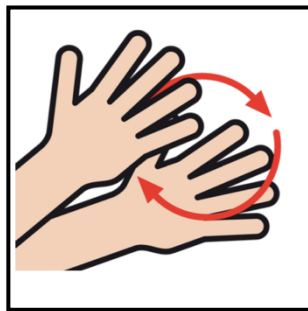


Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Bachelor Logopädie

Bachelorarbeit

Unterstützte Kommunikation in der Regelschullogopädie



Hürden für den Einsatz und mögliche Lösungsansätze

Eingereicht von: Michèle Scheuzger und Anne Kleiner

Begleitperson: Karen Ling, Senior Lecturer

19. Februar 2021

Abstract

Unterstützte Kommunikation (UK) ist eine grundlegende Komponente der Logopädie an Sonderschulen. Die Anwendung an Regelschulen ist nicht geklärt. Daher stellen sich die Fragen, inwiefern UK an Regelschulen angewendet wird, was mögliche Hürden sein könnten und welche Lösungsansätze für die Überwindung dieser denkbar sind. Weiter gilt es zu klären, ob Regelschulkinder zur Zielgruppe von UK gehören und welche positiven Effekte UK auf die Sprachentwicklung hat.

Mithilfe eines Literaturstudiums zur UK-Thematik und eines Gruppeninterviews mit Regelschullogopädinnen aus dem Kt. Zürich wurde diesen Fragen auf den Grund gegangen. Es stellte sich heraus, dass Regelschulkinder zur Zielgruppe von UK gehören und von den ermittelten Effekten profitieren. Zudem wurde klar, dass der Begriff UK breit verstanden wird und die Frage nach der Anwendung in Regelschulen stark von der Definition abhängt.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT

1. EINLEITUNG.....	1
1.1. AUSGANGSLAGE UND PROBLEMSTELLUNG	1
1.2. FORSCHUNGSKONTEXT	1
1.4. ZIELFORMULIERUNG UND VORGEHEN	2
2. THEORETISCHE AUSEINANDERSETZUNG	3
2.1. ZENTRALE MODELLE UND METHODEN DER UK	3
2.1.1. Zielsetzungen von UK.....	3
2.1.2. Zielgruppen von UK.....	4
2.1.3. Multimodales Kommunikationskonzept	5
2.1.4. Kern und Randvokabular	7
2.1.5. Effekte von UK auf die Sprachentwicklung	8
2.2. LOGOPÄDIE IN DER REGELSCHULE.....	9
2.2.1. Berufsbild und Zielsetzungen der Logopädie	9
2.2.2. Tätigkeitsfeld in der Regelschule	10
2.2.3. Häufiges Störungsbild.....	10
2.3. REFLEXION DER THEORETISCHEN ERKENNTNISSE.....	13
3. FORSCHUNGSMETHODEN UND VORGEHEN.....	16
3.1. BESCHREIBUNG DES UNTERSUCHUNGSFELDES	16
3.2. WAHL UND GEWINNUNG DER INTERVIEWPARTNERINNEN.....	17
3.3. ERHEBUNGS- UND AUFBEREITUNGSMETHODEN	17
3.3.1. Leitfaden	17
3.3.2. Pretest.....	19
3.3.3. Planung und Durchführung des Gruppeninterviews	20
3.3.4. Transkription.....	23
3.4. AUSWERTUNGSMETHODE	24
4. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	26
4.1. WISSEN ÜBER UK	26
4.1.1. Definition	26
4.1.2. Zielgruppe	27
4.1.3. Effekte von UK für die Sprachentwicklung	27
4.2. EINSATZ VON UK IN DER REGELSCHULE	28
4.2.1. Erfahrungen und Einstellungen zum Einsatz von UK.....	29
4.2.2. Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten.....	30
4.3. HINDERNISSE	30
4.3.1. Zugang	31
4.3.2. Ausbildung	31
4.3.3. Berufliche Situation und Professionsverständnis	32
4.3.4. Umsetzbarkeit.....	33
4.3.5. Allgemeiner Ruf von UK	34
4.4. LÖSUNGSANSÄTZE	35
4.4.1. Zugang ermöglichen	35

4.4.2. <i>Aus- und Weiterbildung</i>	35
4.4.3. <i>Interdisziplinäre Zusammenarbeit</i>	36
4.5. ZUSAMMENFASSUNG UND GESAMTINTERPRETATION	37
5. DISKUSSION ÜBER GEWONNENE ERKENNTNISSE.....	39
5.2. RÜCKBLICK AUF DEN FORSCHUNGSPROZESS.....	42
5.2.1. <i>Erhebungsmethode</i>	42
5.2.2. <i>Aufbereitungsmethode</i>	43
5.2.3. <i>Auswertungsmethode</i>	43
5.2.4. <i>Gütekriterien</i>	44
5.3. AUSBLICK	45
6. SCHLUSSWORT UND DANKSAGUNG	46
7. VERZEICHNISSE	47
7.1. TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS	47
7.2. LITERATURVERZEICHNIS	47
7.2.1. <i>Theoretische Auseinandersetzung</i>	47
7.2.2. <i>Forschungsmethodisches Vorgehen</i>	49

ANHANG

1. Einleitung

1.1. Ausgangslage und Problemstellung

Unterstützte Kommunikation (UK) ist ein Begriff, der im Fachbereich Logopädie in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr an Bedeutung gewonnen hat. Demnach werden angehende Logopädinnen in der Schweiz während der Ausbildung mit dieser Thematik konfrontiert und kommen erstmals mit den Kommunikationsformen der UK und ihren ansprechend gestalteten und vielseitig einsetzbaren Materialien in Kontakt. Von Softwareprogrammen über Gebärdensammlungen bis hin zu Piktogrammen – die Vielfalt ist gross. Anhand von Videos von logopädischen Therapien im Frühbereich oder aus Sonderschuleinrichtungen werden die vielen Vorteile und Einsatzmöglichkeiten von UK angepriesen und demonstriert. Ein grosser Gewinn für die Sprachtherapie könnte man meinen. Obwohl die Arbeit mit UK viele neue Ideen und Ansätze mit sich bringt und für die Logopädie als förderlich erscheint, ist sie bisher vor allem Bestandteil des heilpädagogischen Bereichs. In unseren Praktika in Regelschulen haben wir festgestellt, dass die dort tätigen Logopädinnen selten bis gar nicht mit UK arbeiten. Vielmehr wird mit herkömmlichen Kindersprach-Ansätzen therapiert. Zu diesem Ergebnis kam auch Anne während ausgiebigen Gesprächen mit ihrer Leiterin im Orientierungspraktikum in einer sonderpädagogischen Einrichtung. Gestützt auf die guten Erfahrungen mit UK bei verschiedenen Kindern in der Therapie, erwog sie das Potential von UK auch für die Regelschule.

Aus diesen Beobachtungen heraus stellte sich die Frage, was wohl die Gründe für den seltenen bzw. fehlenden Einsatz von UK in der Regelschullogopädie sein könnten und ob die Vorteile wirklich so erstrebenswert sind, wie es in der Ausbildung berichtet wird.

1.2. Forschungskontext

Aktuell gibt es noch wenig randomisierte und kontrollierte Studien zur Wirksamkeit einer UK-Intervention. Bei den Vorhandenen handelt es sich um qualitativ hochwertige Einzelfallstudien, die grösstenteils positive Effekte eines UK-Einsatzes auf die kommunikativen Kompetenzen der Nutzer hervorheben (Lüke & Vock, 2019, S. 124). Mit UK wird bisher hauptsächlich im Bereich der Sonderpädagogik bzw. in der Logopädie in heilpädagogischen Einrichtungen oder im Frühbereich gearbeitet (Lüke & Vock, 2019, S. 2). Obwohl es mittlerweile viele Logopädinnen gibt, die sich in die UK-Thematik eingearbeitet haben, ist der Grossteil von ihnen in der Schweiz in einem sonderpädagogischen Setting und nicht in der Regelschullogopädie tätig (BFS, 2019, S. 13). Aus dem sonderpädagogischen Bereich besteht bereits eine literarische Masterarbeit zum Thema «Unterstützte Kommunikation in der Regelschule» (Manderscheid, 2015), die den Nutzen, die Einsatzfelder und die Umsetzung von UK in der Regelschule beschreibt.

Unsere Arbeit zielt auf die Forschungslücke «UK in der Regelschullogopädie» ab.

1.3. Fragestellung und Unterfragen

Aufgrund unserer praxisnahen Beobachtungen und einem ausführlichen Literaturstudium formulieren wir für unsere Bachelorarbeit folgende Hauptfragestellung:

Inwiefern wird Unterstützte Kommunikation (UK) in der Regelschule von Logopädinnen im Kanton Zürich in der Einzeltherapie angewendet und was ist nötig, um deren Einsatz weiter zu fördern?

Um diese Hauptfrage zu beantworten, wollen wir zusätzlich auf folgende Unterfragen eingehen:

- ◆ Was sind die positiven Effekte von UK auf die Sprachentwicklung und welche Relevanz weisen diese für die Sprachtherapie in Regelschulen auf?
- ◆ Welches sind die Zielgruppen von UK und gehören Regelschulkinder, die Logopädie beanspruchen, dazu?
- ◆ Was sind Hürden für den aktiven Einsatz von UK in der Regelschullogopädie und wie können diese gesenkt bzw. überwunden werden?

1.4. Zielformulierung und Vorgehen

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit wollen wir Antworten auf unsere zuvor formulierten Haupt- und Unterfragen finden. Das Ziel unserer Arbeit ist nicht, ein Konzept für den Einsatz von UK im Regelschulbereich zu entwickeln. Vielmehr wollen wir mit unserer Forschung herausfinden, wo dem Einsatz von UK Steine in den Weg gelegt sind und wie diese beseitigt werden können. Um unsere Untersuchung weiter einzugrenzen, legen wir den Fokus für den Einsatz von UK hauptsächlich auf die Arbeit mit Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES), da Regelschullogopädinnen in ihrem Alltag häufig mit diesem Störungsbild konfrontiert sind. Dies bedeutet, dass wir uns nicht mit dem Einsatz von UK bei Kindern mit nichtsprachlichen Entwicklungsstörungen oder bei Kindern mit Mutismus auseinandersetzen. Ausserdem gehen wir nicht auf den Schriftspracherwerb ein, da wir uns auf den Lautspracherwerb fokussieren wollen. Zudem beschränken sich unsere Untersuchungen auf die Sprachtherapie und nicht auf die Sprachförderung. Im Literaturteil gehen wir zunächst ausführlich auf die UK-Thematik und auf die Praxis der Logopädie in der Regelschule ein. In einem Reflexionskapitel verknüpfen wir unsere theoretischen Erkenntnisse. Im empirischen Teil soll ein Gruppeninterview mit Regelschullogopädinnen Aufschluss über die fehlenden Erkenntnisse für die Beantwortung der Fragestellung geben. Die gewonnenen Daten werden analysiert und interpretiert. Schliesslich wird ein Fazit aus der Diskussion gezogen und die Fragestellung beantwortet.

Unsere Arbeit richtet sich an alle Logopädinnen in Ausbildung sowie an diejenigen, die in einer Regelschule tätig sind. Sie legt einen Grundstein für weitere Überlegungen und Forschungen im Bereich UK in der Regelschullogopädie. Da die Mehrheit der logopädisch tätigen Personen weiblich ist, wird in dieser Arbeit einfachheitshalber jeweils die feminine Form verwendet. Selbstverständlich sind alle Geschlechter gemeint.

2. Theoretische Auseinandersetzung

Der folgende Theorieteil befasst sich mit dem Thema Unterstützte Kommunikation (UK). Es wird genauer erläutert, was UK ist, welche Ziele dabei verfolgt werden, für welche Zielgruppen ein Einsatz in Frage kommt und wie sich UK auf die verschiedenen Bereiche der Sprachentwicklung auswirkt.

2.1. Zentrale Modelle und Methoden der UK

Erste konkrete Ansätze der Unterstützten Kommunikation (UK; Englisch: Augmentative and Alternative Communication (AAC)) wurden in den 1970er Jahren im angloamerikanischen Raum ausgearbeitet. Im Jahr 1983 wurde diese Fachdisziplin durch die Gründung des Verbandes International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) als formell erklärt (Lüke & Vock, 2019, S. 2).

Im Vergleich zu den USA, wo UK als Teildisziplin der Sprachtherapie entstand und die Vermittlung von Methoden der UK eine feste Komponente des Curriculums von Sprachtherapeutinnen ausmacht, entwickelte sich UK im deutschsprachigen Raum hauptsächlich im Rahmen der Sonderpädagogik. In Deutschland wurde der Verband Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. im Jahr 1990 von diversen Lehrpersonen von sonderpädagogischen Schulen gegründet. Deshalb hatten vorerst Schulkinder und Jugendliche mit körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen Zugang zu UK-Beratungs- und Therapieangeboten. Inzwischen gibt es auch im deutschsprachigen Raum viele Sprachtherapeutinnen bzw. Logopädinnen, die in UK geschult sind (ebd.).

2.1.1. Zielsetzungen von UK

Kommunikation ist ein Grundbedürfnis, das Menschen in jedem Alter betrifft (Boenisch & Sachse, 2020, S. 9). Das verbale, paraverbale und nonverbale Kommunizieren beschreibt also eine wichtige Komponente des Menschseins (Eicher, 2009, S. 8). Mulclair et al. bestärken diese Aussage und beziehen sich dabei zudem auf das Recht auf Kommunikation: »Not only is communication a human right, it is the essence of what makes us human« (Boenisch & Sachse; zitiert nach Mulclair et al., 2018, S. 38). Bei der Beschreibung von Kommunikation als Menschenrecht wird generell auf den Art. 19 «Meinungs- und Informationsfreiheit» in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hingewiesen. Die UK-BRK führt Kommunikation im Art. 2 «Begriffsbestimmungen» einzeln auf und schliesst in jenem auch ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate mit ein (UN-Behindertenrechtskonvention, 2020).

Kommunikation spielt auch eine zentrale Rolle in anderen von der UN-BRK aufgeführten Bereichen, wie z.B. Art. 9 «Zugänglichkeit», Art. 21 «freie Meinungsäußerung», Art. 24 «Bildung» und Art. 30 «kulturelle Teilhabe» (Boenisch & Sachse, 2020, S. 35). Daher sind Personen mit Beeinträchtigungen in den kommunikativen Fähigkeiten einerseits in der Verständigung, andererseits aber auch in der sozialen Teilhabe, in der aktiven Mitbestimmung und in der (Mit-) Gestaltung ihrer Lebensrealität eingeschränkt (Boenisch & Sachse, 2020, S. 9). Zudem kann eine permanente Vernachlässigung von Kommunikation und Interaktion oder gar der Ausschluss davon trotz physischer Anwesenheit einen negativen Einfluss auf die psychische Entwicklung

haben und eine Verschlechterung der Lebensqualität bewirken. Kommunikation, bei der unter anderem die Ansprechbarkeit und die Mitteilsamkeit des Individuums gemeint ist, dient somit als Mittel, Partizipation und Teilhabe in verschiedenen Bereichen möglich zu machen (Boenisch & Sachse, 2020, S. 34 - 37).

Da sich die Unterstützte Kommunikation an ein humanistisches Menschenbild anlehnt und den Begriffen Selbstbestimmung und Partizipation eine zentrale Rolle beimisst, setzt sie das Bedürfnis nach Kontakt und Kommunikation eines jeden Menschen voraus. Somit gilt die oberste Zielsetzung von UK der Verbesserung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen (Lüke & Vock, 2019, S. 4). Konkret strebt UK das Ziel an, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit kommunikativen Einschränkungen in ihrem Verstehen und Verständigen zu unterstützen und ihnen unter Berücksichtigung ihrer gesamten Lebenswirklichkeit verbesserte Partizipations- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu schaffen (Lüke & Vock, 2019, S. 6 und Boenisch & Sachse, 2020, S. 9). Bei Kindern steht zusätzlich die Förderung der Sprachentwicklung im Zentrum (Lüke & Vock, 2019, S. 9).

Aufgrund dessen stimmen die Grundprinzipien und die Interventionen der UK mit der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) überein (Lüke & Vock, 2019, S. 2 - 6). UK fokussiert sich dabei konkret auf die Förderung der kommunikativen und sprachlichen Ausdrucksformen, der Förderung des Sprachverständnisses, der Regulierung von Verhalten und der Vermittlung von Weltwissen und Lerninhalten (Kaiser-Mantel, 2012, S. 17). Hierfür ist bei all jenen, die am Kommunikationsprozess beteiligt sind, eine sorgfältige und zeitintensive Einarbeitung in den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Unterstützten Kommunikation erforderlich (Kaiser-Mantel, 2012, S. 15).

Abschliessend soll eine zusammenfassende Definition des Begriffs «Unterstützte Kommunikation» aufgeführt werden, von der in den nachfolgenden Kapiteln ausgegangen wird. Sie stammt aus dem Konzept für Unterstützte Kommunikation des Zentrums Schlossgarten Riggisberg (2018, S. 3) und ist durch uns ergänzt. «Unterstützte Kommunikation (UK) ist das Fachgebiet für Menschen, die aufgrund ihrer Kommunikationseinschränkungen (zum Beispiel durch eine erschwerte Aussprache oder grundsätzlich schwache sprachliche Leistungen im rezeptiven oder expressiven Bereich [Anm. d. Verf.]) Unterstützungsbedarf haben. UK beinhaltet alle Kommunikationsformen, welche die Lautsprache ergänzen oder ersetzen.»

2.1.2. Zielgruppen von UK

Der Einsatz von UK ist für alle Menschen geeignet, die nicht oder noch unzureichend lautsprachlich kommunizieren können. Dabei kann die Vielfalt der alternativen, unterstützenden und / oder ergänzenden Kommunikationsformen die Lautsprache vorübergehend oder lebensbegleitend erweitern und bereichern (Kaiser-Mantel, 2012, S. 14ff.). Dies hat zur Folge, dass der für die UK-Nutzung bestimmte Personenkreis enorm gross und heterogen ausfällt. Um dem Individuum mit Unterstützungsbedarf trotzdem möglichst gerecht zu werden, gibt es in der Literatur verschiedene Zielgruppeneinteilungen, die anhand bestimmter Aspekte abgeleitet werden. Von Tetzchner (2006) unterteilt anhand der Funktion, welche die UK-Intervention für den Nutzer übernimmt, in expressive Funktionen, unterstützende Funktionen und ersatzsprachliche Funktionen. Die Zielgruppeneinteilung nach Weid-Goldschmidt (2011) orientiert sich an einem anderen

Grundgedanken, der den Schwerpunkt auf die kommunikativen Kompetenzen entlang der Sprachentwicklung legt. Dabei wird ausdrücklich betont, dass diese veränderbar sind und in regelmässigen Abständen neu eingeschätzt werden müssen. Es werden vier Zielgruppen unterschieden:

Die *erste Gruppe* meint Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit «nicht-intentionalen Vorläuferkompetenzen kommunikativ-sprachlicher Kompetenzen» (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 12). Bei ihnen verläuft Kommunikation aufgrund schwerer angeborener oder erworbener (Mehrfach-) Beeinträchtigungen hauptsächlich über die körpernahen Sinne.

Personen der *zweiten Gruppe* verfügen über elementare kommunikative Kompetenzen, wie beispielsweise die Triangulierungsfähigkeit. Durch starke kognitive und / oder sprachspezifische Behinderungen ist ihre Kommunikation intentional und an das Hier und Jetzt geknüpft, jedoch auf einer prä-symbolischen Ebene. Zugehörige verfügen über ein situatives Sprachverständnis; sobald Aussagen jedoch losgelöst von der aktuellen Situation geäussert werden, sind sie in ihrem Sprachverständnis deutlich eingeschränkt. Zudem ist das Ja-/ Nein-Konzept noch nicht vollständig erworben und die Aufmerksamkeit auf Personen oder Objekte scheint gering zu sein (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 11f.; Lüke & Vock, 2019, S. 6ff.).

Die *dritte Gruppe* beschreibt Personen, die auf einem verbal-symbolischen Niveau kommunizieren. Dies bedeutet, dass sie anhand ihrer kognitiven und sprachrezeptiven Kompetenzen in der Lage sind, gehörte Lautäusserungen oder andere bedeutungstragenden Symbole, wie z.B. Gebärden oder Piktogramme, mit sprachlichen Strukturen zu verknüpfen. Weiter verfügen sie über ein Ja-Nein Konzept und initiieren Kommunikation von sich aus. Personen dieser Gruppe sind von angeborenen oder erworbenen motorischen, sensorischen, wahrnehmungsverarbeitenden und / oder sprachspezifischen Defiziten betroffen und die kommunikativ-sprachlichen Kompetenzen werden nicht als altersgemäss eingeschätzt. Wegen den erheblichen Unterschieden in den sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, fällt die Gruppe 3 am heterogensten aus. Angelehnt an der normalen Sprachentwicklung, besteht ihr internes Lexikon aus mindestens 100 bis 150 rezeptiven und 50 produktiven Wörtern. Da ihnen oftmals geeignete Unterstützungsmittel fehlen, fällt ihnen die Partizipation an Interaktionen schwer (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 11f. und S. 62f.; Lüke & Vock, 2019, S. 6ff.).

Das Sprachverständnis und die Sprachproduktion von Personen aus der *Gruppe vier* entspricht dem von anderen Personen im vergleichbaren Lebensalter. Angeborene oder erworbene Funktionsbeeinträchtigungen, die den gesamten Körper betreffen oder lokal begrenzt sind, haben Sprechstörungen zur Folge, wie z.B. die Sprechapraxie. Sie sind daher auf passende Hilfen angewiesen, die ihnen den Weg zur Kommunikation ermöglichen (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 11f. und S. 81; Lüke & Vock, 2019, S. 6ff.).

2.1.3. Multimodales Kommunikationskonzept

Alle Menschen kommunizieren auf eine multimodale Art und Weise. Das bedeutet, dass dabei neben der Lausprache meistens auch Gestik, Mimik oder Schrift eingesetzt wird. Diese Multimodalität umfasst im Hinblick auf UK körpereigene und körperexterne Kommunikationsformen (*siehe Abb. 1*). Für eine gelingende Kommunikation sind Personen, die über keine oder eine unzureichende Lautsprache verfügen, besonders

auf ein «funktionierendes, breit gefächertes multimodales Kommunikationssystem» angewiesen (Lüke & Vock, 2019, S. 18).

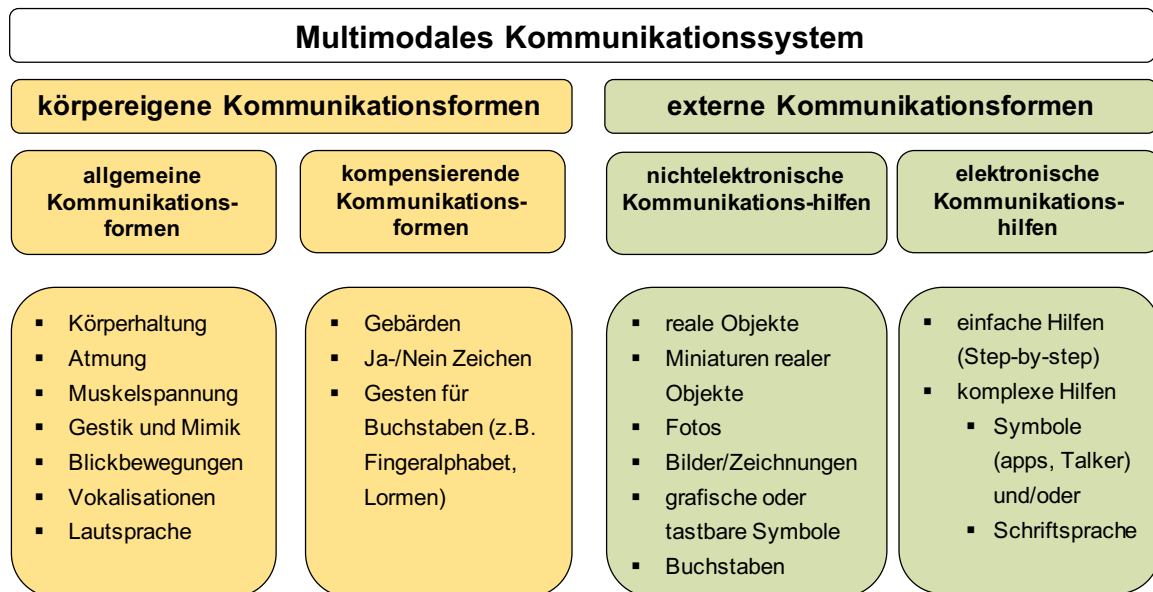


Abb. 1: Multimodales Kommunikationskonzept (nach Lüke & Vock, 2019, S. 19, modifiziert von Ling, 2020, S.3)

Körpereigene Kommunikationsformen

Zu den körpereigenen Kommunikationsformen zählen bedeutungstragende Zeichen, die von der Person selbst willkürlich oder unwillkürlich produziert werden, wie z.B. Atemrhythmus, vegetative Zeichen (z.B. Temperaturveränderungen), Körperhaltung und -spannung, Blick, stereotypes Verhalten, Gestik, Gebärden, Laute, Vokalisierungen (z.B. Schreien) oder Lautsprache (Kaiser-Mantel, 2012, S. 25). Vorteile dieser sind, dass sie jederzeit unmittelbar und ortsunabhängig zur Verfügung stehen. Nachteile von körpereigenen Zeichen sind, dass sie oftmals nur von vertrauten Bezugspersonen verstanden werden und die Ausführung bei motorischen Beeinträchtigungen schwer deutbar oder unmöglich ist. Zudem kann der Informationsgehalt nicht ausführlich beschrieben werden und die Unterstützung der Entwicklung und die Förderung der morphologisch-syntaktischen Ebene ist nicht möglich (Lüke & Vock, 2019, S. 23 und S. 31).

