiger Behinderung über den Intelligenzquotienten wurde jedoch häufig als nicht ausreichend kritisiert (vgl. u.a. Speck 2005, S. 57; v. Tetzchner & Martinsen 2000, S.92). Mit einbezogen werden sollte der Fortbestand der Beeinträchtigung bis zum Alter von 18 Jahren und die Einschränkungen in Bereichen des „adaptiven Verhaltens“, welches „sich in Standards persönlicher Unabhängigkeit und sozialer Verantwortung niederschlägt, soweit diese vom Alter und der kulturellen Gruppe erwartet werden“ (Speck 2005, S. 57) zeigt. Da geistige Behinderung aber vor allem ein „soziales Zuschreibungskriterium“

(Theunissen 2008, S. 129) ist und der Begriff in verschiedenen Kontexten, wie zum Beispiel im medizinischen, psychologischen oder bildungspolitischen, mit unterschiedlicher Bedeutsamkeit genutzt wird (vgl. Fornefeld 2013, S. 61), wurde der Terminus in den letzten Jahren viel diskutiert. Dabei lag der Fokus vor allem darauf, geistige Behinderung nicht nur als Intelligenzminderung zu betrachten, sondern „kognitiv[e] Funktions- und soziale Anpassungsfähigkeiten in der dynamischen Wechselwirkung mit Partizipationsmöglichkeiten und Kontextfaktoren“ (Theunissen 2008, S. 129) zu betrachten. So hat sich im internationalen Sprachgebrauch der Begriff „Intellectual Disabilities“ bzw. in Deutschland die Bezeichnung „Intellektuelle Beeinträchtigung“ durchgesetzt (vgl. ebd., S. 130). Mit dieser Bezeichnung soll die Defizitorientierung des Begriffs geistige Behinderung aufgehoben werden und es soll eine stärkere Grenzziehung zu Menschen mit einer Lernbehinderung gelingen (vgl. Theunissen 2008, S. 130). Des Weiteren fasst der Begriff mehrere der in den vorangegangenen Definitionen herausgestellten Kriterien zusammen:

Intellektuelle Beeinträchtigung ist von einem Mangel an kognitiven Fähigkeiten sowie von verringertem sozial-adaptiven Handlungsvermögen gekennzeichnet. Um die Erscheinungsformen der intellektuellen Beeinträchtigung von ähnlichen Zustandsbildern, wie z. B. der Altersdemenz [...] abzugrenzen, wird dieser Zustand mit Beginn vor dem Erwachsenenalter definiert. (Weber & Rojahn 2009, S. 352)

Insgesamt werden also drei Hauptkriterien für die Diagnose einer intellektuellen Beeinträchtigung deutlich: Eine Beeinträchtigung der kognitiven Fähigkeiten, eine Einschränkung der sozial-adaptiven Handlungskompetenz und das Auftreten vor dem 18. Lebensjahr. In diesen Hauptkriterien lassen sich auch die oben genannten Aspekte einer Behinderung wiedererkennen. Diagnostiziert werden sollte eine intellektuelle Beeinträchtigung mit einem altersangemessenen und standardisierten Intelligenztest sowie einem Test bezogen auf das sozial-adaptive Verhalten (vgl. ebd.). Für die Einordnung der Ergebnisse im Intelligenztest können dann die Kategorien der ICD-10 einbezogen werden. Außerdem sollten für ein auf die Diagnose folgendes Förderkonzept das Umfeld, der Gesundheitszustand und die soziale Teilhabe der Person berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 352f.).

2.1.2. Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

In der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) wird der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung folgendermaßen definiert:

Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besteht, wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür sprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt. (AO-SF 2017, Teil 1, Abschnitt 1, §5)

Wird ein solcher oder ein anderer Förderschwerpunkt festgestellt, kann das betroffenen Kind entweder eine allgemeinbildende Schule, eine Förderschule oder eine Schule für Kranke besuchen (vgl. AO-SF 2017, Teil 1, Abschnitt 1, §2). Grundsätzlich sollen möglichst alle Schüler_innen an den allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden. Deswegen muss die Schulaufsichtsbehörde, die auch über den sonderpädagogischen Förderbedarf entscheidet, den Eltern mindestens eine allgemeinbildende Schule vorschlagen (AO-SF 2017, Teil 1, Abschnitt 2, §16). Werden Kinder mit einem festgestellten Förderbedarf in der geistigen Entwicklung an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet, werden sie dort „ziendifferenziert“ unterrichtet (AO-SF 2017, Teil 1, Abschnitt 1, §2), das heißt sie lernen andere Inhalte als die Kinder ohne Förderbedarf oder die Inhalte werden an ihre Fähigkeiten angepasst.

Eine andere Möglichkeit des Schulbesuchs von Kindern mit einem diagnostizierten Förderbedarf in der geistigen Entwicklung ist die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In NRW gibt es 154 öffentliche und private Schulen mit diesem Förderschwerpunkt (www.schulministerium.nrw.de). Die Förderschule für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wurde erst in den 1960er Jahren „auf Wunsch der Eltern und zur Entlastung der Familien als Ganztageseinrichtung konzipiert“ (Fornefeld 2013, S. 146).

Für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gelten grundsätzlich die gleichen Ziele und Leitlinien, wie für alle anderen Schulen auch. Dazu gehört, dass die Schule den Auftrag hat, „den Bildungs- und Erziehungsanspruch von Kindern und Jugendlichen einzulösen und sie zu größtmöglicher Selbstständigkeit und Selbstbestimmung in der sozialen Gesellschaft sowie zur kulturellen Teilhabe zu befähigen“ (ebd., S. 137). Für Schüler_innen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung rückt vor allem die Aufgabe der Schule, auf „die praktische Bewältigung [des] Lebens“ (KMK 1998, S. 3) vorzubereiten, in den

Mittelpunkt. Darüber hinaus hat die individuelle Förderung und das Konzipieren von Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten, die sich an den individuellen Fähigkeiten der Schüler_innen ausrichten, einen hohen Stellenwert: „Unterricht und Erziehung werden auf die jeweiligen Bedürfnisse des einzelnen Kindes abgestimmt und im pädagogischen Gesamtangebot für die Klasse verwirklicht“ (KMK 1998, S. 17).

Die beschriebenen Aufgaben und Ziele der Förderschule werden in verschiedenen Förderbereichen umgesetzt. Dazu gehört zum Beispiel die „Förderung in den Bereichen der Motorik und der Wahrnehmung, der Kommunikation, der Emotionalität und des Sozialverhaltens“ oder die „Entwicklung von Merkfähigkeit, Aufbau von Transferkompetenz, vorausschauendes Denken und Problemlöseverhalten“ (KMK 1998, S. 7). Je nach individuellem Entwicklungsstand werden dann entsprechende Schwerpunkte in den spezifischen Bereichen der Förderung gesetzt (ebd.).

Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gliedert sich meist in fünf Stufen. In der Regel folgen auf die einjährige Vorstufe die jeweils zweijährige Unterstufe und Mittelstufe. Nach der Mittelstufe gibt es die Oberstufe und die Werk- oder Berufsvorbereitungsstufe, die jeweils drei Jahre dauern (vgl. Fornefeld 2013, S. 145). Insgesamt gibt es also für gewöhnlich elf Klassenstufen. Pro Klasse werden zwischen sechs und dreizehn Kinder und Jugendliche unterrichtet (vgl. ebd., S. 144). Je nach Schulstufe gibt es, zusätzlich zu den oben beschriebenen Zielen und der Ausrichtung auf die individuellen Lernmöglichkeiten, allgemeine Ziele und Schwerpunkte für die jeweilige Stufe. Für die Vor- und Unterstufe stehen zum Beispiel das „Kennenlernen der eigenen Person [und] die Förderung der Selbstständigkeit bei täglich wiederkehrenden Verrichtungen und der Kommunikation“ (ebd.) im Vordergrund. In der Mittelstufe sollen die gelernten Handlungen und Fähigkeiten weiter vertieft, stabilisiert und ausgebaut werden. In der Ober- und Werkstufe stehen neben dem kontinuierlichen Erweitern des Wissens und der individuellen Fähigkeiten vor allem das selbstständige Handeln und die Vorbereitung auf das Berufs- und „Erwachsenenleben“ im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 144f.).

2.2. Hilfsmittel

Damit Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen ein möglichst selbstständiges Leben mit einer hohen Teilhabe führen können, gibt es verschiedene Hilfsmittel (vgl. u.a. Deutsches Institut für Normung 2016, S. 6). Nachdem der Hilfsmittelbegriff an sich kurz definiert wird, werden verschiedene Konzepte zu der Einteilung von unterschiedlichen Hilfsmitteln vorgestellt. Anschließend wird die Akzeptanz von Hilfsmitteln bzw. Technologien näher betrachtet.

2.2.1. Definition

Im internationalen Sprachgebrauch werden Hilfsmittel auch als „Assistive Technologien“ bzw. „Assistive Technology“ bezeichnet. „Assistive Technologien (engl. assistive = unterstützend) sind individuell oder für eine bestimmte Zielgruppe angefertigte oder angepasste Unterstützungshilfen“ (Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. 2018b). Assistive Technologien können sowohl kontinuierlich als auch zeitweise genutzt werden und richten sich an alle Altersgruppen und Arten der Beeinträchtigung (vgl. Thiele 2016, S. 309).

Der Hilfsmittelbegriff in Deutschland ist etwas weiter gefasst, da er sich nicht nur direkt auf ein Individuum bezieht. Laut dem neunten Sozialgesetzbuch sind Hilfsmittel:

Hilfen, die [...] erforderlich sind, um (1) einer drohenden Behinderung vorzubeugen, (2) den Erfolg einer Heilbehandlung zu sichern oder (3) eine Behinderung bei der Befriedigung von Grundbedürfnissen des täglichen Lebens auszugleichen. (SGB IX 2017, Kap. 13, §47 Abs. 1)

Anspruch auf ein Hilfsmittel haben grundsätzlich alle Menschen mit Behinderung bzw. alle Menschen, die von einer Behinderung bedroht sind (vgl. SGB IX 2017, §1). Ob und welches Hilfsmittel im Einzelfall für welchen Zeitraum ausgestellt wird, entscheiden die zuständigen Rehabilitationsträger, wie zum Beispiel Kranken- oder Rentenkassen oder die Bundesagentur für Arbeit (vgl. SGB IX 2017, §6 Abs. 1; §9).

Das Deutsche Institut für Normung (DIN) definiert den Hilfsmittelbegriff ähnlich wie das SGB IX. In der deutschen Fassung der DIN EN ISO 9999, einer Klassifikation und europäischen Norm für Hilfsmittel, werden diese definiert als:

Jegliches Produkt (einschließlich Vorrichtungen, Instrumenten und Software), Sonderanfertigung oder allgemeines Gebrauchsgut, das von oder für Menschen mit Behinderung verwendet wird, (1) für Teilhabe, (2) um Körperfunktionen/-strukturen und Aktivitäten zu schützen, zu unterstützen, zu ertüchtigen, zu messen oder zu ersetzen oder (3) um

Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität oder Beeinträchtigung der Teilhabe zu verhindern. (DIN e.V. 2016, S. 6)

Grundsätzlich dienen Hilfsmittel also entweder der Kompensation oder der Prävention von Einschränkungen durch eine (drohende) Behinderung. Über diese Kompensation kann dann die Erfüllung verschiedener Grundbedürfnisse, wie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sichergestellt werden.

2.2.2. Einteilung

Für die Einteilung von Hilfsmitteln gibt es verschiedene Systeme und Konzepte. Revermann und Gerlinger benutzen für Hilfsmittel den Ausdruck „Behinderungskompensierende Technologien“ (BkT). Sie teilen diese, je nach „Zielausrichtung“ (S. 10), in zwei große Gruppen ein. Zu der ersten Gruppe gehören Technologien, deren Ausrichtung sich am Individuum orientiert. Diese Gruppe ordnen sie dem oben beschriebenen Begriff der (Kap. 2.2.1.) der „assistiven Technologien“ zu (vgl. Revermann & Gerlinger 2010, S. 10). Zu der zweiten Gruppe gehören für sie alle Hilfsmittel, deren Ausrichtung sich an Umweltbedingungen orientiert und die dem Universellen Design zugeordnet werden können (vgl. ebd.).

Das Konzept des Universellen Designs ist ein internationales Konzept, welches vor allem bei der Entwicklung von neuen Produkten wichtig ist. Der Artikel 2 der Behindertenrechtskonvention der vereinten Nationen (UN-BRK) besagt, Universelles Design ist:

Ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen, in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können. ‚Universelles Design‘ schließt Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen, soweit sie benötigt werden, nicht aus. (zit. nach Benteler 2018, S. 6)

Um das Ziel einer breiten Nutzbarkeit möglichst ohne Anpassung von Produkten zu erreichen, gibt es verschiedene Prinzipien, an denen sich das Design ausrichten sollte. Dazu gehören neben der „breiten Nutzbarkeit“ auch die „einfache und intuitive Benutzung“ oder die „Fehlertoleranz“ von Produkten (Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. 2018b).

Hilfsmittel sollten sich also grundsätzlich an dem Konzept des Universellen Designs ausrichten und können dann, wie oben beschrieben, dahingehend unterschieden werden, ob sie sich vor allem für Individuen oder für große Nutzergruppen eignen.

Die DIN EN ISO 9999 klassifiziert Hilfsmittel mithilfe einer Dreiteilung und sich daraus ergebenden sechsstelligen Zahlencodes. Zunächst wird ein zweistelliger Code für eine Klasse vergeben. Eine Klasse beschreibt dabei „in der Regel einen breiten Funktionsbereich des Produkts“ (Din e.V. 2016, S. 9). Mit der Unterklasse werden die Hilfsmittel weiter eingegrenzt. Ein weiterer zweistelliger Code steht für „eine spezielle Funktion [...], innerhalb des umfassenden Bereiches, der durch die Klasse abgedeckt wird“ (ebd.). Zwei weitere Ziffern spezifizieren das Hilfsmittel ein weiteres Mal in eine bestimmte Gruppe. So erhält jedes Hilfsmittel einen sechsstelligen Code. „Buchstaben- und Symbolsätze und -tafeln“ haben zum Beispiel den Code 22 21 03 (ebd., S. 74). Die 22 steht für die Klasse „Hilfsmittel für das Kommunikations- und Informationsmanagement“, die 21 für die Unterklasse „Hilfsmittel für die Nahkommunikation“ und die 03 für die Gruppe „Buchstaben- und Symbolsätze und -tafeln“. Zusätzlich zu der Klassifikation durch die Zahlen gibt es zu jeder Gruppe und zu jedem Hilfsmittel eine kurze Beschreibung (vgl. ebd.). Die Klassifikation mit Hilfe der Zahlencodes dient vor allem der internationalen Vergleichbarkeit sowie einer übersichtlichen Auflistung (vgl. ebd., S. 9).

Auch bei der Internetseite REHADAT, einem Informationssystem mit verschiedenen Datenbanken (vgl. Revermann & Gerlinger 2010, S. 270) von dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (2018a) und dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, werden die verschiedenen Hilfsmittel zunächst in eher weit gefasste Bereiche eingeteilt, wie zum Beispiel „Mobilität“ oder „Information, Kommunikation“. Die einzelnen Bereiche werden dann mehrfach unterteilt bzw. eingegrenzt und spezifiziert bis die einzelnen Hilfsmittel alleine stehen. Grundsätzlich ähneln sich die Einteilungen und auch die Beschreibungen der DIN EN ISO 9999 und der Internetseite. Bei Rehadat besteht allerdings der Vorteil, dass die einzelnen Hilfsmittel vergleichsweise schnell gefunden werden können und durch Bilder ergänzt werden. Außerdem gibt es Verlinkungen und Hinweise zu weiterführenden Informationen auf anderen Internetseiten oder in Büchern und Zeitschriften.

Insgesamt kann also gesagt werden, dass eine Einteilung von Hilfsmitteln grundsätzlich nach deren Funktion erfolgt. Je nach System oder Klassifikation wird die Einteilung eher allgemein oder sehr detailliert mit vielen Untergruppen vorgenommen.

2.2.3. Hilfsmittelakzeptanz

Etwas zu akzeptieren bedeutet etwas anzunehmen oder mit jemandem oder etwas einverstanden zu sein (vgl. Duden, S. 187). Bezogen auf die Hilfsmittel bedeutet Akzeptanz also, die vorhandenen Hilfsmittel auch zu benutzen.

Ein bekanntes Modell zu der Akzeptanz von Informationstechnologien ist das Technologieakzeptanzmodell (TAM) von Davis aus den 1980er Jahren. Anhand des Modells kann beschrieben werden, wie die Akzeptanz neuer Technologien zustande kommt (vgl. Jockisch 2010, S. 235). Nach dem TAM bedeutet Akzeptanz die „positive Annahmeentscheidung einer Innovation durch ihre Anwender“ (ebd., S. 236). Die Akzeptanz bzw. „tatsächliche Nutzung“ (ebd., S. 237) wird zu einem großen Teil von der Einstellung gegenüber der Technologie beeinflusst. Auf die Einstellung wiederum wirken sich der „wahrgenommene Nutzen“ und die „wahrgenommene einfache Bedienbarkeit“ (ebd.) aus. Dieser Zusammenhang ist in Abbildung 1 dargestellt.

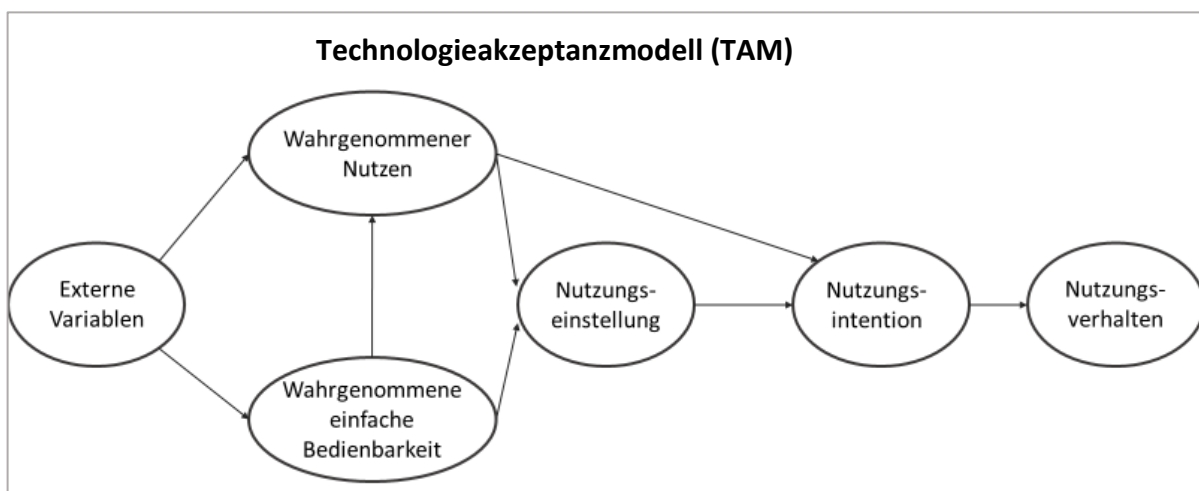


Abb. 1: Technologieakzeptanzmodell von Davis (Eigene Darstellung, Jockisch 2010, S. 237)

Davis geht also davon aus, dass die Anwendung einer (neuen) Technologie umso wahrscheinlicher ist, je höher der tatsächliche Nutzen eingestuft und je weniger kompliziert ihre Bedienung empfunden wird.

