

Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation

- Evaluation eines Fortbildungsprogramms zum
Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen
unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher
im Kontext von Erzählsituationen



Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

vorgelegt von

Melanie Willke
aus Neuwied

Köln 2018

Erstgutachter: Prof. Dr. Jens Boenisch
Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Schemmann

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Januar 2018 angenommen.

Danke

An dieser Stelle möchte ich mich bei denen bedanken, die mich bei dem vorliegenden Projekt unterstützt haben.

Meinem Doktorvater Prof. Dr. Jens Boenisch möchte ich für das Vertrauen danken, das er seit vielen Jahren in mich setzt. Er hat meinen beruflichen und vor allem wissenschaftlichen Werdegang maßgeblich beeinflusst und begleitet. Auf dem Weg bis zur Fertigstellung der Dissertation hat er mich immer unterstützt und motiviert.

Herrn Prof. Dr. Schemmann danke ich für die Bereitschaft, mein Projekt als Zweitgutachter zu begleiten und seine sehr hilfreichen Hinweise in Zusammenhang mit der Konzeption und Evaluation der Fortbildung.

Allen meinen Kolleginnen und Kollegen danke ich besonders für den Zuspruch, den ich immer wieder erhalten habe, wenn es am nötigsten war.

Ein besonderer Dank geht an Judith Breutmann. Sie hat sich in bewundernswerter Weise in die Thematik eingearbeitet und tapfer durch viele Stunden Videoaufnahmen geratet.

Den Teilnehmern des Fortbildungsprogramms „Erzähl doch mal...“ möchte ich dafür danken, dass sie sich mit viel Begeisterung auf das neue Format eingelassen und mich mit stets konstruktiver Kritik unterstützt haben.

Last but not least möchte ich meiner Familie danken für die Geduld und die Unterstützung, die sie mir entgegengebracht hat.

Inhalt

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Einleitung | 9 |
| 2 | Unterstützte Kommunikation. Theoretische Grundlagen | 12 |
| 2.1 | Definitionsbereich der Unterstützten Kommunikation..... | 13 |
| 2.2 | Evidence-based practice und Theoriebildung | 15 |
| 2.3 | Sprach- und Interaktionsentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder | 16 |
| 2.3.1 | Frühe Sprach- und Interaktionsentwicklung | 18 |
| 2.3.2 | Das zweite Lebensjahr | 20 |
| 2.3.3 | Das dritte Lebensjahr..... | 21 |
| 2.4 | Besonderheiten im Interaktionsverhalten von Bezugspersonen unterstützt kommunizierender Kinder | 24 |
| 2.5 | Zusammenfassung | 25 |
| 3 | Erzählen | 27 |
| 3.1 | Begriffsbestimmung..... | 27 |
| 3.2 | Bedeutung des Erzählens persönlicher Erlebnisse | 32 |
| 3.3 | Diskursentwicklung | 33 |
| 3.4 | Diskursbezogene Unterstützungsstrategien erwachsener Interaktionspartner | 35 |
| 3.5 | Erzählfähigkeit / Voraussetzungen für das Erzählen | 38 |
| 3.6 | Narrative Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Kinder | 39 |
| 3.7 | Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Kinder..... | 41 |
| 3.8 | Zusammenfassung | 42 |
| 4 | Scaffolding – Partnerunterstützungsverhalten im Kontext der Unterstützten Kommunikation | 43 |
| 4.1 | Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen unterstützt kommunizierender Kinder | 43 |
| 4.2 | Modeling..... | 44 |
| 4.3 | Prompt Strategies | 45 |
| 4.4 | Scaffolding | 46 |
| 4.5 | Partnerunterstützungsverhalten im Kontext von Erzählsituationen..... | 49 |
| 4.6 | COCP-Partnerstrategien | 50 |
| 4.7 | Modell ‚Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation‘ | 53 |
| 4.8 | Erlernen von Scaffolding-Verhaltensweisen..... | 55 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5 | Konzeption einer Fortbildung zur Förderung narrativer Fähigkeiten. | 56 |
| 5.1 | Ziel, Inhalt und Aufbau..... | 56 |
| 5.2 | Strukturelle Grundlagen..... | 58 |
| 5.2.1 | Exkurs: Verortung von Lernumgebungen..... | 58 |
| 5.2.2 | Gestaltung der Lernumgebung bei der Fortbildung ‚Edm‘..... | 61 |
| 5.3 | Didaktische Grundlagen der Konzeption..... | 63 |
| 5.3.1 | Entwicklung von Lehr- und Unterrichtsexpertise..... | 63 |
| 5.3.2 | Die Arbeit an Fällen..... | 64 |
| 5.3.3 | Die Arbeit an Fällen bei ‚Edm‘..... | 66 |
| 6 | Durchführung der Fortbildung | 68 |
| 6.1 | Akquise der Teilnehmenden..... | 68 |
| 6.2 | Teilnehmende..... | 68 |
| 6.3 | Ablauf..... | 70 |
| 7 | Forschungsmethodischer Teil | 72 |
| 7.1 | Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse..... | 72 |
| 7.2 | Evaluation von Fortbildungen..... | 73 |
| 7.3 | Evaluation der Fortbildung ‚Erzähl doch mal...‘..... | 78 |
| 7.3.1 | mixed methods..... | 78 |
| 7.3.2 | Ebene 1 (Reaktion)..... | 78 |
| 7.3.3 | Ebene 2 (Lernen)..... | 79 |
| 7.3.4 | Ebene 3 (Verhalten)..... | 79 |
| 7.3.5 | Analyse von Videos, Entwicklung des Ratingsystems..... | 80 |
| 7.3.6 | Ebene 4 (Ergebnis)..... | 87 |
| 7.4 | Passung von Gegenstand, Forschungsfrage und Forschungsdesign..... | 87 |
| 8 | Darstellung der Ergebnisse | 89 |
| 8.1 | Befunde zu Ebene 1 (Reaktion)..... | 89 |
| 8.2 | Befunde der einzelnen Teilnehmenden..... | 95 |
| 8.2.1 | Teilnehmende Person 1..... | 96 |
| 8.2.2 | Teilnehmende Person 2..... | 99 |
| 8.2.3 | Teilnehmende Person 3..... | 102 |
| 8.2.4 | Teilnehmende Person 4..... | 105 |
| 8.2.5 | Teilnehmende Person 5..... | 108 |
| 8.2.6 | Teilnehmende Person 6..... | 111 |
| 8.2.7 | Teilnehmende Person 7..... | 114 |
| 8.2.8 | Teilnehmende Person 8..... | 117 |
| 8.2.9 | Teilnehmende Person 9..... | 118 |

| | |
|--|------------|
| 8.2.10 Teilnehmende Person 10..... | 121 |
| 8.2.11 Teilnehmende Person 11..... | 124 |
| 8.2.12 Teilnehmende Person 12..... | 127 |
| 8.2.13 Teilnehmende Person 13..... | 130 |
| 8.2.14 Teilnehmende Person 14..... | 133 |
| 8.2.15 Teilnehmende Person 15..... | 135 |
| 8.2.16 Teilnehmende Person 16..... | 138 |
| 8.2.17 Teilnehmende Person 17..... | 141 |
| 8.2.18 Teilnehmende Person 18..... | 144 |
| 8.3 Befunde über alle Teilnehmenden | 147 |
| 8.4 Befunde bezogen auf die einzelnen COCP-Partnerstrategien | 149 |
| 8.5 Befunde über alle Strategien | 154 |
| 9 Diskussion..... | 156 |
| 9.1 Forschungsdesign und -methoden | 156 |
| 9.2 Ergebnisse der Evaluation auf Ebene 1 (Reaktion) | 160 |
| 9.3 Ergebnisse der Evaluation auf Ebene 2 (Lernen) | 163 |
| 9.4 Ergebnisse der Evaluation auf Ebene 3 (Verhalten)..... | 164 |
| 9.5 Zusammenfassende Interpretation | 165 |
| 10 Ausblick | 166 |
| Abbildungsverzeichnis | 168 |
| Tabellenverzeichnis | 170 |
| Literaturverzeichnis | 172 |

1 Einleitung

Kinder, die Lautsprache nicht oder in sehr begrenztem Maße entwickeln, benötigen alternative Kommunikationsformen, wie die Unterstützte Kommunikation sie anbietet. Den Bezugspersonen dieser Kinder kommt in deren Sprachentwicklung eine bedeutsame Rolle zu. Sie müssen einerseits kommunikatives Vorbild sein, indem sie zeigen wie Sprache funktioniert. Gleichzeitig sind sie dafür verantwortlich, kommunikative Situationen zu schaffen bzw. so zu gestalten, dass das Kind seine aktuellen Fähigkeiten nutzen und weiterentwickeln kann. Bezugspersonen von Kindern, die Lautsprache entwickeln, zeigen ein solch förderliches Verhalten meist intuitiv. Sie stellen Fragen, bieten Hilfestellungen und helfen dem Kind, wenn dieses nicht mehr weiter weiß. In der Begleitung von Kindern, die unterstützt kommunizieren, sind die Bezugspersonen jedoch vor besondere Herausforderungen gestellt. Das Unterstützungsverhalten, das in der Entwicklung von lautsprachentwickelnden Kindern entwicklungsförderlich ist, reicht hier meist nicht aus. Einer der Gründe dafür liegt in der veränderten Gesprächssituation. Die unterstützte Kommunikationsform ist in der Regel deutlich langsamer als Lautsprache, was zu einem verzögerten Gesprächsfluss führt. In der Folge übernimmt die Bezugsperson unbewusst und meist ungewollt die Führung im Gespräch (vgl. Wachsmuth 2006). Eine weitere Herausforderung stellt die Nutzung der alternativen Kommunikationsform im Sinne eines Modellverhaltens dar. Da diese jedoch nicht die natürliche Form der Bezugsperson ist, erfolgt die Nutzung (vor allem zu Beginn) sehr bewusst, weniger intuitiv und in deutlich geringerem Umfang als dies bei Lautsprache der Fall ist. In der Folge machen die unterstützt kommunizierenden Kindern weniger umfängliche Kommunikationserfahrungen. Des Weiteren werden Kommunikationsversuche des Kindes häufig im Sinne eines Appells und nicht beispielsweise als Wunsch nach Kontaktaufnahme und sozialer Interaktion verstanden. In der Folge entwickelt sich die Nutzung anderer Kommunikationsfunktionen nur langsam.

Eine solche Kommunikationsfunktion, der in der Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung eine besondere Rolle zukommt, ist die des Erzählens. Dieses stellt eine der wichtigsten und in sozialer Interaktion am häufigsten genutzten Kommunikationsfunktionen dar. Speziell das Erzählen persönlicher Erlebnisse ist besonders bedeutsam. Im Erzählen teilen Menschen sich anderen mit und lassen diese an ihren Erlebnissen, Gedanken und Erfahrungen teilhaben. Implizit hilft das Erzählen auch, Erlebnisse zu ordnen und diese zu reflektieren. Dies ist besonders für Kinder in der Entwicklung ihres Selbstkonzeptes bedeutsam. Das Erzählen trägt zur Entwicklung eines autobiografischen Gedächtnisses bei und hilft das eigene Ich herauszubilden (vgl. Welzer 2011). Kinder und Jugendliche, die auf Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation angewiesen sind, haben jedoch aufgrund mangelnder Erfahrungen oder einem unzureichenden Kommunikationssystem meist Schwierigkeiten im Erzählen. Der bedeutsamste Faktor in der Entwicklung narrativer Fähigkeiten ist das förderliche Unterstützungsverhalten der Bezugspersonen. Um die Kinder in ihrer narrativen Entwicklung zu unterstützen, müssen diese ein Verhalten zeigen, das im Sinne des ‚Scaffolding‘ die aktuellen Fähigkeiten des Kindes aufgreift und ihm Unterstützung bietet für die Entwicklung weitergehender Fähigkeiten. Neben allgemein förderlichem Verhalten wie dem Interesse an echter Kommunikation und der Wertschätzung kindlicher Beiträge sind beispielsweise Strategien wie das Modeling und ein geeignetes Frageverhalten bedeutsam. Dieses Verhalten,

das von Bezugspersonen lautsprachlich kommunizierender Kinder in der Regel intuitiv gezeigt wird, muss in der Begleitung unterstützt kommunizierender Kinder meist bewusst eingesetzt und geübt werden. Geeignete Schulungen können Bezugspersonen darin unterstützen, ein förderliches Verhalten zu entwickeln. Eine solche Schulung stellt das Fortbildungsprogramm „Erzähl doch mal...“ – eine Fortbildung zur Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Schüler dar. Es handelt sich um ein modular aufgebautes Programm für Lehrkräfte und Therapeuten im blended-learning-Design, dessen Ziel die Entwicklung von scaffolding-Kompetenzen ist. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird dieses Fortbildungsprogramm evaluiert.

Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an das erste einleitende Kapitel werden zunächst Grundlagen der zu behandelnden Thematik dargestellt. Es findet eine Betrachtung der Theoriebildung im Gegenstandsbereich der Unterstützten Kommunikation (im Folgenden: UK) statt. Im Anschluss wird die Sprachentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder überblicksmäßig dargestellt wobei die Rolle der Bezugspersonen eine zentrale Stellung in der Betrachtung findet. Herauszuarbeiten welche Verhaltensweisen der Bezugspersonen besonders förderlich für die Sprach- und Interaktionsentwicklung von unterstützt kommunizierenden Kindern ist, stellt eine zentrale Aufgabe des Kapitels dar. Dabei werden komplexe Einflussfaktoren UK-spezifischen Unterstützungsverhalten beschrieben. Vorherrschende Konzepte und Modelle in diesem Zusammenhang werden dargestellt.

Im dritten Kapitel werden Ansätze der Erzählforschung überblicksmäßig dargestellt, wobei das ‚Erzählen in Interaktion‘ (Hausendorf/Quasthoff) für die vorliegende Arbeit eine zentrale Stellung einnimmt, da dieser Ansatz die herausragende Bedeutung des Kommunikationspartners für das Gelingen der Erzählinteraktion und die Entwicklung narrativer Fähigkeiten betont.

Im vierten Kapitel wird der Fokus auf förderliches Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen gelegt. Der entwicklungspsychologische Ansatz des Scaffolding wird mit weiteren Aspekten zum Unterstützungsverhalten aus dem Themenbereich der Unterstützten Kommunikation und der Erzählforschung zu einem Modell zusammengeführt.

Im fünften Kapitel wird die Konzeption der Fortbildung „Erzähl doch mal...“ – Eine Fortbildung zur Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Schüler ausführlich beschrieben. Es informiert über die Zielgruppe, die strukturellen und lerntheoretischen Grundlagen, Ziele und Inhalte des Programms.

Kapitel 6 bildet die Überleitung zum empirischen Teil der Arbeit. Hier wird die Durchführung des Fortbildungsprogramms mit zwei Parallelgruppen beschrieben. Die Teilnehmenden der beiden Gruppen bilden die Stichprobe für die folgende Evaluation des Fortbildungsprogramms. Es werden neben der Zusammensetzung der beiden Gruppen, das Vorwissen der Teilnehmenden sowie Aspekte zur Durchführung der Fortbildung mit diesen beschrieben.

Im folgenden siebten Kapitel wird die Untersuchung dargestellt. Die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse werden vorgestellt und die Passung von Gegenstand, Forschungsfrage und Forschungsdesign diskutiert. Der Evaluationsansatz für die empirische Akzeptanz-

und Wirkungsanalyse wird beschrieben. Im Sinne einer mixed-methods-Konzeption besteht dieser aus einer Kombination von sich im Blick auf den Forschungsgegenstand wechselseitig ergänzenden Methoden. Die Datenerhebung und die Berechnung der Ergebnisse werden beschrieben.

Im anschließenden achten Kapitel werden die Ergebnisse der Evaluation der Fortbildung dargestellt. Diese erfolgt in Anlehnung an Arbeiten von Kirkpatrick (1998) auf drei Ebenen. Ebene 1 bezieht sich auf die direkte Reaktion der Teilnehmer, Ebene 2 auf das Lernen und Ebene 3 auf eine Veränderung im Verhalten. Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu erlangen, auf welchen Ebenen die Fortbildung eingewirkt hat und in wie weit es zu Veränderungen im Wissen und Handeln der Bezugspersonen in Bezug auf die Nutzung förderlicher Verhaltensweisen im Kontext von Erzählsituationen gekommen ist.

Im neunten Kapitel folgen die Diskussion der Ergebnisse und eine kritische Betrachtung der gewonnenen Erkenntnisse.

Im Sinne eines Resümees schließt die Arbeit im zehnten Kapitel mit einem Ausblick.

In der vorliegenden Arbeit werden wo möglich genderneutrale Begriffe verwendet (z.B. Bezugspersonen, Lehrpersonen, Teilnehmende). Wo dies nicht möglich ist, wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit meist die männliche Version verwendet. Dies geschieht in dem Verständnis, dass diese Bezeichnung die weibliche Form mit eindenkt. Wird eine weibliche Form verwendet, bezeichnet diese eine weibliche Person oder eine Gruppe, die aus weiblichen Personen besteht (z.B. Raterin, Sprachtherapeutinnen).

2 Unterstützte Kommunikation. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff ‚Unterstützte Kommunikation‘ betrachtet und definiert. Eine kurze Darstellung zur Theoriebildung im Gegenstandsbereich soll einen Einblick in die forschungstheoretische Grundlegung bieten.

Im zweiten Teil des Kapitels werden Besonderheiten in der Sprach- und Interaktionsentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder dargestellt. Das Interaktionsverhalten der Kommunikationspartner als ein wichtiger Einflussfaktor für Besonderheiten in der Sprachentwicklung unterstützt Kommunizierender wird dabei genauer betrachtet.

Menschen, die aufgrund einer Beeinträchtigung oder Krankheit Lautsprache nicht (mehr) funktional einsetzen können, sind auf Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation angewiesen. Es macht dabei einen Unterschied, ob eine Person die Möglichkeit der lautsprachlichen Kommunikation verloren oder nie besessen hat. Hat ein Mensch beispielsweise aufgrund einer Erkrankung die Fähigkeit zu sprechen verloren, so hat er (meist) noch immer Sprache als ‚Welt im Kopf‘. Hier bietet die Unterstützte Kommunikation Möglichkeiten des Ausdrucks. Befindet sich ein Kind jedoch noch in der Entwicklung und kann Lautsprache nicht nutzen, ist es schon früh auf alternative Kommunikationsmittel angewiesen. Mit diesen bekommt das Kind neben Ausdrucksmöglichkeiten auch und vor allem Anregungen für seine Sprachentwicklung. In diesem Zusammenhang kommt den Bezugspersonen eine besondere Bedeutung zu. Neben den primären Bezugspersonen (v.a. Eltern) spielen bei Kindern mit einer Beeinträchtigung schon früh auch sekundäre Bezugspersonen, die pädagogisch oder therapeutisch tätig sind, eine bedeutsame Rolle. Je nach Beeinträchtigung werden die Kinder schon im Rahmen der Frühförderung physiotherapeutisch, heilpädagogisch und/oder sprachtherapeutisch behandelt. Ein Teil der Therapien setzt sich meist über einen längeren Zeitraum fort. Den in diesem Zusammenhang professionell tätigen Bezugspersonen kommt eine wichtige Rolle zu, da sie die frühzeitige Intervention nutzen können, um Entwicklungsanregungen zu bieten. Die Förderung der Kommunikation stellt in diesem Zusammenhang einen wichtigen Förderbereich dar. Bezugspersonen sind gefragt, entwicklungsangemessene Anregungen zu bieten, die an den aktuellen und sich entwickelnden Möglichkeiten des Kindes orientiert sind. Dabei sind vielfältige Faktoren bedeutsam, die einen Einfluss auf die Bedürfnisse des Kindes einerseits und auf die Fähigkeit der Bezugspersonen, förderliches Verhalten zu zeigen, andererseits haben.

Im Folgenden findet eine genauere Betrachtung des Themenbereiches Unterstützte Kommunikation dar. Der Fokus der Betrachtung liegt dabei auf Besonderheiten in der Sprach- und Interaktionsentwicklung von Kindern mit Bedarf an Maßnahmen Unterstützter Kommunikation und der Bedeutsamkeit der Bezugspersonen in diesem Zusammenhang.

2.1 Definitionsbereich der Unterstützten Kommunikation

Bei Betrachtung wissenschaftlicher Literatur zum Themenbereich der Unterstützten Kommunikation wird deutlich, dass keine einheitliche Definition des Begriffs ‚Unterstützte Kommunikation‘ zugrunde gelegt wird. In Definitionen werden je nach Verfasser unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Bei Analyse vorliegender Definitionen lassen sich folgende Elemente ausmachen, die in gängige Definitionen einfließen:

(a) Personenkreis

Vorrangiges Merkmal zur Beschreibung des Personenkreises, das in Definitionen genannt wird, ist das Nicht-Vorhandensein von Lautsprache bzw. die Tatsache, dass diese nicht oder nicht ausreichend verständlich ist („Menschen mit schwer verständlicher bzw. fehlender Lautsprache“ Braun 2012; „Bei allen unterschiedlichen Definitionen oder Versuchen, diesen sehr heterogenen Personenkreis zu umschreiben, richtet sich der Fokus darauf, dass die Verständigung dieser Schüler-/innen über die eigene Lautsprache nicht ausreichend gelingt“ Boenisch 2009, 11). Umfassendere Definitionen erweitern den Personenkreis auf Menschen, für die neben Schwierigkeiten in der Produktion von Lautsprache auch das Verstehen von Sprache problematisch ist („individuals with severe disorders of speech-language production and/or comprehension“ ASHA in Beukelman/Mirenda 2013, 4; „Menschen, die nicht oder kaum sprechen (lernen), deren Sprachentwicklung stark verzögert ist oder die gesprochene Sprache nicht oder nur schlecht verstehen“ Lage 2006, 59). Des Weiteren herrscht in Fachkreisen Einigkeit darüber, dass eine Person keine Mindestvoraussetzungen an kommunikativer Kompetenz oder erkennbarem Interesse an kommunikativem Austausch zeigen muss, damit Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation angeboten werden. Inzwischen wird sowohl in der Praxis auch als auch in der wissenschaftlichen Theoriebildung der Personenkreis nicht mehr nur durch das Nicht-Vorhandensein funktionaler Lautsprache beschränkt. Durch das Fehlen einer klaren Abgrenzung des Fachgebietes werden vielfältige andere Ansätze in die Unterstützte Kommunikation übernommen, was wiederum zu einer Erweiterung des Personenkreises, der durch UK angesprochen werden soll, führt. Als Beispiel lässt sich an dieser Stelle der TEACCH-Ansatz nennen, der ursprünglich für Menschen mit Autismusspektrumsstörungen entwickelt wurde. Elemente dieses Ansatzes (vor allem die der Strukturierung und Visualisierung) werden in Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation übertragen bzw. als solche bezeichnet (siehe z.B. Castañeda/Hallbauer 2013).

(b) Verortung

Als Wirkungskreis nennen Definitionen zur Unterstützten Kommunikation neben der praktischen Anwendung bzw. Umsetzung von Maßnahmen („clinical, and educational practice“ ASHA zit. in Beukelman/Mirenda 2013, 4; „innerhalb der unterschiedlichen sonder- und rehabilitationspädagogischen Arbeitsfelder“ Seiler-Kesselheim 2008,17) auch das Feld der Forschung („research“ ASHA zit. in Beukelman/Mirenda 2013, 4). Boenisch (2009) arbeitet heraus, dass das Themengebiet Unterstützte Kommunikation „mit seiner unklaren Begrenzung, seiner fehlenden theoretischen wie wissenschaftlichen Fundierung sowie seinem nicht eindeutig ausgerichteten Methodenansatz weder ein Therapiemodell noch ein abgeschlossenes pädagogisches Konzept im klassischen Sinne ist“ (Boenisch 2009, 13). Vielmehr sei Unterstützte Kommunikation ein „interdisziplinärer, offener [...] Ansatz“ (Boenisch 2009,13).

(c) Ursprung des Ansatzes

Frühe Entwicklungen im Themenfeld der Unterstützten Kommunikation finden sich vor allem in den USA. Dort begann sich der Ansatz bereits in den 1980er Jahren zu verbreiten und

wurde mit Gründung des internationalen Fachverbandes ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication) etabliert. Deutschsprachige Definitionen greifen vor allem die englischsprachige Begrifflichkeit ‚AAC‘ (Augmentative and Alternative Communication) auf (Braun 2012; Boenisch 2009, 15; Seiler-Kesselheim 2008, 17).

(d) Formen der Unterstützten Kommunikation

Allgemein werden als Formen der Unterstützten Kommunikation solche genannt, die unzureichende Lautsprache ergänzen (augmentative communication) bzw. ersetzen (alternative communication) (vgl. bspw. Braun 2012). Konkret sind hier zwei Kommunikationsformen zu unterscheiden: körpereigene Kommunikationsformen (z.B. Gestik, Mimik, Blickbewegungen, Gebärden) und externe Kommunikationshilfen. Zweitgenannte lassen sich wiederum unterteilen in nicht-technische (z.B. Symboltafeln, -ordner, Buchstabentafeln) und elektronische Kommunikationshilfen (vgl. Boenisch 2009, 15). Definitionen nennen implizit das Paradigma eines multimodalen Kommunikationssystems, bei dem der Nutzer je nach Situation und eigenen Vorlieben Kommunikationsformen miteinander kombiniert nutzt.

(e) Ziele

Als Hauptziel der Unterstützten Kommunikation wird in Definitionen die Verbesserung der kommunikativen Situation genannt („Primäres Ziel im Einsatz von Unterstützter Kommunikation (UK) ist nicht die Verbesserung der eigenen Lautsprache, sondern die Verbesserung der gesamten kommunikativen Situation“ Boenisch 2009, 11; „compensate [...] activity limitations, and participation restrictions“ ASHA zit. in Beukelman/Mirenda 2013; „effektivere Verständigung mit vertrauten und weniger vertrauten Gesprächspartner/-innen ermöglichen“ Sachse 2010, 15).

(f) Gestaltung von Intervention

Einige Definitionen nennen explizit die Gestaltung von Interventionen als ein Element der Unterstützten Kommunikation („Bereitstellen von Strukturen“ Sachse 2010, 15; „Auf der anderen Seite werden die Gesprächspartner geschult und z.B. Partnerstrategien als förderliche Verhaltensweisen thematisiert und geschult“ Sachse 2010, 15).

(g) Rolle der Bezugspersonen

In einigen wenigen Definitionen findet sich eine explizite Benennung der Bedeutsamkeit der Bezugspersonen für die Umsetzung Unterstützter Kommunikation („Interaktionspartner“ Lage 2006, 59; „Gesprächspartner“ Sachse 2010, 15).

In der vorliegenden Arbeit soll der Fokus weniger auf dem Nicht-Können bzw. Nicht-Vorhandensein von Lautsprache gelegt werden. Vielmehr sollen Entwicklungsmöglichkeiten und -bedürfnisse in den Mittelpunkt gestellt werden. Hier ist die herausragende Rolle der Bezugspersonen zu betonen, die Kommunikation und Förderung (mit)gestalten und so die kommunikative Entwicklung des UK-Nutzers anregen.

Aus den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich die folgende Definition von Unterstützter Kommunikation, die dieser Arbeit zugrunde gelegt wird:

Unterstützte Kommunikation stellt ein Praxis- und Wissenschaftsfeld dar, das sich mit alternativen und ergänzenden Mitteln zur Lautsprache von Menschen beschäftigt, deren kommunikative Möglichkeiten in Rezeption und/oder Produktion beeinträchtigt sind. Das Themengebiet Unterstützte Kommunikation befasst sich mithaltungen, Mitteln und Methoden zur Unterstützung von UK-Nutzern und deren Interakti-

onspartnern. Hauptziel ist es, die kommunikative Situation zu verbessern und die Interaktionsentwicklung des UK-Nutzers zu unterstützen.

2.2 Evidence-based practice und Theoriebildung

Unterstützte Kommunikation ist ein Theorie- und Praxisfeld. Beide Bereiche stehen in einem engen Zusammenhang. Während die Praxis Impulse für die Theoriebildung gibt und Forschungsfragen aufwirft, ist es unter anderem Ziel der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, theoriegeleitete und –geprüfte Maßnahmen für die Praxis zu entwickeln. So konstatiert auch Boenisch (2009): „Ziel der Implementierung wissenschaftlicher Erkenntnisse in den Alltag ist die Bewältigung alltäglicher oder auch neuer Problemsituationen durch das Erlernen neuer Handlungsmuster, die nach und nach in alltägliche Routine übergehen“ (Boenisch 2009, 74). In diesem Zusammenhang wird von „evidence-based practice“ oder „Evidenzbasierter Praxis“ (EBP) gesprochen (vgl. Schlosser 2003; Schlosser/Raghavendra 2004). Diese definiert Schlosser als

„the integration of best and current research evidence with clinical/educational expertise and relevant stakeholder perspectives to facilitate decisions for assessment and intervention that are deemed effective and efficient for a given direct stakeholder“ (Schlosser 2003, 2).

Der Begriff der evidence-based practice hat seinen Ursprung in der evidenzbasierten Medizin. Sackett et al. (1996) definieren evidence-based medicine ursprünglich als „the conscientious, explicit, and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of individual patients ... [by] integrating individual clinical expertise with the best available external clinical evidence from systematic research“ (Sackett et al. 1996, 71 in Dollaghan 2007, 2). Diese Grundannahmen wurden auf therapeutische Interventionen übertragen. Im Bereich sprachtherapeutischer Interventionen ist eine zunehmende Forderung nach wissenschaftlicher Evidenz zu vernehmen. Ziel ist es, zu wissenschaftlicher Evidenz zu gelangen, um diese in den Entscheidungsprozess miteinzubeziehen, wie Interventionen gestaltet werden sollten (vgl. Schlosser/Raghavendra 2004, 1). Raghavendra (2000, 1) stellt heraus, dass das Feld der Unterstützten Kommunikation von der EBP in drei Hauptbereichen profitieren kann: Erstens begünstige die EBP wissenschaftlich fundierte Interventionen, welche zu verbesserten Ergebnissen führten. Zweitens sei die EBP eine Möglichkeit, die Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis zu fördern. Und drittens sei die Bestätigung erfolgreicher Interventionen bedeutsam für das Gesundheitssystem, in dem das Belegen von Behandlungserfolgen vermehrt gefordert würde. In der englischsprachigen Forschungsgemeinschaft im Bereich der Unterstützten Kommunikation gibt es die Forderung nach EBP schon seit längerem. So wird beispielsweise bei den Veröffentlichungen im journal „Augmentative and Alternative Communication“ ein hoher Anspruch an die wissenschaftliche Gestaltung der dort veröffentlichten Studien gestellt. Im deutschsprachigen Raum finden sich in den letzten Jahren erste vereinzelte Veröffentlichungen, die auf ein Wahrnehmen der Bedeutsamkeit evidenzbasierter Praxis deuten (vgl. beispielsweise Nußbeck 2013a, 2013b; Giel/Wahn 2012).

Aufgrund unterschiedlicher Aspekte stellt Forschung im Bereich der Unterstützten Kommunikation eine besondere Herausforderung dar. Higginbotham (2003) begründet dies damit, dass dieser Themenbereich (1) in Verbindung mit vielfältigen Aspekten menschlicher Konditionen steht und somit in unterschiedlichen Wissenschaftsfeldern (z.B. Kognitionspsycholo-

gie, Computertechnologie, Linguistik) verortet ist, (2) ein kleines Forschungsfeld darstellt und somit wenige Wissenschaftler in dem Bereich forschen und (3) es sich um ein Anwendungsfeld handelt, wodurch der Fokus häufig auf dem Lösen realer und drängender Probleme liegt (vgl. Higginbotham 2003). Eine reine Beschränkung auf das kurzfristige Lösen vorhandener Probleme fasst jedoch zu kurz, will man den Themenbereich der Unterstützten Kommunikation umfassend weiterentwickeln. Hierfür ist die wissenschaftliche Bearbeitung und Theoriebildung wichtig. Die Theoriebildung in der Unterstützten Kommunikation steht jedoch noch sehr am Anfang und gestaltet sich aufgrund vieler Einflussfaktoren schwierig. Boenisch (2009) nennt in diesem Zusammenhang unter anderem Interdisziplinarität und die Komplexität des Handlungsfeldes, in dem mit Unterstützter Kommunikation gearbeitet wird als Gründe dafür, warum sich eine theoretische Fundierung so schwierig gestaltet (vgl. Boenisch 2009, 78). Renner (2004) legt erstmals den Versuch eines umfassenden Theorierahmens als Bezugskonzept für die Unterstützte Kommunikation vor, in dem deutlich wird, wie stark die Unterstützte Kommunikation in Verbindung mit ihren Bezugswissenschaften steht (vgl. Renner 2004).

Aufgrund des fehlenden Theorierahmens muss Wissen aus anderen Disziplinen für die Arbeit und Forschung im Bereich der Unterstützten Kommunikation herangezogen werden. Es muss gesichtet, bewertet und unter Umständen adaptiert werden. Dafür bedarf es einer Einschätzung, welche Aspekte sich auf die Unterstützte Kommunikation übertragen lassen. Erkenntnisse aus gut theoretisch fundierten Disziplinen wie beispielsweise aus der Sprachtherapie scheinen unter Umständen auf den ersten Blick für eine Übertragung geeignet, müssen jedoch in aller Regel angepasst werden. So stellt auch Lage (2005) fest:

„Das Phänomen UK und die Problemfelder ihrer Anwendungen sind vielfältig und tangieren unterschiedliche Themenbereiche und unterschiedliche theoretische Bezugssysteme. Eine wichtige Erkenntnis in der UK ist, dass sie nicht nur mit einer Theorie oder einem Denkmodell zu erklären ist, wenn man sie in ihrer Komplexität umfassend beschreiben und verstehen will. Schnell wird deutlich, dass UK multidisziplinär ist, dass sie deshalb ihre theoretischen Erklärungsmodelle und praxisrelevanten Handlungsmodelle aus verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen bezieht“ (Lage 2005, 40).

Zur Theoriebildung in der Unterstützten Kommunikation im deutschsprachigen Raum siehe: Lage/Renner 2001; Renner 2004; Lage 2006; Lage 2005; Renner 2005; Boenisch 2009.

2.3 Sprach- und Interaktionsentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder

Kinder, die Lautsprache nicht oder nicht umfänglich nutzen können, sind vor besondere Herausforderung in der Sprach- und Interaktionsentwicklung gestellt und zeigen dementsprechend Besonderheiten in diesem Bereich.

Im Verlauf der Sprach- und Interaktionsentwicklung gibt es biologische Zeitfenster, in denen kommunikative oder sprachliche Fähigkeiten besonders schnell und einfach erworben werden. Nach Ende dieser sensiblen Phasen ist der Erwerb der entsprechenden Fähigkeiten nicht ausgeschlossen, verläuft jedoch meist deutlich langsamer und mit mehr Aufwand bzw. Anstrengung. Kinder, die aufgrund einer Beeinträchtigung nicht in den regelgerechten Spracherwerb einsteigen, benötigen besondere Unterstützung in ihrer Sprachentwicklung

(vgl. Nonn 2011; Schellen/Schmidt/Willke 2014). Zeigen Kinder ein bestimmtes sprachliches Verhalten nicht, kann dies unterschiedliche Gründe haben. Eine Betrachtung von Grundlagen und Besonderheiten der Sprachentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder kann mögliche Erklärungen bieten.

In der Sprachwissenschaft sind drei grundlegende Theoriemodelle entwickelt worden, mit denen Spracherwerb bzw. Sprachentwicklung erklärt wird.

Nativistische Theorien (u.a. Chomsky 1993, Pinker 1998) gehen davon aus, dass der Säugling mit einem angeborenem Wissen ausgestattet ist. In diesem Verständnis determinieren universell gültige Spracherwerbsmechanismen („LAD= Language Acquisition Device“ / „Universalgrammatik“ – Chomsky 1993) den Verlauf der sprachlichen Entwicklung. Sprachentwicklung wird somit durch Reifung erklärt. Vor allem der syntaktische Bereich der Sprache kann mit Hilfe dieser Theorie erklärt werden.

Kognitionshypothesen (u.a. Slobin 1971) erklären Sprachentwicklung als durch kognitive Entwicklungsprozesse determiniert. Eine gewisse kognitive Ausstattung solle Ursprung dafür sein, dass ein Kind Informationsverarbeitungsprinzipien anwendet, um seine kognitiv repräsentierten Erfahrungen in sprachliche Formen transformieren zu können. In Forschungen, die sich auf kognitionsorientierte Hypothesen stützen, werden vor allem die Semantik und insbesondere das Auftreten erster Wörter untersucht.

Interaktionistische Erklärungsmodelle bzw. soziale Konstitutionshypothesen (u.a. Bruner 2002) gehen davon aus, dass Spracherwerb nicht allein über angeborene sprachliche und kognitive Strukturen und Prinzipien erklärt werden kann. Für Vertreter dieses Ansatzes liegt die Wurzel der Sprache in vorsprachlichen Mustern bzw. in gemeinsamen Handlungen zwischen dem spracherwerbenden Kind und seinen Bezugspersonen, welche intuitiv ein Unterstützungssystem für den Spracherwerb („LASS= Language Acquisition Support System“ Bruner 2002) bereitstellen.

Zollinger (1997) integriert die drei Ansätze zu einem mehrdimensionalen Erklärungsmodell und ordnet das Auftauchen der in den Modellen vorrangig erklärten Sprachentwicklungselemente abhängig von Entwicklungsstufen:

„Man könnte deshalb annehmen, dass in einer ersten Phase hauptsächlich interaktionale Faktoren, in einer zweiten Phase mehr kognitive Prozesse eine Rolle spielen. Die dritte Phase wäre dann durch ein stärkeres Hervortreten neurolinguistischer Prozesse gekennzeichnet“ (Zollinger 1997, 16).

Um die Sprachentwicklung eines Kindes zu beschreiben, werden in der Regel die Bereiche Sprachverständnis und Sprachproduktion unterschieden, die jedoch nur theoretisch voneinander zu trennen sind, da beide Bereiche in einem engen Zusammenhang miteinander stehen. Während die Produktion von Sprache beobachtet und analysiert werden kann, ist dies im Bereich des Sprachverständnisses nicht ohne weiteres möglich, da dieser einer direkten Beobachtung nicht zugänglich ist. Rückschlüsse auf Kompetenzen müssen über den Umweg der Verhaltensbeobachtung gezogen werden. Diese können Hinweise auf die Entwicklung geben, ermöglichen jedoch keine direkte Einschätzung.

Um die kommunikative Entwicklung von Kindern, die alternative Ausdrucksmöglichkeiten nutzen (sollen) zu beschreiben, muss in der Betrachtung neben Lautsprachverständnis und Lautsprachproduktion noch ein weiterer Komplex eingedacht werden: die alternative Kommunikationsform, bei der wiederum in Sprachverständnis und -produktion unterschieden

werden muss. Die Nutzer Unterstützter Kommunikation erhalten sprachlichen Input in zwei Systemen: in Form von Lautsprache und (idealerweise) in der alternativen Kommunikationsform (siehe Modeling Kapitel 4.2). Somit baut sich abhängig von den kommunikativen Möglichkeiten und dem Input ein Sprachverständnis in diesen beiden Bereich auf. Der tatsächliche sprachliche Output, die sogenannte „Performanz“ durch die unterstützt kommunizierende Person erfolgt in der alternativen Kommunikationsform. Nicht beobachtbar, jedoch anzunehmen ist, dass die unterstützt kommunizierende Person auch einen Output in Lautsprache produzieren könnte. Dieser ist vermutlich sogar noch deutlich größer und komplexer als der in der alternativen Kommunikationsform, da der lautsprachliche Input dem in der alternativen Kommunikationsform in Qualität und Quantität deutlich überlegen ist (vgl. Asymmetriehypothese von Smith/Grove 1999, 2003).

