

Gesprächspartner in Unterstützter Kommunikation

Verhaltensweisen zur Gestaltung gelingender Dialoge

Bachelorarbeit

Erstkorrektur: Dr. Karsten Kiewitt

Zweitkorrektur: Dr. Sandra Niebuhr-Siebert

Abgabe: 15.07.2016

Julia Elisa Haupt

julia.elisa.haupt@web.de

Immatrikulations-Nr.: 01-2013-0918-07

Studiengang „Sprache und Sprachförderung in sozialer Arbeit“

Hoffbauer Berufsakademie

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	3
2. Einführung in Unterstützte Kommunikation	5
2.1 Begriffsklärung Kommunikation	5
2.2 Begriffsklärung und Grundsätze Unterstützter Kommunikation.....	6
2.3 Betrachtungen zum Begriff der „Gelingenden Kommunikation“ nach Marte - Meo	9
3. Elemente von Unterstützter Kommunikation	15
3.1 Das Verhalten der unterstützt kommunizierenden Person	16
3.2 Planung und Einsatz von Kommunikationshilfen	20
3.3 Multimodales Kommunikationssystem.....	20
4. Das Verhalten des Gesprächspartners.....	23
4.1 Bedeutung des Gegenübers für den unterstützten Spracherwerb	26
4.2 Merkmale der Gesprächssituation	30
5. Die Personenzentrierte Haltung nach Carl Rogers.....	33
6. Videoanalyse eines UK- Dialoges	36
6.1 Methodische Grundlage	38
6.2 Datenerhebung.....	40
6.3 Analyseverfahren.....	42
6.4 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	43
6.5 Auswertung des Fragebogens der Mutter	58
7. Fazit.....	63
8. Literaturverzeichnis.....	68
9. Anhang	71
9.1 Tabellarischer Überblick des Forschungsdesigns	71
9.2 Verbaltranskripte und Paraphrasierungen der einzelnen Sequenzen.....	73
9.3 Tabellarische Darstellung der Verhaltensweisen in den ermittelten Kategorien.....	87
9.4 Beobachtungsbogen: Reflexion des Videoausschnitts durch die Mutter	100
Eigenständigkeitserklärung.....	105

1. EINLEITUNG

„Alles was wir sind, sind wir in Kommunikation!“ (Karl Jasper, Philosoph)

Ein wesentliches Grundbedürfnis eines jeden Menschen besteht in dem Wunsch nach Kommunikation. Der gemeinsame Austausch mit anderen ist nach Ansicht Wilkens die elementare Grundlage jeder menschlichen Entwicklung. Zugleich ist Kommunikation auch eine wesentliche Voraussetzung für soziale Teilhabe und die Möglichkeit zu einem selbstbestimmten Leben (vgl. Wilken, 2014, 7). Die Unterstützte Kommunikation (UK) ist ein Fachgebiet, welches Menschen mit schwer verständlicher oder fehlender Lautsprache ermöglichen möchte, diesem Grundbedürfnis der Kommunikation weiter nachzugehen, indem sie ihre kommunikativen Möglichkeiten erweitern.

In der Arbeit mit unterstützt kommunizierenden Menschen finden sich Bezugspersonen häufiger in Gesprächssituationen wieder, in denen der Dialog trotz der Unterstützung durch Hilfsmittel an Grenzen gelangt. So berichten Fachkräfte aus der Praxis, wie auch Eltern, von Gesprächen, in denen eine wichtige Mitteilung des Klienten nicht verstanden wird, obwohl die unterstütz kommunizierende Person auf allen ihr zur Verfügung stehenden Wegen die Botschaft zu vermitteln versucht (vgl. Tetzchner, 2000, 338) . An anderer Stelle wird von Dialogen berichtet, die in eine völlig unbeabsichtigte Richtung laufen, als der unterstütz kommunizierende beabsichtigte, weil einige essentielle Aussagen von dem Gesprächspartner¹ zunächst falsch aufgefasst oder interpretiert wurden (vgl. ebd., 339). Die Richtigstellung einer solchen Falschannahme kann unter Umständen zeitintensiv und frustrierend für beide Beteiligten sein.

In der Betrachtung dieser kurz skizzierten Beispiele aus Praxissituationen wird deutlich, dass die Gestaltung eines Gespräches in Unterstützter Kommunikation von beiden Kommunikationspartnern abhängig ist. Gülden und Müller sprechen in diesem Zusammenhang von der dialogischen Natur des unterstützten Kommunizierens. Sie verdeutlichen durch die Wahl dieser Bezeichnung, dass sich sowohl das Verhalten der in der Sprachfähigkeit beeinträchtigten Person, als auch das Verhalten der lautsprachlich kommunizierenden Bezugsperson auf das Gelingen des Dialoges auswirken kann. Von dieser Annahme ausgehend, sehen Gülden und Müller in der Förderung der Bezugspersonen in UK eine wichtige Aufgabe für die Gestaltung der Kommunikation (vgl. Gülden/Müller, 2016, 6). In der Überlegung, wie eine Kommunikationssituation gelingend gestaltet werden kann, sollte folglich nicht allein der unterstütz kommunizierende Partner in

¹ In der Ausarbeitung wurde aus Gründen der Lesbarkeit des Textes auf Personenbezeichnungen in männlicher Form zurückgegriffen. Die Angaben beziehen sich jedoch stets sowohl auf die männliche, als auch die weibliche Form.

seiner Handlungsweise gefördert werden. Auch die Bezugsperson ist dieser Sichtweise folgend eine lernende Person, welche ihre Fähigkeiten zur Dialoggestaltung in UK weiterentwickeln sollte.

Einer der wichtigen Bereiche der Förderung von Bezugspersonen ist die Vermittlung von Strategien oder unterstützenden Verhaltensweisen an die Gesprächspartner. In der Literaturrecherche kann jedoch festgestellt werden, dass dieser Bereich ein verhältnismäßig gering untersuchtes Forschungsfeld ist. Es gibt in der UK-Literatur nur wenige Ausführungen zu konkreten Handlungsstrategien oder Verhaltensweisen, welche eingesetzt werden können um einen Dialog in UK zu gestalten.

In dieser Arbeit sollen daher Handlungsweisen der Bezugspersonen herausgearbeitet werden, welche sich in der praktischen Anwendung positiv auf die Gestaltung eines Dialoges auswirken können. Der Arbeit liegt folgende Fragestellung zu Grunde:

Mit welchen Verhaltensweisen trägt der lautsprachlich kommunizierende Gesprächspartner zu einer gelingenden Kommunikation in einem unterstützt kommunizierten Gespräch bei?

Um diese Frage differenziert bearbeiten zu können, ist zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit der Rolle des lautsprachlich kommunizierenden Gesprächspartners in UK von hoher Bedeutung. Zu der Frage nach Funktionen des sprechenden Gegenübers in UK-Interventionen soll im ersten Teil der Arbeit Position bezogen werden. Zudem sollen in diesem ersten Part neben der Vermittlung von Verhaltensweisen weitere Möglichkeiten und Bereiche zur Förderung der Bezugspersonen in den Blick genommen werden.

Die Arbeit unterteilt sich aus diesem Grund in einen theoretischen Teil, auf den der weitere Teil der Ausarbeitung aufbaut. Anschließend folgt in einem zweiten Teil der Ausarbeitung eine empirische Untersuchung zur Fragestellung anhand einer Videoanalyse.

In der theoretischen Erarbeitung werden zunächst für die Fragestellung relevante Begriffe erläutert (2. Kapitel). Besonders die Auseinandersetzung mit dem Begriff der gelungenen Kommunikation nach Marte-Meo legt eine wichtige Basis für die anschließende Analyse (2.3). In der darauffolgenden Betrachtung werden die drei grundlegenden Elemente von UK nach Kristen (1994) vorgestellt (3.). Da das Element „Verhalten des Gesprächspartners“ in der Bearbeitung der Fragestellung eine herausragende Position einnimmt, wird dieses in einem eigenen weiterführenden Kapitel unter der Betrachtung drei relevanter Themenfelder zur Förderung der Gesprächspartner weiter aufgefächert. Sowohl die Frage nach der Bedeutung des Gegenübers für den Spracherwerb eines unterstützt kommunizierenden Menschen (4.1), als auch die Erörterung zu Merkmalen der Gesprächssituation (4.2) sind Aspekte, welche das Verhalten des Gesprächspartners in den Blick nehmen (4.). Darüber

hinaus verdeutlicht die darauf folgende Betrachtung zur personenzentrierten Haltung nach C. Rogers die Bedeutung der inneren Haltung des Gesprächspartners für die Gestaltung eines Dialoges (5.).

Im Anschluss an die theoretische Darstellung wird die Fragestellung mittels einer empirischen Untersuchung bearbeitet (6.). Die Vorgehensweise der Studie ist eine Kombination, bestehend aus drei qualitativen Methoden (6.1). Die grundlegende Idee der Videoanalyse ist der Vorgehensweise des Konzeptes Marte-Meo entnommen. In der Analyse einer videographierten Interaktion zwischen einer Mutter und ihrem Kind, sollen mit Hilfe der induktiven Kategorienbildung nach Mayring Verhaltensweisen der Bezugsperson herausgearbeitet werden, welche sich positiv auf das Gespräch auswirken (6.3). Um die Frage beantworten zu können, inwiefern die ermittelte Verhaltensweise zum Gelingen der Kommunikation beiträgt, werden die zuvor angeführten Elemente nach Marte-Meo als Bewertungskriterien hinzugezogen.

In einem weiteren Schritt wird auch die Mutter als Bezugsperson in die Analyse des Videos einbezogen. Durch die Reflexion des Videos in der Beantwortung eines Beobachtungsbogens können weitere wichtige Hinweise auf Verhaltensweisen der Mutter ermittelt werden (6.5). Sowohl die Ergebnisse der Videoanalyse, als auch die Ergebnisse des Beobachtungsbogens werden ausführlich dargestellt und interpretiert. In einem abschließenden Fazit (7.) werden die Ergebnisse zusammengefasst und die Leitfrage der Arbeit wird beantwortet.

2. EINFÜHRUNG IN UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION

2.1 BEGRIFFSKLÄRUNG KOMMUNIKATION

Um ein tieferes Verständnis für den Ansatz der Unterstützten Kommunikation (UK) zu erlangen, scheint es zunächst notwendig den Begriff der Kommunikation selbst zu betrachten und eine Definition anzuführen, welche als Grundlage der folgenden Ausarbeitung dienen kann. Der Wortursprung des Begriffs Kommunikation stammt von der lateinischen Bezeichnung „communicare“. Die ursprüngliche Wortbedeutung dieser Bezeichnung lautet „Gemeinsamkeiten herstellen“ oder „Gemeinsamkeiten feststellen“ (vgl. Rothmayr, 2008, 7). In der Betrachtung der ursprünglichen Bedeutung des Wortes hat Kommunikation nach Rothmayrs Darstellung, unabhängig von der Form ihres Auftretens, immer den gemeinsamen Austausch und das Herstellen einer Gemeinsamkeit zwischen Lebewesen zum Ziel. Auf dieser Sichtweise aufbauend formuliert die Autorin die These: „Alle Lebewesen kommunizieren, alle Lebewesen brauchen Gemeinsamkeit.“ (ebd., 7).

Auch Wilken teilt die Ansicht der existenziellen Notwendigkeit des Austauschs von Lebewesen, indem sie Kommunikation als ein menschliches Grundbedürfnis herausstellt, welches für die subjektive Lebensqualität des Einzelnen von entscheidender Bedeutung sei (vgl. Wilken, 2014, 7). Weitergehend führt sie an, Kommunikation sei „eine wesentliche Bedingung für soziale Partizipation und Selbstbestimmung und zudem eine wichtige Grundlage jeder Entwicklung“ (ebd., 7). Aus der Erkenntnis von Kommunikation als Grundbedürfnis schlussfolgert Wilken für die Arbeit mit Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen: „Es besteht deshalb die Notwendigkeit, beeinträchtigte Kinder sowohl frühe entwicklungsbegleitende Hilfen zum Verstehen und zum Verständigen anzubieten, als auch Jugendlichen und Erwachsenen, die sich nicht hinreichend lautsprachlich verständigen können, Möglichkeiten ergänzender und ersetzender Kommunikationsformen zu vermitteln“ (Wilken, 2014, 7).

Erweiternd zu den vorangegangenen Ausführungen des Begriffs der Kommunikation soll eine Definition von Kaiser-Mantel betrachtet werden, in der Kommunikation als ein zwischenmenschlicher Austausch von Informationen definiert wird, der sowohl mit Hilfe verbaler, als auch nonverbaler Zeichen stattfinden kann (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 13). Die Verfasserin schließt sich in ihrer Ausführung der Ansicht Rothmayrs über Kommunikation als charakteristisches Merkmal menschlichen Lebens an. Auch sie sieht das Prinzip der Kommunikation im Wesen des Menschen begründet. Zusätzlich hebt Kaiser-Mantel jedoch hervor, dass nicht allein ein absichtsvoller, willentlicher Vorgang als kommunikative Handlung betrachtet werden sollte. Sie ist überzeugt: „Selbst kleinste Veränderungen im Verhalten und minimale Regungen können vom Kommunikationspartner wahrgenommen werden, um darauf aufbauend eine Gemeinsamkeit zu gestalten.“ (ebd., 13). In ihrer Aussage unterstreicht die Verfasserin die Notwendigkeit, jedes geäußerte Zeichen als eine Form der Kommunikation zu betrachten. Zeitgleich betont Kaiser-Mantel die bedeutsame Rolle der Kommunikationspartner, die durch aufmerksame Beobachtungen zum Gelingen des gemeinsamen Austauschs beitragen können.

Für die weitere Betrachtung der Fragestellung soll aufbauend auf der gegebenen Grundlage zur Betrachtungsweise von Kommunikation folgende Definition Wilkens gelten: „Mit Kommunikation bezeichnen wir alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen mit denen wir mit anderen Menschen bewusst oder unbewusst in Beziehung treten. Kommunikation umfasst deshalb viel mehr als nur die verbale Sprache.“ (Wilken, 2014, 10).

2.2 BEGRIFFSKLÄRUNG UND GRUNDSÄTZE UNTERSTÜTZTER KOMMUNIKATION

Die Bezeichnung Unterstützte Kommunikation umfasst ein international etabliertes Fachgebiet, welches sich die „Verbesserung der kommunikativen Möglichkeiten von

Menschen mit schwer verständlicher oder fehlender Lautsprache zum Ziel gesetzt hat.“ (Braun, 2010, 01.003.001). Unter dem Begriff der Unterstützten Kommunikation (UK) werden dabei sowohl pädagogische, als auch therapeutische Maßnahmen beschrieben, welche eine Erweiterung der Kommunikationsformen von sprachlich beeinträchtigten Menschen bewirken (vgl. Kristen, 1994). Im internationalen Raum lautet die Bezeichnung für Unterstützte Kommunikation AAC (Argumentative and Alternative Communication). Dieser Terminus stellt heraus, dass es sich in dem Ansatz zum einen um die Anwendung von Kommunikationsformen handelt, welche eine unzureichend bestehende Lautsprache ergänzen sollen (argumentative communication). Zum anderen werden unter der Bezeichnung auch Formen der Kommunikation benannt, welche Lautsprache ersetzend verstanden werden (alternative communication) (vgl. Braun, 2010, 01.003.001).

Zu den Hilfen der *ergänzenden* Kommunikation werden nach Wilken Verfahren gezählt, die sich vorwiegend an Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung wenden. Sie sollen den Spracherwerb unterstützen und ergänzend zur Lautsprache frühe Formen der Kommunikation ermöglichen. Demgegenüber wenden sich die Hilfen der *alternativen* Kommunikationsformen an Menschen, die aufgrund einer Einschränkung ihrer Sprechfähigkeit ein alternatives Kommunikationssystem anstelle der gesprochenen Sprache benötigen. Diese Systeme können unter anderem Gebärden, graphische Symbole, Schrift und verschiedene Formen der technischen Hilfe umfassen (vgl. Wilken, 2014, 9).

Nach Ansicht Brauns kann die Mehrheit der Maßnahmen in UK als ergänzend zur Lautsprache wirkende Kommunikationsformen gesehen werden. Zu dieser Einschätzung gelangt die Autorin, indem sie anders als Wilken die Meinung vertritt, dass auch unterstützte kommunizierende Menschen häufig durchaus über lautsprachliche Fähigkeiten verfügen, die zumindest von ihren engsten Bezugspersonen verstanden werden (vgl. Braun, 2010, 01.003.001). Braun stellt die Unverzichtbarkeit von UK insbesondere in Erstkontakten heraus, in dem sie verdeutlicht, dass es für Menschen, die mit der in ihrer Sprachfähigkeit beeinträchtigten Person nicht vertraut sind, unter Umständen nicht möglich ist, die Lautäußerungen ohne Hilfsmittel zu verstehen. In der Betrachtung des Terminus ACC wird der Auftrag der UK nach Sichtweise Brauns deutlich. Dieser bestehe daraus „vorhandene lautsprachliche Fähigkeiten so weit wie möglich auszunutzen und zu unterstützen und sie nur dann um zusätzliche Möglichkeiten zu ergänzen, wenn es die Kommunikationssituation erfordert.“ (Braun, 2010, 01.003.001). Kristen führt darüber hinausgehend an, dass der Einsatz von UK nicht an die Erfüllung bestimmter Voraussetzungen, wie dem vorhandenen Symbolverständnis, gebunden sein dürfe. Vielmehr sei die Anwendung von UK immer dann notwendig, wenn „die vorhandenen Kommunikationsbedürfnisse eines Menschen mit den

ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nicht zufriedenstellend erfüllt werden können.“ (Kristen, 1994, 16).

Eine Grundhaltung der UK wird in den Prinzipien des humanistischen Menschenbildes gesehen, in welchem die Individualität des einzelnen Menschen mit seinen jeweiligen Bedürfnissen im Vordergrund steht (vgl. Kristen, 1994/ Wilken, 2014/ Kaiser-Mantel, 2012/ Braun, 2010). Kaiser-Mantel führt einige wichtige Haltungen dieses Menschenbildes an, indem sie ausführt: „Dieses impliziert eine ressourcenorientierte Denkweise, die Achtung der Menschenwürde und den festen Glauben daran, dass jeder Mensch in der Lage ist, sich zu entwickeln und zu lernen.“ (2012, 14). Die Autorin stellt weiterführend heraus, dass sich aus den Prinzipien des humanistischen Menschenbildes zwei Grundsätze der UK ergeben, welche als Richtlinie für alle Ziele sprachlicher und kommunikativer Interventionsmaßnahmen dienen können.

Als **erster Grundsatz** kann das Ziel benannt werden, jedem Menschen eine möglichst hohe Form der Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Teilhabe zu ermöglichen. Dieser erste Leitgedanke der UK beinhaltet zwei wichtige grundlegende Prinzipien der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Er baut auf die Theorie des „Empowerments“ auf, der Selbstbemächtigung von Menschen. Empowerment steht „für einen Prozess, in dem Betroffene ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen.“ (Theunissen/Plaute, 1995, 12). Ein weiteres wichtiges Prinzip ist der Grundgedanke der Inklusion. Unter diesem versteht man einen „allgemeinpädagogischen Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will.“ (Hinz, 2006, 97). Das fundamentale Verständnis der Inklusion ist die Annahme, dass jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt werden soll.

Den **zweiten Grundsatz** der UK führt Kaiser-Mantel als das Erfüllen des Grundbedürfnisses nach Kommunikation an (vgl. 2012, 14). Ausgehend von der Annahme, dass Kommunikation ein wesentliches Merkmal für das menschliche Leben ist, sollte für jeden Menschen dieses Grundbedürfnis zugänglich gemacht werden. In der weiteren Erarbeitung zur Rolle des Gesprächspartners in UK wird an späterer Stelle noch einmal verdeutlicht, welchen Einfluss die grundlegende innere Haltung gegenüber jedem Individuum auf die Gestaltung der Kommunikation haben kann.

Die Bezeichnung „nichtsprechende Personen“ wurde in der Vergangenheit häufig verwendet, um die Zielgruppe der unterstützten Kommunizierenden zu bezeichnen. Der

Ausdruck wurde von Betroffenen jedoch oftmals als diffamierend erachtet, da er die kommunikativen Fähigkeiten der Menschen außer Acht lässt (vgl. HdUK, 2010, 010.001.004). In der folgenden Ausarbeitung wird die Bezeichnung daher in wörtlichen Zitaten älterer Literatur verwendet, in weiten Teilen der Ausarbeitung wird stattdessen von unterstützt kommunizierenden Personen gesprochen.

Auch die Bezeichnungen „sprechendes Gegenüber“, Gesprächs- oder Kommunikationspartner können irreführend verstanden werden. Mit diesen Begriffen wird in der UK- Literatur die Bezugsperson bezeichnet, welche vorwiegend lautsprachlich kommuniziert.

2.3 BETRACHTUNGEN ZUM BEGRIFF DER „GELINGENDEN KOMMUNIKATION“ NACH MARTE - MEO

In der Betrachtung der Frage, mit welchen Verhaltensweisen ein Gesprächspartner das Gelingen eines UK-Gesprächs beeinflusst, stellt sich die Frage danach, wie ein solches Gelingen einer Kommunikationssituation bewertet werden kann.

Die Methode „Marte-Meo“ (Bedeutung: „aus eigener Kraft“), in den späten 1970er Jahren begründet von Maria Aarts, nimmt die Entwicklungs- und Kommunikationsfähigkeiten eines Kindes und seiner Bezugsperson in den Blick. Dabei steht die Frage nach gelingenden und entwicklungsfördernden Verhaltensweisen in der Interaktion zwischen den beiden Gesprächspartnern im Mittelpunkt der Vorgehensweise (vgl. Hawellek, 2011, 46). Mit Hilfe des Mediums der Videoanalyse werden in der Methode Auszüge aus alltäglichen Interaktionen zwischen einer Bezugsperson und einem Kind festgehalten und analysiert.

Aarts' Methode gründet auf der Annahme der Existenz förderlicher Elemente, die in der Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen zu einem als gelungen empfundenen Kommunikationsprozess beitragen. In langjährigen Beobachtungen von Eltern und ihren Säuglingen entwickelte Aarts fünf Basiselemente einer förderlichen Kommunikation, sowie zwei Metaelemente, welche in der Methode als Grundlage für das Gelingen von Kommunikationsprozessen gesehen werden. „Die Einschätzung, ob eine Kommunikation als gelungen zu bezeichnen ist oder nicht, hängt nach der Marte-Meo-Methode davon ab, inwieweit es gelingt, diese Elemente (intuitiv) anzuwenden.“ (vgl. Bündler, Siringhaus-Bündler, Helfer, 2015, 66). Nach Aarts' Annahme sind diese Elemente aber nicht allein Grundlage für die Betrachtung des Gelingens von frühen Kommunikationsprozessen im Säuglingsalter. Sie geht vielmehr davon aus, dass diese Elemente als Basis für das Gelingen eines jeden Kommunikationsprozesses gesehen werden können, unabhängig des Alters der beteiligten Personen (vgl. ebd., 65).

Im Folgenden werden die fünf basalen Elemente einer förderlichen Kommunikation nach Marte-Meo vorgestellt:

1. Element: Wahrnehmen

Gelungene Kommunikation findet nach Marte-Meo statt, wenn die Bezugsperson die Initiative der Kontaktaufnahme eines Kindes mit seiner sozialen Umgebung wahrnimmt. Nach Marte-Meo wird dabei „jeder Versuch eines Kindes, mit seinen Eltern und später mit anderen Menschen in Kontakt zu treten“ (ebd., 66), als Initiative bezeichnet. Gelingt es den Eltern in ihrem Alltag den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes zu lokalisieren und wahrzunehmen, wohin sich die Aufmerksamkeit oder Initiative des Kindes richtet, so wird das Kind in seiner kommunikativen Entwicklung unterstützt. Es macht die Erfahrung: „Ich werde wahrgenommen, das, was ich tue, was mich beschäftigt, ist bedeutsam, also bin ich bedeutsam und ich bin jemand, der aktiv handelt. Meine Eltern sind da, präsent und bekräftigen meine Idee, Aktion, Sichtweise oder Gefühl.“ (Hawellek, 2011, 69).

Die Aufmerksamkeit eines Kindes kann nach Überzeugung von Bündler, Siringhaus-Bündler, und Helfer auf unterschiedliche Ebenen fokussiert sein. „Sie kann innerhalb seiner primären Beziehungen (Beispiel Mutter, Vater oder Geschwister), auf Personen, Objekte oder Phänomene außerhalb seiner engen Beziehungen (beispielsweise eine Großmutter, auf Besuch, ein Tier oder ein Geräusch) oder auf innere Prozesse (Gefühle, Bedürfnisse) gerichtet sein.“ (2015, 68). Gleichzeitig, so verdeutlichen die Autoren, kann der Aufmerksamkeitsfokus auch geteilt sein oder gar wechseln (vgl. ebd. 68). Wenn Bezugspersonen wahrnehmen wollen, worauf die Aufmerksamkeit des Kindes ruht, ist es von Bedeutung die unterschiedlichen Varianten der Fokussierung im Blick zu behalten.

In der Regel gehen Eltern in der Kommunikation mit ihren Kindern auf viele Initiativen des Kindes ein, ohne dies bewusst gelernt zu haben. Sie nehmen den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes wahr und geben ihm damit das Gefühl gesehen und verstanden zu werden. Dies erzeugt Nähe und Verbundenheit zwischen der Bezugsperson und dem Kind (vgl. ebd., 68). Das Kind erwirbt durch dieses unterstützende Verhalten erste Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und eine Basis zu einem sicheren Selbstwertgefühl (vgl. Hawellek, 2011, 83).

2. Element: Bestätigen

Als zweites basales Element zur gelingenden Kommunikationsgestaltung nach Marte-Meo kann das Verhalten des Bestätigens genannt werden. Die Bezugsperson wendet sich dem Kind zu, wenn sie seine Initiative wahrgenommen hat. Diese Wahrnehmung kann anschließend durch ein verbales oder visuelles Signal, wie ein Kopfnicken, eine kurze

Antwort „Ja“, „Gut“ oder eine Geste bestätigt werden. Durch dieses Signal gibt die Bezugsperson dem Kind zu verstehen: „Ja, ich habe dich gesehen/gehört!“ (Bünder, Siringhaus-Bünder, Helfer, 2015, 69). In dieser Form der Rückmeldung stecken nach Ansicht der Autoren wesentliche Beziehungsbotschaften, welche für die Entwicklung des Kindes eine elementare Bedeutung haben (vgl. ebd., 69). Das Kind macht durch die Bestätigung der Bezugsperson die Erfahrung: „Meine Initiativen/ Ideen werden gespiegelt, sie werden wertgeschätzt, ich kann dem, was aus mir kommt trauen.“ In der Konsequenz erwirbt das Kind Vertrauen in die eigene Aktionsfähigkeit. Zudem entwickelt es das Gefühl der Handhabbarkeit, es gewinnt die Überzeugung, dass Schwierigkeiten lösbar sind (vgl. ebd., 83).

In dem die Bezugsperson die Initiative des Kindes wahrnimmt und seinen Aufmerksamkeitsfokus bestätigt, lernt sie selbst die Welt des Kindes näher kennen und entwickelt ein besseres Verständnis für das Kind. „Auf diese Weise werden Eltern „Experten“ für ihr Kind, eine Erfahrung, die bei Irritationen oder Krisen helfen kann, leichter zur Beziehungssicherheit mit dem Kind zurückzufinden.“ (Hawellek, 2011, 69).

3. Element: Benennen

Das dritte bedeutende Element für eine gelungene Kommunikation nach Aarts ist das Benennen kindlicher und eigener Initiativen. „Mit dem Benennen lernt das Kind, wichtige Personen, Phänomene und Gegenstände nicht nur wahrzunehmen, sondern auch jeweils mit einem sprachlichen Symbol zu verbinden.“ (Bünder, Siringhaus-Bünder, Helfer, 2015, 71). Somit fördern die Bezugspersonen durch das Benennen (naming) spontaner kindlicher Aktionen, die Persönlichkeits- und Sprachentwicklung des Kindes (vgl. Hawellek, 2011, 55). Das Kind erfährt durch diese Verhaltensweise: „Ich bekomme Worte, Wörter und Ideen für das, was ich tue, erlebe und das, was geschieht.“ (ebd., 70). Besonders in den sprachsensiblen Entwicklungsphasen, aber auch darüber hinaus, unterstützen die Erwachsenen auf diese Weise die sprachliche Erschließung der Welt, des eigenen und kindlichen Tuns und der Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. ebd., 70). Darüberhinausgehend können die Bezugspersonen dem Kind helfen, indem sie von ihm gezeigte Gefühle benennen. Diese Verhaltensweise unterstützt das Kind dabei, die eigenen Gefühle zu identifizieren und ihre Bedeutung zu verstehen (vgl. Bünder, Siringhaus-Bünder, Helfer, 2015, 72).

Ein weiterer förderlicher Aspekt besteht darin, dass der Erwachsene das Kind im Vorgang des Benennens immer wieder in Beziehung zur Welt stellt, indem er ihm Objekte und Phänomene vorstellt. „Auf diesem Weg lernen Kinder ihre Bezugsperson kennen, verstehen und einschätzen.“ (Hawellek, 2011, 71). Das Kind macht die Erfahrung: „Der Erwachsene

sagt mir, was geschehen wird, ich kann mich orientieren, vorhersehen und nachvollziehen, was er/sie tut plant, denkt oder fühlt.“ Durch das Benennen unterstützen die Bezugspersonen das Sinnverständnis sowie die Beschreibungs-, Erklärungs- und Bewertungskompetenz des Kindes. Das Kind entwickelt durch diese Erfahrung ein Gefühl von Verstehbarkeit und Sinnhaftigkeit der Welt (vgl. ebd., 71).

4. Element: Sich abwechseln

Als viertes basales Element nach Marte-Meo nennt Aarts das sich Abwechseln. Nach ihrer Ansicht ist das Gelingen eines Kommunikationsverlaufs auch abhängig davon, inwieweit es den Beteiligten gelingt, das Gespräch so zu strukturieren, dass alle Personen in den Dialog einbezogen werden. Dabei sollten nach Möglichkeit wenige Gesprächsüberschneidungen stattfinden. Zudem sei es elementar, dass die Beiträge aller Beteiligten Beachtung finden (vgl. Bündler, Sirringhaus-Bündler, Helfer, 2015, 77). Das Element des Abwechslens zu erlernen, kann für die Bezugsperson bedeuten, dass sie während des Dialoges Pausen beachtet und (aktiv) wartet, so dass das Kind Zeit für eine eigene Reaktion oder Initiative erhält. Hawellek verdeutlicht dieses Verhalten durch folgende Aussage: „Wenn Eltern in ihrem Alltag in der Lage sind, aktiv auf Initiativen und Reaktionen des Kindes zu warten, und auf diese Weise das Wechselspiel (Turntaking) in der Kommunikation beachten und unterstützen, kann das Kind die Erfahrung machen: Meine Initiativen und Reaktionen sind es wert, darauf zu warten, also sind sie bedeutsam; das, was ich in mir entwickelt habe und was ich mitteile, ist bedeutsam.“(Hawellek, 2011, 69). Durch die Achtung des Wechselspiels im Kommunikationsprozess erhält das Kind die Möglichkeit zur weiteren Ausbildung von Vertrauen in die eigenen Initiativen. Es erfährt zudem Wertschätzung durch die Bezugsperson und macht die Erfahrung, dass es sich lohnt eine Reaktion zu zeigen.

Des Weiteren hält das Element des sich Abwechslens auch die Erfahrungsmöglichkeit des Abwartens und Zuhörens für das Kind bereit. Kinder haben oft ein spontanes Bedürfnis sich sofort zu äußern. Doch um Teil einer sozialen Gemeinschaft zu sein, muss ein Kind auch lernen, mit der eigenen Äußerung zu warten bis es an der Reihe ist. Durch die Umsetzung des Wechselspiels in der Kommunikation hilft die Bezugsperson dem Kind demnach auch die Fähigkeit zu entwickeln, sich anderen anzupassen und eine Äußerung eventuell zurückzuhalten (vgl. Bündler, Sirringhaus-Bündler, Helfer, 2015, 77).

5. Element: positive Leitung

Das fünfte basale Element der Marte-Meo-Methode ist die positive Leitung. Aarts spricht in diesem Element auch von der positiven Anleitung des Kindes. Diese erfolge meist kurz vor einer spontanen kindlichen Aktion (vgl. Bündler, Sirringhaus-Bündler, Helfer, 2015, 77). Zu dem Element des Lenkens und Leitens zählen die Autoren drei wesentliche Aspekte:

Zuerst sehen Bündler, Siringhaus-Bündler und Helfer das **Setzen von klaren Anfangs- und Endsignalen** als einen wichtigen Bestandteil gelungener Kommunikation. Die Bezugsperson sollte durch eindeutige Signale den Beginn und das Ende einer Episode verdeutlichen (vgl. ebd., 80). Durch diese Verhaltensweise erfährt das Kind die Eindeutigkeit eines zeitlichen Ablaufs, es lernt, sich auf eine Handlung zu konzentrieren und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden (vgl. ebd., 80). Diese Anfangs- und Endsignale können sowohl als verbale, als auch nonverbale Signale kommuniziert werden. Hawellek stellt heraus: „Wenn die Eltern in ihrem Alltag in der Lage sind, verschiedene Situationen durch Anfangs- und Endsignale zu markieren, kann das Kind die Erfahrung machen: „Ich lerne die Verschiedenheit und Vielfalt der Situation kennen, ich bekomme eine Unterstützung dabei, etwas abzuschließen und etwas Neues zu beginnen.““ (Hawellek, 2011, 72). Durch die Anwendung des Elements der positiven Leitung, erwirbt das Kind somit die Fähigkeit, klare Abschlüsse zu bilden.

