

A Theoretische Grundpositionen

Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland – eine systematische Einführung

Ursula Braun

1 Historischer Rückblick

Die Geburtsstunde der Unterstützten Kommunikation (UK) in Deutschland lässt sich datieren: Fasziniert von Filmausschnitten kompetenter UK-Nutzerinnen, die während einer Forschungsreise durch die USA entstanden waren (vgl. Braun 1994), und erschüttert von der Erkenntnis, dass diese Möglichkeiten Menschen ohne effektive Lautsprache hierzulande überwiegend vorenthalten blieben, gründete eine Gruppe enthusiastischer Betroffener, Angehöriger und Professioneller am 03. Februar 1990 in der Essener Schule für Körperbehinderte die deutschsprachige Sektion der International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC). Es folgte eine Welle des Aufbruchs und der Anerkennung: Alle angebotenen Fortbildungsveranstaltungen trafen auf ein ungewöhnlich hohes Interesse, Regionalgruppen wurden in schneller Folge etabliert, das erste – noch handkopierte und geheftete – Exemplar der Fachzeitschrift »ISAAC's Zeitung – Unterstützte Kommunikation« (1990) erschien, Kongresse wurden geplant und durchgeführt, zahlreiche praxisorientierte Artikel und Bücher verfasst und schließlich auch erste wissenschaftliche Untersuchungen veröffentlicht (Roßdeutscher 1992; Adam 1993; Gangkofer 1993; Braun 1994). Selbstverständlich basierte diese Entwicklung auf Vorläufern: Die Bliss-Symbol-Methode war bereits von engagierten Pädagogen mit Hilfe des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte e. V. bekannt gemacht (Frey 1989; Franzkowiak 1989), der Einsatz von Gebärden wurde erfolgreich propagiert (Ihssen

1985; Adam 1985), die Nutzung erster noch sehr rudimentärer elektronischer Hilfsmittel fand Verbreitung (Gabus 1989). Eine frühe wissenschaftliche Arbeit zur Thematik in Deutschland, nämlich die Dissertation von Susanne Wachsmuth (1986), erhielt jedoch wenig Resonanz im theoretischen Diskurs der damaligen Sonderpädagogik, Fachwissen und internationaler Austausch im universitären Umfeld existierten kaum. Im Gegensatz zur internationalen Entwicklung, in der bereits in den 1980er Jahren sowohl wissenschaftlich wie auch praktisch das neue Fachgebiet etabliert wurde (vgl. u. a. Blackstone 1986 und Kraat 1987), konnte von einer umfassenden Theoriebildung, einer flächendeckenden Aus- und Fortbildung und einem Erfahrungsaustausch von Praktikern in Deutschland Anfang der 1990er Jahre keine Rede sein.

Das Besondere an der UK-Bewegung in Deutschland lag somit darin, dass sie überwiegend von Menschen aus der Praxis initiiert, getragen und vorangetrieben wurde. Durch diese große Praxisorientierung fand sich konsequenterweise auch eine schnelle Verbreitung in die Praxis, besonders in den Förderschulen, was dem Umstand geschuldet war, dass viele Gründungsmitglieder der deutschsprachigen Sektion von ISAAC Förderschulpädagogen waren. Unterstützte Kommunikation konnte so unmittelbar wirksam werden und viele individuelle Schicksale positiv beeinflussen.

»Jetzt, wo ich meinen Augencomputer habe, ist alles so leicht geworden. Ich denke nicht mehr:

»Sprecht mich bloß nicht an!«, wie ich es früher immer gedacht habe. Das allein ist viel wert« (Schuchmann 2011, 30).