Das Modell von Davis wurde mehrfach erweitert. Bei dem „Technologieakzeptanzmodell 3“ von Venkatesh und Bala aus dem Jahr 2008 werden zum Beispiel jeweils sechs Aspekte mit einbezogen, die sich auf die Faktoren ‘wahrgenommener Nutzen’ und ‘wahrgenommene einfache Bedienbarkeit’ und somit auf die Akzeptanz im Ganzen auswirken (ebd., S. 239). Dazu gehören zum Beispiel das „Systemimage“, das „Selbstvertrauen“ der nutzenden Person oder das „wahrgenommene Vergnügen“ (ebd.). Fallen diese Aspekte aus Nutzersicht positiv aus

bzw. werden wahrgenommene Faktoren als relevant für die Nutzung eingestuft, steigt die Akzeptanz einer Technologie.

Zwei weitere Modelle bzw. Theorien, mit denen die Nutzungswahrscheinlichkeit einer Technologie und damit die Akzeptanz dieser veranschaulicht werden können, sind die "Theory of Reasoned Action" (TRA) und die "Theory of Planned Behaviour" (TPB) (Rossmann 2011, S. 11). Die TRA wurde in den 1960er Jahren von Martin Fishbein entwickelt (ebd., S. 12). In den 1980er Jahren wurde die TRA von Icek Ajzen modifiziert und es entstand die TPB (ebd., S. 23).

Mit der Theory of Reasoned Action sollte ein „Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten“ (ebd., S. 12) dargestellt und belegt werden. Dabei geht die TRA davon aus, dass eine Person sowohl rational denkt und handelt als auch dabei die Relevanz und Folgen ihrer Handlung voraussagen kann, bevor ein Verhalten tatsächlich durchgeführt wird. Außerdem setzt die TRA voraus, dass das Verhalten von Personen unter „willentlicher Kontrolle“ (ebd.) steht. Damit ist gemeint, dass eine Person dazu fähig ist, bestimmte Handlungen problemlos auszuführen, sofern sie das auch will und somit die Intention dazu hat (vgl. ebd.). Das heißt also, nach der TRA beeinflusst die „Verhaltensintention“ (ebd., S. 13) das Verhalten einer Person maßgeblich. Die Verhaltensintention ihrerseits wird von der „Einstellung“ und der „subjektiven Norm“ bedingt (ebd.). Dabei meint die Einstellung, die Beurteilung des Verhaltens. Mit der subjektiven Norm ist die „individuelle Wahrnehmung des sozialen Umgebungsdrucks, ein bestimmtes Verhalten durchzuführen oder zu unterlassen“ (ebd., S. 18) gemeint. Um das bestimmte Verhalten einer Person nun voraussagen zu können, müssen die Verhaltensintention und das Verhalten an sich auf den vier Dimensionen „Handlung“, „Ziel“, „Kontext“ und „Zeit“ spezifiziert werden. Stimmen die jeweiligen Spezifikationen überein, besteht ein Zusammenhang zwischen Verhalten und Intention. Somit kann das Verhalten aus der Intention abgeleitet werden (vgl. ebd., S. 16).

Wie bereits erwähnt, wurde die TRA modifiziert und es entstand die Theory of Planned Behaviour (Abb. 2). Das Ziel der TPB ist ebenfalls, das Verhalten von Personen vorauszusagen. Dabei wird im Unterschied zur TRA eine weitere Komponente, die die Verhaltensintention von Personen beeinflusst, berücksichtigt: die „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ (ebd., S. 23). Damit wird die „Vorstellung, welche Faktoren die Ausführung eines Verhaltens wie stark beeinflussen“ (ebd., S. 24) beschrieben. Das heißt, durch zum Beispiel die eigenen

bereits gesammelten Erfahrungen, bekommt eine Person eine Vorstellung davon, ob sie „in der Lage ist, ein bestimmtes Verhalten auszuführen oder nicht“ (ebd.).

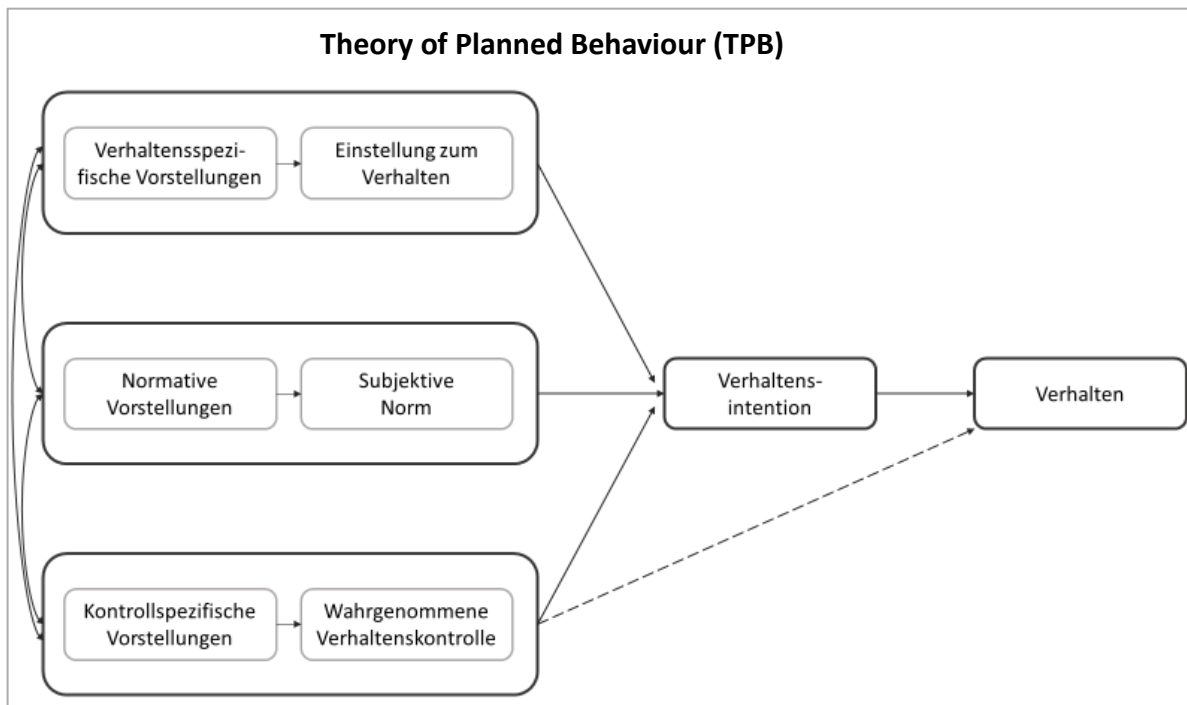


Abb. 2: Theory of Planned Behaviour von Ajzen (eigene Darstellung, Rossmann 2011, S. 23)

Alle drei theoretischen Ansätze stellen verschiedene Einflussbereiche auf das Verhalten einer Person dar und versuchen die tatsächliche Handlung bzw. das Verhalten einer Person vorherzusagen. Beim TAM wird das Verhalten schon direkt auf die Nutzung bzw. Akzeptanz einer Technologie bezogen. Die TRA und TPB können auf das Nutzungsverhalten bestimmter Hilfsmitteln angewendet werden. So können zum Beispiel für die Nutzung eines komplexen Sprachausgabegerätes die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Intention der Nutzung ermittelt und somit eine Aussage über das Nutzungsverhalten gemacht werden.

2.3. Unterstützte Kommunikation

Kommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Kommuniziert wird vor allem über die Lautsprache unterstützt von Mimik und Gestik (vgl. v. Tetzchner & Martinsen 2000, S. 17). Manche Menschen sind aus verschiedenen Gründen jedoch nicht (mehr) dazu in der Lage, sich lautsprachlich zu verständigen. Für diese Menschen bietet die Unterstützte Kommunikation eine alternative Ausdrucksform.

Nachdem die Unterstützte Kommunikation genauer definiert wird und verschiedene Ziele und Zielgruppen dargestellt werden, wird vor allem auf die Zielgruppe der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung näher eingegangen. Außerdem werden, auch als Grundlage für die Erhebung (Kap. 3 und 4), verschiedene Hilfsmittel aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation vorgestellt.

2.3.1. Definition

Der Begriff ‘Unterstützte Kommunikation’ ist in Deutschland seit den 1990er Jahren als Sammelbegriff „für alle pädagogischen bzw. therapeutischen Maßnahmen, die eine Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten bei Menschen ohne Lautsprache bezwecken“ (Kristen 1999, S. 15), in Gebrauch. In anderen Ländern wird oftmals der Begriff „Augmentative and Alternative Communication“ (AAC) verwendet, der das gleiche Prinzip beschreibt, sich in Deutschland aber nicht durchsetzen konnte (vgl. Wilken 2018, S. 15). Das „Alternative“ steht dabei für Kommunikationsformen, die die Lautsprache ersetzen, wie zum Beispiel Gebärden oder die Schrift. Mit „Augmentative“ werden Kommunikationsformen zusammengefasst, die die Lautsprache ergänzen (vgl. v. Tetzchner & Martinsen 2000, S. 17), wie zum Beispiel Symboltafeln. Die Ergänzung und der Ersatz von Lautsprache sind die zentralen Merkmale der Unterstützten Kommunikation (vgl. ebd.).

2.3.2. Ziele und Zielgruppen

Wie aus der Definition schon deutlich wird, verfolgt die Unterstützte Kommunikation das Ziel, dass „Menschen mit einer unzureichenden Lautsprache ergänzende oder ersetzende Möglichkeiten der Kommunikation“ (Terfloth & Bauersfeld 2015, S. 238) erhalten. Dabei geht es vor allem darum, dass mit einem Unterstützungssystem „aktiv[e] Kommunikationserfahrungen“ (Otto & Wimmer 2017, S. 11) gemacht werden können. Nur durch aktive Kommunikationserfahrungen ist es möglich, dass Personen „sowohl das System Sprache als auch das System Schriftsprache“ (ebd.) erlernen können. Der Fokus liegt also darauf, dass nicht (ausreichend) sprechende Personen über verschiedene Hilfen, an der alltäglichen Kommunikation teilnehmen und so verschiedene Sprachsysteme angeeignet, ausgebaut und genutzt werden können.

Das Prinzip der Unterstützten Kommunikation richtet sich an verschiedene Personengruppen. Grundsätzlich verfügen die Menschen, an die sich Unterstützte Kommunikation richtet, über ein Verständnis von und über Sprache, das ihrem jeweiligen Stand der Entwicklung entspricht. Sie sind aber nicht in der Lage, sich „mit den ihnen zur Verfügung stehenden Kommunikationsmöglichkeiten [...] zufriedenstellend“ (Kristen 1999, S. 15) zu äußern. Innerhalb dieser Personengruppe differenziert Kristen zwischen „Menschen mit angeborenen Behinderungen“, „Menschen mit einer fortschreitenden Erkrankung“, „Menschen mit erworbenen Schädigungen durch Unfälle“ und „Menschen mit vorübergehenden eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten“ (ebd.).

Von Tetzchner und Martinsen (2000, S. 79ff.) unterscheiden drei verschiedenen Gruppen, die Unterstützte Kommunikation mit unterschiedlichen Absichten nutzen. Als erste Gruppe benennen die Autoren „Menschen, für die Unterstützte Kommunikation ein Ausdrucksmittel darstellt“ (v. Tetzchner & Martinsen 2000, S. 80). Zugehörige dieser Gruppe haben grundsätzlich ein hohes sprachliches Verständnis, aber unzureichende Möglichkeiten sich lautsprachlich zu äußern. Für diese Gruppe dient die Unterstützte Kommunikation dazu, die langfristige Möglichkeit zu haben, sich auszudrücken (vgl. ebd.). Die zweite Gruppe sind „Menschen, für die Unterstützte Kommunikation eine Hilfe zum Spracherwerb darstellt“ (ebd.). Innerhalb dieser Gruppe kann zwischen Personen, die Unterstützung beim Erwerb der Sprache benötigen, und Personen, die die Unterstützung als Mittel nutzen, um für ihre Gesprächspartner besser verständlich zu sein unterschieden werden. Erstgenannten sollen die Methoden der Unterstützten Kommunikation als „Gerüst“ für die Entwicklung einer normalen Sprachbeherrschung dienen“ (ebd. S. 81) bzw. das „Verständnis und die Anwendung der Lautsprache“ (ebd.) unterstützen. Bei der zweiten Untergruppe ist ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zur ersten Gruppe, dass die Personen dieser Untergruppe die alternative Kommunikation nicht als Hauptausdrucksmittel nutzen. Sie sind in der Lage, sich auch ohne die Hilfsmittel lautsprachlich zu verständigen und nutzen die Hilfsmittel lediglich als Unterstützung (vgl. ebd.). Die dritte Gruppe betiteln die Autoren als „Menschen, denen Unterstützte Kommunikation eine Ersatzsprache bietet“ (ebd., S. 82). Damit wird eine Personengruppe beschrieben, die nicht in der Lage ist, sich lautsprachlich zu äußern und nur ein geringes sprachliches Verständnis aufweist. Andere, die mit Menschen dieser Gruppe kommunizieren wollen, müssen für gewöhnlich auch Methoden der Unterstützten Kommunikation nutzen, um mit den Gruppenangehörigen zu kommunizieren.

Die Nutzergruppen nach von Tetzchner und Martinsen unterscheiden sich also darin, ob sie alternative Kommunikationsmethoden als Ausdrucksmittel, Unterstützung oder Ersatz benötigen. Dabei geben die Gruppen allerdings nur eine Orientierung in Bezug auf mögliche Ziele des Einsatzes von Unterstützter Kommunikation, wobei sich nicht immer feststellen lässt, „in welche Kategorie eine bestimmte Person gehört“ (ebd. S. 83). Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung können vor allem der zweiten Gruppe zugeordnet werden. Aufgrund der kognitiven Beeinträchtigungen und damit einhergehenden Entwicklungsverzögerungen, auch im sprachlichen Bereich, dient die Unterstützte Kommunikation oft als Anregung und Unterstützung des Spracherwerbs (vgl. ebd. S. 81).

Des Weiteren kann bei den Zielgruppen von Unterstützter Kommunikation auch nach dem Alter differenziert werden. Je nachdem, ob Kinder oder Erwachsene die Hilfsmittel nutzen, kann sich der Einsatz von Unterstützter Kommunikation verändern. Bei erwachsenen Nutzern können bereits Erfahrungen mit Unterstützter Kommunikation oder mit dem System Sprache an sich vorliegen, auf denen aufgebaut werden kann (vgl. Otto & Wimmer 2017, S. 18). Kinder haben, aufgrund ihrer kurzen Lebenszeit, oft nur wenige Erfahrungen mit dem System Sprache. Bei Kindern, die eine Unterstützung oder einen Ersatz für die lautsprachliche Kommunikation benötigen, ist es empfehlenswert, die Hilfen „so früh wie möglich“ (ebd.) einzusetzen und in den Alltag und die Therapie zu integrieren. Durch den frühen Einsatz unterstützender Methoden, können negative und frustrierende Kommunikationserfahrungen verhindert werden und das Kind kann „sich selbst als handelnde Person erleben [...], [die] in [ihrer] Umwelt etwas bewirkt, das Befriedigung und Anerkennung verschafft“ (ebd., S. 16). Außerdem besteht die Gefahr, durch einen späten Einsatz von Unterstützter Kommunikation bedeutsame Phasen in der frühkindlichen Sprachentwicklung, wie das Erlernen der Bedeutungen von Wörtern oder auch die Aneignung von Grammatik und Grundsätzen der Interaktion, nicht ausschöpfen zu können (vgl. Braun & Baunach 2018, S. 152). Durch den späten Einsatz von Hilfsmitteln müssen die Kinder dann also nicht nur lernen, mit dem Hilfsmittel an sich umzugehen, sondern zusätzlich die grundlegenden kommunikativen Verhaltensweisen erlernen, so dass die Teilhabe an kommunikativen Situationen noch weiter verzögert wird (vgl. ebd.). Allerdings bedeutet ein spätes Heranführen an alternative Kommunikationsweisen nicht, dass der späte Einsatz von Hilfsmitteln keinen Erfolg haben kann. Es ist für die betroffenen Personen aber einfacher, Hilfsmittel schon bei den ersten Begegnungen mit dem Sprachsystem als Erweiterung ihrer Kommunikationsmöglichkeiten zu begreifen (vgl. ebd.).

2.3.3. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als Zielgruppe von Unterstützter Kommunikation

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung stellen eine besondere Zielgruppe der Unterstützten Kommunikation dar. Einschränkungen in den intellektuellen Fähigkeiten wirken sich unter anderem auf „die kommunikative Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit“ (KMK 1998, S. 5) aus. Es stellt sich bei diesem Personenkreis also grundsätzlich die Frage, inwieweit die kognitiven Beeinträchtigungen das Sprach- und Kommunikationsverständnis beeinflussen.

An dieser Stelle ist zu sagen, dass ein „fehlendes Symbolverständnis oder Schwierigkeiten mit der Objektkonstanz“ (Bober 2018, S. 266) und damit Erschwernisse mit bestimmten Methoden der Unterstützten Kommunikation, die ein solches Verständnis voraussetzen, keine Barriere für den Einsatz unterstützender Kommunikationsmittel an sich darstellen sollten. Auch „Körperbewegungen und Objekte“ (ebd.), für die kein Symbol- oder Objektverständnis notwendig ist, können für die Kommunikation genutzt werden. Es ist also nicht die Frage, „welcher kognitive Entwicklungsstand für Unterstützte Kommunikation erforderlich ist, sondern wie beim gegebenen kognitiven Entwicklungsstand das System Unterstützte Kommunikation auszusehen hat“ (ebd.). Es können also prinzipiell alle Hilfen und Methoden der Unterstützten Kommunikation für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung angewendet werden, sie müssen nur gegebenenfalls modifiziert werden.