Im Folgenden soll eine kurze Darstellung der regulären Sprach- und Interaktionsentwicklung erfolgen und auf mögliche Besonderheiten von Kindern mit UK-Bedarf eingegangen werden. Besondere Betrachtung findet in den Ausführungen das Verhalten der Interaktionspartner, da diese einen bedeutsamen Einfluss auf die Sprach- und Interaktionsentwicklung haben.

2.3.1 Frühe Sprach- und Interaktionsentwicklung

Die kindliche Sprachentwicklung beginnt bereits pränatal. Untersuchungen konnten zeigen, dass Kinder beispielsweise die Stimme ihrer Mutter und ihre Muttersprache wahrnehmen und diese nach der Geburt wiedererkannten (vgl. Dittmann 2006). Nach der Geburt treten der Säugling und seine Eltern in eine kommunikative Interaktion. Der Säugling äußert dabei Laute, welche diese absichtsvoll interpretieren. Kane (1992) beschreibt, dass die Mütter ihr Verhalten den kommunikativen Äußerungen ihres Kindes anpassen. Auch umgekehrt beginnt der Säugling auf die mütterliche Sprache mit Vokalisationen zu reagieren. So entsteht eine dyadische Interaktion zwischen Säugling und Bezugspersonen, in der Kommunikation durch Mimik, Gestik, erste Laute und Blickkontakt entsteht. Diese ‚Protodialoge‘ folgen schon rudimentären Gesprächsregeln wie dem turn-taking, bei dem die Rollen Sprecher und Zuhörer festgelegt und abwechselnd eingenommen werden. Um das Kind in die Interaktion einzubinden, nutzen Mütter vorwiegend die Technik des Fragens. Es entsteht ein Konversationsmodus, in dem die Mutter den Turn an das Kind abgibt. Jegliche Reaktion des Kindes kann in der Folge als kommunikative Antwort gewertet werden. Somit gelingt eine Einbindung des Kindes in die Konversation. Das Kind wird schon in dieser frühen Phase der Entwicklung als Kommunikationspartner anerkannt (vgl. Schröder 2010; Nonn 2011).

In dieser frühen Phase setzt das Kind seine Äußerungen noch nicht bewusst mit dem Ziel der Beeinflussung seiner Mutter ein. Schreien, Glucksen und andere körperliche Ausdrucksformen stellen Reaktionen auf aktuelle Befindlichkeiten dar. Bezugspersonen interpretieren dieses jedoch als bewusste und intentional geäußerte Verhaltensweisen und reagieren dementsprechend. Durch die wiederkehrende Reaktion auf das eigene Verhalten erfährt der Säugling Konsistenz und erlebt, dass er sein Umfeld beeinflussen kann. In der Folge lernt er, die genannten Verhaltensweisen bewusst einzusetzen um damit ein Ziel zu erreichen. Kane (1992) beschreibt dies als Entwicklung von nicht-intentionaler zu intentionaler Kommunikation. Parallel zum Erleben kommunikativer Konsistenz erfahren Kinder den Zusammenhang zwischen dem eigenen Handeln und dessen Konsequenzen auch physisch. Ein am Kinderbett angebrachtes Mobile, das sich immer dann bewegt, wenn das Kind gegen das Bettgitter stößt, unterstützt beispielsweise ebenfalls die Entwicklung des Verständnisses von

Selbstwirksamkeit. Dieses Verstehen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bildet einen Meilenstein in der Sprachentwicklung.

Kinder, die auf Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation angewiesen sind, erleben unter Umständen schon in dieser Phase der Sprachentwicklung Besonderheiten. So kann das Erleben der beschriebenen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge beispielsweise für Kinder mit einer körperlichen motorischen Beeinträchtigung durch eingeschränkte motorische Möglichkeiten, Schwierigkeiten im Steuern der Aufmerksamkeit oder Besonderheiten in der Wahrnehmung deutlich erschwert sein. Gleichzeitig können vielfältige Schwierigkeiten in der Interaktion mit Bezugspersonen auftreten, da das Kind sich beispielsweise zurückhaltender verhält und seltener kommunikative Initiative ergreift. Im Glauben zu wissen, was ihr Kind möchte, reagieren viele Eltern in der Folge hochsensibel auf Äußerungen des Kindes. Sie tendieren dazu weniger responsiv und mehr bestimmend zu werden (vgl. Pennington et al. 2004). Eine Schwierigkeit besteht darin, dass sie durch dieses Verhalten die Initiierung von Kommunikation durch das Kind vorweg nehmen. Eine weitere ergibt sich, wenn sie die Handlung des Kindes falsch interpretieren und dementsprechend reagieren. In dem Fall erlebt das Kind nicht das richtige Feedback auf seine Kommunikationsversuche. Häufig werden Kinder in der Folge passiver. Nonn (2011) spricht in diesem Zusammenhang von erlernter Hilflosigkeit. In der Folge kommt es zu weniger Situationen, in denen das Kind und seine Bezugsperson geteilte Aufmerksamkeit erleben (vgl. Nonn 2011).

In der Kommunikation mit regulär lautsprachentwickelnden Kindern zeigen die Bezugspersonen intuitiv ein sprachentwicklungsförderliches Verhalten (Papoušek 1994: „intuitive Didaktik“; Grimm 1999: „implizite Pädagogik“; Bruner: „LASS“ (siehe oben)). Sie passen ihr Verhalten an das Kind an. Hierbei nutzen sie eine Sprache, die Szagun (2006) als „an das Kind gerichtete Sprache (KGS)“ bezeichnet. Mit diesem speziellen Sprachregister, welches sich im ersten Lebensjahr des Kindes durch einen hohen Tonfall, eine übertrieben wirkende Intonation und kurze, einfache, deutlich artikulierte und kindgemäße Sätze auszeichnet, stellt die Bezugsperson sich unbewusst auf die Wahrnehmungsmöglichkeiten des Kindes ein (vgl. Szagun 2006).

Neben der besonderen Sprache, die Bezugspersonen nutzen, schaffen sie durch ihr Verhalten eine förderliche Lernumgebung, in der es dem Kind erleichtert wird, Kommunikation zu erleben und zu verstehen. Mit ihrem Verhalten wecken und lenken sie die kindliche Aufmerksamkeit und Interaktion. Sie wählen und dosieren entwicklungsgerecht die Intensität und Komplexität von Anregungen (vgl. Szagun 2006). Gleichzeitig unterstützen sie das Kind darin zu verstehen, dass andere Menschen intentional handeln (Erwerb des Intentionalitätsprinzips). In der Folge beginnt das Kind, seine eigene Kommunikation mit der der Bezugspersonen in Zusammenhang zu bringen (Prinzip der geteilten Intentionalität). Dies ist wiederum Voraussetzung dafür, dass das Kind beginnt die Aufmerksamkeit seiner Bezugsperson bewusst kommunikativ beispielsweise über Zeigegesten („da“) zu steuern (vgl. Nonn 2011). Darüber entsteht ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus im Sinne der geteilten Aufmerksamkeit („joint attention“). Das Kind hat verstanden, dass es seinen Kommunikationspartner beeinflussen kann und über Blicke dessen Fokus lenken kann. Sieht ein Kind beispielsweise einen für es interessanten Gegenstand, schaut es abwechselnd zu diesem und der Bezugsperson. Zollinger (1997) spricht hier vom triangulären Blick und sieht in dessen Präsenz den Beginn der Sprachentwicklung im engeren Sinne.

„Dieser Blick bildet den eigentlichen Ursprung der Sprache: Von nun an sind die sprachlichen Rufe, Fragen und Kommentare der Erwachsenen nicht mehr nur zärtliche Begleitung, sondern sie werden zu Wörtern, welche von einer Person kommen und sich auf ‚etwas‘ beziehen“ (Zollinger 1997, 21).

Tomasello (2009) spricht in diesem Zusammenhang von triadischer Interaktion.

Wird in der Kommunikation eine alternative Kommunikationsform (z.B. Bildsymbole) eingesetzt, tritt noch ein viertes Element in den Aufmerksamkeitsfokus. Das Kind muss in der Folge einen „quadrangulären Blick“ entwickeln (vgl. Reichle et al. 1998 in Nonn 2011).

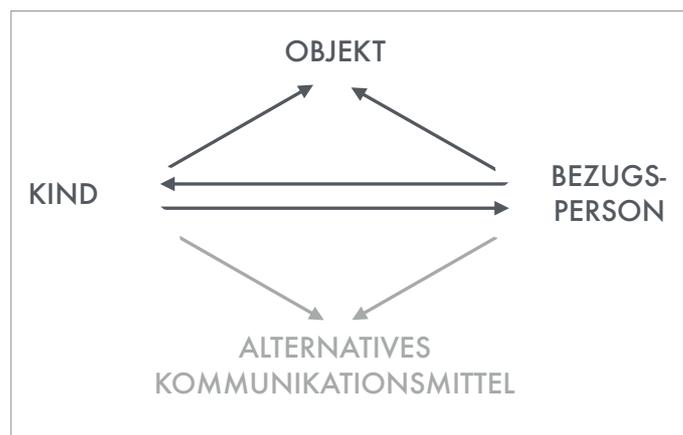


Abbildung 1: Quadrangulärer Blick in der Unterstützten Kommunikation. Eigene Abbildung - modifiziert nach Tomasello (2011)

Speziell bei Kindern, bei denen eine körperliche motorische Beeinträchtigung der Grund für den Bedarf an UK ist, können Schwierigkeiten in der zeitlichen Organisation von motorischen Abläufen vorliegen. Die quadriadische Interaktion kann dann eine besondere Herausforderung darstellen. Der Einbezug des alternativen Kommunikationsmittels stellt neben der Koordination des Blickes bzw. seiner Bewegung hin zu einem Objekt mit abwechselnder Hinwendung zur Bezugsperson eine zusätzliche Anforderung dar (vgl. Nonn 2011).

2.3.2 Das zweite Lebensjahr

Im zweiten Lebensjahr entwickelt das Kind zunehmendes Interesse dafür, was andere mit Gegenständen tun. Es entwickeln sich zunehmende spielerische Interaktionen zwischen ihm und seinen Bezugspersonen, die festen Interaktionsmustern folgen. Ein Beispiel dafür sind bitte-danke-Spiele.

Mit etwa einem Jahr beginnen Kinder erste sprachliche Äußerungen zu tätigen. Der Aufbau der ersten 50 Wörter ist dabei durch ein langsames Lerntempo geprägt. Das Kind erlernt in dieser Phase nur etwa alle 2-3 Tage ein neues Wort. Aussagen des Kindes sind in der frühen Phase vielfach durch Über- bzw. Unterdehnung von Wortbedeutungen geprägt (vgl. Szagun 2006). Das sprachliche Verhalten der Bezugspersonen zeichnet sich durch dessen stützende Qualität aus. In klar strukturierten Routinen bzw. Formaten bieten diese neuen Wortschatz an (vgl. Bruner 2002). Die Spracheinführung erfolgt dabei im Dialog. Im Erlernen neuer Wörter stehen dem Kind angeborene Lernmechanismen zur Verfügung. Das Fast Mapping beispielsweise bezeichnet die Fähigkeit, Wörter schon nach ein- oder zweimaligem Hören in

seinem mentalen Lexikon abzuspeichern. Das Kind übernimmt dabei markante Merkmale eines Wortes und bildet eine erste Hypothese darüber, was das Wort bedeutet.

In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres hat das Kind die Erfahrung, dass eine Handlung zu einem Resultat führt, zunehmend verinnerlicht. Wenn bisher noch eine Handlung oder der Gegenstand selbst im Zentrum der Aufmerksamkeit stand, wird in der Folge das Handlungsresultat bedeutsam. Das Tun gewinnt zunehmend an Bedeutung und das Kind nimmt nicht mehr nur sich selbst als Zentrum der Handlung wahr („kognitive Dezentrierung“). So kann es zunehmend eine Vorstellung einer Handlung aufbauen, sodass diese einen symbolischen Charakter erhält, was wiederum Voraussetzung für die Nutzung von Sprache im symbolischen Sinne ist (vgl. Zollinger 1997). In seinem Sprachverständnis findet eine Trennung zwischen Substantiv als Handlungsträger/Gegenstand und Verb als Handlungsbezeichnung statt. Während Aussagen des Kindes in der frühen Entwicklung einem einzelnen Wort entsprachen, erhalten sie nun die Qualität eines Einwortsatzes.

Bezogen auf die Wörter, die Kinder in dieser frühen Phase aktiv nutzen, herrschte in der Forschung lange Zeit die Überzeugung, der frühe Wortschatz sei vorwiegend durch Substantive geprägt („noun bias-Hypothese“). Diese Hypothese wurde vor allem durch Elternbefragungen zu den ersten gesprochenen Wörtern ihrer Kinder generiert (vgl. Grimm 2003). Kauschke (2007), die ihre Annahmen zum frühen Wortschatz auf Sprachaufnahmen stützte, schränkte die Hypothese der Präferenz für Nomen ein und stellt ein differenziertes Bild des frühen Wortschatzes dar. Sie konnte zeigen, dass dieser sich schon von Beginn an durch das Vorhandensein unterschiedlicher Wortarten auszeichnet (vgl. Kauschke 2007).

Mit zunehmender Nutzung von Sprache entwickelt das Kind die Fähigkeit zu Zwei-Wort-Kombinationen. Mit deren Hilfe kann es Wörter zueinander in Beziehung setzen und so neue Bedeutungen ausdrücken. Das Kind versprachlicht damit folgende Konzepte: Vorhandensein, Nicht-Vorhandensein, Wieder-Vorhandensein von Gegenständen und Personen, Handlungsträger + Handlung, Objekt + Handlung, Besitzer + Besitz, Lokalisierungen und Attributionen (vgl. Szagun 2006, 67).

Zum Ende des zweiten Lebensjahres zeigen Kinder erste grammatikalische Markierungen. Sie bilden Pluralformen, nutzen das Genitiv-s, sie markieren Adjektive anhand von deren Genus (jedoch meist noch mit Übergeneralisierung der Endung „e“). Artikel werden meist ausgelassen oder durch „de“ oder „n“ ersetzt. Das Verb wird fast immer im Infinitiv und in Endstellung genutzt. Gelegentlich gelingt es Kindern in diesem Alter schon, die dritte Person Singular korrekt zu bilden. Das Partizip Perfekt wird schon sporadisch genutzt, jedoch meist ohne die Vorsilbe „ge“ oder bei zusammengesetzten Verben mit „e“ statt „ge“ („puttemacht“) (vgl. Szagun 2006; Tracy 2007; Papoušek 1994).

2.3.3 Das dritte Lebensjahr

Im dritten Lebensjahr beginnen Kinder zunehmend symbolisch zu spielen und Gegenstände als Werkzeuge oder Instrumente zu nutzen.

Kinder stellen bewusst Fragen an die Bezugspersonen zur Erweiterung ihres Wortschatzes, des Sprachverständnisses und zum Ausbau des Weltwissens. Hierbei lassen sie noch oft das eigentliche Fragewort aus und verdeutlichen die Frageabsicht durch Intonation („Ist das?“ statt „Was ist das?“). Fehlende Wörter gleichen sie durch Umschreibungen und Wortneuschöpfungen aus.

Kinder in diesem Alter beginnen, sich selbst als „Ich“ zu bezeichnen. Dieses Konzept kann jedoch nicht über direkte Imitation erworben werden. Hier ist eine kognitive Umstrukturierung nötig.

Bezogen auf die Grammatik beginnen Kinder in dem Alter erstmals Flexionsmorpheme zu nutzen. Sie markieren Genus und Numerus bzw. Pluralformen bei Substantiven. Verbkonjugationen sowie die Nutzung von Modal- und Hilfsverben werden schnell erworben. Durch die Nutzung von Vergangenheits- und Zukunftsformen lernen die Kinder zeitlich umfassendere Konzepte auszudrücken (vgl. Szagun 2006; Tracy 2007; Papoušek 1994).

(Unbewusster) Schwerpunkt des förderlichen Verhaltens der Bezugspersonen liegt in dieser Phase auf der Unterstützung des Grammatikerwerbs. Grimm (1999) nennt das spezifische Sprachregister, das sie bei Müttern beobachtet ‚lehrende Sprache‘ oder ‚Motherese‘.

„Der Mutter geht es nun darum, dass ihr Kind formal richtig spricht, dass es nicht nur seinen Wortschatz erweitert, sondern vor allem auch die formale Grammatik der Sprache erlernt“ (Grimm 1999, 47).

Bezugspersonen nutzen nach Dannenbauer (2002) verschiedene Modellierungsstrategien, um die kindliche Sprachentwicklung zu unterstützen. Er unterscheidet dabei zwischen Strategien, die der kindlichen Aussage vorausgehen und solchen, die der kindlichen Aussage nachfolgen. Als vorausgehende Strategien nennt Dannenbauer (1997) unter anderem die Präsentation, in der die Bezugsperson die Zielform einer Aussage wiederholt nutzt und das Parallelsprechen, bei dem diese vermutete kindliche Intentionen verspricht. Als den kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle werden unter anderem die Expansion als Erweiterung bzw. Vervollständigung kindlicher Äußerungen und das korrektive Feedback als Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur genannt (vgl. Dannenbauer 1997).

Tabelle 1: Ausgewählte Modellierungstechniken nach Dannenbauer (1997), zitiert in Sachse/Wilke 2011, 378.

| Bezeichnung | Funktion | Beispiel |
|---|--|---|
| der kindlichen Äußerung vorausgehende Sprachmodelle | | |
| Präsentation | Wiederholtes Nutzen der Zielform | „Ich will das auch“; „Ich auch“; „Ich kann das auch“, ... |
| Parallelsprechen | Versprachlichung kindlicher Intentionen | „Ah, du willst den Saft haben.“ |
| der kindlichen Äußerung nachfolgende Sprachmodelle | | |
| Expansion | Erweiterung bzw. Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur | Kind: „mehr“ (Kind hält Glas hin) Oma: „Du willst mehr Saft.“ |
| Korrektives Feedback | Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur | Kind: „umfällt“ (Kommentar zum umgefallenen Glas) Oma: „Oje, das Glas ist umgefallen“. |

Durch das modellhafte Verhalten der Bezugspersonen wird das Kind zur Imitation angeregt, jedoch erfolgt keine unmittelbare Aufforderung zur Lieferung weiterer Informationen oder zur Vertiefung des Gesagten. Genau solche Aussagen sind jedoch wichtige Informationen, da diese dem Kind deutlich machen, dass seine bisherigen Informationen dem Zuhörer für dessen Verständnis nicht ausreichen. Grimm (1995) nennt fünf Frageformen, die Bezugspersonen nutzen, um dies zu erreichen. Diese sind nach Grad der Schwierigkeit in der Bewältigung sortiert:

- „Sag's genauer“-Fragetyp: Das Kind wird aufgefordert präzisere Informationen zu liefern.
- „Erzähl mir darüber“-Fragetyp: Das Kind soll Sachverhalte oder Dinge, die gemeinsam betrachtet werden, beschreiben.
- „Denk noch mal darüber nach“-Fragetyp: Das Kind wird auf Inkonsistenzen in seiner Antwort hingewiesen und aufgefordert, diese zu korrigieren.
- „Sag es selbst“-Fragetyp: Das Kind wird aufgefordert, selbst eine Antwort auf eine Frage zu finden.
- „Drück dich genauer aus“-Fragetyp: Der Erwachsene fordert vom Kind eine Präzisierung. Diese verlangt eine syntaktische Verbesserung im Gegensatz zur „Denk noch mal darüber nach“-Frage die eine semantische Verbesserung erwarten ließ.

Mit Hilfe der Fragestrategien unterstützt die Bezugsperson das Kind darin, seine Gesprächsbeiträge auszudifferenzieren (vgl. Schröder 2010, 98f).

Im Alter von etwa fünf Jahren sind bei regulär lautsprachentwickelnden Kindern die Grundzüge der Sprachentwicklung abgeschlossen. Neben einem umfangreichen Wortschatz und der korrekten Verwendung grammatikalischer Regeln kann das Kind alle Phoneme seiner Muttersprache richtig aussprechen und miteinander kombinieren. Es hat eine phonologische Bewusstheit entwickelt und kann Reime wahrnehmen und bilden, Wörter in Silben und Laute segmentieren und Anfangs- und Endlaute eines Wortes identifizieren. Diese Fähigkeiten sind wichtige Einflussfaktoren für den Erwerb der Schriftsprache.

Die Ausführungen zur regulären Sprachentwicklung machen deutlich, dass Kinder sich Sprache weitgehend selbstgesteuert mit Unterstützung ihrer Bezugspersonen aneignen. Durch das Experimentieren mit Sprache baut das Kind nach und nach ein Verständnis für die Regularien von Sprache auf. Sensomotorische Erfahrungen bilden dabei wichtige Grundlagen und Einflussfaktoren für die Entwicklung des Begriffsverständnisses und somit für den Aufbau des Wortschatzes. Kinder mit körperlichen motorischen Beeinträchtigungen können diese Erfahrungen unter Umständen nicht oder weniger umfangreich machen (vgl. Boenisch 2009). Boenisch, Musketa und Sachse (2007) konnten zeigen, dass sich dies auf den Gebrauch von Sprache auswirkt. Sie erhoben die Spontansprache von Vorschulkindern und verglichen den Wortschatzgebrauch von Kindern mit und ohne körperliche Beeinträchtigung. Während die Nutzung einzelner Wörter weitgehend gleich war, zeigten sich deutliche Unterschiede im Gebrauch von Wortarten, die räumliche, zeitliche und kausale Zusammenhänge beschreiben (v.a. Präpositionen, Konjunktionen, Adverbien). Diese wurden von Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen signifikant seltener genutzt, was auf einen Zusammenhang zwischen sensomotorischen Erfahrungen und Sprachentwicklung schließen lässt (vgl. Boenisch et al. 2007).

Des Weiteren konnten Untersuchungen zeigen, dass gerade die Entwicklung komplexerer sprachlicher Strukturen für die Personengruppe der unterstütz kommunizierenden Kinder

eine besondere Herausforderung darstellt: Diese zeigen einen deutlich kleineren expressiven Wortschatz als gleichaltrige lautsprachnutzende Kinder, der zudem deutlich durch eine Nomenlastigkeit und das Fehlen grammatischer Marker geprägt ist (Binger et al. 2011; Soto/Hartmann 2006). Während sprechende Kinder ab einem expressiven Wortschatz von 15-50 Wörtern beginnen, Zwei- und Mehrwortsätze zu bilden (Bates/Goodman 1999; Tracy 2007), ist dieser Zusammenhang zwischen Größe des Wortschatzes und der Entwicklung grammatischer Strukturen bei unterstütz kommunizierenden Kindern bisher nicht zu beobachten (Binger/Light 2008; Binger et al. 2011; Sutton et al. 2002). Die Gründe hierfür sind jedoch nicht zwangsläufig in der Beeinträchtigung der Kinder zu suchen. Die Bereitstellung der Kommunikationshilfe sowie der Einfluss des sozialen Umfeldes haben erheblichen Einfluss auf die Qualität der Sprachentwicklung unterstütz kommunizierender Kinder.

2.4 Besonderheiten im Interaktionsverhalten von Bezugspersonen unterstütz kommunizierender Kinder

Mit dem Wissen um den bedeutsamen Einfluss des sprachlichen Inputs sind Gründe für die oben beschriebenen Sprachentwicklungsstörungen unter anderem im Verhalten der Bezugspersonen zu suchen.

Nonn (2011) beschreibt, dass Eltern von Kindern mit einer Behinderung vor besondere Schwierigkeiten gestellt sind, wenn sie ihr Interaktionsverhalten auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes einstellen. Abweichende Verhaltensweisen des Kindes im Vergleich zu regelentwickelnden Kindern führen bei den Eltern zu Irritation und Unsicherheit und in der Folge zu einem veränderten Interaktionsverhalten. Die Eltern können ihre intuitive elterliche Didaktik zur entwicklungsfördernden Strukturierung gemeinsamer Handlungen nicht umfassend einsetzen. Idiosynkratische kommunikative Verhaltensweisen des Kindes werden häufig nicht verstanden oder nicht als Kommunikationsversuch eingeordnet. Interaktionen zwischen Eltern und Kind sind häufig von einer deutlichen Dominanz der Eltern geprägt, welche die Interaktion lenken und den Verlauf kontrollieren. Sie glauben die Bedürfnisse des Kindes zu kennen und reagieren häufig vorschnell, ohne dass das Kind initiativ aktiv geworden ist. In der Folge zeigt das Kind zunehmende Passivität (erlernte Hilflosigkeit) (vgl. Nonn 2011).

Die beschriebene deutliche Dominanz der primären Bezugspersonen konnten Light et al. (1985) in Studien belegen. Sie untersuchten die Interaktionen zwischen Eltern und deren nicht sprechenden Kindern auf die Häufigkeit des Auftauchens von Interaktionsmustern. Dabei wurde deutlich, dass Eltern in allen drei untersuchten Bereichen (Handlungen im Diskurs, kommunikative Funktionen, Kommunikationsformen) eine deutliche Dominanz zeigten und die Interaktionen kontrollierten, indem sie beispielsweise Themen initiierten und den Verlauf der Interaktion steuerten. Die Bemühungen der Bezugspersonen zielten stark darauf ab, die Interaktion im Laufen zu halten. Entstanden beispielsweise Pausen von mehr als 1-2 Sekunden, führten die Bezugspersonen die Interaktion durch einen eigenen Redebeitrag weiter. Kinder mit den beschriebenen kommunikativen Beeinträchtigungen benötigen jedoch in der Regel längere Zeit, um einen eigenen Redebeitrag zu formulieren. Bezogen auf die kommunikativen Funktionen konnten in der Studie bestimmte Fragemuster der Bezugspersonen herausgearbeitet werden. Diese umfassen eine deutliche Dominanz von Ja/Nein-Fragen, wobei es sich vorwiegend nicht um Informations-, sondern eher um Testfragen zur Sicherung des Verständnisses handelte, deren Antwort die Bezugsperson bereits kannte.

Light et al. (1985) schlussfolgerten, dass ein Training von Bezugspersonen zur Entwicklung eines förderlichen Interaktionsverhaltens notwendig sei.

Eine Studie von Soto (2014) konnte zeigen, dass das durch Bezugspersonen angenommene Kompetenzniveau eines unterstützt kommunizierenden Kindes deren Interaktionsverhalten deutlich beeinflusst. Angenommene Fähigkeiten des Kindes führen dazu, dass die Bezugspersonen einen entsprechenden Anspruch an dessen Sprachproduktion hatten und auch das eigene sprachliche Verhalten darauf abstimmten. Nahmen Bezugspersonen beispielsweise an, dass ein Kind in der Lage ist, Zweiwortsätze zu bilden, erwarten sie dies auch in den Aussagen des Kindes. Gleichzeitig erhöhten sie die Komplexität ihrer eigenen Aussagen in der Ansprache an das Kind und gaben ihm so ein Modell für den nächsten Entwicklungsschritt. Soto (2014) trainierte mit unterstützt kommunizierenden Kindern bestimmte sprachliche Verhaltensweisen und beobachtete vor und nach dieser Intervention das Verhalten der Bezugspersonen gegenüber dem Kind. Diese zeigten nach dem Training deutlich gestiegene Ansprüche an die Komplexität der kindlichen Aussagen (vgl. Soto 2014).

Eine der größten Schwierigkeiten in der Interaktion zwischen unterstützt kommunizierenden Kindern und ihren Bezugspersonen kann durch die Unterschiedlichkeit der Kommunikationsformen, die beide zur Verfügung haben, entstehen. Während Lautsprache die natürliche Kommunikationsform der Bezugsperson darstellt, nutzt das unterstützt kommunizierende Kind eine alternative Form (vgl. Asymmetriehypothese). Da jedoch die alternative Kommunikationsform nicht die natürliche Sprache der Bezugsperson ist, wird diese in der Regel weniger umfänglich und in hohem Maße reflektiert eingesetzt. Kommunikation erhält dadurch unter Umständen einen Fördercharakter. Bezugspersonen setzen die alternative Kommunikationsform bewusst zur Förderung derselben ein und nicht als Mittel der Kommunikation wie dies bei Lautsprache der Fall ist. Studien zu Interventionen mit dem Ziel des Vokabularaufbaus machen deutlich, dass diese häufig „künstlich“ gestaltet werden. In vorgeplanten Situationen sollen Nutzer zuvor gelerntes Vokabular abrufen. Eine Übertragung auf alltägliche kommunikative Situationen fehlt meist. Zudem erlaubt das Vokabular, das den UK-Nutzern in deren alternativer Kommunikationsform angeboten wird, vielfach nicht die Kombination zu Mehrwortäußerungen sondern beschränkt sich auf Aktivitäten-basierte Nomen und Verben (Binger et al. 2011; Sachse/Willke 2011).

Nicht zuletzt um biologische Zeitfenster optimal zu nutzen und die kognitive Entwicklung zu unterstützen, sind Kinder, die unterstützt kommunizieren, schon früh auf gute Sprachförderung angewiesen, die eine Entwicklung komplexer sprachlicher Strukturen unterstützt. Das Interaktionsverhalten der Bezugspersonen ist dabei ein entscheidender Faktor, den es von Beginn an zu betrachten gilt.

2.5 Zusammenfassung

Fasst man die vorhergehenden Aspekte zusammen, so wird deutlich, dass es sich beim Wissenschafts- und Interventionsbereich der Unterstützten Kommunikation um ein komplexes Handlungsfeld mit vielfältigen Einflussfaktoren handelt.

Die Ausführungen zur Interaktions- und Sprachentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder konnten vielfältige Einflussfaktoren und Herausforderungen zeigen. Die Sprachentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder und deren Förderung wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst. Die dargelegten Aspekte verweisen auf die besondere Bedeutung

des Interaktionsverhaltens der Bezugspersonen. Das förderliche Verhalten der Bezugspersonen wird als einer der wichtigsten Faktoren in der Sprachentwicklung von Kindern, die auf Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation angewiesen sind, angesehen. Die Unterstützung der Bezugspersonen für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten wird im Rahmen unterschiedlicher Kommunikationsfunktionen realisiert, indem diese sich auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes einstellen und entsprechende Anregungen geben. Dabei treten Kind und Bezugsperson in einen interaktiven Austausch mit wechselseitigen Anpassungen. Besonders deutlich wird eine solche Interaktion in der Realisierung von Diskursformen, in denen sich ein interaktiver Austausch entwickelt, der über mehrere Aussagen („turns“) realisiert wird. Eine solche prototypische Diskursform stellt das Erzählen dar, das im Folgenden genauer betrachtet werden soll. Einerseits geben Forschungen aus diesem Themenkomplex Hinweise für sprachentwicklungsförderliches Verhalten von Bezugspersonen. Des Weiteren hat das Erzählen bedeutsame Funktionen für die soziale, persönliche und kognitive Entwicklung. Untersuchungen zeigen jedoch, dass gerade das Erzählen für unterstütz kommunizierende Personen eine besondere Schwierigkeit darstellt (vgl. u.a. Soto et al. 2009).

3 Erzählen

In diesem Kapitel werden ausgewählte Inhalte aus der Theorie des Erzählens dargestellt. Besondere Betrachtung findet in diesem Zusammenhang das Verhalten der Bezugspersonen. Daraus werden Hinweise für ein förderliches Verhalten in der Begleitung unterstützt kommunizierender Kinder abgeleitet.

Eine Darstellung vorliegender Studien fasst Informationen über Besonderheiten in der narrativen Entwicklung unterstützt kommunizierender Kinder zusammen.

Kinder lernen Sprache im handelnden Umgang in der Auseinandersetzung mit ihren Bezugspersonen. Zu Beginn ist Sprache auf das Hier und Jetzt bezogen. Kinder kommentieren das, was sie sehen und fühlen, sie drücken aus, was sie gerade möchten und reagieren auf das, was passiert. Mit dem mündlichen Erzählen wird eine neue Funktion von Sprache eingeführt: die dekontextualisierte Sprache. Erzählendes Sprechen bezieht sich nicht mehr nur auf die unmittelbare Umwelt. Sprechen über das „hier und jetzt“ wird erweitert durch Aspekte des „damals und dort“ (Klein/Merkel 2011, 108). Durch das Erzählen erweitern sich das sprachliche Verständnis und die Ausdrucksfähigkeit (vgl. Klein/Merkel 2011). Das Erzählen ist für junge Kinder eine Möglichkeit, ihre Erlebnisse zu ordnen und zu reflektieren. Es hilft dabei, das eigene Ich herauszubilden und damit bei der Entwicklung eines autobiografischen Gedächtnisses (Welzer 2011). Der erwachsene Zuhörer hilft dem Kind bewusst oder unbewusst beim Erzählen. Er stellt Fragen, wiederholt und ordnet das Erzählte. Durch seine Reaktionen gibt er dem Erzähler Hinweise darauf, was er verstanden hat. Das Erzählen eigener Erlebnisse kann als prototypische Form des Sprechens und Kommunizierens angesehen werden (Quasthoff et al. 2011): Mithilfe von Sprache werden Erfahrungen und Wissen über das Hier und Jetzt hinaus geteilt (Tomasello 2006).

Im Interventionsbereich der Unterstützten Kommunikation scheint die Bedeutsamkeit des Erzählens, speziell des Erzählens persönlicher Erlebnisse implizit vielen Praktikern bewusst zu sein. Das Erstellen von symbolbasierten Tagebüchern beispielsweise, in denen Erlebnisse der unterstützten kommunizierenden Person festgehalten werden, findet häufig Anwendung. Ebenso ist das Erzählen im Morgenkreis („Was hast du am Wochenende gemacht?“) vielfache Praxis in Förderschulen. Systematische wissenschaftliche Untersuchungen und Begründungen für das Erzählen unterstützt kommunizierender Menschen finden sich jedoch wenige. Aus diesem Grund findet in der vorliegenden Arbeit eine Betrachtung von Studien und Förderansätzen für lautsprachentwickelnde Kinder und solche mit sprachtherapeutischem Förderbedarf statt, um daraus Hinweise für das Erzählen unterstützt kommunizierender Kinder abzuleiten.

3.1 Begriffsbestimmung

Unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen untersuchen das Erzählen. Dabei liegen Untersuchungsschwerpunkte der Literaturwissenschaft und der Linguistik vorwiegend in der Struktur narrativer Texte und der Entwicklung narrativer Fähigkeiten. Die (Entwicklungs-) Psychologie untersucht die Rolle und Möglichkeiten entwicklungsfördernder und identitäts-

stiftender Wirkung von Geschichten, während die Pädagogik Narration in ihrer Bedeutung für Lern- und Lehrprozesse betrachtet (vgl. Fornefeld 2011, 43). Hausendorf/Quasthoff (2005) nennen weitere Wissenschaftsdiziplinen, die sich mit Erzählen befassen: Anthropologie/Ethnographie, Volkskunde, Geschichte, Künstliche Intelligenz, Psychotherapie, Rhetorik/Sprechwissenschaft, Soziologie, Semiotik, Sprachdidaktik/Sprachlehrforschung und Theologie (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005).

Ehlich (1983) unterscheidet zwei Formen von Erzählen. ‚Erzählen₁‘ bezieht sich auf das eher umgangssprachliche Verständnis von Erzählen („Erzähl doch mal, was du am Wochenende so gemacht hast“) und umfasst unterschiedliche mündliche Sprachhandlungen wie berichten, mitteilen, schildern, beschreiben und wiedergeben. ‚Erzählen₂‘ hingegen meint das Erzählen im engeren Sinne, bei dem über eine dialogische Kommunikation der gemeinsame Sinnzusammenhang eines Ereignisses hergestellt wird. Zentral dabei ist, dass „das Unerwartete das Erzählenswerte konstruiert“ (Ehlich 1983, 140). Ein unerwartetes Geschehen oder Ereignis bzw. eine Abwandlung tritt aus einer als normal erachteten Ereignisfolge heraus („das Unerwartete“ Ehlich 1983, 141; „Diskontinuität“ Boueke et al. 1995, 80; „Planbruch“ Hausendorf/Quasthoff 2005, 175). Es geht also weniger um eine Aufzählung von Handlungen oder Ereignissen, sondern um die Darstellung von Erlebnissen, die als besonders gewertet werden.

Boueke et al. (1995) betonen, dass in Erzählungen neben der Ungewöhnlichkeit eines Ereignisses auch „Emotionalität“ (Boueke et al. 1995, 92) ein bedeutsamer Faktor ist. Neben der emotionalen Eingebundenheit des Erzählers soll über das Erzählen auch der Zuhörer gefühlsmäßig involviert werden (Boueke et al. 1995, 92).

Hausendorf/Quasthoff (2005) bringen das Element der Interaktivität zwischen Erzähler und Zuhörer in ihrer Definition einer Erzählung mit ein:

„Eine konversationelle Erzählung ist eine Diskurseinheit, die sich inhaltlich auf ein singuläres, für die Beteiligten und / oder den Zuhörer ungewöhnliches Erlebnis in der Vergangenheit bezieht, an dem der Sprecher mindestens als Beobachter beteiligt war, und die formal die Charakteristika eines der narrativen Diskursmuster aufweist“ (Hausendorf/Quasthoff 2005, 10. Hervorhebung im Original).

Sie betrachten die wechselseitig aufeinander zugeschnittenen narrativen Aktivitäten des Erzählers und des Zuhörers als das wesentliche Charakteristikum des Erzählens (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005). Diskurs beschreibt dabei einen Austausch zwischen zwei Kommunikationspartnern über mehrere Äußerungen hinweg. Becker-Mrotzek (2012) definiert Diskurs als „abgrenzbare kommunikative Einheiten zur Realisierung komplexer Zwecke, [welche] sich ihrerseits aus kleineren Einheiten wie den Sprechhandlungen und Sprechakten zusammen[setzt]“ (Becker-Mrotzek 2012, 69).

In der Erzählforschung lassen sich drei Theorieansätze unterscheiden.

Der textstrukturelle Ansatz

Klassisch-linguistische Forschungsrichtungen sind auf Textprodukte oder auf Grammatiktheorien gerichtet und erarbeiten Kriterien, nach denen bewertet wird, ob ein Erzähltext gewisse formspezifische Anforderungen erfüllt. Erzählfähigkeit wird als Beherrschung eines strukturellen Konzepts definiert. Die Struktur einer Geschichte wird aus linguistischer Sicht als hochgradig geregelt angesehen und bezieht sich auf zwei Strukturebenen: Die Makrostruktur („Grammatik der Geschichte“ Schelten-Cornish 2001) und die Mikrostruktur („die sprachliche Umsetzung der Geschichte durch Wortwahl und Grammatik in übersatzmäßigen Einheiten“ Ringmann 2013, 165). Forschungen zur Makro- bzw. globalen Struktur stützen sich meist auf die Arbeiten von Labov und Waletzky (1967), deren Strukturmodell davon ausgeht, dass eine Erzählung im Wesentlichen aus den Elementen Orientierung, Komplikation, Evaluation, Auflösung und Coda besteht (vgl. Quasthoff et al. 2011, 24). Ein solch strukturierter Aufbau lässt eine Geschichte *kohärent* werden, d.h. sie wird in einen logischen Zusammenhang gebracht (vgl. Ringmann 2013). Die Mikrostruktur einer Geschichte bezieht sich auf die sprachliche Gestaltung, deren Ziel es ist, einen inneren Zusammenhalt („*Kohäsion*“) zu schaffen. Kohäsion entsteht durch Satzelemente, die über Satzgrenzen hinweg eine Verbindung schaffen. Dies geschieht beispielsweise mit Hilfe von Personalpronomen, die eine zuvor eingeführte Nominalphrase ersetzen („Der Junge findet eine Feder. *Er* freut sich und hebt *sie* auf.“). Neben dem inhaltlichen Zusammenbinden der Elemente werden Redundanzen vermieden („Der Junge findet eine Feder. Der Junge freut sich und hebt die Feder auf.“). Weitere Elemente der Kohäsion bilden Konnektive, die Sätze oder Teilsätze miteinander verbinden. Dies können koordinierende (z.B. und, aber, oder, danach) oder subordinierende (z.B. wenn, weil, obwohl) Konjunktionen oder Adverbiale (z.B. plötzlich) sein (vgl. Ringmann 2013, 166).