Die Stärke der UK-Bewegung in Deutschland erscheint jedoch aus heutiger Sicht gleichzeitig auch als eine Schwäche: Zunächst mangelte es an einem ausreichenden Fundament an Theoriebildung (vgl. u. a. Boenisch 2009, 78 ff.), denn die vorhandene internationale Literatur wurde überwiegend anwendungsbezogen rezipiert (vgl. Zeitschrift *Unterstützte Kommunikation* 4/1998; 4/2006; 4/2014 und 3/2015). Inzwischen existieren zwar zunehmend empirische Studien und übergreifende Theoriebildung auch in deutschsprachigen Veröffentlichungen (z. B. Rothmayr 2001; Renner 2004; Lage 2006; Wachsmuth 2006; Seiler-Kesselheim 2009; Boenisch 2009; Sachse 2010; Aßmann 2014; Nonn 2014), es fehlt jedoch noch häufig die Verknüpfung mit der vielfältigen Praxis. Überaus deutlich wird diese Problematik in der Ausgabe 4-2018 der Fachzeitschrift »Unterstützte Kommunikation«, in der UK-Fachleute nach den Auswirkungen der Differenz von anwendungsorientierter und sprachentwicklungsorientierter Perspektive auf UK-Interventionen befragt wurden. Zunächst einmal stellt die postulierte Dichotomie des anwendungsorientierten versus sprachentwicklungsorientierten Vorgehens nur zwei von vielen möglichen Perspek-

tiven dar und erscheint aufgrund der Orientierung an der Normalentwicklung von Kindern ohne Behinderung zwar zweckmäßig (Andere Vergleichsdaten besitzen wir nicht!), aber dennoch problematisch (Lässt sich Normalentwicklung mit der Entwicklung von Kindern mit besonderen Bedingungen überhaupt vergleichen?). Darüber hinaus macht die Tatsache, dass im Jahr 2018 genau diese Frage gestellt wird, plastisch, wie häufig in der Praxis der UK auch heute noch überwiegend anwendungsorientiert gehandelt wird – mit allen Vor- und Nachteilen.

»Leider steht und fällt mit einem rein pragmatisch-anwendungsbezogenen Vorgehen einzelner Personen und ohne die Vision einer langfristigen, von allen geteilten Entwicklungsperspektive auch die Kontinuität von Förderung, was man ja am Zusammenbruch von Fördermaßnahmen bei Klassen- oder Einrichtungswechseln in der Praxis häufig sieht oder erlebt, mit zum Teil tragischen Auswirkungen für die betroffenen Personen (...)« (Hennig 2018, 6).

Umso wichtiger erscheint das vorliegende Kompendium, dessen Intention es darstellt, eben diese Lücke zu schließen, eine wissenschaftliche Fundierung in gut verständlichem Sprachduktus für das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation zu leisten und somit eine solide Basis für theoretisch fundierte UK-Interventionen zu legen.

2 Terminologie

»Unterstützte Kommunikation« (UK) ist der deutsche Sammelbegriff für alle Maßnahmen, die bei Menschen mit unzureichenden oder fehlenden lautsprachlichen Fähigkeiten dazu beitragen, Kommunikation und Mitbestimmung zu verbessern. Der Terminus wurde nach vielfältigen und kontroversen Diskussionen durch die deutschsprachige ISAAC-Sektion in die Fachwelt eingeführt (vgl. Braun 1992)

und ist inzwischen fest etabliert. In der internationalen Terminologie wird das Fachgebiet als »Augmentative and Alternative Communication« (AAC) bezeichnet, also als kommunikative Formen, die unzureichende Lautsprache ergänzen (augmentative) oder ersetzen (alternative).

Vielfach beklagt wird der Umstand, dass nahezu zeitgleich zur Etablierung des Be-

griffs »Unterstützte Kommunikation« eine bestimmte und wissenschaftlich umstrittene Methode zur Ansteuerung von Kommunikationshilfen (vgl. Biermann 1999; Bober 2010), nämlich die »Facilitated Communication«, als »Gestützte Kommunikation«

übersetzt wurde (vgl. u. a. Nagy 1993; Eichel 1996; Crossley 1997). Besonders in den Anfangsjahren der UK in Deutschland hat diese unglückliche Parallelentwicklung ähnlich klingender Begriffe für Verwirrung gesorgt.

