



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

„Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung“

Eröffnung von Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder mit eingeschränkter
oder fehlender Lautsprache und der Beitrag von Frühförderkräften für die
Etablierung von Unterstützter Kommunikation in Familien

verfasst von / submitted by

Anja Korber, MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2024 / Vienna 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

A 992 315

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Early Care Counselling: Frühförderung,
Familienbegleitung, Elternberatung

Betreut von / Supervisor:

Dr. Irmtraud Sengschmied

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich jenen Personen danken, die mich beim Verfassen dieser Masterarbeit unterstützt haben:

Als Erstes bedanke ich mich bei meiner Betreuerin Frau Dr. Irmtraud Sengschmied für ihre Hilfestellung bei der Erstellung des Konzepts und beim Aufbau dieser Masterarbeit.

Ein besonderer Dank gilt meiner Begleiterin Frau Mag. Andrea Hoyer-Neuhold, die mir während des Forschens und Schreibens stets mit hilfreichen und wertvollen Anregungen und konstruktivem Feedback zur Seite stand.

Außerdem bedanke ich mich bei meiner Studienkollegin Veronika Schrenk für unseren oftmaligen Gedankenaustausch und das hilfreiche Feedback während des gesamten Masterarbeitsprozesses.

Zu guter Letzt ein herzliches Dankeschön an die Interviewpartnerinnen, die durch ihre Zeit und Offenheit in ihren Erzählungen dazu beigetragen haben, auf dieses Thema aufmerksam zu machen.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	7
2. Unterstützte Kommunikation	10
2.1. Das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation	10
2.2. Rechtliche Verankerung der Unterstützten Kommunikation in der UN-Behindertenrechtskonvention und die aktuelle Situation in Österreich	13
2.3. Formen der Unterstützten Kommunikation	14
2.3.1. Körpereigene Kommunikationsformen	15
2.3.2. Nichtelektronische Kommunikationshilfen	17
2.3.3. Elektronische Kommunikationshilfen	19
2.4. Wahl und Anpassung der Kommunikationsformen und -hilfen	21
2.5. Chancen eines frühen Einsatzes Unterstützter Kommunikation	22
2.6. Rolle des Umfelds bei der Etablierung von Unterstützter Kommunikation in Familien mit Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache	25
3. Frühförderung	29
3.1. Ausrichtung, Bedeutung und Ziele von Frühförderung	29
3.2. Setting und Gestaltung der Frühförderung	31
3.3. Prinzipien, Chancen und Herausforderungen von Frühförderprozessen im familiennahen Kontext	33
3.3.1. Prinzipien für wirksame Frühfördermaßnahmen nach Sarimski et al. (2021)	33
3.3.2. Der Hausbesuch als mögliches Setting und damit verbundene Chancen	34
3.3.3. Herausforderungen im familiennahen Setting der Frühförderung	35
3.3.4. Die Bedeutung von Elternberatung im Frühförderprozess: Die Erschließung neuer Perspektiven für Eltern von Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache	35
4. Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung	37
4.1. Die Grundhaltung zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit von Kleinkindern in einem exemplarisch ausgewählten Frühförderkonzept	37
4.2. Unterstützte Kommunikation und der Bezug zur Frühförderung	39
4.3. Bisherige Erkenntnisse zu Unterstützter Kommunikation in der Frühförderung	40
5. Darstellung des methodischen Vorgehens	44
5.1. Datenerhebung: Episodisches Interview nach Flick	45
5.1.1. Methodenbeschreibung	45
5.1.2. Leitfadenkonstruktion	46
5.1.3. Feldzugang und Durchführung der Interviews	48
5.2. Datenauswertung: Thematische Analyse nach Braun & Clarke (2006)	51

5.2.1. Methodenbeschreibung	51
5.2.2. Datenaufbereitung und Durchführung der thematischen Analyse	54
6. Darstellung der Ergebnisse der Datenanalyse	58
6.1. Vorstellung der interviewten Frühförderinnen	58
6.2. Darstellung der Themen des Datenmaterials	59
6.2.1. Bedeutung von Unterstützter Kommunikation aus Sicht der Frühförderkräfte	59
6.2.2. Anlass für die Verwendung von Unterstützter Kommunikation in der Frühförderung	61
6.2.3. Wissen zu Unterstützter Kommunikation	64
6.2.4. Notwendige Haltung für die Etablierung von Unterstützter Kommunikation	66
6.2.5. Vorgehensweise der Frühförderkräfte mit dem Kind	68
6.2.6. Vorgehensweise der Frühförderkräfte mit den Eltern	75
6.2.7. Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung durch die Etablierung von Unterstützter Kommunikation	81
6.2.8. Rolle anderer Fachkräfte und Institutionen bei der Etablierung von Unterstützter Kommunikation in Familien	83
6.2.9. Erforderliche Rahmenbedingungen	85
6.2.10. Potentiale und Grenzen des Frühfördersettings	87
7. Diskussion der Ergebnisse	89
7.1. Entwicklungsmöglichkeiten aus Sicht von Frühförderkräften durch die Etablierung von Unterstützter Kommunikation	89
7.2. Vorgehensweise von und Voraussetzungen für Frühförderkräfte zur Etablierung von ergänzenden oder alternativen Kommunikationsformen in Familien	92
7.3. Handlungsleitende Erkenntnisse	97
7.4. Reflexion des Forschungsvorgehens	98
8. Resümee und Ausblick	101
8.1. Resümee	101
8.2. Ausblick auf Forschung und Praxis	102
9. Literaturverzeichnis	105
Anhang	110
Anhang A: Kurzfassung	110
Anhang B: Abstract	111
Anhang C: Interviewleitfaden	112

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Zwischenstand der Themenübersicht (eigene Darstellung).....	55
Abbildung 2: „Thematic map“ zum Thema "Wissen zu UK" (eigene Darstellung).....	56
Abbildung 3: Textausschnitt eines Interviews mit Kodierungen (eigene Darstellung).....	56
Abbildung 4: Übersicht der Themen und Unterthemen (eigene Darstellung)	57

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BMSGPK	Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz
GuK	Gebärdensunterstützte Kommunikation
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden
LUG	Lautsprachunterstützte Gebärden
PECS	Picture Exchange Communication System
UK	Unterstützte Kommunikation
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
WHO	Weltgesundheitsorganisation

1. EINLEITUNG

Auf einem Tuch eine Abbildung eines Löwen entdecken, darauf zeigen und dann lächelnd auf das Gegenüber deuten und damit von sich aus ein Gespräch über einen gemeinsamen Tiergartenbesuch vor ein paar Wochen beginnen. ... eine Szene, die ich als Pädagogin in einer inklusiven Kleinkind-Wohngruppe mit einem sechs Jahre alten, nonverbalen Buben mit Cerebralparese erlebte. Es wird sichtbar: Menschen haben das Bedürfnis sich mitzuteilen und können dafür verschiedenste Kommunikationswege nützen. Das Umfeld muss aber diese Kommunikationswege sensibel wahrnehmen, anbieten und aufgreifen, denn nicht immer ist zufällig die passende Abbildung in der Nähe und auch jene Person dabei, die nur anhand des Zeigens auf ein einziges Bild die Bedeutung erraten und in das Gespräch einsteigen kann.

In dieser Kleinkind-Wohngruppe führten wir Pädagog*innen durch unsere praktischen und theoretischen Erfahrungen und dem Austausch mit den (Sonder-)Kindergartenpädagog*innen der Kinder verschiedene Arten der Unterstützten Kommunikation (UK) ein. Ziel war bzw. ist es, den hier betreuten Kindern im Autismus-Spektrum, mit Cerebralparese, (Sprach-)entwicklungsverzögerung oder einer Artikulationsstörung ergänzende bzw. alternative Möglichkeiten zur Verständigung zu bieten, um ihre Selbstbestimmung und Teilhabe am Alltag zu fördern. Und dies zeigte Erfolg: Die Kinder können unter anderem unabhängiger und auch weniger involvierten Personen mitteilen, was sie wollen bzw. brauchen, können von sich aus von Nicht-Anwesendem erzählen oder nützen Visualisierungen zur Orientierung.

So ist bei dem Buben mit Cerebralparese inzwischen klar: Die – aufgrund der motorischen Einschränkung des Buben individuell entwickelte – Gebärde für SCHLAFEN kombiniert mit einem fragenden Blick drückt seine Frage aus, wer von uns Pädagog*innen heute in der Wohngruppe schläft. Wenn er am UK-Wochenplan auf das Foto einer konkreten Pädagog*in zeigt, fragt er nach dieser. Was er dabei genau wissen will, kann er noch nicht mitteilen, aber auf unsere Nachfragen mittels Lauten und Mimik Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken. Mit einem individuell gestalteten Buch mit Bildern kann er von sich selbst erzählen, eine Kommunikationsmappe wird im Kindergarten mit Fotos und Symbolen gefüllt, um in der Wohngruppe von seinem Tag erzählen zu können, und ein Tischset mit Symbolen ermöglicht es ihm, seine Essenswünsche mitzuteilen. Manche dieser Kommunikationswege benötigen ein Kennen seiner Person und seiner individuellen Gesten und Laute, manche wiederum sind auch für fremde, außenstehende Personen verständlich und ermöglichen ihm ein – noch eingeschränktes, aber doch – Mitteilen seiner Bedürfnisse, Wünsche und Fragen. Offen bleibt, ob er in Zukunft auch noch differenziertere elektronische Kommunikationshilfen verwenden können wird, aber seine grundlegende Kommunikationsfähigkeit konnte hier zumindest einmal entdeckt und gefördert werden.

Im Rahmen des berufsbegleitend absolvierten Masterlehrgangs „Early Care Counselling: Frühförderung, Familienbegleitung, Elternbegleitung“ des Postgraduate Centers der Universität Wien erhielt ich – parallel zu meiner beruflichen Tätigkeit – Einblicke in das Arbeitsfeld einer Frühförderin bezüglich der Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiko, -verzögerung oder einer Behinderung bis zum Kindergarteneintritt und der Begleitung ihrer Familien. Einerseits werden immer wieder auch Kinder mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache begleitet – andererseits wurde Unterstützte Kommunikation in den Lehrveranstaltungen und in der Frühförderstelle, in der ich im Rahmen des Lehrgangs eineinhalb Jahre als Praktikantin Familien begleitete, nur sehr vereinzelt am Rande erwähnt. Wilken (2021b, 65) zeigt aber im Zuge ihrer nachfolgend zitierten Äußerung, dass Kinder unterstützte Bedingungen zur Förderung der Kommunikationsfähigkeiten gut brauchen könnten:

„Menschliche Entwicklung ist von Anfang an in besonderer Weise auf Interaktion und Kommunikation angewiesen und kooperative Beziehungen sind als fundamentale Lebensbedingung anzusehen. Deshalb kommt einer ganzheitlichen entwicklungsbegleitenden Förderung unterstützte Bedingungen zur optimalen Entfaltung der kommunikativen Kompetenzen des Kindes eine wesentliche Bedeutung zu.“

Dies deutet hin auf die zentrale Bedeutung von Kommunikation für die Entwicklung, die Entstehung von Beziehungen und die Lebensqualität. Für Menschen, die sich nicht ausreichend über die Lautsprache verständigen können, bieten sich daher neben meinen persönlichen Erfahrungen auch laut wissenschaftlichen Befunden (u.a. Leber 2020; Wilken 2021a) verschiedene Formen der Unterstützten Kommunikation an. Diese sollten bei Bedarf bereits früh bei Kleinkindern eingeführt werden (u.a. Branson, Demchak 2009, 281). Frühförderung stellt nun nach Thurmair und Naggl (2010, 13ff) ein Angebot für Kinder im Säuglings-, Kleinkind- und Kindergartenalter und deren Bezugspersonen dar, um in der Zusammenarbeit mit der Familie im unmittelbaren Umfeld der Kinder in Form von Hausbesuchen eine bestmögliche, entwicklungsfördernde Umgebung für das Kind zu schaffen. Daher stellt sich die Frage, welche Rolle Unterstützte Kommunikation im Rahmen der Frühförderung in den Familien spielen kann bzw. sollte. Ausgehend von diesen Überlegungen werden daher folgende zwei Forschungsfragen formuliert, welche im Rahmen dieser Masterarbeit untersucht werden sollen:

1. Welche Entwicklungsmöglichkeiten werden aus Sicht von Frühförderkräften eröffnet, wenn sich in Familien mit Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache Formen der Unterstützten Kommunikation etablieren?
2. In welcher Weise und unter welchen Voraussetzungen können mobile Frühförderkräfte in Österreich die Etablierung von ergänzenden oder alternativen Kommunikationsformen in Familien fördern?

Im ersten Teil der Arbeit erfolgt die theoretische Auseinandersetzung mit der Rolle von Unterstützter Kommunikation im Rahmen der Frühförderung. Dafür werden im *Kapitel 2* zunächst

die Bedeutung von Unterstützter Kommunikation dargelegt und überblickshaft die verschiedenen Formen von UK und Faktoren zur Wahl und Anpassung individueller Kommunikationsformen vorgestellt. Außerdem werden literaturbasiert Chancen eines frühen Einsatzes und die Rolle des Umfelds bei der Etablierung von UK thematisiert. Das *dritte Kapitel* widmet sich dem Frühförderangebot und seinen Zielen, dem Setting und der Gestaltung. Grundlegende Prinzipien wie Familiennähe und Lebensweltorientierung werden zusammen mit daraus resultierenden möglichen Chancen und Herausforderungen aufgezeigt. In *Kapitel 4* wird die Relevanz von Unterstützter Kommunikation in der Frühförderung anhand bisheriger wissenschaftlicher Befunde und das Forschungsdesiderat hin zu den hier formulierten Forschungsfragen herausgearbeitet.

Der zweite Teil der Arbeit stellt die hier durchgeführte qualitative Untersuchung dar. Dafür wird im *fünften Kapitel* das methodische Vorgehen beschrieben. So wurden zur Datenerhebung episodische Interviews nach Flick (1996; 2000; 2011) mit vier Frühförderkräften durchgeführt. Mit Hilfe der thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2006) erfolgte die Datenauswertung. In *Kapitel 6* werden die Ergebnisse der Datenanalyse dargestellt und im *Kapitel 7* in Verbindung mit dem bisherigen wissenschaftlichen Diskurs diskutiert sowie die Forschungsfragen beantwortet, handlungsleitende Erkenntnisse gezogen und das Forschungsvorgehen reflektiert. Abschließend wird im *achten Kapitel* ein Resümee gezogen und ein Ausblick auf Forschung und Praxis gegeben.

2. UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION

„Anteil zu haben am Leben anderer und andere am eigenen Erleben teilhaben zu lassen, sind wesentliche Aspekte des Menschseins.“ (Lell 2007, 7) Hier stellt sich die Frage, welche Rolle Kommunikation dabei spielt und inwieweit Formen der Unterstützten Kommunikation eine Ergänzung oder ein Ersatz für Menschen mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache sein können bzw. sollen. Dies wird im Unterkapitel 2.1. und dann mit Blick auf die rechtliche Verankerung im Unterkapitel 2.2. erläutert. Anschließend werden die verschiedenen Kommunikationsformen und -hilfen vorgestellt. Die weiteren Unterkapitel widmen sich den Fragen, worauf bei der Wahl und Anpassung von UK geachtet werden sollte (2.4.), warum UK schon bei jungen Kindern etabliert werden kann und soll (2.5.) und welche Rolle das Umfeld dabei spielt (2.6.). Dies dient als Grundlage für die hier durchgeführte Forschung, nämlich welche Entwicklungsmöglichkeiten aus Sicht der Frühförderkräfte eröffnet werden und inwieweit die Frühförderkräfte zur Etablierung von UK in Familien beitragen können.

2.1. Das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation

In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Kommunikation für uns Menschen beleuchtet und das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation vorgestellt, welches sich mit verschiedenen Formen der Kommunikation beschäftigt.

Wilken (2021a, 7) schreibt: „Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis und subjektiv für Lebensqualität von entscheidender Bedeutung. Sie ist eine wesentliche Bedingung für soziale Partizipation und Selbstbestimmung und zudem eine wichtige Grundlage jeder Entwicklung.“ Mittels Kommunikation kann man nach Wachsmuth (2013, 247ff) Wünsche zur Bedürfnisbefriedigung mitteilen, Informationen erhalten und weitergeben, Etiketten etwa der Begrüßung, der Verabschiedung oder des Dankes erfüllen oder etwas ausdrücken, um soziale Nähe herzustellen. Sich verständigen zu können ist somit ein wesentlicher Faktor zur Selbstbestimmung und Teilhabe, aber nach Lell (2007, 7) auch zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, der sozialen Fähigkeiten, zum Wissenserwerb und zur emotionalen und kognitiven Entwicklung.

Dabei bezieht sich Kommunikation nicht nur auf die verbale Sprache, sondern auf alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, mit denen man bewusst oder unbewusst mit anderen Menschen in Verbindung treten kann (Wilken 2021a, 11). Körpersprache, Mimik, Gestik, Gebärden, Schrift und Bilder können dabei Emotionen, Bedürfnisse und Interessen ausdrücken (Wachsmuth 2013, 247; Wilken 2021a, 11). Somit beginnt Kommunikation schon vor dem ersten Wort. Ein Lächeln kann Wohlbefinden und Freude ausdrücken und das Zeigen eines Kindes auf etwas kann bedeuten, dass es dieses Objekt haben will – oder auch, dass es dieses

Objekt besonders interessant findet und die Aufmerksamkeit des Gegenübers darauf lenken will (Wachsmuth 2013, 249). Vieles ist also nur situations- und personengebunden zu verstehen und auch dann nicht immer eindeutig. Wenn man nun mit Menschen kommunizieren will, die einen nicht kennen, die aus einem anderen Kulturkreis kommen oder wenn man über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg etwas mitteilen will, braucht es somit ein Kommunikationssystem mit festgelegten Symbolen (Lell 2007, 7; Wilken 2021a, 12). Dies ist jedoch nicht für alle Menschen gleich gut und einfach zu erlernen. So schreibt unter anderem Wilken (2021a, 13):

„Behinderungen können bereits zu Veränderungen der basalen Grundlagen von Kommunikation und Sprache führen. Sie können die kognitiven Fähigkeiten beeinträchtigen, die Motivation und das Bedürfnis, sich mitzuteilen, oder sie beziehen sich nur auf den motorischen Bereich. Manchmal sind allerdings alle verschiedenen Bereiche betroffen.“

Dies bedeutet nach Wilken (2021a, 14f), dass das „herkömmliche“ Kommunikationssystem der Lautsprache von Menschen mit kognitiven, motorischen, sensorischen und/oder emotionalen Beeinträchtigungen zum Teil nicht oder nur eingeschränkt genutzt werden kann. So zeigt sich zum Beispiel bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen eine veränderte Motivation zur Kommunikation (Wilken 2021a, 15). Nach Lell (2007, 8) fehlen diesen Kindern im Gehirn notwendige Spiegelneuronen, um Sprechbewegungen zu imitieren. Dies kann dazu führen, dass ihre intellektuellen Fähigkeiten und ihr Entwicklungspotential unterschätzt und sie weniger gefördert werden. Außerdem können Verhaltensauffälligkeiten aufgrund der Frustration, sich nicht verständlich machen zu können, entstehen (Wachsmuth 2013, 248). Wenn Menschen erleben, dass ihre eingeschränkten, weniger deutlichen Kommunikationsbemühungen erfolglos bleiben und sie dadurch Kommunikation als nicht effektiv erleben, kann dies nach Lell (2007, 7) zu Frustration und völliger Passivität führen.

Um dem entgegenzuwirken, wurden für Menschen, die nicht oder nur eingeschränkt lautsprachlich kommunizieren können, differenzierte therapeutische und pädagogische Hilfen zur Verständigung entwickelt (Wilken 2021a, 9). International etabliert hat sich dabei das Fachgebiet „Unterstützte Kommunikation“ (UK); im Englischen „Augmentative and Alternative Communication“ (AAC), das sich mit vielfältigen kommunikativen Formen beschäftigt, die die Lautsprache ergänzen bzw. ersetzen (Spreer, Wahl 2020, 134). Das Wissen aus Forschung und Praxis bündelt weltweit vor allem die *International Society for Augmentative and Alternative Communication*. Im deutschsprachigen Raum bietet die *Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V.* außerdem vielfältige Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung (Lage 2022, 386).

In der Literatur finden sich verschiedene Vorschläge zur Einteilung potentieller Zielgruppen. So beschreibt Justh (2018, 9f) in Anlehnung an Tetzchner und Martinsen drei Gruppen:

- UK kann ergänzend zur Lautsprache verwendet werden – einerseits als Hilfsmittel bei einem verzögerten Spracherwerb oder wenn sich Menschen in gewissen Situationen bzw. gegenüber fremden Personen sonst nur schwer verständlich machen könnten (Justh 2018, 9).
- UK kann auch ein Ausdrucksmittel für Menschen sein, die sich trotz adäquatem Sprachverständnis lautsprachlich nicht ausreichend verständigen können (Justh 2018, 9).
- Und schließlich kann UK für Menschen mit „schweren, mehrfachen oder kognitiven Funktionsbeeinträchtigungen und Wahrnehmungsstörungen, mit schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen und mit frühkindlichen, autistischen Störungen“ als Ersatzsprache dienen, um Sprache überhaupt verstehen und produzieren zu können – dabei wird UK auch von ihren Interaktionspartner*innen angewendet (Justh 2018, 10).

UK kann also sprachanbahnend, sprachunterstützend oder sprachersetzend sein – abgestimmt auf die jeweils gegebenen individuellen Möglichkeiten und Bedarfe.

Ein Vorteil von UK ist, dass Handlungen wie Gebärden ausführen, auf Bilder deuten oder Objekte übergeben weniger komplex sind als Sprechen mit abstrakten Worten (Lell 2007, 8ff). Forschungen zeigen, dass UK das neuronale Netzwerk im Gehirn anregt, in dem sich Sprache entwickelt. Da „die Zentren für die Bewegungssteuerung der Hände und des Mundes in benachbarten Arealen“ liegen, kann das Bewegen der Hände etwa beim Gebärden auch Bewegungsabläufe im Mund anregen (Lell 2007, 10). Damit wird nicht nur die Kommunikationsfähigkeit erweitert, sondern je nach individuellen Möglichkeiten auch die Entwicklung der gesprochenen Sprache angeregt und das Sprachverständnis verbessert (Lell 2007, 12). In diesem Kontext wird in der Literatur immer wieder betont, dass die Verwendung von Unterstützter Kommunikation den Lautspracherwerb bzw. die Lautsprachproduktion entgegen der vielfach geäußerten Befürchtung der Gesellschaft sogar unterstützt. Dies resultiert daraus, dass UK vom Gegenüber immer lautsprachbegleitend verwendet wird. Sprachrelevante präverbale Fähigkeiten wie etwa Aufmerksamkeit, Blickkontakt, Mimik, Gestik und deklaratives Zeigen werden gefördert. Es wird ein Sprachbewusstsein geschaffen und der Nutzen von Kommunikation wird erfahrbar, was wiederum motiviert, selbst aktiv zu kommunizieren (Scholz, Stegkemper 2022, 49f; Wilken 2021b, 66, 79). Bezugnehmend auf eine Studie zum Wortschatzzuwachs, bei der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen beim Einprägen von neuen Worten vom gleichzeitigen gebärdensprachlichen Angebot profitierten, äußert Hänel-Faulhaber (2018, 16) die Vermutung, dass „über die zusätzliche visuelle Information die Wortzuordnung und mithin das Memorieren erleichtert“ werden. Dies macht deutlich, dass Menschen mit Kommunikationsschwierigkeiten von ergänzenden und alternativen Kommunikationsformen auf vielfältige Weise profitieren können.

In den letzten Jahrzehnten erweiterten sich die Zielgruppen von Menschen mit Störungen der expressiven Kommunikation (cerebrale Bewegungsstörung, Dysarthrie, in Folge eines Schlaganfalls, amyotrophe Lateralsklerose,...) hin zu Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen und Autismus-Spektrum-Störungen (Justh 2018, 9). Nach Wilken (2021a, 7) ist auch die Anzahl an schwer und mehrfach beeinträchtigten Kindern gestiegen, da diese durch medizinische Errungenschaften inzwischen eher überleben bzw. länger leben. Somit gewinnen das Suchen und Ermöglichen einer Kommunikationsunterstützung für eine beträchtliche Anzahl an Menschen an Bedeutung. Auf diese Relevanz macht etwa auch die UN-Behindertenrechtskonvention aufmerksam (BMSGPK 2016; Spreer, Wahl 2018, 134f). Daher wird im nächsten Unterkapitel die rechtliche Verankerung von Unterstützter Kommunikation in Österreich herausgearbeitet.

2.2. Rechtliche Verankerung der Unterstützten Kommunikation in der UN-Behindertenrechtskonvention und die aktuelle Situation in Österreich

Im Jahr 2008 ist in Österreich die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) als Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft getreten. Es gilt, Menschen mit Behinderungen unter anderem im Sinne der Chancengleichheit und Barrierefreiheit ein „selbstbestimmtes Leben und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen“ zu gewährleisten (BMSGPK 2016, 11). Zentral dafür ist unter anderem *Kommunikation*, wobei darunter laut Artikel 2 der Behindertenrechtskonvention „Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, ... sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich barrierefreier Informations- und Kommunikationstechnologie“ eingeschlossen werden (BMSGPK 2016, 7). Außerdem wird verdeutlicht, dass zu *Sprache* „gesprochene Sprachen sowie Gebärdensprachen und andere nicht gesprochene Sprachen“ gehören (BMSGPK 2016, 7). Das bedeutet, Menschen haben ein Recht auf verschiedene Formen der Kommunikation, wobei neben dem Zugang und der Verwendung auch die Forschung, Entwicklung und Förderung der Verfügbarkeit und Nutzung von Kommunikationstechnologien dazugehört (BMSGPK 2016, 9f, 17). Im Artikel 24 werden darüber hinaus zum Erwerb lebenspraktischer Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen auch Maßnahmen angeführt, die das „Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation“ erleichtern sollen, wobei dafür etwa auf die Schulung von Fachkräften auf allen Ebenen des Bildungswesens hingewiesen wird (BMSGPK 2016, 20f).

Somit gilt es, Unterstützte Kommunikation als ergänzende oder alternative Form der Kommunikation Menschen mit Bedarf zur Verfügung zu stellen. Individuell passende Formen sollten

ihnen und ihren Mitmenschen angeboten und gelehrt werden sowie als gleichwertiges Mittel der Verständigung anerkannt werden.

Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2022-2030 hält folgende Ausgangslage fest:

„Von den Sozialversicherungsträgern werden derzeit nicht alle Hilfsmittel übernommen. ... Von der Sozialversicherung nicht finanzierungsfähige Hilfsmittel können im Weg der Behindertenhilfe der Länder finanziert werden. Aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten ist oftmals eine bedarfsgerechte Versorgung mit Hilfsmitteln nicht möglich. Zwar ist eine Kostenteilung zwischen Sozialversicherungsträgern und Ländern langjährige Praxis, es fehlt jedoch eine einheitliche Anlaufstelle in Form von "One-Stop-Shops", die die Zugänglichkeit massiv erleichtern würde.“ (BMSGPK 2022, 140)

Hier wird die derzeitige Problematik in Österreich deutlich: Einen Rechtsanspruch und eine einheitliche Finanzierungshilfe gibt es noch nicht. Deshalb bieten Anbieter von Kommunikationshilfen wie etwa LIFEtool den Familien neben der Beratung auch eine Finanzierungsbegleitung an (LIFEtool 2023). Um finanzielle Hilfen kann beim jeweiligen Sozialversicherungsträger, dem Sozialministeriumservice, den Sozialämtern der Bundesländer und verschiedenen Stiftungen angesucht werden (LIFEtool 2023). So bietet das Sozialministeriumservice finanzielle Unterstützung unter anderem für Kommunikationshilfsmittel aus dem Unterstützungsfonds für Menschen mit Behinderung für Menschen, „die durch ein insbesondere mit ihrer Behinderung im Zusammenhang stehendes Ereignis in eine soziale Notlage geraten sind“ – aber ohne Rechtsanspruch (BMSGPK 2018, 3).

Ziel vom Nationalen Aktionsplan Behinderung 2022-2030 sind nun zentrale Hilfsmittel-Anlaufstellen und die Finanzierung von Hilfsmitteln aus der öffentlichen Hand mit dem Ziel, dass abhängig vom individuellen Bedarf der Person „[a]lle Menschen mit Behinderungen (einschließlich Kinder ohne Altersgrenzen) ... die für sie nötigen Hilfsmittel im bestmöglichen Ausmaß erhalten“ (BMSGPK 2022, 140). Welche konkreten Formen der Unterstützte Kommunikation es geben kann, wird im folgenden Kapitel skizziert.

2.3. Formen der Unterstützten Kommunikation

Im Sinne der UK werden kommunikative Ressourcen der Person mit eingeschränkter bzw. fehlender Lautsprache gesucht, um ihnen mittels eines individuellen, meist multimodalen Kommunikationssystems eine bessere Verständigung und Teilhabe am alltäglichen Leben zu ermöglichen. Dabei wird in der Literatur zwischen körpereigenen Kommunikationsformen (nur mit Hilfe des eigenen Körpers) und körperexternen Kommunikationsformen (mit nichtelektronischen und elektronischen Kommunikationshilfen) unterschieden (u.a. Spreer, Wahl 2020, 135). Diese Bandbreite gibt bereits einen ersten Hinweis darauf, dass UK voraussetzungslos ist: Bereits basale Ausdrucksmöglichkeiten, die allen Menschen zur Verfügung stehen, kann ein kommunikativer Gehalt zugesprochen und dieser interpretiert werden (Scholz-Stegkemper

2022, 39; Spreer, Wahl 2020, 136). Es können somit für alle Menschen – unterschiedlich differenzierte, aber in jedem Fall – Methoden der Kommunikation gefunden werden. In den drei nachfolgenden Unterkapiteln werden daher verschiedene Kommunikationsformen und -hilfen dargestellt und erläutert, in welchen Situationen bzw. unter welchen Bedingungen diese sinnvoll und nutzbringend sein können.

2.3.1. Körpereigene Kommunikationsformen

Hedderich (2006, 57) schreibt: „Als körpereigene Kommunikationsformen werden alle Möglichkeiten bezeichnet, die mit Hilfe des eigenen Körpers vollziehbar sind.“ Dazu gehört als erste körpereigene Form die Körpersprache (Atemrhythmus, Anspannung, Vokalisationen, Blickrichtung, Mimik, Gestik und Körperhaltung), über die ausnahmslos alle Säuglinge verfügen und die von den Eltern interpretiert werden kann (Wachsmuth 2014, 47). Scholz und Stegkemper (2022, 63) stellen dabei fest: „Eine körpereigene Kommunikation bedient sich dabei immer eigener (non-)verbaler bzw. (non-)vokaler Ausdrucksmöglichkeiten.“ Es wird also der Körper als Kommunikationsmedium genutzt und es sind keine externen Hilfsmittel erforderlich.

Wenn diese Äußerungen als alternative Kommunikationsform genutzt werden, geschieht dies nach Braun und Kristen (2014, 02.006.001) „identisch oder ähnlich zur nonverbalen Kommunikation natürlichsprechender Menschen“, aber zum Teil systematischer bzw. in ungewöhnlicher Form, sodass diese Arten der nonverbalen Kommunikation nicht gleichgesetzt werden sollten. Menschen mit Behinderungen können etwa Schwierigkeiten haben, Blickkontakt aufzunehmen und zu halten oder den Kopf zum Gegenüber zu drehen (Wachsmuth 2014, 47). Je nach körperlicher Verfassung kann somit manches weniger deutlich bzw. differenziert ausgedrückt werden. Nach Wachsmuth (2014, 48) ist es daher „Aufgabe der UK diese ersten Zeichen aufzuspüren, zu entschlüsseln, zu erklären und Eltern zu ermuntern, darauf zuverlässig zu reagieren“.

Außerdem hat Unterstützte Kommunikation das Ziel, ein gemeinsames Verständigungssystem zu etablieren und dafür zum Beispiel bereits „kleine“ Verhaltensweisen mit einer Bedeutung zu hinterlegen, als Gegenüber dementsprechend darauf zu reagieren und so mit der Zeit beiderseitig verstandene Zeichen zu etablieren (Braun, Kristen 2014, 02.006.001). Ein Ursache-Wirkungszusammenhang wird erlebt: Mit dem körperlichen Ausdruck bewirke ich in der Umgebung eine bestimmte, wiederkehrende Reaktion – nach Braun und Kristen (2014, 02.006.001) eine wichtige Grundlage und Motivation für Kommunikation. Mit Atmung, Muskelspannung, Körperhaltung, mimischen oder gestischen Zeichen, Vokalisationen, Zeige- oder Blickbewegungen können also Bedürfnisse und Befindlichkeiten ausgedrückt, Äußerungen kommunikativ interpretiert und konkrete Zeichen mit Bedeutungen („ja“, „nein“, „noch einmal“ usw.) belegt werden.

Um sich differenzierter und auch über Nicht-Anwesendes auszutauschen, können Gebärden eingesetzt werden. Dazu gehören individuell entwickelte Gebärden, aber auch konventionalisierte Gebärden wie etwa jene der landesüblichen Gebärdensprache oder aus speziell entwickelten Gebärdensammlungen (Spreer, Wahl 2020, 135). Wachsmuth (2014, 48) hebt einige Chancen hervor:

„Die Ausführung von Gebärden ist motorisch weniger anspruchsvoll als die präzise Artikulation von Lauten, außerdem haben Gebärden oft mehr Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten als Worte ... und im Gegensatz zur Lautsprache kann ein Erziehender direkt in den Lernvorgang eingreifen, indem die Hände des Kindes geführt werden. Bei einigen Behinderungsarten fällt es Kindern viel leichter auf diese visuellen Reize zu reagieren als auf auditive Reize.“

Gebärden haben also wie Wörter eine spezifische Bedeutung. Gebärdensprachen mit einem anerkannten und eigenständigen Sprachsystem ersetzen dabei die Lautsprache vollständig und vollwertig und werden hauptsächlich von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen verwendet (Hänel-Faulhaber 2018, 9). Mit dem Fingeralphabet können Worte buchstabiert und mit lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) „lautsprachliche Äußerungen vollständig gebärdengestützt“ artikuliert werden – etwa für das Erlernen der Laut- oder Schriftsprache von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen (Scholz, Stegkemper 2022, 42).

Im Bereich der Unterstützten Kommunikation mit kognitiv und/oder motorisch beeinträchtigten Menschen werden hingegen hauptsächlich lautsprachunterstützte Gebärden (LUG) verwendet, die zusätzlich zur gesprochenen Sprache Schlüsselwörter visuell darstellen – und die unterstützt kommunizierende Person verwendet dann oft (zunächst) nur diese einzelnen Gebärden (Scholz, Stegkemper 2022, 43). Scholz und Stegkemper (2022, 43) verweisen auf die Empfehlung, Originalgebärden der landesüblichen Gebärdensprache zu verwenden, da diese den größtmöglichen Wortschatz haben und von mehr Menschen verstanden werden. Alternativ kann auf Vokabelsammlungen (zum Beispiel *Schau doch meine Hände an* oder *Gebärden-unterstützte Kommunikation (GuK)*) mit Gebärden, die überwiegend aus der Deutschen Gebärdensprache entnommen wurden, aber zum Teil motorisch vereinfacht und besonders bildhaft sind, zurückgegriffen werden. Damit sind sie besonders für junge Kinder und Menschen mit schweren Beeinträchtigungen leichter erlernbar und ausführbar (Hänel-Faulhaber 2018, 15; Wilken 2021b, 77). Da bei GuK nur einzelne bedeutungstragende und für das Kind wichtige Wörter gebärdet werden, müssen Bezugspersonen vor dem ersten Gebärden nicht erst einen Grundwortschatz erlernen, wodurch die emotionale Hürde zur Verwendung bei ihnen nach Wilken (2021b, 78) geringer ist und den Kindern leichter als natürliche Form der Kommunikation vermittelt werden kann. Wilken (2021b, 79) hebt außerdem hervor:

„Während die motorische Steuerung der Sprechbewegungen über differenzierte auditiv-kinästhetisch[e] Programme abgerufen wird – die primäre Funktion der beteiligten Organe ist Nahrungsaufnahme und Atmung, da es keine eigentlichen

„Sprechwerkzeuge“ gibt –, sind die motorischen Voraussetzungen für das Gebärden einfacher, weil dabei keine anders gesteuerten motorischen Leistungen erforderlich sind. Es ist deshalb leichter zu gebärden als zu sprechen. Darum können Gebärden auch früher gelernt werden, und die Kinder sind eher in der Lage, sich damit verständlich mitzuteilen.“

Gebärden auszuführen ist somit weniger komplex als zu sprechen, weshalb diese Form der Kommunikation eine Alternative oder Hilfe am Weg zur Lautsprache sein kann. Für stark hör- und sehbeeinträchtigte Menschen entwickelte sich außerdem das taktile Gebärden, bei dem die Gebärden mit den Händen ertastet werden (Scholz, Stegkemper 2022, 43).

Vorteile körpereigener Kommunikationsformen sind, dass diese schnell, spontan, ortsunabhängig und ohne Hilfsmittel verwendet werden können (Hedderich 2006, 57). Umgekehrt muss das Gegenüber mit den individuellen körperlichen Äußerungen vertraut sein bzw. die konventionalisierten Gebärden beherrschen und man muss physisch in der Lage sein, diese auszuführen. Alternativ gibt es verschiedene externe Kommunikationshilfen, wobei zunächst der Bereich der nichtelektronischen körperexternen Kommunikationshilfen vorgestellt wird und Vor- und Nachteile herausgearbeitet werden.

2.3.2. Nichtelektronische Kommunikationshilfen

Bei den nichtelektronischen Kommunikationshilfen wird Vokabular mittels vielfältiger grafischer und/oder gegenständlicher Zeichen repräsentiert – wie etwa reale Gegenstände, Miniaturen, Fotos, Bilder, Symbole oder Schrift (Hüning-Meier, Bollmeyer 2014, 03.003.001). Reale, tastbare Gegenstände als Bezugsobjekte werden unter anderem zur Anbahnung eines Symbolverständnisses genutzt. Sie sollen einen Gegenstand, eine Tätigkeit oder Sachverhalt repräsentieren und somit als Objekt bedeutungstragend werden. Je nach möglichem Abstraktionsgrad können auch Miniaturen oder Teile von Gegenständen verwendet werden (Hüning-Meier, Bollmeyer 2014, 03.004.001).

Nach Hüning-Meier und Bollmeyer (2014, 03.004.001) sind „Fotos von Gegenständen und Aktivitäten ... sehr realitätsnah und konkret“ und können sich als Einstieg in die Kommunikation eignen. Umgekehrt können sie aber verschiedene Wortarten des Kernvokabulars (Fragewörter, Präpositionen,...) nicht darstellen, der Hintergrund kann die Fokussierung auf das Hauptobjekt erschweren, und es ist nicht immer klar, was die Abbildung genau repräsentieren soll (Hüning-Meier, Bollmeyer 2014, 03.004.001). Ein Foto der Schaukel im Garten kann also genau diese Schaukel bedeuten oder will man allgemein von einer Schaukel sprechen?

Aus diesen Gründen werden Fotos je nach kognitiven Möglichkeiten eher nur für Bezugspersonen und etwa konkrete Haustiere verwendet – ansonsten genormte Symbolsammlungen. Dabei werden Handlungen, Dinge, Eigenschaften und andere Begriffe mittels standardisierter Bildsymbole dargestellt. Bekannte Sammlungen sind Picture Communication Symbols und

METACOM. Bliss-Symbole bestehen im Gegensatz zu diesen Sammlungen nur aus einer begrenzten Zahl an Grundsymbolen, die für weitere Bedeutungen kombiniert werden können (Scholz, Stegkemper 2022, 44). Je nach System und je nach Begriff sind die Symbole unterschiedlich abstrakt. Leichter erkennbar sind transparente, ikonische Symbole – für andere Symbole braucht es eine Erklärung oder ein anderes Symbol dieser Gruppe zum Vergleich (etwa „groß“ vs. „klein“) (Scholz, Stegkemper 2018, 67).

Eine Chance von grafischen Symbolen bzw. Piktogrammen ist nach Lell (2007, 9), dass „das Gehirn entlastet [wird], weil nicht mehr der oft mühsame aktive Zugriff auf Gedächtnisinhalte wie z.B. den Wortschatz nötig ist, sondern nur ein Wiedererkennen“. Je nach geistiger Beeinträchtigung können also – abgesehen von bereits erwähnten Gebärden – auch bildhafte Symbole leichter erlern- und verstehbar sein als abstrakte Worte. Unter anderem Scholz und Stegkemper (2022, 46) machen dabei auf Folgendes aufmerksam:

„Eine alleinige Verwendung von Piktogrammen ist noch keine UK – davon kann erst die Rede sein, wenn einer Person auch Strategien vermittelt werden, die es ihr ermöglichen, mittels dieser Formen mit anderen in Interaktion zu treten und ihre kommunikative Teilhabe substantiell zu erweitern.“

Eine Visualisierung mit Bildkärtchen im Sinne einer Beschriftung oder Strukturierung (Tagesablauf, Ablaufplan,...) ist somit noch keine Kommunikation. Im Rahmen einer Kommunikation können Visualisierungen aber dazu beitragen, die Alltagssprache zu verlangsamen, Schlüsselwörter hervorzuheben, das Sprachverständnis zu verbessern, Missverständnissen vorzubeugen, die Wortreihenfolge innerhalb von Sätzen zu veranschaulichen und chronologische Abläufe darzustellen, um folgerichtiges Erzählen zu erlernen (Lell 2007, 9).

Häufig werden einzelne Karten, Bildtafeln oder Kommunikationsbücher mit – genormten oder individuellen – Abbildungen erstellt, auf die gezeigt werden kann, um Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken (Scholz, Stegkemper 2022, 46). Hüning-Meier und Bollmeyer (2014, 03.006.001) führen dabei etwa Kommunikationstagebücher zur Förderung der Kommunikations- und Sprachentwicklung an, in denen mit Symbolen Alltagserlebnisse festgehalten werden, welche die unterstützt kommunizierende Person wiedererkennen und lesen kann. Mit Hilfe von Ich-Büchern können UK-Nutzende außerdem über sich selbst – etwa ihre Vorlieben, Abneigungen und Besonderheiten – erzählen (Hüning-Meier, Bollmeyer 2014, 03.006.001f).

Buchstabentafeln, teilweise auch ergänzt mit wichtigen Wörtern, stellen ebenfalls nichtelektronische Kommunikationshilfen dar (Hüning-Meier, Bollmeyer 2014, 03.006.001). Da man dafür lesen und schreiben können muss, werden diese im Rahmen dieser Arbeit zu UK bei Kleinkindern nicht näher erläutert.

