



Sontheimer, Inka Lena
Erste Einsatzmöglichkeiten einer komplexen Kommunikationshilfe in
kommunikationserweiternden Situationen im Alltag eines 11-jährigen Jungen mit
eingeschränkter expressiver Lautsprache
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2012**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Erste Einsatzmöglichkeiten einer komplexen Kommunikationshilfe
in kommunikationserweiternden Situationen im Alltag eines
11-jährigen Jungen mit eingeschränkter expressiver Lautsprache**

- 1. Prüfer/in: Prof'in Dr. Hielscher-Fastabend**
- 2. Prüfer/in: AkadR'in Dipl. Krahn**

Sontheimer, Inka Lena

Vorwort

Der im Titel genannte 11-Jährige Junge mit eingeschränkter expressiver Lautsprache heißt Emil¹.

Emil besucht eine Schule für Sprachbehinderte, an der ich eines meiner Blockpraktika absolvierte. Als er mir das erste Mal vorgestellt werden sollte, erwartete ich ihn unter den anwesenden zwölf Schülern² zu erkennen, da ich fälschlicherweise davon ausging, dass ihn seine eingeschränkte expressive Lautsprache in einer Klasse mit 11 sprechenden Mitschülern in eine eher zurückgezogene Position innerhalb der Klassengemeinschaft bringt. Tatsächlich war ein fröhliches und lautes Treiben vor Schulbeginn zwischen allen Mitschülern zu beobachten – es wurde in Kleingruppen Karten gespielt und Pausenbrote wurden verglichen. Eine andere Gruppe spielte mit Rennautos und informierte sich in einem Buch über deren PS-Leistung und Höchstgeschwindigkeit. Einer der Jungen dieser Gruppe schien sich besonders gut mit Autos auszukennen, er imitierte laut die Motorengeräusche und schien den Anderen begeistert mit Hilfe des Buches einige technische Details zu erklären.

Auch nach Unterrichtsbeginn, zu dem ein Bewegungslied gesungen wurde, bei dem alle Schüler lautstark mitsangen und tanzten, konnte ich Emil nicht innerhalb der Klassengemeinschaft identifizieren. Erst als sich die Schüler mir reihum vorstellten und der Junge, den ich zuvor als Autospezialist beobachtet hatte, an der Reihe war und dieser sich mir freudestrahlend aber schwer verständlich vorstellte, erkannte ich in ihm Emil.

¹ Der Name wurde aus Datenschutzgründen anonymisiert.

² Im Folgenden beschränke ich mich aus Gründen der Übersichtlichkeit und besseren Lesbarkeit auf die männliche Bezeichnung von Personen, wobei stets beide Geschlechter gemeint sind.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT 3

1. EINLEITUNG..... 9

2. KOMMUNIKATION10

2.1 Erste Annäherung an den Begriff der Kommunikation 10

2.2 Ausgewählte Kommunikationsmodelle und –theorien 12

3. SPRACHLICHE KOMMUNIKATION.....15

3.1 Spracherwerb..... 15

 3.1.1 Erstspracherwerb..... 15

 3.1.2 Zweitspracherwerb..... 19

 3.1.3 Spracherwerb bei Kindern mit eingeschränkter expressiver Lautsprache 20

3.2 Schriftsprache als Kommunikationsmittel..... 22

 3.2.1 Schriftspracherwerb 23

 3.2.2 Schriftspracherwerb bei Menschen mit eingeschränkter expressiver Lautsprache 24

 3.2.3 Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit..... 25

4. UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION26

4.1 Abgrenzung zur gestützten Kommunikation..... 26

4.2 Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation..... 26

4.3 Ziele der Unterstützten Kommunikation 28

4.4 Besondere Kommunikationssituation mit Unterstützter Kommunikation..... 28

4.5 Umfeld der unterstützt Kommunizierenden..... 31

4.6 Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation 32

 4.6.1 Körpereigene Kommunikationsformen..... 32

 4.6.2 Nichtelektronische Kommunikationshilfen 33

 4.6.3 Elektronische Kommunikationshilfen..... 33

4.6.4 Individuelle Kommunikationssysteme.....	35
5. DAS PARTIZIPATIONSMODELL	36
5.1 Erstellung einer Aktivitätenliste	39
5.2 Auswahl der geeigneten UK-Fördersituation	40
5.3 Partizipationsmuster Gleichaltriger	40
5.4 Partizipationsbarrieren.....	41
5.4.1 Zugangsbarrieren	41
5.4.2 Gelegenheitsbarrieren	42
5.5 Interventionen.....	43
5.6 Evaluation	43
6. DER SCHÜLER EMIL - MEIN PRAXISBEISPIEL	43
6.1 Lebenssituation.....	44
6.2 Medizinische Diagnosen / Befunde.....	44
6.3 Individuelles Kommunikationssystem.....	47
6.3.1 Emils Weg der Unterstützten Kommunikation	47
6.3.1.1 Das MOMobil	49
6.3.2 Kommunikationsmöglichkeiten	50
6.3.3 Kommunikationssituation in und außerhalb der Schule	51
7. DURCHFÜHRUNG DES PARTIZIPATIONSMODELLS MIT EMIL	52
7.1 Erstellung einer Aktivitätenliste	52
7.1.1 Die Tagesuhr nach BOENISCH/SACHSE.....	52
7.1.2 Emils Tagesuhr	52
7.1.3 Emils Aktivitätenliste.....	56
7.2 Auswahl der geeigneten UK-Fördersituation	57
7.2.1 Untergliederung der ausgewählten UK-Fördersituation in Kategorien	58
7.3 Partizipationsmuster Gleichaltriger	59

7.4 Partizipationsbarrieren.....	62
7.4.1 Diagnostik.....	63
7.4.1.1 Weitere Einschätzung der aktuellen Kommunikation	63
7.4.1.2 Einschätzung des Potentials zur Benutzung eines UK-Systems.....	65
7.4.2 Übersicht der Barrieren in den Kategorien der Fördersituation.....	66
7.4.2.1 Barrieren in Kategorie 1	67
7.4.2.2 Barrieren in Kategorie 2	68
7.4.2.3 Barrieren in Kategorie 3	69
7.5 Interventionen.....	70
7.5.1 Interventionsplanung.....	70
7.5.2 Dokumentation der Interventionen	73
7.5.2.1 Kurzfristige Interventionen.....	74
7.5.2.2 Langfristige Interventionen	79
7.6 Evaluation	81
7.6.1 Erste Teilevaluation	82
7.6.2 Zweite Teilevaluation	85
7.6.3 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse.....	87
8. WEITERE FÖRDERPLANUNG.....	89
8.1 Kooperation mit Emils weiterführender Schule.....	90
8.1.1 Förderplan	90
8.2 „Follow-up“ des Partizipationsmodells	92
8.3 Ausblick.....	96
9. REFLEXION MEINER ARBEIT MIT EMIL	97
10. FAZIT	99
LITERATURLISTE	100
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	107
ANHANG	109

1. Einleitung

„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“

(LUDWIG WITTGENSTEIN)

Denn Sprache bildet den Kern der Kommunikation. Sie ermöglicht die Teilhabe an der menschlichen Gemeinschaft und somit die Aneignung der Welt. Sprache wird hierbei in der Regel mit mündlichem Sprechen assoziiert. (vgl. EZAWA 2003, S. S.08.012.001)

Bei Emil ist die mündliche Sprachproduktion - im Titel als expressive Lautsprache bezeichnet - jedoch eingeschränkt. Im Hinblick auf Unterstützte Kommunikation weist LAGE deshalb daraufhin, dass Sprache und Sprechen weiter gefasst werden muss. Denn Unterstützte Kommunikation ermöglicht neue, ungewohnte Wege des Verstehens und der Verständigung (vgl. LAGE 2006, S.13ff). Eine Möglichkeit im Rahmen der Unterstützten Kommunikation stellt der Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen unterschiedlicher Komplexität dar. Zu Beginn meiner Arbeit besaß Emil bereits eine komplexe Kommunikationshilfe namens MOMObil, verwendete sie jedoch nicht als Kommunikationsmittel, wodurch er im Sinne Wittgensteins an die Grenzen seiner Sprache und somit auch an die Grenzen seiner Welt kam. Um Emil in diesem Sinne die Grenzen seiner Welt zu erweitern, indem neue Möglichkeiten der Sprache erschlossen werden, lautet die Fragestellung der Arbeit:

„Wie kann Emil sein MOMObil kommunikationserweiternd erleben?“

Aus diesem Grund wird im Folgenden zunächst auf Kommunikation allgemein eingegangen. Es werden ausgewählte Kommunikationsmodelle und –theorien vorgestellt, bevor dann in Kapitel 3 und 4 die Unterscheidung zwischen sprachlicher und Unterstützter Kommunikation erfolgt. Im Kapitel der sprachlichen Kommunikation wird der Spracherwerb skizziert, sowie auf die Schriftsprache als Kommunikationsmittel und deren Erwerb eingegangen. Außerdem werden die Besonderheiten beim Spracherwerb und Schriftspracherwerb bei Menschen mit eingeschränkter expressiver Lautsprache aufgezeigt. Nach der Darstellung der Ziele und Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation sowie der besonderen Kommunikationssituation, werden die verschiedenen Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation skizziert. Hierbei werden im Hinblick auf den Praxisteil der Arbeit vor allem die elektronischen Kommunikationshilfen, wie Emil eine benutzt, näher dargestellt. Nachfolgend wird auf das Partizipationsmodell von BEUKELMAN und MIRENDA eingegangen, an dem sich meine Arbeit mit Emil orientiert. Im Praxisteil der Arbeit soll dem Leser zunächst

ein möglichst differenziertes Bild von Emil aufgezeigt werden, indem seine Lebenssituation sowie seine medizinischen Diagnosen, die mit seiner eingeschränkten expressiven Lautsprache zusammen hängen, dargestellt werden. Anschließend wird Emils individuelles Kommunikationssystem, sein Weg der Unterstützten Kommunikation und seine Kommunikationsmöglichkeiten in und außerhalb der Schule beschrieben. Nachfolgend wird ausführlich dargestellt, wie Emil durch das Partizipationsmodell kommunikationserweiternde Situationen erlebt. Es werden die einzelnen Schritte des Partizipationsmodells in ihrer Durchführung mit Emil beschrieben, bevor dann auf die weitere Förderplanung eingegangen wird. Abschließend erfolgt eine Reflexion meiner Arbeit mit Emil und es wird ein Fazit gezogen.

2. Kommunikation

Der Begriff Kommunikation entwickelte sich aus dem lateinischen Verb ‚communicare‘, was ‚teilnehmen lassen‘, ‚Gemeinsamkeit herstellen‘ und ‚mitteilen bedeutet‘. Die Basis von Kommunikation bildet folglich das gemeinsame Tun durch die Verwendung von Zeichen, wie beispielsweise Sprache, Gestik, Mimik, Schrift oder Bild. (vgl. FRÖHLICH 2010, S.12)

2.1 Erste Annäherung an den Begriff der Kommunikation

Kommunikation ist folglich

„ein Wechselwirkungsprozess der Übermittlung, Aufnahme und Sinngebung von Mitteilungen zwischen verschiedenen Menschen. Diese bedienen sich verbaler, nonverbaler, aber auch stimmlicher oder nichtstimmlicher Modalitäten.“

(LINGEN 1994, S.9)

Der Begriff Kommunikation wird je nach Fachwissenschaft unterschiedlich verstanden und verwendet. Hinsichtlich Unterstützter Kommunikation wird in der Literatur der Begriff der Kommunikation aus der Sichtweise der Pragmatik betrachtet, da hier das Handeln im Mittelpunkt steht. Pragmatik beschäftigt sich mit den Regeln des Sprachgebrauchs. (vgl. LINKE / NUSSBAUMER / PORTMANN 2004, S.201)

Kommunizieren wird aus der Perspektive der Pragmatik als eine spezifische Form des menschlichen Verhaltens gesehen. LINKE, NUSSBAUMER und PORTMANN grenzen die verschiedenen Formen menschlichen Verhaltens in ihrem pragmatischen Kommunikationsverständnis wie folgt voneinander ab:

2. Kommunikation

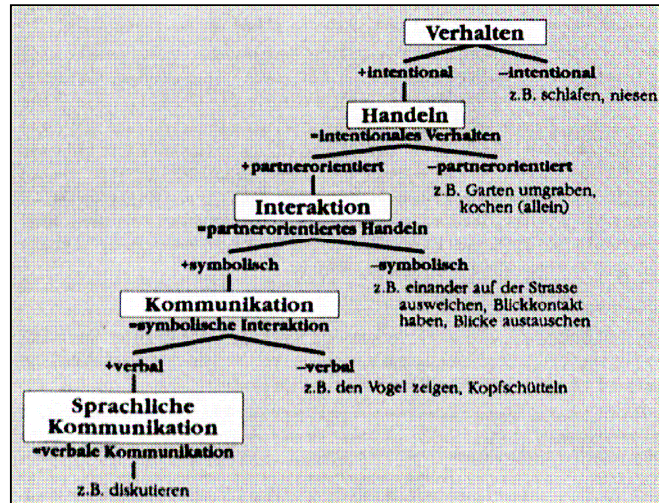


Abbildung 1: Abgrenzung diverser menschlicher Verhaltensformen
(Linke / Nussbaumer / Portmann 2004, S. 197)

Der oberste Begriff „Verhalten“ schließt sämtliche Lebensäußerungen ein, weshalb sich die immer spezieller werdenden Formen des Verhaltens davon abzweigen. Ist das menschliche Verhalten intentional, wird es als Handeln bezeichnet. Ist dieses Handeln partnerorientiert, also an eine Person gerichtet, handelt es sich um Interaktion. Interaktion ist jedoch nur dann Kommunikation, wenn das Handeln symbolisch ist, mit Hilfe eines Zeichensystems etwas nicht konkret vorhandenes repräsentiert wird. Diese symbolische Interaktion, folglich die Kommunikation, kann nonverbal oder verbal erfolgen. Entscheidendes Merkmal der Kommunikation ist hier, dass ein Sprecher bewusst etwas ausdrücken will, weshalb es zu intentionalem Verhalten gezählt und als Handeln bezeichnet werden kann. (vgl. LINKE / NUSSBAUMER / PORTMANN 2004, S. 197ff)

LAGE erweitert diesen Kommunikationsbegriff im Hinblick auf die Anwendung im Bereich der Unterstützten Kommunikation, indem sie die sprachliche Kommunikation wie folgt weiter ausdifferenziert:

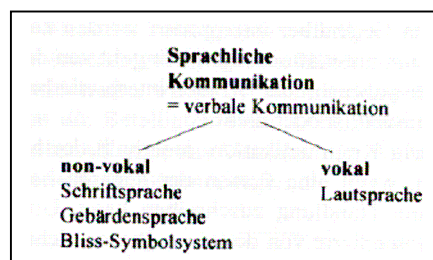


Abbildung 2: Erweiterung des Kommunikationsbegriffs
(LAGE 2006, S. 27)

Sprachliche Kommunikation kann folglich vokal und non-vokal erfolgen, worauf im Kapitel 4 dieser Arbeit, bei den Formen der Unterstützten Kommunikation, näher eingegangen wird.

Dass auch nonverbale Kommunikation vokal und nicht-vokal stattfinden kann, zeigt folgendes Schaubild von LINGEN, übersetzt und modifiziert nach VANDERHEIDEN UND LLOYD.

	verbal	nonverbal
stimmlich	Sprache (natürlich oder mit Hilfsmitteln)	Laut- oder Gefühlsäußerungen, Schreie, Weinen
nichtstimmlich	Schrift, Symbolsprachen	Mimik, Gestik, Gebärden, Bilder, Piktogramme

Abbildung 3: Beziehung zwischen stimmlicher/nichtstimmlicher und verbaler/nonverbaler Kommunikation
(LINGEN 1994, S.8)

Dieses Verständnis von Kommunikation zeigt, dass „verbale und nonverbale Ausdrucksformen, gleich ob sie mit oder ohne Stimme realisiert werden, gleichberechtigt nebeneinander“ stehen (ARNUSCH / PIVIT 1996, S. 11).

Auch im Hinblick auf individuelle Kommunikationssysteme der Unterstützten Kommunikation gilt es, diese multimodalen Kommunikationsformen zu berücksichtigen, was ebenfalls in Kapitel 4 dieser Arbeit weiter ausgeführt wird. Zuvor werden nun jedoch ausgewählte Kommunikationsmodelle und –theorien skizziert, um den Begriff der Kommunikation zu vertiefen.

2.2 Ausgewählte Kommunikationsmodelle und –theorien

WATZLAWICK u. a. entwickelten 1974 die Theorie der menschlichen Kommunikation, deren erstes Axiom lautet:

„Man kann nicht nicht kommunizieren“
(WATZLAWIK/BEAVIN/JACKSON 2007, S. 53)

Die Autoren setzten hier Kommunikation mit Verhalten gleich. Gemäß dieses Axioms ist jegliches zwischenmenschliche Verhalten Kommunikation, weshalb WATZLAWICK ergänzt „Man kann sich nicht nicht verhalten“ (WATZLAWIK/BEAVIN/JACKSON 2007, S. 51). WATZLAWICK betrachtet im Gegensatz zur oben aufgeführten Definition der Kommunikation von LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN auch nicht-intentionales und nicht-partnerorientiertes Verhalten als kommunikativ. Es geht ihm in seiner Theorie der menschlichen Kommunikation folglich nicht darum, was eine Person ausdrücken oder bewirken will. Sondern der Rezipient nimmt eine zentrale Stellung im Kommunikationsbegriff von WATZLAWICK ein, da er jegliches Verhalten des Kommunikationspartners interpretieren kann. Im Fokus dieser Arbeit steht jedoch die intentionale Kommunikation mit einer komplexen Kommunikationshilfe. Denn in diesem Bereich der Unterstützten Kommunikation geht es darum, was die handelnde Person

ausdrücken möchte, nicht darum, was für den Rezipienten interpretierbar ist. (vgl. LAGE 2006, S.27f)

Aufgrund der Gleichsetzung von Verhalten und Kommunikation im Kommunikationsmodell WATZLAWIKS sieht LINGEN die „Notwendigkeit einer engeren Fassung des Begriffs“ (LINGEN 1994, S.6), weshalb im Folgenden das Kommunikationsmodell von LINKE, NUSSBAUMER & PORTMANN skizziert wird. Denn dieses Kommunikationsmodell vertritt einen „völlig anderen Kommunikationsbegriff“ (LINKE, NUSSBAUMER & PORTMANN 2004, S.198) als WATZLAWIK. Im Hinblick auf Unterstützte Kommunikation mit einer komplexen Kommunikationshilfe erscheint das Kommunikationsmodell von LINKE, NUSSBAUMER & PORTMANN als geeigneter.

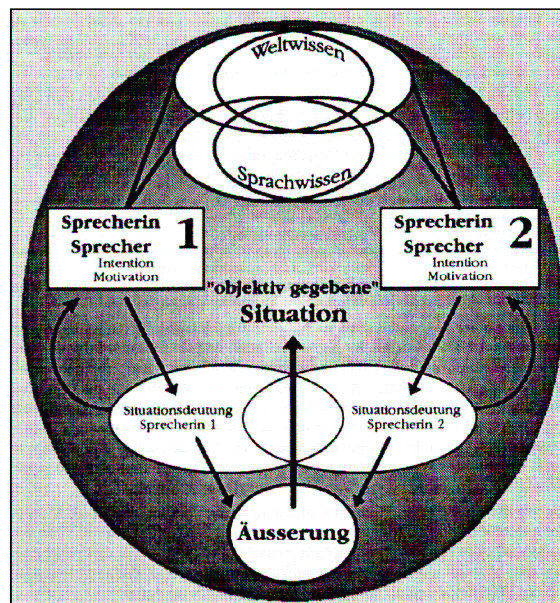


Abbildung 4: Kommunikationsmodell nach LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN (LINKE, NUSSBAUMER & PORTMANN 2004, S.199)

Die Abbildung zeigt, dass von zwei Sprechern mit subjektiver Intention und Motivation ausgegangen wird, die sich in einer objektiven Situation befinden. Beide verfügen über ein teilweise übereinstimmendes Welt- und Sprachwissen, das bei der Formulierung und dem Verstehen sprachlicher Äußerungen verwendet wird. Durch diese Übereinstimmung des Welt- und Sprachwissens ist eine Übereinstimmung der Situationsdeutung möglich. Die Schnittmenge beider Situationsdeutungen bildet die Basis aller Äußerungen, welche die objektiv gegebene Situation verändern, da die eingebrachten Äußerungen im weiteren Gespräch berücksichtigt werden müssen. Bei diesem Kommunikationsmodell steht folglich der Sender und dessen Intention einer Äußerung im Zentrum, die nur durch ein gemeinsames Sprach- und Weltwissen sowie eine ähnliche Situationsdeutung nachvollzogen werden kann. (vgl. LINKE, NUSSBAUMER & PORTMANN 2004, S.198ff)

Wie das Kommunikationsmodell auf die besondere Kommunikationssituation mit Unterstützter Kommunikation angewendet werden kann, wird im Kapitel 4 dieser Arbeit näher ausgeführt.

Ein weiteres Kommunikationsmodell, bei dem die Äußerung und das was davon beim Gegenüber wahrnehmbar ist, im Mittelpunkt steht, ist das „Quadrat der Nachricht“ aus dem Jahre 1977 von SCHULZ VON THUN. In diesem Modell stellt THUN die vier möglichen Seiten bzw. Botschaften einer jeden Nachricht in einem Quadrat dar. Demnach enthält jede Äußerung einen Sachinhalt, der Daten, Fakten und Sachverhalte aufzeigt. Des weiteren kann jede Äußerung Einfluss auf den Hörer haben und somit auch einen Appell an ihn sein. Außerdem offenbart sich der Sprecher immer ein Stück weit selbst, da in der Nachricht stets die eigene Stimmung mitschwingt. Die vierte Seite der Nachricht ist die Beziehungsseite, da in der Nachricht zu erkennen ist, wie die Beziehung zwischen Sender und Empfänger definiert ist. Da eine Äußerung nicht nur für den Sender diese vier Botschaften enthält, sondern auch für den Empfänger, zeigt THUN, wie Gesprächsteilnehmer diese vier Seiten einer Nachricht über vier Ohren erfassen. Mit dem Sachohr werden die sachlichen Informationen der Nachricht wahrgenommen, während mit dem Appell-Ohr jegliche Aufforderungen herausgehört werden. Auf der Beziehungsseite wird gehört, was der Sender von der Beziehung hält. Das Ohr, das die Selbstkundgabe der Nachricht wahrnimmt, bemerkt wie es dem Sender geht, welche Gefühle mit der Äußerung verbunden sind. (vgl. SCHULZ VON THUN 2008, S.19ff)

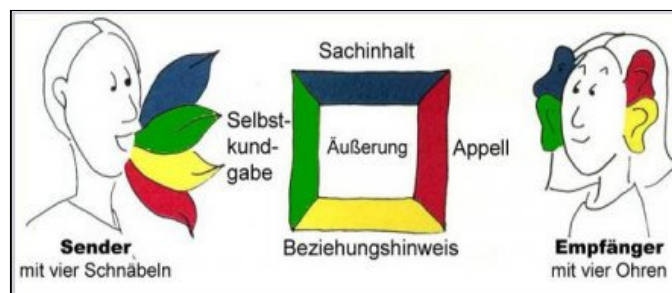


Abbildung 5: Das Kommunikationsquadrat von SCHULZ VON THUN
(SCHULZ VON THUN 2012)

Im Folgenden wird auf die sprachliche Kommunikation, die wie oben dargestellt vokal und non-vokal erfolgen kann, näher eingegangen.

3. Sprachliche Kommunikation

Kommunikation, die verbal erfolgt, bezeichnet man, wie oben dargestellt, als sprachliche Kommunikation. Sprache ist ein Zeichensystem, das in seiner Komplexität und Grammatik je nach Art des Zeichensystems unterschiedlich ist. Während die Lautsprache ein gesprochenes Zeichensystem ist, ist die Schriftsprache ein grafisches System, das die Laute und Lautgruppen repräsentiert. Auch die Gebärdensprache gilt als manuelles Zeichensystem mit eigenen grammatischen Regeln, während Symbolsysteme als piktografisches und ideografisches Zeichensystem eine geringere Komplexität aufweisen. (vgl. LAGE 2006, S.72f) Da Gebärden und Symbolsysteme im Kapitel der Unterstützten Kommunikation näher ausgeführt werden, wird an dieser Stelle vor allem auf die sprachliche und schriftsprachliche Kommunikation eingegangen. Der Erwerb der Sprache bzw. Schriftsprache sowie die Schwierigkeiten, die Menschen mit eingeschränkter expressiver Lautsprache dabei haben, werden hier ebenfalls skizziert.

3.1 Spracherwerb

Spracherwerb ist ein vieldeutiger Begriff, der hinsichtlich des kindlichen Spracherwerbs eingeteilt werden kann in Erstsprach- und Zweitspracherwerb, was parallel oder zeitlich versetzt erfolgen kann (vgl. MEIBAUER 2007, S.253). Im Hinblick auf den Praxisteil dieser Arbeit, wird im folgenden der Erstspracherwerb skizziert sowie Hypothesen zum Zweitspracherwerb aufgezeigt. Denn Emil wurde erst im Kindergartenalter mit der deutschen Sprache konfrontiert, da Bosnisch seine Erstsprache ist.

3.1.1 Erstspracherwerb

„Eine Sprache zu erwerben ist eine komplexe Aufgabe.“
(KLANN-DELIUS 2008, S.23)

Es gibt verschiedene Erklärungsansätze, wie diese komplexe Aufgabe erfüllt wird, weshalb im Folgenden ein kurzer Überblick über die Spracherwerbsforschung gegeben wird. Der Behaviorismus mit SKINNER als Vertreter geht von Spracherwerb durch Nachahmung und Verstärkung aus. CHOMSKY hingegen, Vertreter des Nativismus, sieht eine angeborene Sprachlernfähigkeit, während der Kognitivismus von engen Wechselbeziehungen zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung ausgeht. Der interaktionistische Ansatz zum Spracherwerb von BRUNER, der den Erwerb von pragmatischen Fähigkeiten in den Mittelpunkt stellt, ist gegenwärtig immer noch aktuell. (vgl. FÜSSENICH 2010, S.43ff)

Vorraussetzung für den Spracherwerb ist demnach ein vorhersagbarer Interaktionsrahmen, was BRUNER wie folgt zusammenfasst:

„Spracherwerb ist kein Solo-Ausflug des Kindes [...] .“

(BRUNER 1981, S.22)

Spracherwerb lässt sich unter dem Aspekt der Grammatik, der Semantik sowie der Pragmatik betrachten, die laut BRUNER untrennbar miteinander zusammen hängen (vgl. BRUNER 1987, S.14). Aus diesem Grund werden sie in diesem Kapitel ebenfalls zusammenfassend, in Form der Meilensteine der Sprachentwicklung nach GRIMM skizziert.

Alter	Entwicklungsfortschritte
8-10 Monate	Wortverständnis
10-13 Monate	Wortproduktion
18-20 Monate	Wortexplosion
20-24 Monate	Wortkombination
Ab 28 Monate	Grammatik

Abbildung 6: Tabellarische Übersicht der Sprachentwicklung zwischen 8 und 28 Monaten (vgl. GRIMM 2003, S.31)

SZAGUN kritisiert, dass nicht alle Kinder in einem festgesetzten Alter in gleicher Weise diese Meilensteine durchlaufen, denn Kinder lernen Sprache unterschiedlich schnell und auf unterschiedlichen Wegen (vgl. SZAGUN 2008, S.206). Aus diesem Grund werden die Meilensteine im Kontext dieser Arbeit lediglich als Orientierungspunkte beim Spracherwerb verstanden.

Der Spracherwerb beginnt, bevor das Kind seine ersten Äußerungen von sich gibt. Bis zum zehnten Lebensmonat haben sich die drei Bereiche der Vorausläuferfertigkeiten zunehmend entwickelt und interagieren miteinander. Mit dem Begriff Vorausläuferfertigkeiten ist keine angeborene Universalgrammatik im Sinne CHOMSKYS gemeint, sondern die soziale Kognition, die Wahrnehmung sowie die Kognition, mit denen ein Säugling laut GRIMM ausgestattet ist. Die Entwicklung der Vorausläuferfertigkeiten wird durch frühe Erfahrungen im kommunikativen Austausch mit der Umwelt unterstützt. (vgl. GRIMM 2003, S.22f)

Denn schon bei Babys lassen sich rhythmische und reziproke Muster beispielsweise beim abwechselnden Vokalisieren oder im Blickkontakt erkennen, was als Kommunikation bzw. sozialer Austausch gewertet werden kann. Diese abwechselnden Äußerungen von Mutter und Kind entsprechen den Regeln des ‚turn-taking‘. (vgl. KLANN-DELIUS 2008, S.44)

GRIMM fasst dies wie folgt zusammen:

„In der und über die Kommunikation mit der Mutter kommt das Kind zur Sprache.“
(GRIMM 2003, S.40)

Neben der Entwicklung dieser Vorausläuferfertigkeiten lassen sich auch frühe Leistungen der Sprachwahrnehmung bei Säuglingen erkennen, was von GRIMM als erster Meilenstein unter dem Begriff „Wortverständnis“ aufgeführt wird (vgl. GRIMM 2003, S.19f). Denn Sprachproduktion und Sprachrezeption sind voneinander zu unterscheiden, wobei das Sprachverständnis in der Regel früher entwickelt ist als der Sprachgebrauch (vgl. KLANN-DELIUS 2008, S.23ff). WENDLANDT beschreibt, dass die Sprachproduktion bis ins Erwachsenenalter hinter dem Sprachverständnis herhinkt, da Erwachsene viel mehr Wörter, beispielsweise Fremdwörter, verstehen als sie im aktiven Wortschatz gebrauchen (vgl. WENDLANDT 2006, S.31ff).

Im Hinblick auf Emil und den Praxisteil dieser Arbeit ist die Sprachproduktion von besonderer Bedeutung, da diese bei Emil eingeschränkt ist, während er sein Sprachverständnis gut entwickeln konnte. Im Folgenden werden deshalb die oben aufgeführten Meilensteine der Sprachentwicklung nach GRIMM weiter skizziert, die auf die Sprachproduktion zentriert sind.

Die Produktion der ersten Wörter bildet das Endergebnis der Lautentwicklung. Denn die Entwicklung beginnt mit ersten Lautproduktionen beim Schreien, die zunehmend differenzierte Klangmuster aufweisen und sich allmählich dem Vokal- und Konsonantensystem der Erstsprache angleichen. Vorgesprochene Laute und Lautverbindungen werden nachgeahmt, es entstehen Silben. Ab dem zehnten Lebensmonat begünstigen die oben beschriebenen Vorausläuferfertigkeiten zusammen mit der phonologischen Ausdrucksfähigkeit die Produktion und Imitation der ersten Wörter. (vgl. GRIMM 2003, S.31ff)

Mit ungefähr 18 Monaten erreicht das Kind einen Schwellenwert von 50 Wörtern und der Wortschatz erweitert sich nun sehr schnell, weshalb GRIMM von Wortexplosion spricht. Die Produktion von Verben und Adverbien nimmt zu, wodurch zunehmend Tätigkeiten oder Eigenschaften beschrieben werden können. Kinder verbinden jedoch zunächst mit den Wörtern andere affektive Bedeutungen aus einem weiteren oder engeren Geltungsbereich. Bezeichnet das Kind beispielsweise mit dem Wort „Onkel“ alle Männer außer dem eigenen Vater, dann ist der Geltungsbereich erweitert. GRIMM nennt dies Übergeneralisierung. Der Begriff Überdiskriminierung hingegen steht laut GRIMM für Wörter mit eingegengtem Geltungsbereich, beispielsweise wenn mit dem Wort „Sessel“ nur ein ganz bestimmtes Sitzmöbel im eigenen Wohnzimmer bezeichnet wird.

Die Wortschatzerweiterung stellt die Basis des Grammatikerwerbs dar, denn sie ermöglicht dem Kind, syntaktische Regeln für die Satzbildung erwerben zu können. Zu Beginn des Syntaxerwerbs im 20. bis 24. Lebensmonat stehen laut GRIMM zunächst jedoch einfache Wortkombinationen in Form von 2- bis 3-Wortäußerungen wie „Mädchen schlafen“ oder „Papa Hut“. Folgende Darstellung verdeutlicht, dass erst durch die quantitative Zunahme des Wortschatzes dieser in Inhalts- und Funktionswörter differenziert werden kann, wodurch die Bildung von Sätzen ermöglicht wird. (vgl. GRIMM 2003, S.34ff)

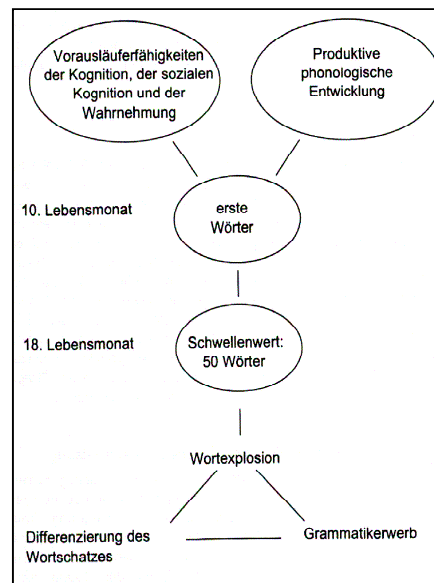


Abbildung 7: Im Zentrum steht das Wort
(GRIMM 2003, S.35)

Im Hinblick auf den Syntaxerwerb sind durch die Wortexplosion nun Zweiwortäußerungen und allmählich auch Drei- und Mehrwortäußerungen möglich, deren Syntax zunehmend komplexer wird. (vgl. KLANN-DELIUS 2008, S.23ff)

In der Interaktion mit Bezugspersonen lässt sich im 2. und 3. Lebensjahr zunehmend ein Bezug der kindlichen Äußerungen auf die Erwachsenenäußerungen erkennen. Die Gespräche sind jedoch eher asymmetrisch, da die Bezugspersonen mehr Äußerungen einbringen als die Kinder. Ihnen fällt die Perspektivübernahme in Gesprächen anfangs schwer, was sich auch in verbalen Beschreibungen zeigt. (vgl. SZAGUN 2008, S.35ff)

Bis zum vierten und fünften Lebensjahr beherrscht das Kind die grundlegenden Merkmale des grammatischen Systems und verfügt laut GRIMM über einen Wortschatz, der tausend verschiedene Wörter umfasst. (vgl. GRIMM 2003, S.39f)

3.1.2 Zweitspracherwerb

Im Folgenden werden verschiedene Theorien skizziert, die Hypothesen zum Erwerb einer zweiten Sprache darstellen, um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie Emil seine Zweitsprache Deutsch erworben hat und welche Folgen dies für ihn haben kann.

Da bei der *Kontrastivhypothese* das beobachtbare, äußere Sprachverhalten beschrieben wird, handelt es sich um einen behavioristischen Zugang. Bei dieser Hypothese wird davon ausgegangen, dass Eigenschaften und Strukturen der ersten Sprache auf die Zweitsprache übertragen werden, weshalb angenommen wird, dass sich ähnliche Sprachen leichter erlernen lassen als verschiedene. Die *Identitätshypothese* basiert auf dem Nativismus, der von angeborenen Sprachlernfähigkeiten ausgeht. Da sich laut dieser Theorie der Erwerb verschiedener Sprachen ähnelt, spielt es keine Rolle, ob oder welche Sprache bereits gelernt wurde. Die *Interlanguage-Hypothese* hingegen geht davon aus, dass beim Zweitspracherwerb zunächst ein drittes Sprachsystem ausgebildet wird, das Züge von Erst- und Zweitsprache sowie Merkmale enthält, die nicht aus Erst- und Zweitsprache stammen. Bei der *Schwellenniveau-Hypothese* gilt eine bestimmte Kompetenz in der Erstsprache als Voraussetzung für den Zweitspracherwerb. Die *Interdependenzhypothese* entwickelt diese Annahme weiter, denn sie besagt, dass sich die Zweitsprache nur auf der Grundlage einer intakten Erstsprache problemlos entwickeln kann. (vgl. JEUK 2010, S.26ff)

Eine Bewertung dieser Hypothesen zum Zweitspracherwerb hinsichtlich ihrer Gültigkeit soll hier nicht vorgenommen werden, da es sich eher um Annahmen darüber handelt, wie eine zweite Sprache gelernt wird und in welchem Zusammenhang sie zur Erstsprache steht. (vgl. JEUK 2000, S.196f)

Doch welche besonderen Sprachmerkmale tauchen bei Zweisprachigkeit auf? TRIARCHI-HERRMANN beschreibt Interferenzen, Überlagerungen von Elementen beider Sprachen auf allen drei Sprachebenen sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben. Das schwächere Sprachsystem wird hierbei vom stärkeren beeinflusst. Bei lautlichen Interferenzen wird ein Phonem des Lautinventars der schwächeren Sprache mit einem Phonem des Lautinventars der stärkeren Sprache identifiziert und demnach ausgesprochen. Wird die Bedeutung eines Wortes oder einer Redewendung der einen Sprache auf die andere Sprache übertragen, spricht man von lexikalischen Interferenzen. Bei grammatikalischen Interferenzen werden Tempus, Syntax, die Wortstellung und Verbbildung sowie der Gebrauch von Artikeln, Präpositionen, Adjektiven und Adverbien beeinflusst. Weitere besondere Sprachmerkmale bei Zweisprachigkeit sind Code-Mixing und Code-Switching. Bei den Sprachmischungen (Code-Mixing) werden punktuell Wörter oder Satzteile der anderen Sprache eingefügt, wodurch der Redefluss gestört wird. Als hohe kommunikative Leistung hingegen gilt das Code-Switching, der unbewusste Wechsel von einer in die andere Sprache während einer Unterhaltung. Es entstehen keine Sprachmischungen, sondern man kann die Sequenzen der

einzelnen Sprache meist auch durch veränderte Prosodie, Redegeschwindigkeit, Mimik und Gestik deutlich voneinander unterscheiden. (vgl. TRIARCHI-HERRMANN 2006, S. 34ff)

Nachfolgend wird der Spracherwerb allgemein, unabhängig von Erst- oder Zweitsprache, bei Kindern wie Emil mit eingeschränkter expressiver Lautsprache, dargestellt.

3.1.3 Spracherwerb bei Kindern mit eingeschränkter expressiver Lautsprache

Im Hinblick auf den Praxisteil dieser Arbeit geht es um Kinder, deren expressiver Lautsprache physiologische Grenzen gesetzt sind, beispielsweise durch Hirnläsionen wie Emil sie aufweist, die jedoch keine weiteren motorischen Beeinträchtigungen oder geistigen Behinderungen haben. Der häufig in der Literatur verwendete Begriff „nichtsprechende Kinder“ (KONRAD 2010, S.47) soll hier jedoch nicht verwendet werden. Stattdessen wird der Begriff der eingeschränkten expressiven Lautsprache verwendet. Denn Menschen wie Emil sollten nicht als nichtsprechend oder als Menschen ohne Lautsprache bezeichnet werden, da er zumindest über Ansätze der Lautsprache verfügt und sich somit teilweise damit verständigen kann.

Für LAGE verfügen Personen, die als „non-speaking“ also nichtsprechend gelten, über ein gutes Sprachwissen und Sprachverständnis. Die Fähigkeit, sich lautsprachlich zu äußern, ist jedoch eingeschränkt. (vgl. LAGE 2006, S.72)

Folglich stellt sich die Frage, ob nichtsprechende Kinder überhaupt Sprache erwerben können, worauf wie folgt eindeutig geantwortet werden kann:

„Kinder, die nicht sprechen können, können [...] trotzdem die Sprache erwerben.“
(EZAWA 2003, S.08.012.001)

Denn Sprache ist nicht identisch mit sprechen. Sprechen im lautsprachlichen Sinn bezeichnet die mündliche Produktion der Sprache bzw. der sprachlichen Zeichen, folglich das Planen und Artikulieren der Lautfolge. Sprache ist jedoch, wie oben dargestellt, ein unterschiedlich komplexes Zeichensystem, das in Form der Lautsprache, Schriftsprache, Gebärdensprache oder Symbolsystemen erlernt wird. Folglich können Menschen mit eingeschränkter expressiver Lautsprache das Zeichensystem der Sprache trotzdem erwerben und durch die Produktion sprachlicher Zeichen in Form von Schriftsprache oder Formen der Unterstützten Kommunikation sprechen. (vgl. LAGE 2006, S.72f)

Im Hinblick auf den Praxisteil der Arbeit ist bei Emil lediglich der Erwerb der mündlichen Produktion der Lautsprache erschwert, nicht aber die Fähigkeit eine Sprache, also ein Symbolsystem, das nicht lautbasiert ist, zu erwerben.

Das Bedingungsgefüge für die Sprachentwicklung verändert sich jedoch durch die eingeschränkte lautsprachliche Produktion und beeinflusst schon früh die gesamte

3. Sprachliche Kommunikation

Lernsituation der Kinder. Denn ist die Sprachproduktion eingeschränkt, ist das sprachliche Handeln zunächst im Wesentlichen auf das Zuhören beschränkt, die aktive Seite der Verständigung ist somit weitgehend eingeschränkt. (vgl. EZAWA 2003, S.08.012.001)

Erfahrungen mit dem Wechselspiel zwischen Sprechen und Zuhören, wodurch sich Dialogstrukturen früh aufbauen, sind ebenfalls begrenzt. Folgende Abbildung zeigt, wie sich Beeinträchtigungen in der Sprachentwicklung auf die Kommunikationsentwicklung auswirken können. Die Spirale bezieht sich ursprünglich auf Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen, kann jedoch laut der Autorin auf Kinder ohne bzw. mit eingeschränkter expressiver Lautsprache übertragen werden. (vgl. HAUPT 1996, S.51ff)

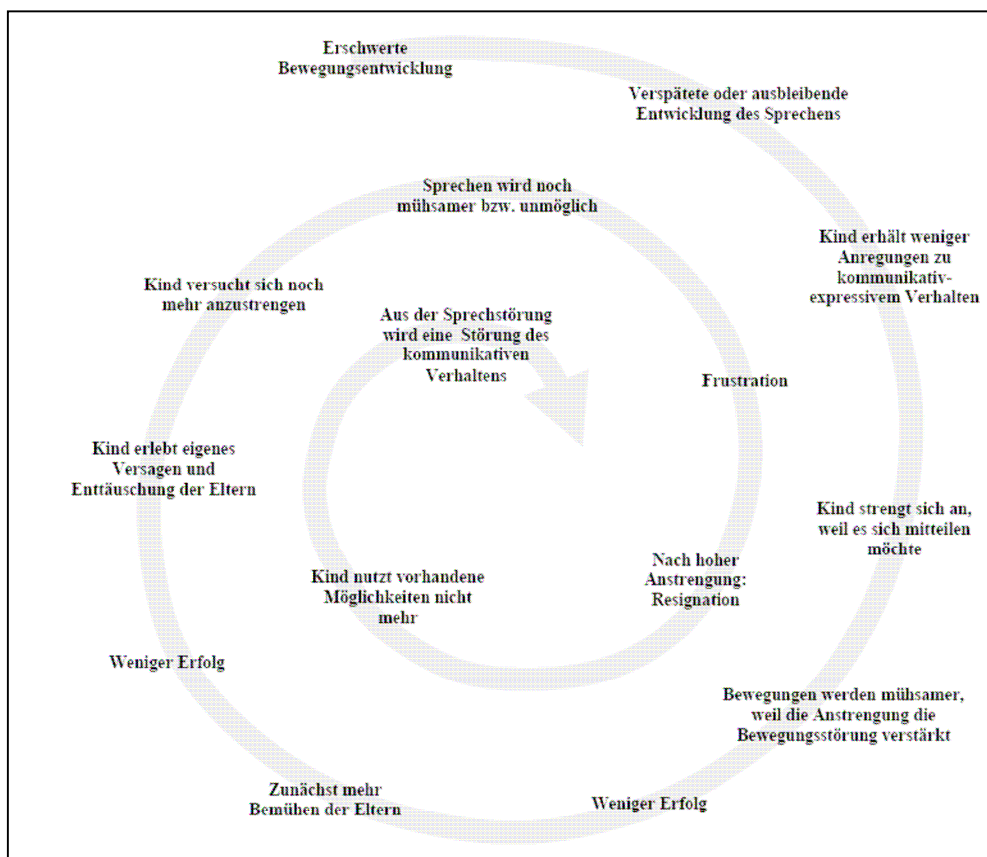


Abbildung 8 : Auswirkungen von Beeinträchtigungen in der Sprachentwicklung auf das kommunikative Verhalten (vgl. HAUPT 1996, S.54)

In der vorsprachlichen Entwicklung beschäftigen sich die Kinder mit ihren eigenen Lautproduktionen, was Kinder mit eingeschränkter expressiver Lautsprache nur bedingt können. Dadurch zeigt sich laut KONRAD bei diesen Kindern eine eingeschränkte Bandbreite der verfügbaren Laute, verzerrte Lautäußerungen sowie verzögerte Reaktionen bzw. Imitationen. In allen Teilbereichen bestehen durch die eingeschränkte expressive Lautsprache ungünstige Bedingungen für den Erwerb des Sprachsystems. Beim Grammatikerwerb können beispielsweise Schwierigkeiten im Erlernen des Flexionssystems entstehen, da grammatikalische Unterschiede von Wörtern durch die lautsprachlichen

Produktionsschwierigkeiten nur schwer erkannt werden können. Auch die Ordnung der Wörter nach syntaktischen Regeln fällt Kindern mit eingeschränkter expressiver Lautsprache schwer. Meist werden bedeutsame Wörter nebeneinander gestellt und deren genaue Mitteilungsabsicht wird durch den Gesprächspartner in vollständigen Sätzen kokonstruiert³. Da sich Wortschatz und Begriffsbildung in gemeinsamen Handlungen und durch Nachfragen, nicht durch passives Beobachten entwickelt, kann dieser Bereich ebenfalls erschwert sein. Jedoch nicht nur die Kommunikation ist betroffen, sondern auch der sprachliche Ausdruck der gegenwärtigen Befindlichkeit, was entlastend wirken kann. Kinder mit eingeschränkter expressiver Lautsprache können diese affektive Selbstregulation lediglich durch den nonverbalen Ausdruck oder durch Handlungen kompensieren. (vgl. KONRAD 2010, S.47ff)

Trotzdem besitzen Menschen, die nicht über die Lautsprache verfügen, eine Sprachkompetenz, die laut EZAWA ungefähr „ihrem allgemeinen intelligenten Verhalten entspricht“ (EZAWA 2003, S.08.012.001).