3 Spektrum der Unterstützten Kommunikation

Um in Unterstützte Kommunikation einzuführen, genügt es heute nicht mehr, einfach nur die verschiedenen UK-Modi mit ihren Vokabularspezifika, Symbolbesonderheiten und Ansteuermöglichkeiten zu beschreiben, denn damit würde dem oben kritisch reflektierten anwendungsorientierten Vorgehen Vorschub geleistet. Im Rahmen eines biopsychosozialen Behinderungsbegriffes (vgl. WHO 2005, 14) bleibt es unerlässlich, die wechselseitigen Wirkungsprozesse von individueller Schädigung, umwelt- und personenbezogenen Kontextfaktoren und Teilhabemöglichkeiten im Hinblick auf Unterstützte Kommunikation zu akzentuieren. Interessanterweise findet sich diese Herangehensweise auf Unterstützte Kommunikation bereits in dem Partizipationsmodell von Beukelman/Mirenda (1998), das anschaulich verdeutlicht, wie Teilhabechancen nicht nur am mangelnden Zugang zu unterstützenden Kommunikationsformen scheitern, sondern auch das gesellschaftliche, institutionelle und zwischenmenschliche Umfeld entscheidende Barrieren aufbauen kann (vgl. u. a. Lage/Antener 2000; Antener 2001). Daher soll in diesem Artikel ein Bogen geschlagen werden, der in einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise die relevanten Aspekte für eine gelingende UK skizziert. Dabei wird von vier zentralen Perspektiven ausgegangen: Die Perspektive auf die potentiellen UK-Nutzer, die Perspektive auf die Bezugspersonen, die Perspektive auf die spezifischen UK-Modi und die Perspektive auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

3.1 Perspektive auf potentielle UK-Nutzer

3.1.1 Zielgruppe von UK

Für die Beschreibung der Zielgruppe von Unterstützter Kommunikation beziehen sich von Tetzchner/Martinsen (2000, 79 ff.) auf die Funktionen, die UK-Maßnahmen für die Betroffenen innehaben: Zur Gruppe 1 gehören demnach Menschen mit einem guten Sprachverständnis, für die Unterstützte Kommunikation ein reines Ausdrucksmittel darstellt. Gruppe 2 umfasst sowohl die UK-Nutzer, bei denen noch ein Lautspracherwerb erhofft werden kann, wie auch diejenigen, bei denen lautsprachliche Verständigung mitunter gelingt, so dass UK eine Hilfe zum Lautspracherwerb bzw. eine Unterstützung vorhandener Lautsprachreste darstellt. Gruppe 3 meint Menschen, für die Unterstützte Kommunikation die Funktion einer Ersatzsprache einnimmt, also sowohl rezeptive wie auch expressive Funktionen übernimmt. Das sehr heterogene Spektrum der Zielgruppe wird deutlich – von Menschen mit gutem Lautsprachverständnis und guten kognitiven Kompetenzen bis hin zu Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen, die noch nicht intentional kommunizieren.

Eben diese Kompetenzorientierung stellt Weid-Goldschmidt (2013, 11 f.) in den Mittelpunkt ihrer Beschreibung der Zielgruppe. Sie unterscheidet in 4 Gruppen, nämlich in

(1) Menschen, die präintentional kommunizieren, (2) Menschen, die präsymbolisch kommunizieren, (3) Menschen, die symbolisch kommunizieren, allerdings nicht altersgemäß und (4) Menschen, die altersgemäß symbolisch kommunizieren.

Zentral erscheint, dass für potentielle UK-Nutzer keine Mindestvoraussetzungen existieren (vgl. Mirenda 1993), sondern dass davon ausgegangen wird, dass alle Menschen kommunizieren können und wollen und es vielmehr Aufgabe des Umfeldes darstellt, die notwendigen Voraussetzungen für erfolgreiche Kommunikation zu schaffen (vgl. Braun/Kristen 2003). Diese Herangehensweise wird sehr plastisch in Lebers Poster (2009), das für die frühe kommunikative Entwicklung nicht nur hilfreichen Analyse Kriterien, sondern auch praktische UK-Ideen bietet.