Bei nichtelektronischen Kommunikationshilfen sind UK-Nutzende darauf angewiesen, dass das Gegenüber „aufmerksam beobachtet, worauf das Kind zeigt, die Abbildung benennt und dann die gewünschte Handlung ausführt oder den Gegenstand herbeiholt“ (Sarimski 2017,

174). Das Gegenüber kann also nicht bloß zuhören, sondern muss die Mitteilung aktiv konstruieren. Nach Sarimski (2017, 174) kann bei solchen Kommunikationstafeln der motivierende Reiz der unmittelbaren Sprachausgabe fehlen und der Bestand an möglichen Mitteilungen ist enger begrenzt als bei elektronischen Kommunikationshilfen, die im Folgenden überblickshaft vorgestellt werden.

2.3.3. Elektronische Kommunikationshilfen

Elektronische Kommunikationshilfen sind elektronische Geräte mit natürlicher oder synthetischer Sprachausgabe (Breul 2014, 04.005.001f). Bei Ersterer werden mit einem Mikrofon akustische Signale (etwa natürliche Lautsprache oder Geräusche) aufgenommen, gespeichert und können per Tastendruck wiedergegeben werden. Bei der synthetischen Sprachausgabe hingegen übersetzt ein Computer Text in eine künstlich produzierte Lautsprache. Dabei sind inzwischen je nach Sprechgerät männliche, weibliche oder Kinderstimmen zur erleichterten „Identifikation des unterstützten Kommunizierenden mit der Stimme“ auswählbar (Breul 2014, 04.006.001). Nach Breul (2014) können elektronische Kommunikationshilfen außerdem anhand ihrer Funktionen und Komplexität in vier Kategorien eingeteilt werden:

Bei den *Sprechenden Tasten* können Mitteilungssequenzen aufgenommen und abgespielt werden – eine natürliche Sprachausgabe (Breul 2014, 04.006.001). Mit manchen Modellen können außerdem elektrische Geräte und Spielzeuge wie Föhns, Ventilatoren, Seifenblasenmaschinen, Spielzeugautos oder sich bewegende Stofftiere angesteuert werden: Zwischenstecker oder Batterieunterbrecher können dabei so angesteuert werden, dass die Geräte durch das Drücken der Taste ein- bzw. ausgeschaltet oder so lange eingeschaltet bleiben, wie die Taste gedrückt wird (LIFEtool 2010, 25f). Auf diese Weise werden Ursache-Wirkungszusammenhänge erlebt und gefördert – die Grundlage für differenziertere Kommunikationswege (siehe auch Kapitel 2.5.). Bei manchen Geräten wie etwa der BIGmack-Taste kann jeweils nur eine einzige Mitteilung aufgenommen werden, um sich zum Beispiel in Vorlesesituationen, Spielen oder Liedern bei wiederkehrenden Abschnitten beteiligen zu können (Breul 2014, 04.006.001; LIFEtool 2010, 34). Im Gegensatz dazu können mit anderen technischen Hilfsgeschäften wie beispielsweise einem BIG Step-by-Step erste Dialoge gefördert werden, indem mehrere Sprachmitteilungen mit wiederholtem Tastendruck nacheinander abgespielt werden können. Das Gegenüber kann jeweils dazwischen Nachfragen stellen und etwa bei Erzählungen kann die unterstützte kommunizierende Person selbst entscheiden, wann sie wie viel erzählt (Breul 2014, 04.006.001; LIFEtool 2010, 35). Breul (2014, 04.006.001) hebt dabei das Erlernen der Dialogstruktur hervor:

„Er [der unterstützt Kommunizierende, Anm. AK] kann die Erfahrung machen, dass es sich lohnt zu kommunizieren und erfährt, dass er die Aufmerksamkeit anderer Menschen auf sich ziehen und positive Interaktionen erreichen kann. Die Erfahrung, eine

positiv erlebte Interaktion initiieren zu können, ist auch auf einer basalen Stufe der Sprachentwicklung sehr wichtig für die weitere Kommunikationsentwicklung.“

Geräte mit zwei Tasten bieten Auswahlalternativen, um etwa das „Ja-Nein-Konzept zu festigen“ (Scholz, Stegkemper 2022, 48). Diese sprechenden Tasten kommen also vor allem bei der Sprachanbahnung zum Einsatz, um vor allem kognitiv eingeschränkten Personen erste Erfahrungen mit der Äußerung von akustischen Mitteilungen und mit ersten Dialogen zu ermöglichen. Da diese Tasten meist groß, flach und geneigt sind und die Oberfläche kräftige Farben hat, eignen sie sich auch für visuell und/oder körperlich eingeschränkte Personen. Zusätzlich sind sie robust, was etwa bei unkontrollierten Bewegungen sinnvoll ist (LIFEtool 2010, 33f). Um selbstständig zum Beispiel etwas vorlesen zu können, gibt es inzwischen auch Vorlesestifte, an deren Spitze sich ein Sensor befindet, der Codes auf kleinen Aufklebern erkennt und die dazugehörigen Audiodateien abspielen kann (Scholz, Stegkemper 2022, 48f).

Geräte mit statischer Oberfläche bestehen aus einem Raster mit mehreren Tastenfeldern (je nach Modell verschieden viele), die jeweils eine bestimmte gesprochene Aussage beinhalten. Mit einem Deckblatt bestehend aus Bildern oder Symbolen ist der Inhalt der jeweiligen Taste erkennbar. Bei manchen Geräten können die einzelnen Tasten mit mehreren Aussagen belegt werden. Man stellt dafür in der Gesprächssituation die jeweils gerade benötigte „Ebene“ ein und schiebt das dementsprechende Deckblatt in den Raster. Diese Geräte arbeiten ebenfalls mit einer natürlichen Sprachausgabe. Ein Pluspunkt ist hier, dass die UK-Nutzenden aus dem vorhandenen Vokabular selbst ihre gewünschten Aussagen auswählen können (Breul 2014, 04.007.001). Ein Beispiel ist GoTalk mit einem Fingerführaster mit unterschiedlich großem Raster und verschiedener Anzahl an Tasten (Breul 2014, 04.007.001).

Geräte mit dynamischem Display werden mittels Touchscreens bedient, wobei das Berühren entweder direkt zu einer bestimmten Aussage führt oder zu einer weiteren Auswahl – der Bildschirminhalt wechselt also (Breul 2014, 04.007.001). Geräte wie DynaVox M3 und LightTalker arbeiten mit natürlicher Sprachausgabe, nützen Bilder oder Symbole zur Beschriftung der Inhalte, können auch Fotoalben und Musik beinhalten und bieten Möglichkeiten zur Umfeldsteuerung. Geräte mit synthetischer Sprachausgabe bringen zusätzlich vorgefertigte Vokabularstrategien (etwa Quasselkiste) mit, damit die Ebenen nicht selbst erstellt und besprochen werden müssen (Breul 2014, 04.008.001). Heutzutage gibt es Sprachcomputer bzw. Talker nicht mehr nur in Form speziell entwickelter Geräte, sondern herkömmliche Geräte wie etwa Tablets können „mittels spezieller Apps, Schutzhüllen und Bedienhilfen für UK-NutzerInnen“ umgerüstet werden (Scholz, Stegkemper 2022, 50). Vor allem iPads – etwa mit der Kommunikationsapp MetaTalk mit METACOM-Symbolen – sind inzwischen sehr verbreitet, weil die Tasten am Display einfach auszulösen sind (etwa bei schwachem Muskeltonus) und relativ schnell eigene, individualisierte bildgebende Oberflächen erstellt werden können (Krstoski, Reinhard 2017, 419).

Geräte mit ausschließlich Schriftspracheingabe werden auch als sprechende Schreibmaschinen bezeichnet und bestehen „aus einer Tastatur, einem kleinen Display und synthetischer Sprachausgabe“ (Breul 2014, 04.008.001). Zur Benützung muss man also feinmotorisch geschickt sein und die Schriftsprache beherrschen. Daher ist dies bei Kleinkindern noch nicht relevant und wird hier somit nicht näher erläutert.

2.4. Wahl und Anpassung der Kommunikationsformen und -hilfen

Es gibt demnach eine Vielzahl an körpereigenen Kommunikationsformen und nichtelektronischen und elektronischen Kommunikationshilfen. Die jeweilige körperliche und geistige Verfassung beeinflusst dabei, was für das jeweilige Individuum geeignet sein könnte. Umgekehrt muss auch das Gegenüber mit der Kommunikationsform vertraut sein – oder es braucht eine Kommunikationsform, die leichter auch für außenstehende(re) Personen erfassbar ist. Außerdem müssen sich die Kommunikationspartner*innen Zeit für die meist reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit nehmen und sensibel auf nicht-lautsprachliche Äußerungen achten. Somit stellt sich die Frage, welche UK-Formen für wen wann geeignet sind und wie sie angepasst werden können bzw. müssen.

Bei der Kommunikation mit Symbolen braucht es nach Scholz und Stegkemper (2018, 66) neben dem situationsunabhängigen Kernvokabular zur wirksamen Partizipation auch themenspezifisches Randvokabular. Bei der Gestaltung der Bildtafeln, Talker-Ebenen usw. müssen daher individuell bedeutsame Wörter bestimmt werden – etwa durch die Befragung der UK-Nutzenden und ihrer Bezugspersonen sowie der Reflexion jener Situationen und Themen, die für die unterstütztes kommunizierende Person relevant sind (Scholz, Stegkemper 2018, 66). Neben der Auswahl des Wortschatzes, der symbolischen Repräsentation und des Geräts können Kommunikationshilfen optisch verschieden gestaltet und organisiert werden.

Zusätzlich können die Geräte auch verschieden angesteuert werden: Elektronische Kommunikationshilfen arbeiten über Sensoren, die auf Veränderungen wie Druck (Tasten), Berührung (Touchscreen), Luftstrom (Pusten), Lidschlag oder Blickbewegungsmessung (eye-tracking) reagieren (Scholz, Stegkemper 2022, 48-50). Tasten und Felder auf Kommunikationshilfen können dabei entweder *direkt* durch Körperteile (Finger, Fuß, Kopf,...), Augensteuerung, Hirnstrom-Steuerung oder auch unter Bezugnahme von Hilfsmitteln wie einem Zeigestock, Saug-Blase-Schalter, Joystick oder Trackball zum Bewegen des Cursors, einer (Kopf-)Maus oder einem Fingerführaster selektiert werden (Karl et al. 2015; Scholz, Stegkemper 2022, 48-50). Als Scanning-Methode wird hingegen eine *indirekte* Selektion bezeichnet, bei der motorisch extrem beeinträchtigten Menschen nacheinander Wahlmöglichkeiten angeboten werden. Dies kann durch das Aufleuchten der Tasten erfolgen oder etwa bei nichtelektronischen Varianten durch das Nacheinander-Zeigen auf Symbole durch das Gegenüber. Im gewünschten Moment

reagieren die UK-nutzenden Personen dann mit einem vorher vereinbarten Signal (etwa mit einer bestimmten Bewegung oder einem Tastendruck) (Breul 2014, 04.009.001f; LIFEtool 2010). Bei Bewegungseinschränkungen kann also nach der individuell passendsten Ansteuerungstechnik gesucht werden.

Unter anderem Karl et al. (2015, 05.009.006) weisen zusätzlich auf die Frage nach der individuell geeigneten Positionierung und Halterung hin: Kommunikationshilfen müssen je nach körperlicher Verfassung so positioniert werden, dass diese zum Beispiel vom Rollstuhl aus leicht ansteuerbar sind, und die Halterung sollte sich der jeweiligen Situation entsprechend leicht verstellen und anpassen lassen. Bei geistigen Beeinträchtigungen stellt sich hingegen unter anderem die Frage nach der erforderlichen Robustheit von Bildkarten, Tasten, Talkern und anderen Geräten.

Granlund et al. (2008, 209) beziehen sich bei der Frage, welche Ziele mittels UK-Interventionen verfolgt werden sollen, unter anderem auf die ICF (International Classification of Functioning der WHO). So reicht es nicht, dass eine Kommunikationshilfe die beeinträchtigte Körperfunktion ersetzt und für diesen Zweck bedient werden kann, sondern die Person muss auch lernen, in Interaktionen mit dem Umfeld überhaupt erst kommunizieren zu können (Granlund et al. 2008, 209). Um im Sinne der ICF nicht behindert zu sein, braucht es also auch eine Umgebung, in der UK-Hilfsmittel verfügbar sind, Personen, die dabei unterstützend mitwirken, und Gelegenheiten zur Kommunikation und Teilhabe.

Dies macht die Notwendigkeit eines Blickes auf den Alltag der Person mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache und des Einbezugs ihrer Bezugspersonen deutlich, um die Kommunikationsformen und -hilfen bestmöglich an die körperlichen und geistigen Fähigkeiten, Bedürfnisse und das Lebensumfeld des jeweiligen Individuums anzupassen. Nun stellt sich die Frage, ab welchem Alter Formen der Unterstützten Kommunikation möglich, geeignet bzw. sinnvoll sind. Dies wird im nachfolgenden Kapitel basierend auf bisherige Studien und Erkenntnisse dargestellt.

2.5. Chancen eines frühen Einsatzes Unterstützter Kommunikation

In den vorliegenden Veröffentlichungen aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation wird die Bedeutung eines möglichst frühzeitigen Einsatzes von UK hervorgehoben, sobald es Hinweise auf kommunikative Einschränkungen gibt. Gerade in den ersten Lebensjahren sind Kinder besonders sensibel für den Spracherwerb und lernen spielerisch und leicht (Wachsmuth 2014, 47). Frühe erfolgreiche Kommunikationserfahrungen sind demnach wichtig, denn besonders Lernerfahrungen in den ersten drei Lebensjahren – das für die Sprach- und Kommunikationsentwicklung kritische Alter – sind grundlegend für die weitere Entwicklung (u.a. Branson, Demchak 2009, 274f, 280; Leber 2020; Wachsmuth 2014, 47).

In der Regel greifen Eltern erste sprachliche Äußerungen, mimische Regungen und visuelle Gesten ihrer Kinder intuitiv und freudig auf, schreiben ihnen Bedeutungen zu oder erkennen deren Bedeutungen an und reagieren dementsprechend darauf (Lell 2007, 6). Dadurch erfährt das Kind die Symbolfunktion von Sprache, „die ‚Macht der Kommunikation‘ und die Wechselseitigkeit der kommunikativen Interaktion ..., was wiederum die kommunikative Aktivität und Eigeninitiative sowie die Verständigung über einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus anregt“ (Lell 2007, 7). Infolgedessen kann es also zur absichtlichen Reproduktion durch das Kind kommen – Äußerungen werden zunehmend intentional zu kommunikativen Zwecken eingesetzt (Lell 2007, 8). Die Wurzeln des Spracherwerbs liegen also in den Interaktionen zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen. Dabei lernen sie im Sinne der Objektpermanenz, dass Objekte auch dann existieren, wenn diese gerade nicht sichtbar sind und dass man mit Gesten, Symbolen und Worten über anwesende und nichtanwesende Objekte sprechen kann – eine symbolische Kommunikation wird möglich (Sarimski 2017, 99; Wilken 2021a, 15). Wilken (2021a, 15) schreibt dazu:

„Die ‚Erkenntnis des permanenten Objekts‘ ermöglicht dem Kind, eine Geste oder ein Wort als Zeichen zu verstehen, das etwas Bestimmtes meint, und zu lernen, selbst Zeichen einzusetzen, um sich mitzuteilen. Dabei kommt insbesondere dem deklarativen Zeigen in der präverbalen Kommunikationsentwicklung eine wesentliche Bedeutung zu, weil das Kind unmittelbar erlebt, wie die Bezugsperson darauf eingeht und dass es dadurch etwas bewirken kann.“

Bereits bei kleinen Kindern können also körpereigene Signale durch wiederkehrende konstant gleiche Interpretation und Reaktion durch die Umwelt mit Bedeutung versehen werden und somit zur Kommunikation genützt werden. Darüber hinaus müssen Kinder als Vorstufe für die Anbahnung elektronischer Kommunikationshilfen Mittel-Zweck-Beziehungen lernen, also erfahren, dass ihr Handeln etwas bewirkt (Sarimski 2017, 99). Nach Sarimski (2017, 173) kann dafür „der Gebrauch alternativer Kommunikationsmittel ... bereits im Alter von zwei bis drei Jahren vorbereitet werden, indem die Kinder lernen, mechanische Spielzeuge durch Tastendruck in Gang zu setzen oder eine ‚sprechende Taste‘ zu bedienen“. So schreiben auch Branson und Demchak (2009, 280), dass in den von ihnen analysierten Studien nie ein Mindestalter für UK genannt wurde, die Wahl der UK-Form jedoch je nach Alter differenziert: Bei Kindern unter zwei Jahren werden tendenziell körpereigene Formen wie Gesten, Blicke und Gebärden verwendet, später Symbole bis hin zu elektronischen Kommunikationshilfen.

Durch verschiedene Beeinträchtigungen kann aber nicht nur die Fähigkeit zur zunehmend differenzierten Lautsprachproduktion und zum Verständlich-Machen gegenüber dem Umfeld eingeschränkt sein, sondern die „veränderten Ausdrucksmöglichkeiten erschweren engen Bezugspersonen ihrerseits die Interpretation der kommunikativen und interaktiven Signale“ (Hedderich 2006, 53). Leber (2020, 07.004.001) schreibt in ihrem Artikel zu UK bei Kindern mit einer schweren Behinderung, wie wichtig es für Kinder ist, eindeutige Rückmeldungen auf ihr

Handeln und ihre Äußerungen zu erleben, also etwas bewirken zu können. Gerade bei Kindern mit schweren Behinderungen stehen jedoch oft die pflegerische Versorgung sowie die medizinische und therapeutische Behandlung im Vordergrund und es bleibt wenig Zeit und Energie, auf kommunikative Äußerungen einzugehen, um den Kindern die Möglichkeit zu geben ihr Leben mitzugestalten (Leber 2020, 07.003.001). Karus (2019, 316) spricht dabei zusätzlich von „Belastungen im anhaltenden Verarbeitungsprozess [der Behinderung des Kindes; Anm. AK] der Eltern, die ihre Energie vollständig binden“. Eltern mit einem Kind mit Behinderung befinden sich also in einer außergewöhnlichen und herausfordernden Situation, die ihr Verhalten gegenüber dem Kind beeinflussen kann. Nach Kristen (2020, 07.008.05) entsteht dabei oft eine unbeabsichtigte Wechselwirkung: Wenn ein Kind aufgrund seiner Behinderung keine eindeutigen Signale senden kann (zum Beispiel die Blickbewegung oder den mimischen Ausdruck nur eingeschränkt steuern kann), tendieren auch Eltern, die eigentlich feinfühlig agieren wollen, dazu, die Äußerungen zu übersehen oder falsch zu interpretieren. Kinder können dadurch zunehmend ihre Motivation zu kommunizieren verlieren. Und wenn Eltern häufiger erleben, ihr Kind nicht zu verstehen und beruhigen zu können, werden die „intuitiven Verhaltensbereitschaften ... eingeschränkt oder blockiert und die kindlichen Signale werden häufiger ignoriert“, was zu Interaktions- oder Bindungsstörungen führen kann (Kristen 2020, 07.008.05). Es kann also schwieriger sein, das weniger ausgeprägte kindliche Verhalten wahrzunehmen und richtig zu interpretieren.

Das Sensibilisieren auf alternative Kommunikationsformen und Einsetzen von Kommunikationshilfen kann dem entgegenwirken. Wie bereits in Kapitel 2.3. geschrieben, können Formen der UK voraussetzungslos angewendet werden – und ermöglichen somit bereits jungen Kindern mit Schwierigkeiten im Lautspracherwerb Kommunikationserfahrungen: Kommunikation macht Spaß, man kann damit etwas erreichen, mit anderen interagieren und lernt Regeln der kommunikativen Interaktion, also Dialoge zu initiieren, aufrechtzuerhalten, Rückmeldungen zu geben und sich dem Sprechenden zuzuwenden (Wachsmuth 2014, 47). Nach Wachsmuth (2014, 47) ersetzt UK dabei nicht Logopädie, kann diese aber durch grundlegende Kommunikationserfahrungen vorbereiten.

Wenn noch nicht abschätzbar ist, ob ein Kind sprechen lernen wird, sollte es nach Lell (2007, 11) von Anfang an Zugang zu UK haben. Als Grund führt sie die Entwicklung der neuronalen Vernetzungen im Gehirn an:

„Die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und der einzelnen Sprachfunktionen spielt sich hirntreifungsbedingt in bestimmten biologischen Zeitfenstern ab. Jenseits dieser so genannten sensiblen Phasen lassen sich Entwicklungen oft nicht mehr oder nur sehr mühsam nachholen (Grimm, 1999). Ganz entscheidend sind die ersten drei Jahre, in denen das Gehirn ähnlich wie eine Festplatte formatiert wird. Je früher wir Kinder mit Sprachentwicklungs- und Kommunikationsproblemen therapeutisch unterstützen, desto größer sind die Möglichkeiten, eine gute neuronale Vernetzung zu bewirken oder

kompensatorische Wege aufzufinden. Denn je jünger ein Kind ist, desto flexibler und modellierfähiger ist sein Gehirn.“ (Lell 2007, 11)

Das heißt, vor allem in den ersten drei Lebensjahren wird die Grundlage für die weitere Sprach- und Gesamtentwicklung gelegt. Wichtig ist nach Leber (2020, 07.005.001), dass Kinder in den ersten Lebensjahren nicht durch erfolglose kommunikative Erfahrungen isoliert und mutlos werden. Sie sollten so früh wie möglich in ihrer Kommunikation unterstützt werden, um ihre persönliche Entwicklung zu fördern und Grundlagen für die Sprache zu schaffen. Wie dies geschehen kann und welche Rolle dabei Bezugspersonen, aber auch Fachkräfte spielen (können), wird im nächsten Kapitel dargestellt.

2.6. Rolle des Umfelds bei der Etablierung von Unterstützter Kommunikation in Familien mit Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache

Die Autorinnen Branson und Demchak (2009, 274f) betonen:

„Early access to AAC methods can assist a child in using intentional communication behaviors by making those behaviors recognizable to his or her caregiver who, in turn, can respond to and reinforce those early communication behaviors that lead to further development“.

Hier wird eine zentrale Aufgabe von Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung angedeutet. Wie Bezugspersonen, aber auch Fachpersonen diese Interaktionen mit Hilfe von Formen der Unterstützten Kommunikation ermöglichen und fördern können, wird im Folgenden näher beleuchtet.

In zahlreichen Publikationen zum Thema UK wird die Rolle des Umfelds angesprochen: So sind nicht nur die UK-Nutzenden und deren Bedürfnisse und Ressourcen von Bedeutung, sondern auch die Bezugspersonen und Fachkräfte. Es müssen die individuell optimalen UK-Methoden gefunden und die unterstütz kommunizierende Person und deren soziales Umfeld damit vertraut gemacht werden (Kollmar et al. 2018, 92; Spreer, Wahl 2020, 136). Denn damit ein Kind eine Kommunikationshilfe regelmäßig nutzt, müssen die beteiligten Personen nach Sarimski (2017, 176) gut angeleitet worden sein und die UK-Formen in Alltagssituationen häufig eingesetzt werden.

Wenn nun Erfahrungen der Bezugspersonen sowie Möglichkeiten und Grenzen im (z.B. familiären) Alltag bei der Wahl und Einführung einer Kommunikationsform/-hilfe nicht berücksichtigt werden und keine Begleitung der Familie bei der Integration in das alltägliche Leben stattfindet, ist die Gefahr groß, dass UK-Versorgungen bzw. pädagogisch-therapeutische Empfehlungen erfolglos bleiben (Boenisch, Schäfer 2016). Grund dafür ist, dass Kinder mit „komplexen Kommunikationsbedürfnissen“ genauso wie alle anderen Kinder „für die Entwicklung ihrer

kommunikativen Kompetenzen Anregungen und Unterstützung“ benötigen (Kollmar et al. 2018, 105). Branson und Demchak (2009, 280) berufen sich in diesem Kontext auf verschiedene Studien zu UK bei Säuglingen und Kleinkindern und betonen: „[I]t is important to assist caregivers in identifying and responding to infants' communicative signals at a very early age.“ Es sei besser, das kommunikative Verhalten so früh wie möglich zu fördern, statt auf das Ausbleiben des Lautspracherwerbs zu warten (Branson, Demchak 2009, 280). Es braucht somit eine gewisse elterliche Kompetenz, um adäquat und förderlich auf kindliche Signale zu reagieren.

Wie bereits in Kapitel 2.5. aufgezeigt, kann die verlässliche und adäquate Wahrnehmung und Reaktion auf kindliche Aktivitäten jedoch bei Familien mit einem Kind mit Behinderung erschwert sein. Nach Wilken (2021b, 67) müssen Eltern mitunter durch Hilfe von außen „befähigt werden, die wenig ausgeprägten Handlungssignale ihres Kindes besser wahrzunehmen und angemessen zu unterstützen“. Dazu gehört, diese nicht „durch vermehrte und hoch strukturierte Aktivität der Bezugspersonen“ auszugleichen, sondern den Kindern Zeit und Hilfe zu geben, sich nach ihren Möglichkeiten auszudrücken und zu beteiligen (Wilken 2021b, 67). Kommunikationspartner*innen benötigen demzufolge eine gewisse Haltung, um das Verhalten nichtsprechender Personen als kommunikative Äußerungen zu verstehen und sensibel darauf zu achten und zu reagieren.

Durch eine Erweiterung und Übertragung von – mit Bedeutung versehenen – Signalen auch auf andere Situationen kann dann ein Symbolverständnis entstehen. Auch dafür sind die Bezugspersonen wichtig: Im Sinne des „Modeling“ müssen sie neu einzuführende Gebärden, Symbole oder Worte in unterschiedlichen Kommunikationssituationen benützen bzw. auf diese zeigen, damit die unterstützt kommunizierende Person die generalisierte Symbolbedeutung wahrnimmt und lernt (Hüning-Meier, Bollmeyer 2014, 03.013.001). Es ist also wichtig, etwa Symbolkarten nicht bloß auf den Tisch zu legen und das Kind aufzufordern, diese zu benützen, sondern diese selbst begleitend zur Lautsprache zu verwenden und somit die Benutzung als Modell vorzuleben. Die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung in Familien kann demgemäß Auswirkungen auf die Aneignung und Vermittlung von Formen der UK haben und bedarf nicht nur Zeit, sondern unter Umständen auch einer Unterstützung bzw. Begleitung durch Fachkräfte.

Eine besondere Methode der Unterstützten Kommunikation mit Bildkarten ist das Picture Exchange Communication System (PECS), welches vor allem bei Kindern mit Autismus angewendet wird. Dabei soll das Kind einzelne Bildkarten seinem Gegenüber überreichen, um Wünsche auszudrücken – das Gegenüber spricht dann für das Kind und erfüllt den Wunsch (Sarimski 2017, 206). Dadurch wird nach Hüning-Meier und Bollmeyer (2014, 03.009.001) die „Funktion des kommunikativen Austauschs durch Handlung verdeutlicht“, ohne dass dafür die Fähigkeit zum Blickkontakt oder der Imitation notwendig ist. In sechs Trainingsphasen lernt

das Kind, einzelne Bildkarten einzusetzen, zwischen Bildkarten zu wählen und diese zu Satzstrukturen zu verbinden (Sarimski 2017, 207). Diese spezielle Methode kann also dazu beitragen, alternative Kommunikationsformen aufzubauen, erfolgt aber in einem gezielteren Training als das Modeling im Alltag.

Abgesehen von den bisher genannten Anforderungen an Bezugspersonen in den Interaktionen mit ihrem Kind nennt Karus (2019, 316) weitere Erschwernisse bei der Etablierung von UK: Sie nennt unter anderem Skepsis und Vorbehalte von Bezugspersonen und Fachkräften, uninformierte Einrichtungen, konkurrierende therapeutische Ansätze, Unkenntnis über UK-Hilfsmittel und deren Finanzierung, aber auch das unter Umständen mangelnde Engagement und Fachwissen zur tatsächlichen Einarbeitung und Verwendung eines angeschafften Hilfsmittels, einer Symbolsammlung oder erlernter Gebärden im Alltag (Karus 2019, 316). Moorcroft et al. (2020, 63) untersuchten die von Familien erlebten Hindernisse – etwa Ansichten und abwertendes Verhalten von Professionist*innen und die fehlende Kooperation und Unterstützung durch Fachkräfte und das soziale Umfeld. Zur Förderung der elterlichen Akzeptanz von Unterstützter Kommunikation können sich nach Moorcroft et al. (2020, 59) „family-centred practices such as listening to parents, acknowledging their expertise and finding compromises“ eignen.

Laut bisheriger Befunde braucht es dafür eine interprofessionelle Zusammenarbeit sowie eine intensive Kooperation mit den Eltern. Auch eine Schulung aller beteiligten Personen ist wichtig, um Kindern mit einem Bedarf an Unterstützter Kommunikation deren Verwendung vorleben und in den Alltag integrieren zu können (Boenisch, Schäfer 2016; Kollmar et al. 2018; Ronski et al. 2015). In diesem Kontext wird in der Literatur immer wieder von einer „ständigen Kommunikationsförderung“ (Ehrenberg et al. 2019, 120) oder „einer weiterführenden Begleitung nach der UK-Beratung“ (Boenisch, Schäfer 2016, 10) gesprochen. Ein einmaliger Wissensinput ist nicht ausreichend für eine langfristig erfolgreiche Etablierung von UK in der Alltagskommunikation von Familien. Boenisch und Schäfer (2016, 15) zeigen auf, dass häufig Unsicherheiten bestehen, wie UK nun tatsächlich in den familiären Alltag integriert und dauerhaft erfolgreich genutzt werden kann – insbesondere dann, wenn „der bisherige Alltag bereits durch andere, mehr oder weniger gut funktionierende (familiäre) Kommunikationsformen und eingefahrene Verhaltensroutinen geprägt ist ..., ohne dass soziale Teilhabe dabei ausreichend ermöglicht wird“.

Bei der Überlegung, wer Familien hinsichtlich UK – abgesehen von speziellen UK-Beratungsstellen (in Österreich etwa LIFEtool und Platus), die meist punktuell beraten und UK-Nutzende mit Hilfsmitteln versorgen – unterstützen kann und welche Professionen sich für den Einsatz verantwortlich zeigen, wird schnell deutlich, dass es keine eindeutige Antwort gibt. Nach Spreer und Wahl (2020, 136) arbeiten meist verschiedene Professionen wie Therapeut*innen und pädagogische Fachkräfte mit UK. Boenisch und Schäfer (2016, 16) betonen, dass bisher

viel zu wenige Therapeut*innen und Pädagog*innen Aus- bzw. Weiterbildungen für UK zur flächendeckenden Implementierung haben.

Ein Berufsfeld, welches spezifisch mit dieser jungen Zielgruppe und dem Familiensystem arbeitet, eine längerfristige Begleitung anbietet und in vielen Fällen zur Familie nach Hause kommt, stellt die Frühförderung dar. Somit stellt sich die Frage, in welcher Art und Weise Frühförderangebote einen Beitrag zur Etablierung von UK in Familien leisten könn(t)en. Im folgenden Kapitel wird daher das Konzept der Frühförderung mit dem Fokus auf jene Aspekte, die für den Einsatz von UK relevant sein können, dargestellt.

3. FRÜHFÖRDERUNG

Nach Thurmair und Naggl (2010, 13) ist Frühförderung „ein Hilfsangebot für Kinder im Säuglings-, Kleinkind- und Kindergartenalter, die eine Behinderung haben oder davon bedroht sind, und auch für deren Eltern und andere Personen, die Elternfunktionen wahrnehmen“. Im Folgenden sollen im Unterkapitel 3.1. die Ausrichtung und Ziele dieses Angebots und im Unterkapitel 3.2. das Setting und die Gestaltung der Frühförderung näher beschrieben werden, bevor im Unterkapitel 3.3. die Prinzipien wirksamer Frühfördermaßnahmen und Chancen und Herausforderungen des familiennahen Settings thematisiert werden. Dies stellt die Grundlage für das vierte Kapitel dar, wo mögliche Ansatzpunkte in der Frühförderung für den Einsatz Unterstützter Kommunikation thematisiert werden.

3.1. Ausrichtung, Bedeutung und Ziele von Frühförderung

Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden verschiedene Konzepte der Frühförderung. In Deutschland entwickelten sich etwa überregionale Sozialpädiatrische Zentren mit einem medizinisch-therapeutischen Schwerpunkt und regionale interdisziplinäre Frühförderstellen mit dem Fokus auf die pädagogische Förderung (Sarimski 2017, 10ff). In Österreich bezieht sich Frühförderung primär auf diese pädagogische Förderung, wobei nach Datler und Messerer (2006, 134) das besonders weit verbreitete Konzept „zumeist ‚Hausfrühförderung‘ oder ‚Mobile Frühförderung und Familienbegleitung‘ genannt“ wird. Daher bezieht sich Frühförderung im weiteren Verlauf auf diese Ausrichtung.

Frühförderung als eine gesellschaftliche Institution leistet nach Temmes (1989, 132) auch für die soziale Integration der Familie in die Gesellschaft (bzw. heutzutage auch zur Inklusion) einen wichtigen Beitrag: Durch Frühförderkräfte, die von außen kommen, erleben Familien neben der professionellen Kompetenz auch „leibhaftig erfahrbare Menschlichkeit“ und dadurch Wertschätzung und Aufwertung der Familie mit einem entwicklungsgefährdeten Kind. Durch diese Auseinandersetzung mit dem „Außen“ im geschützten häuslichen Milieu können sie Stabilität erfahren, um sich dann besser in der Gesellschaft sozial behaupten zu können (Temmes 1989, 133).

Beim Blick auf die Zielgruppe von Frühförderung fällt auf, dass das Kind nicht losgelöst von der Umwelt betrachtet werden kann, denn eine Behinderung ist nicht bloß eine Erkrankung, die behandelt werden kann bzw. muss. Im heutigen Verständnis bestimmt eine „Krankheit, Schädigung, Funktionsstörung, genetische Besonderheit eines Menschen“ noch nicht eine Behinderung, sondern es stellt sich im Sinne der ICF die Frage, ob die betroffenen Menschen auch in Abhängigkeit mit Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren in ihren Aktivitäten und ihrer Teilhabe eingeschränkt sind (Thurmair, Naggl 2010, 16f). Dies kann als Hinweis

gesehen werden, dass unter anderem soziale Gegebenheiten und Umweltbedingungen beeinflussen, ob eine Person behindert bzw. von einer Behinderung bedroht wird. So erleben etwa Menschen mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache in einer rein lautsprachlichen Umgebung eine Behinderung – sie können sich dort nur eingeschränkt oder gar nicht mitteilen und verständigen. Um ihre Verständigungsmöglichkeiten und Teilhabe zu verbessern, kann somit nicht bloß bei der Therapie ihrer lautsprachlichen Einschränkung angesetzt werden, sondern auch bei der Suche nach alternativen Formen der Kommunikation zwischen dem Individuum und seiner Umwelt – etwa in Form Unterstützter Kommunikation.

Je nach Konzept und Anbieter kann die konkrete Zielgruppe leicht divergieren. Sarimski (2017, 79, 275) nennt „Kinder mit kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozial-emotionalen Entwicklungsstörungen sowie Sinnesbehinderungen“, die anlagebedingt, perinatal oder postnatal entstanden sein können. Zusätzlich wird häufig auch Begleitung und Prävention bei Entwicklungsrisiken wie etwa bei frühgeborenen Kindern oder Kindern in Armutslagen, mit Migrationshintergrund oder psychisch kranken Eltern angeboten (Sarimski 2017, 275).

Laut Sarimski (2017, 24) orientiert sich Frühförderung „an einem bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodell“. Schon Temmes (1989, 124) hob hervor, dass im Sinne der Ganzheitlichkeit „die gesamte Lebenswelt des Kindes für den Aufbau von Entwicklungs- und Handlungsfähigkeiten des Kindes förderlich und nutzbar werden soll“. Grund dafür ist, dass im „dauernden aktiven Dialog zwischen vitalem Entwicklungspotential aufseiten des Kindes und der das Kind herausfordernden und stimulierenden Umwelt auf der anderen Seite ... Entwicklung und Persönlichkeitsbildung“ geschehen (Temmes 1989, 124f). Das heißt, durch das Handeln in und mit der Umwelt lernt das Kind, sich zu arrangieren, sich selbst zu organisieren und gestalterisch und verändernd darauf einzuwirken – und entwickelt sich dadurch weiter. Sarimski et al. (2021, 10) spezifizieren dies wie folgt:

„Entwicklungsförderung gelingt, wenn die erwachsenen Bezugspersonen ihre Beziehung zum Kind so gestalten, dass seine Eigenaktivität in der Auseinandersetzung mit der Umwelt angeregt wird und es – vor allem im gemeinsamen Spiel – Impulse erhält, die Entwicklungsfortschritte in der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ selbst anzustoßen (Weiß 2005, Sarimski 2009).“

Kinder brauchen dabei für eine positive Entwicklung ein akzeptierendes, wertschätzendes, sicheres, stabiles und verlässliches Klima zuhause und eine Familie, die das Entwicklungsniveau realistisch einschätzt und das Kind dementsprechend unterstützt und fördert (Sarimski 2017, 26; Temmes 1989, 126). Und dies kann gerade bei Familien mit einem Kind mit Behinderung erschwert sein: Vermehrte Arzt- und Therapietermine, Zukunftsängste, herausfordernder Alltag, Familienkonflikte, schwierige sozioökonomische Bedingungen können nach Reinders-Schmidt (2019, 37f) die Eltern belasten und somit die Beziehung zum Kind beeinflussen. Außerdem senden bzw. rückmelden Kinder mit Behinderungen kommunikative Signale oft

„weniger intensiv, weniger häufig und weniger verständlich“ und nehmen Signale der Eltern nur eingeschränkt wahr (Reinders-Schmidt 2019, 39). Reinders-Schmidt (2019, 39) schreibt:

„Dies hat zur Folge, dass Eltern für ihr intuitives Elternverhalten kaum Rückmeldung oder Bestärkung erhalten und dieses daraufhin zunehmend einstellen, wodurch dem Kind wichtige Hilfen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und zum Aufbau kommunikativen Verhaltens verlorengehen. Eltern brauchen Hilfestellung, die Kommunikation mit ihrem Kind so zu gestalten, dass sie es wirksam unterstützen können und dass es zu wiederholten positiven Kontaktmomenten und Freude an- und miteinander kommt.“

Frühförderung kann daher nicht bloß kindbezogen stattfinden. Es geht nicht um die Behandlung von Erkrankungen und falschen Bewegungsmustern, sondern um die Begleitung des Kindes und der Eltern mit ihren eigenen Fähigkeiten und Ressourcen, mit dem Ziel, „in Kontakt treten zu können mit der Umwelt, eigene Wünsche und Bedürfnisse formulieren zu können, sinnvoll [zu] handeln und die Welt [zu] gestalten [sowie] dort Hilfe zu organisieren, wo aufgrund vorhandener Einschränkungen Behinderung droht“ (Pretis 2005, 16). Das Ziel ist also einerseits eine möglichst gute Entwicklung, die Entfaltung der kindlichen Kompetenzen und die Integration in ihre Lebenswelt. Da aber das Kind nicht losgelöst von der Umwelt aufwächst, gehört zur Frühförderung andererseits genauso die Unterstützung der Eltern in ihrer Auseinandersetzung mit der besonderen Situation rund um die (mögliche) Behinderung und die fachliche Anleitung, Beratung und Begleitung zur Stärkung der elterlichen Kompetenzen (Thurmair, Naggl 2010, 13, 22ff). Im Sinne der oben zitierten Aussage von Reinders-Schmidt (2019) können dazu eben auch Inputs zu ergänzenden oder alternativen Formen der Kommunikation gehören, um für die Kinder *und* Bezugspersonen positive Kontaktmomente zu schaffen, die wiederum entwicklungsförderlich sind.

In Anlehnung an Datler und Messerer (2006, 134) kann das häufig als *Frühförderung und Familienbegleitung* bezeichnete Angebot wie folgt zusammengefasst werden: Die Frühförderkräfte unterstützen im direkten Tun mit dem Kind dessen Entwicklung und außerdem die Familienmitglieder dahingehend, zum Kind „jene Beziehungen aufzubauen, die für die weitere Entwicklung des Kindes förderlich oder gar unverzichtbar sind“. Arbeitsprinzipien, die dafür notwendig bzw. hilfreich sind und im weiteren Verlauf dieser Masterarbeit für den Einsatz Unterstützter Kommunikation von Bedeutung sind, werden im folgenden Unterkapitel dargestellt.

3.2. Setting und Gestaltung der Frühförderung

In der Regel sind Frühförderstellen im Sinne der Familiennähe niederschwellige, regionale Einrichtungen, die von Familien ambulant aufgesucht werden und/oder von wo aus Fachkräfte die Familien mobil in Form von Hausbesuchen aufsuchen (Thurmair, Naggl 2010, 10, 29). Der äußere Rahmen variiert dabei je nach Angebot: Meist sind es längerfristig (je nach Anbieter

bis zum Kindergarten- oder Schuleintritt) stattfindende Kontakte von 1 bis 1,5 Stunden einmal wöchentlich bei den Familien zuhause oder je nach Familie und Situation ambulant in der Frühförderstelle bzw. vereinzelt auch an anderen für die Familie relevanten Orten (Thurmair, Naggl 2010, 158ff).

Als Frühförderkraft arbeiten je nach Konzept und Anbieter etwa Heil-, Sonder-, oder Sozialpädagog*innen, Ergo- oder Physiotherapeut*innen mit verschiedenen Weiterbildungen oder auch Frühförder*innen mit einer spezifischen Ausbildung, die zum Teil durch Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen und Ärzt*innen in der Frühförderstelle unterstützt werden (Sarimski 2017, 19; Thurmair, Naggl 2010, 37). Thurmair und Naggl (2010, 29ff) betonen dabei die Bedeutung der *interdisziplinären Zusammenarbeit* von medizinisch-therapeutischen, psychologischen und pädagogischen Professionen im Rahmen von Fallbesprechungen und fachlichem Austausch und Beratung innerhalb der Frühförderstelle und über deren Grenzen hinaus. Damit verbunden ist auch die *Vernetzung*, also die Beachtung und Nutzung der familiären Netzwerke und gesellschaftlichen Ressourcen – auf informeller Ebene die Großfamilie und andere soziale Kontakte, auf formeller Ebene professionell tätige Dienstleister, Institutionen und Behörden (Thurmair, Naggl 2010, 32f).

