

Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Bachelorarbeit

**Bedeutsamkeit vom Einsatz Unterstützter Kommunikation in
Kindertagesstätten –
Evaluation vom COCP-Programm mit Blick auf Chancen und Heraus-
forderungen mithilfe leitfadengestützter Expert*inneninterviews**

vorgelegt von

Viktoria Grohs

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---------------|
| Augmentative and Alternative Communication | AAC |
| Absatz | Abs. |
| Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte | BfArM |
| Communicatieve Ontwikkeling van niet-sprekende kinderen en hun Communicatie Partners, deutsch: Kommunikative Entwicklung von nicht-sprechenden Kindern und ihren Kommunikationspartnern | COCP-Programm |
| Englisch (im Englischen) | eng. |
| International Classification of Functioning, Disability and Health (deutsch: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) | ICF |
| Kindertagesstätte | Kita |
| Lautsprachbegleitenden Gebärden | LBG |
| Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen | MFKJKS |
| Nordrhein-Westfalen | NRW |
| Sozialgesetzbuch Neuntes Buch | SGB IX |
| UN-Behindertenrechtskonvention | UN-BRK |
| Unterstützte Kommunikation | UK |
| unterstützt kommunizierende Kinder | uk-Kinder |
| unterstützt kommunizierenden Menschen | uk-Menschen |
| unterstützt kommunizierende Personen | uk-Personen |
| zum Beispiel | z. B. |

Inhalt

| | | |
|-------|--|-----|
| 1. | Einleitung | 1 |
| 2. | Klärung der Begriffserläuterungen | 3 |
| 2.1 | Behinderungsbegriff | 4 |
| 2.2 | Kommunikation | 4 |
| 2.3 | Professionalisierung | 5 |
| 3. | Unterstützte Kommunikation in Kindertagesstätten | 6 |
| 3.1 | Ausführungen zur Unterstützten Kommunikation | 6 |
| 3.2 | Rahmenbedingungen von Unterstützter Kommunikation | 11 |
| 3.2.1 | Schwierigkeiten bei der UK-Umsetzung | 12 |
| 3.2.2 | Betrachtung der Besonderheiten einer UK-Gesprächssituation | 14 |
| 3.3 | Zielgruppen UK | 16 |
| 3.4 | Formen UK | 18 |
| 3.5 | Anwendung von UK in Kindertagesstätten | 20 |
| 3.5.1 | Relevanz des frühzeitigen Einsatzes von UK bei Kindern | 21 |
| 3.5.2 | Forschungsstand UK Kindertagesstätte | 21 |
| 4. | Förderung unterstützt kommunizierender Kinder | 25 |
| 4.1 | COCP-Programm | 25 |
| 4.2 | Anwendung COCP-Programm in einer Kindertagesstätte | 31 |
| 5. | Methodenkapitel | 34 |
| 6. | Ergebnisdarstellung | 43 |
| 7. | Diskussion | 56 |
| 8. | Fazit | 63 |
| | Literaturverzeichnis | 66 |
| | Abbildungsverzeichnis | 76 |
| | Tabellenverzeichnis | 77 |
| | Eidesstaatliche Versicherung | 78 |
| | Anhang | 79 |
| | A) Beobachtungsformular für COCP-Interventionsplanung (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 108) | 79 |
| | B) Evaluationsformular für COCP-Interventionsplanung (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 109) | 80 |
| | C) Tabelle der Interviewten | 81 |
| | D) Leitfaden | 82 |
| | E) Transkriptionsregeln | 90 |
| | F) Transkripte | 92 |
| | G) Kategorienhandbuch | 145 |
| | H) Graphische Ergebnisdarstellung | 153 |

1. Einleitung

Stellen Sie sich vor, wie es sich anfühlen mag, wenn die eigene Lautsprache nicht vorhanden und eine Kommunikation über diesen Weg nicht machbar ist. Wenn das Umfeld kein Interesse daran zeigt, einen anderen Weg der Kommunikation möglich zu machen oder diesem gar nicht die Tragweite der fehlenden Verständigung bewusst ist. Es kann nicht mitgeteilt werden, was gewollt und was nicht gewollt ist oder was gefühlt wird. Wenn die eigenen Bedürfnisse nicht gehört und übergangen werden, da sie nicht verständlich ausgedrückt werden können. Kommunikation zwischen Menschen, die verbal sprechen können, ist manchmal schon eine Herausforderung im Leben. Die Vorstellung, erst gar nicht die Möglichkeit zu haben, sich mitzuteilen, ist nochmal eine ganz andere. Ein Kind, welches aufgrund einer Beeinträchtigung in der Kommunikation eingeschränkt ist, erfährt im Leben weitaus viel stärkere Herausforderungen und erlebt vermutlich prägende, negative Lebenserfahrungen, wenn es nicht die Möglichkeit von Unterstützung der eigenen Kommunikation im Umfeld erhält.

„Zwischenmenschliche Kommunikation ist ab dem Tag der Geburt essentiell für ein Kind und seine Lebensqualität“ Tomasello (2009, zitiert nach Nonn, 2019, S. 91). Eine lange Zeit hat sich die Ansicht gehalten, dass ein zu früher Gebrauch von Unterstützter Kommunikation bei Kindern zu einer Verzögerung der Entwicklung von Lautsprache führen kann (Kitzinger, Kristen & Leber, 2003, S. 20). Dies ist eine veraltete Sicht und konnte bereits mehrfach entkräftet werden (Kitzinger et al., 2003, S. 20; Ronski & Sevcik, 2005, S. 179). Weiterhin verhielt es sich so, dass der Fokus bei einer Versorgung mit Unterstützter Kommunikation auf Schulkindern sowie Jugendlichen lag und Kinder im Vorschulalter keine Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation erhalten haben (Lüke & Vock, 2019, S. 2). Die Zeiten haben sich weiterentwickelt und jeder Mensch hat heutzutage ein Recht auf Unterstützte Kommunikation. Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet sich der Staat, Menschen mit Kommunikationsproblemen, Unterstützungsangebote zu gewährleisten (Wachsmuth, 2019, S. 78f.). Jedes Kind benötigt daher die Möglichkeit Kommunikation erlernen zu können (Braun & Baunach, 2018, S. 152).

Aufgrund dieser Tatsachen erstreckt sich die Relevanz darüber, dass der Einsatz von Unterstützter Kommunikation und die Erforschung von Praxisanwendungen verschiedener Interventionen für junge Kinder derzeit umso bedeutender ist und Kinder mit Kommunikationseinschränkungen Bedarf nach individuellen Förderungen benötigen. Wadepohl (2015, S. 3) weist darauf hin, dass gerade im Kontext von Kindertagesstätten das Thema einen großen Raum einnimmt, denn aufgrund institutioneller Veränderungen haben sich die Aufgaben der Fachkräfte verändert und der Bildungsauftrag ist ein zentraler Punkt im Kitaalltag. Beispielsweise ist der Bildungsbereich Sprache vermehrt in den Fokus gerückt (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 5). In Bezug auf Unterstützte Kommunikation ist zu erkennen, dass diese bisher nicht in Kindertagesstätten verankert ist (Sarimski, 2011, S. 91f.).

Aufgrund dieser aktuellen Ausgangslage steht in dieser Arbeit Unterstützte Kommunikation als Oberthema mit speziellem Hauptaugenmerk auf dem COCP-Programm in Kindertagesstätten im Vordergrund. Kitzinger et al. (2003, S. 11) berichten, dass Kinder mit einer Beeinträchtigung von ihren Bezugspersonen öfter missverstanden werden können, da es ihnen schwerfällt, ein verändertes Kommunikationsverhalten der Kinder richtig zu deuten. Die Theoriedarstellungen zeigen, dass es sich beim COCP-Programm um ein effektives Programm handelt, welches unter anderem Strategien zur Kommunikationsverbesserung der Gesprächspartner*innen vermittelt (Heim, Jonker & Veen, 2008), aber die Umsetzung in die Praxis nicht weit verbreitet ist. Die vorhandene Literatur eröffnet einen Raum für weitere Untersuchungen zum COCP-Programm im Kontext von Kindertagesstätte. In dieser Arbeit wird untersucht, welche Chancen und Herausforderungen sich durch die Praxisanwendung von Interventionen anhand des Programmes ergeben. Die Arbeit möchte dadurch dazu beitragen mehr Erkenntnisse zum Ist-Zustand des Praxiseinsatzes zu erhalten. Dabei stellt die Beantwortung der Forschungsfrage das Ziel der Arbeit dar. Die Forschungsfrage wird in dieser Bachelorarbeit durch eine eigene durchgeführte Forschung analysiert und beantwortet. Dies wird durch die ausgesuchte Methodik der leitfadengestützten Expert*inneninterviews erarbeitet, die mit der fokussierten Interviewanalyse nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2020) empirisch ausgewertet werden. Das qualitative Forschen wurde ausgewählt, um thematisch mehr in die Tiefe gehen zu können, um dadurch die Theorie-Praxis-Umsetzung zu analysieren.

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus acht Kapiteln zusammen. Für die Themeneröffnung und erste Orientierung erfolgt die Einführung in die Arbeit mit der Einleitung. Im Anschluss daran werden im zweiten Kapitel drei zentrale Begriffe für das Verständnis erläutert. Darauf aufbauend wird im dritten Kapitel das Oberthema Unterstützte Kommunikation mit seinen Grundlagen in vier Unterkapiteln charakterisiert und wichtige Aspekte, die für die Arbeit und die hinführende Fokussierung auf das COCP-Programm zentral sind, dargelegt. Dabei ist stets die Wichtigkeit aller Kommunikationsbeteiligten aufzuzeigen. Neben diesen Ausführungen beinhaltet das Kapitel ein weiteres Unterkapitel, in dem die Anwendung von Unterstützter Kommunikation in Kindertagesstätten näher vorgestellt wird. Thematisch wird dabei die Relevanz des frühzeitlichen Einsatzes von Unterstützter Kommunikation bei Kindern erläutert und der Forschungsstand zur Anwendung in den Fokus genommen. Im vierten Kapitel erfolgt die zentrale Auseinandersetzung damit, wodurch unterstützt kommunizierende Kinder, eine Förderung erhalten können. Zur Betrachtung dieses Themenfeldes wird das COCP-Programm in einem Unterkapiteln vorgestellt und im zweiten Unterkapitel wird eine Anwendungsmöglichkeit von Interventionen des Programmes im Kontext von Kindertagesstätte vorgestellt. Der theoretische Teil der Arbeit kommt hiermit zum Abschluss und leitet in den empirischen Teil über. Im Methodenkapitel werden die verwendeten Forschungsmethoden der durchgeführten Studie präsentiert und der Forschungsprozess transparent dargelegt. Daraufaufgehend werden die erhobenen Daten aus den Expert*inneninterviews in Form einer Ergebnisdarstellung mit Orientierung an den gebildeten Kategorien für die Analyse und Auswertung sowie konkreten Beispielen vorgestellt. Das nachfolgende Kapitel widmet sich der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse sowie der Forschungsfrage. Mit dem Fazit kommt es zur Beantwortung der Forschungsfrage und die Arbeit wird durch einen Ausblick abgeschlossen.

2. Klärung der Begriffserläuterungen

Um ein tieferes Verständnis für die Thematik zu erlangen, werden im Folgenden zunächst die Begriffe Behinderung, Kommunikation und Professionalisierung eingeordnet.

2.1 Behinderungsbegriff

Behinderung wird als „[...] eine komplexe, vielgesichtige, sich verändernde und relative Kategorie [...]“ (Köbsell, 2023, S. 1) beschrieben. Darunter werden Abweichungen der altersbezogenen Normalitätsanforderungen bei einer Person gezählt. Abweichungen können beim Menschen zu jeder Lebenszeit auftreten sowie unterschiedlichste Auslöser haben. Bei der Bestimmung, was als Behinderung oder als Defizit angesehen wird, sind verschiedene Aspekte, wie zum Beispiel die Bewertungen in einer Gesellschaft, dominierend und die können sich im Laufe der Zeit verändern und wandeln (vgl. ebd.). Dabei ist zu erwähnen, dass es keine allgemeingültige Definition und keine richtige Verallgemeinerung zum Behinderungsbegriff gibt (Kastl, 2017, S. 37). Eine Definition steht im §2 Sozialgesetzbuch IX (2020):

¹ Menschen mit Behinderung sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. ² Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. [...]. (S. 1511)

Als Orientierung dieser Definition dient die ICF (Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz, n. D.). Die International Classification of Functioning, Disability and Health (deutsch: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, n. D.) betrachtet „[...] ein Wirkungszusammenhang zwischen einem Gesundheitsproblem und der daraus folgenden Einschränkung der Teilhabe [...]“ (Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz, n. D., S. 1).

2.2 Kommunikation

„Mit *Kommunikation* bezeichnen wir alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen mit denen wir mit anderen Menschen bewusst oder unbewusst in Beziehung treten“ (Wilken, 2018, S. 11). Die Gesprächspartner*innen in der Kommunikation und die Beziehungsgestaltung haben eine grundlegende Wichtigkeit (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 5). Bei Kommunikation handelt es sich nicht nur um die verbalisierte Sprache, da zur

Kommunikation diverse andere Formen gehören können. Beispielsweise kann die Mimik Gefühle ausdrücken. Die Formen von Kommunikation sind mit Interpretationen und auftretenden Situationen verbunden (Wilken, 2018, S. 11). „Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis und lebensnotwendig in jedem Lebensalter“ (Wilken, 2019, S. 9). Für Selbstbestimmung und soziale Partizipation braucht es Kommunikation (Lüke & Vock, 2019, S. 2).

Im Themenfeld der Kommunikation treten die Bezeichnungen Sprache und Sprechen auf. Die Differenzierung der drei Begriffe zu charakterisieren ist für das Verstehen von auftretenden Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung von Bedeutung. Sprache bedeutet, dass ein Mensch ein Kommunikationssystem aufgebaut hat, welches Wörter, Zeichen und Gebärden beinhalten kann (Wilken, 2018, S. 11f.). Durch die Verwendung von Sprache wird Kommunikation mit anderen ausführbar (Boenisch, 2009, S. 10; Wilken, 2022, S. 71). Beim Sprechen handelt es sich um die hörbare Sprache. Eine Grundlage dabei ist, dass Laute von einer Person formuliert werden können (Wilken, 2018, S. 12). Wenn ein Mensch sprechen kann, können Fragen gestellt sowie Gefühle benannt werden (Kristen, 1994, S. 36). Zu Sprache und Sprechen ist zu ergänzen, dass sie nicht gleichzusetzen sind, sondern sich voneinander unterscheiden. Sie besitzen eine enge Verbindung, aber Sprache funktioniert auch ohne Sprechen. Sie gehen mit verschiedenen Voraussetzungen einher, wodurch sich wiederum unterschiedlichste Ansätze für Unterstützung ergeben (Haupt, 2006, S. 95f.).

2.3 Professionalisierung

Der Ausdruck der Professionalisierung bedeutet in diesem Kontext „[...] die Herausbildung spezifischer Tätigkeitsmerkmale und Qualifikationsanforderungen für die Berufsausübung“ (Wittrock, 2002, S. 62). Für qualitative Aus- und Weiterbildungspraktiken braucht es den Prozess der Professionalisierung, um Fachkräften die richtigen Kompetenzen mitgeben zu können (Bergeest, Boenisch & Daut, 2015, S. 352).

3. Unterstützte Kommunikation in Kindertagesstätten

Ausgelöst durch verschiedene Beeinträchtigungen oder durch vorliegende Gesundheitsschädigungen können bei Kindern bereits im frühen Alter Sprachentwicklungsverzögerungen auftreten (Wilken, 2022, S. 71). Lüke & Vock (2019, zitiert nach Nonn, 2023, S. 54) legen dar, dass für ein Kind in der Zukunft schwerwiegende Folgen entstehen können, wenn die Kommunikations- und Sprachentwicklung beeinträchtigt ist. Füssenich (2014, zitiert nach Nonn, 2019, S. 91) erläutert, dass folglich die kommunikative Teilhabe mit Bezugspersonen begrenzt ist. Durch eine Einschränkung von Kommunikation kommt es zur Beeinträchtigung der Gestaltung der eigenen Lebenswirklichkeit. Betroffene erleben häufiger Momente des Nicht- oder Falschverstehens, die anschließend wiederum zu Frustrationen führen (Wilken, 2019, S. 9) und sie können nicht sagen, was für sie wichtig ist oder über welche Themen sie gerne mehr erfahren möchten (Kitzinger et al., 2003, S. 14). Oft sind Ängste und unerfüllte Bedürfnisse (Kristen, 1994, S. 37) sowie Aggression und Selbstverletzung die Folgen (Kitzinger et al., 2003, S. 12). Selbstständigkeit und der eigene Selbstwert sind stark mit der Möglichkeit verbunden, sich selbst auszudrücken und wenn dies unter anderem fehlt, schränkt es die Lebensqualität deutlich ein (von Tetzchner & Martinsen, 2000, S. 12). Aufgrund dieser Tatsachen ist es fundamental, Kindern mit Beeinträchtigung Hilfen zum Mitteilen und Verstehen im Leben zu ermöglichen und andere Kommunikationsmöglichkeiten aufzubauen (Wilken, 2018, S. 7). Damit Kinder mit Kommunikationsbeeinträchtigungen verständlich kommunizieren können, gibt es die Möglichkeit der Unterstützten Kommunikation (Lüke & Vock, 2019, S. 2). Basierend auf diesen Tatsachen und den nachfolgenden Ausführungen zum Thema Unterstützte Kommunikation, setzt das Kapitel im späteren Verlauf den Bezug zur Wichtigkeit des Einsatzes Unterstützter Kommunikation in Kindertagesstätten.

3.1 Ausführungen zur Unterstützten Kommunikation

In den bisherigen Ausführungen ist zu erkennen, wie lebenswichtig Kommunikation und Ausdrucksmöglichkeiten für Menschen gegenüber anderen Personen sind. Daher wird im vorliegenden Unterkapitel die Unterstützte Kommunikation elementar

durch die Erläuterung der Definition, der Ziele sowie mit Blick auf dem Kontext der ICF und Unterstützter Kommunikation sowie der Rechtslage erörtert.

Wilken (2022) definiert dies wie folgt: „*Unterstützte Kommunikation* ist der Oberbegriff für alle pädagogischen und therapeutischen Hilfen, die Personen ohne oder mit erheblich eingeschränkter Lautsprache zur Verständigung angeboten werden“ (S. 71) (vgl. Hedderich, 2006a, S. 42; Kristen, 1994, S. 15). Die Hilfen führen zu einer Erweiterung von kommunikativen Möglichkeiten (Bober & Wachsmuth, 2013, S. L.020.001; Braun, 2008, S. 01.003.001; Spreer & Wahl, 2018, S. 134). Unterstützte Kommunikation (UK) hat sich in Deutschland aus der internationalen Version Augmentative and Alternative Communication (AAC) entwickelt (Boenisch, 2016, S. 298; Wilken, 2022, S. 71). AAC gibt es international und die International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) setzt sich für Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen ein und macht darauf aufmerksam. In Deutschland agiert für diese Thematik seit 1990, orientiert an der ISAAC, die Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V., n. D.). „Unter ergänzender [eng. augmentative] Kommunikation versteht man dagegen Verfahren, die unterstützend bzw. begleitend zur Lautsprache eingesetzt werden“ (Wilken, 2018, S. 10). Die alternative (eng. alternative) Kommunikation kommt zum Einsatz, wenn Personen eine fehlende oder eingeschränkte Sprechfähigkeit aufweisen. Ein anderes Kommunikationssystem, wie z. B. Gebärden, wird gefunden, um eine Alternative zur gesprochenen Sprache und eine effektive Kommunikation möglich zu machen (vgl. ebd. S. 9). „Beiden Prinzipien können inzwischen zahlreiche Konzepte und Systeme zugeordnet werden“ (Dupuis, 2012, S. 556). Von besonderer Relevanz ist dabei, dass durch Unterstützte Kommunikation Möglichkeiten vermittelt werden können, durch die betroffene Kinder, sowie deren Umfeld, alle gemeinsam unterstützt zu kommunizieren lernen (Davison-Hoult & Ward, 2017, zitiert nach Nonn, 2019, S. 91). Im weiteren Verlauf wird Unterstützte Kommunikation mit UK abgekürzt.

Die Ziele von UK richten sich daher auf den Ausbau von kommunikativen Fähigkeiten (Kristen, 1994, S. 16). Dabei wird die „[...] gesamte kommunikative Situation eines Menschen“ (Bernasconi, 2023a, S. 10) angesehen (vgl. ebd. S. 10). Durch den Aufbau eines funktionellen Kommunikationssystems für die Verständigung mit

anderen (Schlosser & Wendt, 2008, zitiert nach Nußbeck, 2008, S. 214) soll eine Partizipation am Leben gewährleistet werden (Burgio, 2020, S. 17). Kommunikative Teilhabe aufzubauen ist dabei essenziell (Bernasconi, 2023a, S. 10). UK bietet demnach eine Möglichkeit, um einen wirkungsvollen Austausch zu erreichen (Hedderich, 2006a, S. 42). Lebensqualität, Selbstbestimmung und Bildungschancen sollen erweitert werden und soziale Interaktionen erleichtern (Sachse & Bernasconi, 2019, S. 214). Um ein dauerhaftes Frustrationserlebnis zu vermeiden, welches weitere negative Folgen nach sich ziehen kann (Braun, 2008, S. 01.004.001), soll ein „[...] sprachspezifisches, nicht sprechgebundenes (!) Lernen [...]“ (Wilken, 2019, S. 9) geschaffen werden (vgl. ebd. S. 9). Dabei sind UK-Interventionen zentral, um die Erreichung der gesetzten Ziele und die Möglichkeiten im Rahmen von UK effektiv zu realisieren (Antener, 2001, S. 260; Sachse & Bernasconi, 2019, S. 204). Boenisch & Sachse (2018, zitiert nach Nonn, 2023, S. 55) beschreiben, dass zu einer UK-Intervention eine Diagnostik sowie Beratung zählt und dass das betroffene Kind und die Bezugspersonen sowie verschiedene Berufsgruppen/Fachkräfte an einer gemeinsamen Planung, Durchführung und Evaluation beteiligt sind. Aufgrund der Fokussierung in dieser Arbeit wird nicht detailliert auf die UK-Diagnostik eingegangen. Vertiefende Erklärungen zu Diagnostikprozessen sind bei Bernasconi (2023a) vorzufinden und Sachse (2010) beschreibt verschiedene Diagnostikmethoden.

Damit individuelle Maßnahmen von UK und UK-Interventionen zielführend angewendet werden können, erläutert Kane (2018, zitiert nach Musenberg, 2020, S. 369), dass ein wichtiger Bestandteil die Kenntnis über die vorhandenen kommunikativen Kompetenzen der betroffenen Person ist. Die vorliegenden kommunikativen Kompetenzen eines Menschen und deren Umfeld können im Rahmen einer Diagnostik festgestellt werden (Kristen, 1994, S. 104-116; Weid-Goldschmidt, 2013, S. 11). Light (1989) beschäftigt sich mit gelingender Alltagskommunikation im Bereich AAC und stellt ein Modell dazu vor, welches verschiedene Fähigkeiten berücksichtigt, um die kommunikative Kompetenz von uk-Personen zu betrachten. Die Kompetenz eines Kindes kann sich beispielsweise durch die Verwendung der eigenen Kommunikationsformen (Kapitel 3.4) im Alltag formen (Sachse & Schmidt, 2017, S. 313).

Die ICF (Kapitel 2.1) kann mit ihrer Bedeutsamkeit für den Kontext von UK ein weiterer Bestandteil sein, der eine bedeutende Perspektive darstellt (Bernasconi, 2023b). Die ICF setzt „[...] die Frage, inwieweit eine Person an relevanten Lebensbereichen teilhaben kann oder nicht“ (Bernasconi, 2023b, S. 6) in den Mittelpunkt (vgl. ebd. S. 6). Gegenwärtig dabei ist als ein zentraler Aspekt die Partizipation eines Menschen (Welti, 2016, S. 470). Ausschlaggebend ist, „[...] ob eine Person mit ihrem aktuellen Gesundheitszustand an für sie wichtigen Alltags- und Lebensbereichen teilhaben kann oder ob sie dabei Behinderungen erfährt“ (Bernasconi, 2023b, S. 6). Das wird auf Basis verschiedener, individueller Aspekte beleuchtet (vgl. ebd. S. 6). Wesentlicher Bestandteil ist das biopsychosoziale Modell der ICF (Lüke & Vock, 2019, S. 3). Dieses Modell „[...] meint dabei, dass eine Behinderung als Folge bzw. im Zusammenspiel von *körperlichen*, *psychologischen* und *sozial-gesellschaftlichen* Faktoren entsteht“ (Bernasconi, 2019b, S. 366). Mithilfe des Modells sollen die verschiedenen Komponenten mit ihren Wechselwirkungen veranschaulicht werden (vgl. ebd. S. 366) (Abbildung 1).



Abbildung 1: Wechselwirkungen & Zusammenhang der Komponenten der ICF (BfArM, n. D.)

Ausgangspunkt ist demnach, dass das Vorhandensein einer Schädigung nicht allein für das Entstehen einer Behinderung gesehen wird, sondern Behinderung sich aus mehreren Faktoren bildet (Hollenweger, 2007, S. 150). Beispielsweise gilt eine unterstützte kommunizierende Person nicht als behindert, wenn sie in ihrem vertrauten Umfeld und mit geeigneten Kommunikationsform kommunizieren kann und Partizipation erlebt. Sobald sich die Kontextfaktoren ändern und keine verständliche Kommunikationsbasis möglich ist, entstehen Einschränkungen der Teilhabe und nach der Perspektive der ICF ergibt sich eine Behinderung (Bernasconi, 2019b, S. 366f.). Im Bereich der kindlichen Entwicklung kann die Perspektive der ICF zu einer

Bereicherung werden, da die Entwicklung bei Kindern mit am stärksten von der Umwelt geprägt wird und mithilfe der ICF die Umweltbedingungen und Planungsmaßnahmen bestimmt werden können (Hollenweger, 2007, S. 155f.). Hinzukommt, dass von der ICF die Klassifikation ICF-CY speziell für Kinder und Jugendliche erarbeitet wurde (vgl. ebd.; Lüke & Vock, 2019, S. 3), um besser auf die kindliche Funktionsfähigkeit eingehen zu können (Hollenweger, 2007, S. 149). Zur Anwendung der ICF-CY im pädagogischen Bereich gibt es wenig Literatur und für die Verwendung in der Praxis liegt derzeit noch kein einheitliches Konzept vor (Bernasconi & Sachse, 2019, S. 130; Hollenweger, 2007, S. 155; Wolf, Berger & Allwang, 2016, S. 131).

Die Auseinandersetzung mit der vertiefenden Betrachtung der ICF ermöglicht sodann das Potential der ICF für UK hervorzuheben. Diese ist sehr bedeutungsvoll für den Bereich UK, da der Fokus auf Teilhabe liegt und die gesamte Lebenswelt eines Menschen mit einbezieht (Bernasconi, 2023b, S. 8; Braun, 2019, S. 21). Dabei werden alle Faktoren betrachtet, die Teilhabe hemmen oder fördern können (Light & Mcnaughton, 2015, S. 87). Es können sich dabei verschiedene Einsatzmöglichkeiten im Bereich von UK ergeben (Bernasconi, 2023b, S. 8-10). Eine Möglichkeit ist, dass durch die ICF-Perspektive bei verschiedenen Berufsgruppen eine gemeinsame Sichtweise wachsen kann, um dem Ziel, unterstützt kommunizierenden Menschen tagtäglich Teilhabe möglich zu machen, gemeinsam näher zu kommen. Wodurch anschließend eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zu einer erfolgreichen Versorgung mithilfe von UK führen kann sowie die Realisierung der Rechte auf Teilhabe und Kommunikation (Kapitel 3.1) realisiert werden können (Giel, 2014, S. 01.056.001f.) und eine gemeinsame Sprache durch die ICF geformt werden kann (Bernasconi, 2023b, S. 8). Es bietet sich daher die Möglichkeit eines disziplinübergreifenden Austausches und eine gemeinsame Orientierungsstruktur durch die UK-Versorgung von Diagnostik, Beratung und Interventionsplanung (Nonn, 2023, S. 56). Interdisziplinäre Zusammenarbeit bietet einen wichtigen Grundbaustein, um alle Daten und Zusammenhänge einer betroffenen Person zu kennen (Kristen, 1994, S. 105). Zu bedenken ist dabei, dass die Verbindung zwischen theoretischen Überlegungen und praktischer Anwendung zeigt, dass in diesem Bereich noch viel für eine angemessene Umsetzung der ICF im Rahmen von UK passieren sollte (Bernasconi,

2023b, S. 6; De Carmago, 2007; Sailer, 2023, S. 26). Dies liegt darin begründet, dass die ICF unter anderem sehr komplex aufgebaut ist (De Carmago, 2007, S. 165; Sailer, 2023, S. 26). Besonders wenn dabei bedacht wird, dass sich Menschen damit beschäftigen, die eine kommunikative Beeinträchtigung haben (Sailer, 2023, S. 26).

In der UN-BRK, die als internationales Übereinkommen für die Rechte von Menschen mit Behinderung agiert (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung, n. d.), findet UK ihren Platz und das Recht auf Teilhabe und das Recht auf Kommunikation ist dort aufgeführt (Giel, 2014, S. 01.056.001). „Gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft ist zentrales Ziel [...] des sozialen Rechtsstaats“ (Welti, 2016, S. 470). Insbesondere ist hierbei das Sozialgesetzbuch IX zu nennen, welches auf rechtlicher Ebene inhaltlich verschiedene wichtige Aspekte für die Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit einer Behinderung aufführt (vgl. ebd. S. 470f.).

3.2 Rahmenbedingungen von Unterstützter Kommunikation

Damit UK gelingen kann, braucht es verschiedene Rahmenbedingungen, die fundamental für den Einsatz sind. Diese beziehen sich sowohl auf die betroffene Person selbst als auch auf ihr soziales Umfeld (Kristen, 1994, S. 20-24). Es reicht nicht, einer nicht- oder kaum sprechenden Person Methoden mit an die Hand zu geben, wie sie ohne Lautsprache kommunizieren kann. Ebenso müssen die Kommunikationspartner*innen in die Förderung miteinbezogen werden und den Gebrauch von Kommunikationsformen kennen (Lüke & Vock, 2019, S. 13). Ein uk-Kind ist nämlich von seiner eigenen Umwelt abhängig (Nonn, 2023, S. 53). Die Übersicht von UK ermöglicht nun die detaillierte Betrachtung von einigen Rahmenbedingungen. Diese dienen dabei unter anderem als Grundlage für den Fokus dieser Arbeit. Weiterhin wird auf Schwierigkeiten eingegangen, die UK hemmen können und es wird die unterstützter kommunizierende Gesprächssituation erörtert.

In der Kommunikation beeinflusst das Verhalten der nicht- oder kaum sprechenden Person die Situation durch verschiedene Faktoren, wie beispielweise den Grad der Behinderung oder die eigene kommunikative Kompetenz. Ein maßgeblicher Einfluss

auf ein Gespräch wird durch das Verhalten der Kommunikationspartner*innen geprägt. Einfluss nimmt ebenso, wie die Kommunikationsformen während Kommunikation Verwendung finden (Kristen, 1994, S. 20-23). Eine Rahmenbedingung bezieht sich auf die Haltung und Einstellung der Kommunikationspartner*innen gegenüber dem Gebrauch von UK (Braun & Kristen, 2008, S. 02.006.001; Hedderich, 2006b, S. 55; Kristen, 2018, S. 114; Wachsmuth, 2019, S. 104f.). Daran anschließend stellt das gezeigte Kommunikationsverhalten der Gesprächspartner*innen eine weitere Rahmenbedingung dar (Kristen, 1994, S. 21; Weid-Goldschmidt, 2013, S. 23). Beispielsweise ist ein förderliches Verhalten, das Zeigen von echtem Interesse an der anderen Person (Pivit, 2008, S. 01.011.001). Erfolg oder Misserfolg einer Kommunikation liegt folglich in der Mitverantwortung der Kommunikationspartner*innen (Braun, 2008, S. 01.026.006; Braun & Kristen, 2008, S. 02.006.001; Pivit, 2008, S. 01.011.001). Ein anderer wichtiger Aspekt für Gesprächspartner*innen ist sich selbst darum zu bemühen, Kompetenzen aufzubauen, um UK anwenden zu können (Pivit, 2008, S. 01.011.001). Denn von besonderer Relevanz ist immer, dass Betroffene, um UK erlernen zu können, entsprechend kompetente Vorbilder brauchen, die UK im Alltag vorleben (Kitzinger et al. 2003, S. 32; Waigand & Fröhlich, 2017, S. 324; Vock & Lüke, 2019, S. 82). An dieser Stelle ist anzumerken, dass in verschiedenen Studien die Bedeutsamkeit der Bezugspersonen mit Blick auf die kommunikative Entwicklung einer betroffenen Person festgehalten werden konnte (Lüke, 2019, S. 120f.). Insbesondere ist in diesem Zusammenhang zielführend zu nennen, dass das gesamte Umfeld einer uk-Person die verschiedenen Methoden kennen sollte und einsetzen kann und nicht nur einzelne Bezugspersonen (Kitzinger et al., 2003, S. 32). Denn Kinder wollen sich beispielsweise in der Kindertagesstätte auch mit ihren Freund*innen verständigen können (Pivit, 2008, S. 01.011.001).

3.2.1 Schwierigkeiten bei der UK-Umsetzung

Während der Erfüllung dieser hier genannten Rahmenbedingungen für den Aufbau einer gelingenden Kommunikation, können Schwierigkeiten und Herausforderungen auftreten, die eine befriedigende Kommunikationssituation hemmen (Braun, 2008, S. 01.026.002-01.026.005; Wachsmuth, 2019, S. 104f.). Kinder und Erwachsene

tauschen sich über die Lautsprache aus und lernen so die Welt kennen. Viele Entwicklungsschritte laufen dabei intuitiv ab (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 20). Kinder mit einer Behinderung können allerdings andere Entwicklungsschritte aufweisen, die zu Unsicherheiten führen können. Intuitive Verhaltensweisen sowie die Verständigung zwischen Eltern und Kindern können nicht gut ausgeprägt sein (Henning, 2017, S. 284), da Kinder mit einer Behinderung ein anderes Kommunikationsverhalten aufweisen können (Sarimski, 2017, S. 240). Demzufolge kann es zu Problematiken kommen, da den Bezugspersonen selbst andere Systeme für Sprache nicht bekannt sind. Wenn eine andere Art der Kommunikation angewendet werden soll, kann dies zu Ängsten, Widerstand und Belastungen führen (Wachsmuth, 2019, S. 105). Mögliche Schwierigkeiten können aber schon viel weiter oben beginnen, denn die Bereitschaft und der Wille, UK im Alltag zu gebrauchen, muss bei den Bezugspersonen gegeben sein (Leber, 2008, S. 01.027.001). Verständnis und Akzeptanz sollten vorhanden sein und darin liegt die Herausforderung (Giel, 2014, S. 01.056.001). Denn die Kommunikationspartner*innen einer uk-Person müssen bereit dazu sein, sich auf eine andere Art der Kommunikation einzulassen und das Erlernen von anderen Methoden wollen (Boenisch, 2016, S. 300; Giel, 2014, S. 01.056.001). Beispielsweise sollten Empathie und Wertschätzung gezeigt werden, denn so kann ein Kind sich verstanden fühlen (Hedderich, 2006b, S. 56). Herausfordernd ist dabei, dass die passende Einstellung vorhanden sein muss, um die kommunikativen Bemühungen einer uk-Personen verstehen zu wollen (Braun & Kristen, 2008, S. 02.006.001). Sei es in der Familie oder in der Kita (Giel, 2014, S. 01.056.001).

Daneben hemmen strukturelle Rahmenbedingungen gegenwärtig zu einigen Teilen eine Umsetzung der UK-Förderung von Fachkräften in Kindertagesstätten (Schüler & Hänel-Faulhaber, 2022, S. 69; Wilken, 2019, S. 12). Die Methoden von UK sind vielleicht bekannt, aber aufgrund von fehlenden zeitlichen Ressourcen können sie nicht in die Praxis umgesetzt werden (Wilken, 2019, S. 12). Ein weiterer Faktor liegt in der Professionalisierung begründet, denn Lage (2006, zitiert nach Burgio, 2020, S. 59) arbeitet heraus, dass in der Praxis nicht alle Fachkräfte ausreichende UK-Kompetenzen vorweisen können. Damit die Ziele von UK erreicht werden, braucht es Fachkräfte, die um die Methodenvielfalt und Komplexität wissen und diese in der

Praxis anwenden können (Burgio, 2020, S. 61). Jede Person und jede UK-Maßnahme ist individuell. Daher braucht eine Fachkraft neben pädagogischen Schlüsselqualifikationen, die in verschiedenen sozialen Berufsfeldern erlangt werden können, UK-spezifisches Fachwissen in den zentralen Themenbereichen, um in jeder neuen komplexen Lage handeln zu können (Boenisch, 2009, S. 105-108). Schüler & Hänel-Faulhaber (2022, S. 69) legen auf Basis verschiedene Studien dar, dass es aufgrund von fehlenden zeitlichen Ressourcen, Personalmangel und Überforderungen der Mitarbeiter*innen zu deutlichen Einschränkungen des täglichen Gebrauchs von UK kommt und keine guter Ausgangspunkt besteht, um gelerntes Wissen, beispielsweise aus einer Fortbildung, anwenden zu können. Weiterhin machen die Ergebnisse der Befragung von einem Projekt aus Leipzig (Spreer & Wahl, 2018, S. 142) deutlich, dass der Aufbau von Fachkompetenzen zu UK derzeit noch viel mit zeitlicher und finanzieller Eigeninitiative der Fachkräfte neben ihrem Beruf verbunden ist. Eigene Motivation und der Wille, sich weiterzubilden zu wollen, ist die Grundlage, dass Fachkräfte sich für eine Weiterbildung entscheiden. Dies wiederum wird davon beeinflusst, ob der Arbeitgeber die Kosten für eine Fortbildung übernimmt und ob Zeit dafür gegeben ist (Burgio, 2020, S. 51f.). Eine weitere Problematik liegt darin begründet, dass die angebotenen Weiterbildungspraktiken bisher keinem einheitlichen Standard folgen und es kein allgemeingültiges Konzept zum inhaltlichen Aufbau der Weiterbildungen gibt, wie UK zu vermitteln ist (vgl. ebd. S. 57f.).

3.2.2 Betrachtung der Besonderheiten einer UK-Gesprächssituation

Anschließend an die vorliegenden Schwierigkeiten wird die Besonderheit der Gesprächssituation als einer der fundamentalen Aspekte für eine gelingende UK und für die Partnerstrategien des COCP-Programms charakterisiert (Kapitel 4.1). Die Gesprächspartner*innen müssen grundlegend um die Besonderheit der Gesprächssituation bei UK wissen, um Voraussetzungen für eine harmonische Kommunikation schaffen zu können (Kristen, 1994, S. 23). Eine unterstütz kommunizierende Gesprächssituation verlangt komplexe Fähigkeiten von den Beteiligten, die in typischen kommunikativen Situationen nicht gefragt sind (Braun, 2008, S. 01.026.002). Bei einem ausgewogenen Gespräch verläuft der Austausch weitgehend im Wechsel

statt und die Gesprächspartner*innen haben die Chance, sich gleichermaßen dabei einzubringen sowie auf das Gesagte des jeweils anderen zu reagieren. Bei UK ist dieses Gleichgewicht nicht vorzufinden und es kommt zu einigen Besonderheiten. Es wird eine Asymmetrie, ein atypisches Rollenverhalten während der Gesprächssituation beschrieben, denn die Person, die nicht spricht, kann das Gespräch selbst nicht wirklich beeinflussen und der sprechende Part nimmt die dominierende Rolle im Gesprächsablauf ein (Kristen, 1994, S. 47f.). Das Bewusstsein sollte dafür da sein, dass die Verwendung von UK-Methoden meist länger dauert (Vock & Lüke, 2019, S. 82) und eine unterstützende kommunizierende Gesprächssituation sehr zeitintensiv ist (Braun, 2008, S. 01.026.003). Gesprächspausen und Missverständnisse treten auf und die Kommunikationsbeteiligten brauchen viel Geduld, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten (Braun, 2008, S. 01.026.003; Kristen, 1994, S. 48f.; Vock & Lüke, 2019, S. 82). Des Weiteren passiert die Anwendung von Kommunikationshilfen nicht unbewusst, sondern muss bewusst gesteuert werden (von Tetzchner & Martinsen, 2000, S. 74). Daher ist ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration gefragt (Kristen, 1994, S. 48f.). Es kann ebenso passieren, dass viele Dinge dadurch nicht zur Sprache kommen. Kleine Signale, die zum Kommunizieren genutzt werden, entgehen den Kommunikationspartner*innen, da diese nicht verstanden oder übersehen werden, um nicht darauf eingehen zu müssen (Braun, 2008, S. 01.026.003, 01.026.005). All diese Herausforderungen und veränderten Umstände können dazu führen, dass die Kommunikation scheitert, Frustration erlebt wird und die uk-Person ihre Bedürfnisse nicht äußern kann sowie übergangen wird (von Tetzchner & Martinsen, 2000, S. 74). Infolgedessen bezieht sich eine weitere elementare Rahmenbedingung der UK auf die Beratung von Bezugspersonen, in der besprochen wird, wie eine förderliche Haltung und gute Gesprächsführung aussehen kann (Bernasconi, 2023a, S. 15; Kristen, 1994, S. 21). Aus den Erkenntnissen von unterschiedlich zur Verfügung stehender Diagnostikprozesse und Interventionsplanungen, die im Kontext von UK von verschiedenen Fachleuten angewendet werden können, soll sich für Bezugspersonen eine Orientierung mit Vorschlägen ergeben, um das eigene Verhalten positiv anpassen zu können (Bernasconi, 2023a, S. 105). Bedeutungsvoll ist daher, welche Kommunikationsstrategien angewendet werden, um einen kommunikativen Austausch erfolgreich möglich zu machen (von

Tetzchner & Martinsen, 1996, zitiert nach von Tetzchner & Martinsen, 2000, S. 78) und die Bezugspersonen zu unterstützen sowie zu trainieren (Braun, 2008, S. 01.026.002). Mögliche Kommunikationsstrategien sind beispielsweise beim COCP-Programm „(COCP = Communicatieve Ontwikkeling van niet-sprekende kinderen en hun Communicatie Partners; deutsch: „Kommunikative Entwicklung von nicht-sprechenden Kindern und ihre Kommunikationspartner)“ (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 23) vorzufinden (vgl. ebd. S. 23). Zu einigen Teilen sind die Rahmenbedingungen darüber hinaus ausschlaggebend bei der Zuordnung zu einer Zielgruppe im Bereich von UK und bei der Verwendung der Kommunikationsformen für eine uk-Person.

3.3 Zielgruppen UK

Die Ursachen, die die verbalsprachlichen Fähigkeiten eines Menschen einschränken, können sowohl durch angeborene als auch erworbene Beeinträchtigungen entstehen. Aufgrund vielerlei Ursachen, weswegen ein Mensch UK benötigt, ist der Personenkreis für Maßnahmen heterogen (Musenberg, 2020, S. 364) und es gibt keine Beschränkung bei der Zielgruppenbestimmung von UK (Burgio, 2020, S. 18). Aufgrund dieser Tatsache sind UK-Maßnahmen für alle Menschen, die Unterstützungsbedarf bei der Verständigung bedürfen (Bernasconi, 2023, S. 13). In diesem Zusammenhang ist bedeutsam, dass ein Mensch keine Voraussetzungen oder bestimmte Kompetenzen aufweisen muss, um UK zu lernen, denn durch den Gebrauch von UK entfalten sich diese (vgl. ebd. S. 10; Dieckmann, 2021, S. 345; Kitzinger et al., 2003, S. 23). Auf Grundlage dieses Wissens wird in diesem Unterkapitel die Zielgruppeneinteilung bei der Unterstützten Kommunikation erläutert.

Bei von Tetzchner & Martinsen (2000) werden drei Zielgruppen unterschieden und Weid-Goldschmidt (2013) thematisiert vier verschiedene Zielgruppen. Die Ausführungen von von Tetzchner & Martinsen (2000) werden hierbei nicht weiter ausgeführt. Dafür wird auf die genannte Literatur verwiesen. Richtungsweisend und als Orientierungspunkt dient an dieser Stelle für die Zielgruppenbestimmung die Zielgruppeneinteilung und die Kompetenzstufen von Weid-Goldschmidt (2013). Menschen unterscheiden sich individuell voneinander und um der breiten Heterogenität des Personenkreises von UK gerecht zu werden sowie auf individuelle Bedürfnisse

eingehen zu können, soll geschaut werden, wie eine Strukturierung der Variationen möglich ist. Die Grundlage für die Zielgruppeneinteilung sind die kommunikativen Kompetenzen eines Menschen. Vier Kompetenzstufen werden von der allgemeinen Entwicklung der Kommunikations- und Sprachkompetenzen abgeleitet und machen die Einteilung von vier Personengruppen möglich, die UK nach ihren Bedürfnissen anwenden können (S. 11, 15-18). Sie werden „[...] als Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation beschrieben“ (vgl. ebd. S. 11). Durch die Einschätzung der Kompetenzen einer Person sollen optimale Unterstützungsangebote gestalten werden können. Zur ersten Zielgruppe zählen Menschen, die prä-intentional kommunizieren (Weid-Goldschmidt, 2011, S. 279). „Die Signale dieser Menschen sind – wenn sie überhaupt als solche wahrgenommen werden – nur schwer zu deuten“ (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 31). Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um Menschen, die intentional kommunizieren, aber auf prä-symbolischer (vorsymbolischer) Basis bleiben. Die Kompetenzen genügen (noch) nicht, um das Symbolsystem von Sprache deuten zu können (vgl. ebd. S. 12, 45). Das Verständnis von Lautsprache ist beeinträchtigt (Lüke & Vock, 2019, S. 6). Die dritte Gruppe bezieht sich auf Menschen, die verbal-symbolisch kommunizieren können (Weid-Goldschmidt, 2011, S. 280). „Sie können *gehörte Lautsprache oder andere Formen bedeutungstragender Symbole, z. B. Gebärden [...], mit Vorstellungen und Sprachstrukturen in Verbindung setzten*“ (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 12). In der vierten Zielgruppe befinden sich Menschen, die verbal-symbolisch sowie altersentsprechend kommunizieren, nicht in ihrem Sprachgebrauch eingeschränkt sind und mithilfe von passenden Maßnahmen kommunizieren können (vgl. ebd. S. 12).

Scheller (2007, S. 35, zitiert nach Weid-Goldschmidt, 2011, S. 282) nennt als Ausgangspunkt für die Zielgruppeneinteilung die Berücksichtigung des Bedingungsgefüge von Einflussfaktoren für die Kommunikation einer Person als einflussreich. Die Punkte sind im Anschluss als Schaubild (Abbildung 2) dargestellt.

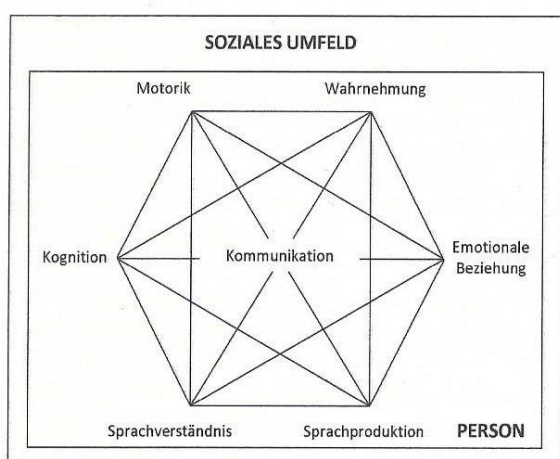


Abbildung 2: Bedingungsgefüge der Einflusskomponenten für Kommunikation (modifiziert von Weid-Goldschmidt (2011, S. 282) und Scheller (2007) nach Haupt (zitiert nach Fröhlich 1985, S.19) und Kane 1992, S. 314)

Anhand dieser Betrachtungsweise ist der Zusammenhang zu den Erläuterungen in Kapitel 3.2 & 3.2.2 zu ziehen. Neben den personenbezogenen Faktoren hat das soziale Umfeld bei der Kommunikationsentwicklung eine Kernfunktion. Mit Blick auf die kommunikativen Kompetenzen ist zu beachten ist, dass sich diese immer verändern können und es sich nur um den Ist-Zustand der Person bei der Einteilung zu den Zielgruppen handelt (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 11-13). Die Entfaltung der kommunikativen Kompetenz kann daher als lebenslanger Prozess gesehen werden (Nonn, 2019, S. 99). Mit Blick auf die ICF „[...] bleibt es unerlässlich, die wechselseitigen Wirkungsprozesse von individueller Schädigung, umwelt- und personenbezogenen Kontextfaktoren und Teilhabemöglichkeiten im Hinblick auf Unterstützte Kommunikation zu akzentuieren“ (Braun, 2019, S. 21). Im Bereich von UK ist es dadurch sehr bedeutsam, dass ein mehrdimensionaler Blick eingenommen wird, denn eine Kommunikationsstörung soll nicht als Eigenschaft von einem Menschen bewertet werden (Boenisch, 2009, zitiert nach Bernasconi, 2023a, S. 12).