Sprachkompetenz bezieht sich auf das Sprachwissen einer Person und dessen Verwendung sowie auf das Sprachverständnis. Unterstützt sprechende Personen verfügen folglich über gutes Sprachwissen und Sprachverständnis, jedoch nicht über die Fähigkeit, sich lautsprachlich zu äußern. (vgl. LAGE 2006, S. 72f)

Dank unterstützter Kommunikation ist die Sprachproduktion jedoch nicht an die Artikulation von Lauten gebunden, sondern es sollten möglichst frühzeitig andere Zeichensysteme wie beispielsweise die Schriftsprache, Symbolsysteme oder die Gebärdensprache hinzugezogen werden. (vgl. EZAWA 2003, S.08.012.001)

Im Folgenden wird deshalb zunächst die Schriftsprache als Kommunikationsmittel thematisiert, bevor dann im Kapitel der Unterstützten Kommunikation Symbolsysteme und die Gebärdensprache skizziert werden.

3.2 Schriftsprache als Kommunikationsmittel

Der Schriftsprache als Kommunikationsmittel kommt ein großer Stellenwert zu, denn laut JEUK und SCHÄFER stellen Schreiben und Sprechen gleichberechtigte Ausdrucksmöglichkeiten dar. (vgl. JEUK / SCHÄFER 2009, S.9ff)

Für Menschen mit eingeschränkter expressiver Lautsprache kann Schriftsprache deshalb eine kompensatorische Funktion einnehmen, was folgendes Zitat verdeutlicht:

³ Def. Kokonstruktion: Gemeinsame Entschlüsselung einer Äußerung durch Nachfragen und andere Klärungsstrategien. (vgl. VON LOEPER / ISAAC 2003, S. L.007.001)

„Die Schriftsprache kann die mündliche Sprache ersetzen und damit Menschen, die nicht über die Lautsprache verfügen können, zu einer anderen Qualität der Verständigung verhelfen.“

(EZAWA 2003, S.08.013.001)

Denn mit der geschriebenen Sprache kann ein unbegrenzter Wortschatz formuliert werden, wodurch sämtliche Gedanken mitgeteilt werden können, während Symbolsysteme lediglich ein begrenztes Vokabular enthalten. (vgl. ELLER 2001, S.5)

Zunächst wird jedoch der Schriftspracherwerb dargestellt und wie Kinder mit eingeschränkter expressiver Lautsprache die Schriftsprache erwerben, wie es bei Emil der Fall ist.

3.2.1 Schriftspracherwerb

Der Erwerb der Schriftsprache wird in sogenannten Stufenmodellen dargestellt, welche die einzelnen Entwicklungsstufen aufzeigen, die Kinder nacheinander durchlaufen. Jedes Kind durchläuft diese Stufen jedoch individuell, verweilt auf der einen Stufe länger oder überspringt eine andere. (vgl. JEUK / SCHÄFER 2009, S. 71ff)

Aus der Fülle an Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs soll hier das aus dem englischsprachigen Raum stammende Modell von FRITH vorgestellt werden. Denn im Gegensatz zu anderen Modellen, wie beispielsweise das von VALTIN oder GÜNTHER, wird bei FRITH nicht auf die frühen Tätigkeiten eingegangen. Im Hinblick auf den Praxisteil der Arbeit und Emils Alter werden hier die Stufen des Schriftspracherwerbs, die Emil erfolgreich durchlaufen hat, lediglich grob skizziert, weshalb die Vorläuferfertigkeiten nicht mehr von Bedeutung sind. FRITH gliedert den Schriftspracherwerb in drei Phasen: die logographemische, die alphabetische und die orthographische Phase. In jeder der drei Phasen steht entweder das Lesen oder das Schreiben im Vordergrund, worauf hier jedoch nicht näher eingegangen wird, da dies für das Deutsche nicht eindeutig bestätigt werden konnte.

In der logographemischen Phase beginnen Kinder, Embleme, Zeichen oder ihren Namen als Wortbilder zu erkennen und auswendig zu produzieren. Eine lautliche Analyse dieser Wörter und die Einsicht in die Laut-Buchstaben-Beziehung erfolgt jedoch erst auf der nächsten Stufe, in der alphabetischen Phase. Zu Beginn dieser Phase werden nur einzelne lautliche Aspekte verschriftet, und es entstehen sogenannte Skelettschreibungen. Zunehmend orientieren sich die Kinder an ihrer individuellen Aussprache, später dann bereits an den Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln. In der orthographischen Phase verwenden Kinder allmählich orthographische Regeln, die zunächst übergeneralisierend eingesetzt werden. (vgl. ebd.)

3.2.2 Schriftspracherwerb bei Menschen mit eingeschränkter expressiver

Lautsprache

In der Literatur wird zwischen intra- und interpersonellen Faktoren unterschieden, die Einfluss auf den Schriftspracherwerb haben. Intrapersonelle Faktoren sind individuelle kognitive und perzeptive Faktoren sowie der Grad der körperlichen Behinderung einer Person, da motorische Kompetenzen für den Schriftspracherwerbsprozess relevant sind. Zu den interpersonellen Faktoren zählen die Quantität und Qualität der frühen schriftsprachlichen Erfahrungen sowie die Erwartungen des Umfelds an die Schriftsprachentwicklung.

Vor allem der Übergang von der logographemischen zur alphabetischen Phase des Schriftspracherwerbs stellt für Menschen mit eingeschränkter expressiver Lautsprache eine besondere Herausforderung dar, da in dieser Phase der Lautsprache eine große Bedeutung zukommt. Die Orientierung an der eigenen Aussprache ist in dieser Phase zentral. Die eigenen Sprechbewegungen dienen folglich als wichtige Stütze bei der Lautdifferenzierung. Kinder mit eingeschränkter expressiver Lautsprache benötigen deshalb mehr Zeit, die Grapheme mit ihrem Klang zu verbinden. Des Weiteren ist beim Übergang von der logographemischen zur alphabetischen Phase eine gezielte Eins-zu-eins-Förderung wichtig, bei der die Phonem-Graphem-Zuordnung durch konsequentes Vorsprechen unterstützt werden. (vgl. LEYENDECKER / THIELE 2001, S.105ff)

Eine weitere Möglichkeit, eine klangliche Vorstellung der Schrift zu vermitteln, ist laut ELLER die Nutzung von synthetischen Sprachausgabegeräten (vgl. ELLER 2001, S.9f).

Die Sprachausgabe elektronischer Kommunikationshilfen ermöglicht es, sich autonom mit dem Aufbau der Sprache zu beschäftigen, statt von der Zeit und Geduld der Bezugspersonen abhängig zu sein (vgl. LEYENDECKER / THIELE 2001, S.105ff).

Zusammenfassend lässt sich sagen:

„Die Lautsprache und Schriftsprache können also unabhängig
voneinander erworben werden.“
(EZAWA 2003, S.08.013.001)

Wird Schriftsprache als Kommunikationsmittel im Sinne der Unterstützten Kommunikation verwendet, sollte allen Beteiligten das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit bewusst sein, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

3.2.3 Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Im Hinblick auf das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit lassen sich folgende Begriffe in Kombination in der Literatur finden: mediale Mündlichkeit oder Schriftlichkeit, konzeptionelle Mündlichkeit oder Schriftlichkeit.

Der Begriff *mediale Mündlichkeit* bezieht sich auf die mündliche Sprache, auf Sprechen und Zuhören. Da mündliche Sprache in der Regel einen direkten Adressatenbezug hat, kann Gestik, Mimik und Intonation eingesetzt werden. Des Weiteren sind Ellipsen innerhalb der Äußerungen sowie die Verwendung von Zeigewörtern möglich. Der Begriff der *konzeptionellen Mündlichkeit* bezieht sich folglich auf die Art und Weise der mündlichen Kommunikation und entspricht dem Konzept, das hinter der mündlichen Sprache liegt.

Dem gegenüber steht der Begriff der *medialen Schriftlichkeit*, der sich auf das Schreiben und Lesen bezieht. Der Adressatenbezug ist hier verschoben, da Geschriebenes auch noch nach Jahren gelesen werden kann. Dadurch verändert sich auch das Sprachsystem, es werden ganze Sätze gebildet, die am Schriftdeutsch orientiert sind. Die Art des Denkens, die hinter diesem Sprachgebrauch steht, wird *konzeptionelle Schriftlichkeit* genannt.

Dass das zugrunde liegende Konzept medial mündlicher und schriftlicher Sprache konzeptionell sowohl schriftlich als auch mündlich sein kann, zeigen folgende Beispiele: Das Verfassen einer SMS erfolgt zwar medial schriftlich, der Gebrauch der Sprache kann sich jedoch an der Mündlichkeit orientieren, mit verkürzten Sätzen sowie Begriffen aus der Umgangssprache und ist somit konzeptionell mündlich. Die Predigt in einer Kirche hingegen ist zwar medial mündlich, konzeptionell jedoch eher am Satzbau der Schriftlichkeit orientiert. (vgl. JEUK / SCHÄFER 2009, S. 12ff)

Eine besondere Situation hinsichtlich des Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zeigt sich bei unterstützter kommunizierenden Menschen, die komplexe schriftzeichenorientierte Sprachausgabegeräte nutzen. Sie nutzen das Medium der Schrift auch in Gesprächen mit unmittelbarem Adressatenbezug, in denen sich der Gebrauch der Sprache an der Mündlichkeit orientieren kann. Die Nutzung einer komplexen schriftzeichenorientierten Kommunikationshilfe in Gesprächssituationen erfolgt folglich medial schriftlich, aber konzeptionell mündlich. Dieser Unterschied zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit sollte dem Umfeld der unterstützter kommunizierenden Person bewusst sein. Bei der Verwendung von Ellipsen oder umgangssprachlichen Äußerungen der unterstützter kommunizierenden Person werden sonst eventuell fälschlicherweise Rückschlüsse auf morphologische oder syntaktische Schwierigkeiten der Person gezogen. Weitere Formen der Unterstützten Kommunikation sowie deren Ziele und Zielgruppen werden im Folgenden dargestellt.

4. Unterstützte Kommunikation

„Von Unterstützter Kommunikation spricht man, wenn die Lautsprache durch andere Methoden ergänzt oder ersetzt wird.“
(VON TETZCHNER / MARTINSEN 2000, S.17)

International heißt der Begriff Unterstützte Kommunikation⁴ *Augmentative and Alternative Communication* (kurz AAC). Folglich geht es bei diesem Ansatz um eine Ergänzung (augmentative communication) und Ersetzung (alternative communication) der Lautsprache. Ob Unterstützte Kommunikation die eingeschränkte Lautsprache ergänzt oder ersetzt, hängt von den vorhandenen lautsprachlichen Fähigkeiten ab, die im Kapitel 4.2 im Hinblick auf die Zielgruppen näher beschrieben werden. (vgl. BRAUN 2003, S.01.003.001)

4.1 Abgrenzung zur gestützten Kommunikation

Die Übersetzung des Begriffs *Augmentative and Alternative Communication* ins Deutsche in den 90er Jahren ist laut BRAUN wenig geglückt. Denn zeitgleich wurde der Begriff *Facilitated Communication (FC)* als *Gestützte Kommunikation* übersetzt. Da die Übersetzungen sehr ähnlich klingen, führt dies häufig zu Verwechslung beider Ansätze. (vgl. ebd.)

Bei der Gestützten Kommunikation wird eine kaum oder nicht sprechende Person an Hand, Arm, Ellenbogen oder Schulter berührt bzw. gestützt und kann dadurch auf Buchstaben oder Bilder zeigen oder Schreiben. Da nicht überprüft werden kann, inwieweit „die stützende Person Einfluss auf das Schreiben oder Zeigen nimmt“ (KRISTEN 2002, S.30f), ist die Methode der Gestützten Kommunikation sehr umstritten. (vgl. ebd.)

4.2 Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation

Unterstützte Kommunikation richtet sich an Menschen, die Sprache nicht gelernt haben oder deren Sprachfähigkeit wieder verloren ging (vgl. VON TETZCHNER/MARTINSEN 2000, S.79f). VON TETZCHNER teilt diese Personen in drei Zielgruppen, nach der *augmentativen* oder *alternativen* Funktion, welche die Unterstützte Kommunikation für sie erfüllt:

- „Gruppe 1: diejenigen, die ein Ausdrucksmittel,
 - Gruppe 2: diejenigen, die eine unterstützende Sprache und
 - Gruppe 3: diejenigen, die eine Ersatzsprache benötigen“
- (VON TETZCHNER 2008, S.15.002.020)

⁴ Im Folgenden wird Unterstützte Kommunikation aus Gründen der Übersichtlichkeit und besseren Lesbarkeit teilweise durch UK abgekürzt.

Gruppe 1:

Die *expressive language group* hat eine vorübergehende oder dauerhafte Beeinträchtigung ihrer expressiven Lautsprache, also in der Lautsprachproduktion, weshalb UK alternativ zur Lautsprache genutzt wird. Die rezeptive Lautsprache, das Sprachverständnis, ist jedoch meist normal entwickelt. UK bedeutet für diese Gruppe eine Kommunikationshilfe, die das ganze Leben über eingesetzt wird. (vgl. VON TETZCHNER / MARTINSEN 2000, S.80)

Die Gruppe 1 war die erste und wichtigste Zielgruppe für UK-Interventionen. Noch heute gehören ein Großteil der UK-Benutzer dieser Gruppe an (vgl. BRAUN 2003, S.01.003.001).

Gruppe 2:

VON TETZCHNER und MARTINSEN unterscheiden in dieser Gruppe, der *supportive language group*, zwei Untergruppen:

a) *development group*

UK gilt hier als alternative Kommunikationsform zur Unterstützung des Spracherwerbs, nicht als Ersatz der Lautsprache. UK wird deshalb nicht als dauerhaftes Hilfsmittel angesehen. Zu dieser Gruppe gehören Kinder, die zwar voraussichtlich sprechen lernen, deren Sprachentwicklung, expressiv sowie teilweise auch rezeptiv jedoch stark verzögert ist. (vgl. VON TETZCHNER / MARTINSEN 2000, S.81)

b) *situational group*

Die zweite Untergruppe besteht aus Personen, die Sprechen gelernt haben, sich aber nur schwer verständlich artikulieren können, dennoch von vertrauten Personen verstanden werden. UK wird hier ergänzend zum Sprechen nur in bestimmten Situationen eingesetzt. (vgl. LAGE 2006, S.94f)

VON TETZCHNER und MARTINSEN nennen als Beispiel für solche Situationen die Kommunikation mit unbekanntem Menschen oder in öffentlichen Kontexten (vgl. VON TETZCHNER / MARTINSEN 2000, S.81f).

Im Hinblick auf den Praxisteil dieser Arbeit lässt sich Emil der *situational group* zuordnen, da er sich innerhalb der Klassengemeinschaft und der Familie verständlich machen kann. In Unterrichtsgesprächen oder öffentlichen Kontexten, wenn neue Aspekte in ein Gespräch eingebracht werden, sollte seine Kommunikationshilfe MOMObil jedoch ergänzend zum Sprechen eingesetzt werden.

Gruppe 3:

Für die *alternative language group* stellt UK eine Ersatzsprache dar, die sie ihr ganzes Leben lang begleiten wird. Auch Kommunikationspartner müssen in der Regel Unterstützte

Kommunikation, beispielsweise Gebärden, verwenden, da Lautsprache kaum oder gar nicht als Kommunikationsmittel angesehen wird. (vgl. VON TETZCHNER / MARTINSEN 2000, S.82f).

Allen Gruppen gemein ist die eingeschränkte expressive Lautsprache. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der rezeptiven Lautsprache, der Verständnissfähigkeit für die Lautsprache (vgl. ebd.)

4.3 Ziele der Unterstützten Kommunikation

Im Hinblick auf die oben beschriebenen Personengruppen formuliert LAGE folgendes Ziel der Unterstützten Kommunikation:

„UK will die kommunikative Situation sowohl dieser Menschen [...] als auch ihrer Interaktionspartnerinnen verbessern.“

(LAGE 2006, S.59)

BRAUN ergänzt dieses primäre Ziel von UK, indem sie hervorhebt, wie wichtig es ist, Menschen mit eingeschränkter Lautsprache aus ihrer kommunikativen Isolation zu befreien. Hierfür können sämtliche Möglichkeiten genutzt werden, ein individuelles Kommunikationssystem zu entwickeln, das je nach Situation und Gesprächspartner wechseln kann, worauf im Kapitel 4.5.4 näher eingegangen wird. Dieser Ansatz stammt aus der modernen Gehörlosenpädagogik und wird als „totale Kommunikation“ bezeichnet. Ziel der UK ist es folglich, ein multimodales Kommunikationssystem für einen bestimmten Menschen zu entwickeln, bei dem laut BRAUN zum Teil auch völlig unübliche Kommunikationsformen verwendet werden. (vgl. BRAUN 2003, S. 01.004.001)

Unterstützte Kommunikation kann in den oben beschriebenen Gruppen unterschiedliche Ziele verfolgen, wobei es nicht immer einfach ist, festzustellen, zu welcher Gruppe eine bestimmte Person gehört. VON TETZCHNER und MARTINSEN betonen deshalb, dass die Ziele jeweils für eine einzelne Person zu formulieren sind. (vgl. VON TETZCHNER / MARTINSEN 2000, S.83).

4.4 Besondere Kommunikationssituation mit Unterstützter Kommunikation

Die Gesprächssituation zweier Menschen, die beide Lautsprache beherrschen, zeichnet sich durch einen regelmäßigen und meist ausgewogenen Sprecherwechsel, auch ‚turn-taking‘ genannt, aus. Die Gesprächssituation in einer Unterhaltung mit einem unterstützten kommunizierenden Menschen ist hingegen meist asymmetrisch. Für Menschen mit eingeschränkter oder ohne Lautsprache ist es sehr schwierig, neue Gesprächsthemen zu

bestimmen oder ein Gespräch zu beeinflussen. Besonders hervorzuheben ist der hohe zeitliche Aufwand innerhalb der Unterhaltung. Der sprechende Gesprächspartner übernimmt die Gesprächsführung, die im AAC-Bereich auch „co-constructing“ genannt wird. Bei der Kokonstruktion fasst der sprechende Gesprächspartner, wie in Kapitel 3.1.3 beschrieben, die bisherigen Äußerungen zusammen, überprüft, ob alles richtig verstanden wurde und stellt weitere Fragen zur Vertiefung des Inhalts. Folglich übernimmt der sprechende Gesprächspartner eine dominierende Rolle im Vergleich zur unterstützenden kommunizierenden Person, was viel Konzentration, Aufmerksamkeit, Phantasie und Geduld erfordert. (vgl. KRISTEN 2002, S.47ff)

Auch LEBER beschreibt die Kommunikationssituation im Gespräch mit unterstützenden kommunizierenden Menschen. Die von ihr genannten Faktoren, die Kommunikation beeinflussen, habe ich in der unten stehenden Tabelle einander gegenübergestellt:

Faktoren, die die Kommunikation und das Interesse zwischen Menschen beeinflussen:	Faktoren bezogen auf die Gesprächsmuster bei Unterstützter Kommunikation
Gleiche Ebene bezogen auf Macht und Freundlichkeit.	Abhängigkeit zwischen den Gesprächspartnern.
Ähnliches intellektuelles Niveau.	Häufig unterschiedliches intellektuelles Niveau.
Sprechen der gleichen Sprache.	Oft unterschiedliche Sprache.
Gleiche Interessen, Hobbys, Lebenssituation als Grundlage für Gesprächsthemen.	Häufig andere Lebenssituation.
Sympathie schafft Interesse.	Statt Sympathie entstehen häufig Gefühle wie Mitleid.

Abbildung 9: Tabellarische Übersicht der Faktoren, die Kommunikation beeinflussen (vgl. LEBER 2003, S.01.027.001)

Um diese Charakteristika der Kommunikationssituation mit UK darzustellen, wird in der Literatur jedoch empfohlen, ein allgemeingültiges Modell als Basis für ein UK-spezifisches Modell zu verwenden (vgl. SACHSE 2010, S.41). Aus diesem Grund wird im Folgenden das oben beschriebene Kommunikationsmodell von LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN durch verschiedene Veränderungen und Ergänzungen auf die Kommunikationssituation mit einer UK-Person übertragen:

4. Unterstützte Kommunikation

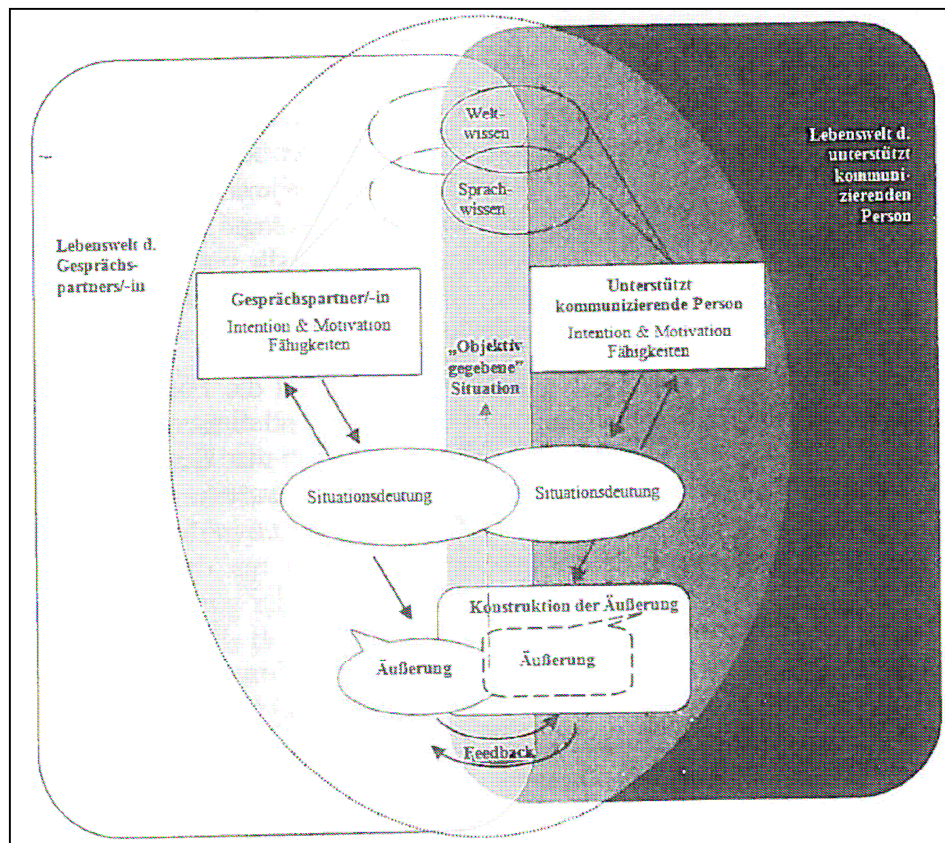


Abbildung 10: Adaption des Kommunikationsmodells von LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN (SACHSE 2010, S.43)

In dieser Adaption von SACHSE werden Sprecher 1 und Sprecher 2 umbenannt in *Gesprächspartner* und *unterstützt kommunizierende Person*, um auf die oben dargestellte häufig asymmetrische Gesprächssituation aufmerksam zu machen. Durch unterschiedliche Erfahrungen vor allem im Bereich der Partizipation entstammen der Gesprächspartner und die unterstütz kommunizierende Person einer unterschiedlichen Lebenswelt. Da sich die konkrete Gesprächssituation im Kontext der Lebenswelt ereignet, kann hier möglicherweise nicht von einem weitgehend übereinstimmenden Welt- und Sprachwissen sowie einer weitgehend übereinstimmenden Situationsdefinition ausgegangen werden. Da die beteiligten Personen verschiedene Kommunikationsformen nutzen, wird zwischen „Äußerung“ und „Konstruktion der Äußerung“ mit körpereigenen, nichtelektronischen und elektronischen Kommunikationsformen unterschieden. Des Weiteren spezifisch für die Kommunikationssituation mit UK ist die oben beschriebene Kokonstruktion sowie das Feedback. Aus diesem Grund sind nicht nur Intention und Motivation, sondern auch die Fähigkeiten der am Gespräch beteiligten Personen für den erfolgreichen Verlauf des Gesprächs von Bedeutung, weshalb im Folgenden auf das Umfeld der unterstütz Kommunizierenden näher eingegangen wird. (vgl. SACHSE 2010, S.39ff)

4.5 Umfeld der unterstützt Kommunizierenden

Das oben dargestellte modifizierte Kommunikationsmodell von SACHSE zeigt, dass Kommunikationserfolge mit Unterstützter Kommunikation auch abhängig von den Kommunikationspartnern sind. Darauf wurde jedoch laut PIVIT erst durch das Partizipationsmodell von BEUKELMAN und MIRENDA, auf das in Kapitel 5 dieser Arbeit näher eingegangen wird, der Fokus gelegt. PIVIT nennt einige Voraussetzungen für eine gelungene Kommunikation mit UK. Zum einen ist ein echtes Interesse an der unterstütz kommunizierenden Person und ihren Äußerungen wichtig sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf die besondere Gesprächssituation einzustellen. Ohne die Fähigkeit der Kokonstruktion, bei der sich regelmäßig vergewissert wird, ob man den Gesprächspartner richtig verstanden hat, kann ein unterstützt geführtes Gespräch laut dieser Liste von Voraussetzungen nicht gelingen. Um mit Hilfe eines individuellen Kommunikationssystems kommunizieren zu können, ist eine gewisse Kompetenz in Unterstützter Kommunikation nötig. Ein entscheidendes Kriterium für das Gelingen unterstützt geführter Gespräche sind eingespielte Kommunikationsmuster, die – richtig eingesetzt – die Kommunikation unterstützen, jedoch auch verhindern können. (vgl. PIVIT 2003, S.01.010.001ff)

Laut BRAUN UND BAUNACH kommt der Elternarbeit im Rahmen von Förderung in Unterstützter Kommunikation eine große Bedeutung zu, da eine gelungene Zusammenarbeit aller Beteiligten wichtig ist. Häufig haben die Familien ein individuelles Kommunikationssystem entwickelt, das ihrer Meinung nach zu Hause auch ohne UK gelingt. Damit das Kind seine kommunikativen Kompetenzen erweitern kann, ist es jedoch wichtig, mit den Eltern Vereinbarungen hinsichtlich der Unterstützung von Ablöseprozessen zu treffen. Eltern sollte zusätzlich erklärt werden, dass die Förderung mit Unterstützter Kommunikation nur eine Ergänzung der vorhandenen Kommunikationsmöglichkeiten darstellt und dass bisher vereinbarte Kommunikationsstrategien weiterhin verwendet werden können. (vgl. BRAUN/BAUNACH 2010, S.115)

Klassenkameraden und Freunde sind auch Teil des sprachlichen Umfelds des Kindes und sollten deshalb ebenfalls in die Förderung mit Unterstützter Kommunikation einbezogen werden. Wichtig ist, dass die Kinder wissen, wie sie auf Kommunikationsversuche der unterstütz kommunizierenden Person reagieren können und dass sie auf die oben beschriebene besondere Kommunikationssituation in unterstützt geführten Gesprächen vorbereitet werden. (vgl. VON TEZCHNER/MARTINSEN 2000, S. 354f)

4.6 Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation

Im Folgenden werden die unterstützenden Kommunikationsformen skizziert. Man unterscheidet zwischen Kommunikationsformen des eigenen Körpers und Kommunikationsformen, für die externe Kommunikationshilfen genutzt werden. Hierbei wird die in der Literatur gängige Gliederung in drei Rubriken übernommen:

- ❖ „körpereigene Kommunikationsformen,
- ❖ nicht-elektronische Kommunikationsformen,
- ❖ elektronische Kommunikationsformen“ (ISB 2009, S. 18)

Mit körpereigenen und nicht-elektronischen Kommunikationshilfen ist eine „Kommunikation über komplexe Inhalte“ (ISB 2009, S.18) sowie „Kommunikation in Gruppen“ (ebd.) schwierig. Im Hinblick auf den Praxisteil dieser Arbeit lässt sich jedoch feststellen, dass Emil sehr gerne in großen Gruppen kommuniziert, was sich vor allem in Pausensituationen zeigt. Des Weiteren ist es ihm möglich, über sehr komplexe Inhalte, wie beispielsweise den Motorraum eines Ferraris zu kommunizieren. Daher wurde von Emil, seinen Lehrern und Eltern eine elektronische Kommunikationshilfe ausgewählt. Aufgrund ihrer nachstehenden Bedeutung für den Praxisteil der Arbeit werden im Folgenden die körpereigenen und nicht-elektronischen Kommunikationsformen lediglich kurz skizziert, während elektronische Kommunikationshilfen ausführlicher dargestellt werden.

4.6.1 Körpereigene Kommunikationsformen

Körpereigene Kommunikationsformen sind „Kommunikationsformen, die nur mit Hilfe des eigenen Körpers vollzogen werden“ (BRAUN / KRISTEN 2003, S.02.003.001). Das Kommunikationsmedium ist folglich der gesamte Körper. Häufig ähneln die körpereigenen Kommunikationsformen der nonverbalen Kommunikation natürlich sprechender Menschen. BRAUN und KRISTEN führen unter anderem Lautäußerungen, Vokalisationen, Zeige- und Blickbewegungen sowie Gebärden als körpereigene Kommunikationsformen im UK-Bereich auf. (vgl. BRAUN / KRISTEN 2003, S.02.006.001)

Zu einer der wichtigsten Kommunikationsformen innerhalb der Unterstützten Kommunikation zählen die Gebärden. Es gibt eine Vielzahl an verschiedenen Gebärdensammlungen, die sich jedoch alle mehr oder weniger an der Deutschen Gebärdensprache (DGS), der Sprache der Gehörlosen in Deutschland, orientieren. ADAM hält es aufgrund einer größeren Verständlichkeit für den Bereich der Unterstützten Kommunikation für sinnvoll, eine Vereinheitlichung anzustreben. Im Kontext der Unterstützten Kommunikation ist es wichtig, die Gebärden lautsprachbegleitend einzusetzen, da Menschen mit geistiger oder körperlicher Behinderung nicht unbedingt hörgeschädigt sind. (vgl. ADAM 2003, S.02.008.001ff)

Körpereigene Kommunikationsformen sind im vertrauten Umfeld häufig die effektivste Form der Kommunikation. Ein weiterer Vorteil ist, dass sie jederzeit verfügbar sind, spontan und ortsunabhängig eingesetzt werden können. Voraussetzung ist jedoch, dass der Kommunikationspartner die körpereigene Sprache versteht, in der unmittelbaren Nähe ist und seine Aufmerksamkeit auf die Person richtet. (vgl. ISB 2009, S.18)

4.6.2 Nichtelektronische Kommunikationshilfen

Nichtelektronische Kommunikationshilfen sind externe Hilfen, also außerhalb des eigenen Körpers. Es gibt reale Gegenstände und Miniaturen für Personen, die ein Symbolverständnis erst noch entwickeln müssen oder stark sehbehindert sind. Fotos, Bilder, Symbole und Schrift als Einzelkarten, Kommunikationstafeln oder Leporellos, in Fotoalben und Mappen setzen ein weiter entwickeltes Symbolverständnis voraus. All diese nichtelektronischen Kommunikationshilfen können als vorrangige Kommunikationshilfe, die den gesamten Wortschatz beinhaltet, verwendet werden oder lediglich als Baustein im individuellen Kommunikationssystem, als Ergänzung zu Gebärden oder einer elektronischen Kommunikationshilfe. (vgl. HÜNING-MEIER / PIVIT 2003, S.03.003.001)

Die Verwendung dieser Kommunikationshilfen erfolgt durch Zeigen, entweder selbstständig oder durch Partnerscanning, indem „die sprechende Person zunächst auf die Seiten, Spalten, Reihen und danach auf die einzelnen Symbole, Fotos, Buchstaben, ... der Kommunikationshilfe“ (ebd.) zeigt.

Voraussetzung für die effektive Kommunikation mit einer nichtelektronischen Kommunikationshilfe ist ihre ständige Präsenz sowie Aufmerksamkeit, Zeit und Geduld auf Seiten des Kommunikationspartners, was in der Literatur als Nachteil gewertet wird. Kommunikation mit unvertrauten Personen ist jedoch eher möglich als bei körpereigenen Kommunikationsformen. Des Weiteren sind nichtelektronische Kommunikationshilfen leicht zu transportieren, preiswert, robust und relativ einfach herzustellen. (vgl. ISB 2009, S.18)

4.6.3 Elektronische Kommunikationshilfen

Bei elektronischen Kommunikationshilfen handelt es sich um Computer mit Kommunikationssoftware, umgangssprachlich auch „Sprechcomputer“ oder „Talker“ genannt. Im engeren Sinne definieren die Herausgeber des Handbuchs für Unterstützte Kommunikation elektronische Kommunikationshilfen als:

„elektronische Geräte mit Laut- oder Schriftsprachausgabe, die zum Ersatz bzw. zur Ergänzung von natürlicher Lautsprache benutzt werden.“

(VON LOEPER / ISAAC, S. L.003.001)

Durch die allgemeine Entwicklung im Computerbereich sind die Kommunikationshilfen in den letzten Jahren zunehmend kleiner, leichter und leistungsfähiger geworden.

Das Handbuch der Unterstützten Kommunikation teilt die Fülle der elektronischen Kommunikationshilfen anhand ihrer Funktionen folgendermaßen ein:

1. Einfache Hilfen
2. Komplexe Sprachausgabegeräte mit statischem Display
3. Komplexe Sprachausgabegeräte mit dynamischen Display
4. Schriftbasierte Sprachausgabegeräte

(vgl. BÜNK / SESTERHENN / LIESEN 2003, S.04.006.001)

Einfache Hilfen sind sogenannte sprechende Tasten mit der Möglichkeit der Aufnahme und Wiedergabe einer oder mehrerer Mitteilungen. Mehrere dieser sprechenden Tasten nebeneinander befinden sich in einem Gerät mit statischer Oberfläche. Je nach Kommunikationssituation muss die statische Oberfläche gewechselt werden, so dass der unterstützte Kommunizierende auf das gewünschte Vokabular zugreifen kann. Beide hier aufgeführten Kategorien der elektronischen Kommunikationshilfen verwenden meist eine natürliche Sprachausgabe, wodurch nur die zuvor aufgenommen Mitteilungen wiedergegeben werden können und somit das Vokabular begrenzt ist. (vgl. BREUL 2011, S.04.005.001ff)

Des Weiteren gibt es Geräte ausschließlich auf Schriftspracheingabe basierend, auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen wird, da das Angebot dieser Geräte zurückgeht, denn Schriftspracheingabe steht auch auf Kommunikationshilfen mit dynamischem Display zur Verfügung. (vgl. ebd.)

Im Fokus dieser Arbeit steht eine komplexe Kommunikationshilfe mit dynamischem Display, weshalb auf diese Geräte im Folgenden näher eingegangen wird.

Dynamische Displays sind häufig mit einem berührungsempfindlichen Bildschirm, einem sogenannten Touchscreen, ausgestattet, was eine Ansteuerung ohne Tastatur ermöglicht und die Kommunikationshilfe transportfähiger macht. Das dynamische Display stellt die Auswahl verschiedener Symbolseiten auf unterschiedlichen Ebenen zur Verfügung, wodurch die Oberflächen individuell auf die Fähigkeiten der unterstützten kommunizierenden Person abgestimmt werden können. Viele dieser Geräte beinhalten heutzutage sowohl Symboleingabe als auch Schriftspracheingabe, was durch Bildschirmtastaturen mit unterschiedlichen Tastatur-Layouts ermöglicht wird. Mittels der sogenannten Wortvorhersage kann die Kommunikationsgeschwindigkeit deutlich gesteigert werden, da beim Drücken eines Buchstabens eine Auswahlliste möglicher Wörter erscheint. Heutzutage beinhalten fast

alle dieser Geräte synthetische und natürliche Sprachausgaben, wobei die synthetische Sprachausgabe die Nutzung eines quasi unbegrenzten Wortschatzes ermöglicht. (vgl. ebd.)

Die Ansteuerung elektronischer Kommunikationshilfen kann direkt durch die Hand, aber auch durch jegliche andere konkrete Bewegung mittels Joystick oder mit Hilfe eines individuell erstellten Schalters, durch Augensteuerung oder Gehirnstromfühler erfolgen. Wenn eine direkte Selektion nicht möglich ist, kann die Ansteuerung auch durch ein Scanning-Verfahren unterstützt werden, bei dem die Tasten nacheinander aufleuchten. (vgl. SPIEKERMANN 2003, S.04.003.001f)

4.6.4 Individuelle Kommunikationssysteme

Einzelne dieser Kommunikationshilfen oder –maßnahmen anzubieten reicht zur Kommunikationserweiterung nicht aus. Die kommunikative Kompetenz kann erst dann gesteigert werden, wenn gemeinsam ein individuell auf die Person abgestimmtes Kommunikationssystem erarbeitet wird, das laut PIVIT Folgendes umfasst:

- „ 1. körpereigene Kommunikationsformen [...],
2. Kommunikationshilfen (elektronische und/oder nichtelektronische), [...]
3. Selektion, [...]
4. das Vokabular, das mit körpereigenen und externen Möglichkeiten ausgedrückt werden kann,
5. Kommunikationsstrategien, d.h. die Fertigkeiten der kommunizierenden Person, die dazu dienen, [...] dass sie möglichst effektiv die Kommunikation verbessern und beschleunigen.“ (PIVIT 2003, S.01.006.001)

Auch natürlich sprechende Menschen kommunizieren multimodal mit Lautsprache, Gestik und Mimik. Für unterstütz kommunizierende Menschen ist es ebenfalls wichtig trotz eventuell vorrangiger Kommunikationsform (z.B. Gebärden, elektronische oder nichtelektronische Kommunikationshilfe) weitere Kommunikationsmöglichkeiten zu verwenden. Auf diese Weise baut sich ein individuelles Kommunikationssystem auf, das sich zunehmend weiterentwickelt und abhängig von Kommunikationspartner, Thema und äußerer Situation variieren kann. (vgl. PIVIT 2003, S.01.006.001ff)

Wie dieses individuelle Kommunikationssystem von Emil aussieht und wie es sich im Laufe der Arbeit verändert hat, wird in Kapitel 6 und 7 im Praxisteil dieser Arbeit beschrieben. Theoretische Grundlage für diese kommunikationserweiternden Veränderungsprozesse war das Partizipationsmodell, das im Folgenden vorgestellt wird.

5. Das Partizipationsmodell

Das Partizipationsmodell von BEUKELMAN und MIRENDA ist ein spezifisches Interventionsmodell der Unterstützten Kommunikation und ermöglicht ein strukturiertes und systematisches Vorgehen im Hinblick auf UK-Interventionen (vgl. ANTENER 2003, S.01.024.001f).

Auf der Grundlage des Normalisierungsprinzips und der Antidiskriminierungsgesetze in Nordamerika entwickelte zunächst ROSENBERG das Partizipationsmodell, um die Barrieren, denen Menschen mit Behinderung ausgesetzt sind, aufzuzeigen. Dabei unterschied ROSENBERG zwei Barrieretypen als Ursachen für die Behinderung in der Gesellschaft. Zum einen nannte er diese *Gelegenheitsbarrieren*, Hindernisse auf gesellschaftlicher Ebene, wie beispielsweise politische und gesetzliche Systeme, Grundhaltungen und Einstellungen. Den zweiten Barrieretyp bezeichnete Rosenberg als *Zugangsbarrieren*, die an der direkten Interaktion und Kommunikation im unmittelbaren Umfeld einer Person hindern. (vgl. LAGE 2006, S.208)

Der dem Partizipationsmodell zu Grunde gelegte Begriff der Behinderung ist folglich sehr modern, denn Behinderung wird hier schon als komplexes, dynamisches Phänomen angesehen. (vgl. ebd.)

Die International Classification of Functioning, Disability and Health⁵ verwendet den Begriff der Partizipation inzwischen ebenfalls, um den Begriff der sozialen Benachteiligung zu ersetzen, was die Zukunftstauglichkeit des Partizipationsmodells zeigt. (vgl. PÄBLER-VAN REY 2011a, S.17)

Ziel des Partizipationsmodells ist die Teilhabe am alltäglichen Leben, dies steht auch im Mittelpunkt der ICF. Partizipation und deren Beeinträchtigung wird bei der ICF „als Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem [...] einer Person und ihren Umweltfaktoren“ (DIMDI 2005, S.5) definiert.

BEUKELMAN und MIRENDA entwickelten 1992 das Partizipationsmodell speziell für die Situation von Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen weiter, um ein systematisches Vorgehen bei Unterstützungstätigkeiten zu vereinfachen. Ausgangspunkt, Qualitäts- und Evaluationskriterium sowie Ziel dieses Interventionsmodells ist die funktionale Partizipation trotz der Kommunikationsbeeinträchtigungen. (vgl. PÄBLER-VAN REY 2011a, S.16f)

⁵ Im Folgenden durch ICF abgekürzt.