In zahlreichen Publikationen wird auf die *Familienorientierung* hingewiesen, denn die kindlichen Fähigkeiten entwickeln sich – wie in Kapitel 3.1. aufgezeigt – im Kontext sozialer Alltags- und Beziehungserfahrungen, die für sie vertraut und emotional bedeutsam sind. Somit bedarf die Gesamtfamilie nach Sarimski et al. (2021, 10, 37) in ihrem sozialen Umfeld Unterstützung, um sich der eigenen Lebenssituation wieder bemächtigen zu können und ihre entwicklungsförderlichen Ressourcen und das Zutrauen in ihre Kompetenzen zu aktivieren und zu stärken. Zentral dabei ist unter anderem die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen und Eltern: Es gilt nach Sarimski et al. (2021, 42), die Bedürfnisse aller Familienmitglieder zu berücksichtigen, bei der emotionalen Verarbeitung der Diagnosemitteilung zu unterstützen und Ressourcen zur Bewältigung der elterlichen Belastungen zu mobilisieren. Dazu können auch die Unterstützung beim Umgang mit Behörden, beim Organisieren von sozialen und finanziellen Hilfen bzw. die Begleitung zu Behörden, Untersuchungen oder zum Kindergarten gehören (Sarimski et al. 2021, 45, 81f; Thurmair, Naggl 2010, 160).

Beim Blick auf die Förderung der kindlichen Entwicklung wird in zahlreichen Publikationen die Lebensweltorientierung deutlich. Sarimski et al. (2021, 58) schreiben:

„Die primäre Aufgabe der Fachkräfte besteht jedoch nicht darin, ‚Übungen‘ mit dem Kind selbst durchzuführen, sondern geeignete und individuell auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmte Förderstrategien zu erproben und die Eltern zu beraten, wie diese systematisch im familiären Alltag umgesetzt werden.“

Grund dafür ist, dass die Eltern deutlich mehr Gelegenheiten im Alltag haben Entwicklungsanregungen zu setzen, als es Fachkräfte bei einzelnen Beratungen oder Fördereinheiten haben

(Reinders-Schmidt 2019; Sarimski 2017, 28ff). Daher geht es nach Sarimski (2017, 33) nicht um ein standardisiertes Förderprogramm, sondern die Frühförderkraft will den Eltern bewusst machen, „welche Handlungsmöglichkeiten sie im Alltag haben, bestärkt sie in ihrer Sensibilität für die kindlichen Bedürfnisse und ermutigt sie, Lösungen zu erproben, die für sie selbst und ihren Familienalltag passend sind“. Dabei braucht es eine vertrauensvolle, respektvolle Beziehung und offene Kommunikation zwischen den Fachkräften und Eltern, die aktive Partizipation der Eltern und das Berücksichtigen der individuellen familiären Ressourcen (Sarimski 2017, 28f). Die Eltern sollen also in die Zielplanung und in den Förderprozess kooperativ und transparent einbezogen werden. In welcher Form diese Orientierung an der Lebenswelt der Familien umgesetzt werden und welche Chancen und Herausforderungen dies mit sich bringen kann, wird nun im Kapitel 3.3. anhand bisheriger wissenschaftlicher Befunde erläutert.

3.3. Prinzipien, Chancen und Herausforderungen von Frühförderprozessen im familiennahen Kontext

In den folgenden vier Unterkapiteln werden Prinzipien für familiennahe, lebensweltorientierte Frühfördermaßnahmen nach Sarimski et al. (2021), der Hausbesuch als besonderes Setting, mögliche Herausforderungen aufgrund der Familiennähe und die Bedeutung von Elternberatung im Frühförderprozess vorgestellt.

3.3.1. Prinzipien für wirksame Frühfördermaßnahmen nach Sarimski et al. (2021)

Sarimski et al. (2021, 61f) geben einen Überblick über Prinzipien für wirksame Frühfördermaßnahmen. In Anlehnung daran können folgende vier Aspekte formuliert werden:

- Es braucht im Familienleben bedeutsame Lernsituationen, in denen Kompetenzen zur Teilhabe am familiären Alltag erworben werden können.
- Es braucht Lernanlässe, die das Interesse bzw. die Eigeninitiative des Kindes zum Erreichen eigener Ziele wecken.
- „Beratung und Anleitung von Eltern sind dann effektiv, wenn sie das Zutrauen der Eltern in ihre eigenen Fähigkeiten stärken, die Entwicklung ihres Kindes wirksam beeinflussen zu können.“ (Sarimski et al. 2021, 62)
- Fachkräfte sollen den Eltern im Zuge von Aktivitäten mit dem Kind beispielhaft Strategien zur Förderung kindlicher Fähigkeiten vermitteln.

Bei diesen Prinzipien wird die enge Verschränkung zwischen dem Kind und seiner Familie bzw. dem familiären Alltag deutlich. Ein besonderes Potential zur Berücksichtigung dieser Verschränkung bieten Hausbesuche.

3.3.2. Der Hausbesuch als mögliches Setting und damit verbundene Chancen

Schon 1989 hob Temmes die besondere Bedeutung von Hausbesuchen in der Frühförderung hervor: Frühförderkräfte bekommen im häuslichen Umfeld Einblicke in Regeln, Abläufe und Gewohnheiten im Alltagsleben, zeitliche und räumliche Bedingungen, die emotionale Situation der Familie und in „die tagtäglichen Beziehungs-, Interaktions- und Kommunikationsmuster“ (Temmes 1989, 130). In diesem für das Kind vertrauten und natürlichen Lernfeld kann auf Gewohntes (etwa Abläufe, räumliche Umgebung, gewohnte Dinge des häuslichen Gebrauchs, Spielmaterial usw.) zurückgegriffen und dies entsprechend den Förderzielen genutzt und gestalterisch verändert werden (Temmes 1989, 130). Auch Reinders-Schmidt (2019) stellt in ihrem Artikel zur familienorientierten Frühförderung in Alltagsroutinen dar, wie Anregungen und Strategien bei Hausbesuchen in Form vieler einzelner, vertrauter Gelegenheiten im Tagesablauf ausprobiert werden können, was die Chance erhöht, dass Eltern diese zwischen den Hausbesuchen fortführen.

Thurmair und Naggl (2010, 230) schreiben außerdem, dass durch den aufsuchenden, mobilen Charakter „Familien in Armutslagen und am Rande der Gesellschaft leichter einen Zugang zur Frühförderung als zu anderen Beratungsstellen“ finden. Dieses Angebot kann somit auch Familien erreichen, die aus verschiedenen Gründen weniger proaktiv nach entwicklungsförderlichen Angeboten – und etwa alternativen Kommunikationswegen bei Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache – suchen.

Sarimski et al. (2021, 124-138) widmen Familien mit Migrationshintergrund ein eigenes Kapitel in ihrem Buch zur familienorientierten Frühförderung: So können etwa die Sprachbarriere oder kulturspezifische Haltungen und Einstellungen zu Behinderung, Erziehungsstilen und gegenüber Institutionen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Frühförderkräften erzeugen (Sarimski et al. 2021, 126-130). Es kann für Familien zum Beispiel befremdend sein, dass die Eltern – und zwar beide Elternteile – aktiv in die Förderung einbezogen werden und dass es auch um elterliche Fragen und Bedürfnisse geht (Sarimski et al. 2021, 130ff). Es ist in der Frühförderung somit notwendig, sensibel auf die individuelle, spezifische Realität der jeweiligen Familie zu achten und sie darauf abgestimmt zu begleiten. Dies kann im Zuge von Hausbesuchen besonders gelingen, da Frühförderkräfte in diesem Setting besonders nahe Einblicke in die Familienkultur und den familiären Alltag bekommen und sich auch niederschwellig einbringen können. Gleichzeitig kann dieses familiennahe Setting auch Herausforderungen mit sich bringen, was nachfolgend aufgezeigt wird.

3.3.3. Herausforderungen im familiennahen Setting der Frühförderung

Besonders mobile Frühförderkräfte können nach Temmes (1989, 131f) von der vollen Wirklichkeit der Familie überschwemmt werden, ins allzu Private verführt werden und mit dieser mangelnden Distanz Handlungsmöglichkeiten nicht mehr sehen. Familien können aus Bequemlichkeit, Überlastung oder ihrer emotionalen Befindlichkeit zum Teil für eine Zusammenarbeit (noch) nicht bereit sein, Abwehr zeigen oder sich weigern, sich auf Fördersituationen einzulassen. Es kann die Erwartung vorherrschen, dass Frühförderung nur zum Heilen der kindlichen Defizite da ist, wodurch die Familie ihre volle Lebenswirklichkeit aus der Begleitung heraushält (Temmes 1989, 131f). Auch innerfamiliäre, partnerschaftliche Schwierigkeiten und Uneinigkeiten können beeinflussen, wie mit dem Frühförderangebot umgegangen wird. Die Eltern sind meist unterschiedlich in die Betreuung und Erziehung des Kindes und die Alltagsprobleme involviert. Dabei stellt Temmes (1989, 127) fest:

„Das Spannungsgefüge und das Erziehungsverhalten können sich in konträrem, oft unvereinbarem unterschiedlichem Verhalten der Eltern ausdrücken: Überbehütung, Verwöhnung, mangelndes Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes einerseits, Überforderung, auf Leistung und funktionales Können des Kindes ausgerichtete Verhalten andererseits.“

Auch Sarimski et al. (2021, 96f) sprechen Hindernisse für die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften an: So kann eine fehlende Kooperation darauf hindeuten, „dass das jeweilige Förderziel aus Sicht der Eltern keine Priorität hat oder sich die Umsetzung nicht in die familiären Alltagsgewohnheiten integrieren lässt“. Dementsprechend können Frühförderkräften zum Teil sehr unterschiedliche Erwartungen und Bereitschaft zur Zusammenarbeit oder auch Ablehnung bzw. Abwehr entgegengebracht werden. Gleichzeitig geben viele dieser Faktoren Hinweise auf die Belastungen und Ressourcen der Eltern, die Art der Beziehung zu ihrem Kind und inwieweit das jeweilige familiäre Umfeld entwicklungsförderlich ist. Der Aufbau einer guten Beziehung zu den Eltern und das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse und Situation der Familie ist also zentral, um als Fachkraft Anregungen nachhaltig einbringen und etablieren zu können.

3.3.4. Die Bedeutung von Elternberatung im Frühförderprozess: Die Erschließung neuer Perspektiven für Eltern von Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache

Manche der soeben genannten möglichen Herausforderungen könnten im Rahmen verschiedener Arten der Beratung – wie dies Datler und Messerer (2006, 134-139) beschreiben – aufgegriffen und unter Umständen bearbeitet werden. Bei beunruhigenden Gefühlen und Gedanken, Ängsten und Sorgen der Eltern aufgrund der Behinderung ihres Kindes kann die Familie durch die Frühförderkraft mittels „holding“ und „containing“ Halt und Verständnis spüren. Sie

sollen im Sinne von „counselling“ unterstützt werden, ihr Kind, ihre bisherige Beziehung zueinander und ihre besonderen Problemlagen besser zu verstehen, um ihre elterliche Kompetenz und Feinfühligkeit zu verbessern. Die elterliche Trauerarbeit kann initiiert und begleitet werden, wenn sich die Frühförderkraft für die elterlichen Gefühle interessiert und diesen Raum gibt (Datler, Messerer 2006, 134ff). Dies kann dazu beitragen, die Behinderung emotional zu akzeptieren und in weiterer Folge Möglichkeiten realitätsnah einzuschätzen und Hilfestellungen und Anregungen anzunehmen. Das Aussprechen von Anregungen, das Übersetzen kindlicher Signale, das Neugierig-Machen auf unentdeckte Seiten des Kindes und das Herbeiführen von noch ungewohnten Situationen kann für die Eltern neue Perspektiven eröffnen (Datler, Messerer 2006, 137f). Und schließlich gehört zur Frühförderung auch die fachliche Beratung durch die Weitergabe und Vermittlung von Wissen und Erfahrungen (Datler, Messerer 2006, 139).

Frühförderung ist somit ein Angebot, in dem Fachkräfte aus dem pädagogischen, psychologischen und/oder medizinisch-therapeutischen Bereich – interdisziplinär vernetzt – Kinder mit Behinderungen familiennahe und lebensweltorientiert fördern und die Familien in ihren besonderen Herausforderungen und in ihrer Beziehung zum Kind begleiten, beraten und unterstützen. Wie in Kapitel 2 festgestellt, ist für die Etablierung von Unterstützter Kommunikation neben dem UK-Fachwissen auch das Mittun der Bezugspersonen und der Einbezug ins alltägliche Leben relevant. Daher stellt sich die Frage, inwieweit Frühförderkräfte aufgrund ihres besonderen Arbeitssettings und -auftrags zur Etablierung von UK in Familien beitragen können. Daher widmet sich das nächste Kapitel der Frage, welchen Beitrag Frühförderkräfte zur Etablierung Unterstützter Kommunikation in Familien leisten können.

4. UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION IN DER FRÜHFÖRDERUNG

Wie im zweiten Kapitel dargestellt, ist es bei Kindern mit sich abzeichnender eingeschränkter oder fehlender Lautsprache wichtig, bereits im frühen Kindesalter ergänzende bzw. alternative Kommunikationsformen zu erlernen. Frühförderung hat gemäß dem dritten Kapitel als familiennahes, längerfristiges Angebot für Familien mit einem Kind mit Behinderung seine Schwerpunkte auf der Entwicklungsförderung, Familienbegleitung und Beratung. Im Sinne der Anforderungen und Herausforderungen bei der Etablierung von UK könnte dieses Angebot dazu beitragen, UK in Familien einzubringen, Barrieren abzubauen und die Integration in den Alltag zu begleiten. Auch in der Literatur finden sich immer wieder Hinweise, dass bzw. warum UK bereits im Feld der Frühförderung relevant ist bzw. sein sollte. Im Unterkapitel 4.1. soll daher die Grundhaltung zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit anhand eines exemplarisch ausgewählten Frühförderkonzepts analysiert und der Bezug von Unterstützter Kommunikation zur Frühförderung aufgezeigt werden (4.2.). Daran anschließend werden im Unterkapitel 4.3. bisherige Erkenntnisse zur Umsetzung und dem Nutzen der Frühfördersettings für das Erlernen von Unterstützter Kommunikation dargestellt.

4.1. Die Grundhaltung zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit von Kleinkindern in einem exemplarisch ausgewählten Frühförderkonzept

Die Schwerpunktsetzungen einzelner Frühförderstellen unterscheiden sich zum Teil. Im Folgenden wird daher exemplarisch das Konzept der Wiener Sozialdienste herangezogen, um herauszuarbeiten, inwieweit in Frühförderkonzepten Hinweise auf einen Nutzen von Unterstützter Kommunikation für die kindliche Entwicklung oder sogar einer Notwendigkeit dessen im Rahmen der Frühfördertätigkeit sichtbar werden.

Frühförderkonzepte wie das der Wiener Sozialdienste verpflichten sich unter anderem zur UN-Behindertenrechtskonvention (Wiener Sozialdienste 2019, 4). Außerdem wird als ein zugrundeliegender Leitsatz von den Wiener Sozialdiensten (2019, 4) formuliert: „Wir fördern Möglichkeiten für selbstbestimmtes Leben und Teilhabe.“ Selbstbestimmung kann nach Wachsmuth (2019, 248) aber nur erreicht werden, wenn Wünsche und Bedürfnisse mitgeteilt werden können – und dafür kommen nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Formen infrage. Menschen, die sich lautsprachlich nicht oder nicht ausreichend verständlich machen können, benötigen somit Möglichkeiten alternativer oder ergänzender Kommunikationsformen – die somit auch im Rahmen der Frühförderung gefördert werden sollten.

Als Zielgruppe für die mobile Frühförderung werden im Konzept der Wiener Sozialdienste (2019, 5) „Kleinkinder mit Entwicklungsrisiko (z.B. Frühgeborene), Entwicklungsverzögerung oder Behinderung und ... ihre Familien“ genannt. Weiters wird hervorgehoben: „Mobile Frühförderung eines Kindes bedeutet, sich an der Ausgangslage des Kindes zu orientieren, Entwicklungsressourcen zu erkennen und gemeinsam mit den Familien an deren Erweiterung zu arbeiten.“ (Wiener Sozialdienste 2019, 13) Es wird also nicht nur das Kind im Rahmen der spielerischen Auseinandersetzung mit der Umwelt gefördert, sondern die ganze Familie einbezogen. Grund dafür ist, „dass alle diese Bezugspersonen mit ihren Beziehungs- und Interaktionsstrukturen maßgeblichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben“ (Wiener Sozialdienste 2019, 13). Dabei kann pädagogisches Fachwissen, Beratung im Sinne des gemeinsamen Verstehens, (Aus-)Haltens und Anregens, eine fachliche Beratung durch die Frühförderkräfte sowie deren Unterstützung bei der Vernetzung der Eltern mit anderen Institutionen dazu beitragen, den „Umgang zwischen Eltern und Kind zu fördern [und] Kommunikationsfähigkeiten zu stärken“ (Wiener Sozialdienste 2019, 14).

Es wird deutlich, dass die Förderung der Kommunikationsfähigkeiten des Kindes eines der Frühförderziele ist und bei der gesamten Entwicklungsförderung das Umfeld des Kindes miteinbezogen werden soll. Dies deutet auf das Potential und die Rolle der Frühförderung für ein erfolgreiches Einführen von Unterstützter Kommunikation für Kinder mit eingeschränkter bzw. fehlender Lautsprache hin: Dabei ist es – wie unter anderem in Kapitel 2.6. herausgearbeitet – erforderlich, dass auch das Umfeld des Kindes ergänzenden oder alternativen Formen der UK offen gegenübersteht und lernt, mittels Unterstützter Kommunikation mit anderen Menschen in Dialog zu treten. Außerdem haben aufsuchend tätige Frühförderkräfte einen vergleichsweise umfassenden Einblick in das Umfeld des Kindes und die vorhandenen familiären Möglichkeiten und Grenzen, was für die Wahl der Kommunikationsformen bzw. -hilfen und deren Implementierung essentiell sein kann. Gegebenenfalls können sie auch als Bindeglied zwischen UK-Beratungsstellen und den Familien agieren – etwa bei kulturellen und sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten.

Auch wenn in diesem Frühförderkonzept Unterstützte Kommunikation nicht explizit erwähnt wird, gibt es mehrere Hinweise auf die notwendige Förderung der Kommunikation, der Interaktion und der Verbesserung von Ausdrucksmöglichkeiten individueller Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle im Rahmen der Frühförderung – um unter anderem Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Teilhabe zu erfahren. Die nächsten zwei Unterkapitel beschäftigen sich daher mit Studienergebnissen, die sich mit dem Einsatz Unterstützter Kommunikation in Frühfördersettings bzw. bei jungen Kindern beschäftigt haben.

4.2. Unterstützte Kommunikation und der Bezug zur Frühförderung

Im Folgenden wird ein Überblick über bisherige Forschungen zu Unterstützter Kommunikation bei Kindern gegeben und aufgezeigt, welche Aspekte bei UK-Interventionen förderlich und hinderlich sind, inwieweit familiennahe Frühförderangebote dabei berücksichtigt werden und inwieweit sie einen Beitrag zur Implementierung leisten (könnten).

Ein Überblick dazu wurde von Kollmar und ihren Kolleginnen im Jahr 2018 in ihrem Scoping Review erarbeitet: Sie stellen fest, dass Forschungen zur UK von Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum bisher sehr vernachlässigt wurden (Kollmar et al. 2018, 105). Auch in US-amerikanischen Reviews wird aufgezeigt, dass sich die bisherige UK-Forschung meist auf ältere Personen fokussiert hat und es kaum empirische Studien zu Kleinkindern und dem Einsatz im häuslichen Alltag gibt (Branson, Demchak 2009; Ronski et al. 2015). Ronski et al. (2015) sprechen in ihrem Review zwar von „Early Intervention“ zur Unterstützung von Kindern zwischen 0 und 3 bzw. 6 Jahren und ihren Familien und auf welche Weise durch verschiedene UK-Interventionen die Sprachentwicklung gefördert werden konnte. Es bleibt jedoch offen, wie sich diese Interventionen konkret gestalten und was zentrale Aspekte für erfolgreiche Interventionen sind bzw. sein können. Punktuell werden in den von Kollmar et al. (2018) vorgestellten Interventionsstudien Faktoren angesprochen – etwa das häusliche Setting, Unterstützung bei der Einführung und Anwendung der UK sowie die Wahl der Kommunikationshilfen in Abstimmung mit den familiären Ressourcen (Low-tech-Materialien im ländlichen Kenia, Einfachheit und Erschwinglichkeit als Hauptentscheidungskriterien usw.). Dies gibt Hinweise darauf, dass Interventionen im Rahmen eines mobilen und familienorientierten Frühförderangebots durchgeführt werden könnten. Explizit wird UK aber auch in diesem Artikel nicht mit Frühförderung in Verbindung gebracht.

Auch Granlund et al. (2008, 207, 211) aus Schweden bemerken, dass es auf der einen Seite zu diesem Zeitpunkt bereits seit über 30 Jahren Interventionen gegeben hat, um Unterstützte Kommunikation in Familien zu etablieren. Gleichzeitig bezog sich die Forschung bis dahin allerdings primär auf die Effekte der Interventionen und weniger auf konkrete Strategien, wie Familien einbezogen werden können und auf deren spezielle Erfolge – obwohl die Kommunikation und Interaktion mit dem Umfeld zentral für die kindliche Entwicklung ist (Granlund et al. 2008, 207). Zudem ist es nach Granlund et al. (2008, 208, 217) wichtig, dass Familien in die Entscheidungen und Zielsetzungen miteingebunden werden und ihre (Familien-)Kultur und sozio-ökonomischen Gegebenheiten berücksichtigt werden. Als Grund wird unter anderem angeführt, dass UK-Interventionen, die nicht den familiären Prioritäten und dem alltäglichen Leben entsprechen, als anstrengende, belastende Zusatzaufgaben erlebt werden können. Hilfreich und motivierend sind nach Granlund et al. (2008, 216) außerdem Hinweise und Belege des Erfolgs – sei es durch Erzählungen von Fachkräften, sei es durch den Austausch mit anderen Familien. Nach Granlund et al. (2008, 216) braucht es daher vermehrt Forschung, wie

Familien UK implementieren können, wie Eltern in die Wahl und Entscheidung für UK-Interventionen einbezogen werden können und wie Familien Wissen, Fähigkeiten und Unterstützung zur Etablierung von UK erhalten können. Diese Autor*innengruppe bezieht sich somit nicht explizit auf das Angebot der Frühförderung, hebt aber einige Aspekte hervor, die zur erfolgreichen UK-Etablierung im Rahmen der familienorientierten Arbeit zentral sind bzw. wären.

Sevenig und Christ (2016, 16) stellen im Rahmen ihrer empirischen Erhebungen fest, dass in deutschen Frühförderstellen noch kaum mit UK gearbeitet wird, weil entweder die Kommunikationsbeeinträchtigung nicht erkannt wird oder die Kinder als zu jung für UK angesehen werden. Auch Leber (2020, 07.006.001) schreibt, dass im Gegensatz zu manchen skandinavischen Ländern, USA oder England, wo kleine Kinder (unabhängig davon, ob sich ihre Lautsprache noch entwickeln wird) bereits von Geburt an in ihrer Kommunikation begleitet werden, UK in Deutschland noch in den Kinderschuhen steckt. Ein Grund dafür könnte die immer noch verbreitete unbegründete Angst sein, UK könne die Lautsprachentwicklung behindern. Vereinzelt gibt es jedoch auch im deutschsprachigen Raum wissenschaftliche Arbeiten zum Einsatz von Unterstützter Kommunikation in der Frühförderung, welche im folgenden Kapitel thematisiert werden.

4.3. Bisherige Erkenntnisse zu Unterstützter Kommunikation in der Frühförderung

In diesem Kapitel werden anhand theoretischer Abhandlungen und bisheriger Forschungsbefunde Hinweise auf die Bedeutung von Frühförderung für die Etablierung von Unterstützter Kommunikation dargestellt.

Hedderich (2006) beschäftigt sich in einer ihrer Publikationen mit diagnostischen Verfahren für Unterstützte Kommunikation im Rahmen der Frühförderung, entwickelt ein Beobachtungsinventar für Kinder zwischen 0 und 6 Jahren und dokumentiert exemplarische Förderverläufe mit UK. Im Rahmen des Projekts wurde spezifisch das Ziel der kommunikativen Förderung verfolgt, die Förderung selbst fand einmal wöchentlich statt. Im Zuge der Diagnostik und Förderplanung wird ein Austausch mit den Bezugspersonen und anderen beteiligten Institutionen angesprochen – die Förderung selbst erfolgte jedoch im 1:1-Setting zwischen „Förderin“ und Kind (Hedderich 2006). Somit kann dies nicht direkt mit dem Setting einer familiennahen mobilen Frühförderung verglichen werden. Dennoch geben die exemplarisch geschilderten Förderschritte einen Einblick, wo Unterstützte Kommunikation bzw. deren Etablierung bereits beginnen kann – bei Übungen zum Ursache-Wirkungs-Verständnis, zur Ausdifferenzierung eindeutiger Zeichen für Ja und Nein, zum Ausbau körpereigener Ausdrucksformen, zur Förderung des Symbolverständnisses bis hin zum Einsatz von Gebärden, Tasten und

Kommunikationsbüchern (Hedderich 2006, 121-209). Speziell mit dem Nutzen von Gebärden beschäftigt sich Wilken in mehreren Publikationen. So beschreibt Wilken (2021b) unter anderem, wie sich das Verfahren der gebärdenunterstützten Kommunikation in der frühen Förderung bewährt, um Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache eine Verständigungsmöglichkeit zu ermöglichen und den Spracherwerb zu unterstützen. Sie betont, dass UK daher zunehmend auch als Aufgabe der Frühförderung gesehen werden sollte.

Außerdem wird in verschiedenen Publikationen im Hinblick auf UK die Notwendigkeit von regelmäßiger Beratung, Unterstützung und Begleitung der Familien im Alltag hervorgehoben. So ist es nach Wilken (2021b, 67) in der Frühförderung notwendig, „den Eltern Hilfen zu geben, um entsprechende kommunikative Strukturen in der Interaktion mit ihrem Kind aufbauen zu können“. Auch Sarimski (2017, 96) thematisiert bei der Förderung der vorsprachlichen kommunikativen Fähigkeiten die Rolle der Bezugspersonen: Eltern sollten im Zuge einer elternbasierten, interaktionsorientierten Beratung dazu sensibilisiert werden, Situationen zu schaffen, in denen Kinder etwa durch Blicke und Zeigegesten eine Auswahl treffen bzw. Wünsche äußern müssen. Auch die „Erprobung geeigneter alternativer Kommunikationsmittel und die Anleitung der Eltern und Erzieher in ihrem Gebrauch im Alltag gehören zu den Aufgaben der Sprachtherapeuten, Logopäden, Ergotherapeuten oder Sonderpädagogen in der Frühförderung“ (Sarimski 2017, 172). Dabei erwähnt Sarimski (2017, 176) auch kurz Herausforderungen für Frühförderkräfte und mögliche Gründe für einen Misserfolg – etwa die mangelnde Bereitschaft bzw. fehlende Anleitung und Unterstützung der Bezugspersonen, UK in den Alltag zu integrieren.

Seiler-Kesselheim (2008) rückt die Erfahrungen und Erlebnisse von Eltern und unterstützt kommunizierenden Personen mit Beratungsangeboten in den Fokus seiner Studie. Er kommt unter anderem zu folgender Erkenntnis: Neben sprachtherapeutischen, logopädischen und Arztpraxen werden auch Frühförderereinrichtungen „als wesentliche Ansprechpartner bei der Bewältigung des Alltags mit nicht- oder kaum sprechenden Kindern betrachtet und stellen von daher erste Anlaufstellen für Hilfe und Unterstützung suchende Eltern dar (vgl. Warnke 2000, 156)“ (Seiler-Kesselheim 2008, 182). Mehrfach wird in den Ergebnissen die möglichst frühe Beratung und einmal auch die kontinuierliche und wohnortnahe Begleitung betont, um das optimale Zeitfenster für die kommunikativ-sprachliche Entwicklung zu nützen und um den Eltern in der ohnehin belastenden und intensiven Zeit aufgrund der Behinderung ihres Kindes die Suche nach zusätzlichen, alternativen (Beratungs-)Angeboten zu ersparen (Seiler-Kesselheim 2008, 108-112, 183). Bisher mussten UK-Kompetenzen in der Regel berufsbegleitend erworben werden aus persönlichem Interesse und finanziellem und zeitlichem Engagement (Seiler-Kesselheim 2008, 9). Daher plädiert Seiler-Kesselheim (2008, 187) für die „Implementierung der Inhalte des Fachgebietes der Unterstützten Kommunikation in die Lehr- und Ausbildungscurricula vielfältiger pädagogischer und therapeutischer Berufsgruppen“. Zusätzlich

braucht es nach Seiler-Kesselheim (2008, 189) externe Beratungsstellen für Eltern, unterstützt kommunizierende Personen und Fachpersonal, um Fachwissen über UK und mögliche Wege der Etablierung von UK innerhalb von Familien erhalten zu können. Auch Spreer und Wahl (2018, 135, 141) machen im Zuge ihrer Studie zur Professionalisierung in der Unterstützten Kommunikation deutlich, dass unter anderem Frühförderkräften im Hinblick auf die Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung „Handlungskompetenzen in Diagnostik und Intervention abverlangt“ werden, ihr Wissen dazu jedoch bisher hauptsächlich während der praktischen Tätigkeit und im Austausch mit Kolleg*innen erworben wurde. Neben der „kooperative[n] Zusammenarbeit zwischen den Professionen, den Eltern und dem Kind selbst“ (Spreer, Wahl 2018, 136) äußern die Befragten somit den Bedarf an Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der UK unter anderem für Frühförderkräfte. Außerdem sind für Frühförderkräfte Hilfen zur methodisch-praktischen Anwendung von Kommunikationsmitteln besonders wichtig (Spreer, Wahl 2018, 138ff). Spreer und Wahl (2018, 142) heben hervor, dass das Aneignen von UK-Wissen bisher viel von der persönlichen, zeitlichen und finanziellen Eigenorganisation der Fachkräfte abhängt. Um auch jene Fachkräfte zu erreichen und weiterzubilden, denen der positive Nutzen von UK noch nicht oder zu wenig bewusst ist, braucht es also eine Vermittlung der Grundkenntnisse bereits in den Grundausbildungen.

In der Studie von Sevenig und Christ (2016) wird außerdem sichtbar, dass eine Beratung nicht ausreicht – es braucht eine Begleitung zur Umsetzung der Beratungsinhalte. Dabei kann die Beratung extern und bei Bedarf stattfinden, die Förderung im Sinne der Begleitung zur Umsetzung der Beratungsinhalte jedoch mindestens einmal in der Woche im Elternhaus bzw. im Lebensumfeld der Kinder (Sevenig, Christ 2016, 31f). Ein Ort, wo dies ermöglicht wird, stellt zum Beispiel die Beratungsstelle für Unterstützte Kommunikation in Ladenburg in Deutschland dar. Nach Karus (2019) erhalten Eltern dabei bereits in der Kinderklinik erste Informationen und Beratung zu UK-Möglichkeiten, externe Therapeut*innen, Pädagog*innen und Frühförderkräfte kommen zu einem fachlichen Austausch dorthin, in Eltern-Kind-Gruppen werden „erste Rituale und Materialien aus dem Bereich Ursache-Wirkung fest eingebaut und den Eltern dadurch Anregungen für eine Alltagsstruktur auch mit Methoden der Unterstützten Kommunikation eröffnet“ sowie Hausfrühförderung im gewohnten Umfeld mit UK zur Kommunikationsförderung kann ebenfalls in Anspruch genommen werden (Karus 2019, 309ff). Für die Mitarbeitenden werden Fort- und Weiterbildungen zu UK vorausgesetzt und diverse Kommunikationshilfen stehen zur Erprobung zuhause zur Verfügung oder werden im Rahmen der Hausfrühförderung gemeinsam mit den Eltern erstellt (Karus 2019, 313f). Karus (2019, 314f) nennt dabei beispielsweise adaptiertes Spielzeug zum Erlernen von Ursache-Wirkung, bebilderte Spielkisten zum Auswählen mithilfe von Fotokarten, Erzählbücher mit Fotos oder Symbolen und den Einsatz lautsprachbegleitender Gebärden inkl. Dokumentation der Gebärden(-sammlung), damit alle Bezugspersonen dieselben Gebärden verwenden. Weiters werden

sprechende Tasten und schließlich differenzierte Kommunikationshilfen angeführt, wofür bei der Beratungsstelle Erprobungs- und Diagnostiktermine stattfinden können. Wie das Einbringen dieser Ansätze und Methoden tatsächlich in den Familien im Rahmen der Frühförderung ablaufen und wie sich etwa die Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten kann, wird hier jedoch nicht näher erläutert.

Einen Schwerpunkt auf Herausforderungen von Fachkräften in der Arbeit mit UK in vorschulischen Handlungsfeldern in Deutschland sowie Handlungsempfehlungen für Fort- und Weiterbildungsangebote setzt Burgio (2020) in ihrer Dissertation. So zeigt sich unter anderem, dass zeitliche und finanzielle Ressourcen neben individuellen motivationalen Gründen beeinflussen, ob Frühförderfachkräfte sich im UK-Bereich weiterbilden (Burgio 2020, 84). Es gibt in der Kooperation zwischen Fachkräften des vorschulischen Bereiches außerdem wird immer wieder ein unterschiedliches Verständnis von UK, eine Unsicherheit bezüglich des Beginns der Intervention, Schwierigkeiten im Praxistransfer, die Eltern als Hürde und auch der Zeit- und Materialaufwand angesprochen (Burgio 2020, 85f, 92f). Offenbleiben aber auch hier die möglicherweise spezifischen Chancen und Herausforderungen aufgrund des speziellen Frühfördersettings, das sich meist durch Hausbesuche, Familienorientierung und eine längerfristige Begleitung auszeichnet und aufgrund des kostenfreien Angebots mitunter mehr bzw. andere Familien erreicht. Außerdem wird bei Burgio (2020) die Situation in Deutschland mit der dortigen Angebotslandschaft untersucht. Somit soll die vorliegende Arbeit darüber hinaus die Situation in Österreich darlegen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass bereits Kleinkinder mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache von Formen der Unterstützten Kommunikation profitieren können. Gleichzeitig finden sich kaum empirische Studien, die sich insbesondere mit der Frage beschäftigen, welche Entwicklungsmöglichkeiten sich für die Kleinkinder dadurch eröffnen können und was dies in den betreffenden Familien verändern kann. Zusätzlich deutet sich an, dass Frühförderung ein Angebot darstellt, welches zur Etablierung von ergänzenden oder alternativen Kommunikationsformen in Familien beitragen kann. Die Rolle von mobilen Frühförderkräften mitsamt ihren Chancen, Herausforderungen und Grenzen und ihre konkrete Tätigkeit in den Familien im Hinblick auf die Einführung und Verwendung von ergänzenden bzw. alternativen Kommunikationsmitteln wurde in bisherigen Forschungsbemühungen jedoch kaum thematisiert. Zur spezifischen Situation in Österreich mit den dortigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Frühförderkonzepten fanden sich bei den Recherchen ebenfalls noch keine Studienergebnisse. Ausgehend von diesem aktuellen Forschungsstand wird daher im Rahmen dieser Masterarbeitsforschung erhoben, welchen Beitrag Frühförderkräfte zur Etablierung von UK in Familien leisten und welche Entwicklungsmöglichkeiten sich dadurch auf tun können. Die dafür durchgeführte qualitative Forschung wird im folgenden Kapitel näher beschrieben.

5. DARSTELLUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS

Zur Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit wird eine qualitative Forschungsmethode herangezogen, da diese im Sinne von Flick et al. (2017, 25) die „Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs“ ermöglicht. Ziel ist also nicht das Überprüfen von Bekanntem, sondern das Entdecken von Neuem (Flick 2019, 27). Dies entspricht auch dem Ziel der hier formulierten zwei Forschungsfragen: Es soll exploriert werden, wie Frühförderkräfte zur Etablierung von Unterstützter Kommunikation beitragen können und welche Entwicklungsmöglichkeiten dadurch aus Sicht der Frühförderkräfte für die Kinder eröffnet werden. Dabei wird eine offene Haltung für das Neue im untersuchten Gegenstand eingenommen. Die Sichtweisen der beteiligten Subjekte stehen im Fokus und Abläufe, Deutungsmuster und Strukturelemente werden erforscht (Flick et al. 2017, 14-17). Es geht also um das Wissen und Handeln der Beteiligten auf Basis ihrer subjektiven Perspektiven und individuellen Erfahrungen.

Da qualitative Forschung sehr gegenstands-, situations- und milieuabhängig ist und die Forschungsmethoden nur eingeschränkt standardisierbar sind, formuliert Steinke (2010, 323f) sieben breit angelegte Kernkriterien zur Bewertung und Prüfung qualitativer Forschung. Erstens ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses wichtig: Der Forschungsprozess muss dokumentiert werden, also das Vorverständnis der Forschenden, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Transkriptionsregeln, gewonnenen Daten, Quellen der dargestellten Informationen und Aussagen, Entscheidungen und Probleme etwa bei Überlegungen zum Sampling und der Methodenwahl sowie die Kriterien, denen die Arbeit genügen soll, offengelegt werden (Steinke 2010, 325). Auch die Interpretation und Besprechung des Datenmaterials bzw. der Ergebnisse in Gruppen und die Anwendung regelgeleiteter Methoden trägt zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bei (Steinke 2010, 326). Weiters muss der gesamte Forschungsprozess angemessen sein, also unter anderem das qualitative Vorgehen, die gewählten Methoden, Transkriptionsregeln, Samplingstrategie und weitere Entscheidungen indiziert sein (Steinke 2010, 327f). Als drittes Kriterium nennt sie die empirische Verankerung der „Bildung und Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien“, indem etwa kodifizierte Methoden verwendet werden, es hinreichende Textbelege gibt und indem Prognosen am Datenmaterial oder durch kommunikative Validierung mit den Untersuchten geprüft werden (Steinke 2010, 328f). Im Sinne der Limitation müssen die Grenzen des Geltungsbereichs herausgefunden und geprüft werden (Steinke 2010, 329). Das fünfte Kriterium bezieht sich auf die Kohärenz – die „entwickelte Theorie sollte in sich konsistent sein“ und ungelöste Widersprüche in den Daten offengelegt werden (Steinke 2010, 330). Außerdem sollten die Forschungsergebnisse relevant sein, also einen gewissen Beitrag leisten – etwa neue Deutungen, Erklärungen für das untersuchte Phänomen oder Lösungen von Problemen bieten (Steinke 2010, 330). Als letztes Kriterium nennt Steinke (2010, 330f) die reflektierte Subjektivität, da die

Forschenden bei qualitativer Forschung Subjekte mit individuellen Vorannahmen und Forschungsinteressen und selbst Teil der erforschten, sozialen Welt sind. Anhand dieser Kriterien kann laut Steinke (2010, 331) geprüft werden, ob „das bestmögliche Ergebnis erzielt wurde“. In diesem Sinne werden in den folgenden Kapiteln die Erhebungs- und die Auswertungsmethode vorgestellt und deren Durchführung skizziert. Die Reflexion des Forschungsprozesses anhand dieser Kernkriterien erfolgt dann in Kapitel 7.4.

5.1. Datenerhebung: Episodisches Interview nach Flick

Die zwei Forschungsfragen zielen einerseits auf konkrete praktische Erfahrungen von Frühförderkräften beim Einsatz von Unterstützter Kommunikation ab. Andererseits geht es auch darum, wie aus Sicht von Frühförderkräften die Vermittlung und Aneignung von UK in Familien gelingen kann. Dieses episodische Erfahrungswissen und semantische Begriffs- und Regelwissen werden im sogenannten *Episodischen Interview* nach Flick (1996; 2000; 2011) kombiniert. Diese spezifische Interviewform soll daher im Folgenden vorgestellt (5.1.1.) und anschließend die Entwicklung des Leitfadens (5.1.2.) sowie der Feldzugang und die Durchführung der Interviews (5.1.3.) skizziert werden.

5.1.1. Methodenbeschreibung

Nach Lamnek und Krell (2016, 343) gehören zu Episodischen Interviews einerseits Erzählungen bzw. „narrativ-episodische[s] Wissen, das aus unmittelbarer Erfahrungsnähe hervorgegangen ist und einen Erinnerungsfundus an konkreten Begebenheiten beinhaltet“. Andererseits geht es um die Beantwortung zielgerichteter Fragen, also „das aus den Erfahrungen abgeleitete Wissen, d. h. Generalisierungen, Abstraktionen und die Setzung bestimmter Zusammenhänge durch das Subjekt“ (Lamnek, Krell 2016, 343). Diese Interviews wechseln also zwischen Erzählaufforderungen und spezifischen Fragen, zielen auf Erfahrungen und Wissen der befragten Subjekte ab und stellen somit eine methodeninterne Triangulation dar (Flick 2011). Dies eignet sich daher zur Beantwortung der hier vorliegenden Forschungsfragen, in denen es darum geht, Wissen und Erfahrungen von Frühförderkräften aus der pädagogischen Praxis herauszufiltern. Zu berücksichtigen ist dabei, dass nur das erhoben werden kann, was die befragten Personen wahrnehmen, woran sie sich erinnern und was sie aus ihrer Perspektive erzählen. Flick et al. (2017, 23) weisen bei der qualitativen Forschung darauf hin, dass es sich hierbei um subjektive Konstruktionen der Untersuchten handelt. Es ist also eine erzählte, konstruierte Wirklichkeit. Wenn bei der ersten Forschungsfrage also nach den Entwicklungsmöglichkeiten aus Sicht von Frühförderkräften gefragt wird, sind die Antworten nicht gänzlich objektiv, sondern entsprechen den Wahrnehmungen der einzelnen Frühförderkräfte.

Über Erzählungen ist nach Flick (1996, 151) „im Vergleich zu anderen Darstellungsformen ein direkterer Zugang zu Erfahrungen und ihrem Entstehungskontext möglich“. Im Dialog wird der „Raum für kontextbezogene Darstellungen in Form von Erzählungen eröffnet“ (Flick 1996, 151). Dabei soll die interviewte Person weitgehend subjektiv entscheiden können, welche Situationen sie – im Hinblick auf eine vorgegebene Thematik – auswählt und wie sie diese darstellt. Nach Flick (1996, 153f) gibt es verschiedene Typen von Situationen: Eine konkrete, erlebte Situation kann als Episode geschildert werden, es kann von regelmäßig wiederkehrenden Situationen im Sinne von Repisoden erzählt werden, aber auch historische Situationen ohne direkten Eigenbezug können hier Raum bekommen. Die konkreteren Fragen hingegen dienen nach Flick (1996, 151) als Zugang zu generalisierten, allgemeineren, vergleichenden Formen des Erfahrungswissens. Im Vergleich zu narrativen Interviews, wo ein Wechsel aus der Erzählung in Argumentationen laut Flick (1996, 155) skeptisch gesehen bzw. nicht gewollt ist, werden Mischformen von eigenerlebten Situationen und allgemeineren Beispielen als Teil des episodischen Interviews betrachtet.