3.4 Formen UK

Sobald Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen stattfindet und sie sich untereinander verständigen möchten, bedienen sie sich an einem multimodalem Kommunikationskonzept. Dies bedeutet, dass verschiedene Formen und Arten von Kommunikation verwendet werden, um sich auszudrücken und mehrere Kommunikationsmethoden zeitgleich genutzt werden (Kristen, 1994, S. 17; Vock & Lüke, 2019, S. 18). Beispielsweise zählen dazu Mimik und Körperhaltung (Kristen, 1994, S. 17). Das ist bei einer funktionierenden Interaktion entscheidend, da eine Verständigung mit nur einer Modalität bzw. einer Kommunikationsform fast unmöglich ist (Vock & Lüke, 2019, S. 18; Pivit, 2008, S. 01.006.001). Welche Methode beispielsweise von einem „[...] Kind jeweils genutzt wird, ist abhängig von dem Gesprächspartner und vom Kontext“ (Kristen, 2018, S. 115). Es soll erreicht werden, dass eine uk-Person ein individuelles, gut funktionierendes multimodales Kommunikationssystem aus einer Kombination aus körpereigenen und körperexternen Kommunikationsfunktionen nutzen kann, damit in verschiedenen Situationen auf passende Kommunikationsformen zur differenzierten Verständigung zurückgegriffen

werden kann (Vock & Lüke, 2018, S. 18). Dadurch kann der „[...] Kommunikationsradius [...]“ (Burgio, 2020, S. 23) ausgebaut werden (vgl. ebd. S. 23). Denn Kommunikationseinschränkungen können zu negativen Folgen bei betroffenen Personen führen (Kristen, 1994, S. 37) (Kapitel 3).

Dieses Kapitel beleuchtet auf Grundlage der Erläuterungen die Formen von UK. Es gibt zum einen Formen, die mithilfe des eigenen Körpers umgesetzt werden und zum anderen braucht es externe Kommunikationsformen, die als Ergänzung verstanden werden (Braun & Kristen, 2008, S. 02.003.001; Hedderich, 2006b, S. 57). Sie werden im Rahmen von UK eingesetzt, um eine fehlende oder unzureichende Lautsprache zu ersetzen oder zu ergänzen (Kapitel 3.1). Welche Kommunikationsformen und Hilfen zur Erreichung des Ziels einer besseren Verständigung führen ist immer individuell (Pivitt, 2008, S. 01.006.001). Um eine angemessene Unterstützung bieten zu können und die Wahl von passenden Hilfsmitteln entsprechend auszusuchen ist eine Beratung, Diagnostik sowie Interventionsplanung im Bereich der UK durchzuführen (Bernasconi, 2023a, S. 15; Kristen, 1994, S. 22).

Bei körpereigenen Formen wird „[...] der Körper als ein zentrales Kommunikationsmedium angesehen“ (Braun & Kristen, 2008, S. 02.006.001). Weid-Goldschmidt (2013, S. 25f.) stellt Kommunikationsformen vor, die im Kontext von UK-Zwecken und dem COCP-Programm (Kapitel 4.1) bedeutsam sind. Die Autorin zählt beispielsweise nichtsymbolische Kommunikationsformen, wie Veränderungen der Atmung auf und sie benennt symbolisch-körpereigene Formen wie eine gelernte Gebärde (Abbildung 3). Externe Formen sind jene externen Hilfsmittel, durch die kommuniziert werden kann. Die Hilfsmittel werden in nichtelektronische und elektronische Formen differenziert. Nichtelektronische Kommunikationshilfen stellen vielfältigste Möglichkeiten für komplexe Kommunikation dar. Darunter werden beispielsweise Objekte verstanden, wie auch Symbolsammlungen, die Schrift oder Kommunikationstafeln (Hedderich, 2006b, S. 57; Vock & Lüke, 2019, S. 19, 32-39). Elektronische Hilfsmittel sind durch ihre Komplexität für unterschiedlichste Kommunikationsmöglichkeiten individuell und vielseitig einsetzbar (Breul, 2011, S. 04.005.001). Die Auswahl von Möglichkeiten ist breit, da technische Geräte stetig weiterentwickelt werden (Pivitt, 2008, S. 01.014.001). Ein Überblick über diverse Möglichkeiten im Bereich der elektronischen Kommunikationshilfsmittel werden vertiefend von

Boenisch, Willke & Sachse (2019), Breul (2011) sowie von Vock & Lüke (2019) in der angegebenen Literatur weiter aufgeführt. Der Themenkomplex der Formen von UK ist von großem Umfang, daher wird an dieser Stelle auf die allgemeinen Erkenntnisse eingegangen und für vertiefende Schilderungen wird auf die aufgeführten Literaturquellen verwiesen.

Während bisher die einzelnen Formen und ihre Erläuterungen beschrieben wurden, liegt nun der Blick auf den Kommunikationsformen in Verbindung mit den Kommunikationspartner*innen in einer UK-Gesprächssituation (Kapitel 3.2 & 3.2.2). Denn in den gemeinsamen Unterhaltungen haben die Kommunikationspartner*innen die Aufgabe selbst verschiedenste Kommunikationsformen anzuwenden und als Modell die uk-Personen dabei zu bestärken so viele Kommunikationswege wie möglich im Gespräch mit anderen einzusetzen und Missverständnisse zu verringern (Pivit, 2008, S. 01.007.001). Es braucht deshalb kompetente Gesprächspartner*innen, die die Formen sowie den Einsatz der UK-Sprache im Alltag normalisieren. Oftmals müssen die Kommunikationspartner*innen wie auch die Nutzenden die UK-Sprache erst erlernen und dies gelingt vorzugweise in Alltagssituationen (Waigand & Fröhlich, 2017, S. 324f.). Auf gesetzlicher Ebene ist dazu verankert, dass die Einbeziehung der Sorgeberechtigten eines Kindes für die Gestaltung von Hilfen wichtig ist (Sozialgesetzbuch IX, 2020, S. 1512). In erster Linie ist dabei entscheidend, dass unabhängig, davon, welche Kommunikationsformen gebraucht werden, „[...] die gegenseitige Aufmerksamkeit gesichert sein bzw. vorher mit entsprechenden Strategien hergestellt werden [muss]“ (Pivit, 2008, S. 01.017.001).

3.5 Anwendung von UK in Kindertagesstätten

Jeder Mensch ist von Geburt an dazu fähig Sprache zu entwickeln. In einem Prozess baut sich die Nutzung von Sprache nach und nach durch die Unterstützung von Vorbildern auf und durch Anregungen, die zum eigenen Gebrauch im Alltag ermutigen (Wendlandt, 2006, S. 10ff.). Das Kind eignet sich daraufhin eigene Strategien zur Sprache an (MFKJKS, 2014, S. 5) und Kommunikationspartner*innen wenden ihr Kommunikationsverhalten entsprechend dem Entwicklungsstand des Kindes an (Gallé, 2008, S. 07.006.001). Dadurch das Kinder Fragen stellen, lernen sie im

jungen Alter die Welt kennen (Kitzinger et al., 2003, S. 9). Die bisherigen Ausarbeitungen belegen, dass bei Kindern mit Beeinträchtigungen dieser Prozess nicht unbedingt in dieser Form durchlebt werden kann und sich als schwierig darstellt. Nach der Vorstellung der theoretischen Aspekte zur Bedeutsamkeit von UK, wird nun die praktische Anwendung für junge Kinder im Kontext Kindertagesstätte in den Blick genommen. Besonders steht die Relevanz des frühzeitigen Einsatzes von UK bei Kindern sowie schwerpunktmäßig die Betrachtung des Forschungsstandes in der Praxis im Fokus.

3.5.1 Relevanz des frühzeitigen Einsatzes von UK bei Kindern

Die vorgestellten Schilderungen drücken aus, dass eine frühzeitige Implementierung von UK-Maßnahmen bei Kindern mit Kommunikationseinschränkungen elementar wichtig ist (Braun & Kristen, 2008, S. 02.004.001f.; Kaiser & Roberts, 2011, S. 302; Leber, 2008, S. 07.003.001-07.005.001; Wilken, 2019, S. 11). Kinder sollen in ihren Kommunikationsprozessen so früh es geht die Möglichkeit auf positive Erfahrungen sowie Unterstützung haben, um gute kommunikative Kompetenzen aufbauen zu können (Braun, 2008, S. 01.004.001; Braun & Kristen, 2008, S. 02.005.001; Kaiser & Roberts, 2011, S. 303). Misslingende Austauschprozesse und unbefriedigende Kommunikationsversuche prägen ein Kind und können dazu führen, dass das Kind das Kommunizieren einstellt. Gerade in jungen Jahren können Kinder einfach lernen zu kommunizieren und in diesen frühen Phasen sind Erfolgserlebnisse wichtig und weisen eine prägende Basis für die zukünftige Fortschreitung von Entwicklungsschritten auf. In einem späteren Alter ist dies oft nicht mehr nachholbar (Leber, 2008, S. 07.005.001). Denn UK kann präventiv Störungen eindämmen oder drohende Einschränkungen aufhalten (Ronski & Sevcik, 2005, S. 179, 182.).

3.5.2 Forschungsstand UK Kindertagesstätte

Für gelingende Praxisumsetzungen sind gute Theoriedarstellungen essenziell und im Bereich von UK konnte ein weiteres Wachstum vermerkt werden (Boenisch & Sachse, 2019, S. 15). Die Verbreitung der Anwendung von Unterstützter Kommunikation in Deutschland steigt an (Nonn, 2023, S. 56; Sachse & Bernasconi, 2019, S.

214), aber die UK-Versorgung für junge Kinder ist noch nicht weitreichend gegeben und weniger erprobt (Burger & Sarimski, 2012, S. 92, Light & Mcnaughton, 2015, S. 86). Im Gegensatz zu Schulen in Deutschland ist UK in Kindertagesstätten noch kein fester Bestandteil, obwohl die Bedeutsamkeit für Kinder wichtig ist und viele Kinder in der Kita UK-Bedarf haben (Steenhuis, Hilmer, Olschak, Wegner & Fillinger, 2023, S. 33). Bei Boenisch (2009, S. 118f.) werden verschiedene Studien vorgestellt, die sich auf den schulischen Bereich sowie andere Bereiche im Kontext von UK beziehen, aber den vorschulischen Bereich nur selten aufgreifen. Die Bedarfsanalyse von Hedderich (2006a, S. 73-102) befasst sich intensiv mit dem vorschulischen Bereich und analysierte, dass 222 Kinder im Vorschulalter in Sachsen-Anhalt vor dem Eintritt in die Schule über keine ausreichende Kommunikation verfügten. In den verschiedenen Einrichtungen haben von den 222 Kindern, 65% eine Kommunikationsförderung erhalten und das überwiegend in einer integrativen Kindertagesstätte. Generell ergibt sich durch die Betrachtung und Auseinandersetzung mit dieser Analyse, dass sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Bedarf an UK für Kinder und den vorhandenen Durchführungen von UK-Förderungen abzeichnet. Burger & Sarimski (2012, S. 92-97) haben in 94 Kindergärten in Baden-Württemberg Befragungen zur Förderung mit UK durchgeführt und haben herausgefunden, dass von insgesamt 438 betreuten Kindern, 246 Kinder (56,1%) nicht oder kaum sprechen konnten und deshalb eine UK-Förderung notwendig gewesen wäre. Hiervon erhielten jedoch lediglich 179 Kinder eine Förderung. Dies ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen, wie z. B. fehlendes Fachwissen zu UK.

Infolgedessen ergibt sich durch die analytische Auseinandersetzung mit weiteren Studien, dass in Kindertagesstätten das Angebot von UK-Maßnahmen zur Förderung in unterschiedlicher Art und Weise sowie Intensität angeboten wird (Burger & Sarimski, 2012; Burgio, 2020, S. 22; Reber, 2023). Eine Möglichkeit zur Umsetzung sind therapeutische Maßnahmen der Fachkräfte, die direkt im Kitaalltag in kleinen Gruppen und nicht separiert angeboten werden. Integrative Gruppen werden mit sprechenden und nichtsprechenden Kindern gebildet, um eine Kommunikation zwischen den Kindern aufzubauen (Deckenbach & Determann, 2001, S. 60). Das gemeinsame Lernen von Kindern mit Gleichaltrigen hat eine wertvolle Bedeutung (vgl. ebd. S. 59; Kitzinger et al., 2003, S. 32). Gesetzlich ist das beispielsweise in § 4

Abs. 3 Sozialgesetzbuch IX (2020) verankert: „¹ Leistungen für Kinder mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohter Kinder werden so geplant und gestaltet, dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen betreut werden können“ (S. 1512). In manchen Gruppen wird beispielsweise jede*r mit einzelnen Formen von UK vertraut gemacht und sie gehören zu größeren Teilen zum Alltag. Alle sprechen beispielweise unterstützt mit Gebärden, damit jede*r die Möglichkeit zur Verständigung sowie Teilhabe hat. Kinder mit und ohne Spracheinschränkung können gemeinsam im sozialen Umfeld betreut werden. In anderen Einrichtungen wird wiederum der Einsatz von alternativen und ergänzenden Formen nur für die Kommunikation mit einem uk-Kind angewendet und nicht bei allen (Burger & Sarimski, 2012, S. 93f.). Die verschiedenen Untersuchungen belegen, dass die untersuchten Einrichtungen überwiegend körpereigene Kommunikationsformen wie Gebärden und körperexterne Formen wie Kommunikationstafeln einsetzen (Binger & Light, 2006, S. 203f.; Burger & Sarimski, 2012, S. 93; Burgio, 2020, S. 22; Steenhuis et al. 2023, S. 38). Schubothe (2008, S. 07.015.001-07.018.001) führt anhand eines Praxisbeispiels auf, dass der Einsatz von Gebärden und Kommunikationstafeln in Kindertagesstätten zur Verbesserung der Kommunikation angewendet werden können und zukünftig weitere positive Aspekte mit sich bringen (beispielsweise für die Verständigung in der Schule). Elektronische Kommunikationshilfen kommen wenig zum Einsatz (Binger & Light, 2006, S. 203f.; Burger & Sarimski, 2012, S. 93; Sarimski, 2011, S. 92; Reber, 2023, S. 55-57).

In Kapitel 3.2.1 wurde die Schwierigkeit der ausbaufähigen Professionalisierung im Bereich von UK erläutert. Die Professionalisierung der Fachkräfte trägt maßgeblich dazu bei, wie UK in Kindertagesstätten eingesetzt wird. Spreer & Wahl (2018) haben dazu eine Ergebnisdarstellung des Projekts „Professionalisierung in der Unterstützten Kommunikation“ vorgestellt. Bei diesem Projekt ging es um den Erkenntnisgewinn, inwieweit UK-Kenntnisse in Einrichtungen (35 Kindertagesstätten und 3 Frühförderstellen) bei den Einrichtungsleiter*innen, Mitarbeiter*innen und Therapeut*innen vorhanden sind und wie sie diese erlangt haben. Weiterhin wurde der Aspekt bezüglich Fort- & Weiterbildungsmöglichkeiten mitaufgenommen. Für diese Arbeit sind die Ergebnissen der befragten Therapeut*innen von Interesse. Die Er-

gebnisse zeigen, dass sich der Großteil der befragten Therapeut*innen das Wissen über UK durch den Austausch mit Kolleg*innen und in der praktische Arbeit angeeignet hat sowie zu einem kleineren Teil durch Fachliteratur. Wenig Wissensaneignung wurde durch Ausbildung und Studium erlangt. Der vorhandene Bedarf an Ausfort- und Weiterbildungen wurde viel benannt (S. 135-142). „Hierbei zeigt sich abermals, dass UK erst auf dem Weg einer Professionalisierung und Ausdifferenzierung ist und eine Vernetzung zwischen Praxis, Ausbildung und Wissenschaft nach standardisierten Festlegungen noch aussteht“ (Boenisch & Sachse, 2007, zitiert nach Spreer & Wahl, 2018, S. 141). Die Professionalisierung in der UK soll weiter ausgearbeitet und etabliert werden (Sachse & Bernasconi, 2019, S. 214). Burgio (2020, S. 11) erläutert zu dieser Thematik, dass in der Praxis im Bereich von UK, Fachkräfte mit verschiedensten Qualifikationen und Ausbildungen zusammenkommen und aufgrund des heterogenen Personenkreises von UK (Kapitel 3.3) die unterschiedlichsten Anforderungen an die Fachkräfte vorliegen und sich noch weiter entfalten. Das Fachgebiet UK befindet sich derzeit in einem Professionalisierungsprozess und es geht darum zukünftig die Weiterbildungsmöglichkeiten regelgeleitet auszuweiten und Qualifizierungsmöglichkeiten richtig zu gewährleisten. Sarimski (2011, S. 129) weist ferner darauf hin, dass stets zu beachten ist, dass die Integration von Kindern mit einer Beeinträchtigung für alle Mitarbeiter*innen, Fachkräfte und Therapeut*innen immer mit Herausforderungen verbunden ist.

Auf rechtlicher Basis ist in Deutschland die Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern für Kindertagesstätten in den Bildungsplänen niedergeschrieben (MFKJKS, 2014, S. 5; Spreer & Wahl, 2019, S. 321). Bildung wird gefährdet, wenn Kinder nicht kommunizieren können (Bernasconi, 2019a, S. 54). Demnach werden professionelle und kompetente Fachkräfte aus unterschiedlichen Berufsfeldern benötigt (Spreer & Wahl, 2019, S. 321). In Bezug auf weitere Veröffentlichungen wird dazu deutlich, dass UK thematisch nicht in vielen Ausbildungen fester Bestandteil und wenig präsent ist (Steenhuis et al. 2023, S. 33; Spreer & Wahl 2018, S. 139). Gemäß des Forschungsstandes sollten für eine Praxisumsetzung und Professionalisierung Ressourcen geschaffen werden, damit das Wissen erworben werden kann und dieses Wissen im Alltag zur Unterstützung für Menschen mit Kommunikationseinschränkungen umgesetzt werden kann (Spreer & Wahl, 2018, S. 142).

4. Förderung unterstützt kommunizierender Kinder



Gut durchdachte Förderung ist für Kinder und ihre Entwicklung elementar. In den folgenden Ausführungen liegt das Hauptaugenmerk auf den Möglichkeiten einer zielführenden Förderung von UK-Kindern. (Antener, 2008, S. 01.018.001) führt auf, dass für gezielte UK-Interventionen strukturierte Interventionsplanungen unabdingbar sind. Dabei sind vielfältige Interventionsmodelle entscheidend, da die Gegebenheiten jeder Person komplex und individuell sind. Es gibt daher nicht eine Musterlösung für die Allgemeinheit, sondern eine Unverzichtbarkeit von multiplen Interventionsmodellen, die bei der Zielsetzung und Planung einen Orientierungsweg vorgeben. Die Erklärungen zu UK-Interventionen befinden sich in einem früheren Kapitel (Kapitel 3.1), daher wird hier darauf aufbauend die Interventionsplanung angesprochen. Eine Vorstellung von Interventionsmodellen zur Planung von UK sind bei verschiedenen Autor*innen vorzufinden (Antener, 2008; Bernasconi, 2023a, S. 71-75; Bernasconi, 2023b, S. 9-11; Dieckmann, 2021, S. 336; Sachse & Bernasconi, 2019, S. 207-212; Vock & Lüke, 2019, S. 89f. & 98-104). In dieser Arbeit ist das COCP-Programm von Interesse, daher wird sich auf die detaillierte Anschauung dieses Programmes konzentriert.

4.1 COCP-Programm

Das COCP-Programm stammt aus den Niederlanden und setzt genau daran an, dass Kinder, die nicht oder kaum sprechen können, Unterstützung von ihrem Umfeld benötigen (Heim, 2001; Heim, Jonker, Veen, 2008; Willke, 2019, S. 217). Es handelt sich um eine Interventionsmethode für Kinder und deren gesamtes soziales Umfeld, welches aktiv daran beteiligt ist (Heim et al., S. 01.026.007). Die detaillierte Behandlung von COCP ist dem nachfolgenden Kapitel vorbehalten.

Die oberste Zielsetzung ist, dass das nicht- oder kaum sprechende Kind mithilfe von Interventionen und erlernten Strategien des Umfelds eine dauerhafte verbesserte Kommunikation mit den Kommunikationspartner*innen erlebt und sich zukünftig dadurch die kommunikativen Fähigkeiten entfalten können (vgl. ebd. S. 01.026.007; Weid-Goldschmidt, 2013, S. 23; Willke, 2019, S. 217). Die essenzielle Rolle des

Umfeldes im Kommunikationskontext wurde in früheren Kapiteln ausführlich dargestellt (Kapitel 2.2, 3.1, 3.2, 3.2.2, 3.5.2). Entscheidend dabei ist, dass die Kommunikationsangebote der Gesprächspartner*innen und die gezeigten Verhaltensweisen auf die kindlichen Verständigungsversuche die Grundlage für die Entfaltung der kommunikativen Fähigkeiten darstellen. Dies soll durch die Anwendung des Programms realisiert werden. Die Interventionen sollen zum einen das Kind dabei unterstützen ein individuelles Kommunikationssystem für einen Zugang zu Kommunikation aufbauen zu können und zum anderen sollen die Interaktionspartner*innen dies ermöglichen, indem sie ihre Art und Weise zu kommunizieren dem Kind anpassen und Möglichkeit zur Kommunikation bieten. Im COCP-Programm sind neben den Kindern und dem sozialen Umfeld, die Kommunikationsfunktionen, Kommunikationsformen und die Partnerstrategien zentrale Faktoren (Heim et al., 2008, S. 01.026.007-01.026.015). Kommunikationsfunktionen entstehen aus der Wahrnehmung und Interpretation von nichtsprachlichen und sprachlichen Verhalten sowie gebrauchten Kommunikationsformen (Kapitel 3.4) (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 26). Um die Kommunikationsfunktionen eines Kindes kennen und einschätzen zu können, wird ein Kind in der Kommunikation im Alltag mit einer Person oder durch Videoaufzeichnungen beobachtet und das gezeigte Verhalten wird daraufhin eingeschätzt. Gleichzeitig lässt sich daran der Entwicklungsstand eines Kindes erkennen (Heim et al., 2008, S. 01.026.010). Weid-Goldschmidt (2013, S. 26f.) hat die Kommunikationsfunktionen vom COCP-Programm nach der Entwicklung von Heim et al. (2005) modifiziert und unter anderem um eine weitere Funktion ergänzt. Elementar ist, worauf die einzelnen Funktionen hinweisen. Gleichzeitig ist zu beachten, dass dies keine festen Regeln darstellen, denn jede*r ist individuell und die Entwicklung kann unterschiedlich verlaufen. Gerade bei Kindern mit einer Beeinträchtigung kann es vorkommen, dass die gezeigten Signale nicht eindeutig zu verstehen sind oder dass es Abweichungen gibt. Die Formen modifiziert nach Weid-Goldschmidt (2013, S. 27) sind wie folgt:

1. Stimmung und allgemeines Befinden äußern
 durch unspezifisches Signalisieren
2. Aufmerksamkeit für den Partner zeigen
 durch die Signalisierung der Aufmerksamkeit auf die Person

3. Bemerkten, dass eine Aktivität unterbrochen wird
 - ✚ zeigt, dass die Aufmerksamkeit bei einer Aktivität liegt
4. Wechselseitiges Handeln (turn-taking)
 - ✚ Handlung und Gegenüber liegen im Fokus
5. Akzeptieren eines angebotenen Objekts
 - ✚ Interesse an einem Objekt zeigen
6. Protestieren oder abweisen
 - ✚ etwas oder jemand wird als unangenehm/störend empfunden
7. Sich entscheiden/zwischen (zwei) Alternativen wählen
 - ✚ macht deutlich, was ein Kind haben möchte
8. Grüße im Sinne von „Hallo“ und „Tschüss“
 - ✚ Ausdrücken, dass der Partner gesehen und wahrgenommen wird
9. Um Hilfe bitten
 - ✚ Zeigen, dass Hilfe vom Partner gewünscht ist
10. Um ein Objekt oder Aktivität bitten – direkte & nicht direkte Umgebung
 - ✚ Wünsche und Bedürfnisse an den Partner vermitteln und äußern
11. Um Aufmerksamkeit bitten
 - ✚ Ein Kind möchte die Aufmerksamkeit des Partners haben (aus verschiedenen Gründen möglich)
12. Ja/Nein-Fragen beantworten können
13. Auskunft erteilen – direkte & nicht direkte Umgebung
 - ✚ Informationsaustausch findet über eine Situation oder über eine Situation hinaus statt
14. Um Auskunft bitten
 - ✚ Fragen werden an den Partner gestellt, mit der Bitte nach einer Antwort
15. Gefühle/Gedanken ausdrücken
16. Witze erzählen und Unsinn machen

Die Kommunikationsformen (Kapitel 3.4) werden im Kontext vom COCP-Programm analysiert, um verstehen zu können, wie die Kommunikation jeweils von einem Kind gestaltet wird (Heim et al., 2008, S. 01.026.013). Auf der Basis von Heim et al. (2008) hat Weid-Goldschmidt (2013, S. 25f.) eine Übersicht zu möglichen Kommunikationsformen erarbeitet und kompensierende Formen einfließen lassen, die beim UK-Gebrauch geläufig sind.

| Nichtsymbolische Kommunikationsformen | Vorsymbolische Kommunikationsformen | Symbolische Kommunikationsformen |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Vegetative Reaktionen wie z. B. Erröten, Schwitzen ... ■ (leichte) Veränderung des Tonus oder der Atmung ■ unabsichtlicher mimischer Ausdruck ■ unabsichtlich produzierte Laute wie z. B. Lachen, Schreien ■ automatisierte Reaktionen wie Fortsetzen eines Klopfgeräusches | <p><i>vorsymbolisch-körpereigene Formen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ intentionale Körperbewegung bzw. Handlung ■ Berühren ■ Hinführen ■ Zeigen ■ Blickbewegungen ■ Hinschauen ■ (mehr bewusster) Gesichtsausdruck ■ Individuelle Gesten ■ Stimmproduktionen ■ Laute <p><i>vorsymbolisch-nicht körpereigene Formen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ konkrete Objekte für Hinweise ■ Bezugsobjekte ■ Fotos ■ realistische Zeichnungen ■ eindeutige graphische Symbole ■ absichtlich erzeugte Geräusche, z. B. mit Klingel oder „sprechender Taste“ | <p><i>symbolisch-körpereigene Formen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ bewusst gestalteter mimischer oder ganzkörperlicher Ausdruck ■ verabredete individuelle Zeichen, z. B. für Ja und Nein ■ gelernte konventionelle Gebärden ■ Lautproduktionen und Sprechen ohne Hilfsmittel ■ Signalisieren von Buchstaben (mit Finger oder Kopf- bzw. Augenbewegungen bzw. mit Fingeralphabet oder Lormen) <p><i>symbolisch-nicht körpereigene Formen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Sprechen mit elektronischem Gerät ■ Gebrauch abstrakter graphischer Symbole, nicht-elektronisch oder zur Codierung von Inhalten in Geräten ■ Schriftmodus in Geräten |

Abbildung 3: Übersicht Kommunikationsformen in Anlehnung vom COCP-Programm (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 26)

Die Einschätzung des Partnerverhaltens ist neben der Betrachtung der Kompetenzen eines Kindes Hauptaspekt im COCP-Programm (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 25). Die COCP-Partnerstrategien sollen als Orientierungshilfe und Struktur für die Gesprächspartner*innen in einer uk-Gesprächssituation dienen (Heim et al., S. 01.026.014) sowie ein „[...] förderliches Unterstützungsverhalten [...]“ (Willke, 2019, S. 221) aufbauen (vgl. ebd. S. 221).

1. Strukturieren Sie die Umgebung
2. Folgen Sie der Führung des Kindes
3. Stimulieren Sie gemeinsame Aufmerksamkeit
4. Schaffen Sie Möglichkeiten zur kommunikativen Intervention
5. Erwarten Sie Kommunikation, die zum Niveau des Kindes passt
6. Regulieren Sie das Tempo der Interaktion (machen Sie Pausen)
7. Modellieren Sie die expressiven Kommunikationsformen aus dem Repertoire des Kindes
8. Achten Sie darauf, dass ihr Sprachniveau dem Niveau des Kindes angepasst ist
9. Regen Sie das Kind (schrittweise) an
10. Belohnen Sie das Kind für die Kommunikationsversuche

Die 10 Partnerstrategien nach dem Programm von Heim et al., 2008, S. 01.026.014f.

Zur vertiefenden Verständlichkeit wird von Heim et al. (2008, S. 01.026.014) eine Partnerstrategie beispielhaft ausführlicher vorgestellt. Das Modellieren von expressiven Kommunikationsformen des Kindes (7) nimmt eine maßgebliche Rolle ein, da so die Gesprächspartner*innen in ihrer Vorbildfunktion dem Kind Kommunikation zeigen können. Dafür wird neben dem Sprechen versucht weitere Kommunikationsformen aktiv einzusetzen, um dem Kind andere Möglichkeiten von Kommunikation zu zeigen. Binger & Light (2007) konnten in ihrer Studie nachweisen, dass uk-Kinder durch den Einsatz von Modeling der Bezugsperson eine vermehrte Kommunikation gezeigt haben. Der Fokus liegt hierbei in der Bestärkung der Sachen, die gut gelaufen sind (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 25).

Um ein Kind mit einem UK-Bedarf fördern zu können, gibt das COCP-Programm eine klare Struktur vor, an der sich beim Ablauf orientiert werden kann. Die Rede ist hierbei von einem zyklischen Prozess, der in vier Phasen mit sieben Schritten unterteilt wird (Heim et al., 2008, S. 01.026.008f.) (Abbildung 4). Ein weiterer Bestandteil

ist, dass die Analysen und Beobachtungen aus den verschiedenen Phasen in Formularen und Bögen festgehalten werden (Bernasconi, 2023a, S. 78). Für die Organisation und Ausführung sind verschiedene Berufsdisziplinen verantwortlich, wie logopädische Fachkräfte oder Ergotherapeut*innen. Alle Kommunikationsteilnehmenden haben eine aktive Beteiligung bei allen Phasen des Programms und dies ist auch Mindestvoraussetzung für eine gelingende Förderung (Heim et al., 2008, S. 01.026.008).

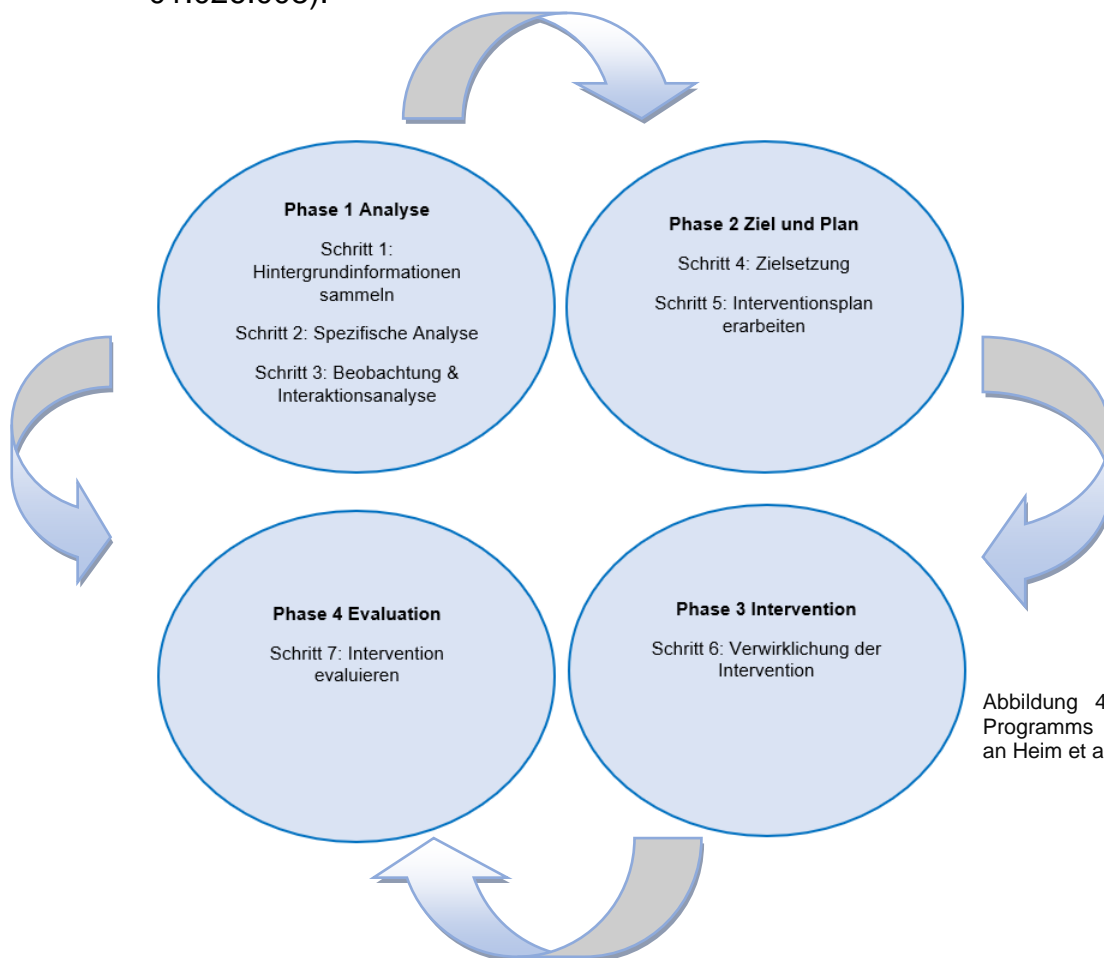


Abbildung 4: Prozess des COCP-Programms (eigene Darstellung i. A. an Heim et al. (2008, S. 01.026.008))

Im nächsten Abschnitt werden die Phasen und Schritte des zyklischen Programms nach Heim et al. (2008, S. 01.026.008f.) aufgezeigt.

Phase 1: Der Beginn des *ersten Schrittes* ist durch die Analyse des Ist-Zustandes eines Kindes gekennzeichnet. Dafür werden im ersten Schritt Hintergrundinformationen angesammelt, indem mit Eltern Gespräche über die Interaktionsumgebung des Kindes und die bisherigen Kommunikationssituationen geführt werden. Sie er-

halten Listen mit weiteren Fragen, die sie dazu ausfüllen. Weiterhin wird das soziale und kommunikative Verhalten eines Kindes aufgenommen und erste Probleme werden benannt. Zusätzlich werden vorhandene medizinische, diagnostische und therapeutische Berichte mit aufgenommen. Daran anschließend werden alle Personen, die einen aktiven Anteil im Prozess haben, bestimmt. Im **zweiten Schritt** werden die Fähigkeiten eines Kindes fortlaufend analysiert, indem sich die Sensomotorik, das aktuelle Sprachverständnis, kognitive Leistungen und der Entwicklungsstand angeschaut werden. Daraufhin können erste Ideen für den Aufbau eines Kommunikationssystems benannt werden. Im Anschluss daran wird im **dritten Schritt** eine Analyse der durchgeführten Videoaufnahmen vorgenommen, indem die gezeigten Kommunikationsformen und Funktionen eingeschätzt werden. In einem Beobachtungsformular werden die Beobachtungen eingetragen (Anhang A). Für die weitere Analyse wird das gezeigte Verhalten der Kommunikationspartner*innen im Interaktionsprozess betrachtet und anhand der Partnerstrategien bewertet, ob diese für ein Kind die Interaktion anregen können (Anhang B).

Phase 2: Die Phase zeichnet sich durch die Festlegung des Ziels und dessen Planung aus. Beim **vierten Schritt** ist ein Interaktionsziel zu dezidieren. Dies geschieht gemeinsam in Gruppenbesprechungen, indem die Analyseergebnisse diskutiert werden. Festgehalten wird dabei, dass eine neue Kommunikationsform oder Kommunikationsfunktion innerhalb eines Zeitraums von einem halben Jahr neu gelernt werden soll. Daraufhin wird im **fünften Schritt** die praktische Umsetzung eines erstellten Interventionsplans und das Kommunikationssystem (Kapitel 3.1, 3.4) für ein Kind besprochen. Es wird exakt festgelegt, wie die Partnerstrategien effektiv Anwendung finden sollen.

Phase 3: In dieser Phase findet die praktische Durchführung der vereinbarten Aspekte und die Interventionsplanung zwischen Kind und Kommunikationspartner*innen statt. Indem weitere Videoaufzeichnungen angefertigt werden, können die Interaktionen während des Prozess immer wieder analysiert werden und die Anwendung der Partnerstrategien können regelmäßig auf ihre Wirkung beurteilt werden. (**sechster Schritt**)

Phase 4: Im *siebten Schritt* findet die Evaluation der durchgeführten Interventionen und deren Verlauf in den letzten Monaten statt. In einer Gruppenbesprechung werden dementsprechend ein Ziel und ein Plan für die nächste Zeit bestimmt. Damit beginnt der zyklische Kreislauf von vorne.

Das COCP-Programm ist wissenschaftlich fundiert (Dieckmann, 2021, S. 336) und Heim (2001) hat in ihrer Studie die Effektivität des Programms untersucht. Analysiert wurden dabei die Auswirkungen, die das COCP-Programm auf die Entwicklung von Kommunikations- und Sprachfähigkeiten bei kaum oder nicht sprechenden Kindern hat. Im Fokus waren dabei drei nicht- oder kaum sprechende Mädchen. Heim (2001) hat Längsschnittdaten erhoben (vgl. ebd. S. 165) und die Analyse belegte unter anderem, dass bei zwei von drei Mädchen positive Effekte durch Strategien des Programms entstanden sind (vgl. ebd. S. 112). Ihnen fiel es leichter neue Gesprächsthemen einzubringen und die Gesprächspartner*innen sind offener auf die Versuche der Mädchen eingegangen (vgl. ebd. S. 152) und konnten ihr Verhalten entsprechend anpassen (vgl. ebd. S. 167).

Weid-Goldschmidt (2013, S. 30) erläutert, dass das Programm in Deutschland nicht in der Intensität und Größe, wie in den Niederlanden in der Praxis Anwendung findet, aber die Aspekte daraus realisiert werden. Das Vorgehen nach einzelnen Gesichtspunkten aus dem COCP-Programm charakterisiert Weid-Goldschmidt (2013) detailliert in ihrem Buch „Zielgruppen Unterstützer Kommunikation“ und verknüpft diese mit den vier Zielgruppen (S. 30-97). Beispielsweise wird geschaut, wie die Kommunikationsfunktionen in Anlehnung an das COCP-Programm bei einem Kind aus der Zielgruppe eins (Kapitel 3.3) vorhanden sind (vgl. ebd. S. 35f.). An einer anderen Stelle wird erläutert, wie unterstützendes Partnerverhalten für die zweite Zielgruppe gestaltet werden kann (vgl. ebd. S. 60f.). Um das COCP-Programm erlernen zu können, werden in Deutschland Workshops von den Gründer*innen angeboten (Vock & Lüke, 2019, S. 91).

4.2 Anwendung COCP-Programm in einer Kindertagesstätte

In Anlehnung an das COCP-Programm haben in einer integrativen Kindertagesstätte in Deutschland zwei Sprachtherapeut*innen auf Basis der Grundlagenliteratur

eine eigene UK-Eltern-Kind-Gruppe mit Orientierung an den Partnerstrategien des COCP-Programms erarbeitet und aktiv mit in die praktische Anwendung übernommen (Hartmann, Mühlhaus, Müller & Stüwer, 2018). Auf die vorangegangene Erklärung zum COCP-Programm folgt nun eine Möglichkeit des praktischen Einsatzes.

In dieser Kindertagesstätte gehört UK schon länger zum Alltag und die Implementierung wird dort versucht täglich weiter voranzutreiben und zu verankern. Kinder mit verschiedenen Förderbedarfen werden dort gemeinsam mit Kindern ohne speziellen Förderbedarf betreut. Als Fördermaßnahmen gibt es beispielsweise Einzelsprachtherapien oder Kinder lernen gemeinsam in der Gruppe mit allen Kindern verschiedene Kommunikationsformen für die alltägliche Kommunikation. Das Erlernen und Gebrauchen von UK-Materialien geht meist aber nicht über diesen Raum hinaus und wichtige Bezugspersonen zu Hause wenden selten oder gar nicht die Hilfsmittel an. Dies kann verschiedene Gründe haben, wie z. B. das richtige Deuten der kommunikativen Kompetenzen eines Kindes bleibt aus oder es fehlt an passenden Spielideen (Thiemann & Lenz, 2015, S. 33). Der Bedarf an Unterstützung für die Bezugspersonen zu Hause wurde in der integrativen Kindertagesstätte erkannt und daraufhin kam es zur Gestaltung dieses Angebotes. Das Angebot fand einmal im Jahr statt (Hartmann et al., S. 37). Es beinhaltete 12 gemeinsame Treffen mit sechs Kindern, die verschiedene kommunikative Fähigkeiten aufgewiesen haben, ihren Eltern und den beiden Sprachtherapeut*innen. Hauptteil der UK-Gruppe war, dass in jeder Stunde eine Partnerstrategie im Fokus stand und die Eltern passende, individuelle Hilfen (z. B. Gebärden oder elektronische Kommunikationshilfen) für ihr Kind bekommen haben sowie die Präsentation einer möglichen anregenden Spielidee für Eltern und Kinder (Thiemann & Lenz, 2015, S. 35, 37). Der Ablauf gestaltete sich so, dass zunächst die Eltern untereinander ins Gespräch gekommen sind und gemeinsam Zeit hatten, sich im Elterncafé der Kita auszutauschen (Thiemann & Lenz, 2017, S. 11). Danach fand die Einleitung der Elternrunde mit den Therapeut*innen statt und es wurde reflektiert, wie die erlernten Fähigkeiten und Ideen der letzten Stunden funktioniert haben und ob die Partnerstrategien den Eltern helfen. Darauf aufbauend gab es für die Stunde die Vorstellung einer neuen Partnerstrategie, indem diese ausführlich erklärt und den Eltern an einem Beispiel vereinfacht dargestellt wurde. Ein weiterer Teil der Elternrunde war die Vermittlung ei-

ner Spielidee (Thiemann & Lenz, 2015, S. 37f.). Zusätzlich dazu wurde erklärt, wie die jeweilige individuelle Umsetzung für die Kinder zu Hause aussehen kann (Thiemann & Lenz, 2017, S. 12). Danach folgte die Eltern-Kind-Gruppe, in der alle gemeinsam ein Begrüßungslied gesungen haben, welches mit Gebärden unterstützt wurde, sowie die gemeinsame Durchführung des vorher besprochenen Spiels. Zum Schluss wurde ein Abschiedslied gesungen und die Kinder sind zurück in die Kindergartengruppen gegangen während die Eltern über die erlebten Eindrücke nachgedacht haben (Thiemann & Lenz, 2015, S. 37) Dabei waren beispielsweise Aspekte von Bedeutung, wie die gelernten Inhalte zu Hause Anwendung finden können und wie die Eltern ihre Kinder in der Kommunikationssituation wahrgenommen haben sowie ihr eigenes Verhalten (Thiemann & Lenz, 2017, S. 16).

Durch dieses Konzept soll zielgerichtet den Eltern und ihren Kindern ein Raum gegeben werden, indem sie gemeinsam positive Kommunikationssituationen erfahren und voneinander lernen können. Durch die professionelle Betreuung und Leitung der Gruppe bekommen Eltern Unterstützungsmöglichkeiten gezeigt und können ihr eigenes Verhalten lernen zu reflektieren (Thiemann & Lenz, 2015, S. 34). Die Erwartungen bestätigten sich, da sich durch die Gruppe bei den Eltern die Hemmungen senkten und Strategien, die zu einer erfolgreichen Kommunikationssituation geführt haben in den Familienalltag integriert wurden (Thiemann & Lenz, 2017, S. 21). Es konnte reflektiert werden, dass alle Kinder in ihrer kommunikativen Entwicklung positiv vorangekommen sind. Weiterhin zeigte sich eine Sensibilisierung der Eltern gegenüber dem Entwicklungsstand ihres Kindes und durch die Fokussierung auf eine Partnerstrategie pro Stunde konnten die Eltern lernen, wie sich ihre eigene Kommunikation verhält und sie in einem unterstützenden Raum ausprobieren. Das Beziehungsverhältnis konnte dadurch positiv wachsen (Thiemann & Lenz, 2015, S. 41f.). Zur UK-Eltern-Kind-Gruppe wurde 2018 von einer Projektgruppe eine Erhebung mithilfe von Fragebögen durchgeführt. Die Befragungen der Eltern und die daraus resultierenden Ergebnisse, konnten die oben beschriebenen Aspekte und die Wirkungen bestätigen (Hartmann et al., 2018, S. 38).

5. Methodenkapitel

Die Verbindung von Theorieaspekten und der derzeit stattfindenden Umsetzung der Praxisarbeit vom COCP-Programm ist in dieser Bachelorarbeit ein wichtiger Betrachtungspunkt. Daher wird nach den Darlegungen zu UK und der Darstellung des COCP-Programms im nächsten Kapitel ermöglicht, detailliert auf die durchgeführte Studie mit der ausgewählten Forschungsmethodik zur Beantwortung der eingangs vorgestellten Forschungsfrage einzugehen.

Zunächst ist darzulegen, dass sich die verfasste Arbeit der empirischen Sozialforschung zuordnen lässt (Kromrey, Roose & Strübing, 2016; Schnell, Hill & Esser, 2018). Zur Einordnung ist anzuführen, dass eine empirische Sozialforschung damit einhergeht für gesellschaftliche Problemstellungen mithilfe verschiedener Methoden und Techniken Daten zu erheben und zu analysieren (Schnell et al., 2018, S. 1). Zentral bei allen Vorgehensweisen „[...] ist die Sammlung von Erkenntnissen über die soziale Realität“ (Häder, 2019, S. 13). Eine mögliche Technik ist ein qualitativ forschungsmethodischer Zugang, der für diese Arbeit ausgesucht wurde (Gläser & Laudel, 2010, S. 26). Grundlegend wird sich an den theoretischen Ausführungen nach Döring (2023) zum qualitativen Forschungsprozess orientiert und werden durch Veröffentlichungen von weiteren Publizierenden ergänzt, um das Vorgehen transparent darzulegen. Gleichzeitig wird der Prozess Schritt für Schritt offengelegt, um damit das Forschungsdesign aufzuzeigen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 118).

Der qualitative Forschungsprozess ist durch das stetige Treffen von Entscheidungen für den Verlauf der Forschung geprägt (Kromrey et al., 2016, S. 69). Die erste Entscheidung wurde mit der Themenwahl getroffen und durch die intensive Beschäftigung mit Literaturrecherchen wurde sich Wissen angeeignet sowie geschaut, worin aktuelle Forschungsprobleme und Forschungslücken zu Grunde liegen (Döring, 2023, S. 25; Schnell et al., 2018, S. 5). Des Weiteren fand eine nähere Eingrenzung und Konkretisierung des Forschungsfeldes aufgrund der Themenvielfältigkeit statt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 119f.). Mit dem Wissen über den aktuellen Forschungsstand und den Erkenntnissen aus der Theorie, stand als nächster zentraler Schritt die Formulierung einer Forschungsfrage an (Döring, 2023,

S. 25), die im Laufe des Arbeitsprozesses final formuliert wurde (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 121). Auf Basis der bisher getroffenen Entscheidungen konnte das Untersuchungsdesign zunehmend konkretisiert werden, um den Weg für gewinnbringende Ergebnisse für die Forschung zu realisieren. Zu diesen Entscheidungen kommen weitere Strukturierungen, indem geplant wird, welche konkreten Methoden und Instrumente für die Datenerhebung geeignet sind, wie die Wahl der Stichprobe getroffen wird, wie die Datenauswertung stattfindet sowie die Sicherstellung der Einhaltung der Gütekriterien. Präzise gesagt wurde nach dieser Planung die Datenerhebung durchgeführt. Daran anschließend stand die Datenanalyse an (Döring, 2023, S. 25f.).