Als zweiten Aspekt der positiven Leitung nennen Bündler, Siringhaus-Bündler und Helfer die **konkrete Anleitung** des Kindes in alltäglichen Verrichtungen. Die Autoren heben hervor, dass die Bezugsperson das Kind in einer kommunikativen Situation darin begleiten müsse, eine Handlung selbstständig durchführen zu können. Dabei müsse sowohl die Wortwahl, als auch der Schwierigkeitsgrad der Lernschritte dem Verständnis und der Aufnahmefähigkeit des Gegenübers angepasst werden (vgl. Bündler, Siringhaus-Bündler, Helfer, 2015, 82). Durch die positive Anleitung der Bezugsperson lernt das Kind den Aufbau verschiedener Handlungskompetenzen. Außerdem lernt es, verschiedene Situationen einzuschätzen und es erwirbt Kompetenzen zur Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen (vgl. Hawellek, 2011, 72).

Der dritte Aspekt der positiven Leitung besteht in dem **Setzen von Regeln und Grenzen**. Nach Aarts ist es für das Gelingen einer Interaktion wichtig, dass es zwischen der Bezugsperson und dem Kind klare Regeln und sinnvolle Grenzen gibt. Diese sollten von den Eltern gesetzt werden, um dem Kind Orientierung und Kontinuität zu geben, sowie Vorhersagbarkeit zu ermöglichen (vgl. Bündler, Siringhaus-Bündler, Helfer, 2015, 83). Das Setzen von Regeln und Grenzen ermögliche dem Kind, nach Meinung der Autoren, sich auf die eigenen Abläufe zu konzentrieren. Zugleich sei es die erzieherische Aufgabe der Eltern, notwendige Grenzen zu setzen und das Kind so vor Gefahren oder einer ungünstigen Entwicklung zu schützen (vgl. ebd., 83). Dabei sei für die Gestaltung gelungener Kommunikation auch die Entwicklung einer positiven Verhandlungskultur ein wichtiger Entwicklungsschritt des Kindes.

Metaelemente

Zusätzlich zu den Basiselementen sind in der Marte-Meo-Methode zwei weitere Elemente von Bedeutung. Diese treten jedoch zu keiner Zeit isoliert, sondern immer in Verbindung mit den fünf zuvor beschriebenen Elementen auf. Diese weiteren Elemente werden von Bündler, Siringhaus-Bündler und Helfer daher als Metaelemente bezeichnet. Sie tragen ihrer Ansicht nach entscheidend zu dem Gelingen einer Kommunikation bei und prägen die Qualität der Interaktion wesentlich (vgl. ebd., 85).

1. Metaelement: Angemessener Ton

Als ein wichtiges übergreifendes Element sieht Aarts den Umgangston, durch welchen die Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern im Wesentlichen geprägt ist. Aus der Sicht Bündlers, Siringhaus-Bündler und Helfers signalisiere die Art und Weise, wie die Bezugsperson ihre Stimme einsetzt, dem Kind unterschiedliche Beziehungsbotschaften (vgl. ebd., 85). So könne die Intonierung der Stimme dem Kind verdeutlichen „Ich mag dich! Ich hab Freude an und mit dir. Wir schaffen das!“ oder auch die Botschaften „Du bist mir lästig! Lass mich in Ruhe! Ich bin ärgerlich auf dich!“ (ebd., 85). Die Autoren stellen heraus, dass sich die Qualität des Kontaktes zwischen Bezugsperson und Kind in der Stimme und dem Tonfall widerspiegele. In der Marte-Meo-Methode sei es daher ein wesentliches Ziel den Bezugspersonen zu helfen, sich der Bedeutung ihrer Stimme bewusst zu werden. Dies trage nach Ansicht der Autoren bedeutend zum Gelingen der Kommunikation bei (vgl. ebd., 86).

2. Metaelement: Konstruktive Dialogtechnik

Als zweites übergeordnetes Kommunikationselement wird nach Marte-Meo die Anwendung einer konstruktiven Dialogtechnik genannt. Nach der Überzeugung Bündlers, Siringhaus-Bündlers und Helfers, sei eine Voraussetzung des gelingenden Kommunikationsprozesses ein Höchstmaß an Klarheit und Übereinstimmung. Dies könne nach Ansicht der Autoren erlangt werden, wenn die Beteiligten ihre Zustimmung oder Ablehnung in einem Dialog auf verständliche Weise kommunizieren. Als eine Form der förderlichen Anwendung der konstruktiven Dialogtechnik wird in der Marte-Meo-Methode eine sogenannte „Ja-Reihe“ beschrieben. Dabei handelt es sich um eine von einer offenen, zustimmenden Haltung Kommunikation, in der die Zahl der Ja-Aussagen beider Gesprächspartner die Anzahl der Nein-Aussagen übersteigt (vgl. ebd., 86). Gelingen es den Eltern einen Dialog zu initiieren, in welchem sie einfühlsam die Initiativen des Kindes wahrnehmen und bestätigen, so fühle das Kind sich in seiner Interaktion angenommen und der Dialog wird in seiner Eigenschaft als fließend wahrgenommen. Eine Kommunikation, welche von einer Nein-Reihe geprägt ist, sei stattdessen häufig verbunden mit einer ablehnenden Haltung. Somit wird sie nach Angaben der Autoren häufig als stockend oder problematisch erlebt (vgl. ebd., 87).

Aufbauend auf der erarbeiteten Grundlage zu Elementen gelingender Kommunikation nach der Methode Marte-Meo soll im Folgenden eine differenzierte Betrachtung des Handlungsfeldes der UK Aufschlüsse über die charakteristischen Merkmale von unterstützter Kommunikation geben.

3. ELEMENTE VON UNTERSTÜTZTER KOMMUNIKATION

In der Betrachtung der Elemente nach Marte-Meo wurde an einigen Stellen deutlich, dass das Gelingen eines Kommunikationsprozesses durch beide Kommunikationspartner beeinflusst werden kann. In der UK geht man ebenfalls davon aus, dass der Prozess der Kommunikation nicht ausschließlich durch die unterstütz kommunizierende Person, ihre kommunikativen Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen beeinflusst wird. Auch die Wahl der Intervention, der Kommunikationsformen und -hilfen ist entscheidend, um die Gesprächsführung gelingend gestalten zu können. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass eine unterstütz kommunizierende Person die passende Kommunikationshilfe zur Verfügung gestellt bekommen kann. Sollte sie jedoch keine ausreichenden Fähigkeiten erlernen, um diese Hilfe effektiv einzusetzen, so wird auch dies ihre Möglichkeiten sich auszudrücken kaum verbessern. Boenisch und Bünk stellen dies heraus, indem sie verdeutlichen: „Kein Kind kann von allein kommunizieren, sondern jedes Kind muss erst lernen, wie Bildkarten, Gebärden oder elektronische Hilfen nützlich sein können.“ (2003, 99). Folglich ist auch die Anleitung der unterstütz kommunizierenden Person zur Nutzung der Hilfen ein wichtiger Bestandteil der Arbeit mit unterstützenden Hilfsmitteln.

Nicht zuletzt gilt auch das unterstützende Verhalten des lautsprachlich kommunizierenden Gesprächspartners als wichtige Voraussetzung für die gelingende Entfaltung der kommunikativen Fähigkeiten. Otto und Wimmer verdeutlichen, dass nur wenn beide Gesprächspartner, die unterstütz kommunizierende Person sowie die lautsprachlich kommunizierende Person, lernen, die Hilfsmittel zielgerichtet einzusetzen, UK effektiv angewendet werden kann. „Die erfolgreiche Umsetzung eines individuellen Kommunikationssystems ist dabei von der Kompetenz und Akzeptanz beider Gesprächspartner abhängig. Damit die unterstütz kommunizierenden Menschen ihre Kommunikationsformen möglichst effektiv einsetzen können, müssen sich die Kommunikationspartner auf ihre individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten einstellen.“ (Otto/Wimmer, 2008, 43).

Um die Fragestellung zu unterstützenden Verhaltensweisen des Gesprächspartners differenziert betrachten zu können, ist es hilfreich, das Konzept von UK in drei

schwerpunktmäßige Elemente aufzugliedern, die miteinander in Beziehung stehen. Kristen benennt diese drei Elemente im Prozess der UK wie folgt:

1. Das Verhalten des unterstützenden kommunizierenden Partners
2. Planung und Einsatz von Kommunikationshilfen
3. Das Verhalten des Gesprächspartners

Sie stellt heraus, dass diese drei Bestandteile in jeder UK-Interaktion gegeben sind. Zudem hebt die Autorin hervor, dass eben diese Variablen beeinflusst werden können, um eine verbesserte Verständigung in einem unterstützten Gespräch zu ermöglichen (vgl. Kristen, 1994, 21).

3.1 DAS VERHALTEN DER UNTERSTÜTZT KOMMUNIZIERENDEN PERSON

In der Beantwortung der Fragestellung, wie eine in UK stattfindende Intervention verbessert oder gestaltet werden sollte, ist es unumgänglich die von Kristen benannten drei Elemente in den Blick zu nehmen. Im Folgenden wird zunächst das Element „Verhalten der unterstützenden kommunizierenden Person“, sowie die Zielgruppe von UK erläutert. Hierbei soll besonders der Zusammenhang zwischen dem Verhalten der unterstützenden kommunizierenden Person und dem Verhalten des Gesprächspartners aufgezeigt werden.

Das Verhalten der unterstützenden kommunizierenden Person ist aus Sicht Kristens primär abhängig von der Art und dem Grad der Beeinträchtigung, sowie von den aktuellen Befindlichkeiten und seinen bisherigen Kommunikationserfahrungen des Menschen. Eine sekundäre Beeinflussung des Verhaltens der unterstützenden kommunizierenden Person findet nach Angaben Kristens durch die äußeren Umstände, die Gesprächspartner, die Situation und den Kommunikationsort statt (vgl. Kristen, 1994, 21). Betrachtet man die Zielgruppe von UK, so wird nach Ansicht Wilkens deutlich, dass der Personenkreis der unterstützenden kommunizierenden Menschen eine große Heterogenität aufweist. Auch Weid-Goldschmidt teilt diese Sicht der vielseitigen Zusammensetzung. Sie verdeutlicht das Spektrum innerhalb der Zielgruppe wie folgt: „Von den zur Verfügung stehenden Kompetenzen aus gesehen, reicht das Spektrum der Menschen, die auf Kommunikationsunterstützung angewiesen sind, von Personen mit zunächst gar nicht oder kaum wahrnehmbaren Fähigkeiten, z.B. Menschen mit schwersten Entwicklungsbeeinträchtigungen, Fähigkeitsverlusten oder Menschen im Wachkoma bis hin zu jenen Menschen, bei denen „nur“ die unzureichende oder fehlende Sprechfähigkeit zu kompensieren ist.“ (Weid-Goldschmidt, 2013, 11).

Der Grad der Beeinträchtigung der kommunikativen Fähigkeiten variiert in der Personengruppe von UK-Nutzern stark, da es viele und verschiedene Ursachen geben kann, die zu vorübergehenden, langanhaltenden oder dauerhaften Beeinträchtigungen der

Sprechfähigkeit führen. Es würde den Rahmen dieser Ausführung übersteigen, wenn die verschiedenen Ursachen für eine Sprachbeeinträchtigungen erläutert werden sollten. Als ein bedeutsamer Faktor in der Betrachtung von Ursachen für sprachliche Beeinträchtigungen und deren Auswirkung auf die kommunikative Kompetenz der unterstützten kommunizierenden Personen, kann jedoch der Zeitpunkt genannt werden, an dem die sprachbeeinträchtigende Schädigung erfolgt ist (vgl. Wilken, 2014, 10).

Eine Systematik von Weid-Goldschmidt zeigt **vier verschiedene Personengruppen** der Zielgruppe UK hinsichtlich ihrer kommunikativen Kompetenzen auf.

Personen der **ersten Gruppe** dieser Kategorisierung fasst die Autorin zusammen, als Menschen, die über „nicht- intentionale Vorläuferfähigkeiten kommunikativ-sprachlicher Kompetenzen verfügen und bei denen der Dialog in erster Linie über die körpernahen Sinne möglich ist.“ (Weid-Goldschmidt, 2013, 12). Häufig ist für Menschen dieser ersten Gruppe, bedingt durch eine starke Schädigung vor, während oder kurz nach der Geburt, eine bewusste Wahrnehmung ihrer Umwelt nur sehr eingeschränkt möglich. Auch auf Signale oder Angebote der Kommunikationspartner zeigen Personen dieser Zielgruppe häufig keine unmittelbar verständliche Reaktion. Obwohl keine genauen Aussagen über das inhaltliche Verständnis der Ansprache gegeben werden können, nehmen Bezugspersonen in der Arbeit mit diesen Menschen oftmals wahr, dass die Betroffenen auf eine emotionale Färbung des Gesprochenen reagieren (vgl. Weid-Goldschmidt, 2013, 31).

Das Ausmaß, in dem unterstützte kommunizierende Personen in der Kommunikation auf ihren Gesprächspartner angewiesen sind, wird von den Kommunikationsmöglichkeiten des Einzelnen bestimmt. Weid-Goldschmidt verdeutlicht diesen Zusammenhang wie folgt: „Je mehr Möglichkeiten unterstützt kommunizierende Menschen zur Verfügung haben, umso geringer wird unter förderlichen Bedingungen der Grad ihrer Abhängigkeit. Sie nimmt ab, wenn den Menschen mehr Kompetenzen zur Verfügung stehen und wenn mit entsprechenden UK-Formen und unterstützendem Partnerverhalten die fehlende oder unverständliche Lautsprachkompetenz kompensierend ausgeglichen werden kann.“ (ebd., 23). Demnach ist der Grad der Abhängigkeit vom Kommunikationspartner für Menschen der ersten Gruppe am höchsten (vgl. ebd., 2013, 23). Weid-Goldschmidt verdeutlicht: „Um in eine kommunikative Situation mit Menschen dieser Personengruppe eintreten zu können, ist es unerlässlich, ihnen kommunikative Bedürfnisse, Ausdrucksmöglichkeiten und evtl. eine Entwicklungsfähigkeit zuzutrauen und sich in einfühlsamen Interaktionen auf die Kommunikation mit ihnen einzulassen. Alle Bezugspersonen brauchen zunächst den Willen sich zugewandt zu verhalten, auch, wenn kaum „Antworten“ zu erkennen sind.“ (ebd., 34).

In der **zweiten Gruppe** nach der Kategorisierung Weid-Goldschmidts werden Menschen erfasst, die über grundlegende kommunikative Kompetenzen, wie z.B. Blickaustausch und die Steuerung der Aufmerksamkeit verfügen. Personen der zweiten Gruppe „kommunizieren intentional, aber weitgehend auf prä-symbolischem Niveau.“ (ebd., 12), Lautsprache wird dabei häufig nur im situativen Kontext erfasst. „Die Kommunikationspartner müssen in der Lage sein, sich auf kommunikativ eingeschränktes Verhalten und die Kommunikationsmöglichkeiten der unterstützt kommunizierenden Menschen einzulassen. Sie müssen berücksichtigen, dass die Signale oft nur undeutlich oder sehr zeitverzögert geäußert werden.“ (ebd., 49). Auch in dieser Personengruppe sind die Verständigungsmöglichkeiten des Einzelnen in hohem Maße abhängig von der Aufmerksamkeit und Zuwendung des Kommunikationspartners. Der Grad der Abhängigkeit ist jedoch auf Grund der erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten geringer als in der ersten Gruppe.

Die **dritte Gruppe** der unterstützt Kommunizierenden umfasst Menschen, welche die Kompetenz erworben haben, gehörte Lautsprache und andere Formen bedeutungstragender Symbole mit Vorstellungen und Sprachstrukturen in Verbindung zu setzen. Personen der dritten Gruppe verfügen über eine sogenannte „innere Sprache“, mit der sie sich mitteilen können, wenn ihnen entsprechende Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Das Fähigkeitsspektrum dieser Gruppe ist besonders heterogen (vgl. ebd., 12). Der Grad der Abhängigkeit der unterstützt kommunizierenden Partner in der Kommunikation ist auch in dieser Gruppe relativ hoch, besonders bei der ausschließlichen Verwendung körpereigener Kommunikationsformen. Lernen Personen dieser Gruppe sich in unterstützter Form mitzuteilen, zunächst mit verhältnismäßig wenigen Vokabeln und geringer grammatikalischer Kompetenz, kann es ihnen möglich werden, ein hohes Maß an Selbstbestimmung zu erreichen und weniger abhängig von ihren Gesprächspartnern kommunizieren zu können (vgl. ebd., 66).

In der **vierten Gruppe** sind Personen erfasst, denen durch die Verwendung von geeigneten Hilfen eine altersgemäße Kommunikation möglich wird. „Auch bei dieser Gruppe kann es sich sowohl um Menschen handeln, die von Geburt an durch Schädigungen beeinträchtigt sind, als auch um solche, die die Sprechfähigkeit verloren haben.“ (ebd., 12). Bei gelingendem Ausbau ihrer Kommunikationsmöglichkeiten kann es Personen der vierten Gruppe möglich sein, sich in einer vergleichsweise geringen Abhängigkeit von spezifischen Kenntnissen oder Fähigkeiten ihrer Kommunikationspartner auszudrücken. Dies ist vor allem dann möglich, wenn die Betroffenen auf ein Sprachausgabegerät zurückgreifen können, welches das System der Lautsprache anwendet (vgl. ebd., 85).

Weid-Goldschmidt betont in ihrer Darstellung der Zielgruppensystematik mehrfach, dass die kommunikativen Kompetenzen der unterstützt kommunizierenden Menschen veränderbar sind. Die Einschätzung eines Menschen hinsichtlich seiner Fähigkeiten und seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Zielgruppe, können daher ihrer Ansicht nach nur punktuell getroffen werden (vgl. ebd., 12).

Eine gezielte Förderung und Unterstützung der Person ohne ausreichende Lautsprache ist notwendig, um die Nutzung einer Kommunikationshilfe zu erlernen. Dabei sieht Kristen eine Möglichkeit zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen einer unterstützt kommunizierenden Person, in dem Erlernen und der Anwendung bestimmter Verhaltensweisen und Kommunikationsstrategien. So sollte eine Person ohne ausreichende Lautsprache nach ihrer Auffassung Fähigkeiten erlangen, um die Aufmerksamkeit auf sich lenken zu können oder Verstehenskrisen zu bewältigen (vgl. Kristen, 1994, 21).

Auch Pivit ist überzeugt davon, dass die Steigerung der kommunikativen Kompetenzen erst möglich wird, „wenn mit der unterstützt kommunizierenden Person ein in allen Komponenten individuell auf sie abgestimmtes Kommunikationssystem erarbeitet wird.“ (2010, 01.006.001). Dieses individuelle System bestehe ihrer Ansicht nach sowohl in der Wahl passender Kommunikationsformen, als auch in dem Erlernen von Kommunikationsstrategien. Der Begriff „Kommunikationsstrategien“ meint dabei im Kontext der UK die „Fertigkeiten der unterstützt kommunizierenden Person, die dazu dienen, die Kommunikationshilfe, die körpereigenen Kommunikationsformen, die Symbole und Techniken so einzusetzen, dass sie möglichst effektiv die Kommunikation verbessern und beschleunigen“. (ebd., 01.006.001). Pivit nennt als Voraussetzung für gelingende Kommunikation das Erlernen der unterstützt kommunizierenden Person auf sich aufmerksam zu machen, Gespräche zu initiieren und ein Gesprächsthema zu bestimmen. Auch die Vermittlung von Strategien, um ein Gespräch zu beenden, Missverständnisse zu erkennen und aufzulösen, Fragen zu stellen, Entscheidungen zu treffen und von Ereignissen zu berichten, ist nach Pivit notwendig, um ein gelingendes Gespräch zu ermöglichen. Die Verbesserung der Gesprächsfähigkeit führt aus Sicht Tetzchners und Martinsens zu gesteigerten Möglichkeiten der unterstützt kommunizierenden Personen ihre Wünsche und Standpunkt bekannt zu machen, andere beeinflussen zu können, Interessen auszudrücken und eigene Entscheidungen zu treffen (vgl. 2000, 309). Die Autoren sehen daher in der Förderung der Gesprächsfähigkeit der unterstützt Kommunizierenden ein zentrales Ziel der UK-Interventionen.

3.2 PLANUNG UND EINSATZ VON KOMMUNIKATIONSHILFEN

In der weiteren Ausführung wird das zweite Element der UK „Planung und Einsatz von Kommunikationshilfen“ betrachtet. Dabei soll vor allem eine Übersicht über das multimodale Kommunikationssystem, bestehend aus körpereigenen und externen Kommunikationsformen und -hilfen, gegeben werden. Auch in dieser Ausführung liegt ein Schwerpunkt darauf, den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Kommunikationshilfen und dem Gesprächspartner zu verdeutlichen.

Eine Intervention in der UK umfasst die Planung, die Organisation und den Einsatz von Hilfen zur Kommunikation. Um eine geeignete Kommunikationshilfe für einen Menschen auszuwählen, sollten sowohl die Betroffenen, als auch deren Angehörige in diesen Prozess miteinbezogen und über verschiedene Geräte und Produkte informiert werden. Vor dem Beginn des Einsatzes der Kommunikationshilfe eignet es sich, eine Erprobungsphase zu planen, in der die unterstütztes kommunizierende Person das Hilfsmittel testen kann (vgl. Kristen, 1994, 22). Ein Team aus verschiedenen Fachdisziplinen sollte an der Planung der Intervention beteiligt sein, um in der gemeinsamen Zusammenarbeit einen Überblick aus verschiedenen Perspektiven auf mögliche Interventionsmaßnahmen zu ermöglichen (vgl. Tetzchner/ Martinsen, 2000, 145). Während des gesamten Prozesses sollte eine gute Zusammenarbeit, ein intensiver Kontakt und Austausch der einzelnen Berufsgruppen, Angehörigen und Eltern stattfinden, um die einzelnen Sichtweisen aufeinander abzustimmen. Die Intervention in einem solchen Prozess kann als ein Verlauf in drei Stufen dargestellt werden: Zunächst findet eine Bestandsaufnahme der momentanen kommunikativen Bedingungen, die Diagnostik statt. Als zweiten Schritt werden Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikation geplant, die in einer interaktionsorientierten Kommunikationsförderung angewendet werden. Zuletzt schließt eine Evaluation und Überprüfung der angewendeten Maßnahme den Prozess ab. Dabei kann es gegebenenfalls zu Veränderungen bzw. Anpassungen der Hilfen kommen (vgl. ebd., 136).

3.3 MULTIMODALES KOMMUNIKATIONSSYSTEM

In engem Zusammenhang mit der Theorie der UK wird häufig der Begriff „multimodales Kommunikationssystem“ genannt, der von Vanderheiden und Lloyd (1986) geprägt wurde. Die Bezeichnung beschreibt die Verknüpfung unterschiedlicher Kommunikationsformen zu einem umfassenden System ähnlich eines Mosaiks. In diesem multimodalen Kommunikationssystem werden alle individuellen Ausdrucksmöglichkeiten eines Menschen bewusst berücksichtigt.

Zunächst sollten dabei die **körpereigenen Ausdrucksformen** eines Menschen Beachtung finden. Sie umfassen sowohl die Mimik und Gestik, als auch die Blickbewegung, Tätigkeiten, Körperbewegungen und die Körperhaltung der kommunizierenden Person, sowie verbale und vokale Äußerungen (vgl. Kristen, 1994, 18). Als weitere körpereigene Kommunikationsformen werden von Kaiser-Mantel ergänzend der Atemrhythmus, vegetative Zeichen wie die Hautveränderung, das Aussenden von Geruchsstoffen und Temperaturveränderungen, sowie stereotypes Verhalten genannt (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 25). Um einem unterstützten kommunizierenden Menschen eine möglichst gelingende Kommunikation zu ermöglichen, sollten alle diese genannten körpereigenen Formen von dem sozialen Umfeld als potentiell relevante Äußerungen wahrgenommen werden (vgl. Kristen, 1994, 18; Kaiser-Mantel, 2012, 26). Auch die Methode des Gebärdens ist eine körpereigene Ausdrucksform, die zur Verständigung eingesetzt werden kann. Sie wurde in der Arbeit mit unterstützten kommunizierenden, geistig beeinträchtigten Menschen bereits erfolgreich etabliert. Braun weist darauf hin, dass der Einsatz von Gebärden nicht nur eine Hilfe zur Verständigung, sondern in Kombination mit der Anwendung von Lautsprache ebenfalls eine Unterstützung zum Sprachverständnis sein kann (vgl. Braun, 1996, 5). Allerdings betont die Autorin, dass beide Gesprächspartner mit der Bedeutung der Gebärden vertraut sein müssen, um eine gelingende Kommunikation zu ermöglichen. Schlussfolgernd kann zu den körpereigenen Kommunikationsformen festgehalten werden, „dass die Fähigkeit, grundlegende Bedürfnisse durch körpereigene Methoden mitzuteilen, auf jeden Fall angestrebt werden sollte. Der eigene Körper ist immer vorhanden und kann auch bei fehlenden lautsprachlichen Fähigkeiten in vielen Fällen eine Kommunikation von hoher Geschwindigkeit ermöglichen. Gleichzeitig jedoch erlauben körpereigene Kommunikationsmethoden für unterstützte kommunizierende Menschen in der Regel nur die Kommunikation über sehr begrenzte Inhalte mit wenigen vertrauten Personen.“ (ebd., 5).

Neben den körpereigenen Ausdrucksformen umfasst das multimodale Kommunikationssystem in UK auch externe Kommunikationshilfen. In diesen Systemen werden statische Symbole eingesetzt, die der Benutzer wiedererkennen und auswählen kann, um sich auszudrücken. Die Kommunikation mit Hilfsmitteln kann in die Kategorien der nichtelektronischen, sowie der elektronischen Kommunikationshilfen unterschieden werden. Die Möglichkeiten der **nichtelektronischen Systeme** sind vielfältig. Zudem haben sie in der Unterstützten Kommunikation einen hohen Stellenwert (vgl. Kristen, 1994, 63). Zu diesen Formen der Kommunikation zählen unter anderem die Anwendung von Spielzeugen und Objekten, Kommunikationskästen mit Miniaturen, Kommunikationstafeln, Kommunikationsordner, Kommunikationsschürzen, Fotoalben, bis hin zu der Verwendung von Symbolwänden oder Bildpostern (vgl. ebd., 63). Die Vorteile der nichtelektronischen Systeme sind die preiswerte und meist einfache Herstellung, sowie die Möglichkeit des einfachen Transportes.

Die Hilfsmittel sind außerdem robust und können in der Anwendung mit vertrauten Personen schnell eingesetzt werden. In Bezug auf die Rolle des Gesprächspartners sollte als nachteilig angeführt werden, dass die erfolgreiche Nutzung des Hilfsmittels stets die unmittelbare Nähe und Aufmerksamkeit des Gegenübers voraussetzt. Zudem besteht ein weiterer Nachteil darin, dass der Nutzer nichtelektronischer Hilfsmittel häufig nur eingeschränkte Möglichkeiten der Gesprächssteuerung hat (vgl. ebd., 74). Des Weiteren sollte beachtet werden, dass es für Nutzer nichtelektronischer Hilfsmittel nicht möglich ist eigenständig an einem Gespräch mit mehreren Personen einer Gruppe teilzunehmen. Für diese Form der Kommunikation sind die unterstützten Sprechenden immer auf eine Person („Dolmetscher“) angewiesen, die das Gezeigte für die anderen Gesprächsteilnehmer ausspricht (vgl. Otto/Wimmer, 2008, 33).

Das Feld der **elektronischen Hilfsmittel** ist weit gefasst, es erstreckt sich über Sprachausgabegeräte, die zur sogenannten „Kommunikationsanbahnung“ dienen, bis hin zu Sprachcomputern und Talkern, die es ermöglichen komplexe grammatikalische Satzstrukturen zu formulieren (vgl. Otto/Wimmer, 2008, 38). Die Systeme der elektronischen Hilfsmittel können in Hilfsmittel ohne Sprachausgabe, mit natürlicher oder synthetischer Sprachausgabe kategorisiert werden. Zudem sollte zwischen stationären und tragbaren Geräten unterschieden werden (vgl. Braun, 1996, 6). Aus der Sicht Kristens besteht ein Vorteil des Einsatzes elektronischer Hilfsmittel vor allem in der Möglichkeit der eindeutigen Bestimmung des Gesprächsthemas durch den UK-Nutzer. Dieser Vorteil kann sehr ausschlaggebend für die Gestaltung des Dialoges sein, Missverständnisse, sowie falsch verstandene Aussagen können schneller und gezielter korrigiert werden. Dies verringert nach Angaben Kristens die Abhängigkeit des Nutzers von seinen Gesprächspartnern. Auch Braun teilt diese Ansicht, sie sagt aus, dass die elektronischen Hilfsmittel es oftmals ermöglichen, „die totale Abhängigkeit unterstützter Kommunizierender von ihrem Kommunikationspartnern aufzuheben.“ (Braun, 1996, 6). Als nachteilig in der Nutzung elektronischer Kommunikationshilfen nennt Kristen die hohen Anschaffungskosten, besonders der computerunterstützten Geräte, sowie die verhältnismäßig komplizierte Bedienung der Hilfen. Im Hinblick auf die Rolle des Sprechenden Gegenübers weist die Autorin darauf hin, dass die Einarbeitung in die Nutzungsweise der elektronischen Hilfen viel Zeit braucht und die verantwortliche Betreuung durch eine Bezugsperson voraussetzt. Häufig sei daher ein spezielles Training sowohl der Nutzer, als auch der betreuenden Person notwendig, um eine effektive Nutzung zu gewährleisten (vgl. Kristen, 1994, 84).

4. DAS VERHALTEN DES GESPRÄCHSPARTNERS

In einem Gespräch mit einer unterstützten kommunizierenden Person trägt der Gesprächspartner eine hohe Verantwortung für die gelingende Gestaltung der Situation. Durch das Hineinversetzen in die Lage der unterstützten kommunizierenden Person und die sensible Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse, kann das sprechende Gegenüber dazu beitragen, den Prozess positiv zu gestalten. Dies verdeutlicht Kristen wie folgt: „Menschen, die sich nicht über die Lautsprache mitteilen können oder die auf Grund einer Behinderung auch in ihren nonverbalen Kommunikationsmöglichkeiten eingeschränkt sind, sind im Erfolg ihrer kommunikativen Bemühungen wesentlich auf die Sensibilität und das Verständnis ihres Kommunikationspartners angewiesen.“ (Kristen, 1994, 10).

Eine ungewohnte Sichtweise auf die Interaktion zwischen einer unterstützten kommunizierenden Person und ihrem Gegenüber illustrieren Gülden und Müller in ihrer Ausführung über den Spracherwerb eines unterstützten kommunizierenden Kindes. Sie führen an, dass ein Prozess des unterstützten Kommunizierens immer dialogischer Natur sei. Daher sei der Terminus „nichtsprechend“ unzutreffend für die Bezeichnung der UK-Nutzer, denn er reduziere die Beeinträchtigung der Kommunikation auf die unterstützte kommunizierende Person. Nach Ansicht der Autoren sei das Kernproblem des „Nicht-Verstanden-Werdens“ eine Beeinträchtigung beider Partner, dies sei in der Bezeichnung jedoch vollkommen außer Acht gelassen. Eine erweiterte Perspektive müsse nach ihrer Meinung die Sicht einer beidseitig beeinträchtigenden Störung beinhalten, welche den dialogischen Prozess des gegenseitigen Verstehens behindere (vgl. Gülden/Müller, 2016, 6). Gülden und Müllers Ausführungen stellen deutlich heraus, dass auch das Verhalten des sprechenden Gegenübers in einer Gesprächssituation beeinträchtigend wirken kann. Von dieser Annahme ausgehend, bekommen Maßnahmen zur Förderung des Gesprächspartners eine neue Relevanz. Pivit teilt die Sichtweise Güldens und Müllers, sie ist der Überzeugung, dass das Umfeld der unterstützten Kommunizierenden in vergangenen Untersuchungen der UK vernachlässigt wurde, es spiele jedoch eine entscheidende Rolle in der Frage nach Interventionsmöglichkeiten. Die Autorin wagt die These, dass „95% aller gescheiterten Fördermaßnahmen im Bereich der Unterstützten Kommunikation ihre Ursache nicht in der Person des Nutzers haben, sondern in seinem Umfeld.“ (Pivit, 2010, 01.011.001). Diese Behauptung belegt Pivit zunächst nicht weiter. Eine Prüfung dieser These könnte eine weitere Forschungsaufgabe dieses Feldes darstellen.

Ebenso wie das Verhalten der unterstützten kommunizierenden Person, kann auch das Verhalten des Gesprächspartners in einer konkreten Gesprächssituation von unterschiedlichen Gegebenheiten beeinflusst werden. Zum einen beeinflusst die

Persönlichkeit und das aktuelle psychische Wohlbefinden des Gesprächspartners sein Verhalten. Eine zweite entscheidende Einflussfaktor sind die Erwartungen, die das sprechende Gegenüber an das Verhalten des unterstützten kommunizierenden Partners hat. Ebenfalls beeinflusst die subjektive Wahrnehmung des Verhaltens der unterstützten kommunizierenden Person wiederum das konkrete Verhalten des Gesprächspartners. Als einen weiteren einwirkenden Faktor benennt Kristen vorhandene Kenntnisse des Sprechenden über die Entwicklung von Kommunikation im Allgemeinen, über Kommunikationsformen, sowie über besondere Gesprächsmuster in der Kommunikation mit Menschen ohne Lautsprache (vgl. Kristen, 1994, 21).

Als Gesprächspartner können alle Menschen betrachtet werden, mit denen der unterstützte kommunizierende Mensch interagiert. Dies kann den Personenkreis von Eltern und Geschwistern sowie weiteren Angehörigen oder Bekannte betreffen. Auch Klassenkameraden und andere Gleichaltrige sind ein wichtiger Bestandteil des sprachlichen Umfeldes eines Kindes und potentielle Gesprächspartner. Zudem gehören professionelle Helfer, wie das Personal von Kindertagesstätten und Betreuungseinrichtungen sowie das Lehrpersonal der Schulen zu wichtigen Bezugspersonen der unterstützten kommunizierenden Klienten (vgl. Tetzchner/ Martinsen, 2000, 343).