Daraus resultiert ein halbstandardisiertes Interview bestehend aus Erzählaufforderungen und Fragen, wobei das Grundprinzip des episodischen Interviews – das phasenweise Erzählen bestimmter Erfahrungen – der interviewten Person einfühend erläutert werden soll (Flick 2011, 274). Nach Flick (2011, 278) müssen sich die Forschenden dieses Prinzip selbst verinnerlichen und dennoch gelingt es nicht immer gleich gut, Erzählungen zu allen Bereichen zu stimulieren. Als Orientierung und Hilfestellung kann der Interviewleitfaden fungieren. Wie dieser für die Datenerhebung im Sinne des episodischen Interviews nach Flick konstruiert wurde, wird im Folgenden dargestellt.

5.1.2. Leitfadenkonstruktion

Nach Flick (2000, 78-84) bezieht sich der Interviewleitfaden auf Fragen zum Verständnis der interviewten Person von den untersuchten Konzepten, ihrer biografischen Beziehung dazu, die Schilderung erlebter Situationen und konkrete Fragen zu Erfahrungen und Meinungen.

Nach einer kurzen Vorstellung des Masterarbeitsthemas wird daher basierend auf Flick (1996, 152) im Rahmen der hier durchgeführten Interviews einleitend angekündigt, dass die interviewte Person im Laufe des Interviews immer wieder gebeten werden wird, Situationen zu erzählen, in denen sie bestimmte Erfahrungen mit dem Thema gemacht hat. Nach dieser Erklärung des Interviewanlasses und -aufbaus wird im Sinne der biografischen Beziehung zunächst gefragt, wie die Interviewpersonen zur Frühförderung gekommen sind, worin sie dabei ihre Schwerpunkte sehen und was bei ihnen zur Tätigkeit als Frühförderkraft gehört. Anschließend wird gefragt, was die interviewten Personen unter Unterstützter Kommunikation

verstehen, was sie damit verbinden und was sie veranlasst hat, sich mit UK zu beschäftigen und UK im Rahmen ihrer Frühfördertätigkeit in einer Familie in Erwägung zu ziehen bzw. anzuwenden.

Im weiteren Verlauf liegt der Fokus auf ihren Erfahrungen bei der Förderung der Etablierung von Unterstützter Kommunikation in konkreten Familien. Dafür werden die interviewten Personen gebeten, zunächst ausführlich und detailreich über eine Familie zu erzählen, in der sie Formen der UK eingeführt haben und die in irgendeiner Weise einprägsam war. Es geht darum zu schildern, was sie zum Einsatz von UK veranlasst hat, wie die Kommunikation bzw. Interaktion zwischen Kind und Familie davor war, was sie konkret getan haben und welche Reaktionen sie beim Kind und bei den Familienmitgliedern erlebt haben. Außerdem wird gefragt, was gelungen ist und was nicht oder nur schwer, und warum und was sich durch UK in der Familie verändert hat.

Daran anschließend werden UK-Erfahrungen mit anderen Familien ins Zentrum gerückt: Bei welchen Familien wird UK verwendet und welche konkreten UK-Formen? Wie läuft das Einbringen von UK in den Familien ab? Wie nehmen Familien das UK-Angebot an? Welche Herausforderungen und Grenzen werden erlebt und wovon kann es abhängen, ob Familien Formen der UK annehmen und langfristig in ihren Alltag integrieren? Auch ihre Wahrnehmung von etwaigen Veränderungen im Hinblick auf die Entwicklung ihrer begleiteten Kinder und deren Familien soll Raum im episodischen Interview bekommen, sofern Formen der Unterstützten Kommunikation in den Familien etabliert wurden. Die nachfolgenden Fragen zielen darauf ab, welche Ressourcen (Wissen, Zeit, Material, finanzielle Mittel, Austausch usw.) ihrer Erfahrung nach zur Förderung der UK in der Frühförderung notwendig sind. Darauf aufbauend wird gefragt, was aus ihrer Sicht notwendig ist bzw. wäre für einen (vermehrten) Einsatz von UK im Rahmen der Frühförderung. Abschließend bekommen die interviewten Personen die Möglichkeit, noch etwas zu ergänzen, wenn für sie noch etwas wichtig ist und noch keinen Raum bekommen hatte.

Im Sinne der Offenheit und zugunsten der Gesprächsatmosphäre wird der im Anhang C abgebildete Interviewleitfaden nicht strikt sequentiell verwendet, sondern die Reihenfolge und Formulierung der Fragen an den Gesprächsverlauf angepasst. Die Zusatzfragen stellen Eventualfragen dar, die abhängig von bisherigen Erzählungen gestellt werden können. Außerdem werden Aussagen im Laufe des Interviews immer wieder paraphrasiert bzw. rückgefragt, um zum weiteren vertiefenden Nachdenken und Ergänzen anzuregen.

Ergänzend wird nach den Interviews basierend auf Flick (2000, 83) jeweils ein Postskriptum erstellt, um Aspekte schriftlich zu dokumentieren, die nicht in den Interviews selbst zum Ausdruck gekommen sind. Dazu gehört die Beschreibung des Zustandekommens des Interviews, der äußeren Interviewsituation, der Gespräche vor und nach der Tonaufnahme, der

wahrgenommenen Gesprächsatmosphäre und das Festhalten etwaiger weiterer Eindrücke der interviewenden Person. Diese Reflexion des Forschenden „über seine Handlungen und Beobachtungen im Feld“ ist nach Flick (2019, 29) bei der qualitativen Forschung Bestandteil der Erkenntnisse und kann in die Interpretation der Daten miteinfließen. Ein Nutzen ist dabei nach Lamnek und Krell (2016, 370), dass diese Zusatzinformationen „wertvolle ergänzende, bestärkende oder relativierende Stimmungen, Bilder und Informationen liefern“, die eine „realitätsgerechte und lebensweltlich angemessene Verortung des Befragten“ bzw. eine Einordnung der Aussagen ermöglicht. Wie es zu den Interviews nun konkret kam und wie diese abliefen, wird im folgenden Unterkapitel dargestellt.

5.1.3. Feldzugang und Durchführung der Interviews

Persönliche Erfahrungen aus der Frühförderpraxis und Ausbildung gemeinsam mit den bisherigen Studienergebnissen lassen vermuten, dass Unterstützte Kommunikation in österreichischen Frühförderstellen noch nicht flächendeckend verbreitet ist. Auf Basis dessen wurden folgende Kriterien für potentielle Interviewpartner*innen formuliert: Sie sollen

- im Rahmen der Frühfördertätigkeit Kinder mit einer Behinderung, Entwicklungsverzögerung oder -risiko im Alter zwischen ca. 0 - 6 Jahren und ihre Familien im häuslichen Umfeld aufsuchen UND
- in Familien mit Formen Unterstützter Kommunikation arbeiten oder gearbeitet haben UND
- bereit sein, im Rahmen eines ca. einstündigen Interviews (je nach Ort persönlich oder via Zoom) von ihren Erfahrungen zu erzählen.

Die Kriterien orientieren sich somit am Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Laut Lamnek und Krell (2016, 362f) geht es bei einer qualitativen Studie nicht um Repräsentativität und Generalisierungen, sondern eher um Typisierungen und das Herausfinden möglicher Handlungsmuster. Daher wurden nur diese Mindestkriterien formuliert, um den Interviewpersonen im Sinne der Offenheit einen Spielraum zu lassen, worauf sich ihre bisherigen Erfahrungen konkret beziehen, also etwa welche Kinder mit welchen Behinderungen sie begleiten und welche Formen sie selbst zu „Unterstützter Kommunikation“ zählen.

Flick (2019, 63f) hebt im Kontext der Forschungsethik außerdem das Prinzip der Freiwilligkeit und der informierten Einwilligung hervor. In diesem Sinne wurde bei der schriftlichen Suche nach Interviewpersonen und erneut zu Beginn der Interviews darauf hingewiesen, welches Ziel das Forschungsvorhaben und die Interviews verfolgen. So wurde das Interesse für die Fragen offengelegt, in welcher Weise und unter welchen Voraussetzungen Frühförderkräfte zur Etablierung von Unterstützter Kommunikation in Familien beitragen und welche

Entwicklungsmöglichkeiten dadurch für Kinder mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache eröffnet werden können. Außerdem wurde explizit nachgefragt, ob sie mit der Tonaufnahme und dem Verwenden von transkribierten Interviewausschnitten für die Masterarbeit einverstanden sind. Grund für die Audioaufzeichnung im Gegensatz zu einem nachträglichen Gedächtnisprotokoll ist jener, dass „die Fülle der Informationen komplett und systematisch“ ausgewertet werden kann und sich die interviewende Person während des Interviews zur Gänze auf das Gespräch konzentrieren kann (Lamnek, Krell 2016, 337). Es wurde bewusst eine Entscheidung gegen eine Videoaufzeichnung getroffen, um die Gesprächsatmosphäre nicht zu sehr zu beeinflussen. Von den interviewenden Personen vereinzelt gezeigte Gebärden und Materialien wurden daher entweder direkt im Interview von ihnen oder der Interviewerin verbal beschrieben oder nachträglich aus der Erinnerung als Anmerkung im Transkript ergänzt.

Das Gewähren von Vertraulichkeit und Anonymität in den Daten (Flick 2019, 65f) zur Verhinderung bzw. Vermeidung von Rückschlüssen auf Personen und Arbeitsstellen wurde ebenfalls so weit wie möglich umgesetzt. Da Frühförderinnen, die mit Unterstützter Kommunikation in Österreich arbeiten, noch eine recht kleine Gruppe sind und sich Frühförderstellen in ihren Schwerpunkten und Arbeitsweisen zum Teil unterscheiden, können jedoch möglicherweise Rückschlüsse von Personen mit einem Einblick in dieses Feld nicht gänzlich verhindert werden. Flick (2019, 66) plädiert daher für einen sparsamen Umgang mit Kontextinformationen, weshalb möglichst nur jene Informationen der Frühförderkräfte angeführt werden, die hier zum Verständnis erforderlich sind.

Die Interviewanfrage wurde im August 2023 per Mail zunächst an jene sechs Frühförderstellen in Österreich gesendet, die entweder auf ihren Webseiten Unterstützte Kommunikation als eines ihrer Angebote erwähnten oder von der ich aufgrund eines persönlichen Kontaktes wusste, dass es dort Frühförderinnen mit UK-Erfahrung gibt. Im Sinne von Flick (2019, 337) sollte die Stichprobenwahl nicht durch die physische Erreichbarkeit limitiert werden, um der Gefahr entgegenzuwirken, statt der relevanten lediglich die erreichbaren Personen zu interviewen. Daher wurden Frühförderstellen in ganz Österreich angeschrieben mit der Option, die Interviews je nach Örtlichkeit online über das Videokonferenztool Zoom durchzuführen. Geplant wurden vier Interviews, weshalb gegebenenfalls bei diesen Frühförderstellen telefonisch nachgefragt oder weitere Frühförderstellen angeschrieben worden wären. Dies war jedoch nicht notwendig, da sich im Laufe der nachfolgenden Wochen bereits vier Frühförderinnen¹ meldeten und sich mit einem Interview einverstanden zeigten. Sie signalisierten ein großes Interesse, im Rahmen dieser Interviews von ihren Erfahrungen zu erzählen. Zusätzlich reagierten zwei weitere Personen auf die Anfrage und stellten ihr Arbeitsfeld und ihre bisherigen Erfahrungen kurz vor. Anhand dessen war ersichtlich, dass diese die Kriterien für die

¹ Da sich nur weibliche Frühförderinnen meldeten, wird bei Verweisen auf diese konkreten Personen nur die weibliche Form verwendet.

Stichprobe dieser Masterarbeitsforschung nicht ganz erfüllen, weshalb die Angebote abgelehnt wurden.

Die vier Interviews fanden im September 2023 statt und dauerten zwischen 45 Minuten und 1 Stunde und 25 Minuten. Zwei davon wurden aufgrund der räumlichen Erreichbarkeit persönlich an ihren Frühförderstellen durchgeführt, wodurch auch ein Einblick in ihr Arbeitsumfeld möglich war. Die anderen zwei Interviews fanden aufgrund der räumlichen Distanz via Zoom statt, wobei sich die Interviewpartnerinnen von ihrem privaten Haushalt aus zuschalteten. Dadurch stellte der Interviewort in allen Fällen ein vertrautes und alltägliches Umfeld dar, was nach Lamnek und Krell (2016, 366) zur Schaffung einer angenehmen, offenen Gesprächsatmosphäre beitragen kann. Der explorative Charakter der Erhebung mit dem Beweggrund, Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung sichtbarer zu machen, weckte das Interesse der Interviewpartnerinnen, ihre Erfahrungen zu teilen. Somit hatten beide Parteien ein Interesse am Interview, was nach Lamnek und Krell (2016, 366f) eine günstige Bedingung für die Interviewdurchführung ist.

Das erste Interview galt als Probeinterview, um zu erkennen, ob beim Interviewleitfaden noch Veränderungen getroffen werden müssen, um die Forschungsfragen hinreichend beantworten zu können. Es konnte festgehalten werden, dass der Leitfaden als Orientierung geeignet ist und im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse nicht verändert oder spezifiziert werden musste. Daher werden die Erkenntnisse des ersten Interviews in die Auswertung einbezogen.

Die zwei online geführten Interviews zeugten von mehreren Unterbrechungen und Nichtverstehen aufgrund der Internetverbindung. Durch gegenseitiges Nachfragen wurde aber sichergestellt, dass keine relevanten Informationen verloren gingen. Aufseiten der online interviewten Personen kam es im Vergleich zu den Face-to-Face-Interviews von den Interviewpartnerinnen aus vermehrt zu ausführlichen Erzählungen losgelöst vom Leitfaden. Eine Vermutung ist, dass dies mit der Zeitverzögerung und dem weniger sichtbaren Blick der Interviewerin auf den Leitfaden zusammenhängen könnte. Sie füllten gewissermaßen den Gesprächsraum noch bevor die Interviewerin die nächste Frage stellen konnte. Deshalb mussten die Fragen vor allem in den online geführten Interviews teilweise sehr angepasst werden, um noch nicht Erzähltes zu erfahren und Wiederholungen zu vermeiden. So erfolgte zum Beispiel nicht bei allen Interviews die Situationsdarstellung anhand *einer* Familie. Hingegen wurden bereits zuvor im Zuge von geschilderten Episoden verschiedener Familien viele Einblicke gewonnen, wodurch eine nachträgliche Situationsdarstellung wiederholend gewirkt und kaum neue Erkenntnisse gebracht hätte. Das Grundgerüst des Leitfadens mit den verschiedenen Themenblöcken blieb jedoch bei allen Interviews erhalten. Wie im Anschluss daran die gewonnenen Daten zur Datenauswertung in schriftlicher Form aufbereitet und anschließend analysiert werden, ist Inhalt des nächsten Kapitels.

5.2. Datenauswertung: Thematische Analyse nach Braun & Clarke (2006)

Die Datenanalyse dient nach Lamnek und Krell (2016, 191) dazu, grundlegende Muster innerhalb von einzelnen Interviews, aber auch innerhalb des gesamten Datensatzes, „in denen diese[] Muster wahrscheinlich in vielfältige[n] Variation[en]“ auftauchen, zu erfassen und zu rekonstruieren. Ziel sind sowohl „verallgemeinerungsfähige Aussagen“ als auch das Erhalten der „Originalität der Einzelbeiträge“ (Lamnek, Krell 2016, 191). Eine Möglichkeit dazu stellt die Thematische Analyse nach Braun und Clarke (2006) dar, da diese Methode zentrale Aspekte von verschiedenen qualitativen, thematisch orientierten Auswertungsmethoden zusammenführt. Zur Auswertung des erhobenen Datenmaterials wurde daher die von diesen Autorinnen beschriebene Vorgehensweise angewendet, um im Anschluss daran die Forschungsfragen zu beantworten. Im Unterkapitel 5.2.1. wird die Auswertungsmethode von Braun und Clarke (2006) beschrieben und daran anschließend skizziert, wie im Rahmen dieser Arbeit konkret vorgegangen wurde.

5.2.1. Methodenbeschreibung

Mit der thematischen Analyse können Muster bzw. Themen (im Original „themes“) in einem Datensatz identifiziert, analysiert und dokumentiert werden. Braun und Clarke (2006, 81f) stellen fest, wie unterschiedlich thematische Analysen umgesetzt werden, weshalb die Herangehensweise einer konkreten Analyse jeweils im Vorfeld expliziert werden sollte. Aufgrund der bisher geringen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Unterstützter Kommunikation in der Frühförderung wird also unter anderem ein möglichst offener Zugang an das Datenmaterial angestrebt. Es sollen – als eine von Braun und Clarke (2006, 83) beschriebene Option – induktiv Themen aus dem Datenmaterial heraus entwickelt werden, anstatt Textstellen einem vorgefertigtem Kategoriensystem zuzuordnen. Im Gegensatz zur Analyse des Materials im Hinblick auf konkrete Aspekte soll außerdem bei diesem noch wenig erforschten Themenbereich „a rich description of the data set“ erfolgen, um einen Überblick über zentrale Aspekte des gesamten Datenmaterials zu bekommen (Braun, Clarke 2006, 83). Braun und Clarke (2006, 86-93) stellen einen Leitfaden für thematische Analysen vor, der diese genannten Herangehensweisen ermöglicht bzw. innerhalb der Schritte individuelle Schwerpunktsetzungen erlaubt und daher für diese Datenauswertung geeignet ist. Ziel ist es insgesamt, „repeated patterns of meaning“ zu identifizieren (Braun, Clarke 2006, 86). Diese Muster innerhalb des Datenmaterials werden schließlich in Themen dargestellt. So verstehen Braun und Clarke (2006, 82, H.i.O.) als Thema Folgendes: „A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of *patterned* response or

meaning within the data set.” Wiederkehrende bzw. besonders zentrale Aussagen im Datenmaterial werden somit zu einzelnen Themen gruppiert.

Die Autorinnen beschreiben sechs Phasen der thematischen Analyse, welche jeweils flexibel an das jeweilige Datenmaterial und die Forschungsfragen angepasst werden können. Zentral ist dabei das konstante Hin- und Herbewegen innerhalb des gesamten Datenmaterials, den codierten Textstellen und der entstehenden Analyse (Braun, Clarke 2006, 86).

In der **ersten Phase** ist das Ziel, sich mit dem Datenmaterial vertraut zu machen. Zunächst müssen verbale Daten in eine schriftliche Form übertragen werden, wobei ein solches aufmerksames Transkribieren dabei „close reading and interpretative skills needed to analyse the data“ fördert (Braun, Clarke 2006, 88). Außerdem gehört dazu ein mehrmaliges Lesen des Datenmaterials, wo bereits Notizen von ersten Gedanken und Ideen gemacht werden können (Braun, Clarke 2006, 87f).

Im **zweiten Schritt** werden erste Codes aus dem Datenmaterial generiert, die interessante Aspekte des Datenmaterials identifizieren. Dabei soll das gesamte Material systematisch und möglichst offen durchgearbeitet und einzelne Textstellen mit einer oder auch mehreren Notizen bzw. Codes versehen werden – auch, wenn noch nicht gänzlich abschätzbar ist, ob diese später von Interesse sein werden. Alternativ wäre hier auch möglich, Codes mehr theoriegeleitet zu vergeben, um gewisse Aspekte detaillierter herauszuarbeiten (Braun, Clarke 2006, 88f). Dies ist für diese Arbeit aufgrund des explorativen Charakters jedoch nicht geeignet. Da das Codieren von Textstellen ein subjektiver Prozess ist, müssen sich die Forschenden deren Vorannahmen bewusst machen und reflektieren (Braun, Clarke 2020, 3).

Die dritte Phase dient dazu, diese Codes in Form einer „thematic map“ zu potentiellen Themen und Unterthemen zu gruppieren. Beispielsweise mit Hilfe von visuellen Darstellungsmethoden werden so die Zusammenhänge zwischen Codes, aber auch den verschiedenen Themen analysiert. Dabei können manche Codes Haupt- oder Unterthemen benennen, andere werden diesen zugeordnet und wieder andere sind vorerst nicht zuordenbar und kommen zum Beispiel in ein „Sonstiges“-Thema (Braun, Clarke 2006, 89f). Auch dieses Generieren von Themen ist beeinflusst von den Forschenden und ihren Erfahrungen und Fertigkeiten (Braun, Clarke 2020, 3). Es muss somit beim Analysieren und Betrachten der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass es immer eine interpretative Leistung der konkreten Forscher*in ist.

In der **vierten Phase** werden diese entwickelten Themen geprüft und verfeinert. Dafür wird überlegt, inwieweit die gesammelten Textstellen eines Themas zusammenpassen und ein „coherent pattern“ ergeben oder einzelne Textstellen doch nicht dazu passen (und Codes überhaupt wegfallen oder zu einem anderen Thema zusammengefasst werden) oder das Thema an sich verändert werden muss. Anschließend werden die Themen am gesamten Datenmaterial geprüft. Unter anderem wird kontrolliert, ob die Themen die Inhalte des gesamten

Datenmaterials akkurat widerspiegeln. Dabei können auch noch neue Codes vergeben und die Themen verfeinert werden (Braun, Clarke 2006, 91).

Nach dieser Prüfung und Verfeinerung der „thematic map“ werden die Themen in der **fünften Phase** definiert und benannt, also der jeweilige Inhalt beschrieben und herausgearbeitet, was daran das Interessante und Relevante für die Forschungsfragen ist. Dabei geht es nicht nur um die einzelnen Themen, sondern auch um die Beziehung der (Unter-)Themen zueinander (Braun, Clarke 2006, 92).

Die herausgearbeiteten Themen und ihre Zusammenhänge werden abschließend im **sechsten Schritt** als Bericht verschriftlicht. Zur Veranschaulichung der Kernaussagen der einzelnen Themen werden auch konkrete Datenauszüge angeführt (Braun, Clarke 2006, 93).

Um zu prüfen, inwieweit das tatsächliche methodische Vorgehen diesen Schritten entspricht, formulierten Braun und Clarke (2006, 96) eine Checkliste bestehend aus 15 Punkten. So soll jede Textstelle unter anderem gleich viel Aufmerksamkeit erhalten und Themen nicht nur aus ein paar wenigen exemplarischen Beispielen generiert werden, sondern sich auf das gesamte Datenmaterial beziehen. Dazu gehört, zum jeweiligen Thema alle relevanten Textstellen zu suchen. Weiters schreiben sie, dass die Themen „internally coherent, consistent, and distinctive“ sein sollen (Braun, Clarke 2006, 96), also in sich schlüssig und klar voneinander abgegrenzt. Außerdem ist bei der thematischen Analyse wichtig, die Daten nicht nur zu paraphrasieren und zu beschreiben, sondern zu interpretieren bzw. zu analysieren. Bezüglich der Ansprüche an die Ergebnisdarstellung der Datenanalyse wird festgehalten: „Analysis tells a convincing and well-organized story about the data and topic“, wobei Interviewausschnitte die Analysedarstellungen adäquat illustrieren sollen (Braun, Clarke 2006, 96). Darüber hinaus ist es laut Braun und Clarke (2006, 96) maßgeblich, dass das geplante Vorgehen der thematischen Analyse dargestellt wird und der tatsächlichen Umsetzung entspricht, sowie sich bewusst zu machen, dass die Forschenden im Forschungsprozess selbst aktiv sind, denn „themes do not just ‚emerge‘“. Inwieweit diese Gesichtspunkte im Rahmen dieser Masterarbeit erfüllt werden konnten, wird in Kapitel 7.4. reflektiert.

Aufgrund der Offenheit der qualitativen Interviews und des explorativen Zugangs angesichts der geringen bisherigen Datenlage eignet sich diese Auswertungsmethode zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen, da induktiv Codes und Themen aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden und auch Raum für unerwartete Aussagen bzw. Erkenntnisse bleibt. Mit Hilfe dieses Vorgehens werden somit für die vorliegende Masterarbeit jene Aspekte des Datenmaterials herausgearbeitet, die sich auf geschilderte Entwicklungsmöglichkeiten durch die Etablierung von Formen Unterstützter Kommunikation und auf die Arbeit der Frühförderkräfte in diesem Kontext beziehen. Das folgende Unterkapitel widmet sich der Beschreibung der konkreten Vorgehensweise des vorliegenden Forschungsvorhabens.

5.2.2. Datenaufbereitung und Durchführung der thematischen Analyse

Für die hier durchgeführte Datenauswertung wurden die Tonaufnahmen der Interviews in Anlehnung an Braun und Clarke (2006) zunächst transkribiert. Für eine thematische Analyse ist dabei nach diesen Autorinnen ein geringerer Detailgrad erforderlich als bei anderen Analysen. Genaue Richtlinien werden von ihnen nicht genannt, jedoch zentral zu berücksichtigende Kriterien wie die wortgetreue Verschriftlichung aller verbalen und je nach Kontext und Relevanz auch der nonverbalen Äußerungen sowie die Möglichkeit, zugunsten der Lesbarkeit Satzzeichen einzusetzen, wenn sie aus dem Gesprochenen eindeutig ableitbar sind (Braun, Clarke 2006, 88).

Davon ausgehend wurde in Anlehnung an das von Dresing und Pehl (2018, 21f) vorgestellte Transkriptionssystem in dieser Masterarbeit nach folgenden Kriterien vorgegangen: Der Fokus liegt auf dem inhaltlich-semanticen Gesprächsinhalt, weshalb wörtlich in Standardorthographie verschriftet und Umgangssprache bzw. Dialekte geglättet wird. Abgebrochene Worte und Wortdopplungen werden transkribiert, wenn sie inhaltlich relevant erscheinen. Rezeptionssignale wie „hm“, „ja“ usw. werden nur transkribiert, wenn sie den Redefluss der anderen Person unterbrechen oder eine direkte Antwort darstellen. Pausen werden je nach Länge durch einen oder mehrere Bindestriche und nonverbale Äußerungen (lachen,...) sowie besondere Tonfälle (zögernd, schmunzelnd,...) mittels Klammern gekennzeichnet. Nach Möglichkeit wird außerdem aus Hinweisen anhand der sprachlichen Äußerungen und gegebenenfalls aus der Erinnerung in Klammern vermerkt, wenn die interviewte Person begleitend zur Lautsprache Gebärdensprache gezeigt hat. Die interviewende Person wird in den Transkripten mit „I“ gekennzeichnet, die befragte Person mit dem jeweiligen Code („B1“,...). Hinweise auf Personen, Institutionen und Orte werden anonymisiert, um für Außenstehende das Ziehen von Rückschlüssen auf die befragten Personen zu vermeiden.

Die angefertigten Transkripte wurden in das MAXQDA-Programm zur computergestützten qualitativen Datenanalyse geladen. Diese Software ermöglicht es unter anderem, einzelne Textstellen mit – auch mehreren verschiedenen – Codes zu versehen, ein Kategoriensystem zu entwickeln und dieses laufend anzupassen. Nach dem Codieren in Phase 2 wurden erste Themen entwickelt, wobei diese zunächst aus vielen einzelnen Themen und kaum Unterthemen bestanden – und manche Codes waren vorerst nicht zuordenbar. Die vierte Phase bestand dann aus vielen Schleifen und Anpassungen: So wurde aus dem vorläufigen und noch sehr allgemeinen Thema „Vorgehensweise“ etwa die Arbeit mit den Eltern vorerst in zwei separate Themen ausgegliedert („Eltern UK-Potential vermitteln“ und „Beratung, Einbezug und Mittun der Eltern“ – siehe Abbildung 1), die später in einem Thema zusammengefasst wurden. Das „individuelle Vorgehen“ wiederum wurde aufgelöst und die Codes zu mehreren anderen, inhaltlich passenden Themen hinzugefügt. Die „Rolle anderer Institutionen“ entstand erst später – teils aus Codes, die zunächst keine Zuordnung hatten, teils aus Codes, die zuerst zu

anderen Themen hinzugefügt worden sind. Durch diese Ausgliederung zu einem eigenen Thema kann dieser Aspekt mehr zur Geltung kommen. So änderte sich die Anzahl und Benennung der Themen und Unterthemen mehrmals, damit der Inhalt und die Bedeutung der einzelnen Themen und die Differenz zu anderen Themen immer klarer erkennbar wurden. Im Folgenden (Abbildung 1) sieht man exemplarisch einen Zwischenstand der Themenübersicht mit der Anzahl an zugeordneten Codes, der sich von den endgültig entstandenen Themen (siehe Übersicht am Ende des Kapitels) unterscheidet.

• Bedeutung von UK aus FF-Sicht	25
• erlebte Auswirkungen durch UK	26
• Anlass für UK	36
• UK-Wissen	43
• Einstellung beim UK-Einsatz	22
• Potential + Grenzen des FF-Settings	18
• individuelles Vorgehen	22
• Motivation beim Kind wecken	11
• Eltern UK-Potential vermitteln	26
• UK-Formen bzw. Methoden	26
• Vorgehensweise mit dem Kind im familiären Umfeld	41
• Beratung, Einbezug und Mittun der Eltern	32
• Rolle anderer Institutionen	15
• notwendige bzw. wünschenswerte strukturelle Bedingungen	15

Abbildung 1: Zwischenstand der Themenübersicht (eigene Darstellung)

Manche Textstellen bzw. Codes wurden auch im Laufe der Analyseschritte aus der Datenanalyse entfernt, wenn deutlich wurde, dass diese nicht zum Kontext der Forschungsfragen passen. Dazu gehören etwa Ausführungen einer Interviewpartnerin zu ihrer UK-Praxis mit Jugendlichen im Rahmen eines anderen pädagogischen Dienstes, wo die Altersspanne und der pädagogische Auftrag von der Frühförderung abweicht.

Zur Erstellung der Themenstruktur wurden „thematic maps“ erstellt – zunächst, um alle Codes den großen Themenbereichen zuzuordnen, später zur differenzierteren Zuordnung und Unterteilung in Unterthemen, was exemplarisch anhand des Themas „Wissen zu UK“ in Abbildung 2 ersichtlich ist.

5. DARSTELLUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS

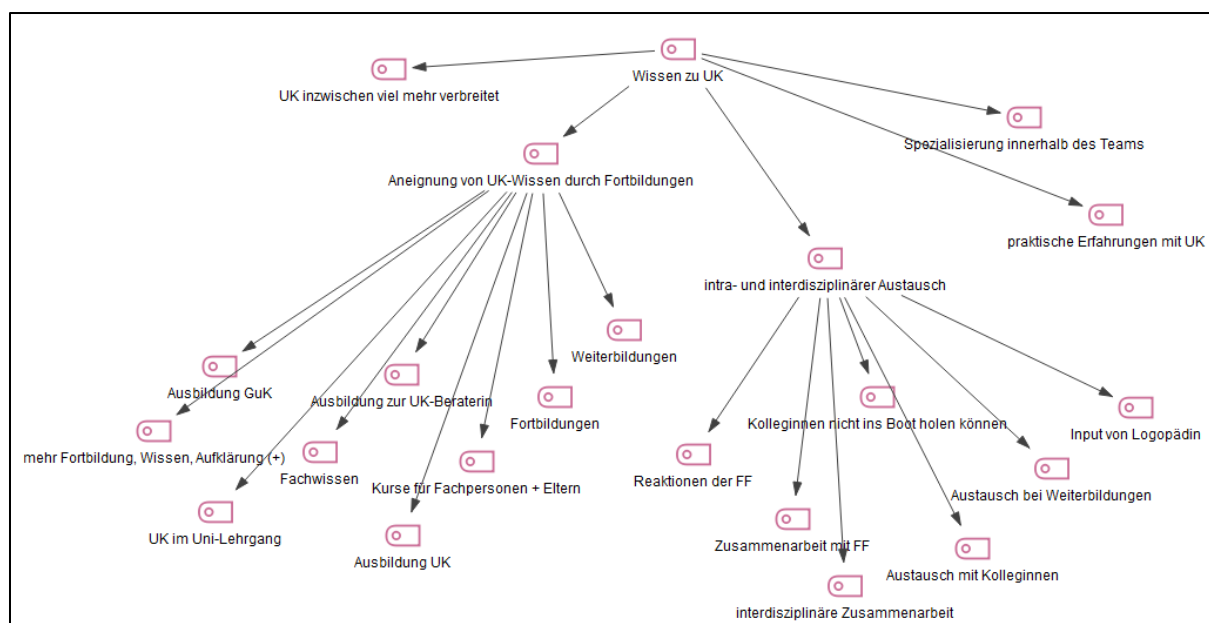


Abbildung 2: „Thematic map“ zum Thema "Wissen zu UK" (eigene Darstellung)

Durch die farbliche Kennzeichnung der verschiedenen Themen (siehe Abbildung 3) war auch die derzeitige Zuordnung der einzelnen Codes innerhalb der Transkripte zu den Themen erkennbar, was die Überprüfung und Verfeinerung der Zuordnungen erleichtert hat.

Mittun der Eltern	44	I: Das heißt, du suchst an irgendeinem Punkt, wo du denkst, UK wäre bei dem Kind passend, das Gespräch mit den Eltern oder beginnst dann einfach du mal oder wie?
nur Frühförderung zu wenig	45	B3: Ja. Unterschiedlich. Das ist schwer zu sagen. Das entsteht ganz unterschiedlich. Aber eben manchmal sagen die Eltern, sie würden gerne beginnen mit einem Toilettentraining oder so und sie haben aber das Gefühl, das Kind schreckt sich und ist orientierungslos. Dann unterstützen wir das zum Beispiel mit UK. Dann sagen wir, wir könnten zum Beispiel einen Sprachtaster nehmen und das Toilettenschild draufgeben und dann kann das Kind gemeinsam mit den Eltern draufdrücken 'Toilette' und es so ankündigen. Dann kennt sich das Kind aus: 'Aha, gut - jetzt' Also es unterstützt auch diese Kognition und diese Orientierung.
schwierige Situation in Familie	46	I: Also wenn du Herausforderungen oder schwierige Situationen in der Familie mitbekommst, dann ist das manchmal so ein Anlass, es einzubringen?
Sprachtaster	47	B3: Genau. Das sind so Anlassfälle. Und was ich eigentlich fast immer mache, was eher so in
UK als Orientierung		
schwierige Situation als Anlass		

Abbildung 3: Textausschnitt eines Interviews mit Kodierungen (eigene Darstellung)

Im Sinne des zirkulären Prozesses kam es noch zu Anpassungen der Themen, als bereits die Verschriftlichung der ersten Themen begonnen hatte. Im Schreibprozess kamen erneut Textstellen in den Blick, die an anderer Stelle inhaltlich besser bzw. passender zur Geltung kommen würden. Schließlich entstanden auf diese Weise zehn Themen bestehend aus knapp 340 Codes, wobei die Themen und Unterthemen in nachfolgender Abbildung 4 gelistet werden.

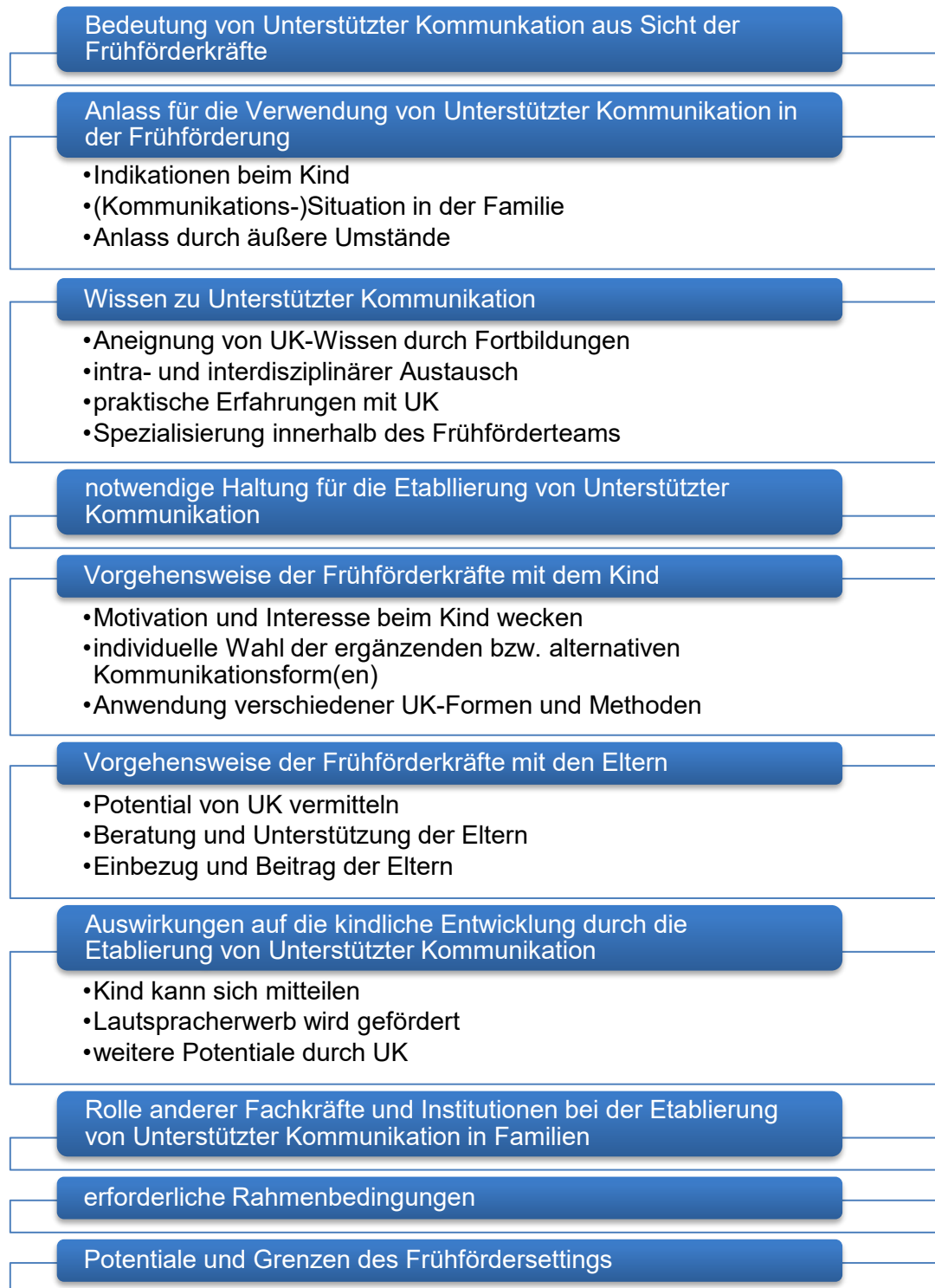


Abbildung 4: Übersicht der Themen und Unterthemen (eigene Darstellung)

Im Zuge der thematischen Analyse des transkribierten Datenmaterials wurden somit – für die vorliegenden Forschungsfragen relevante, zentrale bzw. wiederkehrende – Aussagen bzw. Muster identifiziert und zu Themen und Unterthemen gruppiert. Im nächsten Kapitel werden diese herausgearbeiteten Themen unter Bezugnahme von konkreten Datenauszügen verschriftlicht und anschließend diskutiert.

6. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER DATENANALYSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Datenanalyse dargestellt, wobei dies gegliedert nach den zehn herausgearbeiteten Themen erfolgt (Kapitel 6.2.1. - 6.2.10.). Zur Orientierung werden davor im Kapitel 6.1. die befragten Frühförderkräfte und ihr jeweiliges Arbeitssetting vorgestellt.

6.1. Vorstellung der interviewten Frühförderinnen

Die Frühförderinnen arbeiten in drei verschiedenen Bundesländern bei vier unterschiedlichen Frühförderstellen. Alle haben einen Frühförderlehrgang oder Hörfrühförderlehrgang absolviert und sind nach der Arbeit im Kindergarten – teils in heilpädagogischen Gruppen bzw. als Sonderkindergartenpädagogin – schon viele Jahre im Frühförderfeld tätig. Alle vier Personen arbeiten laut ihren ersten Kontaktaufnahmen schon länger überzeugt mit verschiedenen UK-Formen. Alle besuchen die betreuten Familien in der Regel in ihrem Zuhause. Je nach Situation finden Frühfördereinheiten aber auch in der Frühförderstelle statt, um etwa Ablenkungen für das Kind durch das häusliche Setting zu vermeiden (Interview 3, Abs.² 11). Je nach Bundesland und Behinderungsform (etwa bei Sinnesbeeinträchtigungen) können Kinder auch parallel zum Kindergartenbesuch Frühförderung in Anspruch nehmen, weshalb Frühfördereinheiten – unter anderem aufgrund der zeitlichen Gegebenheiten sowie zugunsten der Zusammenarbeit – vereinzelt auch im jeweiligen Kindergarten stattfinden (u.a. Interview 1, Abs. 10).

Drei Frühförderinnen arbeiten im Sinne einer Spezialisierung innerhalb ihrer Frühförderstelle verstärkt mit Kindern, die (noch) keine oder eine eingeschränkte Lautsprache haben und somit von Unterstützter Kommunikation profitieren könnten. Sie besuchen diese Kinder in der Regel einmal wöchentlich für 1,5 Stunden. Die vierte Frühförderin wird bei Bedarf von Frühförderkolleginnen als Beraterin hinzugezogen und betreut die Familien dann ca. einmal im Monat im Zuge einer Doppelbetreuung mit (Interview 2, Abs. 45, 97). Fast alle Frühförderinnen geben an, dass es ca. vierzehntägige Fallbesprechungen und auch Supervisionen zum Austausch der Frühförderkräfte untereinander gibt.

Ein paar befragte Frühförderinnen boten von sich aus an, sie bei weiteren Fragen kontaktieren zu können, und eine äußerte explizit den Wunsch, die fertige Masterarbeit zu bekommen, um sie auch ihren Frühförderkolleginnen zum Lesen zukommen lassen zu können. Es wurde in allen vier Interviews deutlich, wie wertvoll sie Unterstützte Kommunikation erleben und wie

² Die Interviewnummerierung entspricht dem vergebenen Personencode des jeweiligen Interviews (Interview 3 -> Interviewpartnerin B3). „Abs.“ bezieht sich auf die Absatznummer, welche in MAXQDA bei den Transkripten erstellt wurde.

wichtig es ihnen ist, dieses Potential sichtbar zu machen. Sie schätzten daher die Möglichkeit, ihre Erfahrungen im Rahmen dieser Masterarbeit teilen zu können.