Der kognitive Ansatz

Vertreter des kognitiven Ansatzes untersuchen Prozesse der kognitiven Verarbeitung narrativ vermittelter Informationen. In Rückgriff auf kognitive Modelle der Sprachverarbeitung verstehen sie Narration als kognitiv gesteuert und modelliert. Sprachliche Produktion und Rezeption stellen dabei nur einen kleinen Teil des kognitiven Prozesses dar, in den sie eingebunden sind (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005, 12ff).

Der dialogorientierte Ansatz

Neben Ansätzen der Textgrammatik und des Erzählens als kognitive Verarbeitung narrativer Informationen finden sich in der neueren Forschung zur narrativen Entwicklung Ansätze der Interaktiven Erzählforschung. Losgelöst vom eigentlichen Erzähltext werden narrative Interaktionsprozesse zwischen den Interaktionspartnern analysiert. Erzählungen entstehen in diesem Verständnis aus wechselseitig ratifizierten Interaktionen. Dementsprechend wird neben dem Erzähler- auch das Zuhörerverhalten betrachtet und beide miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. Becker 2005). Dieser Ansatz geht im Wesentlichen auf die Arbeiten von Hausendorf und Quasthoff (2005) zurück. Der von ihnen beschriebene Ansatz soll im Folgenden genauer betrachtet werden, da er die Bedeutsamkeit des Zuhörers für die Entwicklung narrativer Fähigkeiten besonders betont.

Hausendorf und Quasthoff (2005) weisen dem Zuhörer eine bedeutsame Rolle zu. Sie gehen davon aus, dass Erzählen immer in Interaktion eingebunden ist. In Erzählsituationen wird ihrer Auffassung nach ein interaktives Unterstützungssystem zwischen dem erzählenden

Kind und dem erwachsenen Interaktionspartner konstituiert. In der frühen Mutter-Kind-Interaktion sind vielfältige Aktivitäten auszumachen, in denen die Mutter ihr Verhalten intuitiv auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes abstimmt. So fördert die Mutter unbewusst die allgemeine wie auch sprachliche Entwicklung des Kindes (vgl. Kapitel 2.3). Dieses Verhalten ist auch in Erzählsituationen zu beobachten: Der erwachsene Interaktionspartner passt sich an das kindliche Kompetenzniveau an, indem er unterstützende und entwicklungsfördernde Zuhöreraktivitäten in die Erzählung des Kindes einbaut. Er baut so im übertragenen Sinne ein Gerüst, das dem Kind hilft, seine Erzählabticht zu verwirklichen (scaffolding – vgl. Kapitel 4). Im Verständnis von Hausendorf und Quasthoff bleibt die Erzählung jedoch trotz u.U. umfassender Zuhörerunterstützung immer die des Kindes.

Der Erwachsene zeigt Zuhöreraktivitäten, die das Kind im Erzählen unterstützen. Das Kind nimmt an einer Interaktion teil, die ohne das unterstützende Verhalten der erwachsenen Bezugsperson seine Erzählfähigkeiten übersteigen würde. Erfolgserfahrungen, die das Kind macht, sind bedeutsam für dessen Entwicklung. Das Gelingen der gemeinsam geleisteten Erzählinteraktion macht das Erzählen erfolgreich und es kann unterstützte Verhaltensweisen zeigen, die es in der Folgeentwicklung autonom abrufen können wird. Diese Vorstellung basiert auf Vygotskij's Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Vygotskij 2002, 327), welche sich auf die Differenz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und der Folgeentwicklung bezieht (vgl. Kapitel 4.4).

Erzählen gründet in diesem Verständnis auf persönlicher Erzählmotivation und thematisiert persönlich bedeutsame Inhalte. Dies ist in Abgrenzung zu einer Reproduktion einer bereits narrativ vorstrukturierten Vorlage zu sehen, wie dies beispielsweise bei einer Bildererzählung oder Nacherzählung geschieht.

Erzählen wird im Kontext des soziokulturellen Faktors Interaktion betrachtet. Dessen Bedeutung wird einerseits im Erwerb narrativer Fähigkeiten als auch während der eigentlichen Tätigkeit des Erzählens als bedeutsam und grundlegend erachtet. In der Betrachtung des Erzählens geht es also nicht um das Produkt, das entsteht (d.h. um fertige Erzähltexte) oder um die Analyse kohärenter Erzählungen im Sinne der traditionellen strukturorientierten Linguistik. Somit betont der Begriff des Erzählens im Gegensatz zum statischen Produkt „Erzählung“ den Prozess, in dem die Erzählung entsteht (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005).

Hausendorf und Quasthoff (2005) beschreiben die Schwierigkeit, kindliche Erzählentwicklung zu analysieren, wenn davon ausgegangen wird, dass die Erzählleistung, die das Kind zeigt, immer vom zuhörenden Erwachsenen beeinflusst ist bzw. „interaktiv hergestellt“ (Quasthoff et al. 2011, 11) wird:

*„Aus diesem Spannungsverhältnis heraus ergibt sich die Notwendigkeit, ein Analyseverfahren zu entwerfen, das es erlaubt, die kindlichen Eigenleistungen an den ko-konstruierten Dialogen mit den Erwachsenen herauszulösen, ohne dabei vor der prinzipiellen interaktiven Fundiertheit dieser Leistung die Augen zu verschließen.“
(Hausendorf/Quasthoff 2005, 5, Hervorhebung im Original)*

Sie legen ein Modell vor, das die Interaktivität berücksichtigt. Dieses soll im Folgenden genauer vorgestellt werden, da es Hinweise auf förderliches Zuhörerverhalten bietet.

Grundlegend für die Analyse von Erzählinteraktion erachten Hausendorf und Quasthoff (2005), dass in Erzählungen übersatzmäßige Muster, sogenannte Diskurseinheiten etabliert

werden. Hausendorf/Quasthoff (2005) beschreiben diese als „mithilfe sprachlicher Indikatoren abgegrenzte ‚Blöcke‘ in Gesprächen, die einem Partner die Rolle des *primären Sprechers* (Wald 1978) und dem anderen die Zuhörerrolle zuweisen“ (Hausendorf/Quasthoff 2005, 5. Hervorhebung im Original). Somit kann die Analyse von Erzählinteraktion sich nicht auf die Betrachtung einzelner Sätze konzentrieren, sondern muss die beschriebenen übersatzmäßigen Einheiten betrachten.

Die Autoren gehen davon aus, dass es beim Erzählen unterschiedliche Aufgaben, sogenannte ‚jobs‘ gibt, die erledigt werden müssen. Diese haben in ihrer Abfolge „den Status einer allgemeinen interaktiv hochgradig erwartbaren strukturellen Regularität“ (Hausendorf/Quasthoff 2005, 127) und lassen sich folgendermaßen beschreiben:

- (a) **Darstellung von Inhalts- und/oder Formrelevanz**
Aufgabe ist es eine Einleitung ins Erzählen als Abgrenzung zum turn-by-turn-talk zu gestalten.
- (b) **Thematisieren**
Der Eintritt in die narrative Diskurseinheit wird erwartbar gemacht.
- (c) **Elaborieren / Dramatisieren**
Die eigentliche Geschichte wird erzählt. Innerhalb der Thematisierung werden die einzelnen Zugzwänge bedient.
- (d) **Abschließen**
Der Abschluss des Erzählens wird erwartbar gemacht.
- (e) **Überleiten**
Von der Diskurseinheit ‚Erzählen‘ mit ihren speziellen Rollenzuweisungen ‚Erzähler‘ und ‚Zuhörer‘ findet eine Überleitung zum turn-by-turn-talk statt.

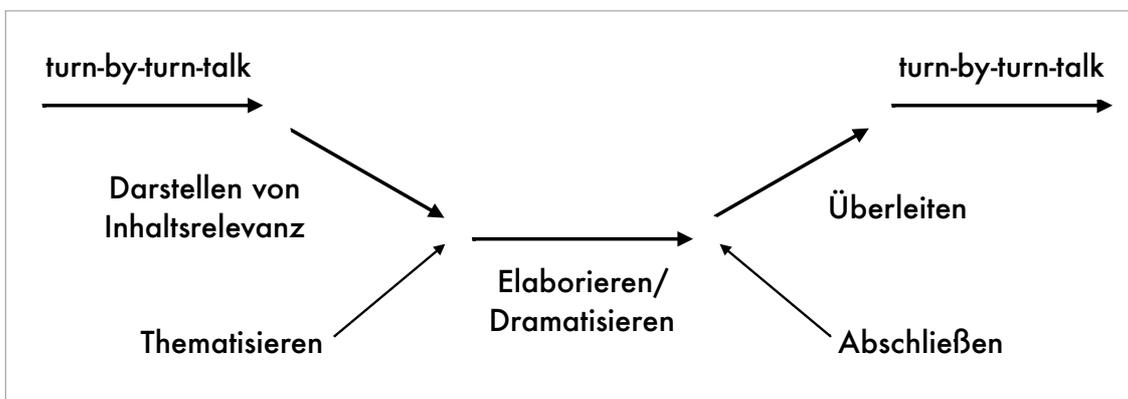


Abbildung 2: Jobs zur geschäftsstrukturellen Organisation von (narrativen) Diskurseinheiten.
Aus: Hausendorf/Quasthoff 2005, 128.

Damit eine Erzählung gelingt, müssen die genannten ‚jobs‘ bewältigt werden. Dies ist primäre Aufgabe des Erzählers. Verfügt ein Kind jedoch noch nicht über ausreichende Erzählfähigkeiten, um alle diese Teilaufgaben zu erledigen, unterstützt der erwachsene Interaktionspartner es, indem er es mit Strukturserwartungen konfrontiert. Mit Hilfe sogenannter Zugzwänge unterstützt er es darin, die genannten ‚jobs‘ zu erfüllen und somit seine Geschichte zu erzählen. Die Unterstützung ist abhängig vom Kompetenzniveau, das die Bezugsperson beim Kind voraussetzt. Daran orientiert unterscheiden sich die Zugzwänge qualitativ. Globale Zugzwänge zielen auf strukturelle Anforderungen ab und stellen somit die komplexeste Anforderung an das Kind. Erwartet der erwachsene Zuhörer, dass das Kind eine globale

Anforderung nicht leisten kann, setzt er einen lokalen Zugzwang, indem er das Kind beispielsweise durch konkrete Fragen unterstützt. Kann das Kind auch diese Qualität des Zugzwanges noch nicht erfüllen oder wird dies vom Zuhörer erwartet, wird dieser den ‚job‘ selbst übernehmen, um ein Gelingen des Erzählens sicherzustellen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005, Quasthoff et al. 2011).

Zur Erledigung der oben beschriebenen ‚jobs‘ stehen unterschiedliche ‚Mittel‘ zur Verfügung. Diese unterscheiden sich strukturell abhängig davon, ob sie vom Erzähler oder vom Zuhörer genutzt werden. So kann beispielsweise die Darstellung von Inhaltsrelevanz durch eine interessierte Frage des Zuhörers expliziert werden. Konkretisiert werden die ‚Mittel‘ für die Erledigung der ‚jobs‘ durch die konkreten ‚Formen‘, die genutzt werden (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005).

Die beschriebene interaktive Komponente von Erzählen als gemeinsame Aktivität von Erzähler und Zuhörer wird in der Definition von Quasthoff et al. (2011) hervorgehoben:

„Erzählen ist also eine gemeinsame sprachliche Aktivität von Erzähler und Zuhörer über mehrere Äußerungen hinweg, inhaltlich bezogen auf ein außergewöhnliches Erlebnis; seine Versprachlichung ist in unterschiedlichen Funktionen in das jeweilige Gespräch eingebettet. Erzählen ist immer kommunikativ und interaktiv motiviert (keiner erzählt „auf Knopfdruck“), erstreckt sich in regelhafter Abfolge über die Zeit des miteinander Redens und ist gerade durch seine soziale Einbettung außerordentlich bedeutsam für die Entwicklung des Individuums“ (Quasthoff et al. 2011, 28. Hervorhebung im Original).

3.2 Bedeutung des Erzählens persönlicher Erlebnisse

Das Erzählen hat vielfältige Bedeutungen. Besonders das Erzählen persönlicher Erlebnisse ist von herausragender Wichtigkeit, da es einerseits schon sehr früh in der sprachlichen Entwicklung von Kindern genutzt wird und andererseits in hohem Maße förderliche soziale Aspekte erfüllt. Über das Erzählen und die damit verbundene kognitive und emotionale Auseinandersetzung sowie nicht zuletzt auch durch die Rückmeldungen des Zuhörers, trägt das Erzählen von persönlichen Erlebnissen zur Entwicklung des Selbstkonzeptes und der Biographiearbeit bei. So stellt auch Ehlich (1980) fest: Erzählen ist „eines der prominentesten Mittel, mit denen der Transfer von Erfahrungen bewältigt werden kann. [...] Erzählen überwindet Isolation und konstituiert gemeinsame Teilhabe am Diskurswissen“ (Ehlich 1980, 20). Über das Erzählen lernen Menschen etwas über sich selbst und die sie umgebende Welt (McCabe 1997; Nelson 1993). Kinder werden im und über das Erzählen sozialisiert (Ochs/Capps 2001). Das Erzählen steht somit in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung von Identität und der sozialen Verbundenheit (Baquedano-Lopez 1997; Huns-ton/Thompson 2000).

Soto, Solomon-Rice und Caputo (2009) sehen Erzählen als mehr als eine Diskursform. Sie beschreiben es als Art zu denken und begründen dies mit Studien, die belegen, dass das Sprechen über die Vergangenheit oder aktuelle Ereignisse Kindern hilft, Erlebnisse zu strukturieren und zu erinnern (Nelson 1993, 1996 in Soto et al. 2009). Sie stützen sich dabei auf Studien von Tessler und Nelson (1994), die den Einfluss elterlichen Kommunikationsverhaltens auf das kindliche Erinnern von Abläufen untersuchten. Sie konnten zeigen, dass Kinder solche Ereignisse besser erinnerten, über die sie mit ihrer Mutter gesprochen hatten. Nelson

(1993) fand heraus, dass Kinder die mit ihren Müttern gemeinsam über Erlebnisse erzählten, diese in einer speziellen Weise erinnern. Sie lernen ihre Erfahrungen zu „narrativieren“ („narrativize“ Nelson 1996, Übersetzung MW).

Stern (1989) stellt eine enge Beziehung zwischen dem Selbst und Narration heraus. In seinem Verständnis entwickelt sich ein ‚narrative self‘, das einer bewussten und rekonstruierenden Selbstsicht entspricht, auf der sich ein Leben lang Selbstempfindungen aufbauen. Das ‚narrative Selbst‘ verweist in Abgrenzung zum ‚verbalen Selbst‘ auf die Fähigkeit, persönliche Erlebnisse in einer Erzählung zu organisieren anstatt Sprache nur pragmatisch bzw. mitteilungsbezogen zu nutzen.

Erzählen steht nachweislich in einem engen Zusammenhang mit schulischem Erfolg (vgl. Gogolin 2007, Röber-Siekmeyer 2004, Ringmann 2013). Gogolin (2007) und Röber-Siekmeyer (2004) begründen diesen Zusammenhang mit der Ähnlichkeit die Erzählen mit ‚akademischer Sprache‘ bzw. ‚Bildungssprache‘ hat, wie sie in der Schule genutzt wird. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie losgelöst vom Hier und Jetzt und kontextfreier ist. Darüber hinaus werden in ihr häufiger kohärenzbildende Redemittel verwendet. Studien belegen die Bedeutsamkeit vorschulischer Erzählfähigkeit für den akademischen Erfolg: Ringmann (2013) fasst zusammen: Die Qualität der Erzählungen ist ein besserer Indikator für Schulerfolg als andere Sprachmaße (Wells 1986; Bishop/Emundson 1987; Feagans/Applebaum 1986; Fazio et al. 1996 in Ringmann 2013). Des Weiteren besteht ein Zusammenhang zwischen vorschulischen Erzählleistungen und Wortschatzumfang (Chang 2006 in Ringmann 2013). Anhand der Erzählfähigkeit drei- und vier-jähriger Kinder ließen sich deren mathematische und schriftsprachliche Fähigkeiten zwei Jahre später voraussagen (O’Neill et al. 2004 in Ringmann 2013).

3.3 Diskursentwicklung

Erzählen wird in der vorliegenden Arbeit als eine Form von Diskurs und Erzählentwicklung als Diskursentwicklung verstanden, da dies die Bedeutsamkeit des Austauschs zwischen dem erzählenden Kind und seinem Interaktionspartner betont. Aus diesem Grund findet eine Betrachtung früher Diskursentwicklung statt, welche an die Ausführungen zur frühen Sprachentwicklung in Kapitel 2.3 anknüpft. Im Folgenden soll zunächst herausgearbeitet werden, wie in einer regulären Sprachentwicklung die Diskursentwicklung verläuft. Schwerpunktmäßig wird das entwicklungsfördernde Verhalten der Bezugspersonen betrachtet.

In Kapitel 2 wurde die Sprachentwicklung bis zum Ende der Vorschulzeit erläutert. Die dort beschriebenen Sprachentwicklungsschritte sind entscheidende Vorläufer- bzw. Einflussfaktoren für die Entwicklung narrativer Fähigkeiten im engeren Sinne. Im Vorschulalter entwickeln Kinder speziellere Kompetenzen, die für das Erzählen bedeutsam sind. Ihre Sprachkompetenz entwickelt sich „von den primären, sensorisch und konkret erworbenen Handlungen zu der inneren Repräsentation von komplexen sprachlichen Umgangsformen, Ritualen und Strategien“ (Katz-Bernstein 1998, 197). Basis für diese Entwicklung ist die innere Repräsentation von Erfahrungen. Im Laufe ihrer frühen kognitiven Entwicklung konstituieren Kinder über das Erleben wiederkehrender und teilweise ritualisierter Situationen sogenannte ‚Skripte‘. Hierbei handelt es sich um Vorstellungen über Abläufe vertrauter Ereignisse, wodurch ein „schematisches Drehbuch“ (Oerter/Montada 2002, 498) entsteht. In der frühen Entwicklung erzählen Kinder gemeinsam mit ihren Bezugspersonen von diesen Alltagshandlungen, was ihnen hilft, ihre Vorstellung darüber besser zu strukturieren (vgl. Nelson 2007). Zu die-

sem Zeitpunkt unterscheiden Kinder noch nicht zwischen Routinen und Besonderheiten. Es entwickelt sich erst nach und nach eine Vorstellung davon, was ‚normal‘ ist. Auf dieser Grundlage lernen Kinder, Ereignisse als ‚besonders‘ und in der Folgeentwicklung als erzählenswert zu bewerten. Die Art, wie Mütter (mit) ihren Kindern erzählen, hat dabei einen deutlichen Einfluss auf die Repräsentation von Ereignissen und die Entwicklung der Erzählfähigkeiten von Kindern. Reese, Haden und Fivush (1993) beschreiben unterschiedliche mütterliche Interaktionsstile und untersuchten deren Einfluss auf das kindliche Erzählen. Während sogenannte erinnernde, elaborative oder Themen-entfaltende Mütter eine große Menge an narrativer Struktur anbieten und ihre Kinder in längere Interaktionen verwickeln, zeichnet sich das Interaktionsverhalten der praktisch erinnernden bzw. Themen-springenden Mütter durch kürzere Erzähldialoge aus, in denen diese häufig ihre eigenen Fragen wiederholen, keine Ereignisbeschreibungen anbieten und weniger Struktur bieten. Die Kinder elaborativer Mütter erinnerten sich deutlich detaillierter und kohärenter und zeigen in der Folge signifikant höhere Erzählleistungen (vgl. Reese et al. 1993; Peterson/McCabe 2004).

Insgesamt gewinnt der Austausch mit einem Gesprächspartner im Vorschulalter eine neue diskursive Qualität. Sprachlicher Austausch findet nicht mehr nur in kurzen Sequenzen mit Einzelaussagen statt, sondern gewinnt zunehmend die Gestalt von Gesprächen. Zollinger (1999) beschreibt, dass das Kind die Fähigkeit entwickelt „an eine Antwort gleich eine Frage anzuknüpfen und das Wort so nicht nur zu nehmen, sondern dem Anderen gleich wieder zurückzugeben“ (Zollinger 1997, 37). Das Kind nimmt in seinen Aussagen inhaltlich und formal-sprachlich Bezug auf die Aussagen des Kommunikationspartners.

Bis zum späten Kindergartenalter sind die Erzählungen von Kindern meist durch eine sprunghafte Handlungsabfolge geprägt. Kinder in diesem Alter nutzen noch selten einleitende Elemente zur Orientierung des Zuhörers. Ereignisse werden meist noch chronologisch präsentiert und weisen Lücken auf. Häufig brechen sie die Erzählung nach dem Höhepunkt ab. Affektive Eingebundenheit oder Auflösung wird meist nicht verbalisiert, sondern mimisch oder gestisch markiert (vgl. Boueke et al. 1995; Becker 2005; Hausendorf/Quasthoff 2005).

Boueke et al. (1995) sowie Hausendorf/Quasthoff (2005) untersuchten das Sprachverhalten in Spielsituationen und die Erzählleistungen von Kindern im Alter von drei, fünf, sieben und neun- bzw. zehnjährigen Kindern. Die Ergebnisse sollen im Folgenden kurz zusammengefasst dargestellt werden um die reguläre Diskursentwicklung sprechender Kinder zu veranschaulichen.

Dreijährige Erzähler

Das Erzählen junger Vorschulkinder im Alter von drei Jahren zeichnet sich durch kurze bzw. satzmäßige Äußerungen aus, welche vorwiegend auf lokaler Ebene angesiedelt sind. Sie sind noch nicht in der Lage Geschichten selbstständig kohärent und strukturiert zu erzählen. Sie benötigen noch viel Unterstützung durch eine Bezugsperson. Mit Hilfe von Frage-Antwort-Sequenzen können sie so Erlebnisse und Ereignisse in Form von Mitteilungen mit Satzfähigkeit wiedergeben (vgl. Boueke et al. 1995; Hausendorf/Quasthoff 2005).

Fünfjährige Erzähler

Fünfjährige Kinder haben gelernt, isolierte lineare Ereignisdarstellungen zu formulieren. Ereignisse werden anfangs noch ohne inhaltliche Verbindung, später durch additive und temporale Konnektoren verknüpft, dargestellt. Kinder in diesem Alter haben zwar die sprachlichen Mittel, um über Ereignisse zu sprechen, können diese aber noch nicht umfassend str-

teigisch und strukturiert einsetzen. Schwierigkeiten bereiten ihnen noch die Einführung der Aktanten (Personen in der Erzählung) und die Referenzfortsetzung. Auch fünfjährige Erzähler sind noch auf umfassende Zuhörerunterstützung angewiesen, um eine vollständige und kohärente Erzählung zu produzieren. Insgesamt zeichnet sich das Erzählverhalten durch das Bedienen eher lokaler Zugzwänge aus. Gegenüber dreijährigen Erzählern gelingt es ihnen jedoch schon Ereignisse sequenziell miteinander zu verbinden (vgl. Boueke et al. 1995; Hausendorf/Quasthoff 2005).

Siebenjährige Erzähler

Siebenjährige Erzähler produzieren hauptsächlich lineare und strukturierte Erzähltexte. Die Ereignisse in ihren Erzählungen sind inhaltlich verknüpft und werden sequentiell verkettet. Teilweise gelingt es den Kindern schon, einzelne Episoden im Sinne eines Planbruches besonders zu markieren. Die Aktanten der Geschichte werden weitgehend fehlerfrei eingeführt und die Formen der Referenzhandlungen korrekt verwendet. Der temporale Konnektor „dann“ wird in dieser Phase übermäßig häufig genutzt. Im dialogischen Erzählen bedienen Siebenjährige meist auch unmarkierte bzw. implizite globale Zugzwänge. Vereinzelt nutzen sie direkte Rede als Markierung einer szenischen Erzählung. Die Erzählungen zeigen schon eine gewisse globale Kohärenz, so dass sie in diesem Bereich wenig Unterstützung durch den Zuhörer benötigen (vgl. Boueke et al. 1995; Hausendorf/Quasthoff 2005).

Neunjährige bzw. zehnjährige Erzähler

Boueke et al. (1995) konnten bei neunjährigen Kindern ähnliche Erzählschemata wie Hausendorf/Quasthoff (2005) bei Zehnjährigen finden. Diese produzieren vorwiegend strukturierte Ereignisdarstellungen, bei denen sie Episoden deutlich herausarbeiten bzw. diskontinuierliche Ereignisdarstellungen markieren. Die Erzählungen der neun- bzw. zehnjährigen Kinder gewinnen eine neue affektive Qualität: Sie involvieren zunehmend bewusst den Zuhörer. Die Einführung der Aktanten und die Referenzfortsetzungen gelingen. Der verminderte Einsatz des Konnektors „dann“ lässt eine global strukturelle Planungsfähigkeit erkennen. Stattdessen werden sonstige temporale oder adversive Konnektoren genutzt. Im Vergleich zu den Erzählungen Erwachsener finden sich keine strukturellen Unterschiede mehr, lediglich im Bereich der stilistische Ausgestaltung der einzelnen Erzählelemente gibt es noch Unterschiede. Neun- bzw. zehnjährige Kinder können schon bewusst die Erzähler-Zuhörer-Interaktion steuern. Sie reagieren nicht mehr nur auf Zugzwänge des erwachsenen Zuhörers, sondern können diese auch selbst setzen. Der ‚job‘ des Dramatisierens, welcher szenische Erzählungen im Wesentlichen kennzeichnet, wird systematisch erledigt. Es gelingt dem erzählenden Kind, den Zuhörer emotional anzusprechen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder in diesem Alter das narrative Muster erworben haben. Der Vergleich mit vierzehnjährigen Erzählern und Erwachsenen zeigt lediglich Unterschiede in stilistischer und formal-sprachlicher Hinsicht (vgl. Boueke et al. 1995; Hausendorf/Quasthoff 2005).

3.4 Diskursbezogene Unterstützungsstrategien erwachsener Interaktionspartner

Bezogen auf den Erwerb diskursiver Fähigkeiten wird dem Zuhörerverhalten eine unterschiedlich große Bedeutung zugeschrieben. Schröder (2010) stellt fest, dass diese „von der Annahme, dass ein Zuhörer bloß anwesend sein muss, aber keine aktive Rolle einnimmt, bis hin zu der Annahme, dass ein Zuhörer eine aktiv mitkonstruierende Rolle einnimmt“ (Schröder 2010, 95) reicht.

Die Annahme, dass die bloße Anwesenheit eines Zuhörers ausreicht, mag für einen kompetenten Erzähler zutreffen, wobei auch dieser zumindest auf Reaktionen des Zuhörers angewiesen ist, die ihm eine Rückmeldung geben, ob das Erzählte verstanden wird. Geht man jedoch in der Betrachtung von Kindern aus, deren narrative Fähigkeiten sich noch in der Entwicklung befinden, bekommt der Zuhörer eine zentrale Rolle. Je basaler die Diskursfähigkeiten eines Kindes sind, desto umfassendere Unterstützung durch den erwachsenen Interaktionspartner benötigt es. Kern und Quasthoff (2004) untersuchten die Wirkung der Unterstützung erwachsener Interaktionspartner im Erzählen von Kindern im Kindergartenalter. Dabei zeigte sich, dass die Unterstützung sich beim freien Erzählen vorrangig auf die inhaltliche Gestaltung und weniger auf die narrative Struktur bezog. Die Autoren stellen heraus, dass Kinder in dieser Entwicklungsphase besonders auf ein solches Unterstützungsverhalten angewiesen sind. Förderliches Verhalten der Bezugspersonen umfasst inhaltsbezogene evaluative bzw. bestätigende Kommentierungen, Rückfragen oder Zusammenfassungen sowie das Zeigen von Einbezogenheit (vgl. Kern/Quasthoff 2004).

Hausendorf und Quasthoff (2005) stellen in besonderem Maße die Bedeutung des Interaktionspartners heraus. Sie legen eine ausgearbeitete diskursorientierte Sichtweise auf Erzählen vor (siehe Kapitel 3.1). Zur Beschreibung der Unterstützungsstrategien erwachsener Interaktionspartner entwickeln sie das Modell des Discourse Acquisition Support System (DASS), das sie in bewusster Analogie zu dem von Bruner erarbeiteten Language Acquisition Support System (LASS – siehe Kapitel 3.1) benennen. Es basiert auf der Annahme, dass erwachsene Zuhörer intuitiv die Fähigkeiten des kindlichen Erzählers einschätzen können und ihr Kommunikationsverhalten daran ausrichten. So übernehmen sie Gesprächsanteile, die das Kind (noch) nicht eigenständig leisten kann, um einerseits das erfolgreiche Abschließen des Erzählens zu gewährleisten und andererseits Entwicklungsanregungen zu geben mit deren Hilfe das Kind im Erwerb von Diskursmustern unterstützt wird (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005; Quasthoff/Kern 2007).

Im interaktionistischen Verständnis von Erzählen im Gespräch wird der Gesprächspartner als ‚kompetenter Zuhörer‘ (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005) herausgestellt, der aktiv am Gelingen des Erzählens und ganz allgemein an der Sprach- und Erzählentwicklung des Kindes beteiligt ist. Dafür etabliert er Anforderungen an das Kind. Kommt das Kind diesen Anforderungen nicht nach, verändert er die Anforderungen entsprechend bzw. übernimmt die Anforderung selbst und zeigt dem Kind so, wie diese zu erfüllen ist. In der darauf folgenden Anforderung versucht der aktive Zuhörer das Kind wieder einzubinden. Die Beiträge des Kindes werden so durch den Zuhörer strukturiert und eingebunden, dass sie systematisch eingebettet sind und eine Erzählung ergeben.

Zentrales Element im Unterstützungsverhalten während des Erzählens ist das Setzen von Zugzwängen durch den Gesprächspartner, die das Kind bedienen soll. Hiermit sind Äußerungen gemeint, die bei dem Gesprächspartner eine erwartbare sprachliche Reaktion hervorrufen sollen. So folgt beispielsweise in einer Konversation auf eine Frage eine Antwort, ein Vorwurf provoziert eine Rechtfertigung, ein Gruß lässt einen Gegengruß erwarten. Dies gilt sowohl für Einzeläußerungen als auch für größere Gesprächseinheiten wie Erzählungen. Wenn jemand beispielsweise sagt: „Du, mir ist eben was Verrücktes passiert.“, kündigt dies eine folgende Erzählung an. Vom Gesprächspartner wird eine Äußerung wie: „Ach wirklich? Was denn?“ erwartet, die signalisiert, dass der Erzähler mit dem eigentlichen Erzählen beginnen kann. Bleibt eine solche Reaktion aus, muss dies begründet werden („Du, ich habe

jetzt leider überhaupt keine Zeit. Können wir später telefonieren, damit du mir dann erzählen kannst, was dir passiert ist?“).

Es werden sechs Formen von Zugzwängen unterschieden, die Bezugspersonen in der Rolle als Zuhörer setzen:

(a) globale Anforderung

Der erwachsene Zuhörer etabliert für das Kind die Rolle des Erzählers: „Was ist denn da eben passiert bei euch?“

(b) Lokalisierung des globalen Zugzwangs

Der Zuhörer expliziert den globalen Zugzwang zu einem lokalen: „Hast du mitbekommen, was da draußen eben passiert ist?“

(c) Explikation eines globalen Zugzwangs

Der Erwachsene fordert das Kind zum Erzählen auf: „Erzähl doch mal, was da eben los war.“

(d) Demonstrieren / Übernahme

Der Erwachsene übernimmt aus seiner Zuhörerrolle heraus Anteile an der Erledigung von ‚jobs‘ und bietet so ein Modell für das Kind: „Ein anderes Kind hat eben erzählt, dass etwas kaputt gegangen ist.“

(e) Überbewertung / Als-ob-Behandlung

Der Erwachsene behandelt lokal bediente Züge des Kindes so als haben sie eine globale Qualität

(f) Attribuierung / altersspezifischer account

Liefert das Kind keine passenden Beiträge bzw. entzieht es sich der Interaktion, liefert der Erwachsene eine altersentsprechende Begründung: „Ach, du hast das nicht mitbekommen.“

(vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005).

Abhängig von den Aktivitäten des Kindes reagiert der erwachsene Gesprächspartner und setzt entsprechende Zugzwänge. Hausendorf und Quasthoff (2005) beobachten Muster in der Interaktion zwischen Kind und Gesprächspartner, die hochgradig geregelt sind. Die Setzung unterschiedlicher Zugzwänge durch den Erwachsenen ist demnach stark abhängig von der Bedienung oder nicht-Bedienung desselben durch das Kind.

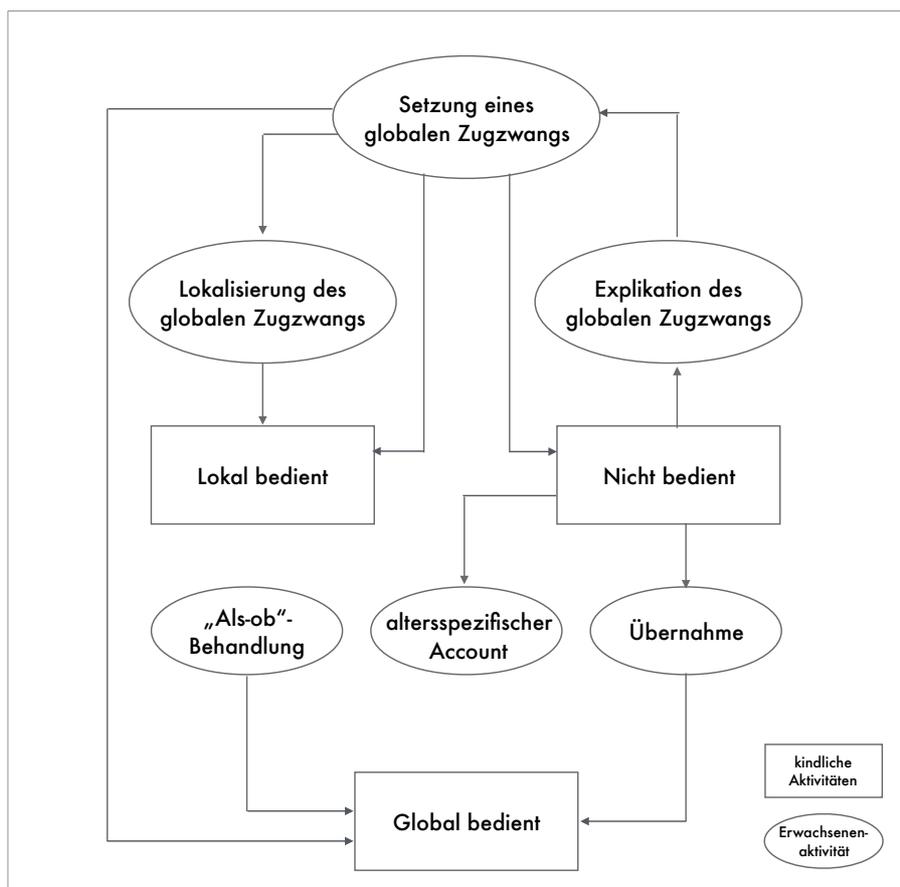


Abbildung 3: Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Aus: Hausendorf/Quasthoff 2005, 235.

Hausendorf/Quasthoff (2005) fassen die Bedeutsamkeit des Zuhörerverhaltens zusammen indem sie feststellen, dass „die Aktivitäten des Zuhörers nicht nur interaktive Funktionen erfüllen, sondern dass sie gleichzeitig auch funktional für den Erwerb und die Entwicklung von Diskursfähigkeiten“ (Hausendorf/Quasthoff 2005, 273) sind.

3.5 Erzählfähigkeit / Voraussetzungen für das Erzählen

Verschiedene Autoren nennen Aspekte, an denen das Vorliegen einer Erzählfähigkeit bzw. Erzählkompetenz festgemacht werden kann. Meng (1991) definiert Erzählkompetenz als

„die Gesamtheit des (überwiegend impliziten) Wissens, das notwendig ist, um in einer gegebenen Kommunikationsgemeinschaft als Erzähler oder Zuhörer an Kommunikationseinheiten des Typs E & Z [Erzählen und Zuhören, Anm. MW] teilnehmen zu können, und zwar so, wie es in dieser Kommunikationsgemeinschaft als ‚normal‘ angesehen wird“ (Meng 1991, Hervorhebung im Original).

Damit eine Erzählung bzw. Geschichte entsteht, muss nach Boueke et al. (1995) „eine Reihe von zusammengehörigen Ereignissen als eine kohärente Ereignisfolge organisiert und müssen die sie ausdrückenden sprachlichen Einheiten zu einer linearen Kette miteinander verknüpft sein“ (Boueke et al. 1995, 15). Katz-Bernstein nennt neben direkt sprachlich bezogenen Fähigkeiten weitere Aspekte der Erzählfähigkeit. Unter anderem beschreibt sie die

Symbolisierungsfähigkeit als die Fähigkeit „innere psychische Prozesse kommunizierbar und vermittelbar zu machen, sei es durch verbale oder andere Ausdrucksformen“ (Katz-Bernstein 1998, 78). Ringmann (2013) stellt sprachliche Voraussetzungen für das Erzählen von Geschichten zusammen: Neben lexikalisch-semanticen Voraussetzungen wie dem Erwerb der Wortarten Pronomen und Konnektive zur Herstellung von Kohäsion, Lokaladverbien und Präpositionen für die örtliche Orientierung und Temporaladverbien für die zeitliche Orientierung, nennt sie eine „erfolgreiche syntaktische Entwicklung [als] eine weitere Vorbedingung für das Erzählen“ (Ringmann 2013, 167).

Schelten-Cornish (2008) nennt als Voraussetzungen für das mündliche Erzählen:

- ‚Theory of mind‘ muss altersgemäß vorhanden sein, um zu verstehen, dass der Zuhörer nicht den gleichen Wissensstand hat wie es selbst.
- altersgemäßes Weltwissen um Erzählwürdiges zu erkennen
- ausreichende semantische, morphologische und syntaktische Kenntnisse, um die Aufgabe sprachlich zu verstehen und die Inhalte verständlich darstellen können
- Kohäsionsmittel, um den Zusammenhang der Inhalte verständlich darzustellen
- Kenntnis um eine ‚Grammatik der Geschichte‘, d.h. Struktur, die eine Erzählung verständlich macht
- Erinnerungsvermögen für Einzelheiten
- Fähigkeit, Einzelheiten in richtiger Reihenfolge wiederzugeben
- Zusammenhänge erkennen, logische Schlüsse ziehen
- Wesentliches von Unwesentlichem trennen

(vgl. Schelten-Cornish 2008, 13).