5. Das Partizipationsmodell

Um das Partizipationsmodells möglichst originalgetreu darzustellen, werden im Folgenden sowohl die englische Originalfassung von BEUKELMAN und MIRENDA sowie deren deutsche Übersetzungen verwendet.

Wichtige Grundlagen bei der Arbeit mit dem Partizipationsmodell sind die Orientierung am Alltag der Betroffenen, der Vergleich mit Gleichaltrigen sowie die kooperative Teamarbeit. Da bei diesem systematischen Ablauf von Diagnostik, Interventionen und Evaluation nicht nur die Stärken und Schwierigkeiten der Betroffenen, sondern auch seines Umfelds im Mittelpunkt stehen, werden die Chancen auf eine erfolgreiche Umsetzung von Unterstützter Kommunikation erhöht. (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.6)

Das Partizipationsmodell stellt eine Art ‚Checkliste‘ zu Verfügung, mit Hilfe derer man systematisch Interventionen planen, durchführen und evaluieren kann. (vgl. ANTENER 2001, S.263)

Die einzelnen durchzuführenden Schritte des Partizipationsmodells werden in diesem Kapitel beschrieben.

5. Das Partizipationsmodell

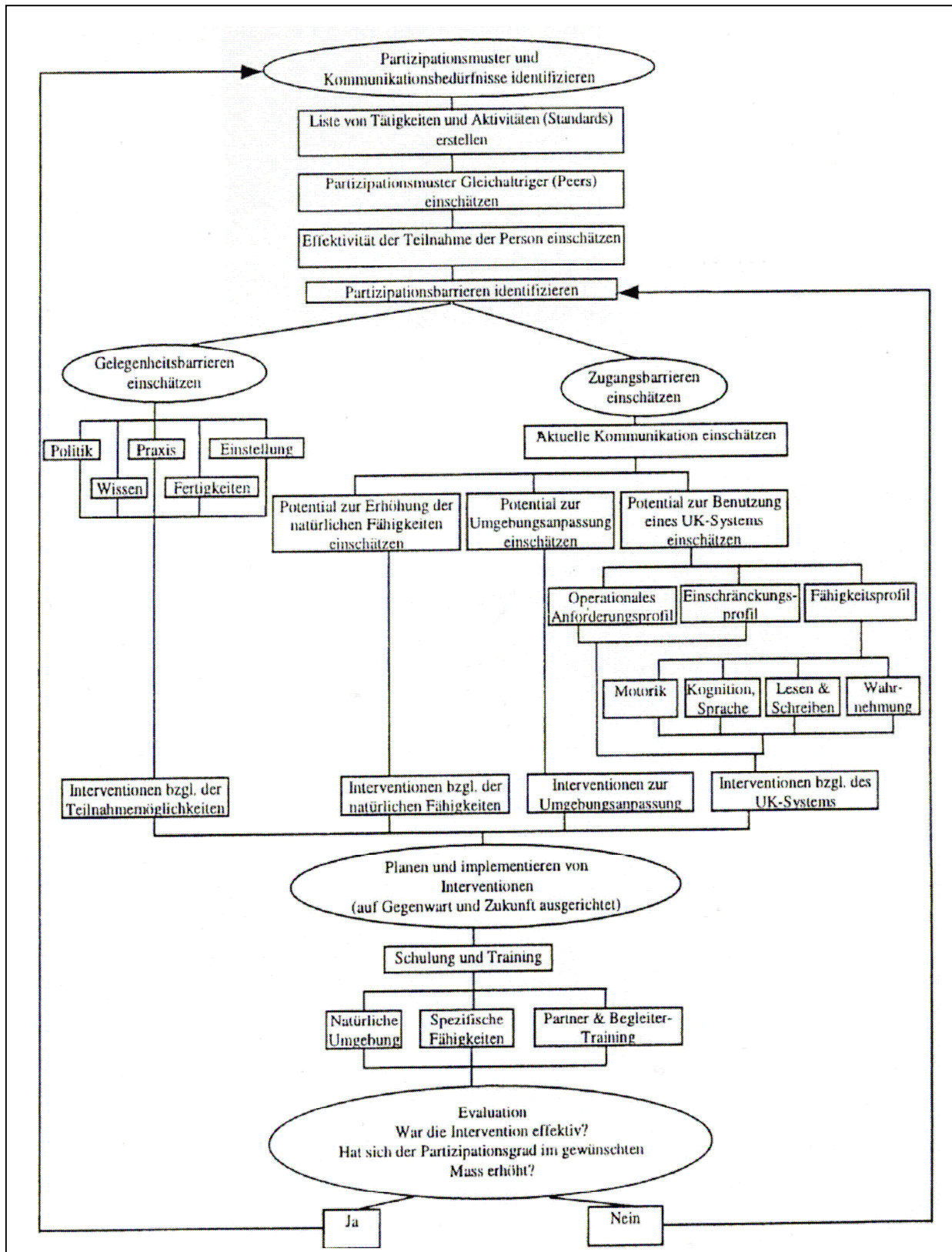


Abbildung 11: Das Partizipationsmodell
(ANTENER 2001, S.263)

Diese systematische Vorgehensweise ist jedoch nicht „nach einer ersten Runde“ (BRAUN/KRISTEN 2001, S.7) beendet, sondern erfolgt in einer mehrphasigen Diagnostik:

„[...] AAC assessment and intervention is a dynamic process
and usually consists of three general phases.”

(BEUKELMAN/MIRENDA 2005, S.138)

Diese drei von BEUKELMAN und MIRENDA definierten Phasen sind die Gegenwart, die Zukunft und das sogenannte „Follow-up“. In der *gegenwartsbezogenen Diagnostik* werden die aktuellen Kommunikationsbedürfnisse und die individuellen kommunikativen Fähigkeiten der betroffenen Person analysiert, um möglichst schnell ein effektives Basis-Kommunikationssystem für den Alltag zu entwickeln. Sobald die Grundbedürfnisse gesichert sind, beginnt die zweite Phase, die *zukunftsorientierte Diagnostik*. Hier geht es darum, über die alltäglichen Bedürfnisse hinaus auch in spezielleren Situationen kommunizieren zu können, wofür ein vielseitiges und variables Kommunikationssystem nötig ist. Eine regelmäßige Überprüfung des in den ersten beiden Phasen entwickelten Systems nennen BEUKELMAN und MIRENDA *Follow-up-Diagnostik*. (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.6f)

Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Partizipationsmodell deshalb ausgewählt, da es sich laut BOENISCH und SACHSE (vgl. BOENISCH / SACHSE 2007, S. 42f) nicht nur im Rahmen einer Ersteinschätzung anbietet, sondern auch dann, wenn die elektronische Kommunikationshilfe nicht eingesetzt wird, was bei Emil zu Beginn meiner Arbeit der Fall war. Außerdem ermöglicht das Partizipationsmodell eine systematische Vorgehensweise, bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Interventionen.

5.1 Erstellung einer Aktivitätenliste

„The assessment of participation patterns begins with a Participation Inventory [...] for each of the regularly occurring activities [...] at home, school, work, or other settings.”

(BEUKELMAN / MIRENDA 2005, S.139)

Der erste Schritt einer Interventionsplanung zur Unterstützten Kommunikation ist folglich laut dem Partizipationsmodell, herauszufinden, in welchen Bereichen Unterstützte Kommunikation eingesetzt werden soll. Hierfür wird eine Aktivitätenliste erstellt, in die alle täglichen Aktivitäten der Person eingetragen werden können. Die Auflistung aller wichtigen Lebensbereiche der Person, schulisch wie familiär, ermöglicht, dass sich alle weiteren

Maßnahmen an der Lebenswirklichkeit der Person orientieren. Somit können die Interventionen als subjektiv sinnvoll und effektiv empfunden werden. (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.8)

5.2 Auswahl der geeigneten UK-Fördersituation

Aus dieser Liste von Alltagsaktivitäten wählen alle an der Interventionsplanung und -durchführung Beteiligten (der Schüler selbst, die Lehrer und Eltern) eine Aktivität aus, in der es allen sinnvoll erscheint, mit den UK-Interventionen zu beginnen. Dies entspricht einem der Grundgedanken des Partizipationsmodells: Der kooperativen Zusammenarbeit im Team. Die von allen gemeinsam ausgewählte Aktivität kann weiter in einzelne Kategorien ausdifferenziert werden, um die einzelnen kommunikativen Handlungen in dieser Situation später auf mögliche Barrieren hin zu untersuchen. (vgl. LAGE 2006, S.210ff)

5.3 Partizipationsmuster Gleichaltriger

Als nächster Schritt soll die Partizipation von Gleichaltrigen (z.B. Mitschülern) ohne Behinderung bei der gemeinsam ausgewählten Aktivität mit dem Partizipationsmuster der betroffenen Person verglichen werden. Zu vergleichen, was Gleichaltrige normalerweise tun können, entspricht dem Normalisierungsprinzip. (vgl. ebd.)

Da in den USA viele Kinder mit Behinderung im Regelschulsystem integriert werden, gehen BEUKELMAN und MIRENDA von einem Vergleich mit Nichtbehinderten Mitschülern aus:

„[...] the model depicts the process for describing the participation patterns and communication needs of the individual, referenced against the participation requirements made of same-age peers without disabilities“.

(BEUKELMAN / MIRENDA 2005, S.139)

BRAUN und KRISTEN schlagen jedoch aufgrund unseres immer noch überwiegend selektiven Schulsystems vor, in diesem Punkt von BEUKELMAN und MIRENDA abzuweichen und diesen Vergleich mit sprechenden behinderten Mitschülern anzustellen, woran sich die Arbeit mit Emil orientierte. (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.8)

5.4 Partizipationsbarrieren

Nachdem die Diskrepanzen bei der ausgewählten Aktivität zwischen Gleichaltrigen und der nicht sprechenden Person analysiert wurden, geht es nun darum, herauszufinden, welche Barrieren zu diesen Diskrepanzen führen. (vgl. ANTENER 2001, S. 261)

Indem man die möglichen Hindernisse bereits vor der eigentlichen Intervention analysiert, vermeidet man mögliche Irrwege und somit Enttäuschungen (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.8). BEUKELMAN und MIRENDA unterscheiden bei den Hindernissen in Anlehnung an ROSENBERG Zugangsbarrieren und Gelegenheitsbarrieren:

“According to the Participation Model, two types of barriers
may result in a failure to participate –
those related to opportunity and those related to access.”
(BEUKELMAN / MIRENDA 2005, S.141)

Die ICF spricht diesbezüglich von zwei Komponenten der Kontextfaktoren: zum einen von den Umweltfaktoren, zum anderen von den Personenbezogenen Faktoren. (vgl. DIMDI 2005, S.14)

5.4.1 Zugangsbarrieren

Die Zugangsbarrieren beziehen sich auf die aktuellen Fähigkeiten und Einstellungen des potentiellen UK-Nutzers und seines unmittelbaren Umfelds, weshalb sie in der ICF auch Personenbezogene Faktoren genannt werden (vgl. ebd.).

Zunächst wird die aktuelle Kommunikation und die Effektivität des *gegenwärtigen Kommunikationssystems* der betroffenen Person eingeschätzt. Innerhalb dieses individuellen Kommunikationssystems wird anschließend analysiert, inwieweit dabei die Lautsprache eingesetzt wird, bzw. diese in Zukunft weiter ausgeschöpft werden kann, was im oben aufgeführten Schaubild unter „*Potential zur Erhöhung der natürlichen Fähigkeiten einschätzen*“ aufgeführt ist.

Auf Seiten der unmittelbaren Umgebung geht es darum, deren Potentiale und Kommunikationsbarrieren zu identifizieren. Im Schaubild „*Potential zur Umgebungsanpassung*“ genannt.

Das *Potential zur Benutzung eines UK-Systems* auf Seiten der betroffenen Person wird im Partizipationsmodell analysiert, indem ein sogenanntes operationales Anforderungsprofil sowie ein Einschränkungs- und ein Fähigkeitsprofil erstellt wird. Beim operationalen

Anforderungsprofil geht es darum, herauszufinden, was man können muss, um ein bestimmtes Hilfsmittel bedienen zu können.

Das *Einschränkungs- und Fähigkeitsprofil* enthält die Stärken und Schwierigkeiten im Hinblick auf die Benutzung eines UK-Systems. Vor allem in den Bereichen Sprache, Kognition, Motorik, Wahrnehmung, Lesen und Schreiben sollte deshalb näher diagnostiziert werden. (vgl. ANTENER 2001, S.264f)

BRAUN UND KRISTEN halten ein separates Anforderungsprofil nicht für nötig, und empfehlen ein *Einschränkungs- und Fähigkeitsprofil*, das die Anforderungen der Kommunikationshilfe berücksichtigt (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.8). Im Hinblick auf den Praxisteil dieser Arbeit erscheint es bei der Analyse der Zugangsbarrieren und deren Verwendung bei der Interventionsplanung am wichtigsten die individuellen Stärken und speziellen Fähigkeiten Emils hervorzuheben, da alle Interventionen darauf aufbauen sollten.

5.4.2 Gelegenheitsbarrieren

Gelegenheitsbarrieren liegen außerhalb der Person und seines unmittelbaren Umfelds, umfassen folglich Hindernisse innerhalb der allgemeinen Umwelt, der Gesellschaft und werden von der ICF „Umweltfaktoren“ genannt (vgl. DIMDI 2005, S.14).

In der Literatur werden fünf Gelegenheitsbarrieren unterschieden:

Politische Barrieren entstehen durch gesetzliche Regelungen oder Bestimmungen, wie beispielsweise der Finanzierung der Kommunikationshilfe. Des Weiteren können *Barrieren in der Praxis* entstehen, durch eingeschliffene Handlungsabläufe und Vorgehensweisen in Institutionen und Familien. Auch die *Einstellungen* des sozialen Umfelds, der Eltern, Lehrer oder Betreuer können zu Barrieren im Umgang mit Unterstützter Kommunikation werden. Fehlendes Fachwissen über Unterstützte Kommunikation kann zu einer häufig vorkommenden *Wissensbarriere* in der Interventionsplanung führen, die durch Weiterbildungen jedoch überwunden werden kann. Im Umgang mit Unterstützter Kommunikation bzw. in der Umsetzung der Interventionen sind einige *Fertigkeiten* nötig, die eventuell ebenfalls zu einer Gelegenheitsbarriere werden können. (vgl. ANTENER 2001, S.261ff)

BRAUN UND KRISTEN weisen darauf hin, dass einige Barrieren sowohl bei den Zugangs- als auch bei den Gelegenheitsbarrieren aufgeführt werden, wie beispielsweise die Barrieren im Hinblick auf Einstellungen und Fähigkeiten. Der Originaltext von BEUKELMAN und MIRENDA ist in dieser Hinsicht nicht ganz eindeutig. Prinzipiell scheint es jedoch zweitrangig, unter welcher Überschrift die einzelnen Barrieren aufgeführt werden, die Hauptsache ist, dass sie überhaupt identifiziert werden. (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.9)

5.5 Interventionen

Auf Grundlage der erhobenen Daten, der Gelegenheitsbarrieren und der Einschränkungs- und Fähigkeitspotentiale aus den Zugangsbarrieren, können nun die Interventionen geplant werden. Die Barrieren ergeben möglicherweise eine Fülle möglicher UK-Interventionen, weshalb ANTENER zu bedenken gibt, dass niemals alle Partizipationsbarrieren zu beseitigen seien. Wichtig sei deshalb, sich für die Interventionen zu entscheiden, die auch umsetzbar sind. Ausgangspunkt aller Interventionen stellt die anfangs erstellte Aktivitätenliste dar, um die Kommunikation im Alltag der Person zu verbessern. (vgl. ANTENER 2001, S.266)

Auch bei der Interventionsplanung und –durchführung ist die gemeinsame Arbeit im Team unabdingbar. Hierbei ist es möglich Zuständigkeitsbereiche zu verteilen, so dass je eine Person für die Durchführung und Überprüfung einer Intervention zuständig ist. (vgl. LAGE 2006, S.213)

5.6 Evaluation

Im letzten Schritt geht es darum, zu überprüfen, ob die unterstützt kommunizierende Person nun durch die Interventionen mehr partizipieren kann als bei der Erstellung der Aktivitätenliste zu Beginn der Arbeit mit dem Partizipationsmodell. Falls sich der Partizipationsgrad nicht erhöht hat, müssen die Barrieren erneut analysiert werden. Haben die durchgeführten Interventionen jedoch zu einer verstärkten Partizipation der betroffenen Person in der ausgewählten Aktivität geführt, kann die nächste Fördersituation aus der Aktivitätenliste ausgewählt und hinsichtlich möglicher Barrieren identifiziert werden. (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S. 10)

Diesen immer fortlaufenden Durchgang des Partizipationsmodell nennen BEUKELMAN und MIRENDA „Follow-Up-Diagnostik“ (BEUKELMAN / MIRENDA 2005, S.138f).

Bevor jedoch die Arbeit mit dem Partizipationsmodell zur Kommunikationserweiterung Emils ausführlich dargestellt wird, soll Emil zunächst näher vorgestellt werden.

6. Der Schüler Emil - mein Praxisbeispiel

Um ein möglichst umfassendes Bild von Emil zu vermitteln, werden im Folgenden seine Lebenssituation sowie medizinische Diagnosen aufgeführt, die seine eingeschränkte expressive Lautsprache bedingen. Außerdem werden die Versuche Emils mit der Unterstützten Kommunikation dargestellt. Um dieses Kapitel abzurunden wird abschließend Emils individuelles Kommunikationssystem in und außerhalb der Schule beschrieben.

6.1 Lebenssituation

Emil wurde am 22.12.2000 drei Wochen vor dem errechneten Geburtstermin geboren. Er ist der jüngste Sohn der Familie und hat zwei erwachsene Geschwister. Die Familie stammt aus Bosnien, weshalb die Eltern laut Informationen der Schulakte Bosnisch mit Emil sprechen. Die erwachsenen Geschwister sprechen jedoch deutsch mit ihm, wohnen aber nicht mehr im Elternhaus. Da die Mutter sehr wenig deutsch spricht, dient die Schwester in der Zusammenarbeit mit der Schule und mit mir als Dolmetscherin und Organisatorin. Der Vater tritt laut Schulakte während der gesamten Zeit, die Emil den Schulkindergarten für Sprachbehinderte und die Klassen 1 bis 4 an der Schule für Sprachbehinderte besuchte, nicht in Erscheinung. Die Mutter macht in den Elterngesprächen einen niedergeschlagenen Eindruck und scheint stark unter den Schwierigkeiten ihres Sohnes zu leiden. Sie berichtet selbst, dass sie täglich wegen Emil weinen müsse. Die erwachsene Schwester unterstützt die Familie engagiert auch über die schulischen Belange hinaus.

6.2 Medizinische Diagnosen / Befunde

Die Hauptdiagnose nach einem Bericht der Kinderklinik Schöenberg aus dem Jahr 2007 in der Schulakte Emils lautet: Bilaterales perisylvisches Syndrom mit

- Bukkofaziale Apraxie
- Gliedmaßenapraxie der Arme und Hände
- altersgerechte (nichtsprachliche) Intelligenz
- (eher sekundäre) generalisierte muskuläre Schwäche
- Zweitspracherwerb

Das *kongenitale bilaterale perisylvisches Syndrom* ist ein angeborenes Syndrom mit beidseitiger Schädigung im Bereich der perisylvischen Sprachregion. Eine andere Bezeichnung für das perisylvische Syndrom ist Foix-Chavany-Marie-Syndrom, nach drei französischen Ärzten benannt, die das Syndrom 1926 erstmals beschrieben. (vgl. KRÄMER 2005a, S. 117)

Symptome dieses Syndroms sind „eine linguo-bukkofaziale Apraxie mit Schwäche der Gesichtsmuskulatur“ (KRÄMER, G. 2005b, S.100), die auch bei Emil vorliegt. ZIEGLER beschreibt dies als „deutlich dysarthrische Zeichen“ (ZIEGLER 2005, S.40). Außerdem treten bei 50% der betroffenen Kinder epileptische Anfälle auf, was jedoch bei Emil nicht der Fall ist. Die Ursache dieser angeborenen Veränderung in der perisylvischen Region ist eine spontane vorgeburtliche Hirnfehlbildung, laut Schulakte bei Emil vermutlich aufgrund genetischer Faktoren. (vgl. NEUHÄUSER 2004, S.1ff)

“Bei der *Bukkofazialen-Apraxie* handelt es sich um eine Planungs- und Programmierungsstörung nonverbaler orofazialer Bewegungen. [...] Die bukkofaziale Apraxie zeigt sich bei Aufforderungen zu willkürlichen Bewegungen und ist im Alltag eher unauffällig.“ (LAUER / BIRNER-JANUNSCH 2010, S.43).

Um eine bessere Vorstellung der Apraxie Emils zu bekommen, habe ich mit ihm den Befundbogen der Neurologischen Abteilung Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule (RWTH) aus dem Untersuchungsbogen von LAUER/BIRNER-JANUSCH durchgeführt (siehe Anhang). Es gibt 20 Aufgaben, bei denen Emil orofaziale Bewegungen entweder imitatorisch oder durch verbale Vorgaben nachahmen sollte. Um möglicherweise vorliegende Sprachverständnisschwierigkeiten auszuschließen, werden lediglich die imitatorischen Aufgaben bei der Auswertung berücksichtigt. Die Beobachtungen werden mit Hilfe einer Tabelle als richtig, gar nicht oder parapraktisch ausgeführt, protokolliert. Drei dieser imitatorischen Aufgaben konnte Emil richtig ausführen, bei den restlichen Aufgaben zeigten sich Parapraxien, was eindeutig auf seine bukkofaziale Apraxie zurückzuführen ist. Denn laut den Autoren dieses Untersuchungsbogens liegt eine bukkofaziale Apraxie vor, wenn bei mehr als einer der imitatorischen Aufgaben Parapraxien zu beobachten sind. (vgl. LAUER / BIRNER-JANUNSCH 2010, S. 29f)

Die *Gliedmaßenapraxie* betrifft bei Emil die oberen Extremitäten und dadurch vier Bereiche motorischen Handelns. Somit zeigt Emil Schwierigkeiten beim Imitieren von Gesten, bei der Stellung der Extremitäten sowie beim Ausführen kommunikativer Gesten auf Aufforderung. Beim Gebrauch einzelner Objekte und Werkzeuge wirken die Betroffenen laut Literatur sehr ungeschickt, was auch bei Emil zu beobachten ist. Somit ist auch die Durchführung mehrschrittiger Alltagshandlungen mit mehreren Werkzeugen und Objekten erschwert. (vgl. GOLDENBERG 2006, S. 34ff)

Laut Schulakte liegen von Emil altersgerechte Ergebnisse des SON-R-Tests vom 18.04.2007 vor, die ihm eine *altersgerechte (nichtsprachliche) Intelligenz* bestätigen.

Der SON-R ist ein nonverbaler Intelligenztest, der ohne Zuhilfenahme von Sprache durchgeführt werden kann. Somit liegen Emils nonverbale Intelligenzleistungen im Durchschnittsbereich. (vgl. SNIJDERS / TELLEGEN / LAROS 1997, S.13)

Mit dem Begriff *generalisierte muskuläre Schwäche*, auch generalisierte muskuläre Hypotonie genannt, bezeichnet man einen geminderten und fehlenden Tonus in den Muskeln (vgl. HAILER 2010, S.1). Eine generalisierte Muskelschwäche besteht weitaus seltener als eine proximale oder distale Manifestation, das heißt eine Schwäche der Becken-

und Schultergürtelmuskulatur bzw. Arm- und Beinmuskulatur (vgl. ZIERZ / JERUSALEM 2003, S. 51f).

Aus der Schulakte geht des Weiteren hervor, dass Emil motorische Unsicherheiten aufweist, die laut diesem Bericht auch etwas von der Umgebung gefördert werden, da ihm zu Hause sehr viel abgenommen werde.

Der Begriff der *Zweitsprache* bezeichnet nicht diejenige Sprache, die in der zeitlichen Reihenfolge als zweite erworben wurde, sondern wird im Gegensatz zur Erstsprache meist im Kontext von Migration angeeignet. Im Vergleich zur Fremdsprache ist sie jedoch im alltäglichen Leben von existentieller Bedeutung. (vgl. KNIFFKA / SIEBERT-OTT 2010, S.366)

Emils Familie stammt aus Bosnien, weshalb die Familiensprache Bosnisch ist. Im alltäglichen Leben und in der Schule hat seine Zweitsprache Deutsch jedoch eine große Bedeutung. Da die mündliche Produktion der beiden Sprachen eingeschränkt ist, scheint Emil verschiedene Lautsysteme entwickelt zu haben, die es ihm ermöglichen sich mit bosnischen und deutschen Gesprächspartnern zu verständigen.

Die aus diesen Diagnosen resultierenden Sprachprobleme wurden frühzeitig erkannt. Laut Schulakte wurde Emil von Oktober 2005 bis Mai 2006 bei den Frühen Hilfen durch Logopädie und Ergotherapie betreut.

Da diese Therapieversuche nach Ansicht der Mutter zu geringe Erfolge zeigten, unternahm sie den Versuch einer Rückkehr nach Bosnien, um dort in der Erstsprache des Kindes weitere Therapieversuche zu unternehmen. Genaue Aussagen über diesen Zeitraum liegen in der Schulakte nicht vor. Allerdings verbesserten sich die Sprachleistungen auch in dieser sprachlichen Umgebung nicht entscheidend, weshalb sich die Mutter für eine Rückkehr nach Deutschland entschied. Dort besuchte Emil zunächst einen Regelkindergarten. Bei einem vierwöchigen Aufenthalt in der Kinderklinik Schömberg wurde der Mutter zu einer sonderpädagogischen Beschulung geraten. Emils Mutter lehnte eine Beschulung an einer Schule für Körperbehinderte grundsätzlich ab, da sie an ihrem Sohn keine körperliche Behinderung erkennen konnte und da die zuständige Schule für Körperbehinderte weiter entfernt liegt, weshalb eine Einschulung dort mit einem Internatsbesuch verbunden gewesen wäre. Dazu war Emils Mutter nicht bereit. Alternativ wurde deshalb die Schule für Sprachbehinderte angeboten. Laut Schulakte war eine altersgerechte Einschulung zum Schuljahr 07/08 an der Schule für Sprachbehinderte angesichts der Vorgeschichte und Emils minimalen Sprachleistungen nicht denkbar. Daher besuchte Emil den dort angesiedelten Schulkindergarten für Sprachbehinderte ab dem Schuljahr 2007/2008. Seit dem Schuljahr 2008/2009 geht er nun in die Schule für Sprachbehinderte und ist inzwischen in der 4. Klasse.

6.3 Individuelles Kommunikationssystem

Ziel dieser Arbeit ist es, ein individuell auf Emil abgestimmtes Kommunikationssystem zu erarbeiten, das im Sinne PIVITS das MOMobil als vorrangige Kommunikationsform und weitere Kommunikationsmöglichkeiten beinhaltet. (vgl. PIVIT 2003, S.01.006.001ff)

Deshalb wird im Folgenden zunächst beschrieben, welche Versuche der Unterstützten Kommunikation bisher unternommen wurden, um solch ein individuelles Kommunikationssystem aufzubauen und welche Kommunikationsmöglichkeiten es außerdem beinhaltet.

6.3.1 *Emils Weg der Unterstützten Kommunikation*

Laut einem Bericht des Schulkindergartens für Sprachbehinderte vom 28.05.2008 zeigte Emil schon früh großes Interesse am Erlernen des Lesens und Schreibens. Demnach gelang ihm die Wort-Bild-Zuordnung und das Zusammensetzen von Silben bei lautgetreuen Wörtern auffallend früh. Aufgrund der Gliedmaßenapraxie und der Muskelschwäche zeigten sich jedoch Schwierigkeiten beim Schreiben der Wörter, weshalb schon im Kindergarten der Einsatz eines Computers zur Erleichterung des Schreiblernprozesses vorgeschlagen wurde. Emil kommunizierte laut diesem Bericht mit den anderen Kindern des Kindergartens mit Hilfe von Gesten, Mimik und meist undefinierbaren Lautäußerungen. Um grundlegende Bedürfnisse zu äußern, wurden mit ihm Gebärden aus der Sammlung „Schau doch meine Hände an“ eingeführt. Nach Aussagen der betreuenden Erzieherin in diesem Bericht zeigte sich Emil jedoch wenig interessiert am Angebot der Gebärden, ging aber weiterhin offen und interessiert auf Schrift zu. Aus diesem Grund hielt es die damals betreuende Sonderpädagogin für sehr wichtig, dass Emil schnell schreiben lernt, damit ihm ein Ersatzkommunikationsmittel zur Verfügung steht. In diesem Zusammenhang ist in Emils Akte auch zum ersten Mal von einer möglichen Anschaffung einer Kommunikationshilfe mit Schriftsprache zu lesen.

Der oben beschriebene erschwerte Übergang von der logographemischen zur alphabetischen Phase gelang Emil durch das Vorsprechen der Lehrer. Laut Informationen der damaligen Klassenlehrerin kannte er auffallend früh die Phonem-Graphem-Beziehungen. Des Weiteren verschriftete er schon in Klasse 1 und 2 fast vollständig orthografisch, da er sich visuell an den Wortbildern orientierte und sich diese einprägte.

Nach einem einwöchigen Klinikaufenthalt in der Johannes Gutenberg Universität Mainz wurde Emil zu Beginn des Jahres 2009 zur Erprobung ein schriftsprachbasiertes Kommunikationsgerät namens „Tellus-Mobi“ verordnet. Laut Schulakte wurde versucht, mit der Kommunikationshilfe „Tellus Mobi“ mit Emil in der Schule (1.Klasse) zu arbeiten. Emil

ging laut diesem Bericht zunächst sehr positiv auf das Gerät zu und konnte es in Ansätzen bedienen (anschalten, ausschalten, Begriffe suchen, anklicken und anhören). Es fiel ihm jedoch noch schwer, das Gerät als Möglichkeit der Kommunikation zu verstehen, da es sehr lange dauerte, die benötigten Begriffe zu finden. Leider konnte bei diesem ersten Versuch die Kommunikationshilfe noch nicht in genügendem Maße für den spontanen Sprachgebrauch verwendet werden. In der Schulakte wurde festgehalten, dass Emil das erste Kind mit Unterstützter Kommunikation an der von ihm besuchten Schule für Sprachbehinderte sei und die Schule deshalb wenig Erfahrung mit technischen Kommunikationshilfen habe. Folglich sei eine intensive Einführungs- und Übungsphase mit allen Beteiligten (Eltern, Geschwister, Lehrer, Therapeuten, Mitschüler) nötig, die jedoch einen weitaus höheren zeitlichen Einsatz verlange als die Schule von der Stundenzahl her zu leisten im Stande sei. Durch Beratungsgespräche mit Lehrern einer nahegelegenen Schule für Körperbehinderte, die mit computergestützter Kommunikation im Unterricht arbeiten, ergaben sich diverse Möglichkeiten der weiteren Vorgehensweise im Hinblick auf die Unterstützte Kommunikation bei Emil. Um alle Varianten sorgfältig auf ihre Umsetzbarkeit in der von Emil besuchten Schule für Sprachbehinderte zu überprüfen, wurde ein kurzzeitiges Aussetzen bis zum neuen Schuljahr (September 2009) beschlossen.

Um bei einer Einführungs- und Übungsphase mit einer komplexen Kommunikationshilfe im neuen Schuljahr Unterstützung zu erhalten, gab es im August 2009 eine Anfrage, ob für Emil eine pädagogische bzw. begleitende Hilfe im Rahmen der Eingliederungshilfe gemäß dem Sozialgesetzbuch XII gewährt werden könne (vgl. SOZIALGESETZBUCH 2010, SGB XII §53ff). Die beantragte Leistung wurde jedoch leider von der Stadt nicht gewährt, mit der Begründung, dass die Übung mit einer Kommunikationshilfe zu den pädagogischen Kernaufgaben der Schule für Sprachbehinderte gehöre.

Die für Emil zuständigen Lehrer der Schule für Sprachbehinderte engagierten sich jedoch weiterhin, nahmen erneut Kontakt mit verschiedenen Schulen für Körperbehinderte auf und besuchten Fortbildungen, um sich hinsichtlich Unterstützter Kommunikation zu informieren. Bei einem Treffen im Dezember 2010 mit der für UK zuständigen Lehrerin an der ortsansässigen Schule für Geistigbehinderte wurden Emils Klassenlehrer hinsichtlich verschiedener Kommunikationsgeräte, die für Emil in Frage kommen, beraten. Außerdem wurde ihnen der Vorschlag der Kontaktaufnahme mit der Hilfsmittelfirma INCAP in Pforzheim unterbreitet. Im Januar 2011 kam ein Vertreter dieses Unternehmens mit mehreren Geräten zum Ausprobieren an die von Emil besuchte Schule für Sprachbehinderte.

Laut PIVIT müssen bei der Auswahl einer elektronischen Kommunikationshilfe Fragen zur Ansteuerung, Transportfähigkeit sowie Robustheit des Gerätes geklärt werden. Ein weiteres Auswahlkriterium ist die Komplexität der Vokabularstruktur des Gerätes und ob eine

grammatikalische Funktion sowie Schriftsprache zur Verfügung stehen. (vgl. PIVIT 2003, S.01.014.01)

Nachdem diese Fragen geklärt und verschiedene Geräte ausprobiert waren, wurde am runden Tisch gemeinsam mit Emil, seiner Mutter und Schwester, seinen Klassenlehrern und seiner Logopädin das „MOMobil 84 Basic schreiben“ inklusive der Option „advanced“ ausgewählt. Sein MOMobil erhielt Emil schließlich im Juli 2011, mit dem Ziel, es künftig bei allen schulischen und außerschulischen Kommunikationsanlässen zum Einsatz zu bringen. Da für eine intensive Einführungs- und Probephase jedoch leider weiterhin im Schulalltag die Zeit fehlte, konnte das MOMobil nur selten zum Einsatz gebracht werden und somit kaum als kommunikationserweiternd erlebt werden.

6.3.1.1 Das MOMobil



Abbildung 12: Das MOMobil

Das MOMobil gehört zu den elektronischen Kommunikationshilfen, die nach der oben beschriebenen Einteilung nach BÜNK / SESTERHENN / LIESEN zu den komplexen Sprachausgabegeräten mit dynamischem Display gezählt werden können (vgl. BÜNK / SESTERHENN / LIESEN 2003, S.04.006.001).

Das MOMobil ermöglicht aufgrund unterschiedlicher Module sowohl eine schriftzeichen- als auch eine symbolorientierte Kommunikation. Das Modul MOMO BT, beinhaltet die virtuelle Bildschirmtastatur, die hinsichtlich Größe, Anzahl und Aussehen der Felder individuell gestaltet werden kann. Die einzelnen Felder können mit Buchstaben, ganzen Wörtern oder Symbolen belegt werden sowie mit Feldern für Buchstaben- und Wortvorhersagen. Für Benutzer, die nicht über Schriftsprache kommunizieren, beinhaltet das MOMobil das Kommunikationsmodul KM, das ca. 300 Cosymo-Symbole enthält und durch eigene Fotos und Bilddateien ergänzt werden kann. Mehrere Symbole können zunächst in einer Storyzeile gesammelt und anschließend gesprochen werden. Die Kombination verschiedener Symbole

kann jedoch nicht zum Satzbau verwendet werden, da das MOMObil keine automatische Grammatikfunktion enthält. Es werden lediglich die den Symbolen zugrunde gelegten Aussagen gesprochen, ohne dass die Satzstruktur oder die Grammatik angeglichen wird.

Das Schreib- und Kommunikationsmodul MOMO SK ist ein Textverarbeitungsprogramm mit integrierter Sprachausgabe. Texte können statt in Ordnern in farbig gestalteten Heften gespeichert werden, was vor allem Schülern eine Orientierung an den Schulheften ermöglicht. Des Weiteren gibt es eine Rechenheft-Funktion, die das Schreiben von Rechenaufgaben wie auf einem karierten Papier ermöglicht. Im Hinblick auf die Sprachausgabe ist die Auswahl zwischen einer männlichen oder weiblichen, digitalen oder synthetischen Sprachausgabe möglich. Die Stimme kann in Tonhöhe, Geschwindigkeit und Prosodie modelliert werden. Die Ansteuerung erfolgt durch direkte Selektion oder durch Scanning mit einem Joystick, einer (infraroten) Kopfmaus oder durch ein auditives Scanning. (vgl INCAP 2008, S.10ff)

6.3.2 Kommunikationsmöglichkeiten

Emil nutzte zu Beginn meiner Arbeit das MOMObil jedoch nicht als Kommunikationsmittel, weshalb es nicht in sein individuelles Kommunikationssystem integriert wurde. Ziel dieser Arbeit ist deshalb, es Emil zu ermöglichen, das MOMObil kommunikationserweiternd zu erleben und es ihm als vorrangige Kommunikationsform anzubieten. Laut PIVIT ist es jedoch wichtig, trotz eventuell vorrangiger Nutzung des MOMObils bisherige Kommunikationsmöglichkeiten weiterhin zu verwenden. (vgl PIVIT 2003, S.01.006.001ff)

Im Folgenden werden deshalb Emils bisherige Kommunikationsmöglichkeiten beschrieben. Da er diese weiterhin ergänzend zum MOMObil verwendet, erfolgt die Beschreibung im Präsens.

Emil kommuniziert multimodal mit Lautsprache, Intonation, universeller Gestik und Mimik. Es wirkt auf mich als habe er gelernt, seine Gestik und Mimik als Kompensation für seine unartikulierte Aussprache zu verwenden. Jegliche Gefühlsregung lässt sich in Emils Gesicht erkennen, wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass er ein ausgesprochen fröhlich wirkendes Kind ist. Die Inhalte seiner Äußerungen stellt er während des Sprechens geradezu pantomimisch dar, was man sich wie folgt vorstellen kann: Emil erzählt lautsprachlich unter Verwendung von Intonation und Mimik von einer anstrengenden Sportstunde und begleitet dies gestisch, indem er sich mit der Handrückseite über die Stirn fährt als möchte er unsichtbaren Schweiß abwischen.

Die bisherigen Kommunikationsmöglichkeiten Emils sind hauptsächlich körpereigene Formen, die zwar jederzeit verfügbar sind und eine spontane Kommunikation ermöglichen, jedoch nur für Eingeweihte mit Kontextwissen verständlich sind. Des Weiteren ist eine

Kommunikation über komplexe Inhalte schwierig, wie oben im Kapitel der Unterstützten Kommunikation beschrieben. (vgl. ISB 2009, S.18)

Dass diese Kommunikationsmöglichkeiten für Emil dennoch mit vertrauten Personen effektiv sind, wird im Folgenden dargestellt.

6.3.3 Kommunikationssituation in und außerhalb der Schule

Emils besondere Art und Weise der Kommunikation ermöglicht ihm innerhalb der Klassengemeinschaft eine zu den Mitschülern gleichgestellte Position. Er kommuniziert sehr viel mit seinen Mitschülern, die sein individuelles Kommunikationssystem verstehen. Im Umgang mit anderen Kindern erscheint mir Emil sehr sozial kompetent und kompromissbereit, ist jedoch auch in der Lage sich zu behaupten. Beim Spielen in der Pause oder bei Gruppenarbeitsphasen war es für mich beeindruckend zu sehen, wie Emil sich einbringt und die gesamte Gruppe bereichert. Im Unterricht äußert er sich hauptsächlich mit Einwortäußerungen, kommentiert jedoch viele Situationen durch Gestik, Mimik und Intonation. Alles in allem wirkt er im Unterricht sehr konzentriert und verfolgt aufmerksam das Unterrichtsgeschehen, beteiligt sich jedoch aufgrund seiner eingeschränkten expressiven Lautsprache eher selten verbal. Schwierigkeiten treten in Unterrichtsgesprächen auf, wenn beispielsweise eine ganz bestimmte Antwort gesucht wird, da Emils lautsprachlichen Äußerungen physiologische Grenzen gesetzt sind.

Emils Mutter und Schwester berichten von einer ähnlichen Situation zu Hause. Im Kontext sei er gut verständlich, lediglich wenn es um neue Sachverhalte oder Wörter geht, gebe es kommunikative Schwierigkeiten.

Folglich kann sich Emil innerhalb des geschützten Rahmens der kleinen Klasse und der Familie verständigen. Außerhalb dieses geschützten Bereiches, in der Konfrontation mit unvertrauten Menschen, die seine Sprechweise noch nicht verstehen, ergeben sich große Schwierigkeiten. Emil ist aus diesem Grund beispielsweise der einzige Schüler, der noch nicht mit dem öffentlichen Bus zur Schule fahren kann, da die Angst der Mutter zu groß ist, dass er sich in einer Notsituation nicht verständigen könne.

Eine Intention dieser Arbeit ist es deshalb, im Sinne PIVITS ein individuelles Kommunikationssystem aufzubauen, das abhängig vom Kommunikationspartner, dem Thema und der äußeren Situation variieren kann (vgl. PIVIT 2003, S.01.006.001ff). Wie Emil mit Hilfe des Partizipationsmodells sein MOMobil kommunikationserweiternd erleben kann und dadurch sein individuelles Kommunikationssystem erweitert, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

7. Durchführung des Partizipationsmodells mit Emil

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie das Partizipationsmodell in der Praxis mit Emil zur Interventionsplanung verwendet wurde. Ziel aller Maßnahmen war es, kommunikationserweiternde Situationen mit der Kommunikationshilfe „MOMobil“ zu erleben.

7.1 Erstellung einer Aktivitätenliste

Damit alle Maßnahmen sich an Emils Lebenswirklichkeit orientieren, wurde zunächst eine Aktivitätenliste eines durchschnittlichen Tages von Emil erstellt.

7.1.1 Die Tagesuhr nach BOENISCH/SACHSE

Zur Analyse des alltäglichen Tagesablaufes von Emil habe ich die sogenannte Tagesuhr nach BOENISCH und SACHSE verwendet. Die Tagesuhr ermöglicht kommunikative Situationen und soziale Tagesabläufe zu erfassen und gibt einen Überblick über Kommunikationspartner, -orte und -themen. Es gibt verschiedene Formen der Tagesuhr. Zum einen ist es möglich, innerhalb eines Ziffernblattes einer Uhr zu den einzelnen Stunden die Aktivitäten zu notieren. Andererseits ist es auch möglich, diese Informationen in Form einer Tabelle mit verschiedenen Spalten festzuhalten. (vgl. BOENISCH / SACHSE 2007, S. 87f) Aufgrund der Spalten empfand ich die Dokumentation mit Hilfe einer Tabelle als übersichtlicher und habe mich für die tabellarische Form der Tagesuhr entschieden. Die Spalten ermöglichen eine zuverlässige Beantwortung folgender Fragen zu jeder Situation:

- „Mit wem hat die betreffende Person Kontakt?
- Wie komplex sind die Äußerungen der Person? (Beispiele)
- In welchen Situationen treten Probleme auf bzw. werden Einschränkungen deutlich? (Beispiele)
- Werden Gespräche durch die betreffende Person initiiert?
- Welche Themen und Personen sind für die betreffende Person besonders interessant und wichtig?“ (ebd.)

7.1.2 Emils Tagesuhr

Um den gesamten Tagesablauf Emils zu erfassen, schlagen BOENISCH und SACHSE vor, dass Familienmitglieder und Mitarbeiter der Schule gemeinsam die Situationen im Tagesablauf dokumentieren (vgl. ebd.). Von meiner Seite wurden die kommunikativen

Handlungen innerhalb der Schule dokumentiert. Emils Eltern erhielten eine Tagesuhr, für die Zeiten, die Emil zu Hause verbringt.

