Unterstützte Kommunikation in Sprachtherapie, Unterricht und Freizeit – Zusammenarbeit zwischen Sprachtherapie und (Förder-) Schule

Uta Hellrung, Christina Ostfalk

Zusammenfassung:
„Unterstützte Kommunikation braucht ein System“ – so lautet ein Grundgedanke des Zentrums für Unterstützte Kommunikation (ZUK), dessen Konzept zur Zusammenarbeit mit einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hier dargestellt wird. Wie diese „System“ innerhalb der Schule aufgestellt sein sollte, wer zu diesem System gehört, welche Entscheidungen in diesem System getroffen werden müssen, welche Rahmenbedingungen in diesem System geschaffen werden sollten und welches Entwicklungspotential dieses System haben kann, ist Inhalt des Artikels.
Das Konzept basiert auf dem intensiven Austausch zwischen Sprachtherapie und (Förder-) Schule. Grundlage ist die spezifische Diagnostik durch die Sprachtherapie. Davon ausgehend werden die Ziele für die unterstütz kommunizierenden SchülerInnen in einem gemeinsamen Beratungsprozess zwischen Sprachtherapie und Schule formuliert. Innerhalb der anschließenden Umsetzung dieser Ziele kommt es zu diversen Formen der konkreten Zusammenarbeit, die hier beschrieben werden.
Im Mittelpunkt aller Bemühungen steht dabei immer das Ziel größtmöglicher Partizipation der unterstützt kommunizierenden Kinder und Jugendlichen an ihrem Umfeld. Dazu ist es notwendig, möglichst viele potentielle Kommunikationspartner aus dem System Schule im UK-Versorgungsprozess zu berücksichtigen.

Schlüsselwörter:
Zusammenarbeit (Förder-) Schule-Sprachtherapie, UK-Konzept, Implementierung von UK

Zitation:
Hellrung, U. & Ostfalk, C. (2014) Unterstützte Kommunikation in Sprachtherapie, Unterricht und Freizeit – Zusammenarbeit zwischen Sprachtherapie und Förderschule. Sprachtherapie aktuell: Schwerpunktthema Unterstützte Kommunikation = Sprachtherapie?! 1: e2014-05; doi: 10.14620/ stadbs140905

Einleitung

Ein nicht-sprechender Schüler klopft an die Tür des Sprachtherapieraumes. In der Hand hält er einen vollkommen zerrissenen Kölner-Kommunikationsordner (Boenisch & Sachse, 2009). Der Schüler zeigt auf seinen Ordner und auf das Laminiergerät. Er macht schnell deutlich, dass sein Ordner repariert und mit neuen Themen-Vokabularseiten gefüllt werden soll.
Das ist eine sehr erfreuliche Begebenheit. Der Ordner ist nämlich zerrissen, weil er andauernd in Gebrauch ist. Der Ordner wird in der Klasse benutzt, aber auch schon morgens auf dem Schulhof aus dem Rucksack geholt. Ein Kommunikationspartner, der bereit ist, sich auf die Kommunikation über den Ordner einzulassen, findet sich fast immer. Manchmal ist es jemand aus dem Lehrerkollegium, eine Integrationshelferin oder ein Mitschüler, manchmal sind es sogar die Eltern der Mitschüler.
Ein Grund dafür, dass es so viele mögliche KommunikationspartnerInnen für diesen unterstützt kommunizierenden Schüler gibt, ist auch in unserer besonderen Art der Zusammenarbeit zwischen Sprachtherapie und Schule zu suchen.
Seit inzwischen über drei Jahren gibt es die Kooperation zwischen dem Zentrum für Unterstützte Kommunikation in Moers und der Friedrich-Fröbel-Schule in Duisburg, einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.
Im Zentrum für Unterstützte Kommunikation (ZUK) arbeiten derzeit zehn akademische SprachtherapeutInnen mit dem Schwerpunkt unterstützte Kommunikation (UK). Diese betreuen unterstützt kommunizierende Personen über die gesamte Lebensspanne. Es finden UK-Beratungen und Therapien in der Praxis statt, das ZUK arbeitet aber auch mit Kitas, Förderschulen, Werkstätten, Wohnheimen, Krankenhäusern und Senioreneinrichtungen

zusammen. Für die Mitarbeiterinnen des ZUK finden regelmäßig Supervisions- und Arbeitstreffen sowie Fortbildungen im Therapiezentrum statt.
Im ZUK gibt es zwei Grundgedanken, die auch das Konzept der Zusammenarbeit mit den Förderschulen (vgl. Drommeter, Ender, Eichholz & Hunck, 2010) prägen:
1. Die sprachtherapeutische Arbeit im Kontext von UK muss auf Partizipation ausgerichtet sein (vgl. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen, 2006).
2. „UK braucht ein System", das heißt, eine ausschließliche sprachtherapeutische Einzelförderung im Bereich UK macht keinen Sinn. Die Unterstützung der Sprach- und Kommunikationsentwicklung mit Methoden der UK kann nur gelingen, wenn Personen aus den Bezugssystemen des unterstützt kommunizierenden Kindes oder Jugendlichen ebenfalls UK-Methoden nutzen.
Im Folgenden soll das Konzept der Zusammenarbeit dargestellt werden.