Im Zuge der thematischen Analyse wurde sichtbar, dass sich der individuelle Zugang zu Unterstützter Kommunikation und der konkrete Einsatz solcher Kommunikationsformen bei den vier interviewten Frühförderinnen zum Teil unterscheidet – aber ebenso zeichnen sich viele ähnliche Haltungen und Erfahrungen ab.

6.2. Darstellung der Themen des Datenmaterials

Die für die Forschungsfragen relevanten Inhalte wurden schließlich zu 10 Themen gruppiert – teilweise gegliedert in Unterthemen (siehe Abbildung 4 im Kapitel 5.2.2.) – und werden im Folgenden genauer beschrieben.

6.2.1. Bedeutung von Unterstützter Kommunikation aus Sicht der Frühförderkräfte

Jeweils an mehreren Stellen aller vier Interviews wurde die Relevanz von Kommunikation betont und welchen Beitrag Unterstützte Kommunikation hierfür leisten kann. Codierte Textstellen, die diesem Thema zugeordnet wurden, werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Laut den befragten Frühförderinnen ist es für alle Menschen wichtig die Möglichkeit zu haben, zu kommunizieren und verstanden zu werden. Es fallen Formulierungen wie „große Not ... nicht sprechen zu können“ und „was das mit jemandem macht“ (Interview 2, Abs. 101). Es wird Kindern zum Teil weniger zugetraut und sie werden mitunter unterschätzt, wenn sie nichts mitteilen, fragen und hinterfragen können (Interview 2, Abs. 55ff). Eine Frühförderin macht auch die Beobachtung, dass der Fokus der Familien oft auf anderen Bereichen (etwa Selbstständigkeit und Mobilität) liegt – die Förderung der Kommunikation jedoch genauso relevant wäre (Interview 1, Abs. 28, 118). Mehrfach wird außerdem die Wichtigkeit betont, auch über Nicht-Gegenständliches reden zu können und mehr als Ja/Nein ausdrücken zu können:

„Weil im Grunde interpretieren wir ja nur, wenn wir eigentlich nicht wirklich eine gemeinsame Kommunikationsform haben. ... Ich betreue immer wieder Kinder, die von ihrer nonverbalen Kommunikation wirklich unglaublich gut sind, wo man wirklich genau weiß, wenn der dorthin zeigt oder Sonstiges, was er will. Oder mit Mimik, mit Gestik. Aber diese Kinder können in Wahrheit nicht fragen, die können nichts erzählen. Die können eigentlich nur über das kommunizieren, was im Hier und Jetzt und was da ist. Und alles andere, was eigentlich unsere Kommunikation ausmacht, das können sie nicht.“ (Interview 1, Abs. 28)

Außerdem sagt diese Frühförderin: „Weil eben dieses ‚Ich versteh es eh.‘ oder ‚Ja und Nein erkennt man eh total deutlich.‘ Wo ich mir denke: Ja, aber hmm, was kann ich mit Ja und Nein schon mitteilen?“ (Interview 1, Abs. 118) Ein Bedürfnis einer anderen Frühförderin ist es daher, dass Kinder nicht nur auf Gegenstände zeigen, sondern Vokabular etwa auf einem iPad verwenden können, um bei Bedarf auch über Nicht-Gegenständliches im Raum sprechen zu können (Interview 2, Abs. 71). Und auch die Eltern haben vielfach den Wunsch, vom Kind erzählt zu bekommen, was es beispielsweise im Kindergarten erlebt hat. Dies kann dazu beitragen die derzeitige Befindlichkeit und das Verhalten des Kindes besser nachvollziehen zu können (Interview 2, Abs. 71). Unterstützte Kommunikation wird somit gesehen als „die einzige Möglichkeit, dass die Kinder eine Kommunikationsform erwerben können, wenn sie nicht sprechen können“ (Interview 1, Abs. 31). Menschen können dadurch erleben, dass es anderen Menschen wichtig ist zu erfahren, was sie mitteilen wollen, dass ihre Äußerungen Wirkungen auf ihr Gegenüber haben und dass sie Entscheidungen treffen können (Interview 1, Abs. 100f). Dazu gehört laut einer Frühförderin auch, „nicht einfach anzunehmen nur, weil das Kind zum Glas schaut oder aufs Glas zeigt: ‚Ah du willst trinken‘ und schwupp ist schon ein Schwall im Mund drinnen“ (Interview 1, Abs. 101).

Einer Interviewpartnerin ist Folgendes besonders wichtig: „Also dass man da einfach viel wertschätzender und respektvoller mit den Kindern umgeht. Dass eben ihr Potential so gut wie möglich zum Tragen kommt und sie halt wirklich eben für uns gleichwertige Kommunikationspartner sind.“ (Interview 1, Abs. 102) Dazu gehört ihrer Ansicht nach, den Kindern Zeit zu geben, Situationen zu erfassen und sich dazu äußern zu können (Interview 1, Abs. 97-100). Einen Beitrag dazu kann die Verwendung Unterstützter Kommunikation leisten, denn durch die Anwendung zusätzlicher Kommunikationsformen nimmt man sich – als normalerweise nur lautsprachlich kommunizierende Person – mehr Zeit beim Kommunizieren, wodurch auch das Kind mehr Zeit bekommt zu verstehen. Eine Frühförderin schildert folgendes Beispiel: „Weil wenn am Wickeltisch eine Gebärde gezeigt wird zum Beispiel oder eine Bildkarte, hat das Kind schon mehr Zeit zu verstehen: ‚Aha, ich bin in der Wickelsituation.‘ Und nicht: Kind wird draufgelegt, gewickelt zack und fertig.“ (Interview 3, Abs. 59) Neben dem bewussteren Zeit-Nehmen für Kommunikation kann es außerdem hilfreich sein, nicht nur verbale Ankündigungen zu bekommen: „Ich glaub, auch rein kognitiv ist es ein Unterschied, eine Ankündigung nur verbal zu empfangen oder eben auch visuell oder sogar körperlich durch Bewegungen.“ (Interview 3, Abs. 65) UK kann somit jungen und kognitiv eingeschränkten Menschen beim Verstehen helfen – und Menschen mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache helfen sich zu verständigen.

Welche Auswirkungen dies auch auf die soziale und emotionale Entwicklung haben kann, hebt eine Frühförderin folgendermaßen hervor:

„Also ich glaub ... Kinder reagieren. Entweder gehen sie in die Aggression oder in die Depression, also zumindest sie ziehen sich total zurück, wenn sie nicht verstanden werden, wenn sie sich nicht in einer Gemeinschaft auch einbringen können, wenn sie Spiele nicht beeinflussen können, wenn sie einfach die Handlungen nicht in irgendeiner Form verändern können. Sie sind dann einfach passive Mitläufer und das macht was mit dem Kind, wenn es keine Fragen stellen kann. Im Kopf ist viel mehr da, als es irgendwie ausdrücken kann.“ (Interview 2, Abs. 38)

Wenn Kinder ihre Bedürfnisse und Gedanken in Interaktionen mit anderen Menschen nicht einbringen können, kann dies also Auswirkungen auf ihr Befinden und Verhalten haben.

Mehrere Frühförderinnen sehen abgesehen von der alternativen Kommunikationsermöglichung auch weitere Potentiale Unterstützter Kommunikation: UK kann den Lautspracherwerb begünstigen – unter anderem dadurch, dass die Kinder die Bedeutung von Sprache erfassen und „einen roten Faden von Sprache“ bekommen (Interview 2, Abs. 28). Der Einsatz Unterstützter Kommunikation kann außerdem neben der emotionalen und sozialen Entwicklung indirekt auch die motorische Entwicklung fördern, wenn etwa ein Kind mit Cerebralparese dadurch animiert wird, attraktive Kommunikationsformen wie eine Sprachtaste mit den Händen zu bedienen (Interview 3, Abs. 66).

Unterstützte Kommunikation kann Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache somit den Äußerungen der befragten Frühförderinnen zufolge ermöglichen, ihre Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken, um aktiv am Geschehen teilzunehmen. Es stellt eine Erweiterung dar, um nicht nur über unmittelbar Anwesendes zu sprechen und um nicht auf bloße Ja/Nein-Fragen angewiesen zu sein. Durch das Anwenden mehrerer Kommunikationsformen bekommt das Kind mehr Ebenen und mehr Zeit, Inhalte zu erfassen und zu verstehen. Insgesamt schildern Frühförderinnen Folgen für mehrere Entwicklungsbereiche: Kinder lernen sich sprachlich auszudrücken, was auch Auswirkungen auf die soziale und emotionale Entwicklung hat, und das Anwenden von UK-Formen kann sogar die Motorik fördern. Was für Frühförderkräfte nun in ihrer Arbeit ein Anlass ist bzw. sein kann, Unterstützte Kommunikation in Familien zu etablieren, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

6.2.2. Anlass für die Verwendung von Unterstützter Kommunikation in der Frühförderung

In den Interviews werden diverse Anlässe genannt, Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung einzusetzen. Die entstandenen Codes wurden in folgenden drei Unterthemen zusammengefasst: „Indikationen beim Kind“, „(Kommunikations-)Situation in der Familie“ und „Anlass durch äußere Umstände“.

Das Unterthema **„Indikationen beim Kind“** bezieht sich auf Textausschnitte der Beschreibung jener Kinder, bei denen Frühförderkräfte UK einsetzen. Konkrete Behinderungsformen

der Kinder veranlassen Frühförderinnen dazu, Formen der UK einzubringen: Oftmals werden Kinder mit Trisomie 21 angeführt und hierbei auch oft der konkrete Wunsch vonseiten deren Eltern, die Sprache von Anfang an zu fördern – mit UK oder explizit mit GuK (Interview 2-4). Eine Frühförderin arbeitete lange primär mit hörbeeinträchtigten Kindern mit Österreichischer Gebärdensprache und begann sich durch die Begleitung eines Kindes mit Mehrfachbeeinträchtigung mit UK zu beschäftigen (Interview 1, Abs. 31). Zur Orientierung werden etwa taktile und akustische Reize bei blinden Kindern eingesetzt, um zum Beispiel das Rausheben aus dem Kinderwagen durch ein Berühren und Klopfen anzukündigen (Interview 2, Abs. 47). Für Kinder mit Sehbeeinträchtigungen, aber auch für jene mit ADHS können attraktive Sprachausgabegeräte hilfreich sein, sich länger auf Bilderbücher zu konzentrieren (Interview 3, Abs. 47). Die Anbahnung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen geschieht vor allem im Schwerstbehindertenbereich etwa mit einzelnen Tastern (u.a. Interview 2, Abs. 47). Auch einzelne spezifische Syndrome wie das Nager-Syndrom³ werden genannt, die die Lautsprachfähigkeit einschränken und daher alternative Kommunikationsformen nahelegen (u.a. Interview 1, Abs. 43). Bei Kindern mit Autismus werden in einem Bundesland zuerst Autistentrainer*innen hinzugezogen und wenn diese auch noch Input zu UK haben wollen, kann die Frühförderin mit Spezialisierung auf UK als Beraterin hinzugezogen werden (Interview 2, Abs. 11ff).

Abgesehen von Kindern mit solchen expliziten Behinderungsformen werden im Rahmen der Frühförderung aber häufig Kinder ohne eine klare Diagnose betreut, die aber aus irgendeinem Grund nicht oder noch nicht sprechen und zum Teil dadurch auffällig wurden. Fast alle Frühförderinnen betonen aber in den Interviews, dass Unterstützte Kommunikation allen Kindern zugutekommen kann – entweder als allgemeine Sprachförderung oder als Alternative, falls die Kinder keine Lautsprache erlernen werden. Eine Frühförderin schildert, dass bei der Betreuung etwa von besonders jungen Kindern oft noch nicht abschätzbar ist, wie die aktive Kommunikation später ausschauen wird:

„Also ich weiß nicht, ob das Kind vielleicht reden können wird oder ob es gebärden wird, ob es über Symbole kommuniziert oder über Bezugsobjekte. Also bei manchen hat man Ideen, das oder das wird sicher oder kann schon möglich sein, aber ich weiß es einfach nicht. Das heißt, ich biete den Kindern eigentlich immer alles an. Also Lautsprache [als Angebot, Anm. AK] haben sie sowieso und dann - je nach Kind ... auch Gebärden und METACOM-Symbole und dann schau ich einfach, was die Kinder anspricht.“ (Interview 1, Abs. 37)

Auch andere Frühförderinnen warten mit der Verwendung von UK nicht ab, sondern bieten allen betreuten Kindern bzw. Familien von Anfang an unabhängig von etwaigen Behinderungen im Sinne der allgemeinen Sprach- und Kommunikationsförderung verschiedene

³ Das Nager-Syndrom entsteht durch eine Genmutation und führt unter anderem zu Fehlbildungen des Gesichts und Unterkiefers. Es können Schwierigkeiten beim Sprechen und Atmen auftreten. Fingeranomalien können außerdem das Ausführen von Gebärden einschränken (Orphanet 2013).

Kommunikationsformen an (u.a. Interview 3, Abs. 59; Interview 4, Abs. 94). Daher werden in Frühfördereinheiten UK-Formen häufig ergänzend zur lautsprachlichen Kommunikation eingesetzt. Die Kinder können sich dann jene Form aneignen, die sie am meisten anspricht. Ein genauerer Einblick in die Vorgehensweise wird in Kapitel 6.2.5. gegeben.

Anlass für UK können neben dem „bloßen“ Vorhandensein einer Behinderung auch daraus resultierende, schwierige **(Kommunikations-)Situationen innerhalb der Familie** sein. Eine Frühförderin hat Folgendes beobachtet:

„Oft [ist] die Kommunikation auf einem sehr einfachen Level geblieben, weil die Eltern ... festgestellt haben: Mein Kind versteht mich eh meistens nicht und wenn ich quasi nur ein Minimum an Info gebe, dann versteht es wenigstens das. Ja ich glaube, bei den jungen [Kindern, Anm. AK] geht es noch meistens, aber in weiterer Folge würde es eher zu Problemen führen.“ (Interview 1, Abs. 72)

Ausbleibende Reaktionen des Kindes können also die Kommunikationsweisen innerhalb der Familie beeinflussen und dazu führen, dass Kinder unterschätzt werden. Auch wird – etwa bei Kindern auf einem basalen Entwicklungsniveau – oft zu ihnen statt mit ihnen gesprochen und auf keine Antwort des Kindes gewartet (Interview 1, Abs. 76). Manche Eltern äußern wiederum das explizite Bedürfnis, vom Kind Erlebnisse erzählt zu bekommen (Interview 2, Abs. 71). Anlass ist häufig auch eine Not der Eltern, wenn ihr Kind sehr oft schreit, Tobsuchtsanfälle hat und sichtlich mit Situationen überfordert ist – und ihm vielleicht Verstehens- und Ausdrucksmöglichkeiten fehlen (u.a. Interview 2, 3). Dies ist vertiefend Inhalt der Themen in Kapitel 6.2.5. und 6.2.6.

Vereinzelt kann der Einsatz von UK auch durch **äußere Umstände** veranlasst werden: So wurde eine Frühförderin von ihrem Arbeitgeber aufgrund ihres Vorwissens gezielt zu einer Familie geschickt, weil ihnen ein teures, elektronisches UK-Hilfsmittel verkauft worden war, mit dem das Kind aufgrund seiner Behinderung jedoch (noch) nichts anfangen konnte. Auf Anraten der bis dahin zuständigen Frühförderin wollte die Familie das Gerät zurückgeben, woraufhin diese Firma die Frühförderstelle verklagen wollte. Daher sollte durch das UK-Wissen der hier hinzugezogenen Frühförderin und das Einbringen zunächst einfacherer UK-Formen herausgefunden werden, inwieweit dieses Kind die Bedienung eines solchen Geräts erlernen kann (Interview 2, Abs. 9ff).

Es können also konkrete Behinderungsformen Anlass für die Verwendung von UK sein, aber auch die Einstellung, dass alle Kinder, die – vielleicht altersbedingt noch – keine Lautsprache haben, in ihrer Entwicklung davon profitieren würden. Zusätzlich können herausfordernde (Kommunikations-)Situationen, aber auch spezielle äußere Umstände Frühförderkräfte dazu bewegen, ergänzende bzw. alternative Kommunikationsformen anzubieten. Wodurch Frühförderkräfte zu dem dafür erforderlichen UK-Wissen kommen (können), wird auf Basis der vorliegenden Interviewdaten im folgenden Thema dargestellt.

6.2.3. Wissen zu Unterstützter Kommunikation

In den Interviews wird einerseits gesagt, dass das Wissen zu Unterstützter Kommunikation schon viel verbreiteter ist als früher – andererseits bräuchte es noch mehr Fortbildungen und Aufklärung bzw. Bewusstsein zur Relevanz von UK. Ihre getätigten Aussagen wurden im Rahmen der Datenanalyse zu folgenden vier Unterthemen gruppiert: Die befragten Frühförderkräfte schilderten Möglichkeiten der „Aneignung von UK-Wissen durch Fortbildungen“, die Bedeutung eines „intra- und interdisziplinären Austausches“, „praktische Erfahrungen mit UK“ als Grundlage für ihre weitere Arbeit und die „Spezialisierung innerhalb des Frühförderteams“.

Im Unterthema **„Aneignung von UK-Wissen durch Fortbildungen“** werden die in den Interviews angeführten Angebote samt den Erfahrungen der befragten Frühförderinnen zusammengefasst. LIFEtool wird von Frühförderkräften aus verschiedenen Bundesländern genannt – mit der möglichen Ausbildung zur UK-Fachkraft und weiteren einzelnen Weiterbildungen. Für eine Interviewpartnerin ist dies eine wichtige Grundlage:

„Also was für mich wirklich total wichtig ist, dass man zumindest diese UK-Fachkraft [bestehend aus einem Einführungskurs und Aufbaukursen zu Diagnostik, Gebärden, grafischen Symbolen und technischen Hilfen, Anm. AK] von LIFEtool macht. ... Diese einzelnen Kurse - das kann ja auch mal über zwei Jahre gehen. Ich finde es wirklich enorm wichtig, weil natürlich kann ich mir auch etwas anlesen und anschauen. Also LIFEtool kann natürlich keine Haltung vermitteln, aber einfach so was man hört, die Gedanken, die man mitbekommt, die Videos, die man sieht, der Austausch mit den anderen, den Input, den man bekommt - das bereichert einfach schon enorm. ... Wenn ich vorhabe, in dem Bereich zu arbeiten - das finde ich, muss man einfach gemacht haben.“ (Interview 1, Abs. 106)

Ansonsten werden in den Interviews auch eine GuK-Ausbildung, Gebärdenapps, Gebärdenbücher, Online-Kurse, eine Ausbildung zum UK-Berater, Kurse bei Platus, Kongresse und die umfangreiche Ausbildung der Kommunikationspädagogik erwähnt. Eine Frühförderin erzählt, dass es vor 16 Jahren noch nicht Teil ihrer Frühförder-Ausbildung war, sie es aber „begrüßen [würde], dass im aktuellen Uni-Lehrgang ... Unterstützte Kommunikation ein großes Thema ist, ein Block oder so.“ (Interview 3, Abs. 94) Einig sind sich alle Frühförderinnen, dass Fachwissen wichtig (Interview 2, Abs. 61) bzw. ein gewisses Know-How notwendig ist (Interview 3, Abs. 86). Um in der Frühförderung mit UK zu beginnen, braucht man also eine Grundlage – dann kann man sich schrittweise vertiefendes Wissen durch einzelne spezifische Kurse (etwa zu METACOM oder Gebärden), Austausch, Ausprobieren und Einlesen selbst aneignen (Interview 3, Abs. 84ff). Zwei Frühförderinnen gestalten aufgrund ihrer Spezialisierung innerhalb des Frühförderteams interne Fortbildungen für Kolleg*innen und legen dabei neben dem Erzählen von praktischen Erfahrungen einen Schwerpunkt auf Selbsterfahrung – also darauf, wie es ist, nicht verstanden zu werden (Interview 2, 4). Schulungen, die vom Arbeitgeber für das gesamte Team organisiert und finanziert wurden, waren für eine Frühförderin ausschlaggebend dafür, sich mit UK zu beschäftigen und danach zusätzliche Kurse zu belegen

(Interview 3, Abs. 22f). In anderen Frühförderstellen kamen die Initiativen zur Wissensaneignung von den Frühförderkräften und ihrem persönlichen Interesse an UK. Diese mussten zum Teil Überzeugungsarbeit gegenüber dem Arbeitgeber leisten, dieses Wissen in der Frühförderstelle einbringen zu dürfen (Interview 1, 2).

Das zweite Unterthema bezieht sich auf den **intra- und interdisziplinären Austausch**, der von den Frühförderkräften als zentral zur Wissenserweiterung angesehen wird. Solche im vorherigen Absatz angeführten internen Fortbildungen ermöglichen einen intradisziplinären Austausch, der von allen Frühförderinnen erwähnt und geschätzt wird. Jene Frühförderin, die explizit als Beraterin für UK tätig ist, zeigt und erklärt anderen Frühförderkolleg*innen immer wieder, welche Formen und Methoden angewendet werden könnten und wie viel Nutzen daraus entstehen kann, um diese Kolleg*innen zum Ausprobieren von UK zu motivieren. Ihrer Erfahrung nach nehmen manche Kolleg*innen Anregungen interessiert an, suchen aktiv den Austausch bzw. Beratung und nützen von ihr zur Verfügung gestelltes Material. Manche wiederum äußern Zweifel, ob sie es selbst auch so umsetzen können oder sehen keine Notwendigkeit, da sie die betreuten Kinder ihrer Wahrnehmung nach bereits ausreichend verstehen (Interview 2, Abs. 61, 85ff). Andere Blickwinkel und Anregungen erlangen die Frühförderinnen auch im Zuge regelmäßiger Teambesprechungen oder während eines informellen Austausches im Büro (u.a. Interview 1, Abs. 24). Als Möglichkeit wird ebenfalls beschrieben, zu zweit mit den betreuten Kindern gemeinsam auf den Spielplatz zu gehen, um dort gegenseitig die Kinder zu beobachten und im Nachhinein Überlegungen auszutauschen (Interview 4, Abs. 110). Einen besonderen Mehrwert hat es für Frühförderinnen dabei insbesondere, wenn Kolleginnen ebenfalls eine gewisse UK-Kompetenz haben (u.a. Interview 1, Abs. 106). Austausch mit anderen Frühförderkräften, aber auch interdisziplinär mit anderen pädagogisch oder therapeutisch tätigen Personen schätzen die befragten Personen auch im Rahmen von Fortbildungen, Kongressen und UK-Stammtischen oder durch private Kontakte etwa zu einer Logopädin (Interview 1, Abs. 110, 108; Interview 4, Abs. 46, 54).

Als weitere Möglichkeit zur Wissensaneignung werden **praktische Erfahrungen mit UK** aus anderen pädagogischen Kontexten genannt – beispielsweise aus einer heilpädagogischen Kindergartengruppe oder einer UK-Gruppe für Familien, die gemeinsam mit LIFEtool organisiert wurde. Dort kann es zu Anregungen und einem Austausch mit Kolleg*innen kommen, die mit UK schon vertraut(er) sind (Interview 2, Abs. 2; Interview 3, Abs. 19ff).

Alle befragten Frühförderinnen erzählen außerdem von einer **Spezialisierung innerhalb ihres Teams**, da sie nicht in allen möglichen Förderbereichen bzw. für alle Behinderungsarten in vollem Umfang ausgebildet sein bzw. jegliche Weiterbildung absolvieren können (Interview 1-4). Die zu betreuenden Frühförderfamilien werden also – soweit der Bedarf des jeweiligen Kindes am Betreuungsbeginn abzuschätzen ist – den Frühförderkräften je nach ihren Erfahrungen und Schwerpunkten zugeteilt. So betreuen die hier befragten Frühförderkräfte

schwerpunktmäßig jene Kinder, bei denen die Förderung der Kommunikation aufgrund (noch) fehlender Lautsprache zentral sein wird bzw. könnte und sammeln so Erfahrungen für weitere Familien (Interview 1, 3, 4). Anders wird es in einem anderen Bundesland umgesetzt: Dort kann die Frühförderin mit umfangreichem UK-Wissen bei Bedarf zur Beratung hinzugezogen werden (Interview 2).

Demgemäß braucht es zur Etablierung von UK in Familien ein gewisses Grundlagenwissen, wofür verschiedene Kurse genützt werden können, aber auch der Austausch mit Frühförderkräften und anderen Professionist*innen. Auch praktische Erfahrungen und individuelle Schwerpunktsetzungen erweitern den Wissens- und Erfahrungshorizont. Neben einem Wissen zu Unterstützter Kommunikation wird in den Interviews eingehend betont, welche Haltung für eine Etablierung von UK in Familien erforderlich ist. Dies wird im nächsten Unterkapitel dargestellt.

6.2.4. Notwendige Haltung für die Etablierung von Unterstützter Kommunikation

Im Rahmen der Interviews fallen immer wieder Worte wie „Geduld“, „Zeit“, „Zuversicht“, „Begeisterung“ und „dem Kind etwas zutrauen“ als Grundvoraussetzung für die Arbeit als Frühförderin mit Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache. Textstellen, die mit diesen Wörtern codiert sind, wurden zu diesem Thema gruppiert.

Eine Frühförderin beschreibt ihre Freude und Neugierde auf die Kinder, was grundlegend für ihren Zugang zu den Kindern ist:

„Was für ein Schatz verbirgt sich in diesem wilden Kerl drinnen? Was ist da zum Rauskitzeln? Was ist da da? Ich glaube, das ist das Wichtigste. Diese Neugier, die Freude dran und dieses Wissen und diese ganz feste Gewissheit - und die hab ich wirklich nach 46 Jahren - dass in jedem Menschen das Gute drinnen ist. In jedem - das Gute, das Entwicklungsfähige.“ (Interview 4, Abs. 106)

Hier deutet sich obendrein die Bedeutung von persönlichen Erfahrungen und Erfolgserlebnissen an: Sie bewirken eine Zuversicht und Gewissheit, dass Kommunikation für alle Kinder möglich ist – auch wenn es vielleicht mehr Zeit braucht, aufwendiger ist und anders als gewohnt aussieht. Laut einer Frühförderin gehört dazu ebenso die Leidenschaft und Haltung, Kindern etwas zuzutrauen und daran zu glauben, dass die Zeit gut investiert ist (Interview 2, Abs. 21). An einigen Stellen wird daher auch Geduld angesprochen: Es kann lange dauern, bis Kinder auf UK reagieren und bis sie und ihre Familien Formen der Unterstützten Kommunikation aufgreifen und verwenden. Daher ist es als Frühförderin wichtig, dranzubleiben (Interview 1-4). Eine Frühförderin spricht dabei vom notwendigen Bild in sich, dass die (Kommunikations-)Situation in der Familie mit der Zeit besser werden kann (Interview 4, Abs. 106). Auch den Familien zu vermitteln, dass ihnen die bestmögliche Unterstützung des Kindes und der Familie wirklich wichtig ist, kann zum Mitwirken der Eltern beitragen (Interview 1, Abs. 63).

Die Erfahrung der befragten Frühförderinnen ist, dass nur jene Personen Unterstützte Kommunikation sinnvoll und zielführend einsetzen, die dahinter auch einen Sinn sehen – und dazu tragen Selbsterfahrungen und das Erleben oder zumindest Hören von erfolgreichen Fällen bei (u.a. Interview 2, Abs. 65, 81). So unterstützen UK-erfahrene Frühförderkräfte dies, indem sie nicht nur Inhalte für ihre Kolleg*innen aufbereiten und anbieten, sondern dabei auch vermitteln, wie begeistert sie selbst von den UK-Methoden sind: „Die merken einfach, wie toll ich das finde. Das ist eine ganz wichtige Voraussetzung - auch den Eltern gegenüber.“ (Interview 4, Abs. 106) Ergänzend erzählt diese Frühförderin von einem Erfahrungsbericht einer Mutter, der für das Frühförderteam sehr berührend war und motiviert hat, UK auch anderen Kindern anzubieten (Interview 4, Abs. 106).

Eine andere Frühförderin spricht eine Haltung an, die grundlegend für ihre generelle Frühförder Tätigkeit ist und als solche auch beim Einsatz von UK zum Tragen kommt:

„Weil meine Arbeitsweise ist so - ich hab zwar ein behindertes Kind vor mir, aber im Endeffekt mit ganz kindlichen Bedürfnissen, mit ganz normalen kindlichen Bedürfnissen. Und dafür bin ich ausgebildet worden auf kindliche Bedürfnisse zu reagieren. Das heißt, das Kind einfach kindlich anzusprechen.“ (Interview 2, Abs. 11)

Zentral ist also, sich dem Kind zuzuwenden und mit ihm statt nur zu ihm oder über es zu sprechen (Interview 1, Abs. 96). Dazu gehört auch, sich die Zeit für die meist langsamere Kommunikation zu nehmen und den Kindern Äußerungen zuzutrauen:

„Es dauert ewig, bis sie einen Satz formuliert haben. Aber ich finde es ganz wichtig, dass man während dieser Zeit aufmerksam bleibt, bei dem Menschen bleibt, wartet und nicht währenddessen mit jemand anderem plaudert oder Sonstiges. Dass man sich da die Zeit nimmt und ihnen die Möglichkeit gibt, ihren Satz zu formulieren und sich in Gespräche auch einzubringen. Das sind halt so Grundwerte, die die Kinder von klein auf erleben sollen.“ (Interview 1, Abs. 102)

Die Abschlussworte einer Frühförderin wurden mit „wichtig, anzufangen“ codiert und spiegeln wider, wie wichtig es ist, es zu probieren und zuversichtlich zu sein. Sie richtet dabei einen Appell an andere Professionist*innen: „Ja - macht es. Tut es. Fangt an damit. Egal, ob ihr es am Anfang könnt oder nicht - man lernt mit jedem Kind dazu. ... und wenn ihr keinen Erfolg habt, dann sagt ihr: ‚Ich hab noch keinen Erfolg.‘ Der kommt - ich kann es garantieren.“ (Interview 4, Abs. 136) Eine andere Frühförderin relativiert den sicheren Erfolg ein wenig und sagt: „Es kommt – nicht immer, aber sehr häufig. Oft nach einem halben Jahr, oft nach einem Jahr erst.“ (Interview 2, Abs. 53) In jedem Fall braucht es im Sinne der Frühförderin, die als UK-Beraterin tätig ist, Folgendes: „Das wirklich überzeugt sein davon, dass UK etwas bringt. Und an dem scheitert es oft. Das ist ein großer Aufwand und das Kind reagiert nicht sofort, es dauert, bis man eine Rückmeldung bekommt.“ (Interview 2, Abs. 61)

Es ist den befragten Personen also wichtig, sich nicht mit den bisherigen, eingeschränkten und zum Teil herausfordernden Ausdrucks- bzw. Verhaltensweisen des Kindes zufrieden zu

geben, sondern zuversichtlich zu sein, dass ergänzende bzw. alternative Formen der Kommunikation die Kommunikationsmöglichkeiten des Kindes erweitern können. Und dies gilt es laut ihnen, mit Leidenschaft, Begeisterung und Geduld in die Familien einzubringen. Wie Frühförderkräfte dabei konkret vorgehen können und welche Aspekte dazugehören, wird in den nächsten zwei Unterkapiteln anhand der Interviewdaten veranschaulicht.

6.2.5. Vorgehensweise der Frühförderkräfte mit dem Kind

Eine große Zahl an Codes wurde im Zuge der Datenanalyse zu Textstellen vergeben, die beschreiben, auf welche Weise Frühförderkräfte in der Kommunikation mit dem Kind UK-Formen eingeführt haben. Diese konnten schrittweise untergliedert werden zu den drei Unterthemen „Motivation und Interesse beim Kind wecken“, „individuelle Wahl der ergänzenden bzw. alternativen Kommunikationsform(en)“ und „Anwendung verschiedener UK-Formen und Methoden“.

Im ersten Unterthema geht es um Schilderungen und Erfahrungen, wie Frühförderkräfte Kinder an Formen der Unterstützten Kommunikation heranzuführen, und was es braucht, damit Kinder darauf einsteigen – also wie die **Motivation und das Interesse beim Kind geweckt** werden kann: „Also die Beziehung ist das Wichtigste. Ohne Beziehung geht gar nichts.“ (Interview 4, Abs. 104) Es fallen Aussagen wie „dem Kind zuhören“, „in Kontakt kommen“, „ins Gespräch kommen“, „das Kind kindlich ansprechen“ und „auf Äußerungen des Kindes reagieren“ (Interview 1-4). Mehrere Frühförderinnen sprechen außerdem davon, einfach zu beginnen und im Tun mit dem Kind ein paar Materialien auszuprobieren (u.a. Interview 2, Abs. 11, 17). Eine Person betont dabei: „Also Abwarten ist in der Kommunikation finde ich keine Option.“ (Interview 1, Abs. 41) Es soll also nicht gewartet werden, ob doch noch Lautsprache kommt, sondern neben Lautsprache andere Kommunikationsformen angeboten werden, denn die Kinder greifen dann das für sie passende auf.

Dieselbe Frühförderin spricht auch davon, multimodal zu beginnen (Interview 1, Abs. 61), das heißt, verschiedene UK-Formen anzubieten wie etwa Gebärden und Symbole. Dieser Ansatz spiegelt sich überdies in den Schilderungen anderer Frühförderinnen wider, auch wenn sie zum Teil unterschiedliche Schwerpunkte bzw. Herangehensweisen haben. Laut einer Frühförderin können zu viele Formen bzw. Methoden gleichzeitig für Kinder aber auch zu viel sein, weshalb man ihrer Erfahrung nach schrittweise vorgehen muss (Interview 3, Abs. 2). Folglich werden meistens abgestimmt auf das jeweilige Kind verschiedene Formen der Unterstützten Kommunikation ausprobiert und geschaut, worauf sich das Kind einlässt.

Als ein zentraler Ansatz für die Art und Weise des Einbringens von UK wird in einem Interview das Modeling beschrieben, um Kindern die Verwendung verschiedener Formen vorzuzeigen:

„Ja da gibt es das wunderschöne Schlagwort Modeling. (lacht) Also ich habe einfach kommuniziert. Ich hab es einfach eingesetzt, ich hab es verwendet. Und ich finde wirklich - dieses Konzept des Modelings - auch wenn es mir mal prinzipiell davor so in Grundzügen eh logisch und klar war, aber es hat halt das Ganze noch einmal viel bewusster und deutlicher gemacht. Nämlich eben auch, dass ich keine Erwartungshaltung habe, sondern einfach kommuniziere, wie ich es bei einem Baby auch mache. Da erwarte ich mir keine Antwort oder ich sag auch nicht: ‚Schau einmal her, ich sag dir was.‘ Also ich habe einfach wirklich kommuniziert.“ (Interview 1, Abs. 49)

Der Anfang ist laut dieser Frühförderin jedoch das Schwierigste, weil man oft lange Zeit nur modellt und erst irgendwann kommen erste Reaktionen des Kindes darauf (Interview 1, Abs. 80). Dieser Moment, in dem das Kind auf das Kommunikationsangebot reagiert, wird von allen befragten Frühförderinnen immer wieder beschrieben. Als Codes wurden dabei mehrmals „Motivation“, „Interesse wecken“ und „Reaktion des Kindes“ vergeben. Hilfreich sind dafür beispielsweise Gebärden und Symbole für Worte, welche das individuelle Kind „in ihrem Herzen wirklich interessier[en]“ (Interview 4, Abs. 82). Das können bei Babys Gebärden etwa für Wickeln, Essen, Schlafen und Spaziergehen sein und bei Kleinkindern können es Bezeichnungen für wichtige Bezugspersonen, Begriffe rund ums Spielen, Tiere, Bilderbuchinhalte oder andere für das Kind gerade relevante Themen sein (u.a. Interview 1, Abs. 35; Interview 3, Abs. 31).

UK-Angebote müssen außerdem attraktiv für das Kind sein – sei es durch Sprachausgabegeräte, mit denen Kinder selbst Lieder und andere Aufnahmen abspielen können, sei es das gemeinsame Gebärden zu Kinderliedern oder das Betätigen von Hupen, um Ursache-Wirkungszusammenhänge zu erlernen (u.a. Interview 3). „Also manche Kinder brauchen so eine Initialzündung, bis sie merken: ‚Aha, auch ich kann gebärden. Also ich schaue nicht nur zu, sondern ich darf mitmachen.‘“ (Interview 3, Abs. 65) Dafür kann zum Beispiel helfen, die Hände des Kindes zu führen oder Gebärden gemeinsam zu machen (Interview 3, Abs. 65). Die Kinder müssen dementsprechend erleben, dass sie selbst etwas tun bzw. bewirken können und das Konzept Kommunikation verstehen – und dann ist ihre Eigeninitiative geweckt und sie sind motiviert, selbst zu kommunizieren (u.a. Interview 1, Abs. 35; Interview 3, Abs. 55). Eine Frühförderin stellt dabei fest, dass sie die Kinder meistens viel früher von UK überzeugt als die Eltern (Interview 2, Abs. 28). Es geht den Frühförderinnen also darum, den Kindern zu vermitteln, dass deren Äußerungen relevant sind und etwas in der Umgebung bewirken. Demzufolge gilt es, eine Beziehung mit dem Kind aufzubauen und verschiedene Formen der unterstützten Kommunikation anzubieten, wobei diese interessenorientiert eingesetzt werden und ihre Selbstwirksamkeit anregen sollten.

Einige Textstellen weisen im Hinblick auf die **Wahl der ergänzenden bzw. alternativen Kommunikationsform(en)** auf die höchst individuelle Orientierung an den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes hin. So beeinflussen nicht nur die physischen und geistigen Möglichkeiten des

Kindes, welche UK-Form in der jeweiligen Familie etabliert wird, sondern vor allem auch die Frage, was die Kinder anspricht. So dachte eine Frühförderin beispielsweise bei manchen Kindern aufgrund ihrer anatomischen Gegebenheiten, dass Gebärden nicht geeignet sind, verwendete sie aber automatisiert beim Sprechen mit und wurde überrascht, als jene Kinder manche Gebärden – teils nach ihren Möglichkeiten abgewandelt – sehr wohl übernommen hatten (Interview 1, Abs. 37). Bei einer anderen Familie wurden METACOM-Symbole dann gar nicht mehr angeboten, weil das Kind die Gebärden so stark angenommen hat (Interview 3, Abs. 33). Komplexere Formen können manche Kinder kognitiv überfordern, für manche aber genau passend sein (Interview 3, Abs. 74ff). Die Erfahrung aller befragten Personen ist, dass die Kinder das annehmen, was für sie verständlich und passend ist – und dass es kein allgemeingültiges Rezept gibt, sondern individuell im Alltag bzw. gemeinsamen Spielen ausprobiert werden muss (u.a. Interview 1, Abs. 37, 61; Interview 2, Abs. 9). Es braucht also im Zuge des Ausprobierens ein genaues Wahrnehmen der Kompetenzen, Bedürfnisse und Reaktionen des jeweiligen Kindes. Welche unterstützenden Kommunikationsformen auf welche Art und Weise im Rahmen der Frühförderung bei Kindern bis zum Schuleintritt angewendet werden, ist Inhalt des folgenden Unterthemas.

Drei der Frühförderinnen verwenden abhängig vom Kind eine Vielzahl **verschiedener Formen der Unterstützten Kommunikation**: Um die Bedeutung von Begriffen als Grundlage für Kommunikation verstehen zu lernen kommen unter anderem Bezugsobjekte, Fotos, Symbole und Gebärden zum Einsatz (Interview 1, Abs. 100). Eine dieser Frühförderinnen zählt neben den Gebärden, die zu ihrem täglichen Repertoire gehören, „Taster, Bildkarten, METACOM-Symbolkarten, Pläne, so Ablaufpläne“ (Interview 3, Abs. 29) auf. Sie gibt auch den Hinweis auf die Methode PECS (siehe Kapitel 2.6.), die von ihren Kolleginnen bei Kindern im Autismus-Spektrum-Bereich verwendet wird (Interview 3, Abs. 29). Da die hier befragten Frühförderinnen mit anderen Zielgruppen arbeiten, wird PECS darüber hinaus in den Interviews nicht erwähnt. Je nach Entwicklung – etwa im Schwerstbehindertenbereich oder bei jungen Kindern – wird auch oft schon viel niedriger angesetzt, indem unter anderem mit Glocken, Tastern und Lichtschaltern das Ursache-Wirkungsprinzip angebahnt wird (Interview 2, Abs. 47; Interview 3, Abs. 29).

Unter anderem bei blinden Kindern und Kindern auf einer basalen Entwicklungsstufe werden taktile Gebärden bzw. eine körpernahe Kommunikation im Sinne des Beobachtens und Reagierens auf kleinste körperliche Signale etwa durch Berührungen (Interview 1, Abs. 35) oder Gerüche zur Differenzierung der Räumlichkeiten (Interview 2, Abs. 47) eingesetzt. Den Beginn der Kommunikationsanbahnung/-förderung beschreibt eine Frühförderin wie folgt:

„Dass man auch schaut, dass sie so Begriffe verstehen lernen, also sei es über Bezugsobjekte, über Fotos, über Symbole, über Gebärden. Also dass es da auch eine Verlässlichkeit für sie gibt. Dass man auch wirklich diese sprachlichen Vorläuferfähigkeiten sehr bei den Kindern aufbaut, also diese Aktion - Reaktion, Wenn - Dann, Ursache -

Wirkung, dass sie da ein Verständnis aufbauen. Turn-Taking [Sprecherwechsel im Dialog, Anm. AK], joint attention [gemeinsame Aufmerksamkeit auf etwas, Anm. AK], dass man da einen Fokus darauf legt. Dass ... man auch schaut, dass sie auch erleben, dass das, was sie äußern, eine Wirkung auf mich hat. Ja dass man versucht, sie ein bisschen mal entscheiden zu lassen: ‚Was möchtest du machen? Möchtest du das Buch anschauen oder Xylophon spielen?‘“ (Interview 1, Abs. 100)

Es geht also darum, die Reaktionen des Kindes genau zu beobachten und dementsprechend zu handeln, damit Kinder die Bedeutung von Sprache erleben und lernen, diese anzuwenden und für sich zu nützen. Eine andere Frühförderin spricht von einer anfangs sehr geführten Sprache mithilfe einer Sprachtaste:

„Ich hab aber auch sehr viele Bilderbücher für ganz einfache Bilder bzw. schon komplexere Geschichten. Und da setzt das Kind zum Beispiel mit Wortwiederholungen dann schon ein: ‚Was sagt der Bär? - Nein.‘ und das Kind drückt aufs Nein zum Beispiel. ... Das heißt, ich hab das vorbereitet, diese Signalwörter brauchen wir für dieses Bilderbuch ... die Geschichte wiederholt sich immer und immer sind Variationen drinnen und jetzt wäre der richtige Zeitpunkt fürs Nein. Und dann sag ich: ‚Und was sagt der Bär? Sag du es selber.‘ und dann drückt das Kind eh drauf auf Nein zum Beispiel. ‚Ja genau, Nein sagt der Bär.‘“ (Interview 2, Abs. 45)

Dabei kann ein Einblick in den Entwicklungsstand des Kindes gewonnen werden, also welchen Wortschatz das jeweilige Kind haben könnte und inwieweit es inhaltlich einer Geschichte folgen und dafür die Aufmerksamkeit hat. Eine andere Frühförderin hat am Beginn der Kommunikationsanbahnung bei einem taubblinden Buben Weinen als basale Körperausdrucksform mit Bedeutung versehen. Sie hat seine Äußerung in einer wiederkehrenden Situation innerhalb der Frühfördereinheiten auf eine bestimmte Art gleichbleibend interpretiert und darauf offenbar für das Kind passend reagiert, wodurch das Kind lernte, seine Körperausdrucksform gezielt einzusetzen (Interview 1, Abs. 86).