Außerdem gelten bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als Zielgruppe von Unterstützter Kommunikation grundsätzlich die gleichen Ziele, wie für alle anderen Nutzer_innen auch. Es gilt, „mit der Methode der Unterstützten Kommunikation Möglichkeiten des kooperativen Handelns zu finden, die für das Kind lebensbedeutsam sind, es aber hinsichtlich der Komplexität nicht überfordern“ (Otto & Wimmer 2017, S. 16). Außerdem sollten, wie normalerweise auch, die Methoden und Hilfen schon früh eingesetzt werden, um positive Erfahrungen zu ermöglichen und Frustration vorzubeugen (vgl. ebd.). Dabei eignet sich vor allem der Einsatz von Symbolen, da diese geringere Anforderungen an das Kurz- und Langzeitgedächtnis stellen (vgl. Bober 2018, S. 267). „Wiedererkennen ist leichter als aktives Erinnern“ (ebd.).

2.3.4. Hilfsmittel für den Bereich Unterstützte Kommunikation

Wie die Hilfsmittel an sich (vgl. Kap. 2.2.2.), lassen sich auch die Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation nach unterschiedlichen Kriterien bzw. in verschiedene Untergruppen unterteilen.

Zunächst kann zwischen „Hilfsmittelgestützter Kommunikation“ und „Kommunikation ohne Hilfsmittel“ unterschieden werden (v. Tetzchner & Martinsen 2000, S. 18). Bei der Kommunikation ohne Hilfsmittel handelt es sich um die „körpereigenen Kommunikationsformen“ (ebd.) einer Person. Wie der Oberbegriff schon vermuten lässt, zählen dazu alle Ausdrucksformen, die eine Person mit ihrem eigenen Körper erzeugen kann (vgl. ebd.). Dazu gehören zum Beispiel die Gebärdensprache oder das „Fingeralphabet“ (Otto & Wimmer 2017, S. 32), aber auch der Blick, das Zeigen auf bestimmte Dinge oder lautsprachliche Äußerungen werden unter dem Oberbegriff zusammengefasst (vgl. ebd.). Der Vorteil von körpereigenen Kommunikationsformen ist, dass sie immer und überall verfügbar sind und schnell eingesetzt werden können (vgl. Terfloth & Bauersfeld 2015, S. 239). Nachteile können sein, dass die körpereigenen Verständigungsformen nur von bestimmten Personen verstanden werden oder für die Beschreibung von umfangreichen Situationen nicht ausreichen (vgl. Otto & Wimmer 2017, S. 32). Für das Ausdrücken komplexer Sachverhalte oder die Kommunikation mit fremden Personen, können Hilfsmittel zu einem größeren Kommunikationserfolg führen (vgl. Terfloth & Bauersfeld 2015, S. 240).

Um hilfsmittelgestützte Kommunikation handelt es sich, sobald etwas Sprachliches mithilfe eines materiellen Hilfsmittels ausgedrückt wird (vgl. v. Tetzchner & Martinsen 2000, S. 18). Innerhalb der hilfsmittelgestützten Kommunikation kann weiterhin nach der Art der Hilfsmittel. Es gibt „nicht-elektronische“ und „elektronische Kommunikationshilfen“ (Otto & Wimmer 2017, S. 12) differenziert werden.

Nicht-elektronische Kommunikationshilfen, wie zum Beispiel Fotos oder Symbolsammlungen, haben den Vorteil, dass sie für gewöhnlich unkompliziert und kostengünstig herstellbar sind und durch Folien bzw. Laminierungen geschützt werden können. Außerdem können sie durch „Klettbänder“ flexibel zusammengesetzt werden (vgl. ebd., S. 34). Ein Nachteil kann sein, dass das Gelingen einer Kommunikation mit Hilfe von Symbolen oft von der „richtigen“ Interpretation des „sprechenden Kommunikationspartners“ (ebd., S. 35) abhängt.

Nicht-elektronische Hilfsmittel können zusätzlich nach drei „Abstraktionsgraden“ differenziert werden (Terfloth & Bauersfeld 2015, S. 240): Die „konkrete“, die „anschauliche“ und

die „abstrakt-symbolische“ Ebene (ebd.). Zunächst umfasst die konkrete Ebene „reale Gegenstände“ oder Abbilder von solchen (ebd.). Zu der anschaulichen Ebene gehören „Fotos, realitätsnahe farbige oder schwarz-weiße Bilder sowie Zeichnungen mit unterschiedlichem Grad der Standardisierung“ (ebd.), also Symbole. Mit der abstrakt-symbolischen Ebene ist „die Schrift“ gemeint. Allerdings wird häufiger und meist schneller mit Symbolen kommuniziert (vgl. ebd.).

Elektronische Kommunikationshilfen, zu denen Sprachausgabegeräte wie Talker oder Kommunikations-Apps zählen, haben den Vorteil, dass sie lautsprachliche Äußerungen für die Nutzerinnen und Nutzer ausüben können. Dadurch besteht nicht nur die Möglichkeit, „Missverständnisse und Fehlinterpretationen durch die Gesprächspartner“ zu mindern (ebd., S. 40), sondern auch die Teilhabe und das Initiieren von Gesprächen zu erhöhen. Auch bei den elektronischen Hilfsmitteln kann noch weiter untergliedert werden. Zum einen gibt es „einfache Hilfen“, womit „Geräte mit geringer Speicherkapazität“ (Terfloth & Bauersfeld 2015, S. 241), mit denen nur kurze Äußerungen gemacht werden können, gemeint sind. Zum anderen gibt es „komplexe Hilfen“, die mehr Speicherplatz haben und die somit für unterschiedliche und komplexe zusammenhängende Aussagen genutzt werden können (vgl. ebd.). Komplexe Kommunikationshilfen können außerdem oft über verschiedene Systeme, wie zum Beispiel „Augensteuerung“ oder „Spezialtastaturen und Abdeckplatten“ (Otto & Wimmer 2017, S. 40) gesteuert werden. So können zum Beispiel motorische Beeinträchtigungen ausgeglichen werden, aber auch Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung können von den verschiedenen „Ansteuerungshilfen“ (ebd.) profitieren.

Des Weiteren können Hilfsmittel auch nach der Zielgruppe, an die sie sich richten, unterschieden werden. Wie oben beschrieben, teilen von Tetzchner und Martinsen drei unterschiedliche Zielgruppen ein, die die Hilfsmittel mit einer unterschiedlichen Funktion nutzen. Nach dieser Zielgruppeneinteilung gibt es Hilfsmittel, die einen Ersatz für die Lautsprache darstellen, die als Ergänzung zur Lautsprache fungieren oder solche, die ein umfassendes Ausdrucksmittel darstellen (vgl. v. Tetzchner & Martinsen 2000, S. 79). Es gibt auch Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation, die speziell für eine Personengruppe mit der gleichen oder einer ähnlichen Einschränkung konzipiert wurden. Dazu gehören zum Beispiel komplexe Sprachcomputer, die mit den Augen gesteuert werden und Personen mit starken motorischen Einschränkungen eine Kommunikationsmöglichkeit bieten (vgl. Otto & Wimmer 2017, S. 40).

3. Methodisches Vorgehen

Nachdem die für die Umfrage wichtigsten Begriffe und Konzepte erklärt wurden, kann nun das methodische Vorgehen bei der Umfrage beschrieben werden. Dazu wird zunächst begründet, warum die Fragestellung überhaupt relevant ist. Anschließend werden fünf Hypothesen vorgestellt, die sich aus der Fragestellung ergeben und anhand der Befragung geprüft werden sollen. Außerdem wird der Fragebogen detailliert vorgestellt und operationalisiert. Zudem wird ein kurzer Bezug zum Pretest genommen.

3.1. Relevanz und Begründung der Fragestellung

Wie bereits mehrfach erwähnt, gehört die zwischenmenschliche Kommunikation zu den elementaren Merkmalen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Menschen, die sich nicht lautsprachlich äußern können, sind dementsprechend in ihrer Teilhabe am (kommunikativen) gesellschaftlichen Leben eingeschränkt (vgl. Wilken 2018, S. 7). Die verschiedenen Methoden der Unterstützten Kommunikation (vgl. Kap. 2.3.) bieten eine Möglichkeit diesen Einschränkungen entgegenzuwirken.

Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung stellen, wie beschrieben (Kap. 2.3.3.), eine besondere Zielgruppe der Unterstützten Kommunikation dar, weil durch die kognitiven Einschränkungen möglicherweise nicht alle Methoden der Unterstützten Kommunikation uneingeschränkt genutzt werden können. Es ist naheliegend anzunehmen, dass es aufgrund der kognitiven Einschränkung der betroffenen Personen, einen Unterschied in der Nutzung von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation gibt, weil diese Hilfen unterschiedlich komplexe Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten stellen. Über die Häufigkeit der Nutzung bzw. das Nutzungsverhalten von verschiedenen Methoden kann die Akzeptanz dieser abgebildet werden. Da die Konzepte von Unterstützter Kommunikation möglichst früh eingesetzt werden sollten und Kinder einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, stellt sich die Frage, inwieweit alternative Kommunikationsformen in der Schule genutzt werden. Um die Zielgruppe der Personen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gut erfassen zu können, bietet es sich an, die Akzeptanz an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu untersuchen. Weil die Lehrkräfte oft diejenigen sind, die verschiedene Hilfsmittel und Methoden anregen und einsetzen und den Erfolg der

Maßnahmen auch deshalb gut einschätzen können, ist es naheliegend, die Akzeptanz aus der Lehrkraftperspektive zu untersuchen.

Als Fragestellung ergibt sich also:

Wie ist die Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Lehrkraftperspektive?

Die Fragestellung ist zusätzlich relevant, weil die „Interaktion und Kommunikation als grundlegende Bedingungen von Unterricht“ (Terfloth & Bauersfeld 2015, S. 229) gesehen werden können. Das heißt, den Schüler_innen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten muss eine Möglichkeit gegeben werden, sich mitzuteilen und an der Interaktion im Unterricht teilzuhaben. Anhand der Fragestellung kann untersucht werden, inwieweit diese Möglichkeit gegeben ist.

Wie schon eingangs erwähnt, gibt es bezogen auf die Akzeptanz von Hilfsmitteln bis zum jetzigen Zeitpunkt vor allem Untersuchungen, die sich mit der Hilfsmittelakzeptanz am Arbeitsplatz und im Rentenalter beschäftigen (vgl. Revermann & Gerlinger 2010, Kap. IV). Die fehlende Auseinandersetzung bzw. fehlenden Studien und Publikationen in Bezug auf die Akzeptanz von Hilfsmitteln im Bereich der Unterstützten Kommunikation und der Verbindung von Unterstützter Kommunikation und Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zeigt eine zusätzliche Relevanz der Fragestellung.

3.2. Hypothesen

Hypothesen sind „spezifische, überprüfbare Annahme[n] über die empirische Realität, die sich aus einer allgemeinen Aussage [ergeben]“ (Micheel 2010, S. 30). Theoretisch ist die Anzahl an Hypothesen zu einem bestimmten Thema also unbegrenzt. Für diese Arbeit wurden fünf Hypothesen ausgewählt, die sich aus der Fragestellung ergeben und anhand des Fragebogens geprüft werden sollen:

1. Den Lehrkräften ist eine größere Anzahl an Hilfsmitteln bekannt, als sie selbst in ihrem Unterricht einsetzen oder veranlassen.
2. Vergleichsweise einfache Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation werden häufiger eingesetzt, als vergleichsweise komplexe.

3. In den höheren Klassenstufen (ab Klasse 6) werden häufiger vergleichsweise komplexe Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation eingesetzt, als in den unteren Klassenstufen (Klasse 1-5).
4. Dass die Schüler_innen den kognitiven Anforderungen der Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation nach Einschätzung der Lehrkräfte nicht gewachsen sind, ist der am häufigsten genannte Grund gegen den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation im Unterricht.
5. Die Lehrkräfte wünschen sich zu den bereits vorhandenen Rahmenbedingungen zusätzliche Bedingungen, die ihnen den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation erleichtern.

Diese Hypothesen sollen anhand der Forschungsergebnisse geprüft werden. Darauf, ob sich die Hypothesen bestätigen oder ob sie sich als unzutreffend herausstellen, wird in der Auswertung (Kap. 5) eingegangen.

3.3. Auswahl Forschungsmethode

Zunächst kann das gesamte Vorgehen im Forschungsprozess als deduktiv bezeichnet werden. Damit ist gemeint, dass „von Mustern, die man logisch oder theoretisch erwartet“ (Micheel 2010, S. 30) ausgegangen wird, um dann anhand der erhobenen Daten zu prüfen, ob diese Muster tatsächlich auftreten (vgl. ebd.). Die im vorangegangenen Kapitel aufgestellten Hypothesen sind als solche Muster einzustufen.

Für die Beantwortung einer Forschungsfrage und zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Dazu gehören neben dem persönlichen oder schriftlichen Interview auch die qualitative Befragung, systematische Beobachtungsverfahren und die Inhaltsanalyse von Texten (vgl. Diekmann 2017, S. 18). Da eine persönliche Einschätzung von Lehrkräften erfasst werden soll, eignen sich Beobachtungsverfahren und die Inhaltsanalyse von Texten nicht. Mit einer Beobachtung würde vor allem das Verhalten der Lehrkräfte erhoben. Dabei könnte zwar die tatsächliche Nutzung von Hilfsmitteln aufgezeigt werden, jedoch könnten keine subjektiven Beweggründe und situationsunabhängige Verhaltensweisen herausgefunden werden. Die Inhaltsanalyse von Texten wäre nicht zielführend, da ebenfalls keine subjektiven Einstellungen und Handlungsweisen erfasst werden könnten. Es geht bei

dieser Form der Datenerhebung primär um formale und inhaltliche Merkmale, die erhoben und verglichen werden (vgl. ebd., S. 576).

Folglich ist eine Befragung besser geeignet, als eine Beobachtung oder eine Inhaltsanalyse. Die Befragung kann nach Diekmann (2017, S. 437) in drei Arten eingeteilt werden: „1. Das ‚Face-to-face‘-Interview, 2. Das telefonische Interview, 3. Die schriftliche Befragung“. Zu den schriftlichen Befragungen gehören auch Online-Umfragen, die in den vergangenen Jahren immer mehr genutzt werden (vgl. ebd., S. 520).

Die Vorteile von Online-Umfragen sind, dass sie schnell durchführbar und ökonomisch sind (vgl. Jacob et. al., S. 116f.). Hinzu kommt, dass die Effekte durch die befragende Person sehr gering sind, weil sie als solche nicht erscheint und dass die Rücklaufquote vergleichsweise hoch ist (vgl. ebd., S. 117). Außerdem kann der Rücklauf jederzeit online überprüft werden, was zum Beispiel den Vorteil hat, dass bei einem geringen Rücklauf weitere Probanden frühzeitig angeschrieben werden können (vgl. ebd.).

Die genannten Vorteile, vor allem die schnelle Durchführbarkeit und der hohe Rücklauf von Online-Umfragen, waren die ausschlaggebenden Gründe für die Auswahl einer Online-Befragung als Forschungsmethode. Zur Erstellung des Fragebogens sowie der Durchführung und Auswertung der Umfrage wurde die Plattform LimeSurvey genutzt.

Mit der Befragung von Lehrkräften an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurde eine „bewusste Auswahl“ (Micheel 2010, S. 67) der Stichprobe gewählt. Die Lehrerinnen und Lehrer als Zielgruppe der Umfrage werden als „typische Fälle“ (ebd.) gesehen, die im Alltag mit verschiedenen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation konfrontiert werden und somit Auskunft über die Nutzung und Akzeptanz dieser Hilfsmittel geben können. Durch die Online-Befragung, bei der die Teilnehmer_innen über die Weiterleitung des Links erreicht werden, kann nicht kontrolliert werden, ob wirklich auch nur Lehrkräfte einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung teilnehmen. Theoretisch kann der Link an jede beliebige Person weitergeleitet werden. Um zu vermeiden, dass andere Berufsgruppen den Fragebogen ausfüllen, wurde der Link per E-Mail an Sekretariate von Förderschulen mit dem genannten Förderschwerpunkt geschickt, mit der ausdrücklichen Bitte den Link an die Lehrkräfte weiterzuleiten. Außerdem wurde darüber informiert, bis wann eine Beantwortung der Umfrage möglich ist bzw. wie lange die Umfrage online ist. Insgesamt konnte die Umfrage vier Wochen lang durchgeführt werden. Im Einleitungstext der Umfrage

wurde ein weiteres Mal darauf hingewiesen, dass diese sich ausschließlich an Lehrkräfte von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung richtet.

3.4. Vorstellung Forschungsinstrument

Der verwendete Fragebogen befindet sich vollständig im Anhang dieser Arbeit (Anhang A, S. 58). Um besser auf einzelne Fragen und Fragengruppen verweisen zu können, wurden die Fragen und Fragengruppen nummeriert. Ansonsten ist der Fragebogen im Anhang so dargestellt, wie ihn die Teilnehmer_innen angezeigt bekommen haben.

Fragebögen haben nach Jacob in der Regel einen übereinstimmenden Aufbau, der für die erstellte Umfrage übernommen wurde:

Einem Einleitungstext und den Eröffnungsfragen folgen Frageblöcke mit unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung. Beendet wird die Befragung mit der Erhebung der soziodemographischen Merkmale und einer Schlussformel. (Jacob et al., S. 183)

In dem einleitenden Text des Fragebogens wurden die Teilnehmer_innen nach einer kurzen Vorstellung der Autorin über das Ziel der Umfrage informiert. Um ein einheitliches Verständnis von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation sicherzustellen, wurden diese kurz definiert. Außerdem wurden die Proband_innen über die Länge, Dauer und Anonymität des Fragebogens informiert und darüber, dass am Ende des Fragebogens die Möglichkeit besteht, Kritik oder Anregungen zu äußern. Dafür wurde außerdem eine Kontakt-Adresse angegeben. Am Ende des Einleitungstextes wurde außerdem der Hinweis gegeben, dass der Link der Umfrage gerne weitergeleitet werden darf, dabei allerdings darauf geachtet werden sollte, dass die Befragung sich an Lehrkräfte der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung richtet und der Link deshalb auch nur an solche geschickt werden sollte.