Aufgrund der geringen Deutschkenntnisse der Eltern, habe ich die tabellarische Tagesuhr für die Zeiten zu Hause folgendermaßen vorstrukturiert:



Uhrzeit 	Was macht Emil?	Gespräch	Was ist schwierig im Gespräch?
	Aufstehen 	Mit wem spricht Emil? <input type="checkbox"/> Mama <input type="checkbox"/> Papa <input type="checkbox"/> Schwester Über was wird gesprochen? _____ _____	Gibt es Schwierigkeiten? <input type="checkbox"/> ja _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Die Wort-Bild-Schreibweise unterstützt die Eltern im Bereich der Lexik und Semantik.		Diese Spalte zeigt, mit wem Emil Kontakt hat und welche Themen und Personen für ihn interessant und wichtig sind.	Diese Spalte gibt Aufschluss darüber in welchen Situationen Probleme auftreten bzw. Einschränkungen deutlich werden.

Abbildung 13: Aufbau der Tagesuhr für zu Hause

Lediglich auf die Fragen nach der Komplexität der Äußerungen Emils sowie danach, ob Gespräche durch Emil selbst initiiert werden, musste aufgrund der geringen Deutschkenntnisse der Eltern innerhalb dieser Tabelle verzichtet werden. Diesen Aspekten habe ich deshalb in der Tagesuhr zur Dokumentation der kommunikativen Handlungen innerhalb der Schule besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Das erste Gespräch mit Emil, seiner Mutter und Schwester diente zum gegenseitigen Kennenlernen. Außerdem erläuterte ich meine geplante Vorgehensweise und betonte mehrfach die Notwendigkeit einer guten Zusammenarbeit mit der Familie. Bei diesem ersten Treffen erklärte ich der Schwester, die als Dolmetscherin der Mutter fungierte, den Sinn und Zweck sowie den Aufbau der Tagesuhr. Emil kam in diesem Gespräch die Rolle des Experten zu, da er mich schon kannte und ich mit ihm unser Vorhaben zuvor besprochen hatte. Diese Expertenrolle erfüllte ihn sichtlich mit Stolz, und er ging die einzelnen Punkte der Tagesuhr mit seiner Mutter gemeinsam noch einmal durch. Schon eine Woche später brachte Emil die von der Schwester und Mutter gemeinsam ausgefüllte Tagesuhr zurück in die Schule (siehe Anhang).

Um Informationen zu allen oben aufgeführten Fragen von BOENISCH und SACHSE zu erhalten, habe ich meine Tagesuhr, für die Zeiten, die Emil in der Schule verbringt, folgendermaßen strukturiert:

7. Durchführung des Partizipationsmodells mit Emil


Uhrzeit 	momentane Kommunikation	kommunikative Schwierigkeiten/ Effektivität der Teilnahme Emils einschätzen/ Ansatzpunkte für die Förderung	Partizipationsmuster Gleichaltriger einschätzen	Partizipationsbarrieren identifizieren
Situation: z.B. Unterrichtsfach, große Pause, Mittagessen,				
	Mit wem spricht Emil? _____ _____ _____ Wie komplex sind seine Äußerungen? (Bsp.) _____ _____ _____ Werden die Gespräche durch Emil initiiert? _____ _____ _____ Weitere Beobachtungen: _____ _____	Diese Spalte gibt Aufschluss darüber, in welchen Situationen Probleme auftreten bzw. Einschränkungen deutlich werden. Außerdem ist es möglich, hier schon erste Ideen für eine Förderung zu notieren, falls mir bei der Beobachtung spontan Ansatzpunkte auffallen sollten.	Der Vergleich mit Gleichaltrigen erfolgt laut dem Partizipationsmodell zu einem späteren Zeitpunkt. Hier ist es dennoch möglich, Beobachtungen diesbezüglich zu notieren. Denn eine Diskrepanz zwischen den Mitschülern und Emil in bestimmten Situationen zeigt einen Interventionsbedarf auf und ist somit im nächsten Schritt, bei der Auswahl einer geeigneten Fördersituation hilfreich.	Auch die Identifikation der Partizipationsbarrieren erfolgt erst zu einem späteren Zeitpunkt im Partizipationsmodell. Falls bei den Beobachtungen jedoch schon Barrieren ins Auge fallen, kann diese Spalte als Gedankenstütze fungieren.

Abbildung 14: Aufbau der Tagesuhr für die Schule

Um ein möglichst umfassendes Bild der Aktivitäten Emils zu erhalten, habe ich für jede Situation (einzelne Unterrichtsphasen in den Unterrichtsstunden, Pause, etc.) eine Tabelle ausgefüllt. Am Ende eines jeden Tages erfolgte eine Zusammenfassungen der von BOENISCH und SACHSE vorgeschlagenen Aspekte:

Zusammenfassung des Tages:	Datum: _____
Mit wem hatte Emil Kontakt? Wie komplex waren seine Äußerungen? Beispiele: In welchen Situationen traten Probleme auf bzw. wurden Einschränkungen deutlich? Wurden Gespräche durch Emil initiiert? Welche Fächer, Themen und Personen sind für Emil besonders wichtig und interessant?	

Abbildung 15: Zusammenfassung des Tages

Aufgrund der subjektiven Wahrnehmung, die zum einen durch unser individuelles Wahrnehmungsvermögen der Sinnesorgane, aber auch durch Motivation, Vorwissen und Aufmerksamkeit beeinflusst werden, gibt TOPSCH im Hinblick auf Beobachtungen im Unterricht zu bedenken, dass unterschiedliche Personen in der gleichen Situation häufig unterschiedliche Faktoren wahrnehmen (vgl. TOPSCH 2002, S.97f). Aus diesem Grund wurde am Ende eines jeden Schultages, das von mir beobachtete Kommunikationsverhalten Emils und die auftauchenden Schwierigkeiten mit den Beobachtungen der Klassenlehrerin abgeglichen.

Im Anhang befinden sich die ausgefüllte tabellarische Dokumentation sowie die Zusammenfassung eines Schultages von Emil. An dieser Stelle soll daraus lediglich eine zusammenfassende Beschreibung der von mir beobachteten Unterrichtssituation zu Beginn meiner Arbeit erfolgen:

Emil wirkte im Unterricht auf mich sehr motiviert, er tanzte zu den Liedern, die gemeinsam gesungen wurden und machte einen fröhlichen Eindruck, der regelrecht ansteckend wirkte. Er beteiligte sich eifrig an Unterrichtsgesprächen durch Mimik, Gestik und Intonation, meldete sich häufig, versuchte eigene Ideen in den Unterricht einzubringen und initiierte selbst Gespräche.

Emil wirkt sehr beliebt innerhalb der Klassengemeinschaft. In der großen Pause sowie in Gruppenarbeitssituationen scheint die Kommunikation zwischen ihm und seinen Mitschülern sehr gut zu gelingen. Eine enge Freundschaft ist zwischen ihm und seiner Nebensitzerin Alexandra zu bemerken. Sie pflegen einen sehr netten und liebevollen Umgang miteinander. Freie Situationen, in denen Emil mit den Mitschülern kommuniziert, erscheinen mir nicht als geeignete Fördersituationen, da hier die Kommunikation weitestgehend gelingt und Emil sehr gut innerhalb der Klassengemeinschaft integriert ist.

Auffallend war, dass während dieser anfänglichen Beobachtungsphase das MOMobil zwar eingeschaltet auf dem Tisch stand, jedoch kein einziges Mal verwendet wurde. Emil kommunizierte verbal, begleitet von Gestik, Mimik und Intonation. Aufgrund seiner oben beschriebenen eingeschränkten Fähigkeiten in diesem Bereich beschränkte sich die Komplexität seiner Äußerungen auf Einwortäußerungen.

In einigen Kommunikationssituationen, beispielweise bei Antworten auf geschlossene Fragen, sind Einwortäußerungen teilweise ausreichend, weshalb Emil in diesen Situationen relativ gut am Unterricht partizipieren konnte, was folgendes Beispiel belegt. Um Emils Äußerungen zu transkribieren wurde die internationale phonetische Umschrift verwendet, dahinter folgt die zielsprachliche Äußerung.

Lehrerin: „Emil, was braucht man denn noch zum Fahrradfahren?“

Emil: „[hehn]“ (Helm) - unterstützt durch folgende Gestik: Hand auf den Kopf.

Sobald jedoch längere Äußerungen in offeneren Unterrichtssituationen nötig waren, war eine Partizipation für Emil nicht mehr möglich. Beispielweise konnte er sich an der Besprechung der Hausaufgaben nicht beteiligen, obwohl er alles richtig gelöst hatte. Diese Situation war für mich als Beobachter sehr aufschlussreich, da ich die richtig gelösten Aufgaben in Emils Heft sah, während die Mitschüler stolz ihre Ergebnisse der Hausaufgaben präsentierten. Emil konnte in dieser Situation lediglich die Mitschüler loben, indem er mit weit aufgerissenen Augen seinen Daumen hoch streckte und [d-o-h] für „toll“ artikulierte. Für Emil wäre es jedoch ebenfalls wichtig gewesen, in dieser Situation seine richtig gelösten Aufgaben der Klasse vorzustellen und dafür selbst Lob und Anerkennung zu erfahren.

Eine weitere Situation, in der Emil aufgrund seiner eingeschränkten expressiven Möglichkeiten nicht teilnehmen konnte, war beispielsweise in einer offenen Erzählsituation im Deutschunterricht. Dialogisch erzählten die Schüler im Stuhlkreis den Inhalt des gelesenen Kapitels der Klassenlektüre. Emil beteiligte sich daran, indem er das von den Mitschülern Erzählte gestisch und mimisch imitierte. Als er an der Reihe war, artikulierte er [hmen], unterstrich dies mit einer Schwimm-Geste und erzählte auf diese Weise vom Schwimmbadbesuch des Protagonisten. Lediglich seine eingeschränkten lautsprachlichen Möglichkeiten hinderten ihn daran noch mehr zu erzählen. In dieser Situation wirkte Emil anfangs motiviert und fröhlich auf mich, gegen Ende dieses offenen Unterrichtsgesprächs machte er jedoch einen gedankenverlorenen und abwesenden Eindruck.

7.1.3 *Emils Aktivitätenliste*

Die Tagesuhr, die die Eltern für zu Hause ausgefüllt haben sowie die von mir erstellten Dokumentationen zum Schulalltag wurden anschließend ausgewertet, um eine Aktivitätenliste eines durchschnittlichen Tagesablaufs zu erhalten. Da zuvor in der tabellarischen Darstellung der Tagesuhren eine ausführliche Beschreibung der Kommunikationspartner, -inhalte und -probleme erfolgte, soll nun lediglich eine Auflistung und Zusammenfassung der Aktivitäten erfolgen, wie es BRAUN und KRISTEN vorschlagen (vgl. BRAUN/KRISTEN 2001, S.8).

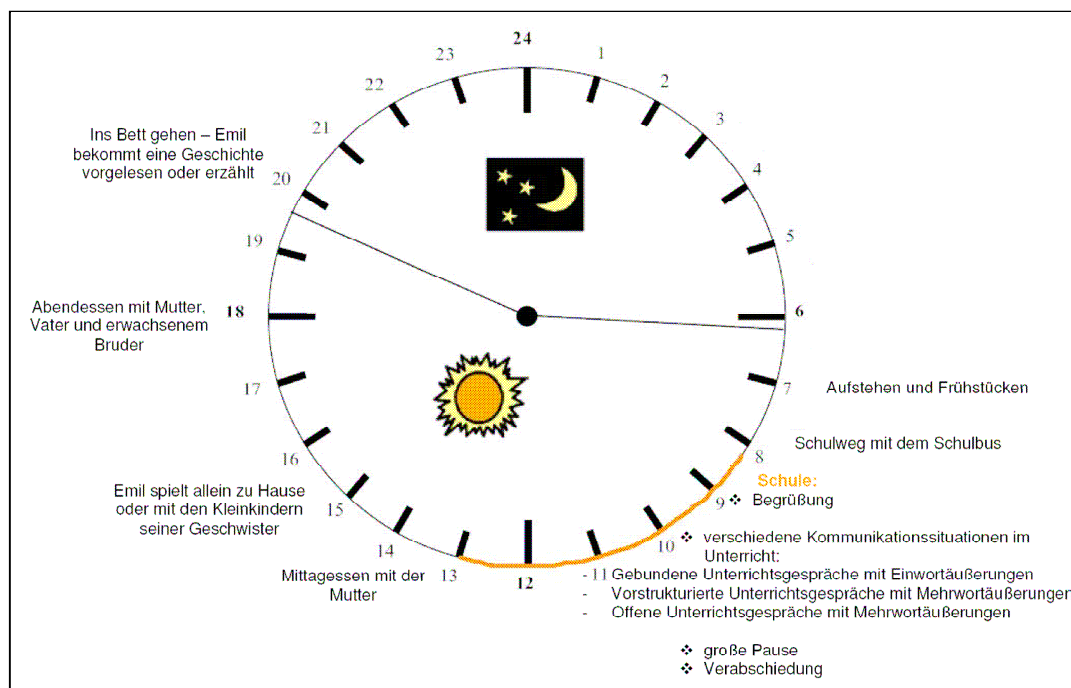


Abbildung 16: Aktivitätenliste in Form der Tagesuhr nach BOENISCH/SACHSE

7.2 Auswahl der geeigneten UK-Fördersituation

Nach der Auswertung der Tagesuhren und der Erstellung der oben dargestellten Aktivitätenliste fand ein weiteres Elterngespräch statt, da ich großen Wert auf die im Partizipationsmodell postulierte kooperative Zusammenarbeit im Team lege. Bei diesem Treffen waren Emil, seine Mutter und Schwester sowie seine Klassenlehrerin und ich anwesend. Ich beschrieb der Mutter und Schwester meine Beobachtungen im Unterricht und mein Erstaunen darüber, wie Emil trotz seiner eingeschränkten expressiven Fähigkeiten im Unterricht viele Wege findet, daran teilzunehmen und diesen zu bereichern. Des Weiteren beschrieb ich jedoch auch meine Beobachtungen in offeneren Unterrichtssituationen, in denen sich Emil aufgrund der geforderten längeren Äußerungen kaum in den Unterricht einbringen kann. Gemeinsam gingen wir die Aktivitätenliste durch, um eine geeignete Fördersituation auszuwählen, in der begonnen werden sollte, mit dem MOMobil zu arbeiten. Zu Hause treten zwar ab und zu Schwierigkeiten in der Kommunikation auf, jedoch funktioniert innerhalb dieses geschützten Bereichs Emils individuelles Kommunikationssystem.

Da die Interaktion mit Familienangehörigen und anderen Bezugspersonen zur ersten Phase, der Gegenwart, des mehrphasigen Partizipationsmodells gehört, ist es notwendig, die Förderung in der zweiten Phase des Partizipationsmodells, der Zukunft, anzusiedeln. Ziel dieser Phase ist es nämlich, ein zukunftsgerichtetes Kommunikationssystem zu entwickeln,

welches laut ANTENER außerhalb der familiären Situation anzusiedeln ist. Er schlägt außerdem vor, das vorhandene Kommunikationssystem an die zukünftigen Erfordernisse und Erwartungen anzupassen. (vgl. ANTENER 2001, S.259f)

Außerhalb der familiären Situation wird Emil in Zukunft weiterhin viel Zeit in der Schule verbringen, um zu einem Schulabschluss zu gelangen, weshalb in Anlehnung an ANTENER, sein individuelles Kommunikationssystem hinsichtlich der zukünftigen Erfordernisse in der Schule und in der schulischen Kommunikation erweitert werden sollte. Aus diesem Grund wählten Emil, seine Mutter und Schwester, die Klassenlehrerin und ich gemeinsam auf Basis der vorliegenden Aktivitätenliste aus dem Bereich „Schule“ eine Fördersituation aus. Hierbei beschlossen wir, uns auf Emils *Teilhabe am Unterricht* zu fokussieren, um seine Partizipation in Unterrichtsgesprächen zu erhöhen. Vor allem Emil selbst schien dieses anvisierte Ziel sehr zu freuen.

7.2.1 Untergliederung der ausgewählten UK-Fördersituation in Kategorien

Die ausgewählte Fördersituation „Teilhabe am Unterricht“ sollte nun in einem nächsten Schritt weiter ausdifferenziert werden, wie es BRAUN und KRISTEN vorschlagen (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.8). Hierfür war es zunächst nötig, Unterrichtsgespräche im Allgemeinen näher zu analysieren, um eine mögliche Kategorisierung herauszuarbeiten.

Laut FRÖLICH / SIEMER lassen sich Unterrichtsgespräche je nach Rolle des Lehrers in offene bzw. freie und gebundene Formen einteilen. Gebundene Unterrichtsgespräche zeichnen sich durch die dominante Lehrerrolle aus, da vom Lehrer sowohl die Inhalte als auch die Ziele des Gesprächs festgelegt werden. Da der Lehrer das Unterrichtsgeschehen mit Hilfe gewisser Fragetechniken stark lenkt, werden die Antworten der Schüler teilweise auf Einwortäußerungen reduziert. Freie Unterrichtsgespräche hingegen sind vor allem Gespräche zwischen den Schülern, in denen der Lehrer lediglich den äußeren Rahmen festlegt und auf die Einhaltung vorher vereinbarter Regeln achtet. Somit sind die Äußerungen der Schüler komplexere Mehrwortäußerungen zu einem vorgegeben Problemzusammenhang. (vgl. FRÖLICH / SIEMER 2007, S.64ff)

Bei meinen Unterrichtsbeobachtungen konnte ich außer den gebundenen und den offenen Unterrichtsgesprächen noch eine weitere Form von Gesprächen im Unterricht erkennen. Inhalt dieser Unterrichtsgespräche waren Auswertungen, Ergebnissicherungen und Wiederholungen beispielsweise bei der „Nachbesprechung von Hausaufgaben oder Übungen, Zusammentragen von Ergebnissen aus Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, [...] Nachbereitung einer Exkursion“ (ebd.). Die Gemeinsamkeiten dieser Beispiele von Unterrichtsgesprächen lassen sich vor allem im Hinblick auf die Nutzung des MOMObils

erkennen. Emil könnte für diese Situationen Äußerungen auf dem MOMObil vorbereiten und dann im Unterrichtsgespräch schneller auf sie zurückgreifen. Da es sich durch die vorbereiteten Äußerungen nicht um ganz offene Unterrichtsgespräche handelt, dennoch Mehrwortäußerungen verwendet werden, würde ich diese Form von Unterrichtsgesprächen als eigene Kategorie zwischen den gebundenen und den offenen Unterrichtsgesprächen ansiedeln und „Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“ nennen.

Die von mir beobachteten Kommunikationssituationen im Unterricht lassen sich auf dieser Grundlage für den Einsatz des MOMObils als Teilziele unterschiedlicher Komplexität verstehen. Die Abbildung 17 veranschaulicht und systematisiert die Kategorien der ausgewählten Fördersituation:

Fördersituation: Teilhabe am Unterricht	
Kategorie:	Erklärung:
1. Gebundene Unterrichtsgespräche mit Einwortäußerungen	Bei gebundenen Unterrichtsgesprächen, in denen Einwortäußerungen verlangt werden, kann die Teilhabe Emils erhöht werden, indem diese mit Hilfe des MOMObils geäußert werden, was zu einer größeren Verständlichkeit von seinen Beiträgen führt.
2. Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen	Diese Art von Unterrichtsgesprächen würde ich zwischen gebundenen und offenen Gesprächen ansiedeln. Denn einige offenere Unterrichtsgespräche können vorstrukturiert werden, indem Emil Äußerungen auf dem MOMObil vorbereitet und dann im Unterrichtsgespräch schneller auf diese zurückgreifen kann.
3. Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen	In anderen offenen Unterrichtsgesprächen ist eine Vorstrukturierung nicht möglich, weshalb es wichtig ist, dass Emil auch ohne Vorbereitung in diesen Situationen mit Hilfe des MOMObils teilnehmen und sich mit Mehrwortäußerungen einbringen kann.

Abbildung 17: Systematisierung der Kommunikationssituationen im Unterricht

Im Folgenden werden diese Kategorien der ausgewählten Fördersituation mit Hilfe des Partizipationsmodells hinsichtlich der Partizipation Emils und seiner Mitschüler sowie der Partizipationsbarrieren analysiert, um konkrete Interventionen herauszuarbeiten.

7.3 Partizipationsmuster Gleichaltriger

Der nächste Schritt laut dem Partizipationsmodell ist der Vergleich zwischen Emil und Gleichaltrigen im Hinblick auf deren Partizipationsmuster in der ausgewählten Fördersituation. Hierbei weiche ich jedoch von der englischen Originalfassung von BEUKELMAN und MIRENDA ab, die einen Vergleich mit nichtbehinderten Mitschülern in den

7. Durchführung des Partizipationsmodells mit Emil

überwiegend integrativen Schulklassen der USA vorschlagen (vgl. BEUKELMAN / MIRENDA 2005 , S.139). Aufgrund unseres weitestgehend selektiven Schulsystems orientiere ich mich deshalb an BRAUN und KRISTEN, die einen Vergleich mit sprechenden behinderten Mitschülern vorschlagen (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.8).

BEUKELMAN und MIRENDA haben für diesen Vergleich eine sehr strukturierte Tabelle veröffentlicht (vgl. BEUKELMAN / MIRENDA 2005, S.140), die von BOENISCH und SACHSE ins Deutsche übersetzt und von mir folgendermaßen modifiziert wurde:

Kategorie	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfestellung	körperliche Unterstützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheitsbarrieren	Zugangsbarrieren

Abbildung 18: Vergleich mit dem Partizipationsmuster der Mitschüler (vgl. BOENISCH/SACHSE 2007, S.43)

Auf dieser Grundlage habe ich den Vergleich zwischen der Partizipation Emils und seinen Mitschülern in den drei Kategorien der ausgewählten Fördersituation wie folgt analysiert.

Kategorie 1	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfestellung	körperliche Unterstützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheitsbarrieren	Zugangsbarrieren
Gebundene Unterrichtsgespräche mit Einwortäußerungen									
Unterrichtseinstieg: Spiel „Galgenmännchen“	M	E (Die Lehrerin wiederholt die von Emil genannten Buchstaben zur Verständnissicherung.)				x		EINSTELLUNG: Eingeschliffener Kommunikationsstil in Unterrichtsgesprächen mit Emil.	MOMObil wird nicht verwendet: MOMObil ist zwar eingeschaltet, wird jedoch nicht genutzt.
Begriffserklärungen beim Vorlesen, z.B. „Was ist denn<wohlig>?“	M			E (Gestik: streichelt sich über den Bauch)		x		FERTIGKEIT: Fehlende Fertigkeiten im Umgang mit dem MOMObil (bei Emil und den Lehrern).	MOMObil wird nicht regelmäßig mit in die Schule gebracht, da die Hülle noch nicht geliefert wurde.
Fragen zur Groß- und Kleinschreibung, z.B. „Wie schreibt man „vorsichtig?“	M	E (Die Lehrerin wiederholt Emils Äußerung [gaI] (für „klein“) zur Verständnissicherung.)				x		PRAXIS: Wenig Einbezug des MOMObils in den Unterricht.	

Abbildung 19: Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie „Gebundene Unterrichtsgespräche mit Einwortäußerungen“

In den beobachteten gebundenen Unterrichtsgesprächen mit Einwortäußerungen konnte Emil zwar lautsprachlich in Kombination mit Gestik und Mimik teilnehmen, trotzdem war eine Differenz zu den Mitschülern zu erkennen. Wichtig für die Verständlichkeit von seinen

Einwortäußerungen war die Unterstützung durch die Lehrerin, die seine Äußerungen kokonstruierte.

Im Folgenden sind Unterrichtsgespräche aus der zweiten Kategorie aufgeführt, die man hätte vorstrukturieren können, so dass Emil seine Gesprächsbeiträge auf dem MOMobil hätte vorbereiten und in der Unterrichtssituation schneller darauf zurückgreifen können.

Kategorie 2	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfestellung	körperliche Unterstützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheitsbarrieren	Zugangsbarrieren
Schreibimpuls / schriftliches Erzählen: „Was träumt Tob?“ ABER: hinterher beim Vorlesen der Geschichte	M	M / E			E	x		EINSTELLUNG: Eingeschliffener Kommunikationsstil in Unterrichtsgesprächen mit Emil.	MOMobil wird nicht verwendet: MOMobil ist zwar eingeschaltet, wird jedoch nicht genutzt.
Mündliches Erzählen zum Inhalt des 3. Kapitels nach Bildimpuls	M				E	x		FERTIGKEIT: Fehlende Fertigkeiten im Umgang mit dem MOMobil (bei Emil und den Lehrern).	MOMobil wird nicht regelmäßig mit in die Schule gebracht, da die Hülle noch nicht geliefert wurde.
Rollenspiel zum Thema Wahrheit ⇒ Gruppenarbeit: Dialog vorbereiten und einüben ABER: hinterher beim Vorspielen des einstudierten Rollenspiels	M / E (überlegen sich einen eigenen Dialog.) M			E (Einwortäußerungen, z.B. [a-o] „Auto“)		x		PRAXIS: Wenig Einbezug des MOMobils in den Unterricht.	

Abbildung 20: Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie „Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“

Da Emil in diesen Situationen jedoch das MOMobil noch nicht verwendete, um Gesprächsbeiträge darauf vorzubereiten, war die Differenz zu den Mitschülern groß. Zwar konnte er den Schreibauftrag ebenso wie die Mitschüler im Heft erfüllen, seine Geschichte jedoch anschließend nicht vorlesen. Hierbei und auch beim mündlichen Erzählen über die Inhalte des gelesenen Kapitels war deshalb eine Teilhabe für Emil nicht möglich. In der Gruppenarbeit, in der die Schüler gemeinsam ein Rollenspiel vorbereiten sollten, funktionierte das individuelle Kommunikationssystem zwischen Emil und seinen Mitschülern, weshalb keine Differenz zu bemerken war. Emil brachte sehr bereichernde Ideen in die Erarbeitung des Dialogs ein, speicherte diese jedoch nicht in das MOMobil, so dass er beim Vorspielen des Rollenspiels lautsprachlich lediglich ein Wort dazu beitragen konnte. Angesichts der zuvor beobachteten kreativen Einfälle Emils zur Gestaltung des Rollenspiels, wurden seine geringen Partizipationsmöglichkeiten in dieser Situation sehr deutlich.

Im Folgenden sind beobachtete Unterrichtsgespräche aus der dritten Kategorie aufgeführt:

Kategorie 3	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfeleistung	körperliche Unterstützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheitsbarrieren	Zugangsbarrieren
Mündlicher Erzählimpuls: „Von was könnte Tobi träumen?“	M (komplexe Äußerungen, z.B. „dass er den ganzen Tag fernsehen gucken darf“)			E (Einwortäußerungen, z.B. [a-o] „Auto“ unterstützt durch Gestik)		x		EINSTELLUNG: Eingeschliffener Kommunikationsstil in Unterrichtsgesprächen mit Emil. FERTIGKEIT: Fehlende Fertigkeiten im Umgang mit dem MOMobil (bei Emil und den Lehrern).	MOMobil wird nicht verwendet: MOMobil ist zwar eingeschaltet, wird jedoch nicht genutzt.
Offene Frage: „Warum muss Tobi immer die Wahrheit sagen?“	M			E		x			MOMobil wird nicht regelmäßig mit in die Schule gebracht, da die Hülle noch nicht geliefert wurde.
Besprechung des Rollenspiels: „Was war das Problem?“	M			E (Einwortäußerungen und Gesten: z.B. „Hausi zerrissen“)		x		PRAXIS: Wenig Einbezug des MOMobils in den Unterricht.	

Abbildung 21: Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie „Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“

In offenen Unterrichtsgesprächen mit Mehrwortäußerungen war die Differenz am deutlichsten, da Emil lediglich Einwortäußerungen einbrachte oder nicht teilnehmen konnte. Seine Gestik, Mimik und Intonation zeigte jedoch, wie aufmerksam er das Unterrichtsgeschehen verfolgte und kommentierte. Die Impulse dieser offenen Unterrichtsgespräche forderten jedoch Mehrwortäußerungen, denen durch Emils eingeschränkte Lautsprache physiologische Grenzen gesetzt sind.

In allen drei Kategorien lässt sich folglich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Partizipationsmuster Emils und dem der Mitschüler erkennen, was einen Interventionsbedarf aufzeigt

7.4 Partizipationsbarrieren

Im nächsten Schritt ging es darum zu analysieren, welche Barrieren zu den Diskrepanzen in der ausgewählten Fördersituation führen, um darauf aufbauend die Interventionen zu planen. Da laut SACHSE die Daten der Diagnostik die Basis der Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation darstellen, werden zunächst zwei allgemeine Teilbereiche der Zugangsbarrieren aufgeführt, die im Rahmen einer vorab stattgefunden Diagnostik eingeschätzt wurden.

In einem zweiten Schritt werden die Zugangs- und Gelegenheitsbarrieren in den einzelnen Kategorien der Unterrichtsgespräche skizziert. BEUKELMAN und MIRENDA sind der Meinung, dass die meisten Barrieren durch die Präferenzen der unterstützten kommunizierenden Person und durch deren familiäres Umfeld entstehen.

„Undoubtedly, the most important constraints [...] are those related to the preferences of the person communicating through AAC and his or her family.”

(BEUKELMAN / MIRENDA 2005, S.151)

PIVIT stellt sogar die These auf, dass bei 95% aller gescheiterten Fördermaßnahmen die Ursachen nicht bei der unterstützten kommunizierenden Person selbst liegen, sondern in deren Umfeld (vgl. PIVIT 2003, S.01.011.001). Aus diesem Grund habe ich für den Bereich der Umgebungsanpassung ebenfalls ein Einschränkungs- und Fähigkeitsprofil erstellt. Durch diese Darstellungsweise können die Stärken in Emils Umfeld, seiner Familie und Klasse, aufgezeigt werden, um die Fördermaßnahmen darauf aufzubauen.

7.4.1 Diagnostik

Um die persönlichen Fähigkeiten des unterstützten Kommunizierenden zu erfassen, schlägt PIVIT vor, diese in allen für die Kommunikation wichtigen Bereichen zu diagnostizieren. Folglich sind die Fähigkeiten in der Wahrnehmung, der Motorik, der Kognition und des Sprachverständnisses zu überprüfen sowie das aktuelle Kommunikationsverhalten und die Kommunikationsstrategien. (vgl. PIVIT 2003, S. 01.009.001f)

BOENISCH und SACHSE geben jedoch zu bedenken, dass das Partizipationsmodell an sich noch keine eigene Diagnostik ist, sondern dass diagnostische Instrumente zur Beantwortung der Fragen des Partizipationsmodells hinzugezogen werden müssen (vgl. BOENISCH / SACHSE 2007, S.44). Zu welchen Ergebnissen diese Diagnostik geführt hat, wird im Folgenden skizziert.

7.4.1.1 Weitere Einschätzung der aktuellen Kommunikation

Der erste Schritt bei der Identifizierung der Gelegenheitsbarrieren stellt die Einschätzung der aktuellen Kommunikation dar. Da Emils individuelles Kommunikationssystem schon im Kapitel 6.3 beschrieben wurde, geht es an dieser Stelle lediglich darum, seine oben dargestellten Kommunikationsmöglichkeiten durch diagnostische Maßnahmen zur Einschätzung der Aussprache aus dem Bereich der lautsprachlichen Kommunikation zu ergänzen.

Wie im Titel dieser Arbeit schon deutlich wird, weist Emil eine eingeschränkte expressive Lautsprache auf. Um die Art und Weise, wie Emil spricht, näher beschreiben zu können, habe ich mit ihm das Analyse-Verfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern (AVAK) durchgeführt (vgl. HACKER / WILGERMEIN 2001). Hierbei benannte Emil einzelne Wörter nach Bildvorgaben, die jedoch nur schwer verständlich waren. Da viele von seinen produzierten Lauten keinen Phonemen entsprechen und deshalb nicht identifizierbar sind, gestaltete sich die Durchführung und Auswertung sehr schwierig. Die von Emil produzierten Wörter konnten kaum Phonemen zugeordnet werden, weshalb häufig Phoneme transkribiert wurden, die so nicht eindeutig identifizierbar waren. Somit zeigt die Auswertung ein Phontypeninventar, Ziel- und Ersatzlaute sowie die prozentuale Auftretenshäufigkeit phonologischer Prozesse, die bei Emil in dieser Art und Weise nicht vorliegen. Denn Emil weist keine phonologischen Prozesse im eigentlichen Sinne auf, sondern aufgrund der oben beschriebenen Diagnose des bilateralen perisylvischen Syndroms sind der Lautproduktion physiologische Grenzen gesetzt. Im Anhang dieser Arbeit befindet sich der Vollständigkeit wegen trotzdem die Computerauswertung der AVAK-Durchführung, die hier jedoch keine nähere Betrachtung findet. Ziel der Durchführung des AVAKs war es nämlich nicht, therapeutische Zielsetzungen abzuleiten, da die Ergebnisse lediglich zur Beschreibung von Emils Aussprache verwendet werden sollten. Aus diesem Grund stellen die verfälschten Ergebnisse zu seiner Aussprache kein Hindernis für die Arbeit dar. Im Folgenden soll deshalb ein Versuch unternommen werden, Emils Aussprache näher zu beschreiben. Seine Sprechweise ist außergewöhnlich emotional und vokalreich tönend. Sie wirkt insgesamt sehr kehlig. Die Lautproduktion lässt sich nur schwer mit unserem Lautsystem abbilden. Insgesamt kann man dennoch sagen, dass bilabiale Laute nur unter größter Anstrengung auf Wortebene und lediglich stimmhaft gebildet werden können. Während Emil offene Silben gelingen, fallen ihm geschlossene Silben und Mehrfachkonsonanzen schwer.

„Die Fähigkeit zu sprechen sagt noch nichts
über die Fähigkeit zu kommunizieren aus.“

(FRÖHLICH 2010, S.16)

Denn aufgrund der oben aufgeführten Diagnosen ist lediglich das Sprechen betroffen, nicht aber Emils Sprache. Trotz seiner eingeschränkten Möglichkeiten, sich verbal zu äußern, kommuniziert Emil wie oben beschrieben sehr geschickt mit Hilfe von Mimik, Gestik und Intonation und beteiligt sich auch an Gesprächen, in einer Art und Weise, die den Gesprächspartner regelrecht mitreist und in Erstaunen versetzt.

7.4.1.2 *Einschätzung des Potentials zur Benutzung eines UK-Systems*

Um Emils Potential zur Benutzung eines UK-Systems einzuschätzen, wurde ein Einschränkungs- und Fähigkeitsprofil in den Bereichen Sprache, Kognition, Motorik, Wahrnehmung, Lesen und Schreiben erstellt, wofür diagnostische Maßnahmen nötig sind (vgl. ANTENER 2001, S.264f). Aus diesem Grund habe ich Testergebnisse des ELFE-Lesetests, der Hamburger Schreibprobe sowie dem SON-R 2 ½ -7 der Schulakte entnommen und die für Emil passenden Diagnosebögen der Handreichung UK-Diagnostik von BOENISCH und SACHSE ausgefüllt (siehe Anhang). Da die Ergebnisse dieser Diagnostik die Basis aller drei Kategorien der ausgewählten Fördersituation sind, werden diese im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

Bereich:	Zugangsbarrieren: <i>Einschätzung des Potentials zur Benutzung eines UK-Systems:</i>	
	Fähigkeitsprofil:	Einschränkungsprofil:
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Diagnosebogen von Boenisch/Sachse – „Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten“:</u> - Nutzt körpereigene Kommunikationsformen (Gestik, Mimik, Bewegungen,...). - Nutzt Schriftsprache in seiner Kommunikation. - Kann Protest, Gefühle, Bedürfnisse ausdrücken. - Kann begonnene Interaktionen aufrechterhalten. - Kann auf einfache Fragen und auf Ja/Nein-Fragen antworten. ❖ <u>Diagnosebogen von Boenisch/Sachse – „Stufen des kommunikativen Verhaltens“:</u> - Emil befindet sich laut dieser Stufenskala in allen Bereichen überwiegend auf der höchstmöglichen Kompetenzstufe. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Diagnosebogen von Boenisch/Sachse – „Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten“:</u> - Benutzt seine elektronische Kommunikationshilfe (MOMObil) so gut wie nie (steht lediglich auf seinem Tisch). - Kann mit seinen gegenwärtigen Fähigkeiten lediglich zum Teil effektiv kommunizieren. - Kann nicht über Erlebnisse erzählen und Situationen oder Orte beschreiben. - Kann komplexe Fragen nicht beantworten. ❖ <u>Diagnosebogen von Boenisch/Sachse – „Stufen des kommunikativen Verhaltens“:</u> - Ausnahme: Emil kann keine komplexen Fragen stellen und nur zum Teil von Erlebnissen berichten.
Motorik	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Diagnosebogen von Boenisch/Sachse – „Grob- und Feinmotorische Fähigkeiten“:</u> - Die direkte Selektion mit der Hand ist möglich. - Kann eine Tastatur selbstständig bedienen. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Informationen aus der Schulakte:</u> - Eingeschränkte Beweglichkeit und Kraft in den Fingern (vor Allem Ring- und kleiner Finger) → sekundäre Muskelschwäche. - Grundgelenke oft überstreckt. - Gliedmaßenapraxie.
Kognition	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>SON-R 2½ - 7 vom 17.04.2008:</u> - altersgerechte nicht-sprachliche Intelligenz ❖ <u>Diagnosebögen von Boenisch/Sachse – „Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis“:</u> - Alle Fragen dieses Bogens konnten mit „ja“ beantwortet werden ⇒ Emil nimmt Lebens- und Weltzusammenhänge wahr und versteht diese. 	
Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Informationen aus der Schulakte und dem Diagnosebogen von Boenisch/Sachse – „Grob- und Feinmotorik“:</u> - Altersentsprechende Leistungen bei der optischen und akustischen Wahrnehmung 	
Syntax	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Informationen der Klassenlehrerin und eigene Beobachtungen:</u> - Komplexe Mehrwortäußerungen möglich. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Informationen der Klassenlehrerin und eigene Beobachtungen:</u> - Teilweise Auslassung obligatorischer Satzglieder. - Teilweise variable Wortstellung.

7. Durchführung des Partizipationsmodells mit Emil

sozial-emotionaler Bereich	❖ Informationen der Klassenlehrerin und aus dem Diagnosebogen von Boenisch/Sachse – „Emotionale und psychosoziale Aspekte“: Im Umgang mit Mitschülern sehr sozial kompetent und hilfsbereit, kompromissbereit, kann sich aber auch behaupten. Wirkt fröhlich, motiviert, geduldig. Emil hat ein großes Kommunikationsbedürfnis. Themen die Emil besonders interessieren: Autos, Tanzen, PC-Spiele.		❖ Informationen der Klassenlehrerin und aus dem Diagnosebogen von Boenisch/Sachse – „Emotionale und psychosoziale Aspekte“: Reagiert bei Missverständnissen teilweise mit Rückzug oder Frustrationsgefühlen (auf den Tisch klopfen, trauriger Ausdruck in den Augen). Hat kaum bzw. keinen Kontakt zu Gleichaltrigen außerhalb der Schule.			
	Lesen und Schreiben	Ergebnisse der HSP (4-5) (Dez.2011)		Prozentrang	T-Wert	ELFE-Test (vom 22.09.2011)
Summe richtig geschriebener Wörter		14	39	Prozentrang:		
Summe Graphemtreffer		7	35			
Summe Lupenstellen				Wortverständnistest:	40,2 → Stärke!	
- Alphabetische Strategie		1,8	29	Satzverständnistest:	12,5	
- Orthographische Strategie		36	46	Textverständnistest:	5,8	
- Morphematische Strategie		49	50			
- Wortübergreifende Strategie		4,6	33			
Überflüssige Orthographische Elemente		89	63	Gesamt:		
Oberzeichenfehler		2,4	30	12,1		
⇒ laut Aussagen der Klassenlehrerin gehört Emil beim Rechtschreiben zu den Klassenstärksten						

Abbildung 22: Einschränkung- und Fähigkeitsprofil in den Bereichen Kommunikation, Motorik, Kognition, Wahrnehmung, Syntax, sozial-emotional, Lesen und Schreiben

7.4.2 Übersicht der Barrieren in den Kategorien der Fördersituation

Im Folgenden werden sowohl die Zugangsbarrieren als auch die Gelegenheitsbarrieren in den einzelnen Kategorien der Fördersituation skizziert. Die stichwortartige Darstellungsweise habe ich aus dem Praxisbeispiel von BRAUN und KRISTEN übernommen, da auf diese Weise die Stärken und Schwierigkeiten in den einzelnen Kategorien übersichtlich dargestellt werden. Eine Mehrfachnennung gewisser Barrieren in den verschiedenen Kategorien der Fördersituation ist möglich, da es sich bei allen Kategorien um Unterrichtsgespräche unterschiedlicher Komplexität handelt.

7.4.2.1 Barrieren in Kategorie 1

Geschlossene Unterrichtsgesprächen mit Einwortäußerungen:

Zugangsbarrieren	
Aktuelles Kommunikationsverhalten Emils in dieser Kategorie der Fördersituation: Emil bringt sich in geschlossenen Unterrichtssituationen häufig durch Einwortäußerungen aktiv ein. Seine Äußerungen müssen jedoch meist von der Lehrerin kokonstruiert werden, um die Verständlichkeit für die Mitschüler zu sichern.	
Einschränkungsprofil:	
Emil	<ul style="list-style-type: none"> - Benutzt seine elektronische Kommunikationshilfe so gut wie nie. - Eingeschränkte Beweglichkeit und Kraft in den Fingern → Schwierigkeiten mit der Tastatur und dem Stromkabel des MOMOBils.
Familie	- Nicht relevant, da sie mit gebundenen Unterrichtsgesprächen keine Berührungspunkte haben.
Klasse	- Keine Schwierigkeiten innerhalb der Klasse zu bemerken.
Fähigkeitsprofil:	
Emil	<ul style="list-style-type: none"> - Nutzt körpereigene Kommunikationsformen (Gestik, Mimik, Bewegungen,...). - Nutzt Schriftsprache in seiner Kommunikation. - Sehr gute Schriftsprachkenntnisse vorhanden. - Kann Protest, Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken. - Kann begonnene Interaktionen aufrechterhalten. - Kann auf einfache Fragen und auf Ja/Nein-Fragen antworten. - Kann eine Tastatur selbstständig bedienen → Die direkte Selektion mit der Hand ist möglich. - Altersgerechte (nicht-sprachliche) Intelligenz. - Hat ein großes Kommunikationsbedürfnis.
Familie	- Nicht relevant, da sie mit gebundenen Unterrichtsgesprächen keine Berührungspunkte haben.
Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrer ermöglichen Emil Erfolgserlebnisse durch differenzierte Aufgabenstellungen. - Handlungsbegleitendes Sprechen der Lehrer in einem für Emil angemessenem Tempo. - Scheint sehr gut in die Klassengemeinschaft integriert zu sein. - Die Lehrer unterstützen Emil, indem sie seine Äußerungen kokonstruieren. - Offener Umgang der Klasse mit dem MOMOBil, die Mitschüler begrüßen das MOMOBil (z.B. vor Unterrichtsbeginn: „Hallo MOMO!“)
Potential zur Erhöhung der natürlichen Fähigkeiten einschätzen:	
Durch die auditive Rückkopplung der Sprachausgabe des MOMOBils wird Emil möglicherweise dazu angeregt, die Einwortäußerungen zu imitieren, wodurch sich seine natürlichen Fähigkeiten weiterentwickeln können.	