In dieser Arbeit war das verwendete Instrument für die Datenerhebung die Methode des leitfadengestützten Expert*inneninterviews. Konkreter gesagt fiel die Wahl auf ein halbstandardisiertes Interview. Ein vorab erarbeiteter Leitfaden ermöglicht das ein Interview standardisiert wird und die Interviewpartner*innen in der Interviewsituation ihre Antworten frei äußern können (Gläser & Laudel, 2010, S. 41, 111). Thematisch handelt es sich um „[...] die Befragung von Menschen, die an den uns interessierenden Prozessen beteiligt sind“ (vgl. ebd. S. 39). Die Erstellung eines Leitfadens hat für ein Leitfadeninterview den Vorteil, dass „[...] die Forschungsfrage in Fragen an [die] Gesprächspartner übersetzt wird“ (vgl. ebd. S. 39). Bei der Erstellung und Strukturierung des Leitfadens (Anhang D) für die Interviews dienten hierbei die Explikationen nach Helfferich (2011). Zudem fiel die Entscheidung auf die Befragung von Expert*innen, um von ihnen spezifisches Wissen zum Thema COCP-Programm zu erhalten, welches über das Alltagswissen hinausgeht (Giddens, 1993, zitiert nach Misoch, 2019, S. 119). Der Hintergrund dessen ist, dass die Person in der Funktion als Expert*in in einem bestimmten Handlungskontext von Interesse ist und nicht die Person selbst mit ihrer Biografie (Meuser & Nagel, 1991, S. 442). Die Einbeziehung von jedem Aspekt einer Grundgesamtheit ist nicht immer gegeben, daher ist ein wesentlicher Teil für eine Studie eine Stichprobe (Mayer, 2008, S. 38). Im laufenden Prozess der Forschungsplanung und Informationensuche im Internet konnten nach und nach die Interviewpartner*innen für die Befragung gefunden werden, indem der persönliche Kontakt zu Expert*innen im COCP-Bereich und Kita hergestellt wurde. Aufgrund der Rahmenbedingungen dieser Ba-

chelorarbeit und den Entscheidungen, was und wie untersucht werden soll, kamen final drei Expert*innen zusammen, die im Kontext Kindertagesstätte arbeiten und eine entsprechende theoretische und praktische berufliche Qualifikation zum COCP-Programm besitzen (Gläser & Laudel, 2010, S. 117f.) Kleining (2011) verweist darauf, dass „[...] die qualitative Form, näher an den Alltagsdaten und entsprechend komplexer, [...] meist schon mit kleineren Samples auskommen [kann]“ (S. 210).

Die Datenauswertung der leitfadengestützten Expert*inneninterviews ist mit der fokussierten Interviewanalyse nach Kuckartz durchgeführt worden (Kuckartz & Rädiker, 2020). Kuckartz & Rädiker (2020, S. XVII (Einleitung)) erläutern, dass der methodische Hintergrund für diese Analyse unter anderem die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) ist und diese wird von den Autoren wie folgt definiert:

Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. [...] Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen [...]. (S. 39)

Die fokussierte Interviewanalyse hingegen bietet speziell für Leitfadeninterviews eine detailliertere Struktur und komprimierter auf diesen einen Datentyp zur qualitativen Analyse. Zusätzlich beinhaltet die Analyseform passende Umsetzungsansätze für den Gebrauch von MAXQDA, einer computergestützten qualitativen Datenanalyse-Software (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. VII (Vorwort)). MAXQDA „[...] bietet die optimalen Voraussetzungen zu einer systematischen Auswertung“ (vgl. ebd. S. XV (Einleitung)). Daher eignet sich die Methode entsprechend gut für die Analyse der Daten aus dieser Studie. Aus diesem Grund basieren die folgenden Ausführungen auf der fokussierten Interviewanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2020) und werden von vertiefenden Erklärungen von Kuckartz & Rädiker (2022) ergänzt. Die fokussierte Interviewanalyse vollzieht sich in sechs Schritten, die zueinander in Verbindung stehen (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. XX (Einleitung)). **Schritt eins** beginnt damit, dass die erhobenen Daten vorbereitet werden und die aufgezeichneten Interviewgespräche nach bestimmten Regeln transkribiert werden (vgl. ebd. S. 1). Hierbei

wurde mit den Transkriptionsregeln nach Kuckartz & Rädiker (2022, S. 200f.; Anhang E) gearbeitet. Die transkribierten Interviews konnten danach in MAXQDA zur weiteren Bearbeitung eingefügt werden (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 1). Darüber hinaus ist stets die Forschungsfrage präsent zu halten, um nicht das Ziel aus den Augen zu verlieren (vgl. ebd. S. 7). Wichtig ist zudem die Daten zu explorieren. Ein erstes Verständnis für die Interviewinhalte soll entstehen und Auffälligkeiten oder Gemeinsamkeiten können erfasst werden. Mit Markierungen können solche kenntlich gemacht oder kurz zusammengefasst werden (vgl. ebd. S. 13f.). Erste Auswertungsideen sollten in Notizen erfasst werden (vgl. ebd. S. 22). Außerdem sollten sich die Forschenden im Forschungsprozess selbst um eine reflektierende Haltung bemühen sowie die eigenen Vorannahmen offenlegen (vgl. ebd. S. 11).

Der **zweite Schritt** beinhaltet, wie aus dem erstellten Leitfaden (Anhang D) ein Kategoriensystem entsteht, denn Kategorien sind analytische Werkzeuge für die qualitative Analyse (vgl. ebd. S. 23, 25). Die hier beschriebene Studie beinhaltet eine Mischung aus deduktiven und induktiven Kategorien (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102). Zunächst fand die Erarbeitung der deduktiven Kategorien anhand der im Leitfaden festgehaltenen Vorüberlegungen und Inhalten statt. Nach diesem Prozess wurden induktive Kategorien anhand der empirischen Daten erstellt (vgl. ebd. S. 71f.). Dabei können verschiedene Arten von Kategorien, wie z. B. die thematische oder die analytische Kategorie, ebenfalls unterschieden werden (vgl. ebd. S. 56). Damit verständlich wird, welche Inhalte die Kategorien explizit erfassen, benötigen sie eine Kategoriendefinition, in der verschiedene Aspekte genauestens beschrieben werden (vgl. ebd. S. 65f.). In dieser Arbeit wurde sich für ein hierarchisches Kategoriensystem entschieden, zudem die Einteilung in Ober- und Unterkategorien gehört (vgl. ebd. S. 61f.). Ein formuliertes Kategoriensystem soll die Analyse zielführend voranbringen, daher werden die Güterkriterien für ein System von Kuckartz & Rädiker (2020) vorgestellt und diese sollten beachtet werden.

- ✚ Die Kategorien stehen in enger Beziehung zu den Forschungsfragen.
- ✚ Die Kategorien sind erschöpfend.
- ✚ Die Kategorien sind trennscharf.
- ✚ Die Kategorien sind wohlformuliert.
- ✚ Die Subkategorien sind Ausprägungen/Unteraspekte ihrer Oberkategorie.
- ✚ Die Kategorien bilden zusammengenommen eine Gestalt.
- ✚ Die Kategorien sind verständlich und nachvollziehbar. (S. 34)

Eine Übersicht über die Kategorien und die Definitionen ist im Kategorienhandbuch farblich dargestellt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 66; Anhang G). Die erarbeiteten Oberkategorien mit ihren Unterkategorien, bei MAXQDA Codes genannt, wurden nacheinander in die Codeliste mit Namen, Farben und einer zugehörigen Definition, hinterlegt im Code-Memo, bei MAXQDA eingefügt (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 40). Hierbei ist anzumerken, dass der Schritt der Bildung von Unterkategorien bei Kuckartz & Rädiker (2020) (genannt Subkategorien) erst später intensiv stattfindet, aber für diese Arbeit wurde sich dazu entschieden bereits früher damit zu beginnen, erste Ideen für Unterkategorien festzuhalten.

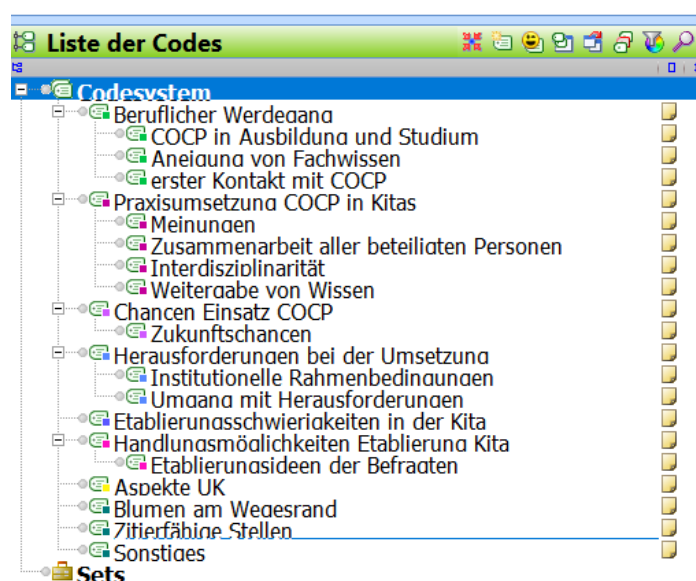


Abbildung 5: Darstellung des Kategoriensystems in MAXQDA in der „Liste der Codes“

Im **dritten Schritt** steht fokussiert die Basiscodierung an (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 43). „Codieren im Rahmen der Analyse eines Interviews bedeutet, dass ein Textabschnitt ausgewählt wird und mit einem Label (einem Code, einer Kategorie) verbunden wird“ (vgl. ebd. S. 43-44). Es ist daher eine Textstelle und eine entsprechende Kategorie nötig. Für das Codieren müssen vorab Regeln festgelegt werden, um Kriterien wie die Nachvollziehbarkeit einhalten zu können (vgl. ebd. S. 44f.). Zum einen wurde für diese Arbeit entschieden, dass „[...] jeweils eine zusammenhängende Aussage, also eine Sinneinheit, codiert [wird]“ (vgl. ebd. S. 45). Zum anderen ist „die Frage der Interviewenden [...] nur mitcodiert [...], wenn die Antwort für sich alleine nicht verständlich ist“ (vgl. ebd. S. 45). Nach diesen Entscheidungen wurde die Codierung der Interviews mit MAXQDA begonnen. Als erste Etappe stand

die Durchführung der Basiscodierung an. Jedes Interview wurde nacheinander, Abschnitt für Abschnitt, intensiv durchgearbeitet und die Aussagen wurden zu passenden Kategorien geordnet. Stets in Beziehung zur Forschungsfrage. Es kam vor, dass für manche Aussagen noch keine passende oder eindeutige Kategorie zuzuordnen war, daher wurden diese in der Kategorie „Sonstiges“ gesammelt. Aussagen, die besonders herausstachen, konnten in der Kategorie „Zitierfähige Stellen“ erfasst werden. Textstellen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage irrelevant sind, wurden nicht codiert. Aussagen, die nicht direkt für die Beantwortung der Forschungsfrage stehen, aber wichtig für zusammenhängende Erkenntnisse sind, wurden in einer extra Kategorie festgehalten (vgl. ebd. S. 46f.). Es ist anzumerken, dass die extra Kategorie „Blumen am Wegesrand“ von Kuckartz & Rädiker (2020, S. 39) übernommen wurden. Im fortlaufenden Prozess wurden einige Kategoriendefinitionen überarbeitet, da manchmal eine präzisere Formulierung angemessener war. Ein paar Kategorien stellten sich als nicht trennscharf genug raus. Die Abgrenzung untereinander von diesen Kategorien war schwierig zu differenzieren, da sich die Interviewaussagen zu mehreren, passenden Kategorien zuordnen ließen. Daher wurde im Kategorienhandbuch (Anhang G) die Kategoriendefinition dahingehend ergänzt, bei welchen Aussagen die jeweiligen Kategorien nicht codiert werden. Zusätzlich wurde zu jeder Kategorie ein aussagekräftiges Beispiel dokumentiert. Die Aussagen, die in der Kategorie „Sonstiges“ codiert wurden, wurden einer weiteren Überprüfung unterzogen. Es wurde geschaut, ob die Aussagen Gemeinsamkeiten aufweisen und da dies der Fall war, wurde daraufhin eine neue Kategorie („Aspekte UK“) gebildet, zu der die passenden Aussagen zugeordnet wurden. Ein anderer Analysebefund bezog sich auf entwickelte Kategorien, die final nicht zum Kategoriensystem gehören, da sie keine Verwendung gefunden haben. Auf fünf Kategorien trifft das zu, die im Kategorienhandbuch (Anhang G) farblich markiert sind (vgl. ebd. 51f.).

Der **vierte Schritt** beinhaltet die vertiefende Codierung mit dem weiterentwickelten Kategoriensystem. Durch Schritt drei besteht bereits eine gute Struktur der inhaltlichen Aussagen, auf die in diesem Schritt aufgebaut wird. Die einzelnen Ober- und Unterkategorien wurden mit ihren Aussagen intensiver betrachtet. Entscheidend beim gesamten Prozess ist das stetige Dokumentieren aller wichtigen Erkenntnisse.

Im Prozessverlauf sind die Überlegungen essenziell, wie mit den gebildeten Kategorien weitergearbeitet wird. Dafür gibt es verschiedene Wege und Möglichkeiten, nach denen eine Entscheidung getroffen werden kann (vgl. ebd. S. 55-57). Begonnen wurde damit, dass sich ausführlich die jeweiligen Kategorien mit den bisher codierten Segmenten in der „Liste der codierten Segmente“ gesammelt angeschaut und die verfassten Anmerkungen miteinbezogen wurden (vgl. ebd. S. 58f.). Für eine bessere Kenntnis über die Daten und ein tieferes Verständnis wurden stichpunktartig die Inhalte der einzelnen Codierungen dokumentiert. Die Kategorien konkretisierten sich und einige wenige Kategorien wurden im Prozess final zur Oberkategorie („Praxisumsetzung UK in Kitas“) in Form von mehreren Unterkategorien zugeordnet, um die Kategorie komplexer darstellen zu können. Die anderen Ober- und Unterkategorien bedurften keiner weiteren Ausdifferenzierung (vgl. ebd. S. 62-64.). Für die Feincodierung kann es hilfreich sein, wenn sehr viel Inhalt zu codieren ist, dass zunächst einen Teil des Materials codiert wird, anschließend das Kategoriensystem final bestimmt wird, Unterkategorien ergänzt werden und darauf aufbauend die restlichen Aspekte codiert werden. In dieser Arbeit lagen drei Interviews vor, deren Umfang zur Erarbeitung es zuließ, dass alle Interviews nacheinander codiert und die Überlegungen von passenden Unterkategorien parallel stattfinden konnten. Die Feincodierung konnte daher in diesem Rahmen durchgeführt werden. Neu erstellte und bereits vorhandene Unterkategorien wurden ebenfalls, wie die Oberkategorien, auf ihre Qualität überprüft und bei Bedarf entsprechend angepasst (vgl. ebd. S. 68f.). Final wurde für jede Kategorie entsprechend überlegt, wie mit dieser weitergearbeitet wird, um dem Ziel der Arbeit näher zu kommen (vgl. ebd. S. 74).

Beim **fünften Schritt** handelt es sich konkret um die Wahl von Vorgehensweisen, wie mit den fertigen Codierungen zur Analyse verfahren wird. Ausgangspunkt für die Entscheidung einer oder mehrerer Methoden sind die gesetzten zeitlichen und personellen Ressourcen. Außerdem sollten grundlegend vorab Überlegungen angestellt werden, inwieweit eine themen- und/oder fallorientierte Analyse in Betracht gezogen wird. In dieser Arbeit wurde sich mehr auf eine themenorientierte Sichtweise bezogen, da es um den Ist-Zustand zu einem Thema geht und nicht primär um eine Fallanalyse. Zudem kann es hilfreich sein, sich mit typischen Analysefragen auseinanderzusetzen. Dadurch kann das eigene Denken erweitert werden und die

passende(n) Analysemethode(n) kann gefunden werden. (vgl. ebd. S. 77-79). Die geleisteten Analyseschritte und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Methoden eröffnete die Möglichkeit für die konkrete Analysemethode „Inhalte ausgewählter Kategorien vertiefend analysieren und für den Bericht aufbereiten“ (S. 80) in dieser Studie. Zunächst wurde mithilfe der Funktion „Liste der codierten Segmente“ von MAQXDA für jede einzelne Ober- und Unterkategorie mit den codierten Textstellen eine Exceltabelle zusammen erstellt. Dadurch konnten alle Ergebnisse auf einen Blick betrachtet, bewertet sowie sortiert und weiter analysiert werden. Nacheinander wurden alle Kategorien durchgearbeitet (vgl. ebd. S. 80-82). Kuckartz & Rädiker (2020) beschreiben diese Vorgehensweise: „Beim Schreiben sollte eine analytische, zusammenfassende Perspektive eingenommen werden. Dies bedeutet, sich Inhalte anzuschauen, Positionen und Dimensionen herauszuarbeiten, eine Gesamtschau auf eine Kategorie mit ihren Subkategorien vorzunehmen, Einzelmeinungen zu identifizieren und mögliche Erklärungen für die Äußerungen herauszuarbeiten“ (S. 81). Anhand dieser intensiven Beschäftigung und Analyse der Daten konnte „[...] eine systematische Darstellung der Inhalte eines für die Forschungsfrage relevanten Themas [sowie] der verschiedenen Aspekte, Dimensionen und Positionen“ (vgl. ebd. S. 82) konzipiert werden. Zeitgleich wurden die vorab angefertigten Dokumentationen mit in die Datenanalyse einbezogen und weitere Interpretationsideen konnten im fortlaufenden Prozess formuliert werden. Konkrete Beispiele aus den Interviews, die als Verdeutlichung im späteren Ergebnisbericht dienen, wurde ebenso gekennzeichnet. Die gewählte Methode eignet sich besonders gut, da durch die Herangehensweise sichergestellt wird, dass die gesamten Daten zum Thema analysiert, betrachtet und interpretiert werden (vgl. ebd. S. 82). Im Zuge der zur Verfügung stehenden Zeit wurde zusätzlich eine visuelle Darstellung der Ergebnisse ausgesucht. Das Dokument-Portrait, eine Visualisierungsmöglichkeit von MAXQDA 11, stellt das Interview anhand der farblichen Codierungen dar und ermöglicht einen Überblick, inwieweit die verschiedenen Kategorien inhaltlich angesprochen wurden. Durch die Visualisierung mithilfe des Dokument-Portrait für alle drei Interviews konnten gleichzeitig die inhaltlichen Schwerpunkte deutlich gemacht werden (vgl. ebd. S. 100; Kapitel 6; Anhang H).

Im **sechsten Schritt** ist die Formulierung des qualitativen Forschungsberichts Hauptaugenmerk. Der vollständige Prozess wird dokumentiert und die gesamten Erkenntnisse, Mitschriften, Überlegungen und Zwischenergebnisse werden in einem Bericht verschriftlicht (vgl. ebd. S. 118). „Zitate der Forschungsteilnehmenden plausibilisieren die Ergebnisse der Forschung“ (vgl. ebd. S. 118). Dieser Schritt wurde mit dem Abschluss des Methodenkapitels umgesetzt. Um die Forschung zu finalisieren sind in den nächsten Kapiteln die Ergebnisse dargestellt, die Diskussion wird formuliert und ein Fazit gezogen.

Zuvor ist das Sicherstellen der Einhaltung der Gütekriterien aufzuführen, um die Qualität einer Forschung zu gewährleisten. Die Gütekriterien der quantitativen Forschung, Objektivität, Reliabilität und Validität, sind nicht direkt übertragbar, da die Eignung dieser für die qualitative Güte umstritten sind. Dementsprechend gibt es reichlich verschiedene Gütekriterienkataloge und Vorschläge zur Bestimmung der Gütekriterien einer qualitativen Forschung (Misoch, 2019, S. 245f.). Verschiedene Publizierende sprechen davon, dass die Gütekriterien für qualitative Forschung aus verschiedenen Perspektiven entstehen können. Beispielsweise Perspektiven, die sich an den Gütekriterien der quantitativen Forschung orientieren oder daraus eigene ableiten (Döring, 2023, S. 106f.). Bisher gibt es keine Festlegung auf allgemeine Gütekriterien (Ahel, 2020, S. 145). Ahel (2020, S. 144-151), Flick (2014, S. 411-423) und Steinke (2012, S. 319-331) diskutieren verschiedene Perspektiven und beschreiben mögliche Herangehensweisen. Aufgrund der Vielfalt wird sich bei dieser Studie auf eine kleine Auswahl von Gütekriterien aus der Literatur bezogen. Eine erprobte Qualitätssicherung ist die der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Ahel, 2020, S. 145; Steinke, 2009, S. 277). Dies „[...] bedeutet im Prinzip, den qualitativen Forschungsprozess derart nachvollziehbar zu gestalten, dass die gewonnenen Ergebnisse von Dritten eingeschätzt werden können“ (Ahel, 2020, S. 145). Dieser Aspekt wurde umgesetzt, indem regelgeleitet die Vorgehensweisen des gesamten Forschungsprozesses Schritt für Schritt dokumentiert und erläutert wurden (vgl. ebd. S. 146). Im Zusammenhang der Qualität muss bedacht werden, dass die Subjektivität des Forschenden bei einer Forschung existiert und dadurch stetig reflektiert und kontrolliert werden sollte (Misoch, 2019, S. 259). Ein anderes Kriterium bezieht sich auf die Relevanz und dieses wird von Steinke (2008, zitiert nach Ahel,

2020, S. 151) wie folgt beschrieben: „Im besten Fall sollten die erarbeiteten Ergebnisse einen pragmatischen bzw. praktischen Nutzen haben“. In dieser Arbeit soll dies durch die Interpretation der Ergebnisse und der Bedeutung des Forschungsthemas für die Praxis erreicht werden (Kapitel 7).

6. Ergebnisdarstellung

Durch die Interviewbefragungen wurde das COCP-Programm mit Blick auf die Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung analysiert sowie der Ist-Zustand der Praxisanwendungen in Kindertagesstätten beleuchtet. Ein weiterer Betrachtungspunkt war, welche Aspekte eine Etablierung in der Kindertagesstätte beeinflussen. Die Interviews sind in Form von Transkripten im Anhang F vorzufinden. Die Ergebnisdarstellung wird zentral in diesem Kapitel behandelt und bezieht das zugehörige Kategorienhandbuch (Anhang G) mit ein. Die Ergebnisse stellen die fundamentale Basis da, um die eingangs vorgestellte Forschungsfrage in Bezug auf welche Chancen und Herausforderungen sich anhand des Programms bei der Praxisanwendung ergeben, zuletzt beantworten zu können.

| Art der Kategorie | Name der Kategorie | Bedeutung der Kategorien festhalten | Hier wird im Anhang jeweils ein passendes Ankerbeispiel genannt |
|-------------------|-------------------------------------|---|---|
| Oberkategorie | Beruflicher Werdegang | Darlegung des beruflichen Werdegangs | |
| Unterkategorie | COCP in Ausbildung und Studium | Vorkommen vom COCP-Programm in Ausbildung & Studium | |
| Unterkategorie | Aneignung von Fachwissen | Erlangen von Fachwissen | |
| Unterkategorie | erster Kontakt mit COCP | Erzählungen, wie der erste Kontakt entstanden ist | |
| Oberkategorie | Praxisumsetzung von COCP in Kitas | Beschreibung von Anwendungen einzelner Teile & Strategien des Programms in der Kita durch die Befragten | |
| Unterkategorie | Meinungen | Eigene Meinung und Sichtweise der Befragten zum Programm | |
| Unterkategorie | Zusammenarbeit beteiligter Personen | Erläuterungen zur Wichtigkeit dieser Zusammenarbeit | |
| Unterkategorie | Interdisziplinarität | Fokus: interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Praxis | |
| Unterkategorie | Weitergabe von Wissen | Eigene Wissensweitergabe der Befragten bei der täglichen Arbeit in der Praxis | |

| | | | |
|----------------|---|---|--|
| Oberkategorie | Chancen Einsatz COCP | Aussagen zu möglichen Chancen beim Einsatz des COCP-Programms für Kinder und deren Umfeld | |
| Unterkategorie | Zukunftschancen | zukünftige Chancen für Kinder werden festgehalten | |
| Oberkategorie | Herausforderungen bei der Umsetzung | Benannte Herausforderungen bei der Praxisanwendung | |
| Unterkategorie | Institutionelle Rahmenbedingungen | Fokus auf Herausforderungen im Kontext von Rahmenbedingungen einer Einrichtung/Institutionen auftreten | |
| Oberkategorie | Etablierungsschwierigkeiten Kindertagesstätte | Benennung von Schwierigkeiten, die eine weitere Etablierung des Programms in Kindertagesstätten hemmen | |
| Oberkategorie | Handlungsmöglichkeiten Etablierung Kita | genannte Handlungsmöglichkeiten für eine gelingende Etablierung | |
| Unterkategorie | Etablierungsideen der Befragten | geäußerte Ideen der Befragten zu einer Praxiserweiterung von COCP-Strategien | |
| Oberkategorie | Aspekte UK | Aussagen mit dem Fokus auf das Oberthema UK | |
| Oberkategorie | Blumen am Wegesrand | Kein direkter Bezug zur Forschungsfrage, aber wichtig als Hintergrundinfo und Erklärung / Aspekte zu COCP werden genannt und welche, die die Wichtigkeit unterstreichen | |
| Oberkategorie | Zitierfähige Stellen | Gute Beispiel, um Aussagen zu untermauern und Praxisbeispiele zu nennen | |

Tabelle 1: Kategorienhandbuch (eigene Darstellung, i. A. an Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 66)

Legende: Deduktiv in blau; induktiv in braun

Für vertiefende Ausführungen der Tabelle 1 und passende Ankerbeispiele wird auf das im Anhang G vorzufindende Kategorienhandbuch verwiesen.

Die Ergebnisdarstellung der Expert*inneninterviews wird mit der Oberkategorie *Beruflicher Werdegang* begonnen. Die Befragungen sagten aus, dass die Interviewpartnerinnen alle einen unterschiedlichen beruflichen Werdegang absolviert hätten und verschiedene Berufe ausübten. Besonders dabei wurde betont, dass jede sich aktiv mit UK und dem COCP-Programm in ihrem Beruf auf verschiedene Weise beschäftige. Eine Expertin erzählte, dass sie als Logopädin fest in der Kita arbeite. In der Unterkategorie *COCP in Ausbildung und Studium* konnte festgehalten werden, dass bei zwei Befragten UK im Studium einmal oberflächlich und einmal intensiver thematisiert worden wäre. Das COCP-Programm hingegen kam bei

einer Person im Studium vor. Eine Expertin erwähnte, dass es in der Ausbildung kein Vorkommen gegeben habe. Die nächste Unterkategorie widmet sich der *Aneignung von Fachwissen* und die Befragten betonten, dass sie ihr Fachwissen hauptsächlich durch die Praxis und der eigenen Einarbeitung in die Fachliteratur erlangt hätten. Weiterhin konnten sie durch Erfahrungsaustausch mit Kolleg*innen ihre Wissensaneignung ausweiten. Als weitere Wissensquelle wurde von zwei Befragten eine absolvierte Weiterbildung mit Seminaren sowie ein besuchter Grundkurs angegeben, indem Grundlagenwissen zum Thema UK in Verbindung mit dem COCP-Programm aufgegriffen wurde. Eine befragte Person sagte, dass sie ihr Fachwissen seit dem Studium aufbauen könne, da sie Frau Bärbel Weid-Goldschmidt als Dozentin hatte und sie zu diesem Zeitpunkt das weitverbreitete Buch „Zielgruppen UK“ geschrieben habe, indem das COCP-Programm thematisch aufgegriffen wird.

Und das hat mich immer wieder begleitet, weil ich im ganz engen Austausch mit Frau Weid-Goldschmidt stehe. Und durch die Tätigkeit dann als Referentin und als Therapeutin habe ich mich da immer mehr so mit eingefuchst, kann man sagen. (Anhang F, Interview 3, S. 50, Zeile 748-750)

Aus der Unterkategorie *erster Kontakt mit COCP* war zu erkennen, dass die Expertinnen durch unterschiedliche Erfahrungen und Begegnungen im Laufe ihres beruflichen Lebens das Programm auf verschiedene Weise kennengelernt haben. Beispielsweise, indem das Programm einer Kollegin auf der Arbeit bekannt war und sie dies weitergetragen habe oder es in einer Weiterbildung mit dem Thema UK inhaltlich als zentraler Punkt vermittelt wurde.

Darauf aufbauend werden die Ergebnisse zu den Aussagen der Oberkategorie *Praxisumsetzung COCP in Kitas* näher dargelegt. Bei vielen Beschreibungen gab es Ähnlichkeiten und Überschneidungen, bei anderen Aussagen zeichneten sich Unterschiede bei der Praxisumsetzung ab. Die Angaben einer Expertin ergaben, dass sie bei ihrer Arbeit als Logopädin in ihren täglichen Eins zu eins Therapien in der Kita mit den Kindern ihre gesamte Arbeit basierend auf dem COCP-Programm aufbaue. Gestartet werde mit dem Diagnostikprozess und der Anfertigung von Videoaufzeichnungen. Als nächsten Schritt würden Ziele für ein Kind entwickelt und Reflexionen diesbezüglich durchgeführt, um anschließend in Form des zirkulären Pro-

zesses weiterzuarbeiten. Weiterhin sagte sie aus, dass die Umsetzung in dieser Art und Weise eher die Ausnahme im Kontext Kita und Therapie darstelle. Sie erzählte dazu, dass es sein könne, dass in der Logopädie tätige Fachkräfte in der Kita ihre Therapien anbieten und dann wieder gehen würden, aber keine bis wenige Wissensweitergabe über Therapiemöglichkeiten mit Kolleg*innen stattfände. Andere Erörterungen bezogen sich auf die Praxisumsetzung der Partnerstrategien. In Form einer UK-Eltern-Kind-Gruppe (Kapitel 4.2 Ablauf und Umsetzung der Gruppe) wären diese in einer Kita aktiv angewendet worden. Die Expertin erzählte dazu, dass die Rahmenbedingungen der Kita gepasst hätten und dadurch das wenig Kinder zu der Zeit bereit wären worden, der Personalschlüssel hoch und die zeitlichen sowie räumlichen Ressourcen ausreichend gewesen wären, wäre die Gruppe in die Praxis umgesetzt worden. Zurzeit gebe es dieses Gruppenangebot nicht mehr, aber alle früheren Teilnehmenden konnten davon profitieren und die Gruppe wäre als sehr wertvoll bezeichnet worden. Es wäre speziell um UK in der Gruppe gegangen und es wäre sich zentral an den Partnerstrategien des COCP-Programm orientiert worden. In jeder Gruppenstunde wäre eine Strategie präsent gewesen. Vor der Gruppenstunde hätten Eltern die Möglichkeit sich untereinander auszutauschen und die Therapeut*innen hätten überlegt, wie die Strategien für Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen und ihren Eltern individuell nähergebracht werden könnten sowie bedarfsgerecht angepasst werden. Innerhalb der Gruppe wären noch mehrere wichtige Bestandteile berücksichtigt worden, wie z. B. das multimodal kommuniziert werden würde. Eine andere Expertin erläuterte, dass sie COCP als roten Leitfaden empfinde. Im Kontext ihrer Arbeit seien Kreisläufe vorhanden und es werde geschaut, ob passende Bedingungen für ein Kind geschaffen würden, wo Signale zu erkennen seien und das überprüft werde, wie dies evaluiert werden könne. Weiterhin erörterte sie, dass im Alltag in Form von regelmäßig stattfindenden Besprechungen in verschiedenen Schritten das Kommunikationsverhalten der Kinder analysiert werde und Funktionen etc. eingeschätzt werden würden. Dabei werde bewusst beurteilt, wie ein Kind kommuniziert und daraufhin werde ein Ziel festgelegt. Sie gab an, dass dies den Prozess wie aus dem COCP-Programm widerspiegele. Der Punkt der Evaluation sei dort nicht so stark ausgeprägt, wie die anderen Schritte, aber durch stetige Gespräche seien alle Teammitglieder*innen im Austausch. In mehre-

ren Äußerungen der Expertinnen wurden noch weitere Möglichkeiten benannt, wie einzelne Aspekte nach dem Programm in der Praxis angewendet werden würden.

Oder wie Bärbel Weid-Goldschmidt auch schreibt, dass man die Signale wahrnimmt, dass ich eben erkennen kann, dass eine Kind weiß ich nicht, reagiert eben mit dem Körper, dass ich die Signale aufnehmen kann. Das nächste ruft vielleicht, dass man das auch wahrnimmt oder versucht wahrzunehmen und dass man diese Körpersignale eben halt auch als Antwort deutet, dass ich glaube schon, dass das ein bisschen in ja ins Blut übergegangen ist, dass man da dieses ähm nach dem COCP-Programm auf jeden Fall für die Arbeit so sieht. (Anhang F, Interview 2, S. 32, Zeile 358-362)

Ferner wurde geäußert, dass die Strategien des COCP-Programm als alltagspraktisch beschrieben werden würden und im Bereich der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation die Strategien viel Anwendung fänden, aber dann vielleicht nicht unter diesem Namen.

Und wenn man sich so ein bisschen reflektiert, hat man auch von allen schon mal irgendwas gehört. Wie ich gerade schon sagte eine Kommunikationshilfe sollte auch irgendwie am Mann sein und nicht irgendwie nur im Schrank liegen. Sowas zum Beispiel. (Anhang F, Interview 3, S. 59, Zeile 931-933)

Zusammenfassend war aus den Ergebnissen zu entnehmen, dass beim eigenen aktiven alltäglichen Gebrauch im Umgang mit den Kindern besonders die Partnerstrategien stets im eigenen Verhalten der Befragten angewendet werden würden und eigene Angebote für Kinder nach Teilaspekten vom COCP-Programm gestaltet werden würden.

Also, dass ich dabei beginne, dass der Raum immer schon so gut strukturiert ist, dass die das Kind quasi ohne Mühe es schafft, auch in die Kommunikation zu kommen, also Zugang zu allem hat. Dass ich mein Tempo, wie ich mit dem Kind spreche und wie wir die Kommunikation anbahnen, dem Kind anpassen [...]. Genau. Ich versuche sehr meine Aufmerksamkeit auf das Kind zu legen und zu gucken, was gibt mir das Kind für ein Signal, dass ich nutzen kann, um dem Kind zu zeigen, du kannst etwas bewirken mit deinem Verhalten. (Anhang F, Interview 1, S. 16, Zeile 55-59)

Dabei wurde weiter erläutert, dass nicht das ganze Programm mit allen Teilen umgesetzt werde. Zwei Expertinnen haben angegeben, dass die Verbreitung von UK in ihren Kitaumkreisen weiter voranschreite und dass das COCP-Programm dabei mit einfließe. Die Partnerstrategien sollten im Alltag normalisiert werden, in dem dies beispielsweise bei Beratungen der Therapeut*innen bereits in der Praxis miteinfließe. Die Daten der Unterkategorie *Meinungen* zeigten, dass die Befragten eine positive und wertschätzende Meinung zum Programm vertreten würden und besonders die Anwendungen der Partnerstrategien und die Wichtigkeit der Kommunikations-

partner*innen als essenziell betonten. Interviewteilnehmerin eins erklärte dazu, dass sie aktiv durch ihre Arbeit die Anwendungen und Verhaltensweisen stärker voranbringen möchte. Die *Zusammenarbeit aller beteiligten Personen* wurde von den Interviewpartnerinnen als wichtiger Aspekt benannt, da das Kind die Unterstützung aus dem Umfeld benötige. Weitere Erläuterungen bei dieser Unterkategorie waren, dass in der UK-Gruppe durch die individuelle Zusammenarbeit die Eltern selbst erkennen könnten, dass unabhängig davon, wie die Beeinträchtigung aussehe, UK angewandt werden könne und helfe. Durch die Arbeit in der Gruppe könnten die Eltern viel besser kleine Entwicklungsschritte wahrnehmen. Die Therapeut*innen könnten durch Interaktionen zwischen Eltern und Kindern sehen, wie die angewandten Strategien funktionieren und ob noch Anpassungen vorgenommen werden müssten. Besonders betont wurde: „[...] das ist einfach die beste Möglichkeit, wenn ich die Fachkräfte und die Eltern mit im Boot habe, dann gelingt einfach Kommunikation am besten.“ (Anhang F, Interview 3, S. 65, Zeile 1056-1057). Die zweite Interviewpartnerin berichtete dazu, dass die Zusammenarbeit mit Eltern immer sehr individuell ablaufe. Einige Eltern zeigten großes Interesse an den Ansätzen zur Verständnisverbesserung ihrer Kinder, aber manche Eltern seien nicht für eine Zusammenarbeit offen, weil sie beispielsweise durch den Alltag und die Herausforderungen nicht die Kraft hätten oder ihnen ein Bedarf nicht so bewusst sei. Die Angaben der Interviewpartnerinnen zur *Interdisziplinarität* sagten aus, dass in interdisziplinären Teams zusammengearbeitet werde und verschiedene Professionen an der Förderung beteiligt seien sowie regelmäßige Besprechungen zum Alltag gehörten. Dies sei Teil der gesamten Struktur der Arbeitsorganisation und beziehe sich nicht nur auf die Ausführungen zum COCP-Programm. Die Aussagen zur *Weitergabe von Wissen* ergaben, dass die Interviewpartner*innen ihr Wissen in vielfältiger Weise und anregend an andere Personen weitergäben. Betont wurde beispielsweise die Wissensweitergabe an andere Kolleg*innen, indem sie diese stetig über das Thema informieren würden oder anhand von Beispielen einen Zugang aufbauen wollen würden. Die erste Interviewpartner*innen hat erzählt, dass sie ihr Wissen über die Kinder und das Umfeld weitertrage. Die Wissensweitergabe durch Fortbildungen, Arbeitskreisen, internen Besprechungen, Elternabenden oder bei inklusiven Beratungen wurden thematisiert.

Die zugeordneten Aussagen der Expertinnen zur Oberkategorie *Chancen Einsatz COCP* charakterisieren, dass viele positive Chancen aus dem Einsatz des Programms entspringen könnten. Die zweite Befragte berichtete, dass Chancen daraus entstehen würden, dass das Verhalten der Bezugspersonen und die Umgebung so gestaltet würden, dass Kinder die Chance zur Selbstwirksamkeit erfahren. Sie würden merken, dass eine Erwartung an Kommunikation aufgebaut werde, da sie mitentscheiden dürften sowie nach ihrer Meinung gefragt würden und nicht nur über ihren Kopf hinweg über sie bestimmt werde. Die erste Interviewpartnerin erzählte, dass die Kinder merken würden, dass sie dadurch eine Wirkung auf ihr Umfeld erzeugen könnten. Sie erläuterte, dass sich daraus wiederum Erfolgserlebnisse für die Kinder ergeben würden. Darüber hinaus wurde angegeben, dass sich durch den Einsatz von COCP-Strategien, die eigenen Fähigkeiten der Kinder stärken würden und Einfluss auf Aspekte, wie Selbstbewusstsein und Selbstbild nehmen und diese verändern würden.

Das macht auch was mit der Persönlichkeit, auch bei kleinen Kindern. Nach dem Motto, ich kann was und ich bin was, so dass ich denke, das ist auf jeden Fall ganz, ganz wichtig, um halt ähm ja, ähm zu einem gelingenderem Leben. (Anhang F, Interview 2, S. 35, Zeile 418-420)

Eine weitere Chance bezog sich darauf, dass die Kinder von ihrer Umwelt besser wahrgenommen würden und die Eltern-Kind-Beziehungen verbessert werden könnten, indem das Kind besser verstanden werde. Darüber hinaus wurde erzählt, dass die Kinder zufriedener seien und ihre Lebensqualität sowie Partizipation erweitert werden könne. Die zweite Expertin sprach darüber, dass sich aufgrund von positiven Kommunikationserlebnissen und Spaß eine Beziehungsebene forme. Besonders betonte sie, dass „[...] gerade in der Kindertageseinrichtung, wo die Zeitfenster für Entwicklung noch so weich sind, da kann man so viel reinsetzen, dass ich immer denke, das ist, deshalb ist es so, so wichtig“ (Anhang F, Interview 2, S. 46, Zeile 661-663). Eine andere benannte Chance ergibt sich aus dem Deuten des gezeigten Verhalten von Kindern durch die Bezugspersonen.

Dadurch wird gegebenenfalls Verhalten des Kindes auch als Kommunikation wahrgenommen. Wir haben ja ganz oft, dass wir sagen, der reagiert in manchen Situationen unmöglich. Aber wenn Sie das nicht durch Sprechen, durch Kommunikation äußern können, wird es manchmal durch Verhalten gemacht und manchmal auch durch nicht so besonders gute Verhaltensweisen, so dass man vielleicht einfach auch Verhalten von Kindern erstmal sich beobachtet, in welchen und dann auch ge-

nau guckt, in welchen Situationen ist das denn. Hat er da gerade Frust? Kann er das nicht anders zeigen, dass man wirklich einen genaueren Blick auf das Kind setzt. Und dann eben kann man auch konkreter mit Hilfen einsetzen und vielleicht im günstigsten Fall dafür sorgen, dass Frustrationssituationen weniger sind. Oder Reduzierung von Missverständnissen. (Anhang F, Interview 2, S. 47, Zeile 683-689)

Andere erörterte Aspekte waren, dass sich durch die Anwendung von Strategien und Möglichkeiten des Programms die Chance auf einen Zugang zur Kommunikation des Kindes eröffnen würde und sie in ihrem Tun unterstützend begleitet würden. Die erste Interviewexpertin erwähnte dazu: „[...] einfach dadurch, dass man den Blick so sehr aufs Kind richtet und sehr analytisch und beobachtend vorgeht und in einem Tempo, das auch für das Kind angemessen ist“ (Anhang F, Interview 1, S. 18, Zeile 88-90). Darüber hinaus wurde mitgeteilt, dass die Chance des Programms darin liege, dass die Eltern als fester Bestandteil zu den Interventionsmaßnahmen gehören würden.

Im Zuge der UK-Eltern-Kind-Gruppe hat die Expertin von vielen Chancen gesprochen. Dabei wurden Chancen für teilnehmende Kinder aufgeführt sowie fokussierte Aussagen zu den Chancen für Eltern getätigt. Diese wurden wie folgt erörtert. In dieser Gruppe wäre sich bewusst Zeit für die Kinder genommen worden und der Fokus habe immer auf der positiven Verstärkung der Kinder gelegen. Durch die Organisationsstruktur der Gruppe seien die Eltern für eine gewisse Zeit unter sich gewesen und darin läge eine Chance für die Eltern. Sie hätten mal Zeit für sich gehabt und könnten sich untereinander austauschen, wie sich z.B. der Alltag mit einem Kind mit Behinderung manchmal anfühlen könne oder wie anstrengend es auch sein könne oder auch ein Austausch über ganz andere Dinge. Besonders betont wurde in diesem Zusammenhang, dass durch die Begleitung der Therapeut*innen bei der Gruppe die Eltern viel für sich mitnehmen könnten und gesehen hätten, wie gemeinsam Strategien für ihre Kinder mit den Therapeut*innen entwickelt werden könnten.

Ich glaube, was auch eine große Chance war, dass die Eltern gesehen haben, auch Fachleute in dem Fall halt meine Kollegen und ich wissen auch lange nicht alles, sondern es ist immer ein Versuch und dann zu gucken und hinterher wieder überprüfen, hat es geklappt oder hat es nicht geklappt. Und dann aber auch zu gucken, warum hat es nicht geklappt? So und dann noch mal wieder anzupassen. Und das haben Eltern auch rückgemeldet. (Anhang F, Interview 3, S. 55, Zeile 842-845)

Die Eltern hätten gemerkt, dass sie ernst genommen werden würden und die Therapeut*innen eine ehrliche Unterstützung anböten. Im Kontext der Gruppe hätten die Eltern Ideen und Möglichkeiten bekommen, was sie zu Hause mit ihren Kindern für Spiele spielen könnten und welche entwicklungsgerecht seien. Dies war eine weitere Chance. Weiterhin ergaben sich Chancen für Eltern und Kinder, indem es durch die klare Struktur der Gruppe leichter für die Eltern gewesen sei sich zu orientieren sowie mitzumachen und nicht nur ein Elternteil dabei war, sondern auch bei manchen Kindern beide oder auch die Großeltern. Die erste Expertin erwähnte zu der UK-Gruppe, dass die Reflexionsrunden den Eltern geholfen hätten, da sie dadurch Feedback erhalten hätten, was schon alles gut laufe. Insgesamt zeigten die Aussagen der Expertinnen, welche Chancen durch das COCP-Programm entstehen könnten und dass diese die Kinder bei ihrer Weiterentwicklung stärken würden und gleichzeitig Chancen für Eltern geboten würden. In der Unterkategorie *Zukunftschancen* sprachen zwei Expertinnen davon, dass die Kinder ganz anders durch das Programm profitieren könnten und eine bessere Verständigung zu besseren Entwicklungschancen führe sowie die Möglichkeit nach einer guten sozialen Integration.

In der Oberkategorie *Herausforderungen bei der Umsetzung* haben die Expertinnen diese näher beschrieben. Es wurde besonders betont, dass die Herausforderung bei der Umsetzung des Programms zum einen darin liege, dass fachspezifisches Fachwissen zum COCP fehle und viele das Programm nicht kennen würden und nicht wissen, was sich dahinter verberge. Eine Expertin erörterte: „Das Interesse der anderen Seite muss da sein, also von Eltern von aber auch Kollegen. Ja vom Umfeld. Also man muss irgendwie erstmal die dazu motivieren, da auch mit an einem Strang zu ziehen“ (Anhang F, Interview 1, S. 20, Zeile 146-147). Das sei herausfordernd. Zum anderen liege die Schwierigkeit darin, dass Fachkräfte in der Kommunikation nicht immer die Geduld hätten zu warten, bis ein Kind eine Reaktion zeige oder sie dafür nicht den Raum ließen zu antworten. Das Kind komme gar nicht zu Wort und ein großes Problem stelle dabei auch die Zeit im Alltag dar. Berichtet wurde, dass es, je nach Beeinträchtigung, schwieriger sein könne einen Zugang zu einem Kind zu finden und es könne herausfordernd sein eine Teilhabe für ein Kind in der Praxis zu gestalten. Im Kontext von *institutionellen Rahmenbedingungen* in Kin-

dertagestätten führten die Expertinnen folgende Herausforderungen bei der Umsetzung auf. Die zweite Interviewpartnerin legte dar, dass es sich bei ihrer Arbeitsstelle so verhalte, dass viel Personal vertreten sei. Viele davon seien in Teilzeit angestellt und dadurch kämen viele Bezugspersonen, die alle unterschiedlich arbeiten würden und denen verschiedenste Sachen wichtig oder nicht besonders wichtig seien, zusammen. Darin sehe sie eine Barriere. Die Zeit für einen Austausch zu finden, um neue Themen wie ein COCP-Programm zu besprechen, stelle sich als Schwierigkeit dar. Darüber hinaus seien Ressourcen gar nicht vorhanden, um neue Ideen und Ansätze im Alltag konkret umzusetzen, da die Zeit und Betreuung von Kindern mit schweren Verhaltensauffälligkeiten und starken Beeinträchtigungen für die Mitarbeiter*innen sehr intensiv und energieraubend sei. Sie erzählte dazu: „Ich glaube tatsächlich die größte Problematik ist, dass der Alltag so überlagert ist von vielen Themen“ (Anhang F, Interview 2, S. 43, Zeile 609). Eine andere Barriere war, dass die Mitarbeiter*innen alles im Blick haben müssten und wenn jemand allein mit mehreren Kindern sei, es nicht möglich sei, Zeit zu geben, um zu warten und den Raum für Kommunikationsversuche zu geben. Im Zuge der UK-Eltern-Kind-Gruppe gaben die beiden Expertinnen an, dass die Rahmenbedingungen einer Kita passen müssten, damit beispielsweise eine UK-Gruppe angeboten werden könne. Zu der Zeit, als die Gruppe vor einiger Zeit für ein paar Jahre angeboten wurde, hätten die dort herrschenden Rahmenbedingungen diese Gruppenumsetzung zu gelassen. Die Rahmenbedingungen, wie z. B. ein ausreichender Personalschlüssel und zeitliche Kapazitäten, seien momentan nicht gegeben, um ein neues Gruppenangebot zu starten. Zusätzlich wurde erläutert, dass eine Gruppe dieser Art sehr zeit- und vorbereitungsintensiv sei und darin liege die Problematik. Das Personalproblem sei dabei ein zentraler Faktor. Dazu wurde erörtert, dass eine Gruppe in dieser Weise allein zu führen nicht möglich sei. Beispielsweise müssten Teilnehmer*innen gefunden, informiert sowie motiviert werden und dies neben den anderen anfallenden täglichen Aufgabenbereichen und anfallenden Situationen in der Kita. Eine kompetente Betreuung für Kinder während die Eltern und Therapeut*innen zusammen agieren würden, müsse auch gewährleistet werden. Ein weiterer herausfordernder Aspekt sei es auch, einen Termin zu finden, an dem die Eltern regelmäßig Zeit hätten und die Kinder noch gut aufnahmefähig seien. Zusammenfassend stellen die

Ergebnisse dar, dass aufgrund zeitlicher Ressourcen, Alltagsgeschehen und Personalfaktoren es schwierig sei eine Basis zu haben, um das Programm in irgendeiner Form anwenden zu können. In größeren Gruppen stelle es sich zusätzlich komplizierter dar als beispielsweise in einer Einzeltherapie.

[...] dann fehlt es aber einfach im Alltag an, ja an der Struktur, das auch umzusetzen. Es ist dann stressig, es ist laut, die Kinder sind wuselig und alle Struktur, die man sich vorher gemacht hat und all die Strategien, die man vorher sich vorgenommen hat anzuwenden, geraten ganz schnell in Vergessenheit. (Anhang F, Interview 1, S. 21, Zeile 149-151)

Eine Interviewbefragte gab an, dass gewisse Teile des Programms intern bei ihr in der Kita besprochen würden und das Interesse und die Bereitschaft der Kolleg*innen da seien, es aber aufgrund der oben erläuterten Schwierigkeiten nicht weiterverfolgt werden könne.