Gebärden werden von den befragten Personen klar von Gebärdensprachen abgegrenzt und etwa beim Singen, Bilderbuchbetrachten und Spielen lautsprachbegleitend verwendet. Eine Frühförderin schildert Folgendes: „Ich sing ganz viel und das gemeinsame Singen findet eigentlich nie nur akustisch statt - das Kind sitzt passiv und ich singe, sondern wir machen immer Bewegungen dazu. Manchmal kommen schon Laute dazu. Also so ein gemeinsames Lautieren dann.“ (Interview 3, Abs. 53) Auch zur Ankündigung und Beschreibung des Babyalltags können ein paar erste Gebärden eingeführt werden. Mit zunehmender Vervielfältigung des Alltags kommen dann immer mehr Gebärden dazu – und können je nach Möglichkeit mit der Zeit durch lautsprachliche Worte und Sätze abgelöst werden (u.a. Interview 3, Abs. 31). Einen Vorteil des Gebärdens im Vergleich zu anderen UK-Formen beschreibt außerdem eine Frühförderin: Man hat sie immer bei der Hand und benötigt kein separates UK-Material wie etwa Kommunikationsbücher oder iPads (Interview 1, Abs. 43).

Auch mit METACOM-Symbolen wird häufig gearbeitet: Bei sehr jungen Kindern beschränkt sich dies auf ein paar große Bildkarten, um Alltagshandlungen zu visualisieren und sie mit der Bedeutung dieser Symbole vertraut zu machen. Später kann dies zum Beispiel genützt werden, um schwierige Verhaltensweisen des Kindes aufzugreifen und durch die Kommunikationsform in Form von Ablaufplänen zusätzlich zu visualisieren:

„Zum Beispiel, dass wir beginnen mit so einem Erst-Dann-Plan. Da fangen wir vielleicht an mit einer reduzierten Anzahl von Symbolen, die eben auch so markant sind oder für das Kind einfach von Bedeutung sind. Zum Beispiel eben ‚zuerst essen, dann spielen‘, wenn das Kind sich nur eine Sekunde gern zum Tisch setzt und dann sofort wieder zum Spielen wechseln will.“ (Interview 3, Abs. 43)

Für eine ausländische Familie, für die Gebärdensprachkurse nicht denkbar waren und die Mutter außerdem Analphabetin war, boten sich laut einer anderen Frühförderin ebenfalls visuelle Symbole an, wodurch diese Kommunikationsform für die Familie relativ schnell verständlich und anwendbar war (Interview 1, Abs. 43). Sobald Kinder erfasst haben, dass sie auf etwas zeigen und damit etwas Bestimmtes ausdrücken können, erstellen die Frühförderinnen häufig Kommunikationstafeln, Kommunikationsbücher und Ich-Mappen mit den für die Kinder relevanten Themen, wodurch den Kindern eine umfangreichere Begriffssammlung zum Kommunizieren zur Verfügung steht (u.a. Interview 1, Abs. 61; Interview 2, Abs. 53).

Eine Frühförderin verwendet unter anderem schon bei sehr jungen Kindern eine Sprachtaste. Im gemeinsamen Spielen kann das Kind durch das Drücken der BIGmack-Taste eine Wiederholung bewirken: Soll die Kugel noch einmal in der Kugelbahn hinunterrollen oder das Hüpfpferd sich noch einmal bewegen oder nicht mehr? Das Kind kann dabei zwischen zwei Optionen wählen und dadurch die Umgebung beeinflussen (Interview 2, Abs. 45). Ein blindes Kind klopfte immer auf die Räder des Rollstuhls, wenn es im Kindergarten von seinem Platz weg wollte. Dies griff eine Frühförderin gemeinsam mit seinen Kindergartenpädagoginnen auf und klebte dorthin eine Taste mit einer Sprachnachricht, dass es jetzt woanders hin will. Dadurch erlebte das Kind die Bedeutung dieser Worte und die Möglichkeit, auf diese Weise etwas mitteilen zu können – was zusätzlich auch von Personen verstanden werden kann, die das Kind noch nicht kennen (Interview 2, Abs. 47). Somit lernte das Kind die Bedeutung von Sprachtasten, was einen Einsatz auch in anderen Situationen mit anderen Sprachinhalten ermöglichte. Auch zur Ankündigung von Handlungen werden Sprachtaster verwendet: Ein Kind, das sich laut seiner Eltern beim Toilettentraining verschreckt und orientierungslos verhielt, bekam eine Sprachtaste mit einem Toilettensymbol, damit die Eltern, das Kind oder sie gemeinsam multi-modal ankündigen können, was als nächstes geschehen wird. Laut dieser Frühförderin unterstützt dies die Kognition und Orientierung im Alltag (Interview 3, Abs. 45).

Ein anderes in der Frühförderung verwendete Sprachausgabegerät sind Audiostifte. Eine Frühförderin hat dafür das Kinderhände-Gebärdensliederbuch und METACOM-Bildkarten mit

speziellen Stickern versehen. Wenn das Kind diese mit dem Audiostift berührt, wird die entsprechende lautsprachliche Äußerung abgespielt (Interview 3, Abs. 49-55).

Abhängig von den motorischen und kognitiven Möglichkeiten kommen auch schon in der Frühförderung Talker zum Einsatz. Eine befragte Person begründet die Entscheidung wie folgt: „Also wenn ich das Gefühl habe, es passt für ein Kind, dann schau ich wirklich, dass sie das iPad so bald wie möglich bekommen, also dass sie im besten Fall mit dem iPad schon in die Schule kommen, da schon Erfahrungen haben.“ (Interview 1, Abs. 53) Ziel ist, dass das Kind zum Kommunizieren nicht mehr auf unmittelbar vorhandene Dinge zeigen muss bzw. nur Ja/Nein ausdrücken kann, sondern eine – an ihre Interessen und Bedarfe angepasste – Auswahl an Symbolen hat, um über weit mehr sprechen zu können (u.a. Interview 2, Abs. 71). Durch Modeling zeigte eine Frühförderin einem Mädchen die Verwendung eines Talkers im Zuge des gemeinsamen Spielens:

„Also wir haben zuerst mit GoTalk Now [Kommunikationsapp, Anm. AK] begonnen und dann hab ich aber wirklich erweitert auf MetaTalk [Kommunikationsapp, Anm. AK], weil ich wirklich gemerkt habe, da ist so viel Potential bei ihr. Und sie hat sich dann wirklich schon recht gut zurechtgefunden. Sie hat Symbole rausgesucht und so weiter. Also es war vielleicht noch nicht so, dass sie einen Satz oder halbwegs einen Satz formulieren konnte, aber wenn wir dann so Spiele gemacht haben und das iPad dabei war, dann hat sie sehr selbstständig über das iPad kommuniziert. Ich hab sie sehr genial gefunden, weil dann wirklich so Situationen waren - dann irgendwie sucht sie und ich bin dann halt so: ‚Soll ich dir helfen?‘ Und sie so: ‚Warte‘ (lacht) oder so etwas hat sie dann immer zu mir gesagt.“ (Interview 1, Abs. 43)

Das Mädchen erfasste also die Möglichkeiten eines solchen Geräts und wurde dadurch ehrgeizig, es für sich zu nützen. Eine andere Frühförderin schildert ihre Vorgehensweise, wie sie durch Zuhören, Nachfragen und Eingehen auf einzelne Worte einem Kind die Möglichkeit gibt, mit einem iPad zu erzählen:

„Also mit dem iPad hat mir ein Down-Syndrom-Mädchen erzählt, dass sich die Eltern getrennt haben, ohne dass es noch wer anderes gewusst hat. ... Es hat total mit dem Vokabular gearbeitet, mit dem es vertraut war. Es hat zum Beispiel ‚eklig‘ genommen, weil vom Essen her haben wir immer wieder ‚es schmeckt gut‘ oder ‚es ist eklig‘ gehabt. Und dann hab ich gefragt: ‚Wer ist denn eklig?‘ Sie hat auf sich gezeigt, sie ist - sie fühlt sich eklig. Also sie hat nur Signalwörter hergenommen. Und sie ist traurig und sie weint und so ist es dahingegangen. Und dann hat sie gesagt: ‚weil was kaputt ist‘. Das haben wir im Spiel auch oft. Und im Endeffekt hat sie gesagt: ‚Es ist kaputt.‘ Und dann sag ich: ‚Was ist denn kaputt?‘ ‚Die Familie ist kaputt‘ - da hat sie auf Familie gedrückt. Also es war für mich natürlich verwirrend, weil ich keinen Kontext dazu gehabt habe. Dem Kind war das aber gar nicht so wichtig, dass es jetzt von mir irgendwas Verständnisvolles hört, sondern es war ihr nur wichtig, das mitzuteilen.“ (Interview 2, Abs. 38)

Hier war den Personen, die das iPad mit Symbolen installiert hatten, nicht bewusst, welchen Themenbereich das Kind zusätzlich brauchen wird. Jedoch gab die Frühförderin dem Mädchen Zeit, fasste mögliche Aussagen in Worte und fragte nach, damit es sich mit dem

vorhandenen Symbol-Repertoire bestmöglich ausdrücken konnte. Durch das Aufgreifen von Erzählinweisen wurden außerdem nach dieser Szene Eigenschaftswörter wie Streiten hinzugefügt, wodurch sich das Kind immer differenzierter mitteilen konnte (Interview 2, Abs. 41).

Jene Frühförderin, die mit GuK arbeitet, spricht sich im Interview gegen technische Hilfsmittel aus, da diese bei den von ihr betreuten Kindern im familiären Alltag oft hauptsächlich als Video- und Spielmedium verwendet wurden. Außerdem waren die von ihr betreuten Kinder (etwa mit Trisomie 21 und anderen geistigen Beeinträchtigungen oder Kinder, mit denen die Eltern bisher nicht adäquat gesprochen haben) in der Lage, mit Gebärdenunterstützter Kommunikation und anderen Übungen Lautsprache zu erwerben, weshalb alternative, elektronische Hilfsmittel nicht notwendig waren (Interview 4, Abs. 68). Bei ganz kleinen Kindern, die noch nicht viel mit Kärtchen anfangen würden, beginnt diese Frühförderin mit einfachen Gebärden aus dem täglichen Leben: „rot, gelb, blau, grün sind so die ersten. Lieb, groß, klein, Mama, Papa“ (Interview 4, Abs. 38). Begonnen wird also ähnlich wie bei den anderen interviewten Frühförderinnen mit einzelnen Gebärden, wobei die Wahl der ersten Begriffe unterschiedlich ist. Im nächsten Schritt arbeitet sie gezielt mit den Kindern:

„Und dann geh ich aber schon aufs Blatt, weil ich muss ja das Kind aus der realen Welt auf ein Blatt holen, auf eine zweidimensionale Darstellung. Da geh ich aber immer gleich vor. ... Das ist dieses Anlautblatt, wo die Kinder einmal lernen: Das, was auf diesem Blatt ist, hat eine Bedeutung für mich. Da schreibt man vor dem Kind auf ein großes Din A4 - A in Großbuchstaben mit rotem Stift. Und dann steht dann A - A - A. Und das übt man, indem das Kind mit dem Stift hinzeigt, mit dem Fingerl hinzeigt und immer mit dem Blick dem folgt, was da steht. Da geht's nicht um die Buchstaben, da geht's ums Folgen. Das machst du mit allen fünf Buchstaben. ... Du hast dann eine Mappe angelegt und da sind dann alle diese Übungsblätter. ... Und so üben wir das einmal ein - das hat eine Bedeutung. Das taugt den meisten Kindern total. ‚Gehen wir lesen.‘ Dann holen sie schon die Mappe. ... Dann geh ich erst wirklich ins GuK, weil dann hol ich mir aus dem GuK sechs Wörter, die ich wirklich brauch für das Kind. Mama, Papa, Opa, Oma, Hund, Katze zum Beispiel. Und wir nehmen dann aber die echten Fotos. ... Das sind so Fotoalben. Da ist dann drinnen ... die Gebärde Papa, dann kommt eben das Wort Papa und dann kommt der Papa als Foto. Und das Kind hat die Selbstkontrolle. Es kann schauen: Ah, das ist mein Papa. Ah, das Wort Papa oder Papa (macht die Gebärde dazu). ... Mir geht es darum, dass auch das Schriftbild dazugehört, weil das Schriftbild ist für die Kinder wie ein Bild. So lernen wir auch gleich Lesen mit.“ (Interview 4, Abs. 38)

Das heißt, diese Frühförderin übt anhand eines gleichbleibenden Ablaufs mit den Kindern das Folgen und die Bedeutung von Bildern, Gebärden und Buchstaben. Wichtig ist ihr dabei, dass die Kinder sich mittels dieser Fotoalben auch selbst damit beschäftigen können. Später kommen dann Mappen zu anderen Themen dazu wie etwa Essen oder Tiere, wobei das jeweilige Wort mit einem Foto und der Gebärde (die Gebärdenabbildung dient meist der Frühförderin und den Eltern als Erinnerungsstütze) verbunden und im Zuge der Erarbeitung im Alltag eingebaut wird: Es wird eine Banane gegessen, ein Apfelkuchen gebacken, ein Tierbilderbuch

angeschaut, ein Tiermemory gespielt, ein Übungsblatt mit Bildern zum Einkreisen gestaltet oder ein Besuch im Tiergarten angestrebt, wo die Gebärden beim Sprechen mitverwendet werden (Interview 4, Abs. 40ff). Sie macht in Anlehnung an das Erarbeiten eines Themas im Kindergarten mehrere kleine Fotoalben für die Kinder, in denen ein gewisser Grundwortschatz enthalten ist (Interview 4, Abs. 42). Auch „Mustersätze“ wie „Der Apfel ist ...“ oder „Ich mag ...“ baut sie in ihre Arbeit ein, damit das Kind „in seinem Gehirn eine Struktur geboten bekommt, an der es seine eigenen Sätze aufhängen kann. ... Das Kind geht am nächsten Tag zur Mama und sagt: ‚Ich mag - was auch immer.‘ Das muss man immer wiederholen.“ (Interview 4, Abs. 92) Diese Frühförderin hat also ein klares methodisches Vorgehen, wie sie – unter anderem mit gebärdenunterstützter Kommunikation und Lautsprachübungen – den Lautspracherwerb fördert. Grundsätzlich ist es auch ihre Haltung, sich auf eine Ebene mit dem Kind zu begeben und die Sprachförderung spielerisch im gemeinsamen Tun einzubauen (Interview 4, Abs. 56). Ihren Schilderungen nach benennen es manche Kinder (die sie bis zum Schulbeginn betreut) als „arbeiten“ und fordern dies mitunter gezielt von ihr ein oder „üben“ selbstständig zwischen den Frühfördereinheiten etwa die Aussprache eines bestimmten erarbeiteten Lautes (Interview 4, Abs. 56, 86).

Die Frühförderinnen schildern somit – auch aufgrund der verschiedenen Indikationen für UK – verschiedene Vorgehensweisen und legen ihre Schwerpunkte zum Teil auf unterschiedliche Formen der Unterstützten Kommunikation. Gemeinsam ist in allen Interviews jedoch der Fokus darauf, die Motivation und das Interesse des Kindes zu wecken, interessenorientiert zu agieren, verschiedene unterstützende Kommunikationsformen anzubieten und auszuprobieren sowie all dies möglichst spielerisch in den Frühförderalltag zu integrieren. Im Zusammenhang damit, wie Frühförderkräfte UK in Familien etablieren, wird neben dem Tun mit dem Kind häufig auch die Arbeit mit den Eltern angesprochen. Die in diesem Kontext codierten Textstellen werden im nächsten Kapitel zusammenfassend dargestellt.

6.2.6. Vorgehensweise der Frühförderkräfte mit den Eltern

„Es macht auch keinen Sinn, wenn Eltern nicht mit Symbolkarten oder mit Gebärden arbeiten wollen, dann macht es einfach keinen Sinn, weil einmal in der Woche in der Frühförderung ist definitiv zu wenig.“ (Interview 3, Abs. 43) Mit dieser Äußerung einer Frühförderin wird die Notwendigkeit deutlich, Eltern zur Beteiligung am Erlernen kommunikativer Hilfen zu motivieren und bei der Verwendung zu unterstützen. Das Kind kann einerseits in 1,5 Stunden pro Woche keine neue Kommunikationsform erlernen und andererseits wäre es auch nicht zielführend, wenn das Kind in einer erlernten Kommunikationsform mit niemandem außer der Frühförderin kommunizieren kann (u.a. Interview 2, Abs. 61; Interview 3, Abs. 43). Dies macht daher auch die Arbeit mit den Eltern erforderlich, die in drei Unterthemen gegliedert wurde: „Potential von

UK vermitteln“, „Beratung und Unterstützung der Eltern“ und schließlich der „Einbezug und Beitrag der Eltern“.

Grundlegend für die Beteiligung der Eltern an UK ist es, ihnen das **Potential von UK zu vermitteln**. Dies ist notwendig, weil die Frühförderinnen immer wieder eine mangelnde Bereitschaft erleben. So wird in den Interviews immer wieder betont, dass es die Bereitschaft und das Interesse der Eltern braucht, um Anregungen bezüglich unterstützter Kommunikationsformen fortzuführen. Manchmal sind die Frühförderkräfte aber mit Eltern konfrontiert, die sich nicht dafür zuständig fühlen, bei der Förderung des Kindes mitzuwirken, und die Frühförderung einmal in der Woche als ausreichenden „Förderpart“ sehen (u.a. Interview 3, Abs. 78). Als mögliche Gründe werden in den Interviews unter anderem ein fehlendes Bewusstsein seitens der Eltern genannt, bei der Förderung ihrer Kinder – auch in anderen Bereichen wie etwa der Motorik oder der Aktivitäten des täglichen Lebens – mitzuwirken (Interview 3, Abs. 78ff). Oft sind sie auch innerlich noch nicht bereit sich einzugestehen, dass ihr Kind eine andere Kommunikationsform benötigen könnte. Die befürchtete Sonderstellung ihres Kindes ist ihnen peinlich (u.a. Interview 1, Abs. 63-69; Interview 4, Abs. 86). Außerdem haben Eltern manchmal die Sorge, dass ihren Kindern gar keine Lautsprache mehr zugetraut wird, sobald Gebärden und Symbole eingesetzt werden. Eltern zu überzeugen, dass UK Lautsprache nicht verhindert, sondern sogar unterstützen kann, ist in der Praxis jedoch mitunter schwierig (Interview 2, Abs. 28). Auch momentan fehlende Kapazitäten aufgrund diverser Belastungen (etwa eine neue Diagnose oder gesundheitliche Probleme des Kindes) können Ursache für eine Ablehnung bzw. mangelndes Mittun sein – UK tritt für die Eltern vorerst in den Hintergrund (u.a. Interview 2, Abs. 99).

In diesen Fällen sei es laut den Frühförderinnen wichtig, die Eltern nicht zu drängen und ihnen Zeit zu geben, bis sie bereit sind und sich mit dem Gedanken angefreundet haben. Gleichzeitig können die Frühförderkräfte UK in der Zwischenzeit je nach Situation zumindest selbst bei ihrer Interaktion mit den Kindern integrieren (Interview 1-4). Nicht zuletzt gehören im Sinne der Familienbegleitung und Elternberatung auch Gespräche mit den Eltern dazu, um sie in ihren persönlichen Herausforderungen wie etwa dem Umgang mit dem Schock und der Trauer nach einer Diagnosestellung zu unterstützen (u.a. Interview 1, Abs. 8; Interview 4, Abs. 114). Eine Frühförderin legt darüber hinaus Wert auf ein sensibles Vorgehen: So sagt sie etwa bei der Beantragung eines Talkers, dass dieser in den Hilfsmittelpool zurückgegeben werden kann, wenn das Kind zur Sprache gefunden hat (Interview 2, Abs. 32). Eine solche Kommunikationshilfe muss also nicht für immer sein, sondern es wird offengelassen, was für die Eltern im Moment leichter annehmbar sein kann. Eine Frühförderin schildert im Kontext der sprachlichen Verständigung noch eine weitere Hürde:

„Ich glaub, eine Sprachbarriere stellt doch durchaus manchmal eine Hürde dar. Wobei das ja nicht unbedingt der Fall sein müsste, weil es sind ja eh Bildkarten oder

Gebärden, die ja eigentlich losgelöst sind von der Sprache. Aber ich hab die Erfahrung gemacht, wenn das eine Familie ist, wo eben die Sprachbarriere da ist - die meisten Familien haben sich schwer getan, es selber umzusetzen. Aber das kann auch Zufall sein. Vielleicht hat es auch was mit eigener Bildung, sozioökonomischer Situation zu tun, das kann natürlich auch sein - dass das alles zusammenspielt.“ (Interview 3, Abs. 78)

Sprache, aber auch andere Faktoren, können somit auch Ursache dafür sein, warum Eltern den Sinn von UK nicht erfassen und somit keinen Grund sehen, bei der Etablierung von UK mitzuwirken.

Insbesondere Eltern von Kindern mit Trisomie 21 lesen bei Recherchen bezüglich möglicher Förderung oft von UK und äußern explizit den Wunsch danach (u.a. Interview 3, Abs. 31). Wenn die Eltern aber davon noch nichts gehört haben oder die Bedeutung sprachlich oder inhaltlich (noch) nicht erfassen, versuchen die Frühförderinnen ihnen das Potential von UK zu vermitteln. Dies geschieht, indem sie es selbst vorleben im Tun mit dem Kind, immer wieder Gründe ansprechen und erklären (Interview 1, Abs. 67) und ihre eigene Begeisterung und Überzeugung von UK ausstrahlen (Interview 4, Abs. 106). Vor allem auch Reaktionen des Kindes auf UK sind oft ausschlaggebend dafür, das elterliche Interesse zu wecken und sie ins Boot zu holen:

„Dann werden auch die Eltern darauf aufmerksam, weil die merken dann: ‚Aha ok, da ist mein Kind voll dabei.‘ Dann lass ich auch manchmal Materialien für eine Woche in der Familie. Dann können sie das gemeinsam üben und dann kommt eh oft schon von den Familien: ‚Aha, dann können wir das auch machen.‘“ (Interview 3, Abs. 55)

Manche Frühförderinnen schildern auch Unterschiede der elterlichen Bereitschaft je nach Alter des Kindes und Situation zuhause, weshalb ein sehr individuelles Vorgehen erforderlich ist: Bei jungen Kindern kann es für Eltern einfacher sein, Formen der UK anzunehmen, wohingegen bei älteren Kindern zum Teil schon „eigenartige Muster“ in den Familien entstanden sind. So sind manche Eltern der Ansicht, ihr Kind „eh“ ausreichend zu verstehen (u.a. Interview 4, Abs. 86). Umgekehrt kann es sein, dass die Eltern die Behinderung bei jüngeren Kindern noch nicht wahrhaben und daher noch nicht bereit für UK sind und bei älteren Kindern hingegen die Not aufgrund schwieriger Verhaltensweisen durch mangelnde Kommunikationsmöglichkeiten schon so groß ist, dass sie dankbar für Kommunikationshilfen sind (u.a. Interview 2, Abs. 18). Beispielsweise fragt eine Frühförderin Eltern häufig, wo sie selbst Not erleben, weil keine Sprache vorhanden ist, denn ohne dieses Bewusstsein der Not würde UK nicht verwendet werden (Interview 2, Abs. 18). Wenn Eltern erleben, dass es ihnen das Leben erleichtert und ihr Kind sich äußern kann – und die Eltern dabei vielleicht sogar überrascht, was es alles kann und weiß –, sind sie motiviert, UK auch in ihren Alltag zu integrieren:

„Und dann - und wenn sie einfach draufkommen, da ist das Kind nicht verstanden worden und plötzlich holt es die Ich-Mappe und blättert darin und zeigt es. Und plötzlich ist es ihnen bewusst: ‚Jetzt weiß ich, um was es geht. Von dem Urlaub wollte das Kind

irgendwas erzählen. Jetzt weiß ich erst, warum ich das mache. Das ist ja doch wichtig.' Weil am Anfang hab ich oft den Eindruck, die Eltern machen es, damit es nicht heißt, sie haben etwas versäumt. Sie machen das mir zuliebe. ... Und plötzlich kommt es dann einmal zum Tragen, dass es tatsächlich wichtig ist, dass es diese Mappe gibt. Das ist die größte Motivation. Das kann ich ihnen nicht abnehmen. Ich kann ihnen noch so viele Beispiele erzählen - sie müssen es selbst erfahren bei ihrem eigenen Kind.“ (Interview 2, Abs. 53)

Wichtig ist also, dass Eltern selbst den Nutzen erleben, während ein bloßes wiederkehrendes Erklären oft nicht ausreicht, um UK langfristig und umfassend im Familienalltag zu etablieren. Dieses Feedback der Kinder kann schon im Kleinen beginnen, indem Eltern erleben, dass die Kinder aufmerksam zu verwendeten UK-Formen blicken oder mit körperlichen Regungen darauf reagieren – oder sogar auf ein Symbol zeigen oder eine Gebärde nachahmen (u.a. Interview 1, Abs. 72). Eine Mutter beschrieb dies als „Aha-Erlebnis“ und gab von da an „Vollgas“ mit Gebärden (Interview 2, Abs. 22). Es ist somit wichtig für Frühförderkräfte, ein Bild der derzeitigen Situation der Familie zu erfassen, um ihnen dann individuell das Potential von UK vermitteln zu können.

Der möglichen Gefahr einer Zweckentfremdung von iPads – wie bereits basierend auf das Interview 4 in Kapitel 6.2.5. angesprochen wurde – begegnet eine andere Frühförderin gezielt: Sie erinnert Eltern bei Bedarf daran, auf Tablets, die als Kommunikationsmedium angeschafft wurden, möglichst keine Spiele hochzuladen und diese nicht als Gerät für die ganze Familie zum Schauen von Youtube-Videos zu verwenden. Dabei macht sie die Erfahrung, dass sie als außenstehende Fachkraft eine gewisse Autorität bzw. Kontrollfunktion gegenüber den Eltern hat und die Eltern sich dann meist daran halten (Interview 1, Abs. 55). Eine inhaltliche **Beratung und Unterstützung der Eltern** ist somit ebenfalls wichtig, um ein Bewusstsein für die Bedeutung der konkreten UK-Formen und Hilfen als Kommunikationsmedium zu schaffen. Hilfreich erleben es Frühförderkräfte, wenn die Eltern Anregungen fortsetzen und auch beginnen, sich selbst Wissen anzueignen – etwa durch Gebärdenkurse (u.a. Interview 3) oder die Inanspruchnahme von Fortbildungen etwa zu GuK für Eltern an der Frühförderstelle (Interview 4, Abs. 112ff). Eine Frühförderin bietet auch iPad-Einschulungen an für Familienmitglieder, Kindergartenpädagog*innen und alle, die sich mit dem Gerät auskennen wollen, um das Gerät kennenzulernen und Möglichkeiten zu erfahren, wie es im Alltag eingesetzt werden kann (Interview 2, Abs. 67).

Die Beratung und Anschaffung von Talkern findet jedoch primär in externen Beratungsstellen statt (siehe auch Kapitel 6.2.7.), wohin die Frühförderkräfte vermitteln, wenn es ihrer Wahrnehmung nach für das Kind sinnvoll wäre. Unter anderem bei Familien mit Migrationshintergrund unterstützen die Frühförderinnen jedoch häufig aufgrund der oftmals noch eingeschränkten Deutschkompetenz, indem sie etwa den Termin bei LIFEtool vereinbaren, zu den Gesprächen begleiten und bei der Inbetriebnahme unterstützen (Interview 1, Abs. 53;

Interview 3, Abs. 72). Der Grad an Unterstützung und Übernahme durch die Frühförderin hängt somit davon ab, wie kompetent die Familien diesbezüglich sind:

„Und ich schaue dann, dass ich den Eltern auch viel zeige am iPad und das halt natürlich auch nach ihren Möglichkeiten. Eltern, die da wirklich sehr taff sind, denen gebe ich eine kurze GoTalk Now-Einführung und die können dann selber schon Bücher [mit Symbolen zur Kommunikation, Anm. AK] und so erstellen. Bei anderen Familien mache das halt schwerpunktmäßig wirklich auch ich, dass ich die dann zuhause erstelle und dann beim Kind rüberspiele.“ (Interview 1, Abs. 53)

Auch hier spiegeln sich die unterschiedlichen Gegebenheiten bei Familien wider: Nicht alle verstehen die Bedeutung eines alternativen Kommunikationsmediums und können (oder wollen) sich gleichermaßen mit neuen Formen der Kommunikation auseinandersetzen sowie etwa elektronische Hilfsmittel installieren und anpassen. Durch Beratung, Hinweise und Vorleben der adäquaten Verwendung und Übernahme mancher Tätigkeiten können Familien dahingehend unterstützt werden.

Neben der Beratung und Unterstützung trägt der **Einbezug und Beitrag der Eltern** wesentlich zum Erfolg von UK bei, wobei die befragten Frühförderinnen dies zum Teil verschieden handhaben. Jene Frühförderin, die als UK-Expertin von Kolleg*innen zu Familien hinzugezogen werden kann, will das Kind erst einmal für sich in seinen (Kommunikations-)Fähigkeiten erfassen, wobei die Eltern zuschauen und ihr Vorgehen mitverfolgen können. Mitunter erlebt sie dabei die elterliche Anwesenheit jedoch als hinderlich, wenn sich die Kinder dabei zu sehr an die Eltern klammern. Ohne Eltern sind die Kinder ihrer Erfahrung nach oft freier und man kommt mehr in Kontakt mit ihnen (Interview 2, Abs. 17) Als nächsten Schritt beschreibt sie die individuelle Erarbeitung von konkreten Situationen mit den Eltern, damit diese die Etablierung von UK in ihrer Abwesenheit fortführen können (Interview 2, Abs. 47). Inwieweit Eltern mitwirken und dabei die Rolle einer Therapeut*in einnehmen sollen oder nicht, wird im Datenmaterial etwas unterschiedlich beschrieben: Eine Frühförderin sagt: „Das ist auch kontraproduktiv, wenn ich die Eltern als Therapeuten einsetze. Mama soll Mama bleiben ... Sie dürfen zuschauen, sie können schauen, wie ich das mache, aber ich verlange nicht, dass die Eltern das zuhause machen, zuhause im Alltag.“ (Interview 2, Abs. 49) Sie erwartet bzw. verlangt also nicht, dass Eltern mit dem Kind gezielt üben, so wie sie es in den Frühfördereinheiten mit dem Kind macht. Eine andere Frühförderin stellt fest, „dass das ganz schwierig ist, Mama zu bleiben und trotzdem Therapeutin zu sein. Du bist in dem Moment, wo du sagst: ‚Sag ...‘, nicht mehr die Mama. Manche Mütter schaffen das gut und manche nicht“ (Interview 4, Abs. 86). Auch wenn in diesen zwei Interviews Frühförderung von Therapie abgegrenzt wird, sprechen sie hier tendenziell eher von gezielten Übungen, die mit dem Kind durchgeführt werden, um Kommunikationsformen zu erarbeiten. In den anderen beiden Interviews scheint der Fokus mehr auf das Integrieren von Kommunikationsformen in den familiären Alltag zu liegen – angeregt durch deren Integration im Spiel mit dem Kind im Rahmen der Frühförderung und dem

Erarbeiten von Verwendungsmöglichkeiten mit den Eltern. So werden Eltern unter anderem angeregt, bereits den Babyalltag für das Kind mittels Gebärden und METACOM-Symbolen nachvollziehbarer zu machen. Indem sich die Erwachsenen selbst mehr Zeit für diese zusätzliche Kommunikationsebene nehmen, bekommen die Kinder außerdem mehr Zeit zum Begreifen (Interview 3, Abs. 59). Hier spielen auch die Gefühle der Eltern bei der Wahl der UK-Formen eine wesentliche Rolle: Wenn sich Eltern zum Beispiel mit Gebärden nicht wohlfühlen, probieren zwei der befragten Frühförderinnen andere UK-Materialien wie etwa GuK-Bildkarten oder Symbole aus (u.a. Interview 3, Abs. 39-43). Wenn es nur um die Sprachinitiierung geht und somit ein langfristiges Verständnis über Gebärden abseits der Familie nicht beabsichtigt ist, werden Gebärden mitunter auch individuell zu familieninternen Gebärden adaptiert, falls sich eine konkrete Gebärdenausführung für die Eltern nicht gut und passend anfühlt (Interview 3, Abs. 84). Grund für diese starke Orientierung an den Wünschen und Bedürfnissen der Eltern ist laut einer Frühförderin, dass die reine Frühförderzeit definitiv zum Erlernen zu wenig ist und nur zum Veranschaulichen dienen kann (Interview 3, Abs. 43).

Zusätzlich wird gemeinsam mit den Eltern überlegt, welches Repertoire an Gebärden bzw. Symbolen das Kind benötigen könnte und in welchen Situationen zum Beispiel Gebärden und wo Kommunikationstafeln ergänzend zur Lautsprache mehr Sinn machen (Interview 1, Abs. 61). Die Eltern werden also stark eingebunden – nicht nur inhaltlich durch Erklärungen, warum UK wichtig ist, sondern auch in die Überlegungen zur konkreten Umsetzung für die Kinder. Das Ausmaß variiert auch hier je nach Frühförderin und Familie.

Auch Materialien (Bilderbücher mit Gebärdenabbildungen, Symbolkarten,...) lassen die Frühförderkräfte immer wieder in den Familien, damit die Eltern diese mit ihren Kindern im Alltag gleich anwenden können (u.a. Interview 3, Abs. 55). Die Bereitschaft zur Umsetzung im Alltag kann laut den befragten Frühförderinnen gefördert werden, wenn die Methoden einfach sind und Gebärden beispielsweise auf Video zur leichteren Wiederholbarkeit aufgenommen werden. Dienlich ist es auch den Eltern zu erklären, warum eine Methode wie das Erlernen von Ursache-Wirkungsprinzipien und das Fokussieren auf und Verstehen von Bildkarten wichtig ist für spätere, differenziertere Kommunikationsformen wie etwa die Augensteuerung (u.a. Interview 3, Abs. 106; Interview 4, Abs. 88, 92).

In diesem Kapitel wird deutlich, wie vielfältig die Arbeit von Frühförderkräften mit Eltern sein kann. Damit Eltern UK in ihren Alltag integrieren, ist es essentiell, ihnen zunächst das Potential von UK zu vermitteln. Dafür reicht oft nicht das bloße Erklären der Chancen durch unterstützte Kommunikationsformen, sondern Eltern müssen selbst erleben, dass sich durch das Verwenden von UK bei ihrem Kind und in ihrer Familiensituation etwas verändert. Dabei müssen Frühförderkräfte individuell auf die familiären Gegebenheiten eingehen. Weiters können bzw. müssen sie Eltern beraten und unterstützen, wie diese UK-Formen konkret anwenden und sich Wissen aneignen können. Im Sinne des Einbezugs der Eltern gehört außerdem der

Austausch mit den Eltern bezüglich der Bedürfnisse des Kindes, das Suchen nach Formen bzw. Methoden der Unterstützten Kommunikation, die für die Eltern angenehm und leicht umsetzbar sind, und das Anregen der Eltern, UK im Rahmen von Übungen oder Alltagshandlungen zu verwenden, dazu. Welche Auswirkungen die befragten Frühförderinnen im Rahmen ihres Beitrags zur Etablierung von UK in Familien auf die kindliche Entwicklung erleben, wird als Thema im folgenden Unterkapitel präsentiert.

6.2.7. Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung durch die Etablierung von Unterstützter Kommunikation

Anhand von einigen Beispielen schildern die befragten Frühförderinnen Veränderungen im kindlichen Verhalten und in ihren Ausdrucksmöglichkeiten, nachdem sie Formen der Unterstützten Kommunikation in die Familien eingebracht haben. Die Auswirkungen wurden in drei Unterthemen gegliedert: „Kind kann sich mitteilen“, „Lautspracherwerb wird gefördert“ und „weitere Potentiale durch UK“.

Wie **sich Kinder mit UK mitteilen können**, thematisiert das erste Unterthema. So kann UK Kindern eine Ausdrucksweise bieten, um Frustrationen zu vermeiden: „Ohne diese kleine Gestik hätte sie keine Idee gehabt, wie sie auf das aufmerksam macht - außer zu brüllen und zu schreien und zum Zornigsein.“ (Interview 2, Abs. 25) Dieses Mädchen konnte jetzt mit einer einzelnen Gebärde den Eltern einen Hinweis darauf geben, was sie gerade ärgert. Ein anderes Mädchen mit Trisomie 21 konnte mit ihrem iPad anhand von einzelnen Signalwörtern etwas Belastendes aus ihrer Familie erzählen – und damit signalisieren, dass sie gerade etwas beschäftigt und daher in der Frühfördereinheit nicht bereit zum Spielen ist (Interview 2, Abs. 38ff). Es wird also möglich, auch über große Themen ohne Lautsprache zu sprechen. Eine Frühförderin, die ihren Schwerpunkt auf die Lautsprachanbahnung mit Hilfe von GuK und Anlautübungen legt, macht die Beobachtung, dass viele Kinder lernen, sich verbal auszudrücken – zwar oft nicht besonders gut bzw. differenziert sprechend, aber doch. Ein Bub mit Trisomie 21 ohne Sprache, der herausfordernde Verhaltensweisen gezeigt hatte (durch Schreien Dinge einfordern, Sachen werfen usw.), lernte durch das gemeinsame Üben zumindest einzelne für ihn zentrale Worte, mit denen er sich ansatzweise artikulieren kann (Interview 4, Abs. 82). Manche Kinder suchen für sich eine Kombination aus verschiedenen UK-Formen, um sich mitteilen zu können:

„Sie hat sich aus allen Bereichen das rausgenommen, was für sie gerade gepasst hat und wichtig war. Also sie kann ein bisschen gebärden, sie kommt mit den METACOM-Symbolen gut zurecht und sie kann auch eben schon ein bisschen sprechen und eben dadurch auch ein bisschen erzählen.“ (Interview 1, Abs. 43)

Es werden also vielfältige Erfahrungen geschildert, welche Kommunikationskompetenzen Kinder dazugewinnen und wie dieser Umstand auch das familiäre Umfeld entlasten kann.

Mehrere Frühförderinnen betonen, dass **UK den Lautspracherwerb nicht beeinträchtigt, sondern fördert** (u.a. Interview 1, Abs. 61). Sie beobachten immer wieder, dass Kinder zunächst Formen der Unterstützten Kommunikation aufgreifen und dann schrittweise zur Lautsprache kommen. Manche Kinder greifen etwa beim gemeinsamen Bilderbuchbetrachten und in Alltagssituationen zunächst Gebärden auf und wechseln dann zunehmend zur Lautsprache, wenn es ihnen möglich ist (u.a. Interview 3, Abs. 31ff; Interview 4). Eine Frühförderin schildert: „Also ich habe ganz viele Erfahrungen, wo es [UK den Lautspracherwerb, Anm. AK] sehr begünstigt. Und wenn wir nicht UK gemacht hätten und das Kind hätte genauso nicht zur Lautsprache gefunden, hätte es aber keine Alternative.“ (Interview 2, Abs. 32) UK kann also den Lautspracherwerb fördern – oder den Kindern eine alternative Kommunikationsmöglichkeit bieten. Hier zeigt sich auch ein Hinweis darauf, im Zweifelsfall mit dem Einsatz von UK nicht abzuwarten, worauf auch im Kapitel 6.2.5. hingewiesen wurde.

Die befragten Personen erleben aber noch **andere Potentiale einer UK-Etablierung**: Ein Bub mit Hemiparese, der keine Motivation und Freude an gezielten Übungen für seine gelähmte, vernachlässigte Hand zeigte, fand Ursache-Wirkungsmaterialien (als Grundlage für UK) so spannend, dass er unbewusst zunehmend auch diese Hand einsetzte (Interview 3, Abs. 68). Einer Mutter fiel es sehr schwer, eine Beziehung zu ihrem Sohn herzustellen und mit ihm zu interagieren und zu kommunizieren, denn ihr Sohn war sehr in sich gekehrt und es war kaum möglich, Kontakt zu ihm aufzunehmen. Als er jedoch durch für ihn geeignete Kommunikationswege begann Reaktionen bzw. Feedback zu zeigen, hat sich diese Mutter nicht mehr zu Interaktionen mit ihrem Sohn „zwingen“ müssen. Stattdessen wurde die Kommunikation mit ihm selbstverständlich (Interview 1, Abs. 71). Für Kinder, die Informationen aus ihrer Umwelt rein sprachlich nicht erfassen, hilft UK als Orientierung und zum Nachvollzug ihres Lebens. So schildert eine Frühförderin, dass durch Ankündigung von Tätigkeiten mittels Gebärden oder des gemeinsamen Drückens auf eine – mit dem jeweiligen Symbol versehene – Sprachtaste Kinder ihren Alltag besser verstehen und sich auf die nächsten Schritte einstellen können, was Orientierung und Sicherheit bietet (Interview 3, Abs. 37, 45).

Welchen Effekt alternative Kommunikationsformen beim gemeinsamen Spielen haben kann, erlebte eine Frühförderin mit einem Mädchen, welches mittels iPad kommuniziert:

„B1: Man hätte es stupide spielen können, aber durch das iPad hat sie die Möglichkeit gehabt, wenn ich was genommen hab und gesagt hab: ‚Wo gehört das Blatt hin?‘ Dann hat sie sagen können: ‚Auf den Baum.‘ Und es dann draufhängen können.