Insgesamt bestand der Fragebogen aus 15 inhaltlichen Fragen und vier Fragen zum soziodemographischen Hintergrund der Teilnehmer_innen sowie dem Feld für Anmerkungen. Die inhaltlichen Fragen waren, ausgehend von den Hypothesen, nach Themenschwerpunkten in fünf Fragengruppen aufgeteilt. Den teilnehmenden Personen wurde immer eine Fragengruppe (zwei bis fünf Fragen) gleichzeitig angezeigt. Bei jeder Frage gab es die Option keine Antwort zu geben und die Proband_innen konnten innerhalb des Fragebogens sowohl vor- als auch zurückgehen. Außerdem bestand die Möglichkeit, Antworten zwischenspeichern und den Fragebogen zu einem späteren Zeitpunkt zu beenden.

3.4.1. Konzeptualisierung

Mit der Konzeptualisierung ist „die theoretische Klärung von Begriffen und Konzepten“ (Micheel 2010, S. 16) gemeint. Diese wurde in den Kapiteln zu den Grundlagen weitgehend abgeschlossen. Es wurde der Behinderungsbegriff an sich sowie die intellektuelle Beeinträchtigung und im Zusammenhang damit die Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dargestellt. Außerdem wurden der Hilfsmittelbegriff und die Methodik der Unterstützten Kommunikation erläutert.

Im Fragebogen wurde in Anlehnung an die Einteilung von Terfloth und Bauersfeld (2015, S. 241) eine eigenständige Einteilung von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation vorgenommen. Es wurde differenziert zwischen vergleichsweise einfachen und vergleichsweise komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation.

Zu den vergleichsweise einfachen Hilfsmitteln gehören alle Hilfsmittel, dessen Verwendung keinen großen (kognitiven) Aufwand erfordert. Damit sind Gebärden, Symbole und einfache Sprachausgabegeräte gemeint. Vor allem die Symbole sind anschaulich und gleichbleibend und dadurch für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung einfacher zu merken, weil sie einen höheren Wiedererkennungswert haben (vgl. Bober 2018, S. 267). Da einfache Sprachausgabegeräte, wie zum Beispiel ein BigMack nur kurze Frequenzen aufnehmen können und nur eine geringe Anzahl von Tasten haben (vgl. Terfloth & Bauersfeld 2015, S. 241), zählen auch sie zu den einfachen Hilfsmitteln.

Unter den vergleichsweise komplexen Hilfsmitteln werden komplexe elektronische Hilfsmittel zusammengefasst. Bei diesen Hilfsmitteln setzt vor allem das System an sich, wie zum Beispiel das Verknüpfen und Zuordnen einzelner Aussagen (vgl. ebd.), ein ausreichendes kognitives Symbolverständnis voraus.

Um unterschiedliche Definitionen von einfachen und komplexen Hilfsmitteln der Teilnehmer_innen auszugleichen, wurden in den betroffenen Fragen Beispiele angegeben. Für einfache Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation wurden die Beispiele Gebärden, Symbolsammlungen sowie einfach Sprachausgabegeräte (BigMack) und für die komplexen Hilfsmittel Talker und Kommunikations-Apps aufgeführt.

Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit von einfachen oder komplexen Hilfsmitteln die Sprache ist, werden diese Begriffe nach der in diesem Kapitel erfolgten Definition von vergleichsweise einfachen bzw. komplexen Hilfsmitteln genutzt.

3.4.2. Operationalisierung

„Unter Operationalisierung versteht man die Übersetzung von theoretischen Begriffen und Konzepten in empirische Messinstrumente“ (Micheel 2010, S. 16). Damit ist gemeint, dass „aus der Forschungsfrage einzelne Indikatoren“ (ebd.) entwickelt werden müssen, anhand derer die Frage beantwortet werden kann. Bei der durchgeführten Umfrage werden die Fragen-gruppen mit inhaltlichen Fragestellungen (I-V) als Indikatoren angesehen. Im Folgenden werden zunächst die Indikatoren bzw. Fragen-gruppen genannt. Aus den Indikatoren ergeben sich weiterführende Fragestellungen und Hypothesen, aus denen dann die Fragen mit den Antwortmöglichkeiten entwickelt werden können. Die weiterführenden Fragen sind als Spiegelstriche aufgeführt.

I. Hilfsmittel zur Kommunikation

- Welche Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation gibt es?
- Welche Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation sind den Lehrkräften bekannt?
- Welche Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation nutzen die Lehrkräfte?
- Welche Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation erstellen die Lehrkräfte?
- Gibt es Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation, die von den Lehrkräften nicht genutzt werden?

II. Einsatz von Hilfsmitteln

- Wie oft werden Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation im Unterricht eingesetzt?
- Gibt es einen Unterschied im Einsatz von vergleichsweise einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation?

III. Einsatz von Hilfsmitteln nach Klassenstufen

- Ab welcher Klasse sollten Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation eingesetzt werden?
- Gibt es einen Unterschied, ab wann vergleichsweise einfache und komplexe Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation eingesetzt werden sollten?
- Ab welcher Klassenstufe setzen die Lehrkräfte vergleichsweise einfache Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation ein?
- Ab welcher Klassenstufe setzen die Lehrkräfte vergleichsweise komplexe Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation ein?

IV. Begründung der Anwendung verschiedener Hilfen

- Welche Gründe sprechen für den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation?
- Welche Gründe sprechen gegen den Einsatz zur Unterstützung der Kommunikation?
- Gibt es bestimmte Gründe für oder gegen den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation, die besonders relevant sind?

V. Bedingungen für den Einsatz verschiedener Hilfen

- Welche Bedingungen sind notwendig, damit die Lehrkräfte verschiedene Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation einsetzen können?
- Welche Bedingungen sind bereits gegeben, um den Lehrkräften den Einsatz verschiedener Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation zu erleichtern?

Die Bezeichnung der Fragengruppen wurde den Teilnehmer_innen bei der Durchführung angezeigt. Wie bereits erwähnt, wurde den Proband_innen immer eine Fragegruppe mit den dazugehörigen Fragen angezeigt. Es gab also zunächst eine Überschrift, die auf den thematischen Schwerpunkt der Fragen hindeutete und dann die einzelnen Fragen.

3.4.3 Fragestellungen

Die Fragen und Antwortmöglichkeiten wurden vollständig selber entwickelt, wobei sich die Antwortmöglichkeiten aus den in den Grundlagen dargestellten Inhalten ergeben haben. Zur Generierung der Fragen wurden einige der oben genannten Variablen ausgewählt und zum Teil umformuliert. In den meisten Fällen wurden Antwortmöglichkeiten erstellt, die die Beantwortung der Fragen und die Auswertung erleichtern und vergleichbar machen sollten. Wie bereits erwähnt, gab es insgesamt 15 inhaltliche Fragen, vier Fragen zu dem sozioökonomischen Hintergrund und ein Feld für Anmerkungen.

Nach Micheel (2010, S. 79) gibt es vier verschiedene Arten von Fragen: „Offene Fragen“, „Geschlossene Fragen“, „Hybridfragen“ und „Filterfragen“.

Geschlossene Fragen sind Fragen, bei denen „Antwortmöglichkeiten vorgegeben“ (ebd.) werden. Die Vorteile von geschlossenen Fragen sind zum einen, dass für die Befragten der Zweck der Frage deutlich wird und sie schneller zu beantworten sind. Zum anderen sind sie einfacher auszuwerten (vgl. ebd.). Geschlossene Fragen können erneut in drei Typen unterteilt werden: „Alternativfrage[n]“, „Skalenfragen“ und „Katalogfragen“ (ebd.). Wie die Bezeichnung schon

vermuten lässt, sollte sich die befragte Person bei einer Alternativfrage „zwischen zwei Antwortalternativen entscheiden“ (ebd., S. 80). Dazu gehören zum Beispiel „ja-/nein-“ Fragen oder „stimme zu-/stimme nicht zu-“ Fragen (ebd.). Fragen dieser Art wurden nicht verwendet. Um Skalenfragen handelt es sich, wenn es mehrere Antwortmöglichkeiten gibt, „die sich auf einem Kontinuum anordnen lassen“ (ebd.). Bei den Fragen drei und vier der durchgeführten Umfrage wird nach der Nutzung von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation pro Woche gefragt. Als Antwortmöglichkeiten gibt es „täglich“, „mehrmals pro Woche“ und „einmal pro Woche“. Die Antwortmöglichkeiten sind also ein zeitliches Kontinuum, anhand dessen sich die Häufigkeit der Nutzung feststellen lassen kann. Die Fragen drei und vier sind die einzigen Skalenfragen. Als Katalogfragen werden solche bezeichnet, „bei denen Antwortmöglichkeiten ungeordnet vorgegeben werden“ (ebd., S. 82). Bei der Beantwortung können dann entweder lediglich eine oder verschiedene Antwortmöglichkeiten ausgewählt werden. Die Möglichkeit der Auswahl mehrerer Antworten wird auch als „Mehrfachnennung“ bezeichnet (ebd.). Die Fragen 1, 2, 10, 12, 14 und 15 sowie die Frage 19 nach den unterrichteten Fächern sind Katalogfragen mit Mehrfachnennung. Die Fragen zum Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation nach Klassenstufen (Fragen 5-9) sind Katalogfragen, bei denen nur eine Antwort ausgewählt werden sollte. Ob mehrere Antworten oder nur eine Antwort ausgewählt werden sollte, konnten die Teilnehmer_innen dem Hinweis in den Klammern nach der Frage entnehmen.

Keine Vorgabe von Antwortmöglichkeiten gibt es bei offenen Fragen. Ein Vorteil von offenen Fragen ist, dass „die Möglichkeit [besteht], neue Einsichten durch überraschende Antworten zu gewinnen“ (ebd., S. 79) und dass dabei „die subjektiv bedeutsamsten Dinge zur Sprache kommen“ (ebd.). Allerdings besteht auch das Risiko, dass durch die unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten und das unterschiedliche Sprachverständnis der Teilnehmerinnen, unterschiedliche Antworten unter anderem auf „differentielle Verbalisierungsmöglichkeiten und Sprachstil[e]“ (Jacob et al., 2011, S. 104) zurückzuführen sind. Hinzu kommt, dass bei offenen Fragen die Auswertung und Vergleichbarkeit erschwert wird (vgl. Micheel 2010, S. 79). Die Fragen 11 und 14 der durchgeführten Befragung wurden als offene Fragen gestellt, um subjektive Einschätzungen über den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation erheben zu können.

Hybridfragen sind eine Verknüpfung aus offenen und geschlossenen Fragen, bei denen die Proband_innen zum Beispiel aus fünf Antwortmöglichkeiten auswählen oder in einem

„Sonstige“-Feld eine andere Antwort eintragen können (vgl. ebd., S. 82f.). Bei Filterfragen handelt es sich um Fragen, die gestellt werden, wenn „bestimmte Fragen oder Fragenkomplexe nicht für alle Befragten von Relevanz sind“ (ebd., S. 83), um so den Teilnehmer_innen bei der weiteren Beantwortung nur für sie relevante Fragen anzuzeigen. In der durchgeführten Befragung wurden weder Hybrid- noch Filterfragen gestellt. Die Fragen 10/11 und 12/13 hätten zwar als Hybridfrage gestellt werden können, um jedoch die Auswertung zu vereinfachen, den Lehrkräften einen zusätzlichen Impuls zum Nachdenken zu geben und so die subjektiven Beweggründe besser erfassen zu können, wurden diese Fragen jedoch getrennt gestellt. Filterfragen wurden nicht genutzt, da sie nicht notwendig waren.

Der Inhalt der einzelnen Fragen wird in den Kapiteln zu den Ergebnissen der Fragen noch einmal ausführlicher dargestellt, um Fragen und Ergebnisse direkt verknüpfen zu können. Der genaue Wortlaut kann dem Fragebogen im Anhang entnommen werden.

3.5. Pretest

Ein Pretest dient dazu, Fehler oder Unverständlichkeiten des Fragebogens herauszustellen (vgl. Jacobs et al., S. 193f.). Bevor die Umfrage veröffentlicht wurde, haben drei Personen die Befragung durchgeführt und dabei vor allem auf die benötigte Zeit und die Verständlichkeit geachtet. Alle drei Personen hatten keine Verständnisschwierigkeiten und haben die Befragung in weniger als 10 Minuten beendet. Somit konnte im Einleitungstext der Umfrage ein Zeitfenster von „ca. 10 Minuten“ angegeben werden.

An dieser Stelle ist bereits kritisch anzumerken, dass ein Pretest ausführlicher hätte durchgeführt werden sollen. Die genauen Gründe dafür werden in der Reflexion (Kap.6) ausführlicher dargelegt.

4. Ergebnisse

Bevor die Antworten der Lehrkräfte hinsichtlich der Fragestellung analysiert werden können, ist es notwendig, die Ergebnisse zunächst für die einzelnen Fragengruppen zusammenzufassen, um bei der Auswertung auf die Einzelergebnisse Bezug nehmen zu können. Dafür wird zunächst die Stichprobe dargestellt und anschließend werden die Ergebnisse nach den einzelnen Fragengruppen erläutert. Um die Resultate besser mit den dazugehörigen Fragen in

Verbindung bringen zu können, werden diese noch einmal kurz erläutert und teilweise begründet, bevor die Ergebnisse dargestellt werden.

In dem Anmerkungs-Feld am Ende des Fragebogens wurden keine Kommentare geschrieben, die für die Darstellung der Ergebnisse oder die Auswertung relevant sind. Einige Lehrkräfte haben ihre positive Einstellung gegenüber dem Thema zum Ausdruck gebracht. Kritische Bemerkungen beziehen sich vor allem auf die Fragen 5-9 und werden in der Reflexion genauer betrachtet.

4.1. Stichprobe

Wie bereits erwähnt, wurden nur Lehrerinnen und Lehrer an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung befragt, was durch ein mehrmaliges Hinweisen auf die Zielgruppe garantiert werden sollte.

Am Ende der Befragung wurde mit vier Fragen (Fragegruppe 6, Fragen 16-19) der soziodemographische Hintergrund der Teilnehmer_innen erfragt. Dazu gehörten das Geschlecht, das Alter, die Berufserfahrung in Jahren und die unterrichteten Fächer der Lehrkräfte.

Es haben 56 Proband_innen den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Davon waren 46 weiblich und 8 männlich (2 ohne Angabe). Abbildung 3 zeigt die Altersverteilung der Teilnehmer_innen in Altersgruppen von zehn Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt 44,5 Jahre, wobei die jüngste Person 27 Jahre angegeben hat und die älteste 61 Jahre. Insgesamt zeigt sich eine ausgeglichene Verteilung über die Altersgruppen.

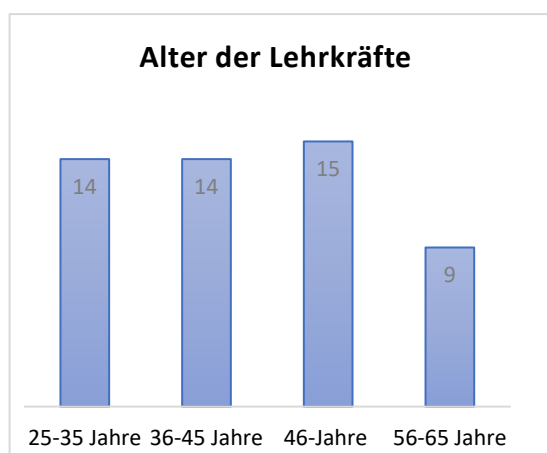


Abb. 3: Alter der Lehrkräfte in Altersgruppen von 10 Jahren, Angaben entsprechend der absoluten Häufigkeit der Nennungen im Fragebogen (Frage 17, eigene Darstellung)

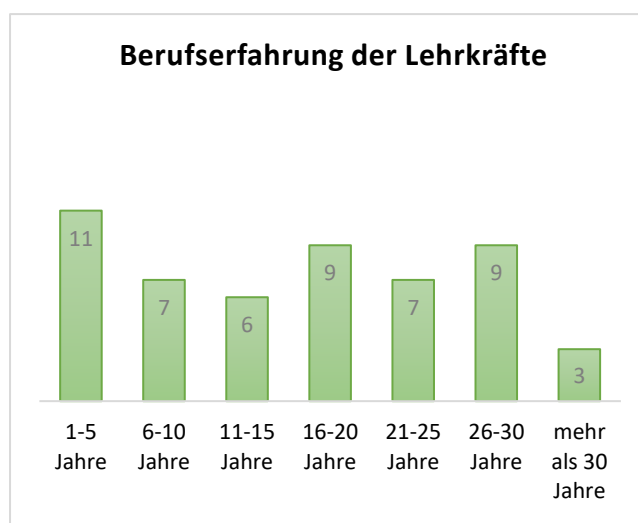


Abb. 4: Berufserfahrung der Lehrkräfte in Jahren, Angaben entsprechend der absoluten Häufigkeit der Nennungen im Fragebogen (Frage 18, eigene Darstellung)

Auch für die Jahre, in denen die Lehrkräfte schon in ihrem Beruf arbeiten, zeigt sich überwiegend eine ausgeglichene Verteilung (Abb. 4). Durchschnittlich haben die Lehrkräfte eine Berufserfahrung von 16,5 Jahren. Die geringste angegebene Berufserfahrung beträgt Jahr, die höchste 40 Jahre.

Für die unterrichteten Fächer lässt sich feststellen, dass ein deutlicher Schwerpunkt auf den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Sachunterricht liegt. 45 Proband_innen gaben an Mathematik zu unterrichten, 48 Deutsch und 46 Sachunterricht. Mit 4 Angaben für Englisch und 12 Nennungen für Religion sind dies die Fächer, die am seltensten unterrichtet werden.

Bei einer genaueren Betrachtung der einzelnen Antwortbögen, können für alle Fragen weder gravierende Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Geschlechtern und Altersgruppen, noch zwischen der Berufserfahrung oder den unterrichteten Fächern festgestellt werden.

4.2. Hilfsmittel zur Kommunikation

Bei der Fragengruppe zu den Hilfsmitteln zur Kommunikation wurde zunächst gefragt, welche Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation den Lehrkräften bekannt sind (Frage 1). Im Anschluss sollten die Proband_innen angeben, welche von den Hilfsmitteln sie selbst schon eingesetzt, genutzt oder veranlasst haben (Frage 2). Um die Ergebnisse gut vergleichen zu können, gab es bei beiden Fragen dieselben fünf Antwortmöglichkeiten und eine Kategorie für keines der genannten Hilfsmittel, wobei jeweils mehrere Antwortmöglichkeiten angegeben werden konnten. Abbildung 5 zeigt wie viele Personen die jeweiligen Antworten angegeben haben.