Bei der Oberkategorie *Etablierungsschwierigkeiten Kindertagesstätte* sprachen die Interviewpartnerinnen besonders die Schwierigkeit an, dass das Wissen um UK und die Verbreitung davon bereits eine umfassende Aufgabe darstelle. Sie berichteten, dass die Vermittlung vom COCP-Programm noch einmal viel schwieriger sei.

Aber das Thema UK ist noch gar nicht so bekannt und dann zu erwarten, dass COCP irgendwie jemandem bekannt ist, der noch gar nicht mit UK zu tun hatte, das ist ja dann noch ferner. Also ich glaube, das ist schon so der erste Ansatzpunkt, wo man überhaupt erstmal schauen muss. Ich muss erstmal den Leuten Unterstützte Kommunikation nahebringen und wie toll das ist, damit zu arbeiten. Und dann kann man den Schritt weiter gehen und sagen, hier gibt es ein Konzept, nachdem man so schön strukturiert vorgehen kann, dass einem das Ganze noch ein bisschen einfacher macht. Die UK-Förderung. Ja, also ich glaube, das Problem ist ein bisschen größer als nur COCP. (Anhang F, Interview 1, S. 23, Zeile 205-210)

In den Erläuterungen von zwei Expertinnen wurde deutlich, dass es in Deutschland keine Finanzierungsgrundlage für das Programm gebe. Hinzu kommt, dass nicht wirklich geregelt sei, wer dafür verantwortlich sei ein solches Programm in die Kitas zu tragen. Das Problem sei, dass es gar nicht so viele Therapeut*innen gebe, die das in den Kitas verbreiten könnten. Ein anderer Aspekt beziehe sich auf die Frage, in welcher Art und Weise dieses Programm Anwendung und Etablierung im Alltag finden könne und dies nehme wieder Bezug auf den Finanzierungsaspekt. Weiterhin sei es aus der Sicht einer Expertin schwierig, das niederländische Programm auf deutsche Verhältnisse zu transformieren und personelle Ressourcen wurden als Problematik angesprochen.

Zur nächsten Oberkategorie *Handlungsmöglichkeiten Etablierung Kita* benannten die Interviewpartnerinnen Aspekte, die eine Etablierung begünstigen könnten und Faktoren, die dies beeinflussen. Die Expertinnen gaben an, dass zentral eine Handlungsmöglichkeit sei diese Programm aktiv zu verbreiten und in die Kitas zu tragen. Besonders betont wurde von zwei Expertinnen, dass es aus ihrem Wissen nach bisher keine bis wenig Erwähnung von COCP in Ausbildung und Studium gebe. Sowohl das Thema COCP als auch UK müsse dort mehr thematisiert werden und als fester Teil dazu gehören. Dies solle für alle relevanten Ausbildungsberufe und Studiengänge gälten, bei denen später Menschen zusammen mit Kindern mit und in Kindertagesstätten zusammenarbeiten. Mehr Fortbildungsangebote sollten realisiert werden, die finanzierbar für alle seien. Einen maßgeblichen Handlungsbedarf zeigte die Aussage von einer Expertin auf.

Ja, es wäre toll, wenn es eine Finanzierung gäbe, über die also am besten wäre ja, wenn die Krankenkassen merken, es wäre toll, wenn wir eine Kommunikationshilfe bewilligen, dass man auch gleichzeitig die Umsetzung und den Transfer in den Alltag irgendwie finanziert. Dass das nicht nur eine Therapie ist, sondern dass das halt eben auch ja, dass so eine Eltern Kind Gruppe einfach gefördert würde. Das würde glaube ich, schon mal ganz, ganz viel helfen, dass man da Ressourcen hat, weil wir haben dieses Programm ja schon auch mehrfach vorgestellt, in Fachzeitschriften oder auch auf Fortbildungen und das ist auf großen Anklang gestoßen. Aber es war immer die Frage, wie kriegen wir das finanziert? (Anhang F, Interview 3, S. 62, Zeile 991-996)

Weitere Faktoren bezogen sich darauf, dass kleine Gruppen sowie ein höherer Personalschlüssel und mehr zeitliche Ressourcen eine Etablierung und Anwendung erleichtern würden. Eine andere Möglichkeit werde in der Einbeziehung des Umfeldes gesehen. Eine Interviewpartnerin äußerte, dass damit zu starten sei, dass das Umfeld der Kinder grundlegend informiert und geschaut werde, dass die Infos an die Eltern und Bekannten zielführend weitergegeben würden. Ein geäußertes Wunsch war, dass eine langfristige Einbeziehung des Umfeldes vorhanden sein solle, aber die Frage danach, wie dies gut gelingen kann stehe im Raum. Es wurde erörtert, dass es manchmal sehr schwierig sein könne, zu den Eltern durchzudringen. Grundlegend sei es wichtig, dass die Eltern mehr von den positiven Effekten des Programms überzeugt werden würden. Weiterhin äußerte sie, dass informieren und weiterbilden wichtige Punkte seien, bei denen angesetzt werden solle. Die zweite Expertin sprach darüber, dass es essenziell sei, dass Haltung und Bewusstsein der Fachleute zum Thema passen müssten sowie vorhanden sein sollten. Generell

erzählte sie davon, dass COCP mehr in den Kitas verankert sein müsse. In der Unterkategorie *Etablierungsideen der Befragten* haben die Expertinnen ihre Ideen diesbezüglich, wie im Folgenden beschrieben. Ein genannter Aspekt war: „Also ich würde gar nicht wollen, dass das jetzt auch wieder so ein Therapiecharakter bekommt. Ich fände es schöner, wenn das schon im Alltag geschieht. Einfach ganz natürlich“ (Anhang F, Interview 1, S. 21, Zeile 158-159). Die zweite Interviewpartnerin sprach die Idee an, dass Videoaufzeichnungen im Rahmen von COCP mehr zum Einsatz kommen könnten, da ihr selbst die Betrachtung sowie Reflexion des eigenen Verhalten sehr geholfen habe. Darüber hinaus erwähnte sie die Wichtigkeit, dass das Programm im Kreise der Arbeit in Form von Beispielen geübt werden könne, um es so zu verinnerlichen und eine Basis aufbauen zu können. Zusätzlich nannte sie eine Etablierungsidee in Form eines Wunsches. Sie erzählte, dass sie es sinnvoll finde, wenn in jeder Abteilung/jeder Gruppe ein Person als UK-Beauftragte*r arbeiten würde und durch eine entsprechende Weiterbildung qualifiziert sei. Die Person solle im Alltag für die Verbreitung einstehen und andere beraten. Besonders betonte sie, dass diese Person als Modell für alle anderen gelten solle und durch modellhaftes Tun eine Orientierung darstellen könne. Grundlegend sei es, dass Möglichkeiten geschaffen würden, damit Kinder kommunizieren könnten. Die Haltung und Initiative der Mitarbeiter*innen seien dabei elementar richtungsweisend. Eine geäußerte Idee, welche die dritte Expertin vorgestellte, stehe schon in Planung für nächstes Jahr und sollte sie gut funktionieren, könnte dies zur weiteren Verbreitung des Themas und der Bedeutsamkeit beitragen.

Und wir haben gerade ganz aktuell überlegen wir so ein Instrument als, ja, so ein bisschen NRW weit wie so eine kleine Freizeit für Eltern oder für Familien mit Kindern, die auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind, einzuführen, wo man sich speziell auf einzelne Strategien, Partnerstrategien eben fokussieren kann. (Anhang F, Interview 3, S. 59, Zeile 942-944)

Die Ergebnisdarstellung wird mit der Vorstellung der letzten beiden Oberkategorien abgeschlossen. Bei der Kategorie *Aspekte UK* wurde von zwei Interviewpartnerinnen ausgeführt, dass UK in den Kitas, mit denen sie zu tun haben, auf einem guten Weg sei, fest und dauerhaft im Alltag dazu zugehören. Sie erörterten, dass schon viele grundlegende Dinge, wie die Kommunikation mit Kommunikationstafeln oder der Gebrauch von Symbolsammlungen im Kitalltag dazu gehören würden und viele

weitere Ideen in Planung seien, um eine gute Grundversorgung in den Kitas zu gewährleisten. Eine Expertin erläuterte, dass bei ihnen beispielsweise täglich Morgenkreise stattfinden würden, in denen Kinder ohne Lautsprache durch Hilfen von UK fest miteinbezogen werden würden. Es werde stets daran gearbeitet UK weiter voranzubringen und diese Arbeit laufe sehr gut. In der Kategorie *Blumen am Wegesrand* haben die Expertinnen verschiedene Aspekte ausgeführt, die im Gesamtbild COCP und Förderung aufgreifen, aber sich die Aussagen nicht auf die Beantwortung der hier gestellten Forschungsfrage beziehen.

Eine Möglichkeit der graphischen Darstellung für die erhobenen Daten ist ein Dokument-Portrait (Kapitel 5). Die drei Darstellungen sind in Anhang H vorzufinden. Anhand der Farbenzuordnung der Kategorien ist zu erkennen, dass inhaltlich die Themen Praxisumsetzung Kita sowie Chancen und Herausforderungen des Programms bei den Aussagen präsent waren. Die Ergebnisse dieser Kategorien dienen der Beantwortung der Forschungsfrage und sind daher essenziell. Zusätzlich fanden die miteinhergehenden Etablierungsschwierigkeiten Raum in den Gesprächen. In Bezug zur direkten Beantwortung sind die Aussagen weniger relevant, aber sie bieten die Erklärungen, warum oder warum nicht Chancen und Herausforderungen zu Stande kommen können. Die Oberkategorie Handlungsmöglichkeiten Etablierung Kita mit ihrer Unterkategorie findet in den Gesprächen auch einen entsprechenden Raum, da die Expertinnen aktiv versuchen, die Chancen des Programms zu erhöhen, indem sie die Herausforderungen angehen. Die Aussagen der anderen Kategorien nehmen einen kleineren Bereich ein und bieten weitere wichtige Erkenntnisse, die über die Forschungsfrage hinaus verdeutlichen, dass es gewisse Bedingungen und Faktoren geben sollte, damit Chancen überhaupt wirken können und wie die Herausforderungen zu Stande kommen.

7. Diskussion

Das Ziel der Bachelorarbeit ist es mit einer empirischen Studie zum Thema COCP-Programm, die Chancen und Herausforderungen zu untersuchen, die sich durch die Praxisanwendung von Interventionen anhand des Programms in Kindertagesstätten ergeben. Die erhobenen Daten legen dar, dass durch die Anwendung in der Praxis

vielfältige Chancen für Kinder und ihre Eltern bzw. Bezugspersonen im Alltag möglich werden, von denen alle profitieren können. Andererseits kann mithilfe der Forschungsergebnisse erfasst werden, dass einige große Herausforderungen Interventionsumsetzungen hemmen. Demgegenüber stehen die positiv beschriebenen Ergebnisse dazu, welche Ideen und Praktiken aus dem Programm in der Praxis bereits im Umgang mit und für die Kinder regelmäßig genutzt werden. Die Daten zeigen, dass es Engagement, Ideen und theoretische Vorschläge gibt, wie die Herausforderungen zukünftig angegangen werden können. Dennoch sind die Schwierigkeiten dabei sehr komplex und allumfassend.

In Bezug zur zentralen Forschungsfrage ist aus den Ergebnissen zu schließen, dass Kinder mithilfe von Vorgehensweisen aus dem Programm die Möglichkeit auf eine reelle Chance für Kommunikation und Austausch neben der Lautsprache bekommen und durch die richtige Unterstützung dies erlernen sowie weiterentwickeln. Indem vereinzelt Praxisarbeit einen Platz findet, entstehen positive Effekte. Durch die Beachtung der Partnerstrategien des Programms werden Kinder wahrgenommen. Anhand der gemeinsamen Zusammenarbeit von Kindern, Eltern/Bezugspersonen und Fachkräften wird eine gelingende Alltagskommunikation und Verständigung möglich und Kinder haben nicht nur in der Kita den Zugang zu Kommunikation, sondern auch zu Hause. Eltern können an einem Punkt Unterstützung bekommen, an dem sie allein vielleicht nicht weitergekommen wären und dies hätte zu mehr Belastung führen können. Denn die Chancen des Programms wirken sich auch auf das Leben und Wohlbefinden der Eltern sowie den Umgang mit ihren Kindern aus. Eltern können gelernte Strategien anderen im Umfeld zeigen, um die Kommunikationsmöglichkeiten für ihre Kinder auszubauen. Daher haben die Chancen nicht nur eine entscheidende und prägende Wirkung im Hier und Jetzt, sondern auf die Zukunft der Kinder. Die Strategien aus dem Programm können als Orientierungsstruktur für förderliches Verhalten angenommen werden und maßgeblich wird zu einer langfristigen, stabilen Verständigung für Kinder und das Umfeld beigetragen. Die soziale Teilhabe und Lebensqualität können dadurch gesteigert werden. Die Strategien aus dem COCP-Programm zeigen nicht nur das Ziel, sondern weisen einen Weg dazu. Im Zuge der Vorbereitung sowie der Auseinandersetzung mit dem COCP-Programm, der Aneignung von Wissen mithilfe von Literatur und selbststän-

digen Überlegungen, konnten die gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviews die zuvor überlegten Erwartungen zum Teil erfüllen und welche Chancen sich ergeben sind durch die Interviews untersucht worden. Die Forschungsergebnisse bestätigen die Theorieannahmen mit Blick darauf, dass sich mithilfe des COCP-Programmes Chancen für Kinder und Eltern ergeben. Zum anderen Teil sind die Erwartungen nicht erfüllt worden, da durch die Interviews deutlich geworden ist, dass das gesamte Programm, so wie es in der Theorie aus den Niederlanden beschrieben wird, keine Umsetzung findet, sondern das sich an dem Programm orientiert wird und einzelne Vorgehensweisen sowie Abläufe daraus übernommen werden. Jedoch sind für die Studie daraus neue Erkenntnisse entstanden, da die Anwendung von Interventionen in Kindertagesstätten orientiert an dem Programm zu einer Vielzahl an Chancen führt. Dies wiederum könnte zu mehr Aufmerksamkeit für die Sinnhaftigkeit der Strategien des Programm führen, da die Anwenderinnen über die Erfolge bei ihren Kolleg*innen erzählen und die Chancen tagtäglich präsent sind.

Weshalb das COCP-Programm nach Heim et al. (2008) nicht als Ganzes in dieser Form vorzufinden ist, wird mit Hinblick auf die Herausforderungen ersichtlich. Welche Herausforderungen sich bei der Umsetzung ergeben, konnten anhand der Forschungsergebnisse untersucht werden. Aus diesen ist zu schließen, dass die Überlegungen und der Start zur Umsetzung von Strategien maßgeblich einerseits von der Haltung, dem Engagement und dem vorhandenen Fachwissen der Fachkräfte zur Thematik beeinflusst wird. Hinzukommen weitere Faktoren, wie beispielsweise Sicht, Haltung und Einbringung der Eltern, da sie eine zentrale Rolle im Prozess haben und Einfluss auf die kommunikative Entwicklung der Kinder nehmen. Wenn die Eltern beispielsweise keine andere Art der Kommunikation lernen wollen, können keine Chancen entstehen. Andererseits ist eine Interventionsumsetzung durch die zu Verfügung stehenden Ressourcen einer Einrichtung bestimmt. Die Aspekte in der Theorie sind zielführend und die Analyse zeigt, dass Potential existiert, aber die aktuellen Bedingungen in den Kindertagesstätten eine vermehrte Anwendung des Programms nicht hergeben. Angesicht der Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass grundsätzlich ein Fundament fehlt, auf dem ein Gebrauch von COCP in der Praxis etabliert werden kann. Gegenwärtig kommen Anwendungen zustande, da sich vereinzelt Fachleute im Eigenengagement in den Kreisen ihres Berufes damit

befassen und es im eigenen Umgang mit den Kindern, in dem ihnen zur Verfügung stehenden Rahmen, nutzen. Hieraus ergibt sich, dass überwiegend viele der Herausforderungen in den institutionellen Rahmenbedingungen liegen. Dahinter werden größere Probleme erst deutlich, denn die Faktoren, die eine Verbreitung beeinflussen, gehen über den Kontext Kita hinaus. Gleichzeitig lassen sich darin Etablierungsschwierigkeiten erkennen, die sich in gewisser Weise mit den Herausforderungen bei einer Umsetzung überschneiden und eng in Verbindung stehen. Anhand der Äußerungen der Befragten zu eigenen Etablierungsideen in der Kita ist zusätzlich anzumerken, dass zwischen Theorie und Praxis eine große Kluft liegt. Im Zuge der Literatur hat die Recherche ergeben, dass es in Bezug auf das COCP-Programm nicht viel Literatur in Deutschland zur Anwendung gibt, daher konnten die Ergebnisse zu neuen Erkenntnissen führen.

Dementsprechend lässt sich die Studie in einen breiteren thematischen Rahmen einordnen und greift ferner den Forschungsstand zum Thema UK mit in dieser Bachelorarbeit auf. Aufgrund dessen ist zu erfassen, dass das COCP-Programm Hauptthema dieser Studie ist, aber die Themen UK und COCP nicht strikt bei der Diskussion getrennt werden können. Denn das Wissen und der Einsatz von UK sind wichtige Grundlagen, damit Raum für ein Interventionsmodell, wie dem COCP-Programm möglich wird. Die Erkenntnisse gehen dabei über die Schwerpunkte der Forschungsfrage hinaus. Im Zuge der Theoriedarstellung des Forschungsstandes der Unterstützten Kommunikation und der Evaluation des COCP-Programms hat sich die Erkenntnis ergeben, dass beide Thematiken vor ähnlichen Herausforderungen bei der Praxisanwendung und Etablierung stehen. Eine komplexe Problematik assoziiert, dass die Berührungspunkte vermehrt durch den Praxisaustausch sowie der Praxiserfahrung stattfinden und die Aneignung von Fachwissen bei Interesse aktiv und eigenständig während des Berufslebens erarbeitet werden muss. Dabei sollten Eigeninitiative und Engagement der Fachkräfte vorhanden sein und das eigene Ausprobieren von Umsetzungsmaßnahmen stellt einen wesentlichen Aspekt dar. Ist dies nicht gegeben oder das Interesse ist nicht da, kommt es vermutlich nicht zu einer Beschäftigung mit dem Thema und der Möglichkeit ein Kind in der Kommunikation zu unterstützen. Daher sind Weiterbildungsprogramme, in denen Grundlagen vermittelt werden, sehr wertvoll. Ausgehend von den Untersuchungser-

gebnissen verhält es sich so, dass neue Fachkräfte kein Fachwissen als Grundbasis über dieses Thema erlangen und das Programm dementsprechend nicht kennen, da es kaum Platz im Studium und Ausbildung einnimmt. Im breiteren theoretischen Rahmen dieser Arbeit betrachtet, bezieht sich diese Erkenntnis auf den Professionalisierungsprozess von UK. Dieser soll zukünftig dafür sorgen, dass die Professionalisierung der Fachkräfte in den unterschiedlichen Berufsfeldern, die zusammenkommen, gesichert wird und durch entsprechende qualitative Wissensvermittlung und Kompetenzaufbau eine Basis geschaffen wird. So könnte eine vermehrte und selbstverständlichere Anwendung erzielt werden. Davon kann das COCP-Programm profitieren. Andere Faktoren, wie das ein solches Programm nicht finanziert wird oder durch den vollen Kitaalltag wenig Raum dafür gegeben ist, um eine Etablierung eines neuen Programms zuzulassen, können nicht intern in einer Kita angegangen werden. Demzufolge sind alle Aspekte miteinander verwoben und beeinflussen sich stark. Die Problematiken liegen in verschiedenen Bereichen.

Damit die Chancen der Interventionen in der Praxis wirken können und eine funktionierende Basis präsent ist, müssen die Etablierungsschwierigkeiten und die Herausforderungen bei der Umsetzung durch effektive Handlungsmöglichkeiten angegangen werden. Da es sich um verflochtene Schwierigkeiten handelt, könnte geschaut werden, dass aktiv Schritt für Schritt eine Veränderung erarbeitet wird, um Interventionsmaßnahmen nach dem COCP ausbreiten zu können. Es könnten zunächst kleine Ziele zur Erreichung gesetzt werden. Kleine Schritte können viel bewirken und Kindern und ihren Bezugspersonen einen gemeinsamen Zugang zu Kommunikation ermöglichen. Ein erster Schritt könnte dabei sein, dass das Bewusstsein zu dieser Thematik geschärft wird. Hierbei ist der Gedanke aufzugreifen, dass darauf aufmerksam gemacht werden könnte, dass gerade die Partnerstrategien Verhaltensweisen aus dem Alltag widerspiegeln. Denn, dass beispielweise bei einem Austausch die Aufmerksamkeit dem Gegenüber geschenkt wird oder das Kind zur Kommunikation ermutigt wird, läuft grundlegend intuitiv ab. Es würde vielleicht schon ausreichen, wenn erst mal zugehört werden würde, worum es bei den Strategien geht. Es sollte versucht werden, sich einmal in die Situation eines Kindes und seinen Eltern hineinzusetzen und zu überlegen, wie diese sich fühlen, wenn sie sich gegenseitig nicht verstehen und die Eltern nicht wissen, wie es ihrem Kind

geht. Daran könnte anschließend angesetzt werden, um einen Anfangspunkt für die bewusste Anwendung von Partnerstrategien und der Reflexion der eigenen Verhaltensweisen zu finden. Aus vielen kleinen Schritten kann eine große Veränderung möglich gemacht werden. In Bezug auf Fachkräfte und die Situation im Kitaalltag könnte geschaut werden, dass auch dort klein angefangen wird. Beispielsweise könnte eine Schulung zu den Partnerstrategien angeboten werden und anschließend könnte versucht werden, dass die Mitarbeiter*innen anfangen eine Strategie in den Alltag einfließen zu lassen. Darauf aufbauend könnte ferner geschaut werden, dass mehr Fachkräfte von außerhalb die Strategien von COCP in die Kitas bringen. Ein Gruppenangebot, wie eine UK-Gruppe, sollte nicht nur von den Erzieher*innen angeboten werden, sondern von anderen Fachkräften aus verschiedenen Berufsfeldern ergänzend unterstützt werden. Dadurch könnte sich auch die wichtige interdisziplinäre Zusammenarbeit stärken und für eine optimale Versorgung für ein Kind mit Kommunikationsbeeinträchtigungen sorgen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern könnte durch die verschiedenen Fachkompetenzen intensiviert werden, denn für Eltern ist die Situation mit einem Kind mit Beeinträchtigung nicht immer leicht und sie könnten individuelle Hilfestellungen erhalten. Größere Handlungsmöglichkeiten laufen allerdings schneller wieder Gefahr gehemmt zu werden, da beispielsweise die Ressourcen zu gering sind. Daran wird wieder deutlich, dass alles miteinander verwoben ist und eine Kindertagesstätte diese Aspekte nicht einfach ändern kann. Beispielsweise hat eine Fachkraft das Wissen und eine gute Ausbildung, aber ihr wird eine Umsetzung des Wissen verwehrt, da die Struktur der Kita keinen Raum dafür bietet. Der Alltag ist voll mit anderen Dingen. Daher müsste an mehreren Stellen etwas passieren und kleine Maßnahmen würden einen guten Beginn darstellen, wie auch die Forschungsergebnisse bestätigen. Beispielsweise ist aus den Ergebnissen zu entnehmen, dass stetig neue Versuche von den Befragten gestartet werden, andere Kolleg*innen über die Wichtigkeit der Thematik zu informieren. Aus diesem Aspekt wäre ein Engagement von mehr Leuten wichtig, denn für eine Verbreitung eines Themas sollten so viele Leute wie möglich Unterstützung zeigen und von der Sinnhaftigkeit überzeugt sein. So könnte angefangen werden mehr Selbstverständlichkeit für die Anwendungen im Alltag zu legen. Voraussetzung dafür ist stets, dass die richtige Haltung und Interesse vorhanden ist.

Um auf die Forschungsfrage zurückzukommen, werden die Folgen der Ergebnisse thematisiert. Durch die Datenerhebung konnten die Chancen und Herausforderungen, die derzeit in der Praxis bestehen, untersucht werden. Dementsprechend kann auf dieser Basis die Erhebung des Ist-Zustandes dazu beitragen, Anhaltspunkte zu finden, an denen angesetzt werden kann, um für aktive Veränderungen zu sorgen. Wenn die Probleme bekannt sind, können sie angegangen werden.

Mithilfe der Studie in der Bachelorarbeit konnten Erkenntnisse zu den Chancen und Herausforderungen des COCP-Programm untersucht werden, die bei der Interventionsumsetzung in der Praxis entstehen. Die gewonnenen Ergebnisse haben zudem neue Fragen und bisher ungelöste Problematiken charakterisiert. Es soll dabei beachtet werden, dass die Beantwortung von diesen Aspekten im Rahmen der Studie nicht weiter behandelt wurden, da die Erhebung von Lösungsfindungen über die Zielsetzung in Form der Beantwortung der Forschungsfrage hinausgeht. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass die Studie mit einer Vorgabe eines gewissen zeitlichen Rahmen einhergegangen ist. Daher wurde für die Zielerreichung dieser Arbeit ein passender Rahmen gewählt und sich für einen Fokus entschieden. Dieser wurde auf Basis der Vorgaben entsprechend gesetzt. Eine Limitation ergab sich daraus, dass die Befragten in NRW wohnen und die Forschungsergebnisse sich demnach nicht für Deutschland generalisieren lassen, sondern sich auf den Ist-Zustand der Kindertagesstätten beziehen, in denen die Befragten arbeiten. Das Finden von Expert*innen zum Thema COCP in Kindertagesstätten stellte eine andere Begrenzung dar, da sich bei der Suche herausstellte, dass das Programm überwiegend in den kontaktierten Kindertagesstätten gar nicht bekannt war.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse sowie die Interpretationen der qualitativen Forschung führen zu der Erkenntnis, dass das oberste Ziel der Aufbau einer optimalen Förderung und Vermittlung von Kommunikationsstrategien für Kinder und ihre Bezugspersonen ist. Dem Ziel wird sich durch die Chancen angenähert, dennoch durch die vorhandenen Herausforderungen eingeschränkt oder gehemmt. Eine Empfehlung für zukünftige Forschungen ist daher, dass größere Studien zu Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung mit einem umfangreicheren Rahmen untersucht werden. Dadurch kann der Themenkomplex intensiver präsentieren

werden, um das volle Potential auszuschöpfen. Eine breitere Stichprobe könnte die Chancen der Interventionen bekräftigen und untersuchen, ob andere Kindertagesstätten, die mit COCP-Strategien arbeiten, mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind oder sich diese voneinander unterscheiden. Die Durchführung von anderen Forschungen könnte demnach die Studie dieser Arbeit ergänzen und untersuchen, ob und welche weiteren Chancen möglich sind und mehrerer Hintergründe zu den Herausforderungen sammeln. Die Stichproben würden sich demnach zunächst nur auf Kindertagesstätten, Fachkräfte, Eltern und Kinder beziehen, die bereits Berührungspunkte mit dem Themengebiet haben. Damit es grundsätzlich zu einer Umsetzung des COCP-Programms oder Anwendungen orientiert an dem Programm kommen kann und die Chancen wirken können, müssen die Gegebenheiten stimmen beziehungsweise angepasst werden. Weitere Forschungen sollten daher in die Richtung gehen, wie konkret die präsent beeinflussenden Faktoren gestaltet werden müssen, um eine Umsetzung zu ermöglichen. Insbesondere, wie passende Lösungsfindungen für die Herausforderungen und Etablierungsschwierigkeiten analysiert werden können. Eine Möglichkeit kann ein Langzeitprojekt sein, indem die Anzahl der Kindertagesstätten bzw. der Befragten ausgeweitet und der Zeitraum länger gewählt wird. Das Projekt könnte durch die Teilhabe der Forschenden in der Praxis profitieren, indem sie selbst aktiv mit den Teilnehmer*innen des Projekts zusammenarbeiten und sie begleiten. Beispielsweise könnte versucht werden, den Ist-Zustand intensiver zu analysieren und Erfahrungswerte aus der Praxisarbeit zu sammeln. Weitere Überlegungen führen zu der Idee, dass zukünftige Studien eine Untersuchung in Deutschland und den Niederlanden machen könnten, um Daten vorliegen zu haben, wie die Praxisarbeit in den Niederlanden verläuft und was in Deutschland davon übernommen werden kann oder neue Ideen entstehen. Angesichts dieser Idee ist ein gemeinsames Projekt von Deutschland und den Niederlanden denkbar.

8. Fazit

In Anbetracht der Darstellung zur Bedeutsamkeit von UK als Grundlage und der durchgeführten Studie mit der Datenanalyse zum COCP-Programm in Kindertages-

stätten konnte ein intensiver Einblick auf das Thema COCP-Programm in der Praxis erreicht und zahlreiche Erkenntnisse gewonnen werden. Sowohl UK als auch Interventionen aus dem COCP-Programm werden in Kindertagesstätten eingesetzt und tragen zu einer besseren Kommunikation und dem Aufbau von Kommunikationsstrategien bei. Jedoch sorgen verschiedene Herausforderungen und Faktoren dafür, dass der Einsatz nicht in seinem vollen Potential ausgeschöpft werden kann und zudem stark gehemmt wird. Dies schließt UK mit ein. Die erarbeiteten Daten führen zur Beantwortung der Forschungsfrage und dementsprechend zur Erreichung der Zielsetzung in der Bachelorarbeit. Welche Chancen und Herausforderungen sich beim Praxiseinsatz von Interventionen des COCP-Programms ergeben, wurden ausführlich erhoben (Kapitel 6 und 7). Am bedeutsamsten ist das sich durch die Anwendung der Partnerstrategien für die Kinder und ihre Eltern eine verständliche Kommunikation aufbauen lässt und eine gewinnbringende Teilhabe sowie soziale Integration aufgebaut werden kann. Die größte Herausforderung dabei ist, dass die Bezugspersonen die richtige Haltung zur Umsetzung brauchen und ein zusätzlicher Zeit- und Arbeitsaufwand geleistet werden muss. Schlussfolgernd hat die Arbeit weitere Belege für die Theorie analysieren können, dass die Interventionen des Programms positiv für Kinder und ihre Gesprächspartner*innen wirken und in der Praxis als Orientierung dienen. Ferner sind jedoch Herausforderungen und Schwierigkeiten deutlich in den Betrachtungsfokus gerückt. Die Arbeit trägt dazu bei, mehr auf die fehlende Wahrnehmung und das Wissen, um die Themen UK und COCP aufmerksam zu machen, da es anhand der Studie zu COCP erkennbar ist, dass zu wenig Leute bei diesen wichtigen Themen darum wissen und die Bedeutsam der Praxisarbeit betont wird.

Die dargestellten Forschungsergebnisse können als eine Grundlage dienen. Zukünftige Forschungen können intensiv die Zusammenarbeit aller beteiligten Personen in den Blick nehmen. Der Ist-Zustand kann weiter untersucht werden und welche Rahmenbedingungen angepasst werden können, um für eine angenehme Zusammenarbeit zu sorgen. Vielen Faktoren beeinflussen diese Situation und können zu einer gelingenden oder scheiternden Situation führen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Eltern gut beraten sowie unterstützt werden können und wie sie überhaupt Zugang zu UK bekommen können. Weitere Forschungen sind

notwendig, um für Etablierungsschwierigkeiten Lösungsansätze zu finden und für eine Verbreitung zu sorgen. Dabei wäre auch wichtig zu beachten, dass mögliche Lösungen in der Praxis ausprobiert werden und demnach stetig untersucht und weiterentwickelt werden. Hinzu kommen weitere Fragen, wie beispielsweise, wer sich dafür einsetzt, dass Schritte diesbezüglich in die Wege geleitet werden oder wer die Wichtigkeit einer Etablierung ansieht und sich dieser Aufgabe aktiv annimmt. Es könnten qualitative Studien hinzugezogen werden, um beispielsweise Zahlen zu haben, die den Handlungsbedarf bestätigen und qualitative Studien könnten aufzeigen, wie die Interventionen wirken.

Als angehende Rehabilitationspädagogin wäre eine Idee selbst Weiterbildungen zu machen, um das eigene Fachwissen zu erweitern und aktiv ein Teil bei der Praxiserweiterung zu sein, um Ideen für eigene Umsetzungen der Strategien vom COCP-Programm zu entfalten. Es könnte selbst aktiv geschaut werden, wie die Ressourcen aussehen müssten.

Literaturverzeichnis

- Ahel, O. (2020). *Institution im Management. Möglichkeitsraum, Spannungsfelder und emergierende Konstellationen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Antener, G. (2001). Und jetzt? – Das Partizipationsmodell in der Unterstützten Kommunikation. In J. Boenisch & C. Bünk (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 257-267). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Antener, G. (2008). Interventionsmodelle der Unterstützten Kommunikation. In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 01.018.001-01.026.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung. (n. D.). *UN-Behindertenrechtskonvention*. (Letzter Aufruf: 07.07.2024). Verfügbar unter: <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html>
- Bergeest, H., Boenisch, J. & Daut, V. (2015). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bernasconi, T. (2019a). Bildung und UK. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 51-57). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bernasconi, T. (2019b). ICF und UK: Chancen einer aktivitätsbezogenen Perspektive. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 365-371). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bernasconi, T. (2023a). *Diagnostik und Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation. Methoden und Einsatz in der Praxis*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bernasconi, T. (2023b). Die ICF und ihr Potential für die UK. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. Kommunikation = Schlüssel zur Teilhabe*, 01/2023, 6-12.
- Bernasconi, T. & Sachse, S. K. (2019). Kommunikative Kompetenz, Teilhabe und ICF-CY-Perspektive in der Unterstützten Kommunikation. Grundlagen einer systematischen Interventionsplanung. *Frühförderung interdisziplinär. Zeitschrift für Frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder*, 38, 127-134.
- Binger, C. & Light, J. (2006). Demographics of Preschoolers Who Require AAC. *Language, Speech, And Hearing Services in Schools*, 37, 200-208. Verfügbar unter: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/022))

- Binger, C. & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23:1, 30-43. Verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07434610600807470>
- Bober, A. & Wachsmuth, S. (2013). Lexikon der Fachbegriffe. In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. L.001.001-L.020.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Boenisch, J. (2009). *Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper Fachbuch.
- Boenisch, J. (2016). Unterstützte Kommunikation. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarb. Aufl.) (S. 298-300). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Boenisch, J. & Sachse, S. K. (2019). Vorwort der Herausgeber. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 13-15). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Boenisch, J., Willke, M. & Sachse, S. K. (2019). Elektronische Kommunikationshilfen in der UK. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 250-258). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Braun, U. (2008). Besonderheiten der Gesprächssituation. In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 01.026.002-01.026.006). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Braun, U. (2008). Was ist Unterstützte Kommunikation? In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 01.003.001-01.005.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Braun, U. (2019). Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland - eine systematische Einführung. In J. Boenisch & S.K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S.19-32). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Braun, U. & Baunach, M. (2018). Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (5., erweiterte und überarb. Aufl.) (S. 151-165). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Braun, U. & Kristen, U. (2008). Körpereigene Kommunikationsformen. In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 02.003.001-02.007.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Breul, W. (2011). Elektronische Kommunikationshilfen – Ein Überblick. In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 04.005.001-04.011.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (n. D.). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. (Letzter Aufruf. 07.07.2024). Verfügbar unter:
https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICF/_node.html
- Burger, K. & Sarimski, K. (2012). Unterstützte Kommunikation in Schulkindergärten für geistig behinderte Kinder in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 03/2012, 92-97.
- Burgio, N. M. (2020). *Unterstützte Kommunikation in vorschulischen Handlungsfeldern. Herausforderungen der Fachkräfte und Handlungsempfehlungen für die Qualifizierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- De Camargo, O. K. (2007). Die ICF-CY als Checkliste und Dokumentationsraster in der Praxis der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär. Zeitschrift für Frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder*, 26(4), 158-166.
- Deckenbach, C. & Determann, N. (2001). Unterstützung für nichtsprechende Kinder in der Kita-Gruppe. In J. Boenisch & C. Bünk. (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 59-63). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Dieckmann, C. (2021). Unterstützte Kommunikation. In W. Stroble, N. Schikora, E. Pitz & C. Abel (Hrsg.), *Neuroorthopädie – Disability Management. Multiprofessionelle Teamarbeit und interdisziplinäres Denken* (1. Aufl.) (S. 332-347). Berlin: Springer.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Dupuis, G. (2012). Unterstützte Kommunikation. In O. Braun & U. Lüdtker (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation*, Band 8 (S. 556-563). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (1. Aufl.) (S. 411-423). Wiesbaden. Springer VS.

- Gallé, B. (2008). Sprachentwicklung des Kindes als Grundlage der Kommunikation. In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 07.006.001-07.008.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Gesellschaft der Unterstützten Kommunikation e. V. (n. D.). *Über uns*. (Letzter Aufruf: 07.07.2024). Verfügbar unter: <https://www.gesellschaft-uk.org/ueber-uns.html>
- Giel, B. (2014). Interdisziplinäre Zusammenkünfte (IZ). Grundlage einer teilhabeorientierten Unterstützten Kommunikation. In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 01.056.001-01.061.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, A., Mühlhaus, T., Müller, T. & Stüwer, F. (2018). Konzept einer UK-Eltern-Kind-Gruppe. Unterstützung des Umfelds durch die Partnerstrategien des COCP-Programms. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift für Unterstützte Kommunikation e.V. Frühförderung und UK*, 03/2018, 37-39.
- Haupt, U. (2006). *Wie Lernen beginnt. Grundfragen der Entwicklung und Förderung schwer behinderter Kinder*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hedderich, I. (2006a). *Förderrealität unterstützt kommunizierender Vorschulkinder*. München: Allitera Verlag.
- Hedderich, I. (2006b). *Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Grundlagen – Diagnostik – Beispiele*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heim, M. (2001). Nauwelijs sprekend veel te zeggen. Een studie naar de effecten van het COCP-programma [Kaum sprechen viel zu sagen. Eine Studie über die Auswirkungen des COCP-Programms]. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Heim, M., Jonker, V. & Veen, M. (2008). COCP: Ein Interventionsprogramm für nicht sprechende Personen und ihre Kommunikationspartner. In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 01.026.007-01.026.015). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Henning, B. (2017). Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen mit schwerster Behinderung und ihren Bezugspersonen: Aspekte des Gelingens. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (2. Aufl.) (S. 273-297). Oberhausen: ATHENE-Verlag.
- Hollenweger, J. (2007). Frühförderung und ICF. Überlegungen zur Anwendung der ICF in der frühen Kindheit. *Frühförderung interdisziplinär. Zeitschrift für Frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder*, 26(4), 149-157.
- Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaiser, A. P. & Roberts, M. Y. (2011). Advances in Early Communication and Language Intervention. *Journal of Early Intervention*, 33:4, 298-309. Verfügbar unter: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1053815111429968>
- Kitzinger, A., Kristen, U. & Leber, I. (2003). *Jetzt sag ich's dir auf meine Weise! Erste Schritte in Unterstützter Kommunikation mit Kindern*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Kleining, G. (2011). Der qualitative Forschungsprozess. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen – Methoden – Anwendungen* (2. Aufl.) (S. 199-240). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Köbsell, S. (2023). *Behinderung – was ist das eigentlich?* Bundeszentrale für politische Bildung. (Letzter Aufruf: 12.07.2024). Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521026/behinderung-was-ist-das-eigentlich/>
- Kristen, U. (1994). *Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Kristen, U. (2018). Vom Babytalk zum Talkerbrunch. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (5., erweiterte und überarb. Aufl.) (S. 111-138). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kromrey, H., Roose, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leber, I. (2008). Chancen eines frühen Einsatzes Unterstützter Kommunikation bei Kindern mit einer schweren Behinderung. In von Loeper Literaturverlag und

- isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 07.003.001-07.005.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Leber, I. (2008). Unterstützte Kommunikation – Wozu eigentlich? In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 01.027.001-01.031.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Light, J. (1989). Toward a Definition of Communicative Competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5:2, 137-144. Verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07434618912331275126>
- Light, J. & McNaughton, D. (2015). Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 31:2, 85-96. Verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/07434618.2015.1036458>
- Lüke, C. (2019). Empirische Evidenz für den Einsatz von Methoden der Unterstützten Kommunikation. In M. M. Thiel, M. Wanke & S. Weber (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen* (1. Aufl.) (S. 111-166). Berlin: Springer.
- Lüke, C. & Vock, S. (2019). Einführung. In M. M. Thiel, M. Wanke & S. Weber (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen* (1. Aufl.) (S. 2-16). Berlin: Springer.
- Mayer, H. O. (2008). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung. Durchführung. Auswertung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kramer (Hrsg.), *Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (1. Aufl.) (S. 441-471). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich – Grundlagen für Nordrhein-Westfalen KiTa.NRW*. Düsseldorf. https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/broschuere_alltagsintegrierte_sprachbildung_und_beobachtung_im_elementarbereich.pdf
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*, 2011/0, 4-12.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

- Musenbergh, O. (2020). Unterstützte Kommunikation. In C. Maaß & I. Rink (Hrsg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*, Band 3 (S. 361-380). Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Nonn, K. (2019). Sprachentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 91-100). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Nonn, K. (2023). Transfer und soziale Teilhabe in der Unterstützten Kommunikation für Kinder ohne ausreichende Lautsprache: kooperativ und kompetenzorientiert. In S. Tan, S. Düring, A. Wilde, L. Hamburger & T. Fritzsche (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik. Schwerpunktthema: Schnittstelle Alltag: Transfer und Teilhabe in der Sprachtherapie*, Band 16 (S. 53-69). Potsdam: Universität Potsdam. DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59043>
- Nußbeck, S. (2008). Unterstützte Kommunikation. In M. Fingerle & S. Ellinger (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis* (1. Aufl.) (S. 214-232). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Pivitt, C. (2008). Individuelle Kommunikationssysteme. In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 01.006.001-01.017.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (1. Aufl.) (S. 117-133). Wiesbaden: Springer VS.
- Reber, C. (2023). Bei diesem Spiel sprechen wir alle nur mit dem Talker! Zum inklusiven Einsatz von UK-Hilfsmitteln in der Kita. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. Kommunikation = Schlüssel zur Teilhabe*, 01/2023, S. 54-59.
- Romski, M. & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative Communication and Early Intervention. Myths and Realities. *Infants & Young Children*, 18, 174-185. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/230852866_Augmentative_communication_and_early_intervention_Myths_and_realities
- Sachse, S. (2010). *Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation. Aufgaben im Kontext der Beratung*. Karlsruhe: von Loeper Fachbuch.
- Sachse, S. K. & Bernasconi, T. (2019). Ziele formulieren und Maßnahmen planen mit dem ABC-Modell. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 203-216). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

- Sachse, S. K. & Schmidt, L. (2017). Kompetente UK-Nutzung durch Fokus auf sozial-pragmatische Fähigkeiten. In D. Lage & K. Ling (Hrsg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprache und Teilhabe* (1. Aufl.) (S. 303-319). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Sailer, A. (2023). ICF und UK – zwei, die sich gegenseitig brauchen. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. Kommunikation = Schlüssel zur Teilhabe*, 01/2023, 26-30.
- Sarimski, K. (2011). *Behinderte Kindern in inklusiven Kindertagesstätten*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Sarimski, K. (2017). *Handbuch interdisziplinäre Frühförderung*. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Schubotho, E. (2008). Unterstützte Kommunikation im Kindergarten. In von Loeper Literaturverlag und isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. erweiterte Aufl.) (S. 07.015.001-07.018.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Schüler, M. & Hänel-Faulhaber, B. (2022). Strukturelle Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen in inklusiven Kitas am Beispiel der Implementierung von Lautsprachunterstützenden Gebärden (LUG). *Frühförderung interdisziplinär. Zeitschrift für Frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder*, 41, 67-79.
- Spreer, M. & Wahl, M. (2018). Professionalisierung in der Unterstützten Kommunikation. *Frühförderung interdisziplinär. Zeitschrift für Frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder*, 37, 134-143.
- Spreer, M. & Wahl, M. (2019). Professionalisierung Unterstützter Kommunikation an Frühförderstellen und in Kindertagesstätten am Beispiel einer Großstadt. In B. Gebhard, S. Möller-Dreischer, A. Seidel & A. Sohns (Hrsg.), *Frühförderung wirkt – von Anfang an* (1. Aufl.) (S. 319-327). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Steenhuis, I., Hilmer, H., Olschak, M.-C., Wegner, A. & Fillinger, L. (2023). Sieben Kitas machen sich auf den Weg. Mit Freude lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) lernen und im Kita-Alltag anwenden. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. UK und Sprachtherapie*, 03/2023, 33-40.
- Steinke, I. (2009). Die Güte qualitativer Marktforschung. In R. Buber & H. H. Holz-müller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (2. Aufl.) (S. 261-283). Wiesbaden: Gabler.

- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.) (S. 319-331). Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Thiemann, M. & Lenz, K. (2015). UK-Eltern-Kind-Gruppe. Eine Möglichkeit der Implementierung der Unterstützten Kommunikation in den Alltag auf Grundlagen der Partnerstrategien des COCP. In G. Antener, A. Blechschmidt & K. Ling (Hrsg.), *UK wird erwachsen. Initiative in der Unterstützten Kommunikation* (1. Aufl.) (33-42). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Thiemann, M. & Lenz, K. (2017). *UK-Eltern-Kind-Gruppe. Eine Möglichkeit der Implementierung der Unterstützten Kommunikation in den Alltag auf Grundlagen der Partnerstrategien des COCP* [Handout]. Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation. <https://www.gesellschaft-uk.org/profis/downloads-zu-veranstaltungen.html?file=files/Downloadliste/Fortbildungen/nrw-2017/Handout%20COCP%20Eltern-Kind%20Gruppe%20Thiemann%20Lenz.pdf>
- Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz. (n. D.). *Behinderungsbegriff*. (Letzter Aufruf: 07.07.2024). Verfügbar unter: <https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/bthg-kompass/bk-bedarfsermittlung-icf/behinderungsbegriff/fd1-a02/>
- Vock, S. & Lüke, C. (2019). Methoden der Unterstützten Kommunikation. In M. M. Thiel, M. Wanke & S. Weber (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen* (1. Aufl.) (S. 18-109). Berlin: Springer.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Einführung in Unterstützte Kommunikation* (Vogel, S., Übers). Heidelberg: Edition S.
- Wachsmuth, S. (2019). Geschichte der Unterstützten Kommunikation. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 74-80). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Wachsmuth, S. (2019). Besonderheiten im kommunikativen Verhalten. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 101-107). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Wadepohl, H. (2015). Professionelles Handeln von fröhpädagogischen Fachkräften. *Kita Fachtexte* (06/2015). Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/professionelles-handeln-von-fruehpaedagogischen-fachkraeften>
- Waigand, M. & Fröhlich, F. (2017). Mach's doch einfach! Modeling in der Unterstützten Kommunikation. In D. Lage & K. Ling (Hrsg.), *UK spricht viele Sprache* (1. Aufl.) (S. 320-335). Karlsruhe: von Loeper Fachbuch.
- Weid-Goldschmidt, B. (2011). Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Beschreibung orientiert an Kommunikationskompetenzen. In H. Bollmeyer, K. Engel, A. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *UK inklusive. Teilhabe durch Unter-*

- stützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 279-298). Karlsruhe: von Loeper Fachbuch.
- Weid-Goldschmidt, B. (2013). *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen – Unterstützung gestalten*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Welti, F. (2016). Teilhaberecht (SGB IX). In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarb. Aufl.) (S. 470-472). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Wendlandt, W. (2006). Wie Kinder sprechen lernen. In L. Springer & D. Schrey-Dern (Hrsg.), *Forum Logopädie. Sprachstörungen im Kindesalter* (5. Aufl.) (S. 10-26). Stuttgart. New York: Georg Thieme Verlag.
- Willke, M. (2019). Partnerstrategien in der UK. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 217-223). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Wilken, E. (2018). Kommunikation und Teilhabe. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (5., erweiterte und überarb. Aufl.) (S. 7–17). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Wilken, E. (2019). Teilhaben und Mitbestimmen. Unterstützte Kommunikation hat viele Facetten. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.) (S. 9-12). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Wilken, E. (2022). *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Wittrock, M. (2002). Das Lehramt für Sonderpädagogik. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf*, Band 2 (S. 57-70). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Wolf, H.-G., Berger, R & Allwang, N. (2016). Der Charme der ICF-CY für die interdisziplinäre Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär. Zeitschrift für Frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder*, 35, 127-137.