3.1.2 Erschwernisse der kommunikativen Entwicklung

Die Erschwernisse der kommunikativen Entwicklung potentieller UK-Nutzer stellen elementare Kontextfaktoren für Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation dar und haben unmittelbare Auswirkungen auf den Spracherwerb und den UK-Erwerb. Nonn identifiziert in diesem Zusammenhang zwei zentrale Risiken für ein unterstütztes kommunizierendes Kind:

»Zum einen besteht als Folge der zugrunde liegenden Kondition ein verändertes Lern-, Kommunikations- und Sprachvermögen und zum anderen treten bereits in der präverbalen Kommunikation mit seinen Bezugspersonen Interaktionsprobleme auf. Diese beiden Risiken stehen in einem engen Zusammenhang, da einerseits die Interaktion zwischen Eltern und Kind von elterlichen Erwartungshaltungen geprägt ist, die andererseits die zentralen Verarbeitungsleistungen des Kindes überfordern« (Nonn 2011, 35).

Im Einzelnen lassen sich auf Seiten der potentiellen UK-Nutzer folgende Faktoren nen-

nen, die den notwendigen gegenseitigen Feinabstimmungsprozess erheblich beeinträchtigen können (vgl. Braun 1994, 32 ff; Wachsmuth 2006, 145 ff; Nonn 2011, 35 ff; Weid-Goldschmidt 2013, 19 ff.):

- Reduzierte bzw. veränderte Erfahrungen mit der dinglichen und sozialen Umwelt
- Größere Passivität bzw. geringere Motivation aufgrund schwerwiegender Beeinträchtigungen
- Verhaltensbesonderheiten, die das soziale Umfeld verunsichern
- Verzögerung bzw. Ausbleiben von erwarteten »Meilensteinen« der Normalentwicklung
- Idiosynkratische kommunikative Verhaltensweisen, die häufig nicht verstanden werden
- Eingeschränkte Fähigkeit, eine gemeinsame Aufmerksamkeit (joint attention) herzustellen.

Dass diese schwerwiegenden Entwicklungshemmnisse nicht zwangsläufig zu gravierenden Kommunikationsstörungen führen müssen, zeigen Autobiografien kompetenter UK-Nutzer auf beeindruckende Weise auf (vgl. u. a. Brown 1982; Rush 1986; Lemler 2002).

»Über das Hören und Beobachten, über unterstütztes Handeln und besonders über versprachlichtes Beobachten mit Hilfe des Kommunikationspartners kann sich offensichtlich auch bei Kindern, die mit schweren motorischen Beeinträchtigungen geboren wurden, »Sprache im Kopf« aufbauen. Die neueren Forschungen zu Spiegelneuronen erklären vielleicht, dass Beobachten von Anderen fehlende eigene Handlungserfahrungen kompensieren und damit sozusagen passive »Erfahrungen« ermöglichen kann« (Weid-Goldschmidt 2013, 19).

Festzuhalten bleibt jedoch, dass UK-Interventionen nicht darauf aufbauen können, dass die potentiellen Nutzer über kommunikative Erfahrungen und Entwicklungen verfügen, die mit denen von Menschen ohne Behinderungen vergleichbar sind. Deutlich wird auch,

dass eine Intervention, die sich einzig auf die UK-Nutzer bezieht, der komplexen Situation nicht gerecht werden kann.