Der Begriff der Erzählfähigkeit und damit verbundene Zugangsvoraussetzungen für das Erzählen können kritisch betrachtet werden. Der Kompetenzbegriff wird hier als Ziel und abschließendes Konstrukt verstanden. Die Interaktivität mit dem Zuhörer findet in diesem Zusammenhang nur wenig Beachtung. Die oben als Voraussetzungen genannten Fähigkeiten können sich im Laufe der Förderung entwickeln. So fordert auch Rank (1995) eine Überwindung der Vorstellung „das Erzählen setze eine entwickelte Satzsprache voraus, man könne also nicht richtig erzählen, bevor man nicht in der Lage sei, korrekte und vollständige Sätze zu bilden und zu sprechen“ (Rank 1995, 165). In dem Verständnis einer Förderung der Erzählfähigkeit in Interaktion werden jedoch keine Zugangsvoraussetzungen für das Erzählen und die Förderung in Interaktion angenommen. Erzählen lernt man durch Erzählen. Somit wird nicht ein Kandidatenmodell (Wer kann erzählen?) angelegt, sondern es wird davon ausgegangen, dass jeder erzählen kann, wenn er die nötige Zuhörerunterstützung erhält.

3.6 Narrative Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Kinder

Die Forschungen zu narrativen Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Kinder sind sehr begrenzt. Vorliegende Untersuchungen lassen jedoch annehmen, dass Kinder, die alternative Kommunikationsmittel nutzen, in diesem Bereich vor besondere Herausforderungen gestellt sind.

Die Kommunikationserfahrungen, die unterstützt kommunizierende Kinder machen, unterscheiden sich in der Regel stark von denen lautsprachentwickelnder Kinder. Neben verändertem Interaktionsverhalten mit erwachsenen Bezugspersonen (vgl. Kapitel 2.4) ist es die Struktur des alternativen Kommunikationssystems, das einen Einfluss auf Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes hat (vgl. Light/Kelford-Smith 1993; Light/McNaughton 1993). Die ange-

sprochenen anderen Interaktionserfahrungen können wiederum zu Beeinträchtigungen in der narrativen Entwicklung führen. Zangari/van Tatenhove (2009) fassen die Ergebnisse unterschiedlicher Studien zur Sprachproduktion von unterstütz kommunizierenden Kindern zusammen, von denen einige unter anderem die narrative Entwicklung untersuchten. Trotz der Bandbreite an Alter, UK-System und Aufgabenstellung belegen alle Untersuchungen, dass unterstütz kommunizierende Kinder im Vergleich zu lautsprachlich kommunizierenden Kindern deutlich kürzere Erzählungen produzierten. Diese waren durch mangelnde Vollständigkeit einzelner Episoden, die Verwendung von Einwortäußerungen bzw. sehr kurzen Sätzen, schwacher Kohäsion und viele Abbrüchen geprägt (vgl. auch: Bedrosian et al. 2003; Grove/Tucker 2003; Soto/Hartmann 2006; Soto et al. 2007; Soto et al. 2008; Waller et al. 2001). Soto et al. (2006) untersuchten die Erzählungen von vier UK-Nutzern, die keine kognitiven Beeinträchtigungen zeigten. Deren Erzählungen waren insgesamt unstrukturiert und unzusammenhängend. Eine eingehende Betrachtung der Erzählungen zeigte, dass die untersuchten Kinder nur sehr wenig des ihnen zur Verfügung stehenden Vokabulars nutzten. Elemente wie Konjunktionen, Nominalphrasen, Nebensatzkonstruktionen, Adverbien sowie Verben, die sich auf gedankliche Vorgänge (z.B. „denken“, „wissen“) beziehen und solche, die sich auf wörtliche bzw. indirekte Rede beziehen (z.B. „sagen“, „erzählen“), fehlten fast vollständig. Zentrale Elemente einer Geschichte wie das Setting, die Einführung der Charaktere, die Markierung des Planbruchs sowie eine Konsequenz fehlten vollständig (vgl. Soto et al. 2007).

Waller (2006) nennt zwei mögliche Gründe für die beschränkten Fähigkeiten von unterstütz kommunizierenden Kindern im Bereich der narrativen Fähigkeiten: Beschränkungen im System der Kommunikationshilfe (Wortschatz und dessen Struktur) und einen Mangel an Erfahrungen im Erzählen (vgl. Waller 2006).

Bei lautsprachlich kommunizierenden Kindern entwickeln sich Diskurskompetenzen und damit die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen, bereits im Vorschulalter. Viele der grundlegenden Kompetenzen, die damit im Zusammenhang stehen, erwerben unterstütz kommunizierende Kinder jedoch meist erst deutlich später. Dies umfasst neben allgemeinen kommunikativen Kompetenzen vor allem auch den Umfang des Wortschatzes und die grammatikalische Entwicklung (vgl. Kapitel 2.3).

Ein wichtiger Einflussfaktor für die Entwicklung narrativer Fähigkeiten stellt wie beschrieben das Interaktionsverhalten der Bezugspersonen dar. In der Kommunikation mit unterstütz kommunizierenden Kindern ist dies häufig durch eine deutliche Dominanz in der Interaktion gekennzeichnet. Wachsmuth (2006) beschreibt Besonderheiten der Gesprächssituation und stellt den Aspekt der Dominanz und Asymmetrie in der Gesprächsführung heraus. Die sprechenden Gesprächspartner beginnen und beenden ein Gespräch meist, steuern den Verlauf und haben insgesamt einen deutlich umfangreicheren Redeanteil (vgl. Wachsmuth 2006; vgl. auch Braun 1994, 2008). Dieser spezielle Kommunikationsstil hat Auswirkungen auf die Entwicklung von Diskursfähigkeiten und speziell auf das Erzählen, da hier wie beschrieben in besonderem Maße der dialogische Austausch zwischen Erzähler und Zuhörer und die zunehmende Übernahme von Gesprächsanteilen durch das erzählende Kind bedeutsam ist.

3.7 Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Kinder

Wie bereits dargestellt ist das Verhalten der Bezugspersonen von zentraler Bedeutung bei der Förderung narrativer Kompetenzen. Ihre Fähigkeiten bei der Unterstützung der kindlichen Erzähler stellen einen wichtigen Einflussfaktor dar. Rank (1995) stellt dies für schulische Erzählförderung heraus und regt eine Erzähldidaktik an, die spracherwerbsbezogen und funktional ist. Des Weiteren solle sie ‚kasuistisch‘ sein, womit er betont, dass sich der didaktische Schwerpunkt „von einer auf Klassen- und Schulstufen bezogenen Lernzielabfolge zu einer individuellen, am einzelnen Schüler orientierten Sprachförderung“ (Rank 1995, 117) verlagern sollte. Dieser Perspektivenwechsel hat nach Rank Konsequenzen für die nötige Vermittlungskompetenz von Lehrkräften. Damit diese Schüler in ihren Erzählkompetenzen angemessen fördern können, bedarf es differenzierten Wissens um die Erzählentwicklung. So könnten Sie die Rolle eines erzählfördernden aktiven Zuhörers einnehmen. „Für den schulischen Erzählerwerb ist es wohl die wichtigste Voraussetzung, dass Lehrerinnen und Lehrer die Rolle kompetenter Erzählpartner einnehmen“ (Rank 1995, 118). Das, was Rank (1995) auf schulische Lernsituationen bezieht, legen Boland et al. (2003) für häusliche Interventionssituationen zugrunde. Sie trainierten Mütter in Techniken des ‚Herauslockens‘ (‚elicitation‘ – Übersetzung MW). Ließen die Mütter die erlernten Techniken in Gesprächen mit ihren Kindern einfließen, zeigten die Kinder in der Folge eine elaborierte Repräsentation der Ereignisse, über die sie erzählten (Boland et al. 2003).

Hausendorf/Quasthoff (2005) leiten aus ihren Forschungen eine auf den ersten Blick einfach umzusetzende Konsequenz für die Förderung narrativer Fähigkeiten ab. In ihrer Untersuchung konnten sie zeigen, „wie die alltäglichen, gerade *nicht* bewusst didaktisch motivierten Zuhöreraktivitäten die Entwicklung der Diskursfähigkeiten fördern“ (Hausendorf/Quasthoff 2005, 335). Die intuitiv gezeigten Verhaltensweisen der Bezugspersonen stellen eine entwicklungsangemessene Unterstützung für das Kind dar. In der Konsequenz schlagen die Autoren vor, der Lehrer brauche „nichts weiter zu tun, als aktiv im alltäglichen – nicht-institutionellen – Sinne zuzuhören“ (Hausendorf/Quasthoff 2005, 335). Einschränkend machen die Autoren jedoch deutlich, dass dieses Patentrezept sich im klassischen institutionellen Rahmen einer Schulklasse mit 30 Schülern nicht umsetzen lasse (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005). Es wird jedoch deutlich, dass eine förderliche Erzählsituation am besten aufgebaut werden kann, wenn eine 1:1-Situation zwischen erzählendem Kind und erwachsener Bezugsperson vorliegt. Bezogen auf die Förderung von Kindern, die nicht lautsprachlich kommunizieren, ist zu beachten, dass das intuitiv entwicklungsangemessene Verhalten, das Bezugspersonen in der sprachlichen Förderung der lautsprachlich entwickelnden Kinder zeigen, in der Interaktion zwischen Erwachsenen und unterstützt kommunizierenden Kindern nicht in solch umfangreichem Maße und solcher Qualität gezeigt wird. Das Interaktionsverhalten ist häufig durch eine deutliche umfangreichere und überdauerndere Übernahme von Kommunikationsanteilen im Diskurs geprägt (siehe Kapitel 2.4). Damit Bezugspersonen förderliches Unterstützungsverhalten zeigen können, bedarf es eines in hohem Maße reflektierten Handelns (vgl. Sachse/Willke 2011).

Eine umfangreiche Studie zur narrativen Entwicklung unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher liegt von Soto und Kollegen vor. Sie entwickelten eine Intervention zur Förderung der narrativen Entwicklung. Diese bestand aus mehreren Elementen mit dem Ziel des Erkennens und Produzierens von grammatikalisch vollständigen Erzählungen durch das

unterstützt kommunizierende Kind. Das Interventionsprogramm bestand aus drei Teilen: (a) Lesen und Nacherzählen von Bilderbüchern mit Hilfe eines visualisierten Geschichten-Ablaufplanes, (b) Erzählen persönlicher Erlebnisse durch Ausfüllen eines Lücken-Ablaufplanes und (c) Erfinden fiktionaler Geschichten mit Hilfe von Hinweis-Karten. Soto et al. (2007) konnten nach der Intervention eine deutliche Verbesserung in der Komplexität des verwendeten Vokabulars sowie einen Anstieg der Verwendung von Geschichten-Elementen feststellen. Insgesamt stellen Soto et al. (2006, 2007, 2008, 2009) die Bedeutsamkeit des Verhaltens, das der Kommunikationspartner zeigt, heraus (vgl. Soto/Hartmann 2006; Soto et al. 2006; Soto et al. 2007; Soto et al. 2008; Soto et al. 2009).

Insgesamt zeigen Studien zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von unterstütz kommunizierenden Kindern und Jugendlichen, dass sich besonders die Förderung diskursiver Fähigkeiten von UK-Nutzern erheblich auf die Entwicklung komplexerer sprachlicher Strukturen auswirkt (Brekke/von Tetzchner 2003; Grove/Tucker 2003; Waller/O'Mara 2003; Soto/Wine-Seligmann 2003; Soto et al. 2007, 2008, 2009). So konnten beispielsweise Soto et al. (2007, 2008, 2009) feststellen, dass eine Förderung narrativer Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf den expressiven Wortschatz, die Satzbildung, die Nutzung von Strukturelementen einer Geschichte und die Organisation der Geschichtenstruktur hatte (Soto et al. 2007, 2008, 2009).

Bei Betrachtung der vorliegenden Forschungslage wird deutlich, dass einige wenige Untersuchungen im Zusammenhang mit Unterstützter Kommunikation und Erzählen vorliegen. Diese beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Untersuchung narrativer Fähigkeiten unterstütz kommunizierender Kinder und Jugendlicher sowie auf die Entwicklung und Erprobung von Förderprogrammen in diesem Zusammenhang. In einigen Studien findet eine Betrachtung und Bewertung des Interaktionsverhaltens der Bezugspersonen statt und dessen Bedeutsamkeit wird betont. So untersuchten beispielsweise Soto, Hartmann und Wilkins (2006) das Auftauchen von Geschichten-Elementen in der Erzählung einer 8-jährigen UK-Nutzerin. Die Autorinnen betonen den Einfluss des Interaktionsverhaltens der Lehrerin auf die Erzählleistungen der Schülerin: „[...] different elicitation conditions and different types of adult prompting or questioning may have affected the discourse forms produced by Heidi“ (Soto et al. 2006, 239). In den vorliegenden Studien findet jedoch keine aktive Einflussnahme auf das Verhalten der Bezugspersonen in der Studie statt. An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Hier soll bewusst die Entwicklung förderlichen Interaktionsverhaltens der Bezugspersonen betrachtet werden.

3.8 Zusammenfassung

Die vorangegangenen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass der zentrale Faktor in der Entwicklung narrativer Fähigkeiten das Unterstützungsverhalten der Bezugspersonen ist. Dieses ist in zwei Aspekten bedeutsam: Zum einen unterstützen sie das Kind in der konkreten Erzählsituation durch förderliches Verhalten, so dass das Kind seine Geschichte erfolgreich erzählen kann. Zum anderen fördern sie durch ihr Verhalten die Entwicklung narrativer Fähigkeiten im Allgemeinen. Durch die besondere Gesprächssituation, die zwischen einem unterstütz kommunizierenden Kind und seiner Bezugsperson entsteht, werden förderliche Verhaltensweisen nicht so intuitiv gezeigt wie dies in der Unterstützung lautsprachlich kommunizierender Kinder geschieht. Die Frage wie ein förderliches Verhalten im Kontext von Erzählsituationen aussehen kann, soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

4 Scaffolding – Partnerunterstützungsverhalten im Kontext der Unterstützten Kommunikation

In diesem Kapitel werden der Ansatz des Scaffolding und Erkenntnisse zu förderlichem Unterstützungsverhalten aus dem Themenbereich der Unterstützten Kommunikation und der Erzählforschung dargestellt. Diese Inhalte werden zu einem Modell des „Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation“ zusammengeführt.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Bedeutung des Verhaltens der Bezugspersonen für das Gelingen von Interaktion und die Sprachentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder sowie im Kontext von Erzählen erläutert. In beiden Kontexten wurde dieses als wichtiger Gelingens- und Einflussfaktor dargestellt. Im Folgenden soll das Unterstützungsverhalten genauer betrachtet werden. Die beschriebenen Strategien zur Gestaltung von Interaktions- und Kommunikationssituationen werden in einem Modell zusammengeführt.

Im Text werden Begriffe durch eine fettgedruckte Schreibweise markiert, die in das später dargestellte Modell eingehen.

4.1 Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen unterstützt kommunizierender Kinder

Bezugspersonen von regulär lautsprachentwickelnden Kindern zeigen in der Regel intuitiv ein Verhalten, das zum aktuellen Entwicklungsstand des Kindes passt und unterstützen es so in seiner Sprachentwicklung. Sie passen ihr kommunikatives Verhalten unbewusst an den aktuellen Lern- und Interessenstand des Kindes an und geben ihm so die Möglichkeit, neue Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Papousek 1994). In der Sprachentwicklung von Kindern, die auf Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation angewiesen sind, sind die Bezugspersonen vor besondere Herausforderungen gestellt. Das Unterstützungsverhalten, das beispielsweise Eltern von lautsprachentwickelnden Kindern intuitiv zeigen (vgl. Kapitel 2.3 und 3.4), reicht für die Unterstützung von unterstütz kommunizierenden Kindern nicht aus. Bezugspersonen sind aus unterschiedlichen Gründen vor besondere Herausforderungen gestellt. Einer der Gründe liegt in der veränderten Gesprächssituation (vgl. Kapitel 2.3). Die größte Herausforderung stellt jedoch die Tatsache dar, dass es nicht ausreicht, wenn die Bezugspersonen nur in ihrer natürlichen Kommunikationsform (Lautsprache) mit dem Kind kommunizieren. Damit das unterstütz kommunizierende Kind lernt, die alternative Kommunikationsform zu nutzen, ist es auf Modelle angewiesen, die die Zielkommunikationsform erfolgreich nutzen (vgl. Sachse/Willke 2011). Bedingt dadurch, dass diese alternative Kommunikationsform nicht die natürliche Sprache der Bezugsperson ist, wird diese in der Regel weniger umfangreich und in hohem Maße reflektiert und bewusst eingesetzt. Kommunikation erhält dadurch unter Umständen (zumindest zu Beginn) einen Fördercharakter. Bezugspersonen setzen die alternative Kommunikationsform bewusst zur Förderung derselben ein und nicht wie dies bei alltäglicher Sprache der Fall ist als Mittel in der Kommunikation über

etwas anderes. Um eine möglichst große Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Kommunikation mit alternativen Mitteln zu entwickeln, benötigen Bezugspersonen Sicherheit in der Nutzung der Zielkommunikationsform.

4.2 Modeling

Der Begriff Modeling bezeichnet die **Nutzung der alternativen Kommunikationsform durch die Bezugspersonen**. Indem Eltern beispielsweise in der Kommunikation mit ihrem Kind begleitend zur Lautsprache gebärden, bieten sie ein Modell für das Kind und unterstützen es dadurch in der Aneignung der alternativen Kommunikationsform. Sachse/Willke (2011) stellen das Modeling als bedeutsame Unterstützungsstrategie in der Förderung unterstützt kommunizierender Personen heraus:

„Die u.k. [unterstützt kommunizierenden] Personen sind besonders zu Beginn der Förderung auf Modelle angewiesen, die mit hoher Frequenz und über einen längeren Zeitraum zeigen, wie man die neuen Kommunikationsformen erfolgreich und sinnvoll nutzen kann. Ein entsprechendes Modellverhalten zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass die verwendeten Äußerungen dem Entwicklungsstand der jeweiligen Person immer einige Schritte voraus sind, so dass mit dem Input die nächsten Entwicklungsschritte angeregt werden können. Die Bezugspersonen sind demzufolge aufgefordert, immer in bisschen mehr anzubieten als die u.k. Person bereits selbst anwenden kann“ (Sachse/Willke 2011, 380).

Vielfältige Studien belegen empirisch die Wirksamkeit des Modeling als Form der Sprachförderung unterstützt kommunizierender Kinder (Goossens' et al. 1992; Harris/Reichle 2004; Binger/Light 2007; Bruno/Trembath 2006). Effekte wurden unter anderem in Bezug auf das Verstehen und Produzieren von Aussagen in symbolbasierten Modi (Harris/Reichle 2004; Drager et al. 2006), die Entwicklung von semantisch-syntaktischen Verbindungen (Lund 2004), die Produktion von Mehr-Wort-Äußerungen (Binger/Light 2007), die Aussagelänge und –komplexität (Bruno/Trembath 2006) sowie eine Steigerung in der Nutzung der alternativen Kommunikationsform (Beck et al. 2009) empirisch bewiesen.

Blackstone (2006b) stellt in Rückgriff auf Arbeiten von Light einen Überblick über Arten des Modeling dar. Sie unterscheidet bezogen auf das Ziel des Modeling zwischen:

Modeling zur Unterstützung des Verstehens und der Produktion durch Immersion

Geschulte Personen modellieren die Nutzung des UK-Systems in Verbindung mit Lautsprache alltagsimmanent in unterschiedlichen Kontexten. Ziel ist die Zunahme der Nutzung des UK-Mittels durch die unterstützt kommunizierende Person in natürlichen Interaktionen. Genutzt wird diese Form des Modeling vor allem bei jungen Kindern und Personen, die gerade beginnen, das UK-Mittel zu nutzen.

Modeling zur Unterstützung des Sprachverständnisses

Geschulte Personen nutzen die alternative Kommunikationsform um das Verstehen gesprochener Sprache zu unterstützen. Ziel ist die Zunahme der Partizipation und erfolgreicher Interaktion sowie die Zunahme des Sprachverstehens (alle Kommunikationsmodi). Diese Form des Modeling wird in spezifischen Kontexten in der Arbeit mit Personen genutzt, die komplexe Beeinträchtigungen in den Bereichen Kognition und Sprache haben, bei Erwachsenen mit Aphasie sowie bei jungen Kindern.

Modeling zur Unterstützung der Produktion spezifischer Zielformen

Geschulte Personen modellieren die Nutzung der Zielformen durch die Nutzung von Schlüsselwörtern (im UK-Modus) und Lautsprache. Diese Form des Modeling wird vor allem bei Kindern im Spracherwerbsprozess und solchen mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen genutzt und zielt auf die Produktion der sprachlichen Zielform (z.B. Zwei-Wort-Sätze).

Modeling als Element der Prompting-Hierarchie

Diese Form des Modeling wird genutzt, um den UK-Nutzer zum Tätigen kommunikativer Aussagen herauszufordern. Die Unterstützung des Kommunikationspartners folgt dabei einer Hierarchie, die je nach Prompting-Modell ab- oder zunimmt (eine Beschreibung der Methode des Prompting folgt in Kapitel 4.3 dieser Arbeit.)

In den Ausführungen wird deutlich, dass Modeling genutzt werden kann, um sehr unterschiedliche Ziele in der Sprachförderung zu bedienen.

In der englischsprachigen Fachdiskussion wird das, was im deutschsprachigen Raum unter den Begriffen Modeling bzw. Modellierungstechniken (vgl. auch Kap. 2.3: Modellierungstechniken nach Dannenbauer) zusammengefasst wird, vielfach weiter ausdifferenziert. Dabei wird das Bieten eines Modellverhaltens als Aided Language Stimulation (Beukelman/Miranda 2013; Goossens' et al. 1992; Elder/Goossens' 1994; Romski/Sevcik 2003, Harris/Reichle 2004), Natural Aided Language (Cafiero 2001), Aided AAC Modeling, Partner-Augmented Input oder als Aided Language Input (Binger/Light 2007) bezeichnet.

4.3 Prompt Strategies

Van Tatenhove (2008; o.J.) fasst unter dem Begriff Prompt Strategies weitere förderliche Partnerstrategien zusammen, die über das reine Modeling im Sinne des Mitnutzens der Zielkommunikationsform durch die Bezugsperson hinausgeht:

- **Expectant delay (Erwartungsvolle Verzögerung):** Nachdem der Erwachsene ein Sprachmodell angeboten hat, schaut er das Kind erwartungsvoll an und wartet still für 10 bis 15 Sekunden, ob das Kind etwas sagt.
- **Open-Ended Prompts (Offene Aufforderung/Anregung):** Die Bezugsperson stellt eine Frage bzw. fordert das Kind zu einer Aussage heraus. Diese Strategie wird unterschieden in eine allgemeine Aufforderung („Erzähl mir etwas über den Ausflug“) und eine fokussierte Aufforderung („Warum seid ihr zu spät gekommen?“).
- **Event-Cast (sprachliche Handlungsbegleitung):** Eine Handlung des Kindes wird sprachlich begleitet („Du schaukelst“).
- **Open Questions (offene Fragen):** Der Erwachsene stellt eine Frage, die viele mögliche Antworten hat.
- **Corrective Feedback (korrektives Feedback):** Eine grammatikalisch oder semantisch fehlerhafte Aussage des Kindes wird korrigiert wiederholt.
- **Expansion (Expansion):** Eine Aussage des Kindes wird erweitert.
- **Recast (Umformulierung):** Die Aussage eines Kindes wird von der Bezugsperson mit einer Variation im Vokabulargebrauch oder der Syntax wiederholt.
- **Redirect / Prompted Imitation (Verweis):** Der Erwachsene fordert das Kind auf, in Kommunikation mit einem peer zu treten.
- **Scripted Narratives (sprachliche Skripte):** Sprachliches Begleiten von wiederkehrenden Aktivitäten mit fester Reihenfolge

Die Ausführungen von van Tatenhove (2008; o.J.) beschränken sich nicht auf das reine Mitnutzen der Zielkommunikationsform, sondern beziehen auch Strategien mit ein, die sich auf das allgemeine sprachliches Handeln der Bezugspersonen beziehen. Sie erweitert damit den Blick vom reinen Mitnutzen der Zielkommunikationsform auf weitere durch die Bezugsperson genutzte Unterstützungsstrategien.

4.4 Scaffolding

Die bisherigen Ausführungen zum Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen bezogen sich auf sprachliches Handeln. Es lassen sich jedoch auch nicht-sprachliche Verhaltensweisen ausmachen, die ein Kind in seiner Entwicklung unterstützen. Diese werden im Modell des Scaffolding als ‚Allgemeine Unterstützungsstrategien‘ beschrieben.

Die Metapher Scaffolding beschreibt das Unterstützungsverhalten erwachsener Bezugspersonen, das diese in Interaktion mit einem Kind einsetzen. Grundannahme ist, dass die Bezugsperson eine Art gedachtes Gerüst (engl.: scaffold) für das Kind baut, um diesem eine möglichst selbstständige Bewältigung von Aufgaben zu ermöglichen. Der Erwachsene übernimmt Teile einer Aufgabe, die das Kind zunächst noch nicht selbst bewältigen kann. Das Kind behält jedoch die Kontrolle über die Aktivität. Das Scaffolding-Verhalten des Erwachsenen bietet lediglich einen Rahmen, in dem das Kind sich frei bewegen kann. Je kompetenter das Kind in seiner Entwicklung wird, umso mehr reduziert die Bezugsperson ihre Unterstützungsleistungen. Wood, Bruner und Ross (1976) beschreiben das Verhalten von Bezugspersonen mit dem diese junge Kinder im Bewältigen von Lernaufgaben unterstützen und lenken und wählen dafür die Metapher des ‚scaffolding‘. Durch die Unterstützung der Bezugspersonen wird ein Kind in die Lage versetzt, Aufgaben zu bewältigen, die seine derzeitigen Möglichkeiten übersteigen. Sie beschreiben, dass ein Kind beim Problemlösen meist in einen sozialen Kontext eingebunden ist und Unterstützung durch seine Bezugsperson erhält:

„[The intervention of a tutor – Anm. MW] involves a kind of ‚scaffolding‘ process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult ‚controlling‘ those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence“ (Wood et al. 1976, 90).

Sobald das Kind in der Lage ist, bestimmte Teilaufgaben selbstständig zu bewältigen, nehmen die Bezugspersonen ihre Unterstützung in diesem Bereich zurück. Dieser Prozess wird als fading bezeichnet (vgl. Bündler et al. 2010, 38).

Eine Bezugsperson, die ein gutes Scaffolding-Verhalten zeigt, lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Aufgabe und sorgt dafür, dass das Kind motiviert bleibt und an der Aufgabe arbeitet. Sie teilt die Aufgabe in Teilschritte, die das Kind bewältigen kann und richtet die Aufmerksamkeit des Kindes auf die wesentlichen und relevanten Teile. Des Weiteren zeigt sie modellhaft, wie eine erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe aussieht, während sie die Schwierigkeitsstufe angemessen gestaltet (vgl. Hammond/Gibbons 2001, 14f). Wood, Bruner und Ross (1976) nennen sechs Verhaltensweisen, die Bezugspersonen im Rahmen des Scaffolding zeigen:

- Recruitment: Erste und offensichtlichste Aufgabe der Bezugsperson ist das **Interesse** des Kindes an der Aufgabe zu **wecken** und es immer wieder dazu zu ermuntern, an der Lösung dranzubleiben.
- Reduction in degrees of freedom: die Aufgabe **strukturieren**, in Teilen überschaubar machen
- Direction maintenance: die **Aufgabenorientierung aufrecht erhalten**, zu neuen Schritten ermutigen
- Marking critical features: **auf wichtige Aspekte hinweisen**
- Frustration control: Angst vor dem Versagen nehmen, **ermutigen**
- Demonstration: ein hilfreiches **Modell sein**

(vgl. Wood et al. 1976; Bündler et al. 2010)

Bruner (1978) nutzt den Begriff des Scaffolding bezogen auf sprachliche Interaktionen zwischen einem Kind und seiner Mutter. Er beschreibt mit dieser Metapher, dass der kompetentere Gesprächspartner seine größeren Fähigkeiten nutzt, um dem Kind eine Teilnahme an sprachlicher und vorsprachlicher Interaktion zu ermöglichen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005):

„I have used the expression scaffolding to characterize what the mother provides on her side of the dyad in one of the regularized formats - she reduces the degrees of freedom with which the child has to cope, concentrates his attention into a manageable domain, and provides models of the expected dialogue from which he can extract selectively what he needs for filling his role in discourse. But she also does two other things as well. One of them is properly called „extension“. It consists in her extending the situations in which and the functions for which different utterances or vocalizations can be used. [...]

Finally, the mother plays the role of a communicative ratchet: once the child has made a step forward, she will not let him slide back. She assures that he goes on with the next construction to develop a next platform for his next launch. [...] She is a guardian of newly conformed communicative hypotheses: a very crucial role“ (Bruner 1978, 254).

Das Modell des Scaffolding besitzt eine große Nähe zur Idee der „Zone der nächsten Entwicklung“, wie Vygotskij (2002) sie beschreibt. Dieser geht davon aus, dass alle kognitiven Prozesse, so auch die Sprachentwicklung, ihren Ursprung in sozialer Interaktion haben. Entwicklung ist in diesem Verständnis ein Prozess, bei dem das Kind kognitive Prozesse, die es in Zusammenarbeit mit einem kompetenteren Partner erfolgreich bewältigt hat, internalisiert.

„The Zone of Proximal Development is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (Vygotsky 1978, 86).

Mit Unterstützung der Bezugspersonen kann ein Kind Anforderungen meistern, die es ohne Unterstützung noch nicht bewältigen könnte. Der Bereich, in dem diese Anforderungen liegen, bezeichnet er als **„Zone der nächsten Entwicklung“** (‘zone of proximal development’). Das Kind hat die Anforderung an sich verstanden, kann das damit verbundene Problem jedoch noch nicht alleine bewältigen. **Strukturiert** der Erwachsene Situationen nach den aktuellen Möglichkeiten des Kindes, so das Verständnis, kann das Kind seinen Fähigkei-

ten entsprechend partizipieren und wird in seiner Entwicklung unterstützt. „Mit anderen Worten, was das Kind heute in Zusammenarbeit leisten kann, wird es morgen selbstständig können“ (Vygotskij 2002, 331).

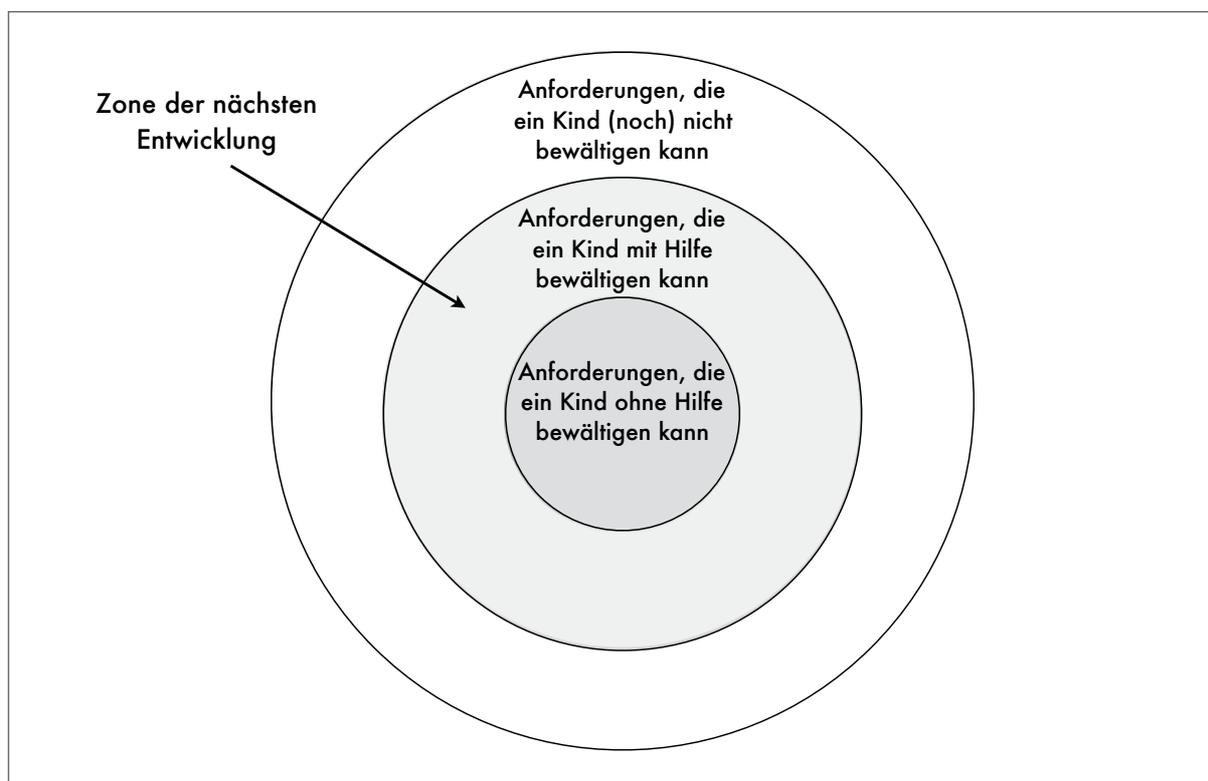


Abbildung 4: Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotskij

Hammond und Gibbons (2001) beschreiben den Zusammenhang zwischen Unterstützung einer Bezugsperson und dem Herausforderungsniveau einer Aufgabe im Zusammenhang mit schulischem Lernen. Wird ein Kind vor eine besonders herausfordernde Aufgabe gestellt, erhält für deren Lösung jedoch wenig Unterstützung, kann dies zum Erleben von Frustration und Unsicherheit führen. Wird jedoch umfassende Unterstützung bei wenig herausfordernden Aufgaben gegeben, werden die Kinder keine Anstrengung zeigen und sich nur wenig oder nicht weiterentwickeln können. Ebenso wenig Entwicklung kann in einem Umfeld stattfinden, in dem die Anforderungen und die Unterstützung gering sind.

Eine ideale Anforderung, die das umfangreichste Lernen ermöglicht, kombiniert eine herausfordernde Aufgabe mit einem hohen Level an Unterstützung, da Kinder hier durch die Unterstützung Fähigkeiten zeigen können, die über deren aktuellen Möglichkeiten liegen (vgl. Hammond/Gibbons 2001).

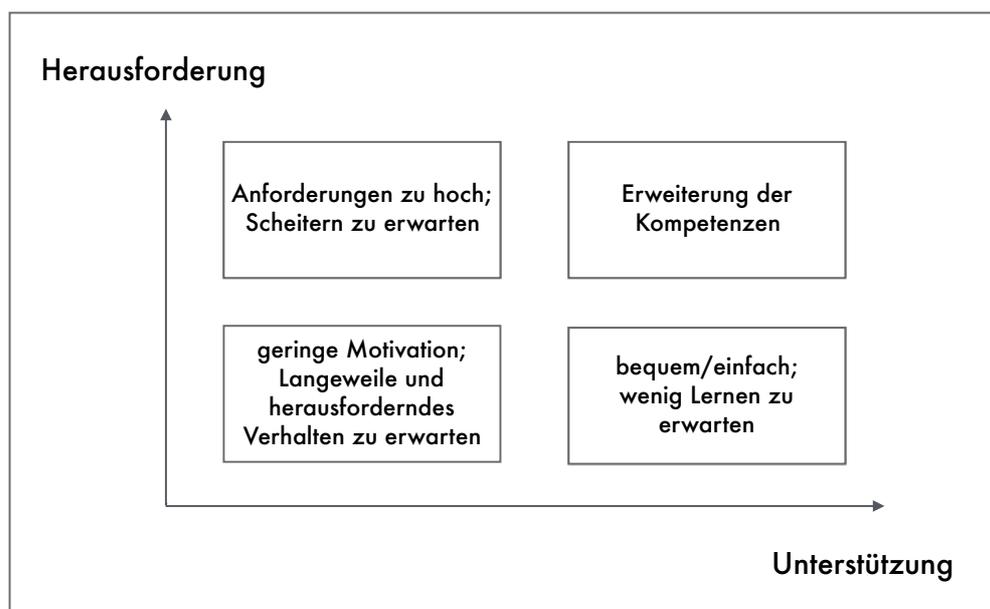


Abbildung 5: Der Zusammenhang zwischen Unterstützung und Herausforderung in Lernkontexten.
Aus: Hammond/Gibbons 2001, 16.

Gibbons (2002) stellt für die Gestaltung von Unterrichtsinteraktion zwischen Lehrer und Schülern Prinzipien dar, die sie als „Mikro-Scaffolding“ bezeichnet:

- 1.) **Verlangsamung** der Lehrer-Schüler-Interaktion
- 2.) **Gewährung von ausreichend Planungszeit von Äußerungen** für SchülerInnen
- 3.) **Variation der Interaktionsmuster**
- 4.) **Aktives Zuhören** durch die Lehrkraft
- 5.) **Re-Kodierung** von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft
- 6.) **Einbettung** von Schüleräußerungen in **größere konzeptuelle Zusammenhänge**

(vgl. Gibbons 2002)

Diese Strategien stellen förderliches Unterstützungsverhalten durch Bezugspersonen dar, das auch auf andere Interaktionssituationen übertragen werden kann. Aus diesem Grund werden die genannten Strategien in das Modell zum Unterstützungsverhalten übernommen.

4.5 Partnerunterstützungsverhalten im Kontext von Erzählsituationen

In den Kapiteln 3.1 und 3.4 wurde bereits die diskursorientierte Sichtweise auf Erzählen von Hausendorf/Quasthoff (2005) beschrieben. In diesem Zusammenhang wurde dargelegt, wie Bezugspersonen bzw. Interaktionspartner als ‚kompetente Zuhörer‘ (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005) das Kind durch ihr Verhalten darin unterstützen, seine Geschichte erfolgreich zu erzählen und gleichzeitig Erzählfähigkeiten zu entwickeln. Basierend auf der Einschätzung der aktuellen Fähigkeiten des Kindes passt die Bezugsperson ihr Kommunikationsverhalten an und etabliert darauf aufbauend Anforderungen an das Kind. **Zugzwänge** werden in diesem Zusammenhang als zentrales Element des Unterstützungsverhaltens während des Erzählens herausgestellt. Hiermit sind Äußerungen gemeint, die bei dem Gesprächspartner eine erwartbare sprachliche Reaktion hervorrufen sollen (vgl. Hausen-

dorf/Quasthoff 2005). Welche Reaktionen erwartet werden, lernt das Kind im Laufe der Entwicklung über immer wiederkehrende strukturierte Situationen, die einem festgelegten Ablauf folgen. Sie werden als Formate bezeichnet (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005). Scaffolding-Aktivitäten für die Bewältigung sprachlicher Anforderungen basieren nach Bruner auf der **Herstellung von Formaten** (s. Kapitel 2.3), in denen Bezugsperson und Kind gemeinsam sprachlich handeln. Zu Beginn werden diese Formate noch stark vom Erwachsenen gesteuert. Mit zunehmender Entwicklung übernimmt das Kind mehr Anteile. Bekannte Formate werden in der Folge variiert und neue Formate werden auf Basis der Vorerfahrungen entwickelt (vgl. Rank 1995). Ein Beispiel für sprachliche Formate stellt das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern dar. Speziell das ‚Dialogische Bilderbuchanschauen‘ (vgl. Ulich 2003) stellt ein sprachintensives und gleichzeitig hochgradig vorstrukturiertes und somit erwartbares Format dar. Der Erwachsene stellt sich im Tempo sprachlicher Anregung und Kommunikation sensibel auf das Kind mit seinen Interessen und seinem Sprachniveau ein. Somit erscheinen Verweilen, Erklären, Rückfragen oder Wiederholen ganz natürlich. Durch vielfache Wiederholungen versteht das Kind nach und nach immer mehr (z.B. was abgebildet ist, wie diese Dinge heißen, was passiert und wie man dies beschreiben kann). Die Kinder erweitern ihren passiven Wortschatz und ihr Sprachverständnis. Indem sie selbst Gegenstände, Personen oder Tiere in den Büchern benennen und beschreiben, können sie auch ihren aktiven Wortschatz und ihre syntaktischen Fähigkeiten erweitern (vgl. Sachse/Willke 2013). Zentral bei der Methode des Dialogischen Bilderbuchanschauens ist, wie auch bei der Unterstützung im Erzählen, die möglichst genaue **Passung der sprachlichen Anforderungen** der Bezugsperson an die Möglichkeiten und Bedürfnisse des Kindes. Der Erwachsene schafft ein Unterstützungssystem, in dem er dem Kind ermöglicht, sich auszudrücken und eigene Interessen, Gedanken und Empfindungen zu formulieren und über eigene Erfahrungen zu berichten. Der Erwachsene muss dabei dem Kind folgen, es ermutigen Gedanken weiterzudenken und neue Aspekte einbringen. Er eröffnet dem Kind in der strukturierten Situation neue sprachliche Angebote. Sprache ist in diesem Zusammenhang in konkrete und persönlich bedeutsame Kontexte eingebunden, wodurch für das Kind eine motivierende Situation entsteht. Durch die Unterstützung des Erwachsenen kann es nach und nach eine aktivere Rolle beim Anschauen übernehmen. Aufgabe des Erwachsenen ist es, der Führung des Kindes zu folgen. Quasthoff et al. (2011) fassen zusammen: „Erwachsene müssen eigene Redeinteressen zurückstellen und stattdessen eine Art ‚**Hebammenfunktion**‘ im Hinblick auf das Sprach- und Erzählrepertoire des Kindes übernehmen“ (Quasthoff et al. 2013, 18). Bei Betrachtung der sprachlichen Anforderungen und Formate, die im Dialogischen Bilderbuchlesen gefördert werden, wird deutlich, dass es weitgehende Überschneidungen zu den Anforderungen des Erzählens gibt (vgl. Ulich 2003; Quasthoff et al. 2011; Sachse/Willke 2013). Aus diesem Grund können die Partnerunterstützungsstrategien, die im Zusammenhang mit dem Dialogischen Lesen beschrieben wurden, auf die Gestaltung von Erzählsituationen übertragen werden.