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen TU Dortmund Logo: <https://www.inklusive-medienarbeit.de/logo-tu-dortmund/>

Abbildung Fachgebiet: <https://hylec.tu-dortmund.de/projekt/projektbeteiligte/>

Abbildung 1: Wechselwirkungen & Zusammenhang der Komponenten der ICF (BfArM, n. D.)9

Abbildung 2: Bedingungsgefüge der Einflusskomponenten für Kommunikation (modifiziert von Weid-Goldschmidt (2011, S. 282) und Scheller (2007) nach Haupt (zitiert nach Fröhlich 1985, S.19) und Kane 1992, S. 314)17

Abbildung 3: Übersicht Kommunikationsformen in Anlehnung vom COCP-Programm (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 26)27

Abbildung 4: Prozess des COCP-Programms (eigene Darstellung i. A. an Heim et al. (2008, S. 01.026.008)29

Abbildung 5: Darstellung des Kategoriensystems in MAXQDA in der „Liste der Codes“38

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorienhandbuch (eigene Darstellung, i. A. an Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 66) Legende: Deduktiv in blau; induktiv in braun.....44

Eidesstaatliche Versicherung

Anhang

A) Beobachtungsformular für COCP-Interventionsplanung (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 108)

Kommunikationsuntersuchung: Funktionen und Formen

Person, die unterstützt werden soll: _____

Beobachter: _____ Untersuchungsdatum: _____

| Kommunikationsfunktionen | Beobachtungen | | |
|---|---------------|-----------|--------|
| | reaktiv | initiativ | Formen |
| 1. Stimmung und allgemeines Befinden äußern | | | |
| 2. Aufmerksamkeit für den Partner | | | |
| 3. Bemerkten, dass eine Aktivität unterbrochen wird | | | |
| 4. Wechselseitiges Handeln (turntaking) | | | |
| 5. Akzeptieren eines angebotenen Objekts | | | |
| 6. Protestieren oder abweisen | | | |
| 7. Sich entscheiden / zwischen (zwei) Alternativen wählen | | | |
| 8. Grüßen im Sinne von „Hallo“ und „Tschüss“ | | | |
| 9. Um Hilfe bitten | | | |
| 10. Um ein Objekt / eine Aktivität bitten | | | |
| - in der direkten Umgebung | | | - |
| - nicht in der direkten Umgebung | | | - |
| 11. Um Aufmerksamkeit bitten | | | |
| 12. Ja/Nein-Fragen beantworten | | | |
| 13. Auskunft erteilen über etwas oder jemand | | | |
| - in der direkten Umgebung | | | - |
| - nicht in der direkten Umgebung | | | - |
| 14. Um Auskunft bitten | | | |
| 15. Gefühle / Gedanken ausdrücken | | | |
| 16. Witze erzählen / Späße machen / tun als ob / necken | | | |

Zeichenerklärung :

+ kommt regelmäßig vor / ± kommt manchmal vor / - kommt nie vor

| | | |
|---|--|--|
| M: Mimik / Gesichtsausdruck | B: Blickbewegungen / Hinschauen | K: Körperbewegung bzw. Handlung / individuelle Gesten / vegetative Reaktionen |
| Z: Zeigen | St: Stimmproduktionen / Laute / Sprechen mit elektronischem Gerät | H: Geräusche erzeugen (mit Klingel / Hupe ..) |
| O: Objekte gebrauchen für Hinweise | S: Zeichnungen / Fotos; grafische Symbole | G: gelernte Gebärden |

Formular „Kommunikationsuntersuchung: Funktionen und Formen“ nach Heim/Jonker/Veen: COCP 2006 / Heim / Veen / Velthausz 2010 / Übersetzung B. Weid-Goldschmidt 2011 (Veränderung "Kind" in "Person, die unterstützt werden soll" / Tausch der Reihenfolge der Funktionen 1 und 2 / Zfüg. der Klammer bei "Alternativen" / Zfügung „Witze erzählen“ bei Funktion 16 / Änderung reaktiv / initiativ bei Funktion 6 „Protestieren oder Abweisen“ / Zfügung „individuelle Gesten / vegetative Veränderungen bei Formen „K“ und „Sprechen mit elektronischem Gerät“ bei Formen „St“. B.W.-G. 01/2012)

Evaluationsformular für Videoaufnahmen

- Person:
- Kommunikationspartner:
- Gesprächsdatum:
- Datum des Videos:
- Ziel der Intervention:
- Zeichenerklärung:
 + förderlich ausgerichtet
 ± kann förderlich ausgerichtet werden
 - ist nicht oder unzureichend förderlich ausgerichtet; muss verbessert werden
1. Strukturieren Sie die Umgebung.

2. Achten Sie auf Hinweise des Kindes.

3. Stimulieren Sie gemeinsame Aufmerksamkeit.

4. Machen Sie kommunikative Interaktionen möglich.

5. Erwarten Sie Kommunikation / Interaktion, die zum Niveau des Kindes passt.

6. Regulieren Sie das Tempo der Interaktion.

7. Setzen Sie die expressiven Kommunikationsformen des Kindes modellhaft ein.

8. Achten Sie darauf, dass Ihr Sprachniveau dem Niveau des Kindes angepasst ist.

9. Helfen Sie dem Kind Schritt für Schritt weiter.

10. Belohnen Sie das Kind für seine Kommunikationsversuche.

Nach Margriet J. M. Helm u. Vera M. Jonker: COCP, Aug. 1997; Übersetzung Th. Herrmann Veränderung "Kind" in "Person" v. B. Weid-Goldschmidt

© Barbel Weid-Goldschmidt: Zielgruppen Unterstützter Kommunikation: Fähigkeiten einschätzen – Unterstützung gestalten, Karlsruhe 2013

B) Evaluationsformular für COCP-Interventionsplanung (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 109)

C) Tabelle der Interviewten

| Interviewpartner*innen | Allgemeine Informationen |
|------------------------|--|
| Befragte B1 | weiblich; Logopädin; arbeitet in einer Kindertagesstätte im Bereich UK; macht mit den Kindern Eins zu eins Therapien, in denen Partnerstrategien und Teile des COCP-Programms zentraler Teil sind; sie ist für Beratung, Diagnostik und Therapie verantwortlich; war für einen kurzen Zeitpunkt Teil einer UK-Eltern-Kind-Gruppe |
| Befragte B2 | weiblich; Erzieherin; Weiterbildung UK und Teil des UK-Fachdienst in der Einrichtung; ist Ansprechpartnerin für das Themenfeld und die Etablierung von UK; sie bietet in einer Kindertagesstätte UK-Angebote an, bei denen sie Strategien vom COCP anwendet |
| Befragte B3 | weiblich; Sprachtherapeutin; sprachtherapeutische Arbeit in der Kindertagesstätte und hat die UK-Eltern-Kind-Gruppe geführt; Fachberaterin für Inklusion; aktuell ist sie für die Verbreitung und Etablierung von UK in mehreren Kitas verantwortlich und COCP fließt damit ein; Referentin für UK bei der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation |

eigene Darstellung

D) Leitfaden

Leifadengestütztes Interview – Gesprächsleitfaden

Titel: Bedeutsamkeit vom Einsatz Unterstützter Kommunikation in Kindertagesstätten – Evaluation vom COCP-Programm mit Blick auf Chancen und Herausforderungen mithilfe leitfadengestützter Expert*inneninterviews

Forschungsfrage: Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich durch die Praxisanwendung der Interventionen anhand des COCP-Programms in Kindertagesstätten?

Einleitung/ Gesprächseinstieg:

Guten Tag,

vielen Dank, dass Sie sich Zeit für das Interview mit mir nehmen. Im Rahmen meiner Bachelorarbeit befasse ich mich dem Thema der Unterstützten Kommunikation mit Fokus auf das COCP-Programm. Ich möchte die Chancen und Herausforderungen beim Einsatz dieses Programms betrachten und fokussiert herausfinden, warum es derzeit eine Herausforderung sein kann, den Einsatz des COCP-Programms weiter auszuweiten und woran es liegen kann, dass das COCP-Programm derzeit noch nicht viel Anwendung in Kindertagesstätten bzw. bei der Förderung von Kindern, die Einschränkungen in der Lautsprache haben, findet. Ich möchte einen Einblick in die Theorie-Praxis-Umsetzung erhalten. Welche Ideen, Möglichkeiten und Schritte sollten angegangen werden, um das COCP-Programm mehr im Alltag/ in der Praxis zu etablieren.

Bitte beantworten Sie nur die Fragen, die Sie auch beantworten möchten. Ich würde gerne das Gespräch aufzeichnen. Die Tonaufzeichnung bleibt im Rahmen meiner Arbeit und dient ausschließlich den Auswertungszwecken. Selbstverständlich werden alle Ihre Angaben vertraulich behandelt und in der Auswertung nur in anonymisierter Form wiedergegeben. Sind Sie damit einverstanden?

(Antwort abwarten)

Wenn es Ihrerseits keine Fragen mehr gibt, würde ich gerne mit dem Interview beginnen und die Aufnahme starten.
(Aufnahme starten)

Es wäre schön, wenn Sie sich persönlich kurz vorstellen und erzählen, wo Sie tätig sind und was Ihre Arbeit sowie Ihre Aufgaben sind.

Überleitung/Einleitung des Fragenblocks:

Zu Beginn möchte ich gerne mit Ihnen darüber sprechen, wie Sie selbst mit dem COCP-Programm in Berührung gekommen sind und welche persönlichen Erfahrungen Sie damit gemacht haben.

| Erzählaufforderung/ Leitfrage | Konkrete Nachfrage(n) | Aufrechterhaltungsfrage(n) |
|--|---|--|
| Erzählen Sie gerne, wie Sie mit dem COCP-Programm in Kontakt gekommen sind. | Wie haben Sie sich das eigene Wissen dazu angeeignet? Wie haben Sie Fachwissen dazu erlangt? Wie lange arbeiten Sie schon in ihrem Beruf? | Erzählen Sie zu diesem Punkt gerne noch mehr. |
| Erzählen Sie gerne, in welcher Art und Weise das COCP-Programm bei Ihrer Arbeit Anwendung findet. | Inwieweit hat das Programm bisher bei Ihrer Arbeit eine Rolle gespielt? | Fällt Ihnen dazu ein Beispiel ein? Erzählen Sie zu diesem Punkt gerne noch mehr. |
| Was sind Ihre persönlichen Erfahrungen mit und durch das COCP-Programm? | Findet das Programm regelmäßig bei Ihrer Arbeit mit den Kindern Anwendung? Wenn ja, in welchem Rahmen und wenn nein, wann haben Sie es zuletzt und in welchem Rahmen angewendet? | Wie könnten Sie das weiter konkretisieren? Was sind Ihre Erfahrungen? Nennen Sie gerne ein Beispiel. |

| | | |
|--|---|---|
| | Wie ist Ihre eigene Meinung zum COCP-Programm? | |
| Erzählen Sie gerne, was sie für ein(e) Ausbildung/Studium absolviert haben. | Inwieweit war COCP Teil Ihrer Ausbildung oder Thema im Studium? | Erzählen Sie zu diesem Punkt gerne noch mehr Fallen Ihnen weitere Beispiele ein? |
| Inwieweit haben Sie Weiterbildungen absolviert? | Können Sie Weiterbildungen/Kurse empfehlen? Wenn ja, welche? | Nennen Sie gerne weitere Möglichkeiten, die Ihnen einfallen. |

Überleitung/Einleitung des Frageblocks:

Im Folgenden geht es thematisch um die Chancen, die durch die Interventionen mithilfe des COCP-Programms hervorgebracht werden können. Sowie auch darum, inwieweit sich Herausforderungen bei der Umsetzung von Theorie in der Praxis ergeben.

| Erzählaufforderung/ Leitfrage | Konkrete Nachfrage(n) | Aufrechterhaltungsfrage(n) |
|--|--|---|
| <p>Erzählen Sie gerne, worin Sie mögliche Chancen beim Einsatz des COCP-Programms bei Kindern und ihren Gesprächspartner*innen sehen?</p> | <p>Wie verändert sich die Kommunikation der Kinder?</p> <p>Inwieweit verändert sich das Verhalten der Kinder?</p> <p>Wie verändert sich die Eltern-Kind-Beziehung bzw. zwischen den Kommunikationspartner*innen und dem Kind?</p> <p>Erleben die Kinder durch die Praxisanwendung Erfolgserlebnisse?</p> | <p>Können Sie das noch weiter ausführen?</p> <p>Erzählen Sie zu diesem Punkt gerne noch mehr.</p> |
| <p>Welche Ideen funktionieren bereits in der Praxis und fördern Chancen für Kinder?</p> | <p>Welche Chancen ergeben sich für die Zukunft der Kinder?</p> | <p>Wie können Sie das weiter konkretisieren?</p> <p>Mögen Sie ein Beispiel ausführen?</p> |
| <p>Gibt es während der Arbeit mit dem Programm Aspekte, die sich bei der Umsetzung in die Praxis als herausfordernd darstellen?</p> | <p>Wie sehen Herausforderungen aus?</p> <p>In welcher Form treten Schwierigkeiten auf?</p> <p>Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Praxisumsetzung des Programms?</p> | <p>Fallen Ihnen dazu Beispiele ein?</p> |

| | | |
|--|---|-------------------------------|
| | Wo treten Hindernisse auf? | |
| Wodurch kann eine intensive und ziel-führende Zusammenarbeit mit Fachkräften, Eltern und Kindern realisiert werden? | Inwiefern treten dabei mögliche Schwierigkeiten auf, die eine Zusammenarbeit erschweren/verhindern? Wodurch können sich Chancen für die Beteiligten ergeben? | Erzählen Sie gerne mehr dazu. |

Überleitung/Einleitung des Fragenblocks:

Im weiteren Verlauf würde ich gerne darauf zu sprechen kommen, ob und welche Faktoren aktuell eine Herausforderung für eine weitere Etablierung des COCP-Programms darstellen und welche Handlungsmöglichkeiten es Ihrer Meinung nach geben kann, um die Umsetzung in die Praxis vom COCP-Programm für Kinder weiter auszubauen und zu fördern.

| Erzählaufforderung/ Leitfrage | Konkrete Nachfrage(n) | Aufrechterhaltungsfrage(n) |
|---|--|---------------------------------------|
| Erzählen Sie gerne, welche Herausforderungen Sie aus Ihrer Sicht bei der Verbreitung des COCP-Programms sehen? | Worauf beziehen sich aktuelle Problematiken und Schwierigkeiten? Welche Faktoren hemmen eine weitere Verbreitung? Wodurch wird eine zukünftige Etablierung beeinträchtigt? | Können Sie das noch weiter ausführen? |

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| Was führt Ihrer Meinung nach dazu, dass das COCP-Programm wenig im Kontext der Kindertagesstätte zur Förderung und Unterstützung eingesetzt wird? | Welche Faktoren beeinflussen dies und sind diese bekannt? | Gehen Sie da gerne noch genauer drauf ein. |
| Was sollte Ihrer Meinung nach geschehen, um das Programm zukünftig effektiv im Kontext der Kindertagesstätte zu etablieren? | Konnten Sie positive Entwicklungen erkennen? Welche Dinge müssen verändert werden, um eine Etablierung zu ermöglichen? Haben Sie selbst Ideen, wie Lösungswege aussehen könnten? | Erzählen Sie dazu gerne noch mehr. Möchten Sie ein Beispiel nennen? |
| Erzählen Sie gerne, ob Sie Ihr eigenes Wissen an andere weitertragen. | Wenn ja, in welcher Form? | Nennen Sie gerne ein Beispiel aus Ihrer Arbeit. |
| Haben Sie selbst vielleicht Pläne für eine Praxiserweiterung in der Zukunft? | Inwieweit sind Sie selbst daran beteiligt? | Gerne können Sie dies noch konkretisieren. |

Gesprächsabschluss

Vielen Dank für das aufschlussreiche Gespräch und dass Sie sich Zeit genommen haben. Für mich sind alle Fragen beantwortet. Haben sich vielleicht für Sie durch das Interview noch Fragen ergeben oder möchten Sie etwas ergänzen? (Antwort abwarten)

Vielen Dank.

Ich wünsche Ihnen noch einen schönen Tag! (Aufnahme beenden)

E) Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 200f.)

1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert, auch kurze Einwürfe anderer Personen wie „Ja“, „Nein“, „Genau“. Zwischen den Sprechbeiträgen wird eine Leerzeile eingefügt, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

2. Absätze der interviewenden oder moderierenden Person(en) werden durch „I:“ oder „M:“, die der befragten Person(en) durch eindeutige Kürzel (z.B. „B:“) eingeleitet. Zur Unterscheidung mehrerer Personen in einer Aufnahme werden die Kürzel um Nummern ergänzt („M1:“, „M2:“, „B1:“, „B2:“ etc.). Alternativ zu Kürzeln können Namen oder Pseudonyme verwendet werden. Die Kennzeichnungen der Sprechenden werden zur besseren Erkennbarkeit fett gesetzt.

3. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt, damit die Texte gut durchsucht werden können.

4. Die Sprache wird leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.

5. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(...)“ markiert.

6. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.

7. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.

8. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen („mhm“, „aha“ etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrechen oder als direkte Antwort auf eine Frage zu verstehen sind.

9. Fülllaute wie „ähm“ werden nur transkribiert, wenn ihnen eine inhaltliche Bedeutung zugemessen wird.

10. Störungen von außen werden unter Angabe der Ursache in Doppelklammern notiert, z.B. „((Handy klingelt))“.

11. Lautäußerungen werden in einfachen Klammern notiert, z.B. „(lacht)“, „(stöhnt)“ und Ähnliches.

12. Bei Videoaufzeichnungen von Interviews und Fokusgruppen: Nonverbale Aktivitäten werden wie Lautäußerungen in einfache Klammern gesetzt, z.B. „(öffnet das Fenster)“, „(wendet sich ab)“ und Ähnliches.

13. Unverständliche Wörter und Passagen werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht. Wörter und Passagen, bei denen der Wortlaut nur vermutet wird, werden eingeklammert und am Ende mit einem Fragezeichen versehen, z.B. „(Kobold?)“.

14. Zeitmarken werden am Ende jedes Sprechbeitrags eingefügt; bei Bedarf auch bei unverständlichen Passagen in einem längeren Absatz.

F) Transkripte

1 Transkriptionskopf

Interview 1

| | |
|---|--|
| Titel | Bedeutsamkeit vom Einsatz Unterstützter Kommunikation in Kindertagesstätten – Evaluation vom COCP-Programm mit Blick auf Chancen und Herausforderungen mithilfe leitfadengestützter Interviews |
| Interviewnummer | 1 |
| Datum der Aufnahme | 03. Mai 2024 10:30 Uhr |
| Befragte Person (Anonymisiertes Kürzel) | B1 |
| Dauer der Aufnahme | 00:35:55-7 |
| Ort der Aufnahme | Am Arbeitsplatz des Interviewpartners |
| Soziodemographie | weiblich; Logopädin; arbeitet in einer Kindertagesstätte im Bereich UK; macht mit den Kindern Eins zu eins Therapien, in denen die Partnerstrategien und Teile des COCP-Programms zentraler Teil sind; sie ist für Beratung, Diagnostik und Therapie verantwortlich; war für einen kurzen Zeitpunkt Teil einer UK-Eltern-Kind-Gruppe |
| Interviewerin | Viktoria Grohs |

2

3 Transkription

4 I: Interviewerin

5 B1: Befragte (Erste Interviewpartnerin)

6

7 I: Ja. Also, es wäre schön, wenn du dich kurz ein bisschen persönlich vorstellen könntest und erzählst so ein bisschen, was deine Tätigkeit ist und

8 was deine Arbeit und deine Aufgaben sind. 00:00:10-9

9 **B1:** Mein Name ist [Name wird genannt]. Ich bin 28 Jahre alt und ich bin Logopädin von Beruf. Ich habe mein Studium hier in Bochum an der
10 Hochschule für Gesundheit gemacht und habe dann erstmal in einer logopädischen Praxis gearbeitet für eineinhalb Jahre und wollte mich aber
11 gerne auf einen Bereich spezialisieren. Das war in der Praxis nicht so einfach möglich. Und dann habe ich hier zum Glück die Kita an der Wasser-
12 straße gefunden. Und ja, ich arbeite jetzt seit 2019 hier in der Kita Wasserstraße und arbeite hier vor allem im Bereich UK. Also Unterstützte
13 Kommunikation. Hatte zu Beginn auch noch eine Kollegin, mit der ich zusammengearbeitet habe, die mich so ein bisschen herangeführt hat an
14 das Thema UK und ja, mein Aufgabenbereich ist eigentlich hier die Therapie, die Diagnostik, die Beratung der Familien und der Kinder und auch
15 aber von meinen Kolleginnen und Kollegen hier in der Kita. Genau. Und was vielleicht auch noch ganz spannend ist, dass ich nicht alleine in dem
16 Bereich Logopädie arbeite, sondern dass wir schon auch in einem großen Team arbeiten, also mit Physio und Ergotherapie. Und da auch immer
17 ein stetiger Austausch stattfindet zwischen den Gruppen und mir. 00:01:28-9

18 **I:** Also ist das diese Interdisziplinarität? 00:01:31-9

19 **B1:** Genau richtig. 00:01:32-7

20 **I:** Okay. 00:01:33-2

21 **B1:** Ja, also es gibt sogar auch noch von externen Praxen, die hierherkommen, also auch so Hörfrühförderung, Sehfrühförderung. 00:01:38-8

22 **I:** Achso ja. 00:01:38-9

23 **B1:** Was auch manchmal ganz spannend ist im Bereich UK. Genau. Also das ist schon sehr interprofessionell bei uns hier. 00:01:46-0

24 **I:** Okay, vielen Dank. Genau. Also ich wollte gerne zu Beginn mit dir darüber sprechen, wie du selbst mit dem COCP-Programm dann speziell in
25 Berührung gekommen bist und welche persönlichen Erfahrungen du schon damit gemacht hast. Also ja, erzähl gerne, wie du damit in Kontakt ge-
26 kommen bist. 00:02:04-5

27 **B1:** Als ich hier angefangen habe, in der Kita zu arbeiten, habe ich wie gesagt mit meiner Kollegin, die [Name wird genannt], das Feld UK erstmal
28 so entdeckt. Davor in meinem Studium war das gar nicht so groß Thema, also es wurde oberflächlich angerissen, aber mehr auch nicht. Und

29 COCP hatte ich da erst recht noch nicht gehört. Und Sie hat mir dann das Buch von der Bärbel Weid-Goldschmidt empfohlen. Zielgruppen unter-
30 stützt kommunizierender und da ist das COCP-Programm eigentlich noch mal recht gut ausführlich beschrieben und da bin ich so das erste Mal in
31 Kontakt gekommen damit. 00:02:41-5

32 **I:** Also hast du dir dann dein eigenes Wissen über die Literatur sozusagen mithilfe von der [Name wird genannt] angeeignet. 00:02:49-2

33 **B1:** Genau. Kann man so sagen. 00:02:51-2

34 **I:** Und wie lange arbeitest du jetzt schon, also, dass du das COCP kennst, wie lange arbeitest du schon so, dass du das mit dem Wissen. 00:02:59

35 **B1:** Also 2019 habe ich hier angefangen, da hat das eigentlich auch direkt angefangen, dass ich das auch kennengelernt habe, habe mich direkt
36 eingelesen. Seitdem würde ich sagen. 00:03:07-3

37 **I:** Ah okay. 00:03:08-2

38 **B1:** Also seitdem ich hier arbeite, seit 2019. 00:03:10-5

39 **I:** Ja, schön. Genau. Dann hatte ich überlegt, erzähl gerne, in welcher Art und Weise das COCP-Programm bei dir Anwendung bei der Arbeit fin-
40 det, also wie es bisher eine Rolle gespielt hat. 00:03:23-8

41 **B1:** Es ist eigentlich so, dass meine gesamte Therapie darauf aufbaut. Ich starte mit den Kindern immer damit, dass ich erstmal mir das Kommu-
42 nikationsverhalten, was schon vorhanden ist, anschau und dass ich dann diesen Auswertungsbogen, den es auch in diesem Buch hinten mit
43 dran gibt, also wo man die Kommunikationsfunktionen aufgelistet hat und die dann einmal beobachtet und bewertet und dann überlegt, welche
44 Kommunikationsform kann man dem Kind anbieten. Also mit so einer Diagnostik kann man sagen, starte ich dann eigentlich basierend auf diesem
45 COCP-Programm. Und dann entwickle ich Ziele, die ich mit den Kindern mir vorstellen kann, zu erreichen. Mache auch zwischendurch immer
46 mal wieder eine Videoaufzeichnung, um das auch zu reflektieren, um zu schauen, ob das, was ich mir so vorgenommen habe, Sinn ergibt und ob
47 ich auch auf richtige Art und Weise auf das Kind eingehe. Das ist auch sehr wichtig. Und diese Reflexion ist eigentlich auch das, was dann wieder

48 dazu führt, dass man wieder von vorne anfängt und nochmal schaut. Sind die Ziele immer noch die richtigen? Haben wir ein neues Ziel? Sind wir
49 schon weiter in der Kommunikationsfunktion? Genau da findet das eigentlich tagtäglich statt und ist die Basis meiner Arbeit. 00:04:46-9

50 I: Okay, also ist es immer tagtäglich dabei. 00:04:50-2

51 B1: Ja. 00:04:50-9

52 I: Okay, genau das war da ja auch schon so ein bisschen mit drin. Aber was sind denn so deine persönlichen Erfahrungen, die du auch durch das
53 COCP-Programm machen konntest? Also vielleicht kannst du das noch ein bisschen konkretisieren. 00:05:04-8

54 B1: Was ich jetzt auch noch gar nicht erwähnt habe, sind auch die Partnerstrategien, die ja auch Teil des Programms sind und die versuche ich
55 auch immer bei mir selber anzuwenden und umzusetzen. Also, dass ich dabei beginne, dass der Raum immer schon so gut strukturiert ist, dass
56 die das Kind quasi ohne Mühe es schafft, auch in die Kommunikation zu kommen, also Zugang zu allem hat. Dass ich mein Tempo, wie ich mit
57 dem Kind spreche und wie wir die Kommunikation anbahnen, dem Kind anpassen und auch das Sprachniveau, was ich anwende, dem Kind an-
58 passe. Genau. Ich versuche sehr meine Aufmerksamkeit auf das Kind zu legen und zu gucken, was gibt mir das Kind für ein Signal, dass ich nut-
59 zen kann, um dem Kind zu zeigen, du kannst etwas bewirken mit deinem Verhalten. Ja. 00:06:03-4

60 I: Okay. Also dann ist es eigentlich wirklich so, weil ich hatte noch aufgeschrieben, ob das regelmäßig Anwendung findet, aber dann ist es bei
61 euch ja eigentlich schon so, dass ihr sagt, das gehört einfach direkt dazu. 00:06:14-5

62 B1: Ja. In der eins zu eins Therapie bei mir. 00:06:17-8

63 I: Genau. Bei dir. 00:06:18-4

64 B1: In der Therapie ist es so, also das versuche ich wirklich immer wieder im Kopf zu halten und reflektiere das immer wieder. Das ist natürlich
65 jetzt sehr begrenzt. Also ich versuche das schon auch dann im Team zu implementieren und das ist also auch in der ganzen Kita Anwendung fin-
66 det, aber das ist noch mal ein anderer Bereich, noch mal ein bisschen schwieriger. 00:06:39-2

67 I: Okay. 00:06:39-9

68 **B1:** Ja. 00:06:40-4

69 **I:** Ja, wie ist denn noch so als kleine Frage deine eigene Meinung zu dem Programm? Weil du ja sagst, ihr setzt es ja hier ja schon um. Du, in der
70 eins zu eins Therapie Ja. Was deine eigene Meinung dazu ist. 00:06:53-2

71 **B1:** Also mir gefällt an dem Konzept, dass man einen Art Plan hat, wie man vorgeht, dass es nicht einfach nur ein, ich gucke mal und lasse es auf
72 mich zukommen ist, sondern dass man wirklich konkrete Schritte hat, nach dem man sich orientieren kann und die aber trotzdem noch so offen
73 sind, dass man dem Kind auch offen gegenüber treten kann. Und was ich auch sehr toll an dem Konzept finde, ist, dass man nicht nur auf das Kind
74 schaut, sondern auch auf das Umfeld. Also dass man von Anfang an die Eltern mit einbezieht, die Erzieherin mit einbezieht oder auch Oma, Opa,
75 Geschwister, wie auch immer, also das gesamte Umfeld eigentlich mit dazugehört, weil es das auch für das Kind braucht, weil das Kind eben von
76 vom Umfeld die Unterstützung braucht. 00:07:44-6

77 **I:** Okay, danke schön. Ja, inwieweit hast du denn auch selber noch Weiterbildungen dazu absolviert? Oder gibt es so Programme, an denen man
78 teilnehmen kann? 00:07:55-0

79 **B1:** Ich habe von der Gesellschaft für UK habe ich ein paar Kurse gemacht zur Fachkraft für UK. Also das war dann ein so ein Grundkurs und
80 nochmal ein vierteiliger Aufbaukurs und da kam das schon auch immer wieder mal vor das Thema COCP. Das war jetzt keine konkrete Fortbil-
81 dung nur für COCP ausgerichtet, aber es ist so ein Teil dessen. Und da habe ich mich auf jeden Fall noch mal weitergebildet. Ich wüsste jetzt gar
82 nicht, abgesehen davon, dass man sich auch Literatur dazu durchlesen kann, ob es so richtige Fortbildungsprogramme nur auf COCP ausgerich-
83 tet gibt. War mir jetzt gar nicht klar. 00:08:34-4

84 **I:** Okay. Danke schön. Dann, genau dann würde jetzt so ein bisschen der nächste Frageblock starten, wo ich thematisch so ein bisschen auf die
85 Chancen eingehen möchte, was überhaupt dann durch die Intervention des COCP-Programms ja ermöglicht werden kann und inwieweit sich auch
86 Herausforderungen bei der Umsetzung von Theorie in die Praxis ergeben. Und ja, erzähl gerne mal, worin du mögliche Chancen beim Einsatz
87 vom COCP-Programm bei Kindern und ihren Kommunikationspartnern siehst. 00:09:06-6

88 **B1:** Also bei Kindern sehe ich die Chance, dass man den Kindern überhaupt erst mal einen Zugang zur Kommunikation bieten kann. Einfach
89 dadurch, dass man den Blick so sehr aufs Kind richtet und sehr analytisch und beobachtend vorgeht und in einem Tempo, das auch für das Kind
90 angemessen ist. Dass man die Kinder eigentlich, den Kindern, eigentlich die Möglichkeit gibt, eine Wirkung auf ihr Umfeld zu haben. Und sie
91 dadurch Erfolgserlebnisse haben. Die, den zum einen ein positives Gefühl, einfach geben, ein Gefühl von Gemeinschaft und ja, auch so ein biss-
92 chen Ansporn weiterzumachen, also sich weiterzuentwickeln und ernst genommen zu werden. 00:09:54-8

93 **I:** Ja, wichtige Punkte. 00:09:56-6

94 **B1:** Ja. 00:09:57-2

95 **I:** Ist vielleicht möglich, dass du da vielleicht ein Beispiel nennen kannst. Ob es vielleicht, woran man irgendwie erkennt, dass sich die Kommunika-
96 tion vielleicht auch ein bisschen verändert oder die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern? 00:10:10-7

97 **B1:** Also kann ich auch konkret auf ein Kind eingehen? 00:10:14-5

98 **I:** Ja, wir können es anonymisieren. 00:10:15-8

99 **B1:** Ja. Also ein Kind bei mir in der Therapie, das hat eine Zerebralparese und verfügt nicht über Lautsprache und hat auch noch keinen Talker
100 oder kann noch nicht über Symbole kommunizieren. Also es ist noch recht am Anfang der Kommunikation das Kind. Und der Junge hat immer,
101 also wenn man ihn kennenlernt und keine Ahnung vom COCP-Programm hat und nicht unbedingt so viel Plan von UK hat, würde man wahr-
102 scheinlich sagen, das Kind kommuniziert gar nicht mit einem. Aber durch diese ganze Beobachtung und Analyse und sich auf das Kind einlassen,
103 ist mir aufgefallen, dass das Kind immer, wenn es bei mir in der Therapie war und den Lippen geflattert hat und mich dann so erwartungsvoll an-
104 geschaut hat. Und irgendwann habe ich das einfach mal mitgemacht und es ist so schnell ein Spiel daraus entstanden und man hat genau ge-
105 merkt, er möchte jetzt einfach mit mir in Kommunikation gehen. Wir haben darüber dann zusammen gelacht. Es war einfach eine Art von Kommu-
106 nikation, auch wenn da jetzt keine Lautsprache gefallen ist in dem Moment. Aber dadurch, dass das Kind einfach gemerkt hat, ich mache was und
107 jemand anderes nimmt das wahr und nimmt das auf und gibt mir das wieder zurück, hat das Kind auch weitergebracht. Und jetzt ist es so, dass

108 das Kind immer, wenn es zu mir in den Raum gefahren wird, schon anfängt mit dem Lippenflattern, einfach weil es so weiß, hier findet diese Art
109 von Kommunikation statt. Ja. 00:11:47-3

110 **I:** Ja ist richtig spannend. Also hat man da dann schon in der Praxisanwendung direkt, dass man die Erfolgserlebnisse sehen kann. 00:11:53-8

111 **B1:** Ja. Total. Also es geht auch, wenn man das schafft, wenn das Kind, das schafft und man selber das schafft, sich darauf einzulassen. Hat man
112 eigentlich sofort ein Erfolgserlebnis und irgendwie an einen Effekt. 00:12:07-7

113 **I:** Ist das ja sehr wertvoll. Also kleine Schritte, kleine Zeichen. 00:12:12-0

114 **B1:** Ja. 00:12:13-2

115 **I:** Okay. 00:12:13-6

116 **B1:** Kleine Hinweise. Die man beim Kind auch erst mal entdecken muss. 00:12:16-3

117 **I:** Ja, na klar. Genau. Dann hatte ich überlegt, das ist so ein bisschen ähnlich, aber welche Ideen, denn bereits in der Praxisumsetzung funktionie-
118 ren zur Förderung der Kinder. Also dass man vielleicht auch so ein bisschen guckt, welche Chancen sich zukünftig ergeben können dadurch,
119 durch den frühen Einsatz schon. 00:12:35-4

120 **B1:** Also die Idee, das gesamte Umfeld mit einzubeziehen. Wenn ich das jetzt mal noch mal so zusammenfassen kann. Und was dann auch wie-
121 derum bedeutet, dass man auch schaut, dass die Eltern vielleicht mit Teil der Therapie sind und dabei zuschauen, aber auch direkt mit ins Boot
122 geholt werden, dass man denen auch noch mal so diese dieses Konzept nahebringt. Man muss es jetzt nicht analytisch den Eltern vortragen, aber
123 dass die ein bisschen Ahnung haben, was es für Strategien gibt, mit denen man arbeiten kann. Es hilft auch, die Eltern auf Videoaufzeichnungen
124 aufzunehmen, dass die sich einfach noch mal reflektieren können. Und wir haben das jetzt noch nie so gemacht, dass wir mit Videoaufnahmen
125 direkt gearbeitet haben, sondern wir haben das dann eher in so einer Gruppe gemacht. Wir hatten mal eine Gruppe hier bei uns in der Kita, wo
126 dann eben die Eltern direkt mit den Kindern zusammen und mit uns Therapeuten immer eine Partnerstrategie erlernt haben und dann versucht
127 haben, das in eine Spielsequenz anzuwenden. Und die Reflexion hat dann immer im Nachhinein stattgefunden direkt, weil ja dann die anderen

128 Eltern das beobachten konnten und sagen konnten, was schon alles so toll geklappt hat und was sie Tolles beobachten konnten in der Interaktion.
129 Das war so eine Idee, die wir hier konkret umgesetzt haben, die auch wirklich sehr sinnvoll war. Aber es ist auch, es ist nicht nur das Umfeld der
130 Eltern oder Familie, sondern auch mein Team, was noch hier mit mir zusammenarbeitet, dass die auch mit ins Boot geholt werden und auch ja im
131 Gruppengeschehen das versuchen umzusetzen und ja auch immer mal wieder so ein bisschen reflektieren. 00:14:28-5

132 I: Okay, danke schön. 00:14:30-3

133 B1: Gerne. 00:14:30-8

134 I: (...) genau. Jetzt haben wir schon ein bisschen so über die Chancen gesprochen. Du hattest jetzt auch schon ein bisschen die Gruppe ange-
135 sprochen, die hier vor ein paar Jahren das Angebot auch für die Eltern gemacht wurde. Und genau deswegen wollte ich jetzt gerne so ein biss-
136 chen darauf zu sprechen kommen, ob es während der Arbeit auch auf Basis des Programms Aspekte gibt, die sich bei der Umsetzung einfach als
137 eine Herausforderung darstellen. Also was schwierig ist, wo Hindernisse auftreten. 00:15:01-6

138 B1: Ja also diese UK-Gruppe, die wir schon oder die vor allem [Name wird genannt] ins Leben gerufen hat, zeigt es eigentlich schon das Beispiel,
139 was dann auch eine Herausforderung darstellt. Die hat stattgefunden über ein paar Jahre hinweg. Dann hat [Name wird genannt] aber eine andere
140 Stelle im Kirchenkreis angenommen. Und jetzt bin ich alleine hier und alleine so eine Gruppe zu stemmen ist einfach nicht möglich. Also das ist
141 schon mal der erste Punkt. Man hat einfach Personalmangel und dadurch ist es total schwierig, sowas überhaupt erst mal umzusetzen. Also das
142 Personalproblem würde ich es einfach mal nennen, ist eins, ist herausfordernd. Es ist auch ein Zeitproblem. Also selbst wenn man hier zu zweit
143 wäre, sich überhaupt erst mal die Zeit zu nehmen, die Familien anzusprechen, die zu informieren und die dafür das Interesse bei denen dafür zu
144 wecken, dass sie auch ihren Alltag umstrukturieren, um sich das Ganze erstmal anzuhören und 00:16:04-3

145 I: Ja, als Alltag, dass es regelmäßig stattfindet, dass man kommt wie ein Termin. 00:16:08-3

146 B1: Genau das muss man, das muss man erstmal zeitlich schaffen. Das Interesse der anderen Seite muss da sein, also von Eltern von aber auch
147 Kollegen. Ja vom Umfeld. Also man muss irgendwie erstmal die dazu motivieren, da auch mit an einem Strang zu ziehen. Und ich weiß von vielen
148 meiner Kolleginnen, dass sie sich damit sehr gerne auseinandersetzen wollen, und einzelne Punkte haben wir auch schon häufig in Fortbildungen

149 oder Schulungen hier Kita intern besprochen. Und die Motivation ist da, das Interesse ist da und dann fehlt es aber einfach im Alltag an, ja an der
150 Struktur, das auch umzusetzen. Es ist dann stressig, es ist laut, die Kinder sind wuselig und alle Struktur, die man sich vorher gemacht hat und all
151 die Strategien, die man vorher sich vorgenommen hat anzuwenden, geraten ganz schnell in Vergessenheit. Wenn dann noch eine Kollegin krank
152 ist und irgendwie das nächste Kind übergibt sich und zwei Kinder streiten sich, dann ist es alles vergessen und es bleibt die Zeit nicht mehr. Das
153 ist halt der Vorteil, den ich habe mit dieser eins zu eins Situation in der Therapie. Den Vorteil haben die in der Gruppe nicht. 00:17:29-3

154 **I:** Also müsste man theoretisch gucken, dass man dafür diesen Raum schaffen würde, dass man das intensiver einsetzen kann und wahrschein-
155 lich mit kleineren Gruppen. 00:17:40-2

156 **B1:** Wahrscheinlich schon. 00:17:41-3

157 **I:** Ja irgendwie. 00:17:41-9

158 **B1:** Ja, das ist ein bisschen. Also ich würde gar nicht wollen, dass das jetzt auch wieder so ein Therapiecharakter bekommt. Ich fände es schöner,
159 wenn das schon im Alltag geschieht. Einfach ganz natürlich. Aber kleinere Gruppe würde schon helfen wahrscheinlich. Eine kleinere Gruppe, mehr
160 Zeit, mehr Personal. Ja, das würde es schon einfacher machen. 00:18:03-8

161 **I:** Okay, danke. Ja, da haben wir tatsächlich auch schon so ein bisschen drüber gesprochen. Aber ich glaube, das kann man noch ein bisschen.
162 Und zwar wodurch man eine intensive und zielführende Zusammenarbeit mit Fachkräften, Kindern und Eltern, wodurch man das realisieren kann.
163 Also das muss jetzt gar nicht eine Idee sein, dass das schon funktioniert, sondern einfach mit was für Schwierigkeiten auftreten können. Aber was
164 für Chancen würden sich ergeben, wenn man das schafft, diese zielführende, intensive Arbeit aufzubauen. Vielleicht auch als Hinterkopf mit der
165 Gruppe, die ihr schon geführt habt. 00:18:39-6

166 **B1:** Also natürlich wäre es super, wenn man sowas auch noch mal irgendwie schaffen würde ins Leben zu rufen. Aber vielleicht kann es auch
167 erstmal damit starten, dass man überhaupt erstmal das Umfeld informiert, dass man es irgendwie schafft, an das Umfeld ranzukommen. Oft ist
168 das Umfeld, also vor allem die Eltern, noch sehr mit der Trauerverarbeitung beschäftigt und muss erstmal akzeptieren, mein Kind kann im Moment
169 nicht die Lautsprache nutzen und wahrscheinlich auch zukünftig nicht so schnell. Und da sind die oft noch so sehr mit beschäftigt, dass man da

170 vielleicht erstmal schauen muss, dass man die überhaupt irgendwie kontaktiert bekommt, dass sie sich überhaupt darauf einlassen können. Also
171 glaube ich, das Thema informieren und schulen und weiterbilden. Es ist ein großer Punkt, dass man das irgendwie umgesetzt bekommt. Also das
172 könnte ich mir vorstellen, dass das irgendwie noch mal ein bisschen zielführender wäre, wenn man es schafft die Informationen erstmal an den
173 Mann zu bringen. Genau. Die UK-Gruppe wäre dann erst ein nächster Schritt. Das ist noch ein bisschen ferner. 00:19:47-4

174 **I:** Okay, ja, also ist es im Prinzip so, dass man erstmal dieses Bewusstsein dafür schaffen müsste. Ich habe das auch, wenn man so ein bisschen
175 guckt. Es ist auch oft so, dass viele Eltern wohl auch sagen, ja, aber mein Kind, ich verstehe ja, was es macht, aber alle anderen nicht. Also dass
176 man da auch so ein bisschen die Einsicht irgendwie hervorlocken müsste. 00:20:07-6

177 **B1:** Ja wahrscheinlich, dass die Eltern ihr Kind auch noch besser kennenlernen und vor allem die Kommunikation des Kindes besser verstehen.
178 Und das würden sie definitiv, wenn sie ihr Verhalten so sehr reflektieren, wie man das dann eben macht, wenn man zum Beispiel diese UK-
179 Gruppe macht. Also da haben wir auch regelmäßig so positive Rückmeldungen von den Eltern erhalten, dass sie es auch, aber es war nie was
180 Negatives, es war immer eine ähm, also die Reflexion bedeutet nicht die Eltern machen alles falsch und das müssen wir jetzt reflektieren, damit
181 sie jetzt lernen, alles richtig zu machen, sondern eher die Eltern lernen, was sie schon alles richtig machen und was sie noch viel mehr ausweiten
182 könnten. Also so die Kleinigkeiten, die die Eltern vielleicht in dem Moment gar nicht als ein positives Verhalten wahrnehmen, stärken und weiter
183 ausarbeiten. So, und diese Richtung, ja. 00:21:04-6

184 **I:** Ja also, dass man durch diese Erfolgserlebnisse, dass man darauf aufbaut und durch den Austausch der Eltern auch untereinander einfach viel-
185 leicht. 00:21:12-0

186 **B1:** Ja, das war auch ein Teil, das hatte ich gar nicht so erwähnt. Am Anfang gab es immer noch so ein Elterncafe, bevor die Gruppe überhaupt
187 gestartet hat. Also an jeder Stunde haben die Eltern sich noch mal zusammen gesetzt mit einem Kaffee und haben noch mal so ein bisschen aus-
188 getauscht, was irgendwie zu Hause gerade so los war und was sie vielleicht noch vom letzten Mal mitgenommen haben. Oder haben sich noch
189 mal gegenseitig bestärkt in dem, was alle schon so gut klappt. Und für die war es glaube ich auch einfach toll zu sehen, dass sie nicht alleine sind
190 mit der Situation und dass es noch viele, viele andere Familien gibt, die auch mit den gleichen Schwierigkeiten, aber auch mit den gleichen Freu-
191 den so zu tun haben. 00:21:49-1

192 I: Das klingt nach einem sehr schönen Angebot in der Praxisumsetzung. 00:21:52-4

193 B1: Ja. 00:21:53-1

194 I: Genau dann wollte ich jetzt im weiteren Verlauf gerne darauf zu sprechen kommen, ob und welche Faktoren aktuell eine Herausforderung für
195 eine weitere Etablierung also das ist halt einfach weiterverbreitet wird, weiter Anwendung findet und auch in mehr Kitas unter, also in den Alltag
196 kommt und vielleicht auch ob es Handlungsmöglichkeiten aus deiner Sicht gibt, denen man nachgehen kann, um das weiter für die Kinder auszu-
197 bauen und um sie zu fördern. Und ja, erzähle gerne, welche Herausforderungen du aus deiner Sicht hast, die halt die Verbreitung des Programms
198 ja hemmen, sage ich mal. Also worauf beziehen sich aktuelle Schwierigkeiten. Bisschen haben wir das ja auch schon angesprochen. Ja, also
199 wodurch das irgendwie auch gehemmt werden kann oder gehemmt wird aktuell. 00:22:43-2

200 B1: Ich glaube, dann müsste man noch mal ein bisschen basal anfangen und erstmal überlegen, wie sehr es Unterstützte Kommunikation schon
201 normal für alle geworden, weil überhaupt erstmal den Fokus auf Unterstützte Kommunikation zu legen, das ist schon der erste Ansatzpunkt, wo es
202 ein bisschen hapert. Also bevor ich hier in den Kindergarten gekommen bin, in dem das halt schon immer praktiziert wurde, habe ich davon noch
203 nie irgendwas wahrgenommen. Also ich nehme es erst recht nicht im Alltag wahr, wenn ich so draußen rumlaufe, da findet das gar nicht statt. Und
204 sogar im Studium war es nur so ein ganz oberflächliches Thema, was ganz am Ende des Studiums mal angerissen wurde. In den Kitas findet es
205 jetzt gerade so langsam nach und nach mehr Zuspruch oder was als Zuspruch, überhaupt erstmal eine Wahrnehmung. Aber das Thema UK ist
206 noch gar nicht so bekannt und dann zu erwarten, dass COCP irgendwie jemandem bekannt ist, der noch gar nicht mit UK zu tun hatte, das ist ja
207 dann noch ferner. Also ich glaube, das ist schon so der erste Ansatzpunkt, wo man überhaupt erstmal schauen muss. Ich muss erstmal den Leu-
208 ten Unterstützte Kommunikation nahebringen und wie toll das ist, damit zu arbeiten. Und dann kann man den Schritt weiter gehen und sagen, hier
209 gibt es ein Konzept, nachdem man so schön strukturiert vorgehen kann, dass einem das Ganze noch ein bisschen einfacher macht. Die UK-
210 Förderung. Ja, also ich glaube, das Problem ist ein bisschen größer als nur COCP. 00:24:18-3

211 I: Ja, das klingt so auf jeden Fall. Ja, und da hat man wieder dieses mit dem Bewusstsein, dass die Leute da überhaupt erst mal erkennen, dass
212 das wichtig ist, dass gebraucht wird und dass man dann halt gucken würde, was man anwenden kann für die Zukunft. Einfach. Ja, genau. Also die
213 nächste Frage ist auch so ein bisschen ähnlich irgendwie. Ja, was führt deiner Meinung nach dazu, dass das COCP-Programm oder halt die UK

214 im Kontext gerade der Kita, der Kindertagesstätte zur Förderung und zur Unterstützung halt aktuell ja wenig zum Einfluss bekommt. Also was sind
215 so für Faktoren bekannt, die das so aktiv beeinflussen? 00:25:04-0

216 **B1:** Hm, ich glaube das Problem ist, dass gar nicht so klar geregelt wird, wer jetzt dafür zuständig ist, das da zu implementieren. Es gibt gar nicht
217 mal so viele Therapeuten, also Logopäden oder Ergotherapeuten, wer auch immer sich mit UK auskennt, die das in die Kitas tragen könnten. Also
218 das ist jetzt so ein Konzept ist wie hier, dass die Therapie in der Kita stattfindet, das ist ja schon eher die Ausnahme normalerweise. Es kann sein,
219 dass Logopädinnen in die Kitas fahren und dort die Therapie machen, aber die sind dann nicht so sehr in dem Team implementiert und die ma-
220 chen dann ihre Therapie und gehen wieder. Kann auch sein, dass ein bisschen kurzer Austausch zwischen Tür und Angel stattfindet, aber da wä-
221 re ja gar nicht die Zeit und der Rahmen, um den Kollegen das dann nahe zu bringen. Ich glaube, das ist so der erste Punkt. Also das wer ist dafür
222 zuständig? Die Therapeuten, nicht alle Therapeuten kennen sich damit aus. Und dann wie bringen die Therapeuten das jetzt in die Kitas? Da, da
223 gibt es gar nicht die finanziellen Mittel. Also man hat, man arbeitet nach Verordnung als Therapeut, man hat die 45 Minuten Therapie und da
224 kannst du nicht einfach sagen, ich werde noch mal in meiner Freizeit in die Kitas, in die ich fahre, gehen und denen das noch mal für lau nahebrin-
225 gen. Also wer finanziert das Ganze? Weil das ist auch eine Kostenfrage letztendlich. Können sich die Praxen nicht leisten. Ich glaube, das ist ein
226 großer Punkt, dass das gar nicht so klar geregelt ist. Wer sieht sich dafür verantwortlich und wer bezahlt es letztendlich auch? 00:26:42-2