3.2 Perspektive auf die Bezugspersonen

Wie zentral das soziale Umfeld für die Entwicklung von Sprache erscheint, verdeutlichen die interaktionsbezogene Spracherwerbtheorie von Bruner (1977, 1987) und in seiner Nachfolge das sozialpragmatische Spracherwerbsmodell von Tomasello (2009). Nach Bruner (1977) ist das Kind mit bestimmten inneren Voraussetzungen zum Spracherwerb ausgestattet und entwickelt sein Wissen um die Begriffe und Funktionen der Sprache schon vor dem eigentlichen Sprechen durch eine aktive Auseinandersetzung mit der sprachlichen Umwelt, insbesondere durch Handlungsvollzüge mit den zentralen Bezugspersonen. Bruner führt in diesem Zusammenhang den Begriff »Formate« ein, mit dem er das ritualisierte, kindorientierte und die Sprache in gemeinsame Handlungen einbettende Verhalten der Bezugspersonen meint, die somit den notwendigen Rahmen für einen gelingenden Spracherwerbsprozess bilden (Bruner 1987). Dabei benötigen die Bezugspersonen von Kindern ohne Behinderung kein Fachwissen über die Sprachentwicklung, sondern unterstützen den Spracherwerb ihres Kindes intuitiv (Papoušek/Papoušek 1989; Sarimski 1993).

Bei potentiellen UK-Nutzern jedoch ist diese intuitive elterliche Didaktik nur sehr begrenzt wirksam, denn von beiden Interaktionspartnern werden Fähigkeiten gefordert, die in der normalen Sprachentwicklung keine Rolle spielen (vgl. Nonn 2017). Zudem erfordern Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation, sobald es sich um symbolische Kommunikation handelt, eine zusätzliche kognitive Leistung: Zum lautsprachlichen Zeichen muss noch ein Bildsymbol, eine Gebärde oder sogar eine Kodierungssequenz auf einer elektronischen Kommunikationshilfe erlernt und

eingesetzt werden (vgl. Hallbauer/Kitzinger 2016, 34).

»Ein unterstützt kommunizierendes Kind (...) nimmt von seinem sozialen Umfeld Lautsprache auf und verarbeitet sie rezeptiv; aber expressiv wird von dem Kind erwartet (...), dass es seine alternative(n) Kommunikationsform(en) kompetent einsetzt. Für diese alternative Form der Sprachproduktion fehlt ihm aber ein Modell« (Nonn 2017, 15).

Das stellt die Bezugspersonen und auch die Professionellen vor die außerordentlich schwierige Aufgabe, dass sie nicht wie gewohnt einzig ihre natürliche Muttersprache in Alltagshandlungen weitergeben können, sondern sich zusätzlich in eine für sie fremde Verständigungsmethode einarbeiten und diese bewusst einsetzen müssen (vgl. Wachsmuth 2006, 151 f; Weid-Goldschmidt 2013, 20 f; Hallbauer/Kitzinger 2016, 34). Gülden/Müller sprechen in diesem Zusammenhang in Analogie zu »an das Kind gerichtete Sprache« von der »an das Kind gerichteten Alternative« (KGA) und fordern:

»Dieses Fachwissen sollte verstärkt (...) in die UK transferiert werden und professionalisiert durch Logopädie bzw. akademischer Sprachheilpädagogik und auch anderer sonderpädagogischer und therapeutischer Berufe in der Versorgung unterstützt kommunizierender Menschen zum Einsatz kommen. Ähnlich dem Einsatz lautsprachbegleitender Gebärden muss ein ›lautsprachbegleitender Einsatz der Kommunikationshilfe‹ in der Förderung und Therapie konstatiert werden« (Gülden/Müller 2016, 11).

Auch unter dem Terminus »Modelling« (vgl. Castañeda/Fröhlich/Waigand 2017) wird richtigerweise betont, dass Kinder, die Unterstützte Kommunikation erlernen sollen, dringend auf zuverlässige und kontinuierliche Modelle angewiesen sind.

Damit Bezugspersonen überhaupt eine Chance haben, die beschriebenen hohen Anforderungen zu bewältigen, wurde schon 1985 von Light vorgeschlagen, diesen Personenkreis gezielt zu schulen. In Deutschland

hat besonders das COCP-Modell (Heim/Jonker/Veen 2005) einen immer größeren Bekanntheitsgrad erreicht, was zur Hoffnung Anlass gibt, dass sich Partnertrainings zunehmend als wichtiger Bestandteil von UK-Interventionen etablieren (vgl. Hartmann u. a. 2018; Willke in diesem Band).