1. Konzeptionelle Überlegungen

1.1 Vorarbeit

Schon bevor die Zusammenarbeit zwischen Förderschule und Sprachtherapie beginnen konnte, galt es, wichtige Grundlagen zu schaffen. UK löst immer noch Widerstände aus. Diese ein wenig aufzulösen und die Bereitschaft zu stärken, sich auf Neues einzulassen, war zu Beginn wichtig und wurde durch verschiedene Vorgespräche und Absprachen vorbereitet. Grundvoraussetzung war der innerschulische Konsens zu einer neuen Art der Zusammenarbeit mit SprachtherapeutInnen (mit dem Schwerpunk UK) und die grundsätzlich positive Haltung der Schulleitung. Auch organisatorische Fragen über räumliche Bedingungen, personelle Entscheidungen, zeitliche Abläufe, etc. waren keine Nebensächlichkeiten, sondern wurden gemeinsam diskutiert und entschieden. Denn auch in diesen organisatorischen Entscheidungen finden - neben ganz pragmatischen Zwängen - Grundprinzipen einer gemeinsamen Arbeit und gegenseitige Wertschätzung ihren Ausdruck.
Ganz entscheidend waren darüber hinaus Informationsveranstaltungen sowohl für die Elternschaft als auch für die LehrerInnen, in denen das Konzept des ZUK vorgestellt wurde. Diese Veranstaltungen machten für alle deutlich, dass Sprachtherapie von nun an nicht im Therapieraum bleiben würde, sondern in vielfältiger Hinsicht mit dem Schul- und Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen verknüpft werden würde. Diese Veranstaltungen führten zu mehr Wissen über UK, zu mehr Offenheit, aber vor allem zu viel Neugier, so dass die Zusammenarbeit innerhalb eines UK-freundlichen Klimas beginnen konnte und getragen war von einer Haltung gegenseitiger Wertschätzung.

Welche konzeptionellen Faktoren haben noch dazu beigetragen, dass ein wirklicher Austausch und ein Arbeiten an gemeinsamen Zielen entstehen konnten?
Alle Beteiligten erleben die Zusammenarbeit als ständigen Prozess des gemeinsamen Lernens. Das hat im Laufe der Zeit zu einer veränderten Haltung in Bezug auf die Arbeit mit UK geführt.
Stand früher die bestmögliche Versorgung des einzelnen Kindes im Zentrum der Arbeit, so hat sich die Blickrichtung heute erweitert. Hinzugekommen ist das Bemühen, möglichst viele Kooperationspartner im „System" mitzunehmen und ein UK-freundliches Klima auf einer möglichst breiten Basis aufzubauen. Dazu war es unerlässlich, zunächst zu identifizieren, wer die Kommunikations- und Kooperationspartner bei der gemeinsamen UK-Arbeit sind und welche Aufgaben ihnen zukommen.

1.2 Kommunikations- und Kooperationspartner

Kommunikations- und Kooperationspartner sind alle Personengruppen, die das Bezugssystem eines/er unterstützt kommunizierenden Schülers/in bilden. Das sind neben den SprachtherapeutInnen und LehrerInnen natürlich vor allem die Eltern (Großeltern/Verwandte). Da sie nicht ständig in der Schule anwesend sind, galt es hier besonders, nach Wegen zu mehr Kooperation und Austausch zu suchen. Sehr wichtige Kooperationspartner sind auch die IntegrationshelferInnen (SchulbegleiterInnen), die in der täglichen Arbeit viel Zeit mit einzelnen SchülerInnen verbringen und viele Kommunikationsgelegenheiten nutzen können. Sie bewusst und systematisch einzubeziehen, hat für die unterstützt kommunizierenden SchülerInnen wichtige Kommunikations- und Lernmöglichkeiten eröffnet.
Im Sinne des Partizipationsgedankens sind natürlich die MitschülerInnen zentrale und wichtige Kommunikationspartner. Aber auch sie müssen in den Lernprozess eingebunden werden, müssen UK- Methoden kennenlernen und einüben, damit Kommunikation zwischen den SchülerInnen auch tatsächlich gelingt.
Wichtig sind außerdem die Leitungen von Schule und ZUK. Sie tragen Verantwortung für die Rahmenbedingungen und die Verlässlichkeit von Vereinbarungen.
Welche Rahmenbedingungen sind es, die eine gelingende Zusammenarbeit ermöglichen?