Abbildung 23: Zugangsbarrieren in geschlossenen Unterrichtsgesprächen mit Einwortäußerungen

Gelegenheitsbarrieren	
Politik	- Die Hülle für das MOMOBil wird von der Firma INCAP nicht geliefert, was die regelmäßige Mitnahme des MOMOBils von zu Hause in die Schule bzw. umgekehrt behindert.
Fertigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Die Touchscreen-Tastatur ist alphabetisch angeordnet, Emil ist jedoch die Anordnung einer PC-Tastatur gewöhnt. - Der Umgang mit dem Touchscreen fällt Emil schwer. - Schnelles Schreiben mit dem Zehnfingersystem an der Tastatur schwer möglich, wegen eingeschränkter Beweglichkeit von Ring- und kleinem Finger.
Wissen	- Wissensbarriere im Umgang mit dem MOMOBil (Abspeichern, Ausdrucken, etc.).
Praxis	- Emils Tisch ist zu klein, um für das MOMOBil, seine Schulhefte und sein Mäppchen Platz zu finden.

Abbildung 24: Gelegenheitsbarrieren in geschlossenen Unterrichtsgesprächen mit Einwortäußerungen

7.4.2.2 Barrieren in Kategorie 2

Vorstrukturierten Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen:

Zugangsbarrieren	
<p><u>Aktuelles Kommunikationsverhalten Emils in dieser Kategorie der Fördersituation:</u> Da offene Unterrichtsgespräche bisher noch nicht vorstrukturieren werden, indem Emil seine Gesprächsbeiträge auf dem MOMObil vorbereitet, kann sein Kommunikationsverhalten in dieser Kategorie nicht eingeschätzt werden. Lediglich seine aktuelle Kommunikation in offenen Unterrichtsgesprächen ohne Vorstrukturierung, wie sie momentan stattfinden, lässt sich einschätzen. Emil verfolgt diese Gespräche aufmerksam, bringt sich jedoch nur selten ein. Wenn er in diesen offenen Unterrichtsgesprächen kommuniziert, dann mit Einwortäußerungen, da längeren Äußerungen physiologische Grenzen gesetzt sind.</p>	
<p><u>Einschränkungsprofil:</u></p>	
Emil	<ul style="list-style-type: none"> - Benutzt seine elektronische Kommunikationshilfe so gut wie nie. - Kann momentan nicht über Erlebnisse erzählen und Situationen oder Orte beschreiben. - Teilweise Auslassung obligatorischer Satzglieder. - Reagiert bei Missverständnissen teilweise mit Rückzug oder Frustrationsgefühlen (auf den Tisch klopfen, trauriger Ausdruck in den Augen).
Familie	<p><i>Familie hat Einfluss auf vorstrukturierte längere Unterrichtsgespräche, da sie Emil bei der Vorbereitung dieser Gespräche zu Hause unterstützen soll:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Mutter leidet stark unter den Problemen ihres Sohnes, sie wirkt sehr niedergeschlagen und berichtet, dass Emil schon immer ihr Sorgenkind war. - Es wirkt, als bekomme Emil im häuslichen Umfeld sehr viel von seiner Mutter abgenommen, was ihn eventuell an seiner Entwicklung zur Selbstständigkeit hindert.
Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Schwierigkeiten innerhalb der Klasse zu bemerken.
<p style="text-align: center;"><u>Fähigkeitsprofil:</u></p>	
Emil	<ul style="list-style-type: none"> - Nutzt körpereigene Kommunikationsformen (Gestik, Mimik und Bewegungen,...). - Nutzt Schriftsprache in seiner Kommunikation. - Sehr gute Schriftsprachkenntnisse vorhanden. - Kann Protest, Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken. - Kann begonnene Interaktionen aufrechterhalten. - Kann eine Tastatur selbstständig bedienen → Die direkte Selektion mit der Hand ist möglich. - Altersgerechte (nicht-sprachliche) Intelligenz. - Hat ein großes Kommunikationsbedürfnis. - Komplexe Mehrwortäußerungen syntaktisch und morphologisch möglich.
Familie	<ul style="list-style-type: none"> - Emils Familie ist an UK interessiert und bereit, sich in das MOMObil einzuarbeiten. - Die Mutter möchte weiterhin alles unternehmen, damit Emil sich gut entwickeln kann. - Die Mutter wünscht sich weiterhin eine intensive Förderung Emils und wirkt sehr dankbar. - Emils erwachsene Schwester unterstützt die Familie engagiert.
Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - Mitschüler sind interessiert an Emils Erlebnissen z.B. vom Wochenende. - Die Lehrer ermöglichen Emil Erfolgserlebnisse durch differenzierte Aufgabenstellungen und sind bereit sich bei ihrer Unterrichtsplanung zu überlegen, welche Unterrichtsgespräche Emil zu Hause vorbereiten könnte. - Die Zugänglichkeit des MOMObils in motivierenden Situationen kann gewährleistet werden.
<p><u>Potential zur Erhöhung der natürlichen Fähigkeiten einschätzen:</u></p>	
<p>Diese Art von Unterrichtsgesprächen können vorstrukturiert werden, indem Emil seine Gesprächsbeiträge soweit wie möglich zu Hause vorbereitet. Durch die auditive Rückkopplung der Sprachausgabe des MOMObils wird Emil möglicherweise dazu angeregt, einzelne Wörter zu imitieren, wodurch sich seine natürlichen Fähigkeiten weiterentwickeln können.</p>	

Abbildung 25: Zugangsbarrieren in vorstrukturierten Unterrichtsgesprächen mit Mehrwortäußerungen

Gelegenheitsbarrieren	
Politik	- Die Hülle für das MOMObil wird von der Firma INCAP nicht geliefert, was die regelmäßige Mitnahme des MOMObils von zu Hause in die Schule bzw. umgekehrt behindert.
Praxis	- Bisher wenig Einbezug des MOMObils in den Unterricht und in den Alltag Emils. - Emils Tisch ist zu klein, um für das MOMObil, seine Schulhefte und sein Mäppchen Platz zu finden.
Einstellungen	- Eingeschliffene (asymmetrische) Kommunikationsstile innerhalb der Familie und der Klasse.
Fertigkeiten	- Schnelles Schreiben mit dem Zehnfingersystem an der Tastatur schwer möglich, wegen eingeschränkter Beweglichkeit von Ring- und kleinem Finger. - Die Touchscreen-Tastatur ist alphabetisch angeordnet, Emil ist jedoch die Anordnung einer PC-Tastatur gewöhnt. - Der Umgang mit dem Touchscreen fällt Emil schwer.
Wissen	- Wissensbarriere im Umgang mit dem MOMObil (Abspeichern, Ausdrucken, etc.).

Abbildung 26: Gelegenheitsbarrieren in vorstrukturierten Unterrichtsgesprächen mit Mehrwortäußerungen

7.4.2.3 Barrieren in Kategorie 3

Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen:

Zugangsbarrieren	
Aktuelles Kommunikationsverhalten Emils in dieser Kategorie der Fördersituation: Emil verfolgt offene Unterrichtsgespräche aufmerksam, bringt sich jedoch nur selten ein. Wenn er in offenen Unterrichtsgesprächen kommuniziert, dann mit Einwortäußerungen, da längeren Äußerungen physiologische Grenzen gesetzt sind.	
Einschränkungsprofil:	
Emil	- Benutzt seine elektronische Kommunikationshilfe (MOMObil) so gut wie nie (steht lediglich auf seinem Tisch). - Kann keine komplexen Fragen stellen und nur zum Teil von Erlebnissen berichten. - Eingeschränkte Beweglichkeit und Kraft in den Fingern. - Teilweise Auslassung obligatorischer Satzglieder, teilweise variable Wortstellung. - Reagiert bei Missverständnissen teilweise mit Rückzug oder Frustrationsgefühlen.
Familie	- Nicht relevant, da sie mit gebundenen Unterrichtsgesprächen keine Berührungspunkte haben.
Klasse	- Keine Schwierigkeiten innerhalb der Klasse zu bemerken.
Fähigkeitsprofil:	
Emil	- Nutzt körpereigene Kommunikationsformen (Gestik, Mimik, Bewegungen,...). - Nutzt Schriftsprache in seiner Kommunikation. - Sehr gute Schriftsprachkenntnisse vorhanden. - Kann Protest, Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken. - Kann begonnene Interaktionen aufrechterhalten. - Kann eine Tastatur selbstständig bedienen → die direkte Selektion mit der Hand ist möglich. - Altersgerechte (nicht-sprachliche) Intelligenz. - Hat ein großes Kommunikationsbedürfnis. - Komplexe Mehrwortäußerungen sind syntaktisch und morphologisch möglich.
Familie	- Nicht relevant, da sie mit gebundenen Unterrichtsgesprächen keine Berührungspunkte haben.
Klasse	- Emil scheint sehr gut in die Klassengemeinschaft integriert zu sein. - Die Zugänglichkeit des MOMObils in motivierenden Situationen kann gewährleistet werden. - Die Lehrer ermöglichen Emil Erfolgserlebnisse durch differenzierte Aufgabenstellungen und sind bereit, Emil in offenen Unterrichtsgesprächen auf die Nutzung des MOMObils hinzuweisen und ihn dabei zu unterstützen. - Die Zugänglichkeit des MOMObils in motivierenden Situationen kann gewährleistet werden.

Potential zur Erhöhung der natürlichen Fähigkeiten einschätzen:	
Das Potential zur Verbesserung der Lautsprache in offenen Unterrichtsgesprächen ist eher gering. Längeren lautsprachlichen Äußerungen sind physiologische Grenzen gesetzt, an die er herangeführt wurde, die er aber nicht überwinden kann.	

Abbildung 27: Zugangsbarrieren in offenen Unterrichtsgesprächen mit Mehrwortäußerungen

Gelegenheitsbarrieren	
Politik	- Die Hülle für das MOMObil wird von der Firma INCAP nicht geliefert, was die regelmäßige Mitnahme des MOMObils von zu Hause in die Schule bzw. umgekehrt behindert.
Praxis	- Wenig Einbezug des MOMObils in den Unterricht und in den Alltag Emils. - Emils Tisch ist zu klein, um für das MOMObil, seine Schulhefte und sein Mäppchen Platz zu finden.
Einstellungen	- Bisher eingeschlifene (asymmetrische) Kommunikationsstile innerhalb der Familie und der Klasse.
Fertigkeiten	- Schnelles Schreiben mit dem Zehnfingersystem an der Tastatur schwer möglich, wegen eingeschränkter Beweglichkeit von Ring- und kleinem Finger. - Die Touchscreen-Tastatur ist alphabetisch angeordnet, Emil ist jedoch die Anordnung einer PC-Tastatur gewöhnt. - Der Umgang mit dem Touchscreen fällt Emil schwer.
Wissen	- Wissensbarriere im Umgang mit dem MOMObil (Abspeichern, Ausdrucken, etc.).

Abbildung 28: Gelegenheitsbarrieren in offenen Unterrichtsgesprächen mit Mehrwortäußerungen

7.5 Interventionen

Der Begriff der Interventionen bezeichnet laut SACHSE im Kontext der Unterstützten Kommunikation die Arbeit mit der ausgewählten Kommunikationsform und deren Einsatz in konkreten Gesprächssituation sowie die Unterstützung aller Beteiligten und die Organisation der Interventionsverlaufs. Die Interventionen orientieren sich jedoch nicht nur an den Fähigkeiten und Einschränkungen der betreffenden Person, sondern auch am Umfeld, da Partizipation und Teilhabe erhöht werden sollen. (vgl. SACHSE 2010, S. 35ff)

Im Folgenden wird zunächst die Gesamtheit möglicher Interventionen in Form der Interventionsplanung aufgezeigt und anschließend die Durchführung der Interventionen dargestellt.

7.5.1 Interventionsplanung

Auf Grundlage der erhobenen Daten, der Gelegenheitsbarrieren und der Einschränkungs- und Fähigkeitspotentiale aus den Zugangsbarrieren können nun die Interventionsmaßnahmen abgeleitet werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit habe ich hierfür eine Tabelle erstellt, in der die zuvor ermittelten Barrieren aller drei Kategorien der Fördersituation zusammengefasst dargestellt sind. In einer weiteren Spalte wurde festgehalten, welche Maßnahmen zur Beseitigung dieser Barrieren nötig sind. Somit

7. Durchführung des Partizipationsmodells mit Emil

beziehen sich die Interventionen auf alle drei Kategorien der Fördersituation „Teilhabe am Unterricht“.

Zugangsbarrieren	Interventionen
<p>❖ <u>Kommunikation:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Emil benutzt seine Kommunikationshilfe so gut wie nie. - Kann momentan nicht über Erlebnisse erzählen und Situationen oder Orte beschreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> - Präsenz und Nutzung des MOMObils erhöhen → Ich begleite Emil in den kommenden Wochen im Unterricht und weise ihn in den einzelnen Kategorien der Fördersituation auf die Nutzung des MOMObils hin. - <i>Ziel:</i> selbstverständliche und selbstständige Nutzung des MOMObils in Unterrichtsgesprächen ⇒ dadurch mehr Teilhabe am Unterricht. - Zunächst soll durch die Vorbereitung von Erzählungen, z.B. von Wochenend-Erlebnissen, auf dem MOMObil Emils Teilhabe in diesen vorstrukturierten Unterrichtsgesprächen erhöht werden, indem auch er über Erlebnisse erzählen kann.
<p>❖ <u>Motorik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eingeschränkte Beweglichkeit und Kraft in den Fingern → Schwierigkeiten mit der Tastatur und mit dem Stromkabel des MOMObils. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regelmäßige Übungen zur Stärkung der Finger (mit einem weichen Ball, den die Eltern bereits gekauft haben, oder mit Knete).
<p>❖ <u>Syntax:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Teilweise Auslassung obligatorischer Satzglieder. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherung der obligatorischen Satzglieder und Verbzweitstellung durch visuelle Orientierungshilfe, die auf Emils Tisch geklebt wird (Satzstern von Maria Montessori).
<p>❖ <u>sozial-emotionaler Bereich:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reagiert bei Missverständnissen teilweise mit Rückzug oder Frustrationsgefühlen (auf den Tisch klopfen, trauriger Ausdruck in den Augen). 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrer ermöglichen ihm weiterhin Erfolgserlebnisse durch differenzierte Aufgaben. Ich begleite Emil in den kommenden Wochen im Unterricht, wobei ich ihn bei Missverständnissen unterstützen kann und im Umgang mit dem MOMObil anleiten kann, wodurch Emil Erfolgserlebnisse erfährt.
<p>❖ <u>Umfeld:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Mutter leidet stark unter den Problemen ihres Sohnes, sie wirkt sehr niedergeschlagen. - Es wirkt, als bekomme Emil im häuslichen Umfeld sehr viel von seiner Mutter abgenommen, was ihn eventuell an seiner Entwicklung zur Selbstständigkeit hindert. 	<ul style="list-style-type: none"> - Übergabe von Verantwortungsbereichen der Intervention an die Mutter, so dass sie ihren Sohn aktiv unterstützen kann und aus ihrer Hilflosigkeit heraus kommt. - Im Elterngespräch werde ich diesen Aspekt ansprechen und Aspekte nennen, die Emil zu Hause übernehmen kann, um auch seine Motorik zu fördern.

Abbildung 29: Tabellarische Übersicht der Zugangsbarrieren und Interventionen

Gelegenheitsbarrieren	Interventionen
<p>POLITIK:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Hülle für das MOMObil wird von der Firma INCAP nicht geliefert, was an der regelmäßigen Mitnahme des MOMObils von zu Hause in die Schule bzw. umgekehrt hindert. 	<ul style="list-style-type: none"> - Erneute Kontaktaufnahme mit dem Ansprechpartner der Firma INCAP.
<p>PRAXIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emils Tisch ist zu klein, um für das MOMObil, seine Schulhefte und sein Mäppchen Platz zu finden. - Wenig Einbezug des MOMObils in den Unterricht und in den Alltag Emils. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emil erhält eine größere Tischplatte bzw. zwei Tische nebeneinander, um ausreichend Platz für das MOMObil, die Tastatur und Computermaus sowie seine Schulhefte und sein Mäppchen zu haben. - Die Lehrer planen zunächst pro Unterrichtsstunde eine „MOMO-Situation“ (überlegen zuvor, bei welchen Aufgaben es möglicherweise sinnvoll ist, dass Emil diese im MOMObil löst). - Außerdem erhält Emil „Extra-Hausaufgaben“, indem er Gesprächsbeiträge auf dem MOMObil vorbereitet, über die am nächsten Tag in „vorstrukturierten Unterrichtsgesprächen“ gesprochen wird.

7. Durchführung des Partizipationsmodells mit Emil

EINSTELLUNGEN: - Eingeschliffene (asymmetrische) Kommunikationsstile innerhalb der Familie und der Klasse.	- Da die ausgewählte Fördersituation „Teilhabe am Unterricht“ ist, können sich die Interventionen zunächst lediglich auf Kommunikationsstile innerhalb der Klasse beziehen. Der erhöhte Einsatz des MOMObils, der durch mich angeleitet wird, ermöglicht Emil den eingeschliffenen Kommunikationsstil der Einwortäußerungen zu überwinden.
WISSEN: - Wissensbarriere im Umgang mit dem MOMObil (Abspeichern, Ausdrucken, etc.).	- Ich erstelle zwei Versionen einer Zusammenfassung der Bedienungsanleitung mit den für Emil wichtigsten Funktionen. Eine Version für Emil und eine Version für die Lehrer. - Außerdem erfolgt eine Anleitung Emils zum selbstständigen Umgang mit dem MOMObil mit Hilfe seiner kleinen Bedienungsanleitung (Abspeichern, Dateien öffnen, drucken,...).
FERTIGKEITEN: - Schnelles Schreiben mit dem Zehnfingersystem an der Tastatur schwer möglich, wegen eingeschränkter Beweglichkeit von Ring- und kleinem Finger. - Die Touchscreen-Tastatur ist alphabetisch angeordnet, Emil ist jedoch die Anordnung einer PC-Tastatur gewöhnt. - Der Umgang mit dem Touchscreen fällt Emil schwer.	- Übungen zum schnelleren Umgang mit dem MOMObil, z.B. tägliche Übungen mit Hilfe des „Schreibmaschinenkurses“. - Veränderung der Anordnung der Touchscreen-Tastatur in die Reihenfolge einer externen PC-Tastatur durch Änderungen in den Einstellungen des MOMObils. - Anschließen einer externen Tastatur und einer Computer-Maus.

Abbildung 30: Tabellarische Übersicht der Gelegenheitsbarrieren und Interventionen

ANTENER gibt jedoch zu bedenken, dass niemals alle Partizipationsbarrieren zu beseitigen seien, sondern man sich für die Interventionen entscheiden sollte, die auch umsetzbar sind. Des Weiteren hält ANTENER die Einteilung der Interventionsmaßnahmen hinsichtlich der Zeiträume, auf die sie sich beziehen, für wichtig. (vgl. ANTENER 2001, S.266).

Aus diesem Grund habe ich mich für die Untergliederung der Maßnahmen in kurzfristige und langfristige Interventionen entschieden. Kurzfristige Interventionen sind die Maßnahmen, die rasch umsetzbar sind. Als langfristige Interventionen sind die Maßnahmen aufgeführt, die mehr Zeit zur Umsetzung benötigen.

Die beim Partizipationsmodell hervorgehobene Stellung der gemeinsamen Arbeit im Team wird bei der folgenden Interventionsplanung ebenfalls berücksichtigt. Im Hinblick auf die Interventionsmaßnahmen wurden Zuständigkeitsbereiche verteilt, so dass je eine Person für eine Maßnahme zuständig war, was die Motivation der Beteiligten laut LAGE erhöhen soll. (vgl. LAGE 2006, S.213)

Die unten stehende Tabelle veranschaulicht eine Übersicht der einzelnen Aufgaben zur Intervention und zeigt die Personen, die während des gesamten Prozesses für diese verantwortlich sind. ANTENER schlägt des Weiteren vor, dass eine Person, in diesem Falle ich, die Gesamtverantwortung für den Prozess übernimmt. Aufgrund meiner festgelegten Zeitspanne zur Begleitung Emils übernehme ich die kurzfristigen Interventionen, während die Lehrer und seine Familie für die langfristige Begleitung zuständig sind. Wobei ich mich auch nach meiner täglichen Präsenz in der Schule weiterhin regelmäßig bei allen Beteiligten nach dem Stand der Dinge erkundige, wie es ANTENER empfiehlt. (vgl. ANTENER 2003, S. 01.019.001ff)

Übergeordnetes Ziel der Interventionen ist es laut SACHSE, eine einzelne Situation, in diesem Fall die Teilhabe am Unterricht, zu verändern (vgl. SACHSE 2010, S.46.)

Kurzfristige Interventionen:	
Maßnahmen	Zuständigkeit
- Zusammenfassung der (für Emil) wichtigsten Funktionen des MOMObils.	Frau Sontheimer
- Anleitung Emils zum selbstständigen Umgang mit dem MOMObil (Abspeichern, Ausdrucken, etc.).	Frau Sontheimer
- Emil erhält eine größere Tischplatte bzw. zwei Tische nebeneinander.	Frau Sontheimer
- Sicherung der obligatorischen Satzglieder und Verbzweitstellung durch visuelle Orientierungshilfe, die auf Emils Tisch geklebt wird (Satzstern von Maria Montessori).	Frau Sontheimer
- Übergabe von Verantwortungsbereichen der Interventionen an die Mutter, so dass sie ihren Sohn aktiv unterstützen kann und aus ihrer Hilflosigkeit heraus kommt. - Im Elterngespräch werde ich den Aspekt der Selbstständigkeit Emils ansprechen und Aspekte nennen, die Emil zu Hause übernehmen kann, um auch seine Motorik zu.	Frau Sontheimer
- Veränderung der Anordnung der Touchscreen-Tastatur in die Reihenfolge einer externen PC-Tastatur durch Änderungen in den Einstellungen des MOMObils.	Frau Sontheimer
- Anschließen einer externen Tastatur und einer Computer-Maus.	Frau Sontheimer
- Präsenz und Nutzung des MOMObils erhöhen → Ich begleite Emil in den kommenden Wochen im Unterricht und weise ihn in den einzelnen Kategorien der Fördersituation auf die Nutzung des MOMObils hin. Außerdem kann ich ihn bei Missverständnissen unterstützen und ihn im Umgang mit dem MOMObil anleiten, wodurch Emil Erfolgserlebnisse erfährt.	Frau Sontheimer
- Erneute Kontaktaufnahme mit dem Ansprechpartner der Firma INCAP.	Frau Sontheimer

Langfristige Interventionen:	
Maßnahmen	Zuständigkeit
- Die Lehrer planen zunächst pro Unterrichtsstunde eine „MOMO-Situation“.	Lehrer
- Emil erhält „Extra-Hausaufgaben“, indem er Gesprächsbeiträge auf dem MOMObil vorbereitet, über die am nächsten Tag gesprochen wird. z.B. Vorbereitung von Wochenend-Erlebnissen auf dem MOMObil, so dass Emil von Erlebnissen erzählen kann.	Lehrer
- Die Lehrer ermöglichen ihm weiterhin Erfolgserlebnisse durch differenzierte Aufgaben.	Lehrer
- Übungen zum schnelleren Umgang mit dem MOMObil, z.B. tägliche Übungen mit Hilfe des „Schreibmaschinenkurs“.	Familie
- Unterstützung Emils bei den „Extra-Hausaufgaben“.	Familie
- Regelmäßige Übungen zur Stärkung der Finger.	Familie

Abbildung 31: Tabellarische Übersicht der Zuständigkeitsbereiche der Interventionsmaßnahmen

7.5.2 Dokumentation der Interventionen

Im Folgenden wird die Durchführung der kurzfristigen und langfristigen Interventionen schriftlich und bildlich dokumentiert, um eine genauere Vorstellung der Maßnahmen zu vermitteln. Die oben aufgeführten Interventionen sind gelb hervorgehoben, darunter erfolgt die Beschreibung der jeweiligen Maßnahme.

7.5.2.1 Kurzfristige Interventionen

Zusammenfassung der für Emil wichtigsten Funktionen des MOMObils.

Um der Wissensbarriere im Umgang mit dem MOMObil entgegenzuwirken, habe ich zwei kleine Bedienungsanleitungen mit den für Emil momentan wichtigsten Funktionen des MOMObils erstellt. Sie enthalten Beschreibungen zum Texte speichern, drucken und öffnen sowie zu den unterschiedlichen Einstellungsmöglichkeiten der Sprachausgabe, dass Texte entweder ganz oder lediglich einzelne Sätze und Wörter gesprochen werden können. Des Weiteren ist die Option des Rechenheftes näher beschrieben und wie eigene Fotos auf das MOMObil geladen werden können. Eine dieser kurzen Bedienungsanleitungen bekommt Emil und bewahrt sie in seinem Schulanzen auf, so dass sowohl in der Schule als auch zu Hause darauf zurückgegriffen werden kann. Eine zweite Bedienungsanleitung erhalten die Lehrer, so dass sie ihn bei eventuellen technischen Fragen unterstützen können. Ziel ist jedoch, Emil einen selbständigen Umgang mit dem MOMObil zu ermöglichen.

Da sich Emil sehr für Ferraris begeistert, habe ich die Bedienungsanleitung thematisch passend verziert, um es für ihn ansprechender zu gestalten.

Aus Datenschutzgründen
wurde das Foto entfernt

Abbildung 32: Bedienungsanleitung des MOMObils für Emil

Bei der Übergabe des kleinen Büchleins freute sich Emil sehr und war sichtlich stolz darauf. Er sprang im Klassenzimmer auf und ab und zeigte den Mitschülern und Lehrern die einzelnen Seiten.

Die beschriebenen Funktionsweisen enthalten ein für Emil möglicherweise unbekanntes Vokabular, wie beispielsweise USB-Stick, Arbeitsplatz oder Festplatte. Die Wort-Bild-Schreibweise soll ihn aus diesem Grund im Bereich der Lexik und Semantik, bei der neuen Wortfeld „Computer“, unterstützen:

Aus Datenschutzgründen
wurde das Foto entfernt

Abbildung 33: Exemplarische Seite der erstellten Bedienungsanleitung

Die vollständigen Seiten der erstellten Bedienungsanleitung befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Anleitung zum selbstständigen Umgang mit dem MOMobil.

Emil zeigte sich sehr motiviert die einzelnen Funktionsweisen des MOMobils mit Hilfe seiner kleinen Bedienungsanleitung sofort auszuprobieren. Gemeinsam gingen wir zunächst die einzelnen Seiten handlungsbegleitend durch, um Emil mit der Wort-Bild-Schreibweise vertraut zu machen. Daraufhin signalisierte mir Emil, dass ich mich nun zurückhalten sollte, indem er seinen Zeigefinger auf die Lippen legte und auf mich zeigte. Nun ging er die einzelnen Funktionen selbstständig durch, speicherte eine Datei auf dem USB-Stick, ging in den Computerraum, schaltete einen Computer und den Drucker ein und druckte die Datei aus. Sehr beeindruckt begleitete ich ihn bei diesen ersten Versuchen und lobte ihn diese Leistung. Ich hätte niemals damit gerechnet, dass er sich so schnell auf die unterschiedlichen Funktionen des MOMobils einlassen würde und diese so selbstständig nutzen könne.

Schon ab dem nächsten Schultag benutzte Emil sein Büchlein, indem er Dinge nachlas und beim Durchführen der Funktionen die einzelnen Schritte mit dem Finger auf der Seite begleitete.

Emil erhält eine größere Tischplatte bzw. zwei Tische nebeneinander.

vorher:	nachher:
<p>Aus Datenschutzgründen wurde das Foto entfernt</p>	<p>Aus Datenschutzgründen wurde das Foto entfernt</p>
<p>Zwar benutzte Emil sein MOMobil zu Beginn meiner Arbeit nicht, trotzdem stand es auf seinem Schultisch, auf dem er deshalb kaum Platz für Mäppchen, Hefte und Schulbücher fand.</p>	<p>Da Emil am Rand sitzt, war es möglich zwei Tische aneinander zu schieben. Nun kann er sich ausbreiten und hat genügend Platz für sein MOMobil mit Tastatur und Computer-Maus sowie für sein Mäppchen, die Hefte und Bücher.</p>

Abbildung 34: Emils Arbeitsplatz in der Schule

Sicherung der obligatorischen Satzglieder und Verbzweitstellung.

Zur Erarbeitung der Satzglieder verwendete Emils Klasse den Satzstern nach Maria Montessori. Dieser Satzstern besteht aus unterschiedlich großen Kreisen und Pfeilen, mit deren Hilfe die Zerlegung von Sätzen in Subjekt, Prädikat und Objekt erleichtert wird. (vgl. MONTESSORI VEREINIGUNG E.V. 2006, S.59ff)

Als visuelle Orientierung habe ich deshalb den bereits bekannten Satzstern Montessoris auf Emils Tisch geklebt und ihm eine Version für seinen Schreibtisch zu Hause mitgegeben. Beim Verfassen und Überarbeiten von Texten kann er sich nun daran orientieren. Wichtig ist an dieser Stelle noch einmal der Hinweis auf den Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, der in Kapitel 3.2.3 dargestellt wurde. Während Emil beim Verfassen von schriftlichen Texten auf vollständige Sätze mit Subjekt, Prädikat und Objekt achten muss, ist dies in der konzeptionellen Mündlichkeit nicht zwingend nötig, da hier Ellipsen, Pronomina und Deiktika angemessen sind. Emils konzeptionelle Mündlichkeit ist durch die Verwendung des MOMobils jedoch medial schriftlich, weshalb ihm und seinem Umfeld dieser Unterschied bewusst gemacht wurde.

7. Durchführung des Partizipationsmodells mit Emil

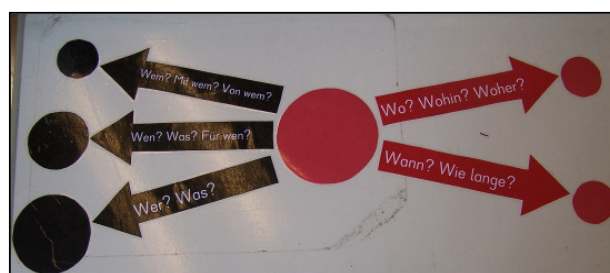


Abbildung 35: Satzstern nach Maria Montessori auf Emils Tisch

Übergabe von Verantwortungsbereichen der Intervention an die Mutter, so dass sie ihren Sohn aktiv unterstützen kann und aus ihrer Hilflosigkeit heraus kommt.

Nach der gemeinsamen Auswahl einer geeigneten UK-Fördersituation erfolgte ein weiteres Treffen mit Emils Mutter und Schwester. Bei diesem von Emotionen geprägten Gespräch stellte ich ihnen und den Lehrern meine Interventionsplanung vor. Daraufhin begann die Mutter zu weinen und bedankte sich wiederholt für meine Arbeit. Sie schien sichtlich erleichtert, welche Maßnahmen nun eingeleitet wurden, um Emils Partizipation durch die Nutzung des MOMOBils zu erhöhen. Ich verdeutlichte seiner Mutter und Schwester die Wichtigkeit der Zusammenarbeit aller Beteiligten und stellte ihnen kurz vor, was sie dazu beitragen könnten, damit Emil durch sein MOMOBil im Unterricht mehr teilhaben könne. Die Interventionsbereiche von Emils Familie habe ich auf einem kurzen Brief zusammengefasst, den ich ihnen im Elterngespräch überreichte, so dass sie ihre Unterstützungsmöglichkeiten zu Hause noch einmal nachlesen können:

Liebe Familie [REDACTED],

um E [REDACTED] im Umgang mit dem MOMOBil zu unterstützen, können sie folgende Dinge zu Hause tun:

- ❖ **Täglich 10 Minuten Übung am Schreibmaschinenkurs** auf dem MOMOBil
→ dadurch lernt E [REDACTED] sicher mit der Tastatur umzugehen und allmählich schneller auf dem MOMOBil zu kommunizieren.
- ❖ Unterstützung bei den „**Extra-Hausaufgaben**“, damit E [REDACTED] in offenen Unterrichtssituationen besser teilnehmen kann (z.B. einen Satz zum Wochenende oder zum gelesenen Kapitel der Deutschlektüre ins MOMOBil aufschreiben → siehe Hausaufgabenheft).
- ❖ **Täglich 10 Minuten Übungen zur Stärkung der Finger** → mit dem weichen Ball (z.B. während dem Fernsehen) oder mit Knete.

Abbildung 36: Elternbrief – Zusammenfassung der Interventionsmaßnahmen aus dem Zuständigkeitsbereich der Familie

Anschließen einer externen Tastatur und einer Computermaus.

Da es Emil deutlich leichter fällt, die Computertastatur im PC-Raum zu verwenden, als die Tasten der Touchscreen-Tastatur, haben wir versuchsweise eine externe Tastatur sowie eine Computermaus angeschlossen. Schon am nächsten Morgen forderte er diese neue Ansteuerungsform ein, da es ihm den Umgang mit dem MOMobil sichtbar erleichtert.



Abbildung 37: Das MOMobil V7.2.

Veränderung der Touchscreen-Tastatur.

Da Emil jedoch nicht in allen Situationen die externe Tastatur und die Computermaus mitnehmen kann, wurde auch der Umgang mit dem Touchscreen vereinfacht. Die Grundeinstellung des MOMobils zeigt eine Tastatur, die alphabetisch angeordnet ist. Da Emil jedoch den Umgang mit einer Computertastatur gewohnt ist, habe ich die Anordnung der Touchscreen-Tastatur mit telefonischer Hilfe durch den zuständigen Ansprechpartner der Firma INCAP dementsprechend verändert (siehe Abbildung 37).

Erneute Kontaktaufnahme mit dem zuständigen Ansprechpartner der Firma INCAP.

Schon von Beginn meiner Arbeit an habe ich einige Telefonate mit dem für Emil zuständigen Ansprechpartner der Firma INCAP geführt, der mir sämtliche Fragen zum MOMobil beantwortete. In Bezug auf die Interventionsplanung habe ich mich bei ihm telefonisch nach dem Verbleib der Hülle für das MOMobil erkundigt. Er erklärte mir, dass INCAP eine neue Partnerfirma für die Herstellung der Hüllen beauftragt hat und versprach mir, dass Emil die erste gelieferte Hülle erhalten werde.

Des Weiteren veränderte ich wie oben beschrieben die Tastatur des Touchscreens, indem ich die Tasten wie auf einer externen Computertastatur anordnete. Hierfür erklärte er mir

einige technische Aspekte, die mir durch das Benutzerhandbuch nicht deutlich geworden waren.

Um Emils Partizipation auch im Englischunterricht zu erhöhen, erkundigte ich mich, ob das MOMObil auch englische Wörter aussprechen kann. Dies wurde jedoch leider verneint.

Kontinuierliche Begleitung Emils in den kommenden Wochen im Unterricht.

Um die Präsenz und Nutzung des MOMObils vor allem im Unterricht zu erhöhen, begleitete ich Emil in den kommenden Wochen und wies ihn auf sein MOMObil hin. Morgens erinnerte ich ihn, das MOMObil mit Tastatur und Computer-Maus aufzubauen und vor Unterrichtsbeginn einzuschalten. Während den Unterrichtsstunden saß ich neben Emil und wies ihn in den entsprechenden Unterrichtsgesprächen auf die Nutzung des MOMObils hin. Anfangs ermöglichte meine kontinuierliche Begleitung und die veränderte Unterrichtsplanung der Lehrer Emil schnell Erfolgserlebnisse. Er bemerkte selbst, dass er mit Hilfe des MOMObils viel mehr zum Unterrichtsgeschehen beitragen kann und dadurch seine Teilhabe am Unterricht erhöht wird. Schon nach kurzer Zeit nahm er meine Hilfe kaum noch in Anspruch. Jedes Mal, wenn ich gerade ansetzen wollte, Emil auf die Nutzung des MOMObils hinzuweisen, griff er selbstständig zum MOMObil und kommunizierte damit. Er erkannte allmählich selbst, in welchen Situationen es kommunikationserweiternd war, das MOMObil zu verwenden, und in welchen Situationen er sich durch Mimik, Gestik und Intonation einbringen konnte. Diese Entwicklung Emils und seine zunehmende Wertschätzung des MOMObils beeindruckten und freuten mich sehr.

7.5.2.2 Langfristige Interventionen

„MOMO-Situationen“ im Unterricht einplanen.

Um das MOMObil langfristig mehr in den Unterricht und in den Alltag Emils einzubeziehen, vereinbarte ich mit den Lehrern Folgendes: Bei ihrer Unterrichtsvorbereitung, überlegen sie sich für jede Unterrichtsstunde, in welchen Situationen Emil das MOMObil sinnvoll einsetzen kann. Hierbei orientieren sie sich ebenfalls an den von mir aufgestellten Kategorien der Fördersituation. Sie weisen Emil beispielsweise bei geschlossenen Unterrichtsgesprächen darauf hin, seine Einwortäußerungen mit Hilfe des MOMObils zu äußern. In Unterrichtsgesprächen, die vorstrukturiert werden können, beispielsweise bei einer Schreibaufgabe, kann Emil seinen Text auf dem MOMObil schreiben und daraufhin der Klasse vorlesen. Ziel war zunächst, dass möglichst in jeder Unterrichtsstunde das MOMObil mindestens einmal sinnvoll verwendet wird.

„Extra-Hausaufgaben“ zur Vorbereitung von Gesprächsbeiträgen.

Da einige Unterrichtsgespräche wie oben beschrieben durch Vorbereitung eines Textes auf dem MOMobil vorstrukturiert werden können, wurde mit Emil, seinen Lehrern und Eltern vereinbart, dass er diese Gespräche im Rahmen einer „Extra-Hausaufgabe“ vorbereitet.

Als Emil das erste Mal eine „Extra-Hausaufgabe“ erhalten hat, ärgerte er sich lautstark darüber und protestierte. Die reguläre Hausaufgabe für alle Schüler war es, das 4. Kapitel der Klassenlektüre „Tobi sagt, was Sache ist“ zu lesen. Die Lehrerin erklärte Emil, dass am nächsten Morgen gemeinsam über den Inhalt dieses Kapitels gesprochen werde und er deshalb einen Satz vorbereiten solle, was ihm am besten an dem Kapitel gefallen hat.

Am darauffolgenden Tag wies ich Emil daraufhin, sein MOMobil mit in den Stuhlkreis zur Besprechung des vierten Kapitels mitzunehmen. Die Klasse sprach gemeinsam darüber, was den Schülern am Besten daran gefallen hat. Widerwillig öffnete Emil die Datei seiner „Extra-Hausaufgabe“ und das MOMobil sprach „Wenn ich Ihnen eine Spritze in den Po drücken darf!“. Alle Schüler lachten lauthals, denn diesen Satz sagt der Protagonist Tobi im vierten Kapitel der Lektüre zu einem Arzt im Krankenhaus. Auch Emil lachte mit den anderen Schülern über Tobis Frechheit, die er mit Hilfe des MOMobils in das Unterrichtsgespräch einbringen konnte.

Bei der nächsten „Extra-Hausaufgabe“, einen kleinen Text über die Erlebnisse des Wochenendes vorzubereiten, protestierte Emil schon weniger. Er schien das Erfolgserlebnis der Deutschstunde, in der alle Schüler dank seiner Äußerung herzlich gelacht hatten, im Hinterkopf zu haben. Am darauffolgenden Montag brachte Emil selbstständig, ohne einen Hinweis von mir zu benötigen, das MOMobil mit in den Montagskreis und öffnete seine Datei vom Wochenende. Als er dann mit Hilfe des MOMobils erzählte, wie er seinem Bruder helfen durfte, Autoreifen zu wechseln und das Auto zu waschen, wurde es ganz still im Klassenzimmer. „Booor, cool!“, „Jetzt echt, Emil?“, waren daraufhin einige der begeisterten Äußerungen seiner Mitschüler. Emil erfüllte dies sichtlich mit Stolz, denn es war das erste Mal, dass er ausführlich vom Wochenende erzählen konnte.

Seit dieser Situation im Stuhlkreis beklagte sich Emil nicht mehr über die „Extra-Hausaufgaben“. Er schien den Sinn und Zweck der „Extra-Hausaufgaben“ verstanden zu haben und genoss die Erfolgserlebnisse, die er von nun an durch seine vorbereiteten Beiträge regelmäßig hatte.



Abbildung 38: Beispiel einer „Extra-Hausaufgabe“

Weiterhin Erfolgserlebnisse durch differenzierte Aufgaben.

Die bewusste Überlegung der Lehrer, welche Aufgaben mit dem MOMobil gelöst bzw. vorbereitet werden können, stellt ein großes Maß an Unterrichtsdifferenzierung dar. Wie die oben angedeuteten Erfolgserlebnisse zeigen, gelingt es Emil durch differenzierte Aufgaben, vermehrt am Unterricht teilzunehmen.

Übungen zum schnelleren Umgang mit dem MOMobil.

Die Vereinbarungen in dem dargestellten Elternbrief werden langfristig umgesetzt. Denn nur wenn Emil über längere Zeit mit dem Schreibmaschinenkurs übt zu schreiben, gelingt ihm der Umgang mit der Tastatur schneller.

Unterstützung Emils bei den „Extra-Hausaufgaben“.

Auch hinsichtlich der Unterstützung bei den „Extra-Hausaufgaben“, die ebenfalls im Hausaufgaben-Heft festgehalten sind, ist Kontinuität wichtig.

Regelmäßige Übungen zur Stärkung der Finger.

Ebenso sind die regelmäßigen Fingerübungen mit dem Ball, die in den Zuständigkeitsbereich der Eltern fallen, als langfristige Interventionsmaßnahmen zu verstehen, um allmählich die Finger zu stärken.

7.6 Evaluation

„Die Interventionen führen bei kontinuierlicher und konsequenter Umsetzung zur Veränderung der Teilhabe und der Aktivitäten der betreffenden Person.“

(SACHSE 2010, S.47)

Im letzten Schritt des Partizipationsmodells geht es folglich darum zu überprüfen, ob Emil nun durch die Interventionsmaßnahmen mehr partizipieren kann als bei der Erstellung der Aktivitätenliste zu Beginn meiner Arbeit mit dem Partizipationsmodell. Um mögliche Veränderungen deutlich aufzeigen zu können, erfolgte die Evaluation mit den selben Beobachtungsbögen, mit denen zu Beginn meiner Arbeit die Effektivität der Teilnahme Emils im Vergleich zu den Partizipationsmustern Gleichaltriger eingeschätzt wurde. Die Evaluation wurde in den einzelnen Kategorien der Fördersituation durchgeführt, damit Emils Partizipation im Unterricht differenziert betrachtet werden kann.

Da es bei der Evaluation laut ANTENER darum geht zu überprüfen, was innerhalb eines kürzeren sowie eines längeren Zeitraums erreicht werden konnte, habe ich die Evaluation in zwei Teilevaluationen gesplittet (vgl. ANTENER 2003, S. 01.019.001ff). Die erste Teilevaluation erfolgte am letzten Tag meiner fünfwöchigen Begleitung Emils im Unterricht. Auf diese Weise konnte ich feststellen, zu welchen kurzfristigen Erfolgen die Interventionsmaßnahmen hinsichtlich seiner Teilhabe am Unterricht geführt haben. Um jedoch die Nachhaltigkeit der Interventionen zu überprüfen, erfolgte eine zweite Teilevaluation drei Monate, nachdem ich Emil im Unterricht begleitet hatte.

Abschließend werden beide Teilevaluationen zusammenfassend hinsichtlich der Effektivität der Interventionen insgesamt bewertet und dahingehend überprüft, ob sich Emils Teilhabe in der ausgewählten Fördersituation in die gewünschte Richtung verändert hat.

7.6.1 Erste Teilevaluation

Im Folgenden sind die Tabellen sowie nähere Erläuterungen der ersten Teilevaluation dargestellt.