3.3 Perspektive auf UK-Modi

Für eine übergreifende Systematik der UK-Modi soll hier ein Modell zugrunde gelegt werden, das Leber bereits 1996 in die UK-Diskussion eingeführt hat und das in erster Linie im Hinblick auf UK-Diagnostik (Kristen 2004; vgl. auch Boenisch/Sachse 2007a) wirksam wurde, nämlich Bloom und Laheys (1978) Unterscheidung zwischen Form als die syntaktischen, Inhalt als die semantischen und Funktion als die pragmatischen Aspekte von Sprache und Kommunikation. Adaptiert für die Unterstützte Kommunikation lässt sich »Form« somit auf die körpereigenen UK-Formen bzw. auf die hilfsmittelgestützte Kommunikation beziehen, »Inhalt« umfasst die Auswahl, Anordnung und Repräsentation des Vokabulars und »Funktion« die Frage der Vokabularstrategien und die besonderen Anforderungen der Gesprächssituation.

3.3.1 Form: Körpereigene Kommunikationsformen und hilfsmittelgestützte Kommunikation

Bei körpereigenen Kommunikationsformen lassen sich nicht-intentionale Formen, wie Atmung, sensomotorische Aktivitäten, Muskelspannung, Herzfrequenz, und intentionale Formen, wie gezielte Blick- oder Zeigebewegungen, bewusster Einsatz von Mimik, Gestik und Vokalisationen, Ja/Nein-Zeichen oder die Nutzung von Gesten und Gebärden sowie individuelle Systeme, beschreiben (vgl. Braun/Kristen 2003; Braun 2014, 17 f.). Für Men-

schen mit schweren kognitiven Einschränkungen bleiben die nicht-intentionalen Formen der Kommunikation, die einzig durch die korrekte Interpretation des Gegenübers gedeutet werden können, häufig eine zentrale, wenn auch immer wieder scheiternde Möglichkeit der gegenseitigen Verständigung. Allerdings bietet Unterstützte Kommunikation Zeichensysteme an (► Kap. 3.3.2), die teilweise erheblich früher erworben werden als die Lautsprache (vgl. u. a. Wilken 2018, 12) und somit eine Brücke von der nicht-intentionalen zur intentionalen Kommunikation bilden können (vgl. Braun/Orth 2005; Grandić 2006; Leber 2007).

Eine besondere Bedeutung kommt bei den körpereigenen Kommunikationsformen dem Einsatz von Gebärden zu, da Gebärden ein Vokabular bieten, das ebenso umfassend ist wie die Lautsprache (vgl. u. a. Adam 1993; Wilken 2002; Köhnen/Roth 2007; Appelbaum 2016). Dabei muss jedoch ausdrücklich betont werden, dass im Rahmen von UK-Interventionen in der Regel nicht die Gebärdensprache als eigenständiges Sprachsystem genutzt wird, sondern man sich des umfangreichen Vokabulars bedient, das dann begleitend zur Lautsprache für bestimmte Schlüsselwörter eingesetzt wird (Dangschat/Plachta in diesem Band). Für Menschen mit schweren Hörsehbehinderungen oder Taub-Blindheit wurden entsprechend taktile Gebärdensysteme entwickelt (Pittroff 1999 und 2000; Trissia et al. in diesem Band).

Körpereigene Kommunikationsformen bilden die Basis eines jeden UK-Systems, denn sie sind jederzeit verfügbar, schnell und ortsunabhängig zu nutzen und mit vertrauten Partnern/Partnerinnen häufig sehr effektiv. Gleichzeitig jedoch bleibt die Kommunikation bei körpereigenen Kommunikationsformen auf eingeweihte Personen begrenzt, so dass eine externe Kommunikationshilfe in vielen Fällen unverzichtbar erscheint.