1.3 Rahmenbedingungen

Zu den Rahmenbedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit zählen vor allem drei Elemente. Zum einen gibt es bestimmte Grundprinzipien der UK-Arbeit und zum anderen konkrete organisatorische Bedingungen. Sie legen die Basis dafür, dass sich Gemeinsamkeit entwickeln kann.
Zu den Grundprinzipien gehört, dass UK als möglichst durchgängiges Prinzip im Unterricht allen SchülerInnen angeboten wird. Hilfreich dafür ist das Schaffen von Verbindlichkeit auf den verschiedenen Ebenen, z. B. durch die Verankerung von UK im Schulprogramm, durch schriftliches Festhalten von Ziel-Vereinbarungen und das Vereinheitlichen von Abläufen. Das funktioniert allerdings nur dann, wenn auch Widerstände berücksichtigt werden, so dass niemand im System überfordert wird. Ökonomisches Arbeiten hilft, Ressourcen zu schonen und doppelte Arbeit zu vermeiden. UK muss im praktischen Alltag machbar bleiben. Das kann manchmal auch bedeuten, Prioritäten zu setzen. Dabei geht es darum, mit dem großen Ziel vor Augen nach kleinen Schritten zu suchen, die von möglichst vielen TeilnehmerInnen der Schulgemeinde mitgegangen werden können.
An der Friedrich-Fröbel-Schule bedeutete dies zunächst eine Reduzierung auf eine Kommunikationsform, obwohl multimodale Kommunikation als großes Ziel bereits im Raum stand. Wir entschieden uns zunächst für den Einsatz von Gebärden (vgl. Appelbaum in diesem Band), da sich damit die meisten KollegInnen anfreunden konnten. Schnell erkannten viele, wie hilfreich Gebärden für unsere SchülerInnen sind – und das nicht nur für die nichtsprechenden unter ihnen. Bald stellte sich die Frage, welches Vokabular für die SchülerInnen wichtig ist und eine Auseinandersetzung mit dem Thema Kernvokabular (vgl. Boenisch, 2014) begann.
Ein nächster Schritt war das Strukturieren von Räumen und Schränken nach dem TEACCH-Konzept (vgl. Häußler, 2005, 2011). Eine gemeinsame Fortbildung aller KollegInnen setzte schulische Entscheidungsprozesse in Gang und in der Folge wurden Materialien und Räume einheitlich mit Symbolen versehen. Im Laufe der Zeit haben sich daraus räumliche und zeitliche Strukturierungshilfen auch für die Fragen „Wer ist wo?“ „Wo gehe ich hin?“ „Was gehört wem?“ „Was passiert heute?“ „Was ist erlaubt / verboten?“ entwickelt. Auch Handlungsfolgen oder Aufgaben („Was muss ich tun?“, „Was gehört auf den Tisch?“, „Was soll ich einkaufen?“) werden mit Hilfe von Symbolen strukturiert.

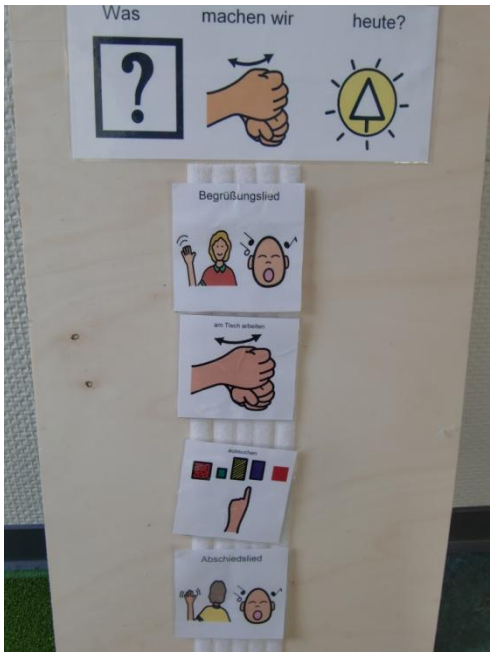


Abbildung 1 - TEACCH

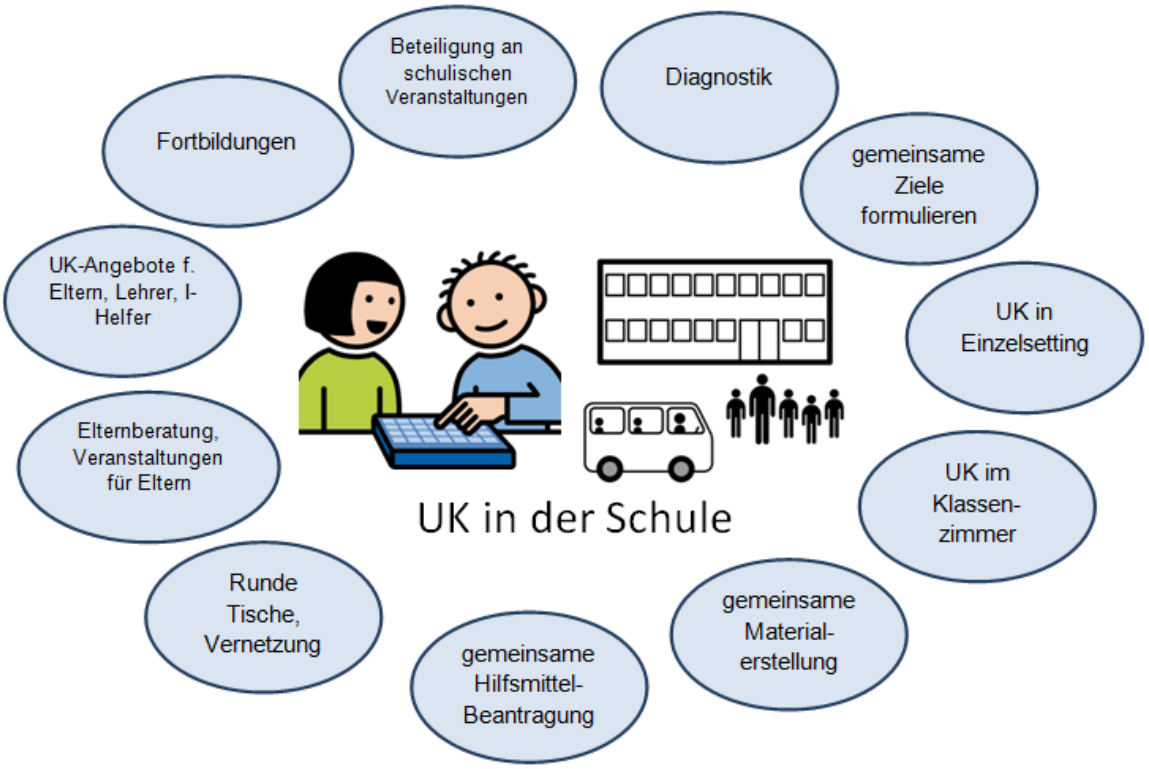
Mit dem Einsatz von Kölner Kommunikationstafeln und –ordnern (Boenisch & Sachse, 2009) wurde einige Zeit später der Auseinandersetzung mit dem Kernvokabular Rechnung getragen. Kölner Tafeln und –ordner werden sowohl situationsbezogen in der gesamten Gruppe (z. B. beim Essen, zur Auswahl von Spielmaterial in der „gestalteten Freizeit“) als auch personenbezogen (Kommunikation mit einzelnen SchülerInnen je nach Entwicklungsstand und Vokabular über unterschiedlichste Themen) eingesetzt.