In der Betrachtung der Fragestellung wird vor allem Bezug auf die Bezugspersonengruppen der Eltern, der professionellen Fachkräfte sowie weitere erwachsene Gesprächspartner der UK-Nutzer genommen. Zwar sollte die Förderung von Gesprächspartnern jeden Alters Ziel der UK- Intervention sein, doch besonders gleichaltrige Gegenüber wie Geschwister und Freunde müssen in anderer Weise gefördert werden als erwachsene Bezugspersonen. Die weitere Ausarbeitung bezieht sich zunächst auf das erwachsene Umfeld des Kindes. Einige Erkenntnisse lassen sich jedoch in gewissem Maße auf die Förderung von kindlichen Gesprächspartnern übertragen.

Tetzchners und Martinsen verdeutlichen die hohe Verantwortung eines Gesprächspartners in der Dialogführung, indem sie die Konsequenzen fehlender Fähigkeiten zur Förderung darstellen: „Mangelnde Kenntnisse über das jeweilige verwendete System und wenig einfühlsame Kommunikationsstrategien auf Seiten des Gesprächspartners haben häufig zur Folge, dass sich nur selten echte Gelegenheiten zur Kommunikation ergeben.“ (ebd., 343). Die Autoren stellen in ihrer Darlegung heraus, dass die Kommunikationsfähigkeit von unterstützten kommunizierenden Personen nur ausgeschöpft oder erweitert werden kann, wenn ihre Gegenüber im Dialog Maßnahmen zur Unterstützung erlernen (ebd., 343).

Auch Kristen teilt die Ansicht der Notwendigkeit, die Gesprächspartner in ihren Kenntnissen über die Kommunikation des Einzelnen zu schulen und sie in ihrem Umgang mit unterstützten

kommunizierenden Personen zu begleiten, um das Gelingen einer Intervention zu unterstützen (vgl. Kristen, 1994, 21). Eine solche Förderung kann ihrer Überzeugung nach in Form einer Beratung, einer systematischen Unterrichtung und regelmäßigen Anleitung der Bezugspersonen, durch eine Beratungsstelle, oder eine fachkundige Person erfolgen. Inhaltlich sollte die Förderung der Gesprächspartner nach Angaben Kristens Kenntnisse über eine förderliche Haltung und Einstellungen vermitteln, sowie Methoden zur Nutzung der Kommunikationshilfen der UK ansprechen. Auch die Vermittlung von Kenntnissen über den Spracherwerb in unterstützter Kommunikation sowie Gesprächsmuster in der Kommunikation mit Menschen ohne Lautsprache, sollten Teil der Förderung sein. Durch den Erwerb dieser Kenntnisse können die Gesprächspartner lernen, ihr eigenes Verhalten bewusst an den Kommunikationsprozess anzupassen und zu steuern.

Des Weiteren sollten nach Überzeugung Kristens Strategien der Gesprächsführung an die Gesprächspartner vermittelt werden, die ihrer Ansicht nach zu einer besseren Gesprächsfähigkeit auf beiden Seiten verhelfen können (vgl. ebd., 23). Von der Relevanz der Vermittlung von Kommunikationsstrategien an die Gesprächspartner ist auch Pivit überzeugt. Richtig eingesetzt, können diese Fähigkeiten ihrer Ansicht nach dazu führen, dass die unterstützten Kommunizierenden ermutigt werden, alle ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zu nutzen, um sich zu verständigen (vgl. Pivit, 2010, 01.011.001). Sowohl Fragestrategien, als auch Techniken zur Unterstützung des Sprecherwechsels werden von der Autorin als Beispiele für anwendbare Strategien genannt. Darüber hinaus sollten Gesprächspartner ihrer Ansicht nach auch in dem Gebrauch ihrer eigenen Körpersprache, sowie dem verstärkten Einsatz von Bildern und Symbolen gefördert werden (vgl. ebd., 01.011.001).

Zu einer zeitlichen Gestaltung der Förderung von Gesprächspartnern äußern sich Tetzchner und Martinsen. Die Autoren betonen, dass eine solche Förderung über einen Zeitraum von mehreren Jahren hinweg begleitet werden sollte. „Da der Erwerb einer unterstützten Sprachform in der Regel ein langwieriger, mühsamer Prozess ist, sollten auch der Unterricht und die Unterstützung für Familie, Bekannte und Betreuer langfristig angelegt sein.“ (Tetzchner/Martinsen, 2000, 343).

In der nachfolgenden Ausführung werden drei zuvor beschriebene Themenfelder der Förderung von Gesprächspartnern genauer erörtert. Die Erläuterung beinhaltet wichtige Kenntnisse, die an den Gesprächspartner vermittelt werden sollen. Zugleich betrachtet sie die Rolle des Gesprächspartners in dem jeweiligen Themenfeld.

4.1 BEDEUTUNG DES GEGENÜBERS FÜR DEN UNTERSTÜTZTEN SPRACHERWERB

Kenntnisse über den Spracherwerb eines Menschen ohne Lautsprache sollten dem Gesprächspartner in der Arbeit mit UK nach Ansicht Kristens zur Verfügung stehen. Das Wissen über diese Lernprozesse von Sprache kann den Bezugspersonen nach Überzeugung der Autorin helfen, die kommunikativen Fähigkeiten und Bedürfnisse ihres Gegenübers zu beurteilen um eine möglichst angepasste Unterstützung anzubieten (vgl. Kristen, 1994, 21).

Der Spracherwerb kann als ein enges Zusammenspiel von internen, im Kind liegenden Faktoren, und externen Einwirkungsfaktoren beschrieben werden. Ein Kind ist nach Buschmann mit „erstaunlichen biologischen Fähigkeiten“ (2015, 185) ausgestattet, die ihm das Sprache lernen von innen heraus ermöglichen. Zugleich wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung des Spracherwerbs durch sprachliche Anregungen der Umgebung unterstützt werden kann. In der Sprachentwicklung eines Kindes übernimmt die Bezugsperson demnach eine entscheidende Rolle, indem sie die kommunikativen Interessen des Kindes aufgreift und diese durch die Anpassung ihres Verhaltens unterstützt (vgl. ebd., 185).

Papousek verdeutlicht, dass die Bezugsperson dem Kind in dem Prozess des Sprachelernens als sprachliches Vorbild zur Verfügung steht, in dem sie ihr sprachliches Verhalten den Entwicklungsschritten des kindlichen Spracherwerbs anpasst, meist ohne einer bewusst verinnerlichten Strategie zu folgen. Der Verfasser umschreibt dieses Verhalten mit dem Begriff der „intuitiven elterlichen Didaktik“. „Die elterlichen Anpassungen ermöglichen das prozedurale Erlernen und praktische Einüben der heranreifenden integrativen und kommunikativen Fähigkeiten und unterstützen es auf wirksame Weise.“ (Papousek, 1994, 32). Szagun verdeutlicht darüber hinaus die intuitive Verwendung einer speziellen „kindgerichteten Sprache“ (KGS) durch die Eltern. Diese intuitive Anpassung der Sprache der Bezugsperson an die Sprachentwicklung des Kindes kann in drei Phasen beschrieben werden:

In der **ersten Phase** während des ersten Lebensjahres des Kindes werden von den Bezugspersonen vor allem prosodische Elemente intuitiv eingesetzt, um den Spracherwerb, vor allem die prosodische und phonologische Entwicklung des Kindes zu unterstützen. Diese Phase wird als „Baby Talk“ bezeichnet. Die an den Säugling gerichtete Sprache kann als besonders emotional beschrieben werden, sie wird zudem charakterisiert durch einen höheren Tonfall, eine ausgeprägte Sprachmelodie, sowie durch langsames und deutliches Sprechen mit vielen Pausen (vgl. Buschmann, 2015, 185).

Die **zweite Phase**, welche das zweite Lebensjahr des Kindes umfasst, ist hinsichtlich des Spracherwerbs geprägt von einer rasanten Erweiterung des Wortschatzes (Wortschatzspurt). In dieser zweiten Phase passt sich das Sprachverhalten der Bezugsperson dieser Entwicklung an, indem eine stützende Sprache verwendet wird. Diese kann auch als „Scaffolding“ bezeichnet werden. Die Bezugsperson nutzt in dieser an das Kind gerichteten Sprache wiederkehrende Situationen im Alltag, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf ein Objekt oder eine Handlung zu lenken und dabei die jeweilige Bezeichnung einzuführen. Das Verhalten der Bezugsperson begleitet das Kind in seinem Wortschatzerwerb, es hilft ihm dabei ein Objekt oder eine Handlung mit einem Wort zu verknüpfen (vgl. Buschmann, 2015, 186). In dem Verhalten der Bezugsperson in dieser Phase des Spracherwerbs findet sich das zuvor erläuterte Element des Benennens nach Marte-Meo in besonders ausgeprägter Form.

Die **dritte Phase** der kindgerichteten Sprache wird als „Motherese“ oder lehrende Sprache benannt. Sie beginnt ab dem circa dritten Lebensjahr des Kindes und begleitet den Spracherwerb vor allem hinsichtlich der Entwicklung grammatischer Kompetenzen (vgl. Buschmann, 2015, 186). Als wesentliche Merkmale dieser Sprachphase nennt Szagun unter anderem die Sprachanregung durch Fragen, die Wiederholung der kindlichen Äußerungen oder Teiläußerungen, sowie die Wiederholung mit Expansion, Transformation oder Korrektur (vgl. Szagun, 2006,

In verschiedenen Studien (vgl. Hart/ Risley, 2003; Dickinson/ Tabors, 2002) wurde herausgestellt, dass die kindgerichtete Sprache das Kind darin unterstützt, das sprachliche System der eigenen Muttersprache zu erwerben. Im vorausgegangen Abschnitt wurde verdeutlicht, dass die Bezugspersonen ihr Sprachangebot intuitiv an den Sprachentwicklungsstand des Kindes anpassen können. Das Auftreten einer Spracherwerbsstörung kann die Entwicklung des Sprachlernstandes einer Person grundlegend verändern. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass sich auch das intuitive Verhalten der Bezugsperson in der Interaktion mit einer Person mit Spracherwerbsstörungen verändert (vgl. Buschmann, 2015/ Ritterfeld, 2000). Ritterfeld verdeutlicht in einer Ausführung, dass die natürliche Passung von KGS und Sprachentwicklung des Kindes bei Menschen, die nicht zum üblichen Zeitpunkt zu sprechen beginnen, gefährdet sein könnte (vgl. ebd., 187). Diese Vermutung sieht Buschmann durch einige Forschungsergebnisse bestätigt. In diesen wurden Merkmale der kindgerichteten Sprache im Umgang mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen aufgewiesen, die einen negativen Einfluss auf den Spracherwerb des Kindes haben können. So sei diesen Ergebnissen zu Folge die Sprache der Eltern im Umgang mit Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung mehr direktiv, enthalte weniger Fragen, sie beruhe häufiger auf

Anweisungen und tendiere dazu antizipierend auf die kindlichen Wünsche einzugehen (vgl. Buschmann, 2015, 187).

Unter Betrachtung der Bedeutung der KGS für den Spracherwerb und ihren Veränderungen bei Störungsformen schlussfolgern Gülden und Müller auch Schwierigkeiten bei der Anpassung des intuitiven elterlichen Verhaltens im Umgang mit Kindern ohne entwickelte Lautsprache. Die Autoren verweisen darauf, dass die intuitive elterliche Didaktik vor allem auf die beidseitige Interaktion zwischen der Bezugsperson und dem Kind angewiesen ist. Das veränderte Verhalten in der sprachlichen Interaktion eines unterstützten kommunizierenden Kindes beeinflusse demnach das Verhalten der Bezugsperson und umgekehrt. Da es Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen oftmals schwer falle kommunikative Verhaltensweisen zu zeigen, auf welche die Bezugspersonen angemessen reagieren können, ist nach Nonn eine Irritation der intuitiven elterlichen Didaktik denkbar (vgl. 2011, 36). Als Folgen der veränderten Interaktion zwischen einem nicht lautsprachlich kommunizierenden Kind und seiner Bezugsperson nennt Nonn die deutliche Verlagerung der Kommunikationsanteile in Richtung der Bezugsperson, sowie die übermäßige Kontrolle der Themen, die Reduktion der möglichen Antwortzeit und das Stellen suggestiver Fragen (vgl. ebd., 36).

Gülden und Müller entwickelten angesichts der Veränderungen der KGS bei nicht lautsprachlich kommunizierenden Kindern ein Modell, welches als „an das Kind gerichtete Alternative“ (KGA) bezeichnet werden kann. Die Grundlagen dieses Modells beruhen auf dem von Nonn vorgestellten Triangulierungsprozess, welcher die Interaktion im Spracherwerb zwischen der Bezugsperson (hier Mutter) und dem Kind in einer Triade darstellt. In diesem Prozess beziehen sich die Impulse des Kindes und der Mutter im Dialog wechselseitig aufeinander und verschiedene Objekte werden in den Blickpunkt genommen. Die beiden Personen interagieren immer in einem gemeinsamen Raum, der Lautsprache. Dieser Prozess des regelhaften Spracherwerbs wird getragen durch die wichtige Funktion der KGS (vgl. Gülden/Müller, 2016, 9).

In einem Prozess der unterstützten Kommunikation wird die Triade von „Mutter, Kind, Objekt“ um einen zusätzlichen, vierten Faktor erweitert, dem eingesetzten Hilfsmittel. Dementsprechend geht man in der UK von einem quadrangulären Prinzip aus, in dem die eingesetzten Maßnahmen und Hilfsmittel als Alternative dem System hinzugefügt werden. Anstelle der KGS entsteht eine an das Kind gerichtete Alternative, die neben der Lautsprache auch alternative Sprachlernstrategien in die Kommunikation einbezieht.

Ähnlich der modellhaften Funktion der Bezugsperson im lautsprachbezogenen Spracherwerb, sollte die Bezugsperson in unterstützter Kommunikation alternative

Kommunikationshilfen in die Interaktion einbeziehen, um die Sprachentwicklung des Kindes zu unterstützen. Gülden und Müller sind überzeugt: In dem „gezielten, kompetenten und kontinuierlichen Einsatz der Kommunikationshilfe durch das Umfeld“ (Gülden/Müller, 2016, 10), kann die unterstützte kommunizierende Person an dem Modell der Bezugspersonen lernen, sich mit der Hilfe von alternativen Strategien zu verständigen.

Schlussfolgernd kann aus dieser Betrachtung festgehalten werden, dass das Verhalten der Bezugsperson den Spracherwerb in der UK maßgeblich beeinflussen kann. Gülden und Müller verdeutlichen dazu: „Der Erwerb linguistischer Kompetenzen mit UK gelingt nicht ohne ein aktives, alternative Kommunikationsmodi vermittelndes Umfeld. Das Umfeld wiederum benötigt dafür professionelle Unterstützung, da die Sprachlehrstrategien, die wir im regelhaften Spracherwerbsprozess vorfinden, auch hier beeinträchtigt sind.“ (2016, 6).

Eine umfangreiche Forschungsarbeit von Alfare (2009) untersuchte die Aktivitäten in der Interaktion zwischen Beteiligten in UK mit Hilfe der Gesprächsanalyse nach Sacks. In einer umfangreichen Arbeit ermittelte Alfare drei „Zeigetypen“ in der Interaktion, welche verschiedene Vorstellungen kommunikativen Handelns repräsentieren. Mittels dieser Untersuchung gelang es ihr herauszustellen, dass das Verhalten der lautsprachlich kommunizierenden Partner den Erwerb der kommunikativen Handlungsfertigkeiten in hohem Maße beeinflussen (vgl. Alfare, 2016, 13). Weit über die bisherigen Annahmen zur Rolle der Bezugsperson im unterstützten Spracherwerb hinausgehend, vertritt Alfare auf den Erkenntnissen ihrer Forschung beruhend, folgenden Standpunkt: „Nicht Art oder Grad der Beeinträchtigung, sondern konkretes Verhalten, Ansichten und Ziele der Interaktionspartner_innen entscheiden über den erfolgreichen Spracherwerb.“ (Alfare, 2016, 18). Mit dem Terminus Interaktionspartner_innen bezeichnet Alfare in diesem Zusammenhang das sprechende Gegenüber. Ausgehend von der Annahme, dass das Verhalten der sprechenden Interaktionspartner die einzige Variable ist, welche den Spracherwerb eines unterstützten kommunizierenden Partners determiniert, schlussfolgert Alfare weiter: „Nicht kognitive Beeinträchtigungen sind verantwortlich, dass jemand in der UK-Förderung statt mit Sprache zu handeln nur lernt, mit einem Knopfdruck Objekte in Bewegung zu bringen. Der Punkt ist, dass unsere Aktivitäten und Angebote als unterstützende Interaktionspartner_innen, unsere Entscheide und Zielsetzungen, unsere Annahmen über kognitive Möglichkeiten, Voraussetzungen und Lernprozesse beim Spracherwerb letztlich dafür verantwortlich sind.“ (Alfare, 2016, 19)

Alfare ist aufbauend auf den Erkenntnissen ihrer Forschung überzeugt davon, dass Menschen mit schweren Beeinträchtigungen oder tiefgreifenden Entwicklungsstörungen ohne anfängliche kommunikative oder sprachliche Handlungsfertigkeiten einen vollständig

kommunikativen Sprachgebrauch mit differenzierter Lexik, Syntax und pragmatisch-kommunikativer Funktionalität erwerben können (vgl. ebd., 18).

Die auf Grund ihrer außerordentlich entschiedenen Position herausfordernd wirkenden Thesen Alfares wurden bisher in dieser Ausprägung in keiner weiteren Forschungsarbeit belegt. Es wird die Aufgabe weiterer Forschungsleistungen im Feld der UK bleiben, die genauen Ausprägungen der Bedeutung der Rolle des sprechenden Interaktionspartners für den Spracherwerb zu bestimmen. Der Standpunkt Alfares, sowie die vorhergegangene Erläuterung zur Bedeutung der kindgerichteten Sprache nach Gülden und Müller haben jedoch gezeigt, dass das sprechende Gegenüber einen höchst bedeutungsvollen Einfluss auf den Spracherwerb des unterstützt kommunizierenden Interaktionspartners hat.

4.2 MERKMALE DER GESPRÄCHSSITUATION

Um als Gesprächspartner in einem UK-Dialog zum Gelingen der Kommunikation beizutragen, braucht das Gegenüber einige Kenntnisse über Besonderheiten, die das Gespräch prägen können. Nach Braun unterscheidet sich ein UK- Dialog in hohem Maße von allgemein bekannten Gesprächssituationen, da von beiden Gesprächspartnern Fähigkeiten gefordert sind, die nach Brauns Ansicht über die üblichen Erfahrungen hinausreichen. Das Scheitern eines unterstützt kommunizierten Gesprächs ist nach Erfahrungen Brauns in vielen Fällen auf die Unkenntnis der besonderen Anforderungen der Kommunikation, oder das nicht Erfüllen der daraus hervorgehenden notwendigen Verhaltensweisen zurückzuführen (vgl. Braun, 2010, 01.026.002).

Ein Merkmal in Gesprächen mit unterstützt Kommunizierenden bezeichnet Braun als das **atypische Rollenverhalten** der Partner. Das Gespräch zweier lautsprachlich kommunizierender Partner ist geprägt von abwechselnden Sprecherwechseln, sogenannten „Turn Takings“. Diese erfolgen in regelmäßigen Abständen, sie werden in der Regel durch nichtverbale Verhaltensweisen wie Mimik, Gestik oder Haltung reguliert. Zur Verdeutlichung vergleicht Kristen ein lautsprachlich geführtes Gespräch mit einem Ballspiel. „Der Ball, der das Thema symbolisiert, wandert zwischen den Gesprächspartnern hin und her. Wer den Ball hat, ist sozusagen „an der Reihe“ und verantwortlich für die Themenauswahl bzw. für einen Themenwechsel.“ (Kristen, 1994, 47). In einem ausgewogenen Dialog sollten nach Überzeugung Kristens beide Gesprächspartner gleich viele Gelegenheiten zu Äußerungen bekommen (vgl. ebd., 47).

Die Kommunikation mit einem Menschen ohne Lautsprache ist hinsichtlich der Sprecherwechsel und Sprechanteile häufig weniger ausgewogen. Kristen gibt den Hinweis, dass ein Mensch ohne Lautsprache nur eingeschränkte Möglichkeiten besitzt ein Gespräch

zu initiieren, sowie ein neues Gesprächsthema zu wählen. Die Gesprächsanteile der Sprechenden Partner sind in vielen UK-Gesprächen deutlich höher als die Redeanteile der unterstützten kommunizierenden Personen (vgl. ebd., 48). Immer wieder müssen im Gespräch Mitteilungen durch eine Vielzahl an Fragen entschlüsselt werden, die der eigentliche „Zuhörer“ an das Gegenüber stellt. Somit wandelt sich die „eher passive Rolle als Zuhörer“ in eine „aktive Rolle, die hohe Sprechanteile erforderlich macht“ (Braun, 2010, 01.026.002). Der Vorgang, die beabsichtigte Mitteilung des unterstützten kommunizierenden Partners zu entwickeln, nennt sich „Ko-Konstruktion“. Die Abhängigkeit des unterstützten Kommunizierenden bringt den Sprechenden Partner in der Interaktion in eine dominierende Rolle, die üblichen Gesprächsregeln einer Unterhaltung werden dabei außer Kraft gesetzt (vgl. Kristen, 1994, 48).

Ein weiteres Merkmal des Gespräches mit einer unterstützten kommunizierenden Person ist die **reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit** und der damit verbundene hohe zeitliche Aufwand für beide Partner. Während die Kommunikationsgeschwindigkeit eines Gesprächs lautsprachlicher Partner nach Angaben Brauns ca. 120-180 Wörter pro Minute fassen kann, variiert die Anzahl der Worte bei einem UK-Gespräch zwischen 2 und 25 Wörtern pro Minute (vgl. Kristen, 1994, 48). Ursächlich für die Langsamkeit, der UK-Dialoge ist Braun zu Folge sowohl die häufig bestehende schwere körperliche Beeinträchtigung der Kommunizierenden, welche die exakte Ansteuerung einer Kommunikationshilfe verlangsamt. Zum anderen nennt Braun auch immer wieder entstehende Verständigungsschwierigkeiten in der gemeinsamen Erarbeitung der Gesprächsinhalte als Grund für den verlangsamten Kommunikationsprozess (vgl. Braun, 1996, 47).

Als Folge des hohen zeitlichen Aufwands, der die Kommunikation in UK prägt, erfordert das Gespräch für beide Partner geduldiges Warten, Phantasie um Zusammenhänge von Gesprächsinhalten zu konstruieren und auch Mut, richtige Fragen zu stellen (vgl. Kristen, 1994, 48). Braun gibt ebenfalls zu bedenken, dass der Einsatz spontaner Bemerkungen oder Witze in einer Situation für unterstützten kommunizierenden Personen nur sehr eingeschränkt möglich ist. „Spontane Kommentare, Situationswitze, Beschimpfungen, soziale Floskeln im Vorübergehen und ähnliches werden kaum noch möglich bzw. verlieren ihre Wirkung, wenn sie einen längeren Zeitraum benötigen.“ (Braun, 2010, 01.026.003). Auch diese reduzierten Möglichkeiten der sprachlichen Äußerung prägen das Gespräch sowohl inhaltlich als auch in seiner Form. Oftmals entstehen in unterstützten kommunizierten Gesprächen lange Pausenzeiten zwischen den einzelnen Sprechwechseln (Turns). Diese können von Menschen, die lautsprachliche Kommunikation gewöhnt sind als unangenehm empfunden werden. Daher neigen die Sprechenden Partner unter Umständen dazu, den Gesprächswechsel schnell wieder auf sich zu lenken, um lange Wartezeiten oder unangenehme Stille zu verkürzen (vgl. Ruben, 2004, 29).

Als Folge der voreiligen Sprecherwechsel, die durch das sprechende Gegenüber verursacht werden, bleibt dem unterstützten Kommunizierenden oft nur die Möglichkeit einer sprachlichen Aussage pro Turn. „Diese als unangenehm erlebte Wartezeit führt dann dazu, dass die natürlich sprechende Gesprächsteilnehmerin den nächsten Gesprächsschritt wieder bekommt und das Schweigen mit einem neuen Kommentar auszufüllen versucht, während die UK-Benutzerin ihren Beitrag nicht einbringen kann.“ (Ruben, 2004, 29).

Auch das **eingeschränkt zur Verfügung stehende Vokabular** kann als Merkmal des unterstützten kommunizierten Gesprächs angeführt werden. Braun verdeutlicht, dass es einigen unterstützten kommunizierenden Menschen beispielsweise auf Grund einer geistigen Beeinträchtigung nicht oder noch nicht möglich ist, Schriftsprache zu gebrauchen. Folglich greifen diese Personen ausschließlich auf Systeme von Gebärden, Bildern oder Symbolen zurück, welche oftmals nur begrenzte Ausdrucksmöglichkeiten besitzen. Auch in der Nutzung einer Kommunikationshilfe bleiben unter Umständen ergänzende Fragen unumgänglich, letztlich kann ein Gesprächsthema von der unterstützten kommunizierenden Person oftmals nur global angedeutet werden (vgl. ebd. 01.026.003). Nicht selten führen die begrenzten Kommunikationsmittel dazu, dass unterstützte kommunizierende Personen ihre Kommunikationsabsichten von vorneherein aufgeben, oder bei aufkommenden Verständigungsschwierigkeiten auch „Nebenthemen“, oder neu entstehende Themen akzeptiert werden (vgl. ebd. 01.026.003). Für beide Gesprächspartner kann die Kommunikation zur Frustration führen, wenn Verständigungsschwierigkeiten nicht gelöst werden können. Es kann unter diesen Umständen auch zum Abbruch des Gespräches kommen. (vgl. Ruben, 2000, 30).

Ebenfalls als Merkmal unterstützter geführter Gespräche kann die **Veränderung oder das Fehlen nonverbaler Signale** genannt werden. Auch in lautsprachlicher Kommunikation spielen nonverbale Elemente wie das Rückmeldeverhalten eine wichtige Rolle. Durch das Nicken des Kopfes kann eine Person somit Verständnis oder Zustimmung signalisieren, während das Kopfschütteln oder Stirnrunzeln als Zeichen der Ablehnung gewertet wird. Bei unterstützten kommunizierenden Personen können nonverbale Verhaltensweisen auf Grund einer körperlichen Beeinträchtigung verändert sein oder ausbleiben, dies kann möglicherweise zu Verunsicherungen seitens des Gesprächspartners führen (vgl. Braun, 1996, 48). Mögliche veränderte Signale können reflexartige oder verkrampte Bewegungen, die Abwendung des Kopfes, ein veränderter Blickkontakt, ungewollte Grimassen oder das Herunterhängen des Kopfes sein.

Braun stellt dar, dass vor allem in Gesprächen mit mehreren Kommunikationspartnern der Wechsel der Gesprächsschritte durch nonverbale Zeichen getätigt wird. Daher können besonders in diesen Situationen die Gesprächspartner irritiert darüber sein, ob und wann der unterstützte kommunizierende Partner kommunizieren möchte. Hinsichtlich der nonverbalen

Sprache ist es sowohl für Personen, denen die UK unbekannt ist, als auch für vertraute Gesprächspartner immer wieder notwendig, sich bewusst zu machen, dass aufgrund der veränderten Verhaltensweisen in der Kommunikation Phasen der Verunsicherung auftreten können (vgl. Braun, 1996, 49).

Aus der Betrachtung der Merkmale von Gesprächen in UK zieht Braun folgendes Fazit: „Soll Kommunikation mit unterstützenden Methoden erfolgreich sein, so ist es unerlässlich, unterstützt kommunizierende Menschen und nach Möglichkeit auch potentielle Gesprächspartner auf diese besondere Art der Kommunikation vorzubereiten.“ (Braun, 1996, 49).

5. DIE PERSONENZENTRIERTE HALTUNG NACH CARL ROGERS

Nicht allein die Kenntnisse und Fähigkeiten zur Gesprächsführung von UK-Dialogen beeinflussen die Kommunikation mit unterstützt kommunizierenden Personen. Auch die innere Haltung des Sprechenden gegenüber nimmt in hohem Maß Einfluss auf den Verlauf und das Gelingen eines Gespräches (vgl. Hedderich, 2006, 55). Die Basis jeder kommunikativen Interaktion sollte daher eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den beiden Gesprächspartnern sein. Förderlich für den Aufbau einer solchen positiven Beziehung zwischen zwei Kommunikationspartnern kann ein Menschenbild sein, welches von einer positiven Grundeinstellung gegenüber anderen Menschen geprägt ist (vgl. ebd., 55). Welling verdeutlicht, dass die Art, in der wir Menschen begegnen und die Haltung, die wir ihnen gegenüber zeigen von unserem Menschenbild abhängig ist (vgl. Welling, 2004, 1). Eben diese Abhängigkeit stellt Kristen heraus, indem sie herausstellt: „In der Art unseres Kontaktes mit anderen Menschen spielt immer auch unsere eigene Entwicklungsgeschichte eine Rolle. Die Art, wie und was wir bei anderen Menschen wahrnehmen, wie wir Verhaltensweisen beurteilen und welche Bedeutung wir Signalen oder Botschaften geben, ist eng verknüpft mit unseren eigenen Lebenserfahrungen und unserem Menschenbild.“ (Kristen, 1994, 53). Das eigene Menschenbild, die Vorstellung einer Person über das Menschsein, beeinflusst folglich die Umgangsweise mit anderen Personen. Dabei wird das eigene Menschenbild jedoch nicht frei gewählt, stattdessen entsteht es durch Prägungen in der Erziehung, Ausbildung, Sozialisation und durch gesellschaftliche Normen. Eine Veränderung der eigenen Sicht auf andere ist infolgedessen schwer herbeizuführen (vgl. Kristen, 1994, 53). Trotz der geringen Veränderbarkeit erachtet Welling die Entwicklung, Ausgestaltung und Reflexion der persönlichen Haltung in der Zusammenarbeit mit Menschen als bedeutsameres Element gegenüber dem Erlernen von Techniken oder Strategien (vgl. 2004, 2).

Durch Forschungen konnte verdeutlicht werden, dass das Menschenbild der humanistischen Psychologie eine Grundlage für viele Tätigkeitsfelder in sozialen Bereichen bietet. Auch die UK basiert auf den Grundgedanken des humanistischen Menschenbildes. Eine Kernaussage dieses Menschenbildes lautet: Jeder Mensch möchte sich weiterentwickeln. Weiterhin geht die humanistische Sichtweise davon aus, dass jeder Mensch das Bedürfnis hat, sich selbst zu verwirklichen und zu reifen. Ein weiterer Grundgedanke des humanistischen Menschenbildes ist die Annahme, dass jeder Mensch als eigenständige und wertvolle Persönlichkeit geachtet und in seiner Unterschiedlichkeit akzeptiert werden sollte (vgl. Welling, 2004, 2). Nach Kristens Überzeugung können die Kerngedanken des humanistischen Menschenbildes im Kontakt mit Menschen ohne Lautsprache eine wertvolle Hilfe sein. Ihrer Meinung nach ist die Umsetzung dieser Haltung besonders förderlich, wenn zu der erläuterten Sichtweise hinzu die Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes Beachtung finden (vgl. Kristen, 1994, 53).

Der Ansatz der personenzentrierten Haltung in der Kommunikation mit unterstützten Kommunizierenden geht aus dem Konzept der personenzentrierten Gesprächsführung hervor, welches Carl Rogers ab 1942 in den USA entwickelte. Die Idee der personenzentrierten Gesprächsführung beruht ebenfalls auf einem humanistischen Menschenbild. Durch Erfahrungen, die Rogers in seiner Arbeit als Psychotherapeut erwarb, beschrieb er auf der Basis umfangreicher empirischer Untersuchungen drei wesentliche Merkmale psychotherapeutisch hilfreicher Gespräche: Kongruenz, Akzeptanz und Empathie (vgl. Köllner, 1996, 29). Diese Variablen können auch als Grundhaltungen verstanden werden, die nicht allein für therapeutische Gespräche oder Beratungen hilfreich sein können. Sie werden vielmehr als allgemeingültige Merkmale betrachtet, die dem Aufbau und der Gestaltung positiver sozialer Beziehungen und der Kommunikation zwischen zwei Personen dienen. Die einzelnen Variablen lassen sich zwar als Verhaltensweisen beschreiben, doch Pallasch und Kölln weisen darauf hin, dass es sich dabei nicht um erlernbare Verhaltensweisen oder soziale Techniken handelt. Vielmehr fordere die personenzentrierte Haltung die ganze Person des Gesprächspartners, sie sei daher „nur begrenzt erlernbar“ und müsse „innerhalb eines langwierigen Prozesses „von innen heraus“ erfahren und entwickelt werden.“ (Pallasch, Kölln, 2011, 34).

Hedderich ist überzeugt, dass die drei Grundhaltungen der personenzentrierten Gesprächsführung auch in der Kommunikation mit nicht- oder kaum sprechenden Kindern hilfreich angewendet werden können. Sie sagt aus: „Echtheit, Achtung und Wertschätzung, einführendes Verstehen und Empathie. Diese Grundhaltungen bieten einen förderlichen Rahmen, in dem sich das nicht- oder kaum sprechende Kind verstanden fühlt.“ (Hedderich, 2006, 56). Auch Kristen ist der Ansicht, dass diese Grundhaltungen eine wichtige Hilfe in der

Durchführung von UK- Interventionen sein können. Sie verdeutlicht dies, indem sie herausstellt: „Wenn wir mit Menschen kommunizieren, denen keine Lautsprache zur Verfügung steht, ist eine Beziehung hilfreich, die darauf beruht, dem anderen in Echtheit zu begegnen, ihn sensibel zu verstehen, ihn zu achten, und die das Bemühen mit einschließt, ihre individuell unterschiedlichen Signale wahrzunehmen und angemessen zu interpretieren.“ (Kristen, 1994, 52).

Die erste Grundhaltung ist die sogenannte **Kongruenz**, also die Echtheit einer Person. Sie bezeichnet nach Köllner die Übereinstimmung von innerem Erleben und äußerem Verhalten des Gegenübers. Roger zu Folge ist diese Grundhaltung die elementarste und zugleich am schwierigsten zu realisierende Variable. Der Gesprächspartner soll sich in dieser Haltung der eigenen Gefühle und Einstellungen bewusst werden und in seinen Äußerungen mit diesen übereinstimmend handeln (vgl. Köllner, 1996, 86). Kristen unterstreicht, dass dies jedoch nicht bedeute, dass das Gegenüber seine Gedanken und Gefühle dem Kommunikationspartner jederzeit ungefiltert mitteilen müsse, im Sinne eines „Sagens, was man denkt“. Stattdessen müsse der Gesprächspartner sich seiner inneren und äußeren Wahrnehmungen bewusst werden, um dann auch eigene Möglichkeiten, Grenzen oder Vorurteile zu akzeptieren und dem Gegenüber gegebenenfalls mitzuteilen. In der UK ist nach Kristen so beispielsweise eine Situation denkbar, in der das sprechende Gegenüber dem unterstützten Kommunizierenden die eigene Unsicherheit mitteilt. Beispielsweise durch Aussagen wie „Ich weiß auch nicht, wie ich jetzt weiter fragen soll.“ oder „Ich möchte pünktlich sein, deshalb muss ich jetzt aufhören.“ (vgl. Kristen, 1994, 55).

Die zweite Grundhaltung bezeichnet Rogers als **Akzeptanz und Wertschätzung** einer Person. In dieser Variablen sieht Rogers die Fähigkeit des Gesprächspartners, seinem Gegenüber grundlegend positiv entgegenzutreten und ihn uneingeschränkt, ohne Vorbedingungen anzunehmen (vgl. Köllner, 1996, 51). Köllner stellt heraus, dass eine Ausübung dieser Grundhaltung nicht bedeuten müsse, alle Gedanken, Gefühle und Handlungen des Gegenübers gut zu heißen. Es sei jedoch wichtig, den Gesprächspartner als Person zu achten und ihn ohne Vorbehalte und Vorurteile in seiner individuellen Erlebniswelt wahrzunehmen und zu respektieren (vgl. ebd., 51).

Bezugnehmend auf Maßnahmen innerhalb der UK stellt Kristen fest, dass die Vorstellungen, Gedanken und Erwartungen der unterstützten kommunizierenden Person oftmals von den Ideen und Planungen des Gesprächspartners abweichen. Weiterführend verdeutlicht sie daher: „Eine gedachte und beabsichtigte Aussage kann nur dann zu einem Thema des Gesprächs werden, wenn wir es ermöglichen und zulassen, indem wir zurückfragen, nachfragen und zusammenfassen. Es geht um das unbewertete Erfassen dessen, was ein

Mensch ausdrücken möchte, und um das Akzeptieren und Ernstnehmen der Mitteilung.“ (Kristen, 1994, 55).

Als dritte Grundhaltung kann die **Empathie** genannt werden. Diese sieht Roger als die einzige Variable, die gegebenenfalls erlernt werden kann. Empathie meint das Bemühen des Gesprächspartners, die Erlebnisse und Gefühle des Gegenübers präzise und sensibel zu erfassen, indem er „die Brille des Klienten aufsetzt“ und „in seine Haut schlüpft“ (vgl. Köllner, 1996, 35). Ein Ausdruck von Empathie kann dabei sein, dass der Gesprächspartner nicht allein die verbalen Mitteilungen erfasst, sondern auch die nonverbalen Gedanken und Gefühle des Gegenübers berücksichtigt, wahrnimmt und diese zum Ausdruck bringt (vgl. ebd., 36). Diese verbale Mitteilung der wahrgenommenen Empfindungen des Anderen sieht Kristen als eine wichtige Grundfähigkeit der UK. Besonders Menschen, die nicht selbst in der Lage sind ihre eigene Befindlichkeit mitzuteilen sind auf andere Menschen angewiesen, die dies an ihrer Stelle tun. Laut Kristen ist dabei wichtig zu beachten, dass die Wirklichkeit jedes Einzelnen, und auftretende Ereignisse immer unterschiedlich wahrgenommen werden und für jeden Menschen eine unterschiedliche Bedeutung besitzen (vgl. Kristen, 1994, 55). „Es ist wichtig, wirklich hinzuschauen und Feinheiten wahrzunehmen und sich immer wieder zu vergewissern, ob wir den betreffenden Menschen richtig verstanden haben.“ (ebd., 55).

6. VIDEOANALYSE EINES UK- DIALOGES

In der vorausgegangenen Ausführung wurden drei Themenfelder betrachtet, in denen Gesprächspartner grundlegende Kompetenzen erwerben sollen, um UK-Dialoge unterstützend begleiten zu können. Es wurde erkennbar, dass sowohl Kenntnisse über die Bedeutung des Gegenübers für den Spracherwerb, als auch Kenntnisse über Merkmale der Gesprächssituation eine wichtige Voraussetzung sind, um das Gelingen des Dialoges zu stärken. Darüber hinaus verdeutlichte die Betrachtung ebenfalls die Auswirkungen des Menschenbildes und der inneren Haltung des Gesprächspartners auf den Dialog.

Ein weiteres relevantes Themenfeld ist die Vermittlung von Strategien oder unterstützenden Verhaltensweisen an die Gesprächspartner. Dieses Feld der UK wird von vielen Autoren als ein unentbehrlicher Teil der Förderung der Gesprächspartner genannt (vgl. Kristen, 1994; Pivit, 2010). Gleichzeitig handelt es sich hierbei jedoch um einen verhältnismäßig gering untersuchten Bereich. Die Ausführungen zu konkreten Handlungsstrategien oder Verhaltensweisen, welche eingesetzt werden können, um einen UK-Dialog zu gestalten, nehmen in der Literatur zu UK bisher noch wenig Raum ein.

In vielen Ausführungen zur Gestaltung der Gesprächssituation stehen immer wieder Verhaltensweisen im Mittelpunkt, welche von der unterstütz kommunizierenden Person angewendet werden können, um besser verständliche Aussagen zu treffen. Doch wie zuvor dargestellt, wird ein Gespräch stets von zwei Akteuren gestaltet. Lernt die unterstütz kommunizierende Person sich durch die Anwendung einer Kommunikationshilfe mitzuteilen, doch das Gegenüber ist nicht in der Lage die Mitteilung zu erfassen, so kann das Gespräch trotz der Strategieanwendung der unterstütz kommunizierenden Person scheitern. Der Gesprächspartner muss demzufolge ebenfalls lernen, sein Gegenüber durch die Anwendung von Strategien zur Gesprächsführung aktiv zu unterstützen. Beide Gesprächspartner sind folgendermaßen in der Position des Lernenden.

Nach einer eingehenden Begutachtung der Literatur auf der Suche nach Verhaltensweisen oder Strategien zur praktischen Anwendung für die Bezugspersonen wurde deutlich, dass nur wenige Autoren konkrete Hinweise auf Verfahren der Gesprächsführung geben, welche sich direkt auf UK beziehen. Eine der wenigen Ausführungen zur UK-Gesprächsführung findet sich in dem niederländischen Programm COCP. Dies ist ein Bezugspersonen-Begleitprogramm, welches von Heim, Jonker und Veen (2005) entwickelt wurde. Das Training ist ein umfangreiches, durch ein interdisziplinäres Team durchgeführtes Schulungsprogramm für Bezugspersonen. In diesem Programm werden unter anderem „Partnerstrategien“ genannt, welche Hinweise zu einer Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen der Gesprächsführung geben können. Weiterhin finden sich in der UK-Literatur einige praktische Hinweise zur Gesprächsführung in einem Werk von Otto/Wimmer (2008). Diese Anweisungen zu Handlungsmöglichkeiten im Dialog sind vereinzelt Hinweise. Einige ausführlichere Hilfen zur Gesprächsführung, gerichtet an Bezugspersonen in UK, geben Tetzchner und Martinsen (2000). Die norwegischen Autoren nennen ebenfalls unter dem Stichwort Partnerstrategien einige Verhaltensweisen, die von den Gesprächspartnern angewendet werden können.

Betrachtet man die verschiedenen, bestehenden Hinweise zur Gesprächsführung in der UK-Literatur, so stellt man jedoch fest, dass einen Mangel an wissenschaftlichen Ausführungen dieses Themengebietes gibt. Wenige schriftliche Ausarbeitungen bieten eine strukturierte, praxisorientierte Übersicht zu Handlungsmöglichkeiten der Gesprächsführung. Zeitgleich wird in der näheren Betrachtung deutlich, dass der Zugang zu konkreten Handlungsstrategien und Verhaltensweisen zur gelingenden Gestaltung der Kommunikation für die weitere Förderung der Bezugspersonen von hoher Bedeutung sein könnte.

Obwohl die Frage nach Strategien, beziehungsweise Verhaltensweisen die Bezugspersonen anwenden in der Literatur wie zuvor angeführt weitgehend unbeantwortet bleibt, sollte nichtsdestotrotz von der Annahme ausgegangen werden, dass Fachkräfte sowie Eltern und

weitere Bezugspersonen in der Praxis eine Vielzahl an Strategien anwenden, mit denen sie den UK-Partner unterstützen.

Diese Handlungsweisen können zum Teil auf dem theoretischen Weg einer Schulung zu UK, in der eigenen Literaturrecherche oder im Rahmen einer fachspezifischen Ausbildung erworben worden sein. Vor allem ist jedoch davon auszugehen, dass viele Handlungsweisen und Strategien sich durch Erfahrungen in der Praxis entwickelt haben. Sie werden von den Bezugspersonen häufig intuitiv angewendet. Die vorhergegangene Erörterung zur Rolle der Bezugsperson im Spracherwerb unterstreicht die Annahme des intuitiven Vorgehens. In der Erläuterung zur „intuitiven elterlichen Didaktik“ nach Papousek wurde deutlich, dass eine Bezugsperson über eine Vielzahl an impliziten Handlungsstrategien verfügt, auf welche sie in der Kommunikation mit einem sprachlernenden Kind zurückgreifen kann. Die Gesprächspartner haben demnach Kompetenzen zur gelingenden Gestaltung des Dialoges erworben, es ist ihnen jedoch kaum möglich sich dieses implizite Wissen über das eigene Können bewusst zu machen, es verbal zu beschreiben oder ihr Handeln in Worte zu fassen. Die Intention der folgenden Untersuchung besteht folglich darin, durch die Analyse einer Interaktion in der Praxis, die angewandten Verhaltensweisen der Bezugsperson in einem UK-Gespräch sichtbar zu machen. So können in einem weiteren Schritt aus diesen Verhaltensweisen mögliche Strategien zur Gesprächsführung abgeleitet werden.

6.1 METHODISCHE GRUNDLAGE

Die Forschungsfrage, welche der Untersuchung zu Grunde liegt lautet: Mit welchen Verhaltensweisen trägt der lautsprachlich kommunizierende Gesprächspartner zu einer gelingenden Kommunikation in einem UK-Gespräch bei?

Die Ausrichtung der Forschungsfrage verringerte die Wahl der Forschungsmethoden auf wenige qualitative Verfahren, welche sich eignen, um soziale Interaktionen zwischen Personen zu untersuchen. Zusätzlich wurden die Wahl der Forschungsmethode sowie die Überlegungen zur Vorgehensweise von der Intention geprägt, unbewusstes Wissen und Fähigkeiten der Bezugspersonen sichtbar machen zu wollen. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit verschiedenen Forschungsmethoden fiel die Entscheidung für die Vorgehensweise auf einen „Methoden-Mix“ aus unterschiedlichen qualitativen Methoden. Es wurde kein methodisches Vorgehen gefunden, welches in vollem Umfang geeignet schien um die Fragestellung treffend zu untersuchen. Daher folgte in einem ersten Schritt die Entwicklung einer eigenen Vorgehensweise, aufbauend auf verschiedenen Methoden.²

² Ein tabellarischer Überblick des Forschungsdesigns findet sich im Anhang ab S. 71.

Die Grundidee des methodischen Verfahrens ist der **erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Videographie** nach Dinkelaker und Herle entnommen. Dieses untersucht durch Videographie festgehaltene Interaktionen zwischen Klienten und ihren Bezugspersonen, indem es Bild- und Wortanteile analysiert. In diesem Verfahren sollen den Autoren zufolge Prozesse und spezifische Muster der Interaktion sichtbar gemacht werden.

Die Methode der Videographie nach Dinkelaker und Herle stellt vier Analyseverfahren mit verschiedenen Schwerpunkten vor. Aus zwei dieser Verfahren wurden für die folgende Untersuchung Elemente verwendet:

Das erste dieser Verfahren ist die **Segmentierungsanalyse**, die einen Überblick über den Fortlauf der Interaktion zwischen dem Klienten und seiner Bezugsperson ermittelt. In diesem Verfahren wird eine Videosequenz in verschiedene Phasen unterteilt. Die einzelnen Sequenzen werden dann in Bezug auf Veränderungen in Körperhaltung, Sprecherwechseln sowie Themenwechseln untersucht. Sowohl die Idee der Einteilung des Videos in Sequenzen, als auch die Analyse der Veränderungen in der Interaktion, wurden in der folgenden Methodenmischung berücksichtigt.

Die **Sequenzanalyse** ist das zweite verwendete Verfahren der sozialwissenschaftlichen Videographie. Es ermittelt Abfolgen innerhalb einer Interaktion durch die Nutzung eines Verbaltranskriptes. Mit Hilfe der Aufzeichnungen soll Schritt für Schritt das Muster des Verlaufs der Interaktion analysiert werden. Für die folgende Untersuchung ist die Nutzung eines Verbaltranskripts des zu analysierenden Videoausschnitts ebenfalls sinnvoll, da sie ermöglicht den Verlauf der Interaktion nachzuvollziehen.

Eine weitere Methode, welche als Grundlage für das Vorgehen der Untersuchung dient ist die **qualitative Inhaltsanalyse** nach Mayring. Ziel dieses Verfahrens ist die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial, welches in einer Form festgehalten oder protokolliert wurde und somit zugänglich ist (vgl. Flick, 2013, 469). Mit Hilfe der Verfahrensweise der induktiven Kategorienbildung nach dieser Methode, werden aus dem protokollierten Material hervorgehend schrittweise Kategorien gebildet. Diese sollen die Inhalte der Kommunikation strukturiert zusammenfassen (ebd., 472). Die Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse folgt einem festgelegten Ablaufmodell, das durch die Fragestellung der Untersuchung geleitet wird. Während des Analysevorgangs werden die ermittelten Kategorien in einer Rückkopplungsschleife überarbeitet und angepasst.

Zuletzt basiert die Vorgehensweise dieser Untersuchung auf dem Beratungskonzept **Marte-Meo**, welches von Maria Aarts entwickelt wurde. Die Methode Marte-Meo hat zum Ziel mit Hilfe der Videoanalyse gelungene Interaktionsmomente zwischen einem Klienten und einem Bezugspartner in den Blick zu nehmen und so Entwicklungsmöglichkeiten auf beiden Seiten

der beteiligten Interaktionspartner aufzuzeigen. Dabei ist Marte-Meo eine „durchgängig am positiven Entwicklungsgeschehen orientierte Methode. Sie interessiert sich für eine „Dialogik des Gelingens“, nicht für eine Untersuchung des Scheiterns.“ (Hawellek, 2012, 45). In ihrem Vorgehen ist die Methode neben ihrer Orientierung an Ressourcen der Beteiligten besonders geeignet für Beratungssituationen und für die praktische Anwendung im Alltagsgeschehen. In der Videointeraktionsanalyse beobachten Berater gemeinsam mit Eltern oder anderen Bezugspersonen Ausschnitte einer Videoaufnahme ihrer Interaktion mit dem Kind. Der Berater zeigt dabei Momente der Interaktion auf, in denen die Eltern ihr Kind in der Alltagskommunikation gezielt unterstützen. Die Frage nach dem Gelingen der Kommunikation steht im Zentrum der Analyse. Als Grundlage einer entwicklungsunterstützenden Kommunikation nach Marte-Meo werden in diesem Zusammenhang die fünf Basiselemente, sowie die beiden Metaelemente genannt. Diese Kommunikationselemente sind in Aarts' Konzept die wichtigsten Kriterien zur Betrachtung gelingender Kommunikation.

6.2 DATENERHEBUNG

Die Untersuchung begann mit der Suche nach geeigneten Interaktionspartnern. Der Kontakt zu den beiden Beteiligten wurde aufgebaut und sie erklärten sich gerne bereit für eine Videoaufnahme zur Verfügung zu stehen.

Die Mutter des achtjährigen Kindes ist Sonderpädagogin mit einem Schwerpunkt in der Unterstützten Kommunikation. Sie arbeitet in einer Grundschule mit Kindern in einem inklusiven Kontext. Schon vor der Geburt ihres Sohnes setzte sich die Mutter im Rahmen ihres Studiums und ihres Berufs mit dem Thema der Sprachbeeinträchtigung auseinander. Diese Merkmale bringen die Mutter als Bezugsperson in eine besondere Stellung, sie vereint sowohl die Rolle der Fachkraft, als auch die Rolle eines Elternteils. Diese doppelte Funktion wirkt sich vorteilhaft auf die Untersuchung aus, da die Ergebnisse der Analyse aus diesem Grund für beide Bezugspersonengruppen von Bedeutung sein können.

Der achtjährige Junge B. nutzt seit seinem vierten Lebensjahr eine elektronische Kommunikationshilfe in Form eines Sprachcomputers. Zu Beginn bediente der Junge diesen Computer manuell, seit dem fünften Lebensjahr lernt B. den Talker mit den Augen zu steuern. Die Augensteuerung ermöglicht ihm eine Kommunikation mit weniger Fehlaussagen, verursacht durch die unbeabsichtigte Anwahl von Mitteilungen. Auch in der Grundschulklasse, die B. seit zwei Jahren besucht, nutzt er die Hilfe der Unterstützten Kommunikation um sich mitzuteilen. Im Umfeld seines Zuhauses gebraucht der Junge den Sprachcomputer um mit seiner Familie, Freunden und Bekannten zu kommunizieren. Aufgrund der geringen Mobilitätsmöglichkeit des Talkers kommt dieser in Situationen in

denen B. außerhalb der beiden Standorte unterwegs ist, weniger zum Einsatz. In der Betrachtung der zuvor erläuterten Zielgruppen von UK nach Gold-Weidschmidt kann B. mit seinen momentanen kommunikativen Fähigkeiten der dritten Personengruppe zugeordnet werden. Durch eine kontinuierliche Förderung und die Übungen zum Einsatz der Hilfsmittel hat B. die Kompetenz erworben, gehörte Lautsprache mit Vorstellungen und Sprachstrukturen zu verbinden. Ihm steht eine „innere Sprache“ zur Verfügung, mit der er sich mitteilen kann.

B. lebt seit seiner Geburt mit einer schweren körperlichen Beeinträchtigung, die ebenfalls Auswirkungen auf seine motorische Sprechfähigkeit hat. In vielen Situationen kommuniziert er lautsprachlich und mit dem Sprachcomputer im Wechsel. Seine lautsprachlichen Aussagen sind für die Familie und das bekannte Umfeld zum Teil verständlich. B. hat auch einen Förderschwerpunkt in der geistigen Entwicklung.

Die Mutter und das Kind wurden in einem Einstiegsgespräch an den weiteren Verlauf der Videoaufnahme herangeführt. Die Idee eines Anfangs- und Kontaktgespräches entstammt der Vorgehensweise innerhalb der Videointeraktionsanalyse der Marte-Meo-Methode. Die beiden Beteiligten wurden zu Beginn dieses Gespräches zwar darüber informiert, dass die Aufnahme für eine empirische Untersuchung genutzt würde, die Fragestellung der Untersuchung war ihnen allerdings nicht bekannt.

Gemeinsam wurde die Kamera aufgebaut, das Kind erhielt dabei vor Beginn der Videographie selbst die Möglichkeit der Exploration. Es bekam die Gelegenheit selbst einige Videoaufnahmen zu machen, um mit dem Gerät vertraut zu werden und es nicht als Störung wahrzunehmen. Auch diese Vorgehensweise der Exploration des technischen Equipments durch das Kind ist der Marte-Meo-Methode entnommen. Im Anschluss des Kontaktgespräches setzten sich Mutter und Kind an einen Tisch, die Kamera wurde gestartet. Es sollte eine unstrukturierte Alltagssituation der Interaktion zwischen Mutter und Kind videographiert werden. Die beiden Gesprächspartner erhielten dabei keine weiteren inhaltlichen Vorgaben. Ziel der Aufnahme war es, einen möglichst lebens- und alltagsorientierten Dialog festzuhalten. Auch diese methodische Vorgehensweise wurde der Videointeraktionsanalyse nach Marte-Meo entnommen. Um die beiden Beteiligten in ihrer Interaktion nicht zu stören, verließ die Videographierende zu Beginn der Aufnahme den Raum. Nach einer halbstündigen Aufnahme der Interaktion zwischen Mutter und Kind wurde die Videoaufnahme beendet. In den weiteren Prozess der Datenauswertung wurden Mutter und Kind zunächst nicht einbezogen.

In der weiteren Vorgehensweise wurde das Material der halbstündigen Aufnahme eingegrenzt. Dabei kam es zur Auswahl eines sechseinhalb minütigen Videoausschnittes.

Das Entscheidungskriterium für die Wahl des Ausschnittes war das Vorhandensein vielseitiger Handlungsweisen beider Beteiligten in der Interaktion. Auch diese Vorgehensweise der Auswahl eines Ausschnittes wurde der Methode Marte-Meo entnommen.

6.3 ANALYSEVERFAHREN

Die erhobenen Daten des Videoausschnittes wurden in der weiteren Vorgehensweise durch ein Verfahren analysiert, welches auf den drei zuvor beschriebenen Methoden aufbaut. Der Segmentierungsanalyse als Teil der sozialwissenschaftlichen Videographie folgend, fand zunächst eine Einteilung des Videoausschnittes in dreißig Sekunden Sequenzen statt. Dieses Vorgehen hatte die Strukturierung des erhobenen Materials zum Ziel. Als weiterer Schritt wurden die in der Interaktion geäußerten Wortfolgen in einem Verbaltranskript schriftlich festgehalten. Auch die Erstellung eines solchen Transkriptes ist eine Vorgehensweise der sozialwissenschaftlichen Videographie, die in der Sequenzanalyse angewandt wird.

Es fand weiterführend eine offene Beobachtung der einzelnen Videosequenzen statt, um einen Überblick über angewandte Verhaltensweisen und Handlungen beider Gesprächspartner zu ermöglichen. Durch eine schriftliche Paraphrasierung der beobachteten Handlungsweisen von Mutter und Kind wurden die zuvor gesammelten Wahrnehmungen festgehalten³. Auch dieses Vorgehen baute auf Ideen der Sequenzanalyse auf.

Im weiteren Verlauf wurden, der Fragestellung entsprechend, insbesondere die beobachteten Verhaltensweisen der Mutter gesichtet und systematisch bearbeitet. Der Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring folgend, wurden schrittweise Kategorien aus dem Material heraus gebildet, welche Handlungen der Mutter zusammenfassend darstellen. Durch diese Vorgehensweise der induktiven Kategorienbildung konnten einzelne Kategorien aus dem Material hervorgehend definiert und voneinander abgegrenzt werden. Nach der Sichtung von ca. 50 Prozent des Materials fand in einer sogenannten Rückkopplungsschleife eine Überarbeitung und Anpassung der ermittelten Kategorien statt. Diese Vorgehensweise diente zur Optimierung der ermittelten Kategorien als formative Reliabilitätsprüfung. Der Prozess der Kategorienbildung wurde durch einen endgültigen Materialdurchgang, ebenfalls dem Ablaufmodell nach Mayring folgend, abgeschlossen.

Die weitere Vorgangsweise bestand in der Auswertung der ermittelten Kategorien, sowie der Interpretation der beobachteten Verhaltensweisen der Mutter im Hinblick auf die

³ Die schriftliche Ausführung des Verbaltranskriptes sowie die Paraphrasierung der offenen Beobachtung der einzelnen Sequenzen findet sich im Anhang ab S. 73

Fragestellung. Um die Frage nach Verhaltensweisen, welche zu gelingender Kommunikation beitragen beantworten zu können, wurden in diesem Analyseschritt ergänzend die Elemente nach Marte-Meo hinzugezogen. Diese dienten als Bewertungsmaßstab, um gelungene Kommunikation in den ermittelten Verhaltensweisen sichtbar zu machen. Die vier Basiselemente, sowie die beiden Metaelemente für gelingende Kommunikation von Aarts wurden somit Bewertungskriterien zur Überprüfung der in den einzelnen Kategorien ermittelten Handlungsweisen.

In einem finalen Schritt wurde die Mutter erneut in die Analyse miteinbezogen. Dem Konzept der Videointeraktionsanalyse nach Marte- Meo entsprechend, sollte auch die Bezugsperson in den Auswertungsprozess einbezogen werden. So bekam die Mutter die Möglichkeit, das Video anzuschauen und anschließend ihre Gedanken zu einzelnen Sequenzen des Videos schriftlich festzuhalten. Mit den Fragen: „Was fällt dir auf?“ und „Was ist in der Kommunikation gelungen?“ wurde die subjektive Einschätzung der Mutter im Hinblick auf das Gelingen der Kommunikation ermittelt. Diese Form der Reflexion mit Hilfe eines Beobachtungsbogens ist eine abgeleitete Variante der Vorgehensweise der videobasierten, beobachtungsgeleiteten Beratung nach Marte-Meo. Zu dem Zeitpunkt der Befragung durch den Beobachtungsbogen war der Mutter die Fragestellung der empirischen Untersuchung bekannt. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Mutter wurden schließlich ausgewertet und mit den vorausgegangenen Erkenntnissen der Analyse verglichen. Dieser letzte Schritt ermöglichte es, einen Eindruck davon zu bekommen, wie die Mutter ihre Interaktion mit dem Kind subjektiv wahrnimmt. Diese Wahrnehmung kann Hinweise darauf geben, welche Verhaltensweisen die Mutter selbst als Beitrag zu einer gelingenden Kommunikation wertet.

6.4 AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

1. Kategorie: „Blick der Mutter zum Talker“

Die erste Kategorie, welche durch das Verfahren der induktiven Kategorienbildung⁴ ermittelt wurde, ist gekennzeichnet als „Blick der Mutter zum Talker“. Die Kategorie beruht auf der visuellen Wahrnehmung einer Handlungsweise, in der die Mutter ihren Blick zu der elektronischen Kommunikationshilfe wendet. Es wurden in der offenen Beobachtung 18 Handlungsvorgänge in 9 von 13 Sequenzen festgehalten, in denen die Mutter ihren Blick auf den Talker richtet. In der Analyse der einzelnen Verhaltensweisen dieser Kategorie konnte festgestellt werden, dass die Mutter in 10 dieser aufgezeichneten Handlungsweisen dem Blick des Kindes auf das Gerät folgt.

⁴ Die Verhaltensweisen der induktiv ermittelten Kategorien wurden in einer tabellarischen Darstellung festgehalten, diese ist im Anhang ab S. 87 zu finden.

Sie richtet ihren Blick in diesen Fällen nur auf das Sprachausgabegerät, wenn das Kind den Computer in seine Kommunikation einbezieht (vgl. bspw. 0.11s, 1.36s, 5.37s). In dieser Vorgehensweise der Mutter wird das Element Wahrnehmen nach Marte-Meo deutlich, welches in der Interaktion zum Gelingen beiträgt. Die Mutter nimmt die Blickrichtung des Kindes wahr, sie folgt seinem Aufmerksamkeitsfokus hin zu der elektronischen Hilfe. Durch die Änderung ihrer Blickrichtung ebenfalls hin zum Talker bestätigt die Mutter, dass sie den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes wahrnimmt. Hier kommt das Element des Bestätigens nach Marte-Meo zum Tragen. Folglich kann aus der beobachteten Handlungsweise der Mutter interpretiert werden, dass diese dem Kind im Dialog die freie Entscheidung überlässt, welches Kommunikationssystem es anwenden möchte. Das Kind hat demnach die Möglichkeit frei zu wählen, ob es lautsprachlich, über Gestik und Mimik, mit dem Talker oder auf andere Weise kommunizieren möchte. Alle körpereigenen Ausdrucksformen sowie die elektronische Hilfe stehen ihm frei zur Verfügung.

Lediglich in einer Situation der Videoaufnahme macht die Mutter in ihrer Handlungsweise eine Ausnahme. In dieser ist zu beobachten, dass sie aus eigener Initiative zum Talker blickt, obwohl das Kind den Computer nicht in die Kommunikation einbezieht (vgl. 3.09s). Dieser Blick kann als Aufforderung der Mutter zur Talkernutzung gesehen werden. In diesem Fall würde die Mutter dem Kind vorschreiben, welches Kommunikationssystem es nutzen sollte. Die Situation kann jedoch auch anders gedeutet werden: Durch den Blick könnte die Mutter auch eine Form der Verständnissicherung anwenden, in dem sie auf das zuvor ausgesprochene Wort des Sprachcomputers schaut, da dieses immer auf dem Display angezeigt wird.

Eine weitere Handlungsweise wurde in der Blickrichtung der Mutter zum Talker festgestellt. In verschiedenen Situationen, in denen die Nutzung des Sprachcomputers durch den Jungen eine lange Pause bewirkt, wurde aufgezeichnet, dass der Blick der Mutter immer wieder zwischen dem Kind und dem Talker wechselt (vgl. 3.28s-3.55s). Diese Verhaltensweise kann als eine Vergewisserung des Aufmerksamkeitsfokus des Kindes durch die Mutter interpretiert werden. Sie blickt mehrmals auf das Kind, um seine Körpersprache zu deuten und zu überprüfen, wie sich der Junge während der Talkernutzung verhält. Auch diese Handlungsweise kann dem Element des Wahrnehmens nach Marte-Meo zugeordnet werden. Die Mutter nimmt den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes wahr und überprüft diesen immer wieder. Durch den Wechsel des Blickes zwischen Kind und Sprachcomputer ist es der Mutter ebenfalls möglich, an der Körpersprache und dem Verhalten ihres Kindes zu erkennen, ob dieses ein Symbol des Talkers aus Versehen oder absichtlich angewählt hat (vgl. 1.26s). Die Mutter nimmt auch hier die Körpersprache des Kindes und seinen

Aufmerksamkeitsfokus auf den Talker wahr und zieht aus ihrer Beobachtung Rückschlüsse auf dessen Absichten.

2. Kategorie: „Blick der Mutter zum Kind /Blickkontakt zwischen Mutter und Kind“

Die zweite Kategorie der beobachteten Handlungsweisen ist ebenfalls eine visuelle Wahrnehmung der Steuerung des Blickes der Mutter. In dieser Kategorie wurden Verhaltensweisen zusammengefasst, in denen die Mutter ihren Blick auf das Kind richtet, oder ein Blickwechsel mit dem Kind stattfindet. In der offenen Beobachtung der Verhaltensweisen wurden 35 Handlungen in allen 13 Sequenzen festgehalten, in denen sich der Blick der Mutter auf das Kind richtet.

Eine allgemeine, immer wieder zu beobachtende Verhaltensweise besteht darin, dass die Mutter ihren Blick in der gesamten Interaktion möglichst auf das Kind gerichtet hält. Diese Handlungsweise wird beispielsweise in einer Situation, in der die Mutter nach ihrer Teetasse greift, deutlich erkennbar (vgl. 1.26s). Sie wendet ihren Blick nur kurz ab um die Teetasse zu orten, anschließend blickt sie sofort wieder auf den Sohn, selbst während des Trinkens ist der Blick auf das Kind gerichtet. Diese intensive Beobachtung des Sohnes kann mit dem Bemühen der Mutter, die Handlungen und Aussagen des Kindes möglichst ungestört wahrnehmen zu wollen, erklärt werden. Hier zeigt sich erneut, dass die Mutter das Element Wahrnehmen nach Marte-Meo im Dialog stets anwendet und ihr Aufmerksamkeitsfokus so häufig wie möglich auf dem Kind liegt, um zu einem gelingenden Kommunikationsprozess beizutragen.

Weitere Beobachtungen im Verhalten des Blickes der Mutter auf das Kind bestehen darin, dass die Mutter nach einer Aussage des Kindes mit Hilfe des Sprachcomputers ihren Blick sofort wieder auf das Kind richtet (vgl. 0.17s, 3.16s, 3,24s). Durch dieses Verhalten überprüft sie mutmaßlich die Aussage des Kindes, sie ordnet das Gesagte mit Hilfe des Blickes auf das Kind in einen Zusammenhang ein. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch der Blick des Kindes sich nach seiner Aussage mit dem Talker in vielen Fällen sofort zur Mutter wendet (vgl. 0.41s, 2.10s, 3.03s). Dieser Blick des Kindes kann von der Mutter sowohl als Signal dafür interpretiert werden, dass seine Aussage beendet ist, sie kann jedoch ebenfalls als Aufforderung für eine von der Mutter erwartete Reaktion verstanden werden. In beiden Fällen wird in dem Verhalten der beiden Gesprächspartner deutlich, dass sie den Sprecherwechsel untereinander unter anderem durch ihren Blickkontakt steuern. Die Achtung des Sprecherwechsels in der Kommunikation entspricht dem Marte-Meo Element des sich Abwechslens.

In der Analyse des Blickwechsels der beiden Gesprächspartner wird zudem deutlich, dass die Beteiligten immer wieder den Blickaustausch mit ihrem Gegenüber suchen (vgl. 0.42s-

1.00s; 2.47-2.50s; 5.23s- 5.36s). Dieser Blickwechsel ist für beide Partner ein wichtiger Indikator zur Bestätigung der Aufmerksamkeit der anderen Person. Stellt die Mutter in der Interaktion fest, dass der Aufmerksamkeitsfokus des Kindes wechselt, so nimmt sie dies über den Blick des Kindes und seine Körperhaltung wahr. So ist beispielhaft in einer Situation erkennbar, dass das Kind in den Raum blickt (vgl. 1.30s). Die Mutter folgt dem Blick des Kindes, sie bestätigt ihre Wahrnehmung durch die Frage: „Was möchtest du?“.

Eine weitere Verhaltensweise der Mutter findet sich in ihrer Reaktion bei falscher Anwahl einer Aussage des Kindes mit dem Talker. Hierbei wird sichtbar, dass die Mutter ihren Blick auf das Kind richtet, das Kind seinen Blick jedoch nicht auf die Mutter lenkt (vgl. 1.27s). Der nicht vorhandene Blickkontakt ist für die Mutter ein Signal der versehentlichen Anwahl, sie geht im Anschluss nicht weiter auf die Aussage ein.

Ein besonderer Austausch im Blickkontakt zwischen den beiden Gesprächspartnern findet in einigen, humorvollen Situationen der Videoaufnahme statt. Nach einem lustigen Moment oder während des Lachens suchen beide Personen Blickkontakt zueinander. Der Blickkontakt kann als Basis für das gemeinsame Lachen gesehen werden. Mit dem Blickaustausch kommuniziert die Mutter in diesen Situationen Zustimmung für den Humor des Kindes. Sie wendet eine Form der konstruktiven Dialogtechnik an, eine Metaelement der Mart-Meo-Methode.

Eine weitere besondere Verhaltensweise in der Kategorie des Blickes der Mutter besteht darin, dass sie mittels ihres Blickes auch ihr nicht Verstehen kommunizieren kann (vgl. 5.06s, 5.13). Die Mutter hält dabei ihren Blick nach einer Aussage auf das Kind gerichtet, sie pausiert und macht einen fragenden Gesichtsausdruck. Das Kind geht auf diese Verhaltensweise ein, indem es seine Aussage wiederholt. Hier gibt die Mutter durch ihren Blick eine positive Anleitung (Mart-Meo, 5. Element), sie lenkt das Dialogverhalten ihres Kindes.

3. Kategorie: „Verständnissicherung“

Die dritte induktiv ermittelte Kategorie ist die Anwendung einiger Verhaltensweisen der Mutter, die zur Verständnissicherung dienen. Unter dieser Kategorie wurden alle Handlungen gefasst, welche darauf abzielen sicher zu stellen, dass die Mutter das Kind in seinen Aussagen richtig verstanden hat. Insgesamt wurden in dem analysierten Videoausschnitt 16 Handlungsweisen in neun Sequenzen gefunden, die sich dieser Kategorie zuordnen ließen.

Es konnten drei Formen der Verständnissicherung in der Analyse der Verhaltensweise unterschieden werden:

Die erste Form ist die Verständnissicherung mit Hilfe der in einer wörtlichen Wiederholung der Aussage des Kindes formulierten Frage (vgl. 0.05s, 1.23s, 4.02s, 5.15s). Diese Form der wörtlichen Wiedergabe der Aussage durch eine Rückfrage wird in dem analysierten Videoausschnitt in sieben der beobachteten 16 Handlungen der Kategorie angewendet.

Die zweite Form der Verständnissicherung kann als eine Zusammenfassung der Aussage des Kindes mit einer Frage nach Bestätigung der richtigen Interpretation beschrieben werden (vgl. 4.08s). Diese Verhaltensweise zeigte sich in dem Videoausschnitt einmal. Die Form unterscheidet sich von einer weiterführenden Frage, da sie nicht darauf abzielt, neue Informationen zu erlangen. In dieser Verhaltensweise benennt die Mutter einen Gesamtzusammenhang, welcher lediglich die vorhergegangenen Ausführungen des Kindes in einem größeren Kontext deutet (vgl. 4.08-4.11s). Sie sucht durch die Formulierung dieser Vermutung in einer Frage die Bestätigung des Kindes und möchte somit sicher gehen, dass sie seine Aussageabsicht richtig erfasst hat.

Bei der dritten festgestellten Form der Verständnissicherung handelt es sich um eine Wiederholung und Ko-Konstruktion der Aussage des Kindes (vgl. 0.46s, 0.55s, 4.16s). Diese Handlungsform wurde in dem Videoausschnitt in acht Verhaltensweisen erfasst. Dabei beschränkt sich die Ko-Konstruktion innerhalb dieser Form meist auf wenige konstruierte Worte, der vorhergegangene Wortlaut des Kindes wird weitgehend beibehalten und lediglich vervollständigt.

Eine nicht verbale Form der Verständnissicherung wurde bereits in Zusammenhang mit dem Blick der Mutter auf den Talker genannt (3.09s), sie ist daher nicht in dieser Kategorie erfasst. Hierbei sichert die Mutter ihr Verständnis durch den Blick auf die schriftliche Aussage des Sprachcomputers.

Die Verständnissicherung in allen drei Formen folgt in der Mehrheit der angeführten Handlungen unverzüglich nach der getroffenen Aussage des Kindes. Indem die Mutter ihr Verständnis gegenüber der Aussage des Kindes sichert, signalisiert sie ihm ihre Aufmerksamkeit. Durch diese Verhaltensweise vermittelt die Mutter dem Kind eine Bestätigung, sie gibt ihm eine Rückmeldung für seine Initiativen. Zugleich sendet sie eine Beziehungsbotschaft: „Es ist mir wichtig, deine Aussage zu verstehen.“. Hier findet sich das Marte-Meo-Element des Bestätigens, welches zum Gelingen der Kommunikation beiträgt.

Auffallend ist, dass das Kind das Element des Bestätigens in der Interaktion ebenfalls anwendet. So lässt sich in 11 der 16 aufgezeichneten Handlungsweisen dieser Kategorie feststellen, dass das Kind die Frage der Verständnissicherung mit einem lautsprachlichen „Ja“ bestätigt. Nur wenige Verständnissicherungen der Mutter werden vom Kind unbestätigt gelassen.

Des Weiteren enthält die Handlungsweise der Verständnissicherung in der zweiten und dritten Form ebenfalls das Element des Benennens. Die Mutter fasst die Aussageabsicht des Kindes zum Teil in eigene Worte, sie verbindet damit die Initiativen des Kindes mit weiteren sprachlichen Symbolen. Zugleich setzt die Mutter durch die Anwendung der Ko-Konstruktion die Aussage des Kindes in Beziehung zu einem größeren Zusammenhang und damit in Beziehung zur Welt. Durch die Erweiterung der Aussage des Kindes vermittelt die Mutter ihm basale Beschreibungs- und Erklärungskompetenzen. Die Ko-Konstruktion der Mutter ist dabei meist in kurze Aussagen gehalten und sie unterbricht den weiteren Dialogfluss des Kindes kaum (vgl. 0.55s, 2.12s, 3.00s). Durch die kurz gehaltene Verständnissicherung wirkt die Mutter dem atypischen Merkmal der Dominanz des lautsprachlich kommunizierenden Gesprächspartners in UK-Gesprächen entgegen. Sie hält ihren Sprechanteil in der „Zuhörerrolle“ möglichst gering.

In einigen Situationen des Videoausschnitts, in denen Aussagen des Kindes deutlich verständlich sind, verzichtet die Mutter auf eine Frage zur Verständnissicherung. Dies geschieht häufig dann, wenn das Kind den Talker nutzt um eine Aussage zu tätigen. Doch auch manche lautsprachlichen Aussagen (vgl. 4.48s) werden ohne weitere Nachfrage aufgefasst. Hier versteht die Mutter die Antwort des Kindes offensichtlich, sie wiederholt die Aussage daher nicht.

4. Kategorie: „Pausen aushalten“

Innerhalb der vierten Kategorie wurden Verhaltensweisen zusammengefasst, welche das gemeinsame Merkmal verbindet, das dem Kind die Möglichkeit zu einer Reaktion gegeben wird, indem die Mutter eine Pause im Dialog aushält. Es wurden in der offenen Beobachtung des Videoausschnitts sechs Situationen in jeweils unterschiedlichen Sequenzen festgehalten, in denen die Mutter eine längere Pause aushält, um auf eine Initiative des Kindes zu warten. Die Handlung des Wartens auf eine Reaktion des Kindes findet sich in dem Video an einigen Stellen, nachdem die Mutter eine Frage an das Kind gerichtet hat. In diesen beobachteten Pausen wird das zuvor beschriebene Merkmal der reduzierten Kommunikationsgeschwindigkeit in UK deutlich sichtbar.

Die Mutter gibt dem Jungen im Anschluss an ihre Frage die Möglichkeit zu antworten, indem sie seine Reaktion abwartet. Dabei richtet sie ihre Aufmerksamkeit vollständig auf das Kind, sie sucht den Blickkontakt des Jungen. In einigen Fällen ändert sie sogar ihre Körperhaltung, lehnt sich gegebenenfalls nach vorne und signalisiert so ihre Aufmerksamkeit (vgl. 1.32-1.42s, 4.59s). Hierbei wird deutlich, dass die Mutter das Element des sich Abwechselns nach Marte-Meo umsetzt, indem sie durch das Warten dem Kind Wertschätzung gegenüber seiner Reaktion vermittelt. Die Mutter achtet in ihrer Verhaltensweise des Pausenaushaltens das

Wechselspiel des Kommunikationsprozesses auch dann, wenn das Kind längere Zeit benötigt um eine Antwort zu geben.

Während der Nutzung des Sprachcomputers lässt die Mutter dem Kind Zeit, um die einzelnen Symbole anzuwählen und die Aussage vorzubereiten (vgl. 3.41-3.54s, 5.34-5.58s). Sie nutzt die Pause der Talkernutzung, um die Schritte der Anwendung des Sprachcomputers mit zu verfolgen. Hierbei wird deutlich, dass die Mutter während der Pause das Element des Wahrnehmens in besonderem Maße anwendet. Sie lokalisiert in ihrem Warten den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes. Dadurch vermittelt sie dem Jungen das Gefühl ihrer Präsenz und Wahrnehmung seiner Initiativen, trotz der Kommunikationspause. Die Zeit der Anwahl der Symbole wird von der Mutter nicht kommentiert, sie hält sich zurück, es findet kein Sprecherwechsel statt. Durch diese Zurückhaltung der Mutter bleibt die Konzentrationsphase für das Kind erhalten.

In der Analyse der Verhaltensweisen dieser Kategorie wurde deutlich, dass die Handlung des Pausenaushaltens von der Mutter auch zur Überwindung sogenannter Verstehenskrisen eingesetzt wird. Es konnte sichtbar gemacht werden, dass die Mutter an Stellen des Dialoges an denen sie die Aussage des Kindes nicht versteht, im Gespräch pausiert (vgl. 5.03-5.13s). Das Nicht-Verstehen in der Situation wird von der Mutter kaum verbal kommuniziert, es entsteht eine Gesprächspause. Sie verdeutlicht ihr Unverständnis stattdessen durch ihren Blick und ihre Mimik, dabei wartet sie ab, bis das Kind die Aussage erneut wiederholt. In dieser Handlungsweise unterbricht die Mutter den Dialogfluss nicht, indem sie ihr Unverständnis verbalisiert, dies würde zu einer sogenannten Nein-Reihe in der Interaktion führen und die Kommunikation ins Stocken bringen. Stattdessen wendet die Mutter das Metaelement der konstruktiven Gesprächstechnik an, indem sie einfach abwartet. Durch diese Handlungsweise gibt die Mutter dem Jungen Zeit sich erneut auszudrücken, sie ermöglicht jedoch auch sich selbst ihr Verständnis der Situation neu zu überprüfen.

In der Betrachtung der Gesamtheit an Verhaltensweisen dieser Kategorie wird deutlich, dass die Mutter das Aushalten von Pausen offensichtlich nicht als unangenehm empfindet. Ihre Körperhaltung zeigt während des Wartens keine Angespanntheit. Die Mutter hält die Stille der Pause aus und wendet so eine konstruktive Dialogtechnik an, mit welcher der Dialog trotz Pausen als fließend wahrgenommen werden kann. Dies trägt zum Gelingen der Kommunikation bei.

5. Kategorie: „Fragen stellen“

Die fünfte induktiv ermittelte Kategorie fasst das Fragen stellen der Mutter, als eine Kategorie von Handlungen zusammen. In der Gesamtheit des Videoausschnittes wurden 20 Stellen in

zehn Sequenzen ermittelt, an denen die Mutter eine Frage an das Kind richtet. Bei allen in dieser Kategorie erfassten Fragen handelt es sich um weiterführende Fragen, die über eine Verständnissicherung hinausgehen.

Es können hierbei nach aufgezeichneten Beobachtungen verschiedene Frageformen unterschieden werden, welche die Mutter anwendet. Die Form der geschlossenen Frage (Ja/Nein Frage) nimmt einen geringen Anteil an angewendeten Fragen innerhalb der Videoaufnahme ein. Lediglich an drei Stellen wird eine geschlossene Frage an das Kind gerichtet (vgl. 3.06s, 3.08s, 4.37s). Der Großteil der Fragen kann als offen gestellte Frage definiert werden. Bei dieser Frageform ist die Antwort nicht vorgegeben, das Kind hat die freie Wahl seine Antwort bzw. Reaktion zu gestalten. Die offen gestellten Fragen beziehen sich meist direkt auf eine vorausgegangene Aussage des Kindes.

Die am häufigsten auftretende Frageform ist die offene Frage, welche das Kind dazu auffordert, seine vorausgegangene Aussage oder das vorherige Thema zu konkretisieren. Diese Aufforderung in Form einer Frage wird an elf Stellen des Videos angewendet. Dabei sind häufig verwendete Frageworte: Was, Wieso und Warum. Es kann vermutet werden, dass die Wahl der Frageworte die Intention der Mutter in dem Gespräch gewissermaßen spiegelt. Durch die Verwendung der Frageworte „Warum und Wieso“, versucht die Mutter in der Interaktion immer wieder die kausalen Zusammenhänge zwischen den Aussagen des Kindes zu ermitteln (vgl. 2.38s, „Wieso sind die alle groß?“). An der Absicht, die Kausalzusammenhänge der Aussagen des Kindes zu finden, hält die Mutter einen längeren Teil des Gespräches fest (vgl. 0.20s, 0.56s, 2.38s).

Eine weitere beobachtete Form ist die offene Frage nach den Wünschen des Kindes (vgl. 1.31s, 4.43s). Auf diese Weise artikuliert die Mutter in besonderem Maße ihr Interesse an den Gedanken des Kindes. Sie ist gegenüber seinen Bedürfnissen aufmerksam und kommuniziert somit Wertschätzung gegenüber den Wünschen des Kindes.

Alle Formen der angewendeten, weiterführenden Fragen, die von der Mutter offen an das Kind gestellt werden, tragen dazu bei, dass der Dialog zwischen den beiden Gesprächspartnern aufrechterhalten wird. In der Anwendung der weiterführenden Fragen eröffnet die Mutter in der Interaktion neue Gesprächsräume (vgl. 5.24s). Durch das Stellen der Fragen leitet sie das Gespräch positiv an. Ferner lenkt sie durch das Einbringen neuer Themen und Gedanken (vgl. 4,37s) den Gesprächsverlauf und setzt, dem fünften Element für gelingende Kommunikation nach Marte-Meo folgend, klare Anfangs- und Endsignale.

Darüber hinaus wurde in der Gesamtanalyse der Verhaltensweisen dieser Kategorie sichtbar, dass die Mutter dem Kind wenige Fragen stellt, deren Antwort sie selbst schon kennt. In vielen Fragen wendet sich die Mutter sehr authentisch an das Kind, sie zeigt ein

ehrliches Interesse an seinen Antworten (vgl. 4.16s) und möchte die Intention des Kindes hinter dessen Aussagen verstehen. Ihre ehrliche Haltung zeigt sich ebenfalls darin, dass die Mutter auch eigenes Unwissen zugibt (vgl. 1.03s). In der Haltung, welche die Mutter durch die Fragen ihrem Kind vermittelt, wird die Anwendung des Metaelement der konstruktiven Dialogtechnik sichtbar. Mit Hilfe der Fragen drückt die Mutter echtes Interesse und Zustimmung gegenüber dem Kind aus.

6. Kategorie „Kommentare zur Dialogführung“

In der sechsten ermittelten Kategorie sind Verhaltensweisen der Mutter angeführt, welche im Dialog einen Kommentar darstellen. Die Mutter kommentiert in der Anwendung dieser Handlungsweise eine Aussage oder ein Verhalten des Kindes, sie gestaltet auf diese Weise den Dialog. In dem gesamten Videoausschnitt finden sich 18 Verhaltensweisen in zehn Sequenzen, welche dieser Kategorie zugeordnet werden können.

In der Gesamtbetrachtung der beobachteten Kommentare der Mutter wurde deutlich, dass sie nur in geringem Maße eigene Themen in die Unterhaltung mit einbringt. Den gesamten ersten Teil des Dialoges hindurch (bis 4.39s) richtet die Mutter ihre Aufmerksamkeit auf die Themen des Kindes. Auch ihre Kommentare verdeutlichen weniger ihren eigenen Standpunkt, sie beziehen sich vielmehr auf vorausgegangene Aussagen des Jungen. Doch obwohl die Mutter, besonders im ersten Teil des Videoausschnittes, keine eigenen Themen in das Gespräch einbringt, hält sie den Leitfaden des Dialoges in der Hand. Durch die Verwendung von Kommentaren strukturiert die Mutter den Gesprächsverlauf, sie greift das vorausgegangene Gesprächsthema wieder auf (vgl. 1.42s) und beendet das Thema des Dialoges durch einen abschließenden Kommentar (vgl. 4.31s). In dieser Verhaltensweise der Mutter wird das Element des positiven Leitens sichtbar. Die Mutter setzt durch die Verwendung entsprechender Kommentare, Anfangs- und Endpunkte innerhalb des Dialoges.

Weitere Kommentare, welche in der offenen Beobachtung ermittelt wurden, greifen vorausgegangene Aussagen des Kindes auf, sie bestätigen diese jedoch nicht ohne weiteres, sondern setzen die Aussagen in Beziehung zu realen Sachverhalten. So wird zum Beispiel an einer Stelle des Videos dem Wunsch des Kindes Eier einzukaufen nicht ohne weiteres entsprochen (5.18s). Die Mutter ordnet die Aussage des Kindes durch einen Kommentar in die realen Bedürfnisse der Familie ein und stellt anschließend fest, die Familie braucht keine Eier einzukaufen. Trotz allem nimmt sie den Wunsch des Kindes wahr, sie schenkt ihm Aufmerksamkeit und nimmt die Aussage des Kindes ernst. In dem Verhalten der Mutter ist erneut das Element der positiven Leitung, sowie das Element Wahrnehmen als Beitrag zur gelingenden Kommunikation nach Marte-Meo erkennbar. Die Mutter setzt dem Kind durch die Verneinung des Wunsches eine sinnvolle Grenze. Sie gibt dem Kind

Orientierung und es lernt, dass die Mutter seine Wünsche achtet und wahrnimmt, ihnen jedoch nicht immer entspricht.

An anderer Stelle wurden mit Hilfe der Videoanalyse Kommentare herausgearbeitet, welche die Aussagen des Kindes zusammenfassen. Ähnlich der zuvor beschriebenen zweiten Form der Verständnissicherung, werden auch in einigen Kommentaren die Worte des Kindes durch eine Ko-Konstruktion erweitert, zusammengefasst und interpretiert. Doch gegenüber den Fragen der Verständnissicherung wird diese Form der Kommentare nicht als Frage, sondern als Feststellung formuliert.

Die Analyse der Kategorie „Kommentare zur Dialogführung“ hat gezeigt, dass die Mehrheit der vom Kind ausgehenden Initiativen in irgendeiner Form von der Mutter bestätigt werden. Gibt die Mutter keinen Kommentar, so stellt sie stattdessen eine Frage oder greift die Aussage in Form der Verständnissicherung auf. Durch diese Verhaltensweise bestätigt die Mutter die Initiativen des Kindes kontinuierlich (2. Element nach Marte-Meo). Nur in wenigen Ausnahmen des Videoausschnitts geht die Mutter in keiner Weise auf die Initiative des Kindes ein (vgl. 3.24s). An dieser Stelle der Videoaufnahme beispielsweise lässt die Mutter die Aussage des Kindes „(...)Jascha , hmm groooß“ verbal völlig unkommentiert. Gleichzeitig kann beobachtet werden, dass sie durch den Aufbau von Blickkontakt und Nicken trotzdem die Bestätigung ihrer Aufmerksamkeit signalisiert. In der Interpretation dieser Verhaltensweise könnte man vermuten, dass die Mutter die Initiativen des Kindes wahrnimmt, sie auf diese jedoch nicht weiter eingehen möchte. In diesem Moment lenkt die Mutter die Situation, sie zeigt dem Kind ihre persönliche Grenze, indem sie nicht weiter auf die Initiative eingeht. Hier kann das Element der positiven Leitung wiederum im Verhalten der Mutter gesehen werden.

Weiterhin von Bedeutung in dieser Kategorie erscheint auch der Umgang der Mutter mit Situationen, in denen das Kind versehentlich Symbole des Sprachcomputers anwählt oder ungewollte Aussagen mit dem Talker trifft. Dieser Zusammenhang wurde bereits zuvor in der Kategorie „Blick der Mutter zum Kind“ erwähnt. Die Mutter beobachtet bei einer Aussage des Talkers die Reaktion des Jungen und schätzt anhand seiner Körpersprache ab, ob die Aussage beabsichtigt war. Schätzt sie die Aussage des Talkers als versehentliche Aussage ein, ignoriert die Mutter die Aussage, sie lässt den Ausspruch des Talkers vollständig unkommentiert (vgl. 1.25-1-30s, 4.52s). Hier zeigt sich das Element des Wahrnehmens im Kommentarverhalten der Mutter. Sie beobachtet zunächst und ordnet die Aussage des Kindes in einen Zusammenhang ein, ehe sie weitere Aussagen tätigt.

7. Kategorie: „Humor /Lachen“

Die siebte induktiv ermittelte Kategorie umfasst Verhaltensweisen, welche Humor oder Lachen in irgendeiner Form beinhalten. Innerhalb des Videos wurden 17 Handlungen in acht Sequenzen beobachtet, welche dieser Kategorie zugeordnet wurden. Auch Stellen, an denen einer der beiden Beteiligten lächelt, wurden in diese Kategorie miteinbezogen.

In der Betrachtung der Sequenzen wurde deutlich, dass das geteilte Lächeln zwischen Mutter und Kind ein wichtiger Bestandteil des Dialoges ist. Die Mutter geht in sechs aufgezeichneten Momenten auf das Lächeln ihres Kindes ein und erwidert dieses (vgl. 0.08s, 0.56s, 2.40s). Das Lächeln stellt im Dialog eine besondere Form der Kontaktaufnahme zwischen der Mutter und dem Kind dar. Häufig wird es begleitet von längeren Momenten des Blickkontaktes zwischen den Gesprächspartnern. Auch nach der Methode von Marte-Meo ist Lächeln ein wichtiger Aspekt gelingender Kommunikation. In einer von Aarts veröffentlichten Orientierungshilfe zur Durchführung von Videoanalysen sagt die Autorin aus: „Wenn das Kind lächelt, spiegle das Gesicht des Kindes und schaffe einen längeren guten Moment des emotionalen Austauschs.“ In dieser Aufforderung vermittelt Aarts deutlich, dass sie dem Lächeln einen wichtigen Stellenwert zuschreibt. In dem gemeinsamen emotionalen Austausch des Lächelns nimmt die Mutter das Kind wahr, sie bestätigt seine emotionale Zuwendung und vermittelt dem Kind das Gefühl des Angenommenseins.

Auch lautes Lachen kann ein geteilter Moment zwischen Mutter und Kind sein. In einigen Passagen der untersuchten Sequenz lacht die Mutter laut über die Aussagen des Kindes (vgl. 4.25s, 6.04s). Dabei handelt es sich jedoch deutlich nicht um eine Form des Auslachens, sondern mit dem Kind lachen. Das Kind trifft zuvor beabsichtigt eine humorvolle Aussage, es lacht anschließend selbst über seine Antworten. Die Mutter stimmt in dieses Lachen ein, sie bestätigt durch diese Verhaltensweise, dass sie den Humor des Kindes versteht. In dem lauten Lachen der Mutter finden sich die Elemente Wahrnehmen und Bestätigen nach der Marte-Meo-Methode wieder. Die Mutter nimmt den Humor des Kindes wahr, sie bestätigt ihn durch ihr Lachen und trägt somit zum Gelingen der Interaktion bei.

In einigen weiteren Abschnitten greift die Mutter den Humor des Kindes in einem Kommentar auf und gibt eine ebenfalls humorvolle Antwort (vgl. 4.30s, 6.15s). Die Stimmlage der Mutter passt sich dabei der lustigen Stimmlage des Kindes an. Hier spielt das Metaelement des angemessenen Tonfalls nach Marte-Meo eine zentrale Rolle. Durch eine humorvolle Intonierung ihrer Stimme signalisiert die Mutter dem Kind: „Ich habe Freude an und mit dir!“. Sie sendet ihrem Kind damit eine Botschaft auf der Beziehungsebene. Dieser positive Umgangston und der geteilte Humor können als wichtige Bestandteile des Dialoges betrachtet werden. In dem Videoausschnitt wirkt es stellenweise so, als versuche das Kind

so viel Spaß und Lustiges wie möglich in die Unterhaltung einfließen zu lassen. Dies kann ein Signal dafür sein, dass der Junge die Anwendung von Humor als essentiell für die Gestaltung einer gelingenden Kommunikation sieht.

An einer weiteren Stelle geht die Mutter humorvoll auf einen Kommentar des Kindes ein. Die Aussage „Weil Ostern ist“ wird von der Mutter als Witz aufgefasst (vgl. 6.14s), sie reagiert sofort mit einer natürlichen Reaktion des Lachens, sobald sie die Aussage verstanden hat (vgl. 5.58s). Erst im Anschluss sucht die Mutter eine Bestätigung der Aussageabsicht des Kindes. Die Mutter reagiert in der Situation mit Humor, gleichzeitig ordnet sie mit Hilfe eines ebenfalls humorvollen Kommentares die Aussage des Jungen in einen realen Zusammenhang ein (vgl. 6.08s). Sie verdeutlicht, dass die Osterzeit schon vorüber ist, wirkt dabei jedoch nicht belehrend. Auf diese Weise greift die Mutter den Witz des Jungen auf, gleichzeitig bringt sie ein ernstes Element in das Gespräch mit ein. Das Kind lernt mit Hilfe des Kommentars der Mutter die Kontexte „Spaß und Ernst“ zu unterscheiden. In dieser Situation greift die Mutter auf das Element der positiven Leitung nach Marte-Meo zurück.

8. Kategorie: „Verstehen/ Unverständnis oder Zuhören signalisieren“

Die achte ermittelte Kategorie umfasst Signale, mit denen die Mutter gegenüber dem Kind ihr Verstehen, Unverständnis oder Zuhören signalisiert. Insgesamt wurden in der Beobachtung 20 Verhaltensweisen in neun Sequenzen gefunden, die ein solches Signal ausdrücken. Die Handlungsweisen dieser Kategorie beziehen sich stets direkt auf eine Initiative des Kindes. Dabei können diese Signale innerhalb der Kategorie in verbale und visuelle Signale unterschieden werden. In den beobachteten Handlungen der Mutter wurde in 15 Verhaltensweisen ein visuelles Signal wahrgenommen, davon signalisierten vier Signale das Zuhören, acht Verhaltensweisen drückten Verstehen aus, in drei Verhaltensweisen konnte nicht genau festgestellt werden, ob die Mutter Verstehen oder Zuhören äußert. Gleichzeitig wurden fünf verbale Signale festgehalten, davon signalisierten drei Signale das Zuhören der Mutter, zwei Signale artikulierten ihr Unverständnis.

Eine Form der visuellen Signale ist das Nicken (vgl. 0.46s, 3.24s, 4.05s). Ohne das Kind zu unterbrechen kann die Mutter durch die Verwendung dieser Verhaltensweise dem Kind signalisieren, dass es seinen Ausführungen folgt und sie mit ihrer Aufmerksamkeit bei ihm ist. Auch das Verstehen einer Aussage kann durch Nicken bestätigt werden, (vgl. 0.55s). In einigen Fällen war es in der Analyse nicht möglich, zwischen dem Signal des Zuhörens oder des Verstehens beim Nicken zu unterscheiden. Es ist durchaus denkbar, dass die Mutter auch beide Signale zugleich sendet (vgl. 2.30s, 4.11s). Ein weiteres visuelles Signal, von dem die Mutter Gebrauch macht um ihr Verstehen zum Ausdruck zu bringen, ist das Zeigen mit dem Zeigefinger auf das Kind, als Bestätigung seiner Aussage (vgl. 0.46s).

Neben den visuellen Zeichen setzt die Mutter auch verbale Zeichen ein, um ihr Zuhören zu bekunden. Eine Form dieser Signale ist das Geräusch „Hmm“. Die Mutter bestätigt, ihren Aufmerksamkeitsfokus auf das Kind, in dem sie seine Aussagen durch ein verbales „Hmm“ begleitet (vgl. 0.26s, 1.08s). Sie gibt dem Kind zu erkennen, dass sie zuhört. Neben dem Zuhören teilt die Mutter durch das verbale Geräusch „Hmm“ mit fragendem Unterton an einer Stelle auch Unverständnis mit (vgl. 3.37s). An einer weiteren Stelle bringt die Mutter durch ein zögerndes „Hmm“, mit einem irritierten Unterton ihre Unsicherheit über die Aussage des Kindes zum Ausdruck (vgl. 3.26s).

Sowohl in den visuellen, als auch in den verbal kommunizierten Signalen findet sich das Element des Bestätigens nach der Marte-Meo-Methode. Die Mutter drückt durch die unterschiedlichen Formen der Bestätigung, wie beispielsweise durch das Nicken aus, dass ihr Aufmerksamkeitsfokus auf dem Kind ruht. Durch dieses Signal gibt sie dem Kind zu verstehen: „Ja, ich habe dich gesehen/gehört!“. Das Kind macht durch die Bestätigung der Mutter in Form der Signale die Erfahrung, dass seine Initiativen gespiegelt und wertgeschätzt werden. Es entwickelt in diesem Zusammenhang weiteres Selbstvertrauen in die eigenen Ideen. Die verbalen und visuellen Signale der Mutter wirken offenbar ermutigend auf das Interaktionsverhalten des Kindes. Es konnte in der Analyse festgestellt werden, dass der Junge nach einem Signal der Bestätigung des Verstehens oder Zuhörens von Seiten der Mutter seine Ausführungen in den meisten Fällen weiter ausführte.

9. Kategorie : „Gesten und Körperhaltung der Mutter“

Die neunte Kategorie, welche durch das Verfahren der induktiven Kategorienbildung ermittelt wurde, ist beschrieben als „Gesten und Körperhaltung der Mutter“. Die Kategorie beruht auf der visuellen Wahrnehmung der Handlungsweisen, welche die Mutter durch Veränderungen ihrer Körperhaltung, ihrer Sitzposition, ihrer Gestik und Mimik sowie weiteren wahrnehmbaren körperlichen Veränderungen zeigt. Es wurden in der offenen Beobachtung 35 Handlungsvorgänge in allen 13 Sequenzen festgehalten, welche der Kategorie „Gesten und Körperhaltung der Mutter“ zugeordnet wurden. Dabei ist in dieser Kategorie jedoch besonders notwendig zu betonen, dass in einer offenen Beobachtung nicht alle körperlichen Verhaltensweisen notiert werden können. Lediglich markante Formen der Körpersprache und bedeutungsvolle erscheinende Gesten wurden in der Analyse festgehalten.

In der Betrachtung der Körpersprache der Mutter wurde deutlich, dass diese an einigen Stellen ihre Aussagen durch Gesten verdeutlicht. So werden Signalworte wie „Groß“ (vgl. 1.49s), „Was“ (vgl. 1.51s), „Wieso“ (vgl. 2.37s) oder „Alle“ (vgl. 4.08s) durch körpereigene Gebärden unterstützt. An einer anderen Stelle verdeutlicht die Mutter die gemeinsame Ahnungslosigkeit der beiden Gesprächspartner zu einer Fragestellung durch ein

Schulterzucken und Kopfschütteln (vgl. 1.03s). Eine weitere Geste, von der die Mutter in der Aufnahme zweifach Gebrauch macht, ist die Aufzählung mit Hilfe von Fingern der Hand. Diese Geste wird von der Mutter genutzt, um die Aussagen des Kindes in eine strukturierte Form zu bringen (vgl. 2.00s, 3.06s). Alle Gesten, welche zur Verdeutlichung einer Aussage der Mutter gezeigt werden, beinhalten das Element des Benennens nach Marte-Meo. Die Mutter bezieht sich dabei auf eine vorausgegangene Initiative des Kindes, sie benennt diese und unterstreicht die Bedeutung des sprachlichen Symbols durch eine Geste. Diese Verhaltensweise bietet dem Kind die Möglichkeit sowohl auf auditivem, als auch auf visuellem Weg, die Bedeutung des Wortes zu verinnerlichen.

Als weiteres Merkmal der Körperhaltung kann das Vor- und Zurücklehnen der Mutter auf dem Stuhl genannt werden. Im Vergleich zu der Bewegungsvielfalt des Kindes hat die Mutter zwar eine verhältnismäßig ruhige Sitzposition, doch auch sie lehnt sich während der Videosequenz mehrfach nach vorn, in Richtung des Kindes und dann wieder zurück. Betrachtet man das Vorlehnen auf dem Stuhl in Zusammenhang mit anderen Elementen der Interaktion, wird deutlich, dass die Mutter sich besonders häufig nach vorne lehnt, wenn sie dem Kind eine Frage gestellt hat und auf eine Antwort wartet (vgl. 5.00s, 5.36s). Es lässt sich vermuten, dass die Körperhaltung des Vorlehns für die Mutter eine Form der Aufmerksamkeitslenkung auf das Kind darstellt. Sie richtet den Fokus ihrer Aufmerksamkeit vollständig auf den Jungen, somit setzt sie das Element des Wahrnehmens ein, um zum Gelingen der Kommunikation beizutragen. Zugleich wird in der Betrachtung des Zurücklehns in Bezug zu weiteren Analyseelementen deutlich, dass die Mutter sich in den Augenblicken zurücklehnt, in denen sie entspannter wirkt, weniger konzentriert zuhört oder in geringerem Maße eine Antwort des Kindes erwartet. Hier trägt die Mutter durch eine entspannte Körperhaltung zu einer angenehmen Atmosphäre in der Interaktion bei. In beiden Formen der Körperhaltung, dem Vor- und Zurücklehnen, findet sich das Element der konstruktiven Dialogtechnik. Die Mutter beeinflusst durch ihre zugewandte Körpersprache den Verlauf der Kommunikation.

Die Gesamtbetrachtung der Körperhaltung in den verschiedenen Sequenzen des Videoausschnitts zeigt, dass die Mutter in den ersten Sequenzen des Dialoges ruhiger in einer Position verharrt und ihre Hände kontrollierter vor sich auf dem Tisch liegen hat, als in den letzten Sequenzen. Die unruhige Haltung, das Stützen des Kopfes auf die Hände (vgl. 2.09s, 2.49s), das Spielen der beiden Hände mit dem Stift (vgl. 5.35s) und das Tippen der Finger auf der Tischplatte (vgl. 5.20s) können Anzeichen für sich anbahnende Müdigkeit der Mutter sein. Das konzentrierte Zuhören über einen längeren Zeitraum kann durchaus als anstrengend empfunden werden, so dass die Mutter in ihrem Verhalten den Wunsch nach Bewegung oder etwas Ablenkung ausdrücken könnte.

Das Streicheln der Mutter über den Kopf des Kindes (vgl. 6.10s) kann in Zusammenhang mit dem vorausgegangenen Lachen und der humorvollen Situation als ein liebevolles Necken oder eine Zuneigungsbekundung verstanden werden. Diese Geste trägt ebenfalls positiv zur Atmosphäre des Gespräches bei, auch hier kann das Element der konstruktiven Dialogtechnik gesehen werden.

10. Kategorie: „körperliche Unterstützung des Kindes“

Die zehnte ermittelte Kategorie von Verhaltensweisen kann zusammengefasst werden unter der Bezeichnung „körperliche Unterstützung des Kindes“. In dieser Kategorie sind Handlungen der Mutter zusammengefasst, mit denen sie die Sitzposition, die Körperhaltung oder weitere körperliche Aspekte des Kindes unterstützt. In dem Videoausschnitt wurden sechs Handlungen in fünf Sequenzen gefunden, welche dieser Kategorie zugeordnet werden konnten.

In der Betrachtung des Videoausschnitts ist sichtbar, dass die Mutter an einigen Stellen der Aufnahme, ohne vorherige Absprachen oder Aufforderung des Kindes, halb von ihrem Stuhl aufsteht oder sich zu dem Jungen beugt, um ihn in eine andere Sitzposition zu bringen (vgl. 2.04s, 4.00s, 6.22s). Diese Handlung scheint auf einer in diesem Moment unausgesprochenen Vereinbarung zwischen Mutter und Kind zu beruhen, sie wird von der Mutter an keiner Stelle kommentiert. Das Kind macht während dieser Verhaltensweisen nicht den Eindruck, als sei es von der Hilfe der Mutter überrascht. Es ist zu mutmaßen, dass beide Partner an diese Form der Unterstützung, bezogen auf die Sitzhaltung des Kindes, gewöhnt sind. In einigen Fällen stellt sich das Kind während einer Aussage auf dem Stuhl hin (vgl. 0.20s, 4.00s). Auch hier hilft die Mutter, indem sie den Stuhl vom Tisch wegrückt (vgl. 0.23s) oder das Kind anschließend wieder auf dem Stuhl gerade rückt (vgl. 4.02s).

Ebenfalls zweifach zu beobachten ist eine Handlung, in der die Mutter den Schal des Kindes in eine andere Position bringt. Um diese Verhaltensweise zu verstehen, sollte angeführt werden, dass das Kind auf Grund eines zu geringen Mundschlusses einen erhöhten Speichelfluss hat. Auch hier greift die Mutter ein, indem sie einen dafür geeigneten Schal zurechtlegt (vgl. 0.25s, 1.33s).

In der Analyse der letzten Kategorie wird deutlich, dass die Mutter das Kind in seinem Kommunikationsverhalten unterstützt, indem sie für ihn möglicherweise störende Umstände verändert. Dabei wendet die Mutter das Element der Wahrnehmung an, sie sieht den Unterstützungsbedarf des Kindes und handelt entsprechend.

6.5 AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS DER MUTTER

In der vorausgegangenen Analyse wurde die Fragestellung der Untersuchung erläutert, indem die offenen Beobachtungen einer in der Interaktion unbeteiligten Person als Grundlage genommen wurden, um Verhaltensweisen zu ermitteln. Es ist jedoch davon auszugehen, dass auch die subjektiven Empfindungen der im Dialog beteiligten Personen, weitere für die Fragestellung relevante Ergebnisse und genauere Einblicke ermöglichen können. Aus dieser Überlegung heraus wurde in einem letzten Schritt der methodischen Vorgehensweise die Mutter gebeten, sich das Video in einzelnen Sequenzen anzuschauen und die Interaktion mit Hilfe eines Beobachtungsbogens zu reflektieren⁵. Als Leitfaden dieser Reflexion wurden der Mutter folgende Fragen gestellt: Was fällt dir auf? Was ist in der Kommunikation gelungen?

Die erste Frage dieses Beobachtungsbogens wurde beabsichtigt sehr offen formuliert. In der Auseinandersetzung mit den einzelnen Sequenzen hat die Mutter hier die Gelegenheit erste Beobachtungen und ihre eigene Wahrnehmung festhalten. Die Formulierung der zweiten Fragestellung bezieht sich bewusst auf ihre subjektive Vorstellung von gelingender Kommunikation. Es werden keine weiteren Vorgaben gemacht, welche das Gelingen in einer Form genauer definieren. So zeigt sich in den Antworten der Mutter welche Handlungen der Gesprächsführung sie als gelungen empfindet.

In der Auswertung des Beobachtungsbogens wurde deutlich, dass die Mutter in der Beantwortung beider Fragen kritisch ihr eigenes Verhalten beleuchtet, sie nennt sowohl eigene Handlungsweisen, als auch Verhaltensweisen des Kindes, welche den Dialog prägen. In ihren Antworten spricht die Mutter des Öfteren explizit Verhaltensweisen an, welche den vorher ermittelten Kategorien zugeordnet werden können.

Zuordnung der reflektierten Verhaltensweisen zu ermittelten Kategorien:

Im Hinblick auf die ersten beiden ermittelten Kategorien, welche das Blickverhalten betrachten, bestätigt die Mutter in ihrer Antwort die vorausgegangene Beobachtung zur Bestätigung der Aussage durch den Blick des Kindes. Sie formuliert in der Reflexion der achten Sequenz: „Ich biete B. Blickkontakt an. Damit „bestätigt“ er manchmal, dass er die Taste, die er gedrückt hat, auch meint.“ Die Mutter stellt hier deutlich heraus, dass der Blick des Kindes ein Indikator für seine Aussageabsicht ist. Dies entspricht den Interpretationen der vorausgegangenen Beobachtung innerhalb dieser Kategorie.

⁵ Der Beobachtungsbogen der Mutter ist im Anhang ab S. 100 einzusehen.

Eine weitere genannte Verhaltensweise ist die Beobachtung der Körpersprache des Kindes. Die Mutter beschreibt in der Betrachtung der dritten Sequenz ihre Handlungsweise: „Ich wiederhole „Oke“ um zu hören, ob er dazu noch etwas sagen wollte. Aber B.s Körpersprache und sein nicht-darauf-eingehen verdeutlicht, dass er dazu nichts mehr sagen wollte.“ Die Annahme, dass die Mutter durch häufigen Blickwechsel immer wieder die Körpersprache des Kindes mit den Aussagen des Talkers abgleicht, wird in dieser Aussage bestätigt.

Zur Kategorie der Verständnissicherung reflektiert die Mutter ihr Verhalten folgendermaßen „B. spricht mit wenigen Worten, ich fasse das in Sätzen zusammen und lasse mir den Inhalt von ihm bestätigen.“ Das Prinzip der Verständnissicherung durch die Anwendung einer Ko-Konstruktion wird hier beschrieben. Ebenso stellt die Mutter in ihrer Aussage heraus, dass die Bestätigung durch das Kind ein wichtiger Teil des Dialoges ist. Auch an anderen Stellen der Reflexion nennt sie die Bestätigung des Kindes durch Blickkontakt oder ein „Ja“ als gelungene Elemente der Kommunikation. Es wird in der Betrachtung der Antworten der Mutter ebenso deutlich, dass die Mutter die Handlungsweise der Verständnissicherung nutzt um Situationen der Irritation zu bewältigen. In einer Sequenz, in der sie den Aussagen des Kindes nicht vollständig folgen kann, beschreibt sie ihr Verhalten wie folgt: „Ich höre eher zu und sehe den Sinn gerade schwinden. Fasse weiter zusammen, um sicherzugehen, dass ich verstehe, was er sagen will und nicht Aussagen übergehe oder nicht mitschneide.“ In dieser Ausführung wird deutlich, dass die Vorgehensweise der Verständnissicherung für die Mutter ein Mittel darstellt, um Verstehenskrisen zu bewältigen.

Die Verhaltensweisen der Kategorie Pausen aushalten wird von der Mutter an verschiedenen Stellen der Betrachtung erwähnt. An einer Stelle verdeutlicht sie durch ihre Aussage: „Zuhören, Zeit geben, uns beiden. Mir zum Verstehen und ihm zum Sprechen.“, dass die Verhaltensweise des Pausierens nicht allein eine Unterstützung für den Jungen darstellt. Ihre Antwort zeigt, dass sie durch das Abwarten auch sich selbst die Gelegenheit gibt, ihr Verständnis zu überprüfen.

Eine sehr kritische Reflektion ihres Handelns in dieser Kategorie führt die Mutter in ihrer Betrachtung der vierten Sequenz an. Hier stellt sie fest, dass sie zu wenig Pause lässt, um dem Kind eine Reaktion zu ermöglichen. „B. sucht auf dem Talker die Antwort, ich warte nicht ab und stelle die nächste Frage. Gebe ihm nicht genug Zeit, die erste Frage überhaupt zu beantworten.“

Zur fünften Kategorie, dem Fragenstellen, äußert sich die Mutter in ihrer Reflexion mehrfach. In ihren Antworten ist zu erkennen, dass sie zwischen offen und geschlossen gestellten Fragen unterscheidet. Sie benennt in der Betrachtung der vierten Sequenz das Raum geben und Zeit lassen nach einer Frage als wichtige Handlungsweise. Des Weiteren beschreibt die

Mutter an einer Stelle des Beobachtungsbogens ihre Vorgehensweise des Fragenstellens konkreter: „Weiterführende Fragen aufwerfen, die offen gestellt sind und die B. trotzdem beantworten kann. So quetschen wir das letzte aus diesem merkwürdigen Thema raus. Wir sind zusammen gemeinsam am Gegenstand und können auch noch mal drüber kichern.“ Hier zeigt sich, dass die Mutter ihre Fragen dem Entwicklungsniveau des Kindes anpasst, dennoch ist sie darauf bedacht, ihm offene Möglichkeiten zur Reaktion zu ermöglichen. „Ich frag ihn eine offene Frage und er kann mal wieder zeigen, was er so in seinem Köpfchen für Verbindungen und Gedanken hat...Cool, dass er so was denkt und es dann raushaut.“

In dieser Aussage wird deutlich, dass die Mutter durch ihre Fragen die Konversation weiter voranbringen möchte. Die Anwendung der Frageform, welche dazu dient ein Thema weiter zu konkretisieren, beschreibt die Mutter wie folgt: „B. schmeißt 1 Wort „Sätze“ hin, die durch Nachfragen sinnvoll werden.“

Zu der Kategorie Kommentare zur Dialogführung finden sich in der Reflexion wenig explizit genannte Aussagen der Mutter. An einer Stelle verdeutlicht sie jedoch, wie sie durch einen Kommentar das Gespräch lenkt und neue Anfangs- oder Endpunkte setzt. „Mir reicht!!! Ich muss ein neues Thema anschneiden, es wird mir zu wurschtelig/ langweilig. Einkauf planen ist doch gut...Ich glaube, B. ist auch erleichtert, von diesem komischen Gelaber weg zu sein und zusammen zu planen, wieder an den gleichen Gegenstand zu denken ;).“

Mehrfach nennt die Mutter den Gebrauch von Humor als eine Verhaltensweise, welche die Kommunikation positiv prägt. In ihrer Aussage: „Zusammen lachen – Kommunikation gelungen!“ zeigt sich, dass das gemeinsame Lachen ein wichtiges Element zur gelungenen Kommunikation in den Augen der Mutter ist. Auch die Feststellung: „B. macht einen Witz! Da können wir beide drüber lachen. Cool.“ verdeutlicht, dass die Mutter die lustige Atmosphäre des Videos positiv wertet. Besonders das gemeinsame Lachen über den Witz des Kindes in der 12. Sequenz, empfindet die Mutter als gelungene Kommunikation: „Dann zusammen auf den Talker schauen und losprusten, bevor man etwas hört, weil bei mir dann der Groschen fällt... Meine Lieblingssequenz!“. In der Beschreibung einer Situation der 13. Sequenz zeigt sich, dass die Mutter konkrete Verhaltensweisen anwendet, um auf den Witz ihres Sohnes zu reagieren: „Witz würdigen, seine Worte wiederholen, weiterspinnen“.

Eine weitere ermittelte Kategorie ist das Verstehen/ Unverständnis oder Zuhören signalisieren. Diese Verhaltensweisen benennt die Mutter in der Reflexion nur an einer Stelle: „Ich signalisiere B. durch zuckendes Kopfnicken und „hmm“, dass ich verstehe, bei ihm bin.“ Hier weist die Mutter in der Beobachtung ihrer eigenen Handlungen darauf hin, dass sie sich visuellen und verbalen Zeichen bedient, um die Kommunikation mit dem Kind zu unterstützen und ihr Zuhören, ihre Anwesenheit und ihre Verstehen zu signalisieren.

Die neunte Kategorie fasst alle Verhaltensweisen zusammen, die sich auf die Verwendung von Gesten und die Körperhaltung der Mutter beziehen. Zu dieser Form von Verhaltensweisen äußert sich die Mutter in der Reflexion kurz, in dem sie in der vierten Sequenz feststellt: „Unklare Kommunikation wird über Geste geklärt.“ Außerdem gibt die Mutter in einer Antwort einen Hinweis darauf, dass sie die Gesten des Kindes in den Blick nimmt, um seine Aussagen besser zu verstehen. Die Botschaft der Mutter: „Mich irritiert erst die wedelnde Hand, damit hat er doch eben noch „groß“ gestenhaft illustriert.“, verdeutlicht diese Vorgehensweise.

Zu den Verhaltensweisen der zehnten Kategorie, welche die Maßnahmen zur körperlichen Unterstützung des Kindes zusammenfassen, traf die Mutter in ihrer Reflexion keine weiteren Aussagen. Es kann vermutet werden, dass diese Handlungen für sie selbstverständlich erscheinen und daher nicht explizit genannt werden müssen. Es könnte auch sein, dass die Verhaltensweise in den Augen der Mutter keinen wichtigen Beitrag zur Gestaltung der Kommunikation schafft.

Außerhalb der Kategorien genannte Verhaltensweisen:

In der Betrachtung der Reflexion stellten sich weitere Verhaltensweisen der Mutter als bedeutungsvoll heraus, diese konnten jedoch nicht ohne weiteres den ermittelten Kategorien zugeordnet werden. An einigen Stellen nannte die Mutter Handlungen, welche sich auf ihren Umgang mit unbeabsichtigten Aussagen des Kindes durch den Talker beziehen. In der Erläuterung: „Nicht gemeintes Plaudern muss ausgehalten/ gefiltert werden, dem auch nicht zu viel Wert beigemessen werden.“, skizziert die Mutter ihren Umgang mit versehentlich angewählten Aussagen. Auch die Äußerung: „Hihi! Die Zahl zwischendurch wird einfach mal ignoriert, weil sich auch nicht zur Sache gehört und irgendwie noch gedrückt war“, welche sich auf die zehnte Sequenz bezieht, gibt einen Hinweis darauf, dass die Mutter gewisse Handlungsweisen im Umgang mit solchen Aussagen anwendet. In der vorhergegangenen Analyse zur Auswertung der einzelnen Kategorien, wurden diese Verhaltensweisen genannt, sie wurden jedoch nicht in einer eigenen Kategorie zusammengefasst. Stattdessen ordnete man sie den Kategorien „Blick auf den Talker“ und „Blick auf das Kind“ zu. Die Auswertung der Reflexion durch die Mutter kann einen weiteren Hinweis darauf geben, dass diese Verhaltensweisen unter Umständen auf Grund ihres Stellenwertes einer eigenen Kategorie zugeordnet werden sollten.

In ähnlicher Weise stellte sich Verhaltensweisen im Umgang mit Verstehenskrisen als Merkmal heraus, welchem die Mutter Bedeutung beimisst. Zu einer Situation in der fünften Sequenz schreibt die Mutter: „Zuhören. Nicht verstehen aushalten, vielleicht klärt es sich gleich noch. Ich denke, er merkt, wenn ich ihn nicht verstehe, auch wenn ich es nicht

formuliere.“ Beide Verhaltensweisen das Zuhören und Pausenaushalten, sowie das nonverbale kommunizieren von Unverständnis wurden in der Analyse erwähnt. Doch auch diese Handlungen wurden nicht als eigene Kategorie erfasst, sondern anderen Handlungen zugeordnet. In einer weiteren Sequenz reflektiert die Mutter ihre Verhaltensweise wie folgt: „Ich versteh die ersten Sekunden nur Bahnhof und warte erstmal ab, angestrengt zuhörend. Kurze Zeit geht das immer, schlimm ist es immer, wenn sich diese Momente hinziehen und ich ihn etwas länger nicht verstehe. Aber hier geht das gut, einfach zuhören bis er es drei Mal wiederholt und ich dann verstehe. Sonst wäre das Wort „Eier“ ja auch auf dem Talker gewesen.“ Auch diese Aussage weist daraufhin, dass die Mutter in Verstehenskrisen eine bestimmte Strategie anwendet, um diese zu überwinden. Auf Grund der Bedeutung, welche die Mutter diesen Handlungen gibt, kann auch hier überlegt werden, den Umgang mit Verstehenskrisen in einer eigenen Kategorie zu erfassen.

Zuletzt nannte die Mutter in der schriftlichen Beantwortung der Fragen Elemente, die ihr in der Gestaltung des Dialoges wichtig waren, welche ihrer inneren Haltung zugeschrieben werden können. Diese innere Einstellung gegenüber dem Kind kann nicht an einer bestimmten Verhaltensweise sichtbar gemacht werden, sie ist vielmehr eine grundlegende Überzeugung, welche in der Gesamtheit der Handlungen zum Ausdruck kommen kann.

In der sechsten Sequenz verdeutlicht die Mutter ihr Handeln durch folgende Ausführung: „Nehme ernst, was gesagt ist, heuchle aber nicht, dass ich darin einen Sinn sehen würde. Den sehe ich nämlich erstmal nicht.“ In dieser Aussage wird deutlich, dass die Haltung der Mutter gegenüber dem Kind bestimmt wird von dem Bemühen um Kongruenz, Akzeptanz und Wertschätzung. Die Mutter achtet die Aussage des Kindes und nimmt diese ernst, gleichzeitig bleibt sie authentisch, indem sie kein Verstehen vortäuscht.

In einer weiteren Antwort ist die innere Haltung der Mutter erkennbar: „Zusammen dran bleiben, an dem, was gesagt wurde und dem Ernst und Wichtigkeit geben. Das ist wohl auch wichtig: Aussieben was nicht wichtig gemeint ist, aber auch über „längere Zeit“ dranbleiben, wenn man merkt, dass da etwas ausgedrückt werden wollte. Auch wenn man erstmal gar nicht weiß, was hier los ist“. In dieser abschließenden Bemerkung der Mutter bringt sie erneut zum Ausdruck, dass eine Haltung von Akzeptanz und Wertschätzung für sie ein wichtiger Bestandteil einer gelungenen Kommunikation ist. Zudem wird in dem zweiten Teil der Aussage auch sichtbar, dass die Mutter Empathie für ein wichtiges Merkmal der Kommunikation hält. Durch die Haltung der Empathie ist es dem Gegenüber möglich zu spüren, ob die Person noch etwas ausdrücken möchte.

In der Kategorienfindung wurde die Haltung der Mutter kaum beachtet, da die Fragestellung auf konkrete Verhaltensweisen abzielte. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die innere

Haltung des Gegenübers, wie in der Erläuterung zu der personenzentrierten Haltung für den UK-Dialog, von hoher Bedeutung ist. Daher erscheint es sinnhaft, dass die Mutter diese Haltung in der Reflexion erwähnt. Sie kann als Grundlage für weitere Verhaltensweisen zur Gesprächsführung gesehen werden.

7. FAZIT

Ausgehend von der Frage nach fördernden Verhaltensweisen des lautsprachlich kommunizierenden Gesprächspartners, erläuterte die Ausarbeitung zunächst einige theoretische Grundlagen der Unterstützten Kommunikation.

Aus der Betrachtung der elementaren Begriffe zu Unterstützter Kommunikation ging zunächst die Erkenntnis hervor, dass die Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen durch UK eine bedeutungsvolle Intervention ist, um sprachbeeinträchtigten Menschen Zugang zur mehr gesellschaftlicher Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Des Weiteren wurde durch die Reflexion des „Gelingens-Begriffes“ dessen Subjektivität deutlich. Dies stellte die Notwendigkeit einer Definition „gelingender Kommunikation“ für die weitere Erarbeitung heraus und führte zu der Auseinandersetzung mit den Elementen der Methode nach Marte-Meo. Die weitere Ausarbeitung wurde von der ressourcenorientierten Sichtweise des Konzeptes Marte-Meo geprägt.

In der Vertiefung der Elemente von UK nach Kristen wurden einzelne Variablen sichtbar, welche das Gelingen eines Interventionsprozesses beeinflussen können. In der kurzen Betrachtung konnte lediglich ein Überblick zu dem Element des Verhaltens der unterstützten Kommunizierenden gegeben werden. Die Erörterung zu Möglichkeiten der kommunikativen Förderung dieser Personengruppe, sowie die Auseinandersetzung mit Kommunikationsstrategien brachten gleichwohl erste Hinweise für die Bedeutung von Fähigkeiten zur Gesprächsführung in UK. Auch die Betrachtung des Elementes der Planung und des Einsatzes von Kommunikationshilfen verdeutlichte Möglichkeiten, um eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen zu bewirken. Die detailliertere Darstellung des Einflusses der beiden Elementen auf einen UK-Dialog, sowie die genauere Betrachtung der Frage nach Verhaltensweisen des unterstützten Kommunizierenden, die zum Gelingen des Gespräches beitragen, können Ausgangspunkte für weitere Untersuchungen sein.

In der vertieften Auseinandersetzung mit dem dritten Element der UK, dem Verhalten des Gesprächspartners, wurde die Rolle des lautsprachlich kommunizierenden Gegenübers beleuchtet. Durch Darlegungen der dialogischen Natur des UK-Prozesses wurde die beeinträchtigende Wirkung des „Nicht-Verstehens“ durch den Gesprächspartner deutlich.

Von dieser Annahme ausgehend bekam die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Förderung des Gesprächspartners eine neue Relevanz.

Auch in der Ausarbeitung zur Bedeutung der Bezugsperson im unterstützten Spracherwerb, wurde der bedeutungsvolle Einfluss des Gegenübers sichtbar. Hier konnte insbesondere die Funktion des sprachlichen Vorbildes hervorgehoben werden, sowie damit einhergehend die Bedeutsamkeit der Einbeziehung von Kommunikationshilfen durch die Bezugspersonen. In der Erläuterung der Merkmale der Gesprächssituation in UK, zeigten sich weitere Anhaltspunkte für Verhaltensweisen des Gegenübers, welche möglicherweise durch den Charakter des Gespräches entstehen. In der Auswertung der Ergebnisse des Videoausschnittes halfen diese Erkenntnisse, einige ermittelte Verhaltensweisen zu deuten. Auf die beschriebenen Merkmale konnte aus diesem Grunde in der Interpretation der Ergebnisse Bezug genommen werden.

Betrachtungen zur Haltung der Bezugsperson fanden in der durchgeführten Untersuchung dagegen weniger Aufmerksamkeit. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass eine innere Haltung in der Analyse einer isoliert betrachteten Verhaltensweise kaum ermittelt werden kann. Lediglich in der Auswertung des Fragebogens der Mutter konnten einige Hinweise auf die innere Haltung erkannt werden. Nichtsdestotrotz wurde in der Betrachtung der personenzentrierten Haltung erkennbar, dass die Umsetzung der angeführten Grundhaltungen positiv auf den Gesprächsverlauf einwirken kann.

In der empirischen Untersuchung zu Verhaltensweisen des Gesprächspartners, welche zu einer gelingenden Kommunikation in UK beitragen, konnten 10 Kategorien von Verhaltensweisen ermittelt werden, welche Handlungen beinhalten, die sich positiv auf das Gespräch auswirken. In der Analyse wurde deutlich, dass einige dieser Verhaltensweisen für außenstehende Beobachter deutlich wahrnehmbare Handlungen darstellen, wie beispielsweise das Stellen von Fragen oder die Verwendung von Gesten. Andere Verhaltensweisen sind für Außenstehende zunächst kaum wahrnehmbar oder nur bei genauerem Hinsehen zu erkennen. Zu diesen Handlungen können etwa das Lenken der Blickrichtung oder die Beobachtung der Körpersprache des Kindes durch die Mutter gezählt werden. Weiterhin werden einige der ermittelten Verhaltensweisen in den 10 Kategorien von der Mutter offenbar unbewusst oder wie intuitiv angewandt. Zu diesen Handlungen können mutmaßlich die körperliche Unterstützung des Kindes in jeglicher Form, sowie die Bestätigung der Aussagen durch visuelle und verbale Signale gezählt werden. Welche Verhaltensweisen im Einzelnen von der Mutter bewusst gebraucht werden und welche Handlungen intuitiv Anwendung finden, wurde nicht genauer untersucht. Diese Fragestellung könnte Teil einer weiteren Untersuchung sein.

Überblick zu den ermittelten Kategorien

1. Kategorie	„Blick der Mutter zum Talker“
2. Kategorie	„Blick der Mutter zum Kind /Blickkontakt zwischen Mutter und Kind“
3. Kategorie	„Verständnissicherung“
4. Kategorie	„Pausen aushalten“
5. Kategorie	„Fragen stellen“
6. Kategorie	„Kommentare zur Dialogführung“
7. Kategorie	„Humor /Lachen“
8. Kategorie	„Verstehen/ Unverständnis oder Zuhören signalisieren“
9. Kategorie	„Gesten und Körperhaltung der Mutter
10.Kategorie	„körperliche Unterstützung des Kindes“

Die Befragung der Mutter mit Hilfe des Beobachtungsbogens ergab ein erweitertes Bild der Forschungsergebnisse. Es wurde die Mehrheit der zuvor ermittelten Verhaltensweisen bestätigt, in dem die Mutter diese explizit nannte und sie ebenfalls als Element für gelungene Kommunikation anführte. Darüber hinaus wurden durch die Reflexion der Mutter einige Verhaltensweisen betont, welche in der vorausgegangenen Untersuchung zwar genannt wurden, aber nicht in besonderem Maße hervortraten. Aus diesem Grunde wurden diese Handlungen in der Analyse nicht in eigene Kategorien gefasst. Die ausdrückliche Erwähnung durch die Mutter kann jedoch als Hinweis dafür gesehen werden, dass es sinnvoll sein könnte diese Handlungen möglicherweise in eigenen Kategorien zusammenzufassen. Eine Überprüfung dieser Indizien könnte Teil einer weiterführenden Untersuchung sein.

Die Hinweise auf weitere Kategorien durch die Auswertung der Reflexion der Mutter, weisen auch daraufhin, dass die ermittelten Tätigkeiten der Mutter unter keinen Umständen als vollständige Auflistung aller möglichen Handlungen für Gesprächspartner in UK gesehen werden dürfen. Die ermittelten Kategorien können eine erste unvollständige Grundlage darstellen, um einen Überblick über mögliche Handlungsweisen geben zu können. In der Auswertung weiterer Videoaufnahmen können sicherlich weitere Verhaltensweisen ermittelt werden, welche zum Gelingen der UK Gespräche beitragen können. In der Analyse eines Gespräches zwischen anderen Interaktionspartnern wird es weitere, oder andere Handlungen geben, die dort relevant sind.

Die Bedeutung der einzelnen Handlungsweisen in einem Dialog ist unter anderem abhängig von der Persönlichkeit und dem Verhalten der beiden Gesprächspartner, von ihrer Beziehung zu einander, der Form der Beeinträchtigung des Nutzers sowie den Erfahrungen, welche die beiden Gesprächspartner in der Interaktion gemacht haben. Mutmaßlich hat auch die Art der in der Untersuchung verwendeten Kommunikationshilfe einen besonderen Einfluss auf die Ergebnisse.

Weitere Forschungsarbeiten, die in einer ähnlichen oder dieser Vorgehensweise die Fragestellung in Bezug auf andere Gesprächspaare und Kommunikationshilfen untersuchen, könnten die Ergebnisse überprüfen und weiter vervollständigen, so dass aus den beobachteten Kategorien und Verhaltensweisen konkrete Strategien der Gesprächsführung erkennbar werden könnten.

In dieser weiteren Untersuchung sollte auch eine genauere Unterscheidung der Bezugsgruppen in Eltern und Fachkräfte vorgenommen werden. Diese erste Untersuchung kann durch die doppelte Funktion der Mutter für beide Gruppen bedeutungsvolle Ergebnisse liefern, eine Abgrenzung der beiden Bezugsgruppen in weiteren Analysen könnte jedoch ebenfalls weitere aufschlussreiche Erkenntnisse ermöglichen. Ebenfalls könnte eine Betrachtung der Förderung von kindlichen Gesprächspartnern einige aufschlussreiche Erkenntnisse ermöglichen.

In der Reflexion der methodischen Vorgehensweise kann die generelle Wahl der methodischen Vorgehensweise in der Untersuchung als angemessen beurteilt werden. Doch zugleich wurden in der Anwendung der Methode auch Grenzen und Einschränkungen sichtbar. Eine dieser Einschränkungen besteht darin, dass in der Durchführung einer offenen Beobachtung, wie sie in der Analyse der Videoausschnitte angewendet wurde, nicht unbegrenzt alle Handlungen der Interaktion festgehalten werden können. In Anbetracht der selektiven Wahrnehmung eines jeden Beobachters, können die ermittelten Handlungen der Interaktion nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit abbilden. Das erfasste Material der Verhaltensweisen ist daher unvollständig, ebenso wie die daraus hergeleiteten Kategorien.

Eine weitere Grenze innerhalb der methodischen Vorgehensweise findet sich in der eingeschränkten Anwendungsmöglichkeit der Methode Marte-Meo als Bewertungsmaßstab für die ermittelten Strategien. Aarts' Konzept wurde in erster Linie als eine Beobachtungsmethode für Interaktionen zwischen einer Bezugsperson und einem Kind erdacht. Es eignet sich daher nur begrenzt um einzelne, aus der Interaktion isolierte Tätigkeiten zu bewerten. Die Anwendung einzelner Elemente nach Marte-Meo innerhalb einer Handlungsweise kann als ein wichtiges Indiz dafür gewertet werden, dass diese Verhaltensweise zu dem Gelingen von Kommunikation beitragen kann. Es sollte jedoch

davon ausgegangen werden, dass auch weitere Elemente außerhalb des Konzeptes Marte-Meo existieren, welche im Dialog förderlich wirken und zum Gelingen des Gespräches führen können. Ferner ist das Vorhandensein eines Elementes nach Marte-Meo in einer Tätigkeit zwar ein wichtiger Anhaltspunkt für eine entwicklungsfördernde Handlung, die definitive Bewertung der Verhaltensweise als Beitrag zu gelingender Kommunikation sollte jedoch in der praktischen Anwendung erneut kritisch überprüft werden.

Die Auseinandersetzung mit der Fragestellung zu Verhaltensweisen des Gesprächspartners führte zu einer vertieften Reflexion meines pädagogischen Handelns. Der eigene Blick auf die Gestaltung von Kommunikationssituationen mit unterstützt Kommunizierenden, wurde geschärft. Darüber hinaus entstand eine höhere Sensibilität für das Themenfeld. Die Anwendung der Methode Marte-Meo prägte ein neues Verständnis für Elemente, die gelingend zu einer Kommunikationssituation beitragen.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Alfare, A. (2016). Nicht Beeinträchtigungen behindern den Spracherwerb, sondern das kommunikative Gegenüber. *Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation*, (1), 21, 12-21.
- Boenisch, J., Bünk, C. (2003). Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Buschmann, A. (2015). Gezielte Anleitung von Bezugspersonen zu sprachförderlichen Alltagsinteraktionen. In: Sachse, S. (Hrsg.). Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase. München: Urban und Fischer.
- Braun, U. (1994). Unterstützte Kommunikation bei Menschen mit einer schweren Dysarthrie: eine Studie zur Effektivität tragbarer Sprachcomputer im Vergleich zu Kommunikationstafeln. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Braun, U. (1996). Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen III./ Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtest Leben.
- Braun, U. (2003). Besonderheiten der Gesprächssituation. In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.(Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. (01.026.002- 01.026.006) Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Bünder, P., Siringhaus-Bünder, A., Helfer, A. (2013). Lehrbuch der Marte-Meo-Methode: Entwicklungsförderung mit Videounterstützung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Deppermann, A. (2001). Gespräche analysieren. Opladen: Leske und Budrich.
- Dickinson, D., Tabors, P. (2002). Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School. Baltimore: Brookes Publishing.
- Dinkelaker, J., Herrle, M. (2009). Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I. (2000). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gülden, M., Müller, A. (2016). Die an das Kind gerichtete Alternative (KGA). *Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation*, (1), 21, 6-11.
- Hart, B., Risley, T. (2003). Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Michigan: Bloom.
- Hawellek, C. (2012). Entwicklungsperspektiven öffnen. Grundlagen beobachtungsgeleiteter Beratung nach der Marte-Meo-Methode. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Hedderich, I. (2006). Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Grundlagen – Diagnostik – Beispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (2006) Bleidick u. a (Hrsg.), Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

ISAAC – Deutschland, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation. (1996). *Edi mein Assistent und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Kaiser-Mantel, H. (2012). *Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie. Bausteine für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Köhnen, M. , Roos, E. (2002). *Unterstützt kommunizierende Kinder reden mit. Unterstützte Kommunikation im Unterricht*. Dortmund: verlag modernes lernen.

Köllner, E. (1996). *Beratung in der sozialen Arbeit: Übungsbuch zur klientenzentrierten Gesprächsführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kristen, U. (1994). *Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Lauer, H. (2013). Humor in der Unterstützten Kommunikation. *Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation*, (3), 18, 13-19.

Lauer, H. (2013). Auf den Humor des sprechenden Partners kommt es an. *Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation*, (3), 18, 33-34.

Nonn, K. (2011). *Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Stuttgart: Thieme.

Nonn, K. (2014). Gesucht wird eine Lokomotive, die den Spracherwerb zieht: Das sozialpragmatische Spracherwerbsmodell von Michael Tomasello als theoretisches Bezugssystem für Unterstützte Kommunikation. *UK & Forschung, Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation*, (3), 24-46.

Pallasch, W., Kölln, D. (2002). *Pädagogisches Gesprächstraining*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Papoušek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Huber.

Pivit, C. (2010). Individuelle Kommunikationssysteme. In von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.(Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. (01.006.001- 01.017.001) Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, H. (Hrsg.). *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hofgreffe.

Rogers, C.R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Rosner, S. (1999). *Gelingende Kommunikation*. München: Rainer Hampp Verlag.

Rothmayr, A. (2008). *Pädagogik und Unterstützte Kommunikation. Eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

- Ruben, J. (2004). Sei relevant! Unterstützte Kommunikation und Linguistik. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Szagun, G. (2008). Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Theunissen, G., Plaute, W. (1995): Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg in Breisgau: Lambertus.
- Von Tetzchner, S., Martinsen, H. (2000). Einführung in Unterstützte Kommunikation. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. – Edition S.
- Vandeheiden, G.C., Lloyd, L. (1986). Communication Systems and their components. In: Blackstone S.W. (Hrsg.), Augmentative Communication. An introduction. (49-163). Rockville, Maryland.
- Von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.(Hrsg.). Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Weid-Goldschmidt, B. (2013). Zielgruppe Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper.
- Welling, K. (2004). Der personenzentrierte Ansatz von Tom Kitwood. *Unterricht Pflege*, (5), 9. Verfügbar unter: http://www.prodos-verlag.de/pdf/personenzentrierung_kitwood_0070.pdf (06.07.2016).
- Wilken, E. (2014). Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

9. ANHANG

9.1 TABELLARISCHER ÜBERBLICK DES FORSCHUNGSDESIGNS

Schritt	Methodische Vorgehensweise	Methodenursprung	Ziel der Vorgehensweise
1	Einstiegsgespräch mit Beteiligten der Videographie, Exploration des technischen Equipments des Kindes	Marte-Meo-Methode: Videointeraktionsanalyse nach Aarts	Anfangs- und Kontaktgespräch, Vorbereitung der Aufnahme
2	Videoaufnahme einer unstrukturierten Alltagssituation der Interaktion zwischen Mutter und Kind	Marte-Meo: Videointeraktionsanalyse, sozialwissenschaftliche Videographie nach Dinkelaker und Herle	Aufnahme des Materials zur Analyse, möglichst alltagsorientiert
3	Auswahl des Videoausschnittes (6 m. 30s)	Marte-Meo: Videointeraktionsanalyse	Eingrenzung des Materials, Entscheidungskriterium: Vielseitige Handlungsweisen beider Beteiligten
4	Einteilung des Materials in Sequenzen	Sozialwissenschaftliche Videographie, Analyseverfahren: Segmentierungsanalyse	Strukturierung des Materials
5	Erstellung eines Verbaltranskriptes	Sozialwissenschaftliche Videographie, Analyseverfahren: Sequenzanalyse	Schriftliche Darstellung geäußerter Wortfolgen
6	Offene Beobachtung der einzelnen Sequenzen	Sozialwissenschaftliche Videographie, Analyseverfahren: Sequenzanalyse	Überblick über Verhaltensweisen und Handlungen
	Paraphrasierung von beobachteten Verhaltensweisen	Sozialwissenschaftliche Videographie, Analyseverfahren: Sequenzanalyse	Schriftliche Darstellung beobachteter Verhaltensweisen

7	Sichtung des Materials, schrittweise Kategorienbildung aus dem Material in Bezug auf Definition einzelner Kategorien	Qualitative Inhaltsanalyse: induktive Kategorienbildung	Systematische Bearbeitung des Materials
8	Rückkopplungsschleife, Überarbeitung der Kategorien	Qualitative Inhaltsanalyse: Induktive Kategorienbildung	Überarbeitung und Anpassung der ermittelten Kategorien, formative Reliabilitätsprüfung
9	Endgültiger Materialdurchgang	Qualitative Inhaltsanalyse: Induktive Kategorienbildung	summative Reliabilitätsprüfung
10	Auswertung durch Analyse der Verhaltensweisen im Hinblick auf die Fragestellung, Interpretation der Ergebnisse	Qualitative Inhaltsanalyse: Induktive Kategorienbildung	Auswertung der Untersuchungsergebnisse
11	Überprüfung der Verhaltensweisen durch Bewertungselemente nach Marte-Meo	Marte-Meo: Videointeraktionsanalyse, Elemente gelingender Kommunikation	Bewertung der Ergebnisse
12	Reflexion der Mutter mittels eines Beobachtungsbogens	Marte- Meo: videobasierte, beobachtungsgeleitete Beratung	Subjektive Einschätzung der Mutter, Auswahl positiver Momentaufnahmen der Eltern- Kind- Interaktion durch die Mutter
13	Auswertung des Beobachtungsbogens und Vergleich der Ergebnisse mit vorheriger Auswertung	Marte- Meo: videobasierte, beobachtungsgeleitete Beratung	Einblick in subjektive Wahrnehmung der Mutter

9.2 VERBALTRANSKRIPTE UND PARAPHRASIERUNGEN DER EINZELNEN SEQUENZEN

Farbliche Markierungen

Legende des Verbaltranskriptes:

Mutter (lautsprachlich)

Kind (lautsprachlich)

Kind (mit Talker)

Legende der ermittelten Kategorien:

„Blick der Mutter zum Talker“

„Blick der Mutter zum Kind /Blickkontakt zwischen Mutter und Kind“

„Verständnissicherung“

„Pausen aushalten“

„Fragen stellen“

„Kommentare zur Dialogführung“

„Humor /Lachen“

„Verstehen/ Unverständnis oder Zuhören signalisieren“

„Gesten und Körperhaltung der Mutter“

„körperliche Unterstützung des Kindes“

Sequenz/ Zeit	Dialog	Handlung Mutter ⁶	Handlung Kind
1. Sequenz 1s- 30s	<p>K: Josefine, is groo-</p> <p>M: Groß?</p> <p>K: Jaaa!</p> <p>M: Was?</p> <p>K: Aiilla.</p> <p>M: Alle groß?</p> <p>K: Ja. Johann Friedrich, Josefine. Grooo-</p> <p>M: Wieso sind die groß?</p> <p>K: Weii (.)</p> <p>M: Hmm</p> <p>K: ich (.)</p> <p>M: Hmm</p> <p>K: heite (.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mutter schaut auf Talker • Berührung: Blick zu Sohn • Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung „Groß?“ • Mutter reagiert auf Lächeln des Kindes, lächelt ebenfalls • Weiterführende Frage: Aufforderung zur Konkretisierung • Blick folgt Kind zurück zum Talker • Verständnissicherung und Ko-Konstruktion „Alle groß?“ • Nach Talkernutzung Blick zurück zu Kind • Blickkontakt Mutter Kind • Kopf leicht nach vorne geneigt • Weiterführende Frage: Aufforderung zur Konkretisierung • Körperliche Unterstützung, Stuhl rücken, hilft Kind sich hinzustellen • Schal um den Hals • Antwort Sohn bestätigen durch Hmm • Blick haftet auf Kind <p>Haltung der Mutter: Leicht vorgebeugt, Blick auf Talker und Kind gut möglich, auf dem Tisch abgestützt Kopf wendet sich zwischen Kind und Talker hin und her</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aussage, dann sofort Blick zur Mutter • Kind berührt Mutter am Arm • Aussage wird durch Geste mit Händen verdeutlicht • Kind lächelt • Blick zurück zum Talker • Hand greift nach Griff am Tisch • Leicht vorgebeugt zum Talker • Nach Nutzung des Talkers Blick zur Mutter • Kind bestätigt Verständnissicherung der Mutter • Kind steht auf • Lautsprachliche Aussage im Stehen • Blick ruht auf Talker <p>Haltung des Kindes: Beweglich am Tisch sitzend oder stehend Hände in Luft oder auf Griffen Blick wechselt zwischen Mutter und Talker</p>

⁶ Die Paraphrasierung enthält bereits Interpretationen der beobachteten Handlungen. Einigen Beobachtungen wurden aus Gründen der Verfahrensbeschleunigung bereits Auslegungen angefügt.

<p>2. Sequenz 30s-60s</p>	<p>K: aan. (...) Jascha. (.) Ne bauwe. M: Ist nich mehr bei den Blauen? K: Ja M: Wo ist sie denn jetzt Jascha? K: Liila. M: Ist jetzt bei den Lilanen? K: Jaa. Warum?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mutter folgt Blick des Kindes zu Talker • Blick zurück zum Kind • Wechsel Blick Talker und Kind • Beobachtung der Mimik • Nach Aussage des Kindes nickt Mutter zweifach • Bestätigt Verständnis in dem sie bei „nicht“ Kopfschütteln andeutet und dann mit Zeigefinger auf Sohn zeigt • Verständnissicherung und Ko-Konstruktion eines ganzen Satzes „Ist nicht mehr bei den Blauen.“ • „Nicht wieder“ durch Kopfschütteln verdeutlicht Verständnis • Weiterführende Frage • Verständnis der Antwort wird durch Nicken verdeutlicht • Verständnissicherung durch Wiederholung und Ko-Konstruktion Aussage des Kindes in Satz ganzem Satz • Erwidert Lächeln des Kindes • Weiterführende Frage • Blickkontakt mit Kind <p>Haltung Mutter: Hände verschränkt auf Tisch, leicht vorgebeugt, ruhende Position</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind setzt sich hin, Blick bleibt auf Talker gerichtet • Aussage mit Talker, Mimik bestätigt Aussage dann Blick zur Mutter • Konkrete lautsprachliche Ausführung • Ko-Konstruktion der Mutter wird bestätigt • Wippen des Stuhls • Hände fest an den Griffen am Tisch • Ko-Konstruktion der Mutter wird wieder bestätigt <p>Haltung des Kindes: Unruhige Sitzposition, Stuhl wackeln, zu Talker gebeugt, Kopf leicht vorgeschoben</p>
---	---	---	--

<p>3. Sequenz 1.00s-1.30s</p>	<p>K: Weißßß ni M: Ich weiß auch nich (.) Jascha ist jetzt bei den Lilanen, okay. K: Jascha M: Hmmm K: Jascha, Jascha Merit, Uke Ukkkai Merit Uke Donnerstag 9. Juli 2016 Hmm</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Blick ruht auf Kind • Gemeinsamer Standpunkt, „nicht wissen“ wird durch Kommentar der Mutter festgestellt • Mutter verdeutlicht durch Schulterzucken und leichtes Kopfschütteln • Blick folgt Kind zum Talker • Zusammenfassung des Gesagten, Festhalten des bisherigen Gesprächsverlaufs • Bestätigung des Zuhörens, durch „Hmm“ • Trotz wiederholter Aussage des Sohnes mit Talker bleibt Blick auf Talker ruhen • Nach neuer Aussage Blick zurück zum Kind • Blick beobachtet Mimik des Kindes • Verständnissicherung durch Blick auf Talker und Wiederholung der letzten Aussage • Lange Aussage des Talkers, Mutter beobachtet Sohn weiter, • Mutter geht nicht auf Aussage des Talkers ein • greift beinahe ohne den Blick abzuwenden zur Teetasse • trinkt und beobachtet Kind weiter • Folgt Blick des Kindes hinter sich in den Raum • Stellt Tasse ab <p>Haltung Mutter: Leicht vorgebeugt, Hände verschränkt auf Tisch, ruhige Sitzposition, forschender Blick auf Kind, Veränderung aufrechte Haltung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nach Aussage fragender Blick zur Mutter, leichtes Kopfschütteln • Blick zurück zum Talker • Wiederholung der Aussage • Aussage mit Talker, Aneinanderreihung von Namen, Wiederholung eines Namens lautsprachlich, Blick bleibt auf Talker gerichtet • Während Nutzung des Talkers hört Kind auf mit Stuhl zu wippen, dann weiter • Abwendung von Talker, Blick in den Raum hinter sich, Hand streckt nach hinten in den Raum <p>Haltung des Kindes: Unruhige Sitzposition, ruhiger bei Talkernutzung, wippen des Stuhls, Hände an Griff, konzentrierte Mimik, dann wendet sich Oberkörper nach hinten</p>
---	---	---	---

<p>4. Sequenz 1.30s-2.00s</p>	<p>M: Was möchtest du?</p> <p>K: Hmm (...)</p> <p>M: Was meinstest du gerade mit Groß und den (.) Kindern?</p> <p>K: (.)Grooo-.</p> <p>M: Groß?</p> <p>K: Jaa.</p> <p>M: Was groß?</p> <p>K: Aiijee sen grooo-.</p> <p>M: Alle sind groß?</p> <p>K: Jaaa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Blick der Mutter schaut in den Raum • dann auf Kind • weiterführende Frage nach Wunsch des Kindes • Greift nach Kind, richtet Schal • Blick folgt Kind zum Talker • Kopf auf Hand gestützt • Blick zurück zu Kind • Gibt Kind Möglichkeit zu antworten, • dann weiterführende Frage • Wiederaufgreifen der Gesprächssituation • Weiterführende Frage: Aufforderung zum Konkretisieren • Blickkontakt Mutter Kind • Verständnissicherung der Aussage durch Geste, Hand zeigt in die Höhe: „Groß?“ • Weiterführende Frage: Aufforderung zum Konkretisieren, Was • mit Geste Handflächen und Schulterzucken • Verständnissicherung durch wiederholen der Aussage des Kindes durch eine Ko-Konstruktion <p>Haltung der Mutter: Mutter wendet sich wie Kind in den Raum, dann wieder an den Tisch, Kopf ruht auf Hand, ruhige Sitzposition, Verwendung von körpersprachlichen Gesten zur Unterstützung des Gesagten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind wendet Blick zurück zur Mutter, greift nach Schal • Wendet sich zurück zum Tisch, Blick auf den Talker, linke Hand greift nach Griff • Mmh, in Pause keine Zustimmung? Falsches Objekt ausgewählt? Pausen füllen? • Blick zur Mutter während ihrer Frage • Geste, mit Händen dann Griff nach Arm der Mutter • Bestätigung der Verständnissicherung der Mutter • Lächeln des Kindes • Geste alles groß mit Händen unterstrichen • Stuhl wackeln, Stuhl wippt zurück auf Boden <p>Haltung des Kindes: Unruhige Sitzposition, Wippen des Stuhls, Hand an Griff oder an Arm der Mutter, Blickwechsel zwischen Talker und Mutter</p>
---	---	--	---

<p>5. Sequenz 2.00s-2.30s</p>	<p>M: Johann ist groß und wer hast du noch gesagt? Uke? Aber die sind doch groß wie immer, oder? K: Uke, Josefine. M: Wieso is sie..Josefine ist groß? K: @Jaaa@ M:@(.)@ Warum ist Josefine groß? K: () M: Hmm? K: () Franziska</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mutter blickt auf Kind • Zusammenfassung des Gesagten • nutzt Hand zur Aufzählung • Mutter richtet Bein auf dem Stuhl und ändert Sitzposition des Kindes • Setzt sich wieder grade hin • folgt Blick des Kindes auf Talker • Wendet sich an Kind • Weiterführende Frage, Aufforderung zur Konkretisierung • Blickkontakt • Auf Lächeln des Sohnes reagiert Mutter mit Lächeln dann leises Lachen • Weiterführende Frage: Aufforderung zur weiteren Konkretisierung • Antwort des Kindes wird bestätigt durch nicken und durch „Hmm“ nicht Verstehen signalisiert • Nach Antwort des Kindes wird Zuhören durch Nicken bestätigt <p>Haltung der Mutter: Mutter ändert Sitzposition um Sohn aufrecht hinzusetzen, dann wieder ruhige Position Hand stützt Kopf, Blick wechselt zwischen Talker und Kind, bei Antwort des Kindes schiebt Mutter Kinn leicht zur Brust</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Blick zur Mutter und anschließend auf den Talker zurück • Wird von Mutter aufgerichtet auf dem Stuhl • Beantwortung der Frage durch weitere Aufzählung von Namen • Bestätigung der Vermutungen der Mutter • Lachen und Freude über die Aussage wird gezeigt • Auf Frage der Mutter macht Kind Aussage, welche die Mutter nicht versteht. • Schweres Atmen • Blick zur Mutter • Nach kurzer Nachfrage wiederholt Kind einen Teil der Aussage lautsprachlich und wechselt dann zum Talker • Während Talker die Antwort spricht, sofort Blick zur Mutter <p>Haltung des Kindes: Ruhigere Sitzposition, kein Wippen, konzentrierte Mimik bei der Nutzung des Talkers, Lachen zeigt Freude an Konversation, Blick wechselt zwischen Mutter und Talker, Hand teilweise am Griff, teilweise Mutter berührend</p>
---	--	--	---

<p>6. Sequenz 2.30s-3.00s</p>	<p>K: Grooooß M: Franziska ist groß? K: Baschima M: Wieso sind die alle groß? K: Nnh Nicht Radu M: @(.)@. Die Mädels sind groß und Radu ist nicht groß? K: @(.)@ Grooooß. M: Radu ist groß? K: @(.)@</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis wird durch Nicken bestätigt • Verständnissicherung durch Frage „Franziska ist groß?“ • Blick folgt Kind auf Talker • Weiterführende Frage: Aufforderung zur Konkretisierung • Unterstreicht ihr Fragen durch Handgeste • Reagiert auf Lächeln des Kindes, lächelt zurück • Folgt dem Blick wieder zum Talker • Geht auf Aussage des Kindes ein und versucht zu interpretieren • Reagiert mit Humor auf Aussage des Kindes • Verständnissicherung durch Ko-Konstruktion der Aussage mit Humor <p>Haltung der Mutter: Mutter ruhige Position, die Hand stützt Kopf, Handwechsel, Blick wechselt zwischen Talker und Kind, beim Lachen halten Mutter und Kind Blickkontakt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Blick zur Mutter und im Anschluss wieder hin zum Talker • Kind gibt Antwort und schaut Mutter erwartungsvoll an • Lacht Mutter an • Gibt Antwort auf Frage der Mutter mit Talker und Blickt sofort wieder erwartungsvoll zurück • Gemeinsames Lachen • Blick zurück zum Talker • Dann Antwort lachend und lautsprachlich, kurze Zuwendung zur Mutter <p>Haltung des Kindes: ruhige Sitzposition, Blick wechselt zwischen Mutter und Talker, beim Lachen hält Kind Blickkontakt zur Mutter, schaut Mutter nach Antworten erwartungsvoll an</p>
---	---	---	--

<p>7. Sequenz 3.00s-3.30s</p>	<p>K: Mia Grooo- M: Ja was? Ist Radu groß? K: Jaa. M: Mia? K: (...) Michae- Michaela M: Was ist mit der? K: Au groooß K: (...)Jascha Mmh groooß M: Hmmm @(.)@</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Blick der Mutter bleibt auf Kind • Weiterführende Frage: Aufforderung zur Konkretisierung • Verständnissicherung durch Wiederholung und Ko-Konstruktion • Auswahlfrage • Handgeste wird genutzt zur Strukturierung, Aufzählung • Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung • blickt zum Talker, Aufforderung zur Antwort oder Vergewisserung des Gesagten? • Blick zum Talker • Weiterführende Frage: Aufforderung zur Konkretisierung • Kind gibt keine weiterführende Antwort • Albernheit des Kindes wird von Mutter nur bedingt aufgegriffen • Mutter lässt Aussage unbeantwortet • rückt ein Stück nach hinten • lächelt • geht nicht weiter auf die albern Antworten des Kindes ein • Gibt zuhörendes Signal durch Nicken und „Hmm“ <p>Haltung der Mutter: Mutter ruhige Position, Hand stützt Kopf, Blick wechselt zwischen Talker und Kind, Mutter nutzt ernstere, zielführende Stimme als Kind</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind gibt laute und hohe lautsprachliche Antwort, äußert Spaß an der Konversation • Antwortet zielgerichtet auf Frage der Mutter, ohne Albernheit • Dann weitere Nennung von Namen • Nach Nennung Blick zur Mutter • Kind bemüht sich Mutter zum Lachen zu bringen • Zur Verdeutlichung der Antworten nutzt Kind Geste und zeigt „Auch groß“ <p>Haltung des Kindes: ruhige Sitzposition, Blick wechselt zwischen Mutter und Talker, beim Lachen hält Kind Blickkontakt zur Mutter, schaut Mutter nach Antworten erwartungsvoll an, Stimme wird lauter, Kind verdeutlicht das Gesagte mit Gesten</p>
---	--	---	---

<p>8. Sequenz 3.30s-4.00s</p>	<p>K: Mia. Neeee. () M: Hmm? K: () (.....) Baschima (...) Ehhe, alle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mutter blickt von Talker auf Kind • Blick geht zurück zu Talker • beobachtet Handlung des Kindes • Verharrt mit Blick auf Talker • lässt Kind lange Pausen zum Vorbereiten und Aussuchen der passenden Worte • Mutter nimmt Hand vom Tisch • Verschränkt die Arme und lehnt sich auf dem Stuhl entspannt zurück • Sucht Blickkontakt mit Kind • signalisiert Zuhören durch Nicken • Lehnt sich nach vorn und verändert Sitzposition des Kindes • Mutter rückt Stuhl des Kindes zurecht <p>Haltung der Mutter: Ruhige Sitzposition, nach vorn gebeugt, Blick wechselt zwischen Talker und Kind, Mutter nimmt andere Haltung ein, verschränkt Arme und lehnt sich zurück</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind äußert durch Mimik Missfallen an Talkeraussage • Vllt. falsch angewählt • Macht Äußerung, die Mutter nicht versteht, nutzt rechte Hand und macht eine abwinkende Geste • Wiederholt die Antwort • Blickt konzentriert auf den Talker, nicht zur Mutter • Sucht lange nach weiterem Wort, grinst, wählt und blickt zur Mutter • Steht leicht vom Stuhl auf, trifft Aussage „alle“, ohne Blick zur Mutter <p>Haltung des Kindes: Kind signalisiert durch Gestik und Mimik Missfallen an Talkeräußerung, blickt konzentriert zum Talker, stellt sich hin, blickt kurz zur Mutter und wendet sich in andere Richtung</p>
---	--	---	--

<p>9. Sequenz 4.00s-4.35 s</p>	<p>M: Alle? K: Albrecht Groooß M: Findest du alle Kinder von den blauen Kamuffeln groß? K: Jaaaa. M: Okay, und du selber? K: Auuuh M: Du bist auch groß, okay. Und Bela, wer ist denn klein dann, wenn ihr groß seid? K: Ne (.) Keia. M: Keiner? @(.)@ Alle groß? K: Jaaa. @(.)@ M: Ja ihr seid riesig, ne?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung: „Alle“ • nickt, signalisiert Zuhören • Lehnt sich wieder zurück • Zusammenfassung und Interpretation des vorausgegangenen Gesprächs • Geste verdeutlicht „Alle“ • Verständnissicherung: Frage nach Zustimmung des Kindes • Anschließend weiterführende Frage an Kind • Mutter greift Antwort des Kindes auf und ko-konstruiert • Stellt weiterführende Frage in Bezug auf Aussage des Kindes • Verständnissicherung der Antwort des Kindes durch wörtliche Wiederholung • Mutter lacht mit Kind über dessen lustige Antwort • Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung der Aussage des Kindes • und greift lustigen Ton des Kindes auf • schüttelt fröhlich den Kopf <p>Haltung der Mutter: Mutter rückt Stuhl des Kindes gerade, beugt sich vor, schaut Kind währenddessen weiter an, lehnt sich zurück unterstreicht ihre Überlegung mit Geste, Zustimmung des Kindes registriert die Mutter mit Nicken, blickt nach unten, dann wieder zu Kind, legt Kopf schräg und antwortet mit leichter Ironie in der Stimme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind schaut Mutter fröhlich an und sagt mit Lächeln „Groooß“ • Stimmt erfreut der Interpretation der Mutter zu • Geht lachend und mit lauter Stimme auf Frage der Mutter ein „Auuuh“ • Wendet sich dem Talker zu • Wird von Frage der Mutter unterbrochen, wendet Blick zur Mutter • Überlegt, kurze Pause dann lachende Antwort „Keiner“ • Zieht dabei mit Händen an Griff, Stuhl wippt • Mutter und Sohn lachen gemeinsam • Sohn sucht Blickkontakt zur Mutter • Bestätigt ihre zusammenfassende Feststellung lautstark <p>Haltung des Kindes: Blickt von Talker zur Mutter und lächelt sie an, unterstreicht seine Bestätigung mit Mimik und nach vorn Ziehen des Stuhls an den Griffen, lacht, wirft Kopf zurück und lässt Kopf kurz auf Arm ruhen, sucht Blickkontakt mit Mutter</p>
--	---	---	---

<p>10. Sequenz 4.30s-5.00s</p>	<p>M: Ähh wollen wir mal noch überlegen (.) was wir noch einkaufen wollen? Was hattest du denn noch?</p> <p>K: Weiii se teee.</p> <p>M: Ich auch nicht mehr</p> <p>Hmm</p> <p>K: 458</p> <p>M: Hmm, Haste noch en Wunsch?</p> <p>K: Jaaa.</p> <p>M: Sach mal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hände werden auf dem Kopf verschränkt • Mutter blickt in die Luft und leitet neues Thema ein • geschlossene Frage • Richtet dann Blick auf Kind • wartet Antwort des Kindes ab, • Mutter versteht Antwort des Kindes, wiederholt daher nicht • richtet Blick dann in andere Richtung, überlegt • Bei Äußerung des Kindes richtet Mutter ihren Blick wieder zurück • Unpassende Äußerung des Kindes (Zahl), wird nicht beachtet • Mutter überlegt weiter • weiterführende Frage nach Wunsch des Kindes • und richtet sich nach vorn zu Kind • Blick bleibt auf Kind gerichtet <p>Haltung der Mutter: Blick wechselt zwischen Raum und Kind, Mutter verschränkt Arme über dem Kopf, Mimik und Gestik drücken Überlegungen aus, beugt sich zum Kind</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind richtet Blick auf Mutter, zieht an Bluse • Unterstreicht Aussage „Weiß nicht“ mit Heben der Hände • Blick ist dabei auf den Talker gerichtet • Mutter fragt weiter nach Wunsch • Kind bestätigt <p>Haltung des Kindes: Kind blickt auf Mutter, lässt Griffe los und greift nach ihrer Bluse, Blick wechselt zwischen Talker und Mutter, unruhige Sitzposition</p>
--	---	---	---

<p>11. Sequenz 5.00s-5.30s</p>	<p>K: Eiiin () Eiiieeer M: Eier? K: Ja Okay, ach ne Eier ham wer noch. Ham wer erst gekauft, brauchen wir nicht aufschreiben. Warum willsten Eier einkaufen? K: Wei Osern iis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehnt sich zu Kind vor • Mutter versteht Antwort nicht, wartet ab • achtet auf Gesten • Mutter blickt fragend, signalisiert dadurch Unverständnis • Mutter lehnt sich zurück • blickt weiter fragend • Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung • Bestätigung des Sohnes wird aufgenommen und kommentiert • Weiterführende Frage zum Thema öffnet weitere Gesprächsmöglichkeiten <p>Haltung der Mutter: zunächst vorgelehnt, später entspannt zurückgelehnt, Mutter spielt mit Stift in der Hand, legt Kopf schief während sie auf Antwort des Kindes wartet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind wendet Aufmerksamkeit zu Mutter und antwortet, verwendet viele Gesten • wiederholt bei nicht Verstehen der Mutter, dann noch einmal • Nutzt zur Verdeutlichung Gesten • Geht direkt auf Fragen der Mutter ein <p>Haltung des Kindes: Kind macht große Gesten mit den Händen, Blick ruht auf Mutter, zunächst ruhigere Sitzposition, dann unruhig hin und her schaukelnd</p>
--	--	--	--

<p>12. Sequenz 5.30s-6.00s</p>	<p>M: (...) Was willst du? K: Ehh Mmh (...) Ehh (...) M&K: @(.)@, @(.)@</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mutter lässt Kind Pause und Möglichkeit zur konkreten Ausführung der Äußerung • Weiterführende Frage: Bitte zur Konkretisierung • Lehnt sich zurück, lenkt volle Aufmerksamkeit auf das Kind • Blick folgt Kind zum Talker • Lange Pause der Talkerbedienung wird ausgehalten • Mutter blickt mehrmals auf das Kind, vergewissert sich, beobachtet Körperhaltung • Reagiert auf Talkeraussage sobald sie diese verstehen kann • spontanes Lachen und ohne laute Aussprache abzuwarten <p>Haltung der Mutter: Beugt sich vor, ruhige Sitzposition, auf Tisch aufgelehnt, Blick ruht auf Talker, ab und zu wandert Blick zum Kind, Mutter lacht, lässt Kopf kurz hängen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind wartet Reaktion der Mutter ab • Greift nach Arm der Mutter • Wählt bei Nachfrage der Mutter anderen Modus und wechselt zum Talker • Hand ruht weiter auf Arm der Mutter • Aufmerksamkeit ist jedoch voll auf den Talker gerichtet • Wählt 22 sec eine Antwort • Grinst zwischendurch leicht • Steht kurz auf beim Anwählen eines Feldes • Reagiert sofort auf Lachen der Mutter und stimmt mit ein <p>Haltung des Kindes: Kind greift nach Arm der Mutter, blickt dann konzentriert auf Talker, relativ ruhige Sitzposition, kurzes Aufstehen vom Stuhl zwischendurch, Kind blickt lachend zur Mutter hält Arm weiter fest</p>
--	--	---	--

<p>13. Sequenz 6.00s-6.30s</p>	<p>M: @(.)@ K: @(.)@ M: Weil Ostern ist hast du gesagt? @(.)@ K: Jaaaa. M: @(Es ist doch gar nich Ostern)@ K: @(Doooch)@. M: Weil Ostern ist. @(.)@ Bela aufwachen, Ostern ist schon längst vorbei!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auf Lachen folgt die Suche des Blickkontaktes zum Kind • Weiteres Lachen • Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung • Abwarten der Reaktion des Kindes • Dann weiteres Lachen • Kommentar zur Aussage des Kindes • Gesten unterstreichen Aussage der Mutter • Mutter streichelt Kind über den Kopf • Rückt Brille gerade, wendet Kopf kurz ab • Dann humorvolle Wiederholung der Aussage des Kindes • Mutter klopft mit Stift gegen Stuhl • Geht dann in ernstere Stimmlage zurück und kommentiert erneut Aussage des Kindes • Lächelt dabei leicht • Rückt Stuhl des Kindes gerade <p>Haltung der Mutter: Mutter richtet sich auf, blickt Kind an, lehnt sich dann zurück, hält Stift in den Händen, streicht Kind über das Haar, greift sich an den Kopf, blickt wieder zu Kind, richtet Stuhl des Kindes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind sucht Blickkontakt der Mutter • Hand ruht immer noch auf Arm • Stimmt in gemeinsames Lachen ein • Lässt Stuhl nach hinten knallen und drückt durch hin und her Schaukeln Freude aus • Lacht weiter und reagiert auch auf Kommentare der Mutter mit weiterer Freude • Wartet dann Reaktion der Mutter ab <p>Haltung des Kindes: Kind blickt zur Mutter, Lachen wird begleitet durch Gesten, Kind lässt Kopf hängen wie Mutter, schaukelt auf Stuhl hin und her, wartet Reaktion der Mutter ab, dann ruhige Körperhaltung</p>
--	---	--	--

9.3 TABELLARISCHE DARSTELLUNG DER VERHALTENSWEISEN IN DEN ERMITTELTEN KATEGORIEN

Blick der Mutter zum Talker

Sequenz	Zeit	Handlung
1 (0-30s)	0.01s	Mutter schaut auf Talker
	0.11s	Blick folgt Kind zurück zum Talker
2 (30-1.00s)	0.33s	Mutter folgt Blick des Kindes zum Talker, vergewissert sich
	0.36s	Mutter folgt Blick des Kindes zum Talker
3 (1.00-1.30s)	1.05s	Blick folgt Kind zum Talker
	1.08s	Trotz wiederholter Aussage des Sohnes mit Talker bleibt Blick auf Talker ruhen
	1.18s	erst bei Beendigung der Aussage wieder auf Kind gerichtet
4 (1.30-2.00)	1.36s	Blick folgt Kind zum Talker
5 (2.00-2.30)	2.09s	Folgt Blick des Kindes auf Talker
6 (2.30-3.00)	2.37s	Blick folgt Kind auf Talker
	2.43s	Folgt dem Blick wieder zum Talker
	2.55s	Erneut folgt Blick dem des Kindes auf den Talker
7 (3.00-3.30)	3.09s	Blickt zum Talker, Aufforderung zur Antwort oder Vergewisserung des Gesagten
	3.13s, 3.23s, 3.29s	Blick zum Talker
8 (3.30-4.00)	3.28s- 3.55s	Blickwechsel zwischen Kind und Talker, Mutter blickt auf Talker und vergewissert sich immer wieder der Körpersprache des Kindes
12 (5.30-6.00)	5. 37s	Blick folgt Kind zum Talker