4.6 COCP-Partnerstrategien

In den vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, dass der Begriff des Scaffolding ein umfassendes Konzept der Partnerunterstützung in Interaktion beschreibt. In der Fachdiskussion zur Unterstützten Kommunikation im deutschsprachigen Raum findet er in dieser umfassenden Sichtweise bisher wenig Beachtung. Die Betrachtung des Partnerunterstützungsverhaltens beschränkt sich meist auf das Bieten eines sprachlichen Vorbildes, dem Modeling.

Das in den Niederlanden entwickelte COCP-Partnerprogramm (Heim et al. 1996, 1997, 2012; Heim 2001) nimmt eine dem Scaffolding ähnliche, umfassende Sichtweise auf kommunikative Unterstützung von unterstützten kommunizierenden Kindern durch Bezugspersonen ein. Speziell die darin benannten Partnerstrategien beschreiben förderliches Unterstützungsverhalten. Versuche, dieses in die deutschsprachigen Fachdiskussion im Kontext Unterstützter Kommunikation zu etablieren, fanden vor allem durch Weid-Goldschmidt (2013), Braun (2006) und Kristen (2006) statt. Das COCP-Programm soll mit Schwerpunkt auf den darin beschriebenen Partnerstrategien im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Das COCP-Programm (COCP= Communicatieve Ontwikkeling van niet-sprekende kinderen en hun Communicatie Partner; deutsch: Kommunikative Entwicklung von nicht-sprechenden Kindern und ihre Kommunikationspartner) wurde in den Niederlanden von Heim, Jonker und Veen als Interventionsprogramm entwickelt mit dem Ziel, Eltern und andere wichtige Bezugspersonen bei der Stimulation der Kommunikationsentwicklung von Kindern ohne Lautsprache einzubeziehen (vgl. Heim et al. 1996, 1997; Heim 2001).

Das COCP-Programm verfolgt den Ansatz einer Förderdiagnostik. Diagnostik wird in diesem Zusammenhang mit dem Ziel betrieben, Ansätze für die Planung und Durchführung der kommunikativen Förderung zu erhalten. Diagnostik und Förderung stehen dabei in engem Zusammenhang und haben einen Prozesscharakter: Sie beeinflussen sich gegenseitig, indem die Diagnostik Hinweise für die Förderung gibt und die Förderung selbst auch wieder diagnostische Informationen liefert (vgl. auch Sachse 2010). Im COCP-Programm wird der förderdiagnostische Prozess in sieben Schritte unterteilt, wobei nach Schritt 7, der Evaluation, wieder Schritt 1, der Beginn der Diagnostik folgt.

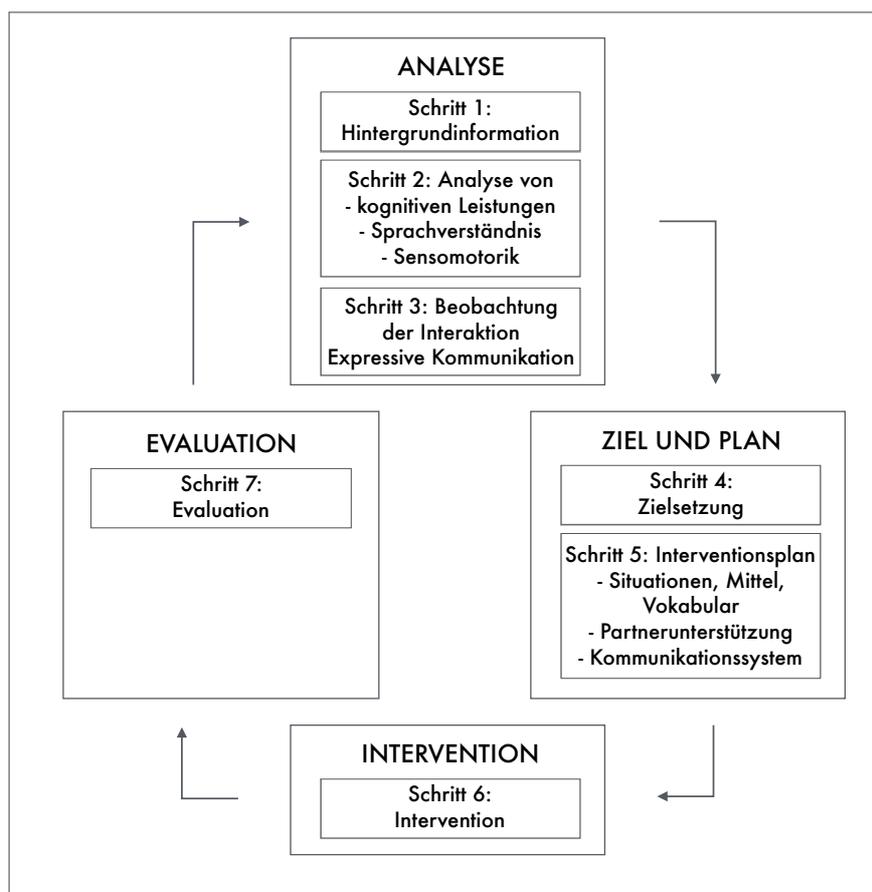


Abbildung 6: Zirkulärer Ablauf des COCP-Programms (Heim et al. 2012, 01.026.009)

Die Arbeit mit dem Kind und die damit verbundene diagnostische Einschätzung und Förderplanung ist ein Baustein des COCP-Programmes. Auf eine ausführliche Beschreibung dieses Teils des COCP-Programmes wird in der vorliegenden Arbeit verzichtet. Das für diese Arbeit bedeutsame Element des COCP-Programmes sind die dort beschriebenen Partnerstrategien. Diese sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Insgesamt nennen Heim/Jonker/Veen (2012) zehn Strategien, die Kommunikationspartner nutzen sollten, um die möglichst effektive Teilnahme einer unterstützten kommunizierenden an einem Gespräch zu unterstützen und deren Motivation für Kommunikation zu erhöhen:

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

Die genannten Strategien lassen sich in drei Kategorien einteilen:

- Reaktionen auf kommunikative Äußerungen des Kindes (Strategien 2, 10),

- Möglichkeiten zur Kommunikation bieten und diese hervorlocken (Strategien 1, 3, 4, 5 und 9) und
- das Modellieren der Zielkommunikationsform (Strategien 7 und 8).

Eine übergeordnete Strategie ist die, dem Kind Zeit zu geben und turn-taking durch das Einbauen von Pausen zu unterstützen (Strategie 6).

Schulungen von Kommunikationspartnern im Rahmen des COCP-Programmes zielen darauf ab, dass diese ein förderliches Verhalten entwickeln, das dem unterstützt kommunizierenden Kind in der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung hilft. Auf diese Weise soll das Kind lernen, in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Gesprächspartnern effektiv zu kommunizieren (vgl. Heim 2001). Ausdrückliches Ziel des COCP-Programmes ist es, dass Bezugspersonen ihren persönlichen Interaktionsstil behalten und diesen durch förderliche Verhaltensweisen ergänzen.

„Das Programm ist darauf ausgelegt, dass Eltern und andere Kommunikationspartner, während sie ihren persönlichen Interaktionsstil behalten, die Interaktion mit dem Kind so optimieren, dass sie dem Kind dabei helfen, besser kommunizieren zu lernen“ (Heim 2001, 47; Übersetzung MW).

Ziel der Arbeit mit den Kommunikationspartnern ist es, dass diese lernen, ihr kommunikatives Angebot an die individuellen Möglichkeiten des unterstützt kommunizierenden Kindes anzupassen. Dies beinhaltet, dass der Kommunikationspartner lernt, die Zielkommunikationsform des Kindes zu modellieren und diesem viele Kommunikationsmöglichkeiten und Zeit einzuräumen (vgl. Heim 2001).

Die im COCP-Programm beschriebenen Partnerstrategien bieten eine hilfreiche Struktur für die Förderung der Entwicklung von unterstützendem Verhalten erwachsener Interaktionspartner. Neben der Nutzung im Rahmen von Schulungen kann diese übertragen in ein diagnostisches Instrument genutzt werden um das Vorhandensein förderlicher Verhaltensweisen zu untersuchen.

4.7 Modell ‚Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation‘

In den vorangegangenen Ausführungen wurde Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Neben Erkenntnissen aus der Forschung zur Unterstützten Kommunikation und der Erzählinteraktion wurde speziell das Konzept des Scaffolding dargestellt. Im Folgenden sollen die Erkenntnisse in einem Modell zusammengeführt werden, das förderliche Verhaltensweisen von Bezugspersonen benennt.

Im Zentrum steht dabei das **Modeling**, verstanden als Nutzung der Zielkommunikationsform durch den Interaktionspartner der unterstützt kommunizierenden Person. Das Bieten eines sprachlichen Vorbildes bzw. Modells wird als zentrales Unterstützungsverhalten verstanden.

Gleichzeitig stellt das Modeling eine Form des **Sprechhandelns** der Bezugsperson dar. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff des Sprechhandelns in einem engen Sinne verwandt und bezeichnet lautsprachlich bzw. in der alternativen Kommunikationsform getätigte Aussagen von Bezugspersonen. Becker-Mrotzek (2012) versteht Sprechhandeln im Gegensatz dazu im weiteren Sinne als „eine Sequenz von Äußerungen[...], die mindestens einen Sprecherwechsel enthält und selbständig eine kommunikative Funktion erfüllt“ (Becker-

Mrotzek 2012, 73). Weitere Formen des Unterstützungsverhaltens, die im vorliegenden Modell dem Sprechhandeln der Bezugsperson zugeordnet werden, finden sich in den Ausführungen von van Tatenhove (2008; o.J.), den Grundlegungen zur diskursorientierten Erzählforschung (v.a. Hausendorf/Quasthoff 2005) sowie bei den COCP-Partnerstrategien (Heim et al. 1996, 1997, 2012; Heim 2001).

Weitergehende Verhaltensweisen, die unterstützend wirken, aber nicht direkt sprachliches Handeln umfassen, werden als **allgemeine Unterstützungsstrategien** benannt. Sie finden sich vor allem in den Ausführungen zum Scaffolding (Wood et al. 1976) sowie den COCP-Partnerstrategien (Heim et al. 1996, 1997, 2012; Heim 2001).

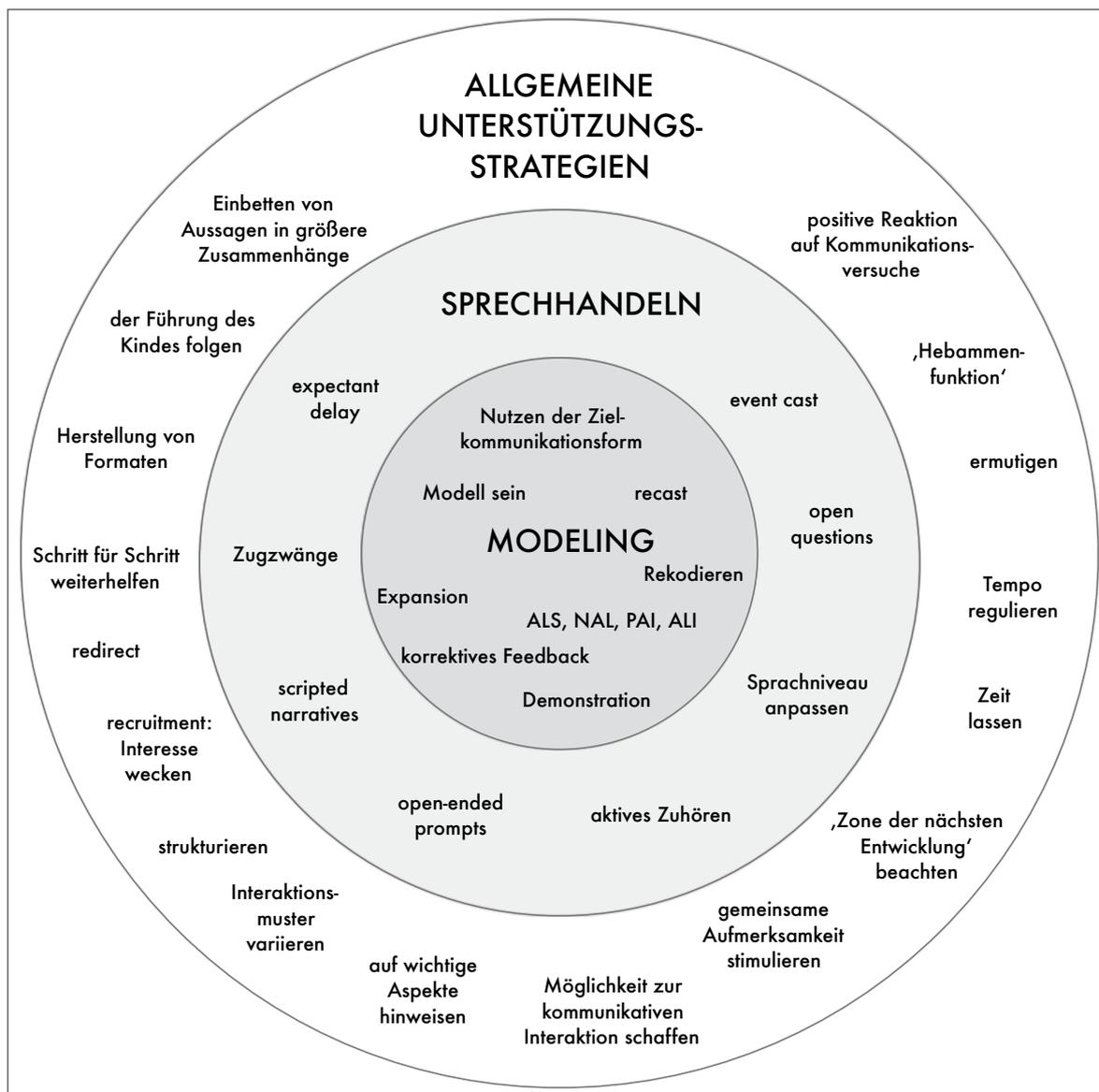


Abbildung 7: Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation – Unterstützungsstrategien von Bezugspersonen

Das entwickelte Modell bietet eine hilfreiche Struktur zur Analyse von unterstützendem Interaktionsverhalten von Bezugspersonen unterstützt kommunizierender Kinder. Gleichzeitig kann es genutzt werden, um die Vielfalt und Komplexität förderlichen Unterstützungsverhaltens zu verdeutlichen.

4.8 Erlernen von Scaffolding-Verhaltensweisen

Die Umsetzung eines förderlichen Unterstützungsverhaltens im Sinne des Scaffolding stellt Bezugsperson unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher vor eine besondere Herausforderung, da sie das entsprechende Verhalten nicht intuitiv wie in der Unterstützung lautsprachlich kommunizierender Kinder einsetzen. So stellt auch Ursula Braun fest:

„Unterstützte Kommunikation scheitert im Alltag häufig nicht daran, dass ein Mensch die angebotenen Hilfsmittel nicht versteht oder annimmt, sondern wird in hohem Maße davon beeinflusst, ob es den Kommunikationspartnern gelingt, sich kommunikationsfördernd zu verhalten. Besonders in der sensiblen Phase, in der Unterstützte Kommunikation als neues Medium eingeführt wird, sind die täglichen Bezugspersonen der alles entscheidende Faktor für das Gelingen oder Misslingen der UK-Intervention. Professionalität bedeutet hier nicht nur die Kenntnis über unterstützende Kommunikationsformen, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass die Eigenanteile am Scheitern kommunikativer Prozesse und Fördermaßnahmen nicht negiert, sondern bewusst analysiert und entsprechend der Notwendigkeiten verändert werden. Videoanalysen sind hier eine sehr hilfreiche Maßnahme, Programme wie z.B. das COCP-Programm geben wertvolle Anregungen. Von wenigen Naturtalenten abgesehen, entwickelt sich eine ‚UK-Persönlichkeit‘ nicht von selbst, sondern bedeutet einen hohen Anteil an bewusster Selbstreflexion und systematischer Übung des eigenen Kommunikationsverhaltens.“ (Braun 2006, 9)

Es stellt sich die Frage, ob und wie förderliche Verhaltensweisen ‚erlernt‘ werden können. Untersuchungen konnten zeigen, dass Bezugspersonen geschult werden können, ein solches Verhalten zu zeigen. Entsprechende Schulungsprogramme richten sich bisher jedoch lediglich an Bezugspersonen von Kindern, die auf die Förderung basaler kommunikativer Fähigkeiten angewiesen sind. In der vorliegenden Arbeit soll jedoch die Interaktion mit Kindern und Jugendlichen mit umfangreicher entwickelten sprachlichen Fähigkeiten im Kontext des Erzählens im Mittelpunkt stehen. Eine Fortbildung, bei der dies im Vordergrund steht, stellt das Programm „Erzähl doch mal...“ – eine Fortbildung zur Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Schüler‘ dar. Das Konzept der Fortbildung wird im Folgenden vorgestellt.

5 Konzeption einer Fortbildung zur Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Schüler

In diesem Kapitel wird die Konzeption der Fortbildung ‚Erzähl doch mal‘ – eine Fortbildung zur Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Schüler‘ vorgestellt. Um Intention und Durchführung des Programms transparent zu machen, werden die Zielgruppe, die Ziele sowie die strukturellen und didaktischen Grundlagen sowie die Inhalte dargestellt.

Im Anschluss an die Beschreibung der Konzeption wird die Durchführung der Maßnahme mit zwei Parallelgruppen vorgestellt, welche die Stichprobe für die folgende Evaluation der Maßnahme darstellt.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargestellt, wie sich narrative Fähigkeiten entwickeln und wie diese Entwicklung durch Bezugspersonen unterstützt werden kann. In diesem Zusammenhang wurde unter anderem das COCP-Programm vorgestellt. Die dort beschriebenen förderlichen Verhaltensweisen werden von Bezugspersonen mehr oder weniger intuitiv und in unterschiedlichem Maße gezeigt. In Interaktion mit Kindern und Jugendlichen, die Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation nutzen, zeigen Bezugspersonen durch veränderte Interaktionsmuster diese förderlichen Verhaltensweisen meist weniger umfänglich oder gar nicht.

Es stellt sich die Frage, ob und wie solch förderliche Verhaltensweisen ‚erlernt‘ werden können. Untersuchungen konnten zeigen, dass Bezugspersonen geschult werden können, ein solches Verhalten zu zeigen. Vorhandene systematische Untersuchungen beschränken sich jedoch in der Regel auf die Arbeit mit Bezugspersonen von Kindern, die basale kommunikative Fähigkeiten zeigen (vgl. Kent-Walsh et al. 2015). In der vorliegenden Arbeit soll jedoch die Interaktion mit Kindern und Jugendlichen mit weiter entwickelten sprachlichen Fähigkeiten im Kontext des Erzählens im Mittelpunkt stehen. Eine Fortbildung, die dem entspricht, stellt ‚Erzähl doch mal...‘ – Eine Fortbildung zur Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Schüler‘ dar. Diese soll im Folgenden vorgestellt werden. In wie weit Bezugspersonen mit Hilfe dieser Fortbildung die angestrebten Verhaltensweisen erlernen können, wird im Rahmen der Evaluation untersucht.

5.1 Ziel, Inhalt und Aufbau

‚Erzähl doch mal...‘ – Eine Fortbildung zur Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Schüler‘ (im Folgenden ‚Edm‘) ist als modulares Fortbildungsprogramm in einem Blended-Learning-Design konzipiert. Dabei bildet eine Kombination aus der Vermittlung von theoretischem Fachwissen und der Unterstützung der praktischen Anwendung förderlicher Verhaltensweisen die didaktische Grundlage des Programms. Das Programm setzt sich aus insgesamt drei inhaltlichen Schwerpunkten, die in Zusammenhang mit der

Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender SchülerInnen stehen, zusammen. Neben der Vermittlung von Fachinhalten, steht das Erkennen und die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen durch die Teilnehmer der Fortbildung im Mittelpunkt. Hierfür werden Videoaufnahmen der Teilnehmer, die diese in einer Erzählinteraktion mit einem u.k. Schüler zeigen, daraufhin analysiert, in wie weit förderliche Verhaltensweisen gezeigt werden.

Zielgruppe

Im pädagogisch/therapeutischen Alltag arbeiten vorwiegend Lehrkräfte und logopädisch bzw. sprachtherapeutisch Tätige mit SchülerInnen, die auf Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation angewiesen sind. Aus diesem Grund richtet sich das Fortbildungsprogramm ‚Edm‘ an diese beiden Personengruppen.

Das didaktische Konzept der Fortbildung schließt die das Anwenden/Einüben förderlicher Verhaltensweisen mit ein. Um sicherzustellen, dass diese Inhalte der Fortbildung umgesetzt werden können, stellt die aktuell stattfindende Begleitung eines unterstützt kommunizierenden Schülers durch die Teilnehmenden ein Einschlusskriterium dar. Diese/r SchülerIn sollte eine komplexe elektronische Kommunikationshilfe nutzen. So kann sichergestellt werden, dass gewisse Grundvoraussetzungen für die Möglichkeit des Erzählens gegeben sind, da die Strukturen auf den Kommunikationshilfen einen entsprechenden Wortschatz und grammatikalische Strukturen anbieten, die für die Entwicklung und das Zeigen elaborierter sprachlicher Fähigkeiten bedeutsam sind. Diese Einschlusskriterien werden im Ausschreibungstext der Fortbildung angegeben.

Ziele

Die Fortbildung ‚Edm‘ verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele: Die Teilnehmenden sollen einerseits im Erkennen und andererseits im Anwenden förderlicher Verhaltensweisen für die Unterstützung der narrativen Entwicklung unterstützt kommunizierender Schüler unterstützt werden.

Inhalte

Im Rahmen der Fortbildung werden Fachinhalte angeboten, die sich auf die Unterstützung der Entwicklung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher beziehen. Die inhaltsbezogenen Schwerpunkte liegen auf drei zentralen Themen: „Partnerunterstützung/scaffolding“, „UK & Erzählen“ und „Erzählen & Rollenspiel“.

Der Themenbereich „Partnerunterstützung/scaffolding“ stellt das zentrale Thema der Fortbildung dar. Aus diesem Grund findet zu Beginn der Fortbildung eine intensive Auseinandersetzung mit der Bedeutsamkeit des Kommunikationspartners im Kontext der (Unterstützten) Kommunikation statt. Neben allgemeinen Aspekten zu Besonderheiten der Gesprächssituation sowie förderlichem und hemmendem Verhalten werden Angebote für eine Auseinandersetzung mit den COCP-Partnerstrategien gemacht. Der Themenbereich „Partnerunterstützung/scaffolding“ wird auch in den folgenden thematisch-inhaltlichen Blöcken immer wieder aufgegriffen, vertieft und mit anderen Aspekten in Zusammenhang gebracht.

Im Bereich „UK & Erzählen“ findet eine spezifischere Auseinandersetzung mit Grundlagen der Erzählentwicklung und der Rolle der Bezugspersonen sowie der Bedeutsamkeit förderlichen Unterstützungsverhaltens für die Entwicklung narrativer Kompetenzen statt. Des Weiteren werden Materialien zu Besonderheiten in der Erzählentwicklung unterstützt kommunizie-

render Kinder sowie im Verhalten der Kommunikationspartner angeboten. Die besondere Bedeutung des Erzählens persönlicher Erlebnisse wird thematisiert.

Im Themenschwerpunkt „Erzählen & Rollenspiel“ wird der enge Zusammenhang zwischen der narrativen Entwicklung und dem kommunikativen Handeln in Rollenspielen bearbeitet. Neben theoretischen Erkenntnissen findet speziell das Förderkonzept DO-FINE (vgl. Schröder/Katz-Bernstein/Quasthoff 2014) Beachtung, weil dieses ein strukturiertes Förderangebot darstellt, das gut für die Unterstützung der narrativen Entwicklung unterstützt kommunizierender Kinder geeignet ist.

5.2 Strukturelle Grundlagen

Die Verortung der Lernumgebung ist von zentraler Bedeutung für das Erreichen der angestrebten Ziele der Fortbildungsmaßnahme. Aus diesem Grund wird im Folgenden ein Exkurs ausgeführt, der diesbezügliche Grundlagen beschreibt.

5.2.1 Exkurs: Verortung von Lernumgebungen

Eine der vorrangigen Aufgaben einer Fortbildungsleitung ist es, eine Umgebung zu schaffen, die das Lernen ermöglicht und unterstützt.

Lernumgebungen lassen sich durch unterschiedliche Aspekte voneinander unterscheiden: Findet die Veranstaltung als persönlich betreute Vor-Ort-Fortbildung (face-to-face) oder als Medien-gestütztes online-Angebot statt?

E-Learning

Der Begriff E-Learning umfasst unterschiedliche Formen von Lernszenarien. In einem engen Sinne bezieht sich der Begriff auf Lernangebote, die ausschließlich mit Hilfe des Internets realisiert werden. In einem weiteren Verständnis werden mit diesem Begriff auch Angebote bezeichnet, die unter Zuhilfenahme digitaler Medien bereitgestellt werden (vgl. Bachmaier 2011). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe E-learning, online-Lernen und online-(gestützte) Angebote sowie Lernen in online-Lernumgebungen synonym verwendet.

Online-gestützte Angebote, auf die Teilnehmer eigenständig zugreifen können, bieten den Vorteil, dass die Teilnehmer eine größtmögliche Flexibilität haben, wann sie was in welcher Intensität und in welchem Tempo nutzen. So kommt es zu einer größtmöglichen Individualisierung und Flexibilisierung der Lernprozesse. Das selbstgesteuerte Auseinandersetzen mit Lerninhalten steht bei dieser Form des Lernens im Vordergrund (vgl. Euler 2005; Hünermund 2008).

Präsenzveranstaltungen

Bei den face-to-face-Veranstaltungen steht der persönliche Kontakt zwischen den Fortbildungsteilnehmern und der Fortbildungsleitung sowie (je nach Konzept) den Teilnehmern untereinander im Vordergrund. Hierdurch kann eine Interaktivität entstehen, Feedback kann unmittelbar gegeben werden und auf Fragen kann unmittelbar eingegangen werden.

Blended Learning

Bei einer Kombination aus dem Angebot eines persönlich betreuten Präsenzangebotes und einem jederzeit verfügbaren online-Angebot wird von *blended learning* oder *hybriden Lernarrangements* gesprochen. Blended learning bietet die Möglichkeit, die Vorteile von Prä-

senzveranstaltungen (persönliches Treffen, Unmittelbarkeit, Reaktionen können gezeigt und aufgegriffen werden,...) mit Vorteilen des online-gestützten Lernens (Logistik, Selbststeuerung von Zeitpunkt, Dauer und Intensität) zu kombinieren. Durch eine Kombination beider Modelle kommt es zu einer gegenseitigen Anreicherung, Ergänzung und Erweiterung. Das eigenständige, selbstgesteuerte Erarbeiten von Inhalten, das mit Methoden des E-Learnings besonders gut möglich ist, kann durch ein kooperatives oder gruppenbasiertes Lernen vertieft werden.

Beim kooperativen oder gruppenbasierten Lernen arbeiten die Mitglieder einer Gruppe an gemeinsamen Zielen und profitieren durch Gespräche und den Austausch von Erfahrungen voneinander (vgl. Hünermund 2008, 70). Grundsätzlich ist ein kooperatives Lernen auch in online-basierten Lernumgebungen möglich. Ein (zumindest zeitweiser) persönlicher face-to-face-Kontakt ist jedoch förderlich für soziale Interaktionen. Bei persönlichen Treffen finden bedeutsame soziale Prozesse statt, die für eine gemeinsame Arbeit wichtig sind. Über einen persönlichen Kontakt, Small-Talk in Pausengesprächen und direkten mündlichen Austausch werden Kontakt und Vertrauen geschaffen, die ein gemeinsames Arbeiten unterstützen können. Ein rein mediengestützter Kontakt kann solche sozialen Prozesse nur bedingt ermöglichen. Gleichzeitig steigert es die Motivation und Bindung der Teilnehmer, dass sie in ein soziales Gefüge eingebunden sind (vgl. Kerres 2012, 8).

Bei Betrachtung der Abfolge und des Anteils von Präsenz- und online-Angeboten lassen sich in Blended Learning-Veranstaltungen drei Modelle unterscheiden (vgl. Seufert/Euler 2005, Bachmaier 2011):

Zuerst Präsenzphase, dann online-Phase

In diesem Modell können die Präsenz- und die online-Phase unterschiedliche Gewichtung erhalten. Liegt der Schwerpunkt auf der Präsenzphase, bietet eine nachgeschaltete online-Phase die Möglichkeit eines Zusatzangebotes, in dem Inhalte der Präsenzphase nachgearbeitet oder vertieft werden können. Soll der Schwerpunkt auf der Phase des online-gestützten Lernens liegen, bietet eine Präsenzveranstaltung die Möglichkeit, auf diese vorzubereiten (Persönliches Kennenlernen der Teilnehmer, Vorstellung des Ablaufes, Klärung technischer Fragen, ...)

Zuerst online-Phase, dann Präsenzphase

Eine vorgeschaltete online-Phase bietet sich an, damit Teilnehmer sich beispielsweise durch das Erarbeiten von Fachtexten oder vorbereitenden Aufgaben auf eine Präsenzveranstaltung vorbereiten können. Durch diese Vorentlastung soll eine effektive Nutzung der Zeit in der Präsenzveranstaltung selbst gewährleistet werden.

Wechsel zwischen online- und Präsenzphasen

Das Abwechseln von online- und Präsenzphasen stellt ein komplexes Konzept des Blended Learning dar. Online-Phasen können genutzt werden, um Inhalte eines Präsenzblocks nachzuarbeiten und zu vertiefen oder auf die folgende Präsenzveranstaltung vorzubereiten. Diese Form bietet eine effektive Kombination von individuellem und kooperativem Lernen (vgl. Seufert/Euler 2005, Bachmaier 2011).

Hünermund (2008) beschreibt in Anlehnung an die Arbeiten von Gray (2006) Vorteile des Blended Learning. Er stellt heraus, dass beim Blended Learning das Lernen als Prozess und nicht als einzelnes Ereignis verstanden wird. Dies wird erreicht, indem im Lernprozess das jeweils geeignete Medium (face-to-face oder online) genutzt werden kann, um das Lernen

optimal zu unterstützen und so die Vorteile beider Formate optimal zu nutzen (vgl. Hünemann 2008, 18f; Gray 2006).

Konzeptionen online-basierter Fortbildungsmaßnahmen können des Weiteren daraufhin unterschieden werden, wie stark die Erarbeitung der Inhalte auf die Fortbildungsleitung oder die Teilnehmer zentriert ist. Back et al. (1998) beschreiben, wie unterschiedliche Ziele einer Fortbildung mit welcher Zentrierung erreicht werden können und stellen dies in Zusammenhang mit technologischen Möglichkeiten. Ist das Ziel eines Lernangebotes beispielsweise eine reine Informationsvermittlung, ist dies stark lehrerzentriert, da dieser die entsprechenden Informationen zur Verfügung stellt. Hierfür können distributive Technologien verwendet werden. Ist das Ziel jedoch beispielsweise das Teilen von Wissen oder das Lösen von Problemen, wird ein teamzentriertes Vorgehen notwendig. Dieses kann mit Hilfe kollaborativer Technologien organisiert werden.

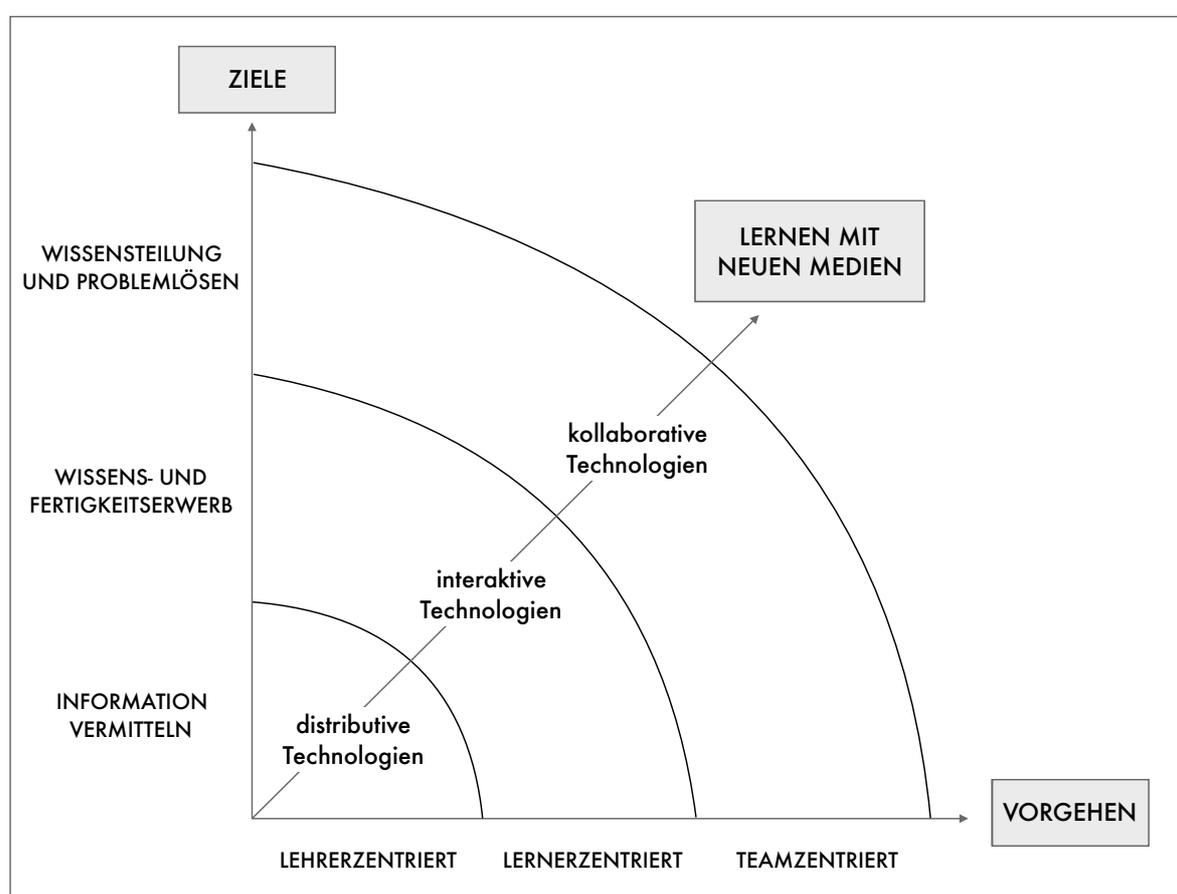


Abbildung 8: Technologiebasiertes Kategorisierungsmodell nach Back et al. 1998 in Reinmann 2005

Um das eigengesteuerte Lernen zu ermöglichen, sollten weite Teile der Lernmaterialien in einer Form zur Verfügung gestellt werden, die es den Teilnehmern erlaubt, selbst zu entscheiden, wann sie sich wo in welcher Intensität alleine oder mit anderen gemeinsam mit diesen beschäftigen. Gleichzeitig sollen jedoch auch geleitete bzw. begleitete Phasen eingeplant werden, um einerseits zu gewährleisten, dass die Teilnehmer sich nicht ‚alleingelassen‘ fühlen und andererseits ein fachlicher Austausch zwischen den Teilnehmern untereinander und mit der Fortbildungsleitung forciert wird.

5.2.2 Gestaltung der Lernumgebung bei der Fortbildung ‚Edm‘

Basierend auf den o.g. Grundlagen für die Gestaltung von Lernumgebungen ist die Fortbildung ‚Edm‘ als modular aufgebaute Fortbildung im Blended Learning-Format gestaltet, an deren Anfang und Ende je ein Präsenztermin steht. In der Zeit zwischen diesen beiden Terminen finden Lernangebote und Austausch über eine online-Plattform statt.

Präsenztermine

Zum Auftakt der Fortbildung findet ein erster Präsenztag statt, an dem das Kennenlernen der Teilnehmer untereinander sowie das Besprechen organisatorischer und technischer Informationen zur Fortbildung im Vordergrund steht. Des Weiteren wird an diesem Termin ein erster thematisch-inhaltlicher Block zum Thema Erzählen bearbeitet. Außerdem werden die Teilnehmer in die Form der Videoanalyse eingeführt und eine erste Videoanalyse durchgeführt.

Ziel des ersten Präsenztages ist die Schaffung von Transparenz über Inhalte und Ablauf der Fortbildung sowie das Bilden einer Vertrauensbasis für die online-Phase durch persönliches Kennenlernen der Teilnehmer und der Fortbildungsleitung. Des Weiteren soll Raum für das Klären offener Fragen gegeben werden, die in einem persönlichen Gespräch u.U. besser besprochen werden können als über virtuelle Möglichkeiten. Die Teilnehmer erhalten an diesem Tag als Materialien die Zugangsdaten sowie eine Kurzanleitung zur Nutzung der online-Plattform und ein Lerntagebuch, in dem sie die Nutzung der online-Materialien sowie die Chattermine dokumentieren können.

Der zweite Präsenztermin findet nach Abschluss der online-Phase statt. Neben einem kurzen thematisch-inhaltlichen Block („Förderprogramme zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten“) steht das Klären offener Fragen sowie ein Erfahrungsaustausch im Vordergrund.