Kategorie 1	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfe-stellung	körperliche Unter-stützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheits-barrieren	Zugangs-barrieren
Gebundene Unterrichtsgespräche mit Einwort-äußerungen									
Vorbereitung der „Woche der Sprachheilschulen“	M / E						x	-	-
Matheunterricht: Vorstellung von Ergebnissen	M / E						x	-	-

Abbildung 39: Erste Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 1: „Gebundene Unterrichtsgespräche mit Einwortäußerungen“

In der ersten von mir beobachteten Situation dieser Kategorie saß die Klasse im Stuhlkreis, Emil hatte unaufgefordert sein MOMObil auf dem Schoß. Es ging um die Woche der Sprachheilschulen, wofür jedes Kind in eine Sprechblase schreiben sollte, was ihm besonders gut an der eigenen Schule gefällt. In diesem gebundenen Unterrichtsgespräch wurden Schlagworte zusammengetragen, die die Schüler später in den Sprechblasen ausformulieren konnten. In dieser Situation ließ sich keine Differenz zwischen Emil und seinen Mitschülern bemerken. Die Mitschüler antworteten in Einwortäußerungen wie „s' Mittagessen“, „Fußballspielen“ oder „Sport“. Ich beobachtete wie Emil kurz überlegte und etwas in sein MOMObil schrieb. Er meldete sich und ließ seine Eingabe abspielen: „MOMObil“. Die Klassenlehrerin und ich tauschten kurz einen Blick aus. Was Emil besonders gut an seiner Schule gefällt, ist sein MOMObil. Wer hätte das vor 5 Wochen gedacht?!

7. Durchführung des Partizipationsmodells mit Emil

In der darauffolgenden Stunde im Matheunterricht verwendete Emil sein MOMObil ebenfalls in gebundenen Unterrichtsgesprächen. Gemeinsam rechnete die Klasse an der Tafel beispielsweise das Volumen eines Quaders. Emil rechnete konzentriert, schrieb $92,5\text{m}^3$ in sein MOMObil und meldete sich motiviert. Da das MOMObil Hochzahlen in Kubik und Quadrat umwandeln kann, konnte Emil mit Hilfe des MOMObils die Lösung „Zweiundneunzig Komma Fünf Kubikmeter“ einbringen. Seit Emil im Mathematikunterricht zur Ergebnissicherung sein MOMObil verwendet, werden seine Ergebnisse stets verstanden und er erfährt nun auch sehr viel Lob und Anerkennung von Seiten der Mitschüler.

Kategorie 2	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfestellung	körperliche Unterstützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheitsbarrieren	Zugangsbarrieren
Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen									
<i>Deutsch:</i> Gemeinsames Vorlesen des 7. Kapitels in verteilten Rollen	M	E					x	-	-
<i>MNK:</i> Reflexion des Besuchs im Zweiradmuseums	M	E					x	-	-

Abbildung 40: Erste Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 2: „Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“

Die Klasse wusste, dass an diesem Tag Vorlese-Noten gemacht wurden. Gemeinsam sollte das siebte Kapitel der Klassenlektüre in verteilten Rollen vorgelesen werden. Zur Vorbereitung darauf, war es die Hausaufgabe der Schüler die wörtliche Rede der einzelnen Personen des Kapitels in unterschiedlichen Farben zu unterstreichen. Emil bekam als „Extra-Hausaufgabe“ zur Vorbereitung auf diese Unterrichtssituation auf, die wörtliche Rede der kleinsten Sprecherrolle in sein MOMObil zu schreiben. Dieser Nebendarsteller kauft im siebten Kapitel in einer Bäckerei ein, weshalb seine wörtliche Rede nur einige Sätze umfasst und die „Extra-Hausaufgabe“ Emils nicht zu umfangreich war. In der Unterrichtssituation wurden zunächst die weiteren Rollen verteilt: Es gab einen Erzähler sowie die einzelnen Personen mit deren wörtlicher Rede. Emil wurde für die Rolle des Einkäufers festgelegt. Nach einigen Proben in Kleingruppen erfolgte die Aufführung und die Notenvergabe. Emil spielte passend zu seinen Einsätzen die Äußerungen des Mannes ab und unterstrich diese gestisch und mimisch, weshalb keine Differenz zu den Mitschülern zu bemerken war. „Na, hör mal.“, sprach beispielsweise das MOMObil für Emil und er stampfte wütend auf den Boden. Trotz der geringen Intonation der Sprachausgabe des MOMObils konnte Emil die Gefühle des Mannes in seinen Äußerungen durch sein multimodales Kommunikationssystem verdeutlichen, was sehr beeindruckend war.

Ein weiteres Unterrichtsgespräch, das vorstrukturiert wurde, war die Reflexion des Besuches im Zweiradmuseum. Emil sollte als Hausaufgabe im MOMobil festhalten, was ihm am besten im Zweiradmuseum gefallen hat. Am nächsten Tag lagen Fotos vom Museumsbesuch in der Mitte des Stuhlkreises aus und die Schüler durften sich dazu äußern. Emil öffnete seine Datei und erzählte den Mitschülern mit Hilfe des MOMobils. Seine Begeisterung dafür zeigte er durch seine Mimik, die weitaufgerissenen Augen und seine Imitation der Motorengeräusche.

Kategorie 3	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfestellung	körperliche Unterstützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheitsbarrieren	Zugangsbarrieren
Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen									
<i>MNK:</i> Diskussion über die Wirksamkeit eines Fahrradhelms	M / E					x		<i>Fertigkeit:</i> Schnelles Schreiben von längeren Äußerungen schwierig	-

Abbildung 41: Erste Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 3: „Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“

In diesem offenen Unterrichtsgespräch ging es um den sogenannten „Melonenversuch“, den die Klasse im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur durchgeführt hat. Hierbei wurde eine Melone in einen Fahrradhelm gelegt und unbeschädigt auf den Boden geworfen. In einem nächsten Schritt wurde die Melone ohne Fahrradhelm auf den Boden fallen gelassen und zerplatzte. Die Schüler diskutierten aufgeregt im Klassengespräch über den Federeffekt des Fahrradhelms. Zwar konnte Emil ebenfalls selbstständig daran teilnehmen, trotzdem war eine Differenz hinsichtlich der Länge der Äußerungen zu erkennen. Während Emils Mitschüler längere Sätze in die Diskussion einbrachten, beteiligte er sich mit Hilfe des MOMobils mit Einwortäußerungen wie beispielsweise „Melone“ und zeigte gestisch deren Explosion begleitet von entsprechenden Lautimitationen. Aufgrund dieser Differenz zwischen Emil und seinen Mitschülern könnte man auf den ersten Blick annehmen, dass die Interventionen in dieser Kategorie (der offenen Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen) nicht effektiv gewesen sind. Wichtig ist hierbei jedoch, dass die Differenz lediglich in der Länge der Äußerungen liegt. Denn Emil konnte hier selbstständig mit Einwortäußerungen teilnehmen. Zum Schreiben von längeren Äußerungen benötigt er momentan noch zuviel Zeit, die er sich in dieser Stuhlkreissituation nicht nehmen möchte.

7.6.2 Zweite Teilevaluation

Um zu überprüfen, wie sich die Nutzung des MOMObils langfristig auf die Kommunikation Emils auswirkt, habe ich drei Monate, nachdem ich meine dauerhafte Begleitung beendet hatte noch ein zweites Mal evaluiert.

Kategorie 1	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfestellung	körperliche Unterstützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheitsbarrieren	Zugangsbarrieren
<i>Matheunterricht:</i> Aufzählung der Primzahlen bzw. Teiler einer Zahl	M / E						x	-	-
<i>MNK:</i> Unsere Stadt	M / E						x		
<i>Deutschunterricht:</i> Rechtschreibung ss oder ß	M / E						x	-	-

Abbildung 42: Zweite Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 1: „Gebundene Unterrichtsgespräche mit Einwortäußerungen“

Bei der zweiten Teilevaluation war es beeindruckend zu sehen, wie selbstständig und vor allem selbstverständlich Emil das MOMObil in gebundenen Unterrichtsgesprächen für Einwortäußerungen verwendete. Wie die oben tabellarisch dargestellten Beispiele zeigen, liegt in dieser Kategorie keine Differenz mehr zwischen Emil und seinen Mitschülern vor. Im Mathematikunterricht beschäftigte sich die Klasse beispielsweise mit Primzahlen. Hierbei schrieb Emil die Teiler einer Zahl ins MOMObil und konnte sich dadurch selbstständig in den Unterricht einbringen. Auch im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur, in dem die Klasse momentan das Thema „Unsere Stadt“ behandelt, brachte sich Emil mit Hilfe des MOMObils mit Einwortäußerungen ein. Die Lehrerin fragte beispielsweise, was man in der Stadt in der Freizeit machen könne. Emil schrieb schnell etwas in sein MOMObil, meldete sich und lies seine Eingabe abspielen: „Ins Autohaus“.

Im Deutschunterricht beschäftigte sich die Klasse in der von mir beobachteten Stunde mit Rechtschreibung, was als große Stärke von Emil gilt. Die Klasse füllte gemeinsam an der Tafel einen Lückentext aus, in dem sie ss oder ß eintragen musste. Emil brachte sich hierbei ein, indem er die passende Lücke, folglich ss oder ß, ins MOMObil schrieb und dies abspielen lies.

7. Durchführung des Partizipationsmodells mit Emil

Kategorie 2	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfe-stellung	körperliche Unter-stützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheits-barrieren	Zugangs-barrieren
Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen									
Erzählung von den Pfingstferien	M / E						x	-	-
<i>MNK:</i> Reflexion der Besichtigung des Kirchturmes	M / E						x	-	-

Abbildung 43: Zweite Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 2: „Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“

Da die zweite Teilevaluation nach den Pfingstferien stattfand, wurde im Stuhlkreis von den Ferienerlebnissen erzählt. Emil hatte diese Erzählung auf dem MOMobil in beeindruckender Weise vorbereitet. Zu jedem Ferientag hatte er selbstständig einige Sätze festgehalten und diese nach Datum sortiert. So konnte er seinen Mitschülern ausführlich von jedem seiner 14 Tage in Bosnien erzählen, was ihn sichtlich mit Stolz erfüllte. Folglich war in dieser Situation keine Differenz zwischen Emil und seinen Mitschülern zu bemerken. Eine weitere von mir beobachtete Situation war die Reflexion der Besichtigung des Kirchturmes der Stadt. Im Unterricht des Fächerverbundes Mensch, Natur und Kultur zum Thema „Meine Stadt“ hatte die Klasse am Vortag den Kirchturm besichtigt, woraufhin Emil die „Extra-Hausaufgabe“ erhielt, aufzuschreiben, was ihm daran besonders gut gefallen hatte. Bei der Reflexion im Stuhlkreis lagen Fotos von dem Ausflug in der Mitte und die Klasse konnte sich dazu äußern. Durch die Vorstrukturierung dieser Situation konnte Emil selbstständig daran teilnehmen und von den für ihn beeindruckenden Sandsteinlöwen mit Hilfe seiner vorbereiteten Sätze berichten.

Kategorie 3	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfe-stellung	körperliche Unter-stützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheits-barrieren	Zugangs-barrieren
Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen									
<i>Deutsch:</i> Rechtschreibung: Warum ss oder ß?	M				E	x		<i>Fertigkeit:</i> Schnelles Schreiben von längeren Äußerungen schwierig	-
<i>MNK:</i> Meine Stadt – Stummer Impuls: Luftaufnahme der Stadt beschreiben	M		E			x			-

Abbildung 44: Zweite Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 3: „Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“

Ein von mir beobachtetes offenes Unterrichtsgespräch, fand in der oben beschriebenen Deutschstunde zur Rechtschreibung statt. Die Schüler sollten erklären, warum „ss“ oder „ß“ verwendet wurde. Während die Mitschüler mit längeren Äußerungen beispielsweise erklären

konnten „weil davor ein kurzes <i> ist“, konnte Emil an diesem Unterrichtsgespräch nicht teilnehmen. Obwohl er die Regeln zur „ss“- und „ß“-Schreibung verstanden hatte, was sich in seinen stets richtig ausgefüllten Lücken zeigte, konnte er die Regeln nicht verbalisieren.

In der oben beschriebenen Unterrichtsstunde im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur zum Thema „Meine Stadt“ gab es einen stummen Impuls, bei dem sich die Klasse zu einem durch den Tageslichtprojektor an die Wand geworfenen Luftbild der Stadt äußern konnte. Während die Mitschüler das Bild mit längeren Äußerungen wie beispielsweise „An dem Fluss war ich schon mal mit Mama und Papa Fahrrad fahren, wir haben da gegrillt und Fußball gespielt.“ kommentierten, konnte Emil lediglich Einwortäußerungen einbringen. So äußerte er beispielsweise mit Hilfe des MOMObils „Turm“. Durch die Kokonstruktion der Lehrerin, was in der oben dargestellten Tabelle als verbale Hilfestellung aufgeführt wurde, konnte er zwar teilnehmen, trotzdem war eine Differenz zu den Mitschülern zu erkennen. Die Lehrerin ergänzte diese Einwortäußerung, in dem sie sagte „Ja, das ist der Kirchturm auf dem wir gestern waren. Weißt du noch wie viele Stufen die Treppe hatte?“. Emil antwortete darauf wiederum mit dem MOMObil: „196 Treppen“. Die Differenz zwischen Emil und seinen Mitschülern liegt folglich lediglich in der Länge der Äußerungen. Als Gelegenheitsbarrieren sehe ich hier, dass Emil momentan noch zuviel Zeit zum Schreiben von längeren Äußerungen benötigt, die er sich momentan nicht nimmt, vermutlich, um dem Gespräch weiterhin folgen zu können.

7.6.3 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Zu Beginn meiner Arbeit verwendete Emil das MOMObil nicht, wodurch in allen drei Kategorien eine deutliche Differenz zwischen Emils Partizipation und der seiner Mitschüler vorlag (siehe 7.3). Aufgrund der oben dargestellten Interventionen konnte schon nach kürzester Zeit eine deutliche Erhöhung der Partizipationsmöglichkeiten Emils erkannt werden. Die erste Teilevaluation nach fünf Wochen kontinuierlicher Begleitung von Emil zeigte, dass in gebundenen Unterrichtsgesprächen mit Einwortäußerungen und in vorstrukturierten Unterrichtsgesprächen keine Differenz mehr zwischen Emil und seinen Mitschülern vorlag (siehe 7.6.1). Denn Emil verwendete nun das MOMObil für Einwortäußerungen und bereitete einzelne Unterrichtsbeiträge im Rahmen der Kategorie „Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“ zu Hause vor, wodurch er vermehrt am Unterricht teilnehmen konnte. Beeindrucken für mich war es zu sehen, dass er dies auch nach drei Monaten beibehalten hatte. Auch die zweite Teilevaluation zeigte deshalb keine Differenz zwischen dem Level der Partizipation Emils und dem der Mitschüler in gebundenen und vorstrukturierten Unterrichtsgesprächen auf.

8. Weitere Förderplanung

Wie oben dargestellt, ist die Arbeit mit dem Partizipationsmodell „nach einer ersten Runde“ (BRAUN / KRISTEN 2001, S.7) nicht beendet. Im Sinne der „Follow-Up-Diagnostik“ (BEUKELMAN / MIRENDA 2005, S.138f) des Partizipationsmodells ist die UK-Förderung ein kontinuierlicher Prozess.

Die Ergebnisse der Evaluation haben gezeigt, dass Emils Partizipation in der ausgewählten Fördersituation „Teilhabe am Unterricht“ durch die Interventionen deutlich erhöht wurde. Betrachtet man die einzelnen Kategorien der Fördersituation lassen sich jedoch Unterschiede erkennen.

In den Kategorien „Geschlossene Unterrichtsgespräche mit Einwortäußerungen“ sowie „Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“ konnte Emil sein MOMObil kommunikationserweiternd erleben und seine Partizipation deutlich erhöhen. Folglich war die Intervention erfolgreich, und es kann nun laut BRAUN und KRISTEN die nächste Fördersituation aus der Aktivitätenliste ausgewählt werden (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S. 10). Die Analyse dieser neuen Fördersituation durch die einzelnen Schritte des Partizipationsmodells hinsichtlich möglicher Barrieren und Interventionen, wird am Ende dieses Kapitels skizziert.

In der Kategorie „Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“ konnte Emils Partizipation dahingehend verbessert werden, dass er anhand von Einwortäußerungen mit Hilfe des MOMObils teilnehmen kann, was ebenfalls als Erfolg zu bewerten ist. Die Einwortäußerungen müssen durch den Einsatz des MOMObils nicht mehr kokonstruiert werden, sondern werden von allen Anwesenden verstanden, was Emils Teilhabe in diesen Unterrichtssituationen erhöht. Mit Mehrwortäußerungen in offenen Unterrichtsgesprächen teilzunehmen, ist ein langwieriger Prozess, der Emil voraussichtlich allmählich gelingen wird. Voraussetzung hierfür ist ein schnellerer Umgang mit dem MOMObil und folglich die Erhöhung der Kommunikationsgeschwindigkeit. Diese wird sich durch die kontinuierliche Benutzung des MOMObils jedoch von selbst erhöhen. Allmählich werden sich dadurch die Einwortäußerungen in offenen Unterrichtsgesprächen zu Zwei- oder Dreiwortäußerungen weiterentwickeln, was die Emils Partizipation zunehmend verbessert.

Wichtig ist jedoch, dass Emil auch weiterhin mit Hilfe des MOMObils im Unterricht vermehrt partizipieren kann. Er wechselt zum kommenden Schuljahr auf eine neue Schule, weshalb die weitere Förderung neue Lehrer übernehmen. Somit ändert sich zumindest die oben dargestellte schulische Umgebung im Partizipationsmodell. Aus diesem Grund soll im Folgenden Emils neue Schule skizziert und die angestrebte Kooperation aufgezeigt werden.

8.1 Kooperation mit Emils weiterführender Schule

Ab dem kommenden Schuljahr besucht Emil die Orientierungsstufe eines Kompetenzzentrums für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte. Dort wird der Unterricht je nach Klassenzusammensetzung nach dem Bildungsplan der Haupt- bzw. Realschule sowie der Schule für Sprachbehinderte und der Schule für Hörgeschädigte erteilt, so dass die Schüler zu anerkannten Schulabschlüssen geführt werden. Aufgrund der Kombination aus hörgeschädigten und sprachbehinderten Schülern legt die Schule großen Wert darauf, jedem Schüler die für ihn erforderliche Kommunikationsform anzubieten.

Diese Offenheit gegenüber individuellen Kommunikationsformen zeigte sich an einem Informationsnachmittag für die neuen Fünftklässler im März, den ich mit Emil und seiner Familie besuchte. Dort kam ich mit seiner zukünftiger Klassenlehrerin ins Gespräch, die sich sehr für die Inhalte meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit interessierte, um sich besser auf Emils individuelles Kommunikationssystem und das MOMobil einstellen zu können. Aus diesem Grund vereinbarten wir ein gemeinsames Treffen zwischen Emils Lehrern der Sprachheilschule, den neuen Lehrern des Kompetenzzentrums für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte, Emil und seinen Eltern sowie mir. Bei diesem Treffen werde ich kurz meine bisherige Arbeit mit Emil vorstellen sowie Vorschläge für eine weitere Förderung im Sinne des Partizipationsmodells in Form eines Förderplans unterbreiten.

8.1.1 Förderplan

Als Fördersituation bleibt weiterhin die Situation „*Teilhabe am Unterricht*“ erhalten. Denn um Emils verbesserte Partizipation auch im Unterricht an der neuen Schule aufrecht zu erhalten, ist Transparenz in der Interventionsplanung und über die erfolgreich umgesetzten Interventionsmaßnahmen unabdingbar. Der von mir erstellte Interventionsplan für die Fördersituation „*Teilhabe am Unterricht*“ soll aus diesem Grund den neuen Lehrern in Form des unten stehenden Förderplans überreicht werden:

8. Weitere Förderplanung

Fördersituation: Teilhabe am Unterricht				
Zeitraumen	Ziel	Fördermöglichkeiten	Bemerkung	Zuständigkeit
In den ersten Wochen des Schuljahres	Erleichterung im Umgang mit dem MOMobil.	Anschließen einer externen Tastatur und einer Computermaus.	Der Umgang mit dem Touchscreen fällt Emil schwer.	Emil
	Sicherung obligatorischer Satzglieder und der Verbzweitstellung.	Der Satzstern von Maria Montessori wird als visuelle Orientierungshilfe auf Emils Tisch geklebt.	Emil ließ teilweise obligatorische Satzglieder aus, was durch den stets präsenten Satzstern Maria Montessoris allmählich überwunden wurde.	Lehrer
	Emil hat ausreichend Platz für das MOMobil, die Tastatur und Computermaus sowie für seine Schulhefte und sein Mäppchen.	Emil erhält eine größere Tischplatte bzw. zwei Tische nebeneinander.	Ein einzelner Tisch ist zu klein, um für das MOMobil, Emils Schulhefte und sein Mäppchen Platz zu finden.	Lehrer
Kontinuierlich während des gesamten Schuljahres	Einbezug des MOMobils in den Unterricht.	Planung einer „MOMO-Situation“ pro Unterrichtsstunde.	Bei der Unterrichtsplanung zu überlegen, bei welchen Aufgaben es möglicherweise Sinn macht, dass Emil diese im MOMobil löst, hat sich als erfolgsversprechend erwiesen.	Lehrer
	Emil hat weiterhin Erfolgserlebnisse mit dem MOMobil.	Differenzierte Aufgaben, z.B. „Extra-Hausaufgaben“.	Emil erhält teilweise „Extra-Hausaufgaben“, indem er Gesprächsbeiträge auf dem MOMobil vorbereitet, über die am nächsten Tag gesprochen wird. z.B. Vorbereitung von Wochenend-Erlebnissen auf dem MOMobil, so dass Emil von Erlebnissen erzählen kann.	Lehrer Emil Familie unterstützt Emil bei den „Extra-Hausaufgaben“
	Beschleunigung der Kommunikationsgeschwindigkeit	Tägliche Übung mit dem Schreibmaschinenkurs.	Durch die kontinuierliche Übung kann Emil zunehmend schneller mit dem MOMobil umgehen.	Familie
	Stärkung der Finger.	Regelmäßige Übungen mit einem weichen Ball, den die Eltern bereits gekauft haben oder mit Knete.	Emil hat eine eingeschränkte Beweglichkeit und Kraft in den Fingern und dadurch Schwierigkeiten mit der Tastatur und dem Stromkabel des MOMobils.	Familie

Abbildung 45: Förderplan

Auch hier wurde die Einteilung der Interventionsmöglichkeiten hinsichtlich der Zeiträume, auf die sie sich beziehen, beibehalten. Die meisten der kurzfristigen Interventionen sind bereits erfolgreich abgeschlossen, wie beispielsweise die Zusammenfassung der für Emil wichtigsten Funktionen oder die Veränderung der Touchscreen-Tastatur. Einige dieser kurzfristigen Interventionen müssen jedoch erneut in der weiterführenden Schule durchgeführt werden, um Emil den Umgang mit dem MOMobil in einer gewohnten Umgebung zu ermöglichen. Dafür notwendig ist eine größere Tischplatte mit der visuellen Orientierungshilfe der Satzglieder darauf sowie der Anschluss einer externen Tastatur und einer Computermaus. Diese Interventionsmaßnahmen sind jedoch erneut kurzfristig und rasch umsetzbar, weshalb sie in den ersten Wochen des neuen Schuljahres erfüllt werden können. Die langfristigen Interventionsmöglichkeiten sollten kontinuierlich während des gesamten Schuljahres umgesetzt werden, um Emils Teilhabe am Unterricht an der neuen Schule langfristig zu erhöhen.

Die Zuständigkeitsbereiche der Interventionsmaßnahmen wurden neu verteilt, da Emils neue Lehrer und seine Familie nun ein neues Interventionsteam bilden, deren kooperative Zusammenarbeit wichtig ist. Dieser Aspekt wird bei dem Gespräch mit Emils neuen und seinen ehemaligen Lehrern sowie seiner Familie und Emil selbst deutlich zum Ausdruck gebracht und im oben stehenden Förderplan festgehalten.

8.2 „Follow-up“ des Partizipationsmodells

Für die beiden ersten Kategorien der Fördersituation „Teilhabe am Unterricht“, den geschlossenen Unterrichtsgesprächen mit Einwortäußerungen und den vorstrukturierten Unterrichtsgesprächen mit Mehrwortäußerungen, kann aufgrund der erfolgreichen Interventionen eine neue Fördersituation aus der Aktivitätenliste ausgewählt werden. Diese neue Fördersituation sollte laut BRAUN und KRISTEN dann ebenfalls mit den einzelnen Schritten des Partizipationsmodells hinsichtlich möglicher Barrieren und Interventionen analysiert werden (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.10). Laut ANTENER ist dieser zweite Interventionszyklus jedoch nicht mehr so aufwändig wie die erstmalige Planung, da viele Daten und Informationen über Probleme und Ressourcen schon bekannt sind (vgl. ANTENER 2003, S.01.021.001f).

Aus diesem Grund wird im Folgenden lediglich ein Ausblick auf einen weiteren möglichen Zyklus mit dem Partizipationsmodell skizziert.

Auswahl einer neuen UK-Fördersituation aus der Aktivitätenliste:

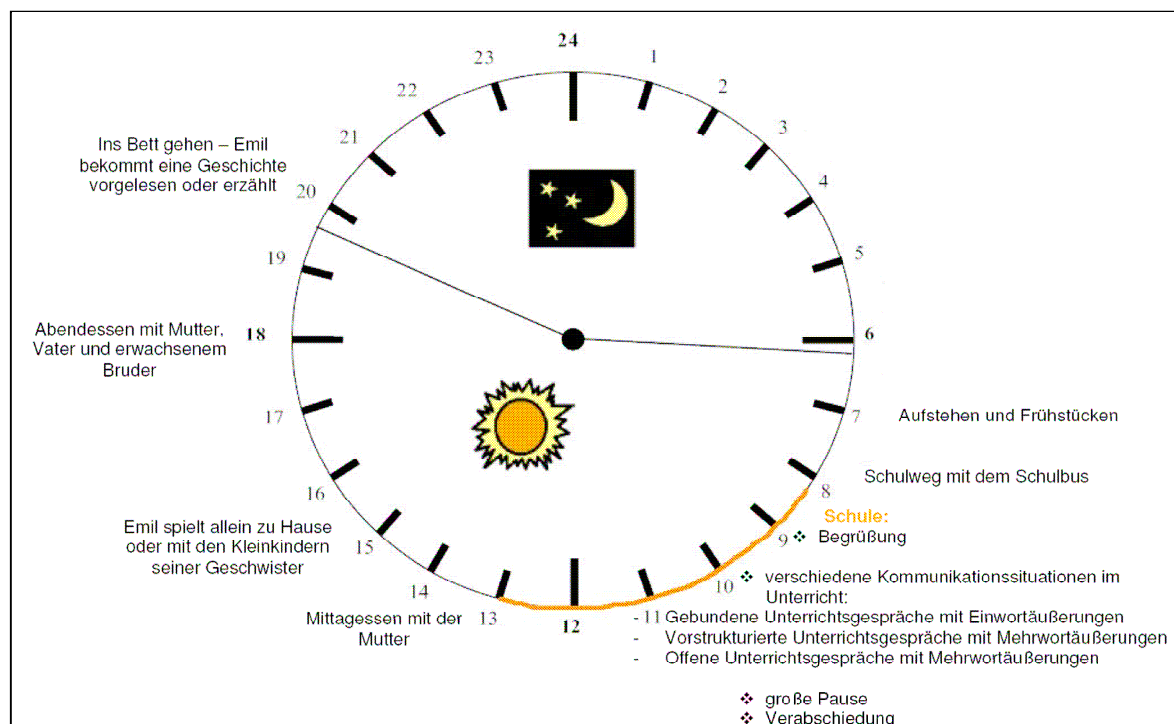


Abbildung 46: Aktivitätenliste in Form der Tagesuhr nach BOENISCH/SACHSE

Da Emils neue Schule großen Wert auf die Selbstständigkeit ihrer Schüler legt, wurde an dem Informationsnachmittag verdeutlicht, dass alle Schüler – wenn die räumliche Distanz es zulässt – mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Schule kommen sollen. Die weiterführende Schule befindet sich in der selben Stadt, in der Emil und seine Familie wohnen, so dass die Nutzung eines Stadtbusses für Emil möglich wäre. Momentan wird er jedoch noch als einziger Schüler seiner Klasse mit dem Schulbus zu Hause abgeholt, da die Mutter befürchtet, er könne sich in einer „Notsituation“ im Bus nicht verständlich machen. Andererseits jedoch äußerten Emils Mutter und Schwester in der im Anhang aufgeführten Tagesuhr, dass sie sich wünschen, dass er mit dem Bus in die Schule fahren könne. Da Emil inzwischen im Umgang mit dem MOMobil geübt ist, kann ihm die Kommunikation mit unvertrauten Partnern in einer möglichen „Notsituation“ gelingen. Aus diesem Grund wird die „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“ als neue Fördersituation festgelegt.

Partizipationsmuster Gleichaltriger:

Aktivität	Level der Partizipation der Mitschüler (M) und Emils (E)					Differenz		Barrieren	
	selbstständig	bei Vorbereitung selbstständig	verbale Hilfe-stellung	körperliche Unter-stützung	Teilhabe nicht möglich	ja	nein	Gelegenheits-barrieren	Zugangs-barrieren
Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs									
...für den Schulweg	M				E	x		x	x
... in der Freizeit		M			E	x		x	x

Abbildung 47: Vergleich mit dem Partizipationsmuster der Mitschüler in der Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“

Da Emils Mitschüler alle den Schulweg selbstständig mit dem öffentliche Nahverkehr bestreiten, Emil hingegen mit einem Schulbus von zu Hause abgeholt und zur Schule gebracht wird, ist eine große Differenz erkennbar. Einige seiner Mitschüler berichteten, dass sie auch in ihrer Freizeit den öffentlichen Nahverkehr nutzen, um beispielsweise Freunde zu besuchen oder ins Fußballtraining zu gelangen. Darauf werden die Kinder jedoch vermutlich durch ihre Eltern vorbereitet. Trotzdem ist auch hier die Differenz zwischen Emil und seinen Mitschülern deutlich erkennbar, da für ihn die Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs in der Freizeit momentan noch nicht möglich ist.

Partizipationsbarrieren:

Im Folgenden sind die Barrieren skizziert, die zu den Diskrepanzen in der ausgewählten Fördersituation führen.

Zugangsbarrieren	
Die Zugangsbarrieren beziehen sich auf die aktuellen Fähigkeiten und Einstellungen des potentiellen UK-Nutzers und seines unmittelbaren Umfelds. Im Hinblick auf Emils aktuelle Fähigkeiten und Einstellungen lassen sich jedoch keine Zugangsbarrieren erkennen, da er sich wünscht, mit dem öffentlichen Bus zur nahegelegenen Schule fahren zu dürfen, und er sich dies auch zutraut. Lediglich auf Seiten seiner Familie scheint eine große Unsicherheit und eine ängstliche Einstellung gegenüber der Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs zu bestehen. Die Mutter befürchtet, dass sich Emil, wenn er beispielsweise versehentlich in den falschen Bus steigt, nicht verständigen kann.	

Abbildung 48: Zugangsbarrieren in der Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“

Gelegenheitsbarrieren	
Praxis	- Eingeschliffenes Handlungsmuster: Emil wird vom Schulbus zu Hause abgeholt und in die Schule gebracht.
Einstellung	- Die Mutter scheint große Angst zu haben, Emil den öffentlichen Nahverkehr für den Schulweg benutzen zu lassen.
Wissen	- Fehlendes Wissen über mögliche Busverbindungen.
Fertigkeit	- Geringe Fertigkeiten im Umgang mit dem MOMObil in einer „Notsituation“ im öffentlichen Nahverkehr.

Abbildung 49: Gelegenheitsbarrieren in der Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“

Interventionen:

Die skizzierten Zugangs- und Gelegenheitsbarrieren lassen sich zu drei Barrieren zusammenfassen, die im Folgenden mit möglichen Interventionsmaßnahmen aufgeführt sind:

Barrieren	Interventionsmaßnahmen	Zuständigkeit
❖ Geringe Fertigkeiten im Umgang mit dem MOMObil in einer „Notsituation“ im öffentlichen Nahverkehr.	<ul style="list-style-type: none"> - Einspeichern einer Datei, mit der Emil in einer „Notsituation“, wenn er beispielsweise in den falschen Bus eingestiegen ist, andere Menschen um Hilfe bitten kann. - Gemeinsames Fahren der Busstrecke zur weiterführenden Schule. 	<p>Emil und Frau Sontheimer</p> <p>Emils Schwester und Mutter</p>
❖ Fehlendes Wissen über mögliche Busverbindungen.	<ul style="list-style-type: none"> - Vorschlag zur Kontaktaufnahme mit der Sekretärin an der weiterführenden Schule, die dafür zuständig ist, die bestmögliche Busverbindung für die Schüler zusammenzustellen. - Hinweis auf eigenen Internetrecherche. 	Emils Schwester
❖ Große Unsicherheit und ängstliche Einstellung gegenüber der Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs auf Seiten der Familie.	<ul style="list-style-type: none"> - Elterngespräch und Elternbrief, um die Wichtigkeit der Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs für die Persönlichkeitsentwicklung Emils zu verdeutlichen. 	Frau Sontheimer

Abbildung 50: Zusammenfassung der Barrieren und Interventionsmaßnahmen in der Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“

8. Weitere Förderplanung

Da die Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“ außerhalb des schulischen Bereichs liegt, besteht das Interventionsteam aus Emils Schwester und Mutter, unterstützt durch mich. Folgenden Text haben Emil und ich gemeinsam vorbereitet, für den Fall, dass er beim Busfahren einmal Hilfe benötigt und es ihm in diesem Moment aus Aufregung nicht möglich ist, seine Gedanken zu formulieren. In solch einer Situation muss er lediglich die Datei öffnen und den vorbereiteten Text vorspielen lassen.

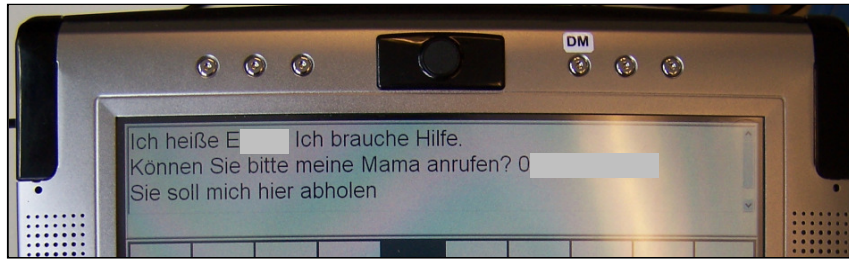


Abbildung 51: Vorbereiteter Text für Notsituationen bei der Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs

Die im Elterngespräch vereinbarten Interventionsmaßnahmen aus dem Zuständigkeitsbereich der Familie wurden in einem Elternbrief zusammengefasst, so dass die Eltern ihre Unterstützungsmöglichkeiten zu Hause noch einmal nachlesen können.

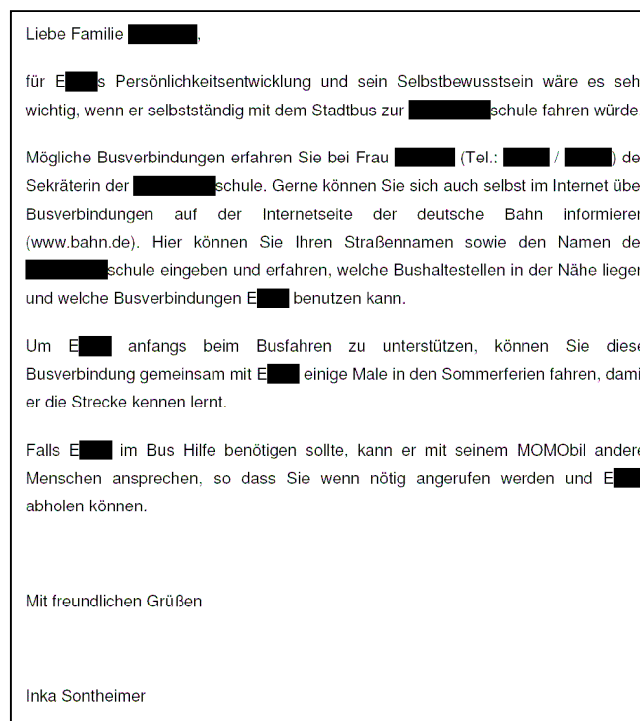


Abbildung 52: Elternbrief – Zusammenfassung der Interventionsmaßnahmen zur Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“

Evaluation:

Die Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs wird zum Beginn des neuen Schuljahres angestrebt, so dass für Emil der Besuch der weiterführenden Schule auch hinsichtlich des Schulweges ein weiterer Schritt zur Selbstständigkeit darstellt. Da der Abgabetermin meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit jedoch vor dem Beginn des neuen Schuljahres liegt, kann die Evaluation dieser Fördersituation an dieser Stelle nicht mehr aufgeführt werden.

8.3 Ausblick

Langfristig gesehen wäre eine weitere Fördersituation, das MOMObil auch in das individuelle Kommunikationssystem innerhalb Emils Familie zu etablieren, um auch in Gesprächen zu Hause seine Partizipation zu erhöhen. Erste Ansätze hierfür wurden im Rahmen meiner Arbeit mit Emil schon unternommen, indem er am Ende eines Schultages, wenn es die Zeit zuließ, einen kurzen Bericht über seine Erlebnisse in der Schule schrieb. Auf diese Art und Weise kann Emil zu Hause von der Schule erzählen. Durch gezieltes Nachfragen können dann weitere Details erfragt werden. Als Emil das erste Mal seiner Mutter mit Hilfe des MOMObils ausführlich beim Mittagessen von einem Schulausflug berichten konnte, war diese - Erzählungen der Schwester zufolge - sehr gerührt. Diese Vorbereitung von Gesprächsbeiträgen über schulische Erlebnisse ist eine Möglichkeit, wie die Schule Einfluss auf die Weiterentwicklung des familiären Kommunikationssystem nehmen kann.

Da Kommunikationshilfen durch die allgemeine Entwicklung im Computerbereich zunehmend kleiner, leichter und leistungsfähiger werden, ist eventuell in der Zukunft die Verwendung eines Handys mit Sprachausgabe als Kommunikationshilfe für Emil zu erwarten. Die Anbindung an ein Handy würde die Kommunikationshilfe für Emil leichter transportierbar machen. Unabdingbar hierfür ist jedoch, dass sich Emils Bezugspersonen fortlaufend über den jeweiligen aktuellen Stand der Entwicklung informieren. Stets aktuelle Informationen darüber sind in den jährlichen Nachlieferungen des Handbuches UK zu finden. (vgl. SPIEKERMANN 2003, S.04.004.001)

9. Reflexion meiner Arbeit mit Emil

Die gemeinsame Arbeit von Emil und mir wäre ohne die gute Kooperation mit Emils Lehrern und seinen Eltern nicht in diesem Maße erfolgreich gewesen. Die außergewöhnliche Bereitschaft der Klassenlehrer sich auf alle von mir genannten Vorschläge einzulassen, ermöglichte es Emil, seine Partizipation in der ausgewählten Fördersituation zu erhöhen. Auch die Unterstützung durch Emils Familie, die ihm bei der Vorbereitung einzelner Unterrichtsbeiträge für die vorstrukturierten Unterrichtsgespräche zur Seite steht, leistete einen wichtigen Beitrag zu Emils Entwicklungsfortschritt. Diese gelungene Kooperation zwischen Schule und Elternhaus scheint im Hinblick auf Unterstützte Kommunikation nicht selbstverständlich zu sein, was folgendes Zitat von LEBER verdeutlicht:

„das Schwierigste an UK ist [...] die gemeinsame Bereitschaft, diese neuen Wege der UK einzugehen und UK in den Alltag umzusetzen.“

(LEBER 2003, S.01.027.001)

Die gemeinsame Arbeit mit Emil stellte jedoch auch eine große Herausforderung für Emil und mich dar. Beide mussten wir uns auf unsere Art und Weise in ein neues Fachgebiet einarbeiten. Ich in das Gebiet der Unterstützten Kommunikation und in das Partizipationsmodell, er in das MOMObil. Ziel dabei war es von Anfang an, Emil zum Experten in eigener Sache zu machen. Während er anfangs dem MOMObil kaum eine Beachtung schenkte, geschweige denn es als Kommunikationshilfe verstand, arbeitete er sich zunehmend selbstständig mit Hilfe der von mir erstellten Bedienungsanleitung in das MOMObil ein. Bei der zweiten Teilevaluation war es deshalb für mich beeindruckend zu sehen, wie routiniert er schon nach wenigen Monaten im Umgang mit dem MOMObil war. Blitzschnell öffnete er Dateien, speicherte sie auf einem USB-Stick und druckte sie im benachbarten Computerraum der Schule aus. Er nahm das MOMObil ohne Aufforderung mit in den Stuhlkreis und änderte die Lautstärke der Sprachausgabe je nach Lärmpegel im Klassenzimmer.

Im Hinblick auf die Arbeit mit dem Partizipationsmodell kann ich BRAUN und KRISTEN nur zustimmen, die der Meinung sind, dass dieses zunächst kompliziert erscheinende Modell eine große Hilfe für UK-Maßnahmen darstellt (vgl. BRAUN / KRISTEN 2001, S.6). Lediglich bei der Auswahl der geeigneten UK-Fördersituation, war es eine Herausforderung, sich dem Partizipationsmodell entsprechend nur auf eine Situation zu beschränken, da die Motivation groß war, das MOMObil in allen Lebensbereichen Emils gleichermaßen zu etablieren. Aus diesem Grund gliederte ich die ausgewählte UK-Fördersituation „Teilhabe am Unterricht“ in weitere Kategorien. Beim Follow-up, dem zweiten Durchlauf des Partizipationsmodells,

wählte ich eine Situation außerhalb des geschützten Rahmens der Schule und der Familie, nämlich die Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs.

Rückblickend auf die sechsmonatige Arbeit mit Emil lässt sich sagen, dass es eine sehr emotionale Zeit sowohl für mich als auch für Emil war. Die Fragestellung der Arbeit hat mich aufgrund der engen Beziehung, die zwischen Emil und mir entstand, weit über die Wissenschaftliche Hausarbeit hinaus beschäftigt. Gemeinsam erlebten wir sehr bewegende Situationen, wie Emil beispielsweise zum ersten Mal seinen Mitschülern ausführlich vom Wochenende erzählen konnte oder das erste Mal seiner Mama von einem Schulausflug berichtete. Des Weiteren konnte sich Emil allmählich zunehmend mit Hilfe des MOMObils in den Unterricht einbringen, wodurch er endlich auch den Mitschülern zeigen konnte, was in ihm steckt. Durch seine Unterrichtsbeiträge und seine enorme Erweiterung kommunikativer Fähigkeiten erfuhr Emil sehr viel Lob und Anerkennung. Folglich erweiterte Emil durch unsere gemeinsame Arbeit nicht nur seine kommunikativen Fähigkeiten, sondern machte insgesamt einen großen Entwicklungsfortschritt, was mir von vielen seiner Lehrer zurückgemeldet wurde. Vor allem im Hinblick auf sein Selbstbewusstsein lässt sich durch die vielen Erfolgserlebnisse der letzten Monate ein deutlicher Anstieg erkennen, was mit folgendem Zitat von LEBER zusammengefasst werden kann:

„Manchmal löst UK ungeahnte Entwicklungen aus.“

(LEBER 2003, S.01.031.001)

10. Fazit

Die der Arbeit zugrunde gelegte Fragestellung, wie Emil sein MOMObil kommunikationserweiternd erleben kann, konnte im Laufe der Arbeit hinsichtlich der ausgewählten Fördersituation im Unterricht beantwortet werden. Hierfür wurden unterschiedlichste Interventionsmaßnahmen durchgeführt. Lediglich durch das Zusammenspiel aller Interventionsmaßnahmen konnte Emil das MOMObil allmählich kommunikationserweiternd erleben und dadurch seine Teilhabe am Unterricht erhöhen, was in der Evaluation deutlich aufgezeigt wurde.