Abbildung 2 - Kölner Tafel

Auch einfache elektronische Kommunikationshilfen (BIGmack, GoTalk…) kommen situationsbezogen (z. B. in der Morgenrunde, um zu verkünden „ich bin da“, bei der Auswahl eines Bewegungsliedes) und personenbezogen (z. B. Fortsetzung einer unterbrochenen Handlung fordern über „NOCHMAL“) zum Einsatz.
Komplexe elektronische Kommunikationshilfen wurden bisher nur in Einzelfällen eingesetzt. Hier gab es zunächst die größten Widerstände. Da nun einige SchülerInnen

allmählich aus den vorhandenen Kommunikationsformen „herauswachsen“, stellte sich auch für die KollegInnen sehr augenfällig die Frage nach der weiteren Versorgung. Komplexere elektronische Hilfen sind nun kein Tabu mehr, sondern schließen sich logisch an die bisherige Versorgung an, so dass nun auch gemeinsam über die Beantragung eines Talkers nachgedacht werden kann. Durch die intensive Kommunikation über die Kölner Materialien sind die unterstützt kommunizierenden SchülerInnen und ihre Kommunikationspartner aber so gut darauf vorbereitet, dass kein Kommunikationsgerät ungenutzt in der Ecke stehen wird.
Gemeinsame Fortbildungen, schulische Entscheidungsprozesse über einheitliche Symbolsysteme und der Austausch vieler KollegInnen untereinander über die praktischen UK-Erfahrungen führten zur Entwicklung von Gemeinsamkeit. Die Haltung zu UK, das Wissen über UK und die praktische Umsetzung entwickeln sich in der gemeinsamen Auseinandersetzung stetig weiter. Nicht zuletzt das äußere Bild der Schule, in dem UK in Räumen, auf Fluren und Aushängen sichtbar wird, stärkt diese Gemeinsamkeit.

2. Konkrete Formen der Zusammenarbeit



Diagnostik

Das Kernstück der Zusammenarbeit zwischen Sprachtherapie und Schule bildet das gemeinsame Formulieren von Therapie- und Förderzielen.
Wichtige Grundlage dafür ist eine ausführliche Diagnostik. Zu den Basiskompetenzen von SprachtherapeutInnen gehört es, sprachliche und kommunikative Kompetenzen und Einschränkungen systematisch zu erfassen und zu dokumentieren. Auch wenn für die heterogene Schülerschaft an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung viele Verfahren adaptiert werden müssen, ist das prinzipiell auch hier notwendig und möglich (vgl. Aktas, 2012, Giel & Liehs, 2010, Kaiser-Mantel, 2012, Liehs & Marks in diesem Band, Nonn, 2011).

Eine sprachtherapeutische Diagnostik von unterstützt kommunizierenden Kindern und Jugendlichen sollte sich orientieren an der „Internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)“ der WHO (2002), (vgl. Giel & Liehs, 2010). Das impliziert, dass der Aspekt der Partizipation auch in der Diagnostik berücksichtigt wird. Hier ist die Zusammenarbeit zwischen Sprachtherapie und Schule von großer Bedeutung. Denn LehrerInnen und IntegrationshelferInnen, die die SchülerInnen dauerhaft in ihrem Schulalltag erleben, kennen die Möglichkeiten und Grenzen der SchülerInnen in der Teilhabe am Unterricht und in der Kommunikation mit den MitschülerInnen.
Die sprachtherapeutische Diagnostik im Bereich UK sollte Auskunft geben über:
- vorsprachliche pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten („Vorläuferfähigkeiten“)
- den Entwicklungsstand auf den sprachlichen Ebenen
- begleitende nicht-sprachliche Fähigkeiten und Einschränkungen, sowie
- die Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten im sozialen Umfeld (siehe Tabelle 1).

Körperfunktion		**Aktivität / Partizipation**
Entwicklungsstand auf den linguistischen Ebenen	**begleitende nicht-sprachliche Fähigkeiten und Einschränkungen**	**Kommunikation / Partizipation im sozialen Umfeld**
pragmatisch-kommunikative Ebene einschließlich vorsprachlicher kommunikativer Fähigkeiten semantisch-lexikalische, morphologisch-syntaktische und phonetisch-phonologische Ebene in der rezeptiven und expressiven Modalität	Kognition, Symbolverständnis, Sensorik, Motorik Emotionalität, sozial-komm. Entwicklung (multidisziplinär)	Möglichkeiten und Grenzen in der Kommunikation / Partizipation Wünsche des Schülers /des Umfeldes Kontextfaktoren, Umfeld personelle, zeitliche Ressourcen

Tabelle 1 - Fragestellungen in der Diagnostik
(vgl. Aktas, 2012; Giel & Liehs, 2010; Kaiser-Mantel, 2012; Nonn, 2011)

Konkrete Vorschläge hierzu finden sich bei Aktas, 2012, Giel & Liehs, 2010, Kaiser-Mantel, 2012, Liehs & Marks in diesem Band und Nonn, 2011.
In der sprachtherapeutischen Diagnostik sollten nach Möglichkeit standardisierte Verfahren eingesetzt werden (vgl. Liehs & Marks in diesem Band). Häufig sind dabei Adaptationen erforderlich, die in jedem Falle genau dokumentiert werden. Obwohl das chronologische Alter der SchülerInnen in vielen Fällen aus dem Altersrange der Tests herausfällt, lassen sich die Verfahren verwenden, wenn man den Vorschlägen von Maren Aktas zur „normorintierten Auswertung“ und Bestimmung eines Altersvergleichswertes folgt (Aktas, 2012).
Ergänzt werden die standardisierten Verfahren durch informelle Überprüfungs- und Beobachtungsverfahren. Diesen kommt vor allem bei der Erfassung der vorsprachlichen pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten, sowie der Kommunikation und Partizipation im sozialen Umfeld eine wichtige Rolle zu.
Schließlich gehört zur Diagnostikphase auch die Erprobung verschiedener Kommunikationsformen. Dies gelingt häufig in der ruhigen und geschützten Therapiesituation besser als im Klassenraum. Ziel ist es, herauszufinden, ob zu Beginn eher

Einzelsymbole, eine Symboltafel, einfache elektronische Kommunikationshilfen oder Gebärden die schnellsten kommunikativen Erfolge versprechen. Sobald in der Therapiesituation erste erfolgreiche Kommunikationssituationen erkennbar sind, gilt es, diese im Alltag des Schülers bzw. der Schülerin zu etablieren. Das kann zunächst bedeuten, dass die SprachtherapeutIn den Schüler bzw. die Schülerin in der Klasse begleitet und bei den Kommunikationsversuchen unterstützt, damit er oder sie Sicherheit mit der neuen Kommunikationsform gewinnen kann. An diesem Punkt sind außerdem konkrete Absprachen und gemeinsame Zielvereinbarungen zwischen SprachtherapeutInnen und LehrerInnen entscheidend.

Gemeinsame Ziele für Sprachtherapie und Unterricht

Die gemeinsamen Ziele werden formuliert auf der Basis der Diagnostikergebnisse und der Erfahrung bei der Erprobung verschiedener Kommunikationsformen. Organisatorische Voraussetzung ist, dass die Sprachtherapeutin an den Förderplankonferenzen teilnimmt. Häufig sind darüber hinaus spontane Absprachen nötig, um Ziele zu evaluieren, um Ziele zu verändern oder um sie auf andere Situationen oder auf andere Methoden auszuweiten.
Die Therapie- und Förderziele sollten auf nächste Entwicklungsschritte ausgerichtet sein. Das gelingt mit Hilfe des sprachtherapeutischen Fachwissens auf der Basis von Entwicklungsmodellen zu Kommunikation und Sprache (vgl. z. B. Kannengieser, 2012, Nonn, 2014). Die Perspektive der LehrerInnen bringt dagegen wichtige Beobachtungen zur Kommunikationssituation im schulischen Alltag ein.
Das gemeinsame Formulieren von Zielen, im Dialog zwischen Sprachtherapeutin und den jeweiligen LehrerInnen, erweist sich nach unseren Erfahrungen als wichtige Basis für die spätere gemeinsame Arbeit.
Auch wenn für eine solche Zielformulierung Zeit investiert werden muss, so ist sie doch ökonomisch, weil sie Eindeutigkeit und Klarheit für alle Beteiligen schafft die Kräfte des Systems zu einer einheitlichen Vorgehensweise bündelt.
Dazu müssen dann noch die notwendigen Maßnahmen konkretisiert und mit allen Beteiligen abgesprochen werden.
Unserer Erfahrung nach sind dabei folgende Fragen hilfreich:

- Was ist machbar/ realistisch?
- Was genau wird gemacht? In welcher Situation? Wo?
- Wie oft? Wann?
- Wer ist zuständig? Wer kümmert sich darum, dass das Kommunikationsmittel verfügbar ist?
- Mit welchen Medien?

Wenn möglich, sollten die Zielvereinbarungen am „Runden Tisch“ (Giel, 2013), also gemeinsam mit allen Bezugspersonen getroffen werden. Dies gelingt nicht immer vollständig. An der Friedrich-Fröbel-Schule werden die Zielvereinbarungen zwischen LehrerInnen und SprachtherapeutInnen getroffen und dann im nächsten Schritt mit Eltern und IntegrationshelferInnen besprochen, bzw. gegebenenfalls noch einmal angepasst. Wichtigstes Kriterium ist auch hier die Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten.

UK im sprachtherapeutischen Einzelsetting

Obwohl die sprachtherapeutische Einzelförderung nur ein Baustein in unserem Konzept ist, ist sie doch sehr wichtig. Viele unterstützt kommunizierende SchülerInnen zeigen im geschützten und ablenkungsfreieren Setting Leistungen, die ihnen in der Klasse (noch) nicht möglich sind. Die Einzeltherapie hat deshalb ein wenig „Laborcharakter“, auch weil hier erfolgreiche Kommunikation viel leichter möglich ist und das Misslingen einer

Kommunikationssituation unwahrscheinlicher ist als in der Klasse, in der es viele SchülerInnen mit eigenen kommunikativen Anliegen gibt.
Die Therapieziele umfassen ein breites Spektrum und können sich z. B. auf basale Ursache-Wirkungszusammenhänge, auf vorsprachliche kommunikative Fähigkeiten, auf grundlegende Kommunikationsfunktionen, den Aufbau von Symbolverständnis und Wortschatz oder auf die Anbahnung von Mehrwortäußerungen und syntaktischen Strukturen richten.
Wichtig ist, dass sobald ein(e) SchülerIn mit einer Kommunikationsform erfolgreich kommuniziert, ein Transfer in den Klassenraum, an den Mittagstisch und wenn möglich auch auf den Schulhof geschaffen wird. Zunächst muss die Sprachtherapeutin deshalb die Erfolge und Möglichkeiten an die LehrerInnen weitergeben und mit ihnen gemeinsam überlegen, wie, wann und mit wem diese Kommunikationsformen im Alltag genutzt werden können.

UK im Klassenzimmer

Die Zusammenarbeit zwischen Sprachtherapie und Schule findet sich deshalb auch wieder in Unterrichtsalltag und Freizeitaktivitäten innerhalb der einzelnen Klassen. Dies beginnt beim Ideenaustausch über UK-Aktivitäten innerhalb einer Klasse oder für bestimmte SchülerInnen, geht weiter über die gezielte Hospitation der Sprachtherapeutin in bestimmten Klassensituationen und die zeitweise Durchführung von Therapie innerhalb einer Gruppensituation bis hin zur gemeinsamen Durchführung einer AG, der „Quasselgruppe“. In der gemeinsamen Begegnung mit unterstützt kommunizierenden SchülerInnen können sich Sprachtherapeutin und Lehrerin ganz konkret und praxisbezogen über Interventionsziele und -methoden austauschen und selbst UK-Methoden nutzen.
Wenngleich UK für die SchülerInnen in allen Situationen möglich sein sollte, so haben sich doch in vielen Klassen die ritualisierten Morgenkreise, Reflexions- und Auswahlsituationen und die Mahlzeiten als besonders geeignet herauskristallisiert, um bestimmte UK Methoden zu nutzen und zu trainieren.

Wiederkehrende, ritualisierte Situationen sind besonders geeignet, unterstützt kommunizierenden SchülerInnen Partizipation zu erleichtern. Sie geben Sicherheit, ermöglichen Vorherseh- und damit Planbarkeit und gewährleisten die notwendigen häufigen Wiederholungen, die unsere SchülerInnen zum Lernen benötigen. Auch hier gilt es auf der Basis der sprachtherapeutischen Diagnostik, Situationen im Sinne von Partizipation zu gestalten. Das Wissen über bereits erreichte Kommunikationserfolge in der Therapie erleichtert die gelungene Gestaltung solcher Klassensituationen erheblich.

Dabei geht es zum einen darum, den unterstützt kommunizierenden SchülerInnen aktive Kommunikation und Partizipation zu ermöglichen und zum anderen darum, ihnen das Verstehen von Situationen und Inhalten zu erleichtern:
Symbole und Gebärden werden zu Strukturierungshilfen beim Tagesablauf, bei Handlungsfolgen, Aufgabenstellungen oder in besonderen Situationen. Wichtige, wiederkehrende Worte in der Ansprache von SchülerInnen oder zentrale Unterrichtsaussagen werden durch Gebärden unterstützt und erleichtern die Sinnentnahme von Aussagen und Inhalten. Gebärden werden aber auch zur Begleitung von Liedern eingesetzt und erleichtern so das Verständnis und das Wortlernen.

Alle Kommunikationsformen kommen im Klassenzimmer zum Einsatz, um den SchülerInnen möglichst häufig und fortwährend die aktive Teilhabe zu ermöglichen:
Wiederkehrende Aussagen werden vorbereitet (z. B. auf BIGMack oder Step-by-Step) und ermöglichen den unterstützt kommunizierenden SchülerInnen ihren eigenen aktiven Beitrag

innerhalb der Gruppe (Morgenkreis, Liedanfang, Buchbetrachtung, etc.). Frühstücks- und Essenssituationen werden kommunikativ gestaltet, so dass jede(r) SchülerIn mit seiner /ihrer Kommunikationsform aktiv sein kann. Auswahlsituationen (Lieder, Aufgaben, Aktivitäten in der „Gestalteten Freizeit“) werden im Sinne aktiver Teilhabe aufbereitet.
Wiederkehrende Situationen sind auch wichtig für LehrerInnen und MitarbeiterInnen, da sie es ihnen ermöglichen, sich über Wortwahl und Vorgehensweise in diesen speziellen Situationen zu verständigen, um so in einheitlicher Weise Modell zu sein.