Virtuelle Lernplattform

Um die individuelle und eigengesteuerte Auseinandersetzung mit Lernmaterialien zu unterstützen, stehen den Teilnehmern in der online-gestützten Lernphase auf einer virtuellen Plattform unterschiedliche Materialien zur Verfügung. Bei der Lernplattform bzw. dem LMS (=Learning Management System) handelt es sich um eine Softwareanwendung für internet-gestütztes Lernen. In der Fortbildung ‚Edm‘ wird die Plattform Moodle genutzt, welche im Bereich der online-gestützten Lehrerfortbildungen eine weite Verbreitung findet. Auf dieser lassen sich unter anderem Materialien (Texte, Videos,...) einstellen, austauschen und (gemeinsam) bearbeiten, Lernaufgaben verteilen und einreichen sowie Diskussionen führen.

Folgende Lernmaterialien werden den Teilnehmenden auf der virtuellen Plattform zur Verfügung gestellt:

- Fachtexte
- Fachvideos
- Screencasts
- Links zu weiterführenden Informationen auf Internetseiten
- Videos der Teilnehmer für die Videoanalyse
- Materialien zur Videoanalyse

Thematisch-inhaltlich wird pro Woche je ein Schwerpunkt bearbeitet (s.o.). Über eine Woche stehen den Teilnehmern zu dem jeweiligen Thema Materialien zur individuellen Erarbeitung zur Verfügung. Zum Ende der Woche findet jeweils ein Chattermin zum Austausch über die jeweilige Thematik statt.

Ein weiterer Chattermin pro Woche wird für einen Austausch zu den Videos der einzelnen Teilnehmer genutzt. Zu Beginn jeder Woche werden dafür 2-3 Videos einzelner Teilnehmer online gestellt, so dass die anderen Fortbildungsteilnehmer diese auf das Zeigen der COCP-Partnerstrategien hin analysieren können (vgl. Teilziel der Fortbildung: Entwicklung von Analysekompetenz). Im Chattermin findet ein Austausch über die Eindrücke der Beobachter statt sowie die gemeinsame Erarbeitung von Hilfestellungen für die Weiterentwicklung förderlichen Unterstützungsverhaltens der im Video sichtbaren Fortbildungsteilnehmer. Die im Video sichtbaren Teilnehmer können den Chat des Weiteren dafür nutzen, die Beobachter um deren Einschätzungen und Ideen zu spezifischen Fragestellungen in Zusammenhang mit der Erzählsituation zu bitten und selbst Unklarheiten, die sich für die anderen Teilnehmer bei der Betrachtung ergeben haben, zu klären.

Formen des Austauschs

Unterschiedliche Formen des Austauschs sollen die Interaktion und Kommunikation zwischen den partizipierenden Nutzern ermöglichen. In der online-Phase der Fortbildung werden Formen des Austauschs genutzt, die sich in der Synchronität der Kommunikation unterscheiden:

Chat: Es handelt sich um eine synchrone Kommunikationsform. Zu einem verabredeten Zeitpunkt treffen sich Teilnehmer, um sich über einen Inhalt auszutauschen. Im Rahmen der Fortbildung ‚Edm‘ finden wöchentlich jeweils zwei Chattermine statt, wovon einer sich auf das jeweilige thematisch-inhaltliche Wochenthema bezieht, der andere zum Austausch bzgl. der Analysen der Teilnehmervideos. Protokolle der Chattermine werden im Anschluss zur Verfügung gestellt, um den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, für sie interessante Aspekte nachzuarbeiten und Teilnehmern, die nicht an dem Chattermin teilnehmen können, diesen im Nachhinein zu lesen.

Forum: Hierbei handelt es sich um eine zeitversetzte Form des Austausches. Dort gepostete Beiträge bleiben bestehen und können von anderen Teilnehmern angesehen und auf Wunsch kommentiert werden. In der Fortbildung ‚Edm‘ werden Foren zur Diskussion und zum Austausch unabhängig von den Chatterminen sowie zum zur Verfügung stellen weiterer Materialien genutzt. Des Weiteren können die Teilnehmer die Foren zum Schildern eigener Erfahrungen bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte nutzen sowie zum Erfragen von Rückmeldungen der anderen Teilnehmer auf individuelle Fragen.

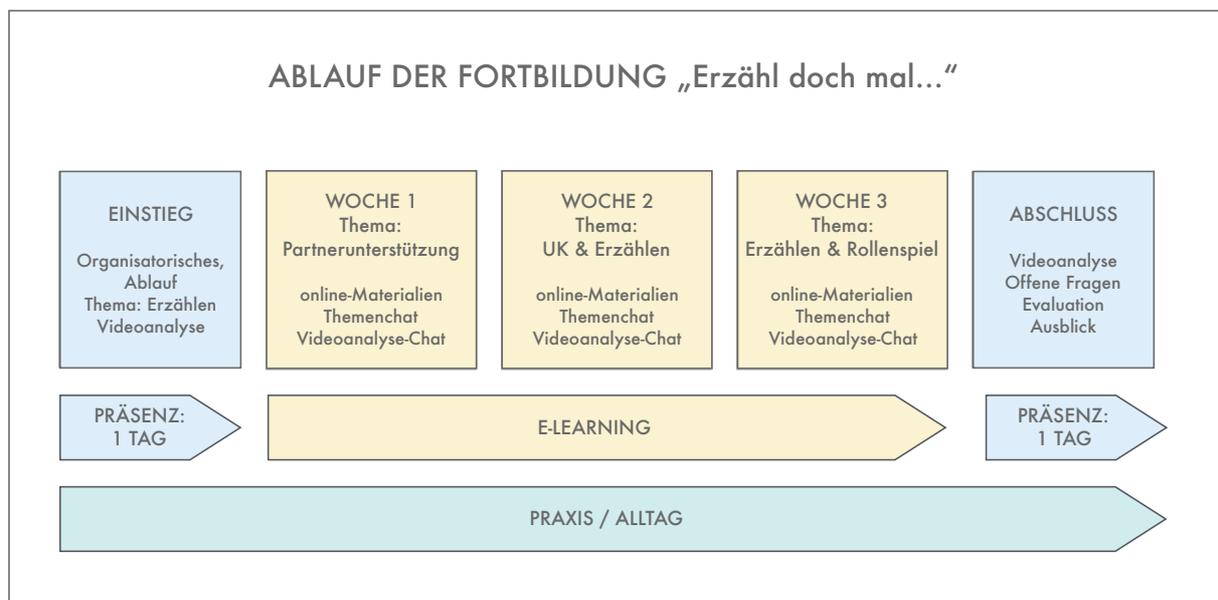


Abbildung 9: Ablauf der Fortbildung "Erzähl doch mal..."

5.3 Didaktische Grundlagen der Konzeption

Verbunden mit dem Ziel, dass die Teilnehmer der Fortbildung neue Verhaltensweisen erlernen sollen, ist eine dementsprechende didaktische Gestaltung notwendig. Da die Zielgruppe der Fortbildung einerseits Sonderpädagogen sind, wird im Speziellen auf Erkenntnisse aus Lehrer-Fortbildungen zurückgegriffen. Der zweite Personenkreis, der mit der Fortbildung angesprochen wird, sind therapeutisch Tätige. Da inhaltlich bzw. vermittlungstechnisch eine große Deckung besteht, kann auch für diesen Personenkreis auf Erkenntnisse von Lehrerfortbildungen zurückgegriffen werden.

5.3.1 Entwicklung von Lehr- und Unterrichtsexpertise

Grundlegend für die Entscheidung, was in einer Fortbildung bearbeitet wird bzw. was Lehrer brauchen, ist die Frage nach der Förderung des Wissens und Könnens von Lehrkräften. In welchem Verhältnis soll deklaratives und prozedurales Wissen einerseits gelehrt und das praktische Handeln andererseits eingeübt werden, damit Lehrkräfte eine Unterrichtsexpertise entwickeln können? Beide Aspekte sind für die Entwicklung von Lehrkompetenz bedeutsam und werden aus diesem Grund von Weinert et al. (1990) in einem Konzept von Unterrichtsexpertise miteinander verknüpft. Dieses Konzept bezieht eine Vielzahl von Komponenten ein, die Kompetenzen von Lehrkräften beschreiben und deren Entwicklung beeinflussen. Kompetenzen können definiert werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f). Ergebnisse aus dem Bereich der Expertiseforschung zeigen, dass „das Können eines Lehrenden sowohl an theoretisch-formales, gut organisiertes Wissen gebunden ist als auch eine langjährige reflektierte Berufserfahrung eigenen Handelns erfordert“ (Digel 2013b, 27). Dieses Können setzt voraus, dass ein Wissen verinnerlicht wurde, welches die Basis für das Handeln darstellt. In der Situ-

ation muss die Lehrkraft auf Grundlage ihres Fachwissens und der Reflexion ihrer bisherigen praktischen Erfahrungen entscheiden, welche Vorgehensweise angemessen ist (vgl. Digel 2013b).

Angebote zur fachlichen Entwicklung von Lehrern wie Fortbildungen oder Fachliteratur zielen jedoch meist entweder nur auf die Vermittlung von Fachwissen oder die Entwicklung von Handlungskompetenz. Schrader (2010) macht deutlich, dass eine fehlende Verknüpfung beider Bereiche die Entwicklung von Unterrichtsexpertise erschwert: „Folgt man dem Forschungsstand, so drohen in einer solchen Situation vor allem zwei Gefahren: dass Wissen träge bleibt [...] und Rezepte unreflektiert, d.h. unprofessionell umgesetzt werden“ (Schrader 2010, 80).

Um den Erwerb von Fachwissen und die Entwicklung von Handlungskompetenz zu verknüpfen, bieten Konzepte des situierten und problembasierten Lernens gute Möglichkeiten. Die damit verbundene Lehr-Lernforschung geht, basierend auf dem Ansatz der ‚Situational Cognition‘-Bewegung davon aus, dass „das Gelernte ein Produkt der Auseinandersetzung einer bestimmten Person mit einem bestimmten Lerngegenstand in einer bestimmten Situation ist und dass die spätere Wissensanwendung durch den Kontext determiniert ist, in dem das Wissen angeeignet wurde“ (Schrader 2010, 84). Es wird davon ausgegangen, dass im Zuge eines explorativen Lernens durch eine Auseinandersetzung mit praxisnahen Problemstellungen auf Basis von theoretischem Wissen und eigenen Vorerfahrungen Lösungswege entwickelt werden können. Neben dem Anwenden von Wissen wird auch die Fähigkeit zum Konstruieren möglicher Vorgehensweisen und deren Reflexion geübt und so die Entwicklung einer flexiblen prozeduralen Handlungsbasis gefördert (vgl. Digel 2013b).

Aufgabe einer Fortbildung mit dem Ziel der Verhaltensänderung ist es demnach, einerseits Fachwissen zu vermitteln, das handlungsrelevant ist, und andererseits eine Entwicklung prozeduralen Handlungswissens zu unterstützen, das es den Lehrkräften ermöglicht, das eigene Handeln differenziert zu betrachten und auf Basis von Fachwissen zu reflektieren und zu verändern.

5.3.2 Die Arbeit an Fällen

Als zentrales Element einer Fortbildung, die den oben genannten Ansprüchen Rechnung trägt, kann die Arbeit an Fällen genutzt werden, da hier authentische Situationen besprochen und analysiert werden. Die Arbeit an Fällen eröffnet vielfältige Lernmöglichkeiten: die Entwicklung von Analyse- und Problemlösefähigkeiten, die Förderung höherer kognitiver Kompetenzen und pädagogischer Techniken, der Aufbau von Reflexionsfähigkeiten sowie die Vermittlung eines realistischen Bildes der Komplexität des Lehrens und Lernens (vgl. Merseth 1999). Diese Form bietet in einer Fortbildung die Möglichkeit, Wissensvermittlung durch den Referenten und Wissensverwendung durch die Teilnehmer miteinander zu kombinieren (vgl. Schrader 2010).

Durch die Arbeit an Fällen kann ein theoretisches Fachwissen und die Fähigkeit zur Analyse von Fällen entwickelt werden, welches in der unterrichtlichen Praxis in der Folge Anwendung finden kann. So kann „aus paradigmatischem und explizitem bei entsprechender Erfahrung und Übung nach und nach fallbasiertes und damit z.T. implizites Wissen entstehen“ (Schrader 2010, 81).

Die Fälle selbst können in unterschiedlicher Weise präsentiert werden: mündlich oder schriftlich, als Video bzw. eine Kombination aus allem. Eine weitere Unterscheidung findet sich darin, ob die Arbeit mit echten oder inszenierten bzw. erdachten Fällen durchgeführt wird. Welche Art der Präsentation genutzt wird, ist abhängig vom Personenkreis der Teilnehmer und hat einen Einfluss auf die Lernergebnisse. Erdachte bzw. speziell entwickelte Fälle haben den Vorteil, dass bestimmte Probleme, auf deren Bearbeitung eine Fortbildung abzielt, relativ gut geplant werden können: Mögliche Lösungswege können durch den Fortbildner vorher erarbeitet und aufbereitet werden, die Erarbeitung bzw. Präsentation theoretischen Fachwissens kann vorbereitet und strukturiert werden. Diese Möglichkeit ist sinnvoll, wenn die Fortbildungsteilnehmer unter ähnlichen Bedingungen unterrichten, wie diese im Fall gezeigt werden und so eine hohe Identifikation mit dem gezeigten Fall besteht. Eine andere Möglichkeit stellt das „Mitbringen“ eigener Fälle durch die Fortbildungsteilnehmer dar. Die Arbeit am eigenen Fall und die damit verbundene Erarbeitung möglicher Handlungsempfehlungen bedeutet für den Einzelnen eine Vereinfachung. Dadurch, dass konkrete Ideen und Vorschläge für den eigenen speziellen Fall entwickelt werden, können diese ohne weitere Übertragungsleistung in der eigenen Praxis umgesetzt werden. Eine größere Herausforderung stellt diese Art der Fallpräsentation für den Fortbildner dar, da er sich auf jeden Fall neu einstellen und diesen möglichst vor der Bearbeitung durch die Fortbildungsteilnehmer vorbereiten muss um die Bearbeitung des Falles durch die Teilnehmer professionell begleiten zu können. Des Weiteren muss er sicherstellen, dass der Fall nicht so speziell ist, dass die anderen Fortbildungsteilnehmer diesen als für sich selbst nicht bedeutsam empfinden, da er sich stark vom Erleben in der eigenen Praxis unterscheidet.

Videofallarbeit

Digel, Göze und Schrader (2012) entwickeln ein Fortbildungskonzept, in dem Videofallpräsentation mit instruktionalen Angeboten verbunden wird. Sie nutzen dafür eine computer-gestützte Lernumgebung, in der Fälle in Form von Videos angeboten werden, die in einem split-screen-Format aufgezeichnet wurden. Auf diese Weise kann der Betrachter die gezeigte Situation sowohl aus Perspektive der Lehrperson als auch aus der der Lerngruppe sehen.

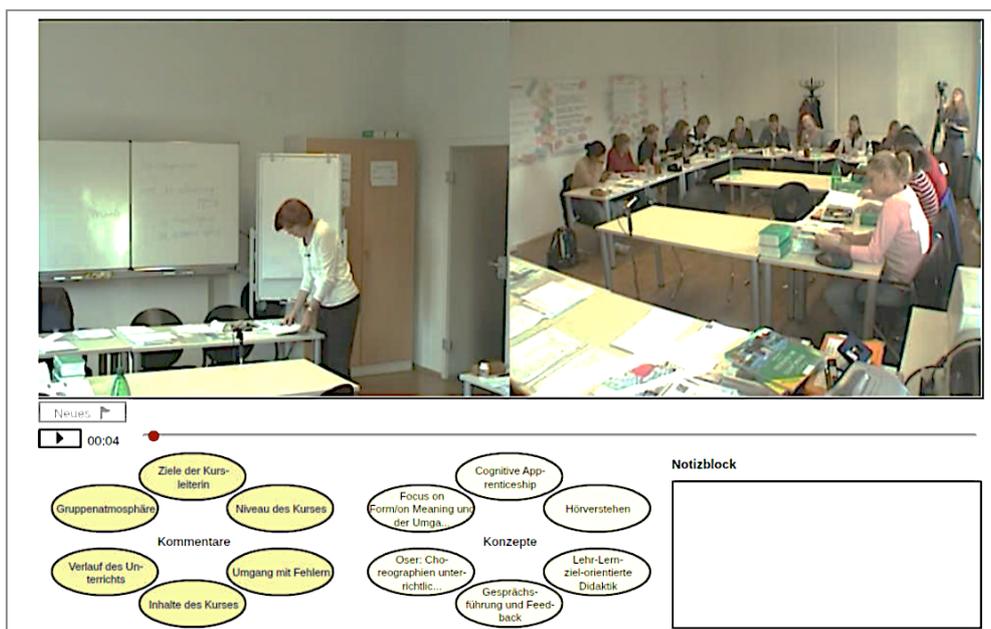


Abbildung 10: Ansicht der Oberfläche des online-Fall-Laboratoriums www.videofallarbeit.de.
Aus: Digel et al. o.J., 3.

Auf diese Weise soll das Hineinversetzen in die Perspektive beider Parteien und in der Folge das Analysieren und Verstehen der gezeigten Verhaltensweisen vereinfacht werden. Neben den Videos werden in der computergestützten Lernumgebung Materialien zur Entwicklung bzw. Untermauerung des theoretischen Fachwissens angeboten, die die Teilnehmer selbstgesteuert nutzen können.

Ziel bei der beschriebenen Art der Präsentation von Fällen und begleitenden Materialien ist es in erster Linie, dass die Betrachter ein eigenes Fallverständnis entwickeln, da es vielfältige Möglichkeiten der Betrachtung und Interpretation gibt: „Die Komplexität pädagogischer Situationen, die Möglichkeit, sowohl im Blick auf ihre sachliche, ihre zeitliche und/oder ihre soziale Strukturierung hin zu analysieren, schließt es aus, dass eine und nur eine Fallanalyse die richtige sein kann“ (Schrader 2010, 87). Gleichzeitig soll jedoch auch eine Beliebigkeit in der Analyse verhindert werden. Dies wird in erster Linie durch eine Fokussierung auf ein bestimmtes Thema und die damit verbundene Auswahl der Videoausschnitte erreicht. Der weitere Schwerpunkt liegt auf der Form, in der die Analyse des Falls abläuft. Hier wird Wert gelegt auf eine differenzierte Beschreibung des Verhaltens der im Video agierenden Person unter Verwendung von Theorie (vgl. Schrader 2010).

Die Videofallarbeit findet auch in anderen pädagogisch-therapeutischen Kontexten Anwendung. Hier ist beispielsweise die Marte-Meio-Methode zu nennen, bei der Videoaufnahmen in der Beratung von Eltern und pädagogischen Fachkräften genutzt werden. Diese werden in einer alltäglichen Kommunikationssituation mit einem Kind gefilmt. Anschließend werden die Filmaufnahmen gemeinsam mit einer ausgebildeten Marte-Meio-Fachkraft auf das gezeigte Kommunikations- und Interaktionsverhalten hin analysiert und Entwicklungsmöglichkeiten auf Seiten der Bezugsperson zu erörtern (vgl. Bündler et al. 2010). Bündler et al. (2010) beschreiben die Bedeutsamkeit der Videoaufnahmen:

„Zentrales Instrument der Methode sind Videoaufnahmen, die Ausschnitte aus Alltagssituationen wiedergeben. [...] Der Videofilm fängt ein Stück Wirklichkeit ein, konserviert sie und ermöglicht so eine Reflexion über das eigene Kommunikations- und Interaktionsverhalten. Erkennen und Verstehen werden verstanden als Voraussetzung für Lernen und Verändern“ (Bündler et al. 2010, 13).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Arbeit an (Video-)Fällen ein geeignetes Instrument für eine Fortbildung ist, die eine Verhaltensveränderung anstrebt, da über die Auseinandersetzung mit Fällen die Entwicklung des Erkennens positiver Verhaltensweisen der Teilnehmer unterstützt wird. Dies ist wiederum Voraussetzung für eine Übernahme der angestrebten Verhaltensweisen in das eigene Verhaltensrepertoire.

5.3.3 Die Arbeit an Fällen bei ‚Edm‘

Die Arbeit an Fällen bietet ein großes Potenzial, im Rahmen von Fortbildungen eine Verbindung zwischen dem Erwerb von Fachwissen und der Entwicklung von Handlungskompetenzen zu schaffen. Durch die Bearbeitung von Fällen können Fähigkeiten der Analyse und Reflexion (weiter)entwickelt und Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Aus diesem Grund stellt die Arbeit an Fällen eine zentrale Stellung im Fortbildungsprogramm ‚Edm‘ ein. Ein besonderes Potential wird in diesem Zusammenhang der Analyse und Besprechung eigener Fälle von Fortbildungsteilnehmern zugesprochen. Aus diesem Grund wurde in der Konzeption der Fortbildung ‚Edm‘ die Analyse von Videos, die die Teilnehmenden in Erzählsituationen mit einer u.k. Person zeigen, als zentrales Element eingeplant. Die Analyse

durch alle Teilnehmer der Fortbildung bietet umfangreiche und vielfache Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten. Gleichzeitig ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte für denjenigen, dessen Video bearbeitet wurde, da er Anregungen für eine mögliche Veränderung seines Verhaltens erhält.

Als zentral wird eine Anreicherung dieser fallbasierten Arbeit durch die Auseinandersetzung mit theoretischem Fachwissen erachtet. Dieses steht wie beschrieben in unmittelbarem Zusammenhang zu Themen und Inhalten der Fälle und ermöglicht so eine vertiefte Auseinandersetzung sowie das Schaffen einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis.

6 Durchführung der Fortbildung

In diesem Kapitel wird die Durchführung der Fortbildungsmaßnahme ‚Edm‘ mit zwei Parallelgruppen dargestellt. Die Teilnehmenden stellen die Stichprobe für die folgende Evaluation der Fortbildungsmaßnahme dar.

6.1 Akquise der Teilnehmenden

Im Juni 2015 fand die Ausschreibung der Fortbildung über die Mailinglisten der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation sowie die des Forschungs- und Beratungszentrums für Unterstützte Kommunikation der Universität zu Köln statt. Daraufhin meldeten sich 17 an der Teilnahme Interessierte. In der Folge fand eine Abstimmung von Terminen über Doodle statt. Damit möglichst viele Interessierte an der Fortbildung teilnehmen konnten, wurden zwei Parallelgruppen (im Folgenden als Gruppe A und B bezeichnet) gebildet. Bis auf zwei konnte so den Wünschen aller an der Teilnahme Interessierten entsprochen werden. Nach Abschluss der Terminfindung meldeten sich noch drei weitere Interessierte, die zur Fortbildungsmaßnahme aufgenommen werden konnten.

6.2 Teilnehmende

Der Fokus bei der Konzeption der Fortbildung lag auf Berufsgruppen, die pädagogisch und/oder therapeutisch mit unterstütz kommunizierenden Schülern arbeiten. Insgesamt nahmen an der Fortbildung 12 Lehrkräfte und 5 Sprachtherapeutinnen teil. Auf die Ausschreibung meldete sich zusätzlich ein interessiertes Elternteil eines unterstütz kommunizierenden Kindes, das aufgrund vorhandener Kapazitäten in eine der Fortbildungsgruppen mit aufgenommen werden konnte. Insgesamt wurde die Fortbildung mit 18 Teilnehmenden durchgeführt, wovon 13 in Gruppe A und 5 in Gruppe B teilnahmen. Von den Teilnehmenden waren 17 weiblich und einer männlich.

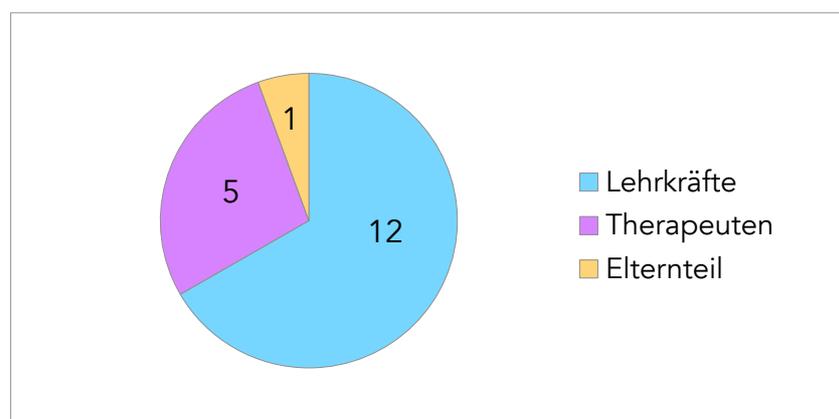


Abbildung 11: Teilnehmende der Fortbildung (Berufsgruppen)

Vor Beginn der Fortbildung erhielten die Teilnehmenden einen Fragebogen, in dem sie ihre Vorerfahrungen und eigenes themenspezifisches Vorwissen zu Kerninhalten der Fortbildung (narrative Entwicklung, Modeling, COCP-Partnerstrategien) einschätzen sollten.

Im Bereich der narrativen Entwicklung bewerteten insgesamt 3 Teilnehmende ihr Wissen als umfangreich bzw. recht umfangreich und 15 Teilnehmende als gering bzw. eher gering. Zum Themenbereich des Modeling bezeichneten 9 Teilnehmende ihr Vorwissen als umfangreich bzw. recht umfangreich und ebensoviele Teilnehmende als gering bzw. eher gering. In Bezug auf die COCP-Partnerstrategien schätzten 6 Personen ihr Vorwissen als umfangreich bzw. recht umfangreich ein, 12 Personen als gering bzw. eher gering.

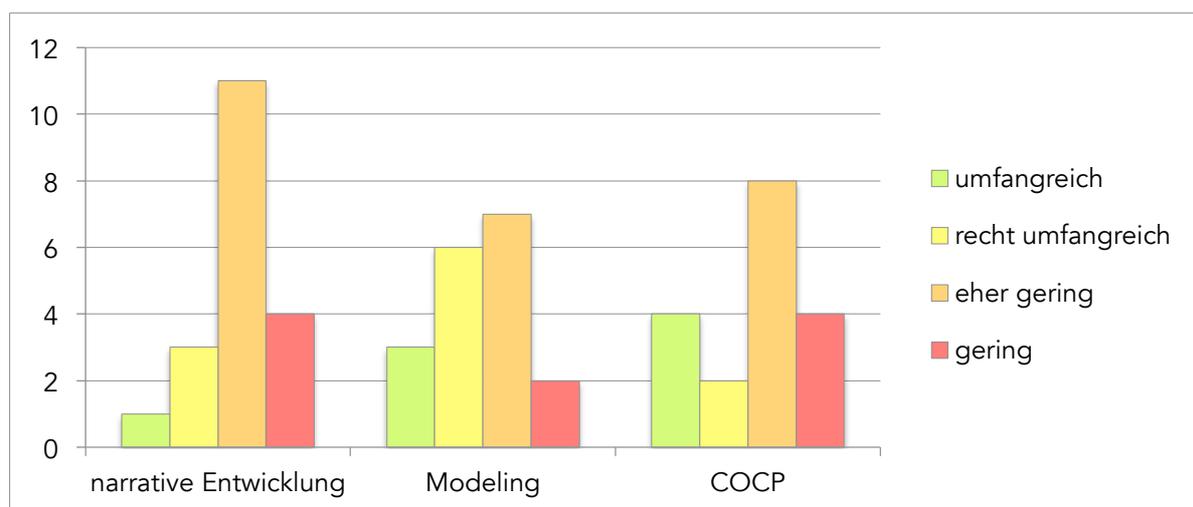


Abbildung 12: Vorwissen der Teilnehmenden (Selbsteinschätzung)

Bezüglich des Umgangs mit dem PC schätzten die meisten Teilnehmenden sich selbst als sehr bzw. weitgehend sicher ein. Lediglich zwei Teilnehmende bezeichneten sich als teilweise unsicher, keiner als unsicher.

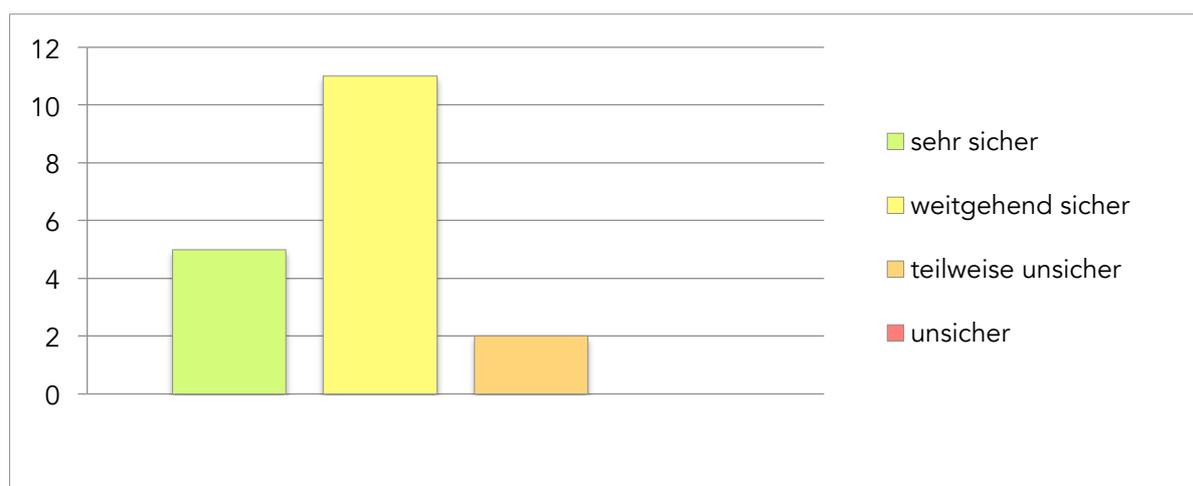


Abbildung 13: Sicherheit im Umgang mit dem PC (Selbsteinschätzung)

Von den Teilnehmern gaben vier an, bereits an einer Fortbildung mit E-Learning-Elementen teilgenommen zu haben. 14 Personen hatten vor Beginn der Fortbildung noch keine Erfahrung mit einer online-Lernumgebung.

6.3 Ablauf

Vorinformationen

Vor Beginn der Fortbildung erhielten alle Teilnehmenden ein Schreiben mit Informationen zum Ablauf der Fortbildung und der Aufforderung zum Erstellen des ersten Videos, das sie in einer Erzählsituation mit einem/r unterstützt kommunizierenden Schüler/in zeigt. Des Weiteren erhielten die Teilnehmer mit diesem Schreiben einen Bogen, der Informationen zu sich selbst und dem UK-Nutzer erfragte sowie eine Einverständniserklärung zur Videonutzung für sich selbst und die Erziehungsberechtigten des/r Schülers/in.

Präsenztag 1

Zum Auftakt der Fortbildung fand für beide Gruppen ein erster Präsenztag statt, an dem das Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander, sowie das Besprechen organisatorischer und technischer Informationen zur Fortbildung im Vordergrund stand. Als erster thematisch-inhaltlicher Block wurde eine Einführung zum Thema Erzählen angeboten. Des Weiteren wurden die Teilnehmer in die Form der Videoanalyse (vgl. Ebene 2 der Evaluation) eingeführt und eine erste Videoanalyse durchgeführt.

Online-Phase

Die Online-Phase, in der die Teilnehmenden sich einerseits mit thematisch-inhaltlichen Informationen und andererseits mit der Analyse von Videos der Teilnehmenden auseinandersetzten, gestaltete sich bei den beiden Parallelgruppen etwas unterschiedlich. Bei Gruppe A umfasste diese Phase insgesamt drei Wochen, sodass planmäßig in jeder Woche zu je einem Themenschwerpunkt Angebote gemacht wurden. In den Fortbildungszeitraum der Gruppe B fiel der zweijährlich stattfindende Kongress der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation. Da damit zu rechnen war, dass vermutlich sehr viele Teilnehmende der Fortbildung an diesen Kongress teilnehmen und dementsprechend zusätzlich zeitlich eingebunden sein würden, wurden in der entsprechenden Woche kein neues Thema und keine Chattermine angeboten. Somit wurde der Bearbeitungszeitraum des vorherigen Wochenthemas um eine Woche verlängert.

Präsenztag 2

Ein zweiter Präsenztag nach Beendigung der online-Phase bildete den Abschluss für beide Gruppen. An diesem Tag wurde für beide Gruppen ein weiterer thematisch-inhaltlicher Block angeboten. Vorab wurden thematische Wünsche der beiden Gruppen erfragt. Gruppe A entschied sich für eine Vertiefung zum Thema „Erzählen und Rollenspiel“, Gruppe B für das Thema „Gestaltung von Erzähl-Tagebüchern“.

Des Weiteren wurden an dem Präsenztermin die zweite Videoanalyse (vgl. Evaluation Ebene 2) sowie das Ausfüllen des Evaluationsbogens (vgl. Evaluation Ebene 1) durchgeführt.

Die folgende Grafik verdeutlicht den Ablauf der Fortbildung mit den beiden exemplarischen Gruppen:

Tabelle 2: Ablauf der Fortbildung ‚Edm‘ mit zwei Gruppen

| KW | Gruppe A | | Gruppe B | |
|----|----------------------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|
| 36 | 1. Präsenztermin | | | |
| 37 | Thema „Partnerunterstützung“ | Materialien zum Thema | | |
| | | Chat zum Thema | | |
| | COCP | Videoanalysechat | 1. Präsenztermin | |
| 38 | Thema „UK und Erzählen“ | Materialien zum Thema | Thema „Partnerunterstützung“ | Materialien zum Thema |
| | | Chat zum Thema | | Chat zum Thema |
| | COCP | Videoanalysechat | COCP | Videoanalysechat |
| 39 | Thema „Erzählen und Rollenspiel“ | Materialien zum Thema | Thema „UK und Erzählen“ | Materialien zum Thema |
| | | Chat zum Thema | | Chat zum Thema |
| | COCP | Videoanalysechat | COCP | Videoanalysechat |
| | | 2. Präsenztermin | | |
| 40 | | | UK-Kongress-Woche | |
| 41 | Thema „Erzählen und Rollenspiel“ | | | Materialien zum Thema |
| | | | | Chat zum Thema |
| | COCP | | | Videoanalysechat |
| | | 2. Präsenztermin | | |

7 Forschungsmethodischer Teil

In diesem Kapitel werden die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse der Arbeit vorgestellt. Grundlagen zur Evaluation von Fortbildungen werden dargelegt und im Anschluss daran das forschungsmethodische Vorgehen bei der Evaluation des Fortbildungsprogramms ‚Edm‘ erörtert. Die Diskussion der Passung von Gegenstand, Forschungsfrage und Forschungsdesign bildet den Abschluss des Kapitels.

Das Unterstützungsverhalten von Bezugsperson gilt als grundlegender Faktor für die Sprach- und Erzählentwicklung. Untersuchungen konnten zeigen, dass förderliche Verhaltensweisen im Rahmen von Trainings gelernt werden können. Entsprechende Trainingsmaßnahmen wurden jedoch bislang hauptsächlich für Eltern entwickelt. Obwohl pädagogisch und therapeutisch Tätige ebenfalls als wichtige Bezugspersonen von unterstützenden kommunizierenden Kindern und Jugendlichen betrachtet werden, konnten keine Studien gefunden werden, in denen aufgezeigt wurde, wie systematisch förderliche Verhaltensweisen zur Unterstützung der Erzählentwicklung unterstützt kommunizierender SchülerInnen erlernt werden können. Vor diesem Hintergrund liegt das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit auf diesem Personenkreis. Des Weiteren wird ein in der Fachdiskussion der Unterstützten Kommunikation bisher wenig betrachteter Ansatz in den Fokus gestellt: Die Kompetenz der Entwicklungsunterstützung als Verbindung von Fachwissen und Handlungskompetenz, wie sie im Konzept der Lehrexpertise (vgl. Baumert/Kunter 2006) diskutiert wird.

Es wurde die Konzeption der Fortbildung ‚Edm‘ beschrieben, welche die o.g. Ziele verfolgt. Zur Überprüfung der Wirksamkeit der durchgeführten Fortbildung wird in der vorliegenden Arbeit auf das Modell von Kirkpatrick (1998) zur Wirkung und Evaluation von Trainingsmaßnahmen zurückgegriffen.

7.1 Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme ‚Erzähl doch mal...‘ für Bezugspersonen unterstützender kommunizierender Kinder mit dem Ziel der Entwicklung förderlichen Unterstützungsverhaltens. Aufgabe der Arbeit ist es somit, mögliche Auswirkungen der Maßnahme auf die Teilnehmer zu erfassen.

Die Forschungsfrage kann somit spezifiziert werden:

Erwerben Bezugspersonen durch die Fortbildungsmaßnahme „Erzähl doch mal...“ eine Fortbildung zur Förderung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Schüler’ Scaffolding-Kompetenzen, welche die Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern, die eine komplexe elektronische Kommunikationshilfe nutzen, unterstützt?

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist der Interventions- und der Evaluationsforschung zuzuordnen. Bortz/Döring (2009) beschreiben Aufgaben von Interventions- und Evaluationsstudien:

„Die Interventionsforschung befasst sich auf der Basis technologischer Theorien mit der Entwicklung von Maßnahmen und die Evaluationsforschung mit deren Bewertung“ (Bortz/Döring 2009, 102).

Die Generierung von Wissen und dessen Übertragung in die Praxis stellt sich vielfach als große Herausforderung dar. In diesem Zusammenhang wird von einer „Kluft zwischen Theorie und Praxis“ (Stark 2004, 257) oder einem „Theorie-Praxis-Problem“ (Stark 2004, 257) gesprochen. Bezogen auf die Lehr-Lernforschung spezifiziert Stark (2004) dies als „Problem der Distanz zwischen Kontext der Wissensgenerierung und Kontexten der Wissensanwendung“ (Stark 2004, 257). Als Möglichkeit, diesem Problem zu begegnen, schlägt Stark (2004) eine „integrative Forschungsstrategie“ (Stark 2004, 257) vor. Dabei handelt es sich „um einen Versuch, die Distanz zwischen Theorie und Praxis in der Lehr-Lernforschung durch bestimmte Strategien bei der Generierung wissenschaftlichen Wissens und bei der Anwendung und Evaluation dieses Wissens in der instruktionalen Praxis zu reduzieren“ (Stark 2004, 262). Mit diesem Vorgehen können einerseits anwendungsbezogene Ziele als auch die Generierung wissenschaftlichen Wissens mit theoretischer Relevanz erreicht werden. Handlungsleitend bei der Anwendung der integrativen Forschungsstrategie sind die zu erreichenden Ziele, woran sich die Theoriebildung und -anwendung sowie die Wahl der Methoden orientieren sollen. Stark (2004) stellt heraus: „Wo es der Zielerreichung dient, wird deshalb auf Theorien, Modelle und Konzepte unterschiedlicher Provenienz sowie auf unterschiedliche Forschungsmethoden zurückgegriffen. Theorienpluralismus wird somit – auch über Paradigmengrenzen hinweg – bewusst in Kauf genommen“ (Stark 2004, 267). Elemente der integrativen Forschungsstrategie sind in der vorliegenden Arbeit auszumachen. Es sollen die Auswirkungen der entwickelten Fortbildung auf das Lernen und Verhalten von Bezugspersonen unterstützt kommunizierender Kinder (Teilnehmer der Fortbildung) erfasst werden. Dabei werden unterschiedliche Ziele verfolgt. Bezogen auf die Fortbildung sind dies: Über Aussagen zur Beurteilung der Fortbildung durch die Teilnehmer soll die Akzeptanz erfasst werden (Evaluationsebene 1: Reaktion). Über mögliche Veränderungen im Wissen und Erkennen (Evaluationsebene 2: Lernen) sowie das Anwenden (Evaluationsebene 3: Verhalten) von förderlichem Unterstützungsverhalten soll die Wirksamkeit der Maßnahme erfasst werden. Ein Ziel, das über die Evaluation der konkreten Fortbildung hinausgeht, besteht darin, übergreifendes wissenschaftliches Wissen zu generieren, das eine praktische Relevanz hat (vgl. evidence based practice).