I: Also nicht mehr nur durch Zeigen

B1: Genau. Oder sie hat auch mich fragen können bei den Spielen. Wenn wir was anderes gespielt haben so was wie ‚Mach die Augen zu und was habe ich versteckt?‘ So was hat sie dann eben auch mich fragen können, wenn ich die Augen zugemacht habe. Also das war mir zum Beispiel auch total wichtig, dass das so ein gegenseitiges Spielen ist. Nicht, dass ich zum Beispiel immer sage: ‚Was habe ich versteckt?‘ und sie

muss antworten, sondern sie hat auch die Möglichkeit gehabt mir zu sagen, was ich machen soll.“ (Interview 1, Abs. 45ff)

Auch davor haben sie gemeinsam gespielt, aber durch diese Kommunikationsmöglichkeit konnte es wirklich zu einem gleichrangigen, beidseitigen Interagieren werden – das Mädchen konnte das Spiel aktiv mitbestimmen. Das Kommunizieren mit Hilfe unterstützter Kommunikationshilfen kann also auch dazu beitragen, Bewegung anzuregen und Beziehungen, Orientierung im Alltag und Reziprozität fördern bzw. ermöglichen.

Die befragten Frühförderinnen erleben somit verschiedene Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Kinder können mit Hilfe unterstützter Kommunikationsformen ihre Bedürfnisse, Wünsche und Gedanken mitteilen. Dies kann bisher herausfordernde familiäre Situationen aufgrund von Miss- bzw. Unverständnissen erleichtern bzw. reduzieren. UK kann außerdem den Lautspracherwerb fördern, die Beziehung zwischen dem Kind und den Eltern erleichtern, eine bessere Orientierung im Alltag bewirken und ein gleichrangiges, reziprokes Interagieren mit anderen Menschen ermöglichen. Damit UK im Lebensumfeld des Kindes erfolgreich etabliert wird, spielen laut den befragten Frühförderinnen aber auch andere Fachkräfte und Institutionen eine Rolle, was im nächsten Kapitel abgebildet wird.

6.2.8. Rolle anderer Fachkräfte und Institutionen bei der Etablierung von Unterstützter Kommunikation in Familien

Bei der Datenanalyse entstanden mehrere Codes, die auf andere Fachkräfte und Institutionen hinweisen. Es werden Kindergartenpädagog*innen, externe Beratungsstellen, Lehrkräfte und Anbieter von Kursen zu Unterstützter Kommunikation angesprochen. Ihre Rolle für die Etablierung von UK in Familien wird in diesem Thema zusammengefasst.

Eine Frühförderin äußert als Wunsch: „Also ganz wichtig wäre, dass die Schule und Kindergärten die Frühförderung so ernst nehmen, dass sie die Methoden, die wir ihnen zeigen, auch anwenden. Das passiert in den wenigsten Fällen.“ (Interview 4, Abs. 118) Mehrere Frühförderinnen schildern verschiedene Vorteile, wenn UK in den Kindergärten aufgegriffen wird: Wenn Eltern sich aus verschiedensten Gründen weniger beteiligen, können sich die Frühförderkräfte zumindest mit Kindergartenpädagog*innen, die das Kind auch kennen, austauschen, Ideen bekommen und Methoden gemeinsam erarbeiten (Interview 1, Abs. 16; Interview 2, Abs. 47). Eine Frühförderin, die Kinder mit Sinnesbeeinträchtigungen bis zum Schuleintritt betreuen kann, geht auch immer wieder bewusst in den Kindergarten, um ihre betreuten Kinder auch in einem anderen Setting zu erleben. Durch die Beobachtungen, wie sich ein Kind in einer Gruppe tut, wie es mit anderen Kindern umgeht und wie es mit ihnen spielt, können Bedarfe und Gelegenheiten für unterstützende Kommunikationsformen sichtbar werden, die sie dann entweder in der Frühförderung mit den Eltern oder gemeinsam mit den

Kindergartenpädagog*innen erarbeitet (Interview 1, Abs. 16ff). Sie erlebt diese Zusammenarbeit als wertvoll und spricht ihr eine besondere Qualität zu (Interview 1, Abs. 14). Gleichzeitig ist in diesen Fällen der Austausch mit den Eltern besonders wichtig, damit alle Seiten gut darüber informiert sind, was gemacht wird (Interview 1, Abs. 10). Dadurch kann das Kind in zwei zentralen Lebensbereichen mit UK umgehen lernen. Die befragten Frühförderinnen machen aber nicht immer die Erfahrung, dass Kindergärten mitmachen: Manche bringen an verschiedenen Orten ein paar METACOM-Symbole an und glauben, dem Kind dadurch schon eine ausreichende unterstützte Kommunikationsform zu bieten (Interview 1, Abs. 104), andere sehen keinen Sinn dahinter und führen etwa Ich-Bücher nicht weiter oder wenden keine Gebärden an (Interview 2, Abs. 65) und anderen fehlt laut Auskunft einer Interviewpartnerin die Zeit für diese Zusatzarbeit (Interview 4, Abs. 118).

Beratungsstellen wie LIFEtool sind vor allem bei der Versorgung mit elektronischen Kommunikationshilfen von zentraler Bedeutung und unterstützen bei der Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten. An diese vermitteln die Frühförderkräfte weiter, begleiten die Familien bei Bedarf dorthin und je nach Situation erklärt die Frühförderin dort auch, welche Kommunikationshilfen sie für geeignet erachtet und initiiert einen Austausch hin zur bestmöglichen Versorgung und Förderung des Kindes (u.a. Interview 1, Abs. 53; Interview 3, Abs. 72).

Von anderen Institutionen angebotene Gebärdenkurse für Eltern und Kinder werden von einer Frühförderin ebenfalls zugunsten der Wissensvermittlung als sehr sinnvoll erachtet und begünstigen das Arbeiten in der Frühförderung (Interview 3, Abs. 96). UK-Kurse etwa von LIFEtool für eine breite Gruppe an pädagogischen Fachkräften bieten außerdem eine Grundlage dafür, dass UK nicht nur in der Frühförderung eingesetzt wird, sondern parallel dazu oder anschließend auch in anderen Bereichen wie Kindergärten und Schulen (Interview 3, Abs. 100).

Damit die Arbeit der Frühförderkräfte und das Erlernte des Kindes nicht umsonst bleibt, ist es zumindest in einer der Frühförderstellen der befragten Frühförderinnen gängige Praxis, dass die mit UK tätige Frühförderin vor Ende der Betreuung noch Übergabegespräche mit der Schule führt, in denen bisher Erarbeitetes weitergegeben wird: „Und vor allem pädagogisch: Wie weit sind wir gekommen? An was haben wir gearbeitet? Was könnte man sich noch vorstellen? Wo waren im Kindergartenalltag die Grenzen, wo das iPad das aufgelöst hat?“ (Interview 2, Abs. 91)

Damit UK schon in der Frühförderung an Wert gewinnt und der zeitliche Zusatzaufwand dafür in Kauf genommen wird, würde es laut einer Frühförderin helfen, wenn UK im schulischen Lehrplan verankert wäre. Dadurch würde die Leistung, dass Kinder durch die Frühförderung bereits unterstützte Kommunikationskompetenzen haben, in den Schulen mehr erkannt und anerkannt werden – und dazu beitragen, dass Schule „überhaupt gelingt oder dass es viel

besser gelingt“ (Interview 2, Abs. 101ff). UK bekäme dadurch also mehr Gewicht – insgesamt und so auch im Rahmen der Frühförderung.

Die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften und Institutionen erleben die befragten Frühförderinnen somit förderlich zugunsten einer langfristigen Etablierung von UK in den Familien. Dazu gehört der Einblick in andere Lebensbereiche des Kindes, der Austausch mit anderen Fachkräften über etwaige Bedarfe und das Weiterführen von UK-Methoden, aber auch die Wissensvermittlung und Beratung von Eltern und Frühförderkräften vonseiten externer Institutionen. Welche Aspekte darüber hinaus erforderlich bzw. hilfreich für Frühförderkräfte erscheinen, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

6.2.9. Erforderliche Rahmenbedingungen

Im Datenmaterial finden sich mehrere Textstellen, die auf Bedingungen hinweisen, damit Frühförderkräfte unterstützte Kommunikationsformen in Familien einbringen können. So sprechen die Frühförderinnen immer wieder von „notwendigem“, „vorhandenem“ oder „gewünschtem“ Material für Unterstützte Kommunikation: Vom allgemeinen Frühförderbudget finanzieren die Frühförderinnen (Interview 1-4) spezifisches Material wie etwa das Kinderhände-Gebärdensliederbuch, Karten zur Gebärdensunterstützten Kommunikation (GuK 1 Grundwortschatz, GuK 2 Aufbauwortschatz), die Lizenz für METACOM-Symbole, Taster und Audiostifte. Mit Hilfe dieser Grundausstattung werden von den Frühförderinnen spezifische Materialien gestaltet und individuell angepasst (etwa Bilderbücher mit Gebärden oder Symbolen; Bildkarten, die über Sticker mit einem Audiostift „auslesbar“ sind; Lernteppiche usw.) und dann in die Familien mitgenommen und zum Teil vorübergehend an sie verborgt (Interview 1-4). In einem Bundesland wird außerdem ein Hilfsmittelpool genannt, über den Familien elektronische Hilfsmittel wie etwa Talker und BIGmack-Tasten für eine gewisse Zeit ausleihen können (Interview 2).

Ein wiederkehrender Aspekt ist die Frage der Finanzierung. So macht eine Frühförderin auf die Problematik aufmerksam, dass das Material nicht billig, aber notwendig ist, und daher viel mehr finanziell unterstützt werden sollte (Interview 1, Abs. 108) Dies erfordert also eine Bereitschaft der Frühförderstelle, die nötigen Mittel zur Materialanschaffung zur Verfügung zu stellen (Interview 3, Abs. 84). So führt eine Frühförderin immer wieder Gespräche mit der Leitungsebene und argumentiert:

„Wenn ich nicht so überzeugt wäre, würde ich nicht da sitzen und mit dir ... diskutieren, ob wir das brauchen oder nicht brauchen. Weil dann hätt ich mich nach dem zweiten Satz zurückgelehnt und gesagt: Ok, gibt es halt nicht. Aber dadurch, dass ich so überzeugt bin, dass es wichtig ist, sitze ich noch immer da und gebe nicht nach.“ (Interview 2, Abs. 105)

Eine andere Interviewpartnerin ergänzt, dass es von der Frühförderstelle durchaus die Bereitschaft gäbe, etwa Fortbildungen und Materialien finanziell zu unterstützen, es dafür jedoch eigentlich mehr Geld vom Fördergeber bräuchte (Interview 1, Abs. 112).

Abgesehen von den finanziellen Mitteln bedarf die Arbeit mit Formen der Unterstützten Kommunikation auch viel an Vorbereitungszeit – oft mehr als bei anderen Kindern: „Es braucht viel mehr Zeit in der Vorbereitung, also das müsste man eigentlich auch berücksichtigen.“ (Interview 1, Abs. 110) Als Gründe nennt diese Frühförderin unter anderem die notwendige Adaptierung von Material und Spielangeboten, was bei den von ihrer Frühförderstelle finanzierten 2,75 Stunden pro Kind, wo die Frühfördereinheit, Wegzeit und Vor- und Nachbereitung hineinfallen, ziemlich knapp wird (Interview 1, Abs. 24). Derzeit lösen es die Frühförderinnen beispielsweise dadurch, dass sie sich im Team absprechen, gemeinsam Bilderbücher ankaufen und mit UK-Piktogrammen bestücken, damit die einzelnen Frühförderkräfte diese bei Bedarf nur noch aus dem Regal ziehen müssen (Interview 2, Abs. 85). Eine Frühförderin, die neben der Frühfördertätigkeit auch in einer heilpädagogischen Kindergartengruppe arbeitet, kann außerdem manche Materialien in beiden Bereichen verwenden und spart so Anschaffungskosten und Vorbereitungszeit (Interview 3, Abs. 90). Außerdem entwickeln Frühförderinnen mit der Zeit ihr eigenes Repertoire, welches für weitere Kinder genützt bzw. angepasst werden kann – wobei auch das vor allem zu Beginn einer Betreuung sehr zeitaufwendig sein kann (u.a. Interview 3, Abs. 90; Interview 4, Abs. 128). Eine Frühförderin erzählt aus ihrer Praxis:

„Also es bleibt sehr wenig Zeit übrig. Und wenn ich jetzt meine Tasche packe und ich spiel mit dem Kind eineinhalb Stunden, schreib dann, was ich gespielt habe und geh wieder, dann ist das schön und gemütlich. Wenn ich aber sag, ich möchte mit GuK arbeiten, dann pack ich meine Tasche, hab aber davor mindestens zwei oder drei Stunden am Computer verbracht, hab Fotos von meinem Handy auf meinen Computer geschickt, ausgedruckt, ins Fotoformat gekriegt. ... Und das sind Stunden um Stunden, die dir kein Mensch zahlt.“ (Interview 4, Abs. 126)

Hier wird deutlich, dass der Einsatz, Umfang und die Qualität der Arbeit mit UK auch davon abhängen, wie viel Eigeninitiative und Engagement von den Frühförderkräften zum Teil auch in der eigenen Freizeit erbracht werden. Wünschenswert wäre daher für diese Frühförderin Folgendes:

„Wenn GuK so wichtig ist und so gut funktioniert, dann müsste - und es ist so wichtig, dass Sie Ihre Arbeit darüber schreiben. Weil vielleicht sagt dann die Politik irgendwann einmal: ‚Alle Frühförderer, die GuK verwenden, dürfen eine Stunde mehr Vor- und Nachbereitungszeit verrechnen oder was auch immer.‘“ (Interview 4, Abs. 128)

Ihr ist es also ein Anliegen, Bewusstsein für das Potential von GuK zu schaffen, damit Frühförderstellen mehr finanzielle Unterstützung erhalten und dadurch auch andere Frühförderkräfte den Mehraufwand auf sich nehmen. Als Wunsch für die Zukunft formuliert außerdem

eine Person „mehr Personal, mehr Fortbildungen“, damit das Wissen rund um Unterstützte Kommunikation bei Frühförderkräften zunehmend mehr verbreitet wird (Interview 2, Abs. 81).

Bei den hier zusammengefassten codierten Segmenten zeigt sich somit, dass Frühförderkräfte neben UK-Wissen auch Zeit und Geld benötigen, um Material anzuschaffen und diese an die Bedürfnisse ihrer betreuten Kinder anzupassen. Die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen sind aus Sicht aller befragten Frühförderinnen verbesserungswürdig. Das nachfolgend beschriebene zehnte Thema bezieht sich nun auf codierte Segmente, die sich mit Potentialen und Grenzen aufgrund des besonderen Settings der Frühförderung beschäftigen.

6.2.10. Potentiale und Grenzen des Frühfördersettings

In mehreren Interviewpassagen werden Besonderheiten des Frühfördersettings wie etwa die familiennahe Arbeit über längere Zeit im Zuhause des Kindes als Potential für die Etablierung von Unterstützter Kommunikation in Familien angesprochen. So sagt eine Frühförderin: „Also größtenteils sind wir wirklich bei den Familien zuhause, weil das natürlich auch wirklich gerade was auch Kommunikation betrifft, auch natürlich sehr wertvoll und wichtig ist.“ (Interview 1, Abs. 10) Gerade im Hinblick auf die Kommunikationsförderung stellt also das Zuhause, wo mit Bezugspersonen interagiert wird, einen zentralen Ort dar, wo Anregungen unmittelbar eingebracht werden können. Diese Frühförderin begründet dies wie folgt:

„Und deswegen finde ich es sehr wichtig - weil wenn ich dann einfach immer nach Hause komme und die Eltern das erleben, wie ich damit arbeite - wenn ich ihnen Verschiedenes erklären kann oder zeigen kann oder sie auf etwas aufmerksam machen kann, dann glaube ich schon, dass da einfach das Bewusstsein ein bisschen ein anderes auch wird.“ (Interview 1, Abs. 55)

UK kann also im direkten Tun mit dem Kind angewendet und damit im natürlichen Umfeld des Kindes der Familie vorgelebt werden, um so Anregungen für den Familienalltag zu bieten. Wie in Kapitel 6.2.6. dargestellt wurde, trägt das Mitsein der Familie zur erfolgreichen Etablierung von UK bei. Durch die Frühförderarbeit direkt in und mit den Familien können sie oft leichter erreicht und motiviert werden. Laut den Frühförderinnen kann dieses Nach-Hause-Kommen den Eltern auch einen Ort eröffnen, wo sie über ihre Gefühle, Gedanken und Sorgen sprechen können. Gerade nach der Diagnosestellung nimmt etwa eine Frühförderin oft Schock und Trauer aufseiten der Eltern wahr (Interview 1, Abs. 8) und die Eltern wollen an der Wunschvorstellung Lautsprache festhalten (Interview 2, Abs. 28). Hier kann diese Art von Familienbegleitung und Elternberatung dazu beitragen, dass Eltern bereit werden, UK für ihr Kind anzunehmen zu können (u.a. Interview 4, Abs. 7). Durch die Begleitung bereits im Kleinkindalter wird es laut einer Frühförderin außerdem möglich, die Familien schon früh mit UK vertraut zu machen und aufzuzeigen, wie – vielleicht auch erst in weiterer Folge – das Kind unterstützt werden könnte. Dadurch haben sie mehr Zeit, sich mit diesen Gedanken anzufreunden und durch

Anregungen der Frühförderin mit dem Kind erforderliche Fähigkeiten wie das Anfokussieren mit den Augen vorerst mit Bildkarten zu üben, um beispielsweise im Schulalter einen Augensteuerungscomputer besser annehmen und benützen zu können (Interview 3, Abs. 102-108).

Als Unterschied zu einer Beratungsstelle wie LIFEtool betont eine Frühförderin, dass es in ihrer Arbeit nicht nur bei einer Beratung bleibt, sondern sie mit den Kindern arbeitet (Interview 2, Abs. 89). Das regelmäßige Kommen über einen längeren Zeitraum trägt ebenfalls dazu bei, die Familie immer wieder zu motivieren, wenn Reaktionen und Erfolgserlebnisse auf sich warten lassen: „Und ich glaube, das ist wieder ein Punkt, der uns so wichtig macht, weil wir halt einfach die sind, die einfach immer sagen: ‚Und weiter weiter weiter. Nicht aufgeben. Auf gar keinen Fall aufhören‘“ (Interview 1, Abs. 80). Und dies können Familien tendenziell auch leichter annehmen durch das Verhalten der Frühförderkräfte: „Ich glaube auch wirklich durch dieses Auf-einer-Ebene. Weil es ist ja nicht so, dass ich komme und sage, so wir brauchen jetzt - sondern es ist wirklich einfach ein partnerschaftliches Miteinander, wo man gemeinsam überlegt, was braucht das Kind.“ (Interview 1, Abs. 63) Es werden also nicht „von oben herab“ Ratschläge erteilt, sondern der Fokus liegt am gemeinsamen Erarbeiten von Kommunikationsformen in enger Abstimmung mit den Bedürfnissen und Möglichkeiten der jeweiligen Familie. Daher grenzt eine Frühförderin ihre Arbeit auch klar zu jener einer Therapeutin ab: „Also nicht so wie Therapie: Ich geh zur Therapeutin, die macht das und dann ist es getan. Sondern wirklich Hand in Hand mit den Eltern. Das ist wirklich ein Schwerpunkt.“ (Interview 4, Abs. 11)

Dieser Ansatz kann jedoch auch Herausforderungen mit sich bringen bei Familien, die kein Interesse, keine ausreichenden Kompetenzen oder Kapazitäten haben und die Meinung vertreten, dass Frühförderung einmal pro Woche ausreichend ist (Interview 4, Abs. 11). Dann müssen Frühförderkräfte auch mit Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten umgehen und versuchen, in ihrer Zeit mit dem Kind das Bestmögliche für das Kind herauszuholen und gleichzeitig auszuhalten, wenn es vonseiten der Eltern nicht weitergeführt wird (Interview 1-4).

Frühförderkräfte können also im Vergleich zu Berater*innen und Therapeut*innen über einen längeren Zeitraum regelmäßig mit dem Kind und seiner Familie arbeiten – und dies im natürlichen Lebensumfeld des Kindes, wo auch die individuelle Situation der Eltern berücksichtigt werden kann. Trotzdem sind – wie bereits in Kapitel 6.2.6. geschrieben – auch in diesem Setting 1,5 Stunden pro Woche laut den befragten Frühförderinnen zu wenig, um UK ohne das Mitwirken der Eltern langfristig zu etablieren.

7. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die präsentierten Ergebnisse der Datenanalyse unter Bezugnahme der in Kapitel 2 bis 4 dargestellten Literaturbefunde diskutiert. Dies erfolgt entlang der Forschungsfragen unterteilt in das Unterkapitel 7.1. zu Entwicklungsmöglichkeiten und dem Unterkapitel 7.2. zur Vorgehensweise von und Voraussetzungen für Frühförderkräfte. Daran anschließend werden handlungsleitende Erkenntnisse gezogen (7.3.) und das methodische Vorgehen kritisch reflektiert (7.4.).

7.1. Entwicklungsmöglichkeiten aus Sicht von Frühförderkräften durch die Etablierung von Unterstützter Kommunikation

Dieses Kapitel widmet sich jenen Themen bzw. Themeninhalten, die zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage beitragen:

1. Welche Entwicklungsmöglichkeiten werden aus Sicht von Frühförderkräften eröffnet, wenn sich in Familien mit Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache Formen der Unterstützten Kommunikation etablieren?

Besonders die Themen zur Bedeutung (Kapitel 6.2.1.) und den Auswirkungen von UK (Kapitel 6.2.7.), aber auch Aspekte innerhalb anderer Themen werden daher im Folgenden diskutiert.

Die Möglichkeit, sich mit Hilfe ergänzender oder alternativer Kommunikationsformen – teilweise überhaupt erstmalig – mitteilen zu können, stellt eine zentrale und im Datenmaterial vielfach angeführte Erkenntnis dar (u.a. Kapitel 6.2.7.). Unter anderem auch über Nicht-Gegenständliches sprechen und mehr als Ja/Nein-Fragen beantworten zu können, ermöglicht den Kindern, ihre Gedanken, Befindlichkeiten und Wünsche mitzuteilen (Kapitel 6.2.1.). Aber auch mit Hilfe weniger komplexer Formen der Unterstützten Kommunikation wie etwa körpereigener Ausdrucksformen (Kapitel 6.2.5.) können Kinder den Äußerungen der Frühförderkräfte zufolge erleben, dass ihre Äußerungen für andere Menschen von Bedeutung sind und sie die Umwelt dadurch beeinflussen können. Diese Ansichten der Frühförderkräfte decken sich mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Bedeutung von Kommunikation: So wurde in Kapitel 2.1. basierend auf Lell (2007), Wachsmuth (2013) und Wilken (2021a) festgestellt, dass Kommunikation unter anderem zur sozialen Partizipation, Selbstbestimmung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit beiträgt und ermöglicht, Wünsche zur Bedürfnisbefriedigung mitzuteilen. In den Interviews werden zwar die Ziele Selbstbestimmung und Teilhabe nicht explizit angesprochen, aber Schilderungen etwa der Notwendigkeit, eigene Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken und gemeinsam gleichrangig spielen zu können, deuten darauf hin.

Den von Wachsmuth (2013) erwähnten Aspekt, durch Kommunikation etwas zugunsten der Herstellung sozialer Nähe ausdrücken zu können, bestätigen auch die vorliegenden empirischen Ergebnisse: So boten Formen der unterstützten Kommunikation manchen Kindern überhaupt erst die Möglichkeit, auf die Umwelt zu reagieren, wodurch es Eltern ab diesem Zeitpunkt leichter fiel, mit ihnen in Interaktion zu treten und zu kommunizieren (u.a. Kapitel 6.2.6., 6.2.7.). Diese Schwierigkeit für Eltern wurde bereits in Kapitel 2.5. unter anderem basierend auf Kristen (2020) und Leber (2020) aufgezeigt: Schwer erkennbare Signale des Kindes können kombiniert mit den besonderen Belastungen der Familie aufgrund der Behinderung ihres Kindes dazu führen, dass Eltern nicht oder nicht adäquat darauf reagieren, was zu Störungen in der Interaktion und Bindung führen kann. Ähnliche Erfahrungen werden in den Interviews sichtbar. Welche positiven Auswirkungen dann bereits kleinste Reaktionen des Kindes auf UK für die Eltern und dadurch auf die Interaktionen innerhalb der Familie haben können, zeigt sich ebenfalls in den Erzählungen der Frühförderkräfte (u.a. Kapitel 6.2.6., 6.2.7.).

Vor allem im Kontext der Gebärdenverwendung wurde im Zuge der Datenanalyse deutlich, welchen Beitrag UK auch zum Lautspracherwerb leisten kann: Über unterstützte Kommunikationsformen erleben Kinder die Bedeutung und Verwendung von Sprache und werden zum sprachlichen Ausdruck angeregt, wodurch mit der Zeit manche Kinder auch immer mehr Lautsprache ergänzend zu UK und später statt UK verwenden (siehe auch Unterthema „Lautspracherwerb wird gefördert“ im Kapitel 6.2.7.). Dies bestätigt somit die wissenschaftliche Erkenntnis über die Begünstigung statt Beeinträchtigung des Lautspracherwerbs, die basierend auf Hänel-Faulhaber (2018), Lell (2007), Scholz-Stegkemper (2022) und Wilken (2021b) in Kapitel 2.1. dargestellt wurde.

Dass mangelnde Kommunikationsmöglichkeiten – wie in Kapitel 2.1. literaturbasiert aufgezeigt wurde – zu Verhaltensauffälligkeiten, Frustrationen, Passivität oder dem Unterschätzen der intellektuellen Fähigkeiten bzw. dem Entwicklungspotential führen können, zeigt sich auch in den vorliegenden Forschungsergebnissen: UK kann Kindern helfen, sich in ihrem Alltag zu orientieren und Informationen zu erfassen (etwa visuelle und akustische Ankündigungen der nachfolgenden Handlungen, Erst-Dann-Pläne und mehr Zeit zum Verstehen durch die Verwendung zusätzlicher Kommunikationsformen). Darüber hinaus kann UK ihnen Alternativen zum Schreien, Toben oder Rückzug bieten, um eigene Befindlichkeiten für das Umfeld verständlicher auszudrücken (Kapitel 6.2.1., 6.2.2., 6.2.5.). Wie in Kapitel 6.2.2. dargestellt, können so aufgrund fehlender Kommunikationsformen auch herausfordernde bzw. problematische Situationen innerhalb von Familien erleichtert oder sogar aufgelöst werden.

Die Ermöglichung von Reziprozität und gleichwertiger Teilhabe – etwa im gemeinsamen Spiel durch den Einsatz von Gebärden oder Symbolen zur Kommunikation (Kapitel 6.2.7.) – fördert außerdem die sprachliche, soziale und kognitive Entwicklung. Durch die offene Herangehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung wurden auch Auswirkungen der unterstützten

Kommunikationsformen auf andere Entwicklungsbereiche sichtbar. So wird neben den Entwicklungsmöglichkeiten im sozialen und emotionalen Bereich auch von der Förderung der Motorik gesprochen. Dass die konkrete UK-Form abgestimmt auf die individuellen motorischen Fähigkeiten gewählt und gegebenenfalls angepasst werden muss, wird in der Literatur mehrfach betont (Kapitel 2.3., 2.4.). Der Aspekt, dass UK aber beispielsweise durch das Drücken von Sprachtasten indirekt sogar motorische Bewegungsabläufe fördern kann (Kapitel 6.2.1., 6.2.7.), wurde bisher – zumindest im hier dargestellten wissenschaftlichen Diskurs – nicht diskutiert.

Diese Entwicklungsmöglichkeiten können sich gemäß der vorliegenden thematischen Analyse nicht nur auf Kinder mit spezifischen Behinderungen beziehen. Stattdessen werden im Thema „Anlass für die Verwendung von UK in der Frühförderung“ auch Kinder beschrieben, die – aus teilweise nicht ersichtlichen Gründen – nicht oder noch nicht sprechen. Auch das Angebot von UK für alle betreuten Kinder ab einem jungen Alter zugunsten einer allgemeinen Sprachförderung und als etwaige Alternative, falls sich keine Lautsprache entwickeln sollte, wird von mehreren Frühförderinnen geschildert. Dies steht im Einklang mit bereits angeführten Literaturbefunden, die beschreiben, dass UK voraussetzungslos angewendet werden kann (Kapitel 2.3.) und gerade die ersten Lebensjahre ein ideales Zeitfenster für den Spracherwerb darstellen (Kapitel 2.5. basierend auf Wachsmuth 2014). Diese Aspekte werden in den Interviews zwar nicht explizit genannt, aber faktisch umgesetzt, da mehrere befragte Frühförderinnen UK unter anderem in Form des Modelings bei all ihren betreuten Kindern anwenden. Dies machen sie meist schon möglichst früh aufgrund ihrer Erfahrung, dass Kinder dann in ihrem Tempo diejenige Kommunikationsform aufgreifen, die ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entspricht (u.a. Kapitel 6.2.4., 6.2.5.).

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen somit, dass Unterstützte Kommunikation sprachunterstützend, sprachersetzend oder sprachanbahnend sein kann. Durch die gewonnene Kommunikationsmöglichkeit und den Transport von Inhalten über zusätzliche bzw. andere Sinneskanäle können auch andere Entwicklungsbereiche gefördert werden. Dazu gehören beispielsweise der Beziehungsaufbau zwischen Eltern und Kind, das Erlernen sozialer Interaktionen, der Umgang mit Emotionen sowie kognitive Fähigkeiten, wenn die Kinder nicht mehr unterschätzt und ihnen Informationen bzw. Wissensangebote in adäquater Form zugänglich gemacht werden. Auf welche Weise Frühförderkräfte dazu unter welchen Voraussetzungen beitragen können, wird im nächsten Kapitel diskutiert.

7.2. Vorgehensweise von und Voraussetzungen für Frühförderkräfte zur Etablierung von ergänzenden oder alternativen Kommunikationsformen in Familien

In diesem Kapitel wird unter Bezugnahme der vorliegenden Untersuchungsergebnisse und den bereits vorhandenen Wissensbeständen folgende Forschungsfrage diskutiert und beantwortet:

2. In welcher Weise und unter welchen Voraussetzungen können mobile Frühförderkräfte in Österreich die Etablierung von ergänzenden oder alternativen Kommunikationsformen in Familien fördern?

Vor allem die Themen „Vorgehensweise der Frühförderkräfte mit dem Kind“ und „Vorgehensweise der Frühförderkräfte mit den Eltern“ beschäftigen sich mit der *Art und Weise, wie Frühförderkräfte die Etablierung von UK in Familien fördern können*. Zentral ist das Wecken der Motivation und des Interesses beim Kind, indem dem Kind vermittelt wird, dass seine Äußerungen von Bedeutung sind und darauf reagiert wird. Außerdem können Frühförderkräfte UK-Formen im direkten Tun mit dem Kind selbst verwenden und anbieten (Kapitel 6.2.5.). Dadurch kann – vergleichbar mit den Ausführungen in Kapitel 2.1. basierend auf Scholz und Stegkemper (2022) – etwa für Kinder mit Beeinträchtigungen, für die eine rein lautsprachliche Umgebung zum Erfassen und Imitieren bzw. Produzieren von Sprache nicht ausreichend ist, der Nutzen von Kommunikation erfahrbar werden und die Kinder motivieren, selbst zu kommunizieren.

Im Zuge der Datenanalyse wird deutlich, welche Bandbreite der in Kapitel 2.3. vorgestellten UK-Formen Frühförderkräfte bereits bei jungen Kindern anwenden können – und wie individuell die Wahl und Anpassung ist bzw. sein muss. So sprechen die Frühförderinnen vom Ausprobieren verschiedener Formen, um herauszufinden, worauf das Kind anspricht. Auch der Blick darauf, wie es Bezugspersonen gelingt, konkrete UK-Formen anzunehmen und im Alltag anzuwenden, das Anpassen von Gebärden an motorische Möglichkeiten und das Ergänzen von Symbolen am iPad je nach Interessen und Bedürfnissen des Kindes sind zentrale Tätigkeiten der Frühförderkräfte (Kapitel 6.2.5. und 6.2.6.). Die Vorgehensweise einzelner Frühförderkräfte variiert dabei, aber jede fand mit der Zeit für sich ein gewisses Konzept, innerhalb dessen sie abgestimmt auf das jeweilige Kind und seine Familie agiert. Der Prozess aufseiten der Frühförderkräfte ist also geprägt durch Ausprobieren, Beobachten, Anpassen und Sammeln von Erfahrungen. Es kann nicht die eine richtige, universell anwendbare und erfolgversprechende Methode mit UK gelernt und genützt werden.

Frühförderung kann außerdem ein Ort sein, an dem die spätere Verwendung von komplexeren elektronischen Kommunikationshilfen vorbereitet wird. So wird zwar von den

Interviewpartnerinnen vereinzelt die Benützung von Talkern mittels Tasten oder Touchscreen angesprochen, alternative Arten der direkten und indirekten Selektion (siehe Kapitel 2.4.) aber nicht genannt. Ob dies am jungen Alter der betreuten Kinder oder am mangelnden Wissen der Frühförderinnen über diese Möglichkeiten liegt, bleibt auf Basis des vorliegenden Datenmaterials offen. Jedoch sprach eine Frühförderin davon, ein Kind durch Ursache-Wirkungs-Übungen und die Eltern durch inhaltliche Erklärungen auf die spätere Verwendung eines Augensteuerungscomputers vorzubereiten. Dass das Bedienen einer sprechenden Taste, das Erfahren von Reaktionen auf körpereigene Signale und das Erlernen der Bedeutung von Begriffen Vorstufen für die Verwendung komplexerer elektronischer Kommunikationshilfen sein können (siehe Interviewausschnitte im Kapitel 6.2.5.) und dass das Alter bei der Wahl der UK-Form eine Rolle spielt, wurde auch schon in Kapitel 2.5. basierend auf Branson und Demchak (2009) und Sarimski (2017) beschrieben. Dies lässt vermuten, dass sich die verwendeten UK-Formen und Methoden in der Frühförderung – abgesehen vom Kenntnisstand der Frühförderkraft – vor allem am Entwicklungsalter des Kindes ausrichten und grundlegende (Kommunikations-)Fähigkeiten für die zukünftige Verwendung differenzierterer Kommunikationshilfen gefördert werden können.

Im Kontext der Frage, in welcher Weise Frühförderkräfte zur Etablierung von UK beitragen können, finden sich in den vorliegenden Forschungsergebnissen Parallelen zu den – in Kapitel 3.3.1. in Anlehnung an Sarimski et al. (2021, 61f) dargestellten – Prinzipien für wirksame Frühfördermaßnahmen im familiennahen Kontext: Nicht nur bei allgemeinen Frühfördermaßnahmen, sondern auch für die Etablierung von UK in Familien scheint es Lernanlässe zu brauchen, bei denen Bedürfnisse und Nöte von Familien aufgegriffen werden (Kapitel 6.2.2.), das Interesse und die Eigeninitiative des Kindes geweckt wird (Kapitel 6.2.5.) und die Eltern zur Förderung der kindlichen Kommunikationskompetenzen beraten und angeleitet werden (Kapitel 6.2.6.).

Im Zuge der Datenanalyse wurde die Relevanz der Beteiligung der Bezugspersonen bei der Etablierung von UK deutlich. Aufseiten der Frühförderkräfte variiert dabei die Ansicht, welche Rolle Eltern im Rahmen der Frühförderung bei der Etablierung von UK spielen sollen: Es kann mit Eltern intensiv erarbeitet werden, welche Formen der unterstützten Kommunikation ihrem Kind in welchen Situationen am besten helfen könnten, und dies gemeinsam im Frühförder-setting erprobt werden mit dem Ziel, dass die Eltern dies im Alltag übernehmen. Eltern können aber auch gebeten werden, konkrete Übungen mit ihrem Kind im Alltag durchzuführen, oder es wird ihnen überhaupt freigestellt, wie sehr sie sich beteiligen wollen (Kapitel 6.2.6.). Bei jeder Variante schildern die Interviewpartnerinnen Grenzen, wenn Eltern sich nicht beteiligen und UK nicht in den Alltag übernehmen. Dass Bezugspersonen bei der Etablierung von (Unterstützter) Kommunikation eine zentrale Rolle spielen, wurde bereits in Kapitel 2.6. betont. So besteht nach Boenisch und Schäfer (2016) die Gefahr, dass UK-Versorgungen langfristig

erfolglos bleiben, wenn die Eltern bei der Integration in den Alltag nicht ausreichend unterstützt werden. Außerdem brauchen Kinder für ihre bestmögliche Entwicklung laut den Erkenntnissen in Kapitel 3.2. eine fördernde Umgebung, weshalb Frühförderung nicht nur aus bloßen Übungen der Frühförderkraft mit dem Kind bestehen soll, sondern auch die Anleitung, Beratung und Begleitung der Bezugspersonen zur Umsetzung im Alltag beinhalten sollte. Davon lässt sich eine weitere Möglichkeit ableiten, wie Frühförderkräfte zur Etablierung von UK in Familien beitragen können: Es gilt, Eltern bei der Arbeit mit UK-Formen zu integrieren, um gemeinsam anhand der kindlichen Interessen und Möglichkeiten geeignete Kommunikationsformen zu suchen und bei der Übernahme in den Alltag zu unterstützen. Jedoch zeigen die Interviewbefunde auch, dass dies nicht immer möglich oder sinnvoll ist – etwa, wenn Familien aufgrund individueller Einstellungen und Kapazitäten dazu nicht in der Lage oder nicht gewillt sind, oder wenn die elterliche Anwesenheit für das Kind ablenkend ist und den Beziehungsaufbau zwischen Frühförderkraft und Kind erschwert (Kapitel 6.2.6.).

Laut Interviewergebnissen hängt die Bereitschaft von Eltern, UK in ihren Alltag zu integrieren, von unterschiedlichen Faktoren ab, die von den Frühförderkräften berücksichtigt und individuell aufgegriffen werden müssen: Elterliche Belastungsfaktoren, ein mangelndes Verstehen der Bedeutung kommunizieren zu können und die Meinung, dass 1,5 Stunden Förderung pro Woche und bisherige eingeschränkte Kommunikationsmuster für das Kind ausreichend sind, können die Haltung der Eltern beeinflussen. Viele dieser Herausforderungen erleben Frühförderkräfte laut Temmes (1989) und Sarimski et al. (2021) generell im familiennahen Setting der Frühförderung (Kapitel 3.3.3.) und zeigen sich augenscheinlich auch im Kontext des Einbringens von ergänzenden oder alternativen Kommunikationsformen. So sprachen schon 2008 Granlund et al. (Kapitel 4.2.) davon, dass UK-Interventionen auf die familiären Prioritäten, sozio-ökonomischen Gegebenheiten und ihren Alltag abgestimmt sein müssen, damit UK von den Eltern nicht als belastende Zusatzaufgabe erlebt wird. Auch das Sprechen mit Eltern über ihre Gefühle, Gedanken und Sorgen, was im Sinne der Familienbegleitung und Elternberatung ohnehin zum Frühförderangebot dazugehört und im häuslichen Setting mitunter begünstigt wird, kann dazu beitragen, dass Eltern bereit werden, sich mit einer alternativen Kommunikationsform anzufreunden (Kapitel 6.2.10.).

Da eine bloße Beratung für Eltern zur Umsetzung von UK im familiären Alltag oft nicht ausreicht, kommt den Frühförderkräften eine essentielle Position zu: Indem Frühförderkräfte UK in ihren Interaktionen mit dem Kind anwenden, können Eltern die Umsetzung und Reaktionen ihres Kindes auf UK erleben, was motivierend sein kann, UK selbst zu verwenden (Kapitel 6.2.6.). Frühförderkräfte können also durch ihr Anbieten von Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten dazu beitragen, Interaktionen und dadurch auch Beziehungen zwischen Eltern und Kind zu fördern. Somit werden auch die Aneignungsprozesse von UK innerhalb der Familie gefördert. Dies deckt sich mit den in Kapitel 2.6. beschriebenen wissenschaftlichen

Erkenntnissen: Eltern müssen mitunter unterstützt werden, die Signale ihres Kindes zu erkennen, zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren, denn sie sind als Bezugspersonen für die kindliche Sprachentwicklung von zentraler Bedeutung. Diese breitgefächerte Arbeit mit Eltern im Kontext der Etablierung von UK spiegelt die verschiedenen Arten der Beratung wider, die basierend auf Datler und Messerer (2006) im Kapitel 3.3.4. vorgestellt wurden. Sorgen und Nöte der Familien werden von den Frühförderkräften „gehalten“, die elterliche Trauerarbeit wird zugunsten der Akzeptanz alternativer Kommunikationsformen begleitet, die Bedeutung und Möglichkeiten von UK werden fachlich erklärt und es werden Anregungen gegeben, UK in Interaktionen mit dem Kind anzuwenden und kindliche Signale und vielleicht bisher unentdeckte Seiten des Kindes durch die gewonnenen Kommunikationswege besser wahrzunehmen.

Dass Frühförderkräfte insbesondere Familien mit Migrationshintergrund, sprachlichen Barrieren bzw. niedrigem sozioökonomischen Status zu externen UK-Beratungsstellen begleiten und bei der Anschaffung und Anpassung von UK-Formen unterstützen, deutet auf unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens von Kindern hin (Kapitel 6.2.5., 6.2.6.). Auch abweichende Vorstellungen von „Förderung“ innerhalb von Familien können zur Benachteiligung von Kindern und ihren Entwicklungschancen führen. Diesem gesellschaftlichen Problem können Frühförderkräfte somit durch ihr zusätzliches Engagement in diesen Familien ein Stück weit entgegenwirken – jedoch nur im Rahmen ihrer Kapazitäten und Handlungsspielräume.

In Kapitel 4.2. wurde ausgehend von Granlund et al. (2008) die Notwendigkeit vermehrter Forschung zu Fragen hervorgehoben, wie Familien UK implementieren, wie sie in UK-Interventionen einbezogen werden und wie sie Wissen, Fähigkeiten und Unterstützung zur Etablierung von UK erhalten können. Die vorliegenden Ergebnisse stellen in dieser Hinsicht einen Einblick dar, auf welche Weise Frühförderkräfte zum Erlernen von unterstützten Kommunikationsformen beitragen können und dass sie aufgrund ihres längerfristigen, regelmäßigen Kommens und dem familiennahen Zugang viel bewirken können. Ob diese Kommunikationsform jedoch wirklich im Umfeld des Kindes etabliert wird, hängt von der Beteiligung der jeweiligen Familie ab.

Mehrere Themen deuten darauf hin, dass die Möglichkeit des Beitrags von Frühförderkräften von verschiedenen Faktoren abhängt. Daher werden im Folgenden *Voraussetzungen zur Förderung der Etablierung von UK in Familien* diskutiert. Damit Frühförderkräfte Unterstützte Kommunikation in ihrer Arbeit einbringen, das Interesse der Kinder und Eltern wecken und das Potential von UK überzeugend vorleben können, braucht es laut der hier durchgeführten Forschung neben dem Wissen zu UK durch Fortbildungen, einem intra- und interdisziplinären Austausch und praktischen Erfahrungen (Kapitel 6.2.3.) vor allem auch eine spezielle Haltung dem betreuten Kind und diesen Kommunikationsformen gegenüber (Kapitel 6.2.4.). Man muss den Sinn dahinter sehen, engagiert sein und im konkreten Arbeiten in den Familien unter

anderem Zuversicht, Zeit und Geduld für einen voraussichtlich zukünftigen Erfolg mitbringen sowie dem Kind Äußerungen zutrauen. Bereits in der Literatur werden als mögliche und zu überwindende Hindernisse Skepsis und Vorbehalte von Fachkräften, die Unkenntnis über UK-Hilfsmittel und die fehlende Unterstützung der Eltern durch Fachkräfte (Kapitel 2.6. basierend auf Karus (2019) und Moorcroft et al. (2020)) angesprochen. Auch das nötige Zeitnehmen und sensible Achten auf nicht-lautsprachliche Äußerungen aufseiten der Kommunikationspartner*innen (u.a. in Kapitel 2.4.) wird betont. Welche Anforderungen die Etablierung von UK in Familien an das konkrete Verhalten der Frühförderkräfte stellt, kam in dieser Deutlichkeit jedoch erst im Zuge der Datenanalyse heraus.

Als weitere Voraussetzungen werden im Zuge der Datenanalyse die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften wie etwa Kindergartenpädagog*innen und die Unterstützung durch die Frühfördereinrichtungen deutlich (Kapitel 6.2.8., 6.2.9.). Letztere äußert sich insbesondere in der Befürwortung des UK-Einsatzes und Finanzierung von Material, Fortbildungen und idealerweise dem zeitlichen Mehraufwand aufgrund der notwendigen individuellen Anpassung der Materialien. Diese Aspekte werden in unterschiedlicher Deutlichkeit auch schon in den literaturbasierten Kapiteln dieser Arbeit angesprochen und nun durch die vorliegenden Erkenntnisse aus den – bisher noch nicht im Hinblick auf UK beforschten – österreichischen Frühförderstellen bestätigt und vertieft.

Das familiennahe Arbeiten von Frühförderkräften stellt überdies einen förderlichen Faktor zur erfolgreichen Etablierung von UK dar: Es kann besonders nah mit den Familien gearbeitet werden, Interessen und Nöte des Kindes in seinem Alltag werden sichtbar, die Eltern können Kommunikation mit Hilfe von UK miterleben und unterstützt werden, dies selbst anzuwenden – und das alles im natürlichen Umfeld des Kindes (Kapitel 6.2.10.). Dies bestätigt die Ausführungen im Kapitel 3.3.2. zu den Chancen durch das Hausbesuchssetting, in dem förderliche Anregungen besonders lebensnah vorgelebt werden können und das Lebensumfeld gestalterisch verändert werden kann. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bestätigen außerdem die Erkenntnis der Studie von Sevenig und Christ (2016), dass es eine regelmäßige Begleitung im Lebensumfeld des Kindes zur Umsetzung der Beratungsinhalte für die Etablierung von UK braucht. Auf Basis der hier durchgeführten Interviews kann festgehalten werden, dass eine solche Begleitung besonders Frühförderkräfte aufgrund ihres spezifischen Auftrags und ihrer Rolle in der Familie leisten können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Frühförderkräfte auf umfassende Weise zur Etablierung von UK in Familien beitragen können. Die Arbeit mit den Kindern ist höchst individuell, denn jedes Kind hat andere Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten. Daher gilt es für Frühförderkräfte, durch verschiedene Angebote das Interesse des Kindes zu wecken, geduldig und zuversichtlich auf kindliche Reaktionen zu warten und dann aufgrund von Beobachtungen jene UK-Formen zu vertiefen und individuell anzupassen, die für das Kind und seine Familie

am besten geeignet sind. Teilweise zielt dies dabei eher auf eine niederschwellige Förderung zur Kommunikationsanbahnung ab, teilweise wird UK jedoch gezielt eingesetzt, um einer Not bzw. schwierigen (Kommunikations-)Situation innerhalb der Familie zu begegnen. Weiters ging aus dem Datenmaterial die bedeutende Rolle der Eltern für eine Etablierung von UK im Alltagsleben des Kindes hervor, wenngleich das Mitwirken der Eltern aufgrund verschiedener Faktoren nicht immer erreicht werden kann. Grundsätzlich können Frühförderkräfte versuchen, den Eltern das Potential von UK zu vermitteln und sie bei der Umsetzung zu beraten und einzubeziehen, wobei die familiären Gegebenheiten natürlich berücksichtigt werden müssen. Durch ein Vorleben und Anregen zur eigenen Umsetzung können jene Aneignungsprozesse unterstützt werden, durch die die Eltern erlernen, in ihrer Kommunikation mit dem Kind Formen der Unterstützten Kommunikation für das Kind hilfreich anzuwenden. Festzustellen war weiters, dass die Zusammenarbeit und der Austausch mit anderen Fachkräften bzw. Institutionen ebenfalls zur Etablierung von UK im Leben des Kindes beitragen können. Voraussetzung für all dies ist unter anderem der Wille und die Überzeugung aller beteiligten Personen von UK, aufseiten der Frühförderkräfte das Wissen über Formen und Methoden von unterstützter Kommunikation sowie die inhaltliche, finanzielle, zeitliche und materielle Unterstützung der Frühförderstellen bzw. Fördergeber*innen.

7.3. Handlungsleitende Erkenntnisse

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, welche handlungsleitenden Erkenntnisse auf Basis der hier durchgeführten Forschung gewonnen werden können, um im Sinne der bereits dargestellten Potentiale Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung zugunsten der Entwicklungsförderung von Kindern vermehrt einzusetzen.

Damit der Einsatz von Unterstützter Kommunikation im – für die Sprachentwicklung besonders günstigen – Kleinkindalter ausgeweitet wird, bedarf es basierend auf den vorliegenden Forschungsergebnissen ein vermehrtes Bewusstsein-Schaffen für die vielfältigen Potentiale von UK aufseiten der Frühförderkräfte. Dies kann durch Fortbildungen, das Hören und Erleben von Erfolgserlebnissen und Übungen zur Selbsterfahrung erfolgen (u.a. Kapitel 6.2.1., 6.2.3.). Manche Frühförderstellen bzw. Frühförderinnen mit besonderer UK-Kompetenz bieten solche Schulungen bereits intern für Kolleg*innen an. Dies liegt aber bis jetzt an Eigeninitiativen, sich Wissen zu UK anzueignen und zu verbreiten.

In den Interviews wird mehrfach das Potential angesprochen, wenn Kindergärten und Schulen anwenden bzw. weiterführen, was im Rahmen der Frühförderung mit Kindern – unter anderem mit UK – erarbeitet wurde (Kapitel 6.2.8.). Dafür braucht es neben dem individuellen Willen der beteiligten Fachkräfte UK-Wissen (etwa mittels UK-Kursen für eine breite Gruppe an pädagogischen Fachkräften) und verfügbare Arbeitszeit zum gegenseitigen Austausch.

Zusätzlich könnten Übergabegespräche am Ende der Frühförderung, wie dies bei einer Frühförderin üblich ist, auch in anderen Frühförderstellen angeboten und UK im schulischen Lehrplan verankert werden, um das Interesse an UK und den Austausch auch vonseiten der Lehrkräfte aus zu fördern (Kapitel 6.2.8.).

Wie in Kapitel 6.2.9. aufgezeigt, bedarf es außerdem die Zurverfügungstellung und Finanzierung von UK-Material und im Idealfall auch zusätzlicher Vorbereitungszeit aufgrund des Mehraufwands bei der Erstellung von individuell angepasstem Material. Bis jetzt erfordert dies mitunter Diskussionen mit der Frühförderstelle, wenn der Nutzen von UK auf der Leitungsebene noch nicht so sehr erkannt wird – und bräuchte zudem mehr Geld vonseiten der Fördergeber*innen. Mehr Ressourcen und eine befürwortende Haltung der Frühförderstellen bzw. Politik gegenüber UK und eine generelle zunehmende Verbreitung im gesellschaftlichen Leben könnte darüber hinaus laut Interviewergebnissen begünstigen, dass Frühförderkräfte den Mehraufwand auf sich nehmen, um das Kommunizieren mittels Unterstützter Kommunikation auch ihren betreuten Kindern zu ermöglichen (Kapitel 6.2.9.).

Da gemäß den Interviews die rein in der Frühförderung zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreicht, um UK langfristig und umfassend in Familien zu etablieren (u.a. Kapitel 6.2.10.), braucht es in der Frühförderung außerdem neben der Arbeit mit dem Kind eine Fokussierung auf die Arbeit mit den Eltern, um ihnen das Potential von UK zu vermitteln und sie in die Etablierung von unterstützenden Kommunikationsformen im Lebensumfeld des Kindes einzubeziehen bzw. sie dahingehend zu unterstützen. Dies geschieht in vielen Fällen schon. Die vorliegenden Forschungsergebnisse bekräftigen diese Herangehensweise jedoch auch für die Zukunft.

7.4. Reflexion des Forschungsvorgehens

In Anlehnung an die – in Kapitel 5 dargestellten – Kernkriterien nach Steinke (2010) zur qualitativen Forschung und der – in Kapitel 5.2.1. gebündelten – Checkliste von Braun und Clarke (2006) zur Durchführung der thematischen Analyse wird im Folgenden das methodische Vorgehen dieser Masterarbeitsforschung reflektiert und auf Limitationen hingewiesen.

Zugunsten der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Steinke 2010) wurde die Erhebungs- und Auswertungsmethode und deren Durchführung detailliert beschrieben und die Methodenwahl begründet. Eine Interpretation des Datenmaterials in Gruppen bzw. eine Validierung mit den Untersuchten war aufgrund des Umfangs einer Masterarbeit nicht möglich – jedoch wurden die vorläufigen Ergebnisse im Sinne der Validierung mit einer Studienkollegin und der Begleiterin dieser Masterarbeit besprochen und Anregungen unter anderem bezüglich der Formulierung und Gliederung der Themen aufgenommen. Durch die offene Samplingstrategie konnten Frühförderkräfte aus verschiedenen Bundesländern erreicht werden. Dass sich nur

Frühförderinnen mit langjähriger UK-Erfahrung meldeten, bot auf der einen Seite Schilderungen vieler erfolgreicher Erfahrungen mit UK. Andererseits wurden keine Frühförderkräfte erreicht, die UK noch weniger „ausgereift“ in Familien probieren und sich erst einen Wissens- und Erfahrungspool aneignen. Dazu könnte beigetragen haben, dass die Interviewanfrage hauptsächlich an Frühförderstellen geschickt wurde, die laut Internetauftritt mit UK arbeiten und wo UK somit einen gewissen Stellenwert auch vonseiten der Leitung haben muss. Im Zuge der Befragung von anderen Frühförderkräften könnte jedoch herausgearbeitet werden, was für Frühförderkräfte gerade am Beginn der Arbeit mit Unterstützter Kommunikation notwendig und hilfreich wäre. Auch der Überblick, wie verbreitet UK in österreichischen Frühförderstellen ist, konnte so nicht erforscht werden. Eine dafür notwendige und kurzzeitig angedachte quantitative Studie wurde aufgrund des beträchtlichen Aufwands und der dadurch anderen thematischen Ausrichtung der Arbeit fallen gelassen, könnte aber Bestandteil weiterer Forschungen sein.

Die Darstellung der Ergebnisse der Datenanalyse rein auf Basis der Interviews, auf die erst im nächsten Schritt die Diskussion unter Bezugnahme von Literatur erfolgt, dient im Sinne von Steinke (2010) der empirischen Verankerung der Beantwortung der Forschungsfragen. Aufgrund der Offenheit qualitativer Forschung (leitfadengestütztes Interview mit offenen Fragen, induktive Themenentwicklung,...) konnten Aspekte sichtbar werden, die in bisheriger Literatur nicht oder kaum thematisiert wurden und somit bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse ergänzen. Dazu gehören etwa die verschiedenen Anlässe für UK und die Erkenntnisse, dass UK teilweise bei allen Kindern eingesetzt wird und wie wichtig die Haltung der Frühförderkräfte bei ihrem Handeln in den Familien ist. Im Sinne der reflektierten Subjektivität nach Steinke (2010) muss außerdem bei den Forschungsergebnissen mitbedacht werden, dass ich bei der Leitfadenenentwicklung und Interviewdurchführung trotz primärer Orientierung an den wissenschaftlichen Erkenntnissen von meinen eigenen Erfahrungen mit UK und Frühförderung beeinflusst gewesen sein könnte. Auf Ähnliches weisen Braun und Clarke (2020) bei der Datenanalyse hin: Vorannahmen aufgrund meiner Ausbildung, meinen beruflichen Erfahrungen und der theoretischen Beschäftigung mit dem Thema können beim Codieren die Auswahl der relevanten Textstellen und Code-Vergabe beeinflusst haben. Um dem weitgehend entgegenzuwirken, wurde das Datenmaterial im Sinne von Braun und Clarke (2006) mehrmals durchgesehen, um möglichst jeder Textstelle gleich viel Aufmerksamkeit zu schenken und möglichst alle relevanten Textstellen für die jeweiligen Themen zu identifizieren. Trotzdem ist nicht auszuschließen, dass Forscher*innen mit anderen Ausbildungs- und Berufserfahrungen einen anderen Fokus bei der Erhebung und Auswertung der Daten gehabt haben könnten und somit tendenziell zu anderen Ergebnissen gekommen wären.

Um möglichst schlüssige und voneinander abgegrenzte Themen zu entwickeln, erfolgte eine mehrmalige Überarbeitung der Themenstruktur und Themenbenennung und ein Austausch

mit einer Studienkollegin sowie der Masterarbeitsbegleiterin. Dennoch zeigte sich bei der Verschriftlichung und Diskussion der Ergebnisse, dass sich manche Codes mehreren Themen zuordnen ließen und sich Inhalte in mehreren Themen finden lassen - etwa die in der zweiten Forschungsfrage gesuchten Voraussetzungen für die Etablierung von UK sind Bestandteil mehrerer Themen. Dazu trug auch die induktive Vorgehensweise bei – die Themenentwicklung entstand aus dem Datenmaterial losgelöst von den formulierten Forschungsfragen. Dass die Themen nicht immer eindeutig abgrenzbar sind, zeigt außerdem, wie vielschichtig dieses Forschungsthema ist und dass es nicht das eine klare „Rezept“ gibt, wie UK in der Frühförderung angewendet werden kann. Durch die Verwendung von Interviewausschnitten wurde versucht, die Ergebnisse möglichst adäquat zu illustrieren, und durch die Gliederung in Themen und die anschließende Diskussion der Ergebnisse zu gewährleisten, dass die Daten nicht nur beschreiben, sondern auch interpretiert werden.

8. RESÜMEE UND AUSBLICK

Geleitet von diesen Erkenntnissen soll in diesem Kapitel ein Resümee gezogen und ein Ausblick auf weitere Forschungen und die Praxis der Frühförderung gegeben werden.

8.1. Resümee

„Ich möchte, dass nichtsprechende Kinder eine Stimme bekommen und gehört werden.“ (Interview 2, Abs. 77) Dieser Wunsch einer Frühförderin spiegelt den Ausgangspunkt der Masterarbeitsforschung wider: Menschen mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache können ergänzende oder alternative Kommunikationsformen aus dem Fachgebiet der „Unterstützten Kommunikation“ nützen, um sich (besser) verständigen und am Alltag teilhaben zu können. Dies soll Kindern gemäß den vorliegenden Veröffentlichungen aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation möglichst frühzeitig unter Einbezug des sozialen Umfelds ermöglicht werden, sobald es Hinweise auf eine eingeschränkte Lautsprachentwicklung gibt. Da Frühförderkräfte spezifisch mit einer jungen Altersgruppe in deren vertrauten Umgebung arbeiten und dabei auch das Familiensystem einbinden, stellte sich die Frage, welche Entwicklungsmöglichkeiten aus Sicht von Frühförderkräften eröffnet werden, wenn sich in Familien mit Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache Formen der Unterstützten Kommunikation etablieren. Außerdem wurde erforscht, in welcher Weise und unter welchen Voraussetzungen Frühförderkräfte in Österreich die Etablierung von ergänzenden oder alternativen Kommunikationsformen in Familien fördern können. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden vier leitfadengestützte *Episodische Interviews* nach Flick (1996; 2000; 2011) mit Frühförderkräften, die bereits mit Unterstützter Kommunikation arbeiten, durchgeführt und die transkribierten Interviews mit der *Thematischen Analyse* von Braun und Clarke (2006) ausgewertet.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen aus Sicht von Frühförderkräften vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten: Das Kind mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache kann sich mit Hilfe von unterstützten Kommunikationsformen besser verständlich machen und besser verstehen, was in seiner Umwelt und mit ihm geschieht. UK kann somit schwierige (Kommunikations-)Situationen in der Familie auflösen, die Eltern-Kind-Beziehung stärken und dem Kind Ausdrucksmöglichkeiten für sein Befinden und seine Wünsche geben und dadurch Frustrationen und Verhaltensauffälligkeiten reduzieren. Außerdem kann UK mitunter auch den Lautspracherwerb fördern und positive Auswirkungen auch auf andere Entwicklungsbereiche wie die kognitive, soziale, emotionale und motorische Entwicklung haben.

Die Art und Weise, wie Frühförderkräfte zur Etablierung von UK in Familien beitragen können, ist den Untersuchungsergebnissen zufolge breit gefächert: Frühförderkräfte können den Familien im gewohnten Umfeld des Kindes niederschwellig und lebensweltorientiert die

Verwendung unterstützter Kommunikationsformen vorleben, aufgrund ihrer Erfahrungen dem Kind und den Eltern mit Zuversicht und Geduld begegnen und die Familie längerfristig begleiten. Die Wahl und individuelle, interessenorientierte Anpassung der UK-Formen sollten im Austausch mit den Eltern partnerschaftlich stattfinden. Außerdem können die Eltern im Sinne der Familienbegleitung beraten werden, ihre familiären Belastungen, Sorgen und Nöte aufgegriffen sowie bei Kontakten mit Institutionen wie dem Kindergarten, der Schule oder UK-Beratungsstellen unterstützt werden. Umgekehrt müssen Frühförderkräfte die Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten anerkennen, wenn Eltern sich nicht beteiligen wollen oder können, und in der Arbeit mit dem Kind versuchen „herauszuholen“, was in ihrer beschränkten Zeit vor Ort möglich ist. Die Frühförderung stellt somit einen Ort dar, an dem die Etablierung von unterstützten Kommunikationsformen für Kinder mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache in Familien begleitet und unterstützt werden kann. Gleichzeitig bedarf es für die erfolgreiche Arbeit als Frühförderkraft nicht nur die Beteiligung der Familien, sondern auch eine gewisse Haltung, Wissen und weitere Ressourcen, um Kindern die Kommunikation mit UK zu ermöglichen. Da sich im Zuge dieser Forschung abgezeichnet hat, dass UK in der Frühförderung an österreichischen Frühförderstellen noch nicht sehr verbreitet ist und der Einsatz eher von Einzelinitiativen abhängt, werden abschließend Überlegungen für weitere Forschungen und die zukünftige Arbeit mit Unterstützter Kommunikation im Rahmen der Frühförderung formuliert.

8.2. Ausblick auf Forschung und Praxis

Ausgehend von den Äußerungen der Interviewpartnerinnen wäre es für die Zukunft wünschenswert, dass die Ermöglichung von Kommunikation für alle Menschen in der Gesellschaft einen größeren Stellenwert bekommt und unterstützte Kommunikationsformen mehr Aufmerksamkeit erhalten. Einen Beitrag dazu kann als Angebot Frühförderung leisten, welches Kinder in einem jungen Alter sowie deren Familien erreicht und familiennah arbeitet. Solange Unterstützte Kommunikation inhaltlich nicht in den Konzepten der Frühförderstellen verankert und nicht Teil der Ausbildung zur Frühförder*in ist, hängt es jedoch von der Eigeninitiative und dem Interesse der jeweiligen Frühförderkraft ab, ob ein Kind und seine Familie in der Frühförderung mit UK in Berührung kommt oder nicht. So wie dies auch eine Interviewpartnerin (Interview 3, Abs. 94 – siehe Kapitel 6.2.3.) explizit begrüßen würde, wäre es daher sinnvoll, UK in allgemeinen Frühförderausbildungen wie etwa dem hier absolvierten Early Care Counselling-Lehrgangs zumindest so weit zu implementieren, um ein Bewusstsein der Möglichkeiten von UK zu schaffen und gegebenenfalls individuelle Fortbildungen anzuregen.

Damit die Verwendung von UK nicht nur vom Engagement einzelner Frühförderkräfte abhängt, braucht es außerdem aufseiten der Frühförderstellen eine vermehrte Bewusstseins-schaffung, Befürwortung, Anregungen und finanzielle Unterstützung (von Materialien, Zeit, Weiterbildung)

sowie einen intradisziplinären Austausch über Erfahrungen mit UK. Hierbei könnte auch eine vermehrte Zusammenarbeit mit externen UK-Beratungsstellen zur Unterstützung der Frühförderkräfte und zur leichteren Anbindung der Familien an Beratungsstellen angedacht werden.

Die Erkenntnisse dieser Forschung können einer etwaigen Hemmschwelle und Unsicherheit aufseiten von Frühförderkräften entgegenwirken: UK-Formen müssen bei Kindern erst ausprobiert werden. Es gibt nicht den einen richtigen, universell anwendbaren Weg, den man kennen muss. Kinder nehmen jene Sprachangebote an, die für sie passend sind. Darüber hinaus zeigen die vorliegenden Forschungsergebnisse, dass UK in weit mehr Familien als bisher gedacht angeboten werden könnte: Auch Kinder, die (noch) keine augenscheinliche (sprachliche) Behinderung haben, könnten beim Lautspracherwerb von UK profitieren und alternativ dadurch schon eine Kommunikationsform erlernt haben, bevor lautsprachliche Einschränkungen erkennbar werden. Dies macht mir – und vielleicht auch anderen interessierten Frühförderkräften – deutlich, nicht zuzuwarten, bis man ein umfassendes Wissen zu UK hat und bis eindeutig ist, ob bei einem Kind eine alternative Kommunikationsform wirklich notwendig ist. Stattdessen sollten verstärkt und jeweils frühzeitig Formen der UK angeboten und ausprobiert werden – ganz im Sinne einer Interviewpartnerin, die sagte: „Fangt an damit.“ (Interview 4, Abs. 136)

Beim Blick auf meine in der Einleitung dargestellten Erfahrungen mit einem Kind einer Wohngruppe fallen außerdem viele Parallelen zu den Schilderungen der hier befragten Frühförderkräfte zu Methoden und Entwicklungsmöglichkeiten durch UK auf. Die Erkenntnis der vorliegenden Masterarbeit, dass gerade auch im Rahmen des speziellen familiennahen Frühfördersettings die Etablierung von UK in Familien gefördert werden sollte bzw. kann, bestärkt in Hinblick vielleicht nicht nur mich, erste Vorerfahrungen mit unterstützten Kommunikationsformen im Rahmen der Frühförderung einzusetzen.

Die Interviewaussagen zeigen, wie individuell die Gegebenheiten und das Verhalten der Familien sowie das Wissen und die Vorgehensweisen der Frühförderkräfte sind. Daher bietet die vorliegende Untersuchung einen Einblick in mögliche Vorgehensweisen, erforderliche Haltungen und Rahmenbedingungen sowie potentielle Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Wie verbreitet UK insgesamt in österreichischen Frühförderstellen ist und wie UK in anderen Stellen und Ländern vielleicht mit mehr oder weniger Ressourcen, Wissen und Unterstützung eingesetzt wird, bleibt jedoch offen. Eine quantitative Erhebung für einen umfassenderen Überblick könnte sich hier eignen, um deutlicher zu erfassen, wie viel Bewusstseinsbildung und Wissenserweiterung zukünftig (noch) notwendig ist. Außerdem könnten qualitative Interviews mit Frühförderkräften, die im Gegensatz zu der hier gewählten Stichprobe noch keine Erfahrungen mit UK haben, nutzbringend sein, um herauszufinden, was notwendig ist, um in der Frühfördertätigkeit mit UK zu beginnen. Da bei der Etablierung von UK aus Sicht der hier befragten Frühförderkräfte das Mitwirken der Eltern und auch anderer Fachkräfte und

Institutionen eine große Rolle spielt, könnten in weiteren Forschungen auch diese Personengruppen nach ihren Erfahrungen befragt werden.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, welches großes Potential unterstützte Kommunikationsformen für Kinder mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache – aber mitunter auch anderen Kindern – bietet. Frühförderkräfte sind aufgrund des familiennahen Settings besonders geeignet, die Familien bei der Etablierung von UK zu begleiten. Dieses Bewusstsein der Potentiale von UK gilt es somit zu verbreiten, Unterstützte Kommunikation zukünftig noch stärker im Arbeitsbereich von Frühförderkräften zu verorten sowie durch Forschungen weitere Sichtweisen und Erfordernisse zu erheben – dies alles zugunsten einer bestmöglichen Etablierung von Unterstützter Kommunikation.

9. LITERATURVERZEICHNIS

- BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Wien: BMSGPK.
- BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2018): Richtlinien für die Gewährung von Zuwendungen aus dem Unterstützungsfonds für Menschen mit Behinderung gemäß § 24 des Bundesbehindertengesetzes (BBG). Wien: BMSGPK.
- BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2022): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030. Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wien: BMSGPK.
- Boenisch, Jens; Schäfer, Karolin (2016): UK-Beratung – und dann? Zur Notwendigkeit einer weiterführenden Begleitung nach der UK-Beratung – Evaluationsergebnisse der UK-Beratungsstelle am FBZ-UK der Universität zu Köln. In: *uk & forschung* 6, 10-17.
- Branson, Diane; Demchak, Maryann (2009): The Use of Augmentative and Alternative Communication Methods with Infants and Toddlers with Disabilities: A Research Review. In: *Augmentative and Alternative Communication* 25 (4), 274-286.
- Braun, Ursula; Kristen, Ursi (2014): Körpereigene Kommunikationsformen. In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*, 02.003.01-01.007.01.
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria (2020): Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. In: *British Association for Counselling and Psychotherapy*, 1-11.
- Breul, Wolfgang (2014): Elektronische Kommunikationshilfen – Ein Überblick. In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*, 04.005.001-04.011.001.
- Burgio, Nadja (2020): Unterstützte Kommunikation in vorschulischen Handlungsfeldern. Herausforderungen der Fachkräfte und Handlungsempfehlungen für die Qualifizierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Datler, Wilfried; Messerer, Karin (2006): Beratung im Kontext von Frühförderung und Familienbegleitung. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): *Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 130-141.

- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch: Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag.
- Ehrenberg, Katrin; Jungnik, Lina; Lindmeier, Bettina (2019): Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation bei frühkindlichem Autismus. Eine gesprächsanalytische Einzelfallstudie der Kommunikation mit dem Tablet. In: Teilhabe 3/2019, 115-121.
- Flick, Uwe (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels (Kapitel 10: Das episodische Interview – Konzeption einer Methode). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, Uwe (2000): Episodic Interviewing. In: Bauer, Martin; Gaskell, George (Hrsg.): Qualitative Researching with Text, Image and Sound. London: SAGE Publications Ltd, 76-92.
- Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 273-280.
- Flick, Uwe (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines (2017): Was ist qualitative Forschung? Einblick und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 13-29.
- Granlund, Mats; Björk-Akesson, Eva; Wilder, Jenny et al. (2008): AAC Interventions for Children in a Family Environment: Implementing Evidence in Practice. In: Augmentative and Alternative Communication 24 (3), 207-219.
- Hänel-Faulhaber, Barbara (2018): Gebärdensprache, lautsprachunterstützende Gebärden und Bildkarten. Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme. München: WiFF.
- Hedderich, Ingeborg (2006): Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Grundlagen – Diagnostik – Beispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hüning-Meier, Monika; Bollmeyer, Henrike (2014): Nichtelektronische Kommunikationshilfen – theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, 03.003.001-03.017.001.
- Justh, Helga (2018): Einfluss Unterstützter Kommunikation auf die sprachlichen Fähigkeiten von 3 Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Forschung Sprache 1/2018, 4-19.

- Karl, Dustin; Markl, Tobias; Renner, Gregor (2015): Ansteuerungsmöglichkeiten von elektronischen Kommunikationshilfen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, 05.003.001-05.009.009.
- Karus, Andrea (2019): Damit wir uns von Anfang an verstehen: Beratung, Praxis und Grenzen Unterstützter Kommunikation in der interdisziplinären Frühförderung. In: Gebhard, Britta; Möller-Dreischer, Sebastian; Seidel, Andreas et al. (Hrsg.): Frühförderung wirkt – von Anfang an. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 308-318.
- Kollmar, Anja; Hohenstein, Christiane; Sabatino, Adriana et al. (2018): Unterstützte Kommunikation – Scoping Review. In: International Journal of Health Professions 5, 91-108.
- Kristen, Ursi (2020): Persönlichkeitsentwicklung unter erschwerten Bedingungen. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, 07.008.002-07.008.007.
- Krstoski, Igor; Reinhard, Sven (2017): Das iPad – die eierlegende Wollmilchsau in der UK? Chancen und Grenzen. In: Lage, Dorothea; Ling, Karen (Hrsg.): UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, 417-430.
- Lage, Dorothea (2022): Unterstützte Kommunikation. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith et al. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 385-390.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Leber, Irene (2020): Chancen eines frühen Einsatzes Unterstützter Kommunikation bei Kindern mit einer schweren Behinderung. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, 07.003.001- 07.005.001.
- Lell, Maria (2007): Unterstützte Kommunikation: Antrieb oder Bremse für die Sprachentwicklung? In: Forum Logopädie 4 (21), 6-13.
- LIFETool (2010): Computerhilfsmittel für Menschen mit Behinderung (Katalog). Linz: LIFETool gemeinnützige GmbH.
- LIFETool (2023): Finanzierungsbegleitung. Linz: LIFETool gemeinnützige GmbH. URL: <https://www.LIFETool.at/beraten/was-bieten-wir-an/finanzierungsbegleitung> (20.12.2023).
- Moorcroft, Alison; Scarinci, Nerina; Meyer, Carly (2020): „We were just kind of handed it and then it was smoke bombed by everyone”: How do external stakeholders contribute to parent rejection and the abandonment of AAC systems? In: International Journal of Language & Communication Disorders 55 (1), 59-69.

- Orphanet – Das Portal für seltene Krankheiten und Orphan Drugs (2013): Nager-Syndrom.
URL: https://www.orpha.net/consor/cgi-bin/OC_Exp.php?lng=DE&Expert=245
(18.12.2023).
- Pretis, Manfred (2005): Frühförderung planen, durchführen, evaluieren. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reinders-Schmidt, Steffi (2019): Familienorientierte Frühförderung in Alltagsroutinen. In: Gebhard, Britta; Moller-Dreischer, Sebastian; Seidel, Andreas et al. (Hrsg.): Frühförderung wirkt – von Anfang an. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 37-44.
- Romski, Maryann; Sevcik, Rose; Barton-Hulsey, Andrea (2015): Early Intervention and AAC: What a Difference 30 Years Makes. In: Augmentative and Alternative Communication 31 (3), 181-202.
- Sarimski, Klaus (2017): Handbuch interdisziplinäre Frühförderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sarimski, Klaus; Hintermair, Manfred; Lang, Markus (2021): Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Scholz, Markus; Stegkemper, Jan (2018): Die Gestaltung externer Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation. Eine forschungsorientierte Betrachtung anhand fünf grundlegender Fragen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 69, 64-76.
- Scholz, Markus; Stegkemper, Jan (2022): Unterstützte Kommunikation. Grundfragen und Strategien. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Seiler-Kesselheim, Andreas (2008): Beratungsangebote in der Unterstützten Kommunikation. Praxis – Forschung – Weiterentwicklung. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Sevenig, Heinz; Christ, Hildegard (2016): Begleitete Kommunikationsförderung in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag.
- Spreer, Markus; Wahl, Michael (2018): Professionalisierung in der Unterstützten Kommunikation. Beispielhafte Betrachtung von Ressourcen und Bedarfen in den Bereichen Frühförderung und Frühe Bildung in einer Großstadt. In: Frühförderung interdisziplinär 3/2018, 134-143.
- Spreer, Markus; Wahl, Michael (2020): Unterstützte Kommunikation – individualisiertes, multimodales Realisieren von Kommunikation. In: Sprache – Stimme – Gehör 44, 134-138.
- Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319-331.

- Temmes, Lutwin (1989): Der Hausbesuch. In: Speck, Otto; Thurmair, Martin (Hrsg.): Fortschritte der Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder. München: Ernst Reinhardt Verlag, 123-137.
- Thurmair, Martin; Naggl, Monika (2010): Praxis der Frühförderung. Einführung in ein interdisziplinäres Arbeitsfeld. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wachsmuth, Susanne (2013): Kommunikation. In: Frühförderung interdisziplinär 4/2013, 247-249.
- Wachsmuth, Susanne (2014): Unterstützte Kommunikation (UK). In: Frühförderung interdisziplinär 1/2014, 47-49.
- Wiener Sozialdienste – Förderung & Begleitung GmbH (2019): Mobile Frühförderung und Familienbegleitung. Konzept. Online unter: https://www.wienersozialdienste.at/wp-content/uploads/2020/05/Konzept_Mobile_Fruehfoerderung_April_2019.pdf (24.8.2023).
- Wilken, Etta (2021a): Kommunikation und Teilhabe. In: Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 7-17.
- Wilken, Etta (2021b): Präverbale sprachliche Förderung und Gebärden-unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. In: Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 65-86.

ANHANG

Anhang A: Kurzfassung

Ausgehend von der Wichtigkeit von Kommunikation für die menschliche Entwicklung entstanden für Menschen mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache ergänzende und alternative Kommunikationsformen aus dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation (UK). Da Frühförderkräfte spezifisch mit einer jungen Altersgruppe in ihrer natürlichen Umgebung arbeiten und dabei das Familiensystem einbinden, könn(t)en sie zu einem möglichst frühzeitigen Einsatz von UK beitragen. Diese Masterarbeit widmet sich demnach den Fragen, welche Entwicklungsmöglichkeiten sich für Kinder durch Formen der Unterstützten Kommunikation eröffnen und in welcher Weise und unter welchen Voraussetzungen Frühförderkräfte zur Etablierung von Unterstützter Kommunikation in Familien mit Kindern mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache beitragen können. Zur empirischen Untersuchung von Erfahrungen von Frühförderkräften, die in Österreich mit Unterstützter Kommunikation arbeiten, wurden vier leitfadengestützte episodische Interviews nach Flick (1996; 2000; 2011) durchgeführt. Die transkribierten Interviews wurden anhand der Thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2006) ausgewertet.

Es lassen sich vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten erkennen: Die (laut-)sprachliche, aber auch die soziale, emotionale, kognitive und motorische Entwicklung kann gefördert werden. Ebenso können herausfordernde Situationen in den Familien erleichtert werden. Durch die Arbeit der Frühförderkräfte mit den Kindern, ihren Eltern und weiteren am Leben der Kinder beteiligten Personen können Formen der Unterstützten Kommunikation in die Familien eingebracht, das Interesse daran geweckt und bei der Etablierung im Alltag unterstützt werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Möglichkeit hierzu und ein allfälliger Erfolg von einigen Bedingungen abhängig sind: Zugunsten einer langfristigen Etablierung bedarf es aufseiten der Frühförderkräfte Fachwissen, einer gewissen Haltung, finanzieller, zeitlicher und materieller Ressourcen sowie der Mitwirkung der Eltern. Für einen vermehrten Einsatz von UK in der Frühförderung braucht es eine Bewusstseins-schaffung hinsichtlich ihres Potentials und eine Wissenserweiterung auf mehreren Ebenen.

Anhang B: Abstract

Based on the importance of communication for human development, supplementary and alternative forms of communication emerged from the field of Augmentative and Alternative Communication (AAC) for people with limited or no spoken language. Since early intervention specialists work specifically with a young age group in their natural environment and involve the family system, they can contribute to the early use of AAC. Therefore, this master thesis deals with the questions which development opportunities open up for children through forms of Augmentative and Alternative Communication and in what way and under which conditions early intervention specialists can contribute to the establishment of Augmentative and Alternative Communication in families with children with limited or no spoken language. To empirically investigate the experiences of early intervention specialists working with AAC in Austria, four guided episodic interviews based on Flick (1996; 2000; 2011) were conducted. The interviews were transcribed and analyzed using the concept of thematic analysis according to Braun and Clarke (2006).

A variety of development opportunities could be identified: (Spoken) language as well as social, emotional, cognitive and motoric development can be fostered while challenging situations in the families can be alleviated. Forms of augmentative or alternative communication may be introduced into the families through early intervention specialists' work with children, parents and other people involved in the children's lives generating interest in these tools and methods and supporting their establishment in everyday life. At the same time, it becomes clear that both the possibility and the success of this intervention depends on a number of conditions: In order to achieve long-term establishment, early intervention specialists need expertise, a certain attitude as well as financial, time and material resources and the active participation of the parents. In order to increase the use of AAC in early intervention, awareness of the potential of AAC and an expansion of knowledge are needed on several levels.

Anhang C: Interviewleitfaden⁴

Gesprächseinstieg:

- Dankesworte für die Bereitschaft
- Einverständniserklärung
- Vorstellung des Masterarbeitsthemas
- Info: Leitfaden zur Orientierung; Erzählaufforderungen zu konkreten Situationen aus der Frühförderarbeit, in denen bestimmte Erfahrungen mit Unterstützter Kommunikation gemacht wurden

Einstieg ins Thema:

- Wie sind Sie zur Frühförderung gekommen? (Welche (pädagogische) Ausbildung? Seit wann als Frühförderin tätig? Aus welchen Beweggründen?)⁵
- Es können viele Bereiche zur Frühförderung gehören. Wo sehen Sie Ihre Schwerpunkte, was ist zentral in Ihrer Arbeit?
- Wie schaut eine typische Arbeitswoche als Frühförderin bei Ihnen aus? (Wie viele Familien begleiten Sie? Wie oft machen Sie Hausbesuche? Begleitung zu Institutionen/Terminen? Wie viel Austausch gibt es mit Kolleg*innen? Fallbesprechungen? Zeit für Vorbereitung?)

Fragen zu UK:

- Was hat Sie veranlasst, sich mit UK zu beschäftigen und UK in die Frühförderung einzubringen?
- Was verstehen Sie unter Unterstützter Kommunikation? Was verbinden Sie damit?
- Wie haben Sie sich das Wissen für Ihr praktisches Tun mit UK angeeignet?

Situationsschilderung:

Mir ist wichtig, zuerst ausführlich und detailreich über *eine* Familie zu reden und danach habe ich auch etwas allgemeinere Fragen. Denken Sie bitte zunächst an eine Familie aus der Frühförderung, in der Sie Formen der UK eingeführt haben.

- Vielleicht schildern Sie mir zuerst mal ein paar Eckpunkte zur Familie, damit ich gut einsteigen kann...
- Was hat Sie hier zu UK veranlasst?
- Wie lief die Kommunikation/Interaktion zwischen Kind und Familie bzw. zwischen Kind und Ihnen davor ab?
- Was haben Sie konkret getan?
- Welche Formen der UK haben Sie eingebracht?
- Welche Reaktionen haben Sie beim Kind erlebt?
- Welche Reaktionen haben Sie bei den Eltern/Familienmitgliedern erlebt?
- Was ist gelungen? Warum?
- Was ist nicht oder nur schwer gelungen? Aus welchem Grund? Was hätte es gebraucht?

⁴ Basierend auf dem Episodischen Interview nach Flick (1996; 2000; 2011)

⁵ Graue Markierungen kennzeichnen Detail- bzw. Eventualfragen.

- Was hat sich in dieser Familie durch UK verändert?
- Wie ist es weitergegangen im Hinblick auf UK?

Fragen zu allgemeinen Erfahrungen mit UK in der Frühförderung:

Jetzt geht es mir auch um Ihre weiteren Erfahrungen mit UK. Läuft das in anderen Familien ähnlich ab oder gibt es da Unterschiede?

- Bei welchen Familien setzen Sie UK ein? (Bei welchen Einschränkungen? In welchem Alter?)
- In der Schilderung der einen Familie sind schon [konkrete UK-Formen] vorgekommen. Welche UK-Formen (körpereigene, nichtelektronische, elektronische) kommen wann zum Einsatz?
- Wie laufen Frühfördereinheiten generell ab, wenn Sie UK einbringen? Fällt Ihnen dazu noch etwas ein, das in der bisher geschilderten Situation noch nicht erwähnt wurde?
- Wie nehmen Familien das UK-Angebot an? Wovon kann es abhängen, ob Familien Formen der UK annehmen und langfristig in ihren Alltag integrieren? (Grenzen, Herausforderungen?)
- Welche Vorteile/Potentiale erleben Sie beim Einsatz von UK? Welche Entwicklungsmöglichkeiten entstehen für das Kind?
- Was müssen Fachkräfte Ihrer Erfahrung nach mitbringen und was brauchen sie für einen erfolgreichen Einsatz von UK in der Frühförderung?
 - Wissen (Woher? Kurse von wem organisiert?)
 - Zeit (Erlernen von UK-Formen, Materialvorbereitung, Zeit in den Familien?)
 - Material (Von der Frühförderstelle zur Verfügung gestellt? Schaffen sich Familien UK-Material an?)
 - finanziell (Wer zahlt Kurse? Wird UK-Material von der Frühförderstelle finanziert? Unterstützung der Familien bei der Beantragung von UK-Hilfsmitteln?)
 - interdisziplinäre Zusammenarbeit, Weitervermittlung an UK-Beratungsstellen?

Fragen zur Gegenwart und Zukunft:

- Welche Rolle spielt UK derzeit in der Frühförderung? (In Ihrer Arbeit? In Ihrer Frühförderstelle? Insgesamt?)
- Was ist oder wäre aus Ihrer Sicht notwendig für einen (vermehrten) Einsatz von UK im Rahmen der Frühförderung? (Was würden Sie sich für die Zukunft wünschen? Welche Ressourcen wären noch notwendig? Was wäre verbesserungswürdig?)

Abschluss:

- Gibt es aus Ihrer Sicht etwas, was noch wichtig wäre und Sie abschließend ergänzen wollen?
- Dank für die Zeit und den Einblick in die Tätigkeit