Hilfe bei der Materialerstellung

Die gegenseitige Hilfe bei der Materialerstellung führt in hohem Maße zu einer ökonomischeren Arbeitsweise. Material kann in mehreren Klassen verwendet werden. Hier kann die Sprachtherapeutin auch vermitteln, da sie einen Einblick in verschiedene Klassen hat. Die gemeinsame Planung und Gestaltung von Tafeln, Ordnern, Symbolwänden und Geräteoberflächen fördert zudem die gemeinsame Weiterentwicklung des UK- bezogenen Wissens.

Hilfe bei der Beantragung von Hilfsmitteln

Auch in diesem Bereich ist die Zusammenarbeit sinnvoll. Bei der Entscheidung für eine Kommunikationshilfe können sich die schulische Perspektive, die Perspektive der Sprachtherapie und die Perspektive des familiären Umfeldes optimal gegenseitig ergänzen. Zudem kann das ZUK langjährige Erfahrungen und Kontakte, z. B. zu Ärzten und Rehafirmen einbringen.

Elternberatung

In vielen Klassen werden Elternsprechtage und Elterngespräche inzwischen gemeinsam von LehrerInnen und Sprachtherapeutin durchgeführt. Unsere Erfahrung ist, dass Eltern sehr positiv reagieren, wenn sie erleben, dass LehrerInnen und Sprachtherapeutin im Team arbeiten, um zusammen die Kommunikations- und Sprachentwicklung ihres Kindes zu fördern.

Fortbildungen

Das Thema Fortbildung im Bereich UK nimmt an unserer Schule einen breiten Raum ein. Wichtig ist uns auch hierbei, alle Beteiligen des Systems einzubinden und das UK-Konzept stetig weiter zu entwickeln. So gibt es neben Fachfortbildungen für interessierte Teilgruppen des Kollegiums auch Fortbildungen für das gesamte Kollegium, in der die gemeinsame Weiterentwicklung des UK-Konzeptes an der Schule im Vordergrund steht. In diesem Rahmen kann ein neues Thema ausgewählt werden, das im Folgenden zur weiteren Implementierung von UK an der Schule führt.
Außerdem finden regelmäßig Fortbildungen für Eltern (ein jährlich stattfindender Gebärdenkurs) und für IntegrationshelferInnen und BundesfreiwilligendienstlerInnen (jährlich Einführung in das Thema UK) statt. Dabei ist uns wichtig, neben dem theoretischen Input vor allem Gelegenheit zum Austausch zu geben und den direkten Bezug zur eigenen Praxis herzustellen.

Abbildung 3 - Gebärdenkurs für Eltern

Beteiligung an schulischen Veranstaltungen

Gemeinsame Beteiligung an schulischen Veranstaltungen wie Schulfest, besondere Aktionen, Festen im Jahreskreis bieten gute Gelegenheiten, UK für die GANZE Schulgemeinde als attraktive (und vielleicht sogar „coole"?) Kommunikationsmöglichkeit erlebbar zu machen. Außerdem entstehen hier gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen, auf die später sowohl in der Therapie als auch im Unterricht Bezug genommen werden kann.

3. Weiterentwicklung des UK-Konzeptes an der Schule und Stolpersteine auf dem Weg

Gemeinsame Fortbildungen für das gesamte Kollegium bieten die Möglichkeit, die bisherige Zusammenarbeit zu evaluieren und neue Impulse für das kommende Schuljahr zu setzen. Auf diese Weise entwickelt sich die Zusammenarbeit und das UK- Konzept der Schule stetig weiter.

Natürlich gibt es auch „Stolpersteine" auf diesem Weg. Wir begegnen z. B. Eltern, die sich wenig für UK interessieren, weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass sie sich auch ohne UK-Methoden ausreichend mit ihrem Kind verständigen können.
Wir alle stoßen im Unterrichtsalltag immer wieder an unsere Grenzen, die Bedürfnisse der unterstützt kommunizierenden Kinder auf allen Ebenen umzusetzen und ihnen konsequent und durchgängig zur Partizipation zu verhelfen. Denn wir alle müssen dazu unsere eigenen pädagogischen Denk- und Handlungsweisen und unsere eingespielte Unterrichtspraxis verändern. Nicht zuletzt ist unsere gemeinsame Arbeit von verordnenden Ärzten abhängig, von denen manche noch zu wenig über UK wissen.
Auch diese Erfahrungen gehören zum Prozess dazu, aber sie halten die Zusammenarbeit nicht auf.
Und schon mehrfach haben wird die Erfahrung gemacht, dass bei der Überwindung solcher Stolpersteine die SchülerInnen unsere stärksten „Verbündeten" sind, weil manche von ihnen ganz selbstverständlich auch zu Hause oder innerhalb der Schule ihre Kommunikationsformen nutzen und dadurch bei immer mehr Partnern das Interesse an UK wecken können.