Da die Kommunikationserweiterung hauptsächlich in der ausgewählten Fördersituation im Unterricht stattgefunden hat, ist dieser Prozess wie in Kapitel 7 zur weiteren Förderplanung aufgezeigt, nicht abgeschlossen. Damit Emil sein MOMObil auch in anderen Situationen des Alltags kommunikationserweiternd erleben kann, werden nun allgemeine Prinzipien aus den durchgeführten Interventionsmaßnahmen abgeleitet, wodurch die Fragestellung der Arbeit allgemeiner beantwortet werden kann. Emils Selbstständigkeit im Umgang mit dem MOMObil sehe ich als ein grundlegendes Prinzip an, was auch bei weiteren Fördersituationen durch die vereinfachte Bedienungsanleitung gewährleistet ist. Als weiteres allgemeines Prinzip lässt sich die kooperative Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule zählen.

Im Sinne des in der Einleitung aufgeführten Zitates von Wittgenstein konnte Emil im Laufe der Arbeit die Grenzen seiner Sprache erweitern. Dabei zu sein, wie ihm dies nicht nur die Grenzen seiner Welt öffnete, sondern er diese regelrecht durchbrach, war für mich sehr bewegend. Während Emil zu Beginn der Arbeit dem MOMObil kaum Beachtung schenkte, war schon bald eine große Wertschätzung gegenüber seiner Kommunikationshilfe zu erkennen. Im Rahmen der Mitmachaktion zur Woche der Sprachheilschulen zum Thema „Meine Schule und ich“, schrieb Emil, dass ihm an seiner Schule besonders gut sein MOMObil gefalle. In diesem Sinne möchte ich mit einem Zitat von Emil aus der Mitmachaktion enden, womit zu Beginn der Arbeit niemand gerechnet hätte:

MOMobil ist gut weil er für mich sprechen kann.

„MOMObil ist gut, weil er für mich sprechen kann.“

(EMIL 2012, siehe Anhang)

Literaturliste

ADAM, H. (2003): Gebärdensammlungen zur Unterstützten Kommunikation. In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 02.008.001-02.012.001.

ANTENER, G. (2001): Und jetzt? – Das Partizipationsmodell in der Unterstützten Kommunikation. In: Boenisch, J. / Bünk, C. (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 257-267.

ANTENER, G. (2003): Interventionsmodelle der Unterstützten Kommunikation. In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 01.018.001-01.026.001.

ARNUSCH, G. / PIVIT, C. (1996): Was ist Unterstützte Kommunikation? In: ISAAC – Deutschland Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.): „Edi, mein Assistent“ und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation: Reader der Kölner Fachtagungen. Düsseldorf. S.9-48.

BEUKELMAN, D. / MIRENDA, P. (2005): Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Baltimore – London – Sydney.

BOENISCH, J. / ENGEL, M. (2001): Die Förderung des Spracherwerbs bei körperbehinderten Kindern ohne Lautsprache unter besonderer Berücksichtigung elektronischer Kommunikationshilfen. In: Boenisch, J. / Bünk, C. (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 48-58.

BOENISCH, J. / OTTO, K. (2001): Besonderheiten in der Sprachentwicklung bei kaum- und nichtsprechenden Kindern mit Cerebralparese. In: ISAAC Zeitschrift, Heft 3, S.23-27.

BOENISCH, J. / SACHSE, S. (2007): Diagnostik und Beratung in der Unterstützten Kommunikation – Theorie, Forschung und Praxis. Karlsruhe.

BRAUN, U. (2003): Was ist Unterstützte Kommunikation? In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 01.003.001-01.005.001.

BRAUN, U. / BAUNACH, M. (2010): Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule. In: Wilken, E. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation – Eine Einführung in Theorie und Praxis. 3. Auflage. Stuttgart. S.95-108.

BRAUN, U. / KRISTEN, U. (2001): Woran hakt es? Analysehilfe durch das Partizipationsmodell nach Beukelman / Mirenda. In: Unterstützte Kommunikation, Heft 1-2, S. 6-10.

BRAUN, U. / KRISTEN, U. (2003): Körpereigene Kommunikationsformen. In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 02.003.001-02.007.001.

BREUL, W. (2011): Elektronische Kommunikations-Hilfen – Ein Überblick. In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. 8. Nachlieferung. 1. Auflage. Karlsruhe. S. 04.005.001-04.023.001.

BRUNER, J. (1981): Muttersprache. In: Der Sprachheilpädagoge, Heft 1, S.12-22.

BRUNER, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern – Stuttgart - Toronto.

BÜNK, CH. / SESTERHENN, C, / LIESEN, I. (2003): Elektronische Kommunikationshilfen mit dynamischen Display im Vergleich. In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 04.005.001-04.011.001.

DIMDI - DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (2005) : ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit – Deutschsprachige Fassung der ICF. In: DIMDI [Online]:http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf [Stand: 06.05. 2012].

ELLER, A. (2001): Schriftspracherwerb bei Unterstützt Kommunizierenden. In: Unterstützte Kommunikation, Heft 3, S.5-11.

EZAWA, B. (2003): Lesen und Schreiben lernen – Neue Wege der Unterstützten Kommunikation. In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte

Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 08.012.001-08.018.001.

FRÖHLICH, A. (2010): Communico. In: Maier-Michalitsch, N. / Grunick, G.: Leben pur – Kommunikation bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf. S.12-24.

FRÖLICH, R. / SIEMER, J. (2007): Unterrichtsgespräch. In: Drumm, J. (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts – Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen. S.64-69.

FÜSSENICH, I. (2010): Wesentliche Spracherwerbtheorien. In: Füssenich, I. / Singer, K.: Unveröffentlichte Seminarunterlagen Sprachwissenschaft Wintersemester 2010/2011 – Pädagogische Hochschule Ludwigsburg / Außenstelle Reutlingen. S.43-50.

GRIMM, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen, u.a.

HAILER, N. (2010): Hypotonie. In: Engelhardt, M. (Hrsg.): Lexikon Orthopädie und Unfallchirurgie [Online]: <http://www.lexikon-orthopaedie.com/pdx.pl?dv=0&id=01002>. [Stand: 03.05.12].

HÜNING-MEIER, M. / PIVIT, C. (2003): Nichtelektronische Kommunikationshilfen – Eine Einführung. In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 03.003.001-03.011.001.

INCAP (2008): MOMObil V7.2 – Bedienungsanleitung. Pforzheim.

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2009): Unterstützte Kommunikation (UK) in Unterricht und Schule. München.

HACKER, D. / WILGERMEIN, H. (2001): Aussprachestörungen bei Kindern – Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. 2. Auflage. München.

JEUK, S. (2000): Psycholinguistische Theorien zum Zweitspracherwerb – ihre Relevanz für die Frühförderung zweisprachiger Migrantenkinder. In: Deutsch lernen, Heft 3, S.195-212.

JEUK, S. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnosen – Förderung. Stuttgart.

JEUK, S. / SCHÄFER, J. (2009): Schriftsprache erwerben. Grundlagen und Basiswissen. Vorschläge und Hinweise für die Praxis. Für die Jahrgänge 1 und 2. Berlin.

GOLDENBERG, G. (2006): Apraxie. In: Karnath, H.O. / Hartje, W. / Ziegler, W. (Hrsg.): Kognitive Neurologie. Stuttgart.

HAUPT, U. (1996): Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung. Düsseldorf.

KLANN-DELIUS, G. (2008): Spracherwerb. 2. Auflage. Stuttgart – Weimar.

KNIFFKA, G. / SIEBERT-OTT, G. (2009): Deutsch als Zweitsprache - Lehren und Lernen. 2. Auflage. Paderborn.

KONRAD, H. (2010): Spracherwerbsprobleme nichtsprechender Kinder. In: Wilken, E. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation – Eine Einführung in Theorie und Praxis. 3. Auflage. Stuttgart.

KRÄMER, G. (2005a): Epilepsie von A-Z: Medizinische Fachwörter verstehen. Stuttgart.

KRÄMER, G. (2005b): Kleines Lexikon der Epileptologie. Stuttgart.

KRISTEN, U. (2002): Praxis Unterstützte Kommunikation – Eine Einführung. 4. Auflage. Düsseldorf.

LAGE, D. (2006): Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption. Bad Heilbrunn.

LAUER, N. / BIRNER-JANUSCH, B. (2010): Sprechapraxie im Kindes- und Erwachsenenalter. 2. Auflage. Stuttgart / New York.

LEBER, I. (2003): Unterstützte Kommunikation – Wozu eigentlich? In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 01.027.001-01.031.001.

LEYENDECKER, CH. / THIELE, A. (2001): Entwicklung unter erschwerten Bedingungen: Zum Schriftspracherwerb unterstützt kommunizierender Menschen. In: Boenisch, J. / Bünk, Ch. (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S.102-117.

LINGEN, A. (1994): Elektronische Kommunikationshilfen für nichtsprechende Schülerinnen und Schüler mit Infantiler Zerebralparese. Grundlagen – Ziele – Möglichkeiten. Wetter.

LINKE, A. / NUSSBAUMER, M. / PORTMANN, P. (2004): Studienbuch Linguistik. 5. Auflage. Tübingen.

MEIBAUER, J. et al. (2007): Einführung in die germanistische Linguistik. 2. Auflage. Stuttgart – Weimar.

MONTESSORI-VEREINIGUNG E.V. (2006): Montessori-Material - Sprache in Kinderhaus und Schule. Zelhern.

NEUHÄUSER, G. (2004): Foix – Chavany – Marie – Syndrom. In : Kindernetzwerk e.V.für Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene mit chronischen Krankheiten und Behinderungen [Online:] <http://kindernetzwerk.de/images/Krankheitsuebersichten/Krankheitsuebersichten-foix-chavany-marie-worster-drought-syndrom.pdf> [Stand: 15.05.12].

NONN, K. (2011): Körpereigene Kommunikationsformen. In: Springer, L. / Schrey-Dern, D. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation in der Logopädie. Stuttgart / New York. S.46--66.

PÄBLER-VAN REY, D. (2011a): Partizipationsmodell und ICF. In: Springer, L. / Schrey-Dern, D. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation in der Logopädie. Stuttgart / New York. S.16-19.

PÄBLER-VAN REY, D. (2011b): Elektronische Kommunikationshilfen: Vokabularaufbau ohne Kodierung und Grammatikfunktionen. In: Springer, L. / Schrey-Dern, D. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation in der Logopädie. Stuttgart / New York. S.151-155.

PIVIT, C. (2003): Individuelle Kommunikationssysteme. In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 01.006.001-01.017.001.

SACHSE, S. (2010): Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation. Aufgaben im Kontext der Beratung. Karlsruhe.

SCHULZ VON THUN, F. (2008): Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. 29. Auflage. Reinbek bei Hamburg.

SCHULZ VON THUN, F. (2012): Das Kommunikationsquadrat. In: Schulz von Thun – Institut für Kommunikation. [Online:] http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71. [Stand 23.05.12].

SOZIALGESETZBUCH (2010): Bücher I-XII. 39. Auflage. München.

SNIJDERS, J.T. / TELLEGEN, P.J. / LAROS, J.A. (1997). Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest von 5½ bis 17 Jahren (SON-R 5½ - 17). 2. Auflage. Göttingen.

SPIEKERMANN, A. (2003): Grundsätzliches und Spezielles über elektronische Kommunikationshilfen. In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. 04.003.001-04.004.001.

SZAGUN, G. (2008): Sprachentwicklung beim Kind. 2. Auflage. Weinheim / Basel.

TOPSCH, W. (2002): Beobachten im Unterricht. In: Kiper, H. /Meyer, H. / Topsch, W.: Einführung in die Schulpädagogik. Berlin.

TRACY, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen – Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.

TRIARCHI-HERRMANN, V. (2006): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. 2. Auflage. München – Basel.

VON LOEPER LITERATURVERLAG / ISAAC – GESELLSCHAFT FÜR UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION E.V. (Hrsg.) (2003): Lexikon der Fachbegriffe. In: ebd.: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. S. L.001.001-L.012.001.

VON TETZCHNER, S. / MARTINSEN, H. (2000): Einführung in Unterstützte Kommunikation. Heidelberg.

VON TETZCHNER, S. (2008): Unterstützte Kommunikation in Europa: Forschung und Praxis. In: Von Loeper Literaturverlag / ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. 8. Ergänzungslieferung. 3. Auflage. Karlsruhe. S. 15.002.019-15.002.035.

WATZLAWIK, P. / BEAVIN, J. / JACKSON, D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11. Auflage. Bern.

WENDLANDT, W. (2006): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. 5. Auflage. Stuttgart.

ZIEGLER, W. (2005): Funktionelle Neuroanatomie des Sprechens und des Sprachverstehens. In: Wendler, J. / Seidner, W. / Eysholdt, U. (Hrsg.): Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie. 4. Auflage. Stuttgart. S.34-43.

ZIERZ, S. / JERUSALEM, F. (2003): Muskelerkrankungen. 3. Auflage. Stuttgart – New York.

Sonstige Quellen:

Zitat von Wittgenstein:

USLUCAN, H.-H. (2001): Handlung und Erkenntnis. Die pragmatische Perspektive Deweys und Jean Piagets Entwicklungspsychologie. Münster. S.225.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Abgrenzung diverser menschlicher Verhaltensformen
- Abbildung 2: Erweiterung des Kommunikationsbegriffs
- Abbildung 3: Beziehung zwischen stimmlicher/nichtstimmlicher und verbaler/nonverbaler Kommunikation
- Abbildung 4: Kommunikationsmodell nach LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN
- Abbildung 5: Das Kommunikationsquadrat von SCHULZ VON THUN
- Abbildung 6: Tabellarische Übersicht der Sprachentwicklung zwischen 8 und 28 Monaten
- Abbildung 7: Im Zentrum steht das Wort
- Abbildung 8: Auswirkungen von Beeinträchtigungen in der Sprachentwicklung auf das kommunikative Verhalten
- Abbildung 9: Tabellarische Übersicht der Faktoren, die Kommunikation beeinflussen
- Abbildung 10: Adaption des Kommunikationsmodells von LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN
- Abbildung 11: Das Partizipationsmodell
- Abbildung 12: Das MOMobil
- Abbildung 13: Aufbau der Tagesuhr für zu Hause
- Abbildung 14: Aufbau der Tagesuhr für die Schule
- Abbildung 15: Zusammenfassung des Tages
- Abbildung 16: Aktivitätenliste in Form der Tagesuhr nach BOENISCH/SACHSE
- Abbildung 17: Systematisierung der Kommunikationssituationen im Unterricht
- Abbildung 18: Vergleich mit dem Partizipationsmuster der Mitschüler
- Abbildung 19: Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie „Gebundene Unterrichtsgespräche mit Einwortäußerungen“
- Abbildung 20: Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie „Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“
- Abbildung 21: Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie „Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“
- Abbildung 22: Einschränkungs- und Fähigkeitsprofil in den Bereichen Kommunikation, Motorik, Kognition, Wahrnehmung, Syntax, sozial-emotional, Lesen und Schreiben
- Abbildung 23: Zugangsbarrieren in geschlossenen Unterrichtsgesprächen mit Einwortäußerungen
- Abbildung 24: Gelegenheitsbarrieren in geschlossenen Unterrichtsgesprächen mit Einwortäußerungen
- Abbildung 25: Zugangsbarrieren in vorstrukturierten Unterrichtsgesprächen mit Mehrwortäußerungen
- Abbildung 26: Gelegenheitsbarrieren in vorstrukturierten Unterrichtsgesprächen mit Mehrwortäußerungen
- Abbildung 27: Zugangsbarrieren in offenen Unterrichtsgesprächen mit Mehrwortäußerungen
- Abbildung 28: Gelegenheitsbarrieren in offenen Unterrichtsgesprächen mit Mehrwortäußerungen
- Abbildung 29: Tabellarische Übersicht der Zugangsbarrieren und Interventionen
- Abbildung 30: Tabellarische Übersicht der Gelegenheitsbarrieren und Interventionen
- Abbildung 31: Tabellarische Übersicht der Zuständigkeitsbereiche der Interventionsmaßnahmen
- Abbildung 32: Bedienungsanleitung des MOMobils für Emil
- Abbildung 33: Exemplarische Seite der erstellten Bedienungsanleitung
- Abbildung 34: Emils Arbeitsplatz in der Schule
- Abbildung 35: Satzstern nach Maria Montessori auf Emils Tisch
- Abbildung 36: Elternbrief – Zusammenfassung der Interventionsmaßnahmen aus dem Zuständigkeitsbereich der Familie
- Abbildung 37: Das MOMobil V7.2.
- Abbildung 38: Beispiel einer „Extra-Hausaufgabe“
- Abbildung 39: Erste Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 1: „Gebundene Unterrichtsgespräche mit Einwortäußerungen“
- Abbildung 40: Erste Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 2: „Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“
- Abbildung 41: Erste Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 3: „Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“
- Abbildung 42: Zweite Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 1: „Gebundene Unterrichtsgespräche mit Einwortäußerungen“
- Abbildung 43: Zweite Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 2: „Vorstrukturierte Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“
- Abbildung 44: Zweite Teilevaluation - Vergleich mit Mitschülern in der Kategorie 3: „Offene Unterrichtsgespräche mit Mehrwortäußerungen“

Abbildung 45: Förderplan

Abbildung 46: Aktivitätenliste in Form der Tagesuhr nach BOENISCH/SACHSE

Abbildung 47: Vergleich mit dem Partizipationsmuster der Mitschüler in der Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“

Abbildung 48: Zugangsbarrieren in der Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“

Abbildung 49: Gelegenheitsbarrieren in der Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“

Abbildung 50: Zusammenfassung der Barrieren und Interventionsmaßnahmen in der Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“

Abbildung 51: Vorbereiteter Text für Notsituationen bei der Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs

Abbildung 52: Elternbrief – Zusammenfassung der Interventionsmaßnahmen zur Fördersituation „Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs“

Anhang

1. Untersuchungsbogen – Überprüfung auf bukkofaziale Apraxie.....	110
2. Emils Tagesuhr.....	111
2.1 Tagesuhr – zu Hause.....	111
2.2 Tagesuhr – in der Schule.....	112
3. Auswertung des Analyse-Verfahrens zu Aussprachestörungen bei Kindern – AVAK..	117
4. Diagnosebögen der Handreichung UK-Diagnostik.....	125
5. Bedienungsanleitung des MOMObils für Emil.....	144
6. Emils Sprechblase aus der Mitmachaktion zur Woche der Sprachheilschulen 2012...	146

1. Untersuchungsbogen – Überprüfung auf bukkofaziale Apraxie

Untersuchungsbogen – Leichte bis mittelschwere Sprechapraxie

Patient: E [REDACTED] geb.: 22.12.00 Untersucher: Sortheimer Datum: 13.3.12

1. Überprüfung auf bukkofaziale Apraxie

Nr.	Aufgabenstellung		RI	Ø	Parapraxien					
					S	F	R	Ü	P ₁	A
1	i	die-Nase-rümpfen			F-Ü					
2	i	die-Zähne-fletschen			F					
3	v	„Strecken Sie die Zunge heraus.“			F					
4	v	„Lecken Sie die Oberlippe.“			P ₁					
5	i	die-Backen-aufblasen			F					
6	i	schmatzen			F					
7	v	„Schmalzen Sie mit der Zunge.“			P ₄ -F					
8	i	den-Mund-spitzen	✓							
9	v	„Zischen Sie.“		-						
10	v	„Räuspern Sie sich.“		-						
11	v	„Rümpfen Sie die Nase.“		-						
12	v	„Fletschen Sie die Zähne.“		-						
13	i	die-Zunge-herausstrecken	✓							
14	i	die-Oberlippe-lecken			F					
15	v	„Blasen Sie die Backen auf.“			F-Ü					
16	v	„Schmatzen Sie.“		-						
17	i	mit-der-Zunge-schmalzen			P ₁₄ -F					
18	v	„Spitzen Sie den Mund.“			F					
19	i	zischen	✓							
20	i	räuspern			F					

Auswertung:

imitatorisch (i)

verbal (v)

RI	1	2	5	6	8	13	14	17	19	20	RI	3	4	7	9	10	11	12	15	16	18
Ø	1	2	5	6	8	13	14	17	19	20	Ø	3	4	7	8	13	14	17	15	16	18
PARA	1	2	5	6	8	13	14	17	19	20	PARA	1	2	5	9	10	11	12	15	16	18


Eine bukkofaziale Apraxie wird dann diagnostiziert, wenn der Patient **mehr als eine** der imitatorischen Aufgaben fehlerhaft löst.









(vgl. Lauer / Birner-Janunsch 2010, S.130)

2. Emils Tagesuhr

2.1 Tagesuhr – zu Hause

Inka Sontheimer


E s Tagesuhr 

Uhrzeit	Was macht E ?	Gespräch	Was ist schwierig im Gespräch?
	Aufstehen 	- Mit wem spricht E ? <input checked="" type="checkbox"/> Mama <input type="checkbox"/> Papa <input type="checkbox"/> Schwester - Über was wird gesprochen? <i>Wie er geschlafen hat. Was bzw. ob er geträumt hat</i>	Gibt es Schwierigkeiten? <input type="checkbox"/> ja <input checked="" type="checkbox"/> nein
	Frühstücken 	- Mit wem spricht E ? <input checked="" type="checkbox"/> Mama <input checked="" type="checkbox"/> Papa <input type="checkbox"/> Schwester - Über was wird gesprochen? <i>nichts</i> - Kann E sagen, was er essen möchte? <input type="checkbox"/> nein <input checked="" type="checkbox"/> ja	Gibt es Schwierigkeiten? <input type="checkbox"/> ja <input checked="" type="checkbox"/> nein
	Schulweg 	- Wie kommt E in die Schule? <input checked="" type="checkbox"/> mit dem Schulbus <input type="checkbox"/> mit dem öffentlichen Stadtbus	Gibt es Schwierigkeiten beim Busfahren wegen E Sprache? <input checked="" type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja <i>↳ E </i> <i>redet nicht (seine Aussagen)</i> Wünschen Sie sich, dass Elmar mit dem Stadtbus fahren kann?
	Mittagessen 	- Mit wem spricht E ? <input checked="" type="checkbox"/> Mama <input type="checkbox"/> Papa <input type="checkbox"/> Schwester - Über was wird gesprochen? <i>Nie war es in Schule.</i>	Gibt es Schwierigkeiten? <input checked="" type="checkbox"/> ja <i>manchmal schlecht zu verstehen wenn E ne Wörter benutzt</i> <input type="checkbox"/> nein
	Nachmittags 	- Was macht E nach der Schule? <input type="checkbox"/> er spielt alleine <input type="checkbox"/> er spielt mit Freunden <input checked="" type="checkbox"/> er spielt im Haus <input type="checkbox"/> er spielt auf der Straße - Mit wem spricht E ? <input checked="" type="checkbox"/> Mama <input checked="" type="checkbox"/> Papa <input checked="" type="checkbox"/> Schwester <input type="checkbox"/> Freunde: <i>hier KE, Ferien</i>	Gibt es Schwierigkeiten wegen E Sprache? <input checked="" type="checkbox"/> ja <i>redet bei neuen Wörtern undeutlich</i> <input type="checkbox"/> nein
	Abendessen 	- Mit wem spricht E ? <input checked="" type="checkbox"/> Mama <input checked="" type="checkbox"/> Papa <input type="checkbox"/> Schwester - Über was wird gesprochen? <i>Tagesablauf oder oft bei älterem Bruder, spielt mit seinem Sohn (1 Jahr alt)</i>	Gibt es Schwierigkeiten? <input checked="" type="checkbox"/> ja <i>S.O.</i> <input type="checkbox"/> nein
	Ins Bett gehen 	- Mit wem spricht E ? <input checked="" type="checkbox"/> Mama <input checked="" type="checkbox"/> Papa <input type="checkbox"/> Schwester - Über was wird gesprochen? <i>(Lesen) es wird meist gelesen oder E eine Geschichte erzählt</i>	Gibt es Schwierigkeiten? <input checked="" type="checkbox"/> ja <i>S.O.</i> <input type="checkbox"/> nein

(ausgefüllt von Emils Familie)

2.2 Tagesuhr – in der Schule

Fach: _____ MNK _____				
Uhrzeit	momentane Kommunikation	kommunikative Schwierigkeiten / Effektivität der Teilnahme Emils einschätzen / Ansatzpunkte für die Förderung	Partizipationsmuster Gleichaltriger einschätzen	Partizipationsbarrieren identifizieren
<p>Situation: Unterrichtseinstieg: Lied von Rolf Zukowski „An meinem Fahrrad ist alles dran“ → Erarbeitung der Begriff aus dem Lied (frontal)</p>				
<p>8. 20</p> <p>bis</p> <p>9.00</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Mit wem spricht Emil?</u> (ohne MOMobil) <ul style="list-style-type: none"> - zur Klasse ❖ <u>Wie komplex sind seine Äußerungen?</u> <ul style="list-style-type: none"> - Einwortäußerung auf geschlossene Frage (L: „Emil, was braucht man noch zum Fahrradfahren?“ - E: „[hehn]“) ❖ <u>Werden die Gespräche durch Emil initiiert?</u> <ul style="list-style-type: none"> - Emil meldet sich (1x) - Emil wird aufgerufen (1x) ❖ <u>Weitere Beobachtungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Emil tanzt zur Musik → wirkt sehr fröhlich - wirkt sehr motiviert und aufmerksam → Gestik / Mimik 	<ul style="list-style-type: none"> - Emil kann auf geschlossene Fragen mit Antworten aus Einwortäußerungen am Unterrichtsgeschehen teilnehmen <i>Ansatzpunkte für die Förderung:</i> - Die SuS sollten sich beim Hören des Liedes drei Gegenstände vom Fahrrad notieren, Emil hätte diese im MOMobil mit ihrer Funktion notieren können - ⇒ offene Fragen beantworten → gute Situation: da sich alle Kinder die Antwort zunächst notiert haben und Emil so „Zeit gewinnt“ 	<ul style="list-style-type: none"> - antworten auf offene Fragen (z.B. L: „Wofür braucht man denn die Reflektoren?“) - komplexere Äußerungen: nennen den Gegenstand des Fahrrads und beschreiben dessen Funktion 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Zugangsbarrieren:</u> <ul style="list-style-type: none"> - MOMobil steht zwar eingeschaltet auf Emils Tisch, wird jedoch nicht benutzt ❖ <u>Gelegenheitsbarrieren:</u> <ul style="list-style-type: none"> - eingeschliffenes Kommunikationsverhalten im Unterricht (Emil antwortet mit Einwortäußerungen)
<p>Situation: Stationenarbeit (Partner- bzw. Gruppenarbeit) zum Thema „Fahrrad“</p>				
<p>9.00</p> <p>bis</p> <p>9.30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Mit wem spricht Emil?</u> (ohne MOMobil) <ul style="list-style-type: none"> - vor allem mit Alexa (seiner Nebensitzerin) ❖ <u>Wie komplex sind seine Äußerungen?</u> <ul style="list-style-type: none"> - kommuniziert sehr viel in dieser freien Situation - spricht in ganzen Sätzen → verwendet sehr viel Gestik und Mimik (wirkt pantomimisch) (z.B. Arme verschränken, auf den Boden stampfen) - zeigt Protest „Ich will das auch haben!“ ❖ <u>Werden die Gespräche durch Emil initiiert?</u> <ul style="list-style-type: none"> - ja, keine Frage-Antwort-Situation wie im Frontal-Unterricht - Gespräche mit Mitschülern - Emil bringt eigene Ideen mit in die Gruppenarbeit ein ❖ <u>Weitere Beobachtungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Emil wirkt sehr beliebt innerhalb der Klassengemeinschaft → gelungene Kommunikation mit Mitschülern - seine Mitschüler verstehen ihn anscheinend sehr gut - wirkt sehr motiviert und aufmerksam → Gestik / Mimik 	<ul style="list-style-type: none"> - keine kommunikativen Schwierigkeiten zu erkennen <i>Ansatzpunkte für die Förderung:</i> → Freie Situationen, in denen Emil mit Mitschülern kommuniziert, erscheinen mir nicht als geeignete Fördersituationen, da hier die Kommunikation gelingt 	<ul style="list-style-type: none"> - gleiche Teilnahme aller SuS 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Zugangsbarrieren:</u> <ul style="list-style-type: none"> - MOMobil steht zwar eingeschaltet auf Emils Tisch, wird jedoch nicht benutzt

Uhrzeit	momentane Kommunikation	kommunikative Schwierigkeiten / Effektivität der Teilnahme Emils einschätzen / Ansatzpunkte für die Förderung	Partizipationsmuster Gleichaltriger einschätzen	Partizipationsbarrieren identifizieren
				
Situation: Besprechung der Hausaufgaben – Thema: Multiplizieren mit Dezimalzahlen (Klassenarbeit)				
10.15	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Mit wem spricht Emil?</u> (ohne MOMobil) <ul style="list-style-type: none"> - bei der Hausaufgabenbesprechung gar nicht, obwohl alle Ergebnisse der Hausaufgaben richtig waren - bei der Besprechung der bevorstehenden Klassenarbeit: zur Klasse ❖ <u>Wie komplex sind seine Äußerungen?</u> <ul style="list-style-type: none"> - Gestik und Mimik → freut sich, dass alle Aufgaben richtig waren, zeigt auf Zirkel (bei der Besprechung der Klassenarbeit) ❖ <u>Werden die Gespräche durch Emil initiiert?</u> <ul style="list-style-type: none"> - Emil meldet sich ❖ <u>Weitere Beobachtungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - wirkt sehr fröhlich - wirkt sehr motiviert und aufmerksam - abreitet konzentriert mit 	<ul style="list-style-type: none"> - Emil könnte lediglich Ergebnisse nennen (momentan schwierig, da mit großen Zahlen gerechnet wird, z.B. 26 735,96€) <i>Ansatzpunkte für die Förderung:</i> - Emil könnte sein Matheheft auf dem MOMobil führen und damit ganze Aufgaben und komplexe Lösungen mit einbringen 	<ul style="list-style-type: none"> - antworten auf offene Fragen (z.B. L: „Was war das besondere an den Hausaufgaben?“) - komplexere Äußerungen: „Man muss hier immer Zahlen übertragen,...“ 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Zugangsbarrieren:</u> <ul style="list-style-type: none"> - MOMobil steht zwar eingeschaltet auf Emils Tisch, wird jedoch nicht benutzt - Hausaufgaben wurden im Heft gerechnet, statt im MOMobil, Emil konnte deshalb seine Ergebnisse nicht präsentieren
bis				
10.40				
Situation: große Pause				
10.40	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Mit wem spricht Emil?</u> (ohne MOMobil) <ul style="list-style-type: none"> - hauptsächlich mit Alexa - auch mit anderen Mitschülern ❖ <u>Wie komplex sind seine Äußerungen?</u> <ul style="list-style-type: none"> - Gespräche mit Mitschülern - komplex: ganze Sätze (z.B. Gespräch über leckeres Vesper) - Gestik und Mimik → Streicht sich mit der Hand über den Bauch ❖ <u>Werden die Gespräche durch Emil initiiert?</u> <ul style="list-style-type: none"> - ja, Emil zeigt den anderen Kindern stolz sein leckeres Vesper ❖ <u>Weitere Beobachtungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - wirkt sehr fröhlich - Emil wirkt sehr beliebt innerhalb der Klassengemeinschaft → gelungene Kommunikation mit Mitschülern - seine Mitschüler verstehen ihn anscheinend sehr gut 	<ul style="list-style-type: none"> - keine kommunikativen Schwierigkeiten zu erkennen <i>Ansatzpunkte für die Förderung:</i> → Freie Situationen, in denen Emil mit Mitschülern kommuniziert, erscheinen mir nicht als geeignete Fördersituationen, da hier die Kommunikation gelingt 	<ul style="list-style-type: none"> - gleiche Teilnahme aller SuS 	
bis				
11.00				

Anhang

Situation: Wortarten mit den entsprechenden Farben unterstreichen				
11. 35 bis 12.00	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Mit wem spricht Emil?</u> (ohne MOMobil) - zur Klasse ❖ <u>Wie komplex sind seine Äußerungen?</u> - Einwortäußerung auf geschlossene Frage (L: „Mit welcher Farbe muss „das Zimmer“ unterstrichen werden?“ - E: „Rot.“) ❖ <u>Werden die Gespräche durch Emil initiiert?</u> - Emil meldet sich ❖ Weitere Beobachtungen: - wirkt sehr fröhlich - wirkt sehr motiviert und aufmerksam - wird zum Vorlesen aufgerufen → möchte nicht vorlesen, liest auch nicht vor 	<ul style="list-style-type: none"> - Emil kann auf geschlossene Fragen mit Antworten aus Unterrichtsgeschehen teilnehmen <i>Ansatzpunkte für die Förderung:</i> - es wäre wünschenswert, wenn Emil mit Hilfe seines MOMOBils offene Fragen beantworten könnte 	<ul style="list-style-type: none"> - antworten auf offene Fragen (z.B. L: „Warum ist <schillernd> ein Adjektiv?“) - komplexere Äußerungen: können über die Wortarten diskutieren 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Zugangsbarrieren:</i> - MOMobil steht zwar eingeschaltet auf Emils Tisch, wird jedoch nicht benutzt ❖ <i>Gelegenheitsbarrieren:</i> - eingeschliffenes Kommunikationsverhalten im Unterricht (Emil antwortet mit Ein-Wortäußerungen)
Situation: Gruppenarbeit: gemeinsam neues Kapitel lesen				
12. 00 bis 12.35	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Mit wem spricht Emil?</u> (ohne MOMobil) - mit Alexa ❖ <u>Wie komplex sind seine Äußerungen?</u> - Liest kurze wörtliche Reden → unterstreicht dies mit Gestik und Mimik (z.B. reibt sich das Knie und den Ellenbogen) ❖ <u>Werden die Gespräche durch Emil initiiert?</u> - ja ❖ <u>Weitere Beobachtungen:</u> - wirkt sehr fröhlich - freiwillige Gruppenfindung: Emil arbeitet mit Alexa zusammen 	<ul style="list-style-type: none"> - kann am dialogischen Erzählen teilnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> - Alexa liest die Erzählerrolle 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Zugangsbarrieren:</i> - MOMobil steht zwar eingeschaltet auf Emils Tisch, wird jedoch nicht benutzt ❖ <i>Gelegenheitsbarrieren:</i> - eingeschliffenes Kommunikationsverhalten im Unterricht (Emil antwortet mit Ein-Wortäußerungen)

Zusammenfassung des Tages:

Datum: 29.02.2012

❖ *Mit wem hatte Emil Kontakt?*

- hauptsächlich mit Alexa (seiner Nebensitzerin)
- kommuniziert und versteht sich aber mit allen Mitschülern sehr gut

❖ *Wie komplex waren seine Äußerungen? Beispiele:*

- hat kein einziges Mal MOMobil verwendet
- Ein-Wortäußerungen (Beispiele siehe oben)

❖ *In welchen Situationen traten Probleme auf bzw. wurden Einschränkungen deutlich?*

- bei offenen Fragen bzw. offenen Klassengesprächen

❖ *Wurden Gespräche durch Emil initiiert?*

- ja, oft. Emil spricht sehr viel mit Gestik und Mimik → wirkt pantomimisch

❖ *Welche Fächer, Themen und Personen sind für Emil besonders wichtig und interessant?*

- Alexa
- Musik, Tanzen, Rhythmik, Theater

3. Auswertung des Analyse-Verfahrens zu Aussprachestörungen bei Kindern – AVAK

1.2 Informationen Transkript			
Anzahl Items			105
Anzahl nicht transkribierte Items			4
Anzahl identische Items			7
Anzahl verschiedene Items			94

2.0 Items und Prozesse			
Nr	itm	tra	Prozesse
1	ʃɔtɔnɛ	vɔnɛ	CLU/R3/i
2	kɛtɔɛ	kɛdɔɛ	
3	ʃlɛʒɛ	ʃɛʒkɛ	CLU/R1/i
4	ʃnɔkɛ	ʃnɔtɛ	ORT/FRO/ALV/m
5	ʒuŋɛ	gɔn	ART/PLO/i ORT/BAG/VEL/i
6	knɔyɔn	gnɔyɔn	CLU/TE/i
7	tɔuŋɛ	zɔŋkɛ	ART/FRI/i
8	mɛtɔɛ	mɛtɔɛ	identisch
9	ʒɛkɛ	nɛkɛ	ORT/FRO/ALV/i DIV/NA+i
10	bɛtɛ	bɛʒɛ	CLU/R1/i ART/FRI/m DIV/PAL/m
11	lɛʒɔn	lɛbɔn	DIV/ST+m
12	ɛpʃɛl	ɛtɛ	ART/FRI/m
13	bɔtɛ	mɔtɛ	DIV/NA+i
14	lɛtɛfɛl	mɔtɛfɛ	ORT/FRO/LAB/i DIV/NA+i
15	tɛtɛ	dɔtɛ	DIV/ST+i
16	ʃlɛʒɛ		nicht transkribiert
17	bɔʒɛ	mɔtɛ	DIV/NA+i ART/ÖFF/m
18	plɛtɛ	ɛtɛ	CLU/A/i ORT/FRO/LAB/m
19	gɔkɛ	gɔkɛ	CLU/R1/i
20	tɛmɛl	tɛmɛl	CLU/R1/i
21	vɔpɛ	vɔkɔn	ORT/BAG/VEL/m

Anhang

22	dne:yan	dane	CLU/R1/i ART/ÖFF/m
23	kane	kaha	ART/FRI/m DIV/ST-/m
24	nole		nicht transkribiert
25	vape	vape	identisch
26	zane	zane	
27	tsape	doba	CLU/R3/i DIV/ST+/m
28	ktsen	ktsen	ART/AFF/m
29	vcke	hugke	ART/ÖFF/i DIV/ST-/i
30	zozel	zozel	
31	voje	vope	ORT/FRO/ALV/m
32	klame	kam	CLU/R1/i
33	tsage	pagke	ART/FRI/i
34	tsje	tspe	ORT/FRO/ALV/m
35	putal	mude	DIV/ST+i DIV/NA+i
36	igve	lovve	
37	ha:ze	ha:ze	identisch
38	fede		nicht transkribiert
39	jna:bal		nicht transkribiert
40	fogel	foge	
41	move	o:nte	
42	fige	fige	CLU/R1/i
43	kefe	gefe	DIV/ST+i
44	ge:te	ototet	CLU/VE/i DIV/ST+/m
45	ma:le	ha:le	ART/FRI/i DIV/ST-/i DIV/NA-/i
46	jage	nege	ORT/FRO/ALV/i DIV/NA+i
47	kgnig	gunk	DIV/ST+i ART/PLO/i ORT/BAG/VEL/i
48	ha:ne	ha:ha:	ART/FRI/m DIV/ST-/m
49	na:ze	na:ze	ART/AFF/m DIV/ST-/m
50	hoze	oze	
51	ka:gan	hamt	CLU/R3/i
52	jtital	dife	CLU/R3/i
53	pute	mude	DIV/ST+i DIV/NA+i
54	kuyan	kuhan	ART/ÖFF/m
55	ga:bal	ka:bal	DIV/ST-/i
56	blume	moma	CLU/R3/i
57	kyce	guce	DIV/ST+i
58	duje	foze	DIV/ST-/i ORT/FRO/ALV/m
59	jpigel	pika	CLU/R2/i DIV/ST-/m
60	ta:tal	ta:tal	identisch
61	jnaobe	nckel	CLU/R3/i ORT/BAG/VEL/m DIV/ST-/m
62	jene	seha	ORT/FRO/ALV/i ART/FRI/m DIV/ST-/m
63	doze	foze	DIV/ST-/i
64	knoten	zai	CLU/R3/i
65	fa:na	hu:na	ART/ÖFF/i
66	hunt	ut	CLU/R2/i
67	tsj	tj	
68	foj	voj	CLU/R3/i
69	nok	mok	ORT/FRO/LAB/i DIV/NA+i

Anhang

70	pa:nts	be:bi	CLU/R3/i CLU/A/f
71	jmuk	mupk	CLU/R2/i
72	ruŋ	ruŋk	DIV/NA+/i
73	kam	ka:m	
74	jtak	tak	CLU/R2/i
75	nus	nus	identisch
76	topf	tof	ART/FRI/f
77	gog	to:mal	ORT/FRO/ALV/i DIV/ST-/i ORT/FRO/ALV/f DIV/NA-/f
78	ju:f	zuf	ORT/FRO/ALV/i
79	bu:]	buka	
80	blat	let	CLU/R2/i
81	de:]	te:]	DIV/ST-/i
82	ba:ŋk	ba:ŋt	CLU/TE/f
83	ti:]	di:]	DIV/ST+/i
84	bet	het	ART/ÖFF/i DIV/ST-/i
85	je:ŋk	te:ŋt	CLU/R3/i CLU/TE/f
86	zak	to:at	ART/AFF/i DIV/ST-/i ORT/FRO/ALV/f
87	no:ts	te:]e	ART/PLO/i DIV/ST-/i DIV/NA-/i
88	ju:ts	lo:	CLU/R2/i
89	lo:]	me:ŋ]	ORT/FRO/LAB/i DIV/NA+/i
90	ja:ts	ha:ts	ART/ÖFF/i
91	ju:va:n	ha:n	CLU/R3/i
92	ja:uf	ha:uf	ART/ÖFF/i
93	kle:n	ka:n	CLU/R1/i
94	hut	hu	
95	be:ot	mo:t	CLU/R3/i
96	gle:ts	ke:ts	CLU/R3/i
97	bu:]	pu:]	DIV/ST-/i
98	mont	mont	identisch
99	ba:m	ha:m	ART/ÖFF/i DIV/ST-/i
100	ju:va:n	ge:ts	CLU/R3/i ART/FRI/f DIV/ST-/f DIV/NA-/f
101	ge:ts	ge:]	CLU/R1/i
102	fo:en	fo:en	
103	zip	zip	identisch
104	ke:ts	ka:n	CLU/R1/i
105	fra:m	te:ma	CLU/R3/i

3.0 Lautinventar

itm	initial	medial	final	total	Status
m	240% (12 von 5)	133% (4 von 3)	150% (3 von 2)	190% (19 von 10)	funktionell belastet
n	116% (7 von 6)	125% (5 von 4)	73% (11 von 15)	92% (23 von 25)	nicht immer produziert
ŋ	7% (1 von 0)	100% (4 von 4)	100% (4 von 4)	112% (9 von 8)	funktionell belastet
l	28% (4 von 14)	100% (2 von 2)	50% (5 von 10)	42% (11 von 26)	selten produziert
ʀ	0% (0 von 16)	0% (0 von 3)		0% (0 von 19)	nie produziert
p	33% (2 von 6)	0% (0 von 3)	100% (1 von 1)	30% (3 von 10)	selten produziert
b	36% (4 von 11)	200% (4 von 2)		61% (8 von 13)	nicht immer produziert
t	133% (12 von 9)	75% (3 von 4)	166% (10 von 6)	131% (25 von 19)	funktionell belastet

Anhang

d	125% (5 von 4)	150% (3 von 2)		133% (8 von 6)	funktionell belastet
k	71% (10 von 14)	225% (9 von 4)	100% (6 von 6)	104% (25 von 24)	funktionell belastet
g	133% (8 von 6)	60% (3 von 5)		100% (11 von 11)	immer produziert
f	33% (2 von 6)	150% (6 von 4)	150% (3 von 2)	91% (11 von 12)	nicht immer produziert
v	83% (5 von 6)	50% (1 von 2)		75% (6 von 8)	nicht immer produziert
z	?? (5 von 0)	175% (7 von 4)	125% (5 von 4)	212% (17 von 8)	funktionell belastet
z	100% (4 von 4)	75% (3 von 4)		87% (7 von 8)	nicht immer produziert
j	12% (2 von 16)	33% (1 von 3)	125% (5 von 4)	34% (8 von 23)	selten produziert
g		50% (1 von 2)	0% (0 von 1)	33% (1 von 3)	selten produziert
j	0% (0 von 3)	?? (1 von 0)		33% (1 von 3)	selten produziert
x		33% (1 von 3)	66% (2 von 3)	50% (3 von 6)	nicht immer produziert
h	240% (12 von 5)	?? (6 von 0)		360% (18 von 5)	funktionell belastet
pf		0% (0 von 1)	0% (0 von 1)	0% (0 von 2)	nie produziert
ts	100% (3 von 3)	150% (3 von 2)	33% (1 von 3)	87% (7 von 8)	nicht immer produziert
r					
s					