227 **I:** Dann ist es wieder das große Ganze auch. 00:26:44-4

228 **B1:** Ja. 00:26:45-1

229 **I:** Okay. Danke. Und genau dann wollte ich jetzt gerne ja zum Abschluss sage ich mal jetzt noch ein bisschen auf Handlungsmöglichkeiten kom-
230 men. Also was man vielleicht angehen kann, um das zukünftig vielleicht ein bisschen, vielleicht auch nur in kleinen Schritten, bevor man große
231 Schritte angeht. Das haben wir jetzt ja gerade schon gesagt, oder du das ja, ja viele Problemstellen gibt. Genau. Was ist deiner Meinung nach
232 denn möglich ist, um das COCP-Programm im Kontext von UK effektiver im Kontext der Kita zu etablieren. Also gibt es vielleicht schon positive
233 Entwicklungen, die du erkennen kannst. Einfach in kleinen Schritten? Hast du vielleicht selber ein paar Ideen für Lösungswege? 00:27:35-5

234 **B1:** Also was schon geschehen ist, was auch eine positive Entwicklung mit sich gebracht hat, ist, dass die [Name wird genannt] ja jetzt als Fach-
235 beratung für den gesamten Kirchenkreis, also für die Kitas des gesamten Kirchenkreises zuständig ist. Und das bedeutet, dass sie auch das The-

236 ma UK und vielleicht auch irgendwie Teile des COCP-Programms in alle Kitas trägt. Also das ist ja schon ein Schritt der, der riesengroß ist, dass
237 das zunächst immer nur hier bei uns in der Kita hatten. Und jetzt ist nach und nach schaffen, dass in alle Kitas zu tragen. Das ist eigentlich so ein
238 bisschen das Ziel, was man ja sogar schon hat und das ist damit schon sehr viel näher. Ist natürlich immer noch ziemlich herausfordernd als eine
239 Person. Ich glaube, wir sind 46 Kitas bei uns im Kirchenkreis. Um das als eine Person auf so viele Einrichtungen zu verteilen. Das ist eigentlich un-
240 realistisch, aber das ist schon mal der erste Schritt. Ist auf jeden Fall, mehr zu verbreiten das Thema. 00:28:38-7

241 **I:** Okay, und dann vielleicht das ist vielleicht kann man eher auf theoretischer Basis beantworten. Aber welche Dinge sollten denn verändert wer-
242 den, um das jetzt vielleicht mit eurem Beispiel auf die Kitas auszuweiten. Also was müsste verändert werden? Wir hatten über Zeitmanagement
243 und so gesprochen vielleicht auf Theoriebasis erstmal, was man ermöglichen müsste, dass es möglich wäre in der Praxis. 00:29:04-9

244 **B1:** Da muss ich jetzt noch mal länger drüber nachdenken. 00:29:09-4

245 **I:** Ja, das ist kein Problem. 00:29:10-5

246 **B1:** Kannst du noch mal die Theorie konkretisieren, was du mit Theorie genau meinst? 00:29:16-5

247 **I:** Ja. Also, ich hätte überlegt, welche Dinge müssten verändert werden, um eine weitere Etablierung zu ermöglichen. Also, dass man sich über-
248 legt, was müsste gemacht werden in der Theorie. Und dass man dann irgendwann versucht, das in die Praxis umzusetzen. 00:29:33-0

249 **B1:** Also würde dazu auch zählen, dass man einen höheren Personalschlüssel. 00:29:37-1

250 **I:** Genau. Erstmal so schöne Vorstellungen. 00:29:39-8

251 **B1:** Ja, ja, das ist auf jeden Fall. Also ein höherer Personalschlüssel wird das Ganze schon sehr viel leichter machen. Vielleicht auch das Thema
252 Unterstützte Kommunikation und damit auch COCP schon noch mehr im Studium implementieren. Dass es da noch einen größeren Platz findet,
253 weil es auch einfach ein großer Teil ist. Der, der in der gesamten Therapie angewendet werden kann, dass das einfach noch mehr an Bedeutung
254 gewinnt im Studium, finde ich wichtig. Und vielleicht nicht nur im Studium für die Therapeuten, sondern auch für die Erzieherinnen und das gesam-

255 te Personal, was eigentlich in den Kitas arbeitet. Das ist vielleicht auch noch mehr Fortbildungsmöglichkeiten und Angebote gibt, die auch finan-
256 zierbar sind für die Personen. Das wäre noch mal ein wichtiger Punkt, um das noch weiter zu unterstützen. Ja. 00:30:44-8

257 **I:** Ja, es ist ja auch erstmal ganz wichtig, dass man denke, ich weiß, woran es hapert und sich dann überlegt und dann guckt, wie kann man es
258 umsetzen. Das ist ja immer so ein bisschen schwierig, aber wenn man ja erst mal weiß, was das Problem auslöst. 00:31:00-5

259 **B1:** Was auch noch mal so was in der Theorie auch noch mal besser wäre, wäre, wenn man es irgendwie schaffen würde, das familiäre Umfeld
260 noch mehr mit einzubeziehen. Ich wüsste jetzt gar nicht so genau, wie man das direkt verändern soll. Aber das, na ja, weil es irgendwie auch,
261 glaube ich so für die Eltern üblich ist, Therapie ist Therapie, da schicke ich mein Kind hin, da ist das dann. Und dann nach 45 Minuten hole ich das
262 Kind wieder ab. So. So ist es irgendwie einfach glaube ich in den Köpfen der Familien. 00:31:35.1

263 **I:** Ja, definitiv. 00:31:37-0

264 **B1:** Die noch mehr davon zu überzeugen, dass das auch was ganz Tolles ist, wenn man da selber mitarbeitet und sich selber mehr darauf ein-
265 lässt. Da hätte ich jetzt aber auch gar nicht mal so gute Ideen. Bis auf die Gruppe, wie man das so schaffen könnte. 00:31:53-2

266 **I:** Ja, sehr schwierig. Das setzt ja auch schon bei viel höheren Themen an, wenn man überlegt, dass man ja mit Therapie, ist ja schon manchmal
267 ein Wort, dass manche ja nicht so positiv sehen, deswegen das fängt ja schon hoch an, ja. Ja, wenn du magst, gerne zum Abschluss, ob du dein
268 eigenes Wissen auch irgendwie in irgendeiner Form auch schon weiterträgst, ob es da Möglichkeiten gibt und was vielleicht oder ob es durch die
269 Arbeit mit den Kindern ist. 00:32:24-9

270 **B1:** Ja, auf jeden Fall über die Kinder und auch soweit es mir jetzt für mich als Logopädin möglich ist, auch das Umfeld mit einzubeziehen. Also da
271 findet es auf jeden Fall, da trage ich es auf jeden Fall weiter. Ich versuche schon auch, dass ich, wenn ich Praktikumsanfragen bekomme, die
272 auch, soweit mir das möglich ist, anzunehmen, um einfach auch noch mehr zukünftige Kolleginnen darin zu stärken und denen das noch näher zu
273 bringen, weil es oft ja dann auch wirklich gar nicht Teil der Ausbildung oder des Studiums ist. Also versuche ich dann wenigstens das möglich zu
274 machen. Wir haben auch noch die Möglichkeit, dass Leute von extern sich hier beraten lassen können. Also findet nicht so oft statt, dass dann
275 wirklich hier jemand oder eine Familie Kontakt mit uns aufnimmt. Aber schon so ein paar Mal im Jahr, weil sie es dann über andere Stellen ir-

276 gendwie mitbekommen haben, kommen die dann auch auf uns zu und dann können wir auch noch mal beraten und das Ganze ein bisschen nä-
277 herbringen. So wie das in einer kurzen Zeit möglich ist. Ich versuche das schon, auch wenn wir hier mal in der Kita Schulungen haben, dass da
278 auch noch mal zum Thema zu machen, also auch immer wieder beharrlich bleiben. Und weil das hört sich immer alles schön an und dann sind die
279 Kollegen auch direkt mit dabei. Aber es gerät halt schnell in Vergessenheit im Alltag und ist dann aber mit Geduld und Beharrlichkeit immer wieder
280 anzusprechen und immer mal wieder Informationen dazu rauszugeben, dass versuche ich auf jeden Fall auch, also auch an meine Kollegen, das
281 Wissen weiterzutragen. 00:34:05-8

282 **I:** Also würdest du dir schon wünschen, dass UK bzw. COCP-Programm, dass das doch stärker auch Anwendung findet, dass du da die Sinnhaf-
283 tigkeit drin siehst? 00:34:16-7

284 **B1:** Ja, auf jeden Fall. Also das würde ich mir wünschen und das ist auch mein Ziel und ich versuche es eben im Rahmen des mir Möglichen dann
285 auch umzusetzen. 00:34:27-7

286 **I:** Gut. Ja. Vielen Dank für das Gespräch mit dir und dass du dir Zeit genommen hast. Vielen Dank. Für mich sind so weit alle Fragen beantwortet.
287 Haben sich vielleicht Fragen bei dir durch das Interview ergeben? Oder möchtest du noch etwas ergänzen? Etwas sagen? 00:34:45-0

288 **B1:** Also Fragen habe ich jetzt direkt nicht. Was vielleicht noch ganz spannend ist, ist, dass es schon die Möglichkeit gibt über zum Beispiel die
289 Gesellschaft für UK. Es gibt so eine Suchfunktion bei der Gesellschaft für UK und da kann man nach Therapeuten oder Beratungsstellen oder
290 auch so Hilfsmittelberatern in ganz Deutschland suchen. Und das finde ich schon mal, hatte ich gerade noch nicht erwähnt. Das finde ich auch
291 noch mal eine ganz gute Idee, dass diejenigen, die zumindest irgendwie auf der Gesellschaft für UK auf der Homepage landen, dass sie zumin-
292 dest irgendwie eine Möglichkeit haben zu schauen, an wen kann ich mich jetzt wenden. Wer kann mir jetzt helfen mit meinen Fragen? Und das ist
293 da so ein einmal gebündelt die Informationen gibt. Was gibt es für Stellen, an die ich mich wenden kann? Also das hatte ich gerade noch mal so
294 ein bisschen vergessen, aber das ist ja auch noch mal eine Möglichkeit, wie man das Ganze noch mal näherbringen kann. 00:35:43-1

295 **I:** Also dann für Leute, die wirklich sagen, ich möchte das. Ich weiß aber nicht, wo ich anfangen soll, dass die da gucken können, dass es die An-
296 gebote gibt. 00:35:50-5

297 **B1:** Ja, genau. 00:35:51-4

298 **I:** Okay, vielen Dank. 00:35:53-6

299 **B1:** Ja, gerne. 00:35:55-3

300

301 **Transkriptionskopf** **Interview 2**

| | |
|---|---|
| Titel | Bedeutsamkeit vom Einsatz Unterstützter Kommunikation in Kindertagesstätten – Evaluation vom COCP-Programm mit Blick auf Chancen und Herausforderungen mithilfe leitfadengestützter Interviews |
| Interviewnummer | 2 |
| Datum der Aufnahme | 07. Mai 2024 11:30 Uhr |
| Befragte Person (Anonymisiertes Kürzel) | B2 |
| Dauer der Aufnahme | 00:53:59-7 |
| Ort der Aufnahme | Am Arbeitsplatz des Interviewpartners |
| Soziodemographie | weiblich; Erzieherin; Weiterbildung UK und Teil des UK-Fachdienst in der Einrichtung; ist Ansprechpartnerin für das Themenfeld UK und für die Etablierung von UK in der Einrichtung; sie bietet in einer Kindertagesstätte UK-Angebote an, bei denen sie Strategien von COCP anwendet |
| Interviewerin | Viktoria Grohs |

302

303 **Transkription**

304 **I:** Interviewer

305 **B2:** Befragte (Zweite Interviewpartnerin)

306

307 I: Okay. Ja. Also es wäre schön, wenn Sie sich persönlich kurz ein bisschen vorstellen und ein bisschen erzählen, wo Sie tätig sind. Ja, was Ihre
308 Arbeit ist und Ihre Aufgaben. 00:00:10-0

309 B2: Ja, ich bin [Name wird genannt]. Ich bin im UK-Fachdienst hier in der Kinderheilstätte. Ich bin tätig jetzt in diesem Fachdienst. Den gibt es seit
310 2018. Das war ein Programm über Aktion Mensch. Das ist gefördert worden für vier Jahre. Wir waren mit zwei Menschen hier, also meine Kollegin
311 und ich, jeder mit 20 Stunden. Das war so vorgegeben von Aktion Mensch. Meine Kollegin hat aber vor zwei Jahren gekündigt und ich bin so allei-
312 ne übriggeblieben und bin jetzt in der Tätigkeit im Fachdienst, ja, grob gesagt für alle Abteilungen zuständig. Zum einen um UK zu etablieren in der
313 Einrichtung, zum anderen eben für alle Anfragen der UK-Belange. Hier eben halt auch Ansprechpartner. Ich mache aber auch praktische Dinge.
314 Ich habe Talker Gruppen, also Schüler die einen Talker haben, eine komplexe Kommunikationshilfe. Da habe ich zwei Talker Gruppen, die wö-
315 chentlich stattfinden. Ich bin in einer dritten Talker Gruppe dabei, die macht ein Lehrer also, dass mein Arbeitsfeld ist sehr bunt. Ich bin ursprüng-
316 lich Erzieherin und bin schon seit über 30 Jahren hier in der Einrichtung. Habe eben halt lange in der heilpädagogischen Einrichtung gearbeitet, bis
317 2018, lange im Gruppendienst und eben durch eine Weiterbildung bin ich eben in diesen Bereich gekommen. 00:01:39-8

318 I: Also arbeiten Sie schon sehr länger hier. 00:01:42-8

319 B2: Ich bin seit 31 Jahren, seit 1992 bin ich in der Kinderheilstätte. Genau. Ist schon ein langes Ende. (lacht) 00:01:50-2

320 I: Ja, okay. Ja. Einleitend möchte ich gerne mit Ihnen darüber sprechen, wie Sie denn selbst, also ein bisschen fokussierter auf das COCP-
321 Programm, in Berührung gekommen sind und welche persönlichen Erfahrungen Sie schon gesammelt haben könnten. Genau. Erzählen Sie ger-
322 ne, wie Sie mit dem Programm in Kontakt gekommen sind. 00:02:10-0

323 B2: Ja, ich bin. Während der Tätigkeit als Erzieherin im Kindergarten wurde ich mal angesprochen, ob ich nicht Lust hätte, die Weiterbildung zu
324 machen. Lehrgang Unterstützte Kommunikation. Das ist eine berufsbegleitende Weiterbildung über zweieinhalb Jahre. Und die habe ich dann
325 auch gemacht. Von 2005 bis 2008. Und da war eben das COCP-Programm auch ein zentrales, ein zentraler Punkt. 00:02:38-6

326 I: Ja. 00:02:39-0

327 **B2:** Der wurde dort im Seminar besprochen, ganz ausführlich. Also da hatten wir damals, Ursula Kristen waren so Fachleute Bärbel Weid-
328 Goldschmidt, die gerade auch in dem, das ist eben, in den ich sag mal, bei den Leuten, die für UK stehen, war das schon immer halt auch ein
329 zentrales Medium, den Ansatz da zu gestalten. Also da habe ich davon gehört. 00:03:00-3

330 **I:** Und dann haben Sie sich darüber auch das Fachwissen angeeignet, also durch die Weiterbildung und bis in die Basis der Literatur. 00:03:08-7

331 **B2:** Richtig, ganz genau durch Weiterbildung, also durch ein Seminar dazu. Und es ist immer auch wieder mal in den Zeitschriften der Gesell-
332 schaft für Unterstützte Kommunikation gibt es auch immer mal wieder irgendwelche entsprechenden Artikel dazu mit Praxisbeispielen. Also von
333 daher ja, das ist und durch Literatur. Bärbel Weid- Goldschmidt hat eben über die Zielgruppen ja gesprochen, nur die Fachliteratur, dass das ja
334 auch einfach Grundlage ist. Das ist genauso eine selbstverständliche Grundlage für den Bereich, die eben den Unterstützte Kommunikation täti-
335 gen Menschen. Ich glaube, ohne COCP geht es auch gar nicht. 00:03:46-23

336 **I:** So ist das dann unter den Fachleuten auch richtig bekannt und das ist auch angewendet werden möchte, also sehr weitverbreitet. 00:03:52-8

337 **B2:** Ich denke schon, weil nach meinem Eindruck ist es einfach wie ein roter Faden, wo eben halt ganz klar die Partnerstrategien sind, also im
338 Grunde wichtige Merkmale, wie gehe ich mit Menschen um, die keine Sprache haben? Was muss ich denn für Rahmenbedingungen schaffen,
339 damit eine Sprache gelingen kann? Also das sind so wie, ja wie so Gebote, die man dann einfach auch zumindest im Hinterkopf hat, dass man
340 darum weiß. Ich gehe die nicht immer durch, dass ich wirklich 1234 alle so denke, aber ich weiß um diese Rahmenbedingungen und dass die
341 dann einfach Einfluss haben in den Anwendungsbeispielen oder in den Interventionsmaßnahmen, dass man das mitberücksichtigt. 00:04:34-3

342 **I:** Alles klar, dann erzählen Sie doch gerne auch mal, in welcher Art und Weise, denn das COCP-Programm bei Ihrer Arbeit Anwendung findet.
343 Also vielleicht, wie es bisher eine Rolle gespielt hat? 00:04:47-1

344 **B2:** Also ich sag mal, ich selber bei meinem praktischen Tun, ich bin jetzt auch noch mit sieben Stunden im Kindergarten tätig und wir haben dort
345 fünf Gruppen. Ich mache in jeder Gruppe einmal in der Woche eine Sing und Gebärdenrunde und da ist das für mich im Prinzip lebe ich das auch,
346 dass ich, also Material entsprechend dabei habe, dass ich die Zeit habe zu warten, bis ein Kind reagiert, dass ich eben versuche, den Level dessen
347 herunterzusetzen und einfach spreche. Dass ich eben halt die Bedingungen so schaffen kann, dass die Kinder gut mit dem, was ich weitergeben

348 will, auch dass ich das einsetzen kann, also dass ich das da praktisch auch mache oder in der Talker Gruppe, dass ich viele Wiederholungen
349 schaffe, dass ich den Zugang zu Materialien überhaupt erstmal auch da habe, dass sie eben selber agieren können, dass sie eben mit ähm eine
350 Selbstwirksamkeit mit einbringen können, um eben ja sich auch ja sich einbringen können und eben dafür Bedingungen schaffe, dass es funktio-
351 nieren kann. 00:05:57-2

352 **I:** Also sind das, was Sie jetzt so ein bisschen erklärt haben, schon eigentlich die persönlichen Erfahrungen, die Sie selber auch durch das Pro-
353 gramm machen, dass Sie das ja regelmäßig in der Arbeit anwenden? 00:06:08-1

354 **B2:** Ich glaube schon. Ich glaube, dass eben, wie gesagt, dass dieser rote Leitfaden, irgendwo so verankert ist, dass man tatsächlich einen Rah-
355 men steckt, um das innerhalb dieser Rahmenbedingungen zu bewegen und dann eben so ein Angebot zu schaffen. Ja. 00:06:27-3

356 **I:** Also das ist eigentlich auch im Alltag einfach immer Anwendung findet und gar nicht so spezialisiert wird. 00:06:34-2

357 **B2:** So würde es mir wünschen. Es ist immer genau richtig mache weiß ich nicht, aber ich sag mal, ich glaube schon, dass es dem dadurch, dass
358 eben, dass das so lange auch in der Weiterbildung einfach so ein Thema gefunden hat. Oder wie Bärbel Weid- Goldschmidt auch schreibt, dass
359 man die Signale wahrnimmt, dass ich eben erkennen kann, dass eine Kind weiß ich nicht, reagiert eben mit dem Körper, dass ich die Signale auf-
360 nehmen kann. Das nächste ruft vielleicht, dass man das auch wahrnimmt oder versucht wahrzunehmen und dass man diese Körpersignale eben
361 halt auch als Antwort deutet, dass ich glaube schon, dass das ein bisschen in ja ins Blut übergegangen ist, dass man da dieses ähm nach dem
362 COCP-Programm auf jeden Fall für die Arbeit so sieht. Ja. 00:07:23-6

363 **I:** Alles klar, vielen Dank. Wir hatten ja vorhin schon ein bisschen darüber gesprochen, in welchem Berufsfeld Sie tätig sind. Ist es denn irgendwie
364 vorgekommen, also erstmal könnten Sie gerne noch mal sagen, was Sie studiert haben oder welche Ausbildung Sie gemacht haben und ob da
365 COCP überhaupt irgendwie in irgendeiner Art vorkam schon. 00:07:46-1

366 **B2:** Also ich bin von Hause aus Erzieherin und habe auch Erzieherin für den Elementarbereich mal irgendwann in meiner Ausbildung gemacht.
367 Das heißt ich hatte nie vor, in einem Behindertenbereich zu arbeiten und ich bin hier einfach durch ganz komische Zustände mal hingekommen in
368 eine integrative Gruppe. Die suchten jemanden mit Erfahrung aus dem Regelbereich und die hatte ich halt und bin hier so reingewachsen. Ich ha-

369 be sicherlich durch, ja durch die Arbeit als solches und durch die unterschiedlichen Professionen, die dann hier arbeiteten. Also sowohl Sozialpä-
370 dagogin als Leitung, Physiotherapie im Team, Logopädie, Logopädin im Team und wir hatten immer Fallbesprechungen, glaube ich, mein Spekt-
371 rum sehr erweitern können, dass eben dieses, man kann nicht nur eins bei den Kindern sehen. Der Bogen ist groß, man muss eben halt auch für
372 Kommunikation sehen, wie schaffe ich eine gute Ausgangsvoraussetzung, damit überhaupt Hände zusammenkommen, damit sie was zeigen kön-
373 nen? Wie geht es mit der Ansteuerung? Das alles habe ich sicherlich durch den Erfahrungsschatz hier ein Stück mitbekommen. Das kannte ich
374 durch meine Ausbildung nicht und auch nicht COCP-Programm. Das ist sicherlich viel stärker gekommen durch die Weiterbildung, wo das dann
375 exzessiv auch Thema war und durch Praxisanwendung im Alltag, später hier und wo es einfach ja wie der rote Leitfaden, wo es ja jetzt immer
376 noch so ist, dass man guckt, wo bin ich auch, schaffe ich gute Bedingungen in dem Umgang mit den Kindern oder eben, wenn man überhaupt
377 einen Förderplan macht. Wo sind Signale, was kann ich anbieten. Wie kann ich es evaluieren, dass man eben noch mal wieder guckt, ist es ange-
378 nommen worden? Also dass genau diese Kreisläufe das sind, was ja, was als Maßnahmen hier immer wieder auftaucht und eben so geht es. Ge-
379 nau. 00:09:40-6

380 **I:** Ja, Sie haben ja gerade schon über Ihre Weiterbildung gesprochen. 00:09:44-8

381 **B2:** Ja. 00:09:45-5

382 **I:** Können Sie die empfehlen bzw. fallen Ihnen noch weitere mögliche Weiterbildungen ein? 00:09:52-3

383 **B2:** Ja, ich habe diesen (unv.) Lehrgang gemacht. Ich fand, der war sehr gut, weil eben es gab die unterschiedlichsten Seminare zu den unter-
384 schiedlichsten Themen. Ich kriege sie nicht mehr alle zugange. Aber ich sage mal, es gab ein Seminar über Diagnostik, es gab ein Seminar über
385 komplexe Hilfen, ein Seminar über einfache Hilfen, es gab Seminare über Beratungskompetenzen usw., dass ich glaube, da sind viele Grundlagen
386 geschaffen worden und die Seminare waren so aufgebaut, dass zwischen einem Fachwissen, das vermittelt wurde und zwischen viel Methodik,
387 dass man selber was ausprobert. Viel Austausch mit den anderen Seminarteilnehmern, ich glaube tatsächlich viel mitbekommen hat. Ich bin nach
388 wie vor der Meinung, dass das eine gute Grundlage war. Ich kenne noch den UK-Coach, wo eben auch über, ich glaube auch über zwei Jahre
389 eine Weiterbildung gemacht wird. Ich glaube, der ist ein bisschen anders vom Schwerpunkt her. Da geht es glaube ich mehr um ja, Schulung des
390 Begleitsystems, Schulung der Leute, die die den Weg mitgehen. Wir haben, glaube ich, in unserem Lehrgang UK viel Fachwissen bekommen über

391 Inhalte, was kann ich einsetzen und wie kann ich Funktionen unterstützen, so dass also direkt fürs Klientel selber. Ich glaube, das ist bei dem an-
392 deren, meine Kollegin hat den Coach gemacht, das ist auch vorgekommen, aber ich glaube etwas weniger. Dafür haben die sehr viel Gesprächs-
393 führung geübt. Also die haben wirklich dieses Coachingverfahren stärker im Fokus gehabt. 00:11:44-0

394 **I:** Aber dann klingt das wirklich, was Sie gesagt haben, nach einer guten Grundbasis für die Anwendung, später die Weiterbildungen. 00:11:51-1

395 **B2:** Ich denke schon. Also ich bin auf jeden Fall mit dem Wissen oder ich habe ja dann, ich war damals noch im Kindergarten und habe das im
396 Prinzip ja dort auch gearbeitet, auch als Multiplikator, da hatten wir noch nicht so viel komplexe Helfen. Damit hatte ich wenig zu tun. Aber ich ha-
397 be dort mit sehr viel einfachen Hilfen gearbeitet, also mit nicht elektronischen Dingen und mit einfachen Tastern und habe dort auch Elternabende
398 gemacht zu diesem Thema. Ich habe auch da schon Sing und Gebärdenrunden gemacht. Über Gebärden haben wir viel Sprache unterstützt, das
399 ich glaube, es hat auf jeden Fall etwas für meine Arbeit gebracht und für mich persönlich. Und wie gesagt, dann hier in dem Fachdienst. Die Kolle-
400 gin war Sprachtherapeutin, die hatte sehr viel Erfahrung mit den elektronischen Hilfen, so dass wir eigentlich eine gute Kombi waren, diese also
401 und versucht haben, den gesamten Bereich ganz gut abzudecken. 00:12:49-7

402 **I:** Okay, ja, ich möchte gerne auch mit Ihnen über die Chancen und die Herausforderungen sprechen, die die Intervention des Programms hervor-
403 bringen können und möchte da gerne zu gerne zuerst mit Ihnen auf die Chancen zu sprechen kommen. Ja, erzählen Sie mir mal gerne, worin Sie
404 mögliche Chancen bei einem Einsatz vom COCP-Programm sehen. Ja, von Kindern und ihren Kommunikationspartnern. 00:13:19-3

405 **B2:** Ja. Die Chance ist natürlich, wenn das läuft. Wir haben hier also auch einen sehr hohen Bedarf. Wir haben viele Kinder und Jugendliche, die
406 nicht oder ganz schlecht sprechen. Dass ich also denke, die Chance, ja, zu Kommunikation ist so wichtig. Wir sind alles. Wir sind als Menschen so
407 darauf angewiesen. Ich glaube, die wir alle sprechen. Uns ist das gar nicht bewusst, wie das ist, wenn man ausgeliefert ist, wenn man sich nicht
408 mitteilen kann. Ich kenne das aktiv ja auch nur aus, ich sag mal aus der Zahnrztsituation und die, wenn man das immer hat, das wie fürchterlich
409 das sein muss und die Gedankenwelt aber trotzdem da ist, dass ich denke auf jeden Fall die Chance, irgendwie besser wahrgenommen zu wer-
410 den, auch anders als Persönlichkeit wahrgenommen zu werden. Jemand, der nicht sprechen kann, den Satz gibt es ja hat auch was zu sagen,
411 dass eben einfach auch das Persönlichkeitsbild noch mal untermauert wird. Dann, ja, ich habe das hier untergliedert. Moment, das war nämlich
412 noch die Problem. Das war nämlich noch die Herausforderung. Die Chancen sehe ich auf jeden Fall darin (...) zufriedener, also zufriedener Men-

413 schen zu haben, dass sie sich selbst wirksam einbringen können. Das macht ein anderes Selbstbild, das Selbstbewusstsein. Wenn ich mich ir-
414 gendwie. Also im Kindergarten konnte ich mir, ich kann mich noch an Situationen erinnern und wenn wir nur einen Schalter besprochen haben,
415 wie oft hat man die Situation, geh mal ins Büro und hol mal das und das Schreiben. Und wir haben dann auf dem Schalter gesprochen, kannst du
416 mir ein Formular geben für keine Ahnung Dienstreise ist ja ganz egal was. Und ein Kind ohne Sprache konnte mit dem Schalter sehr selbstbe-
417 wusst ins Büro gehen, hat das einmal gedrückt und kriegte den Schalter, kriegte von der Leitung noch irgendwie, ach schön, boah, das kannst du
418 schon selber alleine machen. Toll, prima. So dass also die kam mit einem ganz anderen Rückgrat wieder. Das macht auch was mit der Persön-
419 lichkeit, auch bei kleinen Kindern. Nach dem Motto, ich kann was und ich bin was, so dass ich denke, das ist auf jeden Fall ganz, ganz wichtig, um
420 halt ähm ja, ähm zu einem gelingenderem Leben. Das ist jetzt sehr philosophisch, aber eben halt für. 00:16:08-4

421 **I:** Lebensqualität. 00:16:09-1

422 **B2:** Lebensqualität. Das ist das Wort. Genau. Ja, richtig. 00:16:13-3

423 **I:** Also dann haben die dadurch ja auch, dass die die Erfolgserlebnisse dadurch ja total miterleben können. 00:16:19-3

424 **B2:** Ja, genau. 00:16:20-7

425 **I:** Alles klar. Vielen Dank. Ja, Dann hatte ich noch überlegt, welche Ideen bereits in der Praxisumsetzung funktionieren, bezogen auf das Pro-
426 gramm. Also was ich da für die Chancen für die Kinder ergeben. 00:16:35-8

427 **B2:** (...) Das sind, ich sage mal, viele Alltagssituationen, wenn wir uns einmal da umdrehen, da ist so ein Wochenplan, den hat zum Beispiel in der
428 Kindergartengruppe, den hat jede Gruppe, wo dann der entsprechende Tag auch bebildert ist, dass sie einfach ganz klar auch wissen, was pas-
429 siert, das ist nicht unwesentlich. Wir führen ja alle einen Terminkalender. Uns gibt das Sicherheit. Und ich glaube, dass gerade das, die Sicherheit
430 für Kinder so wichtig ist zu wissen, eine Verlässlichkeit zu erfahren. Die und die Personen sind da und heute ist keine Ahnung heute ist Dienstag,
431 heute ist der grüne Tag und da ist immer morgens das Frühstück. Und dann haben wir dienstags immer Turnen, wo entweder Fotos oder Symbol-
432 karten da sind und wo sie dann einfach erleben können, was passiert heute. Und habe ich heute Turnen oder habe ich heute Physiotherapie oder
433 nicht. Dann wird das da drauf ist und bei, wir haben so viele Kinder mit Autismus, also auch die, dass sie vielleicht Übergänge, dass sie schon

434 vorausschauend darauf hingewiesen werden können, und gleich hast du das und das. Das kann manchmal helfen, um Irritationen zu vermeiden,
435 um wirklich vorausschauendes Handeln in Gang zu setzen oder Situationen anzubahnen, dass sie da einfach besser zurechtkommen. Im Kinder-
436 garten ganz viel. Das hat sich auch etabliert. Ich glaube, das ist keine große Sache mehr. Da laufen ja Morgenkreise, Spielkreise und Kinder auch
437 ohne Sprache, dass sie eingebunden werden. Was möchtest du spielen, dass sie eine Auswahl haben, dass eben, ich bin ein dicker Tanzbär oder
438 einer ist hier verschwunden. Das über Symbolkarten, dass sie ein Spiel auswählen können oder dass wenn Fotos von den Kindern da sind, einer
439 ist unter der Decke verschwunden, er fehlt denn hier. Dass sie teilnehmen können, partizipieren können. Ganz wichtig, dass sie nicht einfach im-
440 mer nur so passiv dabeisitzen, sondern dass sie auch in ihrer Rolle, da ihren Part haben und mitmachen können. Also da glaube ich, sind die mitt-
441 lerweise gut auf dem Schirm, dass sie solche Sachen mit einbinden oder Kommunikationstafeln zu Themen in, das kann man sich vielleicht vorstel-
442 len, so ist es Karneval und dann haben die so eine Tafel, da ist dann keine Ahnung, sind zwölf Bilder drauf, als was man sich verkleiden könnte.
443 Prinzessin, Cowboy, Tiger. Dass sie einfach, dass man mit ihnen erzählen kann, was wirst du denn sein an Karneval oder was würdest du dir
444 wünschen, dass sie also was an die Hand bekommen, um einfach auch ihren Beitrag zu leisten. Und da ist das Spektrum mittlerweile sehr weit.
445 Wir haben Arbeiten mit der Metacom Sammlung. Metacom hat ja auch da gibt es Metacom Downloadbereich, da sind viele Hilfen, da sind die
446 glaube ich ist das Personal und gut auf dem Weg und habe ich auch schon viele Hilfen reingegeben, dass ich glaube, dass das tatsächlich immer
447 wieder Einzug findet. Ich glaube, jetzt habe ich den Faden verloren. Was noch? 00:19:47-6

448 **I:** Das ist ja in Ordnung. So, das haben Sie schon gut ausgeführt, auch mit den Beispielen. Ja, das ist deswegen alles wirklich richtig schön, auch
449 mit den Chancen. Und ich würde jetzt aber gerne auch noch ein bisschen die andere Seite mir angucken. Und zwar gibt es in während der Arbeit
450 mit dem COCP-Programm Aspekte, die sich bei der Umsetzung in die Praxis als sehr herausfordernd darstellen, also in welcher Form Hindernisse
451 und Schwierigkeiten auch auftreten, was ihre eigenen Erfahrungen sind. 00:20:18-6

452 **B2:** Ja, im Prinzip müssen die ja eigentlich darum wissen. Und, ich glaube also, wenn sie jetzt in den Kindergarten gehen würden und würden fra-
453 gen, arbeitet ihr hier nach dem COCP-Programm, würden alle denken, hey, was ist das denn? Ich glaube, die wissen das gar nicht. Die wissen im
454 Prinzip nicht um dieses Programm und die wissen nicht um dieses, was der Hintergrund ist. Die nehmen Elemente, die Arbeiten, Elemente. Weil
455 das sich so eingeschlichen hat, weil es durch, ja, wie soll ich sagen, weil es ist so ein Personalwechsel im Moment im Kindergarten. Es waren vie-
456 le ältere Mitarbeiter, die haben ein Stück, das hat sich so durchgetragen und die jüngeren haben es teilweise vielleicht als Modell, so auch so

457 übernommen und eben weil das ich mache auch Fallbesprechungen dort, weil das dann so ein bisschen mit einfließt. Ich glaube, die bestimmte
458 Punkte kennen die und das und arbeiten danach, aber die wissen gar nicht, dass das nach einem bestimmten Muster ist oder dass das einen Na-
459 men hat. Als Sie angerufen haben, habe ich gedacht, im Prinzip müsste ich dort mal eine Mitarbeiterschulung machen. 00:21:30-5

460 I: Ja. 00:21:31-0

461 **B2:** Ich habe schon mal eine Einführung gemacht. UK, was ist das eigentlich? Aber das sind ja auch schon wieder detailliertere Sachen und die
462 wissen das nicht um das COCP-Programm. Und mittlerweile ist das, was sich auch verändert hat. Wie gesagt, ich bin weit über 30 Jahre hier. Als
463 ich anfang, waren wir fast alle in Vollzeit tätig und nur, es gab glaube ich gar keine Teilzeit Leute. Heute ist es fast umgekehrt. Es ist unheimlich viel
464 Personal da und das glaube ich, ist auch manchmal eine Barriere. Viele Bezugspersonen, jeder agiert anders und der eine macht es vielleicht intu-
465 itiv gut. Mit diesem COCP-Programm, dem nächsten ist das vielleicht gar nicht so bewusst, nicht so wichtig oder sonst wie. Also dass dieses viele
466 wechselnde Personal finde ich auch schwierig und deshalb ist es wäre auch eine Mitarbeiterschulung mittlerweile gar nicht mehr so einfach. Frü-
467 her hatten wir alle zusammen Teambesprechungen, da hätte man sowas einfach in einer Teambesprechung gut mal machen können. Heute sind
468 die so wechselnd da, dass ein Zeitfenster, um dazu mal in den Austausch zu gehen, in der Praxis schon sehr schwierig ist. Man findet so ein Zeit-
469 fenster kaum noch. Ja, dann dieses, wir haben auch im Kindergartenbereich immer mehr Kinder mit wirklich heftigen Verhaltensauffälligkeiten,
470 viele Kinder mit Traumata, so dass diese Ressourcen für Dinge, die noch mal neu entstehen, also so was wie Wochenplan, was immer, ja, was
471 schon lange da ist, das wird gelebt. Aber für neue Überlegungen, die sind manchmal gar nicht da. Denn diese Kinder, die nehmen so viel Zeit in
472 Anspruch und so viel Energien vom Personal, dass das andere manchmal einfach das Feld ein bisschen über den Tellerrand oder das ist dann hat
473 nicht mehr so die Wertigkeit, das fließt dann mit ein. Aber eben wie gesagt, hat nicht mehr den Stellenwert. Für Materialherstellung wird immer Zeit
474 benötigt. Und heute mit der gesamten Dokumentation, die auch gemacht werden muss, ist das denke ich auch eine große Barriere. Dann, das
475 merke ich. Ich war ja früher auch im Gruppendienst und im Gruppendienst ist man, man ist immer gefragt. Man muss alles im Blick haben, wie oft,
476 man muss immer schnell auf irgendwas reagieren. Ich bin jetzt in einer ganz anderen Rolle. Wenn ich in den Sing und Spielkreis gehe, dann brau-
477 che ich nichts reglementieren. Ich mache ein Angebot und ich kann warten. Nur wenn ich einem Kind, was eben vielleicht durch die Spastik be-
478 dingt die Hand nicht so schnell nach vorne bekommt. Ich kann warten, bis eben irgendwas passiert, ob das Kind zu einer Karte hinguckt oder die
479 Hand irgendwo hingeht. Dann deute ich das als Signal. Die Kollegen sind mit im Kreis dabei und ich sage jetzt mal halten die Kinder in Schach, ist

480 übertrieben, aber die begleiten ihre Kinder. Und ist man nur im Gruppendienst, ist allein diese Zeit zu warten. Das ist schon schwierig. Das geht in
481 einer Einzelsituation, in einer Therapiesituation gut. Das geht in einer Kleingruppenförderung gut, aber im normalen Alltag fällt das ganz oft unter
482 den Tisch. Und dann sind die Kinder, die laut sind und immer im Vordergrund sind. Die bestimmen so den Alltag. Das sehe ich auch als große
483 Barriere, genau die Sprache. Manchmal ist auch für mich eine Barriere, so die Sprachgewaltigkeit von Erziehern, die, sehr stark oder die einfach
484 viel sprechen, vielleicht gar nicht mal die Luft lassen. Den Moment mal, bis ein Kind auch irgendwie entscheidet, dann ist man, ich merke das bei
485 mir selber auch manchmal, wenn es sehr lange dauert, dann stelle ich die gleiche Frage noch mal mit anderen Wörtern. Das ist auch manchmal
486 schwierig. Da muss eine neue Frage wieder ankommen. Ein bisschen was, Rückenmark bis hier oben und man muss sich wieder konzentrieren,
487 so dass eben allein diese Methode schon manchmal schwierig ist. 00:25:33-7

488 I: Ja. 00:25:34-0

489 **B2:** Zu viel Sprache, zu schnell geschlossene Fragen. Also ich habe dann noch hinter geschrieben in der Vorbereitung auf die Beantwortung, als
490 ich die Weiterbildung gemacht habe, das ist mir da jetzt noch mal sehr bewusst geworden. Die kam ja nie, um uns zu bewerten hier in die Einrichtung.
491 Wir mussten Videos machen und das war zu der Zeit noch schwierig, da war das noch nicht mit dem Smartphone so stark. Das hat mich
492 aber tatsächlich viel weitergebracht, weil das eine starke Selbstreflexion war. Man sieht sich, wie man agiert. Wie spreche ich? Spreche ich zu
493 schnell? Spreche ich wirklich so angemessen, dass die Kinder mich verstehen? Spreche ich einfache Sätze? Warte ich? Nehme ich den Blick da-
494 zu? Zeige ich an? Also heute ist immer mein, auf dem Elternabend sage ich immer, wir müssen mit den Gebärden das, was wir ausdrücken, auch
495 leben. Dann kann ich nicht sagen, das ist schwer. Dann sage ich, **boah, das ist ganz schön schwer**, so dass damit das Sprachverständnis ge-
496 stützt wird. Und diese Selbstreflexion über das Video, das habe ich schon mal gesagt im Kindergarten. Ich glaube, es macht keiner, ist auch heute
497 mit Datenschutz alles gar nicht mehr so einfach. Aber das ich glaube, das ist ein hilfreiches Instrument, selber mal zu reflektieren, oh, wie bin ich
498 eigentlich sowie wie verhalte ich mich. Ja, das fand ich noch mal wirklich auch spannend. Genau. 00:26:51-4

499 I: Es ist wirklich eine große Herausforderung, dann einfach überhaupt diese Basis zu haben, um es anwenden zu können aufgrund Zeit. 00:26:59-
500 1

501 **B2:** Ja. 00:26:59-9

502 I: Oder Personal. 00:27:00-6

503 B2: Ja. 00:27:00-8

504 I: Also, dass die Strukturen sich auch einfach verändert haben. 00:27:03-0

505 B2: Genau richtig. Und dann habe ich hier noch mal geschrieben zu wenig Wissen, vielleicht auch ja und so was wie technische Hilfen, um das
506 einzusetzen, dass auch da, das bedingt den Aufbau usw. Das braucht auch wirklich auch da, das Zeitproblem ist ein ganz großes Problem. Ja,
507 und vielleicht auch manchmal mangelnde neue Ideen für Teilhabe und Material ist nicht immer gegeben. Manchmal, was auch schwierig ist, ist
508 wirklich auch den Kanal zu finden bei diesen Kindern, die so stark im Autismus Bereich sind oder eben bei schwierigen Ausgangsstellungen. Also
509 wenn eine Spastik oder wenn eine, der Körper so schlecht ist, dass man wirklich gucken muss, boah, wie kriege ich das hin, dass er irgendwo
510 drauf zeigen kann oder irgendwo auf eine Taste kommt. Wie kriege ich die Teilhabe des Kindes hin, so dass das ist auch manchmal tatsächlich in
511 der Praxis echt eine große Frage. Ja. 00:27:55-1

512 I: Dann wollte ich noch mit Ihnen darüber sprechen, wodurch denn auch eine intensive und zielführende Zusammenarbeit nicht nur zwischen Kin-
513 dern und Eltern, sondern auch mit den Fachkräften realisiert werden kann. Also da gibt es ja auch bestimmt die Idealvorstellung. Und dann natür-
514 lich, was für Schwierigkeiten bei dieser Zusammenarbeit auftreten können oder halt auch Chancen für Beteiligte. 00:28:19-6

515 B2: Ich bin mir jetzt nicht ganz sicher, ob es das ist, dass man wirklich also wir machen Fallbesprechungen. Ist es das in dem Bereich? Genau.
516 00:28:27-2

517 I: Zum Beispiel, ja. Können Sie also erzählen zu diesem Punkt. 00:28:29-5

518 B: Ich bin, ich habe ja sieben Stunden im Kindergarten und da sind diese Sing und Gebärdenkreise mit drin. Und alle 14 Tage mache ich diens-
519 tags nachmittags eine Fallbesprechung. Der Kindergarten überlegt eben, die suchen sich ein Kind aus. Wir sitzen also. Meistens ist aus jeder
520 Gruppe irgendwie einer dabei, weil das immer noch mal hilfreich ist, auch wenn das nicht das eigene Kind aus der Gruppe oder das Kind aus der
521 eigenen Gruppe ist. Manche Dinge kann man ja übertragen, weil man vielleicht Kinder mit ähnlichen Verhaltensmustern hat. Das wir zusammen-
522 tragen so Kind XY, was ist denn? Wie ist eigentlich, wie ist der ist Zustand und wirklich so eine kleine Anamnese machen. Das Kind ist keine Ah-

523 nung dann und dann geboren und wie waren die Bedingungen und in welchem Umfeld wächst es auf. Hat es noch Geschwister und wo ist und
 524 dann eben hinterher so langsam dazu kommen, wo ist die Problematik. Was kann das Kind, wie kommuniziert das jetzt? Also den ist Zustand
 525 noch mal aufgreifen und dann damit ist meistens schon ein Nachmittag herum das zusammentragen. Da ist auch die Kraft dabei. Der Kindergarten
 526 hat eine Gymnastiklehrerin, die so was wie Motopädie gemacht hat. Die hat ja auch ganz viel mit diesen Kindern zu tun, die dann aus ihrer Sicht
 527 noch mal dazu beiträgt. Das ist ganz wichtig, weil gerade da Kinder in diesem Zeitfenster oft noch sehr über die Motorik auch reagieren, sehr stark
 528 über den Körper noch wahrnehmen. Wahrnehmung ist auch ein großer Bereich. Ja, dass die zweite. Meistens brauchen wir drei Stunden, drei
 529 Einheiten, die zweite Einheit arbeiten wir nach dem Plakat von Irene Leber. Und als wirklich dann die Kommunikation noch mal einschätzen, die
 530 Fragen dort durchgehen, um dann herauszukristallisieren, wo ist es denn? Ist es beim Ich, beim Ich und Du? Ist es schon weiter? Wo ist die Kom-
 531 munikation? Wo greift es gut? Welche Funktionen sind schon da? Welche Funktionen können wir jetzt als nächstes angehen? Welche Formen
 532 sind da? Welches Vokabular geben wir weiter? In welche Richtung wollen wir gehen? Das ist sehr intensiv. Es ist ein bisschen zeitaufwändig, aber
 533 ich glaube, es hat einfach durch dieses permanente wirklich durchgehen durch den Bogen, ich glaube, es macht den Horizont in Richtung das hat
 534 ja was mit COCP zu tun. Es macht den Horizont dafür ein bisschen breiter, dass genau diese Fragen durch diese auch bei Erwachsenen Wieder-
 535 holung, Wiederholung, Wiederholung, dass sich bei den Mitarbeitern, dass da ein Stück weit festigt, dass sie demnächst sowas vielleicht auch bei
 536 anderen Kindern so durchdenken. Meine Güte, wie ist das denn? Kann der das und das schon? Ist der im Bereich? Macht der Turn taking, hat der
 537 Wechselwirkung hat, er eine Objektpermanenz. Genau diese Dinge so, dass man das vielleicht schon mal abfragt das oder innerlich oder mit den
 538 Kollegen in der Gruppe, dass sie das übertragen können. Also so, das ist, denke ich, das intensivste Instrument, das in der Fachlichkeit weiterzu-
 539 geben oder zu üben anhand eines konkreten Beispiels. 00:31:31-9

540 **I:** Also, dass man dadurch im Prinzip so eine Grundbasis dann aufbauen könnte. 00:31:35-2

541 **B2:** So stelle ich mir das vor und so ist es im Prinzip auch gedacht und das läuft wirklich ganz gut und wir kommen auch zu unterschiedlichen Er-
 542 kenntnissen. Und es kommt immer, es gibt auf jeden Fall immer hinterher auch ein Ziel. Wohin wollen wir? Das kann bei dem einen sein, wir ma-
 543 chen ein Ichbuch und wir machen noch mal mehr so einen kleinen Kommunikationsordner. Bei dem nächsten kann wirklich rauskommen, ich
 544 glaube, wir müssen eine Hilfsmittelversorgung machen. Bei dem nächsten kommt vielleicht noch das Vokabular. Hat er wohl, aber der muss in den
 545 Funktionen, der bleibt immer nur in dieser Funktion, der muss irgendwie weiterkommen. Wir müssen dies und jenes machen, also das, das wir

546 haben, eine Zielvorstellung und im Idealfall ist es so, dass man nach einem halben Jahr einfach noch mal so überlegt oder zwischendurch, ich bin
547 ja in jeder Gruppe, das machen wir dann nicht mehr so ganz offiziell, aber immer so nachhaken, wie ist das eigentlich? Klappt es gut? Greift es
548 oder müssen wir da was verändern, so dass das sind ja diese Prozesse, so wie das COCP im Prinzip, das auch angibt. Wie gesagt, der letzte, der
549 Evaluationsprozess ist da nicht so stark, dass wir uns dann wieder zusammensetzen. Aber dadurch, dass wir immer im Gespräch sind, bleibt es
550 schon irgendwo im Fluss. 00:32:40-5

551 **I:** Inwieweit beziehen Sie die Eltern mit in Ihre Strategien ein? 00:32:45-1

552 **B2:** Ja, die Eltern. Das ist, das habe ich ja auch auf dem Zettel aufgeschrieben, weil das ja auch immer so eine Frage war. Das ist ganz unter-
553 schiedlich. Es gibt Eltern, die sehr interessiert sind, wo dann, wenn wir so den Bogen, den machen wir nicht mit Eltern. Aber wenn man zu irgend-
554 welchen Erkenntnissen kommt, dass die Erzieher das weder mit dem Elternhaus kommunizieren und sagen, wir hatten eine Besprechung und wir
555 könnten uns dies und jenes vorstellen und dass sie den also erstmal darum wissen und den Weg mitgehen. Es gibt aber auch Eltern, die ja, wo es
556 sehr schwer ist, also aus unterschiedlichsten Gründen. Manchmal sind Eltern auch sehr alle, weil die ersten drei, vier Lebensjahre schon so an-
557 strengend waren mit ihren Kindern, dass sie erstmal sagen, ich bin froh, dass ich jetzt erstmal wieder ein bisschen mehr Freiraum habe. Wenn das
558 dann auch noch Kinder sind, die tatsächlich viel Kraft nehmen, weil sie nachts schlecht schlafen oder weil die nur von einem Arzt zum anderen
559 müssen. Ich kann es teilweise sogar verstehen. Wo ich dann denke, das wird auch nichts bringen. Die kommen dann in dem Moment nicht weiter,
560 weil die einfach auch dicht machen, weil sie im Moment nicht können. Das heißt nicht, dass sie irgendwann später mal wieder motiviert sind, aber
561 eben. Also das ist sehr individuell mit den Eltern, je nachdem wie, ja wie die Signale so sind, wie man drankommt. 00:34:01-7

562 **I:** Ja, das ist ja das, was Sie vorhin schon erzählt hatten, dass man auch so ein bisschen guckt, das Bewusstsein, ob das überhaupt da ist oder ob
563 es dann möglich ist, es aktuell umzusetzen aufgrund der Umstände. 00:34:13-6

564 **B2:** Ja genau und da muss man einfach ein bisschen feinfühlig agieren. Also ich will es auch gar nicht verurteilen, weil wie gesagt, manchmal
565 kann ich Eltern auch verstehen die dann als System dann einfach an der Kante sind und dann noch einen drauf zu setzen. Ich weiß, dass es das
566 ist, eigentlich wichtig wäre, aber ich habe den Eindruck, das wäre kontraproduktiv. Also ja, das habe ich auch bei den Eltern. Also ich habe auch in
567 der Zeit, als ich noch im Kindergarten war und auch die letzten Jahre hier, wir haben immer einen Elternabend gemacht, um einfach eigentlich

568 einen Einblick, nicht COCP, aber so einen Einblick in Kommunikation und was das eigentlich bedeutet und was es bedeutet, wenn man das nicht
569 hat und was es bedeuten kann, wenn man Hilfen gibt. Der war nicht besonders gut besucht. Also das ist so, ich weiß nicht genau, ob dieses The-
570 ma. Eltern haben ja auch ganz oft so ein Satz, wie Ich verstehe mein Kind auch so. Ja, das mögen sie auch tun. Sie werden den im Alltag mit ih-
571 rem Kind in irgendeiner Art und Weise. Sie werden Ihr Kind irgendwie verstehen. Aber es geht nicht nur ums Verstehen, es geht ja auch, um Ihnen
572 noch mehr anzubieten. Und das da denke ich manchmal, das ist irgendwie bei manchen Eltern noch nicht angekommen, während andere sehr,
573 die sind auf der Suche. Also das ist wirklich sehr, sehr verschieden. 00:35:33-7

574 **I:** Ja, alles klar, wir hatten ja gerade, das spielt ja alles mit zusammen, schon darüber gesprochen, was für Herausforderungen sich ergeben bei
575 der Umsetzung des Programms. Und das ist ja eigentlich, ich würde da gerne noch ein bisschen näher drauf eingehen, weil die Herausforderun-
576 gen bei der Umsetzung des Programms spiegeln sich ja auch darin, warum es überhaupt so schwierig ist, das Programm zu verbreiten. Also das
577 ähnelt sich ja sehr. Ob Sie da noch immer so ein bisschen ein bisschen konkretisieren können, woraus sich denn aktuelle Problematiken und
578 Schwierigkeiten beziehen. Warum gerade auch die Verbreitung allein von COCP in den Kindergärten, warum das so schwierig ist. Also welche
579 Folgen das auch hat. 00:36:19-2

580 **B2:** Ja. Das finde ich gar nicht so einfach zu beantworten. 00:36:23-2

581 **I:** Sie könnten das auch in kleine und große Schritte unterteilen. 00:36:26-2

582 **B2:** Ich denke dann immer, ich sehe als Oberthema immer Unterstützte Kommunikation und das ist schon manchmal schwierig. Ich war mal mit
583 der Kollegin damals noch in der Frühförderung, da haben wir eine Einführung zu UK gemacht. Da haben die dann zwischendurch mal gesagt, ach,
584 das ist auch schon UK, dass es darum ging, keine Ahnung, ich sag mal gegenständlich irgendwas hinzuhalten. Willst du nach draußen gehen oder
585 willst du, was weiß ich, dir das Bilderbuch anschauen? Und man hatte zwei Gegenstände und das Kind konnte sich irgendwie entscheiden, ach,
586 das ist auch schon UK. Also dieses Wissen um UK. Und dann finde ich immer dieses Wissen um COCP ist dann noch mal wieder detaillierter und
587 ein Bereich von UK. Und es ist schon bei UK manchmal so schwer, dass irgendwo zu vermitteln oder dass denen das allen so klar ist. Und dann
588 denke ich manchmal dann noch einen Schritt weiter und das auch noch mal so, als wenn dann das ist nochmal wieder detaillierteres Fachwissen.
589 Ja, keine Ahnung. Vielleicht ist das auch nur mein Denken, dass ich das im Kopf so denke. Boah, noch mal wieder eins draufsetzen, dass sie das

590 eigentlich darum wissen müssten oder dass die, ja, keine Ahnung, weiß ich manchmal nicht und ich bin mir auch nicht so sicher. Es ist ja gar nicht
591 mal so was Artfremdes. Sie sind ja auch, das sind ja entweder Erzieher oder Heilpädagogen oder Heilerziehungspfleger. Und ich sage jetzt mal
592 innerhalb des COCP-Programms, es gibt ja einmal eben diese, dieser Bereich, wie setze ich Förderung an, wie überlege ich mir, was dieser Kreis
593 okay, aber so diese Partnerstrategien, das hat ja auch was mit Entwicklung und Umgang mit Kindern zu tun. Im Prinzip ein bisschen haben wir das
594 gerade, wir als Frauen, vielleicht auch intuitiv in uns, weil wir haben immer mit Kindern zu tun gehabt. Also wir haben selber irgendwann mal er-
595 lebt, wie Eltern mit uns umgegangen sind. So dass ich manchmal denke, ein Stück, auch wenn sie es nicht wissen, hat man das vielleicht in sich
596 und ein Stück ist es vielleicht auch einfach wie Gesprächsführung mit Kindern, wie mache ich das überhaupt. Müsste ja auch Bestandteil von Aus-
597 bildung sein, dass deshalb ist mir das glaube ich. Sie haben das so explizit gefragt für Ihr Interview und für Ihre Bachelorarbeit oder für Ihre Arbeit.
598 Aber mir ging dann noch mal durch den Kopf, dass ich da den Schwerpunkt gar nicht so sehr hatte, weil ich gedacht habe, das sind auch Strate-
599 gien, die müssen alleine aus der Berufsfindung heraus, muss den ja manches klar sein, die, dass sie mit ihren Kindern sprechen, so dass sie es
600 auch verstehen, dass man nicht einem 3-jährigen Kind, ich sag mal mit Fremdwörtern und Ironie begegnet oder so, sondern dass eben eine an-
601 angemessene Ansprache da ist, dass langsam sein, dass man wie im Kinderzimmer die Kisten mit verschiedenen Spielmaterialien, dass sie eben
602 Zugang zum Material haben, dass das für mich gar nicht so fremd ist, dass ich denke, ein bisschen ist es auch selbst gegeben. 00:39:35-6

603 **I:** Ja. 00:39:36-1

604 **B2:** Okay, ich kann mich manchmal nicht so gut ausdrücken. 00:39:39-2

605 **I:** Nein, alles gut. Ich würde es gerne noch ein bisschen auch auf die Kindertagesstätte mit dem Programm beziehen. Warum es da so wenig zum
606 Einsatz kommt? Wir hatten ja schon darüber gesprochen, aus Zeitmangel, aus der Strukturveränderung. Also gibt es da noch. Könnten Sie das
607 noch weiter ausdehnen? Ob es dann noch andere Faktoren gibt? Das ist so ja in der Umsetzung einfach noch so hapert. 00:40:05-5

608 **B2:** (...) Ob. Also. Ich glaube, wirklich. Meinen Sie jetzt die Überlegung, diesen Kreislauf, wie fördern wir, wie setzen wir an oder meinen Sie ja, ich
609 glaube manchmal ja, weil das aber. Ich glaube tatsächlich die größte Problematik ist, dass der Alltag so überlagert ist von vielen Themen. (...) Das
610 Thema, so was arbeiten wir inhaltlich, Feste stehen an, Jahreszeiten stehen an, Dokumentation muss gemacht werden, dann ist der Mitarbeiter
611 krank, der ist krank, Personalnot, die dazu kommt. Das soll jetzt nicht alles entschuldigen, aber ich glaube, der Alltag ist tatsächlich so, dann wie-

612 der neues Personal, der fällt aus, sie ist schwanger. Oh Gott, wie kommen wir jetzt zurecht? Dann kriegen wir wieder jemand Neues. Und dass die
613 schon vielleicht, ich sag mal, wenn Kinder sehr, sehr auffällig sind, dann setzt man sich. Also die haben auch, die haben nach wie vor ja Fallbe-
614 sprechung einmal in der Woche. Ich bin nicht mehr dabei. Ich weiß gar nicht genau, was da alles so passiert. Da wird sicherlich ein bisschen was
615 einfließen, aber nicht ganz konkret eine Förderung, also Sprache ist nicht da. Was machen wir, wie ist die Funktion? Ich glaube, dass eben Über-
616 lagerung und tatsächlich, im Prinzip müsste jeder viel mehr fachspezifisches Wissen haben über Zusammenhänge zwischen ja keine Ahnung. So
617 ein Stück, das ist das läuft ja so ein bisschen parallel. UK, COCP das müsste. (...) Das müsste so im Kopf sein, wie keine Ahnung, wie so ein Ab-
618 hakplan, so tack, tack, tack, tack. Und das ist glaube ich nicht. Also es fehlt auch an Fachwissen. Ja, ich glaube schon. 00:42:03-4

619 **I:** Ja, ich würde gerne zum Schluss noch so ein bisschen darauf zu sprechen kommen mit Ihnen, was ist denn Ihrer Meinung nach so geschehen
620 müsste, da können Sie auch Theorie oder Praxis, wie auch immer, um das COCP-Programm auch zukünftig effektiv im Kontext der Kindertages-
621 stätten etablieren zu können. 00:42:23-4

622 **B2:** Also ich. Ich war letztens hier in der Betriebsleitung und dann habe ich auch gesagt, im Prinzip müsste dieser Bereich hier viel stärker veran-
623 kert sein. Ich würde mir wünschen, es wäre in jeder Abteilung so ein UK-Beauftragter, eine Ansprechperson vor Ort, die es im Blick hat und die für
624 Fragen zur Verfügung steht, die Anregungen gibt, die das selber lebt wie ein Modell, dass andere sich daran orientieren können. Die Ideen gibt
625 also auch der Kindergarten. Dass jemand im Prinzip auch mit so einer Weiterbildung, dass ja ein Stück durch modellhaftes Tun, ja direkt da ist vor
626 Ort das lebt. Weil es ist auch Utopie, dass sich jeder ein Fachbuch dazu liest. Die haben dann, wenn die Feierabend haben, kann ich auch verste-
627 hen. Aber wenn jemand da ist, der, der das Vormacht, der Ideen dazu gibt, der für die Verbreitung sorgt, der auch für andere Gruppen als Kom-
628 munikationspartner, für Fallbesprechungen da wäre, ich glaube, das wäre ein großer Gewinn. 00:43:33-4

629 **I:** Also ist im Prinzip, wenn man jetzt überlegt, welche Dinge geändert werden müssten, um eine Etablierung eine weitere Etablierung zu ermögli-
630 chen, wären so Ideen, dass man die Haltung auch der jeweiligen Fachleute, dass sie sich ein bisschen weiter auch öffnet. 00:43:51-9

631 **B2:** Nicht nur in das Thema hinein. Ich glaube auch tatsächlich die Haltung zum (...) für das Bewusstsein. Ich glaube Haltung und Bewusstsein. Ich
632 glaube schon für das Bewusstsein, dass auch vieles eben oder eben auch manche schwerstbehinderten Kinder, dass die eben auch ein, nicht nur
633 ein Recht auf Kommunikation haben, sondern dass man ihnen auch Möglichkeiten schafft. Das hat auch immer was mit Arbeit oder mit ja, mit Ini-

634 tiative zu tun und dass dieses, also eine Haltung dazu, wie sehe ich das Menschenbild und ein Bewusstsein dazu, was kann ich tun, sind die
635 Grundvoraussetzungen, damit man einfach was in Gang setzt. Ich glaube schon, dass wäre, finde ich, sind eben die Grundsäulen und wie gesagt,
636 und dann jemand über einen kurzen Weg, der da zeitliche Ressourcen hat, der fachliches Wissen hat. Ich glaube, dann werden wir schon einen
637 großen Schritt weiter. 00:44:54-2

638 **I:** Ich würde gerne zum Abschluss noch mit Ihnen darüber sprechen, ob Sie denn auch Ihr eigenes Wissen zu dem COCP-Programm in irgendei-
639 ner Form weitertragen. Also sei es im Kontakt mit den Kindern oder mit, wie Sie angesprochen haben, dass sich das von Ihnen jemand vielleicht
640 auch schon abgeschaut, was vielleicht auch über die eigene Institution hinausgeht. 00:45:17-5

641 **B2:** Über Institution hinaus nicht. Ich glaube weitergeben tatsächlich dadurch in diesen Besprechungen, dass man irgendwie immer wieder darauf
642 hinweist, dass man sagt, warum dies und jenes so und so gemacht wird und wie ich das sehen würde, Ideen weitergebe. Ich glaube, dass ist das.
643 Über die Institution hinaus nicht, weil das, das ist hier mein Arbeitsfeld. Genau. Und wenn ich dann nach Hause gehe, habe ich nicht mehr mit an-
644 deren Dingen zu tun. Also, ich glaube, dass das beschränkt sich auf hier. 00:45:51-1

645 **I:** Okay. Ja. Vielen Dank für das aufschlussreiche Gespräch und dass Sie sich die Zeit genommen haben. 00:45:57-5

646 **B2:** Ja gerne. 00:45:58-1

647 **I:** Also für mich sind so alle Fragen beantwortet. 00:46:00-7

648 **B2:** Okay. 00:46.01-6

649 **I:** Ja, haben Sie vielleicht durch das Interview bei Ihnen noch Fragen ergeben oder möchten Sie noch etwas ergänzen? 00:46:07-6

650 **B2:** (...) Also ich hatte hier noch, ich weiß gar nicht mehr, zu welcher Frage das war. Das habe ich mir nur markiert, deshalb war mir das wohl
651 wichtig. Ich glaube, ich habe hier noch mal aufgeschrieben, dass mir es in der Arbeit und das, glaube ich, ist ganz, ganz wichtig, ganz oft darum
652 ging oder geht auch immer noch um positive Kommunikationserlebnisse. Weil ich einfach glaube, den Kindern nicht nur was an die Hand zu ge-
653 ben, damit du jetzt endlich hier agieren kann, sondern dass man Spaß miteinander hat, weil das, wo wir mit Spaß und Motivation und Interesse

654 sind, das ist bei uns Erwachsenen so und das ist bei den Kindern auch, da sind die engagiert dabei und dann kann ich die abholen, dass ich im-
655 mer denke, also manchmal ist ja der Inhalt muss nicht immer nur, irgendwie, wenn wir jetzt über Karneval sprechen, nur Karneval, sondern dass
656 man auch mal Quatsch machen kann und dass eben gerade diese Situation, die Schaffen Beziehung und Beziehung und positive Kommunikati-
657 onserlebnisse. Das ist für mich so eine Grundlage, da kann ich gut drauf aufbauen, gerade im Kindergartenalter. 00:47:11-4

658 I: Für das weitere Leben einfach. Grundlegend. 00:47:14-6

659 **B2:** Das sind die guten Zeitfenster. Deshalb denke ich auch immer, gerade im Kindergarten ist eben da entwickelt sich Sprache. Die Zeitfenster
660 sind noch so groß, wenn hier jemand mit, wenn ich plötzlich bei einem zur Beratung dazugeholt werde, der schon 16,17 ist und dann auf einmal
661 heißt das, ja, der spricht nicht, können wir da was machen. Dann finde ich, sind schon so viele Muster so fest oder man kommt so schlecht raus.
662 Aber gerade in der Kindertageseinrichtung, wo die Zeitfenster für Entwicklung noch so weich sind, da kann man so viel reinsetzen, dass ich immer
663 denke, das ist, deshalb ist es so, so wichtig. Und es hat mal eine Kollegin zu mir gesagt, manchmal ist es pervers, hat sie gesagt, die Kinder, weil
664 das vorhin auch war mit Eltern, die Kinder müssen ihre Eltern überzeugen konnten. Das war immer schon so ein Thema, dass man die Eltern
665 manchmal so schlecht mitbekommt. Und wir haben gesagt, wir machen Sing und Gebärdenkreis. Und es kamen Eltern, die dann plötzlich sagten,
666 die machen irgendwas, ich kann es nicht verstehen, dass also die Kinder ihre Eltern mit ins Boot geholt haben. Das haben wir tatsächlich schon
667 manches Mal gehabt, dass ihre Kinder ihre Eltern überzeugen müssen. Genau. Und einen Punkt habe ich hier noch, der mir auch total wichtig ist,
668 wo ich so denke, dass vielleicht kommt das auch manchmal im Alltag zu kurz. Überhaupt eine Erwartung an Kommunikation zu haben. Das, dass
669 man das kennen viele Kinder und von unseren Klientel gar nicht. Über sie wird ja immer nur bestimmt, über sie wird gesprochen, es wird über sie
670 irgendwie was mit ihnen gemacht. Aber dass man sie fragt und darauf wartet, dass sie einen Kommentar dazu abgeben oder sich irgendwie ent-
671 scheiden. Für manche ist das eine ganz neue Erfahrung, für jemanden, der nicht sprechen kann, dass sie dann irgendwie, wie auch immer mit
672 welcher Form sich irgendwie selber entscheiden können. Also diese Erwartung an Kommunikation, finde ich, das ist ein ganz zentraler Punkt. Da
673 müssen die Kinder auch erst mal reinwachsen, weil sie das noch gar nicht kennengelernt haben. Genau. 00:49:16-4

674 I: Spannende Aspekt. 00:49:17-4

675 **B2:** Ja, was hatte ich noch? Irgendwo war es mal mit den Chancen habe ich, hier fällt mir gerade ein, die Eltern-Kind-Beziehung möglichst verbes-
676 sern. Genau das habe ich noch gar nicht genannt. Ich habe ja und insgesamt Chancen für die Zukunft. Je besser die Verständigung gelingt, umso
677 bessere Entwicklungschancen sind da, umso bessere, oder ja, soziale Integration ist möglich. 00:49:37-7

678 **I:** Für die Zukunft einfach. 00:49:38-6

679 **B2:** Genau für die Zukunft. Ja, genau. Ja, ich glaube, das meiste hatten wir. Fehlt Ihnen noch was? 00:49:47-3

680 **I:** Vielen Dank. Also, ich fand das ein sehr aufschlussreiches Gespräch. 00:49:51-5

681 **B2:** (...) Ja hier auch, das war der Punkt, glaube ich, wo es dann darf ich einfach noch einfach hinzufügen, wo es auch darum ging. Ich weiß gar
682 nicht Nummer zwei, was das war. Ich glaube, da habe ich auch noch was. Wie sich Kommunikation der Kinder verändern kann, da habe ich auf-
683 geschrieben. Der Blick auf das jeweilige Kind: Austausch. Dadurch wird gegebenenfalls Verhalten des Kindes auch als Kommunikation wahrge-
684 nommen. Wir haben ja ganz oft, dass wir sagen, der reagiert in manchen Situationen unmöglich. Aber wenn Sie das nicht durch Sprechen, durch
685 Kommunikation äußern können, wird es manchmal durch Verhalten gemacht und manchmal auch durch nicht so besonders gute Verhaltenswei-
686 sen, so dass man vielleicht einfach auch Verhalten von Kindern erstmal sich beobachtet, in welchen und dann auch genau guckt, in welchen Si-
687 tuationen ist das denn. Hat er da gerade Frust? Kann er das nicht anders zeigen, dass man wirklich einen genaueren Blick auf das Kind setzt. Und
688 dann eben kann man auch konkreter mit Hilfen einsetzen und vielleicht im günstigsten Fall dafür sorgen, dass Frustrationssituationen weniger
689 sind. Oder Reduzierung von Missverständnissen. 00:51:09-2

690 **I:** Wäre dann zum Beispiel durch das COCP-Programm möglich, wenn man es anwenden könnte. 00:51:14

691 **B2:** Genau. Und dann hörte ich auch das hatte fällt mir gerade wieder dazu ein. Wenn man nämlich dann wirklich ein, also ich bin ganz oft für de-
692 taillierte Sachen, dass man nicht so einen großen, wenn man in der Kommunikation, wenn man in der Planung ist in der Förderplanung, dass man
693 nicht sagt, der soll sich besser verständigen können, sondern dass man wirklich genau etwas deutlich macht, der soll am Nachmittag zeigen kön-
694 nen, was er gerne machen möchte. Denn gerade an Wohngruppe ist schlecht für den Kindergarten. Das Beispiel Im Kindergarten könnte es ein
695 Beispiel sein, das Kind soll auswählen können, eben am Vormittag, dann möchte es nach draußen, möchte es in der Gruppe bleiben, möchte es

696 irgendwo an der Aktion teilnehmen oder wie auch immer, weil die sind mir, das ist besser überprüfbar. Wenn ich so einen globalen Bereich mir
697 vornehme, ist das immer schwer. Aber wenn ich hingehge und sage, wenn also Mitarbeiter sagen, es ist immer schwer in dem und dem Bereich,
698 wenn wir in die Turnhalle wollen oder sonst irgendwie was, dann kann man versuchen, genau für diese Situation erstmal eine Hilfe zu schaffen.
699 Und das kann ich auch überprüfen. Da kann ich eben sechs Wochen später hingehen und sagen, habt ihr das und das, was wir vereinbart haben,
700 eingesetzt. Wie ist es denn? Hat es was gebracht? Wenn ja, wo können wir das übertragen auf andere Situationen? Können wir das ausweiten?
701 Wenn nein, ja, da müssen wir noch mal was Neues überlegen. Aber wenn ich. Je globaler das Ziel wird, umso schlechter ist es auch abzudecken.
702 Dann ist man auch selber als Mitarbeiter, als Bezugssystem schnell gefrustet. Er bringt ja doch nichts. Aber in dem Moment, wo ich konkret eine
703 Situation oder irgendwie eine so oder irgendwie eine Funktion von Sprache besser, also irgendwie vornehme, habe ich einfach eine deutlich bes-
704 sere Chance, das nachzuvollziehen. Genau. Ich glaube, Sie wissen, was ich meine. Selbstwirksamkeit, haben wir darüber gesprochen, Auswahl
705 gestalten, andere Kinder auch mit Fotos. Partizipation hatten wir auch, genau Übergänge gestalten hatte ich auch. Ja insgesamt Sprachverständ-
706 nis bieten. Auch selbst, wenn ein, auch für Kinder, die sehr stark eingeschränkt sind. Aber wenn ich ihnen etwas visuell, was sie vielleicht aufneh-
707 men können, immer wieder anbiete und zeige, dass ihr Weltwissen zu mindestens unterstützt wird. 00:53:35-8

708 **I:** Also einfach auch zu zeigen, was gibt es für andere Kommunikationswege, wenn ich zum Beispiel nicht sprechen kann. 00:53:41-9

709 **B2:** Ja, genau hier. Hier war das COCP-Programm. Ich finde, es ist ein gutes Instrument, um detaillierte Ziele zu formulieren und da ist einfach
710 überprüfbar und die Umsetzbarkeit ist da. Ja. 00:53:53-4

711 **I:** Ja, definitiv. 00:53:54-7

712 **B2:** Ja. Ich glaube, das war so ziemlich. 00:53:59-7

713

714

715

716

717

718

719

720 **Transkriptionskopf****Interview 3**

| | |
|---|---|
| Titel | Bedeutsamkeit vom Einsatz Unterstützter Kommunikation in Kindertagesstätten – Evaluation vom COCP-Programm mit Blick auf Chancen und Herausforderungen mithilfe leitfadengestützter Interviews |
| Interviewnummer | 3 |
| Datum der Aufnahme | 10. Mai 2024 10:30 Uhr |
| Befragte Person (Anonymisiertes Kürzel) | B3 |
| Dauer der Aufnahme | 00:41:24-8 |
| Ort der Aufnahme | Am Arbeitsplatz des Interviewpartners |
| Soziodemographie | weiblich; Sprachtherapeutin; sprachtherapeutische Arbeit in der Kindertagesstätte und hat die UK-Eltern-Kind-Gruppe geführt; Fachberaterin für Inklusion; aktuell ist sie für die Verbreitung und Etablierung von UK in mehrere Kitas verantwortlich und COCP fließt damit ein; Referentin für UK bei der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation |
| Interviewerin | Viktorija Grohs |

721

722 **Transkription**723 **I:** Interviewerin724 **B3:** Befragte (Dritte Interviewpartnerin)

725

726 I: Ja. Vielen Dank noch mal und es wäre schön, wenn Sie sich kurz persönlich ein bisschen vorstellen, also ein bisschen erzählen, wo Sie tätig
727 sind, was Sie arbeiten und was so ihre Aufgaben sind. 00:00:11-8

728 **B3:** Ja, mein Name ist [Name wird genannt]. Ich bin Fachberatung für Inklusion in der evangelischen Kindergartengemeinschaft in Bochum im
729 evangelischen Kirchenkreis in Bochum. Ich bin von Haus aus Diplompädagogin, und zwar Sprachtherapeutin. Ich habe also 20 Jahre lang sprach-
730 therapeutisch gearbeitet und davon sehr viele Jahre im Kindergarten. Und schon seit meinem Studium beschäftige ich mich mit der Unterstützten
731 Kommunikation und das COCP ist mir auch schon im Studium begegnet. Und im Rahmen meiner Tätigkeit im Kindergarten habe ich halt eine UK
732 Eltern Kind Gruppe ins Leben gerufen, die speziell sich mit dem Thema beschäftigt hat. Und seit drei Jahren bin ich nicht mehr als Therapeutin
733 tätig, sondern bin eben die Fachberatung für Inklusion hier in der Kindergartengemeinschaft und bin für 45 Kindergärten zuständig und mache
734 alles im Bereich der Inklusion. Ganz viel aber auch im Rahmen der Unterstützten Kommunikation, weil das einfach mein Schwerpunkt ist. Darüber
735 hinaus bin ich autorisierte Referentin für Unterstützte Kommunikation bei der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation. 00:01:19-9

736 I: Vielen Dank. Ja, nach dieser kurzen Einleitung von Ihnen möchte ich dann ja auch direkt auf das COCP-Programm ein bisschen direkt dann zu
737 sprechen kommen und auch Ihre persönlichen Erfahrungen ein bisschen in den Blick nehmen. Und jetzt hatten Sie ja schon so ein bisschen ge-
738 sagt, dass Sie schon im Studium damit Kontakt hatten. Und ja, erzählen Sie mal gerne, wie das so zustande gekommen ist, wie Sie sich Ihr Fach-
739 wissen aneignen konnten. 00:01:44-7

740 **B3:** Am meisten über die Praxis, das muss ich ganz klar sagen. Ich habe also die Bärbel Weid-Goldschmidt schon im Studium kennengelernt. Sie
741 war meine Dozentin und meine Diplomarbeit damals ging eben um ein Fallbeispiel und damals wurde noch nicht gut unterschieden zwischen
742 Menschen, die schwerstmehrfachbehindert sind und auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind. Und also es wurde noch nicht so auf diese
743 Zielgruppen eingegangen, wie schwer betroffen jemand ist, sondern es hieß immer, jemand ist entweder schwer betroffen oder eben gar nicht
744 schwer betroffen und dazwischen gab es nichts. Und wir hatten eben ein Mädchen. Die konnte laufen, die konnte situationsgesteuert auch Sachen
745 beantworten und auch ein bisschen über eigene Sprache und eigene Gestik kommunizieren. Aber sie war definitiv nicht so fit wie die Menschen,
746 die wir sonst kannten, die über ganz komplexe Sprachcomputer verfügten. Und das war so ein bisschen der Dreh und Angelpunkt, vor allen Din-
747 gen für Bärbel Weid-Goldschmidt zu sehen, aha, es sind einfach, es gibt auch noch ganz viele andere Menschen, die, die da in kein Raster pas-

748 sen. Und dann ist sie als Ehefrau eines niederländischen Logopäden auf dieses Programm gestoßen, auf das COCP-Programm in Holland, was
749 da sehr groß einfach auch verbreitet ist. Und hat das Buch im Laufe der Zeit geschrieben, dass so ein bisschen ihr Lebenswerk ist. Und das hat
750 mich immer wieder begleitet, weil ich im ganz engen Austausch mit Frau Weid-Goldschmidt stehe. Und durch die Tätigkeit dann als Referentin und
751 als Therapeutin habe ich mich da immer mehr so mit eingefuchst, kann man sagen. 00:03:25-6

752 I: Ja, spannend. Also war das schon im Studium richtig präsent bei Ihnen? 00:03:29-3

753 **B3:** Die Unterstützte Kommunikation ja und durch [Namen genannt] hieß das Mädchen durch die [Name genannt], die inzwischen 36 Jahre alt ist.
754 Hat sich das so ein bisschen, ähm, ja, hat sich das immer so ein bisschen verfestigt, sag ich mal. Und die Zielgruppen kamen dann viel, viel spä-
755 ter. Nee, aber das war so ein bisschen der Beginn. 00:03:49-3

756 I: Ja okay, vielen Dank. Ja, erzählen Sie doch auch gerne so ein bisschen vertieft, wie das Programm bei Ihrer Arbeit selber Anwendung findet.
757 Also wie es bisher vielleicht eine Rolle gespielt hat. Ja, wie es sie auch geprägt hat. 00:04:04-3

758 **B3:** Also ganz beeindruckend fand ich erstmal, dass man, dass es darum geht, dass man vor allen Dingen auch die Kommunikationspartner be-
759 rücksichtigt. Das ist nicht nur darum geht einem Kind eine oder einem Menschen ja, ich habe immer viel mit Kindern gearbeitet, aber geht natürlich
760 auch bei Jugendlichen und Erwachsenen, eine Kommunikationsform zur Verfügung zu stellen und dann kann das schon klappen. Das hat nämlich
761 meistens nicht funktioniert. Und dann haben sich immer alle gefragt warum denn nicht? Jetzt hat der doch Gebärden, oder jetzt hat er eine gute
762 Kommunikationstafel oder jetzt hat er einen Talker. Warum klappt das jetzt im Alltag nicht? Und in dem COCP-Programm geht es ganz explizit
763 auch um die Kommunikationspartner. Nur wenn ich auch gut informierte und empathische Kommunikationspartner haben, kann Kommunikation
764 gelingen. Und das ist ganz besonders für Menschen wichtig, die es für alle Menschen wichtig, dass man guten Kommunikationspartner hat, aber
765 besonders für Menschen, die auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind. Und das ist eigentlich das, was mich da ganz besonders geprägt
766 hat, auch durch meine Arbeit, dass ich manchmal dachte Mensch, jetzt habe ich doch jemanden so was Gutes zur Verfügung gestellt. Wir haben
767 es von den Krankenkassen genehmigt bekommen. Warum? Warum nutzen die das denn nicht so? Oder warum klappt das denn nicht? Und erst
768 durch meine Arbeit ganz stark mit den Angehörigen, meistens in dem Fall oft mit den Eltern. Ja, hat es erstmal so einen Ruck gegeben, dass ich

769 das Gefühl hatte, jetzt sprechen wir eine gemeinsame Sprache. Und das sind eben die Partnerstrategien aus dem COCP-Programm. Das ist ja so
770 ein Kreislaufmodell, da gehören ja ganz viele Bausteine dazu, aber ich finde für mich besonders die Partnerstrategien wertvoll. 00:05:49-6

771 **I:** Ja, alles klar. Also ist es schon mit dem COCP-Programm, also Sie sagten ja, dass Sie UK weiterverbreiten möchten. Das ist ihre Aufgabe so
772 ein bisschen ist, aber das COCP-Programm ist schon ein größerer Teil auch? 00:06:03-3

773 **B3:** Ja, das fließt immer mit ein, das gehört immer mit dazu. Also wenn ich jetzt in Beratung gehe, also nicht Beratung für Unterstützte Kommuni-
774 kation, sondern meine inklusive Beratung. Ich sitze viel in Runden Tischen mit Familien zusammen, dann gehört das immer für mich auch dazu,
775 dass ich sowohl die Fachkräfte als auch die Eltern als auch vielleicht Therapeuten, weiter darüber informiert, wie wichtig es ist, zum Beispiel zu
776 modellieren, die Strategie Modeling zu verfolgen. Das ist ja beispielsweise eine der bekannten Strategien. Oder dass ich natürlich meine Hilfsmittel
777 auch irgendwie zur Verfügung haben muss, dass die nicht in einem, in einem Schrank sind und nur weiß ich nicht, wenn Essen ist, wird eine Tafel
778 rausgeholt, sondern dass auch da der Zugang für da ist. Und das ist etwas, dass das mache ich gar nicht so ganz bewusst. Das fließt immer mit,
779 weil ich das so verinnerlicht habe für mich. 00:06:56-9

780 **I:** Okay. Jetzt hatten Sie ja auch schon ein bisschen von der Eltern Kind Gruppe erzählt, die Sie mal geleitet haben. Können Sie da noch ein biss-
781 chen von Ihren Erfahrungen erzählen? Weil die machen Sie ja aktuell ja nicht mehr. 00:07:08-2

782 **B3:** Genau, die gibt es im Moment leider nicht mehr. Das stimmt. Ja, die hat ich weiß gar nicht mehr genau, wann die angefangen hat. 2012, glau-
783 be ich, haben wir damit begonnen. Ich hatte das große Glück. Ich war in einer Kita in einer heilpädagogischen Kita, wo ganz klar war, dass ich der
784 Träger von dieser Kita trennen wird. Und wir hatten ein Jahr in der, in dem wir nur wenig Kinder hatten. Also es wurden keine neuen Kinder mehr
785 aufgenommen. Wir hatten aber noch das ganze Gebäude zur Verfügung und auch alles Personal und hatten ein traumhaftes Jahr, in dem wir was
786 ausprobieren konnten. Und da ist die Idee entstanden, dieses diese Eltern Kind Gruppe ins Leben zu rufen. Ich hatte also viel personelle Ressour-
787 cen, ich hatte räumliche Ressourcen und alle hatten Lust drauf und dann habe ich das durchgeführt und es zeigte sich ganz schnell, wie begeistert
788 die Eltern waren von dieser Gruppe. Die sich ein bisschen unterscheidet von Gruppen, die man sonst hat, wie so kleine Selbsthilfegruppen oder
789 ich sag mal so eine Pecip Gruppe oder so, sondern es ging ja speziell um die Unterstützte Kommunikation und es gab immer eine Strategie pro
790 Mal, wo man sich besonders darauf fokussiert hat. Und ich glaube besonders dieser diese Fokussierung auf eine kleine Sache, die hat dazu bei-

791 getragen, dass die Eltern das viel mehr durchdringen konnten und dass das nicht mehr so ein großer Wust war, sondern wie gesagt, eine ganz
792 kleine Sache, auf die man sich konzentriert hat. Und im COCP ist das so ähnlich wie bei Marte Meo, dass man sich besonders auf die Sachen
793 konzentriert, die gut laufen. Und das hat etwas, glaube ich, bei den Eltern bewirkt, die sonst immer ganz viel gehört haben, was alles nicht gut ist
794 bei ihrem Kind oder bei ihren Kindern. Und in dieser Gruppe gab es so ein ganz und alle Gruppen, die ich danach gemacht habe, auch so ein ganz
795 wohlwollenden Austausch untereinander und es wurde eigentlich ein bisschen darauf hingearbeitet, dass die Eltern ganz bewusst so kleine Ent-
796 wicklungsschritte gesehen haben und so auf ganz mini kleine Veränderungen bei den Kindern reagiert haben. Und das war immer schön zu se-
797 hen, wenn Mutter A etwas gesehen hat, was Mutter oder was, was in der Kommunikation und Interaktion zwischen Mutter C und ihrem Kind gelau-
798 fen ist und das dann rückgemeldet haben. Das war immer ganz, ganz besonders wertvoll und die Eltern meldeten zurück, dass den das so gutge-
799 tan hat, mal eine Zeit alleine zu haben also es war ja so, dass die Kinder nicht von Anfang an dabei waren, sondern es gab immer erst ein An-
800 kommen. Bin ich schon zu schnell? Gut, es gab immer erst ein Ankommen, wo die Eltern alleine kamen und das ist schon etwas gewesen, was
801 die gar nicht kannten. Mal in Ruhe einen Kaffee zu trinken. Und sich dann aber auch mal über ganz andere Sachen unterhalten haben als über
802 Unterstützte Kommunikation. Und dann erst kam meine Kollegin und ich dazu und haben sie in den Raum reingeholt. Und dann haben wir quasi
803 uns eine Strategie von den Zehn angeguckt und haben die besprochen, was das bedeutet und haben dann für jedes einzelne Kind überlegt, wie
804 kann man das, haben wir uns vorher schon überlegt, wie kann man diesem Kind die Strategie und diesen Eltern diese Strategie nahebringen. Mit
805 einem Spiel, was wir aber immer verändert haben für jedes Kind, was halt da war, mit ganz unterschiedlichen Bedarfen. Dann haben wir die Kin-
806 der dazugeholt und dann gab es immer einen ganz klaren Ritus. Wir haben immer erst ein Lied gesungen, dann haben wir ein Spiel gemacht ge-
807 meinsam. Und dann gab es wieder ein Lied zum Abschluss. Und dann haben wir die Kinder wieder zurückgebracht in ihre Kindergartengruppe und
808 haben uns dann noch mal zusammengesetzt und reflektiert und eine kleine Hausaufgabe gegeben. Und ich glaube, diese Reflexionsrunden waren
809 für die Eltern immer ganz, ganz wertvoll. Das haben wir uns auf jeden Fall zurückgemeldet. 00:11:11-7

810 I: Ja, das kann ich mir vorstellen. Ja, genau. Genau jetzt habe ich den Faden verloren. 00:11:17-0

811 B3: Das macht ja nichts. 00:11:18-7

812 **I:** Ich wollte auf irgendwas eingehen, was Sie gesagt haben. Ach, genau. Sie hatten ja gesagt durch dieses eine Jahr, wo Sie viel ausprobieren
813 konnten, wo viel Personal und auch die Motivation da war. Also war das dann, dass man so ein bisschen sagen könnte, dass die Umsetzung die-
814 ses Programms möglich war, weil die Rahmenbedingungen gepasst haben? 00:11:36-8

815 **B3:** Unbedingt. Ja, also die Rahmenbedingungen müssen passen. Darum ist es auch jetzt gerade so schwer, das zu verwirklichen, ne? Genau.
816 00:11:45-4

817 **I:** Okay. Genau. Ich möchte gerne auch noch ein bisschen mehr auf die Intervention auch eingehen von dem Programm. Sie haben jetzt schon
818 ganz viel Spannendes zu der Gruppe erzählt und möchte dann noch mal ein bisschen den Blick ganz besonders auf die Chancen setzen, die ja
819 bei dem Einsatz des Programms auch bei Kindern und den Kommunikationspartnern entstehen. Sie hatten ja auch schon ein bisschen erzählt, wie
820 sich so ein bisschen die Beziehung zwischen Eltern und Kindern halt verändert hat dadurch, dass die Eltern ja auch viel mehr, ja die positiven
821 Entwicklungsschritte sehen konnten und dass ja dann auch dann denke ich auch mal Erfolgserlebnisse entstanden sind. Also dass man ein biss-
822 chen so auch über die Chancen sprechen. 00:12:24-6

823 **B3:** Das war so auf jeden Fall. Aber ich weiß jetzt. Gerade glaube ich nicht, wie ich auf die Frage antworten soll. Ähm, ich glaube, da müssen Sie
824 mir noch mal ein bisschen helfen. 00:12:42-1

825 **I:** Ja genau, also ich hatte überlegt, welche Chancen sich für die Kinder ergeben, wie sich beispielsweise auch die Kommunikation der Kinder ver-
826 ändert. Wenn man jetzt zum Beispiel merkt, man wird nicht verstanden, hört man ja auch vielleicht auf zu kommunizieren. Und wenn man jetzt
827 aber merkt, da bemüht sich jemand wirklich, ja, dass sie einfach das Verhalten vielleicht verändert hat, der Kinder, ob man da vielleicht was er-
828 kennen konnte. 00:13:05-2

829 **B3:** Also ich denke, was die Kinder gemerkt haben, ist, dass alle in der Gruppe sehr wohlwollend waren und dass man sich Zeit genommen hat für
830 die Kinder. Ich glaube, das ist das, was die Kinder gespürt haben, egal wie schwer betroffen sie waren. Und das war immer eine ganz besondere
831 Stimmung in der Gruppe mit ganz vielen toll gemacht und super so! Wir haben immer ganz viel multimodal kommuniziert. Das heißt, es ging nicht
832 nur um diese Kommunikationshilfe des Kindes, sondern wir haben dazu gebärdet, wir haben gesprochen, wir haben gesungen, vor allen Dingen
833 eben über das Singen auch. Ich glaube, die Chance, die noch entstanden ist, ist, dass die Eltern Ideen hatten, welche Spiele die zu Hause anbie-

834 ten. Dann oftmals ich sag mal, ein Kind ist fünf Jahre alt, dann gehen die ins Spielzeuggeschäft und dann sagen die Fachleute da ja, das Spiel ist
835 was. Und dann wundern sich die Eltern, dass das nicht funktioniert, weil das Kind gar nicht auf dem Entwicklungsstand eines 5-jährigen ist. Okay,
836 das ist jetzt mal so ein ganz plattes Beispiel oder aber das ist durchaus ein Spiel, was das Kind interessieren kann. Auf jeden Fall vom Inhalt aber
837 kann das vielleicht noch nicht ausführen. Und wir haben viele Spiele adaptiert einfach. Ganz klassisch war, das haben wir eigentlich auch fast in
838 jeder Gruppe gemacht, war so ein Turmspiel. Die Kinder waren oft von ihrer Entwicklung her noch sehr jung, also Entwicklungsalter wirklich bei
839 neun Monaten oder so und dann war es spannend, Türme umzuschmeißen. So kleine Stapelbecherchen. Türme von Babys waren aber gar nicht
840 mehr so interessant. Und wir haben dann auch, es waren ja Kinder auch mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen dabei und auch großen Wahr-
841 nehmungsproblematiken und auch mit starken Körperbehinderungen. Also wirklich die ganz bunte Mischung. Und dann haben wir halt einfach
842 ganz große Bausteine genommen oder was Eltern dann gut zu Hause umsetzen können, Kartons oder Tupperdosen, also was einfach viel größer
843 war und was einen viel stärkeren Reiz hatte, wenn die umgefallen sind und (unv.) gemacht haben, ne. Und dieses Begleiten glaube ich. Ich glau-
844 be, was auch eine große Chance war, dass die Eltern gesehen haben, auch Fachleute in dem Fall halt meine Kollegen und ich wissen auch lange
845 nicht alles, sondern es ist immer ein Versuch und dann zu gucken und hinterher wieder überprüfen, hat es geklappt oder hat es nicht geklappt.
846 Und dann aber auch zu gucken, warum hat es nicht geklappt? So und dann noch mal wieder anzupassen. Und das haben Eltern auch rückgemel-
847 det. Das war eine Chance, das auch mal zu sehen, wie Fachleute darangehen und diese und das gemeinsam zu tun, ne. Was spielt Ihr Kind ger-
848 ne oder womit beschäftigt sich Ihr Kind gerne? Also dass man das ernst genommen sein, das war eine Begegnung auf Augenhöhe. Das war,
849 glaube ich, die allergrößte Chance für Eltern. 00:15:57-6

850 I: Ja, und dadurch, denke ich, ergeben sich dann ja auch für die Zukunft ja auch Chancen für die Kinder, weil sie ja auch ganz anders profitieren
851 können. 00:16:04-8

852 B3: Ja genau. 00:16:06.1

853 I: Alles klar. Ja, wie es immer so ist, gibt es natürlich dann ja auch die Herausforderungen. Und da möchte ich auch noch ein bisschen drauf
854 schauen. Und zwar, ob es ja während der Arbeit mit dem COCP-Programm, also während man das jetzt anwendet oder sich an dieser Sache ori-

855 entiert, was ist da denn für Aspekte gibt, die sich bei der Umsetzung in die Praxis als Herausforderung darstellen, Also in welcher Form vielleicht
856 Schwierigkeiten auftreten oder Hindernisse? 00:16:37-5

857 **B3:** Also erst noch mal also das Wort Orientierung war gut. Also wir haben uns an dem COCP orientiert. Wie gesagt, das COCP ist ein großes
858 Modell, das ja wirklich ein Lebensmodell in den Niederlanden ist, so explizit und das geht auch da anders finanziert, das konnten wir ja nie tun. Wir
859 haben uns wirklich die Partnerstrategien als einen kleinen Baustein da rausgenommen, so dass einmal das. Ja die Herausforderung war wir
860 brauchten Zeit. Wir haben das große Glück gehabt, dass wir das in der Wasserstraße bekommen haben, weil allen klar war, wie wertvoll und wich-
861 tig diese Arbeit war. Die war sehr zeitintensiv und vorbereitungsintensiv. Das würde man in einer niedergelassenen Praxis fast gar nicht hinbe-
862 kommen. Die Herausforderung war auch, dass ja die Kinder in der Zeit, in der ich mit den Eltern alleine war, betreut werden mussten. Und das
863 Gute war ja, dass sie in ihrer eigenen Kindergarten, in ihrem eigenen Kindergartenumfeld waren. Würde ich das woanders anbieten, ich sag mal,
864 in so einem, in so einer Familienbildungsstätte, weiß ich nicht. Also das sind ja wirklich auch Kinder mit sehr speziellen Bedürfnissen, ob die ein-
865 fach so eine Kinderbetreuung von irgendwelchen anderen Menschen in fremden Räumlichkeiten überhaupt akzeptieren können. Also der Tages-
866 ablauf für die Kinder war ja recht ähnlich immer. Wir haben eine Weile lang immer den Freitag genommen, weil die Herausforderung war auch
867 viele Eltern sind wieder berufstätig. 00:18:08-2

868 **I:** Stimmt natürlich. 00:18:10-1

869 **B3:** und eine Zeit zu finden am Nachmittag das anzubieten war fast nicht möglich, weil die Kinder da einfach schon richtig durch waren. Wie ge-
870 sagt, das sind schwer betroffene Kinder, die können am Nachmittag nicht mehr aufnahmefähig sein. Das war nicht gut. Was sich herausgestellt
871 hat, der Freitag bot sich gut an, weil dann auch oft die Väter sich irgendwie mit Homeoffice oder mit eher frei machen oder so konnten sie sich
872 behelfen. Also wir hatten viele Väter auch in der Gruppe. Das war übrigens auch eine Chance, weil oft sind ja in diesen Eltern Kind Gruppen oft
873 Mütter mit ihren Kindern. Und durch diese, durch diese klare Struktur und diese klare Aufgabe, auf die man sich konzentriert hat, hat das auch
874 sehr die Väter oder auch die Großeltern animiert mitzumachen, sag ich mal. Manchmal hatten wir auch Mama und Papa da sitzen, was natürlich
875 ganz besonders wertvoll ist, weil dann wird das ja noch mal eins zu eins wieder nach Hause übertragen. Also der Transfer war viel einfacher, ne.

876 Ja, also die Zeit war das eine, Betreuung der Kinder auf jeden Fall. Und es ist definitiv nicht finanziert. Also das war wirklich jetzt. Das war einfach
877 ein tolles Angebot der Kita mit ganz viel Output hinterher. Aber es gibt keine Finanzierungsgrundlage dafür. 00:19:25-8

878 I: Das ist natürlich dann wieder ein die mit die Herausforderung. 00:19:29-6

879 B3: Ja, ganz klar. 00:19:30-9

880 I: Ja, Sie haben ja dann ja auch intensiv sowohl mit den Eltern als auch den Kindern zusammengearbeitet. Gab es denn in dieser Konstellation
881 abgesehen sage ich mal, von den Rahmenbedingungen, da hatten wir gerade schon so ein bisschen drüber gesprochen, auch noch Schwierigkei-
882 ten bei dieser Zusammenarbeit, also dass da irgendwelche Schwierigkeiten aufgetreten sind, die man so ein bisschen überwinden konnte, wollte,
883 musste. 00:19:54-8

884 B3: Also es gab Herausforderungen, die aber gut gemeistert worden sind. Also wir haben darauf geachtet, dass wir allen Familien dieses Angebot
885 machen, also auch Familien, die gerade erst nach Deutschland gekommen sind oder wo die Mutter überhaupt gar kein einziges Wort Deutsch
886 sprach, keine, kein Auto fuhr, also auch mit öffentlichen Verkehrsmitteln anreisen musste. Und das war oft schwer. Die Motivation, da so hingehen
887 zu stärken, dass sie sich getraut haben zu kommen. Also viele haben sich geschämt. Dadurch, dass wir aber mit der Unterstützen Kommunikation
888 ja gearbeitet haben, die haben vielleicht nicht jedes Wort verstanden, was wir auch so vom theoretischen Input gesagt haben. Aber wenn die dann
889 dabei waren, wenn die sich getraut haben und sich überwunden haben, dann war das eine ganz tolle Zusammenarbeit. Auch eine sehr wertschät-
890 zende, auch wenn das Deutsch nicht gut war. Ich weiß, wir haben teilweise auf Englisch kommuniziert, teilweise mit Händen und Füßen, aber die-
891 se die Grundvoraussetzung, ich möchte was Gutes für mein Kind tun hat man alle mitgebracht. 00:20:55-6

892 I: Ach schön, ja. 00:20:56-2

893 B3: Und ich glaube das war das Wichtigste, ne. Und diese Intuition, die dann, ich weiß nicht auf Arabisch Kinderlieder gesungen worden sind oder
894 die Partnerstrategie durchaus verinnerlicht worden ist, weil ja ganz viel durch das Tun und durch das ich guck mal, wie die anderen das machen
895 dann in der Muttersprache vielleicht passiert ist, konnte man ganz viel übertragen. Und Interaktion kann man ja trotzdem sehen, auch wenn man
896 die Wörter nicht versteht, ne. Und konnte sehen, ist Blickkontakt da oder nutzt das Kind den Talker? Oder müssen wir vielleicht die Ansteuerung

897 noch mal anpassen, weil das gerade nicht gut funktioniert? Oder wir haben geschaut wo müssen also genau räumlich auch wie müssen wir die
898 Kinder positionieren? Kinder mit starken Wahrnehmungsproblematiken sollte man vielleicht nicht da hinsetzen ans große Fenster, wo immer ein
899 Feuerwehrauto langfährt. Und da haben wir aber immer gemeinsam überlegt und das war wie gesagt auf Augenhöhe und wir haben das gemein-
900 sam gemacht und ja, das war, das war gut. Aber was war noch mal die eigentliche Frage? Ich wollte nämlich auf noch was hinaus. 00:21:56-3

901 **I:** Ja, so ein bisschen die Zusammenarbeit. 00:21:59-5

902 **B3:** Die Zusammenarbeit, genau. Ja, das war also die die Herkunft, also mit das war so eine Problematik, die wir dann aber auch lösen konnten,
903 auch, dass Eltern manchmal mit ganz anderen Erwartungen in die Gruppe gekommen sind. So, ich kann mich an eine Mutter erinnern, die gesagt
904 hat, das ist mir total egal, ob mein Kind kommuniziert, hauptsache, es spricht. So also und aber durch das Tun hat die Mutter das durchaus ver-
905 standen. Also manche haben ihre, ja, manche haben ihre Kinder sehr überschätzt, aber die meisten haben ihre Kinder unterschätzt, muss man
906 sagen. Und die haben sich so gefreut, glaube ich, wenn man dann herausgefunden also wenn das wirklich sehr, sehr schwer betroffene Kinder
907 waren, dass die dann gesehen haben, was die Kinder, also dass man immer, egal wie schwer jemand betroffen ist, Unterstützte Kommunikation
908 anwenden kann und das auch durchaus einen Sinn macht. Und da kamen die Väter wieder ins Spiel, weil die waren diejenigen, das haben die
909 sofort verstanden. Also das war so klar für die und haben das dann echt super toll umgesetzt, ne. 00:23:04-3

910 **I:** Ja, spannend, was sich dann in der Praxis so für Aspekte herausfiltern, wo man vielleicht gar nicht so drüber nachgedacht hat. 00:23:11-3

911 **B3:** Absolut. 00:23:12-4

912 **I:** Ja genau. Und da würde ich dann auch noch ein bisschen bei den Herausforderungen auch bleiben. Aber so ein bisschen größer betrachtet,
913 und zwar das hatten Sie gerade ja auch schon so ein bisschen erzählt, was für Herausforderungen man hat. Aber ich würde gerne noch wirklich
914 den Blick noch ein bisschen darauf ziehen, die Verbreitung des Programms auch. Ja, was denn da aktuell aus Ihrer Sicht so ein bisschen die
915 Problematiken sind, dass es noch nicht so Anwendung also viel also oft, wenn man bei den Kindertagesstätten nachfragt, die kennen das so gar
916 nicht oder auch UK sagt vielen oder einigen nicht so viel. Ja, welche Faktoren da einfach eine Verbreitung aktuell hemmen. 00:23:58-2

917 **B3:** Also das sind ja, ich würde sagen, das sind zwei Aspekte. Einmal die Unterstützte Kommunikation. Das ist einfacher als jetzt das COCP. Die
918 Unterstützte Kommunikation kann ich sagen, hier in unseren Kindertagesstätten ist das einfach. Durch meine Position hier bin ich einfach nah
919 dran. Ich gehe viel in die Kindergärten rein und bringe oft was mit. Oder wir haben hier Fortbildungstage oder Impulstage, wo wir Materialien vor-
920 stellen. Und das zieht jetzt immer mehr in unsere Kitas ein, wie zum Beispiel auch eine Symbolsammlung oder Gebärden oder so einfache Sa-
921 chen, ne. Das glaube ich, ist das einfache, die einfachere Sache, auch wenn ich so mitbekomme, wenn Therapeuten, die Kinder sind ja oft auch
922 therapeutisch angebunden, da ist Unterstützte Kommunikation durchaus ein Thema und auch in dem Bereich Sprachentwicklung Sprachbildung.
923 Es gibt das Projekt Sprache auch in den Kitas. Da gehört Unterstützte Kommunikation auch mit da rein. Und ich predige das eigentlich von mor-
924 gens bis abends. So, das ist das eine, wo es aber überhaupt keine Anwendung findet. Und ich glaube, das müsste noch verstärkt sein. Das ist
925 wirklich in den Ausbildungsstätten, also in den Schulen, an der Uni, unsere Leute kommen ja auch von überall her. Das wäre wirklich wünschens-
926 wert, dass das also manche haben das mal so im Vorbeigehen gestreift, also so einen halben Tag oder mal, wer Glück hatte, hatte so ein Zwei
927 Tages Seminar, wenn überhaupt, ne. Und ich habe jetzt wieder Fortbildung gegeben und da haben mir die Praktikanten erzählt, die haben das in
928 ihrem Leben noch nicht gehört. So, und das wäre natürlich ganz wünschenswert, dass das ja gerade, also für alle, die in Kindertagesstätten arbei-
929 ten, dass das so ein bisschen so eine Grundvoraussetzung ist oder auch auf jeden Fall im Lehrplan verankert ist, ne. Das COCP an sich, wie ge-
930 sagt, dadurch, dass das auf jeden Fall das komplette Programm schwer auf deutsche Verhältnisse zu übertragen ist, dass sehe ich problemati-
931 scher. Bei den Partnerstrategien weiß ich, dass ganz viele auch im Bereich der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation, also dass die Strate-
932 gien schon die heißen dann vielleicht nicht nach COCP, aber Modeling findet man überall so, das sind ja Strategien, die sehr Alltagspraktisch sind.
933 Und wenn man sich so ein bisschen reflektiert, hat man auch von allen schon mal irgendwas gehört. Wie ich gerade schon sagte eine Kommuni-
934 kationshilfe sollte auch irgendwie am Mann sein und nicht irgendwie nur im Schrank liegen. Sowas zum Beispiel. Oder Störungen haben Vorrang.
935 Nee, sowas, ne, dass man natürlich, wenn jetzt hier ein Krankenwagen langfährt und ich so ein Kind mit einer Wahrnehmungsproblematik habe
936 und so, also ein reizoffenes Kind, dass ich jetzt nicht darauf beharre, dass es dann jetzt eben seine Kommunikationshilfe benutzt, sondern dann
937 warten wir erstmal, bis das Auto vorbeigefahren ist und dann kümmern wir uns nochmal drum, ne. Also das glaube ich das so im Alltag sollte das
938 mit einfließen, aber das ist definitiv schwieriger als die Unterstützte Kommunikation an und für sich. 00:27:01-3

939 **I:** Ja ist man wahrscheinlich auch wieder bei den Rahmenbedingungen, das wahrscheinlich erstmal der erste Schritt UK wäre. 00:27:0810

940 **B3:** Glaub ich auch. 00:27:09-1

941 **I:** Und das dann vermutlich nach nachrücken würde, je nachdem. 00:27:13-5

942 **B3:** Und das, was mir so wichtig ist, das mit den Eltern, also dass man die Eltern oder die Bezugspersonen mit einbezieht, das ist sehr wünschenswert. Und wir haben gerade ganz aktuell überlegen wir so ein Instrument als, ja, so ein bisschen NRW weit wie so eine kleine Freizeit für Eltern oder für Familien mit Kindern, die auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind, einzuführen, wo man sich speziell auf einzelne Strategien, Partnerstrategien eben fokussieren kann. Das ist in der Planung für nächstes Jahr, um das so ein bisschen aufzufangen, hat aber ganz sicher nicht die gleiche Qualität, als wenn ich drei Monate lang jede Woche mich mit den gleichen Eltern in einer Gruppe treffe. Auch diese Gruppendynamik, das ist ja auch noch eine große Chance gewesen, dass Eltern sich einfach auch mal darüber ausgetauscht haben. Wo kann ich mit meinem, wo kann ich ins Café gehen, wo werde ich nicht blöd angeguckt oder rausgeschmissen gegebenenfalls oder wo kann ich, wo kann ich Eltern Kind schwimmen machen? Hat jemand eine gute Erfahrung? Da waren wir oft ganz außen vor. Dann haben die Eltern unter sich gesprochen oder auch das Eltern mal erzählt haben, wie schwer das ist, mit einem Kind mit Behinderung zu leben. Und hätten sie das vorher gewusst, hätten Sie vielleicht eine andere Entscheidung getroffen. Also so intensiv waren die Gespräche am Ende und dafür muss man sich gut kennen und auch Vertrauen haben. Das ja, das ist also etwas, glaube ich, dass das geht nur in solchen intensiven Kursen. 00:28:47-1

953 **I:** Ja, ja, ich habe auch schon so ein bisschen herausbekommen, wenn man in den UK-Fachkreisen wirklich ist und auch wie Sie dort arbeitet, ist das COCP-Programm ja auch bekannter. 00:29:01-0

955 **B3:** Ja. 00:29:01-6

956 **I:** Und ich wollte gerne noch so ein bisschen mit Ihnen darauf eingehen. Sie hatten ja schon erzählt, dass die Rahmenbedingungen für die Gruppe, die Sie geleitet haben, gepasst haben. Wie ist das denn aktuell im Kontext der Kita? Das es ja weniger zum einen zum wie heißt es zum Einsatz kommt. Welche Faktoren, wodurch wird das denn beeinflusst? Also wenn man jetzt sagen würde, man würde das machen wollen, die Motivation wäre da. Was ist da so die Problematik, die Sie sehen? 00:29:30-1

960 **B3:** Also die Motivation ist ja da und es ist auch bei der Leitung und auch bei den Gruppenkräften durchaus die Relevanz und die Bedeutung klar
961 und auch die Kinderzahl stimmt. Also wir haben jetzt in den Regelkitas, sind ja vielleicht, ich sage mal, vielleicht haben die fünf oder sechs Inklusi-
962 onskinder, aber nicht alle davon können nicht sprechen oder sind auf Unterstützte Kommunikation angewiesen. Oder haben Eltern, die sich dann
963 für diesen Kurs interessieren. Das kommt ja auch dazu. Und in der Wasserstraße speziell waren ja sieben oder sind 27 Kinder mit Behinderung.
964 Da ist natürlich die Chance viel größer, dass man 6 bis 8 Familien zusammen bekommt, die dann auch Zeit haben, die beruflich das irgendwie
965 einrichten können zu kommen. So, es war scheinbar noch nicht gefestigt genug. Es ist noch sehr personenabhängig gewesen. Speziell an meiner
966 Person war das noch geknüpft, weil das einfach ein, ja, das war schon ein außerordentliches Engagement, glaube ich. 00:30:28-8

967 **I:** Ja, das klingt auch so. 00:30:30-5

968 **B3:** Was eben nicht finanziert worden ist. So meine Kollegin, meine Nachfolgerin möchte das ja gerne haben, aber alleine kann man das nicht
969 machen. Sie hat quasi angefangen, mit mir den Kurs zu machen und dann kam Corona. Das heißt, sie hatte auch noch nicht einen Kurs ganz fer-
970 tig machen können. Und bräuchte. Also sagt sie braucht mich. Ich bin aber jetzt hier beschäftigt. Ich kriege das kaum hin, ne. Und ich habe das in
971 der Zeit, als meine ehemalige Kollegin nicht da war, habe ich das mit einer Ergotherapeutin zusammen, macht also zwei Therapeuten. Das macht
972 schon auch Sinn. Oder auch eine Therapeutin und eine Fachkraft. Und da sind die personellen Ressourcen einfach nicht da. Das ist also auch
973 eine ganz große Hürde, ne. 00:31:17-6

974 **I:** Ja. 00:31:18-2

975 **B3:** Ja. 00:31:18-9

976 **I:** Alles klar jetzt ja, wollen wir mal wieder zu den positiven Sachen kommen. Nein, aber so ein bisschen muss man sich das ja so ein bisschen.
977 Und da können Sie auch einfach ganz frei von der Seele sprechen. 00:31:32-2

978 **B3:** Das mache ich die ganze Zeit ja schon. 00:31:33-3

979 **I:** Genau. Einfach, was sind Ihrer Meinung nach so ein bisschen geschehen sollte, um das Programm zukünftig einfach ein bisschen effektiver
980 auch im Kontext der Kita zu etablieren. Also das müssen jetzt auch nicht irgendwie, dass es morgen funktioniert, aber einfach so ja, ob Sie viel-

981 leicht selber schon positive Entwicklungen erkennen konnten. Ja, einfach was passieren wird, was passieren werden müsste. Also was gemacht
982 werden sollte so, um vielleicht eine weitere Etablierung zu ermöglichen oder den Weg dahin vielleicht leichter zu gestalten. 00:32:09-1

983 **B3:** Also noch einmal. Also ich glaube, das ist noch mal auch wichtig für Ihre Arbeit, dass Sie nicht schreiben Programm, weil das das ist es nicht,
984 das ist ein Teil daraus und das ist ein Eltern Kind Kurs mit der Orientierung an den Partnerstrategien des COCPs. Nur noch mal so das ist wichtig,
985 weil wir nicht das ganze Programm haben. 00:32:27-4

986 **I:** Das ist wieder was anderes. 00:32:28-6

987 **B3:** Ja, da gehört das zwar mit rein, das ist ein wichtiger Bestandteil, aber da geht das ja auch um Diagnostik, um Evaluation immer wie so ein
988 Kreislauf und das ist, das ist viel, viel größer, das können wir überhaupt gar nicht. 00:32:42-5

989 **I:** Also spreche ich dann so ein bisschen von den Partnerstrategien? 00:32:44-7

990 **B3:** Ja, ich glaube, das ist besser. Aus dem COCP ruhig. Ich meine, das muss schon auch erwähnt werden. 00:32:49-4

991 **I:** Ja, na klar, aber dass man nicht denkt, dass ich das ganze Programm gemeint. 00:32:52-7

992 **B3:** Ganz genau. Genau das ist, glaube ich, echt wichtig. Ja, es wäre toll, wenn es eine Finanzierung gäbe, über die also am besten wäre ja, wenn
993 die Krankenkassen merken, es wäre toll, wenn wir eine Kommunikationshilfe bewilligen, dass man auch gleichzeitig die Umsetzung und den
994 Transfer in den Alltag irgendwie finanziert. Dass das nicht nur eine Therapie ist, sondern dass das halt eben auch ja, dass so eine Eltern Kind
995 Gruppe einfach gefördert würde. Das würde glaube ich, schon mal ganz, ganz viel helfen, dass man da Ressourcen hat, weil wir haben dieses
996 Programm ja schon auch mehrfach vorgestellt, in Fachzeitschriften oder auch auf Fortbildungen und das ist auf großen Anklang gestoßen. Aber es
997 war immer die Frage, wie kriegen wir das finanziert? 00:33:44-6

998 **I:** Ja. Na gut, das ist natürlich dann was, das funktioniert auch nicht von heute auf morgen. 00:33:51-9

999 **B3:** Das passiert nicht von heute auf morgen, sondern, also ich finde auch, Eltern sollten aktiv sein und ja auch von der Wichtigkeit erzählen und
1000 auch immer wieder ja immer wieder erzählen davon. 00:34:05-6

- 1001 **I:** Das Bewusstsein erweitern. 00:34:08-5
- 1002 **B3:** Darum bin ich gerne bereit, jetzt das Interview zu führen. Genau das. Genau das, das immer noch mal wieder aufkommt. Dann die Bedeutung
1003 dessen. 00:34:13-8
- 1004 **I:** Ja. Genau. Sie haben jetzt immer schon wieder so ein bisschen erzählt, ja, wie Sie versuchen, besonders UK und auch das mit den Partnerstra-
1005 tegien, das wäre dann dieser Versuch auch ja das weiter zu tragen. Und ich würde da gerne noch mal so ein bisschen, dass Sie noch mal ein
1006 bisschen konkretisieren vielleicht, wie sieht denn so Ihr eigenes Wissen weitertragen? In welchen Formen vielleicht, also in welcher Art und Wei-
1007 se? 00:34:37-9
- 1008 **B3:** Also einmal durch Fortbildung, dann durch die Beratung in den Kitas, die viel durch die runden Tische, wo wir wirklich mit vielen Fach, also
1009 vielen Fachdisziplinen zusammensitzen. (...) Ja. Das sind doch eigentlich so die die Sachen. 00:35:03-0
- 1010 **I:** Ist das denn bei den Kitas, die Sie, wo Sie dann in die Gruppen reingehen, dann auch so, dass die Fachkräfte auch schon an Weiterbildungen
1011 auch zum Thema UK beispielsweise auch schon teilgenommen haben? 00:35:15-6
- 1012 **B3:** Ja. Viele unserer Fachkräfte machen die Langzeitfortbildung Inklusion. Die geht über anderthalb Jahre und da ist Unterstützte Kommunikation
1013 auch ein Teil von. Und ich hier bei uns beim Träger gebe ich auch einmal im Jahr eine Fortbildung speziell zum Thema Unterstützte Kommunikati-
1014 on. Wir haben zweimal im Jahr Impulstage. Das dehnen wir zu einem bestimmten Thema machen, und da habe ich immer einen Teil Unterstützter
1015 Kommunikation dabei. Wir hatten jetzt, das passt vielleicht auch noch zur Öffentlichkeitsarbeit. Es gab jetzt das Tierparkfest in Bochum, das gibt
1016 es einmal im Jahr, das ist von der Diakonie dann mitgestaltet. 00:35:53-6
- 1017 **I:** Achso. 00:35:54-0
- 1018 **B3:** Und da gab es einen, einen Stand, den wir betreut haben. Und da haben wir mit den Metacom Symbolen so Erzählgeschichten mit den Kin-
1019 dern gemeinsam gemacht. Also die Kinder konnten sich quasi ihre eigene Geschichte schreiben mit Metacom Symbolen. So. Ja, das ist zum Bei-
1020 spiel das oder halt auch Gebärden sind im Moment der große Renner und auch schon in den U3 Gruppen. Und ja, viele unserer Kitas haben eben
1021 Inklusionskinder, die nicht ausreichend über Lautsprache verfügen und dann sind die von alleine schon kreativ. Also ich versuche auch immer zu

1022 schon mal zu zeigen, wie viel Kitas schon tun im Bereich Unterstützte Kommunikation, ohne das so zu benennen. Also wenn die ihre Morgenkreis-
1023 lieder singen und die mit ihren Gesten und Gebärden begleiten, ist das schon Unterstützte Kommunikation. Oder wenn die ihre Portfoliobücher
1024 schreiben und da Lerngeschichten mit Fotos dokumentieren, ist das ja auch schon eine ein Teil der Unterstützten Kommunikation. Und ja, das
1025 verbreite ich halt immer mehr. 00:36:59-8

1026 I: Ja, also Sie machen das ja dann eigentlich auch tagtäglich.00:37:03-1

1027 B3: Ja. 00:37:03-5

1028 I: Haben Sie denn auch noch so vielleicht so ein paar weitere Ideen auch für die Zukunft, was Sie sich so zur Praxiserweiterungen überlegt ha-
1029 ben? 00:37:11-8

1030 B3: Also ich hätte gerne. Also als ich angefangen habe, war mein Ziel, dass in den Einrichtungen eine Symbolsammlung Metacom ist hier halt
1031 sehr attraktiv in Bochum. Ähm, dass das verbreitet wird, und das haben wir jetzt geschafft. Also die meisten Kitas haben so ein Programm und
1032 arbeiten auch damit. Also haben das nicht nur, sondern also die meisten, noch nicht alle, aber und das passiert immer, das habe ich gemerkt, also
1033 mit sagen, wir machen das jetzt funktioniert es nicht, sondern immer wieder durch ja, durch die Begegnung miteinander. Und wenn die merken,
1034 wenn ich was mitbringe und sage, versuch das doch einfach mal eine Kommunikationstafel oder auch nur Symbole und die merken, oh, das macht
1035 aber Spaß, oder ach, da kriegen wir ja auch die Kinder mit Migrationshintergrund. Ach, dann und dann erweitert sich das so. Und natürlich in mei-
1036 nen Arbeitskreisen oder auch in meinen kollegialen Fallberatungen, die ich anbiete, sprechen die Fachkräfte ja auch miteinander. Und dann hoffe
1037 ich immer auf diese Mund zu Mund Propaganda. Darum biete ich gerne auch Fortbildung für unseren Träger an, also für Fachkräfte aus unserer
1038 Trägerschaft, weil die sich natürlich noch mal ganz anders vernetzen können. Das ist also auf jeden Fall eine ganz wichtige, ganz wichtige Ge-
1039 schichte. Und was ich mir noch wünschen würde, wäre jetzt auch gerade so mit im Hinblick auf Gebärden, dass wir uns da so ein bisschen ver-
1040 ständigen können und dass wir dieses Sign digital ist ja jetzt gerade auch hier in der Frühförderstelle. Es kommt immer mehr und das würde ich
1041 gerne auch in unseren Kitas verbreiten. Das fängt gerade aber erst so an, das ist so das, was so mein nächster, mein nächster Fokus ist und dann
1042 sind wir schon richtig gut aufgestellt. Dann haben wir was nicht elektronisches und graphisches und dann hätten wir eine Kommunikationsform in
1043 Richtung körpereigene Kommunikationsform mit den Gebärden. Und mehr finde ich, braucht eine Kita auch erstmal gar nicht. Und dann noch das

- 1044 Verständnis umso um die Partnerstrategien, was wir dann natürlich immer dann ja in den Beratungen halt eben machen durch Modeling oder was
1045 auch immer. 00:39:15-6
- 1046 **I:** Ja, dass das immer ein bisschen mit einfließt. 00:39:17-4
- 1047 **B3:** Immer. 00:39:18-3
- 1048 **I:** Und sich dann so ein bisschen normalisieren würde. 00:39:20-0
- 1049 **B3:** Genau. Und immer nur mit wenig. Und das ist ja etwas, was ich auch in den Eltern Kind Gruppen gemerkt habe. Mit viel komme ich da nicht
1050 weit. Also wenn ich immer sage, versuchen Sie jetzt eine einzige Sache und alles andere klammern wir erstmal aus. Damit hat man einfach viel
1051 mehr Spaß auch dran. Die Fachkräfte müssen ja auch die Anträge für den LWL schreiben, damit Kinder als Inklusionskinder bewilligt werden. Und
1052 der Förder- und Teilhabeplan, der muss mit Smart Zielen hinterlegt werden, ICF orientiert. Und da sehe ich, dass jetzt immer mehr das dann so
1053 ein Förder- und Teilhabeziel ist mit Metacom Symbolen oder durch Unterstützte Kommunikation und sowas. Und daran merke ich schon, dass das
1054 einfach jetzt verbreiteter und auch normaler in dem im Wortschatz wird, habe ich das Gefühl. 00:40:09-4
- 1055 **I:** Ja. 00:40:10-0
- 1056 **B3:** Und was mir aber auch immer noch ein großes Anliegen ist und da werde ich, da bleibe ich auch noch dran, das ist, die Eltern mit ins Boot zu
1057 nehmen, weil das sind die wichtigsten Kommunikationspartner für die Kinder und nur wenn ich die gut mit im Boot habe oder das ist einfach die
1058 beste Möglichkeit, wenn ich die Fachkräfte und die Eltern mit im Boot habe, dann gelingt einfach Kommunikation am besten. Und darum, das hatte
1059 ich ja vorhin schon erzählt, diese, ja, diese Eltern, diese Familien, dieses Familienangebot, was wir überlegen, so im nächsten Jahr das und wenn
1060 das gut gelingt, dann könnte ich mir vorstellen, dass ich das auch noch mal verbreitet und dass man das noch mal mit Feintuning ein bisschen, ja,
1061 ein bisschen noch. 00:40:50-4
- 1062 **I:** Ein bisschen größer machen kann. Oder effektiver. 00:40:53-2
- 1063 **B3:** Wer weiß, vielleicht sind Sie ja dann dabei. 00:40:55-2

- 1064 **I:** Ja, vielleicht. 00:40:56-4
- 1065 **B3:** Als Kommunikationsshelfer oder so, ja. 00:40:58-7
- 1066 **I:** Ja. 00:40:59-4
- 1067 **B3:** Genau. 00:41:00-5
- 1068 **I:** Ja, also vielen Dank Ihnen noch einmal für das schöne Gespräch und dass Sie sich Zeit genommen haben. So, was ich mir so überlegt habe,
1069 worüber ich sprechen wollte, das ist erstmal so beantwortet und ja, weiß ich nicht. Vielleicht haben sich durch das Interview bei Ihnen noch Fragen
1070 ergeben. Oder vielleicht möchten Sie etwas ergänzen? 00:41:18-5
- 1071 **B3:** Ich glaube erst mal nicht. Danke. 00:41:21-0
- 1072 **I:** Gut. Ja, dann vielen Dank. 00:41:22-8
- 1073 **B3:** Ja, ich danke auch. 00:41:24-8

G) Kategorienhandbuch

| Art der Kategorie | Name der Kategorie | inhaltliche Beschreibung/ Bedeutung der Kategorie | Ankerbeispiel | Abgrenzung zu anderen Kategorien |
|-------------------|--------------------------------|---|---|--|
| Oberkategorie | Beruflicher Werdegang | Diese Kategorie wird vergeben, wenn der eigene berufliche Werdegang der Befragten erläutert wird. | „Ich bin Fachberatung für Inklusion in der evangelischen Kindergartenengemeinschaft in Bochum im evangelischen Kirchenkreis in Bochum. Ich bin von Haus aus Diplompädagogin, und zwar Sprachtherapeutin. Ich habe also 20 Jahre lang sprachtherapeutisch gearbeitet und davon sehr viele Jahre im Kindergarten.“ Interview 3, Zeile 727-729 | <p>Diese Kategorie wird nicht vergeben, wenn während der Erläuterungen zum beruflichen Werdegang auf das Vorkommen vom COCP-Programm in der Ausbildung/dem Studium eingegangen wird. Dies wird dann der Unterkategorie "COCP in Ausbildung und Studium" zugeordnet.</p> <p>Diese Kategorie wird nicht codiert, wenn während der Erzählungen zum beruflichen Werdegang der erste Kontakt mit dem COCP-Programm angesprochen wird. Dies wird dann der Unterkategorie "erster Kontakt mit COCP" zugeordnet.</p> |
| Unterkategorie | COCP in Ausbildung und Studium | Diese Kategorie beschreibt, ob und in welcher Art und Weise das COCP-Programm in der Ausbildung/dem Studium inhalt- | „Davor in meinem Studium war das gar nicht so groß Thema, also es wurde oberflächlich angerissen, aber mehr auch nicht. | Diese Unterkategorie wird nicht für Aussagen verwendet, wenn die Befragten in diesem Zusam- |

| | | | | |
|----------------|--------------------------|--|---|---|
| | | lich Thema war. | Und COCP hatte ich da erst recht noch nicht gehört.“ Interview 1, Zeile 28-29 | menhang darüber sprechen, wie sie ihr eigenes Fachwissen erlangt haben. Dies wird spezifisch in der Unterkategorie "Aneignung von Fachwissen" festgehalten. |
| Unterkategorie | Aneignung von Fachwissen | Die Unterkategorie wird speziell für Aussagen verwendet, in denen die Befragten über die Aneignung des eigenen Fachwissens sprechen. | „Ich habe von der Gesellschaft für UK habe ich ein paar Kurse gemacht zur Fachkraft für UK. Also das war dann ein so ein Grundkurs und nochmal ein vierteiliger Aufbaukurs und da kam das schon auch immer wieder mal vor das Thema COCP. Das war jetzt keine konkrete Fortbildung nur für COCP ausgerichtet, aber es ist so ein Teil dessen. Und da habe ich mich auf jeden Fall noch mal weitergebildet.“ Interview 1, Zeile 79-81 | Diese Unterkategorie wird nicht codiert, wenn Erläuterung zum Berufsweg gemacht werden. Diese werden der Kategorie "Beruflicher Werdegang" zugeordnet. |
| Unterkategorie | erster Kontakt mit COCP | Hier wird codiert, wie der erste Kontakt der Befragten mit dem COCP-Programm zu Stande gekommen ist. | „Und Sie hat mir dann das Buch von der Bärbel Weid-Goldschmidt empfohlen. Zielgruppen unterstützt kommunizierender und da ist das COCP-Programm eigentlich noch mal recht gut ausführlich beschrieben und da bin ich so das erste Mal in Kontakt gekommen damit.“ Interview 1, Zeile 29-31 | |

| | | | | |
|----------------|---|---|--|---|
| Oberkategorie | Praxisumsetzung COCP in Kitas | <p>In dieser Kategorie wird die Praxisanwendung des COCP-Programms beschrieben und angewendete Strategien der Befragten werden im Kontext von Kindertagesstätten codiert.</p> <p>Die Theorie-Praxis Umsetzung wird näher erklärt und die Befragten machen Äußerungen dazu, wie sie selbst einzelne Teile vom COCP-Programm umsetzten.</p> | <p>„Wir hatten mal eine Gruppe hier bei uns in der Kita, wo dann eben die Eltern direkt mit den Kindern zusammen und mit uns Therapeuten immer eine Partnerstrategie erlernt haben und dann versucht haben, das in eine Spielsequenz anzuwenden.“ Interview 1, Zeile 125-127</p> | <p>In dieser Kategorie wird nicht codiert, wenn zwar über Praxisanwendungen von Teilen des Programms gesprochen wird, aber darin explizit mögliche Chancen durch den Einsatz von Strategien aus dem Programm deutlich werden. Diese werden der Kategorie "Chancen Einsatz COCP" zugeordnet.</p> <p>Diese Kategorie wird nicht verwendet, wenn konkret die Wichtigkeit der Zusammenarbeit aller am Kommunikationsprozess beteiligter Personen genannt wird. Diese sind in der Kategorie "Zusammenarbeit aller beteiligten Personen" zu finden.</p> |
| Unterkategorie | Meinungen (zum COCP-Programm) | <p>Hierbei werden die Aussagen der persönlichen Meinung der Befragten zum Programm festgehalten.</p> | <p>„Und was ich auch sehr toll an dem Konzept finde, ist, dass man nicht nur auf das Kind schaut, sondern auch auf das Umfeld.“ Interview 1, Zeile 73-74</p> | |
| Unterkategorie | Zusammenarbeit aller beteiligten Personen | <p>Codiert wird hier die Wichtigkeit der gemeinsamen Zusammenarbeit aller am Kommunikationsprozess beteiligten Personen.</p> | <p>„Also dass man von Anfang an die Eltern mit einbezieht, die Erzieherin mit einbezieht oder auch Oma, Opa, Geschwister, wie auch immer, also das ge-</p> | |

| | | | | |
|----------------|-----------------------|--|---|--|
| | | | <p>samte Umfeld eigentlich mit dazugehört, weil es das auch für das Kind braucht, weil das Kind eben von vom Umfeld die Unterstützung braucht.“ Interview 1, Zeile 74-76</p> | |
| Unterkategorie | Interdisziplinarität | <p>Bei dieser Unterkategorie werden interdisziplinäre Zusammenarbeiten bei der Praxisumsetzung des COCP-Programms beschrieben.</p> | <p>„Genau. Und was vielleicht auch noch ganz spannend ist, dass ich nicht alleine in dem Bereich Logopädie arbeite, sondern dass wir schon auch in einem großen Team arbeiten, also mit Physio und Ergotherapie. Und da auch immer ein stetiger Austausch stattfindet zwischen den Gruppen und mir.“ Interview 1, Zeile 15-17</p> | |
| Unterkategorie | Weitergabe von Wissen | <p>Diese Kategorie wird thematisiert, wenn die Befragten konkret benennen, wie sie ihr eigenes Wissen bei ihrer täglichen Arbeit im Alltag weitergeben. In der Einrichtung selbst und über die Institutionen hinaus.</p> | <p>„Ich glaube weitergeben tatsächlich dadurch in diesen Besprechungen, dass man irgendwie immer wieder darauf hinweist, dass man sagt, warum dies und jenes so und so gemacht wird und wie ich das sehen würde, Ideen weitergebe.“ Interview 2, Zeile 641-642</p> | <p>Diese Kategorie wird nicht codiert, wenn es im Allgemeinen um die Anwendung des erlernten Fachwissens in der Praxisumsetzung von COCP geht. Dies findet sich in der Kategorie "Praxisumsetzung COCP in Kitas" wieder.</p> |
| Oberkategorie | Chancen Einsatz COCP | <p>Die Kategorie wird für Aussagen zu möglichen Chancen beim Einsatz des COCP-Programms für Kinder und deren Umfeld verwendet.</p> | <p>„[...] dass ich denke auf jeden Fall die Chance, irgendwie besser wahrgenommen zu werden, auch anders als Persönlichkeit wahrgenommen zu werden. Jemand, der nicht sprechen kann, den Satz gibt es ja hat</p> | |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------------|---|--|--|
| | | | auch was zu sagen, dass eben einfach auch das Persönlichkeitsbild noch mal untermauert wird. Interview 2, Zeile 409-411 | |
| Unterkategorie | Zukunftschancen | Hierbei werden zukünftige Chancen für Kinder genannt, die sich durch den Einsatz des Programms entfalten können. | „Ich habe ja und insgesamt Chancen für die Zukunft. Je besser die Verständigung gelingt, umso bessere Entwicklungschancen sind da, umso bessere, oder ja, soziale Integration ist möglich.“ Interview 2, Zeile 676-677 | |
| Oberkategorie | Herausforderungen bei der Umsetzung | In dieser Oberkategorie werden die Herausforderungen codiert, die bei der Umsetzung des Programms in der Praxis präsent sind. | „Das Interesse der anderen Seite muss da sein, also von Eltern von aber auch Kollegen. Ja vom Umfeld. Also man muss irgendwie erstmal die dazu motivieren, da auch mit an einem Strang zu ziehen.“ Interview 1, Zeile 146-147 | |
| Unterkategorie | Institutionelle Rahmenbedingungen | Diese Kategorie legt den Blick besonders auf vorhandene Herausforderungen, die sich auf die Rahmenbedingungen von Einrichtungen/Institutionen im Kontext Kindertagesstätte beziehen und die Umsetzung beeinflussen. | „Und ist man nur im Gruppendienst, ist allein diese Zeit zu warten. Das ist schon schwierig. Das geht in einer Einzelsituation, in einer Therapiesituation gut. Das geht in einer Kleingruppenförderung gut, aber im normalen Alltag fällt das ganz oft unter den Tisch.“ Interview 2, Zeile 480-481 | |
| Unterkategorie | Umgang mit Herausforderungen | Die Kategorie wird für Aussagen verwendet, die beschreiben, wie mit auftretenden Herausforderungen umgegangen wird. | „Also es gab Herausforderungen, die aber gut gemeistert worden sind.“ Interview 3, Zeile 265-267 | |

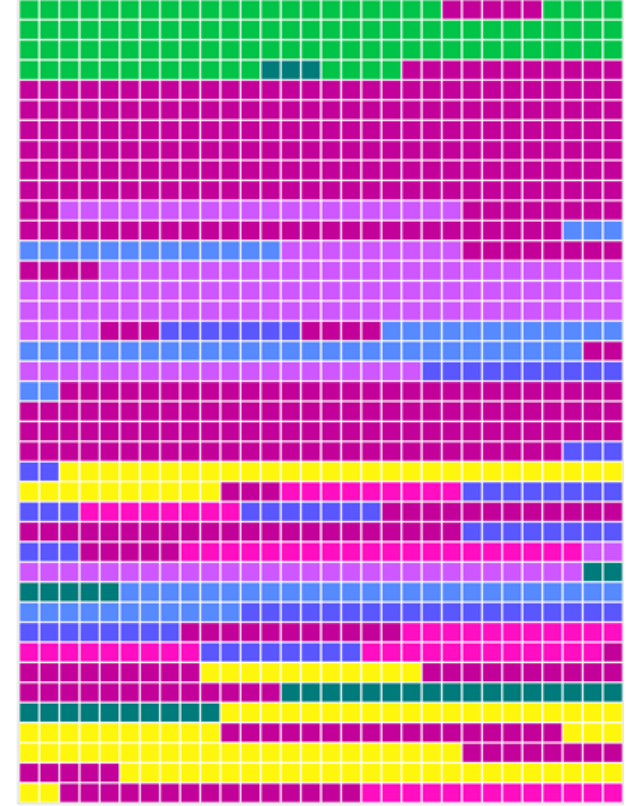
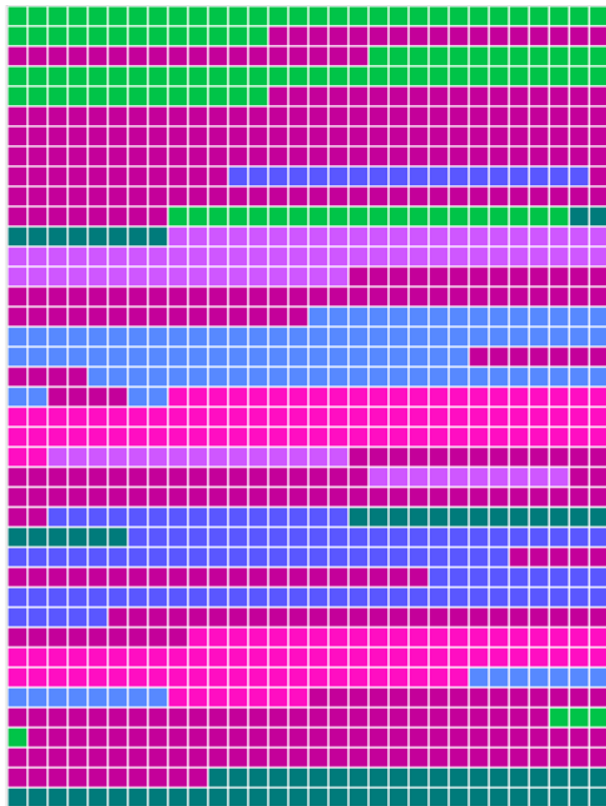
| | | | | |
|----------------|---|--|---|--|
| Oberkategorie | Etablierungsschwierigkeiten Kindertagesstätte | Bei dieser Kategorie werden die Herausforderungen und Schwierigkeiten codiert, die eine weitere Verbreitung/Etablierung des COCP-Programms in Kindertagesstätten hemmen. | „Also dieses Wissen um UK. Und dann finde ich immer dieses Wissen um COCP ist dann noch mal wieder detaillierter und ein Bereich von UK. Und es ist schon bei UK manchmal so schwer, dass irgendwo zu vermitteln oder dass denen das allen so klar ist. Und dann denke ich manchmal dann noch einen Schritt weiter und das auch noch mal so, als wenn dann das ist nochmal wieder detaillierteres Fachwissen.“ Interview 2, Zeile 586-588 | |
| Oberkategorie | Handlungsmöglichkeiten Etablierung Kita | Diese Kategorie wird für Aussagen zu Handlungsmöglichkeiten für eine weitere Etablierung des COCP-Programms in der Praxis verwendet. | „Ja, es wäre toll, wenn es eine Finanzierung gäbe, über die also am besten wäre ja, wenn die Krankenkassen merken, es wäre toll, wenn wir eine Kommunikationshilfe bewilligen, dass man auch gleichzeitig die Umsetzung und den Transfer in den Alltag irgendwie finanziert.“ Interview 3, Zeile 991-993 | |
| Unterkategorie | Etablierungsideen der Befragten | Diese Kategorie beinhaltet geäußerte Ideen der Befragten zu einer Praxiserweiterung von COCP-Strategien. | „Und wir haben gerade ganz aktuell überlegen wir so ein Instrument als, ja, so ein bisschen NRW weit wie so eine kleine Freizeit für Eltern oder für Familien mit Kindern, die auf Unter- | |

| | | | | |
|---------------|----------------------|---|--|--|
| | | | stützte Kommunikation angewiesen sind, einzuführen, wo man sich speziell auf einzelne Strategien, Partnerstrategien eben fokussieren kann.“ Interview 3, 942-944 | |
| Oberkategorie | Aspekte UK | In dieser Kategorie finden Aussagen Platz, die sich nicht direkt auf das COCP-Programm beziehen, sondern sich auf das Oberthema Unterstützte Kommunikation fokussieren. | „Und der Förder- und Teilhabeplan, der muss mit Smart Zielen hinterlegt werden, ICF orientiert. Und da sehe ich, dass jetzt immer mehr das dann so ein Förder- und Teilhabeziel ist mit Metacom Symbolen oder durch Unterstützte Kommunikation und sowas. Und daran merke ich schon, dass das einfach jetzt verbreiteter und auch normaler in dem im Wortschatz wird, habe ich das Gefühl.“ Interview 3, Zeile 1050-1053 | |
| Oberkategorie | Blumen am Wegesrand | Die Kategorie umfasst Aussagen, die nicht explizit für die Beantwortung der Forschungsfrage stehen, aber wichtiges Hintergrundwissen und Erklärungen festhalten. | „Ich glaube, die wir alle sprechen. Uns ist das gar nicht bewusst, wie das ist, wenn man ausgeliefert ist, wenn man sich nicht mitteilen kann. Ich kenne das aktiv ja auch nur aus, ich sag mal aus der Zahnarztsituation und die, wenn man das immer hat, das wie fürchterlich das sein muss und die Gedankenwelt aber trotzdem da ist, [...].“ Interview 2, Zeile 407-409 | |
| Oberkategorie | Zitierfähige Stellen | Hierbei werden Aussagen codiert, die gut als Beispiel dienen, um die Wichtigkeit von bestimm- | „Bei den Partnerstrategien weiß ich, dass ganz viele auch im Bereich der Gesellschaft für | |

| | | | | |
|----------------|-----------------------------------|--|---|--|
| | | ten Aspekten zu verdeutlichen und Praxisbeispiele zu nennen. | Unterstützte Kommunikation, also dass die Strategien schon die heißen dann vielleicht nicht nach COCP, aber Modeling findet man überall so, das sind ja Strategien, die sehr Alltagspraktisch sind. Und wenn man sich so ein bisschen reflektiert, hat man auch von allen schon mal irgendwas gehört.“ Interview 3, Zeile 929-932 | |
| Oberkategorie | Professionelle Ressourcen | Bei der Oberkategorie werden die professionellen Ressourcen der Befragten in ihrem Berufsleben codiert. | | |
| Unterkategorie | Weiterbildungsmöglichkeiten | In dieser Kategorie werden Weiterbildungen beschrieben, die im Kontext von UK und COCP angeboten werden. | „Viele unserer Fachkräfte machen die Langzeitfortbildung Inklusion. Die geht über anderthalb Jahre und da ist Unterstützte Kommunikation auch ein Teil von.“ Interview 3, Zeile 1011-1012 | |
| Unterkategorie | Institutionelle Wissensweitergabe | Hier wird codiert, in welcher Form die Befragten Ihr Wissen um das COCP-Programm im Kitaalltag weitertragen. | „...dann durch die Beratung in den Kitas, die viel durch die runden Tische, wo wir wirklich mit vielen Fach, also vielen Fachdisziplinen zusammensitzen.“ Interview 3, Zeile 1007-1008 | |
| Oberkategorie | Sonstiges | | | |

Eigene Darstellung: Legende der Kategorie: **Deduktiv** -> blau; **Induktiv** -> braun; entfernte Kategorien -> schwarz

H) Graphische Ergebnisdarstellung



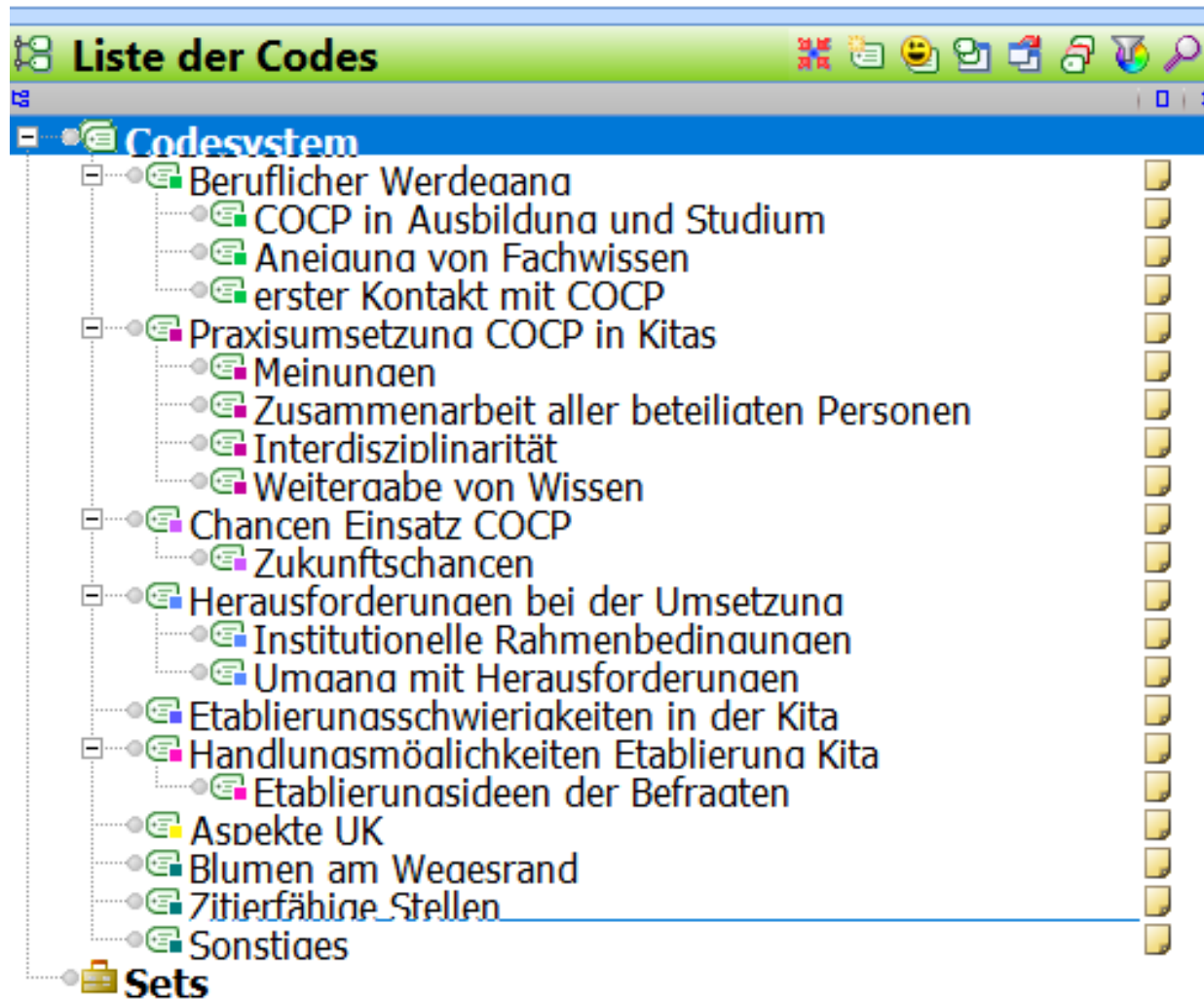
Dokumentenportraits

Interview 1

Interview 2

Interview 3

Farbliche Zuordnung ist der „Liste der Codes“ zu entnehmen



„Liste der Codes“ aus MAXQDA