Externe Kommunikationsformen

Bei den externen Kommunikationsformen wird zwischen nichtelektronischen und elektronischen Kommunikationshilfen unterschieden. Hierbei stehen das Zeigen und Auswählen von Objekten, tastbaren Symbolsystemen, Bildern und Zeichen im Vordergrund (Kaiser-Mantel, 2012, S. 25). Zu den nicht-elektronischen Kommunikationsformen gehören gegenständliche Zeichen (dreidimensionale Objekte), Fotos, Bildsymbole, Symbolsysteme (z.B. Bliss-Symbolsystem), Symbolsammlungen (z.B. METACOM, Picture Communication Symbols (PCS), Symbolstix, Widgit-Symbols) und die orthografische Schrift. Dabei können Kommunikationstafeln, -ordner und -bücher eingesetzt werden. Für die Erstellung der nichtelektronischen Kommunikationsmaterialien werden besondere Softwareprogramme benötigt, wie zum Beispiel Boardmaker, Tabulo oder MetaSearch (Lüke & Vock, 2019, S. 23 und S. 31 - 54). Die elektronischen Kommunikationshilfen umfassen

einfache Taster oder Geräte zur Kommunikationsanbahnung und Kommunikationshilfen unterschiedlicher Komplexität. Mittlerweile gibt es ein breites Spektrum an verschiedenen elektronischen Hilfsmitteln mit Symboleingabe, Schrifteingabe oder mit einer Kombination (Lüke & Vock, 2019, S. 54f.). Kaiser-Mantel (2015, S. 38) betont, dass die Nutzung von elektronischen Hilfsmitteln eine sorgfältige Einarbeitung in deren Anwendung benötigt.

Zusammenfassend können zahlreiche Vor- und Nachteile der beschriebenen Kommunikationsformen genannt werden. Die wichtigsten werden in der *Abb. 2* dargestellt.

	Körpereigene Kommunikationsformen	Nichtelektronische Kommunikationshilfen	Elektronische Kommunikationshilfen
Vorteile	Jederzeit verfügbar Erlauben eine schnelle und spontane Kommunikation Erlauben eine ortsunabhängige Kommunikation Mit vertrauten Partnern häufig die effektivste Form	Kommunikation mit unvertrauten Partnern eher möglich Leicht transportierbar Robust Relativ einfach herzustellen und zu modifizieren Mit vertrauten Partnern schnell und effektiv	Kommunikation mit unvertrauten Partnern Kommunikation trotz räumlicher Distanz Weniger Abhängigkeit von den Kokonstruktionsfähigkeiten der Partner Mehr Gesprächssteuerung Kommunikation in Gruppen Schriftliche Kommunikation
Nachteile	Nur für Eingeweihte verständlich Kommunikation über komplexe Inhalte schwierig Abhängigkeit von der physischen Nähe und der totalen Aufmerksamkeit des Partners Abhängigkeit von den Kokonstruktionsfähigkeiten des Partners Kommunikation in Gruppen schwierig	Bildsymbole wirken u. U. kindlich Abhängigkeit von der physischen Nähe und der totalen Aufmerksamkeit des Partners Abhängigkeit von den Kokonstruktionsfähigkeiten des Partners Kommunikation in Gruppen schwierig	Lange Pausenzeiten innerhalb des Gesprächs Aufwendige Einarbeitung Anfälligkeit für technische Störungen Regelmäßige Wartung Abhängigkeit von der Bereitstellung des Gerätes In zahlreichen Alltagssituationen schwer einsetzbar (z. B. Pflegesituationen) Transportierbarkeit relativ teuer, dadurch hoher Erwartungsdruck

Abb. 2: Unterstützte Kommunikationsformen im Vergleich (Boenisch & Sachse, 2020, S. 25f.)

2.1.4. Kern und Randvokabular

Für eine funktionierende Kommunikation ist ein geeigneter Wortschatz Voraussetzung. Dieser ist ein wichtiger Bestandteil der Förderung der kommunikativen Kompetenzen (Boenisch & Sachse, 2020, S. 108). In der Unterstützten Kommunikation stellt sich hiernach also die Frage, welches Vokabular in der Alltagskommunikation häufig genutzt wird und demnach auch auf den Kommunikationshilfen vorhanden sein muss (Boenisch & Sachse, 2020, S. 96).

In der Unterstützten Kommunikation wird zwischen Kern- und Randvokabular unterschieden. «Das Kernvokabular bezeichnet die 200 - 300 Wörter einer Sprache, die situationsunabhängig gebraucht werden» (Lüke & Vock; zitiert nach Sachse & Boenisch, 2009). Das Kernvokabular (core vocabulary) ermöglicht eine flexible Kommunikation mit wenig Vokabular, sodass diese in den unterschiedlichsten Alltagssituationen stattfinden kann. Ein Beispiel verdeutlicht die Wichtigkeit des themenunspezifischen Vokabulars: Was möchtest du? Ich möchte das. Wollen wir nochmal oder sind wir fertig? Ich bin dran, du nicht (Boenisch & Sachse, 2020, S. 111). Für Boenisch & Sachse (ebd.) stellt das Kernvokabular den Schlüssel für eine

gelingende Alltagskommunikation dar: «Für den Erfolg der Kommunikation, für die Erfahrung, ›ich kann mitreden‹, ist Kernvokabular unerlässlich.»

Das Randvokabular (fringe vocabulary) besteht hauptsächlich aus Inhaltswörtern wie Substantiven, Verben und Adjektiven. Dieses themenspezifische Vokabular macht eine Kommunikation möglich, die vom Kontext losgelöst ist (z.B. Auto, tanken, Stau, anschnallen) und enthält eine fast unendliche Anzahl an Begriffen (Boenisch & Sachse, 2020, S. 110; Lüke & Vock, 2019, S. 21).

Für die Auswahl des Vokabulars für Kommunikationshilfen kann demnach gesagt werden, dass Alltagssituationen eine Kombination aus Kern- und Randvokabular erfordern. Für eine gelingende Kommunikation ist es zudem wichtig, auf die jeweiligen Interessen des Individuums zu achten (Boenisch & Sachse, 2020, S. 111).

2.1.5. Effekte von UK auf die Sprachentwicklung

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es wenige Studien zur Auswirkung von UK auf die Sprachentwicklung. Vor allem bei UK-Nutzern, die nicht von Trisomie 21 oder einer Autismus-Spektrum-Störung betroffen sind, sind bis jetzt noch kaum wissenschaftliche Nachweise vorhanden. In der Literatur zum aktuellen Forschungsstand wird jedoch deutlich betont, dass sich körpereigene und externe Kommunikationsformen auf die kommunikativen und lautsprachlichen Fähigkeiten von Personen mit Einschränkungen in diesem Bereich nicht hemmend auswirken, sondern sogar meist förderlich sind. Dies gilt für Personen in jedem Alter, ganz gleich der Ursache für die kommunikative Beeinträchtigung (Lüke & Vock, 2019, S. 118 - 124). Somit stellt UK keine Gefahr für die kindliche Sprachentwicklung dar, sondern unterstützt viel mehr die Entwicklung wichtiger Vorläuferfähigkeiten. Durch die Entstehung von Verbindungen unterschiedlicher Wissens- und Sprachsysteme (internes Wissen über Gebärden oder Bildsymbolsysteme) erzeugt UK einen positiven Effekt auf das Sprachverständnis, die Grammatik, den Wortschatz und das Erzählverhalten (Nonn & Pässler-van Rey, 2011, S. 8). Beispielsweise können lautunterstützende Gebärden das Sprachverständnis unterstützen (Kaiser-Mantel, 2012, S. 117). Für die Vermittlung der Nutzung von UK haben sich das Modelling (hochfrequente Nutzung der Kommunikationshilfe durch die Bezugspersonen) und das Prompting (Aufforderung zum Gebrauch der Kommunikationshilfe) bewährt. Eine weitere Bedingung, dass UK einen nachhaltigen Vorteil bewirkt, stellt die Akzeptanz des UK-Nutzers gegenüber der Kommunikationsform dar (Lüke & Vock, 2019, S. 123 - 126). Nonn & Pässler-van Rey (2011, S. 8) plädieren zudem für einen frühzeitigen Beginn einer UK-Intervention im Sprach- und Kommunikationserwerb, da nur ein solcher entwicklungsfördernd ist und die altersabhängigen sensiblen Lernphasen wahrnimmt.

2.2. Logopädie in der Regelschule

Im folgenden Kapitel geht es vorerst um das Selbstverständnis und die genauen Tätigkeitsbereiche von Logopädinnen in der Schweiz. Diese Informationen werden vom DLV und vom ZBL bereitgestellt. Anschließend wird vertieft auf die Ätiologie, Ursachen, Symptomatik und Therapie der spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) eingegangen, da diese in der Regelschullogopädie häufig Grund für die angeordnete Therapie ist.

2.2.1. Berufsbild und Zielsetzungen der Logopädie

Logopädie (Sprachtherapie) ist nicht nur eine wissenschaftliche Fachdisziplin, sondern auch ein eigenständiger Beruf und tangiert die Gebiete der Linguistik, Pädagogik, Psychologie und Medizin. Sie beschäftigt sich mit der Ätiologie, Diagnostik, Therapie und Beratung bei Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Im Zentrum dabei steht der Mensch jeden Alters oder sozialer bzw. kultureller Prägungen und dessen Eigenschaften und Bedürfnisse. Ziele der Logopädie sind, die «Entwicklung, der Erhalt und die Wiederherstellung der kommunikativen Kompetenzen» (DLV, 2012, S. 3f.). Kaiser-Mantel (2012, S. 21; zitiert nach Maihack, 2004) ergänzt folgendermassen: «Ziel dieser individuumsbezogenen Arbeit [...] ist Habilitation, Rehabilitation, Integration sowie Partizipation am sozialen und kulturellen Leben des vorübergehend oder dauerhaft sprachbeeinträchtigten Menschen.» Diese Zielsetzungen orientieren sich stark an den Leitlinien der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), die anhand der Begriffe Aktivitäten, Partizipation, Körperfunktionen, Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren den Gesundheitszustand einer Person und dessen Auswirkungen auf die Lebensqualität darlegt (siehe Abb. 3; DLV; 2012, S. 3).

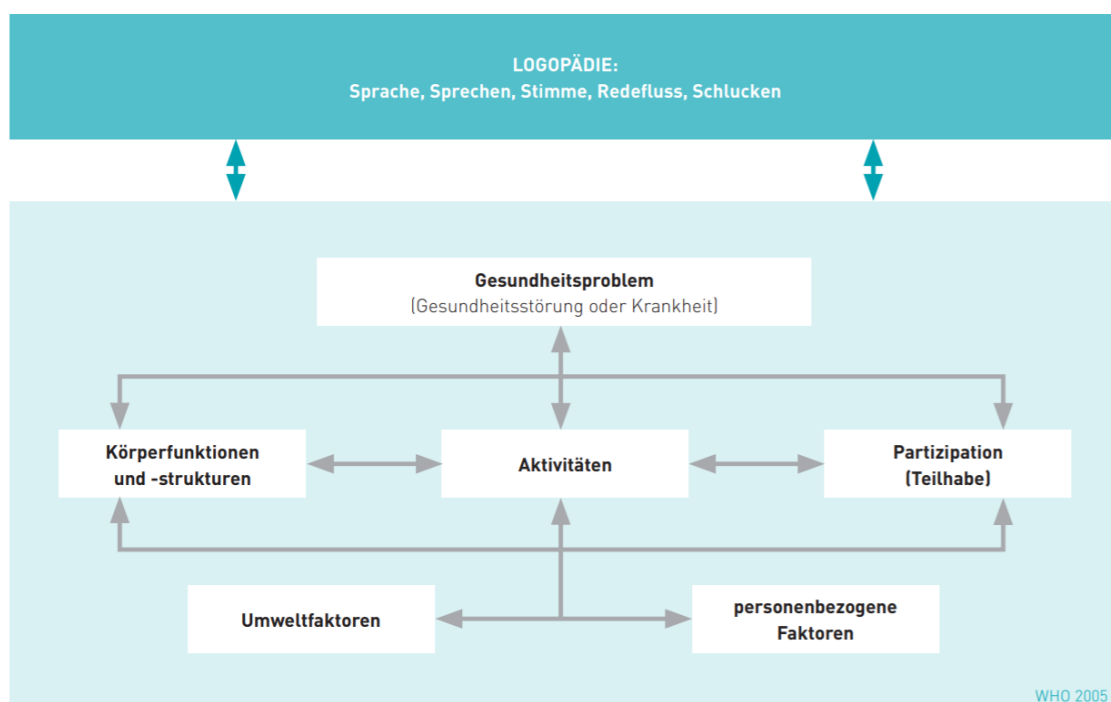


Abb. 3: Logopädie und ICF (WHO, 2005; modifiziert von DLV, 2012, S. 3)

2.2.2. Tätigkeitsfeld in der Regelschule

Der Berufsauftrag von Logopädinnen in Regelkindergärten und -schulen gliedert sich in vier Tätigkeitsbereiche: Unterricht, Schule, Zusammenarbeit und Weiterbildung. Der DLV (2012, S. 4) nennt dazu spezifische Arbeitsfelder:

- Präventive Tätigkeiten, wie z.B. informieren und beraten der Öffentlichkeit
- Reihenuntersuche und diagnostische Abklärungen
- Planung, Durchführung und Nachbereitung von Therapie- und Förderlektionen
- Beurteilung, in welchem Setting (Einzel- oder Gruppentherapie, mono- oder interdisziplinär) und in welcher Häufigkeit die Interventionen erfolgen sollen
- Beratung von Eltern/Angehörigen, Lehr- und Fachpersonen bei fachlichen Fragestellungen
- Administrative Tätigkeiten (Dokumentation, Verfassen von Berichten)
- Inter- und Supervision zur Qualitätssicherung in der Praxis
- Teilnahme an Aus- und Weiterbildungen
- Evtl. Mitarbeit in Forschungsprojekten

Logopädinnen in der Regelschule befassen sich in erster Linie mit Störungen der Kommunikation, der Sprachentwicklung, der Sprache und des Sprechens. Zudem stehen Störungen des Redeflusses, des Lesens, Schreibens und Rechnens im Vordergrund. Dabei sind sie ebenfalls Fachexpertinnen bei Beeinträchtigungen des Hörvermögens und der Hörverarbeitung sowie bei der Atmung, der Stimme und Veränderungen des Stimmklanges aufgrund von Fehlfunktionen, Erkrankungen oder Fehlbildungen (DLV, 2012, S. 4).

2.2.3. Häufiges Störungsbild

Sprachentwicklung

Für den Spracherwerb gibt es organische, sensorische, motorische, kognitive, sprachspezifisch kognitive und soziale Voraussetzungen, die sich pränatal und postnatal entwickeln. Die sogenannte Abstraktion von linguistischem Wissen bezeichnet die Fähigkeit eines Kindes, aus einer alltäglichen ungeordneten Inputmenge aus der Umwelt sprachliche Elemente, Strukturen, Formen und Regeln herauszufiltern. Anhand dieses impliziten Wissens können Kinder das Lautsystem ableiten und die Regeln für die Grammatik, den Wortschatz, die Kommunikation etc. entnehmen. Abweichungen von der Regelhaftigkeit der Sprache gehören zur Entwicklung dazu und gelten als erwerbsbedingt. Der Spracherwerb ist etwa mit vier bis fünf Jahren abgeschlossen, wobei einige sprachliche Kompetenzen sich noch bis ins Erwachsenenalter weiterentwickeln. Dazu gehören der Erwerb der Schriftsprache, die ansteigende Komplexität der grammatischen Strukturen, die Erweiterung des Wortschatzes und die Zunahme der pragmatischen Fähigkeiten (Kannengieser, 2019, S. 6).

Eine grobe Übersicht über die Sprachentwicklung von Geburt bis zum 36. Lebensmonat ist in *Abb. 4* ersichtlich. Auf eine genauere Ausführung verzichten wir an dieser Stelle, da wir von der Leserschaft logopädisches

Fachwissen voraussetzen. Für eine detailliertere Übersicht über die Sprachentwicklung empfehlen wir die Fachbücher «Sprachentwicklungsstörungen» (Kannengieser, 2019) oder «Sprachtherapie mit Kindern (Mayer & Ulrich, 2017).

Sprache erwerben: Schritt für Schritt			
Bis einen Monat	Bevorzugen der mütterlichen Sprache Gefühl für Sprachrhythmus/Sprachmelodie Schreien, Vokalisationen, Gurr-laute	ab 24 bis 30 Monaten	Nach Aufforderung: alltägliche Gegenstände suchen Einfache Mehrwortsätze: "Tina auch mal machen" Wo-Fragen: "Wo kommt das hin?"
ab 6 Monaten	Klares Bevorzugen von Wörtern der Muttersprache Produktion von Lallketten: "mamama", "dede", "gugugu"		Präpositionen: "Äpfel kommen da unten hin" Vergangenheit: "Tina alles aufgegesst" Zukunft: "Auto soll tanken gehen"
ab 9 Monaten	Referentieller/triangularer Blickkontakt (Was sagst du dazu? Sagst du's wieder?) Erstes Wortverstehen Erste Wörter: "Mama", "Papa", "da"	ab 30 bis 36 Monaten	Absurde Aufforderungen ausführen: "Gib der Puppe mit dem Kamm zu essen" Korrekte Mehrwortsätze: "Florian spielt mit Jana im großen Puppenhaus" Ich-Sagen: "Ich will den hier weg haben"
ab 12 bis 15 Monaten	Nach Aufforderung: alltägliche Gegenstände geben 10 bis 20 Wörter, vor allem Lautmalereien: "wuwu", "mämäm" Nein-Sagen	ab 36 Monaten	Einfache Geschichten verstehen und erzählen Warum-Fragen: "Warum ist Jana so klein?" Nebensätze: "... weil sie ein Jahr jünger ist"
ab 18 bis 24 Monaten	Einfache Aufforderungen ausführen Wortschatzspurt (50 bis 200 Wörter), "Was-ist-das?"-Fragen, Zwei-Wort-Kombinationen: "Ball haben", "Opa anrufen"		

Abb. 4: Übersicht über die Sprachentwicklung (Praxis für kleine Kinder, 2020)

Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)

Treten in den ersten fünf Lebensjahren eines Kindes erhebliche Abweichungen vom physiologischen Spracherwerb auf, wird von einer Sprachentwicklungsstörung gesprochen. Diese Kinder weisen bei Schuleintritt noch nicht erwartungsgemäße produktive und rezeptive phonologische, morphologische, syntaktische, semantische oder pragmatische Fähigkeiten in ihrer Muttersprache auf. Eine Sprachentwicklungsstörung ohne Entwicklungsstörungen in anderen Funktionsbereichen wird als spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) bezeichnet. Somit gilt sie als eine primäre Sprachstörung, was bedeutet, dass betroffene Kinder zwar sprachliche Einschränkungen haben, aber altersentsprechende motorische, sensorische, psychische und kognitive Kompetenzen aufweisen. Eine Sprachentwicklungsstörung (SES) mit zugrundeliegenden Entwicklungsstörungen (z.B. genetische Syndrome oder neurologische Störungsbilder) ist somit eine sekundäre Störung. Die Ursache einer SSES ist unklar; es werden jedoch genetische Faktoren vermutet. Von der SSES betroffen sind ungefähr 7% aller Kinder. Deshalb begegnen Regelschullogopädinnen diesem Störungsbild häufig. Eine sorgfältige Diagnostik und eine individuell angepasste Therapie ist für den Erfolg einer Behandlung von grosser Wichtigkeit.

Eine SSES kann sich auf allen vier linguistischen Ebenen rezeptiv oder produktiv sowie im Sprachverständnis äussern. Obwohl die Ebenen nicht klar voneinander abzutrennen sind, ist eine künstliche Differenzierung für eine spezifische Diagnostik und Therapie wohlherwogen (Halliday, 2009, S. 15 - 20). Im Folgenden werden mögliche Symptome der SSES auf den einzelnen linguistischen Ebenen kurz beschrieben.

Phonetik-Phonologie

Bei den Aussprachestörungen werden phonetische und phonologische Störungen unterschieden. Bei der ersteren können gewisse Laute oder Lautverbindungen motorisch nicht artikuliert werden oder sie werden fehlerhaft produziert. Es geht hierbei also um eine fehlerhafte Lautbildung (= Sprechstörung). Weiter können prosodische Fehler, wie z.B. zu schnelles Sprechtempo oder eine monotone Intonation, mögliche Symptome einer phonetischen Störung sein (Kannengieser, 2019, S. 65). Bei einer phonologischen Störung (= Sprachstörung) steht eine inkorrekte Lautverwendung im Vordergrund. Typische phonologische Störungen sind Elisionen, Additionen, Substitutionen oder Metathesen (Kannengieser, 2019, S. 68 - 74).

Semantik-Lexikon

„Lexikalische Störungen sind Störungen im Lexikoninventar (Wortschatz und Komposition des Wortschatzes), Störungen im semantischen Lexikon (Bedeutungsaufbau und Bedeutungsbeziehungen), im Wortformlexikon (phonologische Repräsentation) sowie lexikalische Zugriffsstörungen (Wortfindung, Wortabruf und Worterkennung)“ (Mayer & Ulrich, 2017, S 98; zitiert nach Rothweiler, 2001, S. 97). Häufige Symptome einer Einschränkung beim Lexikonerwerb sind ein geringer Wortschatzumfang, langsames Wortschatzwachstum, eingeschränktes Wortwissen und mangelnde Vernetzung der Begriffe (Kannengieser, 2019, S. 8).

Morphologie-Syntax

Um eine morphologisch-syntaktische Störung handelt es sich dann, wenn Mehrwortäußerungen oder der Erwerb gewisser grammatikalischer Strukturen bei einem Kind ausbleiben oder wenn die Häufigkeit der Fehler deutlich höher ist als bei gleichaltrigen Kindern. Fehlende Syntagmen, Satzarten oder Satzglieder, starre Satzmuster, (Verb-)Stellungsfehler, fehlende Kongruenz, Flexionsfehler, eine geringe Äußerungslänge und fehlende Funktionswörter sind Leitsymptome für eine Grammatikstörung (Kannengieser, 2019, S. 159 - 162).

Pragmatik

Eine kommunikativ-pragmatische Störung kann sich im kognitiven, im sprachlichen und / oder im sozialen Kontext äussern. Sie wird unter anderem sichtbar in einem eingeschränkten Repertoire an kommunikativen Formen und Funktionen, in eingeschränkten dialogischen Fähigkeiten, in reduzierten Fähigkeiten zur Verständnissicherung, fehlenden metakommunikativen Kompetenzen und eingeschränkten Fähigkeiten der Textproduktion. Spezifische Symptome sind z.B. unangemessene Präsuppositionen, Probleme beim Turn-Taking, Sprunghaftigkeit in den Themen, mangelnde nonverbale Kommunikation, feste Phrasen und Perseverationen oder Probleme beim Verstehen von Humor und Ironie (Achhammer, 2014, S. 210 und Kannengieser, 2019, S. 277f.).

Sprachverständnis

Die Sprachverständnisstörung (SVS) beschreibt eine rezep tive Erscheinungsform der SSES. Bei dieser komplexen Störung ist der ganze linguistische Verstehensprozess nicht altersgemäss entwickelt. Dabei ist die SVS keine isolierte Störung, denn es ist immer auch die Sprachproduktion betroffen. Da das Sprachverständnis als Grundlage für die Sprachproduktion angesehen werden kann, sollte es immer zuerst therapiert werden. Beispiele für Anzeichen einer SVS sind ein häufiges Ja-Sagen, Echolalie, ausbleibendes verbales Oppositionsverhalten, oftmals wiederholte expressive Äusserungen, seltenes Frage stellen, Schwierigkeiten beim Zuhören und ein dominantes und selbstbezogenes Verhalten (Kannengieser, 2019, S. 305 – 308).

2.3. Reflexion der theoretischen Erkenntnisse

Was verbindet nun Unterstützte Kommunikation und Sprachtherapie? Wie in den oben geschriebenen Kapiteln ersichtlich, kann schlussfolgernd gesagt werden, dass UK und Sprachtherapie genau dieselben Zielsetzungen verfolgen. Deshalb sind sie «nicht als gegensätzliche oder sich widersprechende, sondern vielmehr als sich gegenseitig unterstützende Fachdisziplinen» (Lüke & Vock, 2019, S. 2) zu betrachten. Ausserdem stimmen beide Bereiche mit der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) überein. UK-Interventionen sind eine Komponente der Sprachtherapie und dürfen nicht erst dann zum Einsatz kommen, wenn die Lautsprache nicht funktioniert und alle anderen Therapieansätze nicht angeschlagen haben. Vielmehr soll UK in der Logopädie eine zusätzliche Vorgehensweise darstellen, die Kindern mit keinen oder wenigen lautsprachlichen Fähigkeiten zur Kommunikation und Sprache verhilft (Kaiser-Mantel, 2012, S. 20).

Unsere Fragestellung wirft auf, ob Kinder der Regelschule überhaupt für den Einsatz von UK in Frage kommen. Wie erwähnt, können alle Menschen von UK profitieren, die nicht oder noch unzureichend lautsprachlich kommunizieren können. So kann die Lautsprache erweitert oder bereichert werden (Kaiser-Mantel, 2012, S. 14ff.). Zudem kommunizieren alle Menschen multimodal; UK kann somit auch für Kinder der Regelschule eine weitere Ausdrucksmöglichkeit in ihrem Kommunikationssystem darstellen (Lüke & Vock, 2019, S. 18). Kinder, die in der Regelschule Logopädie beanspruchen, decken sich gemäss der Zielgruppenklassifikation von Weid-Goldschmidt (2015) hauptsächlich mit der dritten und vierten Gruppe. Sie verfügen in der Regel über eine symbolische Kommunikation und ein Ja-Nein-Konzept und nehmen eigeninitiierte Äusserungen vor. Diese Kinder sind in der Lage, Lautsprache zu verstehen. Da sie allerdings für die Teilnahme an Interaktionen und Äusserung ihrer Wünsche, Bedürfnisse und Meinungen passende Unterstützungsmittel benötigen (Lüke & Vock, 2019, S. 7), sind sie der Gruppe 3 zuzuordnen. Der Gruppe 4 entsprechen jene Regelschullogopädiekinder, welche ausschliesslich Sprechbeeinträchtigungen, also phonetische Beeinträchtigungen, aufweisen. Ihr Sprachverständnis und die Sprachproduktion sind altersgemäss entwickelt. Auch Regelschulkinder dieser Gruppe sind, zumindest vorübergehend, auf passende Hilfen angewiesen, damit sie optimal kommunizieren können (Lüke & Vock, 2019, S. 8). Weiter kann UK als ergänzender Lernzugang dienen. Die Fähigkeit zur linguistischen Abstraktion kann nämlich nicht nur durch den auditiven,

sondern auch durch den visuellen bzw. den taktil-kinästhetischen Kanal verbessert und erleichtert werden. Zudem sehen wir für den Einsatz von UK bei Kindern der Regelschullogopädie grosses Potential in der Vielfalt der UK-Interventionen. Wenn UK schlicht auf Talker oder Kommunikationsordner beschränkt wird, gehen zahlreiche Einsatzmöglichkeiten verloren (Kaiser-Mantel, 2012, S. 18). Auch andere Kommunikationsformen, vor allem Gebärden und Visualisierungen mit Piktogrammen oder Fotos bieten Kindern der Regelschule grosse Chancen, sich besser mitteilen oder verstanden werden zu können. Für den Einsatz in der Therapie kann UK als eine ebenenübergreifende Methode dienen: Eingeschränkte Kompetenzen im Sprachverständnis, Semantik, Lexikon, Morphologie, Syntax und Erzählverhalten können auf diese Art und Weise verbessert werden (Nonn & Pässler-van Rey, 2011, S. 8).

Einige theoretische Ideen, inwiefern UK auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen einsetzbar ist, werden nachfolgend beschrieben.

Phonetisch-phonologische Ebene

Da es wegen fehlerhaften Lautäusserungen infolge einer Aussprachestörung oftmals zu Missverständnissen in der Kommunikation kommt, können Gebärden helfen, die fehlerhafte Produktion vorübergehend zu überbrücken. Beispielsweise kann die Einführung von spezifischen Gebärden für einzelne Laute während einer phonetischen Therapie als Begleitung nützlich sein und dem Kind als Abrufhilfe dienen.

Semantisch-lexikalische Ebene

Für den Wortschatzaufbau können einzelne Gebärden, Piktogramme oder Fotos eingesetzt werden. Visuelle Darstellungen oder taktile Gebärden helfen, das neuronale Netz zu erweitern. Sie dienen als Eselsbrücken für eine verbesserte Aufnahme und einen schnelleren Abruf. Zudem können Begriffe bei Kindern mit Speicher- oder Abrufschwierigkeiten durch Visualisierung oder durch taktile Reize besser festgehalten werden.

Mit Einbezug der aus der UK-Forschung stammenden Erkenntnisse zu Kern- und Randvokabular kann der Gebrauchswortschatz aufgebaut werden. Da Kommunikation bereits mit dem Kernvokabular möglich ist, soll dieses zuerst aufgebaut werden. Der Aufbau des Randvokabulars kann individuell nach Interessen oder Bedürfnissen bestimmt werden. Fokuswörter können mittels Inputspezifizierung für eine effizientere Speicherung eingesetzt werden.

Morphologie-syntaktische Ebene

Bilder und Symbole dienen zur Visualisierung von Satzgliedern. So können einzelne Komponenten für Kinder mit Grammatikeinschränkungen sichtbar bzw. greifbar gemacht werden. Neben dem Satzbau wird hiermit auch das motorische Lernen angeregt. Beispielsweise muss beim Gebärden eines Satzes der Ablauf motorisch gelernt werden; so kann die Struktur besser und schneller abgerufen werden.

Kommunikativ-pragmatische Ebene

Angelehnt an den TEACCH Ansatz können abstrakte Verhaltensabläufe (z.B. Begrüssung) oder Verhaltensregeln mithilfe von Piktogrammen oder Fotos als Erinnerungshilfe visualisiert werden. Mit UK kann aufgezeigt werden, dass Kommunikation wichtig ist. UK kann dem Kind ermöglichen, auch mit noch fehlenden sprachlichen Fähigkeiten zu kommunizieren.

Sprachverständnis

UK dient hier als Verstehenshilfe auf einem anderen Kanal als dem auditiven. Handlungsaufträge können in Verbindung mit sprachlichem Input sichtbar bzw. greifbar oder fühlbar gemacht werden. So verbessern sich wiederum die sprachlichen Fähigkeiten.

Neben den vielen attraktiven Möglichkeiten, die der Einsatz von UK in der Regelschullogopädie bietet, sehen wir darin auch einige Schwierigkeiten. Wenn UK nur ein Teil der Sprachtherapie bleibt, ist ihr Ziel – jenes einer gelingenden Kommunikation im Alltag – verfehlt. Die Anwendung von UK sollte nicht nur im Logopädie Zimmer stattfinden, sondern sie sollte jederzeit und überall möglich sein (Boenisch & Sachse, 2020, S. 44). Dabei sollten Bezugspersonen selbst im Stande sein, UK modellhaft zu nutzen (Modelling). Demnach ist die Einarbeitung in die Thematik sowie die Schulung in der Nutzung von UK durch Fachpersonen für Angehörige notwendig. Dies ist einerseits aufwändig und andererseits müssten dafür mehr Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden (Kaiser-Mantel, 2012, S. 18). Zudem gibt es noch wenige Studien zur Wirksamkeit von UK. Obwohl UK sich bei Nutzern mit Trisomie 21 und Autismus-Spektrum-Störung als effektiv zeigte, sind für andere mögliche Nutzer bzw. Regelschulkinder kaum Befunde vorhanden.

Eine weitere Problematik sehen wir darin, dass für die Erstellung der nichtelektronischen Kommunikationsmaterialien besondere Softwareprogramme (z.B. Boardmaker, Tabulo, MetaSearch) benötigt werden und diese teuer sind. Die elektronischen Hilfsmittel, wie z.B. iPads oder UK-Programme wie MetaTalkDe, Compass mit Gateway oder GoTalk NOW, sind ebenfalls kostspielig. Neben der Geldfrage kann auch der Aufwand eine zusätzliche Hürde für den Einsatz von UK darstellen, da den Logopädinnen in der Regelschule nur eine beschränkte Zeit zur Vorbereitung der Therapiektionen zur Verfügung steht. Vermutlich wäre der Aufwand und Ertrag für viele Logopädinnen unverhältnismässig, würde UK nur als «Ergänzung» zu herkömmlichen Therapieansätzen gehandhabt. Nebst dem wird ein früher Beginn beim Einsatz von UK (im Sprach- und Kommunikationserwerb) empfohlen. Eine Frage, die sich hierzu ableiten lässt, ist, ob UK dann immer noch auf Regelschulkinder abzielt.

Als letztes Hindernis sehen wir die Voraussetzung, dass UK vom Kind sowie auch von dessen Angehörigen akzeptiert werden muss, damit der Einsatz gewinnbringend ist. Da UK heute oftmals noch als Methode ausschliesslich für Kinder mit einer Behinderung angesehen wird, kann es für UK nutzende Kinder zu einer Stigmatisierung kommen. Diese muss für eine erfolgreiche UK-Intervention überwunden werden.

3. Forschungsmethoden und Vorgehen

Im folgenden Kapitel wird auf die Forschungsmethode eingegangen. Das Untersuchungsfeld wird näher beschrieben und Erhebungs-, Aufbereitungs- sowie Analysemethoden aus der qualitativen Sozialforschung werden erläutert.

3.1. Beschreibung des Untersuchungsfeldes

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Unterstützte Kommunikation in Kombination mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen verdeutlicht, dass UK tatsächlich viele Vorteile bietet, die für die Logopädie in Regelschulen relevant sind. Gleichzeitig werden Probleme aufgezeigt, die einen erfolgreichen Einsatz von UK in der Regelschullogopädie erschweren oder sogar verhindern. Zu dieser Thematik befragen wir Logopädinnen, die in der Regelschule tätig sind, mittels eines teilstrukturierten Gruppeninterviews mit einem Leitfaden.

Teilstrukturierung

Vor der qualitativen Datenerhebung ist es wichtig, die Form der Befragung und den Strukturierungsgrad festzulegen. Diese sind nämlich relevant bei der Frage nach der Angemessenheit der Antworten (Roos & Leutwyler, 2017, S. 225). Die Befragung basiert auf persönlichen Sichtweisen und individuellen Perspektiven, die sich nicht sinnvoll in einem schriftlichen Fragebogen unterbringen lassen (Roos & Leutwyler, 2017, S. 227). Deshalb entscheiden wir uns für eine mündliche Befragung in Form eines Interviews. Um einerseits neue Sichtweisen zu erhalten, andererseits aber auch gezielte Fragen an die Teilnehmerinnen richten zu können, wählen wir eine Teilstrukturierung für das Interview und erstellen einen Leitfaden, der im *Kapitel 3.3.1. Leitfaden* genauer erläutert wird.

Gruppeninterview

Gruppeninterviews sind eine effiziente Form, um mit wenig Ressourcen- und Zeitaufwand viele Meinungen zu erheben (Roos & Leutwyler, 2017, S. 234). Sie bieten zudem weitere Vorteile: „Die Heterogenität in diesen Gruppen zwingt die Beteiligten zu differenzierten Argumentationen, was zu einem umfassenden Bild führt“ (Roos & Leutwyler, 2017, S. 234). Um möglichst viele Gründe aufzudecken, warum UK nicht in der Regelschullogopädie angewendet wird, erscheint ein Gruppeninterview, bei dem „neue Ideen stimuliert werden, die bei Einzelgesprächen verborgen bzw. unerkannt bleiben“ (Schulz, Mack & Renn, 2012, S. 12), als eine sinnvolle Lösung. Zudem ist eine Befragung mit mehreren Teilnehmenden eine natürlichere Art des Gespräches, die eine alltagsnähere Formulierung von Inhalten ermöglicht, als dies in einem Einzelgespräch umsetzbar wäre (Schulz, Mack & Renn, 2012, S. 13).

Allerdings erwähnen Roos und Leutwyler auch, „dass Gruppeninterviews wesentlich anspruchsvoller zu führen sind als Einzelinterviews“ (2017, S. 234). Deshalb befassen wir uns im *Kapitel 3.3.3. Planung und Durchführung des Gruppeninterviews* genauer mit der Durchführung von qualitativen (Gruppen-) Interviews.

3.2. Wahl und Gewinnung der Interviewpartnerinnen

Bei der qualitativen Forschung werden Einstellungen und Erfahrungen erfragt, die bereits von einer einzelnen Person gut begründet werden können; qualitative Studien kommen also „mit sehr kleinen Stichproben aus“ (Roos & Leutwyler, 2017, S. 191). Roos und Leutwyler sprechen grundsätzlich von einer Stichprobengrösse von fünf bis fünfzig Fällen (ebd.). Die Angaben zur optimalen Anzahl von Teilnehmerinnen an einem Gruppeninterview variieren von drei bis über vierzehn Personen (Lamnek & Krell, 2016, S. 408). Im Rahmen dieser Bachelorarbeit entscheiden wir uns für eine Gruppengrösse von vier bis fünf Personen. So erhält jede Logopädin genügend Sprechzeit, der Vorteil des erweiterten Ideenreichtums ist gegeben und der Auswertungsaufwand ist verhältnismässig.

Da eine statistische Repräsentativität mit dieser geringen Anzahl an befragten Personen ohnehin nicht gegeben ist (Schulz, Mack & Renn, 2012, S. 13), entscheiden wir uns gegen eine Zufallsauswahl der Teilnehmerinnen. Wir wählen gezielt Personen aus, die bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Alle Teilnehmenden sollen mindestens zwei Jahre als Logopädin in der Regelschule im Kanton Zürich tätig sein, damit eine gewisse Erfahrung in diesem Arbeitsfeld sichergestellt wird. Die Praktikumsuche im ersten Semester der Logopädieausbildung erfolgt mittels einer Praktikumsliste, die die oben erwähnten Kriterien mit Ausnahme des Kantons erfüllt. Anhand dieser Liste erhalten wir Zugang zu den Logopädinnen, die wir per Mail kontaktieren. Daraus ergibt sich für das Gruppeninterview eine homogene, künstlich erstellte Gruppe.

Die Mailanfrage beinhaltet eine kurze Beschreibung der Forschung, den Umfang und die Form des geplanten Interviews sowie ein Hinweis auf dessen Aufzeichnung zum Zweck der Auswertung. Der genaue Wortlaut dieser Mail ist im *Anhang 1* zu finden. Um eine ausreichende Anzahl von Teilnehmenden im Falle einer Absage sicherzustellen, schreiben wir zehn Personen an. Die sich zur Teilnahme bereit erklärten Personen bitten wir im Vorfeld um relevante Hintergrundinformationen mittels eines Fragebogens. Darin wird erfragt, wie lange die Person als Logopädin tätig ist und ob sie UK-Erfahrungen mitbringt. Die ausgefüllten und anonymisierten Fragebögen befinden sich im *Anhang 2*. Die darin enthaltenen Informationen werden nicht für die Analyse verwendet.

3.3. Erhebungs- und Aufbereitungsmethoden

3.3.1. Leitfaden

Wie bereits erwähnt, ist unser Interview inhaltlich nach einem Leitfaden strukturiert. Gemäss Reinhardts enthält dieser drei Teile: Das Warm-up, den Hauptteil und den Ausklang (2016, S. 133ff.). Im Folgenden werden diese in Bezug auf unseren Leitfaden erläutert.

Warm-up

Im ersten Teil geht es darum – wie der Name verrät – mit dem Thema warm zu werden. Die erste Frage, die in unserem Leitfaden als „Opening“ bezeichnet wird, soll einerseits auf eine niederschwellige Weise in das Thema einführen, andererseits die Teilnehmenden mit der Interviewsituation vertraut machen und ein

Gespräch in Gang setzen. Wir beginnen mit der Frage, was den Teilnehmenden zum Begriff „Unterstützte Kommunikation“ spontan in den Sinn kommt. Das lässt Spielraum für den Einstieg, ist nicht zu persönlich und zielt trotzdem spezifisch auf unser Thema ab.

Hauptteil

Der Hauptteil ist das Kernstück des Leitfadens. Er enthält Leit- und Unterfragen, die alle nötigen Aspekte erfragen, um unsere Hauptfragestellung beantworten zu können. Bei der Formulierung der Leit- und Unterfragen gehen wir nach dem SPSS-Verfahren nach Helfferich (2009, S. 182 - 189) vor.

In einem ersten Schritt sammeln wir Fragen, die zum übergeordneten Thema „UK in der Regelschullogopädie“ passen. In dieser Phase beachten wir, die Fragen nicht zu bewerten oder inhaltlich zu ordnen. Dieser Schritt sollte ausschliesslich ein umfassendes Brainstorming sein (Kruse, 2015, S. 228). Erst in einem zweiten Schritt überprüfen wir, ob die Fragen eine reine Faktenabfrage darstellen, ob sie dem Forschungsgegenstand Rechnung tragen, ob sie nach uns Bekanntem fragen und ob sie in offener Erwartung das Relevanzsystem der Befragten treffen (Helfferich, 2009, S. 182ff.). Ungeeignete Fragen werden eliminiert. Die übriggebliebenen ordnen wir inhaltlich einzelnen Teilaspekten unserer Hauptfragestellung zu und verschaffen uns so einen Überblick, was unsere Leitfragen beantworten sollen. Das Ganze ist ein zyklischer Prozess. Die bearbeiteten Fragen werden in Leitfragen, gezielte Nachfragen und Aufrechterhaltungsfragen unterteilt. Schliesslich enthält unser Leitfaden nun drei Leitfragen, die die folgenden übergeordneten Aspekte abdecken: Einstellungen zu UK in der Regelschullogopädie, mögliche Hürden bei dieser Thematik und Ideen zur Förderung von UK in der Regelschullogopädie.

Unser Leitfaden soll korrekt und klar formuliert sein. Dabei verfolgen wir die drei Prinzipien von qualitativer Forschung: Offenheit, Prozesshaftigkeit und Kommunikativität (Reinders, 2016, S. 128ff.).

Offenheit

Qualitative Forschung bedeutet offen sein für Neues. Das heisst unter anderem, dass „Aussagen von Befragten nicht im Sinne von wahr oder falsch, hypothesenkonform oder -nonkonform bewertet, sondern als persönliche Deutungen akzeptiert werden“ (Reinders, 2016, S. 129). Das bedingt, dass ein Leitfaden flexibel gestaltet ist, um dem Prinzip der Offenheit gerecht zu werden und weitere Nachfragen zuzulassen. Die Unterfragen sollen nicht ein starres Gerüst darstellen, sondern Bausteine zur Gestaltung des Interviews sein. Der Leitfaden wird somit als Orientierungshilfe genutzt. Da wir für das Interview eine Teilstrukturierung wählen, formulieren wir trotzdem konkrete Leitfragen, die als Eckpfeiler dienen sollen.

Prozesshaftigkeit

Das Prinzip besagt, „dass Bedeutungszuschreibungen von Personen nicht statisch sind, sondern aufgrund sozialer Interaktionen Veränderungen unterliegen“ (Reinders, 2016, S. 130). Beim Erstellen eines Leitfadens sollen sich die Fragen also nicht nur auf die aktuelle Perspektive der befragten Personen richten, sondern auch auf die Sichtweise, wie sie früher ausgesehen und wie sich diese verändert hat. Weiter ist zu beachten, „dass Bedeutungen intersubjektiv, also in Auseinandersetzung mit anderen

Objekten (Menschen, Kulturgüter etc.), ausgehandelt werden“ (Reinders, 2016, S. 130). Daher erfragt unser Leitfaden zudem den Prozess der Meinungsbildung: „Wie kam es zu dieser Haltung?“ oder „Was hat sich dadurch verändert?“. Zum Schluss geben wir den Befragten die Möglichkeit zu reflektieren, ob und wie sich ihre Sichtweise durch dieses Gespräch verändert hat. Dadurch möchten wir ein vielschichtiges Bild an Meinungen und Einstellungen unserer Interviewteilnehmerinnen erhalten und ihren Erfahrungen gerecht werden.

Kommunikation

Das Prinzip der Kommunikation ordnet sich in drei Ebenen. Die erste Ebene ist die Verständlichkeit. Die Fragen sollen verständlich formuliert sein und unnötige Fachbegriffe vermieden werden. Weiter überprüfen wir, wie die schriftlich formulierten Fragen im Gesprochenen gestellt werden sollen.

Die zweite Ebene ist die Nähe zu alltäglichen Sprachregeln. Diese überschneidet sich mit dem Prinzip der Offenheit. „Bei der Nutzung des Leitfadens im Interview ist also dessen flexible Handhabung notwendig und sollte sich an dem vom Befragten Gesagten orientieren“ (Reinders, 2016, S. 131). Wie wir dies konkret umsetzen, entspricht den Ausführungen bei dem Prinzip *Offenheit*.

Die letzte Ebene befasst sich mit der Aushandlung über Inhalte. Der Einsatz eines Leitfadens begrenzt die Möglichkeiten der interviewten Person, eigene Inhalte in das Gespräch einfließen zu lassen. Deshalb soll den Befragten am Ende jedes Themenblocks die Gelegenheit offenstehen, Anmerkungen anzufügen.

Ausklang

Am Ende des Interviews wird den Teilnehmenden abschliessend Raum gegeben, Wichtiges hervorzuheben oder Ergänzungen einzubringen. Der Leitfaden findet damit einen runden Schluss.

Wir besprechen den Entwurf des Leitfadens zur Gutheissung mit unserer Begleitperson, bevor wir den Pretest durchführen, denn im Nachhinein sind bei einem Interview keine Änderungen mehr möglich. Eine durchdachte Vorbereitung ist also entscheidend (Roos & Leutwyler, 2017, S. 236).

3.3.2. Pretest

Ein Leitfaden soll anhand eines Pretests geprüft werden, bevor er zur Datenerhebung eingesetzt wird (Roos & Leutwyler, 2017, S. 236). Diesen führen wir mit vier Mitstudierenden durch, die ein Praktikum in der Regelschule absolviert haben. Sie sind demnach mit Personen aus unserer Zielgruppe vergleichbar. Der Pretest findet online auf der Plattform ZOOM statt, um gleiche Rahmenbedingungen wie für das eigentliche Interview zu schaffen und die Handhabung mit der Onlinebefragung zu testen.

Vorgängig klären wir ab, wie lange das Interview dauern soll und was für eine erfolgreiche Onlinedurchführung zu beachten ist. Nach dem Pretest wird der Leitfaden aufgrund der neuen Erkenntnisse überarbeitet. Die finale Fassung des Leitfadens ist im *Anhang 3* zu finden.

3.3.3. Planung und Durchführung des Gruppeninterviews

Zur Vorbereitung klären wir die Rahmenbedingungen sowie die Art und Weise, wie Interviews durchgeführt werden. Was gibt es Grundsätzliches zu beachten und welche Fehler gilt es zu vermeiden?

Persönliche Vorbereitung

Da wir noch keine Erfahrung im Durchführen von qualitativen Interviews haben, legen wir ein spezielles Augenmerk auf unsere persönliche Vorbereitung. Reinders bestätigt, dass sich durch eine gute Vorbereitung Fehler und Unsicherheiten bei der Durchführung vermeiden lassen (2016, S. 159). Fünf Punkte sollen bei der Vorbereitung beachtet werden (Reinders, 2016, S. 160f.). Den letzten Punkt „Kennenlernen des Interviewortes“ lassen wir aufgrund der Onlinedurchführung weg.

Technisches Equipment prüfen

Bei einer Onlinedurchführung halten sich die Wahlmöglichkeiten für eine geeignete Aufnahmetechnik in Grenzen. Wir verwenden kein externes Aufnahmegerät, sondern zeichnen das Interview direkt mit der Aufnahmefunktion von ZOOM auf und speichern dieses auf unserem Computer.

Vor dem Interview testen wir die Akkulaufzeit des Computers, den vorhandenen Speicherplatz auf der Festplatte sowie die Funktionsfähigkeit von Kamera und Mikrofon. Voraussetzung ist, dass wir mit der Anwendung und der Funktionen von ZOOM vertraut sind, damit wir während der Durchführung nicht abgelenkt sind. Diesen Schritt üben wir zuerst zu zweit und dann zusätzlich im Pretest, um die Live-Situation zu erleben und allfällige Schwierigkeiten zu erkennen.

Beherrschung des Interviewleitfadens

Reinders erwähnt das Beherrschen des Leitfadens als wichtigen Punkt, um Unsicherheiten während des Interviews zu mindern. „Die Beherrschung des Interview-Leitfadens dient gerade dazu, ihn flexibel auf die jeweilige Interviewsituation anwenden zu können“ (Reinders, 2016, S. 160). Eine Vertrautheit mit dem Leitfaden entsteht bei dessen Erstellung, indem wir ihn nach logischen und für uns verständlichen Strukturen aufbauen und flexibel im Gespräch anwenden können. Im fertigen Leitfaden markieren wir die Zusammenhänge und wichtigen Schlüsselwörter, die uns später helfen, die richtigen Fragen im Gespräch zu stellen. Auch diese Strategie testen wir im Pretest aus und passen sie den neuen Erfahrungen weiter an.

Bewusstmachung eigener Erwartungen und Unsicherheiten

Im Vorfeld soll sich die interviewende Person mit den eigenen (unbewussten) Erwartungen an das Interview befassen. Unsicherheiten können zum Beispiel bei der Aufnahme des Gespräches, der ungewohnten Interviewsituation oder der eigenen Rolle bei Problemen im Gespräch auftreten (Reinders, 2016, S. 161f.). Wenn im Voraus von einer bestimmten Art und Weise ausgegangen wird, wie die Befragten antworten werden, kann dies zu einem weniger offenen Gespräch führen. „Um die Offenheit bezüglich möglicher Interview-Themen zu erhalten, ist es notwendig, diese Erwartungen explizit zu machen und ihren gesprächsbeeinflussenden Charakter zu erkennen“ (Reinders, 2016, S. 162).

Um die eigenen Erwartungen und Unsicherheiten zu kennen, schreiben wir diese nieder. Das Bewusstsein darüber hilft bei deren Verarbeitung.

Bewusstmachung der Interviewsituation

Es gilt, sich über die Interviewsituation und die damit verbundene Asymmetrie zwischen Interviewerin und Interviewten im Klaren zu sein. Wir als Fragende haben unseren Teilnehmerinnen einiges an Recherche und Gedanken zum Thema voraus. Wir beeinflussen das Gespräch durch den Leitfaden, den die Teilnehmerinnen nicht kennen. Sich das Prinzip der Offenheit immer wieder zu verinnerlichen, hilft, diese Asymmetrie zumindest teilweise auszugleichen.

Rahmenbedingungen des Interviews

Aufgrund der aktuell unsicheren Situation mit der globalen Corona-Pandemie ist ein Gruppeninterview vor Ort nicht möglich. Zum einen erschwert sich ein angenehmes Gespräch durch Schutzmassnahmen wie das Einhalten von genügend Abstand oder das Tragen von Schutzmasken. Zum anderen ergeben sich Probleme mit der Aufnahme des Gespräches, da der Radius, den das Aufnahmegerät abdecken muss, zu gross ist. Aus diesen Gründen führen wir das Gruppeninterview online via ZOOM durch. Dieser Video- Messenger- Dienst hat den Vorteil, dass die teilnehmenden Personen kein eigenes Konto benötigen, sondern über einen bereitgestellten Link dem Gespräch beitreten können. Die integrierte Aufnahmefunktion erleichtert die Aufzeichnung der Daten und die Handhabung von ZOOM ist durch das monatelange Homeoffice vielen bekannt.

In der Literatur finden sich noch wenige Informationen, wie die Onlinedurchführung eines Gruppeninterviews aussieht. Lamnek und Krell machen allerdings Angaben, wie Gruppendiskussionen in Onlineforen in schriftlicher Form durchgeführt werden können (Lamnek & Krell, 2016, S. 433f.). Da sich eine Gruppendiskussion von einem Gruppeninterview unterscheidet, können die Angaben nicht eins zu eins übernommen werden. Es lassen sich jedoch einige Orientierungspunkte ableiten.

Die Vorbereitung eines Onlineinterviews ist grundsätzlich dieselbe wie die eines Offlineinterviews. Bei der Durchführung hingegen gibt es Unterschiede. Die Teilnehmenden loggen sich in einen Chatraum ein, der bis zur Eröffnung durch den Host nicht zugänglich ist. Das Meeting soll aber mindestens eine Viertelstunde vor Beginn des Interviews geöffnet sein. Wir als Interviewerinnen begrüßen die eintreffenden Personen individuell (Lamnek & Krell, 2016, S. 436). Anders als bei Interviews vor Ort werden bei Onlineinterviews Kommunikationsregeln festgelegt. Eigene Erfahrungen mit Onlinevorlesungen lehren uns, bestimmte Regeln zu beachten. Diese kommunizieren wir den Teilnehmerinnen zu Beginn des Interviews. Zum einen erscheint es uns aufgrund der Audioqualität sinnvoll, dass alle Teilnehmerinnen ihr Mikrofon stummschalten, um mögliche Störgeräusche oder Feedbacks durch die Computerlautsprecher zu vermeiden. Für eine natürliche Gesprächsatmosphäre und einen geschmeidigen Redefluss verzichten wir auf die Mitbenutzung der Chatfunktion.

Bei Kruse findet sich ein Beispiel, wie ein Einstieg in ein Interview aussehen kann (2015, S. 270). Als erstes wird den Eintreffenden für die Teilnahme gedankt. Anschliessend werden die Inhalte erläutert und allfällige Fragen geklärt. Zum Schluss wird auf den Ablauf und die Dauer des Interviews hingewiesen und nochmals erwähnt, dass das Interview auf Video aufgezeichnet wird. Die unterschriebenen Einverständniserklärungen haben wir bereits bei der Zustimmung zur Teilnahme von den Logopädinnen erhalten. Der Entwurf dieser Erklärung ist im *Anhang 4* zu finden. Obwohl diese Einstiegsinformationen frei vorgetragen werden sollen, formulieren wir sie im Voraus schriftlich, um zu reflektieren, welche Informationen wir geben möchten (Kruse, 2015, S. 271). Diese Aufzeichnungen befinden sich im *Anhang 5*.

Genauso essenziell wie der Anfang des Interviews ist auch dessen Ende. Roos und Leutwyler betonen die Wichtigkeit, den Schluss des offiziellen Interviews klar zu markieren und es vom inoffiziellen Teil zu trennen (2017, S. 239). Zu beachten ist, dass „nicht der/die Interviewer/in entscheidet, wann das Interview zu Ende ist, sondern die befragte Person“ (Kruse, 2015, S. 273). Auch hier ist das Prinzip der Offenheit zentral. Gemäss unserem Leitfaden geben wir den Teilnehmerinnen nochmals die Gelegenheit, Wichtiges zu betonen oder noch Ungesagtes einzubringen. So bestimmen sie aktiv mit, wie das Interview ausklingen soll.

Nach einem offiziellen Ende loggen sich die Befragten wieder aus und es folgt ein letzter Schritt: Die Postskription. Diese beinhaltet das Notieren von Einzelheiten während des Interviews, die aber nicht im späteren Transkript ersichtlich sind. Nach Kruse (2015) kann ein solches Postskript folgende Themen abdecken: Gesprächsatmosphäre, Befindlichkeiten, Rapport, Gesprächsverlauf, Interaktion, Besonderheiten, auffallende Themen und Störungen (S. 278). Durch die Videoaufzeichnung ist dieser Schritt für uns allerdings nicht bedeutsam.

Zu beachtende Punkte in der Interviewdurchführung

Bei der allgemeinen Vorbereitung geht es darum, sich über Dos und Don'ts bei der Führung von Interviews zu informieren. Bei Reinders (2016) findet sich eine Liste von Schwierigkeiten, die sich vermeiden lassen (S. 197f.) Einige davon werden bereits in vorherigen Kapiteln behandelt, deshalb verweisen wir hier noch auf folgende drei Punkte.

Unterbrechung des Redeflusses

Ein grosser Fehler, der einer interviewenden Person bei der Durchführung häufig unterläuft, ist, den Redefluss zu unterbrechen. Dies geschieht, wenn sie zu stark auf den Leitfaden fokussiert ist und möglichst alle Fragen abdecken will. Dann kommt es zu Unterbrechungen aufgrund der Annahme, die zu befragende Person schwenke vom Thema ab. Die Folge davon ist, dass diese das Gefühl hat, Uninteressantes zu erzählen (Reinders, 2016, S. 198). Somit soll man die Erzählende ausreden lassen und bei Abschweifungen lieber sanft einen Übergang zurück zum Thema finden, ohne sie dabei zu unterbrechen.

Angst vor Gesprächspausen

„Gesprächspausen werden vom Interviewer gerade bei den ersten Interviews als unangenehm empfunden. Selbst kurze Pausen von vielleicht zwei bis drei Sekunden beeinträchtigen den Eindruck eines flüssigen

Gesprächs“ (Reinders, 2016, S. 198). Den schlimmsten Fehler, den eine interviewende Person in einer solchen Situation begehen kann, ist das Stellen von unpassenden Nachfragen, um die Stille zu überbrücken. Gesprächspausen sind normal und kein Zeichen von schlechter Interviewführung (Reinders, 2016, S. 199). Die Pausen nach einer Frage benötigen die Befragten häufig, um ihre Antwort zu überdenken. Die interviewende Person soll diese Denkpausen zulassen und „erst bei deutlichem Stocken des Gespräches neue Themen ansprechen“ (Reinders, 2016, S. 161). Auch Gesprächspausen, die beim Durchsehen des Leitfadens nach der nächsten Frage entstehen, sind legitim. Diese Pausen werden von den Befragten häufig sogar als Entspannung wahrgenommen (Reinders, 2016, S. 199). Gesprächspausen haben also ihre Berechtigung und sollen mit Freude zugelassen und genutzt werden.

Informationen verschenken

Der letzte wichtige Punkt bezieht sich auf die Nachfragetechnik der interviewenden Person. Da die Führung eines Interviews viel Aufmerksamkeit erfordert, können Nachfragen zu wichtigen und zentralen Aspekten im Gespräch untergehen. Häufig fällt dies erst beim Transkribieren auf (Reinders, 2016, S. 201). Um diesen Fehler zu vermeiden, ist die intuitive Handhabung des Leitfadens zentral. Je weniger Aufmerksamkeit der Verfolgung des Leitfadens gewidmet werden muss, desto mehr Kapazität ist gegeben, um spontan auf die Äußerungen der Befragten zu reagieren und gezielt nachzufragen. Auch regt gelegentliches Paraphrasieren den Sprechenden zu weiteren vertieften Äußerungen an (Kruse, 2015, S. 374). Das gezielte Nachfragen liefert nicht nur interessante Daten, sondern gibt den Befragten auch das Gefühl, dass ihre Ansichten und Meinungen als wertvoll erachtet werden (Kruse, 2016, S. 374).

3.3.4. Transkription

Nach dem Interview wird die Audioaufnahme für die Auswertung zu einem wörtlich geglätteten Transkript verschriftlicht. Beim Transkribieren hilft eine frische Erinnerung (Reinders, 2016, S. 49), weshalb wir diesen Arbeitsschritt gleich nach dem Interview ausführen. Wir lassen Pausen, Füllsel oder einzelne Laute (wie z.B. „ähm) im Transkript weg. Solch ein exaktes Transkript ist für unsere Auswertung nicht notwendig. Wenn uns das Verhalten einer Teilnehmerin als wichtig erscheint, halten wir es als Kommentar fest (z.B. zögert mit der Antwort, lacht etc.). Da wir für unsere Arbeit nicht mehrere Interviews einheitlich transkribieren müssen, verzichten wir auf die Anwendung eines bestehenden Transkribiersystems wie HIAT oder GAT (Reinders, 2016, S. 206). Das Einlesen und Einarbeiten in diese Systeme erfordern mehr Zeit und Aufwand, als dass es einen Mehrwert für unsere Arbeit leistet. Wir halten unser eigenes Transkribiersystem schriftlich im Transkriptkopf fest, damit es später von anderen Personen entschlüsselt werden kann. Um das Transkribieren zu erleichtern, verwenden wir die Software F4/ F5, die die Aufnahme langsamer abspielen lässt und so das Mitschreiben erleichtert. Auch wird das Vor- und Zurückspringen in der Aufnahme durch das Setzen von Zeitmarkern deutlich einfacher.

Eine Herausforderung, der wir uns in der Schweiz stellen müssen, ist die Vorgehensweise beim Übersetzen des Interviews von Mundart in die Schriftsprache. Da der Satzbau und die Grammatik in diesen beiden

Sprachen nicht immer identisch sind, entscheiden wir uns, die Sätze mit korrekter Grammatik in die Schriftsprache zu übersetzen. Das macht das Lesen einfacher. Spezifische Wörter oder Phrasen aus dem Schweizerdeutschen, für die es keine eindeutige hochdeutsche Übersetzung gibt, verschriftlichen wir *kursiv* und verzichten auf das Umschreiben dieser Äusserungen (z.B. *abeschnätzle* → anstatt „herunterleiern“). Die Handhabung der Übersetzung halten wir ebenfalls im Transkriptkopf fest zusammen mit den detaillierten Angaben zum Interview, den Informationen über die Durchführung und die befragten Personen. Bei der Transkripterstellung orientieren wir uns grundsätzlich an dem Kapitel von Reinders (2016) zur Transkription von Interviews (S. 204 ff.). Das fertige Transkript ist im *Anhang 6* zu finden. Aus Datenschutzgründen ist es anonymisiert.

3.4. Auswertungsmethode

Nach der Verschriftlichung des Interviews folgt die Auswertung. Wir wählen die qualitative Inhaltsanalyse, da wir bei der Textanalyse systematisch, regelgeleitet und auf Theorie aufbauend mit Hilfe eines Kodierungssystems vorgehen wollen (Mayring, 2015, S. 13). Ein Vorteil und zugleich ein wichtiges Merkmal der Inhaltsanalyse ist, dass sie sich in einzelne Teilschritte zerlegen lässt. Das Ziel ist die Entwicklung eines differenzierten Kategoriensystems, mit dem sich der Text analysieren lässt (Mayring, 2015, S. 61). Die Auswertung gliedert sich in Teilschritte in Anlehnung an Roos und Leutwyler (2017, S. 294f.), die nachfolgend genauer erläutert werden. Bei den Punkten 2. und 3. handelt es sich um einen zyklischen Prozess.

1. Datenmaterial sichten und vorbereiten

Wir verschaffen uns einen Überblick über die neu gewonnenen Informationen. Wir machen uns am Rande des Transkripts Notizen, wo welche thematischen Inhalte im Text zu finden sind und welche möglichen Kategorien sich bilden lassen. Diese Randnotizen erleichtern später das Codieren. Da wir die Analyse am Computer mit der farblichen Text hervorhebungsfunktion im Programm Word bearbeiten wollen, bringen wir den Text in eine übersichtliche Tabellenform. Diese bietet neben dem zu markierenden Text zusätzlich Platz, um während dem Codieren unsere Überlegungen für die spätere Auswertung oder Arbeitsschritte festzuhalten.

2. Kategorien entwickeln

Die Ausarbeitung eines guten und differenzierten Kategoriensystems ist Kern des Analyseprozesses. Hier entstehen die Kategorien, in die später ähnliche Aussagen eingeordnet, analysiert und interpretiert werden können. Wir gehen deduktiv und induktiv vor. Das heisst, wir leiten die Kategorien einerseits aus unseren theoretischen Vorüberlegungen sowie aus unserer Fragestellung ab. Andererseits ergänzen und verfeinern wir dieses erste Grundgerüst mit induktiv entwickelten Kategorien, die beim ersten Codieren des Materials entstehen. Dabei helfen uns die zuvor erstellten Randnotizen.

Nach dem ersten Codiervorgang sammeln wir alle zu einer Kategorie zugeordneten Textstellen. Zusammen mit dieser Übersicht und unseren Notizen ergänzen wir das Kategoriensystem mit induktiv gewonnenen Kategorien. Darauf folgt erneut eine Codierphase. Allerdings arbeiten wir nun nicht mehr

mit dem ganzen Transkript, sondern mit den vorsortierten Textstellen. Die Codierung wird auf diese Art zunehmend verfeinert.

Um eine optimale Auswertung zu erzielen, müssen die Kategorien trennscharf sein und eine Textstelle muss sich klar einer Kategorie zuordnen lassen (Roos & Leutwyler, 2017, S. 297). Daher definieren wir für jede Kategorie Ankerbeispiele und Codierregeln, die das Zuordnen erleichtern. Das fertig ausdifferenzierte Kategoriensystems ist im *Anhang 7* zu finden.

3. Codieren

Nach der Erstellung des Kategoriensystems ordnen wir die einzelnen Textpassagen des Transkriptes den einzelnen Kategorien zu. Zu Beginn codieren wir nur einen gewissen Teil des Transkriptes und überprüfen das Kategoriensystem dann auf seine Trennschärfe und überarbeiten es gegebenenfalls. Zur besseren Übersicht geben wir jeder Kategorie eine Farbe, mit der wir die Textstellen markieren. Dies erleichtert uns das Zusammenfügen von Textstellen der gleichen Kategorie. Notizen, die wir während des Codierens machen, erweisen sich bei der Diskussion der Ergebnisse als äusserst hilfreich. Da unsere Analyse wissenschaftlichen Ansprüchen genügen muss, gewährleisten wir die Zuverlässigkeit des Codierens durch die Interkoderreliabilität. Jede von uns codiert das Material selbständig und wir tauschen nach Abschluss unsere Ergebnisse aus. Bei deutlichen Abweichungen überarbeiten wir das Material erneut, bis die Codierung grösstenteils übereinstimmt. Somit ist die Zuverlässigkeit unseres Verfahrens gewährleistet.

4. Analysieren

Nach der Codierung des gesamten Interviews stellen wir die Textstellen zusammen, die zu einer jeweiligen Kategorie gehören. Dieses Dokument ist im *Anhang 8* beigelegt. Mit unserer Analyse strukturieren wir das Material, um schliesslich die verschiedenen Aspekte in unserer Fragestellung beantworten zu können. Dafür wenden wir zwei der drei von Mayring (2015, S. 67) definierten Verfahren zur Analyse an.

Zusammenfassen

In diesem Analyseverfahren wird das verarbeitete Material der jeweiligen Kategorien auf das Wesentliche reduziert und verdichtet. Unwichtige Informationen werden weggelassen und die wichtigen zusammengefasst (Roos & Leutwyler, 2017, S. 300). Somit kann die finale Auswertung mit einem komprimierten und inhaltlich relevanten Material erfolgen.

Strukturieren

Dieser Teil der Analyse erfolgt bereits grösstenteils durch die Kategorienbildung in den vorherigen Arbeitsschritten. Zusätzlich soll eine kategorienübergreifende Struktur herausgearbeitet werden, um ein besseres Verständnis für den Sachverhalt zu erlangen und weiterführende Forschungsschritte ableiten zu können.

4. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Darstellung und die Interpretation der Ergebnisse sind das Endprodukt und somit der letzte Arbeitsschritt der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei ist es besonders wichtig, die Festhaltung dieser beiden Bereiche strikt zu trennen (Roos & Leutwyler, 2017, S. 302).

Die Kategorien werden in diesem Kapitel gemäss dem Kategoriensystem abgebildet. Die Zitate sind dem Transkript entnommen und dienen der Veranschaulichung.

4.1. Wissen über UK

Dieser Teil umfasst alle Informationen, die die Befragten mit dem Begriff „Unterstützte Kommunikation“ in Verbindung bringen sowie ihre Gedanken zur Zielgruppe. Es werden mögliche Effekte festgehalten, die UK gemäss der Erfahrung der Befragten auf die Sprachentwicklung haben kann.

4.1.1. Definition

Darstellung

Auf die Frage, was die Teilnehmenden mit dem Begriff „Unterstützte Kommunikation“ in Verbindung bringen, zählen sie zunächst verschiedene Formen von UK auf. Genannt werden Piktogramme, Gebärden sowie verschiedene Formen der elektronischen Unterstützung, wie zum Beispiel das iPad. N. erwähnt zudem das Konzept PECS, das für sie teilweise zu Unterstützter Kommunikation gehöre. Im Verlauf des Interviews fällt der Begriff „Visualisieren“ in Verbindung mit UK, worauf N. in die Runde fragt, wie weit der Begriff „Unterstützte Kommunikation“ denn gefasst werde. Zählt das grundsätzliche Visualisieren zu UK? J. und W. meinen daraufhin, dass für sie der Begriff weit zu fassen sei und bis in die Rechtschreibung hineinginge, bei der auch mit Bildunterstützung gearbeitet wird. N. fügt bei, dass für sie das Konzept TEACCH, also das bildunterstützte Darstellen von Situationen, nicht wirklich zu UK gehöre. Bei diesem gehe es nämlich darum, dass das Kind die Bezugsperson und die aktuelle Situation besser verstehe und nicht um eine Kommunikation im engeren Sinne. Einig sind sich alle Logopädinnen, dass durch UK neben dem Hören verschiedene Sinneskanäle angesprochen werden. Konkret genannt werden der visuelle Kanal durch bildliche Darstellungen und der taktil-kinästhetische Kanal durch Gebärden oder Lautgesten. J. betont zudem die sprachübergreifende Anwendung von UK. Diese sei nicht an eine Sprache gebunden und diene als Unterstützung, Erinnerung, Merkhilfe, Ersatz oder Ergänzung zur Lautsprache. N. fügt an:

„Es ist etwas, woran sie [die Kinder] sich festhalten können, was Orientierung gibt. Mehr als die Sprache.“

(Zeile 27)

Interpretation

Es zeigt sich, dass es für die Befragten gar nicht so einfach ist, wiederzugeben, was für sie UK genau beinhaltet. Die Nachfrage von N. ist also durchaus berechtigt und lässt uns vermuten, dass eine klare und eindeutige Definition von UK nicht allgemein bekannt ist. Alle Beteiligten haben eine Vorstellung davon, was

mit UK gemeint sein könnte, doch das Verständnis ist wenig differenziert. Im Hinblick auf mögliche Hürden für einen verbreiteten Einsatz können wir uns vorstellen, dass ein mangelndes ausdifferenziertes Wissen der Anwenderinnen ein Stolperstein ist, da ihnen nicht bewusst ist, was alles unter UK zu verstehen ist. Es ist auch möglich, dass viele Logopädinnen bereits mit Formen der UK (z.B. Visualisieren mit Bildern) arbeiten, sich aber dessen nicht bewusst sind. Solche „Missverständnisse“ trüben die Ausgangslage. Den Begriff UK definieren wir breit und sehen sowohl den Einsatz von Gebärden oder Lautgesten als auch das Visualisieren von sprachlichen Inhalten als Erinnerungshilfe oder zu Kommunikationszwecken als Teil von UK.

4.1.2. Zielgruppe

Darstellung

Bei der Vorstellung, welche Kinder zur Zielgruppe von Unterstützter Kommunikation gehören, sind die Ansichten geteilt. Mehr als die Hälfte ist der Meinung, dass UK alle Kinder unterstützt – regelentwickelte Kinder könnten also genauso davon profitieren. Sie bräuchten die zusätzliche Unterstützung zwar nicht zwingend, doch sie würden durch das zusätzliche Ansprechen der anderen Sinne schneller lernen. M. und W. denken beim Einsatz hauptsächlich an Kinder der heilpädagogischen Schule und solche ohne Lautsprache.

Interpretation

Ein Teil der Befragten meint, dass von UK alle Kinder profitieren. Gut die Hälfte äussert, dass UK mehr für Kinder ohne Lautsprache oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen gedacht sei. Wir vermuten, dass diese Annahme ein Grund ist, warum UK nicht vermehrt in der Regelschullogopädie eingesetzt wird. Explizit wird dies von den Befragten allerdings nicht als Hürde genannt.

4.1.3. Effekte von UK für die Sprachentwicklung

Darstellung

Der meistgenannte Vorteil von UK auf die Sprachentwicklung ist die Verbesserung der Speicherung und des Abrufs. W. beschreibt, wie durch das Ansprechen von verschiedenen Sinneskanälen die Einspeicherung von Begriffen durch neuronale Verknüpfungen verbessert wird. Als Folge davon kann auch der Abruf der Wörter oder Laute erleichtert werden. Wenn die Kinder beispielsweise eine Lautgeste machen, kann dies beim Abruf des damit verlinkten Begriffs helfen. M. bestätigt diese Beobachtung und ergänzt, dass durch den Einsatz von lautunterstützenden Gesten eine Verständnissicherung erreicht werden kann. J. fügt an, dass sowohl Kinder mit rezeptiven als auch produktiven Sprachschwierigkeiten von UK profitieren und sich anhand von bildunterstützten Inhalten besser mitteilen oder einen Inhalt besser aufnehmen können. J. und N. erwähnen zudem die Orientierung und Sicherheit, die UK für Kinder schaffen kann.

„Wenn sie [die Kinder] die Bilder sehen und nicht nur das Wort hören, dann ist es so verbindlich. Es bleibt da. Das Wort ist gerade wieder weg, aber das Bild ist da und man kann sich darauf verlassen. Man kann nochmals nachfragen: „Ja, gilt das noch?“ Ja, das gilt noch.“ (Zeile 27)

W. betont, dass UK vor allem für mehrsprachige Kinder durch die Piktogramme eine Orientierungshilfe bieten kann. Sie erwähnt zudem, dass Formen der Visualisierung hilfreich sein können in der Arbeit mit Kindern, die noch keinen Schriftspracherwerb haben. Zusätzlich kann UK bei der Graphem- Phonem- Korrespondenz helfen. Diesen Punkt führt sie nicht weiter aus.

Als einen weiteren Vorteil bei einem frühen Einsatz von Gesten, den sogenannten „Baby Gesten“, nennt M. den schnellen Wortschatzerwerb.

Zum Schluss erwähnt S. die Motivationssteigerung, die durch den Einsatz von elektronischen Hilfsmitteln wie dem iPad erreicht werden kann. Wenn ein Kind zu einer Übung unmotiviert sei, könnte sie bei dem Kind durch das Durchführen der Übung am iPad neue Motivation wecken.

Interpretation

Die genannten Effekte von UK auf die Sprachentwicklung decken sich mit unseren Recherchen. Hier wird die Verbindung zu den verschiedenen angesprochenen Kanälen aus der Unterkategorie „Definition“ ersichtlich. Die positive Auswirkung, die eine Vermittlung von therapeutischen Inhalten über verschiedene Sinneskanäle haben kann, ist anscheinend am deutlichsten beobachtbar und hält somit Einzug in die Definition von UK.

Es nicht immer klar ist, was zu Unterstützter Kommunikation gezählt werden darf und was nicht. Wie oben erwähnt, zählen wir sowohl Lautgesten als auch Visualisierung zu Kommunikationszwecken zu Unterstützter Kommunikation. Im Bereich der Schriftsprache sind wir anderer Meinung als die Teilnehmerinnen. Die Logopädinnen führen nicht weiter aus, was UK im Schriftspracherwerb für sie bedeutet. Wenn sie damit zum Beispiel die Lautbilder aus dem „Lesestark“ meinen, gehört das für uns nicht mehr zu UK. Diese Lautbilder dienen nämlich nicht der Kommunikation, sondern dem Erlernen der Schrift. Wir haben uns allerdings nicht weiter mit dem Bereich des Schriftspracherwerbs in der UK- Thematik befasst.

Weiter ist unserer Meinung nach der genannte Effekt der Motivationssteigerung durch die Anwendung eines iPads weniger auf den Einsatz von UK, als vielmehr auf den Einsatz eines attraktiven, technischen Gerätes zurückzuführen.

4.2. Einsatz von UK in der Regelschule

Diese Kategorie umfasst alle Erfahrungen, wie die Befragten den Einsatz von UK in der Regelschullogopädie aktuell wahrnehmen und welche Einstellung sie und andere beteiligte Personen (aus Sicht der Befragten) dem UK-Einsatz gegenüber haben. Des Weiteren werden hier konkrete Materialvorstellungen und Möglichkeiten zur Umsetzung von UK in der Regelschullogopädie genannt, die die Befragten entweder selbst anwenden oder mit denen sie bereits in Kontakt gekommen sind.

4.2.1. Erfahrungen und Einstellungen zum Einsatz von UK

Darstellung

Alle Teilnehmerinnen haben durch ihre Arbeitsstelle, Praktika, Fortbildungen oder Therapieerfahrung schon Berührungspunkte mit UK, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Während S. und N. viele Erfahrungen aus dem sonderpädagogischen bzw. Frühbereich mitbringen und J. und W. bereits Kinder mit Trisomie 21 logopädisch begleitet haben, ist für M. das Thema neu und bis auf das Softwareprogramm „Boardmaker“ kennt sie sich mit UK nicht aus. Alle bis auf M. setzen gezielt verschiedene Kommunikationsformen der UK, wie Piktogramme, Gesten und Gebärden oder elektronische Hilfsmittel in der Therapie ein. J. erwähnt ausserdem, dass sie gerne jene UK-Kommunikationsformen benutze, die für sie persönlich am besten passen. In Bezug auf die Relevanz von UK für die Regelschullogopädie glaubt S., dass alle Logopädinnen den Einsatz von UK sinnvoll fänden. Einige würden jedoch den Gebrauch von elektronischen Hilfsmitteln (z.B. iPads) nicht gutheissen, da die Kinder im Alltag schon genug Kontakt mit technischen Geräten hätten.

Die Mehrheit der Befragten erwähnt, dass in der Regelschullogopädie schon viel visualisiert werde. Hauptsächlich die Visualisierung mit Piktogrammen oder Fotos (von beispielsweise Ämtchenplänen oder Verhaltensregeln) oder der Einsatz von Gesten und Gebärden (z.B. Lautgesten) diene nicht nur Kindern mit besonderen Bedürfnissen, sondern sei auch im Alltag mit Regelschulkindern bereits üblich. Nicht nur Logopädinnen würden UK einsetzen, sondern auch Lehr- und Fachpersonen im Schulhaus. S. meint, dass UK aufgrund der zunehmenden Vermischung der Kulturen in der Schweiz immer mehr Platz in Krippen findet. Das Gesagte allein reiche nicht mehr aus, sondern man wäre auf die Visualisierung angewiesen. N. findet die Visualisierung besonders dann ein Muss, wenn die Kinder sich über die Lautsprache nicht verständigen können. Dennoch glauben sie beide, dass das Visualisieren in der Regelschullogopädie noch Potential habe. Für N. ist es nämlich nicht selbstverständlich, dass UK in der Regelschule angewendet wird. Ihrer Erfahrung nach hat sich der Einsatz sogar an ihrer früheren Arbeitsstelle an einer HPS schwierig gestaltet. Bis UK von anderen Beteiligten und Eltern mitgetragen worden sei, hätte es eine gewisse Zeit gedauert. Zudem schätzt sie das Thema als „heikel“ ein.

Interpretation

In den Aussagen der Befragten zeigt sich ein gespaltener Umgang mit dem Thema Unterstützte Kommunikation in den Regelschulen. Die Häufigkeit und die Selbstverständlichkeit, mit der UK eingesetzt wird, variiert. Zudem wird erneut deutlich, dass nicht geklärt ist, was genau alles unter UK verstanden wird und welche Formen für den Einsatz in der Regelschullogopädie sinnvoll sind. Logopädinnen, die bereits Erfahrungen mit UK mitbringen, haben ein anderes Verständnis davon, was UK umfasst und welche Einsatzmöglichkeiten sich bieten. Diese Unterschiede lassen sich auf das unterschiedliche Wissen über UK zurückführen und machen deutlich, dass in diesem Bereich Bedarf an Aufklärung und Weiterbildung vorhanden ist.

Das Visualisieren von Ämtchen- oder Wochenplänen ist unserer Meinung nach nicht UK, sondern TEACCH, da dies Struktur gibt und Handlungsabläufe verbildlicht.

4.2.2. Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten

Darstellung

W. meint, dass mit Piktogrammen allen Kindern, vor allem den nicht deutschsprechenden, ein besseres Verständnis von Tagesabläufen, Wochen- und Ämtchenplänen, Verhaltensregeln oder allgemeinen Schulstrukturen geboten wird.

Aktuelle Situationen, wie z.B. das Händewaschen während der Corona-Pandemie, werden anhand von Bildkarten visualisiert; dies bietet Orientierung. Im Schulhaus von J. gibt es eine „(Portmann-) Gebärde der Woche“, die überall in den Fluren zusammen mit anderen themenspezifischen Piktogrammen aufgehängt ist. W. erläutert weiter, dass sie ein wöchentliches „Singen mit Gebärden“ auf dem Schulareal anbietet, bei dem Kinder der Regel- sowie Sonderschule mitmachen.

S. bedient sich in ihrer Therapie oft ihres iPads und macht Fotos von den Kindern, um diese für „Book Creator“-Alben zu verwenden. Den Eltern legt sie ans Herz, diese am Abend mit den Kindern anzuschauen. Die Kinder können zeigen, was sie in der Therapie gemacht haben und der Wortschatz wird dabei wiederholt. Die Alben beschreibt sie als lebendige Bilderbücher.

Drei Befragte setzen Lautgesten in der Artikulationstherapie ein. W. orientiert sich dabei am „Lautgesten Geheimverein“. J. benutzt für das Vermitteln von Vokalen und für die Orthografie eine selbstgebastelte Maushand. Auch M. unterstützt den Wortschatz spontan mit Gebärden ohne spezifisches UK-Programm. Sie erwähnt ausserdem die Babykurse „Baby Talk“, die sie an einer Weiterbildung zum Heidelberger Elterntraining kennengelernt hat. Kinder lernen diese Babygesten, bevor sie sich lautsprachlich mitteilen können.

Interpretation

Bei den Teilnehmerinnen sind viele kreative und ansprechende Ideen zum Einsatz von UK vorhanden. Die Anwendungsbereiche in der Therapie und im Schulhaus sind übergreifend in den linguistischen Ebenen und reichen weit bis hin zum Schriftspracherwerb. Die Mehrheit der Befragten orientiert sich jedoch nicht an einem spezifischen Therapie- oder Förderansatz (wie z.B. PECS, Einsatz von Fokuswörtern) oder therapeutischen Mitteln (z.B. Modelling), sondern setzt UK intuitiv und unsystematisch ein – wo es gerade passt oder wenn es als Ergänzung sinnvoll erscheint. Offensichtlich besteht kein ausgearbeitetes Konzept, wie UK in der Regelschullogopädie theoriegeleitet eingesetzt wird.

4.3. Hindernisse

Die dritte Kategorie beinhaltet mögliche Hürden und Stolpersteine, die den verbreiteten Einsatz von UK in der Regelschullogopädie erschweren oder verhindern. Dazu gehören der Zugang zu UK-Materialien (z.B. Kosten gegenüber verfügbarem Schulbudget, Zugriff auf die Programme), oberflächliche Thematisierung von UK in der Logopädieausbildung, Professionsverständnis und die berufliche Situation der Fachpersonen, Umsetzbarkeit von UK in der Sprachtherapie (z.B. vermehrter Aufwand, Elternarbeit, persönliches Empfinden zur Machbarkeit) und der allgemeine Ruf von UK.

4.3.1. Zugang

Darstellung

Häufig wird der fehlende Zugang zu UK als Hürde für den Einsatz genannt. S. spricht die hohen Kosten der UK-Materialien an. Sie erwähnt dabei die Problematik, dass die IT ihrer Schule über technische Anschaffungen bestimmt, und sie sich für den Erwerb des Programms „Boardmaker“ einsetzen musste. Die Finanzierung in der HPS unterscheidet sich von der in der Regelschule. Dort wäre die Anschaffung von solchen Programmen unproblematischer als in der Regelschule. Logopädinnen werden sich deshalb kaum für die Anschaffung einer solchen Software – die sie ohnehin nicht kennen – einsetzen, umso mehr sie dann beim Therapiebudget auf ihre Bilderbücher oder Bleistifte verzichten müssten. S. sagt:

„Dann schaust du die Preise an und dann denkst du: „Und wie soll ich das jetzt meinem Chef beibringen, dass ich das anschaffen möchte?“ (Zeile 52)

Bei W. und J. ist „Boardmaker“ nur im integrativen Kindergarten der Schule verfügbar. Somit nennt J. dies als zusätzliche Schwelle jedes Mal beim Kindergarten vorbeigehen zu müssen, um noch „schnell“ etwas nachzuschauen oder zusammenzustellen.

Interpretation

UK-Materialien sind teuer und schwer zugänglich für Regelschullogopädinnen. Insbesondere Softwareprogramme für die Erstellung von symbolbasierter Kommunikationsmaterialien sind hauptsächlich dort verfügbar, wo sie tatsächlich gebraucht werden. Gemäss dieser Aussage sind damit heilpädagogische Schulen mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen gemeint. Regelschulen werden also in der Gesellschaft grundsätzlich nicht als Orte angesehen, für die UK wichtig ist. Dies hängt stark mit dem allgemeinen Ruf bzw. gesellschaftlichen Verständnis von UK zusammen.

Logopädinnen, die also keinen Zugriff auf solche Programme haben, können UK in dieser Form nicht einsetzen. Einige erhalten den Zugang an einem anderen Standort der Schule, z.B. einem dazugehörigen Kindergarten. In diesem Fall erhöht sich allerdings der zeitliche Aufwand, da der Weg dorthin und zurück in Betracht gezogen werden muss. Wenn also zusätzlich zur erschwerten Anschaffung der Programme ein erschwerter Zugriff kommt, scheint eine Etablierung der Nutzung von UK in der Regelschullogopädie nicht realistisch.

4.3.2. Ausbildung

Darstellung

Die Logopädieausbildung ist ein weiterer Bereich, in dem sich Erschwernisse zeigen. Unterstützte Kommunikation wurde bei S. in der Ausbildung nur am Rande in einem kurzen Seminar behandelt. Ihrer Erfahrung nach wenden eher jene Logopädinnen UK regelmässig in der Therapie an, die früher in einer HPS oder dem Frühbereich gearbeitet haben. An S.' Arbeitsplatz hätten die Logopädinnen, die immer schon in der Regelschule tätig waren, weniger Berührungspunkte mit UK. Zudem glaubt sie, dass diese Berufskolleginnen der

Überzeugung sind, dass UK nur für die HPS ein Thema ist und sie diese in ihrem Alltag nicht benötigen. Ihrer Meinung nach hängt dies unter anderem mit der Art und Weise zusammen, wie dieses Thema an der Ausbildungsstelle unterrichtet wird.

M. berichtet weiter, dass eine Logopädin oder Fachperson eine hohe Qualität aufweisen muss, damit diese UK anleiten kann. Sie selbst habe sich noch nicht gross in UK eingearbeitet.

Interpretation

UK wird gemäss der Befragten während der Ausbildung zu wenig thematisiert. Wir als Studierende können das bestätigen. UK wird nicht als übergreifendes logopädisches Konzept vermittelt, sondern als Teil der Sonderpädagogik. Die Anwendung von UK erlernen Studierende in erster Linie während ihrer Praktika im sonderpädagogischen Bereich. Allerdings absolvieren nicht alle Studierenden ein Praktikum in einer sonderpädagogischen Einrichtung oder im Frühbereich und kommen somit kaum in Kontakt mit UK. Wenig differenziertes Wissen und unzureichende praktische Erfahrung hemmen daher Regelschullogopädinnen UK in ihrer Therapie einzusetzen. Somit sind Weiterbildungen nötig, um sich Kenntnisse anzueignen. Gerade in der Regelschule stehen den Logopädinnen jedoch nur eine begrenzte Anzahl an Weiterbildungstagen zur Verfügung. Da UK dem breiten Verständnis nach dem sonderpädagogischen Bereich zugeteilt wird, hat diese kaum Priorität in den Köpfen der Regelschullogopädinnen. Bewährte Konzepte, welche auf die Regelschule zugeschnitten sind, haben Vorrang.

4.3.3. Berufliche Situation und Professionsverständnis

Darstellung

Einig sind sich die Teilnehmerinnen, dass UK in der Schule nicht nur im Therapiezimmer angewendet werden soll, sondern der Einsatz von allen Fachpersonen im Schulhaus und darüber hinaus (Hort, Elternhaus, etc.) mitgetragen werden muss. Das sei nicht einfach. J. nannte dabei ein Beispiel, dass selbst ein einfaches Nicken, um „Grüezi“ zu sagen, sich je nachdem im Schulhaus schnell verliere und die Etablierung von UK im Schulhaus demnach eine grosse Herausforderung darstellt.

J., W. und M. sind der Meinung, dass der Einsatz von UK in der Regelschule von den Logopädinnen angeleitet werden müsse. Da Lehrpersonen viel zu tun haben, wäre es die Aufgabe der Logopädinnen, diese zu entlasten und ihnen die UK-Unterlagen präpariert mitzubringen. M. betont, dass dies viel Engagement erfordere und eine gute Zusammenarbeit voraussetze. Gerade beim Einführen von Gesten ist auf Einheitlichkeit zu achten. J. fragt sich, wer grundsätzlich an der Schule für den Einsatz von UK zuständig ist. In der Vergangenheit habe sie sich beim Einführen von neuen Gesten auf die Heilpädagogin verlassen. Bei deren Weggang sei das UK-System wieder zusammengebrochen. J. betont, dass es jemanden braucht, der dies an die Hand nimmt und fügt an:

„Es steht und fällt mit den Menschen, wie sie ausgerüstet sind bzw. wie sie das auch mit einer Leichtigkeit so bringen können.“ (Zeile 38)

S. meint, dass Logopädinnen im Schulhaus oft das „Beigemüse“ sind. Für den Einsatz von UK brauche man ein Herz. Ebenfalls brachte sie den Aspekt ein, dass sie oftmals denke, den anderen mit der UK- Thematik etwas aufzudrängen.

Interpretation

Beim Professionsverständnis stellt sich die Frage, ob eine Logopädin im interdisziplinären Team in der Regelschule überhaupt den Anspruch eines übergreifenden Einsatzes von UK erheben darf. UK soll nicht nur Anwendung im Therapiezimmer finden, sondern lebt von der Streuung und Allgegenwärtigkeit in den Klassen, im Elternhaus, etc. Viele Klassenlehrpersonen sind ausgelastet und haben keine Zeit für solche „nice to have“.

Ebenfalls ist die Verantwortlichkeit für den Einsatz von UK nicht geklärt: Wird dieser Teil nun von der Logopädie oder der Schulischen Heilpädagogik übernommen? Wer ist zuständig, damit der Transfer funktioniert? Dies sind in der Praxis ungeklärte Fragen, die dem UK-Einsatz in der Regelschule im Weg stehen. Zudem sehen wir die Problematik des fehlenden Wissens. Damit Logopädinnen als UK-Vertreterinnen als Teil ihres Berufes (siehe *Kapitel 2.2.2. Tätigkeitsfeld in der Regelschule*) in ihren Schulhäusern tätig sein können, brauchen sie die nötige Ausbildung bzw. Weiterbildung. Doch ohne die Überzeugung, dass UK auch für die Regelschule sinnvoll ist, wird vermutlich kaum eine Regelschullogopädin eine solche Weiterbildung in Betracht ziehen.

4.3.4. Umsetzbarkeit

Darstellung

Die Befragten betonen, dass UK mit einem grossen Aufwand verbunden sei. Das Herstellen der Materialien (ausdrucken, laminieren, schneiden, etc.) und der Transfer in den Alltag erfordere viel Engagement und hartnäckiges Dranbleiben. Wie fest man dabei ins Detail gehen wolle, sei eine Frage der Machbarkeit. Dann seien auch die besten Theorien und Konzepte nicht umsetzbar. S. erklärt, dass Logopädinnen an anstrengenden Tagen viel zu tun und wenig Pause zwischen den Therapiestunden haben. Sie meint dabei:

„Und wenn du dann noch kommst und sagst, du musst dann noch 20 Piktogramme ausdrucken und laminieren. Dann laufen dir alle davon.“ (Zeile 117)

Interpretation

Der Alltag von Logopädinnen ist streng. Für die Vor- und Nachbereitung einer Therapiektion bleibt im Normalfall nebst allen administrativen Tätigkeiten wenig Zeit. Die Herstellung von UK-Materialien ist aufwändig, weshalb UK selten in der Regelschullogopädie eingesetzt wird. Dazu kommt der bereits erwähnte limitierte Zugriff auf die Softwareprogramme. Wir vermuten, dass vielen Logopädinnen nicht bekannt ist, dass im Internet eine grosse Zahl an vorgefertigtem Spielmaterial oder Bücher mit Symboltext kostenlos

zum Download zur Verfügung stehen. Auf der METACOM-Website gibt es zum Beispiel solche Dokumente. Ohne diese Informationen erscheint der Aufwand grösser. Weiterbildungen sind deshalb wichtig.

4.3.5. Allgemeiner Ruf von UK

Darstellung

Für Logopädinnen sind Begriffe wie „Therapie“ oder „Schulpsychologischer Dienst“ alltäglich. Gemäss S.‘ Erfahrung reagieren Personen, die selten mit diesen Ausdrücken in Kontakt kommen oft erschrocken, wenn diese fallen. S. meint, dass der Begriff Unterstützte Kommunikation ebenfalls negativ behaftet ist. UK trage bei vielen einen stigmatisierenden Charakter und werde oftmals mit dem Thema „Behinderung“ in Verbindung gebracht.

Als weiterer Stolperstein für den Einsatz von UK erwähnen J. und S. den fehlenden Leidensdruck in der Regelschule. S. vergleicht dies mit den Übungen aus der Physiotherapie, die ein Betroffener auch erst dann ausübe, wenn er Schmerzen verspürt.

Bei J. in der Schule habe eine Diskussion stattgefunden, wie viel Raum man UK zukommen lassen solle und wie viel der Lautsprache. So seien UK und Lautsprache ihrer Erfahrung nach beinahe in Konkurrenz geraten. Ein weiteres Hindernis sei, dass viele Logopädinnen gerade während der Corona-Pandemie überarbeitet sind, nicht gut schlafen und wenig Energie übrig haben. Wenn dann der Begriff UK falle, würden viele nur an den zusätzlichen Aufwand denken.

Interpretation

Erneut sehen wir hier eine Hürde, die mit mangelndem oder falschem Wissen über UK zusammenhängt. UK wird als Notnagel angesehen – als ein Konzept, das erst dann zum Einsatz kommt, wenn man an allem anderen gescheitert ist. Ausserdem ist der Ausdruck „UK“ breit und vorbelastet und löst daher sofort die Verknüpfung zu Begriffen wie „Aufwand“, „Stigmatisierung“ und „Behinderung“ aus. Es muss somit genau festgehalten werden, wie UK zum Einsatz kommt, welche Formen verwendet werden können und was dies für alle Beteiligten genau bedeutet.

Ein weiterer Punkt ist das Missverständnis der Gesellschaft, dass entweder an UK oder an der Lautsprache gearbeitet wird. Dies sind vielmehr ineinanderfließende bzw. sich ergänzende Bereiche. UK soll helfen, die Lautsprache zu erwerben und sie (vorübergehend) unterstützen.

4.4. Lösungsansätze

Hier werden verschiedene genannte Lösungsansätze in drei Unterkategorien beschrieben, die den erweiterten Einsatz von UK in der Regelschullogopädie fördern können.

4.4.1. Zugang ermöglichen

Darstellung

Während des Interviews wird von allen Befragten in unterschiedlichen Kontexten der Begriff „Zugang“ genannt. Im Sinne eines Lösungsansatzes denken die Befragten, es seien sicher viele Logopädinnen im Boot, wenn ihnen der Zugang zu UK ermöglicht oder vereinfacht wird. S., zum Beispiel, erhielt von ihrer Schule ein iPad für die Logopädie, ohne dafür kämpfen zu müssen. Seit sie dieses Gerät habe, verwende sie es fast täglich. Auch W. erzählt, dass viele kreative Ideen entwickelt werden können, sobald der Zugang zu den Programmen oder Materialien zu Unterstützter Kommunikation gewährleistet ist. Sie denkt dabei an die Software „Boardmaker“, auf die sie seit ihrer Anstellung an der heilpädagogischen Schule zugreifen kann oder die Gebärdensysteme „PORTA“ oder „PORTMANN“, die man erst durch einen Zugang kennenlernen kann.

Die Befragten betonen erneut, dass der Zugang möglichst niederschwellig gestaltet werden müsse. Was das ihrer Meinung nach genau bedeutet, führen sie nicht aus.

Als letzten Punkt spricht S. die Elternarbeit an. Es sei wichtig, Eltern den Zugang zu den UK-Materialien so einfach wie möglich zu gestalten, indem ihnen zum Beispiel Material bereits vorbereitete Unterlagen nach Hause gegeben wird oder Ideen zur Umsetzung geboten werden.

Interpretation

Im Gespräch wird deutlich, dass der niederschwellige Zugang zu den Materialien und Softwares einer der wichtigsten Lösungsansätze ist, um den Einsatz von UK in der Regelschullogopädie zu fördern. Allerdings wird nicht genannt, wie solch ein niederschwelliger Zugang aussehen soll. Aus den übrigen Antworten und Beispielen lässt sich ableiten, dass bereits vorgefertigtes UK-Material gemeint ist bzw. dass das Material nicht selbst hergestellt werden muss. Ein eingeplantes Budget für Lizenzen der Softwareprogramme würde Logopädinnen den Zugang erleichtern. In diesem Fall müssten sie nicht dafür kämpfen und hätten die Programme jederzeit zur Verfügung. Dieser Punkt hängt eng mit dem Lösungsansatz der interdisziplinären Zusammenarbeit zusammen.

4.4.2. Aus- und Weiterbildung

Darstellung

Im Bereich der Wissensförderung sehen die Logopädinnen Potential sowohl in der Ausbildung als auch in gezielten Weiterbildungen. S. erzählt, dass die Seminare zu UK in der Ausbildung kurzgehalten worden sind und dass es daher sinnvoll wäre, diesen mehr Gewicht zu geben. S. schlägt vor:

„[...] , dass vielleicht nicht nur eine Firma [die UK vertritt], sondern verschiedene zu UK kommen und darüber sprechen. Dass man da schon mit Ideen im Rucksack in den Beruf starten kann.“ (Zeile 52)

Sie fände es förderlich, wenn in der Ausbildung Einsatzmöglichkeiten für die Regeschullogopädie thematisiert würden. Dann hätten auch jene ein offenes Ohr, die zukünftig in diesem Bereich arbeiten wollen. S. und M. berichten, dass qualitativ hochwertige und für die Allgemeinheit zugängliche Weiterbildungen zum Thema UK oder zur Förderung von IT-Skills sinnvoll wären. S. erzählt, wie sie in einer Fortbildung die App „Bookcreator“ kennengelernt und Ideen erhalten hat, wie sich diese App in der Therapie einsetzen lässt.

Weiter böten Fortbildungen von Logopädinnen eine gute Möglichkeit, den UK-Einsatz zu fördern. S. erzählt, dass in ihrem Schulbetrieb diejenigen mit UK arbeiten, die die Materialien von früheren Stellen im Sonder- oder Frühbereich kennen. M. gibt sogar an, erst kürzlich eine solche Fortbildung bei N. gemacht zu haben, die bereits Erfahrung mit Unterstützter Kommunikation hat. Eine zusätzliche Möglichkeit, wie der Einsatz von UK im gesamten Schulteam gefördert werden kann, sind gezielte Inputs in Pädagogischen Teams zum Thema Unterstützte Kommunikation. Alle Befragten geben an, Teil eines solchen zu sein. Innerhalb dieser Gruppen könne der Einsatz von UK thematisiert und Fortbildungen organisiert werden.

Interpretation

Im Bereich Aus- und Weiterbildungen sind bei den befragten Logopädinnen Lösungsansätze vorhanden. Diese beziehen sich allerdings mehrheitlich auf interne Weiterbildungen und den Austausch im Schulteam. Nicht genannt werden offizielle Ausbildungen wie der CAS in Unterstützter Kommunikation oder UK-Fachtage. Diesen scheint es an Bekanntheit oder möglicherweise Attraktivität für den Regelschulbereich zu fehlen.

4.4.3. Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Darstellung

Viele der im Gespräch genannten Lösungsansätze, die mit einer interdisziplinären Zusammenarbeit einhergehen, kommen bereits in den vorherigen Kategorien aber unter einem anderen Aspekt zur Sprache. Zum Beispiel erzählten alle Logopädinnen vom Pädagogischen Team, als einem idealen Gefäß worin ein gezielter UK-Einsatz besprochen und erarbeitet werden kann. J. denkt dabei an eine gemeinsam mit IF-Lehrpersonen organisierte UK-Einführung in einer gesamten Schuleinheit. W. schwärmt zudem von der grossen Chance einer näheren Zusammenarbeit mit der heilpädagogischen Schule. Die Kinder der Regelschule übernehmen von Sonderschülern Gebärden. M. erwähnt weiter, dass das Thema Unterstützte Kommunikation sogar noch breiter gestreut werden kann und Logopädinnen sich an die Leitungsstelle für alle IF-Lehrpersonen der Stadt wenden sollen.

Als eine weitere Form der Zusammenarbeit nennt S. die Schulleitung als eine Schlüsselkomponente. Ihr sei

es wichtig, dass diese ein Herz für die Heilpädagogik hat und offen sei für das Ermöglichen von Weiterbildungen.

Zum Schluss geht S. auf die Zusammenarbeit mit den Eltern ein und erwähnt, wie wichtig der Austausch mit ihnen ist, um sie über die Thematik zu informieren.

« Wenn das Kind die Lautsprache entdeckt, wird es diese auch benutzen, denn mit Gebärden ist es für das Kind viel mühsamer. Es wird, sobald es das entdeckt hat, auf die Lautsprache wechseln. » (Zeile 53)

Interpretation

Viele der genannten Möglichkeiten beim vermehrten Einsatz von UK sind an eine notwendige interdisziplinäre Zusammenarbeit geknüpft. Sowohl bei dem Gedanken, UK für Logopädinnen zugänglicher zu gestalten, als auch gezielte Weiterbildungen zu organisieren, stellt sich die Frage, wer für die Organisation zuständig ist. Ein enger Austausch zwischen den verschiedenen Fachpersonen scheint zwingend.

4.5. Zusammenfassung und Gesamtinterpretation

Zusammenfassend nennen Logopädinnen gewisse Erschwernisse für den Einsatz von UK in der Regelschullogopädie. Interessant ist, dass diese Hürden mit einem mangelnden Wissen über die genaue Definition und die Einsatzmöglichkeiten von UK im Zusammenhang stehen. Bereits in der ersten Kategorie „Wissen über UK“ zeigt sich bei fünf befragten Logopädinnen ein deutlicher Unterschied in ihrem Wissensstand und den damit verbundenen Vorstellungen, für wen und wie UK eingesetzt werden soll. Die Kategorie „Einsatz von UK in der Regelschule“ zeigt, dass alle Teilnehmerinnen Formen von UK in der Therapie anwenden oder diesen in ihrem Schulalltag bereits begegnet sind. Die Ausführungen decken sich allerdings auch hier mit dem unterschiedlichen Verständnis des Begriffes „UK“. Während die einen von Gebärdensystemen oder Piktogrammen für Kinder mit Trisomie 21 sprechen, nennen andere Visualisierungen im ganzen Schulhaus. Klar ist, dass UK für die Logopädinnen keine einheitliche Definition zu haben scheint.

Abgesehen von der Unterkategorie „Zugang“, die institutionell abhängig ist, lassen sich alle genannten Hürden mit der oben beschriebenen Problematik der unterschiedlichen und zum Teil unzureichenden Wissensstände über UK in Verbindung bringen. Zudem beeinflussen sie sich gegenseitig. Verbunden mit dem Wissen über UK ist ihr allgemeiner Ruf. Wie die Teilnehmerinnen erzählen, klingt bei vielen Menschen, die sich nicht ausreichend mit Unterstützter Kommunikation beschäftigen, der Begriff „Stigmatisierung“ und „für besondere Bedürfnisse“ mit. Somit ist es schwer, UK als legitime Ergänzung und Unterstützung der Lautsprache für nichtbehinderte Kinder zu rechtfertigen. Auch in der Ausbildung wird UK kaum im Kontext der Regelschule thematisiert, sondern wird vielmehr der Sonderpädagogik zugeordnet. Wer später an seiner Arbeitsstelle oder im Praktikum nicht mit UK in Berührung kommt, wird wohl kaum an deren Einsatz in der Regelschule denken. Zudem wird das Arbeiten mit UK häufig als aufwändig und zeitintensiv wahrgenommen.

Die Hypothese über mangelndes Wissen deckt sich mit den genannten Lösungsvorschlägen der Logopädinnen. Sie sind sich einig, dass weiteres Thematisieren von UK sowie Weiterbildungen und Austausch in Pädagogischen Teams viel zum vermehrten Einsatz von UK in der Regelschule beitragen können. Voraussetzung sind das Bereitstellen von Materialien und ein einfacher Zugang zu den Softwareprogrammen. Logopädinnen müssen also gezielt über UK aufgeklärt und auf Downloadmöglichkeiten, Materialsammlungen und einfache Anwendungsvorschläge hingewiesen werden.

5. Diskussion über gewonnene Erkenntnisse

In diesem letzten Kapitel werden die Ergebnisse diskutiert sowie unsere Fragestellung beantwortet. Darauf folgen eine kritische Betrachtung und Bewertung unseres Forschungsprozesses sowie ein Ausblick für zukünftige Forschungen.

5.1. Beantwortung der Fragestellung

Aufgrund der Darstellungen und Interpretationen der Ergebnisse im *Kapitel 4* und unserer theoretischen Erkenntnisse der Literaturrecherche, können nun die zu Beginn formulierte Hauptfragestellung sowie die Unterfragen beantwortet werden. Jede Frage thematisiert unterschiedliche Aspekte und wird deshalb einzeln beleuchtet.

Inwiefern wird Unterstützte Kommunikation (UK) in der Regelschule von Logopädinnen im Kanton Zürich in der Einzeltherapie angewendet und was ist nötig, um deren Einsatz weiter zu fördern?

Auf den ersten Blick wird UK, entgegen unserer Erwartung, bereits häufig in der Regelschullogopädie angewendet. Alle befragten Logopädinnen geben an, mehr oder weniger mit UK in der Therapie gearbeitet zu haben. Beim genaueren Hinsehen wird jedoch deutlich, dass nicht alle Teilnehmerinnen von Unterstützter Kommunikation im Sinne von konsequenter Begleitung und Ergänzung der Lautsprache sprechen, sondern vielmehr von verschiedenen einzelnen Formen wie Visualisieren von einzelnen Wörtern oder Lauten durch Gebärden. Die Ergebnisse zeigen, dass nicht eindeutig geklärt ist, was genau unter Unterstützter Kommunikation verstanden wird und wo sie sich zu Begriffen wie «Visualisierung» abgrenzt. Die Vorstellung, die Logopädinnen vom Begriff Unterstützte Kommunikation haben, deckt sich nur teilweise mit unserer aus der Literatur erarbeiteten Definition. Somit kann die Frage, inwiefern Unterstützte Kommunikation in der Regelschullogopädie angewendet wird, nicht abschliessend beantwortet werden, da die Begrifflichkeiten nicht ausreichend geklärt sind.

Allerdings haben wir doch eine wichtige Erkenntnis aus dieser Problematik gezogen. Der Begriff «Unterstützte Kommunikation» löst negative Vorurteile aus, was eine objektive Betrachtung und Definition stark erschwert und sich deshalb nur ein undeutliches Bild über den Einsatz von UK in der Regelschule ergibt. Unsere Vermutung ist folgende: Würde nicht nach Unterstützter Kommunikation, sondern spezifisch nach dem Einsatz von Visualisierungsmethoden, Gebärden oder elektronischen Hilfsmitteln mit einem kommunikativen Zweck gefragt werden, wäre das Ergebnis eindeutig ausgefallen. Sowohl Unterstützung über den visuellen Sinneskanal (Piktogramme, Fotos etc.) als auch taktile Unterstützung (Gebärden, Lautgesten etc.) werden bereits auf einer breiten regulären Basis in der Regelschullogopädie eingesetzt.

Daraus schliessen wir, dass eine wichtige Massnahme, einen erweiterten Einsatz von UK zu fördern, die gezielte Aufklärung von Logopädinnen ist. Dies soll sowohl während der Ausbildung als auch in Weiterbildungen erfolgen. Solange über UK kein einheitliches Verständnis herrscht, die Zielgruppen nicht klar

definiert sind und die Relevanz für den Einsatz in der Regelschule nicht genügend erkannt ist, wird sich an der Häufigkeit beim Einsatz von UK kaum etwas ändern.

◆ **Was sind die positiven Effekte von UK auf die Sprachentwicklung und welche Relevanz weisen diese für die Sprachtherapie in Regelschulen auf?**

Das Kapitel 2.1.5. *Effekte von UK auf die Sprachentwicklung* zeigt, dass UK die Entwicklung wichtiger Vorläuferfähigkeiten in der Sprachentwicklung unterstützt sowie positive Auswirkungen auf die Kommunikation und die Lautsprache mit sich bringt. UK fördert das Sprachverständnis, die Grammatik, den Wortschatzerwerb und das Erzählverhalten in der kindlichen Sprachentwicklung. Im Interview werden diese positiven Effekte ebenfalls genannt. Somit deckt sich die Literatur mit unserem empirischen Datenmaterial und wird sogar noch ergänzt. Die Teilnehmerinnen betonten den Vorzug von UK für die Verbesserung der Speicherung und des Abrufs von Worten oder Lauten. Durch das Ansprechen unterschiedlicher Sinneskanäle würden diese besser verknüpft. Zudem nennen die Befragten positive Effekte für den Schriftspracherwerb. Besonders hervorgehoben wird die effektive Unterstützung der Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern durch UK. Das Ansprechen von verschiedenen Sinneskanälen wie z.B. Visualisierung oder Gebärden erreicht eine hohe Verständnissicherung und erzielt schnellere Fortschritte in der Therapie. Die Relevanz dieser positiven Auswirkungen von UK ist unbestritten. Ob «nur» Visualisierungen den Begriff «UK» allerdings genügend rechtfertigen, ist kritisch zu prüfen.

◆ **Welche sind die Zielgruppen von UK und gehören Regelschulkinder, die Logopädie beanspruchen, dazu?**

Die Literatur bestätigt, dass nicht nur Kinder mit besonderen Bedürfnissen für den Einsatz von UK in Frage kommen, sondern auch Regelschulkinder. Gemäss dem Kapitel 2.3. *Reflexion der theoretischen Erkenntnisse* stufen wir diese in die dritte und vierte Zielgruppe von Weid-Goldschmidt (2015) ein. Dass alle Kinder von UK profitieren können, wurde von den Befragten allerdings nur teils anerkannt. Gut die Hälfte sehen UK eher für Kinder der heilpädagogischen Schule oder Kinder ohne Lautsprache. Dementsprechend deckt sich die Theorie nur teilweise mit unserer empirischen Forschung.

Da in der Theorie ein möglichst früher Beginn einer UK-Intervention empfohlen wird, schliesst das Regelschulkinder demzufolge aus. Anhand der Literatur und der Ergebnisse unserer Studie sind wir aber klar der Meinung, dass Regelschulkinder ebenfalls zur Zielgruppe der Unterstützten Kommunikation gehören.

◆ **Was sind Hürden für den aktiven Einsatz von UK in der Regelschullogopädie und wie können diese minimiert bzw. überwunden werden?**

Erkenntnisse dazu sind im *Kapitel 4. Darstellung und Interpretation* ausführlich beschrieben. Aus diesem Grund werden diese hier nur noch grob zusammengefasst.

Es gibt einige Hindernisse, die den Einsatz von UK erschweren bzw. verhindern. Dazu gehören ein fehlender oder erschwerter Zugang zu den UK Materialien, insbesondere zu den Softwareprogrammen für die Herstellung der Unterlagen. Ein unzureichendes Behandeln der UK-Thematik während der Logopädie Ausbildung sowie das Nicht-Besuchen von Weiterbildungen in diesem Bereich resultieren in mangelnden Erfahrungen und Fachkenntnissen, was den UK-Einsatz in der Regelschullogopädie hemmt. Weiter ist die Zuständigkeit für die UK-Interventionen im interdisziplinären Team in der Praxis nicht geklärt und Logopädinnen können sich gehemmt fühlen, wenn sie den Anspruch erheben, dass UK in sämtlichen Bereichen, in der Klasse wie zu Hause, angewendet werden soll. Unseren theoretischen Erkenntnissen zufolge fällt die Beratung anderer Fachpersonen und somit auch einem interdisziplinären Schulteam allerdings klar in die Zuständigkeit einer Logopädin. Mit dem breitgefächerten Einsatz, den UK fordert, geht eine weitere Hürde einher – die des Aufwands und der Umsetzbarkeit. Nicht nur Klassenlehrpersonen haben einen fordernden Alltag mit vielen To Dos, sondern auch Logopädinnen. Da die Vorbereitung von UK-basierten Therapiestunden viel Zeit in Anspruch nimmt, scheitert UK oft an ihrer Machbarkeit. Letztendlich ist der Begriff UK eher negativ behaftet und löst bei vielen Eltern die Angst vor Stigmatisierung des Kindes aus. Dies ist wiederum auf die Gleichsetzung von UK mit dem Behinderungsbegriff zurückzuführen. Ausserdem wird UK oft erst eingesetzt, wenn ein grosser Leidensdruck bezüglich mangelnder Kommunikationsfähigkeit mit dem Kind besteht. Dieser existiert in der Regelschule oftmals nicht. Somit kommt UK in vielen Fällen erst dann zum Einsatz, wenn herkömmliche Therapieansätze nicht erfolgreich waren. Diese Annahme wird aus unseren theoretischen Erkenntnissen als auch aus den Erfahrungsberichten der Logopädinnen bestätigt. Um diese Hürden zu überwinden, haben wir verschiedene Lösungsansätze beschrieben. Grosses Potential sehen wir in den bereits vorhandenen Materialien, die es beispielsweise im Internet kostenlos zum Downloaden oder auf UK-Webseiten zu erstehen gibt. Diese sind nicht teurer als anderes Material, wie z.B. Bilderbücher, welches Logopädinnen ohnehin mittels des zugeteilten Budgets beschaffen. Lizenzen der Schulen für Softwareprogramme würden dem UK-Einsatz zugutekommen. Zudem stellt der regelmässige interne Austausch eine Möglichkeit dar, dass bereits in UK geschulte Fachpersonen Inputs über dieses Thema weitergeben. Der Transfer für ausserhalb des Logopädiezimmers kann ebenfalls in diesen Gefässen besprochen werden. Zudem gibt es spezifische Weiterbildungen, wie z.B. Fachtage oder den CAS in Unterstützter Kommunikation. Das Einbinden und Aufklären von Schulleitungen generiert diesbezüglich mehr Förderung für den Einsatz von UK.

5.2. Rückblick auf den Forschungsprozess

5.2.1. Erhebungsmethode

Die Vorbereitung des Interviews und die Gewinnung der Interviewpartnerinnen funktionierte problemlos. Durch die Anfrage per Mail anhand der Liste von Praktikumsleitungen konnten wir in kurzer Zeit viele Logopädinnen anfragen und erhielten, entgegen unserer Erwartung, sechs Zusagen, von denen fünf pünktlich zum Interview erschienen sind. Auch fanden wir sofort ein für alle passendes Datum für das Gruppeninterview.

Die Zusammenstellung eines guten Leitfadens hingegen gestaltete sich um einiges schwieriger. Aus unserer Fragestellung mussten wir die wichtigen Punkte benennen und eine klare und gezielte Frageformulierung definieren.

Das Erfragen von Meinungen zu einem gewissen Thema fiel uns nicht leicht. Unterfragen und Beispiele sollten uns deshalb zur Verdeutlichung des genauen Inhalts dienen. Dies erwies sich beim Interview als hilfreich. Bei der späteren Verarbeitung des Datenmaterials zeigte sich, dass der Leitfaden und unser Nachfragen möglicherweise zu einseitig ausgefallen waren. Dies führte dazu, dass wir gerade bei den Effekten von UK auf die Sprachentwicklung, hauptsächlich positive Aspekte von den Befragten erhielten, mögliche negative Effekte blieben unerwähnt. Dies mag einerseits daran liegen, dass den Logopädinnen kaum negative Effekte in den Sinn kamen, andererseits könnte es auch an der Formulierung der Frage gelegen haben. Dies lässt sich im Nachhinein nicht beantworten.

Grundsätzlich konnten wir uns aber gut an unserem Leitfaden orientieren und das Interview in der angegebenen Zeit durchführen.

Die Durchführung eines Gruppeninterviews mit fünf Teilnehmerinnen war für unsere Fragestellung insofern interessant, als dass während des Interviews aufeinander Bezug genommen wurde und sich die Aussagen gegenseitig ergänzten. So ergab sich ein spannendes Gespräch, von dem die Teilnehmerinnen nach eigenen Angaben ebenfalls profitieren konnten. Nach der Betrachtung der Ergebnisse unseres Interviews, bei denen sich fehlendes Wissen über UK als eines der Hauptprobleme herausstellte, leisteten wir hier also gerade auch noch etwas Aufklärungsarbeit. Allerdings brachte diese Form der Interviewführung auch gewisse Nachteile mit sich, die uns aber mehrheitlich erst in den späteren Verarbeitungsschritten des gewonnenen Materials aufgefallen sind. Da sich einige der Logopädinnen bereits kannten und unsere Fragen auf eigene Erfahrungen abzielten, wurde das Interview zeitweise mehr zu einem Gespräch unter Bekannten, bei dem Ideen ausgetauscht und Material gezeigt wurde. An sich war dies auch interessant für unser Interview, doch zur Beantwortung der Fragestellung, was ja unser Hauptziel war, trugen diese Teile des Interviews nicht viel bei. Hier ist uns die Interviewführung, besonders das gezielte Nachfragen bei zu oberflächlichen oder unklaren Antworten sowie die Zurückführung des Gesprächs zum wesentlichen Inhalt des Interviews, nicht immer gelungen.

Trotz der ungewohnten Situation der Onlinebefragung herrschte während des Gesprächs eine angenehme Atmosphäre. Wir hatten keine technischen Probleme. Aufgrund des Onlinesettings war es zum Teil

herausfordernd, Stille während des Interviews auszuhalten. Doch nach kurzer Zeit konnten wir uns damit zurechtfinden und das Gespräch entspannt fortführen. Hier hat uns die Vorarbeit zu möglichen Problemen bei der Interviewführung, mit denen wir uns im *Kapitel 3.3.3. Planung und Durchführung des Gruppeninterviews* befasst hatten, sehr geholfen.

5.2.2. Aufbereitungsmethode

Bei der Transkription des Interviews erwiesen sich die direkten Bildschirm- und Audioaufnahmen von ZOOM als äusserst hilfreich und ersparten uns viel Aufwand beim Vorbereiten der Aufnahmen für die Transkription. Die Audioqualität war hochwertig und die Befragten somit gut verständlich. Auch konnten wir alle Teilnehmerinnen gut erkennen, da jede Logopädin vor einer eigenen Kamera sass. So liessen sich Gesten oder gezeigtes Material klar erkennen und im Transkript festhalten.

Mit der Software F4/ F5 für die Transkription des Interviews kamen wir gut voran. Die Kurzbefehle für häufig verwendete Begriffe waren zusammen mit der Möglichkeit, die Aufnahme langsamer abzuspielen nützlich. Die gewählte Genauigkeit für die Transkription erwies sich für unsere Zwecke als richtig. Wir konnten innert kurzer Zeit alle nötigen Informationen erfassen. Die Übersetzung von Dialekt ins Hochdeutsche zeigte sich schwieriger als gedacht. Besonders die unterschiedliche Grammatik und unvollständige Sätze waren beim Verschriftlichen eine Herausforderung. Bei der Weiterverarbeitung des Transkripts war diese Übersetzung aber nützlich.

5.2.3. Auswertungsmethode

Für die Analyse des Datenmaterials mussten wir uns erneut vertieft einlesen, um einen Überblick über die Arbeitsschritte einer qualitativen Inhaltsanalyse und zu beachtende Parameter zu erhalten. Dieser Prozess war aufwändiger als gedacht. Wir hatten anfangs Mühe, uns in dem grossen Pool der teils zwiespältigen Literatur zurechtzufinden. Nach der Literaturrecherche konnten wir aber gut informiert in den Analyseprozess starten. Dabei war die Entwicklung eines genauen Kategoriensystems der aufwändigste Teil. Besonders die Abgrenzung zwischen den einzelnen Kategorien und die genaue Definition, welche Informationen eine Kategorie umfassen sollte, war herausfordernd. Wir mussten das Kategoriensystem mehrmals bearbeiten und dabei Kategorien hinzufügen, weglassen, verschieben oder neu definieren. Bei diesem Arbeitsschritt war es ein grosser Vorteil, zu zweit zu sein. So konnten wir uns mehrmals austauschen und die Inhalte und Definition der Kategorien besprechen.

Das Problem der Abgrenzung zwischen den Kategorien zeigte sich auch beim Codieren. Einige Aussagen waren schwer einzuordnen. Ausserdem beinhalteten einzelne Aussagen mehrere Informationen, die schwierig herauszufiltern waren. Daher mussten wir gewisse Teile des Interviews auch mehrmals codieren, bis wir uns einig und die Abgrenzungen klar waren.

5.2.4. Gütekriterien

Anhand der sechs Gütekriterien von Mayring (2002, S. 144 - 148) schätzen wir zum Schluss unseren Forschungsprozess ein.

Verfahrensdokumentation

In dieser Arbeit hielten wir in einem ersten Teil unser Vorwissen und unsere ersten Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand genau fest und leiteten daraus schlüssige Hypothesen ab. Weiter wurde das Forschungsvorgehen von Methodenwahl über die Datenerhebung bis zur Analyse und der Auswertung nachvollziehbar dokumentiert und begründet. Die Zwischenschritte der qualitativen Inhaltsanalyse werden aus den Dokumenten im Anhang ersichtlich.

Argumentative Interpretationsansätze

Bei der Interpretation der Ergebnisse wurden die Vorverständnisse, die der Interpretation zugrunde liegen, dargestellt und genau beschrieben. Die Interpretationen sind in sich schlüssig und nachvollziehbar argumentiert.

Regelgeleitetheit

Die einzelnen Schritte des Forschungsprojektes orientieren sich an Verfahrensregeln aus verschiedener Literatur und werden dadurch ausreichend belegt. Bei der Auswertung des Datenmaterials orientierten wir uns an dem systematischen Vorgehen zur Datenauswertung von Roos und Leutwyler (vgl. 2017, S. 294f).

Nähe zum Gegenstand

Unsere Fragestellung orientiert sich an einer Problemstellung, die für Logopädinnen in der Praxis relevant ist. Die Nähe zu den Betroffenen liess sich aufgrund der Onlinebefragung nur bedingt herstellen, was sich allerdings nicht als Nachteil herausstellte.

Kommunikative Validierung

Aus Zeitgründen konnten die gewonnenen Erkenntnisse den Teilnehmenden nicht vorgelegt werden, obwohl eine weitere Diskussion interessant gewesen wäre. Auf Wunsch lassen wir den Befragten eine Kopie dieser Arbeit und den damit gewonnenen Erkenntnissen nach erfolgreichem Abschluss zukommen.

Triangulation

Durch die Aneignung von Wissen aus verschiedener und vielseitiger Literatur in Kombination mit der Befragung der Logopädinnen erhielten wir einen breiten Einblick und Ergebnisse, die wir miteinander kombinieren, vergleichen und ergänzen konnten.

5.3. Ausblick

Wie wir bereits bei der Beantwortung unserer Hauptfragestellung vermerkt haben, bräuchte es im Sinne eines hypothesengeleiteten Vorgehens eine Umformulierung unserer Fragestellung, um das Thema weiter zu erforschen. Wir sehen hier zwei Richtungen, in die eine weitere interessante Forschung gehen könnte. Aus Zeitgründen konnten diese aber nicht weiterverfolgt werden.

Zum einen könnte weiter an der Definition von Unterstützter Kommunikation und ihren erweiterten Einsatzmöglichkeiten geforscht werden. Dazu müssten weitere Einzelinterviews mit Logopädinnen oder auch UK-Expertinnen geführt werden. Dabei wäre das Ziel, genau herauszufinden, wie weit der Begriff «Unterstützte Kommunikation» gefasst werden darf und wo er bewusst eingegrenzt werden muss. Erst mit einer solchen Basis könnten weitere empirische Forschungen zum Einsatz von UK in der Regelschullogopädie angestellt werden, bei denen auch evidenzbasierte Studien zu den Effekten von UK auf die Sprachentwicklung durchgeführt werden.

Die zweite Richtung, in die eine weitere Forschung gehen könnte, würde sich von unserem eigentlichen Thema entfernen. Diese Forschungsmöglichkeit würde sich mit der als grosser Vorteil für die Sprachentwicklung genannten multisensorischen Vermittlung von Lern- und Therapieinhalten im Sinne eines ganzheitlichen Therapiekonzeptes beschäftigen. Hierbei stünde nicht mehr die Unterstützte Kommunikation im Zentrum, sondern die Lerntheorien. Als Grundlage wäre es interessant, sich in die Evidenzlage der ganzheitlichen Vermittlungstechniken einzuarbeiten und in einem weiteren Schritt entweder bereits bestehende Therapiekonzepte mit Ideen zum Ansprechen von weiteren Sinneskanälen zu ergänzen oder ein komplett neues Konzept zu entwerfen. Den Bedarf für diesen weiteren Forschungszweig leiteten wir aus den genannten positiven Effekten ab, die UK der Erfahrung der Befragten nach auf die Sprachentwicklung haben kann.

Ein weiterer Aspekt, der im Interview zur Sprache gekommen ist, aber aufgrund der fehlenden Relevanz für die Beantwortung unserer Fragestellung nicht thematisiert wurde, ist der Transfer von Unterstützter Kommunikation in die verschiedenen Lebensbereiche der Kinder. Laut den Berichten der Logopädinnen ist dies immer wieder eine herausfordernde, aber auch wichtige Aufgabe. Hier sehen die Befragten weiteren Bedarf an Überlegungen, wie so ein Transfer gestaltet werden könnte und besonders auch, wie man den Eltern von Regelschulkindern den Einsatz von Unterstützter Kommunikation in der Therapie erklären und begründen kann.

Wir selbst tragen unsere gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Arbeit in unsere berufliche Zukunft mit. Wir sehen es als unsere Aufgabe, ein erweitertes Verständnis für UK zu schaffen sowie konkrete Ideen aufzuzeigen, wie ein Einsatz von UK auch bei Kindern mit Lautsprache aussehen und hilfreich sein könnte.

6. Schlusswort und Danksagung

Nach vielen Monaten der intensiven Auseinandersetzung mit dem spannenden Gebiet der Unterstützten Kommunikation schauen wir auf einen lehrreichen Forschungsprozess zurück. Durch die intensive Nutzung von Fachliteratur und dem Gespräch mit Regelschullogopädinnen, haben wir viel neues Fachwissen zu Unterstützter Kommunikation sowie deren Einsatz in der Sprachtherapie gewonnen. Das steht uns im zukünftigen Berufsalltag als wertvolles Gut in unserem Rucksack zur Verfügung. Auch haben wir spannende Erfahrungen bei der Planung und Durchführung eines Forschungsprozesses gesammelt und wissen nun was es heisst, qualitativ zu forschen.

Abschliessend möchten wir folgenden Personen danken, die uns bei unserer Arbeit unterstützt haben:

- ◆ Wir bedanken uns bei den Logopädinnen für den spannenden Austausch und die wertvollen Informationen. Sie haben unsere Arbeit wesentlich bereichert. Wir schätzen die Zeit und die Bereitschaft, die sie für das Interview aufgebracht haben.

- ◆ Ein ganz besonderer Dank gebührt Frau Karen Ling, unserer Begleitperson, für ihre wertvollen Anregungen, die schnellen und hilfreichen Rückmeldungen sowie die motivierenden und aufbauenden Worte zu unseren Fortschritten. Wir haben die Zusammenarbeit jederzeit als angenehm empfunden.

- ◆ Zum Schluss danken wir meiner Mutter / meiner Schwiegermutter für deren Unterstützung auf den letzten Metern bis zur Abgabe mit wertvollen Rückmeldungen beim Durchlesen der Texte.

7. Verzeichnisse

7.1. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Kitzinger, A. (2018). *METACOM 8 Symbolsystem mit Metasearch*. Oeversee: MetaSearch.

Abb. 1: Ling, K. (2021). Unterstützte Kommunikation (i.Dr.). In Kunz, A., Luder, R. & Müller Boesch, C. (Hrsg), *Inklusive Didaktik und Pädagogik*. Bern: hep Verlag [Manuskript durch die Autorin zur Verfügung gestellt]

Abb. 2: Boenisch, J. & Sachse, S. K. (2020). *Kompodium Unterstützte Kommunikation*. (1. Aufl.) Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Abb. 3: Weltgesundheitsorganisation. (2005). *Einführung in die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/> & DLV. (2012). *Berufsbild Logopädie*. Verfügbar unter: https://www.logopaedie.ch/sites/default/files/u802/DLVintern/DLVD_berufsbild_A5%209_NeueAdr.2014.pdf

Abb. 4: Praxis für kleine Kinder. (2020). *Sprache erwerben: Schritt für Schritt*. Verfügbar unter: <https://www.kinder.ch/wp-content/uploads/2019/09/Sprache-erwerben.pdf>

7.2. Literaturverzeichnis

7.2.1. Theoretische Auseinandersetzung

Achhammer, B. (2014). Pragmatische Störungen. In M. Grohnfeldt (Ed.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 209 - 214). Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesamt für Statistik BFS. (2020). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/2019*. Neuchatel: BFS.

Boenisch, J. & Sachse, S. K. (2020). *Kompodium Unterstützte Kommunikation (1. Aufl.)*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

DLV. (2012). *Berufsbild Logopädie*. Verfügbar unter: https://www.logopaedie.ch/sites/default/files/u802/DLVintern/DLVD_berufsbild_A5%209_NeueAdr.2014.pdf

Eicher, I. (2009). *Sprachtherapie planen, durchführen, evaluieren*. München: Reinhardt.

Halliday, S. (2009). *Sprachverständnisstörungen bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. Therapieansätze aus sprachheilpädagogischer Sicht*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

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

- Kannengieser, S. (2019). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik Und Therapie. (4. Aufl.)*. München: Urban & Fischer in Elsevier.
- Lüke, C. & Vock, S. (2019). *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen. (1. Aufl.)*. Berlin: Springer-Verlag.
- Maihack, V. (2004). Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Eine kritische Bestandsaufnahme sowie Anregungen zur Konzeptualisierung des Faches. In Baumgartner, S., Dannenbauer, F., Homburg, G. & Maihack, V. (Hrsg.). *Sprachheilpädagogik* (S. 99 - 197). Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Manderscheid, N. (2015). *Unterstützte Kommunikation in der Regelschule. Nutzen, Einsatzfelder und Umsetzung*. Zürich: HfH.
- Mayer, A. & Ulrich, T. (2017). *Sprachtherapie Mit Kindern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mulcair, G., Pietranton, A. A. & Williams, C. (2018). The International Communication Project. Raising global awareness of communication as a human right. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 1, 34 - 38.
- Nonn, K. & Pässler-van Rey, D. (2011). *Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Stuttgart: Thieme.
- Sachse S. & Boenisch, J. (2009). Kern und Randvokabular in der Unterstützten Kommunikation. Grundlagen und Anwendung. In Jodan, S., Braun, U. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: Von Loeper.
- Schlossgarten Riggisberg. (2018). *Unterstützte Kommunikation. Konzept*. Verfügbar unter: https://www.curaviva.ch/files/C8KVEGT/konzept_unterstuetzende_kommunikation__arbeitsinstrument__schlossgarten_riggisberg_2018.pdf
- UN-BRK. (2020). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/202008240000/0.109.pdf>
- Von Tetzchner, S. (2006). Unterstützte Kommunikation in Europa. Forschung und Praxis. In Isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V.; von Loeper Literaturverlag (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: Von Loeper.
- Weid-Goldschmidt, B. (2015). *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten Einschätzen - Unterstützung Gestalten. (2. Aufl.)*. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag.

7.2.2. Forschungsmethodisches Vorgehen

- Helferich, C. (2009). *Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews*. (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS- Verlag.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein Integrativer Ansatz*. (2. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung (6. überarb. Aufl.)*. Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. überarb. Aufl.)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden (3., durchgesehene und erweiterte Aufl.)*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen (2. überarb. Aufl.)*. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Schulz, M., Mack, B. & Renn, O. (2012). *Fokusgruppen in der Empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption Bis Zur Auswertung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhang

1. Mailanfrage	II
2. Fragebögen*	III
3. Leitfaden	IV
4. Einverständniserklärung	VII
5. Einstiegsinformationen vor dem Interview	VIII
6. Transkript*	IX
7. Ausdifferenziertes Kategoriensystem	XIII
8. Zusammengezogene Textstellen pro Kategorie*	XVII

* Der Umwelt zuliebe sind diese Teile des Anhangs aufgrund ihres Umfangs nicht vollständig, sondern repräsentative Auszüge daraus in der gedruckten Version der Arbeit enthalten. Der vollständige Anhang ist in der elektronischen Fassung einsehbar.

1. Mailanfrage

Betreff: Anfrage zur Teilnahme an Gruppeninterview für Bachelorarbeit

Liebe Logopädinnen und Logopäden (*Mails dann mit Name*)

Da Sie bereits in vergangenen Jahren als Praktikumsleitung für Logopädiestudierende tätig waren, wenden wir uns mit einer Anfrage an Sie.
Im Rahmen unserer Bachelorarbeit befassen wir uns mit dem Thema „Unterstützte Kommunikation in der Regelschullogopädie“.

Da wir unsere Arbeit empirisch gestalten wollen, sind wir auf der Suche nach in der Regelschule tätigen Logopädinnen aus dem Kanton Zürich, die sich in einem Gruppeninterview mit vier bis fünf Teilnehmern zu diesem Thema äussern.
Aufgrund der aktuellen Corona- Situation wird das Gruppeninterview online über **ZOOM** stattfinden. Ein eigenes Konto ist hierfür nicht notwendig.

Damit das Interview optimal ausgewertet werden kann, wird das ganze Videogespräch aufgezeichnet. Die Aufnahme und die damit gewonnenen Daten werden selbstverständlich anonymisiert und nur für diese Bachelorarbeit verwendet. Die Aufzeichnung wird nach der Auswertung gelöscht.

Bitte melden Sie uns kurz zurück, ob Sie an einer Teilnahme an unserem Interview interessiert sind oder nicht.

Wenn ja, bitten wir Sie den folgenden Doodle bis zum **20.11.2020** auszufüllen, damit wir ein Datum für das Interview festlegen können.

https://doodle.com/poll/zcp38fcxdr2b2wn?utm_source=poll&utm_medium=link

Gleichzeitig bitten wir Sie, uns die im Mail angehängte Einverständniserklärung zur Video- Aufzeichnung unterzeichnet zurückzuschicken.

Wir würden uns sehr freuen, Sie als Interviewpartner begrüßen zu dürfen!
Herzlichen Dank im Voraus!

Freundliche Grüsse
Michèle Scheuzger und Anne Kleiner

(Studentinnen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik im Studiengang Logopädie)

2. Fragebögen

Teilnehmerfragebogen 1

Name: J.

Alter: 20 - 24 25 - 39 30 - 34 35 - 39 40 - 49 >50

In welchem Jahr und wo haben Sie Ihre Logopädieausbildung abgeschlossen?

Jahr: 1994 Ort: HPS Zürich

Ist Logopädie Ihre erste Ausbildung? ja nein

Wenn nein, was war Ihre vorherige Berufstätigkeit? *Kindergärtnerin*

Wie lange sind Sie bereits als Logopädin in der Regelschule tätig? *22 Jahre*

Aktuelles Arbeitspensum: *100%*

In welcher Primarschule arbeiten Sie zurzeit? (Name, Ort)

anonymisiert

Ist diese eine Quims-Schule? ja nein

Arbeiten Sie mit...?

Kindergartenkinder 1. – 3. Klässler weder noch

Arbeiten Sie neben der Regelschule noch in einer anderen Institution als Logopädin

(z.B. Sonderschule, klinischer Bereich)? ja nein

Wenn ja, wo? _____

Hatten Sie bereits Berührungspunkte mit UK? ja nein

Wenn ja, weshalb/ wodurch?

Sprachcomputer während der Ausbildung in der Betreuung einer Erwachsenen Frau mit CP

Mit einem Kind mit Down-Syndrom –Porta –Gesten -Piktos

Haben Sie in Ihrer Sprachtherapie schon mit UK gearbeitet? ja nein

Wenn ja: Tun sie dies immer noch? ja nein

Welche Sprachbereiche behandeln Sie am meisten in ihrer Sprachtherapie?

Sprachverständnis Phonetik/ Phonologie Morphosyntax

Lexikon-Semantik Pragmatik andere

3. Leitfaden

Hauptfragen

Grobe Themenumschreibungen

Opening	Themen, Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Wir würden gerne damit beginnen, dass Sie uns kurz erzählen, was Ihnen spontan zum Begriff «Unterstützte Kommunikation» in den Sinn kommt. Was verbinden Sie mit diesem Thema?</p> <p>Erfahrung mit UK Wissen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was wissen Sie bereits über dieses Thema? - Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? - Was gehört für Sie zu UK? (Definition) - <i>Gezielt mit Infos aus Fragebogen fragen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Fallen Ihnen sonst noch Dinge ein? - Können Sie das noch etwas genauer beschreiben?

Leitfrage 1	Themen, Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<p>In unserem Literaturstudium haben wir festgestellt, dass der Einsatz von UK in Regelschulen noch nicht weit verbreitet ist. Daher wollen wir nun genauer darauf eingehen, wie dieses Thema in der Praxis gehandhabt wird.</p> <p>Auf welche Art und Weise können Sie sich den Einsatz von UK in Ihrer Sprachtherapie vorstellen bzw. würden Sie diesen als sinnvoll betrachten (Vorteile)? Berichten Sie uns entweder aus ihrer Erfahrung oder stellen Sie sich eine entsprechende Situation vor.</p> <p>Anwendung? Einstellung? Sinnvoll? Meinung?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sehen Sie Regelschulkinder als Teil der Zielgruppe von UK? - Wie regelmässig wenden Sie UK in Ihrer Sprachtherapie an? - Welche positiven Effekte könnte Ihrer Meinung nach UK auf die Sprachentwicklung von Regelschulkindern haben? - Welche linguistischen Ebenen könnte UK bei der Sprachentwicklung von Regelschulkindern fördern und wieso? - Welche spezifischen Kommunikationsformen (Körperexterne, Nichtelektronische, Elektronische) würden für Sie beim UK-Einsatz in Frage kommen und weshalb? - Welche Formen wenden Sie an? 	<ul style="list-style-type: none"> - Wieso ist das so? - Können Sie das genauer erläutern? - Warum sind Sie dieser Meinung? - Warum denken Sie so? - Warum denken Sie, dass Kinder der Regelschullogopädie UK nicht benötigen? - Stellen Sie sich eine Situation vor, in der Sie mit den herkömmlichen Sprachtherapiemethoden nicht weiterkommen würden. Könnten Sie sich dann vorstellen, UK einzusetzen? Und warum sehen Sie dabei den UK-Einsatz als hilfreich?

Leitfrage 2	Themen, Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<p data-bbox="203 296 808 400">Was für persönliche oder organisationale Hürden gibt es, die den Einsatz von UK in der Regelschullogopädie erschweren oder gar verhindern können?</p> <p data-bbox="203 437 315 504">Hürden Sammeln</p>	<ul data-bbox="882 296 1442 715" style="list-style-type: none"> - Wie sieht die UK-Versorgung in Ihrer Schule aus? Steht ein Budget dafür zur Verfügung? - Welche Aufgabenbereiche/ Rollen gibt es im Bereich UK an ihrer Schule? Gibt es Kooperationen mit DaZ, SHP, LP? - Welche Rolle spielt das Angebot an Information, Aufklärung und Weiterbildung in dieser Thematik? - Was könnten persönliche Hürden sein, die den Einsatz von UK erschweren? (Wissen/ Können/ Kompetenzen) 	<ul data-bbox="1516 296 2076 576" style="list-style-type: none"> - Sind Sie selbst bereits an solchen Hürden gescheitert, sodass Sie UK schliesslich nicht angewendet haben? - Stellen Sie sich eine Situation vor, in der eine junge Logopädin UK in der Regelschullogopädie einsetzen soll. Welche persönlichen und organisationalen Hürden könnten ihr begegnen?

Leitfrage 3	Themen, Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<p data-bbox="203 828 792 963">Was müsste sich demnach Ihrer Meinung nach in der Praxis ändern, um UK populärer und attraktiver für den Einsatz in allen Gebieten der Sprachtherapie zu machen?</p> <p data-bbox="203 1003 461 1147">Veränderung? Brainstorming Zusammenfassung Förderung UK Einsatz</p>	<ul data-bbox="882 828 1442 1318" style="list-style-type: none"> - Welche Veränderungen sind wünschenswert? - Gibt es Lösungen für persönliche Gründe? Welche? - Gibt es Lösungen für organisationale Gründe? Welche? - Schätzen Sie diese Massnahmen als umsetzbar und realistisch ein? - Überwiegen die negativen Aspekte des Einsatzes von UK über die Vorteile und warum? - <i>Notiz für uns: Themen aus Leitfrage 2 aufgreifen und nach konkreten Lösungsvorschlägen fragen.</i> 	<ul data-bbox="1516 828 2076 1035" style="list-style-type: none"> - Gibt es vorhandene Ressourcen, die anders für den Einsatz von UK genutzt werden könnten? (Kompetenzen, Kooperationen, Rollen, Budget...) - Wer ist zuständig, um diese Lösungen umzusetzen?

Abschlussfrage	Themen, Nachfrage	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Abschliessend möchten wir Ihnen noch die Gelegenheit geben, weitere persönliche Anmerkungen zu machen. Was möchten Sie noch ergänzen, betonen oder besonders hervorheben?</p> <p>Ergänzungen Veränderte persönliche Einstellung Abschluss</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was ist Ihnen besonders wichtig? - Inwiefern hat dieses Gruppeninterview ihre Meinung verändert? - Wie stehen Sie nun zum Einsatz von UK in der Regelschule? 	<ul style="list-style-type: none"> - Könnten Sie sich UK in ihrer Sprachtherapie nun besser vorstellen?

So, wir sind nun am Ende des offiziellen Interviews.

Wir möchten uns nochmals ganz herzlich bedanken für Ihre Teilnahme und den sehr spannenden Austausch. Das wird unsere Bachelorarbeit sehr bereichern.

Wie haben Sie dieses Interview empfunden? Gerade auch mit der speziellen Online- Situation?

- Was ist gut gelungen?
- Wie war die Atmosphäre?
- Was kann verbessert werden?

Das war's nun von unserer Seite. Wenn Sie noch Fragen haben, dürfen Sie gerne noch im Chat bleiben und diese mit uns besprechen, andererseits würden wir Sie an dieser Stelle verabschieden und danken Ihnen nochmals herzlich für Ihre Teilnahme!

4. Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Zürich, 2. November 2020

Mit meiner Unterschrift erkläre ich mich einverstanden, dass ich im Rahmen der Bachelorarbeit von Anne Kleiner und Michèle Scheuzger:

mit dem Thema «Unterstützte Kommunikation in der Regelschullogopädie»

an einem Gruppeninterview teilnehme.

Ich bin informiert, dass mit den Daten absolut vertraulich umgegangen wird. Die Datenaufnahme erfolgt unter Wahrung der Vertraulichkeit und Zusicherung der Geheimhaltung der Daten, der Anonymität für alle Beteiligten, sowie unter Zusicherung ihrer anonymen Auswertung.

Ich bin einverstanden, dass Video- und Tonaufnahmen vom Interview gemacht werden (dies erleichtert Anne Kleiner und Michèle Scheuzger das anschliessende Abschreiben/ Transkribieren).

Ort:

Datum:

Unterschrift:

5. Einstiegsinformationen vor dem Interview

Dank

Wir begrüßen Sie ganz herzlich zu diese, Interview.

Zuerst einmal Herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit für dieses Interview nehmen. Wir sind sehr froh darum und schätzen Ihre Zeit sehr!

Um was geht es?

Bevor wir jetzt mit dem Interview beginnen, möchte ich Ihnen noch einmal kurz erzählen, worum es in unserer Bachelorarbeit geht:

Wir machen eine Befragung zum Thema ‚Unterstützte Kommunikation in der Regelschullogopädie‘. In unserem Literaturstudium für diese Arbeit, haben wir uns mit verschiedenen Aspekten von Unterstützter Kommunikation und Sprachtherapie auseinandergesetzt. Unsere daraus gewonnenen Erkenntnisse über verschiedene Vorteile von UK für die Sprachentwicklung führten uns zu der Frage, ob UK (oder Formen davon) auch als ergänzende Methode in der normalen Regelschullogopädie einsetzbar und sinnvoll ist. Da die Literatur hier Lücken aufweist, wollten wir Sie als Experten zu diesem Thema befragen. Uns interessieren Ihre Ansichten, Erfahrungen und Meinungen zu diesem Thema wie u.a. Zielgruppen und Einsatzmöglichkeiten von UK.

Ist das soweit okay oder haben Sie hierzu noch Fragen?

Ablauf und Zeitrahmen

Gut, im Verlauf unseres Gesprächs werden wir Ihnen nun verschiedene offene Fragen stellen, bei denen sie grundsätzlich, einfach all das erzählen dürfen, was für Sie relevant und wichtig ist. Es gibt kein ‚richtig‘ und kein ‚falsch‘. Wir werden Ihre Aussagen nicht werten, sondern wollen Ihre ehrliche Meinung erfahren.

Wir werden Ihnen auch genügend Zeit lassen, fühlen Sie sich also nicht unter Druck gesetzt. Wir schätzen, das Interview wird in etwa 60 Minuten in Anspruch nehmen.

Umgang mit ZOOM

Noch zu ein paar formellen Angelegenheiten:

Da bei einem ZOOM Meeting häufig ein Durcheinander entsteht, wenn zu viele Leute sprechen, bitten wir Sie grundsätzlich Ihr Mikrofon auf stumm zu schalten und es anzumachen, wenn Sie etwas sagen möchten. Sie können auch auf den Daumen nach oben klicken, damit wir sehen, dass Sie auch noch etwas zu dieser Frage sagen wollen. Die Kamera dürfen Sie gerne eingeschaltet lassen

Für technische Probleme haben wir Ihnen hier im Chat noch unsere Handynummer hinterlegt, dass Sie uns Bescheid geben können, falls Sie aus dem Gespräch fliegen oder Ähnliches. Frau Kleiner wird dann versuchen, mit Ihnen das Problem zu lösen, während ich das Gespräch weiter fortführe.

Gibt es dazu noch Fragen?

Aufnahme/ Einverständniserklärung

Wie wir Ihnen ja auch schon erzählt haben, möchten wir das Interview für die spätere Auswertung aufnehmen und es anschließend verschriftlichen. Dadurch können wir Ihnen im Gespräch besser folgen, da wir nicht mitschreiben müssen. Selbstverständlich verwenden wir das Interviewmaterial streng vertraulich und anonym. Das heißt: alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf Sie erlauben, werden gelöscht oder anonymisiert. Das gilt auch für Ihre Angaben in dem Fragebogen. Ihre Einverständniserklärungen haben wir ja bereits erhalten. Ist das soweit in Ordnung für Sie? Gut, ja, dann zur ersten Frage...»

6. Transkript

Gruppeninterview für Bachelorarbeit

Aufnahmedatum: Freitag 4. Dezember 2020, 15.00 – 16.00 Uhr

Art des Interviews: Halbstrukturiertes Leitfadeninterview

Aufnahmeort: Online via ZOOM

Interviewer: Michèle Scheuzger (I), Anne Kleiner (A)

Anonymisierte Angaben zu den Teilnehmerinnen

- ◆ M Logopädin seit 19 Jahren, arbeitet an einer Quims- Schule, hat selbst noch nicht viel Erfahrung mit UK
- ◆ J Logopädin seit 22 Jahren, war zuvor Kindergärtnerin, arbeitet an einer Regelschule, hat Erfahrung mit UK durch die Ausbildung und Beratung
- ◆ W Logopädin seit 12 Jahren, war zuvor Primarlehrerin und schulische Heilpädagogin, arbeitet an einer Quims- Schule und macht einige Therapien an einer heilpädagogischen Schule, hat bereits viel Erfahrung mit UK
- ◆ S Logopädin seit 7,5 Jahren, arbeitet zurzeit in einer Regelschule, hat 4 Jahre Erfahrung im Frühbereich und verwendet UK regelmässig in der Therapie
- ◆ N Logopädin seit 13 Jahren, war zuvor Kindergärtnerin, arbeitet an einem Schultherapiezentrum, arbeitete 10 Jahre an einer HPS, arbeitet viel mit UK

Beschreibung der Interviewsituation und der Gesprächsatmosphäre

Alle Gesprächsteilnehmer traten über einen im Voraus versendeten Link im digitalen Meetingroom ein. Einige der Teilnehmerinnen kannten sich bereits und vor dem offiziellen Start tauschten sie ein paar Worte aus. Pünktlich um 15.00 Uhr starteten wir mit ein paar Informationen zum Ablauf des Interviews und klärten offene Fragen. Danach begannen wir mit der ersten Frage des Leitfadens. Die Logopädinnen machten sich kurze Zeit Gedanken und antworteten dann nacheinander. Oftmals nahmen sie aufeinander Bezug und ergänzten mit eigenen Erfahrungen. Die Gesprächsatmosphäre war angenehm und die Teilnehmerinnen brachten sich aktiv in das Gespräch ein, ohne dass seitens der Interviewer viel nachgefragt werden musste. Gegen Ende des Gesprächs verzettelte sich die Diskussion ein wenig. Eine Teilnehmerin äusserte auch, dass sie langsam müde sei. Daher wurde das Gespräch nicht weiter in die Länge gezogen. Zum Schluss dankten wir den Logopädinnen für den spannenden Austausch. Ihren Wortmeldungen zum Abschied zufolge war der Austausch auch für sie interessant und ein Vergnügen. Dann verliessen die Teilnehmerinnen, bis auf S., den Meetingraum. Im Anschluss an das offizielle Interview ergab sich noch ein offenes Gespräch mit S., das uns nochmals sehr wertvolle Informationen für unsere Arbeit lieferte. Dieses Gespräch wurde ebenfalls aufgezeichnet und transkribiert. Die Gesprächsatmosphäre war sehr entspannt und gelassen. Da wir bereits alle unsere Fragen gestellt hatten, liessen wir S. hier einfach erzählen.

Transkribier- Zeitraum: Dienstag 8. Dezember 2020 – Freitag 11. Dezember 2020

Transkribierende: Michèle Scheuzger, Anne Kleiner (Überarbeitung)

Verwendetes (eigenes) Transkribiersystem

Notation	Bedeutung/ Anwendung
<u>unterstrichen</u>	Stark betonte Wörter Bsp: dass das Kind <u>mich</u> besser versteht
<i>kursiv</i>	Schweizerdeutsche Begriffe ohne direkte Übersetzung Bsp: Man sagt sich <i>Grüezi</i>
«Zitat»	Aussagen, bei denen die Sprecher etwas zitieren oder den Namen von etwas Bestimmtem nennen Bsp: die heissen „Baby Talk“
(lacht)	Charakterisierung von parasprachlichen Handlungen oder Vorgängen Bsp: So, jetzt bin ich laut (lacht).
[Kommentar]	Von der Transkribierenden eingefügte, interpretative Kommentare bzw. Zusätze Bsp: [N. verlässt das Meeting.]
(unv.)	Unverständliche Passagen Bsp: um irgendwie (unv.) probieren sichtbar zu machen
(...)	Pausen (ohne genaue Zeitangaben) Bsp: Piktogramme (...) sind für mich eine gute Unterstützung.
...	Satzabbruch Bsp: Also wenn ich jetzt an Unterstützte... also nochmals zu vorher.
J, W, N, M, S, I, A, C, X	Kürzel für die Teilnehmer, die Interviewer und genannte Personen.

Nr.	Bereinigtes Transkript	Codierung
1	00:00:15.2 I: Also, dann direkt zu der ersten Frage. Wir wollen einfach mal offen fragen: Was kommt euch zum Begriff Unterstützte Kommunikation spontan in den Sinn? Was verbindet ihr mit diesem Thema?	
2	00:00:38.6 J: Piktogramme (...) sind für mich eine gute Unterstützung (...) zusätzlich.	
3	00:00:48.3 W: Gebärden - auch für den Spracherwerb. Wenn man mit Kindern arbeitet, die von einer heilpädagogischen Schule sind. Eigentlich bin ich so auf die Gebärden gestossen, weil ich einmal von der heilpädagogischen Schule einen Kindergärtler mit Downsyndrom betreut habe. Und der hatte eigentlich keine verbale Sprache, als er zu mir kam. Und dann hat er extrem gut auf Gebärden reagiert und so hat bei mir einfach wirklich auch das Interesse an Gebärden, an der Gebärdensprache, begonnen. Und bis heute bin ich da dran mit den Gebärden auf verschiedenen Ebenen.	
4	00:01:42.8 N: Mir kommt ausserdem noch PECS in den Sinn, die elektronische Unterstützung und die Abgrenzung zu TEEACH.	
5	00:01:54.6 I: Was meinst du genau mit der Abgrenzung zu TEEACH? Also einfach die zwei Ansätze?	
6	00:02:01.3 N: Also TEEACH ist eigentlich nicht Unterstützte Kommunikation, aber für mich in einem gewissen Sinn schon, denn es geht ja auf der anderen Seite der Kommunikation darum, dass das Kind <u>mich</u> besser versteht mit TEEACH oder die Situation. Also von dem her ist es ein Stück weit auch UK, aber ja, trotzdem ein wenig etwas anderes.	
7	00:02:25.7 S: Ich kann mich diesen Dingen anschliessen. Es sind eigentlich alles Dinge, die den visuellen Kanal ansprechen zusätzlich zum hörbaren. Also ich habe die Erfahrung gemacht von Praktika in der HPS und dem Frühbereich her und habe es in die Regelschule mitgenommen und benutze jetzt eigentlich vor allem noch Dinge wie Piktogramme, also jetzt konkret aktuell noch den Boardmaker, wobei dieser ja leider am Aussterben ist. Und ja sonst einfach Gebärden. Ich brauche jetzt momentan mehr Lautgebärden, um irgendwie (unv.) probieren sichtbar zu machen. Und sonst Fotos, sonstige Dinge, die man mit dem iPad machen kann.	
8	00:03:24.5 M: So, jetzt bin ich laut (lacht). Also ich habe bisher sehr wenig Erfahrung mit Unterstützter Kommunikation, habe dann gerade auch mal bei der N. so eine kleine Fortbildung gemacht, die ist ja jetzt auch hier beim Interview dabei. Ich habe dann da auch den Boardmaker das erste Mal kennengelernt und finde es eine super sinnvolle Sache, einfach jetzt auch wie schon alle vorher gesagt haben, um den visuellen Kanal noch zu unterstützen. Wir haben jetzt in dem Kindergarten, in dem ich bin, ganz viele Kinder, die mit sehr sehr wenig Deutsch kommen und für die haben wir jetzt eigentlich auch schon überlegt - das ist aber nur noch nicht umgesetzt - ob man nicht für die auch mal gerade für den ganzen ganz ganz groben Beginn da wie so eine kleine Kommunikationstafel	

	<p>mal einführen sollen, auf der man so grundlegende Bedürfnisse irgendwie gestisch darstellen kann, was weiss ich, „Ich muss aufs WC“ oder solche Sachen „Ja“, „Nein“. Ja. Und jetzt gerade im Moment bin ich dran, dass ich mir mit diesem Boardmaker eigentlich nochmal so Symbole machen möchte. Einfach nochmal, ja, um den Wortschatz visuell zu unterstützen. Möchte mir grad da so das semantische Feld Kleider ganz genauer nochmal da ganz viele schöne Bildkarte da dazu gestalten. Da bin ich jetzt gerade im Moment dran. Das sind so meine Berührungspunkte mit Unterstützter Kommunikation. Ansonsten habe ich bisher gar keine Fälle betreut. Die Fälle, die wir jetzt haben an unserer Schule sind schon auch ISR Kinder, aber die haben dann meistens so Schwerpunkt Kognition und alles mit dabei. Wobei ich schon auch find, für die ist es auch sinnvoll noch zusätzlich mit Gesten zu arbeiten. Also ich mache es meistens so, dass ich versuche, eigentlich einen Wortschatz, den ich mache, mit eigenen Gesten zu unterstützen. Aber ich habe jetzt kein spezielles Programm, nach dem ich arbeite.</p>	
9	<p>00:05:32.5 J: Also, wenn ich mit den Kindern, also mit den Artikulationskindern auch arbeite, da unterstütze ich viel mit Lautgesten und diese sind dann nicht immer gleich und diese nehme ich auch nicht fix als Programm, sondern wir schauen manchmal auch gemeinsam, also mit den Kindern wie oder was passt jetzt für dieses Kind, für diesen Laut, was für eine Geste dazu. Oder etwas, was ich jetzt wirklich für den T habe ich den (macht Lautgeste mit Geräusch). Also da (macht Lautgeste) nehme ich immer das. Ich weiss nicht, wie weit verbreitet das ist. Das ist einfach auch für mich passend. Ich denke, es hat viel auch damit zu tun, was zu mir passt, was ich gerne einsetze.</p>	
10	<p>00:06:23.0 I: Sehr spannend. Hat noch jemand etwas dazu jetzt gerade?</p>	
11	<p>00:06:32.5 W: Also eben wegen den Lautgesten habe ich jetzt bei einer anderen Kollegin... Ich habe Lautgesten auch schon früher eingesetzt und da habe ich jetzt das Material «Lautgesten Geheimverein» kennengelernt. Das ist von einer Logopädin entwickelt worden und sehr ansprechend von der Gestaltung her. Und ich habe mit zwei Erstklässlern jetzt einfach zu diesen, vor allem Vokalen, noch Lautgesten dazu genommen und mache sehr gute Erfahrungen mit diesen Kindern. Also das könnte ich als Material noch empfehlen. Es ist wirklich super und jetzt sind dann beide auch schon dabei mit der Analyse von zwei Lauten. Es ist wirklich sehr ansprechend aufgeleitet.</p>	
12	<p>00:07:33.0 M: Mir fällt dazu gerade noch ein, jetzt auch von (unv.) oder alle Kinder mit verbaler Entwicklungsdyspraxie, da gibt es ja den Ansatz, jetzt unter anderem auch von der Frau Schulthemäter und sie hatte auch ganz fest diese Lautgesten. Das übrigens auch das T (macht Lautgeste und Geräusch) wird dann auch so gezeigt. Da gibt es dann auch Fotos dazu, zu den einzelnen Lauten, die man verwenden kann.</p>	

7. Ausdifferenziertes Kategoriensystem

Hautkategorien	Unterkategorien	Definition	Ankerbeispiele
Wissen über UK	Definition	Umfasst alle Definitionen, Verknüpfungen und Vorstellungen der Befragten zum Begriff „Unterstützte Kommunikation“	„Also für mich ist es alles, was diese Lautsprache, wie ich jetzt mit euch spreche, ergänzen, untermalen, verstärken kann ... und dann sind schnell Gesten dabei „
	Zielgruppe	Gibt Auskunft darüber, welche Kinder nach der Erfahrung der Befragten zur Zielgruppe von UK gehören.	„Ich sag es mal so: Es unterstützt alle“ „Wenn ich an UK denke, ist es bei mir so, dass ich dann schon meistens die Kinder meine, die eher schwer betroffen sind und vielleicht auch nicht zur Lautsprache kommen.“
	Effekte von UK für die Sprachtherapie	Beschreibt mögliche Effekte, die die Befragten nennen, die UK auf die Sprachentwicklung von Regelschulkindern haben kann, wenn sie in der Sprachtherapie eingesetzt wird.	„Wenn sie die Bilder sehen und nicht nur das Wort hören, dann ist es so verbindlich. Es bleibt da. Das Wort ist gerade wieder weg, aber das Bild ist da und man kann sich darauf verlassen.“
Einsatz von UK in der Regelschule	Erfahrungen und Einstellungen zum Einsatz von UK	Umfasst Erfahrungen, wie die Befragten den Einsatz von UK in der Regelschullogopädie aktuell wahrnehmen und welche Einstellungen sie und andere beteiligte Personen, aus der Sicht der Befragten, dem UK- Einsatz gegenüber haben.	„Ich denke auch, dass es absolut Sinn macht, möglichst viele Sachen zu visualisieren.“ „Aber nein, ich sehe das nicht als normal (den Einsatz von UK), es ist dann immer etwas Besonderes.“

	Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten	Umfasst konkrete Materialvorstellungen und Umsetzungsmöglichkeiten von UK in der Regelschullogopädie, die die Befragten entweder selbst anwenden oder mit denen sie bereits in Kontakt gekommen sind.	<p>„Also wenn ich dort zum Beispiel einen Hauptsatz verbildlichen will, mache ich das zum Beispiel mit Piktogrammen. Also <u>wer macht was?</u>“</p> <p>„Aktuell noch den Boardmaker, wobei dieser ja leider am Aussterben ist. Und sonst einfach Gebärden. Ich brauche jetzt momentan mehr Lautgebärden, um irgendwie probieren sichtbar zu machen. Und sonst Fotos, sonstige Dinge, die man mit dem iPad machen kann.“</p>
Hindernisse	Zugang	Umfasst Hürden wie zum Beispiel die Preise der Materialien, das Budget der jeweiligen Schule sowie den grundsätzlichen Zugang zu den UK-Materialien.	<p>„Der IT ist zum Teil recht streng, weil sie finden, ja das schaffen wir an und das nicht.“</p> <p>„Und schaust du die Preise an und dann denkst du und <u>wie</u> soll ich das jetzt meinem Chef beibringen, dass ich das anschaffen möchte?“</p>
	Ausbildung	Beschreibt Probleme, die im Zusammenhang mit der Logopädieausbildung auftreten können.	„Bei uns war das eher ein kurzes Seminar (zu UK in der Ausbildung)“
	Berufliche Situation und Professionsverständnis	Beinhaltet das Verständnis des eigenen Berufsauftrages und den damit verbundenen Tätigkeiten. Beschreibt zudem das interdisziplinäre Rollenverständnis der Befragten, wer ihrer Meinung nach dabei für den Einsatz von UK zuständig ist sowie die aktuelle Situation an ihren Arbeitsorten.	<p>„Und das ist schon so, was J. gesagt hat, es müsste wahrscheinlich schon von unserer Seite her kommen, von der Logopädie.“</p> <p>„Wir waren uns noch so ein bisschen uneinig, welche Gesten wir denn verwenden sollen, damit es auch alle irgendwie gleich machen. Sonst macht es keinen Sinn, wenn jeder verschiedene Gesten benutzt und nachher weiss keiner, was gemeint ist.“</p>

	Umsetzbarkeit	Umfasst Hürden, wie den vermehrten Aufwand bei einem Einsatz von UK (z.B. vermehrte Elternarbeit, Materialherstellung etc.) oder das persönliche Empfinden der Umsetzbarkeit von UK in der Sprachtherapie.	„Aber schlussendlich hast du manchmal so viel Zeug im Alltag, dass das man denkt, wie oft machst du es dann wirklich. Es ist einfach immer auch eine Frage der Machbarkeit. Und ich meine, sind wir ehrlich: Wir haben alle gleich viele Stunden am Tag.“ „Und der Aufwand. Ich glaube, das ist etwas, was der UK immer wieder etwas das Genick bricht. Dass es einfach doch sehr sehr aufwändig ist.“
	Allgemeiner Ruf von UK	Beschreibt Probleme, die mit dem falschen Verständnis darüber, was UK ist, wer UK nutzen soll, wann UK zum Einsatz kommen soll etc. zusammenhängen (z.B. Stigmatisierung, Leidensdruck).	„Und das ist auch die Diskussion gewesen. Also wie viel wollen wir dem zukommen lassen (der UK) oder wollen wir jetzt wirklich an der Lautsprache arbeiten ... es ist dann fast etwas in Konkurrenz geraten“ „Gerade die Dinge mit den Gebärden, scheiterte bei mir häufig eben an der Angst vor der Stigmatisierung.“
Lösungsansätze	Zugang ermöglichen	Beinhaltet Möglichkeiten (z.B. grösseres Budget etc.), wie man den Logopäd*innen den Zugang zu UK ermöglichen und erleichtern kann.	„Wirklich das zugänglich machen. Ich glaube, du hast viele im Boot, wenn sie damit in Berührung kommen. Wenn sie irgendwie da Zugang bekommen, wenn sie diese Programme bekommen, wenn sie nicht erst dafür kämpfen müssen, dass sie es irgendwie ins Budget nehmen können „
	Aus-/ Weiterbildung	Beschreibt potentielle Verbesserungen an der Logopädieausbildung sowie Möglichkeiten für Weiterbildungen, die den Einsatz von UK in der Regelschullogopädie attraktiver und zentraler werden lassen könnten.	„Es gibt (...) kostenlose Weiterbildungen, die man besuchen kann. So etwa drei-, viermal im Jahr immer zu irgendeinem speziellen Thema. Ich könnte mir vorstellen, dass das (UK) ja vielleicht auch etwas sein könnte, was man in das Gefäss dann mal reingibt.“

	Interdisziplinäre Zusammenarbeit	Umfasst Möglichkeiten, wie in Zusammenarbeit im Schulteam und durch Elternberatung der Einsatz von UK gefördert werden kann und welche Rolle Vorgesetzte (z.B. Schulleitungen) dabei spielen.	„Das man auch mit den Eltern dann zusammen vielleicht brainstormen kann oder so. Ich denke, dass das noch ein wichtiger weiterer Aspekt ist in der ganzen UK Thematik.“
--	----------------------------------	---	---

8. Zusammengezogene Textstellen pro Kategorie

Wissen über UK
<p>Definition</p> <ul style="list-style-type: none"> - N: Also ich habe noch eine Frage zu der Begrifflichkeit. Du sagst, Unterstützte Kommunikation, ist da jetzt für dich alles drin wie quasi Visualisierung. Ist Visualisierung Unterstützte Kommunikation oder seht ihr das in einem engeren Rahmen? - J: Piktogramme sind für mich eine gute Unterstützung zusätzlich. - W: Gebärden - Ich denke dann auch an Computer und was es da so alles gibt, mit was ich jetzt noch nicht so Berührungspunkte hatte - J: Und es geht auch über alle Sprachen hinweg. Also wenn das gleiche kulturelle Verständnis da ist für einen Begriff, dann wirkt das auch und dann <i>verhebt</i> das auch. - S: man hat noch wie einen Kanal mehr angesprochen. Es sind dann drei Kanäle. - N: Mir kommt ausserdem noch PECS in den Sinn, die elektronische Unterstützung und die Abgrenzung zu TEEACH. - N: Also TEEACH ist eigentlich nicht Unterstützte Kommunikation, aber für mich in einem gewissen Sinn schon, denn es geht ja auf der anderen Seite der Kommunikation darum, dass das Kind <u>mich</u> besser versteht mit TEEACH oder die Situation. Also von dem her ist es ein Stück weit auch UK, aber ja, trotzdem ein wenig etwas anderes. - S: Es sind eigentlich alles Dinge, die den visuellen Kanal ansprechen zusätzlich zum hörbaren. - S: Es ist vor allem der visuelle Kanal. Natürlich ist es bei den Lautgesten auch noch der sensorische Kanal. - W: Also generell werden, wie bereits vorher gesagt wurde, verschiedene Kanäle angesprochen. - N: UK bedeutete, mit Piktogrammen versuchen, sich zu verständigen, diese zu übergeben und dann bekommt man etwas oder Sätze zu bilden. Wohingegen Visualisierung eher unter TEEACH fällt. Also vielleicht kennen es die einen, das ist ein Programm, das für Kinder mit Autismus entwickelt worden ist, mit dem man versucht, Situationen oder Strukturierung oder Dinge, die wir dem Kind sagen, zu visualisieren, damit das Kind mich besser versteht. - J: Also für mich ist es alles, was diese Lautsprache, wie ich jetzt mit euch spreche, ergänzen, untermalen, verstärken kann ... und dann sind schnell Gesten dabei - J: Und daher geht es für mich wirklich in diese Unterstützung und Erinnerung, Merkhilfe, Ersatz vielleicht auch, Ergänzung zu der Lautsprache. - W: Also ich sehe es sogar noch ein wenig erweitert, gerade wenn es um den Schriftspracherwerb geht. Ich sehe es also auch noch als Unterstützung, um dann zum Graphem zu kommen - zu der Graphem- Phonem- Korrespondenz. Eben, also von mir aus, was ich auch erlebe in der Praxis, sehe ich es wirklich weit. - J: Also für mich ist es das hier (zeigt gebastelte Hände mit Mundbildern auf den Fingern). Das geht bei mir bereits in die Rechtschreibung hinein. - J: Und daher geht es wirklich weit hinein bis in die Rechtschreibung. - N: Es ist etwas, woran sie sich festhalten können, was Orientierung gibt. Mehr als die Sprache. Die einen brauchen sie mehr. Oder eben als Kompensation. - S: Und das ist ja auch eine Art UK, dass sie dann anhand der Bilder Sachen weitergeben können - S: Aber das iPad benutze ich auch noch recht häufig, quasi als Unterstützte Kommunikation
<p>Zielgruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> - J: Ich sag es mal so: Es unterstützt alle - S: Aber so wie wir vorher bereits gesagt haben bei diesen Babytalk-Gesten. Ich denke, ein regelentwickeltes Kind wird gleichermassen davon profitieren können. Schaden wird es sicher nicht. Ich denke, es ist wie wir in der Lerntheorie mal gelernt haben: Ein regelentwickeltes Kind wird davon profitieren können. Es bräuchte es vielleicht nicht <u>unbedingt</u>, es würde es auch vielleicht nur über Buchstaben, über das Hören lernen, aber es würde sicher auch schneller lernen und mitprofitieren von Unterstützter Kommunikation.

- M: Wenn ich an Unterstützte Kommunikation denke, ist es bei mir so, dass ich dann schon meistens die Kinder meine, die jetzt eher schwer betroffen sind und jetzt vielleicht auch nicht zur Lautsprache kommen.
- W: Wenn man mit Kindern arbeitet, die von einer heilpädagogischen Schule sind.
- W: Eigentlich bin ich so auf die Gebärden gestossen, weil ich einmal von der heilpädagogischen Schule einen Kindergärtler mit Downsyndrom betreut habe. Und der hatte eigentlich keine verbale Sprache, als er zu mir kam.
- M: Die Fälle, die wir jetzt haben an unserer Schule sind schon auch ISR Kinder, aber die haben dann meistens so Schwerpunkt Kognition und alles mit dabei

Effekte von UK für die Sprachentwicklung

- J: Weil in der Logopädie in der Regel diejenigen Kinder sind, die entweder rezeptiv oder produktiv Sprachschwierigkeiten haben und somit davon profitieren, dass sie sich anhand auch von bildunterstützten Inhalten besser mitteilen oder etwas besser aufnehmen können. Auch über alle Altersstufen wahrscheinlich.
- N: Für mich hat das Visualisieren vor allem zwei grosse Vorteile, die mir jetzt in den Sinn kommen. Das eine ist, ich kann zum Beispiel mit Kindern, die noch keinen Schriftspracherwerb haben, im Kindergarten oder so mit Bildern arbeiten
- N: Wenn sie die Bilder sehen und nicht nur das Wort hören, dann ist es so verbindlich. Es bleibt da. Das Wort ist gerade wieder weg, aber das Bild ist da und man kann sich darauf verlassen. Man kann nochmals nachfragen: „Ja, gilt das noch?“ Ja, das gilt noch. Oder auch beim Ablauf: Sie sehen, was wir der Reihe nach machen.
- M: , einfach jetzt auch wie schon alle vorher gesagt haben, um den visuellen Kanal noch zu unterstützen.
- W: Und wie ich beobachte, hat das eine extrem positive Auswirkung auf die Speicherung. Also dass sich dann die Kinder, je nachdem, was ich vorher gesagt habe, den Laut A (macht Lautgeste) über diese Geste holen. Es werden verschiedene Kanäle angesprochen und das wird dann neurologisch verlinkt und die Kinder, die eben vielleicht über die Ohren nicht so stark sind, haben dann die Möglichkeit auch über die Bewegung der Geste - das finde ich auch noch einen Vorteil - sich auch da von der Speicherung her mehr Unterstützung zu holen.
- M: Da gibt es anscheinend Studien, die am Anfang dann wohl wirklich einen schnelleren Wortschatzerwerb bescheinigen (bei Baby Talk), danach haben die Kinder wohl keine Vorteile mehr, das gleicht sich wieder aus. Aber ich denke, etwas ganz Tolles an den Lautgesten, an sich jetzt an Gesten, also auch wenn man Gesten für Wörter benutzt, ist, dass man ganz klar eine Verständnissicherung erreicht mit den Kindern. Ich denke, sie wissen eher worum es geht und ich habe es auch schon erlebt, dass dann Kinder sich wie so, wie sagt man, so eine Art Abrufstrategie. Das es das erleichtert, um Wörter abzurufen, wenn die Kinder schon mal die Geste machen können
- W: Ich sehe es also auch noch als Unterstützung, um dann zum Graphem zu kommen - zu der Graphem- Phonem- Korrespondenz.
- W: wir haben ja auch immer mehr mehrsprachige Kinder in den Klassen, in den Schulen. Und gerade jetzt Piktogramme sind ja auch eine gute Orientierungshilfe für mehrsprachige Kinder, die im Zweitspracherwerb Deutsch sind.
- W: Das ist wie ein Ritual und so können sich mit der Zeit alle Kinder - mehrsprachig oder von der heilpädagogischen Schule oder auch die Regelklassenkinder - orientieren.
- aber es ist halt cool, weil dann kannst du dem Kind sagen, wenn es mal etwas lustlos ist: «Sollen wir mit dem iPad?»