Blick der Mutter zum Kind / Blickkontakt mit Kind

Sequenz	Zeit	Handlung
1 (0-30)	0.03s	Blick zum Sohn
	0.17s	Nach Talkernutzung Blick zurück zum Kind
	0.18s	Blickkontakt Mutter Kind
	0.18s-0.32s	Blick haftet auf Kind
2 (30-1.00)	0.33s	Blick zurück zum Kind
	0.26s - 0.43s	Wechsel Blick Talker und Kind
	0.42s -1.00s	Blickkontakt mit Kind
3 (1.00-1.30)	1.00s	Blick ruht auf Kind
	1.16s	Nach neuer Aussage Blick zurück zum Kind
	1.26s – 1-36s	Lange Aussage des Talkers, Mutter beobachtet Sohn weiter
4 (1.30-2.00)	1.31s	Blick der Mutter folgt Blick des Kindes in den Raum
	1.32s	dann auf Kind
	1.42s	Blick zurück zum Kind
	1.46s - 2.01s	Blickkontakt Mutter Kind
5 (2.00-2.30)	2.12s	Mutter wendet sich Kind wieder zu nach Aussage
	2.13s – 2-15s	Blickkontakt
6 (2.30-3.00)	2.12s- 2.36s	Blick der Mutter haftet auf Kind, auch wenn Kind sich an Talker wendet
	2.38s – 2.47s	Nach Aussage suchen Mutter und Kind sofort Blickkontakt
	2.47s – 2.50s	Während des Lachens halten Mutter und Kind Blickkontakt
7 (3.00-3.30)	3.01s	Blick der Mutter bleibt auf Kind trotz Nutzung des Talkers
	3.16s, 3.42s	Nach weiterer Aussage blickt Mutter wieder zum Kind

8 (3.30-4.00)	3.28s – 3.55s	Blickwechsel zwischen Kind und Talker, Mutter blickt auf Talker und vergewissert sich immer wieder der Körpersprache des Kindes
	3.55s	Sucht Blickkontakt mit Kind
9 (4.00-4.30)	4.06s	Nach weiterer Aussage blickt Mutter wieder auf Kind
	4.09s - 4.13s, 4.20s – 4.30s	Blickkontakt zwischen Mutter und Kind
10 (4.30-5.00)	4.37s – 4.40s	Mutter blickt in die Luft und leitet neues Thema ein
	4.40s	Richtet dann Blick auf Kind
	4.52s	Bei Äußerung des Kindes richtet Mutter ihren Blick wieder zurück zum Kind
	4.52s – 5.18s	Blick bleibt auf Kind gerichtet
11 (5.00-5.30)	5.06s, 5.13s	Mutter blickt fragend, kommuniziert durch Blick Nichtverstehen
	5.23s- 5.36s	Blickkontakt Mutter und Kind
12 (5.30-6.00)	5.44s – 5.58s	Mutter blickt mehrmals auf das Kind, vergewissert sich, beobachtet Körperhaltung
13 (6.00-6.23)	6.03s	Mutter und Kind halten während des Lachens Blickkontakt
	6.03s – 6.23s	Suchen immer wieder den Blick des anderen

Verständnissicherung

Sequenz	Zeit	Handlung
1 (0-30)	0.05s	Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung mit Frageumkehrung „Groß?“ von Kind bestätigt durch „Ja“
	0.13s	Verständnissicherung durch Wiederholung und Ko-Konstruktion mit Frage „Alle groß?“ von Kind bestätigt durch „Ja“

2 (30-1.00)	0.46s – 0.47s	Verständnissicherung durch Wiederholung und Ko-Konstruktion eines ganzen Satzes „Ist nicht mehr bei den Blauen?“ mit Frage von Kind bestätigt durch „Ja“
	0.55s	Verständnissicherung durch Wiederholung und Ko-Konstruktion Aussage des Kindes in ganzem Satz „Ist jetzt bei den Lilanen?“ mit Frage, von Kind durch „Ja“ bestätigt.
3 (1.00- 1.30)	1.23s	Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung „Uke?“ mit Frageumkehrung, gleichzeitig Blick auf Talker
4 (1.30-2.00)	1.49s	Verständnissicherung der Aussage durch wörtliche Wiederholung und Geste mit Frage, Hand zeigt in die Höhe: „Groß?“, Kind bestätigt durch „Ja“
	1.57s	Verständnissicherung durch Wiederholung der Aussage des Kindes durch eine Ko-Konstruktion mit Frage „Alle sind groß?“, Kind bestätigt durch „Ja“
6 (2.30-3.00)	2.12s	Verständnissicherung durch Wiederholung und Ko-Konstruktion mit Frage „Josefine ist groß?“, Kind bestätigt durch „Ja“
	2.34s	Verständnissicherung durch Wiederholung und Ko-Konstruktion mit Frage „Franziska ist groß?“, keine Bestätigung durch Kind
7 (3.00-3.30)	3.00s	Verständnissicherung durch Wiederholung und Ko-Konstruktion mit Frage „Radu ist groß?“, Kind bestätigt durch „Ja“
9 (4.00-4.30)	4.02s	Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung „Alle?“ mit Frage, keine Bestätigung
	4.08s - 4.11s	Verständnissicherung durch Zusammenfassung und Frage nach Zustimmung des Kindes „Findest du alle Kinder von den blauen Kamuffeln groß?“ Kind bestätigt durch „Ja“
	4.16s	Verständnissicherung der Antwort des Kindes durch wörtliche Wiederholung mit Ko-Konstruktion „Du bist auch groß, okay.“
	4.25s	Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung der Aussage des Kindes „Keiner“, keine Bestätigung durch Kind

11 (5.00-5.30)	5.15s	Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung mit Frage „Eier?“, Kind bestätigt durch „Ja“
13 (6.00-6.23)	6.03s	Verständnissicherung durch wörtliche Wiederholung mit Frage „Weil Ostern ist hast du gesagt?“ (6.03s), Kind bestätigt durch „Ja“

Pausen aushalten

Sequenz	Zeit	Handlung
4 (1.30-2.00)	1.32s – 1-42s	Gibt Kind nach Frage „Was möchtest du?“ Möglichkeit zu antworten, 10 Sekunden Pause, Mutter blickt auf Talker und Kind, Kind reagiert nicht, dann stellt Mutter eine weiterführende Frage
8 (3.30-4.00)	3.41s – 3-54s	Lässt Kind lange Pausen zum Vorbereiten und Aussuchen der passenden Worte am Talker (3.41-3.54s), 13 Sekunden Pause, Mutter blickt von Talker zu Kind, für Mutter ist Vorbereitung und Auswahlphase des Kindes erkennbar
10 (4.00- 4.30)	4.59s	Mutter stellt Frage und wartet Antwort des Kindes ab, beugt sich dazu vor zum Kind
11 (5.00-5.30)	5.03s – 5.13s	Mutter versteht Antwort des Kindes nicht direkt, wartet ab, beobachtet Mimik und Gesten des Kindes
12 (5.30 – 6.00)	5.34s – 5.58s	Mutter lässt Kind Pause und Möglichkeit zur konkreten Ausführung der Äußerung, 24 Sekunden Pause , Mutter blickt von Talker zu Kind, für Mutter ist Vorbereitung und Auswahlphase des Kindes erkennbar
13 (6.00-6.23)	6.04s	Nach Frage der Verständnissicherung macht Mutter kurze Pause im Lachen zum Abwarten der Reaktion des Kindes

Weiterführende, offene oder geschlossene Fragen / Aufforderung zur Konkretisierung

Sequenz	Zeit	Handlung
1 (0-30)	0.07s	offene Frage: Aufforderung zur Konkretisierung durch Interrogativadverb, Frage nach Gegenständen, Handlungen und Vorgängen: „Was?“

	0.20s	offene Frage: Aufforderung zur Konkretisierung eingeleitet durch Interrogativadverb (kausal) „Wieso sind die groß?“ (0.20s), Kausalfrage an Kind gerichtet
2 (30-1.00)	0.49s	offene Frage, eingeleitet durch Lokaladverb: „Wo ist sie denn jetzt, Jascha?“
	0.56s	offene Frage: Aufforderung zur Konkretisierung durch Verwendung eines Interrogativadverb (kausal) „Warum?“
4 (1.30-2.00)	1.31s	offene Frage nach Wunsch des Kindes: „Was möchtest du?“ eingeleitet durch Interrogativadverb, Mutter reagiert auf suchenden Blick des Kindes
	1.42s	offene Frage: „Was meinstest du gerade mit Groß und den (.) Kindern?“, eingeleitet durch Interrogativadverb, Mutter greift vorhergegangenes Gesprächsthema erneut auf
	1.51s	offene Frage: Aufforderung zur Konkretisierung „Was groß?“, eingeleitet durch Interrogativadverb, unterstützt durch Geste
5 (2.00-2.30)	2.12s	offene Frage, Aufforderung zur Konkretisierung „Wieso ist sie..Josefine ist groß?“, zunächst eingeleitet durch ein Interrogativadverb (kausal), dann Abbruch der Frage und zunächst Übergang in Frage zur Verständnissicherung durch Wiederholung und Ko-Konstruktion
	2.16s	offene Frage, Aufforderung zur Konkretisierung, wieder Aufgreifen der abgebrochenen Frage, eingeleitet durch weiteres Interrogativadverb (kausal): „Warum ist Josefine groß?“
6 (2.30-3.00)	2.38s	Offene Frage: Aufforderung zur Konkretisierung eingeleitet durch erneute Verwendung eines Interrogativadverb (kausal) „Wieso sind die alle groß?“
7 (3.00-3.30)	3.04s	offene Frage: Aufforderung zur Konkretisierung unter Verwendung eines Interrogativadverb „Ja was?“
	3.06s	Auswahlfrage: geschlossene Frage: Aufforderung zur Konkretisierung, Antwortmöglichkeiten auf Ja und Nein beschränkt. „Ist Radu groß?“
	3.08s	geschlossene Frage, auf vorhergehende Frage bezogen: „Mia?“ (im Zusammenhang: Ist Mia groß?), Antwortmöglichkeiten auf Ja und Nein beschränkt

	3.17s	offene Frage: Aufforderung zur Konkretisierung unter Verwendung eines Interrogativadverb „Was ist mit der?“
9 (4.00-4.30)	4.12s	Offene, weiterführende Frage an Kind „Okay, und du selber?“ (in Zusammenhang: Findest du dich selber auch groß?)
	4.16s	Offene, weiterführende Frage in Bezug auf Aussage des Kindes, unter Verwendung eines Interrogativadverbs Frage nach Lebewesen, „Und Bela, wer ist denn klein dann, wenn ihr groß seid?“
10 (4.30-5.00)	4.37s	Geschlossene Frage, leitet neues Thema ein, Antwortmöglichkeiten begrenzt auf Ja und Nein, „Ähh wollen wir mal noch überlegen (.) was wir noch einkaufen wollen?“
	4.43s	Weiterführende offene Frage nach Wunsch des Kindes, direkt anschließend, eingeleitet durch Interrogativadverb „Was hattest du denn noch?“
11 (5.00-5.30)	5.24s	Weiterführende Frage zum Thema, eingeleitet durch Interrogativadverb (kausal), öffnet weitere Gesprächsmöglichkeiten „Warum wolltet Eier einkaufen?“
12 (5.30-6.00)	5.34s	Weiterführende Frage: Aufforderung zur Konkretisierung, eingeleitet durch Interrogativadverb „(...) Was willst du?“

Kommentare zur Dialogführung

3 (1.00-1.30)	1.03s	Mutter unterstreicht gemeinsamen Standpunkt, „nicht wissen“ wird durch Kommentar der Mutter festgehalten: „Ich weiß auch nicht (.)“
	1.05s	Zusammenfassung des Gesagten, Festhalten des bisherigen Gesprächsverlaufs „Jascha ist jetzt bei den Lilanen, okay.“
	1.25s - 1.30s	Mutter geht nicht auf Aussage des Talkers „Jascha, Jascha, Merit, Uke, Merit Uke Donnerstag 9. Juli 2016“ ein. Erkennt evtl. durch Körpersprache des Kindes unbeabsichtigte Aussage und ignoriert diese
4 (1.30-2.00)	1.42s	Wiederaufgreifen der Gesprächssituation nach Zwischenthema, Mutter übernimmt Leitfaden des Gesprächs „Was meinstest du grade mit Groß und den (.) Kindern?“

5 (2.00-2.30)	2.00s	Zusammenfassung des vorausgegangenen Gesprächs, „Johann ist groß und wer hast du noch gesagt?“ (2.00s), Mutter versucht Zusammenhang der Aussagen herzustellen
6 (2.30-3.00)	2.51s	Mutter geht auf Aussage des Kindes ein und versucht diese in Zusammenhang mit vorausgegangenem Gesprächsinhalt zu interpretieren „@(.)@. Die Mädels sind groß und Radu ist nicht groß?“ greift humorvolle Stimmung des Kindes dabei auf
7 (3.00-3.30)	3.24s	Mutter lässt Aussage des Kindes „(...)Jascha , Mmh groooß“ unkommentiert, geht dadurch zunächst nicht weiter auf die albernen Antworten des Kindes ein, signalisiert dennoch Zuhören
9 (4.00-4.30)	4.08s	Zusammenfassung und Interpretation des vorausgegangenen Gesprächs, Mutter stellt die Aussage des Kindes in einen größeren Zusammenhang „Findest du alle Kinder von den blauen Kamuffeln groß?“
	4.31s	Mutter greift Antwort des Kindes auf und kommentiert diese humorvoll „Ja ihr seid riesig, ne?“, schließt so Thema ab und signalisiert das Verstehen der Botschaft
10 (4.30-5.00)	4.48s	Keine Verständnissicherung: „Weiii se teee.“ (4.48s), keine weitere Nachfrage, Mutter versteht Antwort des Kindes, wiederholt daher nicht
	4.52s	Mutter geht nicht auf Aussage des Talkers „458“ (4.52s) ein. Erkennt evtl. durch Körpersprache des Kindes unbeabsichtigte Aussage und ignoriert diese, überlegt weiter
11 (5.00-5.30)	5.05s – 5.14s	Mutter versteht Aussage des Kindes nicht, achtet insbesondere auf Gesten
	5.05s	Mutter blickt fragend, signalisiert dadurch Unverständnis, Kind wiederholt daraufhin Aussage ohne verbale Aufforderung der Mutter
	5.18s	Bestätigung des Sohnes wird aufgenommen und kommentiert „Okay, ach ne Eier ham wer noch. Ham wer erst gekauft, brauchen wir nicht aufschreiben.“ Aussage des Kindes wird ernstgenommen, doch in Realität eingeordnet, nicht jedem Wunsch des Kindes wird einfach entsprochen
12 (5.30-6.00)	5.58s	Mutter reagiert mit Lachen auf Talkeraussage, sobald sie diese verstehen kann
	6.04s	Lässt ihrer natürlichen Reaktion Raum, sucht anschließend Bestätigung in der Reaktion des Kindes

13 (6.00-6.23)	6.08s	Kommentar zur Aussage des Kindes bringt Aussage in realen Zusammenhang „@(Es ist doch gar nicht Ostern)@“, durch humorvolle Aussage jedoch wenig belehrend
	6.14s	Humorvolle Wiederholung der Aussage des Kindes „Weil Ostern ist. @(.)@“
	6.18s	Mutter geht dann in ernstere Stimmlage zurück und kommentiert erneut die Aussage des Kindes „Bela aufwachen, Ostern ist schon längst vorbei!“

Humor/ Lachen

Sequenz	Zeit	Handlung
1 (0-30)	0.08s	Mutter reagiert auf Lächeln des Kindes lächelt zurück
2 (30-1.00)	0.56s	Mutter erwidert erneut Lächeln des Kindes
5 (2.00-2.30)	2.14s	Auf Lächeln des Sohnes reagiert Mutter mit Lächeln, dann leises Lachen
6 (2.30-3.00)	2.40s	Reagiert auf Lächeln des Kindes, lächelt zurück
	2.47s	Reagiert mit Humor auf Aussage des Kindes, lacht über Vermutung der Aussageabsicht
7 (3.00-3.30)	3.04s	Albernheit des Kindes wird von Mutter nur bedingt aufgegriffen (3.04s), Stimme der Mutter klingt ernster als Stimmlage des Kindes
	3.20s, 3.26s	Mutter lächelt, geht jedoch nicht weiter auf die Albernheit des Kindes ein (3.20s), (3,26s)
9 (4.00-4.30)	4.25s	Mutter lacht mit Kind über dessen humorvolle Antwort
	4.30s	und greift lustigen Ton des Kindes auf und schüttelt dazu fröhlich den Kopf
	4.32s	unterstreicht die lustige Antwort des Kindes mit einem eigenen Kommentar „Ihr seid riesig, ne?“

12 (5.30-6.00)	5.58s	spontanes Lachen ohne laute Aussprache und ohne Überprüfung des Verständnisses
13 (6.00-6.23)	6.01s	Auf Lachen folgt die Suche des Blickkontaktes zum Kind
	6.01s – 6.02s	Weiteres Lachen
	6.04s	Abwarten der Reaktion des Kindes, dann weiteres Lachen
	6.15s	Dann humorvolle Wiederholung der Aussage des Kindes
	6.18s	Geht dann in ernstere Stimmlage zurück und kommentiert erneut Aussage des Kindes Lächelt dabei leicht

Zuhören /Verstehen signalisieren

Sequenz	Zeit	Handlung
1 (0-30)	0.26s	Verbale Bestätigung des Zuhörens der Antwort des Kindes durch „Mmh“
	0.29s	Visuelles Signal: signalisiert Zuhören, nicht Verstehen (wird sichtbar an fragendem Blick der Mutter)
2 (30-1.00)	0.39s – 0.41s	Visuelles Signal des Verstehens der Aussage des Kindes: Mutter nickt zweifach
	0.44s	Visuelles Signal: Mutter bestätigt Verständnis, indem sie bei Aussage „nicht“ des Kindes ein Kopfschütteln andeutet (0.44s)
	0.46s	Visuelles Signal: Mutter zeigt Zustimmung oder Verstehen, indem sie mit Zeigefinger auf Sohn zeigt und so dessen Aussage bestätigt
	0.46s	Visuelles Signal: Verständnis der Antwort wird parallel durch Nicken verdeutlicht
	0.55s	Visuelles Signal: Verständnis der Antwort wird durch Nicken verdeutlicht
3 (1.00-1.30)	1.03s	Visuelles Signal des Verstehens, Mutter verdeutlicht gemeinsames „nicht Wissen“ durch Schulterzucken und leichtes Kopfschütteln
	1.08s	Verbales Signal: Bestätigung des Zuhörens, durch „Mmh“

5 (2.00-2.30)	2.25s	Visuelles Signal: Zuhören der Antwort des Kindes wird bestätigt durch Nicken
	2.26s	Gleichzeitig sendet die Mutter verbales Signal des nicht Verstehens durch „Mmh?“
	2.32s	Visuelles Signal: Nach Antwort des Kindes wird Zuhören durch Nicken bestätigt
6 (2.30-3.00)	2.30s	Visuelles Signal: Verstehen oder Zuhören wird durch Nicken bestätigt
7 (3.00-3.30)	3.24s	Visuelles Signal des Zuhörens durch Nicken
	3.26s	Verbales Signal des Zuhörens mit leicht irritiertem Unterton „Mmh“
8 (3.30-4.00)	3.37s	Verbales Signal: Mutter signalisiert nicht verstehen der Aussage des Kindes durch fragendes „Mmmh?“
	3.55s	Visuelles Signal: Mutter verdeutlicht Zuhören durch Nicken
9 (4.00-4.30)	4.05s	Visuelles Zeichen: Mutter nickt, signalisiert zuhören
	4.11s, 4.15s, 4.29s	Visuelles Zeichen: Mutter signalisiert Verstehen durch Nicken
11 (5.00-5.30)	5.18s	Visuelles Zeichen: Mutter signalisiert Verstehen durch Nicken

Weitere Gesten und Aspekte der Körperhaltung der Mutter

Sequenz	Zeit	Handlung
1 (0-30)	0.01s – 0.33s	Oberkörper der Mutter ist während Turn des Kindes leicht nach vorn geneigt, Mutter folgt Gesicht des Kindes
2 (30-1.00)	0.29s	Während unverständlicher Aussage des Kindes beobachtet Mutter in besonderer Weise die Mimik des Kindes
	0.45s	Mutter unterstreicht ihre Aussage „nicht wieder“ durch Geste des Kopfschüttelns
3 (1.00-1.30)	1.03s	Mutter verdeutlicht gemeinsames „nicht Wissen“ durch Gesten: Schulterzucken und leichtes Kopfschütteln

	1.26s 1.29s 1.30s 1.32s	Mutter greift nach Teetasse, beinahe ohne den Blick abzuwenden trinkt und beobachtet Kind weiter Dreht sich mit Blick des Kindes hinter sich, in den Raum Stellt Tasse ab
4 (1.30-2.00)	1.35s 1.49s 1.51s	Kopf der Mutter wird auf Hand gestützt Geste „groß“ unterstützt Aussage der Mutter, Hand wird nach oben gestreckt Geste „Was“ unterstützt Aussage der Mutter, Handflächen werden nach oben gerichtet und Schulterzucken
5 (2.00-2.30)	2.00s 2.09s	Geste, Mutter nutzt Hand zur Aufzählung 1,2... Kopf der Mutter wird auf Hand gestützt
6 (2.30-3.00)	2.37s 2.49s	Geste „Wieso“ unterstützt Aussage der Mutter, Handfläche einer Hand wird nach oben gerichtet, leichtes Schulterzucken Kopf der Mutter stützt sich auf andere Hand (Wechsel)
7 (3.00-3.30)	3.04s 3.06s, 3.07s 3.21s	Geste „Was“ unterstützt Aussage der Mutter, eine Handfläche wird nach oben gerichtet und Schulterzucken Geste, Mutter nutzt Hand zur Aufzählung 1,... rückt Oberkörper ein Stück nach hinten, nach Berührung des Kindes, möchte Kind evtl. Platz geben zum Ausdrücken?
8 (3.30-4.00)	3.54s 3.55s	Mutter nimmt Hand vom Tisch Verschränkt die Arme und lehnt sich auf dem Stuhl zurück
9 (4.00-4.30)	4.08s 4.08s	Lehnt sich wieder auf Stuhl zurück Geste „Alle“ unterstützt Aussage der Mutter, beide Hände zeigen runde Bewegung
10 (4.30-5.00)	4.36s 4.54s	Mutter verschränkt Hände auf dem Kopf Rückt Brille zurecht und fasst sich überlegend an die Nase

11 (5.00-5.30)	5.00s	Nach Frage an Kind lehnt Mutter sich zu Kind vor
	5.09s	Mutter lehnt sich zurück, um Gesten des Kindes besser wahrnehmen zu können
	5.20s	Nimmt Stift zur Hand, tippt mit Fingern der anderen Hand auf den Tisch
12 (5.30-6.00)	5.35s	Hält Stift mit beiden Händen fest
	5.36s	Lehnt sich vor zu Kind, lenkt volle Aufmerksamkeit auf das Kind
	5.59s	Mutter lässt Kopf hängen, zeigt lachende Geste
13 (6.00-6.23)	6.02s	Mutter lehnt sich lachend zu Kind vor und fragt nach
	6.06s	Lehnt sich dann lachend zurück
	6.10s	Mutter streichelt Kind über den Kopf (Geste des Kopfwaschens?)
	6.15s	Rückt Brille gerade, wendet Kopf kurz ab
	6.16s	Mutter klopft mit Stift gegen Stuhl

Körperliche Unterstützung des Kindes

Sequenz	Zeit	Handlung
1 (0-30)	0.23s	Körperliche Unterstützung, Mutter rückt Stuhl vom Tisch weg, hilft Kind sich hinzustellen
	0.25s	Legt Kind Schal um den Hals
4 (1.30-2.00)	1.33s	Greift nach Schal des Kindes, richtet Schal
5 (2.00-2.30)	2.04s	Mutter richtet Bein auf dem Stuhl und ändert Sitzposition des Kindes
9 (4.00-4.30)	4.00s – 4.07s	Mutter rückt Stuhl des Kindes zurecht, richtet Sitzposition des Kindes
13 (6.00-6.23)	6.22s	Mutter richtet Bein auf dem Stuhl des Kindes (6.22s)

9.4 BEOBACHTUNGSBOGEN: REFLEXION DES VIDEOAUSSCHNITTS DURCH DIE MUTTER

Abschnitt	Was fällt dir auf?	Was ist in der Kommunikation gelungen?
1. Sequenz	<p>B. nutzt Gesten zur Unterstützung (trotz starker Körperbehinderung)</p> <p>„weil ich heiße...(??!!)“ zum Schluss ist ein lupenreiner 3-Wort-Satz</p> <p>B. schmeißt 1-Wort-„Sätze“ hin, die durch Warten und Nachfragen sinnvoll werden</p>	<p>B. will ausdrücken, dass „alle“ groß sind und das kommt an</p>
2. Sequenz	<p>B. kann über Dinge / Personen sprechen, die überhaupt nicht sichtbar sind, auf die wir sonst im Leben nicht gekommen wären (z.B. nur durch ja/nein oder so).</p> <p>Er kann zeigen, dass er kognitiv mehr überreißt als man manchmal denken könnte und das kann er auch noch ausdrücken</p>	<p>Jascha – nee – blaue (nur Jascha mit Talker! Rest gesprochen!</p> <p>Jascha hätte ich auch nie verstanden, weil ich mit dem Namen nicht gerechnet hätte. Wir reden sonst nie über Jascha. Er nutzt den Talker gezielt für die Wörter, die ich nicht gesprochen verstehe. Den Rest spricht er)</p> <p>Wow – worüber wir sprechen können!</p> <p>B. spricht mit wenigen Worten, ich fasse das in Sätzen zusammen und lasse mir den Inhalt von ihm bestätigen</p> <p>Blickkontakt und kurzes „Ja“ als Bestätigung</p>

3. Sequenz	B. drückt Tasten, die gerade in der Nähe sind, ohne sie inhaltlich zu meinen – Meret, Oke- Auch Datum, eher aus Gewohnheit. Ein bisschen wie bei uns „soooo“, oder so. Pausenfüller	Nicht gemeintes Plaudern muss ausgehalten / gefiltert werden, dem auch nicht zu viel Wert beigemessen werden. Ich wiederhole „Oke“ um zu hören, ob er dazu noch etwas sagen wollte. Aber B.s Körpersprache und sein nicht-darauf-eingehen verdeutlicht, dass er dazu nicht mehr sagen wollte.
4. Sequenz	Ich: „Was möchtest du?“ B. sucht auf dem Talker die Antwort, ich warte nicht ab und stelle die nächste Frage. Gebe ihm nicht genug Zeit, die erste Frage überhaupt zu beantworten	Unklare Kommunikation wird über Geste (groß!) geklärt. Ich fasse den verstandenen Satz wieder zusammen, B. bestätigt mit „ja“ Was meinstest Du gerade damit – offene Frage, Raum geben, Zeit lassen „Was groß“
5. Sequenz	Zuhören. Nicht verstehen aushalten, vielleicht klärt es sich gleich noch. Ich denke, er merkt, wenn ich ihn nicht verstehe, auch wenn ich es nicht formuliere	B. freut sich selber über das, was er sagt, wir lachen zusammen über den nonsense-Satz
6. Sequenz	B. macht einen Witz! Da können wir beide drüber lachen. Cool. B. scheint den Witz geplant zu haben?!?? Erstaunlich! Von langer Hand sozusagen, um Radu eins auszuwischen quasi.	Ich signalisiere B. durch zuckendes Kopfnicken und „hmm“, dass ich verstehe, bei ihm bin. Frag aber auch nach, was das nun soll. Nehme ernst, was gesagt ist, heuchle aber nicht, dass ich darin einen Sinn sehen würde. Den sehe ich nämlich erstmal nicht.

	<p>Ich kann erstmal gar nicht folgen, was das soll und muss nachfragen, was das soll. Lustig, dass B. es dann auflöst.</p>	
7. Sequenz	<p>Doch kein lang geplanter Witz? Ist Radu nun groß oder nicht?! Nun hängen wir in der Schleife. Kinder lieben ja die Wiederholung. Aushalten...</p>	<p>B. kombiniert weiter Lautsprache, Geste, Talker.</p> <p>Ich höre eher zu und sehe den Sinn gerade schwinden. Fasse weiter zusammen, um sicherzugehen, dass ich das verstehe, was er sagen will und nicht Aussagen übergehe oder nicht mitschneide</p>
8. Sequenz	<p>Ich höre nur zu und sag gar nichts. B. scheint mit dem von ihm Gesagten auch nicht mehr so zufrieden</p>	<p>Ich biete B. Blickkontakt an. Damit „bestätigt“ er manchmal, dass er die Taste, die er gedrückt hat, auch meint. Aber von ihm kommt nicht viel Blickkontakt, er drückt zwar Tasten, ist damit aber auch nicht so zufrieden und muss sich neu sortieren.</p> <p>Gerade Kommunikationspause, obwohl B. viel quatscht. Ich warte, dass er wieder mit Sinnvollem loslegt.</p>
9. Sequenz	<p>Ich nehme noch mal das Heft in die Hand, bleibe bei B.s Thema und klopfe ab, ob er da noch etwas über das bisher Gesagte aussagen möchte. Eigentlich ist alles gesagt.</p>	<p>Zusammenfassen – bestätigen lassen.</p> <p>Weiterführende Fragen aufwerfen, die offen gestellt sind und die B. trotzdem beantworten kann. So quetschen wir das letzte aus diesem merkwürdigen Thema raus. Wir sind zusammen am gemeinsamen Gegenstand und</p>

		können auch noch mal drüber kichern.
10. Sequenz	<p>Mir reicht's!!!</p> <p>Ich muss ein neues Thema anschneiden, es wird mir zu wurschtelig / langweilig.</p> <p>Einkauf planen ist doch gut...</p> <p>Ich glaube, B. ist auch erleichtert, von diesem komischen Gelaber weg zu sein und zusammen zu planen und wieder an den gleichen Gegenstand zu denken ;)</p>	<p>Hier Kommunikation ohne Talker.</p> <p>Wir bewegen uns auf sicherem Terrain, vom Vokabular her. Diese Worte verstehe ich auch so bei Bela.</p> <p>Ich: Was hattest du denn noch?</p> <p>Er: Weiß nicht...</p> <p>Kommunikation eben! Zügiges Antworten, gemeinsames Überlegen.</p> <p>Hihi! Die Zahl zwischendurch wird einfach mal ignoriert, weil sie auch nicht zur Sache gehört und irgendwie noch gedrückt war... warum eigentlich?</p> <p>- hast du noch n Wunsch?</p> <p>- Ja!</p> <p>Cool. Bin stolz auf die Kommunikation.</p>
11. Sequenz	<p>Mich irritiert erst die wedelnde Hand, damit hat er doch eben noch „groß“ gestenhaft illustriert. Ich versteh die ersten Sekunden nur Bahnhof und warte erstmal ab, angestrengt zuhörend. Kurze Zeit geht das immer, schlimm ist es immer, wenn sich diese Momente hinziehen und ich ihn etwas länger nicht verstehe. Aber hier geht das gut, einfach zuhören bis er es 3 mal wiederholt und ich dann verstehe. Sonst wäre das Wort „Eier“ ja auch auf dem Talker gewesen.</p>	<p>Zuhören, Zeit geben, uns beiden. Mir zum Verstehen und ihm zum Sprechen</p> <p>B. ist so witzig!</p> <p>„Weil Ostern ist“</p> <p>Ich frag ihn eine offene Frage und er kann mal wieder zeigen, was er so in seinem Köpfchen für Verbindungen und Gedanken hat...</p> <p>Cool, dass er so was denkt und es dann raushaut</p>

12. Sequenz	<p>Ich steh mal wieder völlig auf dem Schlauch – schon wieder!</p> <p>Irre, dass B. 30 Sekunden Geduld hat, seinen Hammer-Witz runter zu schlucken um noch über die Augensteuerung mir auf die Sprünge zu helfen</p>	<p>Ich: Was meinst du?</p> <p>Dann zusammen auf den Talker schauen und losprusten, bevor man etwas hört, weil bei mir dann der Groschen fällt... Meine Lieblingssequenz!</p> <p>Zusammen dran bleiben, an dem, was gesagt wurde und dem Ernst und Wichtigkeit geben. Das ist wohl auch wichtig: Aussieben, was nicht wichtig gemeint ist aber auch über „längere Zeit“ dranbleiben, wenn man merkt, dass da etwas ausgedrückt werden wollte. Auch wenn man erstmal gar nicht weiß, was hier los ist...</p> <p>Zusammen lachen – Kommunikation gelungen!</p>
13. Sequenz	<p>Witz würdigen, seine Worte wiederholen, weiterspinnen...</p>	<p>Wir sind gedanklich so wunderbar weit weg vom hier und jetzt und kichern und spinnen rum über Dinge, die wir nicht sehen und die man auch nicht anfassen kann.</p> <p>Das geht nur über die gemeinsame Kommunikation und eine abstrakte gemeinsame Ebene, die in der Kommunikation aufgebaut wird. Schon cool, dass das mit B. geht. Ich finde, es ist hier deswegen was Großes gelungen, in diesem Moment.</p>

EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Die Stellen der Hausarbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.

Potsdam, den 15.07.2016

Julia Elisa Haupt