4. Fazit

Der Austausch zwischen Schule und Sprachtherapie wird an unserer Schule von beiden Seiten als gewinnbringend und empfunden und geht weit über konkrete Absprachen zu

einzelnen SchülerInnen hinaus. Anregungen und Hinweise aus der jeweils anderen Perspektive werden als äußerst anregend und zielführend empfunden. Die nahe Verbindung zur Realität der Alltagssituation lenkt die Effekte der Sprachtherapie direkt hin zu einer alltagstauglichen und damit für die SchülerInnen motivierenden Kommunikation, die unmittelbar Auswirkungen auf die Partizipationsmöglichkeiten hat.
Und auch die Weiterentwicklung des gesamten UK-Konzeptes an der Schule profitiert von den jeweiligen fachlichen Perspektiven.

Literatur

Aktas, M. (2012): *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und –förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung.* München: Urban & Fischer

Appelbaum, B. (2014) *„Ich lade dich zum Gebärden ein!" Gebärden in der Sprachtherapie?! Und wie?!* Logos (22):3, S. 222-224.

Boenisch, J. (2014) *Kernvokabular im Kindes- und Jugendalter. Vergleichsstudie zum Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit und ohne geistige Behinderung und Konsequenzen für die UK. UK und Forschung.* Sprachentwicklung und Unterstützte Kommunikation. 3. 4-23

Boenisch, J. & Sachse, S. (2009). Kern- und Randvokabular in der Unterstützten Kommunikation: Grundlagen und Anwendung. Von Loeper / ISAAC (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. 01.026.030-01.026.40

Drommeter, S., Ender, A., Eichholz, D., & Hunck, T. (2010). *Sprachtherapie in der Förderschule – Kooperation von Sprachtherapie und Sonderpädagogik*. Unterstützte Kommunikation. 2, 24-33

Giel, B. & Liehs, A. (2010). *Unterstützte Kommunikation als Bestandteil von Sprachtherapie.* Unterstützte Kommunikation. 2, 6-11

Giel, B. (2013). Runde Tische im Kontext von Kita und Schule ziel- und lösungsorientiert moderieren. In A. Hallbauer et al (Hrsg.), *UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation*. Tagungsband zum 11. ISAAC Kongress. (S. 497-509)

Häußler, A. (2005) *Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Häußler, Anne (2011) *Praxis TEACCH: Rund um Haus und Garten*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Liehs, A. & Marks, D.-K. (2014) *(Sprach-) Spezifische Diagnostik bei UK-Nutzern – Gewusst wie ?!* Logos (22):3, S. 208-215.

Kaiser-Mantel, H. (2012) *Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie.* München: Ernst Reinhardt Verlag

Kannengieser, S. (2. Aufl. 2012) *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie.* München: Urban & Fischer

Marks, D.-K., Giel, B., Lüke, C. & Ritterfeld, U. (2014): *(Sprach-)Diagnostik in der Unterstützten Kommunikation. Ergebnisse einer Befragung der Besucher/innen der ISAAC-Tagung 2011*. Sprachtherapie aktuell. (1): e2014-12

Nonn, K. (2011): *Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Stuttgart: Thieme

Nonn, K. (2014) *Gesucht wird eine Lokomotive, die den Spracherwerb zieht: Das sozialpragmatische Spracherwerbsmodell von Michael Tomasello als theoretisches Bezugssystem für unterstützte Kommunikation. UK und Forschung*. Sprachentwicklung und Unterstützte Kommunikation. 3. 24-46

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) vom 13.12.2006. http://www.un.org/disabilities/convention/signature.shtml

World Health Organisation (2002) Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF. Genf. http://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf?ua=1

Augmentative and Alternative Communication in Speech Therapy, Lesson and Leisure time - Cooperation between speech therapy and (special needs) school

Keywords: cooperation (special needs) school – speech therapy, AAC-concept, implementation of AAC

Abstract:
"Augmentative and alternative communication needs a system" – this is one of the basic principles of the Zentrum für Unterstützte Kommunikation (ZUK) – a center for speech therapy specialized in AAC, whose concept of cooperation with a special school for children with intellectual disabilities is described here. The article deals with the questions of how this "system" should be established within a school, who is part of the system, which decisions have to be made in the system, what is the necessary framework for the system and what developmental opportunities the system could have.
The concept is based on an intensive dialogue between the speech therapists and the special needs school. It is founded on the specific diagnostic arrived at through speech therapy. In the next step goals will be developed for the AAC users in a joint advisory process between speech therapists and school. Various forms of concrete cooperation to implement these targets are described in this article. The main target of all efforts always is the greatest possible participation of the children and teenagers who use AAC. To support the AAC users it is necessary to involve potential communication partners as much as possible from within the "system school".

Uta Hellrung
Logopädie-Ausbildung 1989-1992 in Essen, anschließend Studium der Lehr und Forschungslogopädie an der RWTH Aachen, Diplomarbeit zum Thema „Lexikonerwerb". Tätigkeit als Lehrlogopädin, sowie in verschiedenen Praxen und in einer integrativen Kindertagesstätte mit dem Schwerpunkt „Spracherwerbsstörungen". Seit 2012 Mitarbeit im Zentrum für Unterstützte Kommunikation in Moers. In der Weiterbildung zur Kommunikationspädagogin (Lehrgang Unterstützte Kommunikation).

Christina Ostfalk
Studium der Sonderpädagogik in Köln
Lehrerin an der Friedrich-Fröbel-Schule in Duisburg seit 2002
UK-Beauftragte der Friedrich-Fröbel-Schule