Im Bereich der hilfsmittelgestützten Kommunikation wird zwischen nichtelektronischen und elektronischen Kommunikationshilfen unterschieden. Nichtelektronische Hilfsmittel beginnen bei Ich-Büchern (Braun/Vollbracht 2009; Birchler Hofbauer 2015; Fröhlich 2019) und Tagebüchern (Kristen 1997) und reichen von Kommunikationskästen und Tagesplänen mit konkreten Objekten über Kommunikationsschürzen, Tischsets und Thementafeln bis hin zu umfangreichen Kommunikationsordnern (Boenisch/Sachse 2007 b; Bollmeyer 2011). Auch bei den elektronischen Kommunikationshilfen handelt es sich keineswegs nur um komplexe Geräte, sondern auch um einfache adaptierte Spielzeuge und Hilfsmittel zur Erarbeitung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen (Malzer 2014). Das vielfältige und sich angesichts der technischen Entwicklungen stetig erneuernde Spektrum führt über sprechende Taster, einfache Geräte mit statischem Display und mehreren Ebenen bis hin zu dynamischen Kommunikationshilfen (Bünk/Sesterhenn/Liesen 2003) und in jüngster Zeit auch zu Tabletcomputern oder auch Smartphones mit entsprechenden UK-Apps (vgl. Hallbauer/Kitzinger 2015; Krstoski 2019).

Die technische Entwicklung des letzten Jahrzehnts hat nicht nur zu einer hohen Qualität der synthetischen Sprachausgaben beigetragen, sondern macht es möglich, dass

inzwischen auch bei sehr schweren Körperbehinderungen Ansteuerwege für Sprachcomputer gefunden werden, z. B. durch Augensteuerung oder Kopfsteuerung (vgl. Ehlert 2011). So schaffen komplexe elektronische Kommunikationshilfen nicht nur die Chance zu direkter Kommunikation von Angesicht zu Angesicht, sondern eröffnen auch die immer bedeutsamer werdende Welt der sozialen Medien (vgl. Hartung 2015; Bosse in diesem Band).

Während bei nichtelektronischen Kommunikationshilfen noch ein hohes Maß an Abhängigkeit von den Kommunikationspartnern besteht, ermöglichen komplexe elektronische Kommunikationshilfen im Prinzip eine unabhängige Kommunikation (Lage 2006). Allerdings besteht hier, wie oben bereits ausgeführt, ein enger Zusammenhang sowohl zu den motorischen und kognitiven Möglichkeiten der UK-Nutzer wie auch zu den Fähigkeiten ihrer Partner und den äußeren Kontextfaktoren, so dass die hohen Erwartungshaltungen, die mitunter in die Anschaffung einer komplexen Hilfe gesetzt werden, sich nicht immer erfüllen können.

Eine umfangreiche Tabelle, die Vor- und Nachteile der verschiedenen UK-Modi auflistet, findet sich in der Dissertation von Aßmann (2014, 73 ff.). Hier seien nur die wichtigsten Punkte genannt (vgl. Braun 1997, 7).

Tab. 1: Unterstützende Kommunikationsformen im Vergleich

	Körpereigene Kommunikationsformen	Nichtelektronische Kommunikationshilfen	Elektronische Kommunikationshilfen
Vorteile	Jederzeit verfügbar Erlauben eine schnelle und spontane Kommunikation Erlauben eine ortsunabhängige Kommunikation Mit vertrauten Partnern häufig die effektivste Form	Kommunikation mit unvertrauten Partnern eher möglich Leicht transportierbar Robust Relativ einfach herzustellen und zu modifizieren Mit vertrauten Partnern schnell und effektiv	Kommunikation mit unvertrauten Partnern Kommunikation trotz räumlicher Distanz Weniger Abhängigkeit von den Kokonstruktionsfähigkeiten der Partner Mehr Gesprächssteuerung Kommunikation in Gruppen Schriftliche Kommunikation