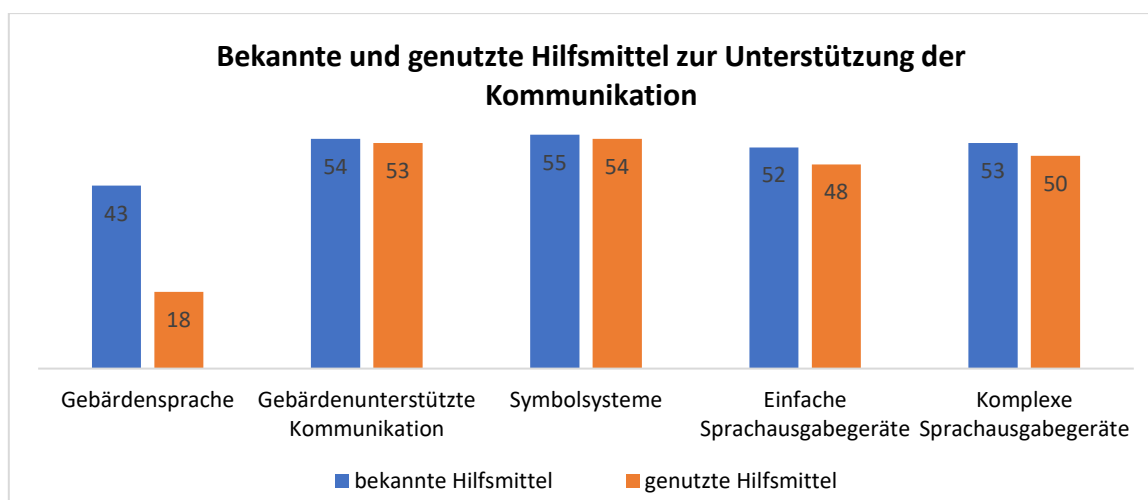


Abb. 3: Bekannte und genutzte Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation, Angaben entsprechend der absoluten Häufigkeit der Nennungen im Fragebogen (Fragen 1 & 2, eigene Darstellung)

Es zeigt sich eine leichte Tendenz dahingehend, dass mehr Hilfsmittel bekannt sind, als tatsächlich genutzt werden. Diese Tendenz könnte dadurch erklärt werden, dass es sehr viele verschiedene Hilfsmittel gibt und aus dieser Vielzahl ein für das Kind passendes Unterstützungssystem ausgewählt werden muss. Die einzige Methode zur Unterstützung der Kommunikation, bei der sich deutlichere Unterschiede zwischen Bekanntheit und tatsächlicher Nutzung zeigen ist die Gebärdensprache. Das kann dadurch erklärt werden, dass die Gebärdensprache ein komplexes System aus verschiedenen Handzeichen ist und als eigenes Sprachsystem bezeichnet werden kann, welches auch von den Lehrkräften neu erlernt werden muss, bevor es eingesetzt werden kann (vgl. Otto & Wimmer 2017, S. 27).

Positiv fällt auf, dass weder bei der Frage, welche Unterstützungstechnologien bekannt sind, noch bei der Frage welche davon tatsächlich eingesetzt werden, die Antwortkategorie „keines der genannten Hilfsmittel“ ausgewählt wurde. Das lässt bezogen auf die Fragestellung den ersten Schluss zu, dass Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation zumindest soweit akzeptiert werden, dass sie bekannt sind und zu einem Großteil auch eingesetzt werden. Weitere Schlussfolgerungen werden in dem Kapitel der Auswertung (Kap. 5) erläutert.

4.3. Einsatz von Hilfsmitteln

Um den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation erheben zu können, wurde getrennt für einfache und komplexe Hilfsmitteln nach der Häufigkeit gefragt, wie oft die Hilfsmittel pro Woche eingesetzt werden (Fragen 3 und 4). Abbildung 6 zeigt, dass einfache Hilfsmittel deutlich öfter pro Woche genutzt werden als komplexe. Fast 85 Prozent der Lehrkräfte gaben sogar an, einfache Hilfsmittel täglich zu nutzen. Nur eine Person gab an, einfache Hilfsmitteln einmal pro Woche einzusetzen während niemand angab, einfach Hilfsmittel nie zu nutzen. Bei den komplexen Hilfsmitteln zeigt sich ein anderes Verteilungsbild. Zwar gaben mit 31 Lehrkräften immer noch etwas mehr als die Hälfte an, komplexe Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation täglich zu nutzen, allerdings gaben auch knapp 15 Prozent an, komplexe Unterstützungstechnologien nie zu nutzen.

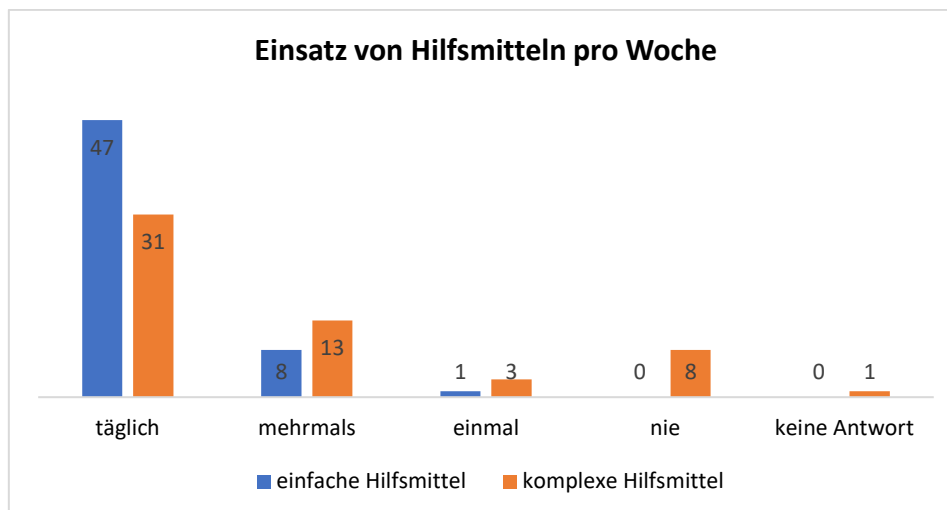


Abb. 4: Einsatz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation pro Woche, Angaben entsprechend der absoluten Häufigkeit der Nennungen im Fragebogen (Fragen 3 und 4, eigene Darstellung)

Die Ergebnisse dieser beiden Fragen lassen darauf schließen, dass es einen Unterschied in der Nutzung und Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation gibt. Auch darauf wird in dem Kapitel der Auswertung noch einmal genauer eingegangen.

4.4. Einsatz von Hilfsmitteln nach Klassenstufen

Um herausfinden zu können, ob es einen Unterschied in der Nutzung von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zwischen den einzelnen Klassenstufen gibt, wurde zunächst danach gefragt, ab welcher Klassenstufe die Lehrkräfte den Einsatz von Hilfsmitteln generell und differenziert nach einfachen und komplexen Unterstützungstechnologien für die Kommunikation für sinnvoll erachten (Fragen 5-7). Nachfolgend sollten die Teilnehmer_innen angeben, ab welcher Klasse an ihrer Schule Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation tatsächlich eingesetzt werden. Dabei wurde wieder nach einfachen und komplexen Hilfsmitteln getrennt gefragt (Fragen 8 und 9).

Zunächst kann festgestellt werden, dass mit annähernd 97 Prozent fast alle Lehrkräfte den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation generell ab der ersten Klasse für sinnvoll halten. Das stimmt mit der in den Grundlagen dargestellten Empfehlung überein, dass die Methoden der Unterstützen Kommunikation so früh wie möglich eingesetzt werden sollten.

Die Angaben dazu, ab wann der Einsatz von einfachen Hilfsmitteln für sinnvoll erachtet wird und ab wann diese tatsächlich eingesetzt werden, stimmen weitgehend überein. Auch für die komplexen Hilfsmittel decken sich die Angaben weitestgehend. Den Einsatz von vergleichsweise einfachen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation halten alle Lehrkräfte bis auf eine Person ab der ersten Klasse für sinnvoll. Eingesetzt werden vergleichsweise einfache Unterstützungstechnologien mit Ausnahme von zwei Lehrkräften bereits mit Beginn der Schulzeit. Diejenigen, die angaben, einfache Hilfsmittel nicht ab der ersten Klasse einzusetzen bzw. den Einsatz nicht ab der ersten Klasse für sinnvoll zu erachten, gaben jeweils die zweite Klasse an. Insgesamt gaben also alle Lehrkräfte an, den Einsatz von einfachen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation in den ersten beiden Jahren der Schulausbildung für sinnvoll zu halten und mit dem Einsatz auch in den ersten beiden Jahren zu beginnen.

Den Einsatz von vergleichsweise komplexen Hilfsmitteln halten mit 37 Befragten ca. 66 Prozent ab der ersten Klasse für sinnvoll. 67 Prozent setzen diese ab der ersten Klasse ein. Mit jeweils ca. 11 Prozent halten die Lehrkräfte den Einsatz von komplexen Hilfen ab der zweiten oder dritten Klasse für sinnvoll, während knapp 9 und 5 Prozent komplexe Hilfsmittel ab diesen Klassenstufen einsetzen. Eine kleine Gruppe der Teilnehmer_innen findet den Einsatz komplexer Hilfsmitteln ab Klasse sechs sinnvoll.

Somit kann ein deutlicher Unterschied zwischen dem Beginn des für sinnvoll erachteten Einsatzes und dem Beginn des tatsächlichen Einsatzes von vergleichsweise einfachen und vergleichsweise komplexen Hilfsmitteln festgestellt werden, auf den ebenfalls in der Auswertung weiter Bezug genommen wird.

4.5. Begründung der Anwendung verschiedener Hilfen

Um die Gründe für und gegen den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation herausfinden zu können, wurden die Befragten nach Gründen für und gegen den Einsatz verschiedener Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation gefragt. Dabei gab es jeweils zu den Gründen für und gegen den Einsatz von unterstützenden Hilfen eine Frage mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (Frage 10 und 12) und eine offene Frage (Frage 11 und 13). Die Antworten der offenen Fragen befinden sich im Anhang (Anhang B, S. 65).

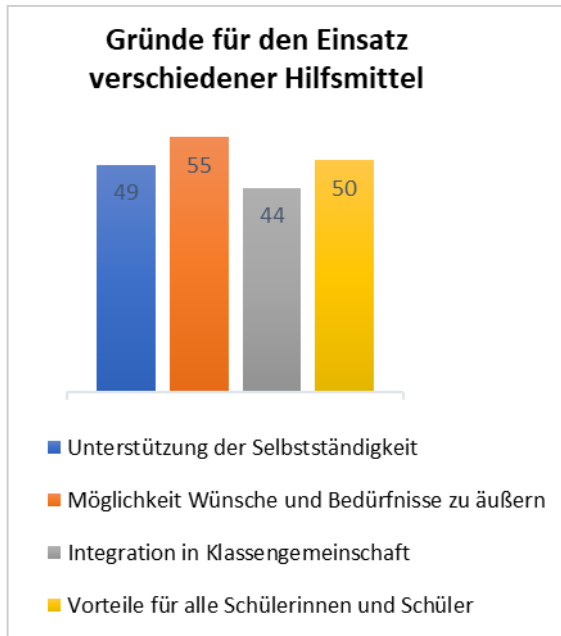


Abb. 5: Gründe für den Einsatz verschiedener Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation, Angaben entsprechend der absoluten Häufigkeit der Nennungen im Fragebogen (Frage 10, eigene Darstellung)



Abb. 6: Gründe gegen den Einsatz verschiedener Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation, Angaben entsprechend der absoluten Häufigkeit der Nennungen im Fragebogen (Frage 12, eigene Darstellung)

Bei den Gründen, die für den Einsatz von Hilfsmitteln sprechen, lässt sich feststellen, dass alle genannten Gründe ungefähr zu einem gleichen Teil angegeben wurden (Abb. 7). Keine befragte Person gab an, dass keiner der genannten Gründe für den Einsatz von Hilfsmitteln spricht.

Bei der offenen Frage, ob es noch weitere Gründe für den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation gibt, haben 24 Teilnehmer_innen geantwortet. Dabei wurde mehrfach angegeben, dass durch den Einsatz von Hilfsmitteln die Lautsprache und das verbale Ausdrucksvermögen gefördert und ausgebaut werden (ID 5, 19, 21, 25, 34, 43, 50). Außerdem war für mehrere Lehrkräfte ein weiterer Grund, Hilfsmittel anzuwenden, dass die allgemeine Entwicklung und grundlegende Kompetenzen gefördert werden (ID 3, 4, 13, 60) und dass Teilhabe ermöglicht wird (ID 9, 12, 51). Auch der Abbau von Verhaltensauffälligkeiten wurde zwei Mal als Grund angegeben (ID 3, 30). Damit decken sich die Gründe für den Einsatz von Methoden der Unterstützten Kommunikation mit den in den Grundlagen genannten Zielen und Gründen (Kap. 2.3.). Grundsätzlich besteht bei den Lehrkräften also eine positive Einstellung gegenüber Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation und sie sind sich über den Nutzen und der Wirkung von kommunikationsunterstützenden Maßnahmen bewusst.

Die Antwortmöglichkeiten, warum Unterstützungstechnologien nicht eingesetzt werden sollten, wurden nicht so übereinstimmend ausgewählt, wie die der Frage nach den Gründen für

den Einsatz von Hilfsmitteln (Abb. 8). Mit 23 Teilnehmer_innen gaben ca. 41 Prozent der Befragten an, dass keiner der genannten Gründe gegen den Einsatz von Hilfsmitteln spricht. Die Gründe, dass der Einsatz und das Erstellen von Hilfsmitteln zu zeitaufwändig und im Unterrichtsalltag nicht realisierbar sind, dass der Einsatz die kognitiven Kompetenzen der Schüler_innen übersteigt und dass die Bedienung von komplexen Hilfsmitteln die eigenen technischen Kompetenzen übersteigt, wurden etwa zu einem gleichen Anteil ausgewählt. Die Begründungen, dass die Gefahr besteht, die Lernenden würden durch den Einsatz von Hilfsmitteln ihre eigene Lautsprache nicht mehr richtig entwickeln können und dass die Symbole uneindeutig und uneinheitlich sind, wurden am seltensten aber immer noch zu einem Anteil von knapp neun Prozent angegeben.

Die offene Frage nach weiteren Gründen gegen den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation wurde von 11 Proband_innen beantwortet. Zunächst wurde in zwei Antworten betont, dass es keine Gründe gegen den Einsatz geben kann (ID 3, 12). Von anderen Lehrkräften wurde genannt, dass es schwierig sei, mehrere Hilfsmittel gleichzeitig in einer Klasse einsetzen zu müssen (ID 13, 19, 58). Außerdem gaben jeweils zwei Lehrkräfte an, dass manche Kinder oder Jugendliche keinen Wunsch haben, zu kommunizieren bzw. Hilfen abzulehnen (ID 20, 45), oder dass es an Mitarbeit der Eltern bzw. des familiären Umfelds fehlt (ID 3, 11). Auch die Komplexität von Talkern wurde als Grund gegen den Einsatz von Hilfsmitteln genannt (ID 21, 58).

Insgesamt zeigt sich, dass fast die Hälfte der Lehrkräfte keine Gründe gegen den Einsatz von Hilfsmitteln angegeben hat. Für diejenigen, die Gründe gegen den Einsatz angaben, sprachen vor allem fehlende Zeit und die Überschreitung der eigenen Kompetenzen oder der Kompetenzen der Schüler_innen dagegen.

4.6. Bedingungen für den Einsatz

Mit den letzten beiden inhaltlichen Fragen der Umfrage sollten zum einen Rahmenbedingungen erhoben werden, die sich die Lehrkräfte wünschen würden, um Methoden der Unterstützten Kommunikation an ihren Schulen umsetzen zu können (Frage 14). Zum anderen sollten schon vorhandene Bedingungen, die den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation an den Schulen erleichtern, erfasst werden (Frage 15). Die Ergebnisse sind in Abbildung 9 dargestellt.

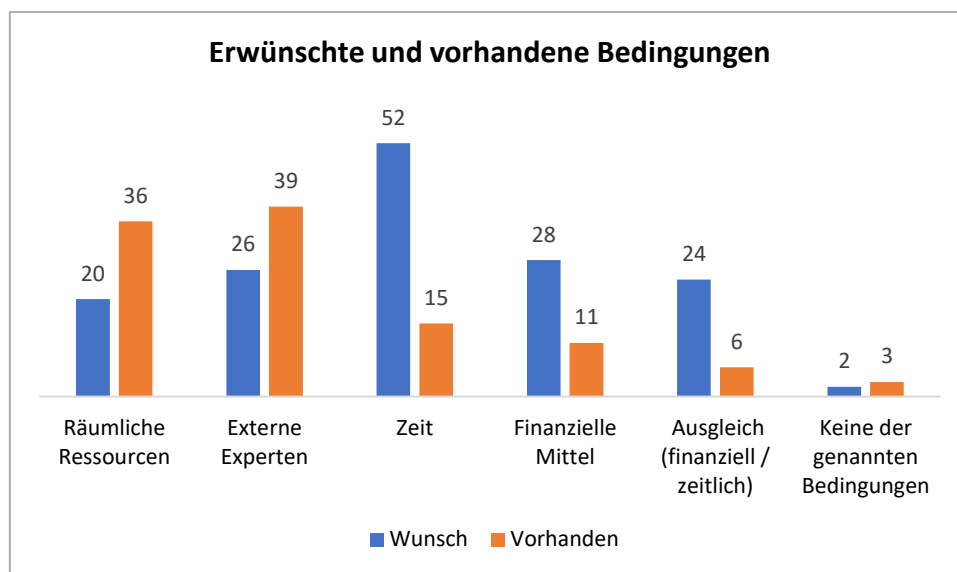


Abb. 7: Erwünschte und vorhandene Bedingungen, um den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation zu erleichtern, Angaben entsprechend der absoluten Häufigkeit der Nennungen im Fragebogen (Frage 14 & 15, eigene Darstellung)

Zunächst wird deutlich, dass insgesamt ein unausgeglichenes Verhältnis zwischen gewünschten und vorhandenen Bedingungen herrscht. Außerdem ist deutlich erkennbar, dass die am häufigsten angegebene Bedingung, die den Einsatz von Unterstützungstechnologien erleichtern würde, die Zeit ist. Mit 52 Angaben wünschen sich fast 93 Prozent der Lehrkräfte mehr Zeit, um zum Beispiel Schüler_innen an die Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation heranzuführen oder den Einsatz der Hilfsmittel vorzubereiten.

Des Weiteren ist festzustellen, dass es keine Rahmenbedingung gibt, die nach Angaben der Lehrkräfte bereits zufriedenstellend vorhanden ist. Zwar zeigen die Ergebnisse zu den räumlichen Ressourcen und der Unterstützung durch externe Experten, dass diese Bedingungen an vielen Schulen bereits gegeben sind, aber es wünschen sich mit 20 und 26 Teilnehmer_innen immer noch jeweils mehr als ein Drittel eine Verbesserung dieser Bedingungen.

5. Auswertung

Bei der Ergebnisdarstellung wurden schon erste Schlussfolgerungen aus den Antworten der Lehrkräfte gezogen und erste Vermutungen über mögliche Gründe für die gewonnenen Ergebnisse aufgestellt. Im folgenden Abschnitt sollen die Ergebnisse nun genauer und mit dem Fokus auf der Akzeptanz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation untersucht werden. Nachdem einige grundlegende Ergebnisse diesbezüglich dargestellt und interpretiert

werden, wird ein besonderes Augenmerk auf die Bereiche gelegt, die Hinweise auf die Akzeptanz von vergleichsweise einfachen und vergleichsweise komplexen Hilfsmitteln geben. Außerdem werden im Rahmen dessen die aufgestellten Hypothesen (Kap. 3.2.) überprüft.

In den Grundlagen wurden drei Modelle vorgestellt, mit denen die Akzeptanz und das Nutzungsverhalten von Technologien beschrieben werden können (Kap. 2.2.3.). Bei allen drei Modellen gibt es Einflussfaktoren, die das Verhalten einer Person bzw. die Entscheidung darüber, ein bestimmtes Hilfsmittel zu benutzen und damit die Akzeptanz, beeinflussen. Zu diesen Faktoren gehören zum Beispiel beim Theorieakzeptanzmodell der wahrgenommene Nutzen oder bei der Theory of Planned Behaviour die Einstellung und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (vgl. Kap. 2.2.3.).

Zunächst soll an dieser Stelle auf die grundlegende Einstellung der Lehrkräfte zu den kommunikativen Unterstützungstechnologien eingegangen werden. Ein Großteil der Lehrkräfte setzt Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation täglich oder mehrmals pro Woche ein (vgl. Kap 4.3.). Außerdem halten alle Teilnehmer_innen einen Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation ab der ersten, zweiten oder dritten Klasse, also sehr früh in der Schullaufbahn, für sinnvoll. Das lässt darauf schließen, dass grundsätzlich eine positive Einstellung gegenüber den Hilfsmitteln vorhanden ist und die Lehrkräfte sich über deren Nutzen bewusst sind. Ein weiteres Anzeichen dafür, dass die Lehrkräfte sich von den Vorteilen der unterschiedlichen Methoden zur Unterstützung der Kommunikation wissen, ist das Resultat, dass alle Gründe, die für den Einsatz von Hilfsmitteln zur Kommunikationsunterstützung sprechen könnten (Frage 10) zu mehr als 75 Prozent angegeben wurden und niemand angab, dass keiner der genannten Gründe für einen Einsatz spricht. Gemäß des TAM kann also nicht nur die Nutzungseinstellung, sondern auch der wahrgenommene Nutzen und damit auch die Nutzungsintention als positiv bzw. hoch eingestuft werden. Für ein hohes Nutzungsverhalten und damit einer hohen Akzeptanz muss außerdem die wahrgenommene einfache Bedienbarkeit betrachtet werden. Mit knapp 24 Prozent gab fast ein Viertel der Lehrkräfte an, dass die Bedienung und Einstellung komplexer Sprachausgabegeräte die eigene technische Kompetenz übersteigt. Annähernd 20 Prozent gaben an, dass die Schüler_innen den kognitiven Anforderungen nicht gewachsen seien. Die Bedienbarkeit wird also von einem Teil der Lehrkräfte nicht als einfach wahrgenommen – weder für sie selber, noch für diejenigen, an die sich die Hilfen richten. Demnach können nicht für alle Lehrkräfte alle Komponenten des TAM positiv bewertet werden, sodass das Nutzungsverhalten bzw. die Akzeptanz für diese Gruppe nur

eingeschränkt positiv zu bewerten ist. Allerdings wurde in der Frage nur nach der Bedienbarkeit von komplexen Sprachausgabegeräten gefragt. Ob auch die Nutzung einfacher Sprachausgabegeräte die Kompetenz der Lehrkräfte übersteigt bleibt offen. Hinzu kommt, dass sich drei Viertel der Lehrkräfte dazu in der Lage fühlen komplexe Sprachausgabegeräte zu bedienen und für diese Gruppe folglich alle Komponenten des TAM und damit die Akzeptanz von Hilfsmitteln allgemein als positiv bzw. hoch eingestuft werden kann.

Für die TPB muss nicht nur die Einstellung gegenüber dem Einsatz von Hilfsmitteln, sondern auch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, also ob die Lehrkräfte sich überhaupt dazu in der Lage fühlen, ein Hilfsmittel zu nutzen, betrachtet werden. Zur Erhebung dieses Einflussfaktors dienten unter anderem die Fragen 14 und 15 nach den Rahmenbedingungen. Bei der Darstellung der Ergebnisse der beiden Fragen (Kap. 4.6.) wurde schon deutlich, dass sich ein sehr großer Teil der Lehrkräfte (93 Prozent) mehr Zeit wünscht, um Schüler_innen an die Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation heranzuführen oder den Einsatz der Hilfsmittel vorzubereiten. Die Hälfte der Teilnehmer_innen wünscht sich außerdem mehr finanzielle Mittel, um beispielsweise elektronische Hilfsmittel anzuschaffen. Außerdem gaben knapp 24 Prozent der Lehrkräfte an, dass die Einführung der Hilfsmittel sehr zeitaufwändig und/oder im alltäglichen Unterricht nicht umsetzbar ist (Frage 12). Auch an dieser Stelle kann das bereits genannte Ergebnis, dass knapp 24 Prozent der Lehrkräfte angaben die Bedienung komplexer Hilfsmittel übersteige ihre eigenen technischen Kompetenzen, genannt werden. Insgesamt gibt es also mehrere Faktoren, die dazu führen könnten, dass die Lehrkräfte sich nicht dazu in der Lage fühlen, Unterstützungstechnologien einzusetzen bzw. mehrere Faktoren, die die wahrgenommene Verhaltenskontrolle negativ beeinflussen könnten. Da aber, wie beschrieben, fast alle Lehrkräfte einfache und komplexe Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation täglich oder mehrmals in der Woche nutzen, ist das tatsächliche Nutzungsverhalten der Lehrkräfte nach der TPB positiv zu betrachten. Augenscheinlich führen die genannten Faktoren nicht dazu, dass die Lehrkräfte keine Hilfsmittel einsetzen. Anders gesagt, die Faktoren, die die wahrgenommene Verhaltenskontrolle negativ beeinflussen könnten, scheinen nicht so gravierend zu sein, dass die Lehrkräfte sich nicht mehr in der Lage fühlen, Hilfsmittel einzusetzen. Dennoch kann gesagt werden, dass diese Faktoren möglicherweise einen umfangreicheren Einsatz, vor allem von komplexen Hilfsmitteln verhindern, da die tatsächliche Nutzung dieser (Frage 2) noch ausbaufähig ist. Ein möglicher Unterschied in der Akzeptanz

von vergleichsweise einfachen und komplexen Hilfsmitteln wird im folgenden Kapitel näher untersucht.

5.1. Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation im Vergleich

Wie bereits mehrfach angedeutet, zeigen die Ergebnisse der Umfrage unterschiedliche Antworten für vergleichsweise einfache oder komplexe Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation. Um einen möglichen Unterschied in der Akzeptanz zwischen einfachen und komplexen Hilfsmitteln feststellen zu können, wird das Theorieakzeptanzmodell von Davis herangezogen. Mit dessen Hilfe wird zunächst die Akzeptanz von vergleichsweise einfachen Hilfsmitteln untersucht und dann die der komplexen.

Um nach dem Technologieakzeptanzmodell von Davis eine Aussage zur Akzeptanz von einfachen Hilfsmitteln treffen zu können, werden zuerst der wahrgenommene Nutzen und die wahrgenommene einfache Bedienbarkeit für einfache Hilfsmittel untersucht. Einen Hinweis auf den wahrgenommenen Nutzen geben die Antworten auf die Frage, wie oft einfache Hilfsmittel pro Woche genutzt werden – wenn der Nutzen nicht als hoch eingeschätzt würde, würden die Hilfsmittel nicht genutzt werden. Die Lehrkräfte gaben zu 98 Prozent an, einfache Hilfsmittel täglich oder mehrmals in der Woche zu nutzen. Lediglich eine Person gab an, einfach Hilfsmittel nur einmal in der Woche zu nutzen und niemand gab an, einfach Unterstützungstechnologien nie zu nutzen. Rein nach der Beurteilung des Nutzungsverhaltens kann also schon gesagt werden, dass der wahrgenommene Nutzen für die Lehrkräfte überwiegend als hoch empfunden wird. Einen weiteren Hinweis auf den wahrgenommenen Nutzen geben die erfragten Gründe für den Einsatz von Hilfsmitteln (Frage 10). Dazu wurde im vorangegangenen Kapitel bereits dargestellt, dass für die Lehrkräfte alle zur Auswahl stehenden Gründe zu einem hohen Anteil wichtig sind. Am häufigsten wurde angegeben, dass die Schüler_innen durch den Einsatz von Hilfsmitteln die Möglichkeit haben, Wünsche und Bedürfnisse aktiv zu äußern. Auch diese Antworten lassen darauf schließen, dass die Lehrkräfte sich über den Nutzen von Hilfsmitteln bewusst sind, da sie positive Ergebnisse, wie das aktive äußern von Bedürfnissen, erwarten.

Zu der wahrgenommenen einfachen Bedienbarkeit wurden keine expliziten Fragen gestellt. Es ist jedoch aufgrund der hohen Nutzungsangaben anzunehmen, dass die Bedienbarkeit als

einfach empfunden wird, weil die Lehrkräfte die einfachen Hilfsmittel andernfalls nicht so viel nutzen würden. Resultierend aus dem als positiv wahrgenommenen Nutzen und der als einfach erscheinenden Bedienbarkeit, besteht gemäß der TAM auch eine positive Nutzungseinstellung und eine hohe Nutzungsintention. Diese kann durch die Ergebnisse der Fragen sechs und acht, ab wann der Einsatz von vergleichsweise einfachen Hilfsmitteln für sinnvoll gehalten und tatsächlich ausgeführt wird, bestätigt werden. Sowohl bei der Frage, ab wann der Einsatz für sinnvoll gehalten wird, als auch bei der Frage, ab wann einfache Hilfsmittel tatsächlich eingesetzt werden, gaben die Lehrkräfte geschlossen die ersten beiden Klassen an. Folglich kann das Nutzungsverhalten der Lehrkräfte ebenfalls als hoch bzw. positiv beurteilt werden. Gemäß des TAM kann die Akzeptanz von einfachen Hilfsmitteln aus Lehrkraftperspektive also als hoch eingestuft werden.

Auch um die Akzeptanz von vergleichsweise komplexen Hilfsmitteln herausfinden zu können, werden zunächst wieder der wahrgenommene Nutzen und die empfundene einfache Bedienbarkeit untersucht. Für die komplexen Hilfsmittel gaben mit 34 Personen fast 80 Prozent der Lehrkräfte an, diese täglich oder mehrmals in der Woche zu nutzen. Für diese 80 Prozent können für die wahrgenommene einfache Bedienbarkeit und daraus resultierend auch für die Nutzungseinstellung und die Nutzungsintention dieselben Befunde, wie im oberen Abschnitt für die einfachen Hilfsmittel genannt werden.

Acht Teilnehmer_innen gaben jedoch an, komplexe Hilfsmittel nie zu nutzen. Für diese acht scheint der Nutzen nicht so hoch, als dass sie komplexe Hilfsmittel einsetzen. Bei einer genaueren Betrachtung der Antworten dieser Befragten fällt jedoch auf, dass sie sich dem generellen Nutzen von Hilfsmitteln bewusst sind. Fast alle dieser Lehrkräfte gaben bei den Gründen für einen Einsatz von Hilfsmitteln (Frage 10) alle vier genannten Antwortmöglichkeiten an, eine Person wählte drei der vier genannten Gründe aus. Daraus lässt sich schließen, dass grundsätzlich eine positive Einstellung gegenüber dem Einsatz von Hilfsmitteln besteht und das Nicht-Nutzen gemäß des TAM durch einen anderen Einflussfaktor als die wahrgenommene Nutzbarkeit zustande kommt. Dieser Einflussfaktor könnte die wahrgenommene einfache Bedienbarkeit sein. Dazu wurde bei der Frage nach Gründen gegen den Einsatz von Hilfsmitteln die Antwortmöglichkeit „Die Bedienung und Einstellung komplexer Sprachausgabegeräte (z. B. Talker, Kommunikations-Apps) übersteigt die eigene technische Kompetenz“ gegeben. Diese wurde von 13 Lehrkräften und damit von fast einem Viertel ausgewählt. Es kann also gesagt werden, dass für einen nicht unerheblichen Teil der Lehrkräfte die Bedienung

von komplexen Hilfsmitteln als schwierig empfunden wird. Der Zusammenhang mit dem Nicht-Nutzen dieser Hilfsmittel kann teilweise bestätigt werden: von den 13 Lehrkräften, die angaben, dass die Bedienung komplexer Hilfsmittel die eigene technische Kompetenz übersteigt, gaben vier Personen an diese nie oder nur einmal pro Woche zu nutzen. Außerdem gab eine Person bei der offenen Frage zu weiteren Gründen gegen den Einsatz von kommunikativen Unterstützungstechnologien an, dass „komplexe Talker [...] (je nach Software) unlogisch strukturiert und Wörter [...] schwer zu finden [sind]“ (ID 21). Es kann also gesagt werden, dass für einen Teil der Lehrkräfte eine eingeschränkte Nutzungsintention und daraus resultierend ein geringeres Nutzungsverhalten von komplexen Hilfsmitteln besteht oder sie gar keine komplexen Hilfsmittel nutzen.

Relevant ist in diesem Zusammenhang auch, dass viele Lehrkräfte (knapp 70 Prozent) angaben, dass es an ihren Schulen eine Unterstützung durch externe Experten, wie zum Beispiel Logopäd_innen, gibt. In Verbindung mit dem Ergebnis, dass einige Lehrkräfte angaben, der Einsatz komplexer Hilfsmittel übersteige ihre eigene technische Kompetenz, soll an dieser Stelle kurz ein möglicher Zusammenhang zwischen mangelnder Unterstützung und dem Überschreiten der eigenen Kompetenz betrachtet werden. Von den 13 Lehrkräften, die angaben, dass die Bedienung der komplexen Hilfsmittel die eigene technische Kompetenz übersteigt, gaben nur fünf an, sich zusätzliche Unterstützung von Experten zu wünschen. Elf gaben an, dass bereits eine Unterstützung von Experten vorhanden ist und dementsprechend gibt es nur bei zwei Lehrkräften noch keine Unterstützung durch externe Experten. Eigentlich müssten also elf der dreizehn Lehrkräfte in der Lage sein, mit der Unterstützung von den Experten, ihre technischen Kompetenzen so zu erweitern, dass sie in der Lage sind die komplexen Hilfsmittel zu bedienen und einzustellen. Auch in diesem Zusammenhang, kann also gesagt werden, dass eine geringe Nutzungsintention für komplexe Hilfsmittel seitens der Lehrkräfte besteht. Die Lehrkräfte haben scheinbar nicht das Bedürfnis, ihre technischen Kompetenzen zu erweitern.

Insgesamt kann also gesagt werden, dass die Akzeptanz von vergleichsweise komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation nach dem TAM für einen kleinen Teil der Lehrkräfte geringer ausfällt, als die für einfache Hilfsmittel. Der entscheidende Faktor dafür ist die mangelnde Nutzungsintention der Lehrkräfte. Allerdings fällt mit knapp 80 Prozent für einen großen Teil der Lehrkräfte die Akzeptanz und Nutzung der komplexen Hilfsmittel ebenso hoch aus, wie die einfacher Hilfsmittel.

5.2. Überprüfung der Hypothesen

1. Den Lehrkräften ist eine größere Anzahl an Hilfsmitteln bekannt, als sie selbst in ihrem Unterricht einsetzen oder veranlassen.

Diese Hypothese kann anhand der Ergebnisse der ersten und zweiten Frage, die in Kapitel 4.2. beschrieben wurden, bestätigt werden. Allerdings sollte darauf hingewiesen werden, dass die Unterschiede nur sehr gering sind. Lediglich bei der Gebärdensprache besteht ein größerer Unterschied zwischen der Kenntnis und dem tatsächlichen Einsatz.

2. Vergleichsweise einfache Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation werden häufiger eingesetzt, als vergleichsweise komplexe.

Auch diese Hypothese kann bestätigt werden. In Kapitel 4.3. wurde dargestellt, dass 98 Prozent der Lehrkräfte einfache Hilfsmittel täglich oder mehrmals pro Woche nutzen. Für komplexe Hilfsmittel hingegen gaben nur 78 Prozent der Lehrkräfte an diese täglich oder mehrmals pro Woche zu nutzen. 14 Prozent gaben sogar an, nie komplexe Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation zu nutzen.

3. In den höheren Klassenstufen (ab Klasse 6) werden häufiger vergleichsweise komplexe Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation eingesetzt, als in den unteren Klassenstufen (Klasse 1-5).

Diese Hypothese kann anhand der gestellten Fragen weder bestätigt noch widerlegt werden. Die aus dieser Hypothese generierten Fragen (Fragen 5-9) lassen lediglich Schlussfolgerungen über den Beginn des Einsatzes von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation und dementsprechende Unterschiede zwischen einfachen und komplexen Hilfsmitteln zu. Aussagen über den tatsächlichen Einsatz differenziert nach Klassenstufen können nicht gemacht werden.

4. Dass die Schüler_innen den kognitiven Anforderungen der Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation nach Einschätzung der Lehrkräfte nicht gewachsen sind, ist der am häufigsten genannte Grund gegen den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation im Unterricht.

Die Ergebnisse der Frage 12 (Kap. 4.5.) zeigen, dass diese Hypothese nicht bestätigt werden kann. Mit 11 Angaben war die Begründung gegen den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation, dass die Lernenden den kognitiven Anforderungen der Hilfsmittel nicht gewachsen sind, nur der am vierthäufigsten genannte Grund. Am häufigsten wurde

angegeben, dass keiner der Gründe gegen einen Einsatz von Hilfsmitteln sprechen. Danach folgen die Begründungen, dass die Einführung und Vorbereitung der Hilfen zu zeitaufwändig sind und dass die Bedienung und Einstellung komplexer Hilfen die eigenen kognitiven Kompetenzen übersteigt. Interessant dabei ist, dass als Grund gegen den Einsatz häufiger angegeben wurde, dass die eigenen Kompetenzen überschritten werden als die der Schüler_innen.

5. Die Lehrkräfte wünschen sich zu den bereits vorhandenen Rahmenbedingungen zusätzliche Bedingungen, die ihnen den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation erleichtern.

Diese letzte Hypothese kann teilweise bestätigt werden. Die Resultate der Frage 14 zeigen, dass die Lehrkräfte sich vor allem mehr Zeit wünschen, um die Lernenden an die Hilfen heranzuführen und den Einsatz der Hilfsmittel vorzubereiten. Eine weitere Bedingung, die oft angegeben wurde und den Hilfsmiteleininsatz erleichtern würde, ist dass die Teilnehmer_innen sich mehr finanzielle Mittel wünschen würden, um zum Beispiel elektronische Hilfsmittel anzuschaffen. Nur zwei Lehrkräfte gaben an, sich keine der genannten Bedingungen zu wünschen, um (noch mehr) Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation in ihrem Unterricht zu etablieren bzw. um Schüler_innen bestimmte Hilfsmittel zur Verfügung stellen zu können. Außerdem können für die Bedingungen "räumliche Ressourcen" und "Unterstützung durch externe Experten" festgestellt werden, dass diese an vielen Schulen bereits vorhanden sind und nur von wenigen Lehrkräften zusätzlich erwünscht werden.

6. Reflexion

Bevor der Forschungsprozess und das Forschungsinstrument kritisch reflektiert werden, soll zunächst untersucht werden, inwieweit diese Untersuchung die Gütekriterien eines psychometrischen Tests erfüllt.

Die Gütekriterien sind „Objektivität“, „Reliabilität“ und „Validität“ (vgl. Diekmann 2017, S. 247). Mit der Objektivität wird beschrieben, inwiefern die Ergebnisse unabhängig von den leitenden Personen der Untersuchung sind (vgl. Kallus 2010, S. 15f.). Im Idealfall erhalten mehrere Untersucher_innen die gleichen Ergebnisse (vgl. Diekmann 2017, S. 249). Da die vorgestellte Erhebung online durchgeführt wurde, wodurch die Versuchsleiterin mit den Teilnehmer_innen nicht in direktem Kontakt stand, kann die Unabhängigkeit der Ergebnisse von

der Untersucherin als hoch eingeschätzt werden. Die hohe Anzahl an vorgegebenen Antwortmöglichkeiten weisen ebenfalls auf eine Unabhängigkeit hin, da der Interpretationsspielraum von Antworten gering ist. Lediglich die Interpretation der offenen Fragen und die hergestellten Bezüge zwischen den Fragen schränken die Objektivität ein. Die Reliabilität wird auch als die Zuverlässigkeit eines Tests bezeichnet. Sie beschreibt, ob „die antwortenden Personen in konsistenter Weise antworten“ (Kallus 2010, S. 16), also ob die Fragen so gestellt sind, dass bei einer erneuten Beantwortung das gleiche Ergebnis herauskommt. Wie reliabel ein Test bzw. Fragebogen ist, lässt sich durch „Parallelmessungen und/oder Messwiederholungen“ (ebd.) prüfen. Da keine parallelen oder wiederholenden Untersuchungen durchgeführt wurden, lassen sich keine Aussagen über die Reliabilität treffen. Unter der Validität eines Tests wird verstanden, ob der Fragebogen auch tatsächlich „diejenigen Merkmale und Zustände [abbildet], die er zu messen vorgibt“ (ebd.). Um eine hohe Validität zu erreichen, sollte bei der Konzeptionalisierung und Operationalisierung der Fragen möglichst gründlich gearbeitet werden (vgl. ebd.). Auch der Pretest spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, weil mit ihm die Verständlichkeit der Fragen und damit indirekt die Zielorientierung erhoben werden kann. Verstehen die Befragten die Fragen gar nicht oder falsch, kann nicht das Konstrukt erhoben werden, was erhoben werden soll. Für die Generierung der Fragen wurde gründlich gearbeitet, was im Kapitel drei ersichtlich ist. Allerdings ist dies eine subjektive Einschätzung der Autorin und der Pretest wurde mit einer geringen Anzahl an Personen durchgeführt, sodass auch Aussagen zur Validität der Umfrage an dieser Stelle schwierig sind.

Wie bereits erwähnt, können mit einem Pretest im Vorfeld mögliche Fehler oder Unverständlichkeiten im Fragebogen festgestellt werden (vgl. Jacobs et al., S. 193f.). Da der Pretest der erstellten Umfrage mit drei Personen sehr gering ausfiel, sind auch mögliche Missverständnisse und Ansatzpunkte für Optimierungen erst im Nachhinein aufgefallen. Eine Optimierung des Fragebogens hätte dahingehend stattfinden können, dass zum einen deutlicher zwischen einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation hätte getrennt werden können und zum anderen hätten auch die Antwortmöglichkeiten deutlicher voneinander abgegrenzt sein sollen. Bei vielen Fragen wurde schon zwischen einfachen und komplexen Hilfsmitteln differenziert (z. B. Frage 2 und 3). Eine deutlichere Trennung zwischen einfachen und komplexen Hilfsmitteln wäre allerdings vor allem bei den Fragen nach den Gründen für den Einsatz von unterstützenden Kommunikationstechnologien (Fragen 10-13) sinnvoll gewesen. Mit einer solchen Trennung hätten noch aussagekräftigere Ergebnisse bezüglich der

unterschiedlichen Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln gemacht werden können. Auch bei den Fragen nach den Rahmenbedingungen (Frage 14 und 15) wäre eine Trennung zwischen einfachen und komplexen Hilfsmitteln sinnvoll gewesen. Möglicherweise sind für einfache Hilfsmittel andere Rahmenbedingungen wichtig als bei komplexen. Die Trennung zwischen einfach und komplexen Hilfsmitteln hätte außerdem für die Teilnehmer_innen deutlicher gemacht werden können. Bei vielen Fragen, bei denen nach einfachen und komplexen Hilfsmitteln getrennt gefragt wurde, gab es bei den Fragen zu den komplexen Hilfsmitteln immer wieder Lehrkräfte, die keine Antwort gegeben haben. Besonders auffällig ist dies bei den Fragen sieben und neun nach den Klassenstufen für den Einsatz von komplexen Hilfsmitteln. Bei Frage sieben gaben vier und bei Frage neun sogar acht Lehrkräfte keine Antwort. Das könnte auf eine mangelnde Definition von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zurückzuführen sein. Um dies bei einer erneuten Befragung zu vermeiden, könnten zum Beispiel im Einleitungstext nicht nur der Hilfsmittelbegriff an sich, sondern auch der Unterschied zwischen einfachen und komplexen Hilfsmitteln kurz definiert werden.

Hinzu kommt, dass bei der Generierung der Fragen aus den Hypothesen leider nicht gründlich genug gearbeitet wurde. Die dritte Hypothese konnte, wie bereits erwähnt, anhand der gestellten Fragen nicht bestätigt oder falsifiziert werden. Um die Hypothese auf ihre Gültigkeit überprüfen zu können, hätten die Fragen anders formuliert werden müssen. Anstatt danach zu fragen, ab welcher Klasse die Hilfsmittel eingesetzt werden, hätte danach gefragt werden müssen, in welcher Klasse die Unterstützungstechnologien eingesetzt werden. Also wäre nicht der Beginn des Einsatzes, sondern der tatsächliche Einsatz für die Überprüfung der Hypothese ausschlaggebend gewesen. Auch die Auswertung des Anmerkungsfeldes am Ende des Fragebogens zeigt, dass die Fragen zu dem Einsatz von Hilfsmitteln nach Klassenstufen verbesserungswürdig sind. Aus zwei Kommentaren wird ein Unverständnis über diese Fragen ersichtlich.

Abschließend ist außerdem anzumerken, dass die Umfrage mit 56 Teilnehmer_innen nur begrenzt repräsentativ ist. Für zuverlässige und repräsentative Aussagen hätte die Stichprobe größer sein müssen. Dafür hätte zunächst die Grundgesamtheit erhoben, also alle Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und davon ausgehend eine repräsentative Stichprobe berechnet werden müssen (vgl. Micheel 2010, S. 69ff.). Das hätte allerdings zusammen mit der darauffolgenden Auswertung den Rahmen dieser Arbeit überschritten. Im Rahmen dieser Arbeit kann die Teilnahme von 56 Lehrkräften jedoch als

zufriedenstellend betrachtet werden. Auch das Erreichen der Lehrkräfte und die Schnelligkeit der Antworten können als positiv bewertet werden.

7. Fazit

Um die Forschungsfrage nach der Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Lehrkraftperspektive beantworten zu können, mussten zunächst einige zugrunde liegende Konzepte und Begrifflichkeiten erläutert werden. Dazu gehörte eine Definition der Personengruppe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und eine Beschreibung der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Dabei wurde deutlich, dass Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nicht nur durch einen niedrigen Intelligenzquotienten, sondern auch durch Schwierigkeiten im sozial-adaptiven Verhalten charakterisiert werden. Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist eine neben dem Regelschulsystem existierende Institution, deren Inhalte, Ziele und Aufgaben an den Bedürfnissen und Entwicklungsständen ihrer Schülerschaft ausgerichtet sind. Die zweite wichtige Grundlage war der Hilfsmittelbegriff und in Zusammenhang damit die Hilfsmittelakzeptanz. Als Hilfsmittel können alle Produkte bezeichnet werden, die einer Person in irgendeiner Weise eine Handlung erleichtern oder ihr helfen, sich im Alltag zurecht zu finden. Mit Akzeptanz kann in diesem Zusammenhang das Nutzungsverhalten beschrieben werden, wozu verschiedene Modelle Ansatzpunkte für die Analyse bieten. Dabei wurde vor allem das Theorieakzeptanzmodell von Davis in dieser Arbeit herangezogen. Das letzte wichtige zugrundeliegende Konzept, das beschrieben wurde, war die Unterstützte Kommunikation und im Rahmen dessen die Zielgruppen dieser und dabei im speziellen auch die Zielgruppe der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Unterstützte Kommunikation wurde als Methode beschrieben, die es Menschen mit eingeschränkter oder ohne Lautsprache ermöglicht, an kommunikativen Situationen teilzuhaben. Damit richtet sich die Unterstützte Kommunikation an Menschen, die aus welchen Gründen auch immer nicht oder nur eingeschränkt in der Lage sind, sich lautsprachlich zu äußern. Damit sind auch Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung eingeschlossen, denn auch sie können über eine eingeschränkte oder gar keine Lautsprache verfügen. Das besondere bei dieser Zielgruppe ist, dass bestimmte

Methoden oder Systeme der Unterstützten Kommunikation gegebenenfalls an die kognitiven Fähigkeiten und Entwicklungen der Nutzer_innen angepasst werden müssen.

Aus den Grundlagen haben sich verschiedene Hypothesen bezogen auf die Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Lehrkraftperspektive ergeben, von denen fünf ausgewählt wurden, die anhand der erstellten Umfrage überprüft werden sollten. Bevor die Ergebnisse der Umfrage dargestellt und bezogen auf die Akzeptanz ausgewertet werden konnten, wurde das methodische Vorgehen beschrieben. Dabei wurden die Relevanz der Fragestellung sowie die Auswahl der Forschungsmethode dargelegt. Eine Online-Umfrage eignete sich am besten, da die Lehrkräfte besser erreicht werden konnten und eine schnelle Durchführung und Auswertung möglich war. Innerhalb des methodischen Vorgehens wurde auch das Forschungsinstrument, also der Fragebogen, vorgestellt und operationalisiert. Der Fragebogen beinhaltete fünf an den Hypothesen ausgerichtete Fragengruppen, dessen Fragen hauptsächlich mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gestellt wurden.

Die Ergebnisse des Fragebogens haben gezeigt, dass es einen Unterschied in der Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln gibt, wenn auch nur für eine kleine Gruppe von Lehrkräften. Unter Einbezug der Modelle zur Abbildung von Technologieakzeptanz und Nutzungsverhalten wurde deutlich, dass vor allem die Faktoren der wahrgenommenen einfachen Bedienbarkeit und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle ausschlaggebend für eine geringere Akzeptanz von komplexen kommunikativen Unterstützungstechnologien sind. Die Fragestellung, ob es einen Unterschied in der Akzeptanz von vergleichsweise einfachen und komplexen Hilfsmitteln an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Lehrkraftperspektive gibt, kann also mit ja beantwortet werden. Dabei sollte allerdings beachtet werden, dass dieser Unterschied gering ist und nur für einen Teil der Lehrkräfte besteht.

Auch wenn nach einer kritischen Reflexion Optimierungspotential der Umfrage, zum Beispiel der bei Differenzierung zwischen einfachen und komplexen Hilfsmitteln, besteht, kann durchaus gesagt werden, dass der Einsatz von komplexen kommunikativen Unterstützungstechnologien an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verbessert werden kann. Dazu müsste vor allem mehr Zeit für die Lehrkräfte geschaffen werden, um sich selbst mit den Hilfsmitteln vertraut zu machen und so die wahrgenommene einfache Bedienbarkeit nach dem Theorieakzeptanzmodell von Davis zu verbessern. Nur wenn die Lehrkräfte

selbst mit den Hilfsmitteln vertraut sind und wissen, wie sie eingesetzt werden sollten und sollen, können sie die Schüler_innen angemessen an die Hilfen heranführen und den Einsatz der Hilfsmittel zielführend vorbereiten. Dass Lehrkräfte selber mit den komplexen Hilfsmitteln angemessen vertraut sind, könnte zum Beispiel durch verpflichtende Fortbildungen, bei denen verschiedene komplexe Hilfsmittel vorgestellt und ausprobiert werden können, garantiert werden. Außerdem ist es ratsam, den Lehrkräften an anderen Stellen einen zeitlichen Ausgleich für die intensive Auseinandersetzung und Vorbereitung von komplexen Hilfsmitteln zu schaffen. Wenn die Lehrkräfte all ihre verfügbare Zeit benötigen, um Aufgaben wie die Vorbereitung von Unterricht oder Elterngespräche zu erfüllen, ist es eine logische Schlussfolgerung, dass keine Zeit bleibt, um auch Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation verantwortungsvoll einzusetzen und vorzubereiten.

Des Weiteren sollte der Einsatz von Hilfsmitteln grundsätzlich zum Alltag der Lehrkräfte gehören. Vor allem sollten auch komplexe kommunikative Unterstützungstechnologien täglich eingesetzt werden. Auch dafür, dass der Einsatz von Unterstützter Kommunikation alltäglich wird, könnte es Fortbildungen geben, bei denen den Lehrkräften die Vorteile und Erfolge einer täglichen Verwendung dargelegt werden. Wichtig ist, dass das tägliche Nutzen von zum Beispiel Symbolkarten im Stundenplan für jede einzelne Lehrkraft selbstverständlich wird. Um auch diejenigen, die Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation noch nicht automatisch in den Schulalltag integrieren, zu einem täglichen Einsatz zu motivieren, sollte Unterstützte Kommunikation sowie deren Ziele und Effekte im Leitbild und Schulkonzept jeder Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verankert sein, sofern dies noch nicht der Fall ist.

Grundsätzlich können eine Verbesserung der Akzeptanz und der Einsatz besonders von komplexen Hilfsmitteln nur gelingen, wenn die Rahmenbedingungen dafür optimiert werden. Es liegt also nicht unbedingt an den Lehrkräften selbst, sondern vor allem an den Schulleitungen und Bezirks- bzw. Landesregierungen, die Akzeptanz kommunikativer Unterstützungstechnologien zu erhöhen, indem die nötigen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

8. Literaturverzeichnis

- Benteler, V. (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen) (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, amtl. gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein, Bonn: Hausdruckerei BMAS, online verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention__deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (zuletzt aufgerufen am 03.07.2018).
- Bober, A. (2018): Angebote Unterstützter Kommunikation in Wohnheimen für Menschen mit geistiger Behinderung, in: Wilken, E. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis, 5. erw. & überarbeitete Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 262-296.
- Braun, U. und Baunach, M. (2018): Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule, in: Wilken, E. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis, 5. erw. & überarbeitete Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 151-165.
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (2017): Sozialgesetzbuch. Neuntes Buch. Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. (Neuntes Buch Sozialgesetzbuch - SGB IX), online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/BJNR323410016.html (zuletzt aufgerufen am 07.08.2018).
- Deutsches Institut für Normung e.V. (2016): Hilfsmittel für Menschen mit Behinderungen - Klassifikation und Terminologie (ISO 9999:2016). Deutsche Fassung EN ISO 9999:2016, Berlin: Beuth Verlag.
- Diekmann, A. (2017): Empirische Sozialforschung. Methoden, Grundlagen, Anwendungen, 11. Auflage, Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- Fornefeld, B. (2013): Grundwissen Geistigenbehindertenpädagogik, 5. aktualisierte Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (2018a): REHADAT. Hilfsmittel und Hilfsmittelversorgung, online verfügbar unter: <https://www.rehadat-hilfsmittel.de/de/> (zuletzt aufgerufen am 07.08.2018).

- Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (2018b): Universelles Design und behindertengerechte Arbeitsplatzgestaltung, online verfügbar unter: <https://www.rehadat-hilfsmittel.de/de/infotek/universelles-design/index.html> (zuletzt aufgerufen am 14.08.2018).
- Jacob, R. et al. (2011): Umfrage. Einführung in die Methoden der Umfragenforschung, 2. erw. Auflage, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Jockisch, M. (2010): Das Technologieakzeptanzmodell. Die verhaltenswissenschaftliche Modellierung von Beziehungsstrukturen mit latenten Konstrukten am Beispiel von Benutzerakzeptanz, in: Bandow, Gerhard/ Holzmüller, Harmut H. (Hrsg.) (2010): "Das ist gar kein Modell!" unterschiedliche Modelle und Modellierungen in Betriebswirtschaftslehre und Ingenieurwissenschaften, Wiesbaden: Gabler, S. 233-245.
- Kallus, K. W. (2010): Erstellung von Fragebogen, Wien: Facultas.
- Kessler, C. und Freyberger, H.J. (Hrsg.) (2001): Internationale Klassifikation neurologischer Erkrankungen. Neurologische Adaption der ICD-10 Kapitel IV (G) „Neurologischer Erkrankungen“ mit Referenzhinweisen und anderen relevanten Abschnitten der ICD-10, Bern: Verlag Hans Huber.
- Kristen, U. (1999): Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung, 3. Auflage, Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Micheel, H. - G. (2010): Quantitative empirische Sozialforschung, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Otto, K. und Wimmer, B. (2017): Unterstützte Kommunikation. Ein Ratgeber für Eltern, Angehörige sowie Therapeuten und Pädagogen, 5. Auflage, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag
- Revermann, C. und Gerlinger, K. (2010): Technologien im Kontext von Behinderung. Bausteine für Teilhabe in Alltag und Beruf, Berlin: edition sigma.
- Rossmann, C. (2011): Theory of Reasoned Action – Theory of Planned Behaviour, in: Rössler, P. und Brosius, H.-B. (Hrsg.): Konzepte. Ansätze der Medien- und Kommunikationswissenschaft, Band 4, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Schulministerium NRW (2005): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF), zuletzt geändert 2016, Ritterbach Verlag, online verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF (zuletzt aufgerufen am 04.07.2018).

Schulministerium NRW: (Suchanfrage Anzahl der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) <https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/online?action=135.70039274776724>, (zuletzt aufgerufen am 04.08.2018).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.05.2018).

Speck, O. (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung, 10. überarbeitete Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.

Terfloth, K. und Bauersfeld, S. (2015): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten, 2. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Theunissen, G. (2008): Geistige Behinderung und Lernbehinderung. Zwei umstrittene Begriffe in der Diskussion, Geistige Behinderung 2/08, Jg. 47, S. 127-136.

Thiele, A. (2016): Assistive Technologien für Menschen mit einer körperlich-motorischen Beeinträchtigung. Interdisziplinäre Handlungsfelder und Eckpfeiler einer Qualifikation von Pädagog/innen mit einem sonderpädagogischen Profil, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Jg.85: Ernst Reinhardt Verlag, S. 307-322.

Von Tetzchner, S. und Martinsen, H. (2000): Einführung in Unterstützte Kommunikation, Heidelberg: Edition S.

Weber, G. und Rojahn, J. (2009): Intellektuelle Beeinträchtigung, in: Schneider, S. und Margraf, J. (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Störungen im Kindes- und Jugendalter, Band 3, Heidelberg: Springer, S. 351-366.

- Weber, P. (2014): Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), in: Bienstein, P. und Weber, P. (Hrsg.): Psychische Störungen im Arbeitsgebiet Heilerziehungspflege, Köln: Bildungsverlag Eins/Psychiatrie Verlag, S. 102-110.
- Wilken, E. (2018): Kommunikation und Teilhabe, in: Wilken, E. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis, 5. erw. & überarbeitete Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 7-17.

9. Anhang

Die einzelnen vollständig ausgefüllten Fragebögen befinden sich im digitalen Anhang.

Anhang A: Fragebogen

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer ☺

Mein Name ist Henrike Klokckers und ich studiere im sechsten Semester Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Technischen Universität Dortmund.

Im Rahmen meiner Bachelorarbeit möchte ich die Akzeptanz von verschiedenen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Lehrkraftperspektive erforschen. Dazu dient diese Online-Umfrage.

Unter Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation werden verschiedene Maßnahmen verstanden, die es Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsfähigkeiten erlauben, an verschiedenen kommunikativen Situationen teilzuhaben.

Die Bearbeitung dauert ca. 10 Minuten. Am Ende der Befragung haben Sie die Möglichkeit, Kritik oder Anregungen zu äußern. Bei Fragen oder sonstigen Anliegen, können Sie sich auch per Mail an henrike.klokckers@tu-dortmund.de wenden.

Der Link darf gerne weitergeleitet werden. Bitte beachten Sie dabei, dass die Umfrage sich an Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung richtet und deshalb nur von solchen bearbeitet werden sollte.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Diese Umfrage enthält 20 Fragen und ist anonym.

I. Hilfsmittel zur Kommunikation

- 1) Welche Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation sind Ihnen bekannt? (Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.)
 - Gebärdensprache
 - Gebärdenspracheunterstützte Kommunikation
 - Symbolsysteme (z. B. METACOM, PCS), auch in Zusammenhang mit Symboltafeln, -büchern usw.
 - Einfache Sprachausgabegeräte (z. B. BigMack)
 - Komplexe Sprachausgabegeräte (z. B. Talker, Kommunikations-Apps)
 - Keines der genannten Hilfsmittel

- 2) Welche Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation haben Sie als Lehrkraft schon einmal eingesetzt, erstellt oder veranlasst? (Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.)
 - Gebärdensprache
 - Gebärdenspracheunterstützte Kommunikation
 - Symbolsysteme (z. B. METACOM, PCS), auch in Zusammenhang mit Symboltafeln, -büchern usw.

- Einfache Sprachausgabegeräte (z. B. BigMack)
- Komplexe Sprachausgabegeräte (z. B. Talker, Kommunikations-Apps)
- Keines der genannten Hilfsmittel

II. Einsatz von Hilfsmitteln

- 3) Wie oft sind in Ihrem Unterricht vergleichsweise einfach Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation, wie z. B. Gebärden, Symbole oder einfache Sprachausgabegeräte (BigMack) im Einsatz? (Bitte wähle Sie eine der folgenden Antworten aus.)
- Täglich
 - Mehrmals pro Woche
 - Einmal pro Woche
 - Nie
- 4) Wie oft sind in Ihrem Unterricht vergleichsweise komplexe Hilfsmittel zur Kommunikation, wie z. B. Talker oder Kommunikations-Apps, im Einsatz? (Bitte wähle Sie eine der folgenden Antworten aus.)
- Täglich
 - Mehrmals pro Woche
 - Einmal pro Woche
 - Nie

III. Einsatz von Hilfsmitteln nach Klassenstufen

- 5) Ab welcher Klasse halten Sie den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation generell für sinnvoll? (Bitte wähle Sie eine der folgenden Antworten aus.)
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - 6
 - 7
 - 8
 - 9
 - 10
 - Nie

- 6) Ab welcher Klassenstufe halten Sie den Einsatz von vergleichsweise einfachen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation, wie z. B. Gebärden, Symbolsammlungen oder einfachen Sprachausgabegeräten (BigMack), für sinnvoll? (Bitte wähle Sie eine der folgenden Antworten aus.)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Nie

- 7) Ab welcher Klassenstufe halten Sie den Einsatz von vergleichsweise komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation, wie z. B. Talker oder Kommunikations-Apps, für sinnvoll? (Bitte wähle Sie eine der folgenden Antworten aus.)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Nie

- 8) Ab welcher Klassenstufe werden an Ihrer Schule vergleichsweise einfache Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation, wie z. B. Gebärden, Symbole oder einfache Sprachausgabegeräte (BigMack), eingesetzt? (Bitte wähle Sie eine der folgenden Antworten aus.)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

- 8
- 9
- 10
- Nie

9) Ab welcher Klassenstufe werden an Ihrer Schule vergleichsweise komplexe Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation, wie z. B. Talker oder Kommunikations-Apps, eingesetzt? (Bitte wähle Sie eine der folgenden Antworten aus.)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Nie

IV. Begründung der Anwendung verschiedener Hilfen

10) Welche Gründe sprechen Ihrer Meinung nach für den Einsatz verschiedener Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? (Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.)

- Die Schülerin/der Schüler wird durch die Nutzung von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation selbstständiger
- Die Schülerin/der Schüler hat durch die Nutzung von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation die Möglichkeit Wünsche und Bedürfnisse aktiv zu äußern
- Die Schülerin/der Schüler wird durch die Nutzung von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation besser in die Klassengemeinschaft integriert, weil die Möglichkeit besteht auch mit Mitschüler/innen zu kommunizieren
- Durch den Einbezug verschiedener Symbole in z. B. Stunden- oder Ämterplan können alle Schülerinnen und Schüler profitieren, da durch die Symbole eine Art "Gedächtnisstütze" gegeben wird
- Keiner der genannten Gründe

11) Gibt es noch weitere Gründe, die Ihrer Meinung nach für den Einsatz verschiedener Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sprechen?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

12) Welche Gründe sprechen Ihrer Meinung nach gegen den Einsatz verschiedener Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? (Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.)

- Die Schülerin/der Schüler ist den kognitiven Anforderungen der Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation nicht gewachsen.
- Es besteht die Gefahr, dass die Schülerin/der Schüler durch den (frühen) Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation nicht richtig sprechen lernt, sofern die anatomischen Voraussetzungen dazu gegeben wären.
- Die Einführung der Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation ist sehr zeitaufwändig und/oder im alltäglichen Unterricht nicht umsetzbar.
- Die Symbole zur Unterstützung der Kommunikation auf z. B. Symbolkarten sind nicht eindeutig genug und/oder es kommt häufig zu Fehlinterpretationen.
- Die Bedienung und Einstellung komplexer Sprachausgabegeräte (z. B. Talker, Kommunikations-Apps) übersteigt die eigene technische Kompetenz.
- Keiner der genannten Gründe

13) Gibt es noch weitere Gründe, die Ihrer Meinung nach gegen den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sprechen?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

V. Bedingungen für den Einsatz verschiedener Hilfsmittel

14) Welche Bedingungen würde Sie sich als Lehrkraft wünschen, um (noch mehr) Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation in Ihrem Unterricht etablieren zu können bzw. um Schülerinnen und Schülern bestimmte Hilfsmittel zur Verfügung stellen zu können? (Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.)

- Räumliche Ressourcen, wie z. B. einen extra "Kommunikationsraum" in der Schule, um Schülerinnen und Schüler an die Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation heranzuführen
- Unterstützung durch externe Experten (z. B. Logopädinnen/Logopäden)
- Mehr Zeit, um z. B. Schülerinnen und Schüler an die Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation heranzuführen oder den Einsatz der Hilfsmittel vorzubereiten
- Mehr finanzielle Mittel, um z. B. elektronische Hilfsmittel anzuschaffen
- Einen finanziellen und/oder zeitlichen Ausgleich, der Ihre Arbeit honoriert
- Keine der genannten Bedingungen

15) Welche Bedingungen gibt es an Ihrer Schule, um Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation in Ihrem Unterricht etablieren zu können bzw. um Schülerinnen und Schülern bestimmte Hilfsmittel zur Verfügung stellen zu können? (Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.)

- Räumliche Ressourcen, wie z. B. einen extra "Kommunikationsraum" in der Schule, um Schülerinnen und Schüler an die Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation heranzuführen
- Unterstützung durch externe Experten (z. B. Logopädinnen/Logopäden)
- Mehr Zeit, um z. B. Schülerinnen und Schüler an die Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation heranzuführen oder den Einsatz der Hilfsmittel vorzubereiten
- Mehr finanzielle Mittel, um z. B. elektronische Hilfsmittel anzuschaffen
- Einen finanziellen und/oder zeitlichen Ausgleich, der Ihre Arbeit honoriert
- Keine der genannten Bedingungen

VI. Persönliche Angaben

16) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an. (Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.)

- Männlich
- Weiblich
- Keine Angabe

17) Bitte geben Sie Ihr Alter an. (In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingetragen werden.)

18) Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie? (In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingetragen werden.)

19) Welche Fächer unterrichten Sie? (Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.)

- Deutsch
- Mathematik
- Englisch
- Sachunterricht
- Sport/Schwimmen
- Kunst/Textil
- Musik
- Religion
- Andere

VII. Anmerkungen

20) Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

Sie haben nun alle Fragen beantwortet, vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Falls Sie Anmerkungen haben oder noch etwas loswerden möchten, können Sie dies in das untenstehende Feld eintragen.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Anhang B: Antworten der offenen Fragen

Frage 11: Gibt es noch weitere Gründe, die Ihrer Meinung nach für den Einsatz verschiedener Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sprechen?

ID	Antwort
2	Komplexe Kommunikationshilfen unterstützen den Schriftspracherwerb.
3	Kognitive und geistige Entwicklung wird gefördert, Verhaltensauffälligkeiten können abgebaut werden, da alternative Kommunikationsmöglichkeiten angeboten werden, Teilhabe am Bildungsprozess wird verbessert, emotionale Probleme durch Isolation werden abgebaut, Leidensdruck und Frust aller Kommunikationspartner kann verringert werden....
4	UK ist auch ein wichtiger Faktor bei der Aneignung von Bildungsinhalten. Auch hierauf haben SuS, die unterstützt kommunizieren, den gleichen Anspruch wie alle anderen SuS.
5	Förderung/Erlernen der Lautsprache
8	- auch Schüler ohne aktive Lautsprache MÜSSEN sich äußern können
9	Die Schülerin wird durch unterstützte Kommunikation in die Lage versetzt, aktiv am Unterricht teilzunehmen.
12	Jeder hat ein Recht auf Teilhabe. Teilhabe entsteht maßgeblich auch durch Kommunikation. Das bedeutet zwangsläufig, dass wir unseren Schülern, wenn wir ihnen Teilhabe ermöglichen wollen, auch Formen der Kommunikation zur Verfügung stellen müssen.
13	- Lernmotivation - Verantwortungsbewusstsein für das eigene Gerät entwickeln (gucken, dass es mit Strom versorgt wird, entscheiden, ob man es verleiht etc.)
19	Auch das aktive Sprechen wird, wenn möglich, durch den Einsatz von Talkern gefördert.
20	Größere Aktivität der entsprechenden Schüler durch Bedienung des Gerätes
21	Durch die Nutzung von UK wird den Schülerinnen und Schülern die Sinnhaftigkeit von Kommunikation bewusst.
25	Unterstützt parallel die gesamte Sprachentwicklung und aktiviert den aktiven Sprachgebrauch
28	Insbesondere komplexeren Hilfsmittel wie Sprach Ausgabe Geräte ermöglichen es den Schülern sich allgemein verständlich auszudrücken
30	Abbau aggressiver Verhaltensweisen
32	Die Anbahnung von Verbalsprache wird unterstützt. Ein Talker kann z. B. als Modell für die Lautsprache dienen, die immer wieder -auch auf einzelne Wörter bezogen- gehört und imitiert werden kann.
34	aus eigener Erfahrung: der Einsatz von UK , v.a. von Geräten mit Sprachausgabe, fördert das Sprechenkönnen, -lernen durch die ständige Präsenz des Sprechvorbilds. habe bei mindestens zwei Kindern erlebt, dass sich die Sprechentwicklung von Nichtsprechen, bzw. unverständlich Sprechen hin zu aktivem verständlichen Sprachgebrauch entwickelte
41	- Wortschatzerweiterung
43	Kommunikation findet auf den verschiedenen Sinnesebenen statt. Entwicklung der Verbalsprache wird verbessert.

45	Um dem Grundbedürfnis nach Kommunikation gerecht zu werden...
50	Nach meiner Erfahrung nimmt der Anteil der aktiven Lautbildung / Sprache zu, wenn Hilfsmittel -bes. Gebärden oder Zeichensysteme (Metacom, PECS) genutzt werden. Das Arbeitsverhalten wird insgesamt selbständiger, da die Zeichensysteme und Hilfsmittel nicht nur zur Kommunikation eingesetzt werden können.
51	Allgemeine Partizipation
52	Einsatz von Simbolo
60	Prozesse der Kommunikation und Reflexion fördern die Selbstfindung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit
64	Das menschliche Grundbedürfnis nach Kommunikation wird ermöglicht. Jeder Sch. hat ein Anrecht auf Kommunikation.

Frage 13: Gibt es noch weitere Gründe, die Ihrer Meinung nach gegen den Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sprechen?

ID	Antwort
3	Es gibt keine Gründe, die gegen den Einsatz entsprechender Hilfsmittel sprechen! Allerdings fehlt es immer wieder an der nötigen Zeit, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer bei der Beantragung und Nutzung der Hilfsmittel angemessen zu beraten!
11	Mangelnde Mitarbeit seitens des familiären Umfelds
12	Da Teilhabe unser Ziel ist, kann es keine Argumente gegen den Einsatz von Hilfsmitteln der UK geben
13	- nur, wenn es das x-te unterschiedliche Gerät in der Klasse ist und man sich als Lehrkraft weder spontan noch in der Unterrichtsvorbereitung nicht auf alle Geräte gleichermaßen einstellen kann
19	Der Einsatz verschiedener Hilfsmittel ist machbar, aber erschwert bei mehreren nichtsprechenden Schülern in einer Klasse mit unterschiedlichen Talkern und Systemen
20	Es wird die Illusion von Kommunikation erzeugt (zB für Eltern) besonders schwierig bei Schülern die eigentlich keine Kommunikationsabsicht haben, die die über den Talker äußern müssten. Die eigenen Bedürfnisse werden oft ausreichend verständlich über Gebärden und Laute ausgedrückt darüber hinaus gibt es bei etlichen Schülern keinen Wunsch zu kommunizieren.
21	Komplexe Talker sind (je nach software) unlogisch strukturiert und Wörter sind schwer zu finden
45	Wenn die SuS die Nutzung ganz klar ablehnen...
51	die Komplexität der Kommunikationshilfe muss auf die individuellen Fähigkeiten des Schülers oder der Schülerin abgestimmt sein. ansonsten kann die Kommunikationshilfe nicht adäquat genutzt werden und hilft in der sprachlichen Entwicklung nicht

52	<ul style="list-style-type: none"> - stört die Konzentration auf den Unterricht - schränkt Entwicklung andere Kommunikationsmöglichkeiten ein
58	<p>Natürlich treffen zwei Punkte am häufigsten und auf manche Kollegen zu:</p> <p>2. Es besteht die Gefahr, dass die Schülerin/der Schüler durch den (frühen) Einsatz von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation nicht richtig sprechen lernt, sofern die anatomischen Voraussetzungen dazu gegeben wären.</p> <p>5. Die Bedienung und Einstellung komplexer Sprachausgabegeräte (z. B. Talker, Kommunikations-Apps) übersteigt die eigene technische Kompetenz.</p> <p>Nicht auf mich, ich sehe diese beiden Punkte aber als Hauptproblem für die meisten SchülerInnen im Alltag an. Die Komplexität ist manchmal wirklich anstrengend, wenn man dann noch mehrere SchülerInnen hat, die unterstützt kommunizieren (mit Talker) dann muss man für beide oder mehrere "mal eben" (!) den gesamten Stundenplan und alle Unterrichtsinhalte z. B. auf das iPad (mit GoTalkNow) schreiben und mit Bildern versehen. Das ist sehr zeitaufwändig</p>

Eidesstattliche Versicherung

Klokkers, Henrike
Name, Vorname

185900
Matr.-Nr.

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit / Masterarbeit mit dem Titel Akzeptanz von einfachen und komplexen Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Lehrkraftperspektive selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Dortmund, 16.08.2018
Ort, Datum

H. Klokkers
Unterschrift

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt und/oder eine falsche eidesstattliche Versicherung abgibt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -)

Die Technische Universität Dortmund wird gfls. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Dortmund, 16.08.2018
Ort, Datum

H. Klokkers
Unterschrift