4.1 Prozesse des Artikulationsortes

	Prozess-Typ	initial	medial	final
p	ORT/BAC/VEL		21(k)	
b	ORT/BAC/VEL		61(k)	
g	ORT/BAC/VEL			47(k)
j	ORT/BAC/VEL	5(g)		
ɲ	ORT/FRO/ALV			77(l)
k	ORT/FRO/ALV		4(t)	86(t)
g	ORT/FRO/ALV	77(t)		
j	ORT/FRO/ALV	62(s) 78(s)	31(s) 34(s) 58(s)	
j	ORT/FRO/ALV	9(n) 46(n)		
l	ORT/FRO/LAB	14(m) 89(m)		
n	ORT/FRO/LAB	69(m)		
t	ORT/FRO/LAB		18(f)	

4.2 Prozesse der Artikulationsart

	Prozess-Typ	initial	medial	final
z	ART/AFF		28(ts)	
z	ART/AFF	96(ts)	49(ts)	
m	ART/FRI	45(h)		
n	ART/FRI			100(s)
l	ART/FRI		10(j)	
n	ART/FRI		23(h) 48(h) 62(h)	
pf	ART/FRI		12(f)	76(f)
ts	ART/FRI	7(s) 33(s)		
n	ART/PLO	97(t)		
g	ART/PLO			47(k)
j	ART/PLO	5(g)		
b	ART/ÖFF	84(h) 99(h)		

Anhang

f	ART/ÖFF	65(h)		
v	ART/ÖFF	29(h)		
j	ART/ÖFF	90(h) 92(h)		
q	ART/ÖFF		17(h)	
x	ART/ÖFF		22(h) 54(h)	

4.3 Prozesse der Assimilation

	Prozess-Typ	initial	medial	final
	(kein Eintrag)			

4.4 Cluster-Prozesse

	Prozess-Typ	initial	medial	final
ntz	CLUVA			70
pl	CLUVA	18		
bn	CLUVR1	10(b)		
fn	CLUVR1	20(t)		
dn	CLUVR1	22(d)		
kl	CLUVR1	32(k) 93(k)		
kn	CLUVR1	44(s t) 104(k)		
gl	CLUVR1	19(g)		
gn	CLUVR1	6(g n) 101(g)		
fl	CLUVR1	42(f)		
jl	CLUVR1	3(sc)		
nt	CLUVR2			66(t)
bl	CLUVR2	80(l)		
jm	CLUVR2	71(m)		
jl	CLUVR2	88(l)		
jp	CLUVR2	59(p)		
jt	CLUVR2	74(t)		
pn	CLUVR3	70(b)		
bl	CLUVR3	56(m)		
bn	CLUVR3	95(m)		
fn	CLUVR3	27(d)		
kn	CLUVR3	64(z)		
kn	CLUVR3	51(h)		
gl	CLUVR3	96(k)		82(ng t) 85(ng t)
fn	CLUVR3	68(v) 105(t)		
jn	CLUVR3	61(n) 85(ts)		
jp	CLUVR3	1(v)		
jt	CLUVR3	52(d)		
fv	CLUVR3	91(h) 100(g)		
gk	CLUVTE			82(ng t) 85(ng t)
kn	CLUVTE	6(g n)		
gn	CLUVTE	44(s t)		

Anhang

4.5 diverse Prozesse

	Prozess-Typ	initial	medial	final
l	DIV/NA+	14(m) 89(m)		
ʀ	DIV/NA+	69(m) 72(ng)		
p	DIV/NA+	35(m) 53(m)		
b	DIV/NA+	13(m) 17(m)		
j	DIV/NA+	9(n) 46(n)		
m	DIV/NA-	45(h)		
n	DIV/NA-	87(t)		100(s)
ŋ	DIV/NA-			77(l)
l	DIV/PAL		10(j)	
p	DIV/ST+	35(m) 53(m)	11(b) 27(b)	
t	DIV/ST+	15(d) 83(d)	44(l)	
k	DIV/ST+	43(g) 47(g) 57(g)		
m	DIV/ST-	45(h)		
n	DIV/ST-	87(t)		100(s)
ʀ	DIV/ST-		23(h) 48(h) 62(h)	
b	DIV/ST-	84(h) 97(p) 99(h)	61(k)	
d	DIV/ST-	58(t) 63(t) 81(t)		
g	DIV/ST-	55(k) 77(t)	59(k)	
v	DIV/ST-	29(h)		
z	DIV/ST-	86(ts)	49(ts)	

5.0 Prozesse und Prozente

ip#	Prozess	H tra	H itm	%
z	ART/AFF	1	8	12
z	ART/AFF	2	8	25
m	ART/FRI	1	9	11
n	ART/FRI	1	19	5
l	ART/FRI	1	18	5
ʀ	ART/FRI	3	6	50
pf	ART/FRI	2	2	100
ts	ART/FRI	2	7	28
n	ART/PLO	1	19	5
ç	ART/PLO	1	3	33
j	ART/PLO	1	3	33
b	ART/ÖFF	2	10	20
f	ART/ÖFF	1	10	10
v	ART/ÖFF	1	6	16
j	ART/ÖFF	2	12	16
ç	ART/ÖFF	1	3	33
χ	ART/ÖFF	2	6	33
nts	CLU/A	1	1	100
pl	CLU/A	1	1	100
bn	CLU/R1	1	2	50
tn	CLU/R1	1	2	50
dn	CLU/R1	1	1	100

Anhang

kl	CLU/R1	2	2	100
ka	CLU/R1	1	2	50
gl	CLU/R1	1	2	50
ga	CLU/R1	1	2	50
fl	CLU/R1	1	2	50
jl	CLU/R1	1	2	50
nt	CLU/R2	1	2	50
bl	CLU/R2	1	2	50
jm	CLU/R2	1	1	100
jl	CLU/R2	1	2	50
jp	CLU/R2	1	2	50
jt	CLU/R2	1	2	50
pa	CLU/R3	1	1	100
bl	CLU/R3	1	2	50
ba	CLU/R3	1	2	50
fa	CLU/R3	1	2	50
ka	CLU/R3	1	2	50
ka	CLU/R3	1	2	50
gl	CLU/R3	1	2	50
fa	CLU/R3	2	2	100
ja	CLU/R3	2	2	100
jp	CLU/R3	1	2	50
jt	CLU/R3	1	2	50
ju	CLU/R3	2	2	100
jk	CLU/TE	2	2	100
ka	CLU/TE	1	2	50
ga	CLU/VE	1	2	50
l	DIV/NA+	2	18	11
n	DIV/NA+	2	6	33
p	DIV/NA+	2	6	33
b	DIV/NA+	2	10	20
j	DIV/NA+	2	3	66
m	DIV/NA-	1	9	11
n	DIV/NA-	2	19	10
g	DIV/NA-	1	6	16
l	DIV/PAL	1	18	5
p	DIV/ST+	4	6	66
t	DIV/ST+	3	13	23
k	DIV/ST+	3	16	18
m	DIV/ST-	1	9	11
n	DIV/ST-	2	19	10
n	DIV/ST-	3	6	50
b	DIV/ST-	4	10	40
d	DIV/ST-	3	6	50
g	DIV/ST-	3	7	42
v	DIV/ST-	1	6	16
z	DIV/ST-	2	8	25
p	ORT/BAG/VEL	1	6	16

Anhang

b	ORT/BAC/VEL	1	10	10
g	ORT/BAC/VEL	1	3	33
j	ORT/BAC/VEL	1	3	33
q	ORT/FRO/ALV	1	6	16
k	ORT/FRO/ALV	2	16	12
g	ORT/FRO/ALV	1	7	14
j	ORT/FRO/ALV	5	12	41
j	ORT/FRO/ALV	2	3	66
l	ORT/FRO/LAB	2	18	11
n	ORT/FRO/LAB	1	6	16
t	ORT/FRO/LAB	1	13	7

6.0 Silbenstrukturen

Silbenstrukturen	Übereinstimmung	Veränderung
KV		
VK		
KVK	69 73 75 76 78 81 83 84 86 89 90 92 97 102 103	67(VK) 72(KVKK) 77(KVKVK) 79(KVKK) 87(KVKV) 94(KV) 99(KV)
KKV		105(KVKV)
KKVK		68(KVK) 71(KVKK) 74(KVK) 80(KVK) 88(KVK) 91(KVK) 93(KVK) 95(KVK) 96(KVK) 100(KVK) 101(KVK) 104(KV) 66(VK)
KVKK	82 98	
KKVKK		70(KVKV) 85(KVKK)

4. Diagnosebögen der Handreichung UK-Diagnostik

(vgl. Boenisch / Sachse 2007, S.116ff)

1. Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten (A1-A30)

Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Stufen des kommunikativen Verhaltens	Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Sensorische Aspekte	Grob- und feinmotorische Aspekte	Emotionale und psychosoziale Aspekte	Umfeld
------------------------------------	--------------------------------------	---	---------------------	----------------------------------	--------------------------------------	--------

Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Anmerkungen / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
<p>A1 Nutzt A. körpereigene Kommunikationsformen? (Gestik, Mimik, Blickbewegungen, Gebärden, Laute, Lautsprache) Wenn ja, welche?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p> <p><i>E. verwendet beim Sprechen sehr viel Gestik und Mimik ↳ wirkt fast pantomimisch</i></p>	<p>D/IP Haben diese Formen eine (individuelle) Bedeutung? Kennen alle Bezugspersonen diese Bedeutungen? Wenn nein, sollten diese zur Verfügung gestellt werden. Dazu eignen sich z.B. Tabellen mit den Spalten: Wie ich kommuniziere (Foto oder Beschreibung einer Geste usw.), was das bedeutet, wie man darauf reagieren sollte.</p>
<p>A2 Nutzt A. nichtelektronische Kommunikationshilfen? (Kommunikationstafeln/-bücher, Symbole/-systeme etc.) Wenn ja, welche?</p>	<p><input checked="" type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	
<p>A3 Nutzt A. elektronische Kommunikationshilfen? Wenn ja, welche und wie erfolgt die Ansteuerung?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input checked="" type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p> <p><i>↳ Mobil ↳ Ansteuerung durch Touch-screen oder angeschlossene Tastatur und PC-Maus</i></p>	
<p>A4 Nutzt A. Schriftsprache in seiner Kommunikation?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	<p>D/IP Selbst wenn die Person nur wenige Wörter schreiben kann, können diese Fähigkeiten die Kommunikation stark unterstützen: Indem die Anfangsbuchstaben von (schwerverständlich) ausgesprochenen Wörtern gezeigt werden, kann die Verständlichkeit deutlich erhöht werden.</p>

Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Anmerkungen / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
<p>A5 Kann A. mit seinen gegenwärtigen Fähigkeiten / seinem Kommunikationssystem effektiv kommunizieren?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input checked="" type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	<p>D Wenn ja, muss die Frage geklärt werden, warum UK eingesetzt werden soll.</p>
<p>A6 Kann A. in nicht eindeutigen Kommunikationssituationen auf alternative Kommunikationsformen ausweichen?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input checked="" type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	
<p>A7 Mit welchen Personen hat A. regelmäßig Kontakt und mit wem soll die Kommunikation verbessert werden?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p> <p>→ mit seinen Eltern, seiner Schwester, in der Schule: vor allem Alexa</p> <p>→ mit allen Mitschülern und weniger vertrauten Personen</p>	<p>IP Die Angaben liefern wichtige Hinweise für die Auswahl der Kommunikationsform: Für die Kommunikation mit vertrauten Personen sind häufig körperliche und nichtelektronische Kommunikationsformen geeignet; für Gespräche mit weniger vertrauten Personen elektronische (vgl. Braun 1994).</p>
<p>Kommunikationsfunktionen¹⁾: Kann die Person ...</p>		
<p>A8 Aufmerksamkeit zeigen?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>A9 auf sich aufmerksam machen?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>A10 Protest ausdrücken?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>A11 Freude ausdrücken?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	<p>D Genauere Informationen zu diesem Bereich liefert das Kommunikationsprofil von Kristen (2004).</p>

Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Bitte ankreuzen und Anmerkungen / Beispiele ausfüllen			Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (I)
<p>A12 eine begonnene Interaktion aufrechterhalten? (z.B. durch wechselseitiges Handeln)</p>	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> z. Teil	<input checked="" type="radio"/> ja	<p>IP Sind bestimmte Kommunikationsfunktionen zwar vorhanden, werden aber häufig nicht verstanden, weil die Kommunikationsform nicht eindeutig ist, kann die Förderung dieser Stelle ansetz und eindeutigere Kommunikationsformen anbieten (vgl. z.B. Sigafos/Miren 2002).</p>
<p>A13 die Fortsetzung einer unterbrochenen Handlung fordern?</p>	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> z. Teil	<input checked="" type="radio"/> ja	
<p>A14 Objekte/Personen benennen?</p>	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> z. Teil	<input checked="" type="radio"/> ja	
<p>A15 aus zwei angebotenen Gegenständen auswählen?</p>	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> z. Teil	<input checked="" type="radio"/> ja	
<p>A16 eine(n) sichtbare(n) Gegenstand/Person fordern?</p>	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> z. Teil	<input checked="" type="radio"/> ja	
<p>A17 eine(n) nicht sichtbare(n) Gegenstand / Person fordern?</p>	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> z. Teil	<input checked="" type="radio"/> ja	
<p>A18 eine Handlung fordern? <small>(z.B. aufstehen, sitzen, gehen, stehen, sitzen, beschreiben)</small></p>	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> z. Teil	<input checked="" type="radio"/> ja	
<p>A19 aus zwei Handlungen auswählen? <small>(z.B. Mama, Papa)</small></p>	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> z. Teil	<input checked="" type="radio"/> ja	

Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Anmerkungen / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
<p>A20 Ja/Nein-Fragen beantworten?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>A21 über Erlebnisse erzählen?</p>	<p><input checked="" type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	
<p>A22 Fragen stellen?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input checked="" type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja ↳ Schulttern zucken, Gestik, Mimik, Intonation</p>	
<p>A23 über bekannte Personen berichten?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input checked="" type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	
<p>A24 Bedürfnisse des Alltags ausdrücken?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>A25 Gefühle ausdrücken? Wenn ja, welche?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja ↳ Freude, Trauer, Ärger, Angst (= die vier Hauptgruppen der Gefühle)</p>	
<p>A26 Objekte, Situationen oder Orte benennen bzw. beschreiben?</p>	<p><input checked="" type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	
<p>A27 Personen-Handlungs-Beziehungen ausdrücken? (z.B. Mama schläft.)</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	<p>D/IP Die in der Interventionsplanung zu beantwortende Frage ist, ob die hier angesprochenen Bereiche - unter Berücksichtigung der jeweils erforderlichen Kommunikationsfunktionen - Gegenstand der Förderung sein sollen. Wenn ja, dann sollten die Items, die mit »nein« beantwortet werden, in der Förderplanung verstärkt berücksichtigt werden. Für die entsprechenden Themen müssen die jeweiligen Kommunikationsinhalte dann auch mit entsprechenden alternativen / ergänzenden Kommunikationshilfen bereitgestellt werden (als Gesten und Gebärden, auf Symbolkarten, mit Fotos, Tafeln oder auf elektronischen Hilfen).</p>

Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Bitte ankreuzen und Anmerkungen / Beispiele ausfüllen	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
<p>A28 nach Informationen fragen?</p> <p>_____</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>A29 auf einfache Fragen antworten? (z.B. Wo ist Mama?, Möchtest du etwas trinken?)</p> <p>_____</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>A30 auf komplexere Fragen antworten? (z.B. Wenn die Oma morgen kommt, was wollt ihr dann machen?)</p> <p>_____</p>	<p><input checked="" type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	

2. Stufen des kommunikativen Verhaltens (S1-S19)

S. 22

S. 23: 2. Stufen des kommunikativen Verhaltens

S. 24


Aktuelle Kommunikationsfähigkeit	Stufen des kommunikativen Verhaltens	Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Sensorische Aspekte	Grab- und feinmotorische Aspekte	Emotionale und psychosoziale Aspekte	Umfeld
----------------------------------	--------------------------------------	---	---------------------	----------------------------------	--------------------------------------	--------

Bitte entsprechend der Farben ankreuzen: nein z. Teil ja
 Die Zugehörigkeit zu einer Stufe wird aus den Antworten tendenziell deutlich.

Sprachliche und kommunikative Aspekte	Stufen					Anmerkungen / Beispiele
	nein	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	
S1 Nimmt A. seine Umgebung und/oder Personen wahr?			X			
S2 Hat A. Interesse an anderen? Wie zeigt er das? <i>Gestik Mimik</i>			X			
S3 Kann A. die Aufmerksamkeit auf sich lenken? Wenn ja, wie?			X			
S4 Kann A. Blickkontakt herstellen?			X			
S5 Kann A. Alltagsgeräusche erkennen und zuordnen? (z.B. beim Klopfen zur Tür schauen)			X			
S6 Drückt A. Protest u. Widerspruch aus? Wenn ja, wie?			X			
S7 Kann A. einfache Aufforderungen verstehen?				X		
S8 Reagiert A. auf von anderen initiierte Kommunikation? Wenn ja, wie?				X		
S9 Zeigt A. angemessenes „turn-taking“-Verhalten? (turn-taking = Sprecherwechsel; auch non-verbales „Geben und Nehmen“)				X		
S10 Kann A. auf Entscheidungsfragen antworten? (z.B. „Möchtest du das oder das?“)				X		
S11 Bittet A. um Hilfe? Wenn ja, wie?				X		
S12 <i>↳ gestisch fragender Blick</i> Initiiert A. gemeinsames Handeln oder Kontakt? Wenn ja, wie?				X		

Sprachliche und kommunikative Aspekte	nein	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Anmerkungen / Beispiele
S13 Stellt A. Fragen? Wenn ja, wie?		X				
S14 Kann A. Bedürfnisse und Gefühle differenziert ausdrücken? (z.B. Buchlesen durch Zeigen auf das Bücherregal)						
S15 Kann A. Wünsche zum Ausdruck bringen? Wenn ja, wie?				X		
S16 Kann A. Erlebnisse mitteilen? Wenn ja, wie?				X		
S17 Kann A. genügend Informationen geben, um verstanden zu werden? Wenn nein, warum nicht?						
S18 Nutzt A. alternative Strategien, wenn er nicht verstanden wird?						
S19 Kann A. Interaktion bewusst aufrechterhalten/abbrechen? Wenn ja, wie?						

3. Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis (K1-K23)

 Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Aktuelle Kommunikationsebenen	Stufen des kommunikativen Verhaltens	Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Sensorische Aspekte	Grab- und fernhistorische Aspekte	Emotionale und psychosoziale Aspekte	Umfeld
--	--------------------------------------	---	--	----------------------------	--	---	---------------

Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
--	------------------------------	--

<p>K1 Macht A. einen wachen Eindruck?</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	<p>IP Wenn nein, können kleine technische Hilfe wie PowerLink, Batterie unterbrecher, Bigmack bzw. Talking Buddy od Step-by-Step eingesetzt werden, um diesen Bereich zu fördern.</p>
<p>K2 Werden vertraute Gesichter erkannt?</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
<p>K3 Ist eine gewisse Aufmerksamkeitsspanne zu beobachten (mind. 5 Sek.)?</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
<p>K4 Objektpermanenz 1 Kann A. Gegenstände, die vor seinen Augen versteckt wurden (z.B. unter einem Tuch), wieder finden?</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
<p>K5 Objektpermanenz 2 Kann A. Gegenstände, deren Verschwinden er nicht beobachten konnte, wieder finden?</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
<p>K6 Versteht A. Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge? (z.B. wenn ich auf die Taste drücke, geht die Musik an, wenn ich sie wieder loslasse, geht sie aus)</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	

Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
K7 Kann A. Handlungen antizipieren? (z.B. nach ... zeigt A. Vorfreude auf ... wie beim Hoppe-hoppe-Reiter-Spiel)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
K8 Zeigt A. Situationsverständnis? (z.B. A. reagiert auf ... wie beim ...-Spiel)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	D Die Unterscheidung von Sprachverständnis und Situationsverständnis ist hier erforderlich.
K9 Versteht A. einfache Fragen? (z.B. ...? ...?)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	D/IP Wenn A. einfache Fragen versteht, aber dennoch Probleme im Sprachverständnis vorliegen, sollte überprüft werden, ob die Verständnisprobleme
K10 Kann A. Gegenstände nach einzelnen Attributen sortieren? (z.B. nach Größe oder Farbe)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	a) entwicklungsbedingt und von daher auf zu komplexe Formulierungen zurückzuführen sind oder b) ob eine auditive Sprachverarbeitungsstörung vorliegt.
K10 Hat A. ein Verständnis regelhafter Abläufe? (Fahrdienst, Schule, Morgenkreis, Frühstück...)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
K11 Versteht A. Aufforderungen und Hinweise, die nicht mit der momentanen Situation in Verbindung stehen?	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	D Diese Frage ist auf das Sprachverständnis gerichtet (nicht das Situationsverständnis).
K12 Kann A. symbolisch spielen? (Bauklotz als Auto nutzen...)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
K13 Spielt A. Regelspiele? (Memory, Uno, Mensch ärgere dich nicht...)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	

Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
K14 Erkennt A. Fotos/Bilder als Informationsträger? (Bilderbuch, Fotoalbum...)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
K15 Kann A. realen Objekten Fotos und Abbildungen zuordnen?	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
K16 Kann A. Symbole einsetzen, um etwas einzufordern?	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	IP Wenn ja, kann hier zum Beispiel mit der UK-Förderung angeknüpft werden.
K17 Kann A. Gegenstände nach einzelnen Kriterien sortieren? (Autos nach Größe oder Farbe...)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
K18 Versteht A. Oberbegriffe?	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
K19 Versteht A. absurde Aufforderungen? („Kämm die Puppe mit dem Löffel.“)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
K20 Versteht A. kleine Geschichten mit klarer Abfolge?	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	
K21 Hat A. ein Verständnis von Zeit? (gestern / heute / morgen bzw. früher / später etc.)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	

Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)							
<p>K22 Versteht A. Ironie?</p> <p>K23 Kann A. über die eigene Zukunft reflektieren / diskutieren?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p> <p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>								
<p>4. Sensorische Aspekte/ Wahrnehmung (W1-W9)</p>									
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten</td> <td>Stufen des kommunikativen Verhaltens</td> <td>Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis</td> <td>Sensorische Aspekte</td> <td>Grob- und feinmotorische Aspekte</td> <td>Emotionale und soziocognitive Aspekte</td> <td>Umfeld</td> </tr> </table>			Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Stufen des kommunikativen Verhaltens	Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Sensorische Aspekte	Grob- und feinmotorische Aspekte	Emotionale und soziocognitive Aspekte	Umfeld
Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Stufen des kommunikativen Verhaltens	Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Sensorische Aspekte	Grob- und feinmotorische Aspekte	Emotionale und soziocognitive Aspekte	Umfeld			
Sensorische Aspekte	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)							
<p>Visuelle Fähigkeiten</p> <p>W1 Ist das Sehvermögen von A. gut? Wenn nein, welche Einschränkungen sind bekannt?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	<p>IP Selbstverständlich besteht immer die Möglichkeit, Tafeln mit großen schwarz-weiß Symbolen zu versehen oder elektronische Hilfen mit besonders hellen, kontrastreichen Displays auszuprobieren. Weiterhin haben einige elektronische Hilfen die Option auditive Ansagen bzw. auditives Scanning. Darüber hinaus können Tafeln und einfache elektronische Hilfen mit taktilen Symbolen ausgestattet werden. Auch Taktilgebärden können eingesetzt werden, um die Verständigung zu unterstützen (i.B. bei blinden Kindern).</p>							

Sensorische Aspekte	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
<p>W2 Gibt es Hinweise auf eine Einschränkung des Gesichtsfeldes? Wenn ja, inwieweit und welche Bereiche?</p>	<p><input checked="" type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	<p>D Informationen über die Bereiche, die die Person sehen kann, einholen.</p>
<p>W3 Kann A. Blickkontakt halten?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	<p>IP Kommunikationspartne und -hilfen in diesem Bereich „positionieren“.</p>
<p>W4 Wird die visuelle Figur-Grund-Wahrnehmung von A. als gut eingeschätzt?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	<p>IP Diese Informationen können in die Gestaltung von Oberflächen/ Tafeln einfließen.</p>
<p>W5 Wenn Scanning als Ansteuerungsart in Erwägung gezogen wird: Ist Scanning bzw. visuelles Verfolgen von laufenden Lichtpunkten möglich?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	<p>D/IP Einige Geräte zeigen Lichtpunkte, andere einen Rahmen um die Zeile/das Feld, das gerade zur Auswahl angeboten wird.</p>
<p>Auditive Fähigkeiten</p>		
<p>W6 Ist das Hörvermögen von A. gut? Wenn nein, welche Einschränkungen sind bekannt?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	<p>IP Für Kinder und Jugendliche, die nicht sprechen können und kaum hören, ermöglicht der Einsatz von Gebärdensprache einen Zugang zur Sprache - selbst dann, wenn zusätzlich eine Körperbehinderung vorliegt. Mit Hilfe der Gebärdensprache können das Sprachverständnis unterstützt und Mitteilungen, die auf Kommunikationstafeln zur Verfügung stehen, „übersetzt“ werden.</p>
<p>W7 Wenn nein, kann A. Umweltgeräusche oder Sprache lokalisieren?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	

Sensorische Aspekte	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)							
<p>W8 Wird die Hörverarbeitung (auditive Wahrnehmung) als gut eingeschätzt? <i>allektroakustische Funktionen</i> <i>Postlinguale Hörfähigkeit</i> <i>Komplexer Hörsprache</i> <i>überhörsprachliche</i> <i>erhörsprachliche</i></p> <p>Taktililes Empfinden</p> <p>W9 Zeigt A. taktile Über- oder Unterempfindlichkeit? Wenn ja, wo? (z.B. Mund, Lippen)</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p> <p><input checked="" type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	<p>D/IP Störungen der zentralen auditiven Wahrnehmungsverarbeitung können Probleme bei der Sprachverarbeitung und / oder beim Schriftspracherwerb verursachen (vgl. Lauer 2001, 23).</p> <p>D Beeinflusst das die UK-Interventionen? Wenn ja, in welcher Form?</p>							
<p>5. Grob- und feinmotorische Fähigkeiten (M1-M12)</p>									
<p><i>Handgelenk</i> <i>(z.B. Joystick, Maus)</i> <i>Hand</i> <i>Handgelenk</i> <i>Hand</i> <i>Handgelenk</i> <i>Hand</i></p> <table border="1" data-bbox="574 1097 1348 1198"> <tr> <td>Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten</td> <td>Stufen des kommunikativen Verhaltens</td> <td>Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis</td> <td>Semantische Aspekte</td> <td>Grob- und feinmotorische Aspekte</td> <td>Emotionale und psychosoziale Aspekte</td> <td>Umfeld</td> </tr> </table>			Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Stufen des kommunikativen Verhaltens	Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Semantische Aspekte	Grob- und feinmotorische Aspekte	Emotionale und psychosoziale Aspekte	Umfeld
Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Stufen des kommunikativen Verhaltens	Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Semantische Aspekte	Grob- und feinmotorische Aspekte	Emotionale und psychosoziale Aspekte	Umfeld			
Grob- und feinmotorische Fähigkeiten	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)							
<p>Ansteuerung</p> <p>M1 Nutzt A. bereits eine Ansteuerungsart erfolgreich? Wenn ja, welche? <i>Handgelenk</i> <i>Hand</i> <i>Handgelenk</i> <i>Hand</i></p> <p>M2 Ist direkte Selektion mit einem Körperteil (z.B. Hand) möglich? <i>Handgelenk</i> <i>Hand</i> <i>Handgelenk</i> <i>Hand</i></p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja <i>↳ direkte Selektion mit dem Finger</i></p> <p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja <i>↳ mit der Hand</i></p>	<p>IP Kann z.B. der Joystick vom E-Rolli auch für den Talker genutzt werden?</p>							

Grob- und feinmotorische Fähigkeiten	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
<p>M3 Wenn nein, könnte eine (feinmotorische) Förderung, eine veränderte Sitzposition oder andere Positionierung der Kommunikationshilfe eine direkte Selektion ermöglichen?</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja	<p>D/IP Bei manchen Personen ermöglicht die Fixierung des Armes gezieltere Handbewegungen.</p> <p>D Physio- oder Ergotherapie/ in hinzuziehen.</p>
<p>M4 Wenn ja / z.T.: Kann A. jedes Feld einer Kommunikationsoberfläche / Tastatur selbstständig erreichen?</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja	<p>IP Das Verlegen von Feldern könnte hier Abhilfe schaffen. Verschiedene Größen der Felder ausprobieren; Abstände zwischen den Feldern verändern; Tafel oder elektronische Hilfe mit Fingerführungsgitter ausprobieren.</p>
<p>M10 Kann A. Größere Gebiete mit direkter Selektion erreichen?</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja	
<p>M5 Ist direkte Selektion mit einer Ansteuerungshilfe möglich? (z.B. Joystick, Kopfm Maus)</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja	
<p>M6 Wenn nein, könnte eine (feinmotorische) Förderung, eine veränderte Sitzposition, eine andere Positionierung der Kommunikationshilfe oder der Ansteuerungshilfe eine direkte Selektion ermöglichen?</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja	<p>D Physio- oder Ergotherapie/ in hinzuziehen.</p> <p>IP Würde eine veränderte Positionierung auch anderen Lebenssituationen von A. gerecht werden? (z.B. beim Essen, Spielen, Lernen...)</p>
<p>M7 Sollte Scanning als Ansteuerung in Betracht gezogen werden? Wenn ja, a) mit einer Taste? → M 8 b) mit zwei Tasten? → M 9</p>	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja	<p>IP Die Ansteuerung per Scanning erfordert gewisse kognitive Fähigkeiten (z.B. die Antizipation, welches Feld als nächstes leuchtet und was dann zu tun ist). Diese Fähigkeiten müssen ggf. erst erarbeitet werden, bevor diese Ansteuerungsform zur Nutzung der Kommunikationshilfe eingesetzt werden kann.</p>

Grob- und feinmotorische Fähigkeiten	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
<p>M8 Kann A. eine Bewegung gezielt ausführen? Wenn ja, welche?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	<p>D Beim Scanning mit einer Taste ist es wichtig, dass die Bewegung zu einem bestimmten Zeitpunkt ausgeführt werden kann.</p>
<p>M9 Kann A. zwei Bewegungen gezielt ausführen? Wenn ja, welche?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	<p>D Auch abklären, ob diese Bewegungen sich gegenseitig beeinflussen.</p>
<p>Gebärden M10 Nutzt A. Gesten / Gebärden? Wenn ja, welche?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja ↳ individuelle Gebärden (wenige) zu Hause, Auto, schreiben</p>	<p>IP Sofern möglich, bietet sich die Berücksichtigung zumindest einige Gesten/Gebärden an, da mit Hilfe von körpereigenen Kommunikationsformen vertrauten Personen schnell und unabhängig von Position sowie dem Vorhandensein von Hilfsmitteln Nachrichten übermittelt werden können.</p>
<p>M11 Ist A. motorisch in der Lage, Gebärden differenziert auszuführen?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>M12 Wenn nein, ist A. in der Lage, mit einer Hand Gebärden auszuführen?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	

6. Emotionale und psychosoziale Aspekte (E1-E9)

123

Name A. (Vorname):

Kategorie: (z.B. Autismus)

123456789

Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Stufen des kommunikativen Verhaltens	Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Sensorische Aspekte	Grob- und feinmotorische Aspekte	Emotionale und psychosoziale Aspekte	Umfeld
------------------------------------	--------------------------------------	---	---------------------	----------------------------------	--------------------------------------	--------

Emotionale und psychosoziale Aspekte

Anmerkung / Beispiele

Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)

E1

Besteht der Eindruck, dass A. Interesse an anderen Personen hat?

nein z. Teil ja

E2

Hat A. ein großes Kommunikationsbedürfnis?

nein z. Teil ja

E3

Zeigt A. bei bestimmten Themen / Aktivitäten / Objekten besonderes Interesse? Wenn ja, bei welchen?

nein z. Teil ja
Autos, Tanzen, PC-Spiele

E4

Verwendet A. alle ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, um seine Wünsche / seinen Willen durchzusetzen?

nein z. Teil ja

E5

Gibt A. schnell auf, wenn er nicht verstanden wird?

nein z. Teil ja

E6

Reagiert A. bei Missverständnissen mit Wutausbrüchen, Rückzug o.ä.?

nein z. Teil ja

E7

Drückt A. Frustrationsgefühle über nicht erfolgreiche Kommunikation aus? Wenn ja, wie?

nein z. Teil ja
Graf den Tisch klopfen, lauteres Ausdruck in Gesicht

D

Wenn nein: Ist das schon immer so? Seit wann?

D/IP

Informationen über die Interessen der Person sind die Anknüpfungspunkte für Diagnostik und Förderung.

IP

Diese Hinweise auf Kommunikationsfrustration sollten in der Förderung berücksichtigt werden. Werden z.B. nicht erfolgreiche Mitteilungsversuche abgebrochen, könnte man das Umfeld für entsprechende Situationen sensibilisieren.

Emotionale und psychosoziale Aspekte	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)							
<p>E8 Zeigt A. Verhaltensauffälligkeiten? Wenn ja, wann und welche? <small>von 0 bis 100% (0 = nie, 100 = alle Tage)</small></p> <p>E9 Nimmt A. Kontakt zu fremden Personen auf, wenn er etwas mitteilen / fragen möchte?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja <i>wenig Kontakt zu Gleichaltrigen</i></p> <p><input type="radio"/> nein <input checked="" type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	<p>D/IP Erfüllen die Verhaltensauffälligkeiten kommunikative Funktionen (Haben sie Signalcharakter)? Sind diese deutlich? Sind weitere Beobachtungen erforderlich? (siehe z.B. Biermann 2003b)</p>							
<p>U6 Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Interessen und organisierten Aktivitäten hat A.?</p>									
<p>7. Umfeld (U1-U21)</p>									
<p>U7 Kann das Umfeld die Kommunikation der Kommunikationsteilnehmer unterstützen? <small>von 0 bis 100% (0 = nie, 100 = alle Tage)</small></p> <table border="1" data-bbox="614 1086 1388 1187"> <tr> <td>Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten</td> <td>Stufen des kommunikativen Verhaltens</td> <td>Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis</td> <td>Sensorische Aspekte</td> <td>Grab- und feinstatorische Aspekte</td> <td>Emotionale und psychosoziale Aspekte</td> <td>Umfeld</td> </tr> </table>			Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Stufen des kommunikativen Verhaltens	Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Sensorische Aspekte	Grab- und feinstatorische Aspekte	Emotionale und psychosoziale Aspekte	Umfeld
Aktuelle Kommunikationsfähigkeiten	Stufen des kommunikativen Verhaltens	Kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis	Sensorische Aspekte	Grab- und feinstatorische Aspekte	Emotionale und psychosoziale Aspekte	Umfeld			
Umfeld	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)							
<p>U1 Unterstützt das Umfeld die nicht-sprechende Person beim Einsatz alternativer Kommunikationsformen? <small>von 0 bis 100% (0 = nie, 100 = alle Tage)</small></p> <p>U2 Ist das (institutionelle und familiäre) Umfeld an UK interessiert? Wenn ja, an welchen Kommunikationsformen?</p> <p>U3 Ist das Umfeld bereit, sich in die neuen Kommunikationsformen einzuarbeiten?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input checked="" type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja <i>↳ Schwester ja ↳ Mutter hilflos</i></p> <p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p> <p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	<p>D/IP Ohne die Unterstützung des Umfeldes gestalten sich UK-Interventionen äußerst schwierig.</p>							

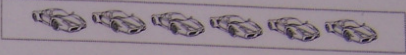
Umfeld	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
<p>U4 Sind im Umfeld Ressourcen vorhanden, die die Umsetzung von UK ermöglichen? (Herstellen von Tafeln, Speichern neuer Wörter, Einsatz der Hilfen im Alltag...?)</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja <i>↳ Schwester</i></p>	
<p>U5 Fühlt sich das Team mitverantwortlich für das Gelingen der UK-Interventionen?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	<p>D/IP Das kann unterstützt werden, indem die zugspersonen bereit während der Diagnostik eine aktive Rolle spielen und auch bei der Formulierung d Förderziele beteiligt sind.</p>
<p>U6 Welche Situationen bieten die zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen für Interventionen? (Bsp: Morgenkreis, Frühstück, Ins-Bett-Begleiten)</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>U7 Kann die Zugänglichkeit der Kommunikationshilfen in motivierenden Situationen gewährleistet werden?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>U8 Unterstützt d. GP (Gesprächspartner/-in) die Absichten von A.? Wenn ja: Wie / wann / wo werden sie bewusst / unbewusst umgedeutet?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>U9 Versucht der GP, A. zu Aktivitäten anzuregen?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input checked="" type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja <i>↳ in der Schule: ja ↳ zu Hause eher weniger</i></p>	<p>IP Informationen über förderliches Verhalten sind für die Gesprächspartner/-innen von unterstützten kommunizierenden Personen v zentraler Bedeutung. Hinweise bietet z.B. das COCP-Programm von Jonker/Veen (2003).</p>
<p>U10 Hilft der GP A. seine/ihre Überforderung zu überwinden?</p>		

Umfeld	Anmerkung / Beispiele	Hinweise für Diagnostik (D) und zur Interventionsplanung (IP)
<p>U10 Kann der GP auf spontane Aktivitäten von A. warten?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>U11 Übernimmt der GP die Initiative bei der Erreichung eines von A. angestrebten Zieles? Wenn ja, in welchem Umfang?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>U12 Lässt der GP genügend Zeit, damit A. seine Mitteilungen ausdrücken kann?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input checked="" type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja ↳ im Unterrichtsgespräch nicht immer möglich</p>	
<p>U13 Verläuft die Kommunikation mit A. in einem für A. angemessenem Tempo?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	
<p>U14 Begleitet der GP Pflege und / oder (Spiel-) Handlungen sprachlich?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input checked="" type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja ↳ handlungsbegleitendes Spiel in der Schule ↳ zu Hause weniger</p>	
<p>U15 Unterstützt der GP A., sich selbst als Urheber von Handlungen und deren Erfolgen und Misserfolgen zu erleben? Wenn ja, wie?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja ↳ Erfolgserlebnisse durch differenzierte Aufgabensituation in der Schule</p>	
<p>U16 Geraten GP und A. häufiger in Interessenkollision? Wenn ja, in welchen Situationen?</p>	<p><input checked="" type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input type="radio"/> ja</p>	
<p>U17 Kann der GP A. seine Gefühle übermitteln? Wenn ja, wie?</p>	<p><input type="radio"/> nein <input type="radio"/> z. Teil <input checked="" type="radio"/> ja</p>	

D/IP
Zudem sind spezifische Kokonstruktionsfähigkeiten für den Einsatz unterschiedlicher Kommunikationsformen zu thematisieren. In diesem Zusammenhang spielen die Wünsche und Vorstellungen der unterstützten kommunizierenden Person eine zentrale Rolle: Dürfen z.B. schon nach ersten Hinweisen Vermutungen über die gerade zu formulierende Aussage mitgeteilt werden oder wird vom Gesprächspartner erwartet, dass das Zusammenstellen der Mitteilung abgewartet wird.

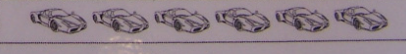
5. Bedienungsanleitung des MOMOBils für Emil

Aus Datenschutzgründen
wurde das Foto entfernt





INHALT

1. Text speichern.....	S.3
2. Text öffnen.....	S.3
3. Text drucken.....	S.4
4. MOMO liest deine Texte vor.....	S.6
5. Matheheft.....	S.6
6. Fotos auf MOMO speichern.....	S.7





2

Text speichern:

-  drücken
-  Heft auswählen (Mathe, Deutsch, MNK?)










Text öffnen:

-  drücken
- Heft auswählen, indem der Text gespeichert wurde 
- Datei auswählen (bei mehr als 10 gespeicherten Dateien auf *weiter* klicken, dann erscheinen die nächsten 10 Dateien)

3

Text drucken:







Voraussetzung: Du musst den Texte vorher speichern

-  USB-Stick ins MOMobil einstecken
-  Arbeitsplatz auf MOMobil anklicken
-  Festplatten: MOMobil 84 (C:)
-  Program Files
-  MOMO
-  Deutsch / MNK / Mathe
→ das Heft wählen, indem der Text gespeichert wurde
- die Datei rauskopieren (mit rechter Maustaste anklicken, dann auf "Kopieren")
- über  den  Wechseldatenträger öffnen
- rechter Maustaste drücken: Datei "Einfügen"
- USB-Stick abmelden 

4

Aus Datenschutzgründen
wurde das Foto entfernt

MOMO liest deine Texte vor:

-  = Sprechen alles
→ der ganze Text wird gesprochen
-  = Sprechen Markierung
→ nur der markierte Text wird gesprochen
-  = Sprechen Satz
→ nur der Satz wird gesprochen, indem  gerade steht
(das ist gut, wenn du ein Referat hältst)
-  = Sprechen Wort
→ nur das Wort wird gesprochen, indem  gerade steht

Hefte:

a) Mathe-Heft für den Mathematikunterricht:


rechnen
schreiben

- ❖ Im Matheunterricht kannst du darauf klicken, dann kannst du auf einem karierten Blatt schreiben
- ❖ Die Rechenzeichen vom MOMObil sind:
+ = "Plus" - = "Minus" * = "Mgt" / = "Geteilt"
- ❖ Wenn du wieder Texte schreiben möchtest.









Fotos auf MOMO speichern:

Wenn du vom Wochenende oder von den Ferien ein Foto zeigen möchtest.



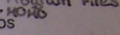


**Zu Hause:
Am Computer:**

1.  Kamera mit dem  Computer verbinden und das Foto auf den Computer laden
2. das Foto auf einem  USB-Stick speichern

MOMO:

3.  USB-Stick ins MOMObil einstecken
4.  auf MOMObil anklicken
5.  Wechseldatenträger öffnen
6. Foto-Datei kopieren (mit rechter Maustaste anklicken, dann auf "Kopieren")
7. über  die  Festplatten: MOMObil 84 (C:) öffnen
8.  Program Files
9.  MOMO
10.  FOTOS
11. rechter Maustaste drücken: Datei "Einfügen"

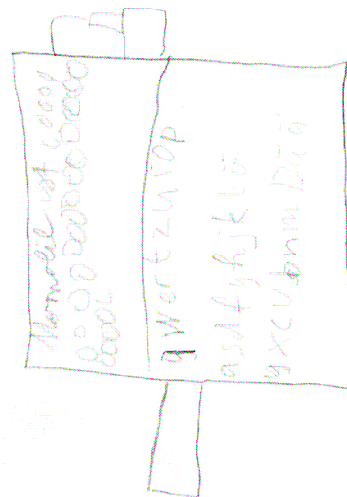
In der Schule:

1.  auf MOMObil anklicken
2.  Festplatten: MOMObil 84 (C:)
  Program Files
  MOMO
3.  FOTOS
4. Datei öffnen (zweimal mit der Maus darauf klicken)

6. Emils Sprechblase aus der Mitmachaktion zur Woche der Sprachheilschulen 2012

Mir gefällt an meiner Schüler gut, dass ich einen Sprachcomputer (Momobil) habe.

Momobil ist gut weil er für mich sprechen kann.



Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift