

Sprachcomputer in der Unterstützten Kommunikation

Eine Forschung über die Zusammenarbeit im Betreuungsnetzwerk
der Kinder und Jugendlichen rund um das Gebrauchstraining



Studierende

Celine Luternauer

Rahel Steiner

Bachelorbegleitung

Judith Adler

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Sozialpädagogik

Kurs VZ 2019-2022

Celine Luternauer

Rahel Steiner

Sprachcomputer in der Unterstützten Kommunikation

**Eine Forschung über die Zusammenarbeit im Betreuungsnetzwerk
der Kinder und Jugendlichen rund um das Gebrauchstraining**

Diese Arbeit wurde am **12. August 2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repository veröffentlicht und sind frei zugänglich

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomantinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit

Leitung Bachelor

Abstract

Kinder und Jugendliche mit beeinträchtigter Lautsprache erhalten durch die Unterstützte Kommunikation (Abkürzung: UK) eine Möglichkeit, sich mitzuteilen und mit ihrem Umfeld in Kontakt zu treten. Mithilfe von Sprachcomputern kann ein grosser Wortschatz aufgebaut werden. Um das geeignete Gerät zu finden und das Umfeld zu schulen, erhalten die Eltern und Fachpersonen ein Gebrauchstraining von den Hilfsmittelfirmen. Daraus ergibt sich die Hypothese, dass im Betreuungsnetzwerk der Kinder und Jugendlichen rund um das Gebrauchstraining eine starke Kooperation notwendig ist, damit sie den Umgang mit dem Sprachcomputer optimal erlernen können. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurde eine qualitative Forschung mittels Expert*inneninterviews mit jeweils zwei Eltern, Fachpersonen und Beratungspersonen durchgeführt. Zum Erlangen einer Grundlage wurden dafür die Thematiken der Kommunikationsmöglichkeiten der Unterstützten Kommunikation, der Hilfsmittelversorgung und der Kooperation theoretisch dargestellt. Durch das Erlangen einer theoretischen Basis und den durchgeführten Interviews konnten anschliessend wichtige Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen werden. Es deutet darauf hin, dass viele Bedürfnisse und Erwartungen der Beteiligten nicht befriedigt werden können und sich die Zusammenarbeit ändern soll. Auch bei der Umsetzung lässt sich ableiten, dass das Modelling höchste Priorität hat und von den Institutionen verinnerlicht werden sollte. Um das Verständnis für UK in den Institutionen und bei den Fachpersonen zu erhöhen, muss dieses in der Grundausbildung von Sozialpädagog*innen geschult werden und in internen und externen Weiterbildungen immer wieder thematisiert werden.

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen recht herzlich bedanken, die uns in irgendeiner Form bei unserer Bachelorarbeit «Sprachcomputer in der Unterstützter Kommunikation» unterstützt haben.

Ein grosser Dank geht an unsere Bachelorbegleitung Judith Adler. Sie stand uns stets bei Fragen oder Unklarheiten zur Seite und unterstützte uns bei der Erarbeitung unserer Arbeit. Mit ihren kritischen Fragen und Gedanken wurde uns ein neuer Blickwinkel auf unsere Arbeit gewährleistet und wir gelangten auf neue Wege.

Ein weiterer Dank geht an alle Personen, die sich die Zeit genommen haben, uns bei unserer Bachelorarbeit zu unterstützen und ein Interview mit uns durchzuführen:

Dabei geht ein besonderer Dank an die Berater*innen von b-at und Active Communication. Sie gaben uns einen Einblick in die Welt der Sprachcomputer und teilten ihr Wissen und ihre Erfahrungen aus den Gebrauchstrainings mit uns.

Ausserdem bedanken wir uns recht herzlich bei den Eltern, die sich die Zeit für ein Interview mit uns genommen haben. Durch sie durften wir eine engagierte Sichtweise auf das Gebrauchstraining erlangen.

Ein weiterer Dank geht an die beiden Sozialpädagoginnen, die uns für ein Interview zur Verfügung standen. Auch sie gaben uns einen spannenden UK-Einblick in ihre Arbeit und Institution.

Ein grosser Dank geht auch an Nicole Luternauer, die sich die Zeit genommen hat, unsere Arbeit gegenzulesen. Ausserdem konnten wir von ihrem Wissen aus Sicht der IV profitieren.

Weiter geht unser Dank an Linus Albertin, der uns technischen Support bot und unsere Arbeit gegengelesen hat.

Auch danken wir Céline Segginger, welche ebenfalls unsere Arbeit gegengelesen und uns Rückmeldungen gegeben hat.

Ein grosses Dankeschön geht an unsere Familien und Freund*innen, die uns während der ganzen Zeit beigestanden sind und uns immer wieder motiviert haben.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|------|
| Abstract | IV |
| Danksagung | V |
| Inhaltsverzeichnis..... | VI |
| Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... | VIII |
| 1. Einleitung | 1 |
| 1.1 Ausgangslage..... | 1 |
| 1.2 Fragestellung..... | 2 |
| 1.3 Aufbau der Arbeit | 3 |
| 1.4 Zielgruppe..... | 4 |
| 1.5 Ziel der Forschungsarbeit | 5 |
| 2. Kommunikationsmöglichkeiten | 6 |
| 2.1 Sprachentwicklung von Kindern und Jugendliche ohne Beeinträchtigung | 6 |
| 2.2 Kinder und Jugendliche ohne Lautsprachentwicklung | 8 |
| 2.3 Unterstützte Kommunikation | 10 |
| 2.3.1 Körpereigene Kommunikation | 13 |
| 2.3.2 Nicht-elektronische Hilfsmittel | 15 |
| 2.3.3 Elektronische Hilfsmittel | 16 |
| 2.4 Modelling | 19 |
| 2.5 Fazit und Zusammenfassung | 21 |
| 3. Hilfsmittelversorgung für Kinder und Jugendliche ohne Lautsprachentwicklung | 22 |
| 3.1 Voraussetzung für die Nutzung von Unterstützter Kommunikation | 22 |
| 3.2 Hilfsmittelversorgung | 25 |
| 3.2.1 Erste Phase: Abklärung..... | 25 |
| 3.2.2 Zweite Phase: Realisation | 26 |
| 3.2.3 Dritte Phase: Betreuung | 28 |
| 3.3 Fazit und Zusammenfassung | 28 |
| 4. Kooperation | 29 |
| 4.1 Gesprächsführung..... | 29 |
| 4.2 Teamrollen nach Belbin | 30 |
| 4.3 Zusammenarbeit | 31 |
| 4.4 Interdisziplinarität..... | 33 |
| 4.5 Institutionalisierung der Unterstützten Kommunikation | 34 |
| 4.6 Fazit und Zusammenfassung | 36 |
| 5. Forschungsdesign | 38 |
| 5.1 Forschungsthema und Forschungsfrage | 38 |
| 5.2 Forschungsmethode | 38 |
| 5.2.1 Stichprobe | 39 |
| 5.2.2 Datenerhebung und -aufbereitung | 40 |
| 5.2.3 Datenauswertung..... | 41 |
| 5.3 Methodenkritik | 42 |

| | |
|--|----|
| 6. Darstellung der Forschungsergebnisse | 43 |
| 6.1 Abklärung | 43 |
| 6.2 Aufgaben | 44 |
| 6.3 Austausch | 46 |
| 6.4 Erwartungen..... | 48 |
| 6.5 Gebrauchstraining..... | 52 |
| 6.6 Herausforderungen..... | 53 |
| 6.7 Modelling..... | 57 |
| 6.8 Rollen | 58 |
| 6.9 Vorwissen | 59 |
| 6.10 Wünsche..... | 61 |
| 6.11 Ziele | 61 |
| 7. Diskussion der Forschungsergebnisse | 63 |
| 7.1 Gebrauchstraining..... | 63 |
| 7.1.1 Auswahl des Sprachcomputers in der Abklärungsphase | 63 |
| 7.1.2 Installation und Schulung in der Realisationsphase | 64 |
| 7.1.3 Strukturelle Bedingungen | 65 |
| 7.2 Die Voraussetzungen zum Erlernen von Unterstützter Kommunikation | 66 |
| 7.2.1 Die Wichtigkeit von Modelling..... | 66 |
| 7.2.2 Die Institutionalisierung der Unterstützten Kommunikation | 67 |
| 7.3 Die Zusammenarbeit in einem Gebrauchstraining..... | 68 |
| 7.3.1 Der Weg zur gelungenen Zusammenarbeit | 68 |
| 7.3.2 Einnahme von Teamrollen | 71 |
| 7.3.3 erreichende Interdisziplinarität | 73 |
| 8. Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis..... | 76 |
| 8.1 Schlussfolgerungen für die Praxis | 76 |
| 8.2 Ausblick und Nachhaltigkeit | 79 |
| 9. Schlusswort | 80 |
| Literaturverzeichnis..... | 81 |
| Anhang | 86 |
| A: Fragebogen Eltern | 87 |
| B: Fragebogen Fachpersonen | 88 |
| C: Fragebogen Beratungspersonen | 89 |
| D: Codierung der Interviews..... | 90 |

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Titelbild: Annette Kitzinger (2020). Metacom - Symbolsystem zur Unterstützten Kommunikation..... | |
| Abbildung 1: Aufbau der Arbeit..... | 3 |
| Abbildung 2: Beziehungsdreieck Betreuungsnetzwerk..... | 4 |
| Abbildung 3: Körpereigene Kommunikationsform..... | 13 |
| Abbildung 4: Nicht-elektronische Hilfsmittel..... | 15 |
| Abbildung 5: Elektronische Hilfsmittel..... | 16 |
| Abbildung 6: Sprechende Taster..... | 17 |
| Abbildung 7: Statische Systeme..... | 17 |
| Abbildung 8: Dynamische Systeme..... | 18 |
| Abbildung 9: Schriftspracheneingabe..... | 19 |
| Abbildung 10: Ablauf Hilfsmittelversorgung..... | 25 |
| Abbildung 11: Darstellung Zusammenarbeit..... | 32 |
| | |
| Tabelle 1: Interviewpartner*innen..... | 40 |

Die gesamte Arbeit wurde von Celine Luternauer und Rahel Steiner gemeinsam verfasst.

1. Einleitung

«Man muss die Welt nicht verstehen. Man muss sich darin zurechtfinden.»

(Albert Einstein)

Menschen kommunizieren immer und überall. Ist dies nicht der Fall, wird oft über sie hinweg entschieden, da eigene Entscheidungen zu äussern unmöglich oder zu zeitaufwändig ist. Wer nicht selbst bestimmen kann, lebt in einer grossen Abhängigkeit von seinen Bezugspersonen (Castañeda et al., 2020a, S. 21-23). Die Kommunikation ist ein Grundbedürfnis und für die Lebensqualität entscheidend. Durch die Kommunikation erhält der Mensch ein Fundament für soziale Partizipation, Selbstbestimmung und die Grundlage der weiteren Entwicklungen. Es besteht die Notwendigkeit, Menschen mit Sprachbeeinträchtigung entwicklungsbegleitende, ersetzende oder ergänzende Kommunikationshilfsmittel bereitzustellen und mit ihnen diese zu üben, um ihnen so eine Mitsprache zu ermöglichen (Wilken, 2021, S. 7).

1.1 Ausgangslage

Nicht alle Menschen können mit Lautsprache kommunizieren. Es gibt einige Menschen, die aufgrund der fehlenden oder eingeschränkten Lautsprache, kaum oder nur eingeschränkt kommunizieren können. Damit sich auch diese Menschen mitteilen können, brauchen sie Unterstützung (Castañeda et al., 2020a, S. 10). Bober und Wachsmuth definieren den Begriff Unterstützte Kommunikation (Abkürzung: UK) in ihrem Lexikon der Fachbegriffe als «Oberbegriff für lautsprachergänzende oder ersetzende Kommunikationsformen von Menschen, die nicht, kaum oder nicht in jeder Situation über Lautsprache verfügen» (S. L.020.001). Dabei wird zwischen körpereigenen, nicht-elektronischen und elektronischen Kommunikationsformen unterschieden (Krstoski et al., 2019, S. 13), wobei im vorliegenden Forschungsbericht die elektronischen Hilfsmittel in Form von Sprachcomputern im Fokus stehen.

Das Erlernen eines Sprachcomputers ist ein langer Prozess. Um ein Sprachcomputer zu erhalten, benötigt es eine Verfügung der IV-Stelle. Sobald diese genehmigt wird, kann der eigentliche Prozess beginnen. Die Firmen der assistiven Technologie (b-at oder Active Communication) beginnen mit der Vorabklärung, um so ein passendes Hilfsmittel zu finden. Mit der Verfügung der IV-Stelle kann daraufhin das Gebrauchstraining starten (Active Communication, ohne Datum).

Diese Bachelorarbeit bezieht sich auf die Zusammenarbeit des Betreuungsnetzwerks (Eltern, Fachpersonen und Beratungspersonen der Hilfsmittelfirmen) der Kinder und Jugendlichen rund um ein Gebrauchstraining eines Sprachcomputers. Das Erlernen eines Sprachcomputers für Kinder und Jugendliche mit Behinderung ist von den drei Personengruppen Eltern, Fachpersonen und Berater*innen von Active Communication und b-at abhängig. Für diese Bachelorarbeit wurde die These erarbeitet, **dass im Betreuungsnetzwerk der Kinder und Jugendlichen rund um das Gebrauchstraining eine starke Kooperation notwendig ist, damit sie den Umgang mit dem Sprachcomputer optimal erlernen können.**

1.2 Fragestellung

Von dieser Ausgangslage ausgehend haben sich folgende fünf Fragen ergeben, die in der vorliegenden Forschungsarbeit beantwortet werden:

- Welche Kommunikationsmöglichkeiten stehen Kindern und Jugendlichen ohne Lautsprachentwicklung zur Verfügung?
- Welche Voraussetzungen müssen Kinder für einen Sprachcomputer mitbringen und wie erhalten sie diesen?
- Was sind Elemente für eine funktionierende Kooperation in der pädagogischen Arbeit?
- Was braucht es rund um ein Gebrauchstraining aus Sicht der Zielgruppen, damit ein Erlernen eines Sprachcomputers bei Kindern und Jugendlichen optimal gewährleistet werden kann?
- Welche Schlussfolgerungen für die Sozialpädagogik ergeben sich aus den Forschungsergebnissen?

1.3 Aufbau der Arbeit

Die fünf soeben genannten Fragestellungen werden in drei Theoriekapiteln, einem Forschungsteil sowie der Schlussfolgerung genau untersucht. Der genaue Aufbau der Arbeit kann der kommenden Abbildung 1 entnommen werden.

Aufbau der Arbeit

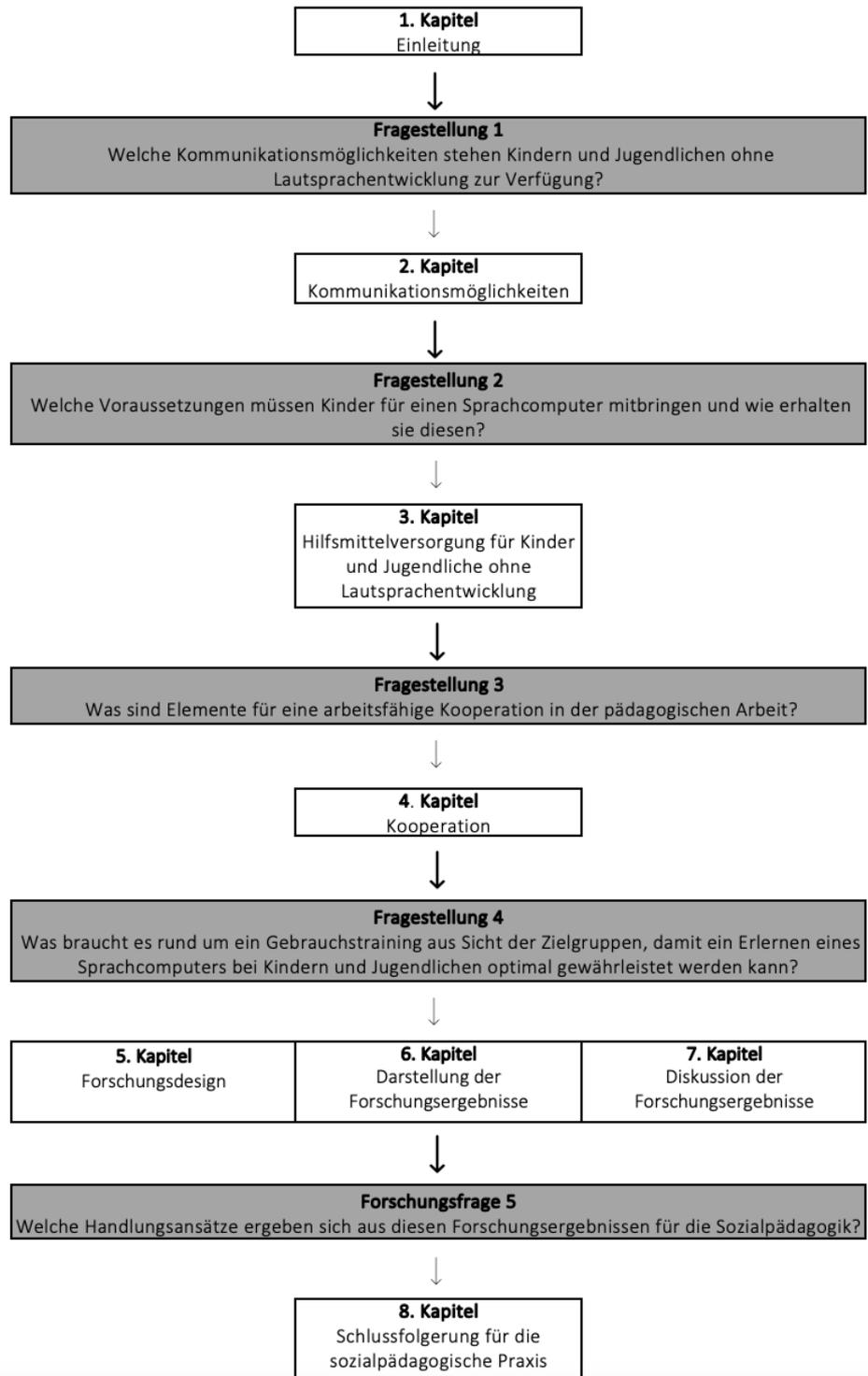


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit (Quelle: eigene Darstellung)

1.4 Zielgruppe

Die primäre Zielgruppe der Arbeit besteht aus dem Betreuungsnetzwerk von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung, die einen Sprachcomputer und ein Gebrauchstraining erhalten. Das Betreuungsnetzwerk während des Gebrauchstrainings besteht aus drei Zielgruppen: den Eltern, den Fachpersonen Sozialpädagogik und den Beratungspersonen der Leistungserbringer Active Communication oder b-at, die das Gebrauchstraining professionell begleiten. Die Beziehung der jeweiligen Zielgruppen wird in der Abbildung 2 dargestellt.

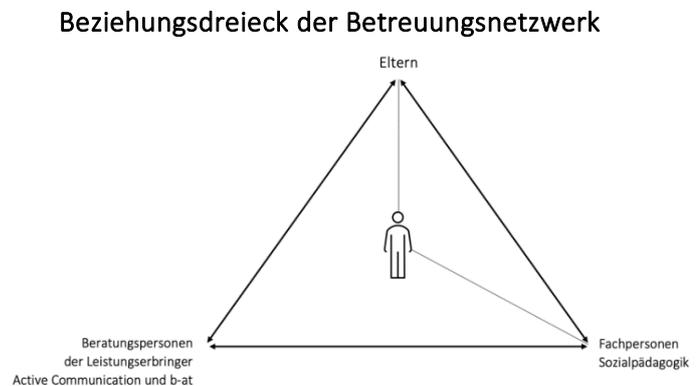


Abbildung 2: Beziehungsdreieck des Betreuungsnetzwerkes
(Quelle: eigene Darstellung)

Active Communication ist eine Tochtergesellschaft der Schweizer Paraplegiker-Stiftung. Als Anbieterin von Digitalen Assistiven Technologien sorgt die Firma für mehr Selbstbestimmung und Partizipation und leistet damit einen Beitrag für die Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Active Communication bietet massgeschneiderte Lösungen in den Bereichen Kommunikationshilfen, Computer- und Arbeitsplatzanpassungen, sowie Umfeldsteuerungen (Active Communication, ohne Datum).

b-at ist die Abkürzung für Beratung assistiver Technologien. Ihr Ziel ist, Menschen mit einer körperlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigung über das Medium «Technik» die Möglichkeit zu eröffnen, die grösstmögliche Selbstbestimmung zu erreichen. Dabei begleiten sie den gesamten Versorgungsprozess individuell (b-at, ohne Datum).

Die **Fachpersonen Sozialpädagogik** arbeiten professionell mit den Kindern und Jugendlichen in einem institutionellen Setting. In dieser Arbeit werden Sozialpädagog*innen befragt, jedoch weitere Fachpersonen (Heilpädagogik, Logopädie & Therapie) für die Schlussfolgerung eingeschlossen.

In der sekundären Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung, die einen Sprachcomputer erhalten oder bereits einen solchen besitzen. Die Kinder und Jugendlichen sind von ihrem Betreuungsnetzwerk abhängig und brauchen Unterstützung, um mit einem Hilfsmittel kommunizieren zu lernen. In der Abbildung 2 sind die Kinder und Jugendlichen in der Mitte dargestellt. Da sie nicht Teil der Untersuchungsgruppe sind, sind sie nur durch Striche und nicht durch Pfeile verbunden.

1.5 Ziel der Forschungsarbeit

Das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist, herauszufinden, was die unterschiedlichen Zielgruppen für ein gelingendes Gebrauchstraining benötigen, damit die Kinder und Jugendlichen erfolgreich den Umgang mit einem Sprachcomputer erlernen können. Anhand der Ergebnisse können anschliessend Schlussfolgerungen hergeleitet werden, die dem Betreuungsnetzwerk bei der Kooperation als Optimierung dienen sollen.

Ein weiteres Anliegen dieser Forschung ist es, die Unterstützte Kommunikation stärker ins Bewusstsein der Fachpersonen und der Institutionen zu bringen und sie dafür zu sensibilisieren, wie wichtig der Zugang zu UK ist. Kinder und Jugendliche sind darauf angewiesen, dass Fachpersonen ihnen diese Kommunikationsmöglichkeiten bieten und ihnen so zu mehr Selbstbestimmung und Selbstständigkeit verhelfen.

2. Kommunikationsmöglichkeiten

Jens Boenisch (2009) hebt die Wichtigkeit der Sprache und Kommunikation in unserem täglichen Leben hervor. Der Sprache verdanken wir die Möglichkeit, unsere Intentionen, Wünsche, Fragen oder Abneigungen kundtun zu können (S. 10). Doch **welche Kommunikationsmöglichkeiten stehen Kindern und Jugendlichen ohne Lautsprachentwicklung zur Verfügung?** Diese erste Theoriefrage wird in diesem Kapitel ergründet. Um ein Verständnis der Sprach- und Kommunikationsentwicklung zu erlangen, wird zuerst auf die Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen ohne Beeinträchtigung und in einem nächsten Unterkapitel auf die Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen ohne Lautsprachentwicklung eingegangen. Anschliessend werden die verschiedenen Möglichkeiten der UK definiert, sowie die Wichtigkeit von Modelling vorgestellt.

2.1 Sprachentwicklung von Kindern und Jugendliche ohne Beeinträchtigung

Largo (2021) erklärt, dass ein Kind zwei Grundvoraussetzungen braucht, um eine Sprache zu erlernen. Zum einen ist das Sprachorgan notwendig, das im Gehirn sitzt und die Sprache verstehen aber auch bilden kann (S. 350-351). Dies bedeutet, dass das menschliche Gehirn zwei Sprachzentren aufweist. Das eine Zentrum wird für das Sprachverständnis benötigt. Dieses analysiert alles, was es über den Hörnerv vom Innenohr weitergeleitet erhält. Das andere Sprachzentrum ist für die Sprachproduktion zuständig (S. 355-356). Zum anderen wird das Denkvermögen für die Entwicklung der Sprache benötigt. Dieses kann den Wortsinn verstehen, aber auch Gedanken ausdrücken (S. 350-351). Gallé (2012) erklärt, dass für einen ungestörten Spracherwerb die organischen Voraussetzungen und damit intakte Sinnesorgane, genetische Faktoren, ein funktionierender Bewegungsapparat sowie eine intakte motorische, kognitive und symbolische Entwicklung unerlässlich sind (S. 07.006.001). Auch äussere Faktoren, wie die Beziehung des Kindes zu den Eltern oder Bezugspersonen, spielen eine wichtige Rolle in der Sprachentwicklung. So ist die Kommunikation von den Erwachsenen entscheidend, damit die Kinder die Sprachstrukturen erlernen und das Gesagte verstehen können (ebd.).

Bereits Neugeborene zeigen laut Largo (2021) ein Interesse an der menschlichen Stimme. Dabei ist der Klang der Stimme und nicht der Inhalt der Worte für ein Baby massgebend (S. 366-367). Largo erklärt, dass Säuglinge ab dem ersten Lebensmonat beginnen, verschiedene Laute von sich zu geben. Diese beinhalten vor allem Vokale, bevor dann ab dem dritten Lebensmonat vermehrt Konsonanten in die Lautäusserung aufgenommen werden. In diesem Alter gleichen sich die Laute der

Neugeborenen auf der ganzen Welt (S. 368). Das Schreien der Babys kann als erster Austausch mit ihrer Umwelt gedeutet werden, um Bedürfnisse wie Hunger oder Müdigkeit mitzuteilen (Klann-Deilius, 2008; zit. in Rohlfing, 2019, S. 120). Gallé (2012) hingegen meint, dass das Schreien der Säuglinge noch sehr ungezielt ist und diese noch nicht wissen, dass sie dadurch Einfluss auf ihre Umwelt nehmen können. Nur die Erwachsenen deuten diese als gezielte Äusserungen (S. 07.006.001). Gemäss Gallé hat der Säugling im fünften Lebensmonat erkannt, dass er damit seine Umwelt beeinflussen kann (ebd.).

Um den ersten Geburtstag beginnen die Kinder motiviert zu lallen, um mit der Umwelt Kontakt aufzunehmen. Dabei passen sie auch die Sprachmelodie, Betonung, Lautstärke, Intonation, Pausen und Tonhöhe an ihre Sprachvorbilder an (Boenisch, 2009, S. 24). Dies haben sie erlernt, indem sie ihren Bezugspersonen zuhörten und eine Beziehung zwischen den Gegenständen und den Äusserungen herstellten. Jedoch verstehen sie den Inhalt der Wörter noch nicht vollständig. Zu dieser Zeit sind nichtsprachliche Kommunikationsmittel ein wichtiger Teil der Sprache. Sie achten bei ihrem Gegenüber vor allem auf Tonfall, Mimik und Gestik und treten darüber in einen Dialog (Gallé, 2012, S. 07.006.001). Largo (2021) hingegen sieht dieses Lallen eher als Wiederholung von Silben, die die Babys hören. Dabei nutzen sie anfangs vor allem bekannte Silben und erlernen stetig neue hinzu (S. 373-374). Die Bezugspersonen können aus dem Lallen und Wiederholen der Kinder bereits heraushören, was mitgeteilt werden möchte. Ausserdem entstehen aus dem Gelallten und den Wiederholungen die ersten Silben. Dadurch entstehen erste Wörter wie «Ma-Ma» (Rohlfing, 2019, S. 123). Diese Wörter sind zumeist noch von Gesten begleitet und sind oft Handlungs- und Gegenstandswort in einem (Gallé, 2012, S. 07.007.001). Das Kind klatscht aus Freude in die Hände, winkt, wenn sich jemand verabschiedet oder schüttelt bei einem «Nein» den Kopf (Largo, 2021, S. 375). In der Zeit zwischen dem 17. und 25. Altersmonat werden auch die ersten Zweiwortsätze gebildet (Szagun, 2013, S. 71). Das Sprachverständnis des Kindes entwickelt sich immer weiter und so versteht es im 2. Lebensjahr immer mehr Wörter und kann diese in einen Kontext setzen, auch wenn das Angesprochene nicht im Raum ist. Auch Verben erhalten eine konkrete Bedeutung und das räumliche Verständnis entwickelt sich (Largo, 2021, S. 377-378).

Nach den ersten Zweiwortsätzen kommen immer mehr Verben, Pronomen und Adjektive zum Wortschatz hinzu. Ausserdem bilden die Kinder den Plural und beginnen verschiedene Zeiten zu nutzen (Szagun, 2013, S. 71). In einer Altersspanne zwischen 18 - 27 Monaten nutzen die Kinder zum ersten Mal ihren eigenen Namen. Dadurch kann auch eine Vorstellung der eigenen Person entstehen und das Kind kann über sich selbst sprechen (Largo, 2021, S. 383). In dieser Phase beginnt das symbolische Denken. Sie erlangen eine Vorstellung von Dingen, die gerade nicht zu sehen sind (Flammer,

2009, S. 146). Largo (2021) erklärt, dass die Entwicklung der Symbolvorstellung notwendig ist, um die entsprechenden Worte zu lernen und somit eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Sprache darstellt (S. 316). Ab einem Alter von zweieinhalb Jahren lernen die Kinder das Wort «ich» und damit auch, dass verschiedene Perspektiven eingenommen werden können. Dies ist ein wichtiger Meilenstein im Spracherwerb, da die Nutzung des «ich» nicht durch das Nachsprechen erlernt werden kann (Gallé, 2012, S. 07.008.001).

Bis zum vierten Lebensjahr nimmt der Wortschatz rapide zu. Daraufhin verlangsamt sich dieser Erwerb und ist mit ungefähr zwölf Jahren abgeschlossen. Es werden aber ein Leben lang neue Wörter gelernt, die in den aktiven oder passiven Wortschatz kommen (Bockmann et al., 2020, S. 28). Laut Szagun (2013) ist die Sprachentwicklung verschiedener Kinder sehr unterschiedlich. So können Unterschiede von bis zu einem Jahr entstehen, bis ein Kind den gleichen Fortschritt im Spracherwerb macht (S. 70).

2.2 Kinder und Jugendliche ohne Lautsprachentwicklung

Nachdem nun die Sprachentwicklung von Kindern ohne Beeinträchtigung aufgezeigt wurde, wird in diesem Unterkapitel auf Kinder und Jugendliche ohne Lautsprachentwicklung eingegangen.

Boenisch (2009) schreibt, dass sich die Sprache eines Kindes jeweils parallel zu anderen Entwicklungsbereichen bildet und somit abhängig von der Sensorik, Kognition, Motorik und Emotion ist. Die Sprachentwicklung spielt dabei stark mit der motorischen und sensorischen Entwicklung zusammen, da die Säuglinge durch gezielte Bewegungen kommunizieren lernen. Bevor Gegenstände benannt werden können, werden sie taktil, visuell, auditiv und gustatorisch wahrgenommen (Amorosa, 2001; zit. in Boenisch, 2009, S. 29). Kinder beginnen mit circa drei Monaten Laute zu produzieren. Diese sind bei allen Kindern gleich, bevor sie gegen Ende des ersten Lebensjahres die muttersprachliche Färbung annehmen. Auch gehörlose Kinder geben diese Laute von sich. Diese werden aber immer weniger und gehen ab dem ersten Lebensjahr verloren. (Largo, 2021, S. 372). Körperlich beeinträchtigten Kindern fehlt die Möglichkeit, ihre Umwelt in all ihren Facetten zu erkunden. Dadurch haben sie nicht die gleichen Voraussetzungen, um ihre Sprache zu entwickeln (Boenisch, 2009, S. 30). Hunsperger-Ehrlich (2012) erklärt, dass auch Kinder mit einer Mehrfach- oder Sinnesbehinderung Kommunikation entwickeln können. Dieser Prozess kann länger dauern und durch kleinere Schritte geprägt sein. Dabei ist die Spannweite der Kommunikationsmöglichkeiten gross (S. 01.026.050). Boenisch (2009) hingegen weist darauf hin, dass Kinder mit schweren cerebralen Bewegungsstörungen und einer entwickelten Dysarthrie oder Anarthrie oftmals ihre Zunge

nicht so bewegen können, dass Laute entstehen (S. 34-39). So ist es für sie schwierig, spontan zu lautieren und sie verfügen nur über wenige Laute. Diese Lautäußerungen sind zumeist verzerrt, verzögert oder können nicht erfolgen, wodurch diese von den Bezugspersonen nicht verortet werden können. Dies erschwert die Kommunikation der Kinder und beeinflusst ihre Lernmöglichkeiten negativ (Konrad, 2021, S. 92). Durch diese Schwierigkeiten können sich Kinder mit einer starken Beeinträchtigung nicht über Worte ausdrücken und nutzen für ihre Kommunikation vorwiegend Gestik, Mimik und Vokalisationen. Ihre Kommunikationsentwicklung erhält dadurch erhebliche Einschränkungen und oftmals wird auf sprachunterstützende Massnahmen verzichtet. Die meist non-verbale Kommunikation des Kindes beschränkt sich demnach vorwiegend auf die Familie und eine sprachliche Weiterentwicklung bleibt ihnen verwehrt (Boenisch, 2009, S. 34-39).

Die Kommunikationsentwicklung nach Leber (2018) geht nicht vom Erlernen von Wörtern und dem Bilden von Sätzen aus, sondern betrachtet die Interaktionsentwicklung der Kinder. Dabei unterscheidet sie fünf Phasen. In der **Ich-Phase** wird eine nichtintentionale Kommunikation gelebt. Das Kind äussert in dieser Phase seine Empfindungen durch angeborene Verhaltensweisen und beginnt auf Ansprache zu reagieren. Die Umgebung wird erkundet und es lernt, dass es die Umwelt beeinflussen kann (Leber, 2018). In der **Ich & Du-Phase** befindet sich das Kind auf dem Weg zur intentionalen Kommunikation. Das Kind beginnt nun, Personen zu unterscheiden und verhält sich anders, wenn eine Person anwesend ist. Die Reaktion auf den eigenen Namen ist erkennbar. Durch die Verfolgung von Personen und Objekten mit dem Blick und das Erkennen von versteckten Objekten, beginnt die Objektpermanenz (ebd.). Die intentionale Kommunikation wird dann in der **Ich & Du & die Dinge-Phase** erreicht. Das Kind kann nun über den triangulären Blick kommunizieren. Dies bedeutet, dass das Kind ein Ding ansieht, dann zu einer Person schaut und somit über das Ding kommuniziert. Dazu sucht das Kind auch den Blickkontakt und folgt den Blickrichtungen der anderen. Ausserdem werden erste Wörter verstanden und Zusammenhänge zwischen Gegenstände und Handlungen geknüpft (ebd.). In der **Ich & Du & die Dinge & ein Symbol-Phase** wird die symbolische Kommunikation erreicht. Dies bedeutet, dass durch Symbole über Gegenstände, Personen oder Handlungen kommuniziert werden kann und Bildsymbole und Gebärden erkannt werden. Denn Personen und Dinge werden vermisst, wenn sie nicht da sind (ebd.). Mit der **Explosion des Vokabulars-Phase** endet die Kommunikationsentwicklung nach Leber. Nun versteht ein Kind, dass Begriffe unabhängig von Raum und Zeit repräsentiert werden können. Das Kommentieren von Gesehenem, das Berichten von Erlebten sowie das Äussern von Wünschen gewinnt an Wichtigkeit. Die dafür zur Verfügung stehenden Begriffe nehmen explosionsartig zu. Ausserdem kennt das Kind «Abläufe und Normen und wundert sich über Dinge, die nicht «normal» verlaufen» (ebd.). Diese Einstufung wird auch von der Invalidenversicherung (IV) genutzt, um die Eignung für ein Kommunikationsgerät

abzuklären. Dazu muss eine versicherte Person mindestens die vierte Stufe nach Irene Leber erreichen, in der eine symbolische Kommunikation erreicht wird (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Hilfsmittelberatung für Behinderte und Betagte [SAHB], 2019b, S. 11).

Um die Sprachentwicklung dieser Kinder bereits früh zu fördern, ist es notwendig, ihnen alternative Kommunikationswege anzubieten. Dadurch kann die «gesamte kommunikative Situation des Kindes und seines sozialen Umfeldes verbessert werden» (Boenisch, 2009, S.47). Durch gezielte Förderung können die Mitteilungsmöglichkeiten der Kinder erweitert werden. Teilweise soll nur grundlegend erlernt werden, durch basale Austauschprozesse in Kontakt zu kommen. Manche Kinder und Jugendliche mit eingeschränkter Sprachentwicklung können jedoch sogar den Umgang mit einer Kommunikationshilfe erlernen. Dadurch können sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten Zustimmung oder Ablehnung mitteilen oder ihre Bedürfnisse kundtun (Hunsperger-Ehrlich, 2012, S. 01.026.050). Gemäss Tetzchner und Martinsen (2000; zit. in Lage 2003) ist es wichtig, dass Unterstützte Kommunikation möglichst früh bei Kindern eingesetzt wird. So werden behindernde Entwicklungsprozesse verhindert und sie können in der Sprach- und Kommunikationsentwicklung gefördert werden (S.135).

2.3 Unterstützte Kommunikation

Nach dem Einblick in das Verständnis der Lautsprachentwicklung folgen nun in diesem Unterkapitel die unterschiedlichen Möglichkeiten der UK. Zuerst folgt die Begriffsdefinition der Unterstützten Kommunikation. Anschliessend werden in den folgenden Unterkapiteln die drei Kommunikationsformen der UK dargestellt.

Nach Castañeda et al. (2020a) ist die Lautsprache eine zentrale Kommunikationsform. Fällt die Laut- und Schriftsprache weg oder ist unzureichend, bestehen je nach Behinderung unterschiedliche alternative Kommunikationsformen der UK (S. 18-19). Der deutsche Begriff «Unterstützte Kommunikation» kommt aus dem internationalen Fachgebiet AAC (Augmentative and Alternative Communication) (Braun, 2012, S. 01.003.001). Die schwer verständliche, respektive fehlende Lautsprache wird dabei durch Kommunikationsformen ergänzt (augmentative communication) oder ersetzt (alternative communication). Die AAC verfolgt den Ansatz, vorhandene Lautsprache bestmöglich zu verwenden und diese nach Möglichkeit zu ergänzen. Falls die Kommunikationssituation dadurch nicht gestattet wird, kann sie durch zusätzliche Möglichkeiten ersetzt werden (ebd.). Der weltweite organisatorische Dachverband «International Society for Augmentative und Alternative Communication» (ISAAC) bezieht sich auf die Interessen der UK-Nutzenden, wie auch deren Angehörigen.

Der Verband erarbeitet auf der Grundlage der wissenschaftlichen Richtlinien Ausbildungsinhalte, Schwerpunkte für Diagnostik und Therapie, sowie Möglichkeiten zur Förderung im sozialen Alltag (Kaiser-Mantel, 2012, S. 12).

Castañeda et al. (2020a) definieren den Begriff Unterstützte Kommunikation als alternative Kommunikationsform für Menschen (S. 19). Wilken (2021) beschreibt die UK wie folgt: «Mit Unterstützter Kommunikation werden alle pädagogischen und therapeutischen Hilfen bezeichnet, die Personen ohne oder mit erheblich eingeschränkter Lautsprache zur Verständigung angeboten werden» (S. 9). Gemäss Lage (2016) ist UK eine behindertenpädagogische Konzeption, die Menschen mit einer Kommunikationsbeeinträchtigung verhelfen soll, deren Kommunikation zu erleichtern (S. 375). Kaiser-Mantel (2012) schreibt, dass die UK zwei Grundsätze verfolgt. Das Erreichen der Selbstbestimmung sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben stehen dabei im Vordergrund. Auch sollen die Grundbedürfnisse der Kommunikation durch die Interventionsmassnahmen erfüllt werden (S. 14). In der Anlehnung an Kate Ahern und mit der Verwendung der Symbole METACOM von Annette Kitzinger konzipierte Castañeda (2018) 14 Grundrechte auf Kommunikation. Diese lauten wie folgt: «Ich habe das Recht...

- ...gehört zu werden und Antwort zu erhalten.
- ...mitzusprechen und direkt angesprochen zu werden.
- ...Bedürfnisse zu äussern und nach etwas zu verlangen.
- ...auf feinfühlig Art und Weise behandelt zu werden.
- ...jederzeit auf meine Kommunikationshilfen zugreifen zu können.
- ...vermittelt zu bekommen wie man kommuniziert.
- ...mit Respekt und Würde behandelt zu werden.
- ...ein gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein.
- ...ein funktionierendes und aktualisiertes Kommunikationssystem verwenden zu können.
- ...über meinen Tagesablauf und das Weltgeschehen informiert zu werden.
- ...gefragt zu werden und Aufmerksamkeit und Zuwendung zu erhalten.
- ...meine Gefühle, Gedanken und Meinungen zu äussern.
- ...«Nein» zu sagen, etwas abzulehnen oder mich neu zu entscheiden.
- ...Auswahl und Entscheidung zu treffen» (ebd.).

Tetzchner und Martinsen (2000; zit. in Braun 2012) definierten für die Anwendung von UK drei Zielgruppen anhand der Funktion des alternativen Kommunikationssystems. Bei der ersten

Zielgruppe besteht eine schwere Dysarthrie. Diese Personen besitzen ein entwickeltes Sprachverständnis, sind aber nicht in der Lage, sich mit Lautsprache auszudrücken. Die erste Zielgruppe benötigt ein **Ausdrucksmittel** (S. 01.003.001-01.004.001).

Die zweite Zielgruppe hat eine schwere Sprachentwicklung. Es kann eine gewisse Lautsprache bestehen, jedoch ist diese für unvertrauten Personen nur schwierig zu verstehen. Die zweite Zielgruppe benötigt ein Ausdrucksmittel, um die Sprache zu **unterstützen und zu ergänzen** (ebd.). Die dritte Zielgruppe verwendet die UK als **Ersatzsprache**. Zu dieser Gruppe gehören Menschen mit einer schweren Entwicklungs- oder Funktionsbeeinträchtigung und Wahrnehmungsstörung. Sie verstehen die gesprochene Bezeichnung der Begriffe nicht und benötigen daher eine alternative Kommunikationsform (ebd.).

All diese Zielgruppen verwenden UK als Kommunikationsform. Die Auswahl der Kommunikationsform ist gemäss Pivit (2012) abhängig von den Kommunikationspartner*innen, den äusseren Situationen, der Tagesform und den inhaltlichen Thematiken (S. 01.007.001). Zudem spielen die Voraussetzungen und Ressourcen der Klientel eine wichtige Rolle, um geeignete Kommunikationsmethoden zu finden. Je nach Situation können unterschiedliche Kommunikationsformen benutzt werden, um den Kommunikationsfluss zu vereinfachen. Nach Pivit (2012) gilt, je mehr Kommunikationsformen die Klientel nutzt, umso genauer ist das Verständnis (S. 01.006.001). Gleichermassen benennt Kristen (2021) die Wichtigkeit, dass die UK multimodal verwendet werden soll. Dies bedeutet, dass mehrere Kommunikationsmethoden angewendet werden sollen (S. 115). Die Kommunikationsformen werden dabei in unterschiedliche Kategorien eingeteilt. Es gibt insgesamt zwei Kategorien in der UK. Die erste Kategorie beinhaltet die körpereigene Kommunikationsform. Diese wird ausschliesslich durch den eigenen Körper verrichtet (Kaiser-Mantel, 2012, S. 24-25). Die zweite Kategorie ist die körperfremde und hilfsmittelgestützte Kommunikationsform. Diese Kommunikationsform ist von Hilfsmitteln wie Gegenständen, tastbaren Symbolsystemen, grafischen Bildern oder Zeichen abhängig (S. 33). Dabei wird die zweite Kategorie, körperfremde und hilfsmittelgestützte Kommunikationsform, in zwei Kapitel unterteilt. Der Grund für die Unterteilung ist die enorme Spannweite dieser Kategorie. In den darauffolgenden Kapiteln wird vertieft auf die unterschiedlichen Kategorien eingegangen.

2.3.1 Körpereigene Kommunikation

In der Begriffsdefinition der Unterstützten Kommunikation im vorherigen Kapitel wurde erwähnt, dass es unterschiedliche Kommunikationsformen gibt und diese von diversen Faktoren abhängig sind. Eine Form der Kommunikation sind die körpereigenen Kommunikationsformen. Diese Art der Kommunikation zeichnet sich dadurch aus, dass sie nur durch den eigenen Körper erfolgen kann (Kaiser-Mantel, 2012, S. 25).

Braun und Kristen (2012) definieren körpereigene Kommunikationsformen wie folgt: zum einen können dies die Atmung, die Muskelspannung und die Körperhaltung, zum anderen sensomotorische Aktivitäten sein. Auch Zeigebewegungen oder Blickbewegungen gehören dazu. Weiter können körpereigene Formen auch Lautäusserungen sein, die zum Beispiel die emotionale Befindlichkeit ausdrücken. Des Weiteren gibt es die Vokalisation. Diese kann durch mimische oder gestische Zeichen ausgedrückt werden. So kann zum Beispiel das Bewegen des Kopfes «nein» bedeuten. Eine weitere Form sind individuelle Systeme, wie zum Beispiel in die Luft schreiben. Und zu guter Letzt gibt es auch noch Gebärden (S. 02.006.001). Kaiser-Mantel (2012) identifiziert die körpereigene Kommunikationsform ähnlich wie Braun und Kristen. Jedoch unterteilt sie den Begriff körpereigene Kommunikation in Basale Stimulation, sowie Basale Kommunikation und Handzeichen (S. 25). Die Unterteilung wird in der Abbildung 3 dargestellt.

Kaiser-Mantel beschreibt die körpereigene Kommunikationsform als keine spezifische Methode für Menschen mit einer Behinderung. Sie schreibt, dass alle Menschen diese Form als natürliche Kommunikation nutzen (S. 25-26).

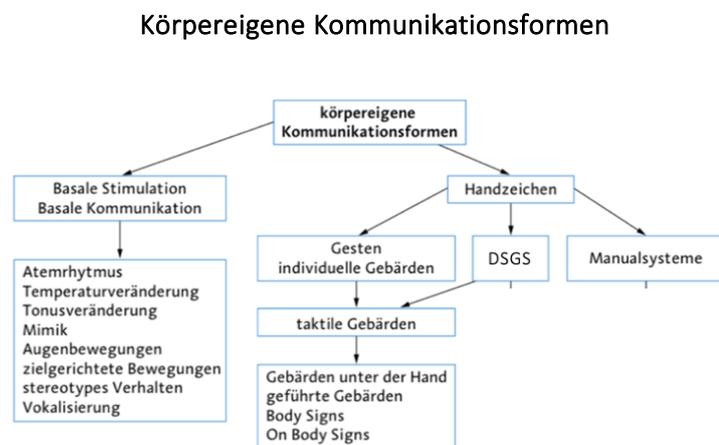


Abbildung 3: Körpereigene Kommunikationsformen
(Quelle: modifiziert nach Kaiser-Mantel, 2012, S. 24)

Basale Stimulation/Kommunikation

Ein grosser Teil der körpereigenen Kommunikationsform ist die Basale Stimulation und Kommunikation. Die Basale Kommunikation ist keine Methode oder Technik (Fröhlich, 2001). Sie ist eher als Konzept oder Grundgedanken zu verstehen, was immer wieder individuell an die Klientel angepasst wird (S. 10). Durch Vibrationen, Gleichgewicht, taktile und propriozeptive Systeme, Körperschema, mimische Reaktionen als Kontaktaufnahme zur Bezugsperson, Temperatur, Geschmack und Geruch

sowie Sehen und Hören können sensomotorische Körpererfahrungen vermittelt werden (Nonn, 2011, S. 15). Die Basale Stimulation zielt darauf ab, das Erleben, Reagieren, sowie die Bedürfnisse und Ziele des Menschen zu erreichen.

Die Basale Kommunikation ist ein Konzept nach Winfried Mall. Es ist eine Kommunikationsform, die besonders für Menschen geeignet ist, die keine intentionale Kommunikation anwenden können. Dabei wird über die körperlichen Verhaltensweisen kommuniziert (Mall, 2021). Bei der Kommunikation handelt es sich um die Reaktion des Gegenübers. Nach jeder Aktion sollte eine Reaktion folgen (Fröhlich, 2016, S. 239-241).

Handzeichen

Ein weiterer Bestandteil der körpereigenen Kommunikationsform sind Handzeichen. In der obenstehenden Abbildung 3 wird zwischen Gesten, individuellen Gebärden, der deutschschweizerischen Gebärdensprache und dem Manualsystem unterschieden (Kaiser-Mantel, 2012, S. 24).

Eine Geste sowie die individuellen Gebärden sind Bewegungen, die spontan mit dem Kopf oder den Händen ausgeführt werden (Nonn, 2011, S. 46). Dies sind nonverbale Äusserungen, die kontextgebunden und auf das Hier und Jetzt bezogen sind (Bober & Wachsmuth, 2013, S. L.007.001).

Gebärden sind im Gegensatz zu Gesten bewusste Bewegungen, die eine Bedeutung ausdrücken (Bober & Wachsmuth, 2013, S. L.006.001). Gemäss Castañeda et al. (2020a) sind Gebärden koordinierte Bewegungen, die abgemachte Bedeutungen haben. Dabei sind bei der Ausführung einer Gebärde die Bewegung der Hand, die Handstellung, die Bewegungsrichtung, der Ausführungsort, die Mimik und das Mundbild zu beachten. Die Gebärden unterstützen das Sprachverständnis und können eine alternative Kommunikation bieten. Dabei muss beachtet werden, dass es keine internationale Gebärdensprache gibt, sondern oftmals unterschiedliche dialektische Varianten gesprochen werden (S. 34-35). In der Schweiz gibt es insgesamt drei verschiedene Gebärdensprachen: die deutschschweizerische Gebärdensprache (Abkürzung: DSGS), die Langue des Signes Française (Abkürzung: LSF) und die Lingua Italiana di Segni (Abkürzung: LIS) (S. 37). Zusätzlich gibt es die PORTA-Gebärden für Menschen mit einer kognitiven und mehrfachen Behinderung. Diese Gebärden sind mit Lautsprache gestützt. Die PORTA-Gebärden basieren auf den **Port**mann- und den **Tanne**-Gebärden. Diese Gebärden sind motorisch einfach anwendbar und visuell und taktil klar verständlich (Tanne Schweizerische Stiftung für Taubblinde, ohne Datum).

Die dritte Unterscheidung von Handzeichen ist das Manualsystem. Der Begriff wird im Lexikon der Fachbegriffe von Bober und Wachsmuth (2013) als künstlich geschaffenes Handzeichensystem bezeichnet, das die Laut- und Schriftsprache auf Buchstabenebene visualisiert. Die Systeme dienen der Visualisierung der Lautsprache für gehörlose Menschen und Menschen mit Sprech- und Schriftspracherwerbsproblemen (S. L.012.001).

2.3.2 Nicht-elektronische Hilfsmittel

Im folgenden Unterkapitel wird auf die nicht-elektronische Hilfsmittel eingegangen. Dabei werden die Kategorien der 3D- und 2D-Systeme vertieft angeschaut. Zum Verständnis der Unterteilung dient die Abbildung 4. Gemäss Hüning-Meier und Bollmeyer (2012, S. 03.003.001) sind nicht-elektronische Hilfsmittel ein bedeutsamer Teil des individuellen Kommunikationssystems, das als Kommunikationshilfe oder als Ergänzung zu anderen Kommunikationsformen betrachtet werden kann.

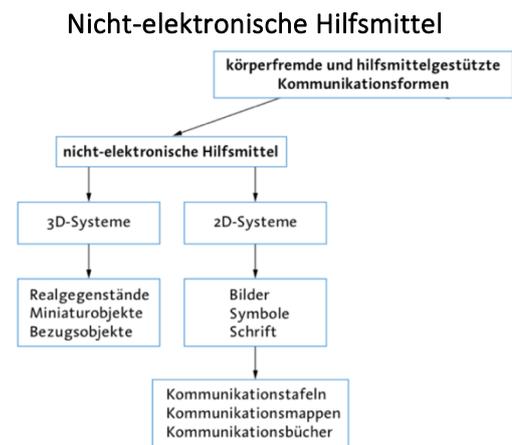


Abbildung 4: Nicht-elektronische Hilfsmittel (Quelle: leicht modifiziert nach Kaiser-Mantel, 2012, S. 25)

Dreidimensionale, tastbare Symbolsysteme

Ein Bestandteil der nicht-elektronischen Hilfsmittel ist das 3D-System (Kaiser-Mantel, 2012). Unter dem 3D-System wird das dreidimensionale, tastbare Symbolsystem verstanden (S. 33). Nach Hüning-Meier und Bollmeyer (2012) bietet das 3D-System die Möglichkeit, ein Objekt visuell, sowie taktil anzuwenden (S. 03.003.001).

Die jeweiligen tastbaren Symbole sollen gemäss Nonn (2011) individuell auf die Person ausgewählt werden. Das Objekt sollte mit mindestens zwei Gemeinsamkeiten in Verbindung gebracht werden. Dies können auch reale Gegenstände sein, die ein Zeichen für ein Objekt, eine Handlung oder ein Ereignis repräsentieren. Auch Miniaturobjekte können reale Gegenstände oder Handlungen visuell darstellen (S. 66-67). Kaiser-Mantel (2012) beschreibt zudem, dass durch die Anwendung von Miniaturobjekten inhaltliche Dialoge spannender, verständlicher und geordneter dargestellt werden können. Durch die Objekte können Begriffe taktil und visuell wahrgenommen werden (S. 34). Das tastbare Symbolsystem dient Menschen, die keine entwickelte Symbolfunktion haben und nur schwer bis gar nicht mit Bildsymbolen kommunizieren können. Die Anwendung dieser Gegenstände soll die Entwicklung des Verständnisses der Symbolfunktion fördern. Zudem wird es als Unterstützung zum Sprachverständnis, sowie zur Sprachproduktion angewendet (S. 68).

Zweidimensionale, grafisch-visuelle Systeme

Ein weiterer Bestandteil der nicht-elektronischen Kommunikationsform ist das 2D-System. Der Begriff 2D-System wird abgeleitet von zweidimensionales, grafisch-visuelles System. Dieses kann in Form von Bildern, Zeichnungen, Fotos, Piktogrammen, Symbolen oder Schriften umgesetzt werden. Dabei werden Gegenstände, Tätigkeiten, Eigenschaften oder Emotionen visuell dargestellt (Kaiser-Mantel, 2012, S. 35). Die Symbole sollen einen Gegenstand oder einzelne Handlungen darstellen und nicht verallgemeinert werden. Eine zusätzliche Voraussetzung ist, dass alle beteiligten Personen im Umfeld bei der Anwendung einheitliche Symbole verwenden. Sobald eine grössere Anzahl Symbole genutzt wird und sich der Wortschatz erweitert, ist auf die Anordnung der Symbole zu achten. Diese dient als Hilfe bei der Verknüpfung der Symbole (S. 35-37).

Durch den Einsatz des Picture Exchange Communication Systems (Abkürzung: PECS) können Kinder und Jugendliche die Nutzung von Symbolen erlernen. PECS ist laut Bach (2012) ein Kommunikationssystem, das durch den Austausch von Bildkarten erfolgt. Das Ziel dieses Systems ist es, dass die Kinder und Jugendlichen in der Lage sind, spontan ihre Wünsche und Bedürfnisse durch Bildkarten äussern zu können, was innerhalb von sechs Phasen erfolgt. (S. 03.024.001-03.029.001).

2.3.3 Elektronische Hilfsmittel

In diesem Unterkapitel wird nun der Fokus auf die elektronischen Hilfsmittel gesetzt. Dabei bezieht sich dieses Kapitel auf Hilfsmittel mit und ohne Sprachausgabe (Kaiser-Mantel, 2012, S. 37). Die Einteilung ist in der Abbildung 5 schematisch dargestellt.

Elektronische Hilfsmittel ohne Sprachausgabe

Ein Bestandteil der elektronischen Hilfsmittel sind Hilfsmittel ohne Sprachausgabe. Diese werden nach Angaben von Kaiser-Mantel (2012) Umfeldkontrollgeräte genannt. Die Hilfsmittel sind besonders für Menschen mit motorischen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen geeignet. Durch das Verständnis der Ursache- und Wirkungszusammenhänge kann eine Grundvoraussetzung der Kommunikation hergeleitet werden (S.38).

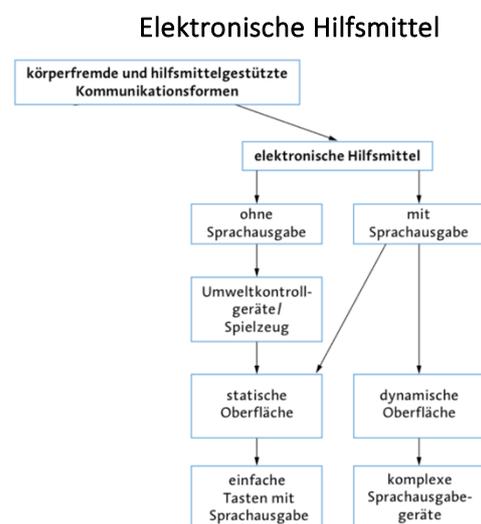


Abbildung 5: Elektronische Hilfsmittel (Quelle: leicht modifiziert nach Kaiser-Mantel, 2012, S. 25)

Elektronische Hilfsmittel mit Sprachausgabe

Bober und Wachsmuth (2013) definieren den Begriff elektronische Kommunikationshilfen als «elektronische Geräte mit Laut- oder Sprachausgabe, die zum Ersatz bzw. zur Ergänzung von natürlicher Lautsprache benutzt werden» (S. L.004.001). Das Hilfsmittel bereichert das Leben eines UK-nutzenden Menschen (Otto & Wimmer, 2017). Es verhilft der Person zu vielen Kommunikationsmöglichkeiten und stärkt so die Teilhabe am sozialen Leben, mehr Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Durch die elektronische Lautsprache kann das Gegenüber Mitteilungen besser verstehen. Dadurch entsteht eine grössere Teilhabe in einem Gespräch (S. 39). Die elektronischen Hilfsmittel werden in vier Kategorien eingeteilt: Sprechende Taster, Geräte mit statischer Oberfläche, Geräte mit dynamischem Display und Geräte mit ausschliesslicher Schriftspracheneingabe (Breul, 2012, S. 04.005.001).

Sprechende Taster



Abbildung 6: Sprechende Taster
(Quelle: RehaMedia, ohne Datum a)

Unter einem sprechenden Taster versteht Breul (2012) ein batterie- oder akkubetriebenes Gerät mit Aufnahme- und Wiedergabemöglichkeit. In der Abbildung 6 ist ein solch sprechender Taster dargestellt. Es können Sprachmitteilungen, Musik oder Geräusche aufgenommen und anschliessend mit einem Knopfdruck wiedergegeben werden. Es gibt zusätzlich Geräte, die mehrere Mitteilungen aufnehmen können. Das Gerät dient einem ersten Schritt der Förderung erster Dialoge (S. 04.006.001). Castañeda et al. (2020a) betont die Wichtigkeit der Verwendung von Symbolen auf einem Taster. Dadurch soll die Klientel ein Verständnis für die möglichen Aussagen und Mitteilungen bekommen (S. 77).

Statische Systeme



Abbildung 7: Statische Systeme
(Quelle: RehaMedia, ohne Datum b)

Das Gerät mit statischer Oberfläche besitzt mehrere sprechende Tasten nebeneinander auf einem Gerät (Abbildung 7). Der Inhalt, sowie die Anzeigebilder einer Taste bleiben unverändert, solange sie nicht aktiv gewechselt oder neu besprochen werden. Die Anzahl Tasten eines solchen Gerätes liegt meist zwischen zwei bis dreissig Tasten. Die Deckblätter können je nach dem manuell oder automatisch gewechselt werden. Diese können sehr individuell für die nutzende Person eingerichtet werden. Die Sprachaufnahme dieses Gerätes funktioniert wie bei den sprechenden Tastern. Der Unterschied der beiden Geräte liegt lediglich darin, dass die Kinder und Jugendlichen mehr Tasten zur Auswahl haben (Breul, 2012, S. 04.007.001).

Dynamische Systeme



Abbildung 8: Dynamische Systeme,
(Quelle: RehaMedia, ohne Datum c)

Beim Betrachten der Geschichte der UK wird sichtbar, dass sich der Sprachcomputer immer wieder modernisierte. Die neueste Generation der Sprachcomputer sind Tablets. Krstoski et al. (2019) nennt dies auch tabletbasierte Hilfsmittel (S. 17). In der Abbildung 8 ist ein solches Gerät dargestellt. Dabei gibt es gemäss Kaiser-Mantel (2012) unterschiedliche Merkmale von Geräten mit dynamischer Oberfläche und synthetischer Sprache. Ein Merkmal davon ist die symbol- oder schriftsprachbasierte Kommunikation.

Ausserdem werden sie direkt bedient. Dies kann durch die Berührung des Touchscreens oder der externen Tasten erfolgen. Zudem wird das Vokabular aufgrund von Erkenntnissen spezifisch aufgelistet. Die Symbolsammlung kann individuell erweitert werden. Ein zusätzliches Merkmal ist, dass durch die Codierung der Umfang des Vokabulars grösser als die maximale Tastenanzahl ist (S. 40). Nach Breul (2012) ist die Auswahl dieser Geräte sehr gross. Es gibt Geräte mit natürlicher und/oder synthetischer Sprachausgabe, sowie mit Schriftspracheingabe (S. 04.007.001).

Für die Geräte mit einem dynamischen Display gibt es unterschiedliche Programme:

- Die App Go Talk Now wird für Menschen empfohlen, die einen ersten Schritt in Richtung der Kommunikation mit Sprachcomputer machen. Besonders geeignet ist diese App für Menschen, die über einen kleinen Wortschatz verfügen und nur Ein- oder Zwei-Wortsätze bilden können. Die Handhabung dieser App wird als simpel und intuitiv beschrieben. Die verschiedenen Feldgrössen und Hintergrundfarben können individuell nach Bedürfnis der Klientele angepasst werden. Zusätzlich können Felder mit Fotos, Piktogrammen oder kurzen Videosequenzen hinzugefügt werden. Auch kann die App als Strukturhilfe verwendet werden (SAHB, 2019a, S. 6).
- Die App MetaTalkDE wurde von Annette Kitzinger und Cidar Health Care LLC entwickelt (Krstoski et al., 2019). Die Entwicklerin Annette Kitzinger ist Mutter einer beeinträchtigten Tochter. Sie entwarf für ihre Tochter Symbole, die heute als METACOM-Symbole bekannt sind. Die App besitzt vier Rastergrössen. Die kleinste davon ist 3*5 Felder und beinhaltet einen Wortschatz von circa 1'000 Wörtern. Seit 2018 gibt es auch ein Raster mit 6*11 Feldern, das circa 5'000 Wörter beinhaltet. Für die Strukturierung gibt es Pop-ups. Diese können durch längeres Gedrückthalten eines Symboles hervorgerufen werden. Sie verweisen auf eine Themenseite (S. 29-32).
- Die App Snap+Core First ist für Menschen, die bereits über einen Wortschatz verfügen (Krstoski et al., 2019). Sie wurde von Tobii Dynavox LLC entwickelt. Die App bietet einen

strukturierten Zugang zum Kernvokabular und optimierten Themenvokabularen. Durch die Wahl der Anfangsbuchstaben wird der Erwerb der Schriftsprache unterstützt, was die Suche nach Symbolen erleichtert. Bei der Visualisierung dieser Nutzung gibt es unterschiedlichen Rastergrößen, die bis zu einem Feld bis zu 8*10 Feldern gehen (S. 35-39).

Schriftspracheneingabe



Abbildung 9: Schriftspracheneingabe
(Quelle: RehaMedia, ohne Datum d)

Dieses Gerät ist für Menschen, die die Schriftsprache gut beherrschen, sowie in der Lage sind, feinmotorisch kleine Tasten zu bedienen. In der Abbildung 9 ist ein solches Gerät abgebildet. Durch die Eingabe von Buchstaben können Sätze gebildet werden, die anschließend mit synthetischer Sprachausgabe vorgelesen werden.

2.4 Modelling

In den vorherigen Kapiteln wurde erläutert, welche Kommunikationsformen in der Unterstützten Kommunikation vorhanden sind. Es wurde darauf aufmerksam gemacht, dass es körpereigene, nicht-elektronische und elektronische Hilfsmittel gibt. Damit die Kommunikationsformen von der Klientel auch optimal angewendet werden kann, muss die Anwendung erlernt werden. Das Vorzeigen der Nutzung wird Modelling genannt.

Der Begriff Modelling wird im Lexikon der Fachbegriffe von Bober und Wachsmuth (2013) als Lehrmethode bezeichnet. Durch das eigene Verwenden von UK wird eine Vorbildfunktion (Modell) eingenommen. Dadurch kann der Klientel aufgezeigt werden, wie die Anwendung einer Kommunikationsform umgesetzt wird. Die zusätzliche Nutzung der Bezugspersonen vermittelt der Klientel zudem, dass diese Weise der Kommunikation «normal» ist (S. L.012.001). Auch Hüning-Meier und Bollmeyer (2012) beschreiben Modelling ähnlich wie Bober und Wachsmuth. Für sie bedeutet Modelling das Zeigen, wie die Kommunikationsform genutzt wird. Durch die ständige Anwendung wird der Klientel ersichtlich, wo die Symbole zu finden sind und erlernt zusätzlich die Nutzung (S. 03.013.001). Castañeda et al. (2020b) weisen darauf hin, dass der Begriff «Modelling» und das abgeleitete Verb «modellieren» aus dem Englisch entnommen wurden (S. 4). Modelling ist ein zentraler Begriff für die Förderung der Sprach- und der Kommunikationsentwicklung (S. 16). Dies kann in Form von Lautsprache, Gebärden, Kommunikationsbüchern, Sprachcomputern mit Symbolen oder Sprachbildern vorkommen (S. 19).

Ignacio Estrada sagte einst: «Wenn ein Kind nicht so lernen kann, wie wir es anbieten, sollen wir einen Weg finden, den das Kind gehen kann» (Castañeda et al. 2020b, S. 5/eigene Übersetzung). Somit ist es die Aufgabe der Bezugspersonen und des Umfelds der Klientel, individuelle Wege zur Anwendung der UK aufzuzeigen.

Modelling braucht ein umfassendes Vokabular (Castañeda et al., 2020b, S. 29). Gemäss Otto und Wimmer (2017) ist es wichtig, dass ein Kern- und ein Randvokabular angeboten wird. Das Kernvokabular besteht aus den 200 bis 300 meist verwendeten Wörtern und beinhaltet Modalverben, Adverbien, Konjunktionen, Pronomen und Präpositionen. Das Randvokabular besteht aus Substantiven, Vollverben und Adjektiven. Dieses Vokabular wird individuell auf die Person und deren Interessen abgestimmt. Bei der Anwendung dieses Kern- und Randvokabular ist es wichtig, dass die Klientel die Wörter verknüpfen, einsetzen und erproben kann (S. 50-51).

Für eine optimale Umsetzung listen Castañeda et al. (2020b) einige wichtige Faktoren für Modelling auf, die beachtet werden müssen. Zum einen ist es wichtig, dass Modelling intensiv und permanent angewendet werden sollte. Zum anderen sollte Modelling möglichst natürlich und selbstverständlich im Alltag integriert werden. Das Umfeld sollte die UK selbst anwenden und schauen, dass das UK-Angebot immer und überall zur Verfügung steht. Auch sollte das Umfeld erwartungsoffen sein. Es sollte davon ausgehen, dass die UK-Nutzerin oder der UK-Nutzer die Kompetenzen erwerben kann und zu Beginn noch nichts selbst leisten muss. Es soll erwartet werden, dass die nutzende Person noch nicht direkt alles verstehen oder aktiv mitmachen muss (S. 16-18). Modelling ist ein langer Entwicklungsprozess (S. 73). Die Bezugspersonen und das Umfeld müssen sich am Anfang zuerst einmal mit dem Thema Modelling auseinandersetzen. Erst nachdem sie sich über die Umsetzung informiert haben, können erste Versuche gewagt werden. Mit der Zeit kann das Modeln immer häufiger in den Alltag integriert werden. Dadurch soll die Aufmerksamkeit der UK-Nutzenden vergrössert werden. Je grösser die Aufmerksamkeit, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich aktiv beteiligen. Mit der Zeit kann es sein, dass eine spontane Eigeninitiative der UK-Sprache stattfindet. Ist dies der Fall, kann der Wortschatz vergrössert werden. Für diesen Prozess braucht es Zeit und Geduld. Es soll für alle Beteiligten ein normaler Bestandteil der Alltagskommunikation werden (S. 73-76).

2.5 Fazit und Zusammenfassung

Zusammenfassend wurde in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, welche Kommunikationsmöglichkeiten den Kindern und Jugendlichen ohne Lautsprache zur Verfügung stehen. Für die Entwicklung der Sprache benötigt ein Mensch das Sprachverständnis und das Denkvermögen (Largo, 2021, S. 350-351). Auch Kinder mit einer Beeinträchtigung können Kommunikation entwickeln. Dies dauert oftmals länger und es benötigt kleinere Schritte (Hunsperger-Ehrlich, 2012, S. 01.026.050). Dabei kann durch ihre Beeinträchtigung ihre Lautsprache verzerrt, verzögert oder gar nicht erfolgen (Konrad, 2021, S. 92). Aus diesem Grund nutzen sie alternative Kommunikationswege wie Gestik, Mimik oder Vokalisationen und sind auf sprachunterstützende Massnahmen angewiesen (Boenisch, 2009, S. 34-39). Durch frühe Förderung können die Mitteilungsmöglichkeiten der Kinder erweitert werden, sodass sie auch den Umgang mit Kommunikationshilfen erlernen können (Hunsperger-Ehrlich, 2012, S. 01.026.050). Es gibt einige Methoden der Kommunikation für Kinder und Jugendliche ohne Lautsprache. Je nach Fähigkeit können die drei unterschiedlichen Kommunikationsformen der körpereigenen, nicht-elektronischen und elektronischen Kommunikation angewendet werden. Hierzu stehen Alternativen wie Gebärden, Piktogramme, Taster oder Sprachcomputer zur Verfügung (Kaiser-Mantel, 2012, S. 24-25). Bei der Nutzung dieser Hilfsmittel ist gemäss Kristen (2021, S. 115) und Pivit (2012, S. 01.006.001) zu beachten, diese immer multimodal zu verwenden. Das Erlernen der UK läuft laut Bober und Wachsmuth (2013) über das sogenannte Modelling. Dabei verwendet ein Modell die UK und nimmt dadurch eine Vorbildfunktion ein (S. L.012.001). Dadurch wird die Kommunikationsform gezeigt und durch die Klientel aufgenommen (Hüning-Meier und Bollmeyer, 2012, S. 03.013.001). Dies ist ein zentraler Aspekt für die Förderung der Sprach- und Kommunikationsentwicklung (Castañeda et al., 2020b, S. 16).

3. Hilfsmittelversorgung für Kinder und Jugendliche ohne Lautsprachentwicklung

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde die allgemeine Sprachentwicklung bei gesunden und beeinträchtigten Kindern erläutert und was benötigt wird, um mit UK zu kommunizieren. Ausserdem wurden die verschiedenen Hilfsmittel in der UK vorgestellt und der Begriff Modelling definiert. In diesem Kapitel soll nun die Frage beantwortet werden, **welche Voraussetzungen Kinder für einen Sprachcomputer mitbringen müssen und wie sie diesen erhalten**. Dazu wird die Voraussetzung für die Nutzung von UK und die Hilfsmittelversorgung genauer erläutert.

3.1 Voraussetzung für die Nutzung von Unterstützter Kommunikation

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, erlernt nicht jedes Kind ohne Lautsprache die gleiche Kommunikationsebene. So benötigen alle Kinder ein individuelles Hilfsmittel, um mit ihrer Umwelt in Kontakt zu kommen. Welche Voraussetzungen sie dafür mitbringen müssen, wird in diesem Unterkapitel aufgezeigt.

Um herauszufinden, mit welchem Hilfsmittel sich ein Kind optimal seinem Umfeld mitteilen könnte, müssen diverse Abklärungen getroffen werden. Dazu ist es wichtig, alle für die Kommunikation wichtigen Bereiche der Persönlichkeit zu erfassen und Fähigkeiten abschätzen zu können (Pivitt, 2012, S. 01.009.001). Das Kommunikationsverhalten des Kindes in alltagsnahen Kontexten wird sodann analysiert, um den Weg von der vorsprachlichen Kommunikation in die sprachlich-symbolische Kommunikation zu ebnen. Dadurch kann an den bisherigen Kompetenzen des Kindes angeknüpft und das Kind gefördert, aber nicht überfordert werden (Nonn, 2011, S. 117). Als Hilfsmittel in der Diagnostik können die ICF-Richtlinien dienen, da diese auf verschiedenen Ebenen ansetzen. So wird der linguistische, kognitive, sensorisch-motorische und der pragmatisch-kommunikative Bereich des Kindes abgeklärt. Dies ergibt einen breiten Überblick über die Fähigkeiten und Ressourcen des Kindes. Ausserdem spielen auch die Umwelt und das Umfeld des Kindes in den ICF-Richtlinien eine wichtige Rolle. Diese sind für das Erlernen des Sprachcomputers wichtige Faktoren (Kaiser-Mantel, 2012, S. 44). Nachfolgend werden die Parameter genauer erläutert, die in der Diagnostik abgeklärt werden.

Die visuelle Wahrnehmung ist entscheidend für die Gestaltung der Kommunikationshilfe. Je nach Möglichkeiten werden die Farben, Kontraste, Figur-Grund-Darstellung sowie die Feld- oder

Tastengrösse an die nutzende Person angepasst (Pivitt, 2012, S. 01.009.001). Laut Gallé (2012) können mit einjährigen Kindern bereits Gebärden gelernt werden, da in diesem Alter ein Bezug zwischen Gegenständen und Bezugspersonen gemacht werden kann und die Kinder intuitiv selbst Gebärden nutzen, um sich mitzuteilen (S. 07.006.001). Mit circa zwei Jahren beginnen sich die Kinder für den Inhalt von Bildern zu interessieren. Dies ist der Zeitpunkt, an dem bei Kindern mit Behinderungen die ersten Symbole und Piktogramme eingeführt werden können. Sobald sich das Kind für die Ergebnisse seiner Handlungen interessiert und diese von Gegenständen trennen kann, können die Piktogramme durch Verben und Adjektiv sowie weiteren Substantiven ergänzt werden (S. 07.007.001). Auch die auditive Wahrnehmung spielt eine wichtige Rolle für die Einstellung der Lautstärke, Stimmfrequenz oder Merk- und Strukturierungshilfen. Die Robustheit und Oberflächengestaltung der Taster oder Tasten werden durch die propriozeptive Wahrnehmung beeinflusst (Pivitt, 2012, S. 01.009.001).

Das Sprachgerät muss den kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten der UK-sprechenden Person angepasst werden, damit sie nicht über- oder unterfordert ist und das Gerät auch anwenden kann. Zu komplexe Einstellungen verunmöglichen die Nutzung und zu grundlegende Einstellungen verhindern eine ausführliche Kommunikation. Aus diesem Grund ist die Kenntnis von Kognition und Sprachverständnis des Kindes unabdingbar (Pivitt, 2012, S. 01.009.001). Kaiser-Mantel (2012) zeigt verschiedene diagnostische Verfahren auf, um die Beurteilung der kognitiven Entwicklungsstufe sowie der Kommunikationsstufe zu ermitteln. Aus diesen Erkenntnissen kann die richtige UK-Form abgeleitet werden (S. 45). Hinzu kommt der Einfluss der aktuellen Kommunikationsform auf die Wahl eines Sprachausgabegerätes. Dabei erhalten bereits vorhandene Ressourcen einen wichtigen Stellenwert. Denn diese zeigen, ob bereits mit «Ja» oder «Nein» geantwortet werden kann oder ob Bilder und/oder Symbole verstanden und genutzt werden können. Dies sind wichtige Faktoren für die Auswahl der Form des Hilfsmittels. Eine weitere Fähigkeit, die im Voraus eruiert werden muss, sind die verschiedenen Kommunikationsstrategien, die UK-Nutzer*innen erlernen können (Pivitt, 2012, S. 01.010.001).

Weiter wird sowohl der aktive als auch der passive Wortschatz aufgeführt. Auf diesen Wörtern wird mit Hilfe des Sprachcomputers aufgebaut. Dabei soll langfristig die Diskrepanz zwischen dem aktiven und dem passiven Wortschatz minimiert werden. Ausserdem wird der Wortschatz, der unterstützt kommunizierenden Person, mit dem Kernvokabular der Sprache abgeglichen, sodass eine Äusserung der Bedürfnisse möglich wird (Pivitt, 2012, 01.010.001). Kaiser-Mantel (2012) fasst dies in der Beurteilung der lautsprachlichen Fähigkeiten zusammen und erläutert verschiedene Diagnosemittel, um das Sprachverständnis aber auch die Sprachproduktion zu diagnostizieren (S. 46-47).

Laut Pivit (2012) ist die motorische Fähigkeit entscheidend, welche Form der UK für ein Kind geeignet ist. Hierbei kann eine direkte Selektion gewählt werden, die über die schnellste Sprachausgabe verfügt, da sie direkt durch Auswählen angesteuert werden kann. Auch verschiedene Varianten von Scanning bieten eine Selektionsmöglichkeit. Dabei werden der unterstützten kommunizierenden Person verschiedene Auswahlmöglichkeiten angeboten, zu denen sie «Ja» oder «Nein» sagen kann. Dafür wird für eine elektronische Kommunikationshilfe mindestens eine gezielte Körperbewegung benötigt (S. 01.007.001). Meistens dauert es eine Zeit lang, bis eine Bewegung gefunden wird, die immer wieder willkürlich reproduzierbar ist und keine Kraftanstrengung oder Ermüdungserscheinungen aufbringt (S. 01.009.001). Eine weitere wichtige Überlegung zum richtigen Sprachausgabegerät betrifft die alltägliche Handhabung wie den Transport, die Präsenz sowie die Robustheit des Gerätes (S. 01.010.001).

Die Beurteilung der Kommunikation und Partizipation im sozialen Umfeld ist ebenfalls eine wichtige Ebene, die abgeklärt werden muss. Denn die Bezugspersonen der UK-sprechenden Person müssen das Hilfsmittel ebenfalls anwenden, um über dieses die Kommunikation vorantreiben zu können (Kaiser-Mantel, 2012, S. 47). Ausserdem benötigt eine UK-sprechende Person ein gewisses Interesse am Gegenüber und das Bedürfnis, sich mitzuteilen. Auch dieses Interaktionsverhalten muss vor dem Entscheid für eine Kommunikationshilfe abgeklärt werden (Pivit, 2012, S. 01.010.001).

Das von Heim et al. (2012) entwickelte COCP-Programm (**co**mmunicatieve **o**ntwikkeling van niet-sprekende kinderen en hun **co**mmunicatie**p**artners) ist eine Interventionsmöglichkeit für Kinder und Jugendliche ohne Lautsprachentwicklung. Dieses beinhaltet die vier Phasen der Analyse, des Ziels und Plans, der Intervention sowie der Evaluation (S. 01.026.007). In der ersten Phase der **Analyse** werden in einem ersten Schritt Hintergrundinformationen über das Kind zusammengetragen. Dafür werden Gespräche mit den Eltern geführt, Fragelisten von Kommunikationspartner*innen ausgefüllt, Fakten aus Berichten zusammengetragen und eine Umgebungsanalyse durchgeführt, bevor dann im zweiten Schritt die Analyse der kognitiven Leistung, des Sprachverständnisses und der Sensorik gemacht wird (S. 01.026.008). Im dritten und letzten Schritt der Analyse wird die Interaktion des Kindes beobachtet. In der Phase **Ziel und Plan** wird im Schritt vier eine Zielsetzung für die Intervention gesetzt, die die Kommunikationsfunktion und -form im nächsten halben Jahr beinhaltet. Daraufhin wird in einem Interventionsplan festgehalten, wie die Kommunikationspartner*innen Strategien am besten anwenden, um das Kind anzuregen. In der **Interventionsphase** werden die Hilfsmittel immer wieder angepasst, indem Begriffe und Symbole anhand von Beobachtungen erweitert werden. Die **Evaluation** des Verlaufes als siebter Schritt schliesst die vier Phasen ab, bevor wieder bei der ersten Phase, der Analyse, begonnen wird (S. 01.026.009).

3.2 Hilfsmittelversorgung

Nachdem im vorherigen Unterkapitel die Voraussetzungen für die Nutzung von Unterstützter Kommunikation geklärt wurden, wird nachfolgend dargestellt, wie die Hilfsmittelversorgung in der Schweiz abläuft.

Nach dem Modell von Active Communication (ohne Datum) wird die Beratung und Hilfsmittelversorgung in drei Phasen (siehe Abbildung 10) gegliedert. Diese beginnt mit der Abklärung, gefolgt von der Realisation, bevor in die Betreuung übergegangen wird. Auf diese drei Phasen wird in den nächsten Unterkapitel eingegangen.

Ablauf Hilfsmittelversorgung



Abbildung 10: Ablauf Hilfsmittelversorgung (Quelle: Active Communication, ohne Datum)

3.2.1 Erste Phase: Abklärung

Die Invalidenversicherung (Abkürzung: IV) hat klare Vorgaben, welche versicherten Personen ein elektrisches oder elektronisches Kommunikationsgerät verfügt bekommen. Dies ist im KHMI vom 01.01.2022 folgendermassen definiert: «für schwer sprech- und schreibbehinderte Versicherte, die zur Pflege des täglichen Kontakts mit der Umwelt auf ein solches Gerät angewiesen sind und über die notwendigen intellektuellen und motorischen Fähigkeiten zur Bedienung eines solchen Geräts verfügen» (Kreisschreiben über die Abgabe von Hilfsmitteln durch die Invalidenversicherung [KHMI], 2022, Art. 15.02 N 1/20). In den nächsten Unterkapiteln wird erläutert, wie die Abklärung für ein Kommunikationsgerät abläuft.

Antrag

Ein Kind mit einer Sprachbeeinträchtigung hat das Anrecht auf logopädische Diagnostik und Therapie. In dieser Diagnostik kann eine logopädische Fachperson feststellen, dass ein Kind mit einem UK-Hilfsmittel sich besser verständigen kann. Diese Fachperson erstellt sodann einen Antrag für UK-

Abklärung an die zuständige IV-Stelle (Wälti und Holenstein-Wyrsh, 2017, S. 7). Laut der SAHB können auch die Eltern oder Beistände der Kinder einen Antrag zur Finanzierung eines Kommunikationsgerätes an die IV stellen (SAHB, 2019b, S. 10).

Nach dem Eingang des Antrags bei der IV klärt diese ab, ob sie für die Finanzierung zuständig ist. Dazu beauftragt sie die SAHB, die überprüft, ob die versicherte Person Anspruch auf ein Hilfsmittel hat (b-at, ohne Datum). Denn um eine Verfügung für ein elektrisches oder elektronisches Kommunikationsgerät zu erhalten, muss sich die Sprachentwicklung der Person zwischen Stufe vier und fünf nach Irene Leber befinden (siehe S. 9 der vorliegenden Arbeit). Ist dies der Fall und kann dem Anspruch stattgegeben werden, erteilt die IV den Auftrag zur Vorabklärung an eine Hilfsmittelfirma (SAHB, 2019b, S. 10).

Vorabklärung

In der Vorabklärung setzen sich die Hilfsmittelberater*innen mit den Eltern und den Fachpersonen aus der Praxis sowie dem Kind an einem Vorabklärungstermin zusammen (Active Communication, ohne Datum). Die aktuelle kommunikative Entwicklung des Kindes wird gemeinsam besprochen und in einem Kommunikationsprofil dargestellt. Wichtig ist hierbei vor allem die Einschätzung über die kognitiven, physischen, sprachlichen und sensorischen Fähigkeiten des Kindes, da diese entscheidend für den Entscheid der IV-Stelle sind. Ausserdem wird ausgewertet, in welcher Lebenssituation das Kind einen Sprachcomputer benötigt und welche Bedürfnisse im Alltag auftreten (Wälti und Holenstein-Wyrsh, 2017, S. 7). Gemeinsam wird ein geeignetes Gerät sowie ein passendes Sprachausgabeprogramm für das Kind ausgewählt. Die Ergebnisse werden durch die Beratungspersonen in einem Fachbericht festgehalten und zusammen mit einem Kostenvoranschlag für das angedachte Hilfsmittel und die Gebrauchstrainings an die IV weitergeleitet (Active Communication, ohne Datum). Hierbei ist zu beachten, dass der Fachhandel für Kommunikationshilfen die Hilfsmittel zum Selbstkostenpreis offerieren müssen und sich nur über die Beratungen und Gebrauchstrainings finanzieren können (b-at, ohne Datum).

3.2.2 Zweite Phase: Realisation

Nachdem in der ersten Phase der Abklärung ein Antrag für ein Kommunikationshilfsmittel bei der IV getätigt wurde und die Vorabklärung durch eine Beratungsperson erfolgt ist, beginnt die zweite Phase der Realisation. In dieser Phase entscheidet die IV über eine Verfügung für ein Hilfsmittel und bei positivem Bescheid kann das Gebrauchstraining gestartet werden (Active Communication, ohne Datum).

Verfügung

Bevor die IV eine Verfügung für ein Kommunikationshilfsmittel ausstellt, gibt sie an die SAHB den Auftrag, den Antrag zu überprüfen. Daraufhin klärt die SAHB die Einfachheit und Zweckmässigkeit des beantragten Hilfsmittels ab und beurteilt dies fachtechnisch. Nach der Prüfung erteilt die SAHB der IV eine Empfehlung. Die Verantwortung über den Entscheid zu einer Verfügung trägt anschliessend die zuständige IV-Stelle (KHMI 2022, Art. 3.1 N 3009-3016). Die IV will mit diesen Abklärungen kostspielige Fehlversorgungen verhindern (SAHB, 2019b, S. 10).

Neben der Prüfung der Offerte klärt die SAHB auch ab, ob die beantragten Geräte bereits im Depot vorhanden sind, das sie für die IV führen. Denn die IV leiht die verfügbaren Geräte jeweils an die Nutzer*innen aus und erhält diese nach dem Gebrauch wieder zurück (SAHB, 2019b, S. 11).

Gebrauchstraining

Nach einer positiven Verfügung der IV organisiert die Beratungsperson das beantragte Hilfsmittel. Dieses wird an die Bedürfnisse des Kindes angepasst. Danach startet das Gebrauchstraining mit dem Kind und seinem Umfeld. Dieses beinhaltet neben der Auslieferung und der Installation auch die Geräteeinführung und die Schulung durch die Berater*innen. Ziel ist es, das Umfeld zu befähigen, das Kommunikationsgerät zu nutzen, damit sie als Modell für das Kind die Kommunikation mit dem Hilfsmittel vorleben können. Ausserdem erklären die Berater*innen den Bezugspersonen, wie das Gerät programmiert ist und wie es angepasst werden kann (Wälti und Holenstein-Wyrsh, 2017, S. 8). Die Gebrauchstrainings finden in einem Zeitraum von drei bis vier Monaten an drei bis sechs Terminen statt. Dabei stehen sechs bis zehn Stunden Zeit zur Verfügung. Dies variiert je nach Komplexität der Versorgung. Das Hilfsmittel kann bereits nach dem ersten Gebrauchstraining bei der versicherten Person bleiben, damit dieses im Alltag ausprobiert und getestet werden kann. Diese Erfahrungen fliessen anschliessend wieder in eine Sitzung mit der Beratungsperson ein, wobei dann Anpassungen der Einstellungen vorgenommen werden können (b-at, ohne Datum).

Nach einem erfolgreichen Gebrauchstraining erstellt die Hilfsmittelfirma einen Schlussbericht, der mit der Rechnung an die IV-Stelle gesendet wird. Diese überprüft dann nochmals alle Unterlagen und erteilt eine detaillierte Kostengutsprache für das spezifische Hilfsmittel. Daraufhin erhält die versicherte Person das verfügbare Kommunikationsgerät von der IV leihweise (Active Communication, ohne Datum).

3.2.3 Dritte Phase: Betreuung

Nach dem erfolgreichen Gebrauchstraining kann der Sprachcomputer im Alltag verwendet werden. Es ist möglich, dass eine Nachbetreuung durch eine Vertreibungsfirma notwendig wird. Gründe dafür können zum Beispiel die Veränderung der motorischen oder kognitiven Fähigkeiten, das limitierte Vokabular, Anwendungsfortschritte oder Ähnliches sein. In diesem Falle muss wiederum ein Antrag für eine Nachbetreuung bei der IV gestellt werden. Diesem Antrag wird sogleich eine Offerte der Hilfsmittelfirma hinzugefügt. Die IV prüft die Erfüllung der Voraussetzungen für eine Nachbetreuung und übergibt, wenn nötig die Beurteilung an die SAHB für eine fachliche Einschätzung. Die Kostengutsprache wird dann direkt an die Hilfsmittelfirma gesendet, die die Nachbetreuung organisiert (b-at, ohne Datum).

3.3 Fazit und Zusammenfassung

Zusammenfassend wurde in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, unter welchen Voraussetzungen Kinder und Jugendliche einen Sprachcomputer nutzen können und wie sie diese erhalten. Dafür werden einige Abklärungen durchgeführt, die sowohl die aktuelle Kommunikation als auch die Persönlichkeit und Fähigkeiten aufzeigen (Pivitt, 2012, S. 01.009.001). Hierfür wird häufig die ICF-Klassifikation (International Classification of Functioning, Disability and Health) verwendet, da dadurch auch die Umwelt und das Umfeld des Kindes eine Gewichtung erhält (Nonn, 2011, S. 117). Pivitt (2012) zählte folgende Faktoren auf, die für den Erwerb von verschiedenen UK-Methoden notwendig sein können: visuelle & auditive Wahrnehmung, motorische, kognitive und sprachliche Fähigkeiten, Einfluss der aktuellen Kommunikationsform, verschiedene Kommunikationsstrategien, aktiver und passiver Wortschatz, sowie das Interaktionsverhalten (S. 01.007.001-01.010.001). Laut der IV muss sich ein Kind für ein elektronisches Kommunikationsgerät auf der Stufe vier bis fünf nach Irene Leber in seiner Kommunikationsentwicklung befinden (SAHB, 2019b, S. 10). Dieser Anspruch auf einen Sprachcomputer klärt die IV ab (Active Communication, ohne Datum). Wird der Sprachcomputer durch eine Verfügung zugesprochen (KHMI 2022, Art. 3.1 N 3009-30016), wird das Gebrauchstraining mit dem Kind und dessen Umfeld gestartet. Die involvierten Personen lernen, wie das Gerät programmiert wird und werden befähigt, damit zu kommunizieren (Wälti und Holenstein-Wyrsh, 2017, S. 8). Wird das Gebrauchstraining positiv abgeschlossen, erhält das Kind den Sprachcomputer leihweise von der IV (Active Communication, ohne Datum). Es ist möglich, eine Nachbetreuung durch eine Vertriebsfirma zu beantragen, wenn sich die Motorik oder Kognition verändert, das Vokabular limitiert ist oder Anwendungsfortschritte gemacht werden (b-at, ohne Datum).

4. Kooperation

Aus dem dritten Kapitel wurde ersichtlich, welche Voraussetzungen ein Kind mitbringen muss, um einen Sprachcomputer zu erhalten und wie der Prozess dafür gestaltet ist. Damit ein Gebrauchstraining auch einen grösstmöglichen Gewinn bieten kann, ist die Kooperation untereinander essenziell. Aus diesem Grund wird in diesem vierten Kapitel die Fragestellung, **was sind Elemente für eine funktionierende Kooperation in der pädagogischen Arbeit?** beantwortet. Dafür gibt es einen Input zur Gesprächsführung, sowie zur Definierung der Teamrollen nach Belbin und den Kriterien für eine gelungene Zusammenarbeit nach Eckert et al. Danach wird die Thematik Interdisziplinarität konkretisiert. Zudem wird in Bezug auf dieses Kapitel auch die die Institutionalisierung der UK behandelt. Der Grund dafür ist, dass es eine Grundhaltung einer Thematik in einer Institution geben sollten, damit diese auch bestmöglich vertreten werden kann.

4.1 Gesprächsführung

Das Gebrauchstraining kann in die professionelle Gesprächsführung eingeordnet werden. Widulle (2020) passte die aufgeführten Unterschiede zwischen professioneller Gesprächsführung, Beratung und Psychotherapie von Rahm an. Dabei kam er auf folgende Merkmale für die professionelle Gesprächsführung: Die Zielgruppe dieser Gespräche sind Organisationsmitglieder, Fachkräfte, Klienten und Angehörige. Das Setting kann dabei einmalige bis mehrmalige Gesprächsserien beinhalten. Dabei werden je nach Kontext unterschiedliche Ziele verfolgt. Dies können Kontakt und Begegnung, Informationen und Austausch, kooperative Problemlösung, Planung oder Koordinationen von gemeinsamem Handeln sein. Der jeweilige Prozess gestaltet sich durch systematisches Informieren, Klären, Planen und Problemlösen (S. 28-29).

Damit eine gute Grundhaltung in der Gesprächsführung entstehen kann, braucht es gemäss Rogers (2012) drei bedeutende Elemente. Das erste Element ist die Echtheit, auch Kongruenz genannt. Diese beinhaltet, dass jede und jeder sich selbst ist und transparent gegenüber der anderen Person ist. Das zweite Element ist die Akzeptanz, Anteilnahme und Wertschätzung. Die Teilnehmenden sollen eine positive Zuwendung gegenüber der Situation und der Person haben. Die dritte Voraussetzung ist das einfühlsame Verstehen. Die Welt soll aus der Perspektive des Gegenübers verstanden werden (S. 67-68).

4.2 Teamrollen nach Belbin

Mahlstedt (2022) zeigt auf, dass im Rollenmodell von Belbin jeder Mensch je nach Kontext unterschiedliche Rollen annimmt. Diese bestehen aus Rechten und Pflichten und werden durch externe und interne Erwartungen an die Rollengestaltung herangetragen. Belbin hat das Verhalten seiner Studierenden in verschiedenen Situationen beobachtet und leitete verschiedene Verhaltensmuster ab. Anschliessend definierte er neun Rollen, die in einem Team auffindbar sind. Die genannten Rollen teilte er in drei Bereiche ein (S. 11-12).

In den **kommunikationsorientierten Rollen** werden die Wegbereiter*innen, Koordinator*innen und Teamarbeiter*innen untergebracht (Mahlstedt, 2022). In all diesen Rollen ist die Kommunikation eine hohe Kompetenz. Die Wegbegleiter*innen nehmen die Rolle der Entwicklung der Kontakte und die Forschung der Möglichkeiten ein. Die Rolle wird als kommunikativ und extrovertiert definiert. Die Koordinator*innen kennen die Stärken und Schwächen im Team und deren bestmöglichen Einsatz. Diese Rolle fördert Entscheidungsprozesse im Team, indem sie häufig die Teamleitung übernehmen und Aufgaben delegieren können. Sie verfolgen ein Ziel und lenken die Gruppe immer wieder dahin. Die Rolle wird als selbstsicher und vertrauensvoll charakterisiert. Die Teamarbeiter*innen sorgen für einen guten Zusammenhalt und ein angenehmes Klima im Team. Diese Personen stellen das soziale Miteinander über den fachlichen Diskurs. Diese dritte Rolle wird als kooperativ und diplomatisch beschrieben. (S. 13-14).

In den **wissensorientierten Rollen** werden die Neuerer*innen, Beobachter*innen und Spezialist*innen eingegliedert. Die Rolle der Neuerer*innen bringt neue Ideen und Innovationen in das Team. Diese Rolle ist besonders in der ersten Phase eines Projektes sehr wertvoll. Die Rolle wird durch die unorthodoxe Denkweise definiert. Die nächste Rolle die Belbin beschreibt, ist die Rolle der Beobachter*innen. Diese Personen schauen zuerst hin und halten ihre eigene Meinung zurück. Die Rolle hat ein gutes Urteilsvermögen, in dem sie Probleme analysieren und anschliessend eine fundierte Empfehlung abgeben können. Eine weitere Rolle ist die der Spezialist*innen. Diese verfügen über tiefgründige Kenntnisse in einem Themengebiet, kommen aber mit Dingen aus anderen Kompetenzbereichen oft nicht klar. Die Rolle wird als engagiert und dem Fachwissen zugewandt definiert (Mahlstedt, 2022, S. 15).

In den **handlungsorientierten Rollen** werden gemäss Belbin die Umsetzer*innen, Perfektionist*innen und Macher*innen eingeordnet. Die Rolle der Umsetzer*innen setzt Pläne in die Tat um, organisiert die Arbeit und verfolgt Ziele. Diese Personen werden als diszipliniert, verlässlich, effektiv und praktisch beschrieben. Die Perfektionist*innen versuchen Fehler zu vermeiden und stellen optimale Ergebnisse sicher. Diese Rolle wird als gewissenhaft, pünktlich und manchmal ängstlich

charakterisiert. Die letzte Teamrolle ist die Rolle der Macher*innen. Sie haben den Mut, Hindernisse zu überwinden und fordern das Team stetig dazu auf, sich zu verbessern und Probleme zu lösen. Sie werden als dynamisch, herausfordernd und unter Druck arbeitend beschrieben (S. 16).

Für die gemeinsame Zusammenarbeit ist ein Abgleich zwischen dem Selbst- und Fremdbild ein wichtiger Schritt, um in den Austausch zu kommen. Mahlstedt (2022) sagt: «Je kleiner die Kluft zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung, desto erfolgreicher ist das Team» (S. 16). Nur wenn jedes Teammitglied weiss, was es selbst braucht und was das Gegenüber braucht, wird eine Gruppe handlungsfähig. Dafür braucht es ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen und die Rollenverteilung (ebd.).

4.3 Zusammenarbeit

Eckert et al. (2012) betont, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachpersonen ein wesentliches Element der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Arbeit geworden ist. Für die Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext erstellte er einen Kriterienkatalog, der in vier Kategorien unterteilt wurde (S. 76). In diesem Kontext wird die Zusammenarbeit zwischen allen drei Zielgruppen betrachtet.

Die erste Kategorie ist die **Grundlage der Zusammenarbeit**. Dabei werden unterschiedliche Kriterien erarbeitet, die sich auf die Strukturmerkmale beziehen. Das erste Kriterium, die konzeptionelle Verankerung, soll auf einer Grundlage der Orientierung und des Rückhaltes basieren. Weitere Kriterien sind die räumlichen Bedingungen und der zeitliche Rahmen. Die Fachpersonen sollen berücksichtigen, dass sie ungestört Gespräche führen können und sich dabei genügend Zeit einplanen. Weiter ist zu beachten, dass die Fachpersonen über gewisse fachliche Kompetenzen, wie Gesprächsführungs-, Beratungs- und Managementkompetenzen in ihren eigenen täglichen Tätigkeitsfeldern verfügen (S. 83-84).

Die zweite Kategorie ist die **Gestaltung der Zusammenarbeit**, in der es um die Prozessqualität geht. Eckert et al. erarbeitete diese Kategorie in Anlehnung an die Aussagen von Henderson und Berla. Das erste Kriterium ist die Vielfähigkeit und Flexibilität und bedingt die Anpassung der Form der Zusammenarbeit. Das zweite Kriterium beschreibt eine bestehende Kontinuität des Kontaktes. Ein weiteres Kriterium ist die interne und externe Vernetzung der Institution, zu dem jeweiligen Umfeld, sowie zwischen Institution und Familie. Das vierte Kriterium der Planung und Dokumentation befasst sich mit einem systematischen Umgang mit der Vorbereitung, der Zielsetzung und den Abläufen der konkreten Gestaltung der Zusammenarbeit. Dadurch wird Transparenz und Verständnis

geschaffen (S. 85).

Die dritte Kategorie ist der **Inhalt der Zusammenarbeit**, der sich mit den inhaltsbezogenen Qualitätsmerkmalen auseinandersetzt. Das erste Kriterium entspricht der Bereitstellung von Informationsangeboten. Es ist ein zentrales Bedürfnis der Eltern, dass sie einen Austausch bezüglich ihres Kindes, dessen Entwicklungsstand, Förderung sowie schulischen Aspekten erhalten. Ein weiteres Kriterium sind die Beratungsangebote bezüglich der Erziehung und der Bildung. Dazu kommt das Kriterium der Familienunterstützung, indem die Eltern unterstützt werden und ihnen konkrete Hilfe für die Begleitung der Kinder bereitgestellt wird. Dazu kommt die Ermutigung zur Beteiligung der Eltern. Dies zielt darauf ab, einen aktiven Zugang zu den Eltern zu schaffen und sie auf unterschiedlichen Ebenen in das Institutionsleben miteinzubeziehen. Das letzte Kriterium ist die Entscheidungsfindung im Entscheidungsprozess. Institutionsinterne Entscheidungen werden den Eltern transparent vermittelt, damit sie Mitbestimmungsmöglichkeiten erhalten (S. 86).

Nebst den drei handlungsbezogenen Kategorien befindet sich die vierte Kategorie, **Haltung in der Zusammenarbeit**, auf der persönlichen Ebene. In einer guten Zusammenarbeit wird als erstes Kriterium eine positive Atmosphäre angestrebt. Diese wird durch Offenheit und Vertrauen im direkten Kontakt erlangt. Die Eltern sollen sich willkommen, ernstgenommen und akzeptiert fühlen. Das zweite Kriterium beinhaltet die Wirksamkeitsüberzeugung. Aus der Kooperation soll für alle ein Gewinn entstehen, was zur Umsetzung der Zusammenarbeit motiviert. Ein weiteres Kriterium ist die Ressourcenorientierung, bei der immer wieder gezielt auch vorhandene Ressourcen geachtet und diese sinnvoll eingesetzt werden. Das letzte Merkmal ist die Gleichberechtigung. Sie ist eine wichtige Grundhaltung, damit die Zusammenarbeit auf Augenhöhe stattfinden kann (S. 87). In der Abbildung 11 unten werden die vier Kategorien nochmals mit allen Kriterien veranschaulicht.

Darstellung Zusammenarbeit



Abbildung 11: Darstellung Zusammenarbeit (Quelle: eigene Darstellung auf Basis von Eckert et al., 2012, S. 84)

4.4 Interdisziplinarität

Während einem Gebrauchstraining für einen Sprachcomputer arbeiten viele Personen aus verschiedenen Disziplinen zusammen. Dazu fordern Giel und Liehs (2010; zit. in Kaiser-Mantel, 2012) ein Miteinander aller Beteiligten, indem alle das Kommunikationsmittel öffentlich und sichtbar nutzen. Wichtig ist auch ein Austausch zwischen den verschiedenen Professionen, um so voneinander profitieren zu können. Für diesen multiprofessionellen Rahmen sind eine einheitliche Dokumentation sowie verbindliche Absprachen notwendig (S. 104-105). Auch Denecke und Tegeler (2012) weisen auf die Dokumentation hin, dies soll eine Sicherstellung sein für den Erhalt der Fähigkeit und die Weiterentwicklung der Kommunikation (S. 10.015.001). Wider (2013) sieht die Chancen der Interdisziplinarität darin, dass die Ergebnisse miteinander verknüpft werden können und dadurch die verschiedenen Betrachtungsweisen und Zugänge zusammenfließen (S. 11).

Burgio (2020) erkennt die Schwierigkeit in der interdisziplinären Arbeit in der UK in einem unterschiedlichen Verständnis der UK, einer «Alibifunktion» in der Arbeit mit UK, ein mangelnder Austausch, ein unzureichendes Schnittstellenmanagement sowie ein enormer Zeitaufwand für die Fachkräftekooperation (S. 85-89). In der Elternkooperation hat Burgio die Eltern als «Hürde» bezeichnet, wenn deren Mitarbeit fehlt und sie sieht den enormen Zeitaufwand für die Elternkooperation in der UK. Neben der UK wird auch noch Zeit für den Austausch von anderen Themen benötigt (S. 93-95).

Für das Gelingen einer zielführenden Zusammenarbeit in der Unterstützten Kommunikation definiert Burgio (Sarimski, 2012, S. 133; modifiziert in Burgio, 2020) sieben Bedingungen. Die erste Bedingung ist die Klarstellung der professionellen Rollen. Diese sollen besprochen und definiert werden. Als zweites soll beachtet werden, dass die Bedürfnisse aller im Umfeld des unterstützten kommunizierenden Kindes miteinbezogen werden. Die dritte Bedingung ist die Berücksichtigung der Personal-, Professions- und Organisationsstrukturen. Dazu kommt die Beachtung der Netzwerkarbeit als vierte Bedingung. Fünftens soll darauf geachtet werden, dass es zu gemeinsamen Planungsgesprächen zwischen allen beteiligten Fachkräften in der Institution kommt. Die sechste Bedingung ist die gemeinsame Grundhaltung und Konsens über den Methodeneinsatz in der UK-Förderung. Die letzte Bedingung stellt dar, dass eine offene und partnerschaftliche Kommunikation wichtig ist für eine gelingende Kooperation untereinander (S. 36).

4.5 Institutionalisierung der Unterstützten Kommunikation

Die Arbeitsgruppe Neue Technologien und Unterstützte Kommunikation an KM-Schulen in Nordrhein-Westfalen (Abkürzung: ANUK NRW) (2012) legt dar: «alle Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf Bildung, Kommunikation und Kommunikationsförderung. UK dient dabei grundsätzlich als «Vehikel», um aktive Partizipation im Unterricht der Lerngruppe sowie in allen weiteren Lebensbereichen zu ermöglichen» (S. 08.018.004). Um dies zu gewährleisten, hat die ANUK NRW acht Qualitätskriterien als Rahmenbedingungen für den Unterricht mit UK beschrieben. Jedes Kriterium bezieht sich auf die System- und Klassenebene (S. 08.018.003). Für diese Arbeit werden die beiden Ebenen auf die Institutions- und Gruppenebene der Sozialpädagogik adaptiert.

- 1. UK als Kommunikation für alle:** Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht auf Unterstützte Kommunikation. Die ANUK NRW fordert schulinterne Fortbildungen und moderierten fachlichen Austausch, um die Fachpersonen praxisnahe zu schulen und ihnen die Umsetzung von UK und deren Methode der aktiven Partizipation nahezubringen.
Auf Klassenebene sollen die individuellen kommunikativen Kompetenzen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erkannt werden und in Gesprächen miteinbezogen werden. Dadurch kann eine sinnvolle Partizipation auf inhaltlicher und sozialer Ebene stattfinden (S. 08.018.004).
- 2. UK als Mittel:** UK soll im Alltag stattfinden und so den Schüler*innen die Möglichkeit bieten, aktiv partizipativ im Unterricht mitwirken zu können. Dafür betont ANUK-NRW, dass die Institutionsleitungen Fortbildungen zu Qualitätsmerkmalen besuchen sollen, für eine optimale Umsetzung. Bezüglich der Klassenebene soll darauf geachtet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler miteinbezogen werden. Zudem soll eine Umsetzung der individuellen Förderplanung im Bereich UK stattfinden und lückenlos dokumentiert werden (S. 08.018.004).
- 3. UK als Basiswissen:** Es ist eine Voraussetzung, dass das Fachpersonal eine Grundkenntnis der UK hat, sowie eine Grundhaltung diesbezüglich vertritt. Zudem sollen die Hilfsmittel immer der Aktualität angepasst werden. Für eine vertiefte Thematik soll ein UK-Team zur Verfügung stehen, sowie ein Fundus an methodischen Kompetenzen und Ideen für die Umsetzung im Alltag. In Bezug auf die Klassenebene soll die Zuständigkeit zum Umgang mit Hilfsmitteln und Materialien besprochen und dokumentiert werden. Zudem sollen die Fachpersonen über die Hilfsmittelanwendung und Kompetenzen der einzelnen Schüler*innen Bescheid wissen und für alle eine UK-Koordinationsperson zuteilen. Ein weiterer Punkt ist die Fortbildung. Mitarbeitende sollen das Gelernte und Wissen aus Weiterbildungen zurück ins Team bringen (S. 08.018.004-08.018.006).

- 4. UK also Kommunikationsbedürfnis:** Jede Schülerin und jeder Schüler hat ein Kommunikationsbedürfnis. Es ist wichtig dies zu erkennen und zu reagieren. Dies soll den Schüler*innen das Gefühl vermitteln, dass sie gehört werden und dient der weiteren Entwicklung der Kommunikation. Aus Sicht der Systemebene soll die Institution personelle Ressourcen zur Verfügung stellen, um diese Kommunikationsbedürfnisse abzuholen. Das Betreuungsverhältnis soll besonders für schwerstbehinderte Schüler*innen gewährleistet werden. Auch soll darauf geachtet werden, dass die Atmosphäre in der Institution durch Offenheit und Akzeptanz geprägt wird. Die Institution soll eine aktive Teilhabe und Selbstentfaltung bieten.

Hinsichtlich der Klassenebene soll ein Bewusstsein für die Problematik der Kommunikationsförderung vorhanden sein und reflektiert werden. Es sollen diagnostische Instrumentarien wie Kommunikationsprofile angewendet werden. Die personellen und materiellen Ressourcen sollen individuell auf die einzelnen Schüler*innen abgestimmt werden. Zudem soll eine Beratung zur Verfügung stehen, die bei einem Förderungsprozess unterstützt und zur Hilfe steht (S. 08.018.006).

- 5. UK als multimodale Anwendung:** Die UK-Hilfsmittel sollen jederzeit zur Verfügung stehen. Dafür sollen unterschiedliche Hilfsmittel durch die Fähigkeit und die Bedürfnisse der Schüler*innen abgestimmt werden. Das heisst für die Systemebene, dass sie stets über einen aktualisierten Hilfsmittelpool verfügen. Dies kann durch einen ständigen Austausch mit einer Fachstelle sichergestellt werden. Es soll durch das UK-Team für jede Schülerin und jeden Schüler eine Beratung und gründliche Erprobung der Hilfsmittel stattfinden. Zudem soll die Zuständigkeit der Bereitstellung von UK-Hilfsmitteln in den jeweiligen Klassen geklärt werden.

Auf der Ebene der Klasse sollen alle individuellen und institutionseigenen Hilfsmittel nah am Kind zur Verfügung stehen und eingesetzt werden. Es soll sichergestellt werden, dass die Schüler*innen mit einem elektronischen Hilfsmittel auch immer ein nicht-elektronisches Hilfsmittel anwenden können. Des Weiteren soll mit dem Umfeld geschaut werden, dass die Hilfsmittel immer wieder aktualisiert und angepasst werden (S. 08.018.006-08.018.007).

- 6. UK als Routine:** Es soll dafür gesorgt werden, dass die Schüler*innen den gesamten Tag die Möglichkeit erhalten, ihre Kommunikationsformen und -techniken praktisch anzuwenden. In Bezug auf die Systemebene bedeutet dies, dass im UK-Team und in der Fachkonferenz über die einzelnen Kinder und Jugendlichen gesprochen wird und das Kommunikationssystem weiterentwickelt wird.

Bezüglich der Klassenebene soll für jede Schülerin und jeden Schüler eine Diagnostik erarbeitet werden, die die Kommunikationsformen und -funktionen umfasst. Zudem sollen alle Fachpersonen darüber in Kenntnis gesetzt werden und die Ausführung durch Modelling anwenden können.

Den Schüler*innen werden Möglichkeiten geschaffen, ihre Kommunikationsformen und -techniken einzusetzen (S. 08.018.007-08.018.008).

- 7. UK als Mitsprache:** UK soll in der gesamten Klasse stattfinden. Dadurch sollen die kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen gestärkt werden. Auf Ebene des Systems bedeutet dies, dass das Fachpersonal Begegnungen dieser Art schafft, für die das UK-Team beratend zur Verfügung steht.

Für die Klassenebene bedeutet dies, dass das Fachpersonal als Modell dient und die Schüler*innen auf solche Besonderheiten der Gesprächsführung aufmerksam macht. Zudem werden gezielte Situationen angeboten, in denen sie dies umzusetzen versuchen können (S. 08.018.008).

- 8. UK als stetige Schulbegleitung:** Die Institution soll von Beginn an ein optimales Angebot für UK gewährleisten, das individuell auf die Schüler*innen angepasst und immer wieder evaluiert wird. Bezüglich der Systemebene heisst dies, dass ein adäquates Förderangebot während der ganzen Schulzeit gewährleistet wird.

Auf der Klassenebene wird das Partizipationsmodell angewendet (ANUK NRW, 2012, S. 08.018.009)

Die ANUK NRW (2012) erstellte zusätzlich eine Checkliste zur Evaluation von Unterstützter Kommunikation in der Institution. Diese orientiert sich an den oben genannten acht Qualifikationskriterien (S. 08.0018.010)

4.6 Fazit und Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde zusammenfassend der Frage nachgegangen, was Elemente für eine funktionierende Kooperation in der pädagogischen Arbeit sind. Dafür wurden die Themen, Gesprächsführung, Teamrolle nach Belbin, Zusammenarbeit nach Eckert et al., Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Unterstützten Kommunikation bearbeitet.

Ein Prozess gestaltet sich durch systematisches Informieren, Klären, Planen und Lösen von Problemen (Widulle, 2020, S. 28-29). Dabei nehmen die Menschen unterschiedliche Rollen ein. Belbin spricht dabei von neun Teamrollen, die aus Rechten und Pflichten bestehen und interne und externe Erwartungen beinhalten. Dabei sollen die eigenen Kompetenzen und Rollen klar definiert werden, damit jedes Teammitglied weiss, was es braucht und was das Gegenüber braucht, um in einer Gruppe handlungsfähig zu werden (Mahlstedt, 2022, S. 11-16). Wenn diese Rollenverteilung geklärt ist, kommt es zur Zusammenarbeit. Für eine gelungene Zusammenarbeit definiert Ecker (2012) vier Kriterien, die die Grundhaltung, die Gestaltung, der Inhalt und die Haltung beinhaltet.

Sie beziehen sich auf die Strukturmerkmale, die Prozessmerkmale, inhaltliche Qualitätsmerkmale und auf die persönliche Ebene (S. 83-87). Zudem braucht es für eine funktionierende Zusammenarbeit eine funktionierende Interdisziplinarität. Wider (2013) sieht darin die Chance, dass die Ergebnisse miteinander verknüpft werden können und dadurch die verschiedenen Betrachtungsweisen und Zugänge zusammenfließen (S. 11). Um dies zu erreichen, veranschaulicht Burgio (Sarimski, 2012, S. 133; modifiziert in Burgio, 2020) sieben Bedingungen. Diese Bedingungen implizieren die Rollenklarheit, die Bedürfnisorientierung, die Berücksichtigung der Personal-, Professions- und Organisationsstrukturen, die Netzwerkarbeit, die gemeinsamen Planungsgespräche zwischen allen beteiligten Fachkräften in der Institution, Grundhaltung und Konsens über den Methodeneinsatz in der UK-Förderung und die offene und partnerschaftliche Kommunikation (S. 36). Für diese Arbeit wurde auch die Institutionalisierung der UK beigezogen. ANUK NRW (2012) erstellte dafür acht Qualitätskriterien als Rahmenbedingungen für die Institutions- und Klassenebene mit UK. Durch die Erreichung dieser Kriterien erhalten die Fachpersonen eine Grundhaltung zu dieser Thematik und erweitern ihre Fachkompetenzen. Dieses erlernte Bewusstsein können sie dadurch in eine Zusammenarbeit miteinbringen und so effektiver arbeiten (S. 08.018.004-08.018.009).

5. Forschungsdesign

Bevor im nächsten Kapitel die Forschungsergebnisse erläutert werden, wird in diesem Kapitel das Forschungsdesign dargestellt. Dazu wird zuerst auf das Forschungsthema, sowie auf die Forschungsfrage eingegangen. Anschliessend wird die Forschungsmethode und die Stichprobe erklärt, bevor auf die Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung der Forschung eingegangen wird. Das Kapitel wird sodann mit der Methodenkritik abgeschlossen.

5.1 Forschungsthema und Forschungsfrage

Das Forschungsthema der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die Zusammenarbeit der Zielgruppen Eltern, Fachpersonen der Sozialpädagogik und den Leistungserbringer*innen von Active Communication und b-at in einem Gebrauchstraining für einen Sprachcomputer. Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, welche Erwartungen und Bedürfnisse die jeweiligen Zielgruppen dieses Betreuungsnetzwerkes haben und wie diese erfüllt werden können. Die Forschung richtet ihren Fokus dabei auf Personen, die bereits ein Gebrauchstraining erlebt haben und ihre Erfahrungen und Sichtweisen teilen. Hinter diesen Leitgedanken stellt sich die Hypothese, dass es den Einsatz aller drei Zielgruppen braucht, um das Erlernen eines Sprachcomputers erfolgreich zu gestalten. Um dies zu erreichen, sollen die Erwartungen und Bedürfnisse aller Beteiligten erreicht werden. Anhand dieser Überlegungen wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

- Was ist für eine gelingende Zusammenarbeit in einem Gebrauchstraining wichtig, damit das Erlernen eines Sprachcomputers bei Kindern und Jugendlichen optimal gewährleistet werden kann?

5.2 Forschungsmethode

Für die kommende Forschung wurde eine qualitative Forschungsmethode gewählt. Dabei wird das leitfadengestützte Interview für das Erhebungsinstrument verwendet. Gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) beruht diese empirische Forschung auf den Beobachtungsdaten, die in einen systematischen Zusammenhang mit den Theorien gebracht wird. Die Forschung soll intersubjektiv überprüfbar gestaltet werden, um so die folgenden Schritte nachvollziehen zu können (S. 13). Bei der Durchführung der Interviews soll darauf geachtet werden, welches Interviewsetting für die Fragestellung angemessen ist (S. 10). Aus diesem Grunde wurden für diese Forschungsarbeit

Einzelinterviews und als Interviewform das Expert*inneninterview gewählt. Gemäss Helfferich (2014, S. 560-661) definieren sich Expertinnen und Experten daraus, dass sie über ein bestimmtes Wissen verfügen und beispielsweise Erfahrungswissen vermitteln können. Die Forschungsteilnehmenden sollen nach Flick (2019) eine subjektive Wahrnehmung einbringen, die durch offene Fragen ermöglicht wird (S. 25). Das Interview soll gemäss Mayer (2013) offen gestaltet sein und nicht zu starr am Leitfaden haften. Es soll dennoch beachtet werden, dass Ausschweifungen verhindert werden (S. 37-38). Der Vorteil einer qualitativen Forschung ist die detaillierte und genaue Analyse der Interviews. Die Teilnehmenden haben einen grösseren Spielraum, der relevante Themen hervorbringt und im Kontext dargelegt werden kann. Der Nachteil dieses Forschungsansatzes liegt darin, dass es oftmals nicht die ganze Masse abdeckt und so nicht verallgemeinert werden kann (Flick, 2019, S. 27).

5.2.1 Stichprobe

Für diese Forschung werden sechs Personen gesucht die als Expertinnen und Experten über das Forschungsthema Auskunft erteilen können und den Prozess des Gebrauchstraining kritisch betrachten. Dabei werden jeweils zwei Personen aus den drei Zielgruppen (Eltern, Fach- und Beratungspersonen) gewählt. Für die Auswahl der interviewten Personen gelten folgenden Kriterien:

- Die interviewte Person hat bereits ein Gebrauchstraining abgeschlossen.
- Die interviewte Person hat bereits Erfahrungen mit einem Sprachcomputer.
- Die interviewte Person befindet sich in der Deutschschweiz.
- Die interviewten Eltern haben einen Sohn oder eine Tochter mit einem Sprachcomputer.
- Die interviewten Fachpersonen der Sozialpädagogik arbeiten mit einem Kind mit einem Sprachcomputer.
- Die interviewten Beratungspersonen haben bereits Gebrauchstrainings begleitet.

In der untenstehenden Tabelle 1 sind die Personen aufgelistet, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben. Daraus sind ebenfalls wichtige Erfahrungen im Bereich UK zu entnehmen.

Die sechs Personen haben sehr unterschiedliche Hintergründe und konnten aus verschiedenen Perspektiven erzählen. Dennoch ist zu erwähnen, dass die Interviewpartner*innen alle ein grosses Interesse an UK zeigen und sich dafür einsetzen, dass UK als wichtig erachtet wird. Weniger interessierte Personen konnten leider nicht für ein Interview gewonnen werden.

Interviewpartner*innen

| | | |
|--|-----|---|
| Beratungsperson b-at | B1 | Die Fachperson von b-at hat bereits viele Gebrauchstrainings geleitet und dadurch ein grosses Wissen zur Unterstützten Kommunikation. |
| Beratungsperson Active Communication | B2 | Die Fachperson von Active Communication ist ehemalige Logopädin und hat bereits viele Gebrauchstrainings geleitet und hat dadurch ein grosses Wissen in der Unterstützten Kommunikation. |
| Fachperson Sozialpädagogik I | SP1 | Diese Sozialpädagogin ist in das Gebrauchstraining hineingekommen, als sie die Stelle neu angetreten ist, da sie die Bezugspersonenarbeit übernommen hat. Sie hat die Abklärung deshalb nicht miterlebt. Der Sprachcomputer wurde am Ende des Gebrauchstrainings zurückgegeben, da die Beteiligten zu wenig mit dem Sprachcomputer umgehen konnten und das Mädchen einigermassen verstanden haben. Seither wurde nicht mehr in die Sprachförderung des Mädchens investiert. Mittlerweile engagiert sie sich in der Fachgruppe UK in ihrer Institution und hat dadurch viel Wissen dazugewonnen. |
| Fachperson Sozialpädagogik II | SP2 | Diese Sozialpädagogin arbeitet auf der Fachstelle UK in ihrer Institution. Sie hat dadurch bereits einige Gebrauchstrainings erlebt und bringt eine Aussensicht auf die beteiligten Fachpersonen der Sozial- und Heilpädagogik mit. |
| Mutter I | E1 | Diese Mutter setzt sich sehr stark für den Sprachcomputer ihrer Tochter ein. Sie bildet sich selbst weiter und hat schon einige Gebrauchstrainings mit ihrer Tochter absolviert, da sie sie immer weiter fördern will. Sie bezieht das ganze Umfeld mit ein und befähigt es damit, mit ihrer Tochter zu kommunizieren. |
| Mutter II | E2 | Diese Mutter ist selbst Heilpädagogin und hat somit grundlegendes Wissen, was das Arbeiten mit Piktogrammen anbelangt. Ihr Sohn hat Trisomie 21 und kann sich lautsprachlich ausdrücken. Dennoch wird er oftmals nicht verstanden, worin ihn nun der Sprachcomputer unterstützt. |

Tabelle 1: Interviewpartner*innen (eigene Darstellung)

5.2.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Gemäss Dröge (2020) sollten in der qualitativen Sozialforschung die Interviews nicht telefonisch durchgeführt werden. Die Form dieser Datenerhebung wird als Notlösung betrachtet. Die qualitativen Interviews werden möglichst realitätsnahe und an einem ansprechenden Ort mit einer möglichst zugänglichen und alltäglichen Gesprächsführung geführt (S. 1). Aufgrund der Corona-Pandemie erfolgte ein Teil der Datenerhebung dennoch digital mithilfe der Videotelefonieplattformen Zoom und Microsoft Teams. Insgesamt wurden drei von sechs Interviews digital durchgeführt. Die Wahl, wie das Interview durchgeführt wurde, konnten die jeweiligen befragten Personen selbst nach ihrem Wohlbefinden wählen. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 45 und 60 Minuten. An den Interviews waren jeweils beide Autorinnen anwesend. Alle befragten Personen bestätigten schriftlich ihre Zustimmung zur Verwendung des Datenmaterials. Zusätzlich wurde am Anfang des

Interviews nochmals über die Verwendung des Gespräches und dass das ganze Gespräch per Audioaufnahme festgehalten wird, hingewiesen. Die Namen der interviewten Personen, sowie genannte Namen und Institution während dem Interview wurden anonymisiert und geschwärzt. Dadurch kann die Privatsphäre der interviewten Personen und der Kinder und Jugendlichen gewährleistet werden.

Die Interviews wurden als Audiodateien doppelt aufgenommen. Im Anschluss wurden sie nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018) verschriftlich. Dazu wurde die Schriftsprache verwendet, um das Verständnis der Inhalte zu fördern (S. 21-25). Diese ausformulierten Texte dienen anschliessend der Auswertung der Daten im nächsten Kapitel.

5.2.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung läuft nach Mayer (2013) in sechs Stufen ab. In dieser Methode sind Pausen, Stimmlagen, sowie parasprachliche Elemente in den Interviews nicht Gegenstand der Interpretation (S. 47). In der ersten Stufe «Antworten Markieren» werden alle Textstellen auf die entsprechenden Fragen des Interviews markiert. In der zweiten Stufe «in Kategorienschema einordnen» werden die Texte in Kategorien eingeordnet. Diese sollen im Vorhinein entwickelt werden und setzen eine Auseinandersetzung mit Theorien, Felderfahrung, anderen Untersuchungen und Expertengesprächen voraus. In der dritten Stufe «innere Logik herstellen» wird nach der Zergliederung der Interviews eine innere Logik zwischen den Einzelinformationen hergestellt. In der vierten Stufe «Text zur inneren Logik herstellen» wird anschliessend die innere Logik von Stufe drei niedergeschrieben. Dabei soll die Zuordnung noch weiter detailliert, differenziert und präzisiert werden. In der fünften Stufe «Text mit Interviewausschnitten» wird die Erstellung der Auswertung mit Text und Interviewausschnitten erstellt. In der sechsten Stufe «Bericht» wird die Darstellung der Auswertung präsentiert (S. 48-50). In dieser Forschungsarbeit wurde nach den oben genannten Stufen gearbeitet. Dazu wurden die einzelnen Aussagen der Interviewpartner*innen zuerst codiert und anschliessend mit einer zweiteiligen Kategorie versehen. Der erste Teil besteht aus der Zielgruppe Leistungserbringer*innen, Fachpersonen oder Eltern, an die die Aussage gerichtet wurde. Der zweite Teil beschreibt den Inhalt der Aussage. Hier wird zwischen Abklärung, Aufgaben, Austausch, Erwartungen, Gebrauchstraining, Herausforderungen, Modelling, Rollen, Vorwissen, Wünschen und Zielen unterschieden. Diese Bereiche werden nachfolgend genauer erläutert. Die Kategorien wurden mit Hilfe eines Word-Makros in eine Exceldatei exportiert, in der nach den einzelnen Kategorien sortiert werden kann. Dies verhalf, eine innere Logik herzustellen und im folgenden Kapitel die Forschungsergebnisse darzustellen.

5.3 Methodenkritik

Die Methodenkritik bezieht sich auf den gesamten Prozess der Forschung. Dazu wird das Verfahren gründlich evaluiert.

Die Suche für die Interviews gestaltete sich je nach Zielgruppe unterschiedlich herausfordernd. Die Vereinbarung für die Interviews mit den Hilfsmittelfirmen verlief im Gegensatz zu den anderen Zielgruppen mühelos. Es wurde jeweils eine E-Mail an b-at und Active Communication geschrieben, die beide mit einer interessierten Zusage beantwortet wurden. Für die Interviewpersonen der Zielgruppe Eltern wurden verschiedene Vereine angefragt. Insgesamt wurden acht Emails versendet, von denen zwei eine Zusage ergaben. Die schwierigste Zielgruppe waren die Fachpersonen der Sozialpädagogik. Insgesamt wurden dreizehn Institutionen angeschrieben, sowie die fünf UK-Netzwerke in der Schweiz. Grösstenteils verblieben die Mails unbeantwortet oder es gab eine Absage.

Aus den Interviews kann evaluiert werden, dass alle interviewten Personen einen kritischen Blick auf das Gebrauchstraining warfen. Die Beteiligten waren offen und schilderten ihre Erfahrungen und Erlebnisse. Ebenso wurde ersichtlich, dass alle befragten Personen das Gebrauchstraining positiv erlebten und ein grosses Interesse an UK zeigen. Nach den Interviews erwähnten auch alle Interviewten, dass sie die Forschungsergebnisse am Schluss gerne lesen würden und sich freuen, wenn sie diese zugesendet erhalten. Dadurch fehlt bei den Forschungsergebnissen der Blickwinkel von Personen, die das Gebrauchstraining weniger erfolgreich empfanden oder nur gering für UK zu motivieren sind. Es wäre spannend gewesen, Personen zu interviewen, die über eine negativere Einstellung verfügen und die Forschung mit anderen Erfahrungen ergänzt hätten.

Die Anzahl der interviewten Personen ist quantitativ nicht ausreichend und aussagekräftig. Die Gebrauchstrainings gestalten sich sehr individuell und sind personenabhängig. Dadurch wird ein allgemeines Fazit stark erschwert. Dennoch wurden einige wichtige Aspekte ersichtlich, die von mehreren Interviewpartner*innen genannt wurden.

Die Auswertung der Interviews gestaltete sich positiv. Durch die drei Personengruppen konnten verschiedene Blickwinkel auf die jeweils eigene aber auch auf die andere Personengruppe geworfen werden. Dadurch wurden verschiedene Perspektiven gewonnen und konnten dank der zweiteiligen Kategorisierung präzise ausgewertet werden.

6. Darstellung der Forschungsergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel das Forschungsdesign dargestellt und dieses inhaltlich erläutert wurden, werden nun die Forschungsergebnisse dargestellt.

Die nach Mayer den Kategorien zugeordneten Codes werden nun in den Kategorien dargestellt, indem ihre Erwähnungen inhaltlich wiedergegeben werden. Diese Darstellung enthält keinerlei Interpretation. Zu Beginn werden die jeweiligen Kategorien nach Alphabet definiert. Anschliessend werden die drei Personengruppen Eltern, Fachpersonen und Leistungserbringer*innen mit den dazugehörigen Kategorien aufgelistet. Dabei wird bei einigen Codes bei der Auflistung zuerst eine externe Sicht der aussenstehenden Personengruppen aufgelistet und anschliessend die Sicht der vorgegebenen Personengruppe. Ansonsten wird die eigene Erfahrung dargestellt.

6.1 Abklärung

Die Kategorie «Abklärung» beinhaltet Aussagen zu den Abklärungen vor dem Gebrauchstraining, die von den Interviewpartner*innen getätigt wurden.

Eltern

Vor den Gebrauchstrainings gibt es ein Vorbereitungstreffen, in dem abgeklärt wird, welches Gerät in Frage kommt. An diesem Termin werden Geräte vorgestellt und auf das Kind individuell angepasst. «Da bin ich auch sehr froh gewesen um den Termin, es gibt ja verschiedene Varianten» (E2, 12.05.2022, Interview Z. 143). Der Antrag für einen Sprachcomputer wird vom Umfeld des Kindes an die zugehörige IV-Stelle gestellt. Dies kann sich aber auch schwierig gestalten. Eine Familie musste für den Sprachcomputer und das Gebrauchstraining jahrelang kämpfen. «Und wir haben vor 10 Jahren den Talker bis vors Bundesgericht erkämpft und seither wissen sie, dass wir nicht so schnell aufgeben und darum ist komischerweise gleich das Okay gekommen, dass wir gleich nochmals ein Gebrauchstraining machen können, in der Institution» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 10).

Fachpersonen

«Beim Termin der Abklärung ist es so, dass oftmals die Eltern dabei sind, ähm im Kinderbereich oftmals auch die Logopädin auch noch und Lehrpersonen» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 23). In der Sozialpädagogik kommt es eher weniger vor, dass sie bereits bei der Abklärung dabei sind.

Beratungspersonen

Sobald die IV-Stelle den Antrag gewährleistet, kann der Prozess zu einem Sprachcomputer starten. In der Vorabklärung sind oftmals die Eltern und Logopäd*innen dabei. «Bei der Abklärung ist es im Grunde eigentlich so, dass wir vor Ort kommen, mit vielen verschiedenen Geräten und vielen verschiedenen Ansteuerungsmöglichkeiten, sei es Touch, ähm Augenansteuerung, Tastenansteuerung, Joystick» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 27), die ausprobiert werden können. Dabei gehen sie als Aussendienstberater*innen vor Ort und stellen die Produkte vor.

6.2 Aufgaben

Unter der Kategorie «Aufgaben» werden alle Aufgaben herausgehoben, die die Leistungserbringer*innen, Fachpersonen und Eltern bei sich selbst gesehen und gewollt oder ungewollt eingenommen haben. Ausserdem werden auch die Aufgaben der anderen Personengruppe aufgelistet.

Eltern

Aus Sicht der Leistungserbringenden und der Fachpersonen haben die Eltern zuerst einmal die Aufgabe, am Gebrauchstraining teilzunehmen, sich in diesen Prozess einzulassen und die Entscheidung für einen Sprachcomputer zu tragen. Sie sollen den Sprachcomputer zuhause ausprobieren und möglichst auch andere Personen im Umfeld des Kindes abholen und einbeziehen, damit möglichst viele Personen mit dem Kind kommunizieren können. Ausserdem sollen sie möglichst die Aufträge, die an den Sitzungen abgemacht wurden, ausführen. An den Sitzungen selbst können die Eltern wertvolle Tipps geben, welche Aktivitäten oder Handlungen das Kind motivieren, auf den Sprachcomputer zu reagieren. «Dort waren die Eltern oder das Mami bei ihr in diesem Fall eine grosse Unterstützung gewesen, um so zu sagen, an was ihre Tochter auch Interesse, an was zeigt sie Freude, wie kann man sie mit/ wie kann man sie motivieren mitzuarbeiten und wie kann sie Freude bekommen an diesem Sprachcomputer» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 73). Zurück im Alltag sollen die Eltern auch einfordern, dass sowohl die Fachpersonen der Wohngruppe als auch der Schule das Gerät mit dem Kind nutzen.

Die Eltern haben aus ihrer Sicht zuerst einmal die Aufgabe, das Gerät kennenzulernen und den Umgang sowie die Programmierung zu lernen, wobei die eine Mutter die Programmierung sogar ganz übernommen hat. «Also wer übernimmt den Part nachher von dem Programmieren. Das habe ich dann in der ehemaligen Institution zehn Jahre ich/ oder acht Jahre ich gemacht» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 34). Ihre Aufgaben sehen sie in der Nutzung des Sprachcomputers und dass er in verschiedenen Situationen dem Kind zur Verfügung gestellt wird. «Er hatte einst eine Spitalaufenthalt,

dort hat er ihn auch mitgenommen und da hat er vor allem auch beim Essen so ein bisschen zeigen, weil seine Aussprache ist undeutlich» (E2, 12.05.2022, Interview Z. 77). So unterstützten die Eltern ihren Sohn, um sich in dieser Situation besser verständigen zu können. Teilweise müssen sich die Eltern selbst daran erinnern, dass sie das Gerät nutzen sollen. Dadurch finden sie immer wieder neue Situationen, in denen der Sprachcomputer hilfreich ist. Auch sie merken, dass es teilweise ihre Aufgabe ist, die Fachpersonen an die Nutzung des Sprachcomputers zu erinnern. An den Sitzungen selbst haben sie die Aufgaben, Fragen zu stellen, Fragen mitzubringen und für sie wichtige Punkte für die nächste Sitzung anzusprechen.

Fachpersonen

Aus Sicht der Beratungspersonen und Eltern ist es Aufgabe der Fachpersonen, das Gebrauchstraining zu initiieren, die Fähigkeiten der Klientel im Voraus mitzuteilen und an den Sitzungen teilzunehmen. Sie übernehmen nach dem Training die Schulung der anderen Fachpersonen und die Programmierung des Tablets. Sie müssen den Sprachcomputer immer wieder im Alltag nutzen und Neues ausprobieren. «Ich habe einfach so das Gefühl gehabt, dass dann nachher von der Lehrperson wirklich auch verstanden worden ist, ist es einfach gelaufen» (E2, 11.05.2022, Interview Z. 273). Abgemachte Aufgaben sollen sie erledigen und sich mit den Eltern austauschen. In diesem Austausch können die Fachpersonen auf die Bedürfnisse der Eltern eingehen und ihre Fähigkeiten abholen. «Gut wir sind dann nachher schon tief. Also Lehrpersonen, wir haben das dann auch gemerkt. Wir haben über Didaktik und alles gesprochen» (E2, 11.05.2022, Interview Z. 159). Durch das Interesse und Wissen der Mutter, konnte gemeinsam mit den Fachpersonen nicht nur oberflächlich, sondern sehr vertieft in die Methodik der UK eingegangen werden.

Die Fachpersonen sehen ihre Aufgabe darin, am Gebrauchstraining teilzunehmen, Rückmeldungen an die jeweiligen Sitzungen zu bringen und die Aufträge bis zur nächsten Sitzung zu erledigen. Dazwischen müssen sie regelmässig die Übungssequenzen mit dem Sprachcomputer durchführen, diese dem Team weitergeben und im Alltag durchsetzen. «Ich bin einfach nachher auch zuständig gewesen dies dem Team weiterzugeben. Also diese Abmachungen, die gemacht wurden, am Gespräch» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 266). Bei Bedarf können sie sich jederzeit Hilfe holen. Eine Fachperson übernimmt jeweils das Organisatorische und Administrative des Gebrauchstrainings.

Beratungspersonen

Aus Sicht der Fachpersonen ist es die Aufgabe der Leistungserbringer*innen ihr Wissen und Ihre Erfahrungen an die Eltern und Fachpersonen weiterzugeben und so den Betroffenen ein Bewusstsein für den Sprachcomputer zu schaffen. «Das Thema auch wirklich auch bewusst zu machen, wie

wichtig, dass das ist. Wie Sozialpädagogen, Heilpädagogen eigentlich alle Betroffenen Leute, die um dieses Kind herum arbeiten, eine Vorbildfunktion sind mit dem Sprachcomputer. Und ohne den sie eigentlich gar nicht oder einfach viel viel schwieriger hat mit diesem kommunizieren zu können» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 258). Sie zeigen die Handhabung des Gerätes, sowie die Umsetzung für den Gebrauch mit der Klientel und wie das Programm aufgebaut ist und angewendet werden kann. Die Beratungspersonen setzen zusammen mit den Beteiligten Ziele für die kommenden Gebrauchstrainings und stehen den Fachpersonen und den Eltern bei Fragen zur Verfügung. Auch die Eltern sehen dies ähnlich den Aufgaben wie die Fachpersonen. «Ich bin froh hat er uns Sachen gezeigt und wirklich von Mal zu Mal andere Thema gehabt, die wir miteinander besprochen habe» (E2, 15.05.2022, Interview Z. 116). Besonders betonen die Eltern die Vermittlung von Sicherheit und den konkreten Ansagen, die sie als besonders wichtig empfinden.

Gemäss den Berater*innen haben sie immer Verpflichtungen gegenüber der IV-Stelle, den Eltern und den Fachpersonen. Ihre Hauptaufgabe ist es, dem Umfeld das Gerät näher zu bringen, damit es dieses verstehen und auch anwenden kann, mithilfe deren Tipps und Tricks. «Für mich ist es ganz wichtig anzuleiten, dass sie das Gerät nutzen in der Kommunikation, um zu zeigen, wie es geht» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 89). Eine wichtige Aufgabe dabei ist es, den Sprachcomputer für alle zugänglich zu machen. «Da rede ich auch sehr viel bei den Gebrauchstrainings von Hemmschwellen. Wir müssen das wirklich so runterbrechen, dass jeder Mitarbeiter mit Freude an das Gerät rangeht» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 74). Dabei verfolgen sie stetig das Ziel der selbstständigen Kommunikation für die Klientel. In diesen Prozessen sehen die Beratungspersonen ihre Aufgabe darin, auch eine gewisse Anwaltsrolle für die Klientel einzunehmen. Sie versuchen dem Umfeld aufzuzeigen wie wichtig die Handhabung von Modelling für das Erlernen des Sprachcomputers ist und suchen Alternativen, wenn die Klientel eine andere Kommunikationsform benötigt. «Ähm das wäre wieder dann so ein bisschen mein Job. Also aufzeigen, was es für Optionen dann gibt und was es auch an Lebensqualität dann bedeuten kann für das gesamte Umfeld» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 112). Eine weitere Aufgabe ist die Nachbetreuung, in der sie per Telefon oder E-Mail erreichbar sind. «Aber auch immer wieder anzubieten, wenn Fragen sind, dass man sich an mich oder meine Kollegen wenden kann» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 138).

6.3 Austausch

Mit der Kategorie «Austausch» wird der Austausch mit einer anderen Personengruppe dargestellt. Der erste Teil der Kategorisierung bezieht sich dabei jeweils auf die Person, die sich austauscht. Hier geht es vor allem um die Art, Häufigkeit und das Bedürfnis des Austausches.

Eltern

Die einen Eltern haben mit der Institution ein UK-Heft erstellt, damit neue Personen mit dem Kind kommunizieren können. Sie tauschen sich vor allem während dem Gebrauchstraining sehr fest aus. Der Austausch über den Sprachcomputer ist zurzeit gering, da die Fachpersonen einen anderen Schwerpunkt definieren. Für sie ist dieser Austausch aber enorm wichtig und soll auch die Zukunft des Kindes beinhalten. «Eben man merkt, der Austausch im Team ist einfach das Wichtigste, das man es nachher auch wirklich benutzt» (E2, 15.02.2022, Interview Z. 70). Die anderen Eltern haben sich mit den Fachpersonen vor allem über das Tablet ausgetauscht, indem sie sich auf dem Tablet angesehen haben, was in der Schule gemacht wurde. «Sonst getroffen haben wir uns eigentlich nicht mehr (E2, 15.02.2022, Interview Z. 236). Aber es wäre vielleicht spannend, so nach einem Jahr einmal zu schauen, ähm wie geht es? Wo steht ihr? Braucht ihr noch etwas? Oder ist irgendetwas, was man ändern könnte? Keine Ahnung. Ja. Das ist glaube ich einfach nachher wie abgeschlossen nach diesen vier Mal (Z. 308).» Bei Schwierigkeiten mit dem Sprachcomputer wendet sie sich an die Fachpersonen und hätte die Kontaktdaten der Beratungsperson griffbereit.

Fachpersonen

«Meistens ist das Thema UK nicht das, was oft ausgetauscht wird (SP2, 04.05.2022, Interview Z. 273). Das ist eigentlich manchmal sehr schwierig. Manchmal wissen Wohngruppen nicht, was sie in der Schule mit dem machen und umgekehrt (Z. 248). Und meistens haben auch beide das Gefühl, das andere ist das Problem. Die machen DAS nicht, die machen DAS nicht, ähm die machen DAS falsch, die machen DAS anders (Z. 249). Es ist nicht so einfach Schule und Wohngruppe miteinander zu verbinden» (Z.252). Während dem Gebrauchstrainings sollen sich die Fachpersonen möglichst oft zwischen Tür und Angel über den Sprachcomputer austauschen. Mit den Eltern findet der Austausch über eine definierte Ansprechperson statt. Die zweite Fachperson hat sich vor allem an den Gebrauchstrainings alle zwei Monate mit den anderen Fachpersonen und Eltern ausgetauscht. Der Kontakt zwischendurch beschränkte sich vor allem auf Herausforderungen mit dem Gerät. «Mit dem Mami eigentlich nicht regelmässig oder nicht mehr» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 226). Die UK soll aus Sicht der Fachpersonen mindestens einmal im Jahr am Standortgespräch diskutiert werden, damit alle auf den gleichen Stand gebracht, neue Ziele definiert und weitere Schritte eingeleitet werden können.

Beratungspersonen

«Ich finde es sehr wichtig, dass da ein guter Austausch stattfindet» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 315). Dies spielt keine Rolle, in welcher Form, sondern es soll ein Austausch zwischen den Fachpersonen und mit den Eltern stattfinden. So können Erlebnisse des Kindes als Gesprächsanlass

genommen werden und Erfolge mit dem Sprachcomputer miteinander geteilt werden. Eltern können sich auch untereinander vernetzen, um gegenseitig von Erfahrungen zu profitieren.

6.4 Erwartungen

Mit der Kategorie «Erwartungen» wird durch den ersten Teil der Codierung jeweils aufgezeigt, an welche Personengruppe die Erwartungen gerichtet werden. Dabei nannten die Interviewten auch Erwartungen an sich selbst. Die Erwartungen können vor, während oder nach dem Gebrauchstraining entstanden sein.

Eltern

Die Leistungserbringer*innen und Fachpersonen erwarten von den Eltern, dass sie an den Sitzungen teilnehmen und ihre Erfahrungen von zu Hause in das Gebrauchstraining einfließen lassen. Dabei sollen sie zuhören und die Positionen der anderen ernst nehmen. Sie sollen auch bei einer kritischen Haltung versuchen, mitzumachen. In den Gebrauchstrainings soll es um das Kind gehen und wie man dieses unterstützen kann. Es wird erwartet, dass die Eltern offen und motiviert sind und sich in das Gerät hineindenken, damit sie dieses bedienen können. Die Entscheidung für das Gerät soll mitgetragen und mit diesem auch nach dem Gebrauchstraining weitergearbeitet und das Tablet nicht als Spielzeug genutzt werden. Die Eltern sollen den Sprachcomputer als Chance sehen. «Das Umfeld braucht auch eine recht hohe Motivation. Sie brauchen auch eine gewisse Frustrationstoleranz. Also ich mache etwas und sehe noch nicht gerade ein direktes Ergebnis» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 104). Weiter sollen die Eltern die Fachpersonen der Wohngruppe und der Schule darauf hinweisen, den Sprachcomputer regelmässig im Alltag zu verwenden und im Austausch über UK bleiben. Ausserdem sollen sie zu Hause das Gerät für die Kommunikation nutzen, üben und dies als Modell vorleben. Auch wenn dieses nur im kleinen Rahmen stattfindet. Das Gelingen des Gebrauchstrainings hängt stark vom Engagement des Umfeldes ab. Dieses muss sehr viel leisten, bevor das Kind den Sprachcomputer nutzen kann. Eine Hilfe kann dabei das Vernetzen mit anderen Eltern sein, um sich auf einer anderen Ebene austauschen und von anderen Erfahrungen profitieren zu können. «Ansonsten kann ich nur sagen, Fragen stellen, das ist mir auch immer ganz wichtig» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 114).

«Ich glaube, es muss schon das Bewusstsein da sein» (E2, 11.05.2022, Interview Z. 200). Die Eltern wollen, dass das ganze Umfeld des Kindes mitmacht und motiviert ist. Sie wollen mit dem Sprachcomputer dranbleiben und sich selbst ermahnen, wenn sie sich auf dem nonverbalen Verständnis für das Kind ausruhen wollen. Denn das Gerät wird benötigt, wenn andere Leute das Kind nicht

ohne Hilfsmittel verstehen. Daraus entsteht auch ihre Erwartung, dass sie das Gerät nutzen, da sie es von der IV finanziert erhalten haben. «Und da habe ich manchmal schon ein schlechtes Gewissen, wenn es nicht genutzt wird» (E2, 11.05.2022, Interview Z. 196). Die eine Mutter erwartet von sich selbst, dass sie selbstständig das Gerät programmieren kann und sich weiterbildet, damit sie nicht stehenbleiben. Zu der Frage an die Eltern, was denn die Erwartungen von den Fach- und Beratungspersonen an sie sind, haben sie wie folgt geantwortet: «Die Erwartungen an mich?... Das habe ich mich eigentlich gar nie gefragt» (E2, 11.05.2022, Interview Z. 193). «Auf Seiten der Fachperson muss ich ehrlich sagen, da sind keine Erwartungen an uns da» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 147).

Fachpersonen

Die Berater*innen und Eltern erwarten von den Fachpersonen, dass sie bereits Erfahrung in der UK aus ihrer Institution mitbringen und über ein technisches Knowhow verfügen. Dennoch darf institutionell nicht ein Programm für den Sprachcomputer bevorzugt werden, obwohl ein anderes für die Klientel besser passen würde. Sie sollen Motivation, Offenheit und Interessen für den Sprachcomputer aufbringen und die Entscheidung dafür mittragen, auch wenn sie anderer Meinung sind. Beim Gebrauchstraining geht es um das Kind und wie dieses unterstützt werden kann. «Wenn es denn da institutionell irgendwo bestimmte Programme bevorzugt werden, aber andere für den Klienten besser passen, finde ich immer/ bin ich immer der Meinung sollte man sich dem Klienten orientieren (B2, 14.02.2022, Interview Z.280). Nicht daran, dass das Umfeld das andere Programm schon besser kennt» (Z.283). Eine Mutter fordert «Jemand, der an mich glaubt und jemand der an unsere Tochter glaubt» (E1, 22.02.2022, Interview Z.146). Dies bedingt eine professionelle Haltung der Fachpersonen und ihre Verpflichtung zur UK. Dazu gehört auch, dass sie sich bewusst sind, dass die Klient*innen immer wieder in Situationen geraten, in denen sie nicht kommunizieren können und sie nicht verstanden werden. Solche Situationen sollen mit Hilfe des Sprachcomputers seltener werden und sie brauchen dadurch weniger Unterstützung der Fachpersonen, was ihnen zu mehr Selbstständigkeit verhilft. «Ansonsten kann ich nur sagen, Fragen stellen. Das ist mir auch immer ganz wichtig» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 114). Von den Fachpersonen wird erwartet, dass sie ehrliche Rückmeldungen geben, damit weiterführende Schritte ergriffen werden können. Sie sollen sich mit anderen Fachpersonen und den Eltern austauschen und miteinander kommunizieren. «So eine ehrliche Kommunikation. Ich glaube, das ist, eben es geht ja um Kommunikation. Ähm ich glaube dann kommt man wie am weitesten» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 205). «Die Zusammenarbeit ist dort sehr, sehr wichtig» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 304). «Ein schlechtes Eingehen auf die Bedürfnisse – auch vom Umfeld, führt nachher dazu, dass das Projekt ähm in die Hosen geht» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 129). Die Berater*innen erwarten, dass die Eltern von den Fachpersonen bereits früh über die Möglichkeit von UK informiert werden. «Es gibt immer wieder diese

Situationen, dass mir Eltern dann sagen, «ach, ich habe gar nicht gewusst, dass es so etwas gibt» (B1, 14.02.2022, Interview Z.180). Dies sollen die Eltern nicht selbst nachforschen müssen. Die Fachpersonen sollen aus Sicht der Beratungspersonen und Eltern am Gebrauchstraining teilnehmen, und dann im Arbeitsalltag das Gerät für die Kommunikation und als Sprachgerät nutzen und als Modell dem Kind vorleben. Die anderen und jeweils neue Mitarbeitenden müssen motiviert werden, das Gerät einzusetzen, damit das Besprochene möglichst umgesetzt wird. Es wird von allen Fachpersonen erwartet, dass sie sich dafür einsetzen und «sehen, was sie erreichen, wenn sie dranbleiben» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 93). Von den Fachpersonen wird erwartet, dass sie die Aufgaben aus dem Gebrauchstraining weiterführen und «sie danach auch sich selber noch weiter immer rauspuschen» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 101). Eine Fachperson soll jeweils nach Abschluss des Gebrauchstrainings den Lead dafür übernehmen. Ausserdem wird von beiden Seiten erwartet, dass die Fachpersonen in der UK ausgebildet werden und sich schulen lassen. Denn es ist ihr Job. «Dort wünschte ich mir manchmal so ein bisschen, vielleicht ein wenig mehr Eigeninitiative» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 140). Die Berater*innen haben die Erwartung an die Institutionen, dass die Fachpersonen UK nutzen müssen und dies als Verpflichtung sehen. Dies soll auch konzeptionell verankert sein. Hierzu trägt die Leitung einen wichtigen Teil bei, indem sie nachfragen, wenn die Geräte der Schüler*innen in den Rucksäcken liegen bleiben und so nicht zur Verfügung stehen.

Die Fachpersonen haben an sich selbst die Erwartung, dass sie das Wissen aus den Gebrauchstrainings ins Team bringen, den Sprachcomputer auf der Wohngruppe nutzen und alle an den Zielen arbeiten. Was an den Gebrauchstrainings abgemacht wurde, soll im Alltag umgesetzt werden. Ausserdem erwarten sie einen Austausch zwischen den Fachpersonen, da dieser wertvoll für die Arbeit ist. Die Fachpersonen erwarten von sich gegenseitig, dass verschiedene Fachpersonen an den Gebrauchstrainings teilnehmen, Termine eingehalten werden, sie sich für die Sitzungen vorbereiten und das Material mitbringen. Sie wollen an den Gebrauchstrainings «Sachen anbringen, wo wir angestanden sind mit dem Programmieren oder was wir noch gerne hätten» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 52). Sie sollen auch ihre Erfahrungen mit dem Kind einbringen und mithelfen herauszufinden, was die Kommunikation mit dem Sprachcomputer erleichtern könnte. Die Fachpersonen wollen Rückmeldungen zum Gerät und der Programmierung geben, sowie Probleme mit dem Sprachcomputer ansprechen und gemeinsam nach Lösungen suchen.

Beratungspersonen

Die Eltern erwarten von den Beratungspersonen, «dass sie mir mit wenigen Informationen oder mit wenig Zeitaufwand die wichtigsten Sachen sagen können» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 111) und dafür viel Geduld mitbringen. Sie sollen die fachliche Seite anschauen und das Programm erklären.

«Einfach eine gute Einführung» (E2, 11.05.2022, Interview Z. 186). Wenn die Kinder am Gebrauchstraining dabei sind, sollen diese miteinbezogen werden und beschäftigt sein. Die Eltern wollen «irgendwie jemanden im Rücken haben, wo das begleitet» (E2, 11.05.2022, Interview Z.153). Sie brauchen eine Anlaufstelle, die sie bei einem Problem einfach kontaktieren können und bei der sie auf konkrete Fragen eine Antwort erhalten. Die Eltern wollen, dass die Leistungserbringer*innen auch ihre Stärken sehen und ihnen dementsprechend Fähigkeiten übergeben werden. Die Fachpersonen erwarten von den Berater*innen, dass ihnen der Programmaufbau erläutert und ihnen Methodik zur Anwendung weitergegeben wird. Das Modelling soll den Eltern und den Fachpersonen klar erklärt werden. Sie wollen auf ihrer Verständnisstufe abgeholt werden und einen klaren Auftrag für den Arbeitsalltag erhalten. «Aber was ist das ganz grosse Ziel oder wohin arbeiten wir? Ähm, das hat mir glaub ich so gefehlt. Irgendwie/ ja wie, das ist das Grobziel und das einzelne Ziel von dem Gebrauchstraining ist jetzt, wir machen das und das und das, im Hinblick auf das Grobziel, so» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 290). «Sonst habe ich sicher auch die Erwartung und die Erwartungen sind auch voll erfüllt worden, dass ein Fachwissen da ist von diesen Leitpersonen oder von diesen Fachpersonen von diesen Leistungserbringern» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 186). Die Fachpersonen erwarten, dass die Beratungspersonen vorbereitet an das Gebrauchstraining kommen und kompetente Rückmeldungen und Empfehlungen geben können. Damit die Leistungserbringer*innen das Kind, aber auch die Eltern kennenlernen, macht es Sinn, wenn immer die gleiche Person am Gebrauchstraining ist. «Und das wäre eigentlich auch so, ähm meine Erwartung gewesen. Wirklich immer von der gleichen Person der ganze Prozess begleitet wird» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 281).

Beim Gebrauchstraining ist die «Erwartungshaltung einfach die, dass man fachlich dort auch kompetent auftritt» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 134). Die Leistungserbringer*innen wollen so beraten, dass es für die Klient*innen stimmig ist und das Gerät auf diese angepasst wird. Die Beteiligten sollen das Gefühl haben, dass sie von den Berater*innen gehört und ernstgenommen werden. Auf ihre Wünsche, Ziele und Bedürfnisse soll eingegangen werden, damit eine gute Vertrauensbasis entsteht. Die Beratungspersonen sollen mit ihrem Fachwissen eine fundierte Beratung bieten und offen und flexibel auf das Kind und dessen Umfeld eingehen. Ausserdem wollen sie eine gewisse Lockerheit in das Gebrauchstraining bringen. «Wir dürfen in der ganzen Unterstützten Kommunikation nicht zu verkopft denken. Das ist immer ein Anspruch, der ich an mich selbst habe oder hatte» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 237).

6.5 Gebrauchstraining

Die Kategorie «Gebrauchstraining» wird vor allem für strukturelle Aspekte des Gebrauchstrainings genutzt, die die Interviewpartner*innen genannt haben. Aus diesem Grund bezieht sich der erste Teil der Kategorisierung jeweils auf die Personengruppe, die die Aussage getätigt hat.

Eltern

Die Eltern empfanden das Gebrauchstraining als «mega wichtig auch für uns als Familie» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 26). So konnten sie die Geräte kennenlernen und sich herantasten. Ihnen wurde gezeigt, wie sie Bilder einfügen können, die verschiedenen Ebenen erläutert und das Modelling erklärt. Teilweise waren unterschiedliche oder auch gar keine Fachpersonen an den Sitzungen anwesend. Das gleiche gilt für die Teilnahme der Kinder. Bei einer Familie fand ein Gebrauchstraining bei ihnen zuhause statt, was von den Eltern sehr geschätzt wurde. «Also ... jedes Mal wenn er da gewesen ist oder wenn das Training gewesen ist, ist natürlich ein unglaublicher Motivationschub» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 121), um dranzubleiben, auszuprobieren und weiterzuarbeiten. Es kam auch vor, dass die Eltern Teile aus der Instruktion wieder vergessen haben und beim nächsten Termin nochmals eine Erklärung benötigten oder sich selbstständig die Informationen aus dem Internet geholt haben. Die Eltern haben die Gebrauchstrainings «wirklich sehr positiv erlebt» (E2, 15.05.2022, Interview Z. 186-187) und als gelungen wahrgenommen. Des Weiteren betonen die Eltern: «Es hat einfach einen guten Boden gegeben» (E2, 15.05.2022, Interview Z 18). Am Ende des Gebrauchstrainings liegt die Entscheidung beim Umfeld, ob es für sie stimmt oder nicht.

Fachpersonen

Die Fachpersonen erzählen, dass beim Gebrauchstraining die Eltern, die Bezugsperson der Schule und der Wohngruppe sowie teilweise Therapeut*innen, eine Person aus dem UK-Support und auch das Kind selbst anwesend sind, was sie positiv empfinden. Im ersten Gebrauchstraining lernen die Fachpersonen und Eltern das Gerät kennen. Danach werden die Fortschritte angesehen und allfällige Umprogrammierungen vorgenommen. Beim letzten Termin wird dann entschieden, ob das Gerät behalten wird und welche Ziele weiterverfolgt werden. Eine Fachperson empfindet es als wertvoll, wenn die Eltern eine Einführung zuhause erhalten. «Wir haben jetzt auch angefangen, dass ähm je nach dem auch ein Termin zuhause stattfindet. Dass die Eltern mehr davon profitieren, weil wir wirklich sehr viele erfahrene Personen haben, die das Gerät schon kennen und nicht mehr so viel brauchen, bezüglich Programmierung. Dass wir einen Termin nach Möglichkeit so setzen, dass ähm b-at oder Activ dann zuhause das zeigen sollen und mit ihnen einmal wirklich/ eigentlich fast nur Eltern dabei sind und sie dann schauen, wie sie dies zuhause entsprechend umsetzen. Es ist

nicht immer gegeben, aber wir haben jetzt durch Corona auch sehr viel positive Erfahrung darauf gesammelt» (SP2, 04.05.2022, Interview Z. 36). Gemäss den Fachpersonen können die folgenden Gebrauchstrainings dann bewusster und spezifischer angewendet werden. Im Allgemeinen empfinden alle Fachpersonen das Gebrauchstraining als gelungen. Es gibt aber auch Optimierungsvorschläge für das Gebrauchstraining «alle wissen, dass es gewisse Rollen und Erwartungen gibt, aber trotzdem sind das unterschwellige Sachen. Man müsste vielleicht einmal wirklich klar definieren. Wie muss man bei diesem Termin kommen? Was sind denn Erwartungen? Was sind für Vorbereitungen? Dass man das eigentlich wie niederschreiben müsste. Dann könnten sich alle entsprechend vorbereiten» (SP2, 04.05.2022, Interview Z. 137).

Beratungspersonen

Die Berater*innen verfolgen ihre Aufgabe, sobald die IV-Stelle das Okay für den Sprachcomputer gibt. Ab dann beginnen sie mit der Vorabklärung und der Terminsetzung der Gebrauchstrainings. Die erste Stunde beinhaltet die Grundinformationen über das Programmieren des Sprachcomputers und die Basics. In der zweiten und dritten Stunde kommen weitere Informationen dazu, sowie die ersten Rückmeldungen für den Gebrauch des Gerätes. «Das heisst, das Hilfsmittel wird ja erstmal auf Probe abgegeben und ähm wird dann natürlich in den laufenden Terminen immer evaluiert» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 50). Für die Umsetzung der Anwendung versuchen sie dies gleich mit Modelling vorzuzeigen. Der letzte Termin ist der Abschlusstermin, an dem der ganze Prozess nochmals evaluiert wird. Für die Beratungspersonen besteht eine gewisse Schwierigkeit ab einer grossen Gruppengrösse. So kann die individuelle Arbeit nicht optimal genutzt werden. «Aber so Gruppengrössen zwischen – sagen wir einmal – vier und acht Personen sind relativ normal» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 15).

6.6 Herausforderungen

Durch die Kategorie «Herausforderungen» werden alle Schwierigkeiten der interviewten Person hervorgehoben. Ausserdem werden auch die Herausforderungen genannt, die die Interviewpartner*innen bei den anderen Personengruppen erkannt hat.

Eltern

Die Beratungs- und Fachpersonen sehen die Herausforderungen der Eltern darin, dass die UK «etwas Unbekanntes, auch nicht wirklich Natürliches ist, weil man ja nicht so miteinander kommuniziert» (B1, 04.05.2022, Interview Z.164). Während dem Gebrauchstraining brauchen sie viel Übung und es geht langsamer voran, da sie weniger Wissen haben als die Fachpersonen. Wenn sie dann

nicht ganz so engagiert sind, benötigen sie viele Inputs und viel Zeit. Die Fachpersonen verstehen, dass die Eltern zuhause ihr Kind bereits ohne Mühe verstehen und ein Sprachcomputer eher ein Kommunikationshindernis darstellt und nicht leicht in den Alltag einzubinden ist. Eine zusätzliche Herausforderung für die Eltern kann die Sprache selbst sein, wenn sie nur wenig oder gar kein Deutsch sprechen. Dies ist sowohl an den Sitzungen schwierig als auch bei der Bedienung des Tablets.

Die Eltern erwähnen, dass sie viel Zeit für den Sprachcomputer benötigen und immer dranbleiben müssen. «Und ich merke auch selber, dass es bei uns in der Familie im Moment eher ein wenig wenig gebraucht wird, weil wir es einfach sonst handeln können» (E2, 12.05.2022, Interview Z. 202). Vor allem die Instruktion und Motivation des Umfelds nimmt viele Ressourcen in Anspruch. Denn die Schulung von Verwandten oder Bekannten wird nicht bezahlt und fällt auf sie zurück. Wenn das Gebrauchstraining abgeschlossen ist, sind die Eltern auf sich allein gestellt. An der Sitzung ist es für die Eltern nicht einfach, wenn das Kind da ist, aber nicht die ganze Zeit beschäftigt ist. Für Eltern ist es schwierig, wenn sich die Fachpersonen nicht oder nur wenig für UK interessieren und aus diesem Grund einen anderen Schwerpunkt haben als die Eltern. Wenn die Eltern dann die Leitung im Thema UK übernehmen müssen, wird ihnen dies zur Last. «Ich finde es eigentlich schwierig, wenn ich als Mutter muss sagen «du ... könntet ihr euch nicht mal schulen zum Beispiel?»» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 134) oder, dass sie an den Sitzungen teilnehmen sollten, da es für alle Beteiligten schwierig ist, sich die Termine einzurichten. Ihnen ist bewusst, dass bei einem Übertritt in eine Erwachseneninstitution das Kind nicht mehr stark in UK gefördert wird. Dies ist für die Eltern frustrierend. Die eine Mutter gibt an, dass ihr die Technik Schwierigkeiten bereitet und sie sich auch unsicher fühlt, das Gerät umzuprogrammieren. «Ich bin wirklich, also ich arbeite ja auch mit dem Computer, aber ich muss ehrlich sagen, diese Technik, ich bin froh, wenn es einfach läuft» (E2, 12.05.2022, Interview Z. 60). Und auch technische Fehler auf dem Programm fordern die Eltern heraus.

Fachpersonen

Eine grosse Herausforderung sehen die Eltern bei den Fachpersonen darin, dass sie in der Ausbildung nur selten die Thematik Unterstützte Kommunikation behandeln. Die Fachpersonen haben dadurch teilweise kein Vorwissen und können das Gerät nicht auf Anhieb professionell nutzen. «Für ihn ist es auch, ich meinte sogar das erste Gerät gewesen, das er gehabt hat. Und wirklich, es ist Neuland gewesen» (E2, 11.05.2022, Interview Z. 124). Auch die Beratungspersonen betonen die Wichtigkeit von UK in der Ausbildung. «Eine gute Ausbildung wäre noch ein wichtiger Punkt. Das würde auch, glaube ich, einiges erleichtern. Also wenn Heilpädagogen, ähm Logopäden, ähm

Ergotherapeuten und -therapeutinnen natürlich, ähm aber dann nachher auch FaBe, entsprechend in ihrer Ausbildung schon klar damit konfrontiert sind» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 220). Zudem sehen die Leistungserbringer*innen den ständigen Wechsel unter den Fachpersonen die Leistungserbringer*innen als Herausforderung, da die Handhabung des Gerätes unterschiedlich ist. «Ich sehe die Problematik schon auch in den verschiedenen Programmen, oder es ist mir klar, ja das ist wirklich/ das ist jedes Mal eine andere Fremdsprache» (E1, 22.02.2022, Interview Z.350). Auch bei der Nutzung des Gerätes sehen sie teilweise Herausforderungen. «Ja ich verstehe ja, was er sagen will – oder sie». Und dann denke ich, wie soll das gehen bei einem Klienten, der höchstens über Blickrichtungen kommunizieren kann» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 155). Auch der Austausch mit den Eltern soll dabei immer stattfinden. Den Eltern ist bewusst, dass die Fachpersonen nicht nur ihr eigenes Kind betreuen und dadurch teilweise auch die zeitlichen Ressourcen fehlen, um das Gerät täglich zu nutzen. Dazu kommen weitere Förderbereiche. «Aber eben man merkt dann im Alltag, wie schwierig das ist, weil das ist ja dann nur ein Kind und es sind noch ganz viele Probleme auch noch da» (E1, 22.02.2022, Interview Z.182).

Gemäss den Fachpersonen gestalten sich die Gebrauchstrainings teilweise unterschiedlich. «Und man merkt auch, es sind manchmal neue Leute, die weniger erfahren sind in dem Bereich oder auch in der Schulung oder im Gebrauchstraining und da merkt man, dass es ein bisschen Unterschiedlichkeit gibt» (SP2, 04.05.2022, Interview Z. 57). Auch wurde betont, dass teilweise andere Personen von den Hilfsmittelfirmen an den Gebrauchstrainings dabei waren. Auch waren die Gebrauchstraining für die Fachpersonen sehr langgezogen und wiederholend. «Wenn die Eltern mit dabei sind, geht es immer ein wenig langsamer voran, weil sie brauchen auch relativ viel Übung» (SP2, 04.05.2022, Interview Z. 70). Auch die Umsetzung des Gerätes kann teilweise herausfordernd wirken. Die Fachpersonen betonen, dass die zeitlichen Ressourcen in der Sozialpädagogik teilweise nicht vorhanden sind. Dazu kommt die Interdisziplinarität im schulischen Kontext, «es ist nicht so einfach Schule und Wohngruppe miteinander zu verbinden» (SP2, 04.05.2022, Interview Z. 252). Des Weiteren sehen sie die unklare Aufgaben- und Rollenverteilung als herausfordernd und als hinderlich. Auch fehlten den Fachpersonen teilweise klare Schritte im Hinblick auf die Zielsetzungen. «Also ich bin dort ein wenig unwissend in dieses Gespräch hineingegangen und das war ein wenig schwierig» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 63). Und wie bereits oben genannt, betont eine Fachperson die Ausbildung: «Das war eine Herausforderung für mich, ebenso mit diesem Halbwissen, dass ich gehabt habe, ähm eigentlich sie zu begleiten müssen» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 254).

Beratungspersonen

Die Fachpersonen sehen die Herausforderung für die Berater*innen bei sich selbst. «Die Herausforderung von Active Communication von diesen Fachpersonen ist sicher auch... dass sie mega fest auf unsere Rückmeldungen angewiesen sind (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 261).» Sie begründen dies mit der Aussage, dass die Beratungspersonen die Schüler*innen nicht kennen. Auch sehen sie es als herausfordernd an, den richtigen Sprachcomputer passend zur Behinderung und den Fähigkeiten der Klientel zu finden. Die Eltern sehen eine Herausforderung, dass es schwierig sein kann, die Fachpersonen und Eltern darin zu motivieren, den Sprachcomputer auch zu nutzen. Dies macht eine Mutter im Interview sehr deutlich: «Nichts! Kein einziges Feld richtig anwählen, weil sie einfach gar nicht richtig mögen und die Schule gar nicht mag und niemand mag und dann ist einfach der Talker finanziert, aber eigentlich ist es für die Fuchse (E1, 22.02.2022, Interview Z. 325).»

Die Beratungspersonen sehen Herausforderungen in verschiedenen Bereichen. Eine Herausforderung ist die Wahl des Hilfsmittels, da es einige Modelle und Softwarelösungen gibt, die passend für die Klientel ausgewählt werden müssen. Eine weitere Herausforderung ist, sich aus gewissen Situationen rauszunehmen. «Und für mich war's schwierig den therapeutischen Teil rauszuziehen für mich und wirklich sich rauszunehmen aus der Situation und nicht therapeutisch zu intervenieren (B2, 14.02.2022, Interview Z. 69).» Des Weiteren kommt dazu, in welchem Ausmass das Setting stattfindet. Bei einer grossen Gruppe gestaltet sich die Abdeckung der Bedürfnisse aller Beteiligten teilweise schwierig. Dazu kommt die unterschiedliche Spannweite der Vorkenntnisse von UK. «Und wenn dann die Leute, die sehr fit sind, immer weiter machen möchten und nicht auch mal zulassen, dass man einen Schritt zurück geht und die anderen Leute abholt, ähm dann kann das sehr schnell zu Konflikten führen, auch im Gebrauchstraining (B2, 14.02.2022, Interview Z. 108).» Eine weitere Schwierigkeit ist, ein Bewusstsein zu schaffen. Der Sprachcomputer soll unterstützen und wird je nach dem das ganze Leben benötigt. Viele Eltern haben «aber eigentlich im Hinterkopf immer noch die Situation des Vielleicht-lernt-mein-Kind-ja-noch-sprechen (B1, 14.02.2022, Interview Z. 109).» Eine weitere Schwierigkeit ist es eine professionelle Haltung einzunehmen und gewisse Situationen auch zu akzeptieren. «Ich finde es immer ganz schwierig, sozusagen wenn so/wenn Sachen vorge-macht werden. Also wenn wie Leute sagen, dass sie ganz intensiv probiert haben und dann sieht man auf den Akkuverbrauch in den letzten zwei Wochen und sieht, dass der bei drei Prozent ist, ähm dann merke ich einfach, dann wird es schwierig (B1, 14.02.2022, Interview Z. 208).»

6.7 Modelling

Die Kategorie «Modelling» zeigt alle Punkte auf, die die Personengruppen zum Thema Modelling genannt haben. Dies betrifft vor allem die Wichtigkeit aber auch die Häufigkeit des Modellings während dem Gebrauchstraining.

Eltern

«Also das finde ich das A und O (E1, 22.02.2022, Interview Z. 230).» Ihre Kinder lernten den Sprachcomputer über das Modelling anzuwenden und kommen auch nur darüber wieder weiter. Die Eltern nehmen sich dafür bewusst Zeit, um ihnen den Sprachcomputer vorzuzeigen, es gemeinsam zu nutzen und sie dann auch selbst machen zu lassen. So lernen sie die Wege auf dem Tablet kennen. Sie versuchen möglichst flexibel zu bleiben und auch multimodal mit den Kindern zu kommunizieren.

Fachpersonen

«Die Methodik wäre natürlich, man zeigt dann vor und ähm ja und das Kind lernt dann eventuell so den Weg (SP2, 04.05.2022, Interview Z. 222).» Doch dies wird nicht immer umgesetzt. Es kommt immer wieder vor, dass es Fachpersonen gibt, denen die Thematik Modelling nicht bekannt oder bewusst ist. «Was mir erst im Nachhinein richtig bewusst geworden ist, wie wichtig einfach das Thema Modelling wäre im Alltag (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 268).» Grundsätzlich sehen die Fachpersonen die Wichtigkeit dieser Thematik. Die Umsetzung des Modellings soll gemäss den Fachpersonen möglichst normal und selbstverständlich angewendet werden. Die Fachpersonen sollen eine Vorbildfunktion einnehmen. Ihnen ist bewusst, dass die Handhabung in der Schule, der Wohngruppe und zuhause unterschiedlich ist. Sie finden es aber trotzdem wichtig, dass das Gerät mehr oder weniger gleich genutzt wird.

Beratungspersonen

Beide Beratungspersonen betonen die Wichtigkeit von Modelling. «Modelling ist für mich elementar wichtig bei der Unterstützten Kommunikation. Also ohne Modelling, wird es nicht funktionieren, meiner Meinung nach. Denn auch Sprache entwickelt sich nur in dem wir mit den Klient*innen reden» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 213). Dafür machen die Beratungspersonen den Eltern und Fachpersonen Inputs während den Gebrauchstrainings und empfehlen ihnen Artikel bezüglich der Thematik Modelling. Auch betonen sie die Wichtigkeit der Struktur der Nutzung, «dass man wie einen roten Faden hat, dass man zum Beispiel in bestimmten Situationen, wie Sie jetzt grade gesagt haben mit dem WC, das immer gleich macht, dass der Klient die Chance hat den Wortschatz zu finden durch die Wiederholung» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 246). Zusätzlich versuchen sie die

Anwendung von Modelling gleich im Gebrauchstraining aufzuzeigen. «Dafür versuche ich darauf hinzuweisen und dann versuche ich natürlich sehr viel selber auch zu zeigen in den unterschiedlichen Trainings. Also wenn die Klienten dann dabei sind, ähm dann mache ich einfach nebenher, zeige ich einfach einmal, wie es ausschauen könnte» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 296). Die Berater*innen betonen zudem, die Kommunikation sinnhaft zu verwenden. «Ja, das sind eben, das sind so fast pathologische Muster, die da durchbrechen und da versuche ich wie ein bisschen also in die Richtung zu arbeiten, dass auch, dass Kommunikation sinnhaft wird. Ähm wenn ein Kind so nach der Milch greift, das muss ich jetzt nicht mehr, da muss ich nicht mehr sagen: «sage es mir mit dem Gerät.» Ja, weil die Kommunikation ist gelaufen» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 161).

6.8 Rollen

Mit der Kategorie «Rollen» werden alle Rollen zusammengefasst, die die Interviewpartner*innen bei sich oder den anderen Personengruppen während dem Gebrauchstrainings innehatten.

Eltern

«Die Eltern haben/ es ist zuerst einmal darum gegangen an was zeigt sie Interesse beim Kommunizieren» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 108). Die Fachpersonen empfinden die Vermittlung der Bedürfnisse der Klientel als eine wichtige Rolle, die die Eltern einnehmen. Weitere Rollen der Eltern wurden von den Zielgruppen Fach- und Beratungspersonen nicht definiert.

Besonders ein Elternteil betont, dass sie eine Rolle einnimmt, die sie nicht möchten. Sie sieht sich als Antreiberin des Prozesses, in der «nämlich, dass ich alle motivieren muss» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 87). Durch das sieht sie das Gebrauchstraining als nicht profitierend für sich als Eltern, «immer die sein zu müssen, die schüpft» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 94).

Fachpersonen

«Komische Rollenkonflikte, wenn ich gegenüber Fachpersonen in der Schule nachher muss Instruktion geben, weil ich eigentlich besser drauskomme als sie» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 39). Bezüglich der Rollen der Fachpersonen hat sich ein Elternteil eher kritisch geäußert und bemängelt das Bewusstsein der Rolle der Fachpersonen. Die Berater*innen haben sich dazu nicht geäußert.

Die Fachpersonen sehen ihre Rolle darin in der Vermittlung zwischen dem eigenen Team und den anderen Zielgruppen. Sie bringen ihre Erkenntnisse ins Team und leiten das Gelernte weiter. «Dass ich die Erfahrung vom Alltag, die ich mit ihr mache, dass ich die an die Gebrauchstrainings bringe,

dass ich die Erfahrungen vom Team/ dass ich einfach die/ ich bin vom Team die Auserwählte, Bindeglied an dieses Gespräch gehe» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 90). Dazu kommt, dass sie das Sprachrohr für die Klientel sind, «ja so auch ein Sprachrohr für sie mit unseren Beobachtungen, mit meinen und den Beobachtungen vom Team besonders» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 155). Bei der Definierung der Rollen kamen auch einige Bemängelungen: «Klar sind Aufgaben und Rollen wie verteilt, aber es sind unterschwellige Aufgaben. Man hat das nie wirklich schriftlich irgendwo festgelegt und gesagt, das müsst ihr dabei haben, das müsst ihr machen und das und das und das. Und bereitet euch darauf vor» (SP2, 11.05.2022, Interview Z.130).

Beratungspersonen

Gemäss den Eltern nimmt die Beratungsperson eine wichtige Rolle ein, da dieser «eigentlich der einzige Pol ist, der unsere Tochter neben uns die ganze Zeit hatte» (E1, 22.02.2022, Z. 63). Die Leistungserbringer*innen steuern den ganzen Prozess, programmieren, geben ihr Wissen weiter und sind bei Fragen da. Auch die Fachpersonen sehen es ähnlich wie die Eltern. Die Leistungserbringer*innen nehmen für sie zusätzlich die Rolle für die ganze Abklärung der Infrastruktur ein. «Wo wollen wir es genau platzieren und so diese Sachen und dann am Anfang ging es auch darum, ist der Knopf genug gross, ist er zu klein, braucht es noch Schrauben, die abgedeckt werden müssen, weil sie sich sonst verletzen könnte» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 296).

Während des Gebrauchstrainings nehmen die Leistungserbringer*innen die Rolle ein, das Umfeld zu schulen, ihnen die Nutzung des Sprachcomputers zu vermitteln und den allgemeinen Prozess zu steuern. Es gibt aber auch noch andere Rollen, die sie einnehmen. «Als Berater hat man ein bisschen verschiedene Hüte auf» (B1, 14.03.2022, Interview Z.63). Dies ist zum Beispiel die Rolle der Beauftragten der IV, der Beratenden, der Coaches, der Supportenden, der Therapeut*innen und am Schluss geben sie eine Empfehlung über die Zusprechung des Geräts an die IV ab. Was für eine Rolle sie einnehmen, ist immer unter der Voraussetzung, «dass ich da wirklich eher als Unterstützung mitarbeite und die Leute versuche abzuholen, dort wo sie sich befinden» (B1, 14.03.2022, Interview Z.76).

6.9 Vorwissen

Unter der Kategorie «Vorwissen» wird Wissen zusammengefasst, das die Personengruppen bereits vor dem Gebrauchstraining mitgebracht oder sich während oder nach der Zeit des Gebrauchstrainings selbstständig angeeignet haben.

Eltern

Die Beratungspersonen heben hervor, wie unterschiedlich das Vorwissen der Eltern zu den Sprachcomputern ist. Für einige ist es etwas Neues und andere haben sich bereits darauf vorbereitet und das Programm schon selbst heruntergeladen oder kennen einen Sprachcomputer bereits von anderen Personen. Aber alle Eltern können wichtige Inputs über das Können ihres Kindes geben, indem sie aus dem Alltag mit ihrem Kind berichten.

Die beiden Mütter sind in der UK sehr engagiert. «Ich muss ehrlich sagen, ich habe es schon ein wenig gekannt» (E2, 12.05.2022, Interview Z. 8). «Ich selbst habe dann Schulungen gemacht, weil ich gesehen habe, wie wichtig das ist (E1, 22.02.2022, Interview Z. 233). Ich meine das ist so lässig gewesen. Und meistens bin ich die einzige Mutter gewesen» (Z. 353). Die Eltern wissen sich auch selbst zu helfen und tauschen sich zum Beispiel in Facebook-Gruppen aus.

Fachpersonen

Eine Mutter sieht die Schwierigkeit darin, dass die Fachpersonen immer wieder neue Programme und Aufstellungen lernen müssen, wenn sie neue Kinder betreuen. Deshalb fordert sie, dass «Fachpersonen, die wieder ein neues Programm erlernen müssen, ähm ein Gebrauchstraining bekommen» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 15). Eine Beratungsperson schätzt das Fachwissen innerhalb der Institutionen noch sehr rudimentär ein. «Und wenn es da ist, heisst es immer noch nicht, dass es umgesetzt wird» (B1, 14.02.2022, Interview Z. 144). Doch viele Institutionen hätten «verschiedene Geräte, wie iPads oder andere Hilfsmittel, die sie dann zum Teil auch schon ausprobieren» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 358).

Für eine Fachperson war das Gebrauchstraining herausfordernd. Sie hatte ein wenig Vorwissen aus der vorherigen Institution, aber dieses reichte nicht, um das Bezugskind optimal zu unterstützen.

Beratungspersonen

Durch ihren beruflichen Werdegang haben die Beratungspersonen ein grosses Vorwissen. In den Interviews wurde nicht direkt drauf eingegangen. Jede Zielgruppe betonte jedoch, dass ihre fachlichen Kompetenzen hochwertig sind.

6.10 Wünsche

Unter der Kategorie «Wünsche» werden Erwartungen aufgelistet, die aus Sicht der interviewten Person nicht in Erfüllung gehen können. Dies ist meistens auf strukturelle oder gesetzliche Gründe zurückzuführen.

Eltern

Die eine Mutter erwähnte den Wunsch, «es müsste wie so ein Abo geben» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 162), damit sie immer wieder eine Sitzung haben könnte und das Gebrauchstraining nicht einfach so abgeschlossen ist. Sie wünscht sich auch, dass die UK und vor allem das Modelling in der Ausbildung der Fachpersonen thematisiert wird und sie in den Institutionen die Haltung einnehmen: «machen wir eine Schulung drei Stunden alle, die mit Metatalk kommunizieren. Und alle sind dann anwesend. Auch die Logopädin, die es nicht wichtig findet» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 339).

Fachpersonen

Eine Sozialpädagogin wünscht sich, dass sie für die Gebrauchstrainings mehr Zeit erhalten, um sich in das Gerät einzuleben. Ausserdem wäre es ihr Wunsch, dass die Kinder den Sprachcomputer bereits in jungen Jahren erhalten. «Die mit einer Klientin seit klein auf so einen Sprachcomputer/ also sie ist mit dem aufgewachsen. Das ist wirklich frühzeitig ähm ist dieses Hilfsmittel geholt worden» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 109). Dadurch kann dieses Mädchen nun gut mit dem Sprachcomputer kommunizieren, was aber lange Zeit gedauert hat.

Beratungspersonen

Ein Leistungserbringer äussert den Wunsch, dass die UK in diversen Ausbildungen stärker thematisiert wird. «Eine gute Ausbildung wäre noch ein wichtiger Punkt. Das würde auch, glaube ich, einiges erleichtern. Also wenn Heilpädagogen, ähm Logopäden, ähm Ergotherapeuten und -therapeutinnen natürlich, ähm aber dann nachher auch FaBe, entsprechend in ihrer Ausbildung schon klar damit konfrontiert sind» (B1, 14.02.2022, Interview, Z. 220).

6.11 Ziele

Die Kategorie «Ziele» umfasst die Ziele, die die Interviewpartner*innen sich während dem Gebrauchstraining selbst gesetzt haben, aber auch Ziele, die sie für die anderen Personengruppen gesehen oder formuliert haben.

Eltern

«Ja, wir setzen uns immer wieder Ziele» (E1, 22.02.2022, Interview Z. 243) und kommunizieren diese auch an die Fachpersonen, damit alle daran arbeiten. Dies ist dann aber nicht ein Lernziel, das im Schulbericht als erledigt oder nicht abgehakt wird, sondern verfolgt wird, bis es erreicht ist. Diese sollen vor allem die Eltern motivieren, das Tablet zu nutzen und weiter auszuprobieren.

Fachpersonen

Die Sozialpädagoginnen erhielten in den Gebrauchstrainings Ziele. «Meistens haben wir das Ziel, er kann ähm sich navigieren und kommt dann zu dem und dem Wort» (SP2, 04.05.2022, Interview Z. 220). Eine Sozialpädagogin hätte sich aber richtig formulierte Ziele gewünscht, damit sie besser daran arbeiten kann. Deshalb haben sie dann am Standortgespräch «einfach Ziele formuliert, die die Schule und wir von der Wohngruppe, sicher diesen Sprachcomputer auch drin gehabt haben in der Zielformulierung» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 64).

Beratungspersonen

«Unser Ziel ist ja wirklich die selbstständige Kommunikation» (B2, 14.02.2022, Interview Z. 128), erklärt eine Leistungserbringerin im Interview. Dazu «wurde immer wieder ein Ziel definiert an diesem Gebrauchstraining» (SP1, 06.04.2022, Interview Z. 117) und «sie verfolgen die Ziele» (SP2, 04.05.2022, Interview Z. 119). Die Beratungspersonen erstellen diese Ziele mit allen Beteiligten an den Gebrauchstrainings.

7. Diskussion der Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews sind in die Kategorisierungen eingeteilt und alphabetisch dargestellt. Diese werden nun in den folgenden Unterkapiteln diskutiert. Das Kapitel bezieht sich auf die Frage: **Was braucht es rund um ein Gebrauchstraining aus Sicht der Zielgruppen, damit ein Erlernen eines Sprachcomputer bei Kindern und Jugendlichen optimal gewährleistet werden kann?** Dafür werden aus der Forschungsdarstellung die wichtigsten Erkenntnisse hergeleitet und mit der Theorie verknüpft. In den kommenden Unterkapiteln werden die Schwerpunkte Gebrauchstraining, Unterstützte Kommunikation und Zusammenarbeit diskutiert.

7.1 Gebrauchstraining

Das Gebrauchstraining ist ein zentraler Aspekt aus den Interviews. Dieses wird in den nachfolgenden zwei Unterkapiteln in die Abklärungsphase und die damit verbundene Auswahl des Sprachcomputers, sowie in die Realisationsphase und die dazugehörige Installation und Schulung des Sprachcomputers unterteilt. Ergänzt wird ein drittes Unterkapitel mit einer kritischen Auseinandersetzung der strukturellen Bedingungen.

7.1.1 Auswahl des Sprachcomputers in der Abklärungsphase

Castañeda (2018) konzipierte die 14 Grundrechte auf Kommunikation, über die alle Menschen verfügen. Darin ist verankert, dass ein Recht auf die Verwendung eines funktionierenden und aktualisierten Kommunikationssystems besteht und jederzeit auf das Kommunikationsmittel zugegriffen werden kann. Dies bedingt, dass entsprechende Geräte durch die IV zur Verfügung gestellt werden und ein Gebrauchstraining finanziert wird.

Bevor das Gebrauchstraining starten kann, veranlasst die IV eine Abklärung, ob die versicherte Person Anspruch auf einen Sprachcomputer erhält (siehe Kapitel 3.2 der vorliegenden Arbeit). Darin enthalten ist auch die Vorabklärung durch die Hilfsmittelfirmen. Hier wird ein geeignetes Gerät für das Kind ausgewählt und mit einem Kostenvoranschlag an die IV gesendet (Active Communication, ohne Datum). In den Interviews wurde erzählt, dass bei der Vorabklärung oftmals die Eltern und Logopäd*innen anwesend sind. Dies war für eine Sozialpädagogin herausfordernd, da sie dadurch später hinzugekommen ist und den Anfang des Prozesses verpasst hat.

Bei der Vorabklärung kann aus verschiedenen Geräten mit unterschiedlichen Programmen und Ansteuerungsmöglichkeiten das passende ausgewählt werden (Kaiser-Mantel, 2012, S. 40). Bei dieser Entscheidung soll das Kind und seine Ressourcen im Zentrum stehen und nicht das Wissen der beteiligten Fachpersonen als Motivator dienen. Dennoch ist es für Fachpersonen immer wieder eine Herausforderung, neue Kinder mit jeweils neuen Sprachcomputern und Programmen zu fördern, da sie dieses System wiederum neu erlernen müssen.

7.1.2 Installation und Schulung in der Realisationsphase

Laut Wälti und Holenstein-Wyrsh (2017) ist es Inhalt des Gebrauchstrainings, dass die Teilnehmer*innen durch die Berater*innen für das Gerät geschult werden und das Gerät an die Klient*innen angepasst wird (S. 8). Dies haben sowohl die Eltern als auch die Fachpersonen als sehr wichtig und hilfreich bewertet, um den Sprachcomputer und dessen Aufbau kennenzulernen. Durch ihre Beobachtungen und Rückmeldungen kann der Sprachcomputer optimal für die Nutzerin oder den Nutzer eingestellt werden.

Die Teilnehmenden des Gebrauchstraining sind meistens die Eltern und Fachpersonen aus der Schule, Sozialpädagogik und den Therapien. Diese bringen das erworbene Wissen weiter in ihre Teams. Die Beratungspersonen der Hilfsmittelfirmen organisieren die Termine und Sitzungen des Gebrauchstrainings. Hierbei ist es von Vorteil und wird von den Eltern und Fachpersonen gefordert, dass das Gebrauchstraining immer durch die gleiche Beraterin oder den gleichen Berater geleitet wird. So können sie sowohl die Klient*innen als auch die Fachpersonen und Eltern kennenlernen und auf ihre individuelle Situation eingehen. Wenn die Fachpersonen bereits über viel Wissen verfügen, können sie sich auch untereinander abwechseln. Es braucht aber mindestens eine konstante Person, die an jeder Sitzung teilnimmt und die Leitung im Gebrauchstraining übernimmt. Die Interviewten gaben an, dass alle Teilnehmenden motiviert für den Sprachcomputer sein müssen und diesen im Alltag nutzen, damit das Gebrauchstraining gelingt.

Teilweise gaben die Interviewten an, dass Sitzungen auch zuhause stattfanden. Dies empfiehlt auch Denecke und Tegeler (2012). Denn die Kinder fühlen sich im häuslichen Umfeld sicherer und setzen dort ihre eigenen Interessen oft stärker um. Ausserdem können Geschwister, Grosseltern oder weitere Personen aus dem Umfeld miteinbezogen werden (S. 10.013.001). Dies ist für die Familie ein grosser Vorteil, damit das Gerät auch in diesem Kontext von den Beratungspersonen gesehen wird. Auch für die erfahrenen Fachpersonen kann dies von Vorteil sein. So erhalten die Eltern eine Einführung in die Thematik und die Fachpersonen müssen sich nicht die wiederholenden Grundlagen

anhören. Wenn die Fachpersonen aber noch wenig versiert im Umgang mit dem Sprachcomputer sind oder wenig Interesse und Motivation dafür haben, kann es sein, dass ihnen dieses Gebrauchstraining fehlt.

Gemäss b-at (ohne Datum) finden im Gebrauchstraining drei bis sechs Termine statt. Diese Anzahl empfinden die Eltern und Fachpersonen jeweils gut. Dennoch kritisieren sie, dass das Gebrauchstraining danach einfach abgeschlossen ist. Auch wenn die Beratungspersonen für Fragen oder für eine Nachbetreuung zur Verfügung stehen, treten im Alltag teilweise Schwierigkeiten auf. Vor allem, wenn die Kinder die Klasse, die Wohngruppe oder die Institution wechseln, kann viel Wissen verloren gehen. Deshalb ergibt es in solchen Fällen Sinn, jeweils wieder ein Gebrauchstraining zu absolvieren. Das Umfeld der Familie wird im Rahmen des Gebrauchstrainings nicht geschult. Dies fällt auf die Eltern zurück, wofür sie eher weniger Ressourcen zur Verfügung haben.

7.1.3 Strukturelle Bedingungen

In den Interviews wird gefordert, dass Kinder bereits früh den Zugang zur Unterstützten Kommunikation erhalten. Denn die Angst, dass Kinder durch UK die Lautsprache nicht mehr lernen könnten, ist unbegründet (Irene Leber, 2012, S. 07.005.001). Laut Gallé (2012) entwickeln Kinder mit circa zwei Jahren ein Interesse am Inhalt von Bildern. Somit können zu diesem Zeitpunkt erste Symbole und Piktogramme eingeführt werden und später durch Handlungen ergänzt werden (S. 07.007.001). Der möglichst frühe Einsatz von UK betonen neben Leber und Gallé auch Tetzchner und Martinsen (2000; zit. in Lage 2003), da so die Kommunikations- und Sprachentwicklung gefördert wird. Gemäss Art. 24 Abs. 3 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung [UN-BRK] müssen die Vertragsstaaten Menschen mit Behinderungen Zugang zu alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation gewährleisten, was die gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und in der Gemeinschaft erleichtern soll. Laut den gesetzlichen Vorgaben in der Schweiz müssen sich aber Kinder, die einen Sprachcomputer verfügt erhalten können, zwischen der Stufe vier und fünf nach Irene Leber befinden und somit bereits über eine symbolische Kommunikation verfügen (SAHB, 2019b, S. 10-11). Leber (2018) fordert den Einsatz von Sprachcomputern bereits ab Stufe zwei und drei. Bei Stufe zwei werden Ursache-Wirkungs-Apps genutzt und in Stufe drei bereits einfache Kommunikationsapps verwendet. Denn auf Sprachcomputern können auch Fotos eingefügt werden oder durch die Nutzung des Modellings mit Symbolen kann ein Symbolverständnis entwickelt werden. Somit ist es zurzeit Aufgabe der Institutionen, Kindern ohne Symbolverständnis an die Sprachcomputer heranzuführen, da die IV hierzu keinen Nutzen zu erkennen scheint.

7.2 Die Voraussetzungen zum Erlernen von Unterstützter Kommunikation

Aus den Interviews konnten zwei wesentliche Voraussetzungen für das Erlernen der Unterstützten Kommunikation herausgezogen werden. Zum einen ist dies das Modelling, durch das den Kindern gezeigt wird, wie sie den Sprachcomputer nutzen können. Zum anderen hat die Institutionalisierung von UK einen hohen Stellenwert, damit die Kinder mit möglichst vielen Personen möglichst oft über ihr Gerät kommunizieren können. Nachfolgend wird auf diese zwei Bereiche eingegangen.

7.2.1 Die Wichtigkeit von Modelling

In den von Castañeda (2018) definierten Grundrechten auf Kommunikation ist das Recht definiert, dass die Vermittlung, wie man kommuniziert, gewährleistet ist. Dabei ist das Modelling ein zentraler Punkt des Gebrauchstrainings. Dies betonen die Eltern, Fachpersonen und Berater*innen. Auch Castañeda et al. (2020b) erwähnt, dass Modelling für die Sprach- und Kommunikationsentwicklung unabdingbar ist. Aus diesem Grund müssen die Eltern und Fachperson bei jedem Gebrauchstraining dafür sensibilisiert und instruiert werden, damit sie verstehen, dass Kinder, egal ob mit oder ohne Sprachentwicklungsproblemen, am Modell lernen und sie eine wichtige Vorbildfunktion innehaben (S. 16-19). Dies fordern auch alle interviewten Personen.

Zuerst lernen die Eltern und Fachpersonen mit dem Sprachcomputer eine neue Fremdsprache (Castañeda & Waigand, 2016, S. 2). Diese Kommunikationsform ist für sie zumeist unbekannt und noch nicht natürlich, da sie normalerweise nicht so miteinander kommunizieren. Dennoch sollte das Modelling möglichst natürlich und selbstverständlich angewendet werden, indem keine künstlichen Lernsituationen geschaffen werden, sondern das Lernen in konkreten Alltagssituationen stattfindet (Castañeda et al., 2020b, S. 16-19). Dies braucht von den Modellen viel Übung und Durchhaltevermögen, was über einen Monat Zeit in Anspruch nehmen kann (S. 73-74). Das Verständnis dafür ist sowohl von den interviewten Fachpersonen als auch den Eltern vorhanden. Dennoch müssen sie sich immer wieder daran erinnern, das Gerät immer wieder einzusetzen und ein Vorbild zu sein.

Damit das Modelling gelingen kann, braucht die Klientel zahlreiche Inputs des Umfeldes. Dies benötigt viel Zeit und Geduld. Eine gewisse Frustrationstoleranz wird erwartet, da nicht ein direktes Ergebnis zu sehen ist, sondern dieses erst viel später eintritt. Dieser Prozess erfordert Durchhaltevermögen (ebd.). Die zeitlichen Ressourcen sind sowohl in der Familie als auch bei den Fachpersonen beschränkt. Deshalb ist es umso wichtiger, sich in verschiedenen Sequenzen im Alltag bewusst täglich Zeit zu nehmen und den Sprachcomputer zu verwenden.

Neben den Teilnehmenden des Gebrauchstrainings sollen aber auch andere Bezugspersonen im Umfeld des Kindes mit dem Gerät umgehen können, damit sie mit dem Kind kommunizieren können. Dies können Grosseltern, Geschwister, Nachbar*innen, Klassenassistenten, Sozialpädagog*innen oder Kinder der Klasse oder Wohngruppe sein (S. 70-73). Aber auch diese Personen müssen wiederum lernen, mit dem Sprachcomputer umzugehen. Deren Instruktion fällt dann auf die Fachpersonen und Eltern zurück, was wiederum genügend zeitliche Ressourcen bedarf.

7.2.2 Die Institutionalisierung der Unterstützten Kommunikation

Das Bewusstsein über die Unterstützte Kommunikation wird in den Institutionen immer stärker, weshalb dieses auch vermehrt im organisatorischen Rahmen Platz findet. Solche Strukturrahmen unterstützen sowohl die Kinder als auch die Fachpersonen in der Verwendung von UK. Hierzu gehören der fachliche Austausch, die Fortbildung, koordinierte Aktivitäten, Medien zur Kommunikationsförderung sowie Akzeptanz für UK Massnahmen (Bünk & Baunach, 2012, S. 08.003.001-08.011.001).

Beukelmann und Miranda (1998; zit. in Bünk & Baunach, 2012) fordern eine interdisziplinäre Fachkonferenz für UK in den Institutionen. Diese ist zuständig, dass die Institution mit Symbolen und Tastern ausgerüstet wird und Unterrichtsideen bereitgestellt werden (S. 08.009.001). Ausserdem können sie Schulstandards wie Raumbeschriftungen oder bestimmte Gebärden festlegen (ANUK NRW, 2012, S. 08.018.005). Die Institution soll einen aktuellen Hilfsmittelpool besitzen, in dem alle gängigen Hilfsmittel zur Verfügung stehen (S. 08.018.007). Dies merken auch die Leistungserbringer*innen, indem die anwesenden Fachpersonen bereits über Fachwissen verfügen und mit den Kindern bereits erste Versuche gemacht haben. Davon können auch Kinder profitieren, die kein UK-Gerät verfügt erhalten haben, weil sie sich noch nicht auf Stufe vier nach Irene Leber entwickelt haben (Leber, 2018). Weiter betonen Beukelmann und Miranda (1998; zit. in Bünk & Baunach, 2012) die Wichtigkeit von internen Workshops und Weiterbildungen, damit die Mitarbeitenden ihr Wissen über UK vertiefen und aktuell halten können (S. 08.009.001). Ausserdem hat die Fachkonferenz die Aufgabe, Fachpersonen, Eltern und das soziale Umfeld zu beraten und zu unterstützen. Weiter soll jährlich eine qualitative und quantitative Erhebung über die UK-Nutzung und UK-Verankerung in der Institution durchgeführt werden (ebd.). Gerade die UK-Verankerung ist in der Sozialpädagogik in vielen Institutionen noch wenig angekommen. Viele, der für ein Interview angefragten Institutionen, die über einen internen Wohnbereich verfügen, lassen ihre Fachpersonen für die Sozialpädagogik nicht am Gebrauchstraining teilnehmen. Selten ist sogar die Haltung vorhanden, dass die Sozialpädagogik nichts mit UK zu tun hat und dies bei der Logopädie liege (Telefonat vom

14.02.2022). Diese Einstellung in den Institutionen muss stark revidiert und ein Bewusstsein für UK auch auf der Leitungsebene entwickelt werden, damit UK die ganze Institution erreichen kann. Die ANUK NRW (2012) verlangt, dass die Institutionen dafür sorgen, dass alle Fachpersonen über UK Kenntnis haben und sich auch extern aus- und weiterbilden können (S. 08.018.005). Die UK-Aus- und Weiterbildung ist in der Schweiz vor allem Institutionssache, da dies in der Ausbildung der Fachpersonen nur wenig thematisiert wird und dort kein fundiertes Fachwissen über UK aufgebaut werden kann.

Auch auf der Ebene der Wohngruppe und der Klasse soll laut der ANUK NRW (2012) die Unterstützung Kommunikation stärker institutionalisiert werden. Dabei soll UK gezielt in die Förderpläne einbezogen werden (S. 08.18.004). Dies fordern auch die Eltern, damit ihre Kinder Fortschritte mit dem Sprachcomputer machen können, obwohl das Gebrauchstraining bereits abgeschlossen ist. Eine Institution berichtete, dass sie für jedes Gebrauchstraining eine federführende Person benennen. Dies empfiehlt auch ANUK NRW (2012), indem für jedes Kind eine UK-Koordinationsperson zugeteilt wird, die beispielsweise für die Programmierung und Aktualität zuständig ist (S. 08.018.005-08.018.007).

7.3 Die Zusammenarbeit in einem Gebrauchstraining

Die Grundvoraussetzung für ein Gebrauchstraining ist eine gute Zusammenarbeit. In den folgenden Unterkapiteln wird dabei auf die vier Kategorien der Zusammenarbeit mit den Eltern nach Eckert et al. eingegangen. Zudem werden die unterschiedlichen Rollen im Team dargestellt. Auch wird die Interdisziplinarität dargestellt, die eine wichtige Bedeutung in der Zusammenarbeit hat.

7.3.1 *Der Weg zur gelungenen Zusammenarbeit*

Wie bereits erwähnt, wird in diesem Unterkapitel die Zusammenarbeit zwischen den drei Zielgruppen gemäss Eckert et al. (2012) diskutiert. Dafür erstellte er vier Kategorien mit Kriterien die ausschlaggebend für eine gute Zusammenarbeit sind (S. 76).

Die erste dieser Kategorien ist die **Grundlage der Zusammenarbeit**. Darunter ist das Kriterium der konzeptionellen Verankerung verordnet (S. 83). Aus Recherchen, wie auch aus den Interviews, wird nicht ersichtlich, dass das Gebrauchstraining konzeptionell verankert ist. Es ist bekannt, dass die IV-Stelle einige Strukturen vorgibt, jedoch liegt die Umsetzung dieses Prozesses bei den Beratungspersonen. Diese passen die Gebrauchstrainings jeweils individuell auf die Klientel und das Umfeld an.

Weitere Grundlagen der Zusammenarbeit sind der zeitliche Rahmen und die räumliche Begegnung. Gemäss Eckert et al. sollen die Fachpersonen, oder in diesem Falle die Beratungspersonen, genügend Zeit einplanen und Orte vorgeben, in denen sie ungestörte Gespräche führen können (S. 83 - 84). Insbesondere Störfaktoren müssen vermieden werden. So soll geschaut werden, dass die Klientel betreut wird oder in den Prozess integriert wird, so dass sich die Eltern ganz auf die Gebrauchstrainings fokussieren können. Gemäss den Interviews kann es ein Vorteil sein, wenn ein Gebrauchstraining in einer gewohnten Umgebung, bspw. Zuhause, stattfindet. Nebst den Gebrauchstrainings soll jedoch auch Raum für Austausch zwischen den Eltern und den Fachpersonen geschaffen werden. Es wird ersichtlich, dass dies während dem Gebrauchstraining intensiver ist und danach stark abnimmt. Dabei betont besonders ein Elternteil den Wunsch nach mehr Austausch bezüglich UK. Ein weiteres Kriterium der Strukturmerkmale ist die fachliche Kompetenz, die die Gesprächsführungs-, Beratungs- und Managementkompetenzen in den jeweiligen Tätigkeitsfeldern beinhaltet (S. 84). Dabei wird bei den Beratungspersonen ersichtlich, dass sie diese Kompetenzen gemäss allen Beteiligten vorweisen. Alle interviewten Personen sehen dies als einen wichtigen Faktor, um ein gelungenes Gebrauchstraining zu erreichen. Es zeigte sich jedoch, dass diese Fachkompetenzen noch weiter ausgebaut werden könnten.

Die zweite Kategorie beinhaltet die **Gestaltung der Zusammenarbeit** in Bezug auf die Prozessqualität. Dazu gehört das Kriterium der Vielfältigkeit und Flexibilität, das die Anpassung der Form der Zusammenarbeit bedingt (S. 85). Durch die Ausrichtung auf die individuellen Bedürfnisse kann dies gewährleistet werden. Die Beratungspersonen sind für Fragen stets per Telefon oder E-Mail erreichbar. Es sollte besonders in der Zusammenarbeit der Fachpersonen und Eltern zwischen den Sitzungen darauf geachtet werden, die Vielfältigkeit und Flexibilität hochzuhalten.

Als nächstes betont Eckert et al. das Kriterium der Regelmässigkeit (ebd.). Diese kann sehr individuell gestaltet und wahrgenommen werden. Für einen Elternteil ist der Austausch passend. Für den zweiten Elternteil ist der Austausch unbefriedigend und nicht wohlwollend. Der Schwerpunkt wird von den Eltern und Fachpersonen unterschiedlich gesetzt.

Ein weiterer Teil der Gestaltung der Zusammenarbeit ist die interne und externe Vernetzung (ebd.). Auch hier wurden unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Die Eltern in den Interviews sind sehr engagiert. Ein Elternteil ist in einem Verein tätig und hat des Öfteren Austausch mit anderen Eltern. Auch eine Fachperson ist mit der Thematik UK intern stark vernetzt. Sie ist in der UK-Fachstelle tätig und beschäftigt sich täglich damit. Diese Vernetzungen können sehr gewinnbringend sein, da Erfahrungen ausgetauscht werden und sie sich dadurch stetig fortbilden können.

Für den letzten Bereich der Gestaltung der Zusammenarbeit steht die Planung und die

Dokumentation (ebd.). Denecke und Tegeler (2012) verweisen darauf, dass eine Dokumentation ein wichtiger Teil von UK ist. Diese soll die stetige Entwicklung des Kindes aufzeigen (S. 10.015.001).

Die dritte Kategorie ist der **Inhalt der Zusammenarbeit** und wird durch die inhaltsbezogenen Qualitätsmerkmale definiert. Dieser Kategorie werden die Kriterien Informations- und Beratungsangebote untergeordnet (S. 86). Die Beratungspersonen gehen auf die Wünsche, Ziele und Bedürfnisse ein, um so eine Vertrauensbasis zu schaffen. Dadurch sollen sich die Beteiligten des Gebrauchstrainings ernstgenommen und gehört fühlen. Diese Absicht wird von den Eltern und Fachpersonen wahrgenommen und geschätzt. Nicht nur die Leistungserbringer*innen müssen Informations- und Beratungsangebote zur Verfügung stellen, sondern auch Fachpersonen und die Institution sind dafür zuständig.

Weitere Kriterien sind die Ermutigung der Beteiligten, sowie die Entscheidungsfindung (ebd.). Die Berater*innen versuchen die Beteiligten möglichst zu empowern und zu befähigen, den Sprachcomputer zu nutzen. Sie versuchen möglichst transparent aufzutreten und den Beteiligten die Wichtigkeit der Nutzung des Sprachcomputers aufzuzeigen. Sie sprechen Missverständnisse an und versuchen das Bestmögliche herzuleiten. Für ein gelungenes Gebrauchstraining braucht es die Beteiligung aller. Dies wird nicht immer so durchgesetzt. In einem Interview wurde betont, dass die Entscheidungsfindung der Fachpersonen teilweise von dem, was die Eltern möchten, abweicht. Sie setzen andere Ziele und verfolgen ihre eigenen Vorstellungen.

Die vierte Kategorie der Zusammenarbeit mit den Eltern ist die **Haltung in der Zusammenarbeit**. Diese bezieht sich auf die persönliche Ebene und beinhaltet zum einen das Kriterium der positiven Atmosphäre. Diese wird durch Offenheit und Vertrauen erreicht, in dem das Gefühl vermittelt wird, dass jede*r willkommen ist (S. 87). Bezogen auf die Interviews ist erkennbar, dass diese Atmosphäre meist gut umgesetzt wird. Die Eltern betonen, dass sie jemanden brauchen, der oder die sie unterstützt und begleitet. Durch das Bewusstsein, dass sie eine Anlaufstelle haben, erhalten sie das Gefühl von Sicherheit. Dennoch ist die erste Anlaufstelle bei Schwierigkeiten oder Fragen die Fachperson, da dieser Kontakt niederschwelliger gestaltet ist.

Ein weiteres Kriterium in der Haltung der Zusammenarbeit ist die Wirksamkeitsüberzeugung. Diese ist wichtig für eine gewinnbringende Kooperation und eine fördernde Motivation, was eine Voraussetzung für ein gelingendes Gebrauchstraining darstellt (ebd.) Auch als notwendig betrachtet werden die letzten Kriterien der Ressourcenorientierung und der Gleichberechtigung. Dies sind Bedingungen, die für eine Zusammenarbeit wichtig sind (ebd.). In den Interviews wird ersichtlich, dass dies meist gelingt.

7.3.2 Einnahme von Teamrollen

Gemäss Mahlstedt (2022) ist es wichtig zu wissen, welche Erwartungen eine Rolle bedient, um so eine gelungene Interaktion zu erreichen (S. 12). Aus den Interviews wird ersichtlich, dass den meisten interviewten Personen ihre Rolle im Gebrauchstraining nicht bewusst ist. Die eigene Rolle beschrieben sie damit, was ihre Tätigkeiten waren. Auch die Rollendefinition der anderen Beteiligten fiel ihnen schwer, da sie sich nur wenig Gedanken dazu machten und sich auch nicht in die anderen Personengruppen hineinversetzten. Durch die unklare Rollendefinition kann es zu Rollenkonflikten kommen. Dies erwähnte auch ein Elternteil im Interview. Sie nahm eine Rolle ein, die sie nicht mochte und in der sie sich nicht weiter entwickeln kann. Zudem sah sie die Verteilung der Rollen allgemein als nicht gelungen, da sie sich für alle Beteiligten verantwortlich fühlte und diese antreiben musste. Mahlstedt (2022) betont die Wichtigkeit, dass das Selbst- und Fremdbild möglichst identisch sein sollte, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Team zu erreichen. Es soll ein Austausch stattfinden, in dem die Kompetenzen der einzelnen Personen dargelegt werden, die gewünschten Rollen zugeteilt werden und sich jede Person äussern kann, was für die Umsetzung gebraucht wird (S. 16). Es soll für alle Beteiligten stimmig sein und alle Bedürfnisse, Kompetenzen und Erwartungen der Einzelnen sollen miteinbezogen und geklärt werden.

Die Eltern nehmen grundsätzlich eine Rolle ein, in der sie die Bedürfnisse ihres Kindes äussern. Gemäss Mahlstedt (2022) kann jede Person zwei bis drei Rollen besetzen (S. 12). Anhand des Rollenkonzeptes von Belbin werden die Rollen wie folgt interpretiert: Die kommunikationsorientierte Rolle ist eine wichtige Rolle, in der die Eltern mitwirken können, jedoch nicht die Oberhand erhalten, da sie keine Verantwortung für das Team tragen müssen. Wie in den Interviews ersichtlich wird, schätzen es die Eltern sehr, wenn sie durch diesen Prozess geführt werden und dadurch Sicherheit verspüren. Die Eltern nehmen daher eher die wissensorientierte Rolle ein. In dieser können sie ihr ganzes Wissen und ihre Erfahrungen bezüglich dem Kind mitteilen und ihre Ideen einbringen. Für die Umsetzung des Sprachcomputers nehmen sie die handlungsorientierte Rolle an. Dabei handelt es sich um die Umsetzung und Handhabung des Sprachcomputers während und nach dem Gebrauchstraining. Nur durch ständige Anwendung kann das Erlernen eines Sprachcomputers gewährleistet werden (S. 13-16).

Die Fachpersonen selbst sehen ihre Rolle darin, im eigenen Team und den Zielgruppen zu vermitteln und ihr Wissen und ihre Beobachtungen zu teilen. Sie sehen sich als Sprachrohr der Klientel. Eine Fachperson bemängelt die Rollenverteilung und sieht darin Veränderungspotential: «Klar sind Aufgaben und Rollen wie verteilt, aber es sind unterschwellige Aufgaben. Man hat das nie wirklich

schriftlich irgendwo festgelegt und gesagt, das müsst ihr dabei haben, das müsst ihr machen und das und das und das. Und bereitet euch darauf vor» (SP2, 11.05.2022, Interview Z. 130). Mahlstedt (2022) betont die Wichtigkeit der Klärung der Rollen und Erwartungen, nur so kann es zu einer echten Synergie kommen (S. 12). Gemäss dem Optimierungsvorschlag der zitierten Fachperson und der Theorie von Mahlstedt, wären alle beteiligten Personen vorbereitet und so könnten die Beteiligten sich an den Gebrauchstrainings gegenseitig fördern. Bei der Interpretation bezüglich dem Rollenkonzept von Belbin kann abgeleitet werden, dass die Fachpersonen kommunikationsorientierte Rolle einnehmen. Sie sind Teil der Vernetzung, in dem sie ihr Team über die aktuellen Geschehnisse informieren und zugleich sollen sie neben dem Gebrauchstraining in Kontakt mit den Eltern und anderen Fachpersonen stehen. Die Teamarbeit und Koordination zwischen den Sitzungen und nach dem Gebrauchstraining muss klar bei einer Fachperson aus der Institution liegen, um gemeinsam Fortschritte machen zu können. Auch nehmen sie die wissensorientierten Rollen ein. Sie können ihr ganzes fachliche Wissen, ihre Erfahrungen und Beobachtungen bezüglich des Kindes mitteilen und ihre Ideen einbringen. Je nach dem haben die Fachpersonen unterschiedliche Kenntnisse bezüglich der UK, die sie in den Prozess hineinbringen. Des Weiteren sind auch bei ihnen die handlungsorientierten Rollen sehr wichtig. Es ist eine Voraussetzung, dass sie den Sprachcomputer anwenden und modeln. Sie sollen die Pläne umsetzen und Mut haben, Hindernisse zu überwinden und darauf achten, dass qualitativ hochwertig gearbeitet wird (S. 13-16).

Die Beratungspersonen nehmen eine wichtige Rolle in dem ganzen Prozess ein. Sie steuern das Gebrauchstraining und geben ihr Wissen und ihre Erfahrungen weiter. Die Leistungserbringer*innen selbst sehen ihre Rollen in unterschiedlichen Feldern. Zum einen als Beauftragte der IV und zum anderen in der Vermittlung und der ganzen Koordination. In Bezug auf das Rollenkonzept von Belbin kann interpretiert werden, dass sie besonders die kommunikationsorientierten Rollen einnehmen. Die Leistungserbringer*innen leiten den Prozess und haben die Rolle, die Gruppendynamik zu leiten. Die Beratungspersonen haben den Auftrag auf jede und jeden Einzelnen zu schauen und ihre Bedürfnisse abzudecken. Zudem koordinieren sie den ganzen Prozess und treffen Entscheidungen. Auch sind sie ein Teil der wissensorientierten Rollen. Sie sind die Spezialist*innen im Bereich UK und geben ihr Wissen an die teilnehmenden Personen weiter. Durch ihre Erfahrungen bringen sie immer wieder neue Ideen in die Gebrauchstrainings und stehen bei Fragen zur Verfügung. In den handlungsorientierten Rollen sind sie weniger stark beteiligt. Bei diesen Rollen ist besonders wichtig, dass die Beratungspersonen den mitwirkenden Personen im Gebrauchstraining ein Bewusstsein dafür schaffen, dass sie diese Rolle einnehmen müssen, um ein erfolgreiches Gebrauchstraining zu bewirken (ebd.).

7.3.3 erreichende Interdisziplinarität

In den Gebrauchstrainings für den Sprachcomputer sind Personen aus unterschiedlichen Disziplinen vereint. In dieser Arbeit wird die Zielgruppe der Eltern auch als Disziplin und Expert*innen betrachtet, da sie sehr viel Wissen und Erfahrung über die Beeinträchtigung ihres Kindes mitbringen. Dies kann gemäss Wider (2013) eine Chance sein, da die verschiedenen Betrachtungsweisen und Zugänge zusammenfliessen und die Ergebnisse miteinander verknüpft werden können (S. 11). Um eine gelingende Zusammenarbeit zu erreichen, definiert Burgio (Sarimski, 2012, S. 133; modifiziert in Burgio, 2020) sieben Bedingungen (S. 36).

Eine dieser Bedingungen ist, die **professionellen Rollen** klar zu definieren (ebd.). Die Rollenklarheit wurde bereits im vorherigen Kapitel ausführlich erarbeitet. Es kann jedoch nochmals erwähnt werden, dass bei vielen Beteiligten die Rollenverteilung nicht bewusst wahrgenommen wird. Gemäss Mahlstedt (2022) ist die Definierung der Rolle wichtig, um so die Erwartungen der Rollen zu erfüllen und eine gelungene Interaktion zu erreichen (S. 12).

Eine weitere Bedingung, die Burgio (2020) auflistet, ist die **Äusserung der Bedürfnisse**. Es soll darauf geachtet werden, dass die Bedürfnisse aller im Umfeld beteiligten Akteur*innen des mit UK kommunizierenden Kindes beachtet werden (S. 36). Aus dem Interview ist ersichtlich, dass es vorkommen kann, dass die Eltern ihre Bedürfnisse äussern, diese jedoch nicht berücksichtigt werden. Dies kann je nach dem bei den Eltern zu Frust und Unverständnis führen. Bezüglich der Bedürfnisabdeckung äusserte sich ein Leistungserbringer, wie wichtig dies sei. Ansonsten sei das Gebrauchstraining nicht zielführend. Weiter kann aus dem Interview herausgenommen werden, dass es eine gute Option ist, wenn eine Sitzung des Gebrauchstrainings spezifisch für die Eltern durchgeführt wird. Dadurch erhalten die Eltern einen intensiveren Einblick und es können die ersten Bedürfnisse abgedeckt werden. Zugleich kann es für erfahrene Fachpersonen zufriedenstellend sein, in dem die kommenden Gebrauchstrainings für alle auf dem gleichen Niveau fortgesetzt werden.

Dazu kommt eine weitere Bedingung, in der die **Personal-, Professions- und Organisationsstrukturen** berücksichtigt werden (ebd.). Den Eltern ist bewusst, dass die personellen und zeitlichen Ressourcen oftmals nicht ausreichen, um den Sprachcomputer mit ihrem Kind immerzu zu nutzen. Trotzdem erwarten sie, dass dies besser umgesetzt wird, denn dies ist auch Inhalt ihres Berufes. Ein Berater betont, dass das Fachwissen der Fachpersonen teilweise rudimentär sei. Von mehreren Beteiligten kam der Wunsch, dass die Organisationsstrukturen angepasst werden müssen und die

Institutionen Fortbildungen bezüglich der UK anbieten und finanzieren sollen. So können die Hilfsmittel besser und bewusster eingesetzt werden.

Burgio betont zudem, dass die **Netzwerkarbeit** eine wichtige Bedingung in der Zusammenarbeit ist (ebd.). Das Gelingen des Gebrauchstrainings hängt stark von dem Engagement des Umfeldes ab. Es soll ein ständiger Austausch stattfinden, um eine gute Ebene zu erreichen. Ein Leistungserbringer erwähnt, dass eine weitere mögliche Ebene die Vernetzung unter anderen Eltern sein kann. Giel und Liehs (2010; zit. in Kaiser-Mantel, 2012) betonen die Wichtigkeit des Austausches zwischen den unterschiedlichen Professionen (S. 104-105). Dies wird auch von einigen Befragten erwähnt, bringt jedoch einige Herausforderungen mit sich. Vor allem wird ersichtlich, dass dieser Austausch oft nach dem Gebrauchstraining geringer wird und an Priorität verliert.

Eine weitere wichtige Bedingung sind die **gemeinsamen Planungsgespräche zwischen den Fachpersonen in der Institution** (Burgio, 2020, S. 36.). Aus den Interviews ist sichtbar geworden, dass der Austausch bezüglich der Thematik der Unterstützten Kommunikation zwischen Schule und Wohngruppe oft mangelhaft ausfällt. Es kann vorkommen, dass es zu Missverständnissen kommt und die Anwendung des Sprachcomputers unterschiedlich gehandhabt wird. Dazu schreibt Burgio, dass es in der interdisziplinären Arbeit oft zu unterschiedlichem Verständnis der UK durch mangelnden Austausch kommt. Dies kann aufgrund des enormen Zeitaufwandes der Fachkräfte-Kooperation sein, in denen es zu unzureichendem Schnittstellenmanagement kommt (S. 85-89). Besonders die gemeinsame Zielsetzung mit allen Fachpersonen und den Eltern hilft, das Lernen des Sprachcomputers zu fördern. Da dies meist auf Grund mangelnder Zeitressourcen zu kurz kommt, soll die UK aus Sicht der Fachpersonen mindestens einmal im Jahr am Standortgespräch diskutiert werden. Damit werden alle auf den gleichen Stand gebracht, neue Ziele definiert und weitere Schritte eingeleitet.

Auch die **gemeinsame Grundhaltung und Konsens über den Methodeneinsatz in der UK-Förderung** ist eine Voraussetzung für die gelingende Kooperation (S. 36). Dafür ist es wichtig im steten Austausch miteinander zu sein. Dies kann zum Beispiel in Form eines UK-Heftes sein oder an einem Standortgespräch. Eine weitere Möglichkeit kann sein, das am Ende des Tages ausgewertet wird, welche Symbole auf dem Sprachcomputer verwendet wurden. Denecke und Tegeler (2012) weisen darauf hin, dass eine Dokumentation wichtig ist. Diese soll die Sicherstellung für den Erhalt der Fähigkeiten und die Weiterentwicklung der Kommunikation in unterschiedlichen Lebensabschnitten gewährleisten (S. 10.015.001). In den Interviews konnte nicht herausgehört werden, dass eine spezifische Dokumentation für die Unterstützte Kommunikation erstellt wird. Auch kam es vor, dass

es keine gemeinsame Grundhaltung gab, da die Fachpersonen ihre Schwerpunkte teilweise anders setzten, als es sich die Eltern wünschten.

Die letzte Bedingung, die Burgio definiert, ist die **offene und partnerschaftliche Kommunikation** (ebd.). Dabei sollen sich die Beteiligten trauen, sich an den Gebrauchstraining miteinander auszutauschen und Unsicherheiten und Unklarheiten anzusprechen. Durch die Offenheit kann ein Gemeinschaftsgefühl entstehen und eine gemeinsame Grundhaltung entwickelt werden. Burgio (2020) beschreibt die Elternkooperation als zeitaufwändig und hinderlich (S. 92-95). Es wird jedoch in den Interviews sichtbar, dass die Eltern einen grossen Beitrag leisten, bezüglich den Vorinformationen, was das Kind motiviert, auf den Sprachcomputer zu reagieren. Aber auch während dem Gebrauchstraining selbst sind die Eltern eine wichtige Ressource, die den Sprachcomputer nutzen und immer wieder Rückmeldungen geben. Demnach ist der Kontakt und der Austausch sowohl für die Fachpersonen als auch für die Eltern elementar.

8. Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis

Nachdem die Forschungsergebnisse dargestellt und diskutiert wurden, wird nun die letzte Frage nach den **Schlussfolgerungen für die Sozialpädagogik, die sich aus den Forschungsergebnissen ergeben**, beantwortet. Dazu werden die wichtigsten Erkenntnisse dieser Bachelorarbeit zusammengefasst und eine Schlussfolgerung für die Sozialpädagogik und eine Allgemeine Schlussfolgerungen gezogen.

8.1 Schlussfolgerungen für die Praxis

Jeder Mensch hat das Recht auf Kommunikation Gemäss Art. 24 Abs. 3 UN-BRK müssen die Vertragsstaaten Menschen mit Behinderungen Zugang zu alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation gewährleisten, was die gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und in der Gemeinschaft erleichtern soll. Umso wichtiger sind die Voraussetzung und Nutzung eines Sprachcomputers. Dafür werden nun in diesem Kapitel wichtige Handlungsansätze benannt, um ein Gebrauchstraining bestmöglich umzusetzen.

Schlussfolgerung für die Sozialpädagogik

Gemäss Art. 10 Abs. 5 im Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz (AvenirSocial, 2010) sollen die Professionellen der Sozialen Arbeit ihre persönlichen und beruflichen Wissens- und Handlungskompetenzen und ihr ethisches Bewusstsein kontinuierlich weiterentwickeln. Sie sollen sich um die Entwicklung und Anerkennung ihres Berufsstandes einsetzen. Aus diesem Grund braucht es eine Offenheit für UK, dass sie sich auf diesen Prozess einlassen und sich dem annehmen können, damit sie sich professionell weiterentwickeln können.

Die UK-Aus- und Weiterbildung ist in der Schweiz vor allem Institutionssache, da dies in der Ausbildung der Fachpersonen nur wenig thematisiert wird und dort kein fundiertes Fachwissen über UK aufgebaut werden kann. Dieser Missstand kommt in den Interviews immer wieder zur Sprache und es wird klar gefordert, dass UK ein Teil der Ausbildung an den Hochschulen wird und nicht mehr nur auf der Institutionsebene gefördert werden muss. Dennoch ist es wichtig, sich auch in den Institutionen immer wieder mit der Thematik auseinanderzusetzen, sich fortzubilden und sich ein Bewusstsein zu verschaffen. Dazu ist die Checklist zur Evaluation von UK in der Institution von ANUK-NRW, mit ihren acht Qualifikationskriterien, ein konstruktives Hilfsmittel. Darin werden alle Handlungsbereiche für die Umsetzung der UK optimal abgedeckt.

Zudem sollen die Institutionen Beratungs- und Informationsangebote für die Fachpersonen und Eltern schaffen. Dies kann durch eine Fachgruppe der Institution verwirklicht werden, die zum Beispiel interne Weiterbildungen organisiert oder Material zur Verfügung stellt. Für die Eltern können beispielsweise Infoabende oder Beratungsgespräche von der Institution angeboten werden. Auch soll eine Austauschplattform geboten werden, in denen sie ihre Erfahrungen, Wissen und alltäglichen Erlebnisse austauschen können. Durch den ständigen Austausch entwickelt sich ein stärkeres Bewusstsein für die UK und neue Ideen für die Umsetzung. Zudem erhalten die Beteiligten ein Gemeinschaftsgefühl, das sie bei der Umsetzung stärkt.

Für die Zusammenarbeit ist der Austausch zwischen Fachpersonen und Eltern enorm wichtig. Besonders für das Erlernen der UK ist ein regelmässiger Kontakt zentral. Denn dadurch können die Fachpersonen von den Erfahrungen der Eltern und umgekehrt profitieren. Der Austausch kann dabei individuell und personenabhängig gestaltet werden. Dies kann beispielsweise in Form eines UK-Buches, Kontaktheftes, E-Mails, SMS oder per Telefon stattfinden. Trotzdem soll darauf geachtet werden, dass von Zeit zu Zeit ein Gespräch vor Ort erfolgt. Während des Austauschs sollen die Fachpersonen immer wieder die Bedürfnisse der Eltern abholen und diese zur Kenntnis nehmen. Die Fachpersonen sollen offen und transparent gegenüber den Eltern auftreten und ihr Vorgehen fachlich begründen können.

Weiter ist wichtig, dass jeweils Ziele für die UK gemeinsam mit allen Fachpersonen und Eltern gesetzt werden. Dabei darf man sich nie mit dem bereits Erreichten zufriedengeben, sondern soll stets weiter nach noch nicht ausgeschöpften Ressourcen suchen. So kann sich das Kind sprachlich immer weiterentwickeln. Hierfür müssen die Fachpersonen sensibel bleiben und allenfalls nochmals ein Gebrauchstraining bei der IV beantragen, um das Kind weiter fördern zu können.

Die Fachpersonen erhalten durch den Wechsel der Kinder und Jugendlichen immer wieder neue Geräte mit anderen Programmierungen. Dies ist herausfordernd, da jedes Mal eine neue Kommunikation gelernt werden muss. Aus diesem Grund wäre es sinnvoll, wenn den Fachpersonen eine Einführung durch die Beratungspersonen ermöglicht wird, sobald sie durch den Wechsel von Kindern neue Geräte und Programme bedienen müssen. Dies kommt dann primär den Schüler*innen zugute, die vom Modelling der Fachpersonen profitieren können und schneller beginnen zu kommunizieren.

Allgemeine Schlussfolgerungen

Von einigen Interviewpartner*innen wurde erwähnt, dass die Sozialpädagogik nicht an den Vorabklärungen für den Sprachcomputer anwesend war. Dadurch können wichtige Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Alltag mit dem Kind verloren gehen. Hier wird ein Handlungsansatz gesehen, indem weitere Fachpersonen an den Vorabklärungen teilnehmen. Damit wird auch gewährleistet, dass die Bezugspersonen auf dem gleichen Stand sind, was die Gründe für den Einsatz und die Wahl des Sprachcomputermodells sind.

Die Kinder und Jugendlichen profitieren von einem Gebrauchstraining zuhause, da sie in ihrer gewohnten Umgebung sind und sich dadurch sicherer fühlen. So können sie ihre eigenen Interessen stärker zeigen. Dadurch kann auch gefordert werden, dass ein Gebrauchstraining jeweils auf der Wohngruppe stattfindet. Denn auch dies ist ein wichtiger Alltagsmittelpunkt der Kinder, in dem sie sich zuhause fühlen. Ausserdem können hier mit den Beratungspersonen direkt Situationen entdeckt werden, in denen gut gemodelt werden kann.

Das Umfeld der Familie wird im Rahmen des Gebrauchstrainings nicht geschult. Dabei fehlen oftmals die Ressourcen der Familien. Die Institutionen könnten kostengünstige UK-Kurse oder die IV zusätzliche Gebrauchstrainings anbieten. So erhielte auch das Familienumfeld der Nutzer*innen die Möglichkeit, den Umgang mit dem Sprachcomputer zu erlernen. Auch auf Institutionsebene kann es vorkommen, dass es zu Personenwechsel kommt. Deshalb ergibt es auch in solchen Fällen Sinn, die jeweiligen Personen diesbezüglich zu schulen.

In den Gebrauchstrainings sind die Kinder und Jugendlichen teilweise dabei. Es kann von Vorteil sein, wenn sie am Prozess beteiligt sind. Dadurch sehen alle Teilnehmenden die Umsetzung des Sprachcomputers durch die direkte Interaktion der Klientel und dessen Reaktion darauf. Es ist jedoch zu beachten, dass die Aufmerksamkeitsspanne teilweise nicht genug ausgeprägt ist. Deshalb soll darauf geschaut werden, dass die Kinder und Jugendlichen von einer Person betreut werden, die nicht am Gebrauchstraining teilnimmt. So können sich die Eltern und die Fachpersonen ganz auf das Gebrauchstraining fokussieren.

Die Grundbasis für ein gelingendes Gebrauchstraining ist ein offener und vertrauender Austausch. Dieser soll daher so gestaltet werden, dass sich alle akzeptiert und respektiert fühlen. Es soll eine offene und transparente Kommunikation stattfinden, in der alle Anwesenden ihre Bedürfnisse, Erwartungen und Unklarheiten äussern können. Dadurch verbessert sich die Zusammenarbeit und somit auch das Erlernen des Sprachcomputers für die Klientel.

Bezüglich des Gebrauchstrainings soll darauf geachtet werden, dass die Rollenverteilung für alle Beteiligten stimmig ist. Es sollen alle Bedürfnisse, Kompetenzen und Erwartungen der Einzelnen miteinbezogen werden. Durch einen offenen Austausch können die Rollen und Erwartungen geklärt und so ein Bewusstsein geschaffen werden. Dadurch werden die einzelnen Personen handlungsfähig. Es ist zu beachten, dass die Rollenverteilung je nach Gruppenkonsultation unterschiedlich gestaltet wird, dies ist von der Grösse, der Dynamik und den anwesenden Individuen abhängig.

8.2 Ausblick und Nachhaltigkeit

Die Auseinandersetzung mit der Thematik der Zusammenarbeit des Erlernens eines Sprachcomputers konnte aufzeigen, dass dieser Bereich noch wenig erforscht wurde. Es besteht zwar ein geringes Bewusstsein, jedoch wäre es gemäss dieser Forschung wünschenswert, wenn sich dies zukünftig steigern würde. Der Bereich der Unterstützten Kommunikation ist sehr elementar und sollte aus diesem Grund intensiver und spezifischer in den Institutionen umgesetzt werden. Durch diese Forschung konnten einige Schlussfolgerungen zur Umsetzung einer Zusammenarbeit rund um das Gebrauchstraining gezogen werden. Diese Schlussfolgerungen werden an die Leistungserbringer Active Communication und b-at weitergeleitet. Da sie die einzigen Hilfsmittelfirmen in der Schweiz sind, werden alle Leistungserbringer*innen mit den Ergebnissen erreicht. Dadurch können sie die erhaltenen Handlungsansätze in die Institutionen weitertragen und die Blickwinkel der anderen zwei Zielgruppen in das Gebrauchstraining aufnehmen. Auch können sie das Wissen aus dieser Forschung an die Institutionen und Eltern weitergeben.

In dieser Arbeit wurde der Fokus auf die Personen, die im Gebrauchstraining beteiligt sind, gesetzt. Wie bereits in der Methodenkritik beschrieben, ist in dieser Forschung die Anzahl der befragten Personen quantitativ nicht ausreichend und aussagekräftig. Die Prozesse werden sehr individuell gestaltet und dadurch wurden nur wenige Aspekte in dieser Arbeit beleuchtet. Auch wäre es spannend gewesen, weitere Blickwinkel von Personen, die das Gebrauchstraining eher negativ erlebten, miteinzubeziehen.

Für eine weitere Arbeit könnte der Fokus auch auf dem Umfeld der Klientel liegen, die nicht an den Gebrauchstrainings teilnehmen können. Denn sie erhalten keine direkte Einführung durch die Beratungspersonen und sind auf die Erklärungen der anderen Beteiligten angewiesen. Hier stellt sich die Frage, wie gut diese Weiterleitungen funktionieren und ob sie ausreichend sind oder was sie noch weiter benötigen, um den Sprachcomputer optimal anzuwenden.

9. Schlusswort

Die Ausführungen dieser vorliegenden Arbeit sollten deutlich gemacht haben, dass insbesondere die Soziale Arbeit mit ihrem Fachwissen im Bereich der Unterstützten Kommunikation in Bezug auf die Gebrauchstrainings für einen Sprachcomputer nur wenig Kenntnis hat. Es soll zukünftig ein Bewusstsein und eine Grundhaltung dazu geschaffen werden, damit offen, klar und transparent darüber kommuniziert werden kann. Dies gewährleistet und erzielt eine Optimierung des Erlernens eines Sprachcomputers. Es ist die Aufgabe der Professionellen die Klientel zu befähigen und ihnen dadurch Selbstbestimmung zu verschaffen.

Literaturverzeichnis

Active Communication (ohne Datum). *Beratung und Hilfsmittelversorgung*. Gefunden unter: <https://www.paraplegie.ch/activecommunication/de/beratung-ac/>

Arbeitsgruppe Neue Technologien und Unterstützte Kommunikation an KM-Schulen in Nordrhein-Westfalen [ANUK NRW] (2012). *Unterstützte Kommunikation macht Schule. Förderliche Rahmenbedingungen für Unterricht mit UK (Grundwerk, 5. Aufl.)*. In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 08.018.002-08.018.013). Von Loeper Literaturverlag.

AvenirSocial (Hrsg.) (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argument für die Praxis* [Broschüre]. AvenirSocial.

b-at (ohne Datum). *Ablauf Versorgung*. Gefunden unter: <https://b-at.ch/infothek/#ablauf>

Bach, Heidemarie (2012). COCP: Biete Bildkarte – Suche Gummibärchen. Die Anwendung des PECS (Grundwerk, 5. Aufl.). In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 03.024.001-03.029.001). Von Loeper Literaturverlag.

Bober, Allmuth & Wachsmuth, Susanne (2013). *Lexikon der Fachbegriffe* (10. Nachlief., 1. Aufl.) In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 2, 10. erw. Aufl., S. L.001.001-L.020.001) Von Loeper Literaturverlag.

Bockmann, Ann-Katrin, Sachse, Steffi & Buschmann, Anke (2020). *Sprachentwicklung im Überblick*. In Steffi Sachse, Ann-Katrin Bockmann & Anke Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 3-44). Springer.

Boenisch, Jens (2009). *Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation*. Von Loeper Literaturverlag.

Braun, Ursula (2012). *Was ist Unterstützte Kommunikation?* (Grundwerk, 5. Aufl.) In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 01.003.001-01.005.001). Von Loeper Literaturverlag.

Braun, Ursula & Kristen, Ursi (2012). *Körpereigene Kommunikationsformen* (Grundwerk, 5. Aufl.) In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 02.003.001-02.007.001). Von Loeper Literaturverlag.

- Breul, Wolfgang (2012). Elektronische Kommunikationshilfen – Ein Überblick (Grundwerk, 5 Aufl.). In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 04.005.001-04.011.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Bünk, Christof & Baunach, Martin (2012). Unterstützte Kommunikation in der Schule (Grundwerk, 5 Aufl.). In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 08.003.001-08.011.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Burgio, Nadja Melina (2020). *Unterstützte Kommunikation in vorschulischen Handlungsfeldern. Herausforderungen der Fachkräfte und Handlungsempfehlungen für die Qualifizierung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Castañeda, Claudio (2018). *Grundrecht auf Kommunikation*. Gefunden unter: <https://www.metacom-symbole.de/downloads/ewExternalFiles/GrundrechtKommunikation.pdf>
- Castañeda, Claudio & Waigand, Monika (2016). *Modelling in der Unterstützten Kommunikation. Ein Weg für jeden?!*. Gefunden unter: <https://www.dropbox.com/s/ukg2athzn7wgcmf/ModellingCastañedaWaigandk.pdf?dl=0>
- Castañeda, Claudio, Fröhlich, Nina & Waigand, Monika (2020a). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Interessierte*. ukcouch.de.
- Castañeda, Claudio, Fröhlich, Nina & Waigand, Monika (2020b). *Modelling in der Unterstützten Kommunikation. Ein Praxisbuch für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Interessierte*. ukcouch.de.
- Denecke, Karsten & Tegeler, Stefanie (2012). UK-Beratung in der Familie. Eine vielfältige und unabhängige Förderung (Grundwerk, 5. Aufl.). In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 10.013.001-10.027.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Gefunden unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Dröge, Kai (2020). *Qualitative Interviews am Telefon oder online durchführen – Informationen für Studierende*. Gefunden unter: <http://romanticentrepreneur.net/wp-content/uploads/2020/03/Qualitative-Interviews-am-Telefon-oder-online.pdf>
- Eckert, Andreas, Sogogé, Anke & Kern, Maja (2012). Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57 (1), S. 76-90.

- Flammer, August (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4., vollst. überarb. Aufl.). Verlag Hans Huber.
- Flick, Uwe (2019). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge* (4. Aufl.). Rowohlt Verlag.
- Fröhlich, Andreas (2001). *Basale Stimulation. Das Konzept*. Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Fröhlich, Andreas (2016). Basale Förderung. In: Markus Dederich, Iris Beck, Georg Antor & Ulrich Bleidick (Hrsg.). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. erw. und überarb. Aufl., S. 239-242). Kohlhammer.
- Gallé, Brigitte (2012). Sprachentwicklung des Kindes als Grundlage der Kommunikation (Grundwerk, 5. Aufl.). In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 07.006.001-07.008.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Heim, Margriet, Jonker, Vera & Veen Marjan (2012). COCP: Ein Interventionsprogramm für nicht sprechende Personen und ihre Kommunikationspartner (Grundwerk, 5. Aufl.). In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 01.026.007-01.026.015). Von Loeper Literaturverlag.
- Helfferrich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Springer.
- Hüning-Meier, Monika & Bollmeyer, Henrike (2012). Nichtelektronische Hilfsmittel theoretische Grundlage und praktische Anwendung (9. Nachlief., 1. Aufl.). In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 03.003.001-03.017.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Hunsperger-Ehrlich, Jette (2012). Kommunikationsentwicklung schwer mehrfachbehinderter und sinnesbehinderter Menschen (Grundwerk, 5. Aufl.). In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 01.026.050-01.026.059). Von Loeper Literaturverlag.
- Kaiser-Mantel, Hildegard (2012). *Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie. Bausteine für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Reinhardt.
- Konrad, Horst (2021). Spracherwerbsprobleme nichtsprechender Kinder. In Etta Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (6. Aufl., S. 87-110). Kohlhammer.
- Kreisschreiben über die Abgabe von Hilfsmitteln durch die Invalidenversicherung [KHMI] vom 01. Januar 2022 (318.507.11 d).

- Kristen, Ursi (2021). Vom Babytalk zum Talkerbrunch. In Etta Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (6. Aufl., S. 111-138). Kohlhammer.
- Krstoski, Igor, Fröhlich, Nina & Reinhard, Sven (2019). *Das Tablet in der Unterstützten Kommunikation. Tipps und Ideen zur Förderung von Kommunikationsfähigkeiten mithilfe des iPads* (1. Aufl.). Persen.
- Lage, Dorothea (2003). Unterstützte Kommunikation – ein Konzept. *praxis ergotherapie*, 16 (03), S. 132-143.
- Lage, Dorothea (2016). Unterstützte Kommunikation. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 375-379). Verlag Julius Klinkhardt.
- Largo, Remo H. (2021). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren* (5. Aufl.). Piper.
- Leber, Irene (2012). Chancen eines frühen Einsatzes Unterstützter Kommunikation bei Kindern mit einer schweren Behinderung (Grundwerk, 5. Aufl.). In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.) *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 07.003.001-07.005.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Leber, Irene (2018). *Kommunikation einschätzen und unterschätzen. Poster und Begleitheft zu den Fördermöglichkeiten in der Unterstützten Kommunikation* (8. Aufl.) [Poster]. von Loeper Literaturverlag.
- Mahlstedt, Anja (2022). *Die Toolbox für die Teamentwicklung. Der Weg zum Spitzenteam*. Springer.
- Mall, Winfried (2021). *Basale Kommunikation nach Winfried Mall. Kommunikation ohne Voraussetzungen mit Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Konzept*. Gefunden unter https://www.basale-kommunikation.ch/bk_konzept.html
- Mayer, Horst Otto (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. Oldenbourg Verlag.
- Nonn, Kerstin (2011). *Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Thieme.
- Otto, Katrin & Wimmer, Barbara (2017). *Unterstützte Kommunikation. Ein Ratgeber für Eltern, Angehörige sowie Therapeuten und Pädagogen* (5. Aufl.). Schulz-Kirchner Verlag.
- Pivit, Conny (2012). Individuelle Kommunikationssysteme (Grundwerk, 5. Aufl.). In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Band 1, 10. erw. Aufl., S. 01.006.001-01.017.001). Von Loeper Literaturverlag.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. De Gruyter.

RehaMedia (ohne Datum a). *New BigMack*. Gefunden unter: <https://www.rehamedia-shop.de/big-mack.html>

RehaMedia (ohne Datum b). *GoTalk 20+*. Gefunden unter: https://rehamedia.de/uk_materialien/elektronische_kommunikationshilfen/

RehaMedia (ohne Datum c). *Voicepad SC mit TD Snap core first*. Gefunden unter: <https://www.rehamedia-shop.de/voicepad-sc-mit-snap-core-first.html>

RehaMedia (ohne Datum d). *Allora 2*. Gefunden unter: <https://www.rehamedia-shop.de/allora-2.html>

Rogers, Carl (2012). *Der neue Mensch*. Klett-Cotta.

Rohlfing, Katharina J. (2019). *Frühe Sprachentwicklung*. Narr Francke Attempto Verlag.

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Hilfsmittelberatung für Behinderte und Betagte [SAHB] (2019). Durch Hilfsmittel kommunizieren. *Exma Info*, 22 (2), S. 6-9. https://sahb.ch/app/uploads/2020/02/2019-2-d-V-Web_3.pdf

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Hilfsmittelberatung für Behinderte und Betagte [SAHB] (2019). Unterstützte Kommunikation bei der SAHB. *Exma Info*, 22 (2), S. 10-11. https://sahb.ch/app/uploads/2020/02/2019-2-d-V-Web_3.pdf

Szagun, Gisela (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch* (5. Aufl.). Beltz.

Tanne Schweizerische Stiftung für Taubblinde (ohne Datum). *PORTA-Gebärden*. Gefunden unter <https://www.tanne.ch/porta>

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [UN-BRK] vom 24. August 2020 (AS2014).

Wälti, Rahel & Hostenstein-Wyrsh, Ana (2017). Technologische Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation. Hilfsmittelversorgung und Beratung. *DLV Aktuell*, 2017 (4), S. 6-7.

Wider, Diana (2013). *Soziale Arbeit und Interdisziplinarität*. *SozialAktuell*, 13 (04), S. 10-13.

Widulle, Wolfgang (2020). *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen* (3. Aufl.). Springer.

Wilken, Etta (2021). Kommunikation und Teilhabe. In Etta Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (6. Aufl., S. 7-17). Kohlhammer.

Anhang

A: Fragebogen Eltern

B: Fragebogen Fachpersonen

C: Fragebogen Beratungspersonen

D: Codierung der Interviews

A: Fragebogen Eltern

1. Erzählen Sie einmal vom Beginn des Gebrauchstrainings und den involvierten Personen? Wie haben Sie dieses erlebt?

1.1 Wie empfanden Sie die Instruktion des Sprachcomputers?

1.2 Konnten Sie nach der Instruktion den Sprachcomputer im Alltag anwenden?

1.3 Was waren die Herausforderungen?

2. Welche Rollen und Aufgaben nehmen Sie in dem Prozess des Gebrauchstrainings ein?

2.1 Welche Rolle hatten die **Beratungs-** und **Fachpersonen**?

2.2 Wo sehen Sie Herausforderungen und Chancen in der Rollen- und Aufgabenverteilung?

3. Welche Erwartungen hatten Sie Allgemein, an die **Beratungs-** und an die **Fachpersonen** bei der ersten Sitzung zum Gebrauchstraining?

3.1 Wie konnten ihre Erwartungen abgeholt werden?

3.2 Was denken Sie, welche Erwartungen werden an Sie gerichtet?

4. Empfanden Sie das Gebrauchstraining als gelungen? Falls ja, was hat dazu beigetragen/ Falls nein, was hat gefehlt?

5. Wo liegen Chancen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den **Beratungs-** und den **Fachpersonen**?

5.1 Wie empfinden sie den allgemeinen Austausch zwischen **Ihnen, den Fach-** und den **Beratungspersonen**?

5.2 Fühlten Sie sich genug unterstützt? Wurden Ihre Bedürfnisse erfüllt?

6. Welche Bedeutung hat aus ihrer Sicht das Modelling in einem Gebrauchstraining?

6.1 Welche Ziele haben Sie sich bezüglich der Anwendung von Modelling gesetzt und konnten Sie diese anwenden?

6.2 Welche Erwartungen hatten Sie an die **Fachpersonen** bezüglich des Modelling? Und wie wurden diese erfüllt?

6.3 Wie wichtig finden Sie es, dass der Sprachcomputer **von Ihnen und den Fachpersonen** gleich angewendet wird?

6.4 Als wie wichtig empfinden sie den Austausch zwischen **Ihnen, den Fach-** und den **Beratungspersonen** bezüglich des Modelling und wie fand dieser statt?

Abschlussfrage: «Wir kommen langsam zum Schluss des Interviews. Gibt es noch etwas Wichtiges, das Sie bis jetzt noch nicht gesagt haben und das Sie gerne noch ansprechen würden?»

B: Fragebogen Fachpersonen

1. Erzählen Sie einmal vom Anfang des Gebrauchstrainings und den involvierten Personen? Wie haben Sie dieses erlebt?

- 1.1 Wie empfanden Sie die Instruktion des Sprachcomputers?
- 1.2 Konnten sie nach der Instruktion den Sprachcomputer im Alltag anwenden?
- 1.3 Was waren die Herausforderungen?

2. Welche Rollen und Aufgaben nahmen Sie in dem Prozess des Gebrauchstrainings ein?

- 2.1 Welche Rolle hatten **die Eltern** und welche Rolle hatten **die Beratungspersonen**?
- 2.2 Wo sehen Sie Herausforderungen und Chancen in der Rollen- und Aufgabenverteilung?

3. Welche Erwartungen hatten Sie Allgemein, an die Leitungserbringer und an **die Eltern** bei der ersten Sitzung zum Gebrauchstraining?

- 3.1 Wie konnten ihre Erwartungen abgeholt werden?
- 3.2 Was denken Sie, welche Erwartungen werden an Sie gerichtet?

4. Empfanden Sie das Gebrauchstraining als gelungen? Falls ja, was hat dazu beigetragen/ Falls nein, was hat gefehlt?

5. Wo liegen Chancen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit **den Beratungspersonen** und **den Eltern**?

- 5.1 Wie empfinden sie den allgemeinen Austausch zwischen Ihnen, **den Eltern und den Beratungspersonen**?
- 5.2 Fühlten Sie sich genug unterstützt? Wurden Ihre Bedürfnisse erfüllt?

6. Welche Bedeutung hat aus ihrer Sicht das Modelling in einem Gebrauchstraining?

- 6.1 Welche Ziele haben Sie sich bezüglich der Anwendung von Modelling gesetzt und konnten Sie diese anwenden?
- 6.2 Welche Erwartungen hatten Sie an **die Eltern** bezüglich des Modelling? Und wie wurden diese erfüllt?
- 6.3 Wie wichtig finden Sie es, dass der Sprachcomputer von Ihnen und **den Eltern** gleich angewendet wird?
- 6.4 Als wie wichtig empfinden sie den Austausch zwischen Ihnen, **den Eltern** und **den Beratungspersonen** bezüglich des Modelling und wie fand dieser statt?

Abschlussfrage: «Wir kommen langsam zum Schluss des Interviews. Gibt es noch etwas Wichtiges, das Sie bis jetzt noch nicht gesagt haben und das Sie gerne noch ansprechen würden?»

C: Fragebogen Beratungspersonen

1. Erzählen Sie einmal vom Beginn eines Gebrauchstrainings und den involvierten Personen?
 2. Welche Rollen und Aufgaben nehmen Sie in diesem Prozess ein?
 - 2.1 Welche Rolle und Aufgaben sollten **die Eltern** und welche Rolle und Aufgaben sollten **die Fachpersonen** aus Ihrer Sicht einnehmen?
 - 2.2 Wo sehen Sie Herausforderungen und Chancen in der Rollen- und Aufgabenverteilung?
 3. Welche Erwartungen haben Sie jeweils bei der ersten Sitzung zum Gebrauchstraining an **die Eltern** und **Fachpersonen**?
 - 3.1 Was denken Sie, welche Erwartungen werden von **den Eltern** und **Fachpersonen** an Sie gerichtet?
 - 3.2 Wie können Sie die Erwartungen der anderen Beteiligten erfüllen?
 - 3.3 Was macht es schwierig, hilft oder trägt dazu bei, die Erwartungen zu erfüllen?
 4. Was braucht es Ihrer Erfahrung nach für ein gelungenes Gebrauchstraining?
 5. Wo liegen Chancen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit?
 - 5.1. Wo liegen Chancen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit **den Fachpersonen**?
 - 5.2 Wo liegen Chancen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit **den Eltern**?
 6. Welche Bedeutung hat aus ihrer Sicht das Modelling in einem Gebrauchstraining? Und (→ Eltern und Fachpersonen)
 - 6.1. Wie wichtig finden Sie es, dass der Sprachcomputer **von Eltern und Fachpersonen** gleich angewendet wird? Können Sie dies begründen?
 7. Was muss in der Zusammenarbeit der involvierten Personen beachtet werden, um ein optimales Erlernen des Sprachcomputers für die Kinder und Jugendlichen zu erreichen?
- Abschlussfrage:** «Wir kommen langsam zum Schluss des Interviews. Gibt es noch etwas Wichtiges, das Sie bis jetzt noch nicht gesagt haben und das Sie gerne noch ansprechen würden?»

D: Codierung der Interviews

| Zeile | Zitat | Kategorie | Interview |
|-------|--|----------------------------|-----------|
| 6 | Ähm, das können Eltern selber sein oder die Angehörigen | Eltern - Aufgaben | B1 |
| 9 | dass die Beteiligten, die mit dem Klienten oder mit der Klientin zu tun haben einfach anwesend sind | Eltern - Aufgaben | B1 |
| 11 | bei Kindern UNVERSTÄNDLICH in erster Linie, dass es in erster Linie jemand von der Familie dabei sein kann | Eltern - Aufgaben | B1 |
| 20 | Ähm dass eben die Familien bei den ganzen Terminen immer dabei sind | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 21 | , dass es immer wieder Fälle gibt, wo Eltern entweder gar nicht dabei sind, ähm weil die Kinder sind im Internat | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 87 | Ähm also jetzt rein aus Sicht der IV, es kommt nicht zu einem Einsatz, wie es vorgesehen ist, es ist kein Kommunikationshilfsmittel | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 96 | Grundvoraussetzung für einen Erfolg von einer Hilfsmittelversorgung ist sicherlich das Engagement des Umfeldes. | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 98 | wir müssen relativ viel Vorleistung erbringen, bevor vielleicht die Klienten in die ersten ähm Erfolgserlebnisse wie zeigen | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 102 | Also spricht das Umfeld hat dann Inhalte vorgemacht und versucht, das im Alltag einzusetzen. Ähm das sogenannte Modelling zu machen und erst dann ist dann irgendwann plötzlich etwas passiert. | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 104 | das Umfeld braucht auch eine recht hohe Motivation, sie brauchen auch eine gewisse Frustrationstoleranz, also ich mache etwas und sehe noch nicht gerade ein direktes Ergebnis | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 106 | Ähm und ich glaube es braucht eine wie eine Offenheit für diesen Ansatz | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 107 | Also ich erlebe immer wieder Eltern, die sozusagen das vielleicht auch mitmachen, weil zum Beispiel jetzt die Therapeutin oder der Therapeut das gesagt hat, das wäre noch gut | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 110 | Ähm und dann wirklich die Eltern sozusagen auf das zu bekommen, dass sie das als Chance sehen. Das eventuell auch über das Hilfsmittel natürlich in dem Bereich etwas passieren kann | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 114 | Ähm ansonsten kann ich nur sagen, Fragen stellen, das ist mir auch immer ganz wichtig. | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 117 | ähm eben sich dann nicht erproben im Alltag, um dann wieder mit Fragen zurückzukommen. | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 126 | muss sozusagen der tatsächliche Hilfsmittelnutzer oder die -nutzerin ähm muss vielleicht um die zehn bis fünfzehn Prozent beitragen | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 129 | ein schlechtes Eingehen auf die Bedürfnisse – auch vom Umfeld, führt nachher dazu, dass das Projekt ähm in die Hosen geht | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 205 | so eine ehrliche Kommunikation. Ich glaube, das ist, eben es geht ja um Kommunikation. Ähm ich glaube dann kommt man wie am weitesten. | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 214 | Also so eine ehrliche Kommunikation ähm eben, noch einmal die Offenheit ähm auch sich darauf einzulassen. Auch etwas ausprobieren, wenn ich selber vielleicht wie einmal etwas anderes gelernt habe. Ja, so.» | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 294 | Ähm also ich habe Lehrpersonen oder Therapeuten, die sehr intensiv im Kontakt sind mit den Eltern. Ähm die dann auch quasi wie so fast Protokolle führen und dann sind die Eltern immer informiert, was das Kind jetzt zum Beispiel auch an dem Tag auf dem Gerät gewählt hat, weil dann kann man abends nochmals darauf eingehen, was das Kind erzählt hat | Eltern - Erwartungen | B1 |
| 35 | Ähm und dann gibt es die anderen Situationen, in denen ich merke, dass überhaupt keine Kommunikation läuft zwischen den Angehörigen und der Institution. | Eltern - Herausforderungen | B1 |
| 44 | Ähm und das wird dann quasi wenn ich jetzt noch verlangen würde vom ganzen Umfeld, dass sie sich immer alle absprechen und immer alles gleich machen, dann setze ich die Latte vielleicht wieder so hoch, dass sie nicht erreicht werden kann, Gell. Dann springt man unten durch und dann hört man irgendwann auf. Genau. Ähm weil man kein Erfolgserlebnis hat.» | Eltern - Herausforderungen | B1 |
| 6 | Ähm ganz häufig sind es Fachpersonen in den Institutionen. Ähm Logopädinnen in der Praxis oder UK-Verantwortliche in einer Schule oder Wohnheim was es auch immer ist entsprechend | Fachpersonen - Aufgaben | B1 |
| 9 | dass die Beteiligten, die mit dem Klienten oder mit der Klientin zu tun haben einfach anwesend sind | Fachpersonen - Aufgaben | B1 |
| 54 | Aber beim letzten Termin müssen dann wie die/ muss das Umfeld entscheiden, richtiges System oder nicht richtig. Bringt es uns etwas, bringt es uns nichts | Fachpersonen - Aufgaben | B1 |
| 24 | dann läuft natürlich sehr viel über die Fachpersonen | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 78 | Wenn das Gerät dann nachher in der Ecke liegt, dann ist ehrlich gesagt keinem geholfen. Das ist ähm die Mitarbeiter von der Institution sind gestresst | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 80 | Ähm ich bin gestresst, weil ich denke, warum macht ihr es nicht? | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 81 | Und je nach dem, wenn der Klient oder die Klientin vielleicht schon eine Idee bekommen hat. «Hei da könnte mir ein System irgendwie eine Unterstützung bieten» und dann frustriert es, weil quasi niemand das Teil herausnimmt ähm eben, es ist dann eine ganz unschöne Situation | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 87 | Ähm also jetzt rein aus Sicht der IV, es kommt nicht zu einem Einsatz, wie es vorgesehen ist, es ist kein Kommunikationshilfsmittel | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |

| | | | |
|-----|--|-------------------------------------|----|
| 96 | Grundvoraussetzung für einen Erfolg von einer Hilfsmittelversorgung ist sicherlich das Engagement des Umfeldes | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 98 | wir müssen relativ viel Vorleistung erbringen, bevor vielleicht die Klienten in die ersten ähm Erfolgserlebnisse wie zeigen | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 102 | Also sprich das Umfeld hat dann Inhalte vorgemacht und versucht, das im Alltag einzusetzen. Ähm das sogenannte Modelling zu machen und erst dann ist dann irgendwann plötzlich etwas passiert | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 104 | , das Umfeld braucht auch eine recht hohe Motivation, sie brauchen auch eine gewisse Frustrationstoleranz, also ich mache etwas und sehe noch nicht gerade ein direktes Ergebnis | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 106 | Ähm und ich glaube es braucht eine wie eine Offenheit für diesen Ansatz | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 114 | Ähm ansonsten kann ich nur sagen, Fragen stellen, das ist mir auch immer ganz wichtig | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 117 | und ähm eben sich dann nicht erproben im Alltag, um dann wieder mit Fragen zurückzukommen. | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 126 | muss sozusagen der tatsächliche Hilfsmittelnutzer oder die -nutzerin ähm muss vielleicht um die zehn bis fünfzehn Prozent beitragen | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 129 | ein schlechtes Eingehen auf die Bedürfnisse – auch vom Umfeld, führt nachher dazu, dass das Projekt ähm in die Hosen geht. | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 139 | Ähm aber eben es ist irgendwann auch ein es muss wie selbst laufen, darf es nicht mehr von mir abhängig sein | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 141 | Punkt, dass es halt leider auch häufig ähm abhängig ist von den Personen vor Ort, also in Form von professionellen Helfern | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 151 | Also, bei den Fachpersonen würde ich sagen, finde ich, die bräuchten eine professionelle Haltung | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 152 | Ähm eine professionelle Haltung bedeutet für mich, auch ein sich Auseinandersetzen mit Möglichkeiten. Ähm und nicht ein festhalten an Althergebrachtem | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 160 | . Ähm und alles was sozusagen nicht im Raum ist, ist Galaxien entfernt. Ja, das ist ... er oder sie hat keine Chance ähm etwas zu erzählen, was passiert ist. | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 168 | ich würde mir wünschen, dass die Leute und da geht es jetzt vor allem um die Vorgesetzten innerhalb von Institutionen ähm, dass es wie klar ist, dass es eine Verpflichtung auch ist | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 171 | Sondern ich glaube es braucht wie ein Konzept innerhalb der Institution, die das klar vorgibt. | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 172 | Und meines Erachtens braucht es dann auch wie Kontrollen in Form von ähm dass der Schulleiter oder die Schulleiterin dann einmal durch die Klassenzimmer geht und halt auch anspricht, wenn zum Beispiel die Kinder ihre Geräte nicht am Tisch haben. Oder nicht am Rollstuhl befestigt sind. | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 179 | Ähm bei den Eltern ist es so, dass ich ganz häufig merke, ähm Eltern ganz schlecht aufgeklärt sind über Möglichkeiten. Ähm also es gibt immer wieder diese Situationen, dass mir Eltern dann sagen, «ach, ich habe gar nicht gewusst, dass es so etwas gibt». Und das nachdem die Kinder schon relativ lange in Institutionen sind. Ähm und ich glaube auch, die generelle Begleitung von Eltern mit einem behinderten Kind ist, da gibt es noch viel Luft nach oben. Ähm ganz viele Eltern mussten einfach sich da selber durchforsten. | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 188 | auch ehrliche Rückmeldungen geben. Das ist immer eine ganz wichtige Basis, weil nur dann eben kann ich schon wieder entsprechend mit dem Umfeld überlegen, was können wir für Schritte jetzt ergreifen | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 205 | so eine ehrliche Kommunikation. Ich glaube, das ist, eben es geht ja um Kommunikation. Ähm ich glaube dann kommt man wie am weitesten. | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 214 | . Also so eine ehrliche Kommunikation ähm eben, noch einmal die Offenheit ähm auch sich darauf einzulassen. Auch etwas ausprobieren, wenn ich selber vielleicht wie einmal etwas anderes gelemmt habe. Ja, so.» | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 220 | Eine gute Ausbildung wäre noch ein wichtiger Punkt. Das würde auch glaub einiges erleichtern. Also wenn Heilpädagogen, ähm Logopäden, ähm Ergotherapeuten und -therapeutinnen natürlich ähm aber dann nachher auch FaBe entsprechend in ihrer Ausbildung schon klar damit konfrontiert sind | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 296 | Ähm also ich habe Lehrpersonen oder Therapeuten, die sehr intensiv im Kontakt sind mit den Eltern. Ähm die dann auch quasi wie so fast Protokolle führen und dann sind die Eltern immer informiert, was das Kind jetzt zum Beispiel auch an dem Tag auf dem Gerät gewählt hat, weil dann kann man abends nochmals darauf eingehen, was das Kind erzählt hat. | Fachpersonen - Erwartungen | B1 |
| 37 | Ähm und dann gibt es die anderen Situationen, in denen ich merke, dass überhaupt keine Kommunikation läuft zwischen den Angehörigen und der Institution. | Fachpersonen - Herausforderungen | B1 |
| 44 | Ähm und das wird dann quasi wenn ich jetzt noch verlangen würde vom ganzen Umfeld, dass sie sich immer alle absprechen und immer alles gleich machen, dann setze ich die Latte vielleicht wieder so hoch, dass sie nicht erreicht werden kann, Gell. Dann springt man unten durch und dann hört man irgendwann auf. Genau. Ähm weil man kein Erfolgserlebnis hat.» | Fachpersonen - Herausforderungen | B1 |

| | | | |
|-----|---|---------------------------------------|----|
| 142 | Ähm und dann kann es sein, dass eine besonders engagierte Lehrperson das Projekt quasi wie gestartet hat und ein halbes Jahr später wechselt das Kind die Klasse und man fängt eigentlich bei null an. | Fachpersonen - Herausforderungen | B1 |
| 155 | «ja ich verstehe ja, was er sagen will – oder sie». Und dann denke ich, wie soll das gehen bei einem Klienten, der höchstens über Blickrichtungen kommunizieren kann | Fachpersonen - Herausforderungen | B1 |
| 220 | Eine gute Ausbildung wäre noch ein wichtiger Punkt. Das würde auch glaub einiges erleichtern. Also wenn Heilpädagogen, ähm Logopäden, ähm Ergotherapeuten und -therapeutinnen natürlich ähm aber dann nachher auch FaBe entsprechend in ihrer Ausbildung schon klar damit konfrontiert sind. | Fachpersonen - Herausforderungen | B1 |
| 4 | Also es ist so, dass das Gebrauchstraining wird ja eigentlich vereinbart meistens der Ansprechperson | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 8 | «ist es so, dass wir von unserer Seite ähm sehr darauf achten, dass die Beteiligten, die mit dem Klienten oder mit der Klientin zu tun haben einfach anwesend sind | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 12 | ist es aber auch offen, wie viele Personen dies insgesamt sind | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 13 | ab einer bestimmten Grösse macht es nicht mehr so viel Sinn, weil dann einfach, ähm ja, nicht mehr auf die individuellen Fragen eingegangen werden kann | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 15 | Aber so Gruppengrössen zwischen – sagen wir einmal – vier und acht Personen sind relativ normal | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 32 | Ähm und da wäre es jetzt sicherlich so, dass man versuchen würde, auch mit dem Modelling auf einem Hilfsmittel, egal welches es ist | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 35 | Ähm wir haben natürlich unser Programm, das wir ähm durchgeben wollen. Ähm in Form von technische Informationen über das System. Wie programmiert man das, was sind so Funktionen von Backup, ähm UNVERSTÄNDLICH (07:50) und so weiter | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 43 | Gebrauchstraining selber je nach System ähm zwischen drei und vier Termine, manchmal fünf, wenn es ein sehr komplexer oder ein sehr komplexer Fall ist. | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 45 | vom Ablauf her erster Termin Einführung, zweiter Termin wo so ein bisschen das fortgeschrittene Zeug kommt, aber auch dann schon die ersten Rückmeldungen aus dem, also von der Zeit nach dem ersten Termin ähm also was wurde umgesetzt, was hat sich gezeigt beim Klienten, kommt da schon irgendetwas an Response ähm und das gleiche dann nochmal beim dritten Termin. Und der letzte Termin, der stattfindet ist auch immer gerade der Abschlusstermin | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 50 | Das heisst das Hilfsmittel wird ja ersteinmal auf Probe abgegeben und ähm wir dann natürlich in den laufenden Terminen immer evaluiert | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 232 | Also es ist sicherlich ein ganz grosses Thema in der Zwischenzeit ähm das Modelling | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B1 |
| 34 | versuchen die Struktur wie vorzugeben | Beratungspersonen - Rollen | B1 |
| 35 | Ähm das heisst wir sind/ machen die Gesprächsleitung | Beratungspersonen - Rollen | B1 |
| 38 | Aber dann ist natürlich auch ein grosser Teil geht dann wirklich um Methodik und Didaktik. | Beratungspersonen - Rollen | B1 |
| 40 | Wir versuchen da auch anhand von Unterlagen, die wir mit abgeben im Gebrauchstraining, ähm den UNVERSTÄNDLICH Eltern Ideen zu liefern, was sie im Alltag machen können | Beratungspersonen - Rollen | B1 |
| 63 | Berater hat man ein bisschen verschiedene Hüte auf | Beratungspersonen - Rollen | B1 |
| 64 | . Ähm also ich bin natürlich einmal im ersten Moment sozusagen Beauftragter von der IV | Beratungspersonen - Rollen | B1 |
| 66 | Ähm ich bin dann gleichzeitig aber auch Therapeut mit meiner therapeutischen Ausbildung, ähm das heisst die Sachen fliessen mit ein | Beratungspersonen - Rollen | B1 |
| 74 | Situationen, wo ich dann wirklich relativ klar ähm Sachen ansprechen muss, Gell. In ähm wenn zum Beispiel irgendwelche Absprachen treffen und die werden dann nicht eingehalten | Beratungspersonen - Rollen | B1 |
| 76 | irgendwann der Punkt, dass ich dann sagen muss, ja das Hilfsmittel wird von der IV finanziert ähm wir sind in der Probephase, es muss einfach auch etwas passieren | Beratungspersonen - Rollen | B1 |
| 132 | dass auch natürlich mein Support kann ja nur über eine gewisse Zeit gehen | Beratungspersonen - Rollen | B1 |
| 220 | Eine gute Ausbildung wäre noch ein wichtiger Punkt. Das würde auch glaub einiges erleichtern. Also wenn Heilpädagogen, ähm Logopäden, ähm Ergotherapeuten und -therapeutinnen natürlich ähm aber dann nachher auch FaBe entsprechend in ihrer Ausbildung schon klar damit konfrontiert sind. | Beratungspersonen - Wünsche | B1 |
| 186 | Ähm also das wäre mir ein Wunsch an die professionellen Helfer, bei den Eltern dann nur versuchen sich in das System hineinzudenken, versuchen die Sachen umzusetzen | Beratungspersonen - Wünsche | B1 |
| 54 | Aber beim letzten Termin müssen dann wie die/ muss das Umfeld entscheiden, richtiges System oder nicht richtig. Bringt es uns etwas, bringt es uns nichts. | Eltern - Gebrauchstraining | B1 |
| 144 | Weil ich glaub das Fachwissen innerhalb von den Institutionen über Unterstützte Kommunikation einfach noch sehr rudimentär ist. Und wenn es da ist, heisst es immer noch nicht, dass es umgesetzt wird. | Fachpersonen - Vorwissen | B1 |
| 4 | Also es ist so, dass das Gebrauchstraining wird ja eigentlich vereinbart meistens der Ansprechperson | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |

| | | | |
|-----|---|------------------------------------|----|
| 16 | Ähm es ist auch so der Wunsch von der IV natürlich, dass bevorzugt – gerade jetzt im Kinderbereich - die Eltern instruiert werden, und da sagen wir halt auch ... das ist/ ähm also wir sprechen es an und wir sagen, wir | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 24 | empfehlen das, aber wir haben keine Handhabe, dass wir das in irgendeiner Form – sagen wir - erzwingen können. | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 28 | Wir versuchen immer so weit wie möglich auf die Terminwünsche der Betroffenen einzugehen. | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 39 | Also wie wird es eingesetzt im Alltag, was für ähm Tipps und Tricks gibt es da | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 52 | Wenn nicht, dann würden wir schon während dem Gebrauchstraining gerade ein Wechsel anplanen, sozusagen | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 53 | Ähm und ich versuche immer zu empfehlen, dass man einen Austausch hat, weil bei denen wo wirklich der Wechsel ständig stattfindet, also tagsüber Institution, abends Zuhause ähm dass da Informationen ausgetauscht werden, dass man sich innerhalb vom Tag einmal Fotos macht ähm wo dann die Eltern am Abend quasi wie gucken können und dann das als Gesprächsanlass nehmen können | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 54 | Ähm wir geben Listen ab mit Modellingsituationen, wo sich Eltern daran orientieren können. Ähm wir geben häufig eine Buchempfehlung ab für den, dieses ähm ein bisschen Standardwerk Modellierung in der UK. | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 56 | Und je nachdem wird dann das Gebrauchstraining positiv abgeschlossen, das heisst dann wird es mit der IV verrechnet oder eben negativ, dann nehmen wir die Hilfsmittel zurück und verrechnen der IV einfach nur die aufgewendete Zeiten, sozusagen.» | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 65 | Das heisst, ich habe gewisse ähm Pflichten, die ich auch gegenüber der IV einfach erfüllen muss | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 69 | aber so ein bisschen der Anwalt vom Klienten zu werden | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 70 | Ähm und dann versuche ich sozusagen mit dem Umfeld die ideale Basis zu schaffen. Und das bedeutet ich muss manche vielleicht ein bisschen herunterbremsen und andere muss ich versuchen zu pushen | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 86 | wo ich dann jetzt in der Zwischenzeit relativ klare Worte finde und auch UNVERSTÄNDLICH sage | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 89 | also ich entscheide das nachher nicht, sondern ich würde das dann auch gegenüber der IV so kommunizieren im Bericht. Ähm aber in der Regel ist es dann so, dass die IV keine Kostengutsprache für das Hilfsmittel selber erteilen würde | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 112 | Ähm das wäre wieder dann so ein bisschen mein Job. Also aufzeigen, was es für Optionen dann gibt und was es auch an Lebensqualität dann bedeuten kann für das gesamte Umfeld | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 136 | Eben ich versuche sicherlich, in Institutionen, wo ich häufig bin, auch dann immer wieder einmal ein Blick auf die Klienten zu werfen ähm auch einmal nachzufragen, wie läuft es? Was passiert gerade? | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 138 | Aber auch immer wieder anzubieten, wenn Fragen sind, dass man sich an mich oder meine Kollegen wenden kann | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 164 | Ähm und dann geht es eben wieder in meinem Job sozusagen mitaufzuzeigen «hei, nur weil ich zeigen kann, ist es noch nicht eine wirklich ausreichende Kommunikationsform. Aber es ist super, dass dies schon einmal da ist, darauf können wir aufbauen.» Logischerweise | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 304 | Ähm dafür versuche ich darauf hinzuweisen und dann versuche ich natürlich sehr viel selber auch zu zeigen in den unterschiedlichen Trainings. Also wenn die Klienten dann dabei sind, ähm dann mache ich einfach nebenher, zeige ich einfach einmal, wie es ausschauen könnte | Beratungspersonen - Aufgaben | B1 |
| 44 | Ähm und ich versuche immer zu empfehlen, dass man einen Austausch hat, weil bei denen wo wirklich der Wechsel ständig stattfindet, also tagsüber Institution, abends Zuhause ähm dass da Informationen ausgetauscht werden, dass man sich innerhalb vom Tag einmal Fotos macht ähm wo dann die Eltern am Abend quasi wie gucken können und dann das als Gesprächsanlass nehmen können | Beratungspersonen - Austausch | B1 |
| 51 | Ähm und ich versuche immer zu empfehlen, dass man einen Austausch hat, weil bei denen wo wirklich der Wechsel ständig stattfindet, also tagsüber Institution, abends Zuhause ähm dass da Informationen ausgetauscht werden, dass man sich innerhalb vom Tag einmal Fotos macht ähm wo dann die Eltern am Abend quasi wie gucken können und dann das als Gesprächsanlass nehmen können | Beratungspersonen - Austausch | B1 |
| 69 | Da hat man dann irgendwie eine Austauschplattform wie eingerichtet und dann komme ich irgendwie ein halbes Jahr später und es ist immer noch meine Sprachaufnahme darin von der sozusagen Übungssituation | Beratungspersonen - Austausch | B1 |
| 73 | Da hat man dann irgendwie eine Austauschplattform wie eingerichtet und dann komme ich irgendwie ein halbes Jahr später und es ist immer noch meine Sprachaufnahme darin von der sozusagen Übungssituation | Beratungspersonen - Austausch | B1 |
| 39 | Ähm und das wird dann quasi wenn ich jetzt noch verlangen würde vom ganzen Umfeld, dass sie sich immer alle absprechen und immer alles gleich machen, dann setze ich die Latte vielleicht wieder so hoch, dass sie nicht erreicht werden kann, Gell. Dann springt man unten durch und dann hört man irgendwann auf. Genau. Ähm weil man kein Erfolgserlebnis hat.» | Beratungspersonen - Erwartungen | B1 |
| 126 | muss sozusagen der tatsächliche Hilfsmittelnutzer oder die -nutzerin ähm muss vielleicht um die zehn bis fünfzehn Prozent beitragen. Und der grosse Rest ist eigentlich das Umfeld ähm und dazu zähle ich mich genauso | Beratungspersonen - Erwartungen | B1 |

| | | | |
|-----|---|--|----|
| 129 | Also eine schlechte Beratung, ähm ein schlechtes Eingehen auf die Bedürfnisse | Beratungspersonen - Erwartungen | B1 |
| 194 | dass die Beteiligten das Gefühl haben, dass ich als Berater sie höre. Also in Form von ernstgenommen fühlen, ähm mir geht es darum, dass ein Vertrauen aufgebaut werden kann | Beratungspersonen - Erwartungen | B1 |
| 197 | glaube dafür braucht es auch Fachwissen und ich glaube das ist sicherlich das, was die Eltern und die professionellen Begleiter auch quasi erwarten | Beratungspersonen - Erwartungen | B1 |
| 199 | Eine fundierte Beratung ähm, Fachwissen, Empathie, ähm vielleicht auch ein bisschen eine Lockerheit, nicht alles so wie ernst nehmen, ähm Zuverlässigkeit wahrscheinlich, dass man versucht, dass zu machen, was man gesagt hat, was man versprochen hat | Beratungspersonen - Erwartungen | B1 |
| 109 | Aber eigentlich im Hinterkopf immer noch die Situation des Vielleicht-lernt-mein-Kind-ja-noch-sprechen | Beratungspersonen - Herausforderungen | B1 |
| 208 | Ähm ich finde es immer ganz schwierig, sozusagen wenn so – wenn Sachen vorgemacht werden. Also wenn wie Leute sagen, dass sie ganz intensiv probiert haben und dann sieht man auf den Akkuverbrauch in den letzten zwei Wochen und sieht, dass der bei drei Prozent ist, ähm dann merke ich einfach, dann wird es schwierig, gell | Beratungspersonen - Herausforderungen | B1 |
| 229 | und teilweise funktioniert es überhaupt nicht. Da hat man dann irgendwie eine Austauschplattform wie eingerichtet und dann komme ich irgendwie ein halbes Jahr später und es ist immer noch meine Sprachaufnahme darin von der sozusagen Übungssituation, wo ich dann denke: «okay, es ist». Dann versuche ich es wieder anzusprechen «macht es doch, nutzt es doch». Genau.» | Beratungspersonen - Herausforderungen | B1 |
| 33 | Ähm und da wäre es jetzt sicherlich so, dass man versuchen würde, auch mit dem Modelling auf einem Hilfsmittel, egal welches es ist, | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 39 | Ähm und das ist auch ein wichtiges Erlebnis, das die Kinder brauchen und öffnet auch wie mehr Möglichkeiten. Also, es ist auch umso schöner, wenn das Kind dann merkt, ich kann sagen ich muss jetzt oder sagen kann, darf ich aufs WC. | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 93 | dass man wieder wie versucht, auf eine normale Sprachentwicklung zurückzukommen. | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 121 | Fast in der Zwischenzeit finde ich wichtiger als die Technik vom System | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 158 | Ja, also ich sage einmal, es ist natürlich ein Idealbild sozusagen, dass die Nutzer und Nutzerinnen in den unterschiedlichen Lebensbereichen, wie auf die gleichen ähm Wege treffen. | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 161 | Ja, das sind eben, das sind so fast pathologische Muster, die da durchbrechen und da versuche ich wie ein bisschen also in die Richtung zu arbeiten, dass auch, das Kommunikation sinnhaft wird. Ähm wenn ein Kind so nach der Milch greift, das muss ich jetzt nicht mehr, da muss ich nicht mehr sagen: «sage es mir mit dem Gerät.» Ja, weil die Kommunikation ist gelaufen. | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 214 | Und ich glaube, dass wir bei den nicht sprechenden Klienten verlieren wir diese ähm diesen normalen Zugang zu Sprachentwicklung. Ähm das heisst, dass wir glaube ich teilweise selber wie fast pathologisch werden in unseren Kommunikationsmustern. | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 236 | , dass das eigentlich bei der normalen Sprachentwicklung ja wie die Basis ist, also warum Kinder kommen, also warum Kinder überhaupt in die Sprache kommen. Weil sie es quasi von schon vor der Geburt an ähm werden sie einfach gebadet in Inputs. Und ähm die Eltern machen es ganz intuitiv | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 258 | «Ähm einfach die Idee von diesem wie macht man vor und was sollte man berücksichtigen, dass das auch in einfachen Worten dann immer gerade an die Eltern ankommt. Ja, wichtiger Bestandteil | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 273 | Aber es ist kein muss. Weil ich glaube, dass wir auch da jeder von uns kommuniziert unterschiedlich | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 296 | Ähm dafür versuche ich darauf hinzuweisen und dann versuche ich natürlich sehr viel selber auch zu zeigen in den unterschiedlichen Trainings. Also wenn die Klienten dann dabei sind, ähm dann mache ich einfach nebenher, zeige ich einfach einmal, wie es ausschauen könnte | Beratungspersonen - Modelling | B1 |
| 125 | Also ich sehe die Chancen als relativ gross an, bei ganz vielen Klienten | Beratungspersonen - Ziele | B1 |
| 12 | Also grundsätzlich ist es so, dass das ganze vom Umfeld inszeniert wird. Oftmals von den Eltern oder Therapeuten und ähm das dann ein Antrag gestellt wird an die zugehörige IV-Stelle | Eltern - Abklärung | B2 |
| 16 | oftmals haben wir schon ein paar Informationen, durch den Antrag, durch das Umfeld schreibt, ähm welche Diagnose der Klientel hat, welche Fähigkeiten eventuell schon bestehen. Ähm, also, ob Zeigen, Gesten möglich sind, oder ob eine Alternative Ansteuerungsmethoden ausprobiert wurden | Eltern - Aufgaben | B2 |
| 41 | dann geht's wieder ans Ausprobieren. Also sowohl für das Umfeld, also auch für die Klienten. | Eltern - Aufgaben | B2 |
| 50 | Denn das Umfeld muss diese Entscheidung tragen | Eltern - Aufgaben | B2 |
| 93 | Fachpersonen und Eltern sollten da einfach auch weiterhin die Rolle einnehmen, andere Leute anzuleiten, andere Leute abzuholen und das Kommunikationsgerät einzusetzen und so zu zeigen, wie es geht und dadurch auch die Motivation der Anderen herauszukitzeln, | Eltern - Aufgaben | B2 |

| | | | |
|-----|--|----------------------------|----|
| 46 | und bespricht danach auch einfach die Erfahrung | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 50 | es ist sehr wichtig, dass sie motiviert sind und das Gerät auch oder die Entscheidung für das Gerät auch mittragen können | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 87 | «Aus meiner Sicht sollten sie das ähm sollten sie es als Modell vorleben | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 89 | dass sie das Gerät nutzen in der Kommunikation | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 98 | Und das sehe ich ganz stark die Aufgabe der Eltern, des festen Umfeldes und der Therapeuten, dass sie ähm die Aufgabe weiterführen, die wir im Grunde starten bei ihnen und dass es dann nachher auch nicht versiegt, sondern dass sie danach auch sich selber noch weiter immer rauspuschen | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 107 | dass ähm einander zuhört und die Position der Menschen ernst nimmt | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 113 | das es um den Klienten geht und wie wir den Klienten unterstützen können | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 114 | dass sie offen sind | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 115 | dass auch wenn sie, aus welchen Gründen auch immer dem (unv.) kritisch gegenüberstehen, dass sie trotzdem versuchen mitzumachen und in dem Masse, in dem sie können, dass versuchen umzusetzen | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 117 | dass sie diese Entscheidung mittragen, auch wenn wie vielleicht anderer Meinung sind, manchmal | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 119 | das haben wir noch nie gebraucht und das brauchen er ja auch nicht, ich versteh ihn ja | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 122 | dass die Situation auch entstehen, wo der Klient jemanden hat, der ihn nicht versteht. | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 127 | man ist immer auf jemanden angewiesen, der einem unterstützt und das ist ja eigentlich nicht, dass was wir möchten. | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 164 | . Bei manchen ist es ein gelungenes Training, wenn ich aus dem Training, das abschliessen kann und sagen kann ich konnte alle im Umfeld konnte ich mitziehen und ich weiss das Feuer brennt und sie haben Interesse daran und sie möchten das umsetzen | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 168 | , weil ähm ich weiss es wird daran gearbeitet und es kommt | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 172 | , sobald ich das Gefühl habe das Gerät wir für die Kommunikation eingesetzt, vielleicht noch nicht direkt vom Klienten oder noch nicht so gezielt oder vielleicht sind es auch nur Einwortsätze, ähm aber für mich ist es im Grunde dann gelungen und positiv, wenn ich das Gefühl habe, ich konnte die Leute erreichen und wir konnten was bewirken | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 181 | viele Eltern sind da auch schon recht realistisch ähm sag ich jetzt auch vorsichtig, dass sie einfach auch sagen, wir bekommen dieses Gerät und müssen es erstmal lernen | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 237 | Wir dürfen in der ganzen Unterstützen Kommunikation nicht zu verkopft denken | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 255 | Aber das man trotzdem versucht flexibel zu sein und versucht den Wortschatz auch einmal in anderen Situationen neu umzudenken. | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 258 | , man braucht es ja so vielseitig und ich finde da muss man einfach, ja flexibel sein. | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 277 | man einfach offen ist für die Möglichkeiten, die es inzwischen gibt | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 278 | , dass man auch, auch wenn man Sachen schon ausprobiert hat, auch noch offen für andere Möglichkeiten ist. | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 304 | die Zusammenarbeit ist dort sehr, sehr wichtig | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 309 | nd auch da kann man sehr viel profitieren, wenn man dort sich einfach einbindet und wenn man dort auch die Kommunikation im Austausch hält und sucht. Da, da sehr viel Potential herrscht | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 317 | dass es im Gebrauchstraining sehr gut tut, wenn eine gute Kommunikation zwischen Eltern und Fachpersonen herrscht. | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 319 | Ähm weil man dann auch wirklich alle am gleichen Strang ziehen kann | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 326 | Aber natürlich ist das Ziel das möglichst viele am gleiche Tisch sitzen können, damit man gut miteinander arbeiten kann und die Zeit die man ja hat, und das ist ja auch oftmals nicht extrem viel | Eltern - Erwartungen | B2 |
| 55 | schwierigste Entscheidung ist danach die Entscheidung, welches Hilfsmittel soll es werden, weil wir da schon verschiedene Modelle haben, verschieden Softwarezugänge | Eltern - Herausforderungen | B2 |
| 315 | guter Austausch stattfindet. Ähm zum Teil kommt es vor, dass dort auch irgendwie Schwierigkeiten herrschen und manchmal auch so Missverständnisse und Unstimmigkeiten | Eltern - Herausforderungen | B2 |
| 192 | Ähm weil für viele ist es eben sehr, sehr wichtig, dass sie ihre Kinder oder die Klienten ausdrücken können, dass sie ihre Wünsche ausdrücken können und oftmals fällt auch der Wunsch Gefühle zu benennen. Und von der/ allein von der Entwicklung ist es sehr, sehr schwierig Gefühle zu benennen | Eltern - Wünsche | B2 |
| 12 | Also grundsätzlich ist es so, dass das ganze vom Umfeld inszeniert wird. Oftmals von den Eltern oder Therapeuten und ähm das dann ein Antrag gestellt wird an die zugehörige IV-Stelle. | Fachpersonen - Aufgaben | B2 |
| 16 | oftmals haben wir schon ein paar Informationen, durch den Antrag, durch das Umfeld schreibt, ähm welche Diagnose der Klientel hat, welche Fähigkeiten eventuell schon bestehen. Ähm, also, ob Zeigen, Gesten möglich sind, oder ob eine Alternative Ansteuerungsmethoden ausprobiert wurden | Fachpersonen - Aufgaben | B2 |
| 41 | dann geht's wieder ans Ausprobieren. Also sowohl für das Umfeld, also auch für die Klienten | Fachpersonen - Aufgaben | B2 |

| | | | |
|-----|---|-------------------------------|----|
| 50 | Denn das Umfeld muss diese Entscheidung tragen | Fachpersonen - Aufgaben | B2 |
| 93 | Fachpersonen und Eltern sollten da einfach auch weiterhin die Rolle einnehmen, andere Leute anzuleiten, andere Leute abzuholen und das Kommunikationsgerät einzusetzen und so zu zeigen, wie es geht und dadurch auch die Motivation der Anderen herauszukitzeln, | Fachpersonen - Aufgaben | B2 |
| 19 | Oftmals haben die Institutionen ja auch schon verschiedene Geräte, wie iPads oder andere Hilfsmittel, die sie dann zum Teil auch schon ausprobieren» | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 21 | Was uns immer ganz gelegen kommt, weil das für uns ja auch schon zeigt okay, ähm es ist eine Möglichkeit mit Touch anzusteuern oder eben doch schwierig, wir sollten alternative Möglichkeiten noch mitbringen | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 46 | und bespricht danach auch einfach die Erfahrung. | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 50 | es ist sehr wichtig, dass sie motiviert sind und das Gerät auch oder die Entscheidung für das Gerät auch mittragen können | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 57 | für die Eltern und das Umfeld ist es da immer recht hilfreich, wenn schon jemand Erfahrungen im Bereich Unterstützte Kommunikation hat und wenn auch ein gewisses technische Know How im Hintergrund irgendwo ist | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 74 | Also da rede ich auch sehr viel bei den Gebrauchstrainings von Hemmschwellen. Wir müssen das wirklich so runterbrechen, dass jeder Mitarbeiter mit Freude an das Gerät rangeht | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 87 | «Aus meiner Sicht sollten sie das ähm sollten sie es als Modell vorleben | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 89 | dass sie das Gerät nutzen in der Kommunikation | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 97 | wenn man das Gerät dann einsetzt und die neuen Mitarbeiter dann sehen wie gut es funktioniert, dass motiviert dann auch selber das Gerät einzusetzen | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 98 | Und das sehe ich ganz stark die Aufgabe der Eltern, des festen Umfeldes und der Therapeuten, dass sie ähm die Aufgabe weiterführen, die wir im Grunde starten bei ihnen und dass es dann nachher auch nicht versiegt, sondern dass sie danach auch sich selber noch weiter immer rauspuschen | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 107 | dass ähm einander zuhört und die Position der Menschen ernst nimmt | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 113 | das es um den Klienten geht und wie wir den Klienten unterstützen können | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 115 | dass auch wenn sie, aus welchen Gründen auch immer dem (unv.) kritisch gegenüberstehen, dass sie trotzdem versuchen mitzumachen und in dem Masse, in dem sie können, dass versuchen umzusetzen. | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 117 | dass sie diese Entscheidung mittragen, auch wenn wie vielleicht anderer Meinung sind, manchmal | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 119 | das haben wir noch nie gebraucht und das brauchen er ja auch nicht, ich versteh ihn ja | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 122 | dass die Situation auch entstehen, wo der Klient jemanden hat, der ihn nicht versteht. | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 127 | man ist immer auf jemanden angewiesen, der einem unterstützt und das ist ja eigentlich nicht, dass was wir möchten. | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 164 | Bei manchen ist es ein gelungenes Training, wenn ich aus dem Training, das abschliessen kann und sagen kann ich konnte alle im Umfeld konnte ich mitziehen und ich weiss das Feuer brennt und sie haben Interesse daran und sie möchten das umsetzen. | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 168 | weil ähm ich weiss es wird daran gearbeitet und es kommt | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 172 | sobald ich das Gefühl habe das Gerät wir für die Kommunikation eingesetzt, vielleicht noch nicht direkt vom Klienten oder noch nicht so gezielt oder vielleicht sind es auch nur Einwortsätze, ähm aber für mich ist es im Grunde dann gelungen und positiv, wenn ich das Gefühl habe, ich konnte die Leute erreichen und wir konnten was bewirken. | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 237 | Wir dürfen in der ganzen Unterstützten Kommunikation nicht zu verkopft denken | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 255 | Aber das man trotzdem versucht flexibel zu sein und versucht den Wortschatz auch einmal in anderen Situationen neu umzudenken. | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 258 | , man braucht es ja so vielseitig und ich finde da muss man einfach, ja flexibel sein. | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 277 | man einfach offen ist für die Möglichkeiten, die es inzwischen gibt | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 278 | dass man auch, auch wenn man Sachen schon ausprobiert hat, auch noch offen für andere Möglichkeiten ist. | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 280 | also ähm wenn es denn da institutionell irgendwo bestimmte Programme bevorzugt werden, aber andere für den Klienten besser passen, finde ich immer/ bin ich immer der Meinung sollte man sich dem Klienten orientieren | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 283 | nicht daran, dass das Umfeld das andere Programm schon besser kennt | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |

| | | | |
|-----|--|--|----|
| 304 | die Zusammenarbeit ist dort sehr, sehr wichtig | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 309 | Und auch da kann man sehr viel profitieren, wenn man dort sich einfach einbindet und wenn man dort auch die Kommunikation im Austausch hält und sucht. Da, da sehr viel Potential herrscht.» | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 317 | dass es im Gebrauchstraining sehr gut tut, wenn eine gute Kommunikation zwischen Eltern und Fachpersonen herrscht | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 319 | Ähm weil man dann auch wirklich alle am gleichen Strang ziehen kann | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 326 | Aber natürlich ist das Ziel das möglichst viele am gleiche Tisch sitzen können, damit man gut miteinander arbeiten kann und die Zeit die man ja hat, und das ist ja auch oftmals nicht extrem viel | Fachpersonen - Erwartungen | B2 |
| 55 | schwierigste Entscheidung ist danach die Entscheidung, welches Hilfsmittel soll es werden, weil wir da schon verschiedene Modelle haben, verschieden Softwarezugänge | Fachpersonen - Herausforderungen | B2 |
| 315 | guter Austausch stattfindet. Ähm zum Teil kommt es vor, dass dort auch irgendwie Schwierigkeiten herrschen und manchmal auch so Missverständnisse und Unstimmigkeiten | Fachpersonen - Herausforderungen | B2 |
| 23 | Beim Termin der Abklärung ist es so, dass oftmals die Eltern dabei sind, ähm im Kinderbereich oftmals auch die Logopädin auch noch und Lehrpersonen | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B2 |
| 211 | Natürlich geht es auch in der der ersten Stunde vielleicht noch viel übers programmieren, so die Basic, dass man weiss, wie man Wortschatz einspeichert oder wie man Sicherung vom Wortschatz macht | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B2 |
| 292 | Natürlich im Gebrauchstraining ähm ist es uns allen Beratern sehr wichtig auch Situationen immer wieder anzugehen und wir picken uns auch manchmal so Situationen aus dem Alltag heraus | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | B2 |
| 32 | . Also oftmals kommt vom Umfeld schon sehr viel Input, wo wir schon so eine kleine Vorauswahl treffen können. Ähm was wir nachher zeigen, weil das Umfeld sich zum Beispiel wünscht, ja so, wir möchten auf jeden Fall, ähm Möglichkeiten zum Schreiben haben, Tastatur vielleicht, ähm bestimmte Symbolsammlungen, ähm oder vielleicht kommt auch die Aussage, es ist noch recht wenig Kommunikation da, recht ein kleiner aktiver oder auch ein passiver Wortschatz | Eltern - Vorwissen | B2 |
| 60 | denke, bei Familien wo nur die Eltern dort sind und die zum Teil 60, 70, 80 Jahre alt sind, die eh schon etwas Schwierigkeiten mit technischen Geräten haben, da ist die Entscheidung auch immer sehr schwierig, weil sie wie sich nicht zutrauen und sich selbst die Kompetenz geben, das entscheiden zu können für den Klienten.» | Eltern - Vorwissen | B2 |
| 146 | Für manche ist es noch ganz neu, für andere ist es schon ähm etwas mehr, vielleicht haben sie sich selber schon vorbereitet, kennen das vielleicht schon von anderen weil die haben noch gar kein Gerät (...) und die Eltern, die wussten im Grunde schon alles und ich konnte wirklich ganz in die Tiefe gehen und die haben sich das Programm schon selber heruntergeladen vor einem halben Jahr, da es ihnen zu lange gedauert hatte. Die wusste schon, wie man programmiert, die wussten wie man die Sicherung macht | Eltern - Vorwissen | B2 |
| 152 | mit dem Hilfsmittel lernt man wie nochmal eine komplett neue Sprache | Eltern - Vorwissen | B2 |
| 188 | Ich als ähm Beraterin. Ähm ich sehe mich dort eigentlich immer mehr als Coach | Beratungspersonen - Rollen | B2 |
| 67 | das sehe ich ganz stark als unsere Aufgabe, wir schulen das Umfeld, damit sie in der Lage sind adäquates Kommunikationsmittel einzusetzen und auch keine Angst vor dem Gerät haben | Beratungspersonen - Rollen | B2 |
| 72 | dass ich da wirklich eher als Unterstützung mitarbeite und die Leute versuche abzuholen, dort wo sie sich befinden | Beratungspersonen - Rollen | B2 |
| 76 | Also oftmals kommt vom Umfeld schon sehr viel Input, wo wir schon so eine kleine Vorauswahl treffen können. Ähm was wir nachher zeigen, weil das Umfeld sich zum Beispiel wünscht, ja so, wir möchten auf jeden Fall, ähm Möglichkeiten zum Schreiben haben, Tastatur vielleicht, ähm bestimmte Symbolsammlungen, ähm oder vielleicht kommt auch die Aussage, es ist noch recht wenig Kommunikation da, recht ein kleiner aktiver oder auch ein passiver Wortschatz | Beratungspersonen - Wünsche | B2 |
| 32 | Ähm weil für viele ist es eben sehr, sehr wichtig, dass sie ihre Kinder oder die Klienten ausdrücken können, dass sie ihre Wünsche ausdrücken können und oftmals fällt auch der Wunsch Gefühle zu benennen. Und von der/ allein von der Entwicklung ist es sehr, sehr schwierig Gefühle zu benennen | Beratungspersonen - Wünsche | B2 |
| 192 | Beim Termin der Abklärung ist es so, dass oftmals die Eltern dabei sind, ähm im Kinderbereich oftmals auch die Logopädin auch noch und Lehrpersonen. | Fachpersonen - Abklärung | B2 |
| 23 | Beim Termin der Abklärung ist es so, dass oftmals die Eltern dabei sind, ähm im Kinderbereich oftmals auch die Logopädin auch noch und Lehrpersonen. | Fachpersonen - Abklärung | B2 |
| 23 | mit dem Hilfsmittel lernt man wie nochmal eine komplett neue Sprache. | Fachpersonen - Vorwissen | B2 |
| 188 | weil oftmals das schulische Umfeld schon sehr viele Ideen hat und weiss, wies umgeht und ähm manche Schulen haben sogar solche kleinen Clubs, | Fachpersonen - Vorwissen | B2 |
| 304 | Wie/ wirklich auch mit Theorie ein wenig dahinter | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 61 | | | |

| | | | |
|-----|---|---------------------------------|----|
| 27 | Ähm und bei der Abklärung ist es im Grunde eigentlich so, dass wir vor Ort kommen, mit vielen verschiedenen Geräten und vielen verschiedenen Anstellungsmöglichkeiten, sei es Touch, ähm Augensteuerung, Tastensteuerung, Joystick | Beratungspersonen - Abklärung | B2 |
| 14 | sobald wir dann das Go haben für eine Abklärung, ähm wird bei uns im Kundendienst ein Termin abgemacht | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 15 | wir gehen als Aussendienstberater gehen vor Ort. | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 29 | Ähm und besprechen dann im Grunde im Vorhinein erstmal auch ähm, wie überhaupt die Kommunikation bisher gelaufen ist. Ähm auch wie Schwierigkeiten entstehen, wenn man nicht verstanden wird. Ähm und was für Wünsche sie sich auch haben | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 37 | auch da kucken wir dann welche Produkte stellen wir vor und in welchem Ausmass. | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 38 | Ähm danach, wenn dieser ganze theoretischer Teil vorbei ist, dann kommt es wirklich ans Ausprobieren, ähm Hands-on, wirklich dass man Geräte vorlegt, die Programme vorstellt, ähm so ganz kurz Abriss macht, wie der Aufbau der Produktes ist | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 46 | kommt man wie nochmals zurück in die Gruppe und bespricht danach auch einfach die Erfahrung | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 51 | Ja und dann wird zum Schluss noch die Nebensächlichkeiten, nenn ich's jetzt mal, noch bestimmen, wie ähm welche Hülle, welche Farbe (lacht), ob's eventuell noch eine Halterung bräuchte für den Rollstuhl | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 74 | Also da rede ich auch sehr viel bei den Gebrauchstrainings von Hemmschwellen. Wir müssen das wirklich so runterbrechen, dass jeder Mitarbeiter mit Freude an das Gerät rangeht | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 89 | Ähm und für mich ist es ganz wichtig anzuleiten, dass sie das Gerät nutzen in der Kommunikation, um zu zeigen wie es geht | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 91 | Ort und danach können wir auch Nachbetreuung starten und wir sich natürlich auch telefonisch oder per Mail für die Leute da, aber wir sind nicht mehr vor Ort | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 122 | Also das versuche ich dann auch immer zu sagen | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 128 | Unser Ziel ist ja wirklich die selbstständige Kommunikation | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 137 | Ähm Ich versuche auch oftmals am Anfang des Gebrauchstraining abzuholen, was die Eltern sich wünschen. Ähm sei es jetzt, wenn man ein neues Gebrauchstraining startet oder auch wenn man jetzt Nachbetreuung macht | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 197 | aber ähm man muss es dann einfach realistisch sehen | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 199 | Ähm ich versuch dann immer noch ein bisschen im engeren zurufen, dass wir als ähm (...) lesende Menschen, schreibende Menschen ähm auch immer die Schriftbild dazu haben, was die Klienten oftmals gar nicht nutzen können | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 210 | Also das ist ähm Modelling spreche ich bei jedem Termin an | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 292 | Natürlich im Gebrauchstraining ähm ist es uns allen Beratern sehr wichtig auch Situationen immer wieder anzugehen und wir picken uns auch manchmal so Situationen aus dem Alltag heraus | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 320 | ähm versuche ich trotzdem im Gebrauchstraining herauszuheben, dass wir da vielleicht auf persönlich Twists zurückstecken müssen vielleicht kurz auf den Klienten konzentrieren müssen ähm und das es ja um ihn hier geht, also eigentlich hauptsächlich | Beratungspersonen - Aufgaben | B2 |
| 306 | von Eltern deren Kinder mit Unterstützer Kommunikation arbeiten, die sich auch sehr viel austauschen oder auch Seitensets hin und her geschickt werden und alles wirklich ganz toll im Austausch ist | Beratungspersonen - Austausch | B2 |
| 315 | Also ich finde es sehr wichtig, dass da ein guter Austausch stattfindet | Beratungspersonen - Austausch | B2 |
| 315 | Also ich finde es sehr wichtig, dass da ein guter Austausch stattfindet | Beratungspersonen - Austausch | B2 |
| 329 | . Und da ist es wirklich wichtig das zumindest ein Austausch ob jetzt ein guter oder ein weniger guter, zumindest ein Austausch zwischen den Fachpersonen und den Eltern stattfindet | Beratungspersonen - Austausch | B2 |
| 329 | Und da ist es wirklich wichtig das zumindest ein Austausch ob jetzt ein guter oder ein weniger guter, zumindest ein Austausch zwischen den Fachpersonen und den Eltern stattfindet. | Beratungspersonen - Austausch | B2 |
| 67 | Ähm weil ich ähm mich auch ganz bewusst immer rausnehmen muss. | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 71 | Sondern eher die Leute anzuleiten, wie sie selbst dort hinkommen können | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 90 | ähm wir sind ja nur für einen bestimmten Zeitraum sicher vor Ort | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 114 | , dass sie offen sind | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 134 | Erwartungshaltung einfach die ist, dass man fachlich dort auch Kompetent auftritt | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |

| | | | |
|-----|--|---------------------------------------|----|
| 135 | Dass man auch so berät, dass es für den Klienten stimmig ist, dass man zwar/ natürlich haben wir ein gewisses Portfolio, aber dass wir das auch so zuschneiden, dass es für den Klienten passt. | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 137 | Ähm Ich versuche auch oftmals am Anfang des Gebrauchstraining abzuholen, was die Eltern sich wünschen. Ähm sei es jetzt, wenn man ein neues Gebrauchstraining startet oder auch wenn man jetzt Nachbetreuung macht | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 141 | nochmal eine neue Schulung zu machen, versuche ich oftmals am Anfang abzuholen, was ist euer Wunsch, was sollen wir am Ende dieses Training jetzt erreichen haben. Was sind eure Ziele, damit ich einfach auch wirklich gezielt darauf eingehen kann | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 143 | Ich kann natürlich schon so ein Schema F Ablaufen lassen, aber natürlich ist damit dem Klient nicht geholfen und dem Umfeld auch nicht. Da sie ja oftmals, ähm ja ganz individuell Standards haben wo sie sich gerade befinden in Bereich der UK | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 148 | Ähm und ich denke da muss man einfach auch eine gewisse fachliche Kompetenz haben, um auch ähm die Erwartungshaltung oder die verschiedenen Erwartungshaltungen des Umfelds ähm darauf eingehen zu können und auch spontan neu zu reagieren. | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 159 | Und ich denke da ist die Erwartungshaltung des Umfeld, dass wir flexibel genug sind darauf einzustellen | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 237 | Wir dürfen in der ganzen Unterstützen Kommunikation nicht zu verkopft denken. Das ist immer ein Anspruch der ich an mich selbst habe oder hatte, | Beratungspersonen - Erwartungen | B2 |
| 55 | schwierigste Entscheidung ist danach die Entscheidung, welches Hilfsmittel soll es werden, weil wir da schon verschiedene Modelle haben, verschieden Softwarezugänge | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 69 | Und für mich war's schwierig den therapeutischen Teil rauszuziehen für mich und wirklich sich rauszunehmen aus der Situation und nicht therapeutisch zu intervenieren. | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 77 | . Es ist manchmal recht schwierig, vor allem in grossen Gruppen, wenn man das Gebrauchstraining in sehr grossen, also wenn man sehr viel Menschen dabei hat | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 79 | Ähm da, da die Spanne recht gross ist, von Leuten, die schon sehr viel Ahnung haben und sich recht sicher fühlen und von Leuten die Angst vor dem Gerät haben oder das Gerät nicht kennen, die Software nicht kennen und dann manchmal auch so ein bisschen in einen Verweigerungsmodus fast kommen. Und da muss man wirklich gut aufpassen, dass man alle auf ihrer Eben abholt | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 84 | Und alle dazu bringt in ihrer Masse das Gerät einzusetzen zu können | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 105 | , denn letztendlich weiss ich nie, was auf mich zukommt. | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 108 | Und wenn dann die Leute, die sehr fit sind, immer weiter machen möchten und nicht auch mal zulassen, dass man einen Schritt zurück geht und die anderen Leute abholt, ähm dann kann das sehr schnell zu Konflikten führen, auch im Gebrauchstraining | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 118 | Es ist halt auch immer wieder schwierig, wenn man an so einem Konflikt kommt, wie ähm, das haben wir noch nie gebraucht und das brauchen er ja auch nicht, ich versteh ihn ja | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 120 | Ähm dann merke ich manchmal innerlich diesen Konflikt, dass ich denke, ja aber es geht ja nicht immer nur um euch | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 179 | die sehe ich oftmals dann da, wenn es dann wirklich ähm sehr weit auseinander geht, auch die Vorstellungen, was das Kind alles schon erreichen soll und in welchem Zeitraum. | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 320 | ähm versuche ich trotzdem im Gebrauchstraining herauszuheben, dass wir da vielleicht auf persönlich Twists zurückstecken müssen vielleicht kurz auf den Klienten konzentrieren müssen ähm und das es ja um ihn hier geht, also eigentlich hauptsächlich | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 323 | Wenn das nicht möglich ist, muss man auch als Beraterin da ähm manchmal vielleicht auch dann zurück gehen und sagen, dass das vielleicht so (aufgedrösel?) [28:02] werden muss und dass man die Termine wirklich getrennt macht, also bei den Eltern und bei den Fachpersonen danach. | Beratungspersonen - Herausforderungen | B2 |
| 87 | Also darüber reden wir auch in der Unterstützen Kommunikation auch ganz viel, vom Modelling | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 210 | Also das Modelling ist für mich sehr, sehr wichtig | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 213 | Aber Modelling ist für mich Elementar wichtig bei Unterstützen Kommunikation. Also ohne Modelling, wird es nicht funktionieren, meiner Meinung nach. Denn auch Sprache entwickelt sich nur in dem wir mit dem Klienten reden, mit den Kindern ähm in ein normal | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 221 | . Und deswegen glaub ich, dass wir das auch im Modelling für die Unterstützte Kommunikation auch so machen müssen, denn ansonsten wird der Weg nicht erlernt. Wir müssen mit zu mindestens ZEIGEN, wo der Wortschatz ist | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 223 | Denn Unterstützte Kommunikation funktioniert durchaus mit gehörlosen Menschen. Ähm aber sie müssten trotzdem sehen wie die Pfade zu finden sind. | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 227 | Deswegen glaube ich das Modelling einer der elementarsten Punkte in der Unterstützten Kommunikation ist und ohne Modelling ist, viel zu lange dauern würde, diese Gerät zu verstehen. Also wir reden von einem Gerät, dass schon einigen Wortschatz hat und nicht von einer 4*4 Raster | Beratungspersonen - Modelling | B2 |

| | | | |
|-----|---|-------------------------------|----|
| 242 | über das Thema essen gesprochen haben und dann natürlich wieder die Sachen auf den Tisch kamen, ja wir können's ja direkt beim Znüni und beim Mittagessen einsetzen, in der ersten Seite. Und da hab ich gesagt, macht es weiter, öffnet das Ganze. Ihr macht Einkaufszettel, ihr backt, ihr kocht, überall dort wird Essen genutzt. Ich finde es sehr wichtig, dass man wie einen roten Faden hat, | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 246 | dass man wie einen roten Faden hat, dass man zum Beispiel in bestimmten Situationen, wie Sie jetzt grade gesagt haben mit dem WC, dass immer gleich macht, dass der Klient die Chance hat den Wortschatz zu finden durch die Wiederholung | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 248 | Aber dass er auch merkt, dieses Wort ist auch in anderen Situationen und in anderen Kontexten auch wichtig. | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 252 | Und dafür braucht es ein Gebrauchstraining beim Modelling und das versuche ich auch oftmals in der Training miteinzubinden, dass sich ähm das natürlich mit Fokuswörtern arbeiten und das ganze Umfeld vier bis fünf Wörter hat, die sie jederzeit nutzen müssen und wo immer der gleiche Weg gezeigt wird. | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 294 | Ähm uns ist auch wichtig das Thema Modelling immer aktiv zu zeigen, dass heisst auch wenn der Klient dabei ist, setzte wir uns oftmals auch mit dem Klienten hin und wen es möglich ist, machen wir eine kurze Sequenz, wo der Klient mit dem Gerät arbeitet. | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 297 | Ähm was wir mitgeben oder was ich jetzt von mir einfach sagen kann, was ich mitgebe ähm ist zum Teil ein Artikel von Claudio Castañeda ähm, den kennt ihr wahrscheinlich auch (lacht) übers Thema Modelling, der es so bisschen zusammenfasst. Ähm ich empfehle auch geme diese Bücher Unterstützte Kommunikation | Beratungspersonen - Modelling | B2 |
| 128 | Unser Ziel ist ja wirklich die selbstständige Kommunikation | Beratungspersonen - Ziele | B2 |
| 10 | Und wir haben vor 10 Jahren den Talker bis vor Bundesgericht erkämpft und seither wissen sie, dass wir nicht so schnell aufgeben und darum ist komischerweise gleich das Okay gekommen, dass wir gleich nochmals ein Gebrauchstraining machen können in der Institution. | Eltern - Abklärung | E1 |
| 35 | acht Jahre ich gemacht | Eltern - Aufgaben | E1 |
| 36 | nicht viele Eltern oder wollen diese Zeit auch nicht/ oder können diese Zeit auch nicht aufbringen | Eltern - Aufgaben | E1 |
| 123 | ah jetzt komm, jetzt bleiben wir an dem dran | Eltern - Aufgaben | E1 |
| 279 | Und da bin ich dann schon wieder diejenige, die sagt «komm wir können es ja noch auf dem WC auf dem Talker unterstreichen.» | Eltern - Aufgaben | E1 |
| 284 | Obwohl wir es schon mehrmals gesagt haben. Es geht auch nicht immer, das ist ganz klar | Eltern - Aufgaben | E1 |
| 183 | UK-Heft ... bekommen hat von der * Wechsel in den * | Eltern - Austausch | E1 |
| 189 | Das ist dann nicht mündlich und der interpretiert das und das, sondern wie so eine Anleitung über die UK-Fähigkeiten unserer Tochter | Eltern - Austausch | E1 |
| 212 | Aber sie haben einfach im Moment einen anderen Schwerpunkt | Eltern - Austausch | E1 |
| 219 | Ähm ja und jetzt muss man sich wie so ein wenig finden | Eltern - Austausch | E1 |
| 220 | Was wollen wir in den dreieinhalb Jahren noch, bis unsere Tochter in eine Erwachseneninstitution kommt | Eltern - Austausch | E1 |
| 296 | Ähm im Gebrauchstraining sehr fes | Eltern - Austausch | E1 |
| 296 | Nachher ist das eben wirklich auch ein bisschen ähm geschliffen, habe ich das Gefühl. Weil einfach die Prioritäten wie gesagt anders sind. | Eltern - Austausch | E1 |
| 296 | «Ähm im Gebrauchstraining sehr fest | Eltern - Austausch | E1 |
| 26 | mega wichtig auch für uns als Familie | Eltern - Gebrauchstraining | E1 |
| 32 | du an der Instruktion vielleicht nicht so aufgepasst | Eltern - Gebrauchstraining | E1 |
| 33 | wenn du es wieder vergessen hast | Eltern - Gebrauchstraining | E1 |
| 41 | das finde ich bei der Instruktion mega schwierig. | Eltern - Gebrauchstraining | E1 |
| 122 | wenn das Training gewesen ist, ist natürlich ein unglaublicher Motivationsschub | Eltern - Gebrauchstraining | E1 |
| 123 | ah jetzt komm, jetzt bleiben wir an dem dran | Eltern - Gebrauchstraining | E1 |
| 159 | Weil dieser Push, den ich spüre, würden ganz sicher alle spüren | Eltern - Gebrauchstraining | E1 |
| 160 | wieder neue Inputs erhältst | Eltern - Gebrauchstraining | E1 |
| 160 | nachher wieder ausprobieren | Eltern - Gebrauchstraining | E1 |
| 230 | Also das finde ich das A und O | Eltern - Modelling | E1 |
| 230 | Ich glaube unsere Tochter kommt nur über dieses weiter | Eltern - Modelling | E1 |
| 231 | Sie hat auch alles, was sie gelernt hat, nur so gelernt. Also wirklich nicht anders | Eltern - Modelling | E1 |
| 231 | Und sie spricht auch wirklich sehr, sehr gut auf das an | Eltern - Modelling | E1 |
| 255 | Wenn wir sie ins Bett bringen, modeln wir noch zusätzlich, sie noch fragen, was sie am Tag erlebt ha | Eltern - Modelling | E1 |

| | | | |
|-----|--|----------------------------|----|
| 281 | Also eigentlich das Ziel wäre, wir zeigen es ihr vom. Wir gehen jetzt aufs WC, ich nehme den Talker mit, hänge ihn hinten an, so dass sie, wenn sie auf dem WC ist, ihn auch bedienen kann und dann sage ich «jetzt WC und jetzt kannst du pinkeln | Eltern - Modelling | E1 |
| 39 | komische Rollenkonflikte, wenn ich gegenüber Fachpersonen in der Schule nachher muss Instruktion geben, weil ich eigentlich besser drauskomme als sie | Eltern - Rollen | E1 |
| 87 | eine Rolle, die ich nicht unbedingt will | Eltern - Rollen | E1 |
| 87 | Nämlich, dass ich alle motivieren muss | Eltern - Rollen | E1 |
| 88 | dass ich eigentlich gerade nach Ingo komme | Eltern - Rollen | E1 |
| 94 | Immer die sein zu müssen, welche schüpft | Eltern - Rollen | E1 |
| 16 | nach all den Jahren, bin ich eigentlich schon ziemlich versiert | Eltern - Vorwissen | E1 |
| 17 | natürlich eigentlich nicht das Übliche | Eltern - Vorwissen | E1 |
| 17 | nicht so viele Eltern interessieren sich oder können sich auch engagieren für den Bereich | Eltern - Vorwissen | E1 |
| 30 | vielen Möglichkeiten im Internet. Gell, mit Facebook-Austauschgruppen | Eltern - Vorwissen | E1 |
| 89 | dass wir viele Assistentinnen haben, wo in die Rich | Eltern - Vorwissen | E1 |
| 233 | Und darum/ Ich selbst habe dann Schulungen gemacht, weil ich gesehen habe, wie wichtig das ist | Eltern - Vorwissen | E1 |
| 353 | Auch in den Kursen, die ich alle gemacht habe vom buk. Ich meine das ist so lässig gewesen und meistens bin ich die einzige Mutter gewesen | Eltern - Vorwissen | E1 |
| 153 | gelungen ist es sicher, wenn das ganze Umfeld mitmacht | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 42 | Wer/ ja wer ist dabei und wer ist nachher verantwortlich in welcher Reihenfolge. | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 68 | das Dranbleiben, das nicht Schleifenlassen, möglichst viele im Umfeld instruieren und motivieren | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 69 | Immer wieder darauf hinweisen, auch sich selber an der Nase nehmen | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 243 | Ja, wir setzen uns immer wieder Ziele | Eltern - Ziele | E1 |
| 244 | dass wir das Ziel nachher allen kommunizieren und alle arbeiten dann an dem. | Eltern - Ziele | E1 |
| 253 | die nachher irgendwie im Schulbericht kommen erledigt oder nicht erledigt | Eltern - Ziele | E1 |
| 254 | aber wir tun so ein wenig uns selbst so ein wenig motivieren | Eltern - Ziele | E1 |
| 257 | komm jetzt, das machen wir jetzt und diese Zeit nehmen wir uns einfach. Und jeder, der sie ins Bett bringt, soll zwei Sachen oder drei Sachen modeln.» | Eltern - Ziele | E1 |
| 70 | selber an der Nase nehmen/ ähm ja, weil wir unsere Tochter sehr gut nonverbal verstehen | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 71 | aber dass der Talker/ ja da ist für alle diejenigen, die sie nicht verstehen | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 112 | Dass ich selbstständig das Zeugs programmieren kann, dass ich selbstständig Veränderungen machen kann | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 118 | gegenseitig die Fähigkeiten übergeben zu können und auch zu merken, dass wir auch Stärken haben, die b-at dann vielleicht weniger weiss | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 144 | b-at sehr viel, weil sie einfach wissen, dass meine Tochter nur wo weit ist, weil wir so viel gemacht haben | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 147 | auf Seiten der Fachperson muss ich ehrlich sagen, da sind keine Erwartungen an uns da | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 172 | meine Tochter verstanden wird | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 213 | Es scheitert eigentlich nicht an der Unterstützung und ich bin sicher, ich bekäme diese. | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 234 | ein wahnsinniges Engagement von Seiten Eltern oder auch Fachpersonen | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 298 | Also jetzt machen wir dann nochmal/ ich habe jetzt nochmals eine Schulung beantragt, weil es einfach/ ich habe einfach das Gefühl, wir stehen still. | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 322 | Und ich finde es braucht sehr viel Engagement und es ist jetzt auch einfach etwas, was mich interessiert | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 324 | Ich meine wir haben Eltern im Verein, die haben einen Talker Zuhause und das Kind kann nichts | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 345 | Und ich glaube dann auch gegenseitig als Eltern könntest du dich moti/ und auch als Lehrpersonen | Eltern - Erwartungen | E1 |
| 73 | sie nicht so interessiert sind und zusätzlich das Programm nicht kennen | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 74 | Weil dann hast du einfach eigentlich verloren | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 78 | hmm, eine Fehleinschätzung | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 81 | Der nächste Schritt ist auch mega schwierig | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 82 | sie sehr abstrakt | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 124 | Und dann muss man wahnsinnig schauen, dass das nicht verläuft. Das ist wirklich harte Arbeit. UK ist brutal | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 134 | schwierig, wenn ich als Mutter muss sagen «du ... könntet ihr euch nicht mal schulen zum Beispiel? Es gibt gratis | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 210 | Ihr Schwerpunkt ist ganz an einem anderen Ort, welcher nichts mit UK zu tun hat | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 68 | das Dranbleiben, das nicht Schleifenlassen, möglichst viele im Umfeld instruieren und motivieren. Immer wieder darauf hinweisen, auch sich selber an der Nase nehmen | Eltern - Herausforderungen | E1 |

| | | | |
|-----|--|----------------------------|----|
| 72 | Fachpersonen zu tun bekommst, welche sich nicht für UK interessieren oder wenig | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 126 | ja aber hat sie das alles schon gekonnt? Hat man ihr den Talker geben können und dann hat sie das gekonnt | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 127 | hei nein, wir sind seit zehn Jahren dran. Manchmal mehr, manchmal weniger | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 128 | mega Aufwand, einem geistig so schwer beeinträchtigten Kind in diese Richtung helfen zu können und neue Möglichkeiten zu bieten. | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 154 | die Grosseltern konnten schulen und seit wir unser Assistenzteam konnten schulen | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 155 | Ressourcen | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 156 | zahlt eigentlich grundsätzlich gar niemand | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 167 | Es ist einfach abgeschlossen und dann bist du alleine | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 167 | bräuchte es eigentlich jemand der das Boot führt und das als Mutter ist immer sehr schwierig | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 209 | in der Schule ist mein Schwerpunkt ein anderer wie ihrer | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 215 | Oder nicht das gleiche ist uns wichtig. | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 216 | Oder sie finden für unsere Tochter nicht das gleiche wichtig | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 221 | Und ich sehe da natürlich die Problematik, dann wird alles noch ein wenig weitergehen, aber UK ganz sicher nicht mehr | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 283 | Aber ich weiss, dass es nicht alle machen. | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 320 | «Ich glaube das Wort ist sehr treffend. Oder es ist auch nicht emotional irgendwie belagert im Sinne von Sympathie oder Antipathie. Sondern es ist einfach ein Frust. Es ist wirklich manchmal ein Riesenfrust | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 162 | Es müsste wie so ein Abo geben | Eltern - Wünsche | E1 |
| 164 | Nicht das es einfach abgeschlossen ist oder also | Eltern - Wünsche | E1 |
| 270 | Ähm schön wäre natürlich, wenn das alle machen würden | Eltern - Wünsche | E1 |
| 290 | Und ich wünschte mir manchmal, dass in der Ausbildung auch schon mehr/ also ich habe wirklich Leute, die nicht wissen, was Modelling ist | Eltern - Wünsche | E1 |
| 339 | machen wir eine Schulung drei Stunden alle, die mit Metatalk kommunizieren. Und alle sind dann anwesend. Auch die Logopädin, die es nicht wichtig findet, oder | Eltern - Wünsche | E1 |
| 369 | Also die sollte sich einfach verändern | Eltern - Wünsche | E1 |
| 157 | Was ich mir würde wünschen ist, wie ein stets Gebrauchstraining immer wieder so | Eltern - Wünsche | E1 |
| 34 | wer übernimmt den Part nachher von dem Programmieren | Fachpersonen - Aufgaben | E1 |
| 37 | / wer ist dann an der Instruktion dabei und übernimmt dann die Person, die als erstes mit dabei ist, auch die Schulung der anderen | Fachpersonen - Aufgaben | E1 |
| 184 | alles drin notiert wurde, wie unsere Tochter kommuniziert | Fachpersonen - Aufgaben | E1 |
| 192 | immer nur angleichen | Fachpersonen - Aufgaben | E1 |
| 210 | jetzt müssen wir uns wie finden. | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 136 | Aber ich finde, wenn ich einen Job/ also das sehe ich von mir, wenn ich einen Job mache, dann möchte ich ihn ja auch richtig machen und wenn ich dann Kinder habe, die anders reden, dann ja, erwarte ich eigentlich schon auch, dass man sich darum kümmert, vielleicht auch einmal so ein zweistündiges Online-Seminar | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 68 | das Dranbleiben, das nicht Schleifenlassen, möglichst viele im Umfeld instruieren und motivieren | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 69 | Immer wieder darauf hinweisen, auch sich selber an der Nase nehmen | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 72 | Fachpersonen zu tun bekommst, welche sich nicht für UK interessieren oder wenig | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 87 | Nämlich, dass ich alle motivieren muss | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 88 | dass ich eigentlich gerade nach Ingo komme. Ich hätte eigentlich gerne jemand dazwischen. | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 91 | Und das hilft uns wahnsinnig | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 92 | und merke, dass ihr Interesse so gross ist und sie auch sehen, was sie erreichen, wenn sie dranbleiben | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 103 | ja aber jetzt ist sie schon seit sechs Monaten bei euch, jetzt wäre es schon auch einmal noch cool, wenn sie nicht nur noch immer ankommt. | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 105 | der nächste Schritt kommen würde | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |

| | | | |
|-----|--|-------------------------------------|----|
| 106 | da steht und fällt es auch an der Logopädie | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 107 | Weil Logopädie einfach nicht nur einfach Talker ist. Oder meistens eben nicht Talker sondern alles rundherum | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 133 | vielleicht einfach das Richtung Selbstständigkeit | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 134 | du ... könntet ihr euch nicht mal schulen zum Beispiel | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 139 | einmal so ein zweistündiges Online-Seminar | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 140 | Dort wünschte ich mir manchmal so ein bisschen, vielleicht ein wenig mehr Eigeninitiative | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 146 | jemand der an mich glaubt und jemand der an unsere Tochter glaubt | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 153 | gelingen ist es sicher, wenn das ganze Umfeld mitmacht | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 167 | bräuchte es eigentlich jemand der das Boot führt | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 191 | Und das ist jetzt auch etwas, was sicher der Aufwand total lohnt | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 192 | das können alle immer wieder nach vorne nehmen | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 196 | Auch wenn zum Beispiel jemand Neues ins Team kommt, weil der wieder bei null anfängt | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 214 | Ich habe auch ein sehr gutes Verhältnis ähm zu den Fachpersonen | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 234 | ein wahnsinniges Engagement von Seiten Eltern oder auch Fachpersonen, weil du einfach offen sein musst, um zu/ ja diese Schulungen zu machen, teilzunehmen, diese nachher auch anzuwenden, den Nutzen davon zu sehen | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 244 | dass wir das Ziel nachher allen kommunizieren und alle arbeiten dann an dem. | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 261 | Aber wenn du vorher schon weisst, wo das Bildchen ist und es dann immer wieder anwendest, das ist die Lösung, ja | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 289 | Also es ist schon/ meine Ansprüche sind wirklich nicht hoch. Finde ich | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 290 | Und ich wünschte mir manchmal, dass in der Ausbildung auch schon mehr/ also ich habe wirklich Leute, die nicht wissen, was Modelling ist | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 322 | Und ich finde es braucht sehr viel Engagement und es ist jetzt auch einfach etwas, was mich interessiert | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 344 | Und dort fände ich schon noch Chancen, um auch die Leute immer wieder zu motivieren | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 345 | Und ich glaube dann auch gegenseitig als Eltern könntest du dich moti/ und auch als Lehrpersonen | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 352 | konkrete Austauschplattformen zwischen Lehrpersonen und Eltern | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 354 | alles andere sind Fachleute gewesen, aber das ist so lässig gewesen. Auch für die anderen. Ich habe das Gefühl, die haben eigentlich wirklich von mir profitieren können | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 357 | Mir hat es auch wirklich Augen geöffnet, was manchmal von den Eltern erwartet wird und gar nicht möglich ist, oder | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 360 | Wenn man offen darüber kommunizieren könnte | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 370 | Sondern ja, die ganze Thematik mit diesen Kommunikationsgeräten, finde ich, müsste viel eine grössere Rolle spielen in den Ausbildungen von diesen Fachpersonen | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 83 | Und diese Herausforderung finde ich enorm. Zwischen als Mutter sagen müssen, mir ist dies zu wenig | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |
| 75 | Also, das ist wie jemand, der eine Fremdsprache lernen muss, der nicht gerne Sprachen hat. Also es geht nicht einmal nur ums Lernen, sondern dass sie es auch nicht mögen. Und das ist schwierig. Das finde ich die grösste Herausforderung. | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |
| 135 | ja es genügt ja nicht und jedes Kind hat ein anderes Gerät | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |
| 148 | Nein es ist vielleicht/ sie haben ja nicht nur unsere Tochter | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |
| 149 | Es sind alle Kinder sehr komplex und es können ja nicht alle so viel machen | Fachpersonen - herausforderungen | E1 |
| 218 | Pubertät | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |
| 218 | Sie ist nicht einfach. Sie ist stark | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |
| 260 | ja ich habe zu wenig Hände.» | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |
| 325 | Nichts! Kein einziges Feld richtig anwählen, weil sie einfach gar nicht richtig mögen und die Schule gar nicht mag und niemand mag und dann ist einfach der Talker finanziert, aber eigentlich ist es für die Fühse | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |

| | | | |
|-----|--|---------------------------------------|----|
| 350 | Ich sehe die Problematik schon auch in den verschiedenen Programmen, oder es ist mir klar, ja das ist wirklich/ das ist jedes Mal eine andere Fremdsprache | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |
| 361 | dass die Logopädinnenausbildung irgendwie/ Ich meine wir haben jetzt zwei Logopädinnen bei uns im Studium und die eine hat letztmals gesagt, sie hätten zwei oder drei Stunden einen Vortrag gehabt mit UK | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |
| 368 | Und dort sehe ich die Problematik, auch in der Ausbildung. | Fachpersonen - Herausforderungen | E1 |
| 367 | Wieso, dass eine solche Fachperson nachher nicht in Richtung UK geschult ist, das ver/ also das/ also wirklich | Fachpersonen - Erwartungen | E1 |
| 70 | selber an der Nase nehmen/ ähm ja, weil wir unsere Tochter sehr gut nonverbal verstehen | Eltern - Herausforderungen | E1 |
| 24 | sehr viele wichtige Inputs erhalten | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | E1 |
| 26 | von Seite b-at ist das Gebrauchstraining genial gewesen | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | E1 |
| 30 | Instruktion selbst als sehr hilfreich | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | E1 |
| 48 | Assistentinnengefüge, welches bei uns Daheim ist und dadurch konnte er das natürlich gleich einbeziehen | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | E1 |
| 63 | Kontinuität eigentlich der einzige Pol ist, welcher unsere Tochter neben uns die ganze Zeit begleitet | Beratungspersonen - Rollen | E1 |
| 98 | Auch einmal ein wenig fordernd sagen, in welche Richtung es gehen müsste | Beratungspersonen - Rollen | E1 |
| 171 | nicht die emotionale Ebene | Beratungspersonen - Rollen | E1 |
| 173 | viel analytischer an das hin gehen, viel besser vielleicht auch lassen und Situationen einschätzen, die bei uns schon mega verfahren sind | Beratungspersonen - Rollen | E1 |
| 176 | von jemandem von aussen mal kommen | Beratungspersonen - Rollen | E1 |
| 140 | Dort wünschte ich mir manchmal so ein bisschen, vielleicht ein wenig mehr Eigeninitiative | Eltern - Wünsche | E1 |
| 6 | Wechsel der Schule eigentlich jetzt in kurzer Zeit dann zwei Gebrauchstrainings gehabt | Fachpersonen - Gebrauchstraining | E1 |
| 9 | neu beantragt | Fachpersonen - Gebrauchstraining | E1 |
| 13 | Und ähm ja, also ohne das würde es natürlich nicht gehen | Fachpersonen - Gebrauchstraining | E1 |
| 15 | Fachpersonen, die wieder ein neues Programm erlernen müssen, ähm ein Gebrauchstraining bekommen | Fachpersonen - Gebrauchstraining | E1 |
| 25 | Ausführung ist jetzt nicht ganz so zufriedenstellend | Fachpersonen - Gebrauchstraining | E1 |
| 33 | Ähm die Problematik bei der Instruktion finde ich immer, wer soll alles dabei sein | Fachpersonen - Gebrauchstraining | E1 |
| 288 | Manchmal würde ich mir einfach wünschen, dass ich als Mutter nicht erklären muss, was Modelling ist | Fachpersonen - Modelling | E1 |
| 39 | komische Rollenkonflikte, wenn ich gegenüber Fachpersonen in der Schule nachher muss Instruktion geben, weil ich eigentlich besser drauskomme als sie | Fachpersonen - Rollen | E1 |
| 15 | Fachpersonen, die wieder ein neues Programm erlernen müssen, ähm ein Gebrauchstraining bekommen | Fachpersonen - Vorwissen | E1 |
| 64 | Weil die Lehrpersonen ja ständig wechseln | Fachpersonen - Vorwissen | E1 |
| 188 | Also ich denke alles was du schriftlich hast, ähm ist einfach einfacher für alle | Fachpersonen - Vorwissen | E1 |
| 273 | Ja schon, aber ähm in der WG ist es nicht allen klar | Fachpersonen - Vorwissen | E1 |
| 63 | Kontinuität eigentlich der einzige Pol ist, welcher unsere Tochter neben uns die ganze Zeit begleitet | Beratungspersonen - Aufgaben | E1 |
| 48 | ganze Assistentinnengefüge, welches bei uns Daheim ist und dadurch konnte er das natürlich gleich einbeziehen | Beratungspersonen - Aufgaben | E1 |
| 49 | wirklich konkret sagen «so und ab jetzt wird sofort immer beim Essen zusätzlich noch gemodelt, wie sie es findet. Ob sie es fein findet oder grusig.» | Beratungspersonen - Aufgaben | E1 |
| 52 | Und er hat sehr konkret Beispiele geben können, durch das, dass er uns schon seit Jahren begleitet | Beratungspersonen - Aufgaben | E1 |
| 111 | Dass sie mir mit wenigen Informationen oder mit wenig Zeitaufwand die wichtigsten Sachen sagen können | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 112 | Dass ich selbstständig das Zeugs programmieren kann, dass ich selbstständig Veränderungen machen kann | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 113 | Austausch, ihnen schnell Schreiben können, wenn ich irgendein Problem habe und immer eine Antwort bekomme. | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 115 | konkrete Fragen zu stellen | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 117 | Austausch ist das A und O ja | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |

| | | | |
|-----|---|---------------------------------------|----|
| 118 | gegenseitig die Fähigkeiten übergeben zu können und auch zu merken, dass wir auch Stärken haben, die b-at dann vielleicht weniger weiss | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 120 | fachliche Seite anschauen können | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 120 | ah okay, ihr seht dies so, dann würde ich euch das und das empfehlen als nächsten Schritt | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 146 | jemand der an mich glaubt und jemand der an unsere Tochter glaubt | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 160 | wieder neue Inputs erhältst | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 171 | grosse Chance ist sicher diese Unbekümmertheit | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 202 | gegenüber b-at auf jeden Fall | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 205 | Ich weiss aber, dass er, was er mir anbietet, auch anderen Familien anbietet | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 206 | Also ich glaube schon, dass sie versuchen in ihren Möglichkeiten eigentlich immer da zu sein und dann halt per Mail | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 208 | dass du deine Fragen stellen kannst | Beratungspersonen - Erwartungen | E1 |
| 325 | Nichts! Kein einziges Feld richtig anwählen, weil sie einfach gar nicht richtig mögen und die Schule gar nicht mag und niemand mag und dann ist einfach der Talker finanziert, aber eigentlich ist es für die Fühse. | Beratungspersonen - Herausforderungen | E1 |
| 33 | Ähm die Problematik bei der Instruktion finde ich immer, wer soll alles dabei sein | Eltern - Gebrauchstraining | E1 |
| 142 | Ähm also zuerst war ja dieser Termin gewesen, wo überhaupt geschaut wurde, welches Gerät in Frage kommt. | Eltern - Abklärung | E2 |
| 143 | Da bin ich auch sehr froh gewesen um den Termin, es gibt ja verschiedene Variante | Eltern - Abklärung | E2 |
| 144 | dort war eine Frau, die hat hat sehr gut vorgestellt und auch auf das Kind geschaut und dann konnte man schnell mal entscheiden, ich glaube auch das macht wirklich Sinn. | Eltern - Abklärung | E2 |
| 147 | Ich finde es spannend, wie es da aufgebaut ist. Weil bei unserem Kind ist es so gewesen, er kann nicht schreiben und nicht lesen und es ist wie klar gewesen, dass dies über Bilder läuft. Darum sind wir dann auch bei diesem Programm geblieben | Eltern - Abklärung | E2 |
| 198 | » Das wird wirklich abgeklärt. Das ist ja im Voraus sogar noch irgend von einer IV-Stelle ist noch eine Logopädin vorbeigekommen und hat das auch noch angeschaut. | Eltern - Abklärung | E2 |
| 19 | Wir haben dann die anderen angesetzt mit Lehrpersonen zusammen auch und ähm also seine Klassenlehrperson wäre noch gewesen und der Logopäde und leider ist dort auch noch Coronazeit wieder gekommen und es hat ausfälle gegeben. | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 74 | dort am Anfang haben wir ihn wirklich viel gebraucht. Vor allem am Anfang war es ein Highlight für das Kind. Und er hat ihn viel mitgenommen. Er hat vor allem so in der Familie und bei den Grosseltern und so ein bisschen bei meine Schwestern und einfach so ein bisschen dort vor allem. | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 78 | Er hatte einst eine Spitalaufenthalt, dort hat er ihn auch mitgenommen und da hat er vor allem auch beim Essen so ein bisschen zeigen, weil seine Aussprache ist undeutlich | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 88 | Also wir haben, wenn dann mal so ein bisschen über den Tag sprichst, dass er auch kann zeigen. Oder wenn wir fragen, was es am Zmittag gab, kommt ihm das Wort manchmal auch nicht in den Sinn und dann kann er es nicht sagen und dann geht er wirklich das Tablet holen und zeigt dann auf den Metacom Bildern was es gegeben hat. | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 92 | Und das macht er jetzt von sich aus, da müssen wir ihm nichts mehr sagen. Und so haben wir ihn auch zu Hause wieder mehr in Gebrauch. | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 118 | ich glaube als wir fertig waren, habe wir nochmals alles angeschaut, was interessiert uns beim nächsten Mal | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 121 | Aber ich bin schon die gewesen, die wirklich musste zuerst einmal lernen für mich selber ja | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 132 | Und also ich habe jetzt auch zuhause gemerkt, wir haben gerade letztes Mal ein Spiel gemacht, wo wir auch so mit Wörtern gearbeitet haben und ich meine er ist wirklich schnell genug, was er will sagen. In der Familie weiss man bereits, dass wir langsamer sind und dann haben wir gemerkt nein komm, du kannst doch das Gerät holen. | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 136 | Manchmal muss man einfach wieder in den Sinn kommen, dass man dieses Gerät hat. Und das ist glaube ich auch das was man im Alltag muss lernen. | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 164 | Man muss, glaub ich wirklich glaube ich einfach anfangen, damit man das Gerät auch versteht und braucht im Alltag. | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 214 | oder vom letzten Mal noch Sachen mitnehmen konnten | Eltern - Aufgaben | E2 |
| 70 | Eben man merkt der Austausch im Team ist einfach das Wichtigste, das man es nachher auch wirklich benutzt. | Eltern - Austausch | E2 |
| 127 | Also wir haben dann auch miteinander besprochen, was man wieder könnte daraus machen. | Eltern - Austausch | E2 |
| 226 | Wir haben also offiziell haben wir jetzt eigentlich keine Termine mehr gehabt, an welchen wir uns getroffen haben. | Eltern - Austausch | E2 |

| | | | |
|-----|--|----------------------------|----|
| 227 | Es sind dann einfach Sachen, wenn sie auf dem Tablet kommen, dass wir das wieder übernehmen können | Eltern - Austausch | E2 |
| 228 | Oder ich sehe wieder, das finde ich auch noch spannend, wenn die Schule dann wieder irgendetwas gemacht hat, weiss ich auch wieder, was dort gelaufen ist. Also haben wir dort wieder den Anhaltspunkt. | Eltern - Austausch | E2 |
| 230 | In der Logopädie hat er anfänglich, haben wir noch/ ja hat er so ein wenig gesagt, was er auch macht und hat mit ihm so kurze Sätze begonnen zu üben. Und ich habe eigentlich immer auf dem Tablet nachschauen könne, was so ein wenig gelaufen ist, weil sie es dann gespeichert haben. | Eltern - Austausch | E2 |
| 233 | Und das ist einfach so ein wenig mehr gelaufen. Als jetzt das mündliche Ding. Wir haben mehr über das Gerät. Dann hast du schnell geschaut, was ist jetzt heute gewesen? Hat jemand etwas abgespeichert? Und so hast du es nachverfolgen können. | Eltern - Austausch | E2 |
| 236 | Sonst getroffen haben wir uns eigentlich nicht mehr. | Eltern - Austausch | E2 |
| 303 | Ich habe jetzt da den Vorteil, ich kenne die Leute ein wenig, die das wissen. Aber so als Eltern, ich glaube, sie wären dann die ersten, die zu den Lehrpersonen gehen würden. | Eltern - Austausch | E2 |
| 305 | Wir haben diese Adressen alle erhalten von diesen Active, wo wir uns melden können. Ich denke ich bin froh, habe ich das zuhause, weiss ich das. | Eltern - Austausch | E2 |
| 306 | Aber so der erste Schritt wäre natürlich jetzt auch die Schule, wenn ich jetzt auch etwas wissen müsste. Und würde dort einmal fragen gehen. | Eltern - Austausch | E2 |
| 308 | Aber es wäre vielleicht spannend, so nach einem Jahr einmal zu schauen, ähm wie geht es? Wo steht ihr? Braucht ihr noch etwas? Oder ist irgendetwas, was man ändern könnte? Keine Ahnung. Ja. Das ist glaube ich einfach nachher wie abgeschlossen nach diesen vier Mal. | Eltern - Austausch | E2 |
| 312 | bei uns ist dann meistens entweder der Logopäde oder die Lehrperson, welche es unter sich haben, welche dann auch die Anlaufstellen sind. | Eltern - Austausch | E2 |
| 313 | Aber ich glaube als Eltern persönlich, ich habe die Adressen auf der Seite. Ja ist es gut, weiss man das. Wenn jetzt wirklich ganz etwas technisches wäre. | Eltern - Austausch | E2 |
| 4 | Der erste Termin war zuhause. | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 4 | Der erste Termin war zuhause. Und das war noch gut für uns. | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 5 | Wir konnten dort wirklich das Gerät anschauen | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 6 | / Dabei gewesen war nur unser Sohn, der das Gerät bekommen hat | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 6 | alle anderen haben gearbeitet | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 7 | Ähm ja es ist ein erstes herantasten gewesen | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 10 | also es ist sehr wichtig gewesen, dass er uns wirklich dort an das Gerät herangeführt hat. Die Ebenen erzählt, die es gibt. Das ist mir dort wirklich so bewusst geworden. | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 15 | Auch so ein bisschen, eben das Modelling, wo er uns gezeigt hat | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 18 | Ja es ist einfach so, es hat einfach so einen guten Boden gegeben | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 18 | Also das erste habe ich als sehr positiv angeschaut. | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 23 | Ein anderes Mal ist dann noch eine Klassenassistentin dazu gekommen und die Klassenlehrperson, der Logopäde hat es leider nicht gekonnt einzurichten, das es geklappt hat. | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 48 | Also ich finde die Termine sind sehr wertvoll | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 53 | Aber so die einfachen Sachen wie etwas einfügen oder ein Foto herein tun ähm, diese technischen Sachen ja. Ähm... ja was müsst ihr noch wissen... Also habt nochmals irgendeine Frage dazu oder | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 66 | also er hat versucht die Ebenen wirklich zu zeigen und auch der Weg dort hinzuzeigen oder auch so verschiedene Sachen wie man mit dem Kinder daran geht, diese Beispiele auch. | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 98 | Und ja ich finde es ein super Gerät... wirklich | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 105 | Aha das kann man auch bei anderen machen (lacht) man hat wirklich noch frische Sachen dazugelemt. | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 187 | hm ja und ich habe es jetzt wirklich sehr positiv erlebt. | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 208 | Im Grossen und Ganzen habe ich es wirklich als gelungen angesehen. | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 267 | Und ich finde es schon noch wichtig, dass es (unverständlich) mit den Zielen läuft. Sonst sind es wirklich so zwei Stunden, in denen man einfach ein wenig hinsitzt und am Gerät herumdrückt. Und das bringt glaube ich niemandem etwas. | Eltern - Gebrauchstraining | E2 |
| 15 | Auch so ein bisschen, eben das Modelling, wo er uns gezeigt hat, ich zeige dir vor, wir machen es miteinander und du übernimmst es dann. Das wirkt manchmal auch noch anders, als wenn von, als von Mutter zu Sohn ist | Eltern - Modelling | E2 |

| | | | |
|-----|--|----------------------------|----|
| 257 | Also ich habe es sehr wichtig gefunden. Nur die Sprache vom Erzählen wie was läuft, finde ich einfach schwierig. Also ich persönlich einfach. Und wenn man es dann gerade miteinander machen konnte und | Eltern - Modelling | E2 |
| 257 | auch mit dem Kind selber, habe ich einfach gemerkt, das gibt gleich den Boden. Und dann hast du es auch wieder zuhause weitergemacht. Und das finde ich sehr wichtig. Ja, möglichst viele solche Sachen. | Eltern - Modelling | E2 |
| 280 | Manchmal denke ich, es ist gut, wenn das Kind den Weg kennt. | Eltern - Modelling | E2 |
| 281 | Andererseits muss es auch mit anderen Wegen zurechtkommen | Eltern - Modelling | E2 |
| 281 | Also wir versuchen da möglichst flexibel zu bleiben. | Eltern - Modelling | E2 |
| 282 | Es gibt so gewisse Standartsätze, die wir wirklich auch alle machen, ja. Wo es dann so/ wo es für ihn dann auch das einfachste ist, wenn es dann nachher ohne Computer ist. Oder auch mit Gebärden zum Teil redet, ja. | Eltern - Modelling | E2 |
| 8 | Ich muss ehrlich sagen, ich habe es schon ein wenig gekannt. | Eltern - Vorwissen | E2 |
| 25 | Es hat für uns nur schon gestommen, was ich dort vor allem herausnehmen konnte war, dort habe ich gemerkt, dass die Zusammenarbeit mit dem Gerät. Also was sie in der Schule machen, kann ich zuhause wieder übernehmen, was ich zuhause machen, konnten sie wieder in der Schule übernehmen und das habe ich auch wieder so als sehr/ du hast einfach gemerkt wir schaffen im Team zusammen. | Eltern - Zusammenarbeit | E2 |
| 265 | Und so hat sich das Zusammenspiel irgendwie ergeben. Und auch so eben mit didaktischen und pädagogischen Sachen haben wir dann wirklich eben so ein bisschen einen Boden finden können. | Eltern - Zusammenarbeit | E2 |
| 14 | Und das ist etwas sehr Wertvolles und auch mit * zusammen, dass er das mit ihm gerade konnte erleben. | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 45 | Ich selbst bin sehr froh gewesen, dass wirklich eine kompetente Person gewesen ist, die uns das sehr geduldig gezeigt hat. Auch die Sachen, die man selbst ganz einfach kann einführen, dass er uns dort wirklich konnte mit/ er hat es vorgezeigt und wir konnten es dann selbst machen und ich glaube so kommst du auch in das Gerät hinein. | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 49 | am wertvollsten, wenn wirklich die mit dabei sind die das nachher auch brauchen, im Kreis von dem Kind | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 62 | das hat er uns schon gezeigt, wenn etwas wäre, dass wir gerade wissen wie | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 68 | Wir haben auch im Gespräch gemerkt, ah das wäre auch noch was, das könnten wir ausprobieren oder aus seinen Erfahrungen. | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 192 | Ja es ist glaube ich wirklich das Zusammenspiel, welches wir dann nachher auch miteinander suchen mussten. | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 193 | . Die Erwartungen an mich? ... Das habe ich mich eigentlich gar nie gefragt. | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 194 | . Es ist so ein wenig/ eben, man erhält so ein Gerät. Das wird finanziert von der IV. Und ich glaube da ist die Erwartung schon, dass das auch genutzt wird. Also vielleicht, das merke ich schon ein wenig. | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 196 | Und da habe ich manchmal schon ein schlechtes Gewissen, wenn es nicht genutzt wird. | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 200 | Ich glaube, es muss schon das Bewusstsein da sein. | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 200 | Es ist wirklich nicht nur ein Gerät, welches man nachher für alles brauchen kann. Sondern als Sprachgerät brauchen. | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 202 | So, ja. Und ja ich fühle mich dann schon ein wenig verpflichtet. Das auch zu nutzen als das im Alltag. | Eltern - Erwartungen | E2 |
| 6 | alle anderen haben gearbeitet. Das war vom Termin her schwierig. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 12 | Das ist ja alles nachher so in einer Schublade wieder tief unten, wo man so viele Sachen rausholen kann und wenn man das glaub ich nicht hat, jemand der dir das zeigt, ich glaube man sucht immer. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 22 | Wir sind einmal sicher nochmals alleine gewesen, das mag ich mich noch erinnern. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 24 | der Logopäde hat es leider nicht gekonnt einzurichten, das es geklappt hat | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 29 | Ähm der Termin der wir dann noch alleine gehabt haben, der war einmal ein bisschen schwierig gewesen, wir haben / es ist irgend ein Problem gewesen. Wir wollten eine Seite einrichten von der Familie und dann ist irgendwo vergessen gegangen dass man hat dann die anderen Bilder verschieben müssen und das hat dann ein Durcheinander gegeben auf dem Gerät und das ist wirklich schwierig gewesen, auch für den Herr der das gezeigt hat. Plötzlich haben wir gemerkt ohw jetzt stimmt etwas nicht mehr. Und ich bin wirklich nicht so Computer versiert und er hat dann angefangen zu suchen und dann haben wir gemerkt ja jetzt stimmt es wirklich nicht mehr. Zufälligerweise haben wir noch ein anderes Gerät gehabt und dann konnten wir wie abgleichen und dann sehen, dass der Fehler dort ist. Aber da habe ich das ist recht viel Zeit darauf gegangen. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 38 | . Aber da habe ich das ist recht viel Zeit darauf gegangen. Mein Sohn ist immer dabei gewesen. Aber irgends, eben wenn es nicht gefragt wurde musste man ihn einfach beschäftigen und ist auch schwierig gewesen. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 50 | . Wo wir alleine gewesen sind habe ich auch gemerkt, ja dann ist viel einfach so Detailsachen angeschaut, wo ich immer brauche. Also Ich glaube ich werde nie so Täfelchen verschieben, weil ich mir das nicht zumute, eben nachher wieder ähm das ganze Schieben und so. | Eltern - Herausforderungen | E2 |

| | | | |
|-----|---|----------------------------|----|
| 61 | Ich bin wirklich, also ich arbeite ja auch mit dem Computer, aber ich muss ehrlich sagen, diese Technik, ich bin froh wenn es einfach läuft | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 63 | Zum Glück das System ist ja immer ähnlich, von dem her, ja mutet man sich das auch zu. Aber das muss man sich wirklich wagen, ich habe das Gefühl, wenn man das nicht so macht, lässt man einfach sein, dann braucht man die Technik auch zu wenig. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 77 | Wo wir ihn wirklich weniger benutzten ist, wenn wir wirklich so sonst weg gehen. Dann haben wir ihn weniger. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 93 | Also eine Zeitlang war er schon ein wenig brach gelegen. Ja man merkt einfach, wir sind uns gewöhnt und es geht meistens schneller vorwärts, wenn er halt redet und wir fragen nochmals nach. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 100 | Eben für mich ist es wirklich so das Technische... wo ich bin froh, wenn der Computer läuft und wenn ich den Weg kann machen den ich will und sonst wird es schon schwierig | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 104 | Dann haben wir auch gemerkt, da kann er selber nicht anfangen herumschalten und das war für uns auch eine neue Erkenntnis. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 107 | Aber es ist schon für mich das technische. Ich glaube wenn ich sonst nicht mit Computer würde arbeiten, ich würde glaub ich/ ich wüsste auch nicht ob ich mich daran wagen würde... | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 109 | Ich habe mir auch überlegt, wir haben bald, dann bin ich gespannt, ein Kind mit Eltern von Mazedonien, also wo die Sprache dazu kommt, wie sie das nachher aufnehmen, auch von der Sprache her, wie das funktioniert mit der Kommunikation und dem Training | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 146 | Weil man hat glaub bei jedem Programm seine Vorzüge gesehen. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 161 | und es ist auch Zeit, die darauf geht, also ich weiss nicht wenn jetzt da sonst Eltern gewesen wären ohne diesen Hintergrund, wäre dies vielleicht auch wieder ein wenig langweilig geworden | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 163 | Manchmal überschätzt man das auch, dass man ja fast zu viel herausholen möchte. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 166 | und ich glaube dort war so ein bisschen die Herausforderung gewesen, in diesen verschiedenen Rollen ja. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 203 | Und ich merke auch selber, dass es bei uns in der Familie im Moment eher ein wenig wenig gebraucht wird, weil wir es einfach sonst handeln können. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 209 | Einmal als wir die Stunde wirklich gebraucht hat, um die Sachen zu verschieben und machen, habe ich gemerkt, ja die Zeit hätte ich jetzt auch sonst nutzen können. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 211 | Es ist ja dann wirklich der Fehler auf dem Gerät selber gewesen, welcher alles verschoben hat. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 218 | Wenn nur wir alleine gewesen sind, eben es ist vielleicht wegen Corona und allem gewesen, ist es wirklich/ ja ist es zum Teil ein bisschen langweilig gewesen. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 220 | Bist du halt selber recht gefordert gewesen. Und man hat dann fast auch nach Themen gesucht. Weil die Zeit ist ja dann auch nicht so schnell vorbeigegangen manchmal. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 240 | Eben es war bei uns wirklich schwierig, weil die Coronazeit gewesen ist und die Leute so ausgefallen sind. Und das habe ich schon noch/ eben, das ist ein wenig schade gewesen. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 242 | Ähm ja und ich glaube es ist halt schon/ Ein Thema ist halt immer die Terminfindung, dass wir alle könnten. Aber das ist fast nicht möglich. Das muss/ Wir können es wie nicht während der Schulzeiten machen, weil das nachher alle wieder verhindert. Und es ist glaube ich einfach zu viel los. Und es sind vier Termine. Ja, irgendwo muss jeder einmal irgendetwas sein lassen, dass es für alle funktioniert. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 44 | Das habe ich so gemerkt, das ist so ein bisschen/ einfach eine lange Wartezeit gewesen für das Kind. | Eltern - Herausforderungen | E2 |
| 87 | was sie aber trotzdem immer wieder machen ist das Nicki Diary nachführen und das ist auch wieder für uns sehr wertvoll. | Fachpersonen - Aufgaben | E2 |
| 118 | / ich glaube als wir fertig waren, habe wir nochmals alles angeschaut, was interessiert uns beim nächsten Mal | Fachpersonen - Aufgaben | E2 |
| 120 | Vor allem auch als der Klassenlehrer dabei gewesen ist und wir haben miteinander die Themen bestimmt, was uns interessiert | Fachpersonen - Aufgaben | E2 |
| 136 | Manchmal muss man einfach wieder in den Sinn kommen, dass man dieses Gerät hat. Und das ist glaube ich auch das was man im Alltag muss lernen. | Fachpersonen - Aufgaben | E2 |
| 159 | Gut wir sind dann nachher schon tief, also Lehrpersonen, wir haben das dann auch gemerkt. Wir haben über Didaktik und alles gesprochen | Fachpersonen - Aufgaben | E2 |
| 214 | oder vom letzten Mal noch Sachen mitnehmen konnten | Fachpersonen - Aufgaben | E2 |
| 273 | Ich habe einfach so das Gefühl gehabt, dass dann nachher von der Lehrperson wirklich auch verstanden worden ist, ist es einfach gelaufen. | Fachpersonen - Aufgaben | E2 |
| 160 | Ähm dann haben wir schon gemerkt, man kann sich recht in das vertiefen | Fachpersonen - Erwartungen | E2 |
| 173 | Also ich haben schon, einfach für mich gedacht, dass in der Schule möglichst viel kann gebraucht werden kann. | Fachpersonen - Erwartungen | E2 |
| 179 | Das sind schon so ein bisschen die Erwartungen an die Lehrpersonen, dass sie das im Unterricht auch nutzen oder auch einfach wenn man merkt, dass irgendetwas ein bisschen schwierig ist, mit dieser Hilfe auch nachfragen und das es möglichst als, ja sein Sprachgerät ist nachher. | Fachpersonen - Erwartungen | E2 |

| | | | |
|-----|---|-------------------------------------|----|
| 183 | Ich glaube es kommt relativ viel einfach trotzdem zu kurz, ja. | Fachpersonen - Erwartungen | E2 |
| 208 | Eben, es sind diese Momente gewesen, in denen man wirklich so die Sachen angesehen hat. | Fachpersonen - Erwartungen | E2 |
| 216 | Und dass auch die verschiedenen Leute dazugekommen sind. | Fachpersonen - Erwartungen | E2 |
| 216 | Das ist eigentlich für mich das positivste gewesen. Und dort habe ich auch gemerkt, dass es zu leben beginnt. | Fachpersonen - Erwartungen | E2 |
| 221 | Miteinander hattest du den Austausch und dann hast du wie auch/ es hat mehr gelebt, ja. | Fachpersonen - Erwartungen | E2 |
| 249 | Also ich habe dann vor allem gemerkt, eben als dann die Lehrperson auch dabei war, ist es nachher wie angefangen zu laufen. Weil er hat das auch wirklich für das Kind machen wollen und das nutzen. Und das ist so ein wenig der Kick gewesen. Ja da habe ich gemerkt, jetzt startet es. | Fachpersonen - Erwartungen | E2 |
| 85 | Ähm in der Schule, es ist halt je nach Zeit, die sie haben brauchen sie ihn. Es gibt Momente da ist es turbulent und da hat man nicht Zeit das man das Sprachgerät | Fachpersonen - Herausforderungen | E2 |
| 124 | Ähm für ihn ist es auch, ich meinte sogar das erste Gerät gewesen, das er gehabt hat. Und wirklich es ist Neuland gewesen. | Fachpersonen - Herausforderungen | E2 |
| 125 | Und da hat man, gemerkt er ist auch froh gewesen ist um die Sachen die der, ähm wie sagt man dem, der Instrukteur uns gegeben hat dort. | Fachpersonen - Herausforderungen | E2 |
| 128 | Er hatte dann kurz darauf an ein zweites Gerät bekommen, ein wenig eine andere, ein anderes Programm. Und dann hat er schon auch gemerkt, die Herausforderung ist wirklich da | Fachpersonen - Herausforderungen | E2 |
| 129 | Und dann hat er schon auch gemerkt, die Herausforderung ist wirklich da, dass er dies auch braucht | Fachpersonen - Herausforderungen | E2 |
| 131 | Also man merkt es hat wirklich bei uns recht Zulauf und auch für Klassenlehrpersonen eine Herausforderung. | Fachpersonen - Herausforderungen | E2 |
| 161 | und es ist auch Zeit, die darauf geht | Fachpersonen - Herausforderungen | E2 |
| 182 | Aber eben man merkt dann im Alltag, wie schwierig das dies ist, weil das ist ja dann nur ein Kind und es sind noch ganz viele Probleme auch noch da. | Fachpersonen - Herausforderungen | E2 |
| 252 | Auch wenn es für ihn wirklich ein Neuland gewesen ist, der hat das noch nie gesehen, hat in das begonnen zu interessieren. Und eben inzwischen ist er fast schon Profi geworden. | Fachpersonen - Herausforderungen | E2 |
| 264 | ich glaube die Lehrperson hat auch noch einmal einen Vorschlag gebracht, was er gerne noch wissen möchte. | Fachpersonen - Modelling | E2 |
| 101 | Aber ich glaube, man kann nicht viel falsch machen. Und auch mit dem...ähm Knopf, mit dem man kann, wie sagt man, wo die Seite bleibt. Ähm man kann drei Mal drücken und nachher wechselt es nicht auf ein anders Programm. | Beratungspersonen - Aufgaben | E2 |
| 116 | Ich bin froh hat er uns Sachen gezeigt und wirklich von Mal zu Mal andere Thema gehabt, wo wir miteinander besprochen haben. | Beratungspersonen - Aufgaben | E2 |
| 117 | Wir haben dann/ ich glaube als wir fertig waren, habe wir nochmals alles angeschaut, was interessiert uns beim nächsten Mal und dann haben wir es aufgenommen dort und dann hat es auch immer frische Thema gegeben. | Beratungspersonen - Aufgaben | E2 |
| 150 | Es muss einfach auch für die Eltern, Sicherheit müssen sie vermitteln, was es auch nachher alles braucht | Beratungspersonen - Aufgaben | E2 |
| 152 | Ich habe einst, haben wir noch gemailt, weil ich nicht gewusst habe, was ich dort machen musste und einfach so kurz können weiterhelfen | Beratungspersonen - Aufgaben | E2 |
| 154 | Und da war ich froh um ihn, bevor das auch in der Schule richtig konnte laufen. Also eigentlich eine wichtige Rolle finde ich, ebenso Sicherheit vermitteln und die ersten Schritte wirklich aufzuzeigen. | Beratungspersonen - Aufgaben | E2 |
| 167 | Also, wir haben zwar/ ich habe es sehr spannend gefunden, die verschiedenen Sichtweisen und Erfahrungen, die auch der Instrukteur uns konnte sagen, was zum Beispiel schon gut läuft, was eher schwierig ist. Aber das nimmt man einfach mit | Beratungspersonen - Aufgaben | E2 |
| 38 | Mein Sohn ist immer dabei gewesen. Aber irgends, eben wenn es nicht gefragt wurde musste man ihn einfach beschäftigen und ist auch schwierig gewesen. Dort habe ich gedacht, dass wäre noch so was, wo man ihn mehr miteinbeziehen kann. Wenn sie schon dabei sind, dass sie auch wirklich einbezogen werden und vielleicht die Eltern über das Kind sehen, wie das am meisten Sinn macht zum heranzuführen und dann nicht von dem der es zeigt zu den Eltern | Beratungspersonen - Erwartungen | E2 |
| 58 | Also eben die Geduld die er gehabt hat. Und ähm nochmals auf die gleichen Fragen, die ich beim nächsten Mal wieder gestellt habe, hat er nochmals so ganz geduldig mir das nochmals zeigen. So ganz selbstverständlich. Das hat mir glaub ich wirklich am meisten geholfen. | Beratungspersonen - Erwartungen | E2 |
| 153 | Irgendwie jemanden im Rücken haben, wo das begleitet. | Beratungspersonen - Erwartungen | E2 |
| 186 | Einfach eine gute Einführung. | Beratungspersonen - Erwartungen | E2 |
| 186 | Dass ich nachher wusste, wie das Gerät bedienen und auch die Handgriffe, die wichtig sind. Dass ich das alles selbst machen kann. | Beratungspersonen - Erwartungen | E2 |
| 188 | Die konnten dies mit so einer Geduld machen. Also ich würde das glaube ich wieder einfach so machen. Als Sicherheit für mich, ja. | Beratungspersonen - Erwartungen | E2 |

| | | | |
|-----|---|----------------------------------|-----|
| 213 | Das habe ich auch sehr wichtig gefunden, dass man wirklich abgemacht haben, was machen wir heute. | Beratungspersonen - Erwartungen | E2 |
| 111 | Dort waren die Eltern oder das Mami bei ihr in diesem Fall eine grosse Unterstützung gewesen, um so zu sagen an was * auch Interesse, an was zeigt sie Freude, wie kann man sie mit/ wie kann man sie motivieren mitzuarbeiten und wie kann sie Freude bekommen an diesem Sprachcomputer. | Eltern - Aufgaben | SP1 |
| 237 | was zum nächsten Gespräch unser Auftrag wieder ist | Eltern - Aufgaben | SP1 |
| 108 | Die Eltern haben/ es ist zuerst einmal darum gegangen an was zeigt * Interessen beim Kommunizieren | Eltern - Rollen | SP1 |
| 55 | Ähm, wo es eigentlich nur rein um den Sprachcomputer gegangen ist, haben wir uns einfach im Rahmen dieser Gebrauchstrainings getroffen. | Fachpersonen - Austausch | SP1 |
| 64 | am Standortgespräch haben wir einfach Ziele formuliert, die die Schule und wir von der Wohngruppe, sicher diesen Sprachcomputer auch drin gehabt haben in der Zielformulierung | Fachpersonen - Austausch | SP1 |
| 77 | Dann hätte man einfach beim Ziel, wenn man eine Frage hätte, sich in diesem Sinn austauschen, aber dann wäre es/ hätte es das nicht gebraucht. | Fachpersonen - Austausch | SP1 |
| 116 | Es sind eigentlich alles Sachen, wo die Wohngruppe und die Schule auch betreffen und wenn es so um kleine Anpassungen ging/ ja, war eigentlich nie ein Thema, dass die Schule das Gefühl hatte, nein es müsse das und das drauf und ich hatte das Gefühl es müsse das und das drauf. | Fachpersonen - Austausch | SP1 |
| 133 | habe ich mit Jarmo also mit der Schule zwischendurch Kontakt gehabt, wenn es nicht funktioniert hat, zum Nachfragen, weisst du wie ich, dass wieder machen kann oder | Fachpersonen - Austausch | SP1 |
| 226 | Und mit dem Mami eigentlich nicht regelmässig oder nicht mehr. | Fachpersonen - Austausch | SP1 |
| 237 | Was war das alle Monate einmal | Fachpersonen - Austausch | SP1 |
| 176 | meine Erwartung ist, wenn man ein Hilfsmittel / Wenn man sich entscheidet, gemeinsam entscheidet mit dem Mami zusammen auch, gemeinsam entscheidet ein Hilfsmittel anzuschaffen, dass es zuhause auch wirklich genutzt wird. Ähm ja dass wirklich alle breit mitinvolviert sind in diesem Prozess und genutzt wird... Ja» | Eltern - Erwartungen | SP1 |
| 54 | Ähm, dabei gewesen ist, ist sicher * selber, also die Nutzerin von diesem Hilfsmittel, das Mami ist dabei gewesen, ist da protokolliert. Ähm dann/ damals war noch die Sozialpädagogin dabei, die Bezugsperson der Sozialpädagogik, ähm also von der Wohngruppe, jemand von der Schule der Lehrer und ja jemand von Active Communication selbst und dann noch die Sozialpädagogin aus dem UK-Support. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP1 |
| 28 | Ähm es waren glaub ich im gesamten vier, kann das sein, die von der IV bezahlt werden. Ich glaube auf jeden Fall es waren vier oder fünf Gebrauchstraining bezahlt worden | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP1 |
| 55 | Ähm...Ja vielleicht Gebrauchstraining selbst sehe ich schon als gelungen, aber schlussendlich haben wir uns entschieden wir geben das Gerät zurück, es funktioniert nicht. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP1 |
| 74 | dann am letzten Gebrauchstraining ging es darum/ muss man sich entscheiden behält man das Gerät, behält man es nicht und dann ist entschieden worden Nein... Und... | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP1 |
| 198 | Und beim ersten, dort ging es glaub ich mehr um die Abklärung welches Hilfsmittel in Frage kommt | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP1 |
| 203 | Und dann, ja in der weiteren Hilfsmittelabklärung waren immer die gleichen Personen involviert, wie bei der ersten, bei der Abklärung. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP1 |
| 214 | Und ich finde einfach wie es in der Institution eigentlich gemacht wird mit diesen vielen also mit der Sabine die vom UK-Support ist, mit den beiden Bezugspersonen vom Wohnen, mit der Mutter und * selbst und wirklich noch eine Fachperson von Active Communication von B-at. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP1 |
| 195 | und alle wirklich an diesen Zielen gearbeitet hätten | Eltern - Erwartungen | SP1 |
| 227 | Und sie waren ganz fest darum/ wären darum gebeten worden zuhause mit dem Sprachcomputer zu üben | Eltern - Erwartungen | SP1 |
| 153 | Ich meine sich kennt oder hat * zu diesem Zeitpunkt, was ist sie sechzehn, fünfzehn/ X Jahre auf jeden Fall gekannt und kennt *, sie sagt in und aufwändig und für sie ist es ein Hindernis gewesen mit diesem Sprachcomputer zu Hause zu nutzen, wenn sie * auf eine andere Art auch versteht. | Eltern - Herausforderungen | SP1 |
| 197 | Und auch die Eltern....Ähm eigentlich, ich habe es vorhin schon gesagt, ich verstehe es, dass es zuhause so ein Gerät in gewissen Fällen ein Hindernis auch ist | Eltern - Herausforderungen | SP1 |
| 206 | Und dort finde ich es die Herausforderung, dass ähm für die Eltern eben, dass es wirklich in den Alltag hinein oder auch zu nutzen zuhause | Eltern - Herausforderungen | SP1 |
| 179 | regelmässig diese Übungssequenzen zu machen mit dem Sprachcomputer. | Fachpersonen - Aufgaben | SP1 |
| 250 | was zum nächsten Gespräch unser Auftrag wieder ist | Fachpersonen - Aufgaben | SP1 |
| 266 | «Ich bin einfach nachher auch zuständig gewesen dies dem Team weiterzugeben. Also diese Abmachungen die gemacht wurden am Gespräch | Fachpersonen - Aufgaben | SP1 |
| 292 | wo sehe ich noch Änderungsbedarf. | Fachpersonen - Aufgaben | SP1 |
| 61 | also an diesen Gesprächen konnten wir Sachen anbringen, wo wir angestanden sind mit dem programmieren oder was wir noch geme hätte | Fachpersonen - Erwartungen | SP1 |

| | | | |
|-----|--|-------------------------------------|-----|
| 90 | dass ich die Erfahrung vom Alltag die ich mit * mache, dass ich die an den Gebrauchstrainings bringe, das ich die Erfahrungen vom Team/ das ich einfach die/ ich bin vom Team die Auserwählte, Bindeglied an dieses Gespräch gehe | Fachpersonen - Erwartungen | SP1 |
| 128 | finde ich mega super, wenn so viele verschiedene Personen dabei sind und sich auch verantwortlich fühlen, zum wirklich mit diesem Gerät arbeiten zu können und zu schauen ja was kann */ was bringt wie weiter, was könnten wir ihr bieten, wie kann man es mit ihr aufgleisen. Ich weiss nicht, ob ich die Frage richtig beantwortet habe | Fachpersonen - Erwartungen | SP1 |
| 166 | Ja... und dass ich mit Problemen an die Gebrauchstraining komme und mit ihnen gemeinsam versuche Lösungen zu suchen» | Fachpersonen - Erwartungen | SP1 |
| 192 | und alle wirklich an diesen Zielen gearbeitet hätten | Fachpersonen - Erwartungen | SP1 |
| 198 | Und auch umgekehrt, das Wissen zurück ins Team zubringen. | Fachpersonen - Erwartungen | SP1 |
| 235 | Vielleicht hätte ich mir dort/ ich weiss nicht wem seine Aufgabe das dort gewesen wäre, denn schlussendlich nach weiteren Möglichkeiten zu sehen, ob es irgendetwas anderes gibt, was man ihr bieten kann, die ihr die Kommunikation einfacher macht. Ob das meine Aufgaben gewesen wäre, ob das Aufgabe gewesen wäre von Sabine Müller vom UK-Support, Schule oder ob es Aufgaben wäre von dem Mami von/ oder b-at, Active Communication, | Fachpersonen - Erwartungen | SP1 |
| 296 | Ähm aus der Sicht von * auch versuche Sachen einzubringen, was ihr die Kommunikation könnte erleichtern oder was ihr könnte erleichtern mit dem Kommunikationsgerät zu kommunizieren | Fachpersonen - Erwartungen | SP1 |
| 303 | Ähm die Erwartungen sind sicher auch, dass ich es nutze, zusammen mit * und wir das umsetzen, das was wir abgemacht, was wir festgehalten haben in diesen Gebrauchstrainings, das wir dies im Alltag umsetzen | Fachpersonen - Erwartungen | SP1 |
| 61 | Also es ist schon mega komplex dieser Aufbau vom Sprachcomputer und dann will man ihn ja auch nicht überladen, also muss man sich irgendwie auf einzelne Formen der Kommunikation beschränken. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 63 | Also ich ging dort ein wenig unwissend in dieses Gespräch hineingegangen und das war ein wenig schwierig | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 119 | Es wurden ihr eigentlich gar nicht mehr Möglichkeiten geboten durch den Sprachcomputer, als wie wenn sie es dreimal nein hat sagen können. Und ich bin mir auch bewusst es ist eine kurze Zeit gewesen, die ganze Hilfsmittel oder das ganze Gebrauchstraining, die ganze Zeit | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 132 | Gell, es ist natürlich schon auch schwierig. Ich meine sie hatte eine Sprachcomputer/ Sie hat eine Sehbehinderung und die Spastik wo, sie kann nicht einen Knopf drücken auf dem Computer. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 178 | plötzlich mit sechzehn einen Sprachcomputer vor die Nase gestellt bekommt und dann sollte sie können aussuchen, weil einfach gewisse Erwartungen an sie gestellt werden. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 190 | Und ähm das man wirklich erst/ wir haben dann irgendwann das Projekt abgebrochen mit ihrem Sprachcomputer | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 211 | Und eben ganz frisch in der Institution angefangen habe und wie so kein grosses Hintergrundwissen hatte, wie es zu diesem Gerät gekommen und was ist abgemacht worden bei der Hilfsmittelabklärung | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 217 | Und jeder kommt von einem anderen Setting. Wie war der Austausch, wart ihr immer gleicher Meinung oder hattet wir wie Sachen priorisiert, im Wohnen hat man wie andere Prioritäten, die man Ausdrücken möchte, als in der Schule. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 225 | Und jetzt bei * finde ich es, ist es zu spät gewesen | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 229 | Und vielleicht wäre es dann auch anders rausgekommen das Gebrauchstraining und wir hätten gesagt, gut jetzt stehen wir da nach dem vierten Gebrauchstraining, schau das ist das Grobziel und ihr habt jetzt noch diese und diese Aufträge. Vielleicht hätten wir auch ohne die Gebrauchstraining von Active Communication weiter machen können, wenn wir einfach klar gewusst hätten, wie wir das Ganze aufgleisen. Das ganz Grosse hat mir jetzt einfach gefehlt. Das ist wie... ein Versuch gewesen. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 231 | und wenn dann die künstlichen Situationen geschaffen werden, das kann einfach nicht funktionieren | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 236 | Was ich ein wenig schade gefunden habe, dass fast bei jedem Hilfstraining oder Gebrauchstraining eine andere dabei gewesen ist. Manchmal war Hanna dabei, einmal war Denise dabei gewesen, einmal war Ingor dabei gewesen, es sind wie immer andere Leute dabei gewesen. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 239 | dass das wie vielleicht beim nächsten Gebrauchstraining, nach diesem Entscheid, dass man dort nochmals hingeschaut hätte und jetzt was machen wir und nicht einfach gesagt hätte jetzt ist fertig, jetzt hatten wir die vier Mal, es war schön, wir haben es versucht | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 254 | Das war eine Herausforderung für mich, ebenso mit diesem Halbwissen, dass ich gehabt habe, ähm eigentlich müssen * zu belgeiten | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 265 | weil wir einfach gefunden haben * ... kann uns das mitteilen, was sie möchte mitteilen. Eben das ist auch wieder so ihre beschränkte Möglichkeiten | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 275 | Aber es war nachher einfach, ja es war einfach für nichts, sozusagen. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 288 | wo * dieses Gerät schon gehabt hat und es war für mich der Einstieg ein bisschen schwierig, weil ich bei der ganzen Vorbereitung nicht dabei gewesen bin. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |

| | | | |
|-----|---|----------------------------------|-----|
| 290 | aber was ist das ganz grosse Ziel oder wohin arbeiten wir ähm, das hat mir glaub ich so gefehlt. Irgendwie/ ja wie, das ist das Grobziel und das einzelne Ziel von dem Gebrauchstraining ist jetzt, wir machen das und das und das, im Hinblick auf das Grobziel, so. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 109 | die mit * seit klein auf so einen Sprachcomputer/ also sie ist mit dem aufgewachsen. Das ist wirklich frühzeitig ähm ist dieses Hilfsmittel geholt worden. | Fachpersonen - Wünsche | SP1 |
| 245 | . Ich weiss nicht mehr ganz genau in welchem Zeitraum die ganze Begleitung gewesen ist und aber vielleicht müsste man auch einfach mehr Zeit haben | Fachpersonen - Wünsche | SP1 |
| 281 | aber sonst hatten wir keinen weiteren engen Kontakt, in dem es nur um den Sprachcomputer ging | Fachpersonen - Austausch | SP1 |
| 276 | Aber nachher bei den weiteren Gebrauchstrainings, eigentlich uns wieder Unterstützung zu bieten bei den Einstellungen beim Programmieren vom Computer, Tipps zu geben, wie man ihn im Alltag einbauen kann, ja ich glaube vor allem diese | Beratungspersonen - Rollen | SP1 |
| 281 | wieder Sachen neu zu programmieren, einzustellen | Beratungspersonen - Rollen | SP1 |
| 296 | wo wollen wir es genau platzieren und so diese Sachen und dann am Anfang ging es auch darum, ist der Kopf genug gross ist er zu klein, braucht es noch Schrauben, die abgedeckt werden müssen, weil sie sich sonst verletzen könnte | Beratungspersonen - Rollen | SP1 |
| 168 | Ja...Also klar ich meine Zuhause gibt es andere Situationen als auf der Wohngruppe und auch in der Schule gibt es andere Situationen. Aber es gibt auch Situationen die gleich bleiben und in diesen Situationen sollen alle gleich mit dem Computer kommunizieren... | Fachpersonen - Modelling | SP1 |
| 213 | Und eben halt möglichst nicht künstlich, möglichst normal, selbstverständlich quasi, ja | Fachpersonen - Modelling | SP1 |
| 232 | verschieden Funktionen von der Kommunikation, die es eigentlich gibt und wie der Sprachcomputer einfach nur auf ganz gezielte Funktionen der Kommunikation eingestellt gewesen ist. | Fachpersonen - Modelling | SP1 |
| 268 | Aber ähm was mir erst im Nachhinein richtig bewusst worden ist, wie wichtig einfach das Thema Modelling wäre im Alltag | Fachpersonen - Modelling | SP1 |
| 276 | wie gekünstelt die Situationen gewesen sind, die wir für * gehabt haben im Alltag. | Fachpersonen - Modelling | SP1 |
| 281 | wie wichtig es eigentlich gewesen wäre mit dem Modelling | Fachpersonen - Modelling | SP1 |
| 304 | Ähm das Thema auch wirklich auch bewusst zu machen, wie wichtig, dass das ist wir Sozialpädagogen, Heilpädagogen eigentlich alle Betroffenen Leute die um dieses Kind herum arbeiten, eine Vorbildfunktion sind mit dem Sprachcomputer und ohne dass * eigentlich gar nicht oder einfach viel viel schwieriger hat mit diesem kommunizieren zu können | Fachpersonen - Modelling | SP1 |
| 54 | Ähm wie so ein bisschen Prozessverantwortliche vielleicht auf der Wohngruppe, | Fachpersonen - Rollen | SP1 |
| 68 | auch dann halt die Rückmeldungen, weil * sich nicht selbstständig konnte äussern, einfach dann die Rückmeldung an diesem Gebrauchstraining wieder können zu machen | Fachpersonen - Rollen | SP1 |
| 89 | dass die Übungssequenzen/ es sind dann immer/ es wurde dann abgemacht/ es war dann auch Teil ihres Förderzieles | Fachpersonen - Rollen | SP1 |
| 144 | Ich bin einfach nachher auch zuständig gewesen dies dem Team weiterzugeben | Fachpersonen - Rollen | SP1 |
| 155 | Ja so auch ein Sprachrohr für * mit unseren Beobachtungen, mit meinen und den Beobachtungen vom Team besonders.» | Fachpersonen - Rollen | SP1 |
| 242 | , regelmässig diese Übungssequenzen zu machen mit dem Sprachcomputer. So ein bisschen dort die Verantwortlichkeit zu haben, dass es gemacht wird. Das es festgehalten wird | Fachpersonen - Rollen | SP1 |
| 136 | herausfordemd als Sozialpädagogin, ich habe wohl Wissen gehabt im Bereich Unterstützte Kommunikation von meiner Ausbildung und von meiner Erfahrung vorher im Erwachsenen Bereich. | Fachpersonen - Vorwissen | SP1 |
| 64 | am Standortgespräch haben wir einfach Ziele formuliert, die die Schule und wir von der Wohngruppe, sicher diesen Sprachcomputer auch drin gehabt haben in der Zielformulierung | Fachpersonen - Ziele | SP1 |
| 149 | Ich glaube eben, wie ich vorhin gesagt habe, wenn man so richtige Ziele formuliert hätte | Fachpersonen - Ziele | SP1 |
| 174 | jetzt arbeiten wir an dem und es ist auf der Wohngruppe klar definiert worden, am Mittwoch arbeiten wir immer, machen wir immer diese Übungssequenz, * konnte ihr Z'Vieri aussuchen mit dem Sprachcomputer | Fachpersonen - Ziele | SP1 |
| 253 | was zum nächsten Gespräch unser Auftrag wieder ist | Fachpersonen - Ziele | SP1 |
| 98 | Denise hat uns das dann gleich gemacht. Und hat uns gezeigt wie wir es machen können | Beratungspersonen - Aufgaben | SP1 |
| 100 | Der Sprachcomputer, ja der Tobii. Und der ist war mega komplex gewesen und darum/ dadurch hat uns Denise nochmals im ersten Gebrauchstraining und alles Beteiligten nochmals gesagt wie kann man was hinzufügen und ähm ja. Eigentlich wirklich eine gute Einführung gegeben. | Beratungspersonen - Aufgaben | SP1 |

| | | | |
|-----|--|---------------------------------------|-----|
| 114 | durch das hat man eigentlich, das was man brauchte im Alltag, hat man gewusst wie es funktioniert | Beratungspersonen - Aufgaben | SP1 |
| 181 | Schriftliche Anleitungen dazu gehabt | Beratungspersonen - Aufgaben | SP1 |
| 258 | «Ähm das Thema auch wirklich auch bewusst zu machen, wie wichtig, dass das ist wir Sozialpädagogen, Heilpädagogen eigentlich alle Betroffenen Leute die um dieses Kind herum arbeiten, eine Vorbildfunktion sind mit dem Sprachcomputer und ohne das * eigentlich gar nicht oder einfach viel viel schwieriger hat mit diesem kommunizieren zu können | Beratungspersonen - Aufgaben | SP1 |
| 294 | Ähm aber einfach auch die Chance mit diesem riesen grossen Wissen mit dem Vergleich mit anderen Klienten, wo sie bereits gemacht haben. Wo sie vielleicht auch können, abschätzen in welche Richtung es ungefähr könne laufen mit diesen Erfahrungen, die sie gemacht haben. | Beratungspersonen - Aufgaben | SP1 |
| 62 | Also ich ging dort ein wenig unwissend in dieses Gespräch hineingegangen und das war ein wenig schwierig | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 78 | Dann hätte man wirklich jeder einen klare Auftrag gehabt...ja | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 107 | Der Sprachcomputer, ja der Tobii. Und der ist war mega komplex gewesen und darum/ dadurch hat uns Denise nochmals im ersten Gebrauchstraining und alles Beteiligten nochmals gesagt wie kann man was hinzufügen und ähm ja. Eigentlich wirklich eine gute Einführung gegeben. | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 151 | ich glaube, das macht es oder hätte es für alle einfacher gemacht, wenn immer die gleiche Person involviert, gewesen wäre. | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 186 | sonst habe ich sicher auch die Erwartung und die Erwartungen sind auch voll erfüllt worden, dass ein Fachwissen da ist von diesen Leitpersonen oder von diesen Fachpersonen von diesen Beratungspersonenn | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 236 | Vielleicht hätte ich mir dort/ ich weiss nicht wem seine Aufgabe das dort gewesen wäre, denn schlussendlich nach weiteren Möglichkeiten zu sehen, ob es irgendetwas anderes gibt, was man ihr bieten kann, die ihr die Kommunikation einfacher macht. Ob das meine Aufgaben gewesen wäre, ob das Aufgabe gewesen wäre von Sabine Müller vom UK-Support, Schule oder ob es Aufgaben wäre von dem Mami von/ oder b-at, Active Communication, | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 242 | , eben im Nachhinein hätte ich wie die Erwartung gehabt, dass das Thema Modelling eigentlich, wie auch ein Teil dieser Gebrauchstraining gewesen wäre, so das Aufklären und die Wichtigkeit. | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 281 | Aber so der Verlauf wäre glaub einfacher oder ein wenig besser gewesen, ähm * hätte immer die gleiche Person gehabt, das Mami hätte immer die gleiche Person gehabt, das wäre einfach eine Ansprechperson gewesen und das wäre eigentlich auch so, ähm meine Erwartung gewesen. Wirklich immer von der gleichen Person der ganze Prozess begleitet wird. | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 281 | Aber trotzdem müsste es dann ein weiterführendes Ziel sein, dass dieser Computer irgendwann mal so aufgebaut ist, dass sie selbst sagen kann auf welche Funktion sie möchte zugreifen, ja. Was sie sagen möchte | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 285 | Wissen konnte Denise auch viel/ weil sie wusste was für Sachen, für Hilfsmittel es gibt. Das, ja.» | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 290 | aber was ist das ganz grosse Ziel oder wohin arbeiten wir ähm, das hat mir glaub ich so gefehlt. Irgendwie/ ja wie, das ist das Grobziel und das einzelne Ziel von dem Gebrauchstraining ist jetzt, wir machen das und das und das, im Hinblick auf das Grobziel, so. | Beratungspersonen - Erwartungen | SP1 |
| 66 | anhand unserer Rückmeldungen und dann auch müssen herausfinden was ist jetzt gut machbar, was ist nicht machbar | Beratungspersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 85 | Das sie selbst nicht mit diesen betroffenen Schüler und Schülerinnen nicht mega gut kennen | Beratungspersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 128 | Gell, es ist natürlich schon auch schwierig. Ich meine sie hatte eine Sprachcomputer/ Sie hat eine Sehbehinderung und die Spastik wo, sie kann nicht einen Knopf drücken auf dem Computer. | Beratungspersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 261 | «Die Herausforderung von Active Communication von diesen Fachpersonen ist sicher auch... dass sie mega fest auf unsere Rückmeldungen angewiesen sind. | Beratungspersonen - Herausforderungen | SP1 |
| 100 | Der Sprachcomputer, ja der Tobii. Und der ist war mega komplex gewesen und darum/ dadurch hat uns Denise nochmals im ersten Gebrauchstraining und alles Beteiligten nochmals gesagt wie kann man was hinzufügen und ähm ja. Eigentlich wirklich eine gute Einführung gegeben | Beratungspersonen - Vorwissen | SP1 |
| 117 | Es wurde immer wieder ein Ziel definiert an diesem Gebrauchstraining | Beratungspersonen - Ziele | SP1 |
| 24 | Und ähm die Eltern nehmen grundsätzlich immer teil. | Eltern - Aufgaben | SP2 |
| 108 | probieren Sie das einmal zuhause aus und nutzen sie es | Eltern - Aufgaben | SP2 |
| 110 | Ähm und hier ist je nach dem Wissensstand der Eltern, wie affin sie auch mit diesen Geräten umgehen, sind sie sehr interessiert und machen da wirklich mit | Eltern - Aufgaben | SP2 |
| 112 | fordern das ein, dass es auf der Wohngruppe gemacht wird | Eltern - Aufgaben | SP2 |

| | | | |
|-----|---|-------------------------------------|-----|
| 166 | Und ähm zuhause ähm können sie intensiver arbeiten. Können sie auch länger arbeiten an dem. Haben sie ja nicht nur/ Vielleicht haben sie auch noch andere Geschwister, aber sie haben mehr Möglichkeiten teilweise als wir in der Schule oder Wohngruppe. | Eltern - Aufgaben | SP2 |
| 232 | He schaut euch einmal die Videos an, wie das in etwa aussehen kann.» | Eltern - Aufgaben | SP2 |
| 24 | Und ähm die Eltern nehmen grundsätzlich immer teil. | Eltern - Gebrauchstraining | SP2 |
| 278 | Aber ähm die Realität, das kann nicht so ablaufen, das müssten wirklich Eltern sein, die in dem Bereich auch selber arbeiten und weiss, was muss man denn alles machen | Eltern - Vorwissen | SP2 |
| 280 | Oder sehr engagierte Eltern. | Eltern - Vorwissen | SP2 |
| 248 | Ähm das ist, das ist eigentlich manchmal sehr schwierig. Manchmal wissen Wohngruppen nicht, was sie in der Schule mit dem machen und umgekehrt. | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 249 | Und meistens haben auch beide das Gefühl, das andere ist das Problem. «Die machen das nicht, die machen das nicht, ähm die machen das falsch, die machen das anders.» | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 252 | es ist nicht so einfach Schule und Wohngruppe miteinander zu verbinden | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 253 | Sie haben auch andere Vorstellungen. Ähm irgendwie kann ein Kind in der Wohngruppe so viel oder in der Schule so viel und das im anderen Bereich so wenig. | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 254 | Ähm auf dem Konsens sind sie meistens nicht immer. Es hat auch/ es sind andere Lebensbereiche, es sind andere Methoden mit denen gearbeitet wird. | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 256 | Wir versuchen während dem Gebrauchstraining, dass da ein reger Austausch passiert. Einfach wirklich zwischen Tür und Angel. | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 266 | Und ähm das Ziel ist eigentlich, so wir kommunizieren eigentlich sowieso immer in anderen Bereichen anders. Wenn sie dies nutzen, ist das eigentlich okay. Sie sollen einfach miteinander austauschen, mindestens einmal im Jahr, sollen sie einander austauschen, wie der Stand ist. Und entsprechend auch weitere Schritte einleiten. | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 270 | Mit den Eltern ist es so, dass jeder/ in je einem Bereich jemand dafür zuständig ist für die Elternarbeit. Dass die Eltern nicht irgendwie fünf Ansprechpersonen haben, sondern einfach wie in jedem Bereich eine. Und die tauschen sich miteinander entsprechend aus. | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 270 | Mit den Eltern ist es so, dass jeder/ in je einem Bereich jemand dafür zuständig ist für die Elternarbeit. Dass die Eltern nicht irgendwie fünf Ansprechpersonen haben, sondern einfach wie in jedem Bereich eine. Und die tauschen sich miteinander entsprechend aus. | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 273 | Meistens ist das Thema UK nicht das, welches oft ausgetauscht wird. | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 273 | Meistens ist das Thema UK nicht das, welches oft ausgetauscht wird. | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 288 | Da ist eben der Austausch auch immer wieder gut. Ähm bei jedem SG ist Kommunikation ein Thema und da tausch man sich einander aus. Wie arbeitet man denn? Man kann nicht genau gleich arbeiten. | Fachpersonen - Austausch | SP2 |
| 5 | bei den Gebrauchstrainings immer sehr unterschiedlich | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 11 | je nach dem wer alles involviert ist, ähm teilweise haben wir ähm Heilpädagogen, ähm Heilpädagogen sind eigentlich immer dabei, | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 13 | , aber teilweise sind die Kinder nicht im Internat, deshalb sind entweder die Wohngruppen mit dabei oder nicht mit dabei | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 16 | Und ähm je nach dem ob das Interessen vorhanden ist, sind dann auch die Therapeuten. Es gibt Physiotherapeuten, die sehr engagiert sind oder Ergotherapeuten. Die werden immer eingeladen, aber es ist wie keine Pflicht, dass sie teilnehmen müssen. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 19 | Ähm teilweise werden auch Gebrauchstrainings von Leuten der Fachstelle begleitet, aber dies ist nicht immer der Fall. Hier schauen wir je nach dem, wie kompliziert es auch ist, ähm der Fall selber. Oder aber auch ähm das Wissen von den Teilnehmenden, die da sind | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 24 | Und ähm die Eltern nehmen grundsätzlich immer teil. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 27 | Und je nach dem was für Kinder es sind, nehmen auch sie teil | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 28 | Ähm Gebrauchstraining also das erste Gebrauchstraining, in welchem sie ja das Gerät dabei haben und ähm vorstellen und das Kind eigentlich zum ersten Mal das Gerät haben darf. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 30 | Ähm dieser Teil ist meistens so, dass die Kinder wirklich erst am Schluss dabei sind. Aus dem einfachen Grund, dass man am Anfang einmal schaut, was ist alles da, wie sieht das denn aus, wie läuft die Programmierung und das Kind kommt eigentlich relativ spät dann dazu, um ähm einmal zu schauen, wie es läuft | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 33 | Ähm das ist so und je nach dem was es für ähm eine Software ist, geht so ein Training zwischen drei und vier Mal, es gibt auch Fälle, in denen es fünf sind, weil es kompliziertere Geräte oder Software ist. Aber grundsätzlich haben wir zwischen drei und vier. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |

| | | | |
|-----|--|-------------------------------------|-----|
| 36 | Wir haben jetzt auch angefangen, dass ähm je nach dem auch ein Termin zuhause stattfindet. Dass die Eltern mehr davon profitieren, weil wir wirklich sehr viele erfahrene Personen haben, welche das Gerät schon kennen und nicht mehr so viel brauchen, bezüglich Programmierung. Dass wir einen Termin nach Möglichkeit so setzen, dass ähm b-at oder Activ dann zuhause das zeigen sollen und mit ihnen einmal wirklich/ eigentlich fast nur Eltern dabei sind und sie dann schauen, wie sie dies zuhause entsprechend umsetzen. Es ist nicht immer gegeben, aber wir haben jetzt durch Corona auch sehr viel positive Erfahrung darauf gesammelt | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 43 | Und eigentlich ist wirklich so das erste Training ist wirklich so das Gerät einmal kennenlernen. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 44 | Beim zweiten schaut man dann, wie die Fortschritte sind, was ist bisher passiert, was läuft gut, wo braucht es eventuell noch etwas von der Programmierung. Ähm dass das auch mehr, ja ausgetauscht wird. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 47 | Und wir haben auch schon je nach Gruppe so gemacht, dass auch jemand anderes, nicht immer die gleichen Personen teilnehmen an allen Gebrauchstraining. Es ist immer jemand nimmt konstant teil, dass man wirklich schaut, die Infos die man hat für das ganze Gebrauchstraining, dass das wirklich mindestens eine Person bleibt, aber je nach dem andere Personen zu involvieren, damit wirklich ein grosses Umfeld aufgebaut werden kann. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 52 | Und der Schlussteil, also der letzte Termin ist ja eigentlich wirklich nochmals die Ziele besprechen und wie es weitergeht. Das ist in etwa der Schnelldurchlauf | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 59 | Ähm je nach Person sind sie wirklich anders strukturiert. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 137 | alle wissen, dass es gewisse Rollen und Erwartungen gibt, aber trotzdem sind das unterschwellige Sachen. Man müsste vielleicht einmal wirklich klar definieren. Wie muss man bei diesem Termin kommen? Was sind denn Erwartungen? Was sind für Vorbereitungen? Dass man das eigentlich wie niederschreiben. Dann könnten sich alle entsprechend vorbereiten | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 259 | Wir haben das System sogenannte UK-Fachpersonen oder ein UK-Verantwortlicher innerhalb des Förderteams. Diese Person hat die Verantwortung, dass die Informationen laufen. | Fachpersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 112 | fordern das ein, dass es auf der Wohngruppe gemacht wird | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 161 | Dass/ was am besten oder am schönsten wäre, ist dass sie von der Schule und von der Wohngruppe das klar einfordern, dass das gemacht wird. Das wäre das, was am wünschenswertesten wäre. | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 163 | Ansonsten ist eigentlich die Erwartung, dass sie das wirklich zuhause einmal ausprobieren | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 168 | Und wenn sie eigentlich aktiv in der Schule und in den Klassen, in den Wohngruppen einfordern, ist das am besten. | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 180 | Wenn alle Teilnehmenden wissen, was das für ein Gerät ist. Wie man das Gerät in einfache Umprogrammierungen am Gerät. Einfache Wörter zusätzlich einprogrammieren. | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 182 | wenn sie eine Idee haben, wie man dieses im Alltag nutzt | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 188 | Man kriegt nicht wirklich immer eine Rückmeldung der Eltern, wie das zuhause abläuft. Ähm wir können das auch nicht von ihnen verlangen, dass sie das machen. Da haben sie selbst zu entscheiden, wie sie mit dem umgehen | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 233 | Was heisst Modelling, ähm wie kann man das denn machen und wir versuchen die Eltern mit diesen wirklich schönen Videos, ähm wie etwas in die Hand zu drücken und sagen, so könnt ihr es einmal ausprobieren | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 235 | Es muss nicht so lange sein. Es kann auch einfach eine kurze Sequenz sein. Einfach vielleicht bei «Hallo», vielleicht bei «Tschüss» oder wenn ähm wenn das Kind aufs WC muss. Dass man kurz einfach darauf drückt «WC». Im kleinen Rahmen, das was machbar ist. | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 238 | Da können Eltern wirklich einmal schauen und sie sehen auch, «he es tauschen sich einander Leute aus und reden und ähm haben meistens auch etwa die gleiche Thematik, die gleiche Problematik.» | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 241 | Und manchmal eröffnet sich so wirklich ein Netzwerk | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 284 | Zuhause wird sehr viel wahrscheinlich auch geholfen mit Führung. | Eltern - Erwartungen | SP2 |
| 25 | Es hat während der Coronazeit ein wenig, ah, es war dann nicht mehr so sauber. Dann haben die Eltern teilweise online teilgenommen, teilweise ist alles online gewesen, die Hälfte war online, ja. | Eltern - Herausforderungen | SP2 |
| 70 | Es braucht auch viel Übung. Ähm wenn die Eltern mit dabei sind, geht es immer ein wenig langsamer voran, weil sie brauchen auch relativ viel Übung. | Eltern - Herausforderungen | SP2 |
| 72 | Die meisten Eltern sind nicht sehr, sehr engagiert. Also sind schon engagiert, aber nicht so affin mit den Sachen und brauchen recht viel Inputs noch | Eltern - Herausforderungen | SP2 |
| 76 | Und teilweise auch haben wir auch schon überlegt, ob wir einen Dolmetscher mitnehmen müssen, ähm weil wir haben sehr viele fremdsprachige Kinder. Ähm und sie verstehen nicht immer alles oder nur einen halben Teil. | Eltern - Herausforderungen | SP2 |
| 164 | Es ist zwar meistens sehr etwas Unbekanntes, auch nicht wirklich natürlich, weil man ja nicht so miteinander kommuniziert | Eltern - Herausforderungen | SP2 |
| 113 | Es gibt natürlich auch Eltern, die sagen: «Macht ihr das in der Schule, macht ihr das in der Wohngruppe, aber zuhause verstehen wir ihn oder sie super. Ähm wir wünschen uns das nicht unbedingt.» Auch das wird akzeptiert | Eltern - Wünsche | SP2 |

| | | | |
|-----|--|------------------------------|-----|
| 15 | Ähm wir bestehen immer darauf, dass mindestens eine Person aus beiden Bereichen – Schule und Wohnen – teilnehmen | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 83 | meistens nicht direkt mit den Kindern arbeite, sondern mehr organisatorisch und nachher ein wenig mehr betreue. | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 84 | Ähm ich bin diejenige, die eigentlich das ganze Organisatorische übernimmt, das Administrative | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 85 | Ähm was auch noch hinzukommt, ist ähm, was kann man machen, wie ist das Kind einzuschätzen, was das heisst, wo sind sie in etwa, in welchen Entwicklungs- oder Sprachentwicklungsstand. Was sollen die nächsten Schritte sein. Oder auch Inputs geben, wie man das im Alltag integrieren kann | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 91 | Einfach mehr auch als Unterstützung, wo dann nachher Active oder ähm eigentlich die Hilfsmittelberater weg sind dann, was sind die nächsten Schritte? Was müssen wir nächstens machen? Wie gleisen wir auf? Wo brauchen sie auch Unterstützung, dass ich vorbeikomme und vorzeige, vormache? Oder wir strukturieren eine Situation so, dass das iPad oder das Gerät auch wirklich eingesetzt werden kann. Ähm meistens begleite ich auch einfach das Training und das, meine Arbeit ist dann, dass es nahe bleibt. | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 100 | Die Hauptaufgabe, die sie haben, ist wirklich die Info, die sie mitbekommen in diesen zwei Stunden hier, eineinhalb zwei Stunden, dass sie das in die Wohngruppe transportieren. | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 206 | eigentlich ist das das A und O | Fachpersonen - Modelling | SP2 |
| 207 | Wir merken auch, dass ähm auch mehr bei der Leitung ein Thema ist, was früher weniger gewesen ist. Dass sie jetzt auch sehr oft erklären, was heisst Modelling. | Fachpersonen - Modelling | SP2 |
| 209 | Es ist auch sehr oft schon einmal gesagt worden, «he wir müssen zuerst anfangen». Also wir als Modell. Wir als Vorbild. | Fachpersonen - Modelling | SP2 |
| 211 | Und ähm da haben wir gemerkt, das ist in den letzten zwei, drei Jahren hat sich das schon ein bisschen oder sehr viel geändert | Fachpersonen - Modelling | SP2 |
| 212 | Da kommt auch immer wieder, wenn die Frage auftaucht, ja wie arbeitet man jetzt? Wie fängt man an? Da ist das Thema Modelling, ja meistens kommt das dann als Antwort. So kann man anfangen, wäre eine Möglichkeit | Fachpersonen - Modelling | SP2 |
| 222 | Die Methodik wäre natürlich, man zeigt dann vor und ähm ja und das Kind lernt dann eventuell so den Weg. | Fachpersonen - Modelling | SP2 |
| 225 | Und indirekt hat das immer mit Modelling zu tun. Man muss es ja immer vorzeigen, wie das funktioniert oder einmal vormachen, selber drücken und dann entsprechend die Aktion auch einmal machen. Indirekt hat das immer mit Modelling zu tun. Aber so als Ziel ist es nie ausformuliert. | Fachpersonen - Modelling | SP2 |
| 6 | ich arbeite bei der Fachstelle UK | Fachpersonen - Rollen | SP2 |
| 101 | Dass sie das, was abgemacht wurde, in die Wohngruppe transportieren und sagen, das machen wir jetzt, das sind die Ziele, das ist der Hintergrund. | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 103 | In einer Teamsitzung oder in einer Förderzielsitzung wirklich diese Inputs weitergeben. | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 220 | Meistens haben wir das Ziel, die er kann ähm sich navigieren und kommt dann zu dem und dem Wort | Fachpersonen - Ziele | SP2 |
| 223 | Aber meistens sind wirklich, kann wirklich mit dem umgehen oder lernt einmal ähm Interakt/ dass hier eine Interaktion stattfindet. Also Auswahl. Das sind meistens die Ziele, die wir haben | Fachpersonen - Ziele | SP2 |
| 104 | Das Team eigentlich anleiten, wie man den Talker mit dem Kind verknüpfen kann. Das ist eigentlich die Hauptaufgabe | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 105 | Und wenn sie Hilfe brauchen, dann würde ich dann hinzukommen. | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 150 | Das sind Sachen, die wie im Nachhinein ich mit den einzelnen Leuten oder mit dem Umfeld des Kindes dann wie nochmal hinausschauen. He, wie arbeitet man dann, um dieses Ziel zu erreichen? | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 230 | Wir versuchen den Eltern immer zu sagen, was das genau heisst und was das bedeutet | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 60 | Da wird auch viel involviert, viel mit Methodik gearbeitet | Beratungspersonen - Aufgaben | SP2 |
| 61 | Wie/ wirklich auch mit Theorie ein wenig dahinter | Beratungspersonen - Aufgaben | SP2 |
| 63 | Sie haben neben dem UK-Material, also was man bewilligt bekommt, auch noch zusätzliches Material mitgenommen, um zu zeigen, hei, wie kann man ähm arbeiten, was heisst denn das, wie/ was sind Fokuswörter, was sind so ähm worauf muss man sich denn konzentrieren. Dass sie auch zusätzlich Material mitgenommen haben. Ähm sehr positiv | Beratungspersonen - Aufgaben | SP2 |
| 118 | , dass das Programm erklärt wird, dass zeigt wird, wie man Sachen programmiert. | Beratungspersonen - Aufgaben | SP2 |
| 119 | Ähm was auch ist, ähm sie verfolgen die Ziele. Wir machen ja immer ein Ziel ab. Ein oder zwei, je nach dem | Beratungspersonen - Aufgaben | SP2 |
| 120 | Ähm und dass das immer wieder nachgefragt wird, wie der Stand ist. | Beratungspersonen - Aufgaben | SP2 |
| 121 | Ähm bei Problemen zur Verfügung stehen und ähm vor allem das, ja. | Beratungspersonen - Aufgaben | SP2 |

| | | | |
|-----|---|------------------------------------|-----|
| 60 | Da wird auch viel involviert, viel mit Methodik gearbeitet, | Beratungspersonen - Erwartungen | SP2 |
| 60 | ähm was sollen wir machen, ähm was wäre empfehlenswert | Beratungspersonen - Erwartungen | SP2 |
| 135 | Und man merkt, je nach dem wie vorbereitet sie sind, dass sie doch überrascht sind, dass diese Frage kommt oder diese Anmerkung oder ja. | Beratungspersonen - Erwartungen | SP2 |
| 145 | Ähm, einerseits, dass sie wirklich klar sagen, wie das Programm aufgebaut ist. | Beratungspersonen - Erwartungen | SP2 |
| 145 | Ähm auch wenn der Bedarf da ist, zu zeigen, was kann man denn/ wie kann man programmieren. Was sind Möglichkeiten? Ähm was sind auch Überlegungen vom Aufbau vom Programm? | Beratungspersonen - Erwartungen | SP2 |
| 148 | Was heisst denn das genau? Wie kommt man denn zum Ziel? Man hat ja (unverständlich). Daran zu arbeiten. Aber wie kommt man denn zu diesem Ziel? | Beratungspersonen - Erwartungen | SP2 |
| 191 | Also auch wenn wir manchmal (unverständlich) Sachen brauchen, kommen sie und empfehlen. | Beratungspersonen - Erwartungen | SP2 |
| 192 | Ähm sie sind auch manchmal länger da, als der geplante Termin sind. Oder haben anschliessend noch so eine Art Möglichkeit bei einem anderen Fall Fragen zu stellen. Sie sind wirklich sehr kulant | Beratungspersonen - Erwartungen | SP2 |
| 198 | Mhh, für die Gebrauchstraining ja, mol. Da sind/ Also wir sind/ Sie sind auch oft hier. Wir kombinieren sehr viele Sachen. Und sind auch wirklich unkompliziert, wenn wir einmal einen Termin verschieben, dass sie einen anderen Termin vorziehen. Ähm hier ist es wirklich nie ein Problem, um einmal spontan Sachen umzutun oder auch während den Gebrauchstraining, ähm dass wir vielleicht auch einmal das Programm probieren, falls es nicht geht | Beratungspersonen - Erwartungen | SP2 |
| 203 | Oder wenn wir wirklich, bei den Fällen, die wirklich schwieriger sind, bekommen wir wirklich sehr kompetente Rückmeldungen oder Empfehlungen. | Beratungspersonen - Erwartungen | SP2 |
| 241 | dass sie die Videos dann versuchen ohne, dass sie dann einen ganzen Text lesen müssen. Ablauf, die Phasen anschauen, sondern wirklich «schauen sie die Videos an und machen sie es eventuell so nach | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 258 | Ähm manchmal mich als Bote, dass ich dann da informiere, was denn da passiert ist und was nicht. | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 259 | Wir haben das System sogenannte UK-Fachpersonen oder ein UK-Verantwortlicher innerhalb des Förderteams. Diese Person hat die Verantwortung, dass die Informationen laufen. | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 262 | Ähm aber die Idee wäre eigentlich, dass diese Information via diese Person läuft und diese Person jene ist, welche in den Gebrauchstrainings immer dabei ist. Auch das funktioniert natürlich nicht immer so, wie geplant. | Fachpersonen - Aufgaben | SP2 |
| 161 | Dass/ was am besten oder am schönsten wäre, ist dass sie von der Schule und von der Wohngruppe das klar einfordern, dass das gemacht wird. Das wäre das, was am wünschenswertesten wäre. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 109 | ». Weil in der Schule wird es genutzt, in der Wohngruppe wird es genutzt | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 112 | dass es auf der Wohngruppe gemacht wird | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 125 | Also das eine beginnt schon da, dass Termine nicht/ zwar gut geplant sind, aber trotzdem nicht immer alle anwesend sind. Das ist einmal das, wir sind infall wirklich strukturiert. Man schickt Mails, Erinnerungen. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 128 | Manchmal passiert es, dass sie kommen und das Material nicht dabei haben – Schule, Wohngruppe je nach dem. Sie haben es vergessen oder fast nicht aufgeladen. Das dauert dann auch wieder eine Weile, bis man dann das nutzen kann | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 133 | Meistens kommen sie und ja, sind sehr oft unvorbereitet, aber ja, das ist auch okay | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 155 | Aber das hoffe ich immer, dass das nicht nur von mir kommt. Von mir haben sie es schon öfter gehört. Sonst von jemandem extern, der einfach das genau gleiche (unverständlich). Und sie wie «ah doch doch, das habe ich glaube ich schon einmal gehört. Dann setzen wir das einmal so um». Das wäre etwas vielleicht zusätzliches, was super wäre (Bezug auf Zielsetzung im Gebrauchstraining. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 173 | Grundsätzlich während den Gebrauchstrainings, dass wir es auch ähm brauchen und nutzen | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 174 | Ähm dass wir auf das Ziel hinarbeiten oder versuchen auf das Ziel hinzuarbeiten. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 174 | Und ähm die Rückmeldungen dann halt in den Gebrauchstrainings, wie dass es gegangen ist, ob es auch wirklich das richtige Gerät, richtige Programm wäre. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 180 | Wenn alle Teilnehmenden wissen, was das für ein Gerät ist. Wie man das Gerät in einfache Umprogrammierungen am Gerät. Einfache Wörter zusätzlich einprogrammieren. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 182 | wenn sie eine Idee haben, wie man dieses im Alltag nutzt | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 206 | Wir schauen auch, ähm von der Institution her, dass wir das so gut wie möglich in jeden Kopf hinein bekommen. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 209 | Es ist auch sehr oft schon einmal gesagt worden, «he wir müssen zuerst anfangen». Also wir als Modell. Wir als Vorbild. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |

| | | | |
|-----|---|-------------------------------------|-----|
| 266 | Und ähm das Ziel ist eigentlich, so wir kommunizieren eigentlich sowieso immer in anderen Bereichen anders. Wenn sie dies nutzen, ist das eigentlich okay. Sie sollen einfach miteinander austauschen, mindestens einmal im Jahr, sollen sie einander austauschen, wie der Stand ist. Und entsprechend auch weitere Schritte einleiten. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 278 | Es wäre wünschenswert, wenn das so abläuft. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 281 | Ähm wir in der Institution sagen immer so, man darf unterschiedlich in unterschiedlichen Bereichen kommunizieren, man darf auch ein bisschen anders ähm kommunizieren. Schule muss nicht genau gleich kommunizieren wie in der Wohngruppe oder zuhause. Ähm da dürfen sie auch ein bisschen von der Methode ein bisschen anders sein. | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 285 | Da haben wir so wenig wie möglich. Heisst aber nicht, dass wir nicht ab und zu trotzdem einmal hinführen und einmal den Schritt nachzeigen. Ähm was ist, ist die/ wie man das schafft, dass es nicht zu fest voneinander abdriftet | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 290 | Aber solange in etwa ähnlich gearbeitet wird, schauen wir nicht, dass es genau gleich sein muss. Sie kommunizieren zuhause einfach ganz ganz anders.» | Fachpersonen - Erwartungen | SP2 |
| 25 | Es hat während der Coronazeit ein wenig, ah, es war dann nicht mehr so sauber. Dann haben die Eltern teilweise online teilgenommen, teilweise ist alles online gewesen, die Hälfte war online, ja. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 56 | Man merkt auch, es hat bei der Active relativ viel Wechsel gegeben. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 57 | Und man merkt auch es sind manchmal neue Leute, die weniger erfahren sind in dem Bereich oder auch in der Schulung oder im Gebrauchstraining und da merkt man, dass es ein bisschen Unterschiedlichkeit gibt | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 69 | Viele wissen schon, wie alles funktioniert, andere noch nicht | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 70 | Ähm wenn die Eltern mit dabei sind, geht es immer ein wenig langsamer voran, weil sie brauchen auch relativ viel Übung. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 73 | . Ähm es ist manchmal ein bisschen schwierig, um zu schauen, wie kann man das Niveau des Gebrauchstrainings so machen, dass alle Anwesenden davon profitieren können. Ähm das ist vor allem schwierig. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 78 | Das/ Ja aber je grösser der Kreis, desto schwieriger ist auch das Ganze, ähm ja gut zu organisieren und gut durchzuführen.» | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 88 | Es ist meistens in der Schule ein wenig einfacher. Im Wohnen hat man dann wie so eine Aufhängung, «ja aber wir können hier jetzt nicht stundenlang sitzen und mit denen machen. Wie kann man das entsprechend Alltag begleiten? Wo könnte man das einsetzen?» | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 125 | Also das eine beginnt schon da, dass Termine nicht/ zwar gut geplant sind, aber trotzdem nicht immer alle anwesend sind. Das ist einmal das, wir sind infall wirklich strukturiert. Man schickt Mails, Erinnerungen. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 128 | Manchmal passiert es, dass sie kommen und das Material nicht dabei haben – Schule, Wohngruppe je nach dem. Sie haben es vergessen oder fast nicht aufgeladen. Das dauert dann auch wieder eine Weile, bis man dann das nutzen kann. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 130 | Ähm klar sind Aufgaben und Rollen wie verteilt, aber es sind unerschwellige Aufgaben. Man hat das nie wirklich schriftlich irgendwo festgelegt und gesagt, das müsst ihr dabei haben, das müsst ihr machen und das und das und das. Und bereitet euch darauf vor | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 133 | Meistens kommen sie und ja, sind sehr oft unvorbereitet, aber ja, das ist auch okay | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 150 | Das sind Sachen, die wie im Nachhinein ich mit den einzelnen Leuten oder mit dem Umfeld des Kindes dann wie nochmal hinausschauen. He, wie arbeitet man dann, um dieses Ziel zu erreichen? (unverständlich 17:07) Oder was auch immer. Das ist meistens dann eher nicht im Termin besprochen oder nicht immer. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 166 | Und ähm zuhause ähm können sie intensiver arbeiten. Können sie auch länger arbeiten an dem. Haben sie ja nicht nur/ Vielleicht haben sie auch noch andere Geschwister, aber sie haben mehr Möglichkeiten teilweise als wir in der Schule oder Wohngruppe. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 188 | Man kriegt nicht wirklich immer eine Rückmeldung der Eltern, wie das zuhause abläuft. Ähm wir können das auch nicht von ihnen verlangen, dass sie das machen. Da haben sie selbst zu entscheiden, wie sie mit dem umgehen | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 252 | es ist nicht so einfach Schule und Wohngruppe miteinander zu verbinden | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 253 | Sie haben auch andere Vorstellungen. Ähm irgendwie kann ein Kind in der Wohngruppe so viel oder in der Schule so viel und das im anderen Bereich so wenig. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 254 | Ähm auf dem Konsens sind sie meistens nicht immer. Es hat auch/ es sind andere Lebensbereiche, es sind andere Methoden mit denen gearbeitet wird. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 261 | Es funktioniert natürlich nicht so, wie ich es gerne hätte | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 264 | Und man merkt, es sind je nach dem wer da ist. Also welche Persönlichkeit ähm in den ähm teilnehmen, läuft das sehr sehr rund. Und sonst bleiben sie einfach wie Bereich für Bereich. | Fachpersonen - Herausforderungen | SP2 |

| | | | |
|-----|--|---------------------------------------|-----|
| 56 | . Man merkt auch, es hat bei der Active relativ viel Wechsel gegeben. Und man merkt auch es sind manchmal neue Leute, die weniger erfahren sind in dem Bereich oder auch in der Schulung oder im Gebrauchstraining und da merkt man, dass es ein bisschen Unterschiedlichkeit gibt | Beratungspersonen - Vorwissen | SP2 |
| 137 | alle wissen, dass es gewisse Rollen und Erwartungen gibt, aber trotzdem sind das unerschwellige Sachen. Man müsste vielleicht einmal wirklich klar definieren. Wie muss man bei diesem Termin kommen? Was sind denn Erwartungen? Was sind für Vorbereitungen? Dass man das eigentlich wie niederschreiben. Dann könnten sich alle entsprechend vorbereiten | Beratungspersonen - Aufgaben | SP2 |
| 134 | Man merkt auch, dass die Hilfsmittelanbieter dann wie versuchen, etwas herauszuziehen | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 30 | Ähm dieser Teil ist meistens so, dass die Kinder wirklich erst am Schluss dabei sind. Aus dem einfachen Grund, dass man am Anfang einmal schaut, was ist alles da, wie sieht das denn aus, wie läuft die Programmierung und das Kind kommt eigentlich relativ spät dann dazu, um ähm einmal zu schauen, wie es läuft | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 33 | Ähm das ist so und je nach dem was es für ähm eine Software ist, geht so ein Training zwischen drei und vier Mal, es gibt auch Fälle, in denen es fünf sind, weil es kompliziertere Geräte oder Software ist. Aber grundsätzlich haben wir zwischen drei und vier. | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 119 | Ähm was auch ist, ähm sie verfolgen die Ziele. Wir machen ja immer ein Ziel ab. Ein oder zwei, je nach dem | Beratungspersonen - Ziele | SP2 |
| 78 | Das/ Ja aber je grösser der Kreis, desto schwieriger ist auch das Ganze, ähm ja gut zu organisieren und gut durchzuführen.» | Beratungspersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 134 | Man merkt auch, dass die Hilfsmittelanbieter dann wie versuchen, etwas herauszuziehen | Beratungspersonen - Aufgaben | SP2 |
| 24 | Und ähm die Eltern nehmen grundsätzlich immer teil. | Eltern - Gebrauchstraining | SP2 |
| 73 | . Ähm es ist manchmal ein bisschen schwierig, um zu schauen, wie kann man das Niveau des Gebrauchstrainings so machen, dass alle Anwesenden davon profitieren können. Ähm das ist vor allem schwierig. | Beratungspersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 22 | Teilweise sind es sehr erfahrene Heilpädagoginnen oder erfahrene Fachpersonen des Wohnens. | Fachpersonen - Vorwissen | SP2 |
| 36 | Wir haben jetzt auch angefangen, dass ähm je nach dem auch ein Termin zuhause stattfindet. Dass die Eltern mehr davon profitieren, weil wir wirklich sehr viele erfahrene Personen haben, welche das Gerät schon kennen und nicht mehr so viel brauchen, bezüglich Programmierung. Dass wir einen Termin nach Möglichkeit so setzen, dass ähm b-at oder Activ dann zuhause das zeigen sollen und mit ihnen einmal wirklich/ eigentlich fast nur Eltern dabei sind und sie dann schauen, wie sie dies zuhause entsprechend umsetzen. Es ist nicht immer gegeben, aber wir haben jetzt durch Corona auch sehr viel positive Erfahrung darauf gesammelt | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 28 | Ähm Gebrauchstraining also das erste Gebrauchstraining, in welchem sie ja das Gerät dabei haben und ähm vorstellen und das Kind eigentlich zum ersten Mal das Gerät haben darf. | Beratungspersonen - Gebrauchstraining | SP2 |
| 70 | Ähm wenn die Eltern mit dabei sind, geht es immer ein wenig langsamer voran, weil sie brauchen auch relativ viel Übung. | Beratungspersonen - Herausforderungen | SP2 |
| 188 | Man kriegt nicht wirklich immer eine Rückmeldung der Eltern, wie das zuhause abläuft. Ähm wir können das auch nicht von ihnen verlangen, dass sie das machen. Da haben sie selbst zu entscheiden, wie sie mit dem umgehen | Eltern - Herausforderungen | SP2 |
| 168 | Und wenn sie eigentlich aktiv in der Schule und in den Klassen, in den Wohngruppen einfordern, ist das am besten. | Fachpersonen - Wünsche | SP2 |