Tab. 1: Unterstützende Kommunikationsformen im Vergleich – Fortsetzung

	Körpereigene Kommunikationsformen	Nichtelektronische Kommunikationshilfen	Elektronische Kommunikationshilfen
Nachteile	Nur für Eingeweihte verständlich Kommunikation über komplexe Inhalte schwierig Abhängigkeit von der physischen Nähe und der totalen Aufmerksamkeit des Partners Abhängigkeit von den Konstruktionsfähigkeiten des Partners Kommunikation in Gruppen schwierig	Bildsymbole wirken u. U. kindlich Abhängigkeit von der physischen Nähe und der totalen Aufmerksamkeit des Partners Abhängigkeit von den Konstruktionsfähigkeiten des Partners Kommunikation in Gruppen schwierig	Lange Pausenzeiten innerhalb des Gesprächs Aufwendige Einarbeitung Anfälligkeit für technische Störungen Regelmäßige Wartung Abhängigkeit von der Bereitstellung des Gerätes In zahlreichen Alltagssituationen schwer einsetzbar (z. B. Pflegesituationen) Transportierbarkeit relativ Teuer, dadurch hoher Erwartungsdruck

Im Regelfall verfügen UK-Nutzer über verschiedene UK-Modi, denn die Interventionen zielen auf die Entwicklung eines multimodalen Kommunikationssystems, das in möglichst vielfältigen Lebenslagen Verständigungsmöglichkeiten bieten kann (Kristen 1994, 17).

3.3.2 Inhalt: Repräsentation, Auswahl und Anordnung des Vokabulars

Im Übergangsbereich zwischen Form und Inhalt lässt sich die Frage verorten, durch welche Zeichen semantische Inhalte repräsentiert bzw. symbolisiert werden (vgl. Niediek 2016), denn Unterstützte Kommunikation nutzt auch Repräsentationsformen, die den Weg zum semantischen Verständnis erleichtern oder sogar ebnen: Eine Besonderheit der Unterstützten Kommunikation liegt darin, dass neben (laut)sprachlichen Zeichen auch Objektzeichen (Gegenstände, Miniaturen), akustische Zeichen (Töne, Klangfolgen), olfaktorische Zeichen, taktile Zeichen, optische Zeichen (Fotos, Piktogramme) oder Bewegungszeichen (Berührungen, Gebärden) zum Einsatz kommen. Für Menschen auf einem frühen kognitiven Entwicklungsniveau können diese Zei-

chen als Ersatzsprache auf rezeptiver oder sogar expressiver Ebene wirksam werden (vgl. Leber 2007, 162 f; Braun 2014, 16). Welche Repräsentation des Vokabulars für einen UK-Nutzer gewählt wird, muss sorgfältig vorüberlegt werden, denn der Umfang des Vokabulars wirkt entscheidend auf kommunikative Chancen. Erfreulicherweise existieren neben Gebärdensammlungen inzwischen auch sehr ansprechende Piktogrammsammlungen, z. B. die PCS-Symbole oder die Metacom-Symbole, die beide auch nutzerfreundliche Bearbeitungsmöglichkeiten am Computer bieten.

Wie bedeutsam sich neben der Auswahl des Repräsentationssystems auch die eigentliche Auswahl des Vokabulars gestaltet, wurde in der internationalen Literatur, besonders initiiert vom Linguisten Bruce Baker (u. a. 1986), ausführlich diskutiert. In Deutschland fand diese Thematik jedoch erst durch die Forschung von Boenisch/Sachse (u. a. 2007b, 2009) eine breitere Beachtung. Die notwendige Unterscheidung zwischen Kernvokabular und Randvokabular hat die UK-Landschaft hierzulande entscheidend vorangebracht und zur Entwicklung von Kommunikationsordnern (Kölner Mappe, Moheco-Mappe) geführt (Bollmeyer 2011), den Ansatz der Fokuswörter (Sachse 2013; Willke 2013)