7.2 Evaluation von Fortbildungen

Die Frage, ob eine Fortbildung einen Erfolg gebracht hat, ergibt sich aus den angestrebten Zielen. Dementsprechend kann eine Fortbildung als erfolgreich bezeichnet werden, wenn die Teilnehmer neues Wissen erworben haben und neue Kompetenzen entwickeln konnten, die sie in ihrem (professionellen) Alltag einsetzen können. Für Lehrer bedeutet dies beispielsweise, dass sie ihr unterrichtliches Handeln verändern können und dass ihre Schüler davon profitieren. Diesen Erfolg zu messen, gestaltet sich aufgrund einer Vielzahl von Einflussvariablen als komplex. Neben Merkmalen der Fortbildungsmaßnahme selbst sind vielfältige weitere Einflussvariablen auszumachen. Zusätzlich zu individuellen kognitiven, moti-

ationalen, volitionalen und persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen der Fortbildungsteilnehmer üben auch „Kontextmerkmale des beruflichen Umfeldes“ (Lipowsky 2010, 39) einen erheblichen Einfluss auf die outcomes der Fortbildung aus. Bei Lehrern sind dies beispielsweise die Schule, die Klasse sowie die Schülerinnen und Schüler (vgl. Lipowsky 2010).

Kirkpatrick (1998) entwickelt ein Konzept für die Evaluation von Trainingsmaßnahmen. Das Modell stellt dar, auf welchen Ebenen Fortbildungen einwirken können. Trainingsmaßnahmen wirken demnach in vier Bereichen, wobei jede Ebene wiederum einen Einfluss auf die nächste hat.

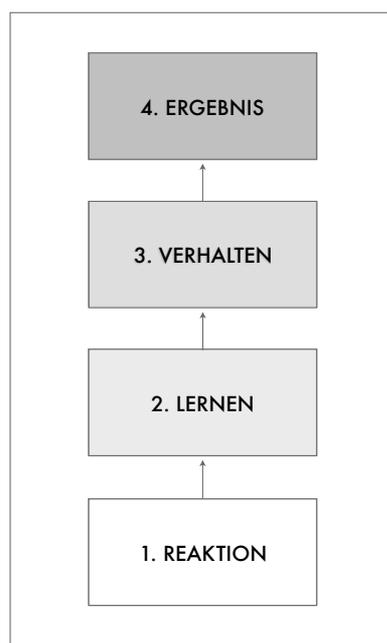


Abbildung 14: 4-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick (1998)

Ebene 1: Reaktion

Auf der Ebene der Reaktion beschreibt Kirkpatrick (1998) die Zufriedenheit der Teilnehmer mit einer Trainingsmaßnahme. Eine Evaluation auf dieser Ebene misst, wie zufrieden die Teilnehmer mit der Gestaltung der Trainingsmaßnahme sind und wie sie ihren eigenen Lernertrag einschätzen bzw. wie gut ihnen das Trainingsprogramm gefallen hat (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006).

Clark (2015) setzt sich kritisch mit Kirkpatrick's Modell auseinander und hebt in besonderer Weise die Bedeutsamkeit der Motivation der Teilnehmenden hervor. Er argumentiert, dass Kirkpatrick in Schritt 1 lediglich den Spaß am Training als Bezugspunkt nennt. Nach Clarks Argumentation sei jedoch die Motivation, welche sich durch eine Relevanz des Lerninhaltes für den Lerner ergibt, ebenfalls bedeutsam: „If the goal or task is judged as important and doable, then the learner is normally motivated to engage in it.“ (Clark 2015). In diesem Verständnis hat die vom Lerner empfundene Bedeutsamkeit einen großen Einfluss auf die Lernergebnisse. Empfindet ein Fortbildungsteilnehmer also beispielsweise einen Inhalt als persönlich oder fachlich relevant, ist er bereit, eine größere Anstrengung in Kauf zu nehmen, um ein Lernziel zu erreichen. Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006) betonen eher einen engen Zusammenhang zwischen einer positiven Reaktion auf die Trainingsmaßnahme mit der Ent-

wicklung von Motivation, welche wiederum einen Einfluss auf das Lernen (Ebene 2) hat (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006).

Lipowsky (2010) stellt fest, dass die Ebene der unmittelbaren Reaktion bzw. die Zufriedenheit vergleichsweise häufig Gegenstand von Evaluation und Forschung ist. Er beschreibt, dass Lehrkräfte angeben, dass sie dann mit Fortbildungsveranstaltungen zufrieden sind,

- wenn sie sich „auf den alltäglichen konkreten Unterricht und auf das Curriculum beziehen,
- wenn sie Gelegenheiten zum Austausch mit teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen bieten,
- wenn sie Partizipationsmöglichkeiten eröffnen,
- wenn sie Feedback durch die Trainer/innen bzw. Referenten und Referentinnen vorsehen,
- wenn sie von kompetenten Referent/inn/en bzw. Moderator/inn/en professionell durchgeführt werden,
- wenn die Teilnahme freiwillig ist und
- wenn sie in einer angenehmen Atmosphäre stattfinden“ (Lipowsky 2010, 52f).

Die Selbstbestimmung und Selbstorganisation einer Fortbildung ist dabei ein bedeutsamer Faktor für die Zufriedenheit mit der Fortbildungsmaßnahme. Lipowsky (2010) macht jedoch deutlich, dass diese nicht ohne fachliche Impulse, konstruktive Rückmeldungen und Strukturierung von außen vonstatten gehen kann.

Ein direkter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Fortbildungsmaßnahme und einer Veränderung des unterrichtlichen Verhaltens konnte wissenschaftlich nicht belegt werden. Lipowsky (2010) geht davon aus, dass die Zufriedenheit eine Voraussetzung dafür ist, dass Teilnehmer sich auf Inhalte und Lernprozesse einlassen (vgl. Lipowsky 2010).

Ebene 2: Lernen

Eine Evaluation auf dieser Ebene misst, in wie weit Teilnehmer einer Fortbildung neues Wissen erworben bzw. bereits Bekanntes reflektiert haben. Des Weiteren beziehen sich Messungen in diesem Bereich auf die Veränderung von Einstellungen (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006).

Lernen wird verstanden als Umfang, in dem die Teilnehmer im Rahmen eines Trainings oder als Folge dessen neues Wissen und neue Fähigkeiten erworben oder Einstellungen und subjektive Theorien geändert haben. In welchem dieser Bereiche eine Veränderung stattfindet, ist abhängig von der Art oder Zielsetzung einer Trainingsmaßnahme. Je nach Ausrichtung wird das Lernen in einem oder mehreren der genannten Bereiche angestrebt. Dies ist Voraussetzung dafür, dass eine Veränderung im Verhalten (Level 3) stattfinden kann (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006).

Lipowsky (2010) nennt Faktoren, die Einfluss auf eine Erweiterung des Wissens und eine Veränderung der Einstellungen und Überzeugungen haben:

- die Dauer der Vorhaben und damit die Intensität der Fortbildung
- die Betonung forschender und reflexiver Elemente
- der Einsatz von Videos
- häufiges Feedback
- das Bewusstsein, dass es Veränderungen der Überzeugungen braucht

Als wichtigsten Faktor nennt er die Einschätzung der Fortbildungsteilnehmer (in seinen Ausführungen Lehrer) selbst, das Gelernte habe eine positive Auswirkung:

„So lässt sich annehmen, dass Lehrpersonen erst dann ihre Einstellungen und Überzeugungen nachhaltig und dauerhaft verändern, wenn sie bemerken, dass ihr unterrichtliches Handeln Wirkung zeigt und erfolgreich ist“ (Lipowsky 2010, 57).

Ebene 3: Verhalten

Der Messung einer Änderung im Verhalten liegt die Ansicht zugrunde, dass Gelerntes oder veränderte Einstellungen sich im Verhalten zeigen. Dementsprechend muss ein Transfer des Gelernten (vgl. Ebene 2) stattfinden. Eine Verhaltensänderung wird in diesem Verständnis durch die Trainingsmaßnahme ausgelöst. Der Umfang, in dem diese Verhaltensänderung stattfindet, wird auf der Ebene des Verhaltens gemessen (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006).

Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006) nennen vier Bedingungen als Voraussetzungen dafür, dass eine solche Änderung stattfinden kann:

- der Wunsch/das Bedürfnis zur Veränderung,
- das Wissen, was zu tun ist und wie es zu tun ist,
- ein positives Arbeitsklima und
- Belohnung für die Veränderung

Die beiden erstgenannten Bedingungen können innerhalb der Trainingsmaßnahme durch die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber der Verhaltensänderung unterstützt werden. Das positive Arbeitsklima steht laut Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006) vor allem im Zusammenhang mit dem Vorgesetzten des Trainingsteilnehmers und dessen Verhalten und Wertschätzung. Die beim vierten Aspekt genannte Belohnung kann intrinsischer oder extrinsischer Art bzw. beider Art sein. Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006) nennen das Gefühl von Zufriedenheit, Stolz und Erfolg als intrinsische Belohnungen. Als extrinsische führen sie Lob durch den Vorgesetzten, Anerkennung durch Andere sowie finanzielle Entlohnungen an (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006).

Nur wenige Studien untersuchen die Veränderungen im unterrichtlichen Handeln nach einer Fortbildung für Lehrkräfte (vgl. Berghammer/Meraner 2012, 612). Die wenigen vorhandenen Studien bieten erste Belege dafür, dass Teilnehmer bei Fortbildungen, in denen o.g. Faktoren zur Veränderung von Einstellungen benannt wurden, in der Folge veränderte Verhaltensweisen im Unterricht zeigten (vgl. Lipowsky 2010, 58).

Ebene 4: Ergebnis

Die Evaluation des Ergebnisses einer Trainingsmaßnahme beschreiben Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) als den wichtigsten und vermutlich schwierigsten Teil des Evaluationsprozesses. Hier werden Resultate gemessen, die aufgrund der Teilnahme an einer Trainingsmaßnahme aufgetreten sind. Die Schwierigkeiten der Evaluation auf dieser Ebene ergeben sich vor allem dadurch, dass die Ergebnisse nur schwer in einen direkten Zusammenhang mit der Trainingsmaßnahme zu bringen sind, da es sich meist um eher allgemeine Konstrukte wie „Zufriedenheit“ oder „Effektivität“ handelt (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006).

Auf Ebene 4 wird überprüft, welche konkreten Ergebnisse eine Trainingsmaßnahme hat. Kirkpatrick nennt in diesem Zusammenhang dadurch, dass er vorwiegend mit Unternehmen

arbeitet, in erster Linie wirtschaftliche Erträge wie eine Erhöhung der Produktion, eine Verbesserung der Qualität, eine Reduzierung der Kosten und eine Steigerung des Profits. Neben diesen ökonomischen Aspekten führt er auch nicht unmittelbar messbare bzw. in seinem Verständnis nicht messbare Variablen wie Führung, Kommunikation, Motivation, Zeitmanagement, Empowerment, das Fälligen von Entscheidungen oder Veränderungen im Management an (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006).

Lipowsky (2010) fasst neuere Studien zusammen, die auf bessere Lernerfolge von Schülern hindeuten, deren Lehrer an intensiven Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Auf die Motivation der Schüler scheinen diese jedoch keinen Einfluss zu haben. Lipowsky vermutet, dass die affektiv-motivationale Haltung ein stabilerer Faktor und somit weniger von unterrichtlichem Handeln der Lehrer abhängig ist (vgl. Lipowsky 2010, 62)

Landert (1999) untersucht in einer groß angelegten Studie die Wirksamkeit von LehrerInnenfortbildung. Er unterscheidet in der Evaluation zwischen ‚Wirksamkeit‘ und ‚nachhaltiger Wirksamkeit‘. Mit ‚Wirksamkeit‘ bezeichnet er die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Fortbildung insgesamt. Dies würde Kirkpatrick's Ebene 1 (Reaktion) entsprechen. Unter ‚nachhaltiger Wirksamkeit‘ versteht Landert die Qualität der Umsetzung des Gelernten in der Schul- und Unterrichtspraxis. Dies deckt sich mit Kirkpatrick's Ebene 3. Landert konnte in seiner Untersuchung eine Diskrepanz zwischen der Wirksamkeit und der nachhaltigen Wirksamkeit ausmachen. Trotz eines hohen Grades an Zufriedenheit mit der Fortbildung an sich bei den befragten Lehrern erwies sich die Umsetzung in den Unterricht als schwierig (vgl. Landert 1999).

Digel (2013c) macht deutlich, dass sich bisherige Evaluationsbemühungen in der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung weitgehend auf die Zufriedenheit mit der Maßnahme (Kirkpatrick's Ebene 1) beschränken. Sie begründet dies einerseits mit der Teilnehmerorientierung als Leitprinzip der Erwachsenenbildung und andererseits damit, dass das direkte Abfragen der Reaktionen (beispielsweise durch einen Fragebogen) nach der Veranstaltung eine Möglichkeit darstellt, die mit geringen personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen verbunden ist (vgl. Digel 2013c).

7.3 Evaluation der Fortbildung ‚Erzähl doch mal...‘

7.3.1 mixed methods

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Interventionsstudie, welche einen explorativen Charakter vorweist. Somit besteht die Notwendigkeit, einen gleichzeitig umfassenden wie auch mehrperspektivischen Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten. Aus diesem Grund werden im Sinne der methodischen Triangulation unterschiedliche Forschungsmethoden eingesetzt (vgl. Bortz/Döring 2009). Durch eine Kombination mehrerer Methoden zur Untersuchung des Gegenstandes können unterschiedliche Aspekte betrachtet und miteinander in Zusammenhang gebracht werden, so dass breitere Erkenntnisse erwartet und eine mehrperspektivische und explorierende Sicht auf den Untersuchungsgegenstand ermöglicht werden (vgl. Lamnek 2005; Bortz/Döring 2009). Daher werden Daten mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren erhoben sowie verschiedene Analysemethoden zur Auswertung eingesetzt. Für den Forschungsverlauf lassen sich daraus Widersprüche, Vergleiche und Bestätigungen erwarten, was wiederum vielfältige Interpretationsmöglichkeiten bietet und von daher zur Abbildung der Komplexität des Feldes angemessen ist.

In der vorliegenden Studie findet die Evaluation der Fortbildung auf drei Ebenen statt, von denen die einzelnen Ebenen jeweils mit unterschiedlichen Verfahren untersucht werden.

7.3.2 Ebene 1 (Reaktion)

Auf der Ebene der Reaktion wird im Konzept Kirkpatrick's (1998) die Zufriedenheit der Teilnehmer mit einer Trainingsmaßnahme erhoben. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird mit Hilfe einer fragebogengestützten Erhebungen die Einschätzung der Teilnehmer zu den eingesetzten Methoden, der Lernplattform, den einzelnen Lernmaterialien, zur Gesamtbeurteilung der Fortbildung sowie die subjektiv eingeschätzte Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Fortbildung erfragt. Des Weiteren werden die Teilnehmer aufgefordert, eine Einschätzung zu treffen, wie stark sie sich vorgenommen haben, die COCP-Partnerstrategien umzusetzen, wie gut sie sich auf deren Umsetzung vorbereitet gefühlt haben und wie gut die Umsetzung bisher gelungen ist.

Der Fragebogen erhält jeweils fünffach skalierte Items sowie bei den Fragen zu den Methoden und Materialien zusätzlich jeweils ein Item „nicht genutzt“. Zu einigen Bereichen werden zusätzlich offene Fragen gestellt, wobei jedoch die Beantwortung dieser nicht in die Auswertung der vorliegenden Untersuchung mit eingehen.

Im Einzelnen wird die Einschätzung der Teilnehmer zu folgenden Bereichen erfragt:

Bereich A: Zufriedenheit mit der Fortbildung

- Erwartungen an die Fortbildung
- Vermittlungs-/Arbeitsformen und -materialien (Vermittlung durch die Referentin, screencasts, Fachtexte, Fachvideos, Videos anderer Teilnehmer, Analyse und Besprechung des eigenen Videos, Themenchats, Forum, weiterer Austausch mit Teilnehmern)
- Bedienung und Übersichtlichkeit der online-Plattform

- Menge und Qualität der online angebotenen Materialien zu den einzelnen Themenbereichen
- Betreuung während der online-Phase
- Zufriedenheit mit der Fortbildung insgesamt
- Erfüllung der Erwartungen an die Fortbildung

Bereich B: COCP-Partnerstrategien

- eigene Umsetzung der COCP-Partnerstrategien (Vorsatz, Vorbereitung, Umsetzung)

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mit Hilfe deskriptiver Verfahren. Zur Veranschaulichung und der visuellen Inspektion werden ausgewählte Ergebnisse in Form von Balkendiagrammen dargestellt.

7.3.3 Ebene 2 (Lernen)

In der Evaluation auf Ebene 2 wird überprüft, ob die Teilnehmer förderliche Verhaltensweisen erkennen können. Hierfür werden Videos von Teilnehmern aus der jeweiligen Parallelgruppe der Fortbildung von allen Teilnehmenden daraufhin analysiert, ob die Person die in den COCP-Partnerstrategien genannten Verhaltensweisen zeigt. Vor Beginn der inhaltlichen Arbeit in der Fortbildung und nach deren Abschluss analysieren die Teilnehmer mit Hilfe eines Beobachtungsbogens ein Video. Berechnet wird jeweils die Anzahl richtig erkannter COCP-Partnerstrategien im prä- und post-Fortbildungs-Test. Der Vergleich der beiden Tests erlaubt eine Aussage über den Lernzuwachs (in diesem Fall das Erkennen förderlicher Verhaltensweisen) der Fortbildungsteilnehmer. Um eine Aussage darüber treffen zu können, welche förderlichen Verhaltensweisen in den Videos gezeigt werden, um in der Folge beurteilen zu können, ob die Teilnehmer diese Verhaltensweisen richtig erkennen, werden die Videos durch zwei geschulte Rater analysiert. Die Analyse der erhobenen Daten erfolgt über den Vergleich der Erkennungswerte vor (t_0) und nach (t_1) der Fortbildung und wird sowohl für die einzelnen Teilnehmer als auch für die einzelnen COCP-Partnerstrategien berechnet. Um darzustellen, wie sich die Analysefähigkeit im Verlauf der Fortbildung über alle Teilnehmer insgesamt verändert hat, werden alle richtig und falsch erkannten Strategien vor und nach der Fortbildung gegenübergestellt. Genauere Ausführungen zur Entwicklung des Ratingsystems folgen in Kapitel 7.3.5.

7.3.4 Ebene 3 (Verhalten)

In der Evaluation auf Ebene 3 wird überprüft, ob die Teilnehmer förderliche Verhaltensweisen anwenden können. Hierfür werden die Videos der einzelnen Teilnehmer, die diese vor und nach der Fortbildung erstellt haben, von zwei Ratern auf das Zeigen der förderlichen Verhaltensweisen hin analysiert. Berechnet wird jeweils die Anzahl gezeigter COCP-Partnerstrategien im prä- und post-Fortbildungs-Video. Der Vergleich der beiden Videos erlaubt eine Aussage darüber, in wie weit es den Fortbildungsteilnehmern gelungen ist, einen Transfer der thematischen Inhalte und erworbenen Kompetenzen in die Interaktion mit einem unterstützenden kommunizierenden Schüler zu leisten. Er erlaubt Aussagen darüber, ob Verhaltensänderungen stattgefunden haben, und wenn ja, in welchen Bereichen und in welcher Intensität. Die Analyse der Daten der einzelnen Teilnehmer erfolgt mit Hilfe von SPSS. Zur Entscheidung, ob eine Veränderung im Verhalten signifikant ist, wird der asymptotische Wilcoxon-Test durchgeführt. Die Effektgröße der Veränderung wird anhand von Co-

hen's Kappa beurteilt (vgl. Cohen 1992). Des Weiteren werden Veränderungen bezogen auf die einzelnen COCP-Partnerstrategien analysiert.

7.3.5 Analyse von Videos, Entwicklung des Ratingsystems

Die Evaluation der Fortbildungsmaßnahme auf den Ebenen 2 (Lernen) und 3 (Verhalten) stützt sich auf die Analyse von Videos der Teilnehmer, in denen sie eine Erzählsituation mit einem unterstützenden kommunizierenden Schüler gestalten. Während zur Evaluation auf Ebene 2 (Lernen) erhoben wird, ob die Teilnehmer förderliche Verhaltensweisen erkennen können, wird auf Ebene 3 (Verhalten) analysiert, ob die Teilnehmer förderliche Verhaltensweisen zeigen.

Im Folgenden wird das Vorgehen bei Analyse der Videos vorgestellt.

Gütekriterien für die Nutzung von Videodaten

In der vorliegenden Arbeit wird die Analyse von Videodaten als quantitatives Verfahren durchgeführt. Aus diesem Grund werden die Gütekriterien der klassischen Testtheorie (Objektivität, Validität, Reliabilität) angelegt (vgl. Gabriel 2013, 117).

Objektivität: Die Objektivität in der Auswertung der Videodaten wird durch eine transparente Darstellung des Vorgehens während des Ratings gewährleistet. Eine ausführliche Dokumentation des Vorgehens während des Ratings stellt sicher, dass die Datenerhebung unabhängig vom Beurteiler und somit weniger anfällig gegenüber Urteilsfehlern ist. Bortz/Döring (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von der Durchführungsobjektivität, welche meist durch schriftlich festgelegte Durchführungsanweisungen sichergestellt wird. In der vorliegenden Untersuchung erfolgt dies in Form eines Analysebogens. Durch die ausführliche Schulung einer zweiten Raterin wird zusätzlich dem Auftreten möglicher Urteilsfehler entgegengewirkt.

Validität: Mit Validität ist die Gültigkeit eines Testes gemeint, was bedeutet, dass dieser misst, was er zu messen vorgibt (vgl. Bortz/Döring 2009). Die Validität von Videoanalysen bemisst sich daran, inwieweit ein beobachtetes Ereignis eindeutig einem Merkmal bzw. einer Kategorie zugeordnet werden kann. Als wichtigstes Kriterium für die Videoanalyse gilt in diesem Zusammenhang die interpersonale Konsensbildung (oder „*konsensuelle Validierung*“ vgl. Bortz/Döring 2009, 328). Sie beschreibt in der vorliegenden Arbeit das gemeinsame Einigen der Rater auf die Zuordnung beobachtbaren Verhaltens zu einem Merkmal der COCP-Partnerstrategien.

Reliabilität: Die Reliabilität gibt die Zuverlässigkeit bzw. Messgenauigkeit eines Instruments an (vgl. Bortz/Döring 2009). Diese wird in der Analyse von Videos meist sichergestellt, indem der Durchschnitt aus den Urteilen mehrerer Rater ermittelt wird. So kann eine ausreichende Reliabilität und Validität der Urteile gewährleistet werden. Ziel solcher Verfahren im Allgemeinen ist es, das Ausmaß der Übereinstimmungen der Einschätzungsergebnisse bei unterschiedlichen Beobachtern oder Ratern zu berechnen (vgl. Gabriel 2013, 118ff).

Mögliche Urteilsfehler bei dem Einsatz des Ratingsystems

Beobachtungen von Verhaltensweisen unterliegen Fehlerquellen, die durch die Subjektivität von Beobachterurteilen entsteht (vgl. Gabriel 2013; Hoyt 2000; Praetorius et al. 2012). Unterschiedliche Autoren nennen in diesem Zusammenhang besonders das Problem der *Rater-Bias*. Unter diesem Urteilsfehler wird eine mangelnde Übereinstimmung der Rater verstanden, die einerseits auf unterschiedliche Interpretationen der Ratingskala und andererseits

auf raterspezifische Wahrnehmungen der Beurteilungsobjekte zurückgeführt werden können. Hierdurch wird ein Ergebnis durch den Rater und nicht durch das zu beurteilende Material selbst bestimmt (vgl. Hoyt 2000). Eine solche Nicht-Übereinstimmung stellt eine Einschränkung der Reliabilität der Ratings dar. Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Messergebnisse durch Beurteilereffekte verzerrt werden können bzw. bei Beurteilungen durch Dritte mit Messfehlern zu rechnen ist (vgl. Bortz/Döring 2009; Hoyt/Kerns 1999; Hoyt 2000; Praetorius et al. 2012). So benennen Hoyt und Kerns (1999) in einer Metaanalyse von 79 Ratingskalen vor allem eine Tendenz zur Strenge bzw. Milde der Rater als Grund für Differenzen zwischen Urteilen.

Zur Überprüfung der Güte des Ratingsystems und um den Einfluss des Rater-Bias auf die Messergebnisse zu ermitteln, wird in der vorliegenden Arbeit zu mehreren Messzeitpunkten die Inter-Rater-Reliabilität anhand von Cohen's Kappa berechnet.

Entwicklung des Ratingsystems

Das COCP-Programm (vgl. Kapitel 4.6) stellt derzeit das einzige wissenschaftlich evaluierte Programm zur Partnerunterstützung im Bereich der Unterstützten Kommunikation dar. Aus diesem Grund werden die darin beschriebenen Partnerstrategien genutzt, um die Entwicklung der Fortbildungsteilnehmer zu untersuchen. Auf Grundlage der Veröffentlichungen zum COCP-Partnerprogramm (vgl. Heim/Jonker/Veen 1996, 1997, 2001; Heim 2001) wurden die dort beschriebenen Partnerstrategien mit den entsprechenden Operationalisierungen zur Entwicklung des Ratingsystems genutzt.

Es handelt sich dabei um ein niedrig-inferentes Ratingsystem. Im Gegensatz zu hoch-inferenten Ratingsystemen, bei denen die Ausprägung eines Merkmals auf einer Skala eingeschätzt wird, wird bei niedrig-inferenten Ratingsystemen das Auftreten eines Ereignisses bzw. einer Verhaltensweise in einem Kategoriensystem erfasst. Die Beobachtung erfolgt auf Basis eines vorher festgelegten Kategoriensystems, dessen einzelne Kategorien durch Beschreibungen, Definitionen und Ankerbeispiele möglichst präzise beschrieben sind (vgl. Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013). Der Rater bewertet somit, ob eine Verhaltensweise gezeigt wurde, jedoch nicht, wie stark dieses Verhalten ausgeprägt ist. Mit diesem Verfahren wird der „Grad der Schlussfolgerungen durch den Beobachter möglichst gering gehalten“ (Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013, 359).

Tabelle 3: Ratingsystem mit Items

| COCP-Partnerstrategie | Item im Ratingsystem |
|--|---|
| 1. Strukturieren Sie die Umgebung. | (1) Dem Schüler steht seine Kommunikationshilfe zur Verfügung. (2) Es findet keine Ablenkung vom Gespräch statt. (3) Die Sitzposition erlaubt kommunikativen Austausch. |
| 2. Achten Sie auf Hinweise der Person. | (4) Die u.k. Person leitet das Gespräch. (5) Die Bezugsperson reagiert auf Aussagen der u.k. Person. (6) Das Gespräch orientiert sich an Interessen der u.k. Person. |
| 3. Stimulieren Sie gemeinsame Aufmerksamkeit. | (7) Die Bezugsperson konzentriert sich auf das Gespräch. (8) Die Bezugsperson sucht Blickkontakt. (9) Die Bezugsperson lenkt die Aufmerksamkeit auf das Gesprächsthema. |
| 4. Machen Sie kommunikative Interaktion möglich. | (10) Die Bezugsperson zeigt durch ihre Mimik, Gestik und Körperhaltung deutlich, dass sie einen Gesprächsbeitrag der u.k. Person erwartet. (11) Die Bezugsperson wechselt im Gespräch mit der u.k. Person ab. (12) Die Bezugsperson schafft Gelegenheiten zur Kommunikation. |
| 5. Erwarten Sie Kommunikation/ Interaktion, die zum Niveau der Person passt. | (13) Die Bezugsperson zeigt durch ihre Mimik, Gestik und Körperhaltung deutlich, dass sie einen Gesprächsbeitrag der u.k. Person erwartet. (14) Die Bezugsperson erwartet Kommunikation über Angelegenheiten, die die u.k. Person kennt und versteht. (15) Die Bezugsperson erwartet Kommunikation, die den motorischen und kommunikativen Möglichkeiten der u.k. Person entspricht. |
| 6. Regulieren Sie das Tempo der Interaktion. | (16) Die Bezugsperson wartet ab, bis die u.k. Person auf eine Frage/Aussage reagiert. Folgt keine direkte Reaktion, wartet die Bezugsperson 10 Sekunden ab bevor sie aufs Neue versucht, eine Reaktion hervorzurufen. (17) Nachdem die u.k. Person gesprochen hat, wartet die Bezugsperson ab um sicherzugehen, dass sie ausgesprochen hat. (18) Die Bezugsperson fasst zwischendurch zusammen, was die u.k. Person gesagt hat. |
| 7. Setzen Sie die expressiven Kommunikationsformen der Person modellhaft ein. | (19) Die Bezugsperson nutzt die elektronische Hilfe der u.k. Person mit. (20) Die Bezugsperson nutzt weitere alternative Kommunikationsformen/-mittel (z.B. Gebärden). |
| 8. Achten Sie darauf, dass Ihr Sprachniveau dem Niveau der Person angepasst ist. | (21) Die Bezugsperson nutzt eine Sprache, die die u.k. Person verstehen kann (v.a. bezogen auf Wortwahl und Satzlänge). (22) Bei Unklarheiten nutzt die Bezugsperson unterstützende Kommunikationsformen (z.B. Gebärden) zur Verdeutlichung der Aussagen. (23) Die Bezugsperson nutzt keine Babysprache, wenn dies dem Alter nicht mehr entspricht. |
| 9. Helfen Sie der Person Schritt für Schritt weiter. | (24) Die Bezugsperson ermuntert die u.k. Person mit der Kommunikation zu beginnen, wenn sie dies noch nicht getan hat. (25) Wenn die u.k. Person (nach längerer Zeit) nicht reagiert, nutzt die Bezugsperson folgende Schritte: zuerst nur abwarten, danach berühren, fragend gebärden, Hinweise geben wie die u.k. Person reagieren könnte (Schauen oder Hinweisen auf die elektronische Kommunikationshilfe), selbst die Kommunikationshilfe nutzen. |
| 10. Reagieren Sie deutlich positiv auf die Kommunikationsversuche der Person. | (26) Die Bezugsperson reagiert auf jede Aussage der u.k. Person. (27) Die Bezugsperson nimmt Themen, die die u.k. Person angibt, ernst. (28) Die Bezugsperson antwortet auf Fragen, die die u.k. Person stellt. |

Ablauf des Ratings

Um dem Gütekriterium der Reliabilität bei der Analyse von Videodaten Rechnung zu tragen, werden in der vorliegenden Untersuchung Mechanismen eingeplant, die eine Inter-Rater-Reliabilität gewährleisten. Dies wird erreicht, indem neben der Verfasserin eine zweite Raterin die Daten analysiert und die beiden Einschätzungen zu Beginn des Ratings, in dessen Verlauf und nach dessen Abschluss miteinander verglichen werden.

In der videobasierten Unterrichtsforschung wird vielfach auf den Ansatz der Generalisierungstheorie zur Berechnung der Beobachterübereinstimmung zurückgegriffen (vgl. Gabriel 2013). Dieser wird jedoch vorwiegend berechnet, um eine gemessene Variation auf verschiedene potenzielle Varianzquellen zurückzuführen, um eine Einschätzung darüber tätigen zu können, wie Unterschiede in den Urteilen zweier Rater zustande kommen (vgl. Gabriel 2013). Da dies keine zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit darstellt, wird auf die Berechnung des damit verbundenen G-Koeffizienten verzichtet. Die Inter-Rater-Reliabilität wird durch Berechnung der Übereinstimmung der Rater-Urteile anhand von Cohen's Kappa geprüft.

Nach der Entwicklung/Ableitung des Ratingsystems aus der Theorie des COCP-Programmes wird eine Raterin mit Hilfe der COCP-Materialien geschult. Dies umfassen Fachtexte, DVDs und weitere Erläuterungen. Im Anschluss daran wird sie mit dem Aufbau des Ratingsystems vertraut gemacht und offene Fragen besprochen. Anschließend wird ein Rating anhand einer Videoaufnahme von der Studienleitung und der geschulten Raterin durchgeführt und überprüft, ob beide Rater unabhängig voneinander zu ähnlichen Ergebnissen gelangen. Zur Entscheidung, ob die Urteile der beiden Raterinnen als reliabel angesehen werden können, wird auf das Maß des Reliabilitätskoeffizienten aus der klassischen Testtheorie zurückgegriffen (vgl. Gabriel 2013) und die entsprechenden Werte angesetzt. Bortz/Döring (2009) schreiben Werten zwischen 0,80 und 0,90 eine ausreichende Reliabilität, Werten $>0,90$ eine gute Reliabilität zu. Sollten die Wertungen der Rater zu weniger als 80% miteinander übereinstimmen, muss eine weitere Schulung stattfinden. Bei der Probeanwendung des Ratingsystems zeigte sich, dass die Einschätzungen beider Rater zu 93% übereinstimmten. In Anlehnung an Seidel (2003; vgl. auch Gabriel 2013) galt das Training der zweiten Raterin ab diesem Zeitpunkt als abgeschlossen, da sich die Raterinnen einig waren, dass sie ihre Urteile auf Basis eines gemeinsamen theoretischen Verständnisses gefällt hatten. Dieses Verständnis ist Voraussetzung für das Rating der eigentlichen Videos aus der Stichprobe.

Der Studienleitung ist aufgrund der Begleitung und Sichtung der Videos bekannt, welche vor und welche nach der Schulung erstellt wurden. Um sicherzustellen, dass die Beurteilung nicht unbewusst durch dieses Wissen beeinflusst wird, wird die zweite Raterin nicht darüber informiert. Die Reihenfolge für die Betrachtung der Videos wird im Vorfeld per Zufallsprinzip festgelegt. So wird die Gefahr möglicher Urteilsfehler minimiert.

Alle Videoaufnahmen werden jeweils bis zu drei Mal betrachtet, um sicherzustellen, dass die Rater genügend Zeit haben, die Aufnahmen auf das Vorhandensein der einzelnen Items zu überprüfen.

Aufbau des Ratingsystems

Das Ratingsystem umfasst 28 Merkmale, die aus den Partnerstrategien des COCP-Programmes (vgl. Kapitel 4.6) erarbeitet wurden. Zu den zehn Partnerstrategien geben die

Entwicklerinnen des COCP-Programms jeweils 2 bzw. 3 Operationalisierungen an, welche als Merkmale (Items) für das Ratingsystem genutzt werden (vgl. Heim/Jonker/Veen 1997, 1997, 2001; Heim 2001).

Das Ratingsystem ist in Form eines Beobachtungsprotokolls aufgebaut, bei dem der Rater jeweils bei den einzelnen Items ankreuzt, wenn diese auftreten. Zur Bewertung, ob eine Partnerstrategie gezeigt wurde, werden jeweils die Mittelwerte der Einschätzung beider Rater zugrunde gelegt. Bei einer Partnerstrategie, die mit drei Items im Ratingsystem erhoben wird, wird diese als von der Bezugsperson gezeigt gewertet, wenn alle drei Items von den Ratern als vorhanden geratet wurden. Beobachten die Rater nur ein oder zwei der Items, wird das Verhalten als zum Teil gezeigt gewertet. Liegt der Mittelwert der Einschätzung beider Rater bei weniger als 1, wird die Partnerstrategie als nicht gezeigt gewertet. Ein Beispiel soll das Vorgehen verdeutlichen: Strategie 1 – Rater 1 schätzt die Items (1) und (2) als gezeigt ein, Rater 2 beobachtet nur Item (1). Der Mittelwert der beiden Ratings liegt bei $1,5[(2+1)/2]$. Somit wird das Verhalten als „zum Teil gezeigt“ gezeigt gewertet. Durch Bilden der Mittelwerte kann das Einbinden der Einschätzung eines dritten Raters ermöglicht werden, ohne dass der Auswertungsschlüssel verändert werden muss.

Besonderheiten finden sich bei Strategie 7 „Setzen Sie die expressiven Kommunikationsformen der Person modellhaft ein“ und Strategie 9 „Helfen Sie der Person Schritt für Schritt weiter“. Die Entwicklerinnen des COCP-Programms geben bei diesen Strategien nur zwei Operationalisierungen an. Diese werden folgendermaßen gewertet:

Bei Strategie 7 „Setzen Sie die expressiven Kommunikationsformen der Person modellhaft ein“ wird ein Verhalten bei einem Mittelwert von 1 als „gezeigt“, bei einem Mittelwert zwischen <1 und >0 als „zum Teil“ und bei einem Mittelwert von 0 als „nicht gezeigt“ gewertet.

Bei Strategie 9 „Helfen Sie der Person Schritt für Schritt weiter“ finden sich ebenfalls nur zwei Items. Item (25) beschreibt jedoch eine komplexere Verhaltensweise als andere Items, da diese mehrere Teilkomponenten umfasst. Aufgrund dieser Komplexität wird das Zeigen der Verhaltensweise mit doppelter Punktzahl gewertet. Insgesamt ergibt sich daher für Strategie 9 ein maximaler Punktwert von 3, für den die oben beschriebenen Bewertungskategorien „gezeigt“ (3 Punkte), „zum Teil gezeigt“ (2 oder 1 Punkt) und „nicht gezeigt“ (0 Punkte) angelegt werden können.

Auswertung

Auswertungsschlüssel

3 Punkte = gezeigt
 1 oder 2 Punkte = zum Teil gezeigt
 0 Punkte = nicht gezeigt

Ausnahmen

Strategie 7): bei 0 Punkten = nicht gezeigt;
 bei 1 Punkte = zum Teil gezeigt; bei 2
 Punkten = gezeigt
 Strategie 9): Unterpunkt 1 entspricht 1
 Punkt; Unterpunkt 2 entspricht 2 Punkten

| Strategie | Punkte | Auswertung | | |
|-----------|--------|------------|------------------|---------------|
| | | gezeigt | zum Teil gezeigt | nicht gezeigt |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |

Abbildung 15: Auswertungsschlüssel für das Rating

Inter-Rater-Reliabilität der vorliegenden Studie

In der vorliegenden Studie wurden wie beschrieben Videos der Teilnehmenden von zwei Ratern unabhängig voneinander daraufhin analysiert, ob die im Video sichtbaren Fortbildungsteilnehmer COCP-Partnerstrategien anwenden. Hierfür trafen beide Rater jeweils eine Einschätzung, ob ein Verhalten in den Videos ‚nicht gezeigt‘, ‚zum Teil gezeigt‘ oder ‚gezeigt‘ wurde. Diese Einschätzung wurde mit Hilfe der Operationalisierungen der einzelnen Partnerstrategien getroffen (vgl. Kap. 7.3.5). Ein erster Anhaltspunkt für die Übereinstimmung der Rater-Einschätzungen kann über den prozentualen Anteil der Übereinstimmungen an der Gesamtzahl der Kodierungen getroffen werden.

Tabelle 4: Kreuztabelle zur Bestimmung der Beobachterübereinstimmung; fett gedruckte Zahlen stellen die Übereinstimmungen in den Einschätzungen beider Rater dar.

| RaterA * RaterB Kreuztabelle | | | | | | |
|------------------------------|------------------|------------------|---------------|------------------|------------|--------|
| | | | RaterB | | | Gesamt |
| | | | nicht gezeigt | zum Teil gezeigt | gezeigt | |
| RaterA | nicht gezeigt | Anzahl | 18 | 7 | 0 | 25 |
| | | erwartete Anzahl | 2,2 | 13,4 | 9,5 | 25,0 |
| | zum Teil gezeigt | Anzahl | 7 | 136 | 8 | 151 |
| | | erwartete Anzahl | 13,0 | 80,7 | 57,3 | 151,0 |
| | gezeigt | Anzahl | 0 | 12 | 102 | 114 |
| | | erwartete Anzahl | 9,8 | 60,9 | 43,2 | 114,0 |
| Gesamt | | Anzahl | 25 | 155 | 110 | 290 |
| | | erwartete Anzahl | 25,0 | 155,0 | 110,0 | 290,0 |

Die Beobachterübereinstimmung (p) wird entsprechend den Werten der Übereinstimmungen beider Raterurteile aus der Kreuztabelle berechnet:

$$p = \frac{18 + 136 + 102}{290} = 0,88$$

In diesem Maß ist jedoch nicht beachtet, dass die Rater mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch zufällig zur gleichen Einschätzung gelangen können (p_e). Diese Wahrscheinlichkeit berechnet sich im vorliegenden Fall

$$p_e = \frac{1}{290^2} \times [(25 \times 25) + (155 \times 151) + (110 \times 114)] = 0,435$$

Die Wahrscheinlichkeit zufälliger Übereinstimmungen beider Rater liegt somit bei 0,435.

Der Cohens-Kappa-Koeffizient κ berücksichtigt die Wahrscheinlichkeit zufälliger Übereinstimmungen beider Rater und bietet somit ein zuverlässiges Maß der Inter-Rater-Reliabilität. Er berechnet sich

$$\kappa = \frac{p - p_e}{1 - p_e}$$

Für die vorliegende Untersuchung ergibt sich eine Übereinstimmung von

$$\kappa = \frac{0,88 - 0,435}{1 - 0,435} = 0,788$$

Cohen's Kappa mit einem Wert von $>.75$ entspricht nach Wirtz/Capar (2002, 59) einer sehr guten Übereinstimmung. Die Inter-Rater-Reliabilität kann somit in der vorliegenden Untersuchung als gegeben angenommen werden.

7.3.6 Ebene 4 (Ergebnis)

Kirkpatrick (1989) nennt in seinem Modell zur Evaluation von Trainingsmaßnahmen neben den drei beschriebenen Ebenen noch eine vierte: das Ergebnis.

Bei der Fortbildung ‚Edm‘ würde sich diese auf die Entwicklung narrativer Kompetenzen der u.k. Schüler beziehen. Diese Betrachtung wird aus mehreren Gründen in der vorliegenden Untersuchung nicht vorgenommen: Vordringlichster Aspekt ist die Tatsache, dass eine Entwicklung bzw. Verbesserung der narrativen Fähigkeiten nicht innerhalb eines kurzen Zeitraumes zu erwarten ist. Wie beschrieben wird die Entwicklung durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst. Einer der bedeutsamsten Faktoren ist sicherlich das Verhalten der Bezugspersonen. Diese benötigen jedoch Zeit, um die neu zu erlernenden Verhaltensweisen konsequent umzusetzen und diese dauerhaft in ihr Verhaltensrepertoire zu übernehmen. Des Weiteren benötigen die Kinder auch bei bestmöglicher Unterstützung durch die Bezugspersonen Zeit für die Entwicklung narrativer Fähigkeiten. Es ist angesichts der internationalen Forschungslage zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Kinder zu erwarten, dass bei einem veränderten Verhalten der Bezugspersonen i.S. von Scaffolding langfristig auch deutliche Erfolge in den narrativen Kompetenzen der u.k. Kinder zu erwarten sind. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann die entsprechende Untersuchung nicht zuletzt aufgrund zeitlicher Beschränkungen von daher ausgeschlossen werden.

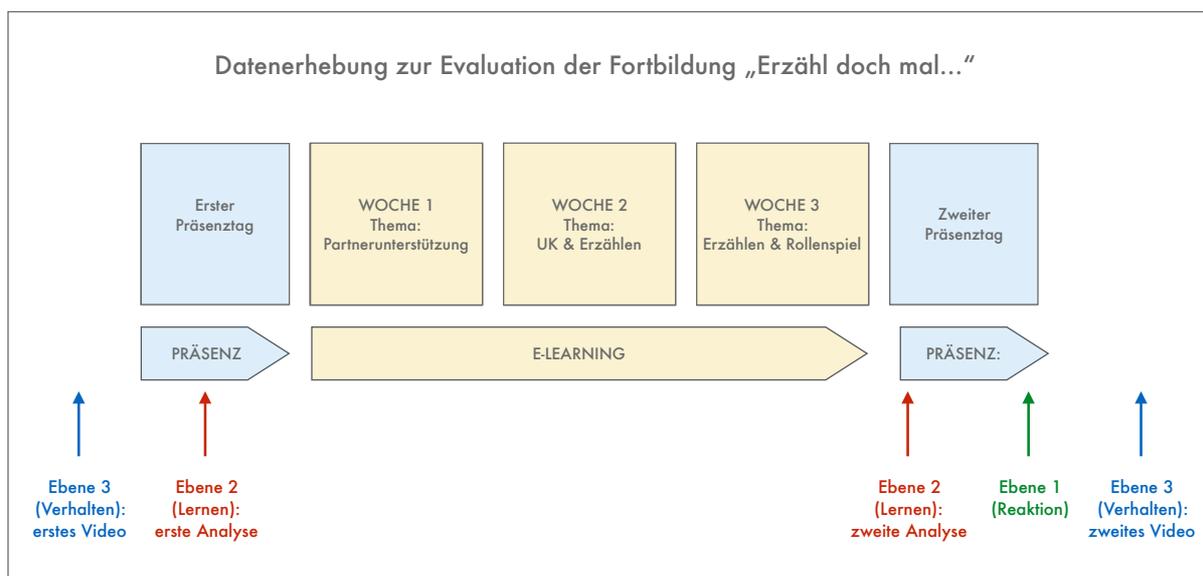


Abbildung 16: Datenerhebung zur Evaluation der Fortbildung „Erzähl doch mal...“

7.4 Passung von Gegenstand, Forschungsfrage und Forschungsdesign

In Kapitel 2 und 3 wurden Grundlagen zur Sprach- und Erzählentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder aus der vorhandenen Theorie erarbeitet. In diesem Zusammenhang wurde das förderliche Unterstützungsverhalten der Bezugspersonen als bedeutsamer Einflussfaktor beschrieben und in Kapitel 4 im Kontext von Scaffolding weiter spezifiziert. Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme.

Die vorliegende Untersuchung fokussiert die Evaluation der Fortbildungsmaßnahme ‚Edm‘. Ziel der Fortbildung ist die Entwicklung förderlichen Verhaltens durch die Bezugspersonen. Eine Veränderung von Handeln als Folge einer Fortbildungsveranstaltung zu untersuchen, stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar, da sich eine Vielzahl von Einflussgrößen einer einfachen Messung und Kontrolle entziehen (vgl. Lipowsky 2004). In Kapitel 7.2 wurde in Anlehnung an das Modell von Kirkpatrick beschrieben, auf welchen Ebenen Fortbildungen einwirken können. In der vorliegenden Untersuchung werden die Ebenen 1-3 betrachtet, um Aussagen über die Wirksamkeit/den Einfluss der Fortbildungsmaßnahme zu generieren. Der Fokus der Betrachtung liegt aufgrund des Ziels der Fortbildung (Verhaltensänderung) auf den Fortbildungsteilnehmern und somit den Bezugspersonen der unterstützt kommunizierenden Kinder. Ebene 4 in Kirkpatricks Modell (Ergebnis) würde sich im Falle der vorliegenden Studie auf die Entwicklung narrativer Fähigkeiten der unterstützt kommunizierenden Kinder beziehen. Die zu messende Variable wäre somit die narrative Kompetenz der unterstützt kommunizierenden Schüler, welche durch ein förderliches Verhalten der Bezugspersonen unterstützt wird. Bei dieser Entwicklung handelt es sich jedoch um eine längerfristige Veränderung mit der nicht innerhalb eines kurzen Zeitraumes zu rechnen ist. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung der vorliegenden Studie wird daher auf die Evaluation auf dieser Ebene verzichtet.

Die Evaluation der Fortbildungsmaßnahme findet daher auf den Ebenen 1-3 statt. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Merkmale der Daten werden jeweils dazu passende Methoden der Datenerhebung und -auswertung genutzt (mixed methods).

Mit dem beschriebenen Untersuchungsvorgehen sind Aussagen über die Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme ‚Edm‘ mit dem Ziel einer Verhaltensänderung zu erwarten. Durch das angelegte Design werden speziell bei der Evaluation der Fortbildung Aussagen auf unterschiedlichen Einflussebenen zu generieren sein. Die Passung von Gegenstand, Forschungsfrage und Forschungsdesign wird daher als schlüssig angesehen.

8 Darstellung der Ergebnisse

8.1 Befunde zu Ebene 1 (Reaktion)

Die Reaktion der teilnehmenden Personen auf die Fortbildung wird anhand der ausgewerteten Daten der Fragebogenerhebung dargestellt, die unmittelbar im Anschluss an die Fortbildung stattfand. Die Darstellung basiert auf 17 auswertbaren Rückmeldebögen.

Zufriedenheit mit der Fortbildung insgesamt

Die Ergebnisse der Befragung zur Zufriedenheit mit der Fortbildung insgesamt weisen durchgängig sehr hohe bis hohe Zustimmungswerte auf. Von 16 teilnehmenden Personen, die die Frage beantwortet haben, bezeichneten sich 13 als sehr zufrieden und drei als weitgehend zufrieden.

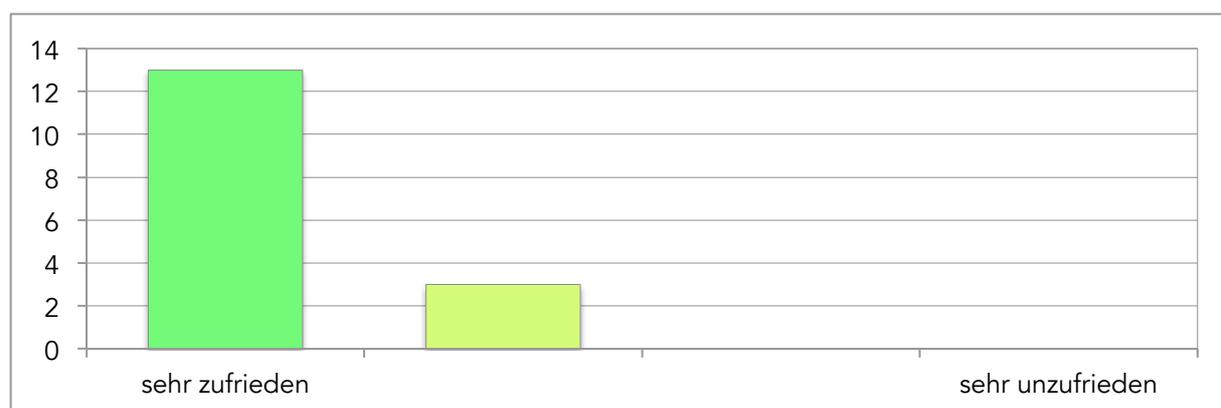


Abbildung 17: Zufriedenheit mit der Fortbildung (n=16)

Bewertung der einzelnen Vermittlungs- und Arbeitsformen

Die Ergebnisse der Fragen zur Bewertung der einzelnen Vermittlungs- und Arbeitsformen geben aufschlussreiche Hinweise. Erfragt wurde, wie hilfreich die einzelnen Vermittlungs- und Arbeitsformen für das eigene Lernen waren.

Insgesamt bewerten die teilnehmenden Personen mit deutlichem Abstand die *Vermittlung von Theorieinhalten durch die Referentin* an den Präsenzterminen als am hilfreichsten. Alle bis auf eine Person gaben dieser Vermittlungsform die bestmögliche Bewertung. Eine teilnehmende Person bezeichnet sie als ‚eher hilfreich‘.

Die Arbeit mit *screencasts* wird vom überwiegenden Teil der Teilnehmenden als hilfreich bewertet. Acht Personen geben an, diese sei ‚sehr hilfreich‘, drei ‚eher hilfreich‘ gewesen. Weitere drei Teilnehmende werten sie neutral, eine teilnehmende Person als ‚nicht hilfreich‘. Zwei Teilnehmende geben an, *screencasts* nicht genutzt zu haben.

Die *Auseinandersetzung mit Fachtexten* wird ebenfalls vom größten Teil der Teilnehmenden gut bewertet. Fünf Personen geben an, diese sei ‚sehr hilfreich‘ gewesen, sieben weitere werten sie als ‚eher hilfreich‘. Zwei Teilnehmende äußern sich neutral. Lediglich eine Person gibt an, die Arbeit mit Fachtexten sei ‚eher nicht hilfreich‘.

Die *Auseinandersetzung mit Fachvideos* wird von 14 der Teilnehmenden zu gleichen Teilen als ‚sehr hilfreich‘ bzw. ‚eher hilfreich‘ bewertet. Eine teilnehmende Person bewertet diese als ‚eher nicht hilfreich‘. Von zwei Teilnehmenden wurden die Fachvideos nach eigenen Angaben nicht genutzt.

Insgesamt erhält die *Arbeit mit Videofällen* nach der Vermittlung von Fachinhalten durch die Referentin die besten Bewertungen. Die Teilnehmenden wurden getrennt nach der Arbeit mit den Videos der anderen Teilnehmenden und der Arbeit mit dem eigenen Video befragt. Die Auseinandersetzung mit den Videos der anderen Teilnehmenden wurde von zehn Personen als ‚sehr hilfreich‘ und von fünf als ‚eher hilfreich‘ bewertet. Eine teilnehmende Person äußert sich neutral, eine weitere, dass die Arbeit ‚eher nicht hilfreich‘ für das eigene Lernen gewesen sei. Von den 13 Teilnehmenden, deren Video in einem Chattermin besprochen wurde, bezeichnen elf dies als ‚sehr hilfreich‘ und eine als ‚eher hilfreich‘. Eine teilnehmende Person wertet dies als ‚nicht hilfreich‘.

Der *Themenchat* wird von insgesamt neun der Teilnehmenden als hilfreich bewertet (davon von vier als ‚sehr hilfreich‘ und von fünf als ‚hilfreich‘). Vier Teilnehmende geben eine neutrale Wertung. Weitere zwei Personen geben an, diese Form als ‚nicht hilfreich‘ empfunden zu haben. Zwei Teilnehmende haben diese Arbeitsform nicht genutzt.

Insgesamt erhält das *Forum* die vergleichsweise am wenigsten guten Bewertungen. Es wurde lediglich von weniger als der Hälfte der Teilnehmer genutzt. Von den sieben Teilnehmenden, die diese Form nutzten, gab eine an, die Nutzung sei ‚sehr hilfreich‘, je zwei Personen werteten diese Form als ‚eher hilfreich‘, ‚neutral‘ und ‚nicht hilfreich‘.

Ein *weiterer Austausch außerhalb der Präsenz- und Onlinetermine* fand zwischen knapp der Hälfte der Teilnehmer statt. Die Teilnehmenden, die ihn nutzten, bewerten ihn als hilfreich. Von den acht Personen, die angaben, in weiterem Austausch zu stehen, gaben fünf an, diesen als ‚sehr hilfreich‘ und zwei als ‚eher hilfreich‘ zu empfinden. Eine weitere Person gibt eine neutrale Wertung ab.

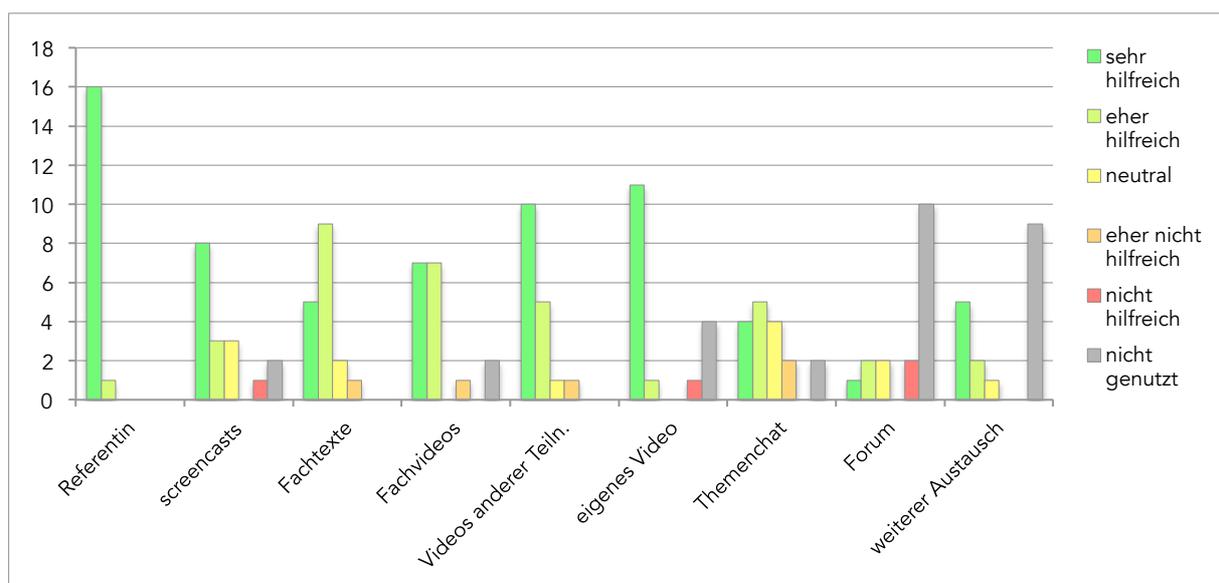


Abbildung 18: Bewertung der Vermittlungs- und Arbeitsformen (n=17)

Gestaltung der online-Plattform

Die online-Plattform stellt die zentrale Lernumgebung für die online-Phasen dar. Die Teilnehmenden wurden nach der Einfachheit der Bedienung und der Übersichtlichkeit gefragt. Die Bedienung wird vom Großteil der Teilnehmenden (15) als einfach bewertet. Eine Person gibt an, die Bedienung als ‚eher einfach‘ zu empfinden. Lediglich eine teilnehmende Person bewertet die Bedienung als ‚schwierig‘.

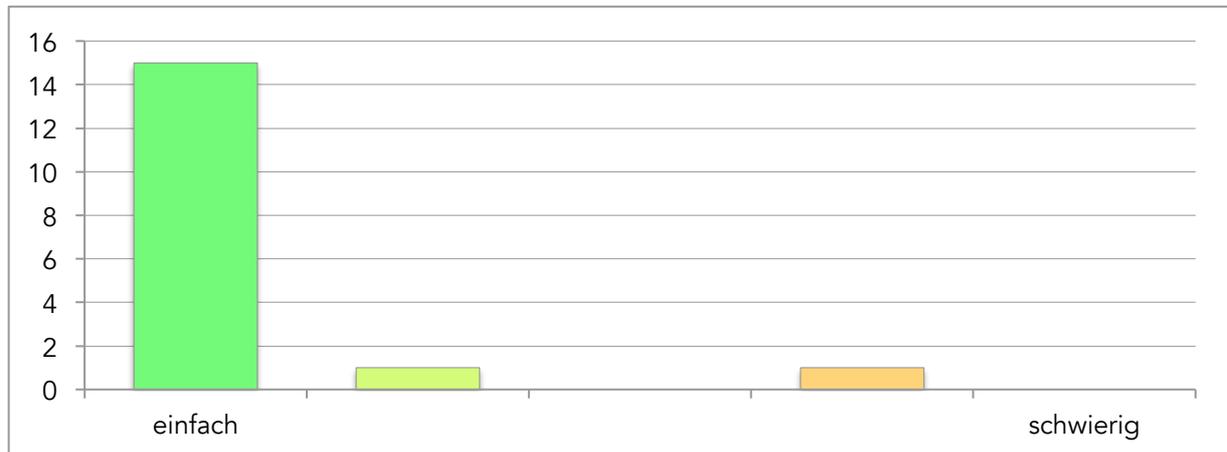


Abbildung 19: Bedienung der online-Lernplattform (n=17)

Bezüglich der Übersichtlichkeit der online-Lernplattform äußert sich der überwiegende Teil der Teilnehmenden gut (10 Personen) bis sehr gut (4 Personen). Zwei Teilnehmende bewerten das Angebot als ‚eher unübersichtlich‘. Eine Person gibt eine neutrale Wertung.

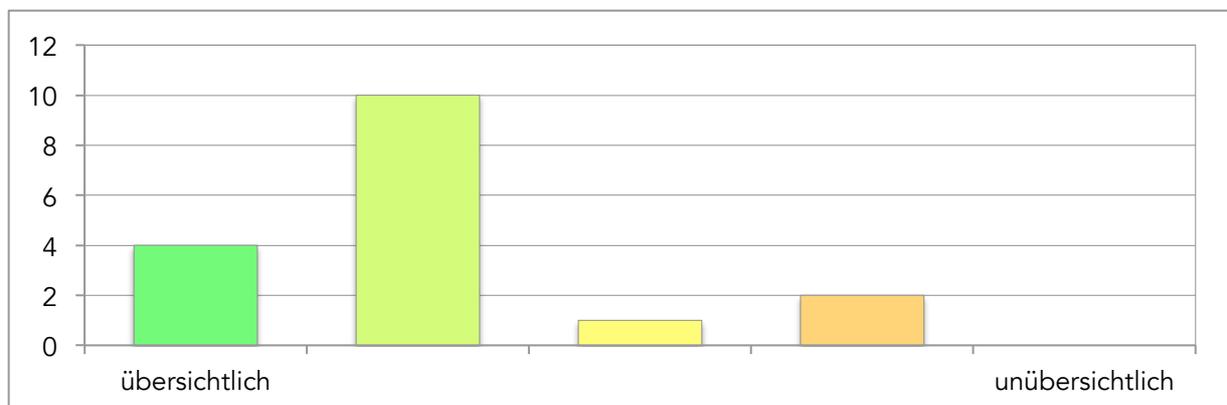


Abbildung 20: Übersichtlichkeit der online-Lernplattform (n=17)

Menge und Qualität der angebotenen Materialien zu den einzelnen Themen

Erfragt wurde die Menge und Qualität der angebotenen Materialien zu den einzelnen Themenbereichen (Partnerunterstützung, UK und Erzählen, Erzählen und Rollenspiel). Zum zentralen Themenbereich ‚Partnerunterstützung‘ schätzen die Teilnehmenden die Menge der Materialien als angemessen (acht Nennungen) bis viel (neun Nennungen) ein. Vergleichsweise am besten wird die Menge für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ eingeschätzt. Hier wertet mehr als die Hälfte der Teilnehmenden die Menge als angemessen (zwölf Nen-

nungen). Je zwei Teilnehmende werten sie als tendenziell viel bzw. wenig. Eine Person empfindet die angebotene Menge als zu viel.

Für den Themenbereich ‚Erzählen und Rollenspiel‘ wertet mehr als ein Drittel der Teilnehmenden (sieben Nennungen) die Menge als angemessen und ebenso viele Personen als viel. Zwei Teilnehmende empfinden die Menge als wenig, einer als zu viel.

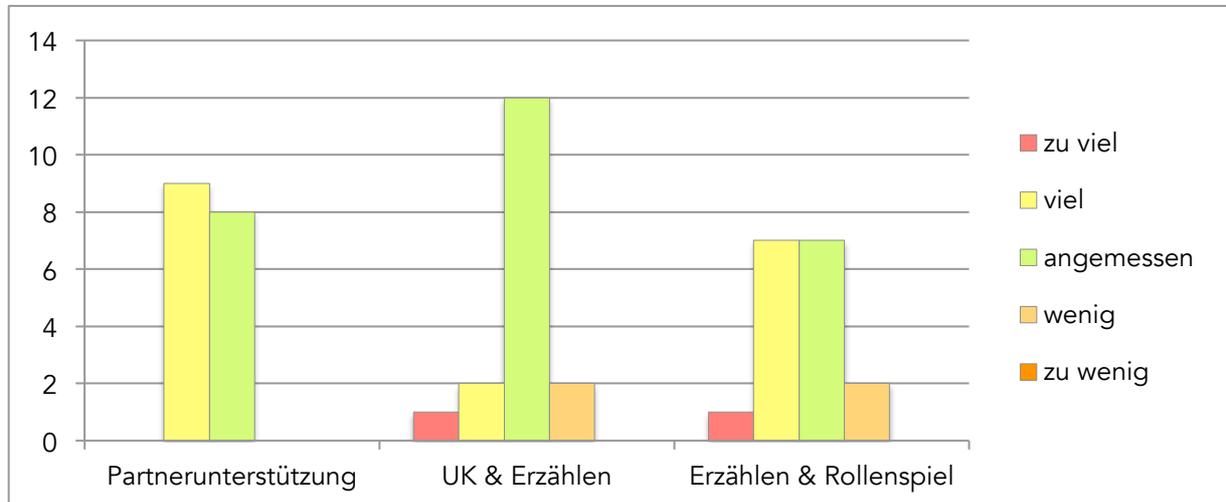


Abbildung 21: Menge der angebotenen Materialien (n=17)

Die Qualität der angebotenen Materialien wird insgesamt als weitgehend gut bis sehr gut bewertet. Speziell die Materialien zum Themenbereich ‚Partnerunterstützung‘ werden von allen Teilnehmenden bis auf einen als sehr gut (13 Nennungen) bis gut (drei Nennungen) bewertet. Eine teilnehmende Person schätzt die Qualität als befriedigend ein.

Die Materialien zum Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ werden von sieben der Teilnehmenden als sehr gut und von weiteren sechs als gut bewertet. Vier Personen empfinden die Qualität befriedigend.

Beim Themenbereich ‚Erzählen und Rollenspiel‘ bewerten je sieben Teilnehmende die Qualität als gut bzw. sehr gut, zwei Personen als befriedigend. Eine weitere teilnehmende Person empfindet die Qualität als ausreichend.

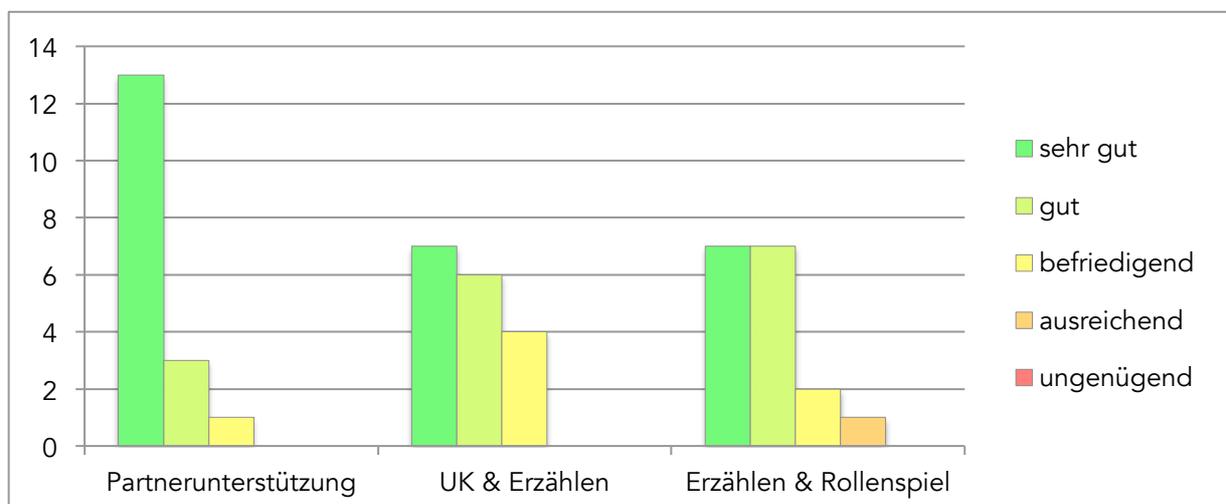


Abbildung 22: Qualität der angebotenen Materialien (n=17)

Zufriedenheit mit der Betreuung während der online-Phase

Fast zwei Drittel der Teilnehmenden (zehn Nennungen) geben an, sich während der online-Phase sehr gut betreut gefühlt zu haben. Weitere fünf empfanden die Betreuung als gut, eine als befriedigend.

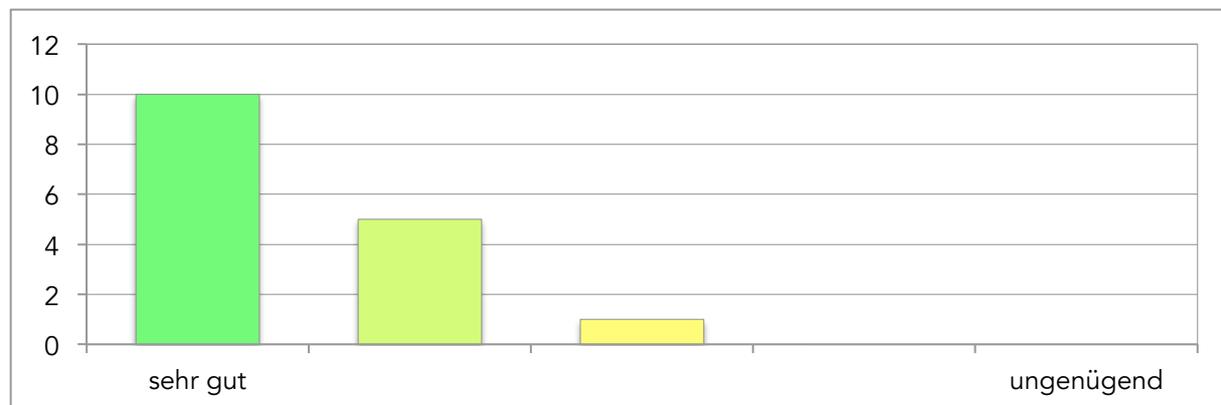


Abbildung 23: Zufriedenheit mit der Betreuung während der online-Phase (n=17)

Erwartungen erfüllt

Mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden (zwölf Nennungen) geben an, dass ihre Erwartungen an die Fortbildung komplett erfüllt wurden. Weitere vier Personen sehen ihre Erwartungen als weitgehend, eine weitere als zum Teil erfüllt.

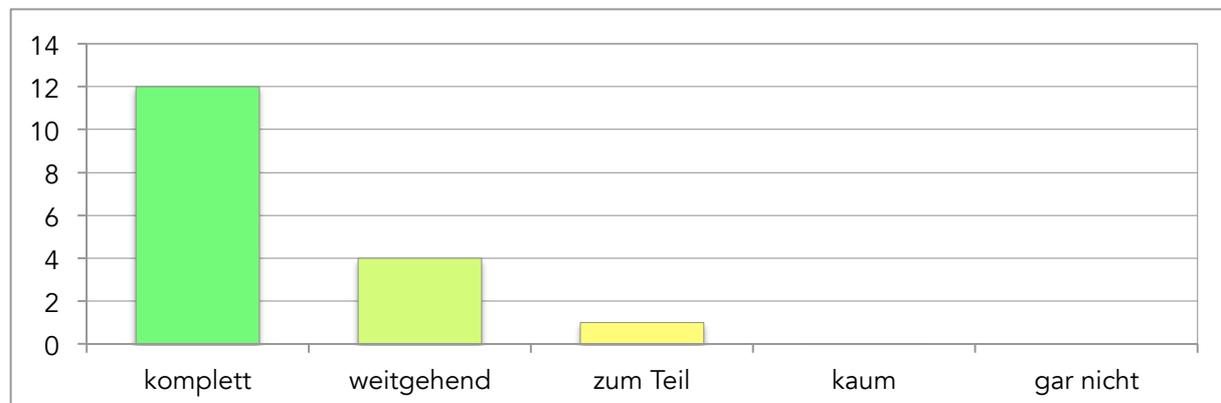


Abbildung 24: Erfüllung der Erwartungen (n=17)

COCP - Wunsch, Vorbereitung, Umsetzung

Alle teilnehmenden Personen bis auf eine geben an, einen sehr starken (elf Nennungen) bis starken (fünf Nennungen) Wunsch gehabt zu haben, die COCP-Partnerstrategien umzusetzen.

Die meisten Teilnehmenden gaben an, sich sehr gut (sieben Nennungen) bzw. gut (acht Nennungen) auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien vorbereitet gefühlt zu haben. Eine weitere Person empfand die Vorbereitung als mittelmäßig.

Sehr gut gelang die tatsächliche Umsetzung trotz des breiten Wunsches nach Umsetzung und der weitgehend als gut empfundenen Vorbereitung nach eigener Einschätzung keiner der teilnehmenden Personen. Je sieben Teilnehmenden gelang die Umsetzung nach eigenem Empfinden weitgehend bzw. mittelmäßig, zwei weiteren kaum.

Eine Person unterscheidet sich in ihren Äußerungen von denen der anderen deutlich. Sie gibt an, von Anfang an nicht den Wunsch gehabt zu haben, die COCP-Strategien umzusetzen. Sie gibt weiter an, sich nicht gut auf die Umsetzung vorbereitet gefühlt zu haben und die Strategien auch nicht umgesetzt zu haben.

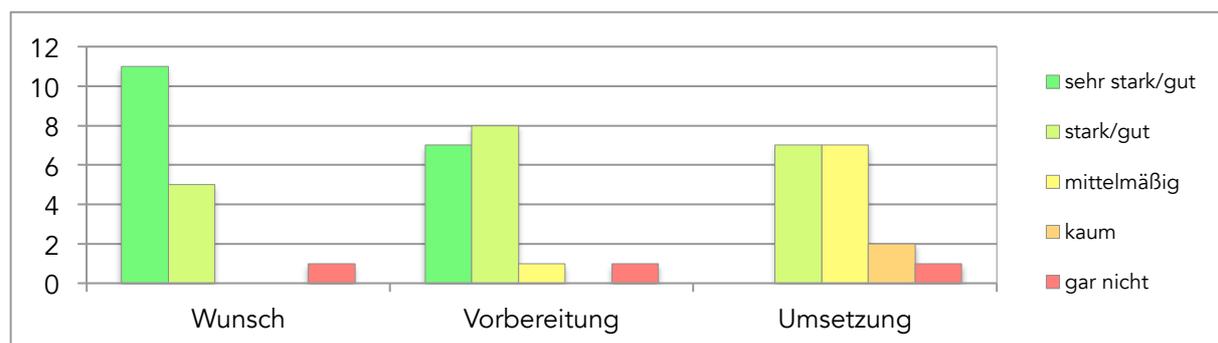


Abbildung 25: COCP-Partnerstrategien – Wunsch zur Umsetzung, Vorbereitung und tatsächliche Umsetzung (n=17)

Es wurden Gründe erfragt, warum Teilnehmende trotz des Wunsches der Umsetzung diese nicht realisieren konnten. Von den elf teilnehmenden Personen, die auf diese Frage antworteten, gaben acht organisatorische Gründe an. Vor allem Zeitmangel stellt nach Angaben der Teilnehmenden die größte Barriere für die Umsetzung dar. Dieser wurde von acht der Teilnehmenden genannt. Weitere organisatorische Barrieren liegen in mangelnden personellen Ressourcen (eine Nennung), vielen Stundenplanänderungen (eine Nennung) und dem Defekt der Kommunikationshilfe eines Schülers (eine Nennung). Als personenbedingte Gründe für eine bisher nicht zufriedenstellende Umsetzung beschreiben zwei Personen, dass sie bei passenden Gelegenheiten nicht an den Einsatz der Strategien gedacht haben. Eine Person wünscht sich mehr Übung; eine weitere beschreibt, dass sie sich erst bewusst machen muss, dass sie die Strategien umsetzen möchte.

8.2 Befunde der einzelnen Teilnehmenden

Im Folgenden werden die Befunde der einzelnen Teilnehmenden vorgestellt. Dargestellt werden jeweils

- *personenbezogene Daten (Beruf, Fortbildungserfahrung, selbst eingeschätztes Vorwissen zu zentralen Themenbereichen der Fortbildung)*
- *Ergebnisse der Reaktion auf die Fortbildung (Ebene 1)*
- *Ergebnisse der Veränderung in der Analysefähigkeit (Ebene 2)*
- *Ergebnisse in der Veränderung der Anwendung förderlicher Verhaltensweisen (Ebene 3). Hierfür werden jeweils in einem ersten Schritt die Ergebnisse der Videoanalysen dargestellt. Zur Überprüfung der statischen Signifikanz wird der asymptotische Wilcoxon-Test angewendet und die Effektgrößen nach Cohen (1992) errechnet.*

8.2.1 Teilnehmende Person 1

Teilnehmende Person 1 ist Lehrperson und hat verschiedene Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zum Themenbereich ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ schätzt sie als eher gering, das zu ‚Modellierungstechniken‘ als recht umfangreich und das zu ‚COCP-Partnerstrategien‘ als umfangreich ein. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich sehr sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bereits teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen, die eigenständige Auseinandersetzung mit screencasts sowie die Analyse und Besprechung des eigenen Videos und den Videos anderer Teilnehmer als sehr hilfreich. Die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten und Fachvideos waren für sie ebenfalls hilfreich. Das Forum sowie den weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern wertet die Person neutral. Als eher nicht hilfreich empfand sie Themenchats und das Forum. Als Gründe dafür gibt sie an, dass Beiträge sich häufig überschneiden haben und sie eigene angefangene Beiträge wieder löschen musste.

Die Lernplattform wertet sie in ihrer Bedienung als einfach, jedoch eher unübersichtlich.

Die Menge der angebotenen Materialien zu den einzelnen Themenbereichen empfindet die Person als angemessen. Die Qualität der Materialien bewertet sie für den Themenbereich ‚Partnerunterstützung‘ als sehr gut, für den Bereich ‚UK und Erzählen‘ als gut und für den Bereich ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als ausreichend.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person zwei von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf neun. Es ist somit ein sehr deutlicher Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 5: Teilnehmende Person 1 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | | x | | x |
| 2 | x | | x | |
| 3 | | x | x | |
| 4 | | x | x | |
| 5 | x | | x | |
| 6 | | x | x | |
| 7 | | x | x | |
| 8 | | x | x | |
| 9 | | x | x | |
| 10 | | x | x | |
| insgesamt | 2 | 8 | 9 | 1 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich sehr stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden gut gelungen.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) zwei Partnerstrategien umfangreich (Strategien 3 und 5), sechs zum Teil (Strategien 1, 2, 4, 6, 7 und 8) und zwei nicht (Strategien 9 und 10). Im Video nach der Fortbildung zeigt sie Strategie 3 weiterhin umfassend. Strategie 4, die sie im ersten Video nur zum Teil gezeigt hatte, zeigt sie nun umfassend. Eine Strategie, die sie im ersten Video noch umfassend zeigt, ist im zweiten Video nur noch teilweise erkennbar. Alle anderen Strategien zeigt die Person zum Teil. Die Strategien 9 und 10, die im ersten Video nicht erkennbar waren, wendet die Person im Video nach der Fortbildung zum Teil an.

Insgesamt ist eine Verbesserung des Einsatzes von drei Strategien und eine Verschlechterung bei einer Strategie von t_0 zu t_1 erkennbar.

Tabelle 6: Teilnehmende Person 1 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | | t_1 | | | Ver- änderung |
|-----------|--------|--------|---|--------|--------|---|------------------|
| | Rater1 | Rater2 | ∅ | Rater1 | Rater2 | ∅ | |
| 1 | o | o | o | + | o | o | ► |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 3 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 4 | o | + | o | + | + | + | ▲ |
| 5 | + | + | + | + | o | o | ▼ |
| 6 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 7 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 8 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 9 | - | - | - | o | - | o | ▲ |
| 10 | - | - | - | o | o | o | ▲ |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 7: Teilnehmende Person 1 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN1verht1 - TN1verht0 |
|---|--------------------------|
| Z | -1,000 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,317 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 0,625 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,312 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,25 |

a. Basiert auf negativen Rängen.

$$r = \left| \frac{-1}{\sqrt{10}} \right| = .31$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 1 ist im zweiten Video zu t_1 höher (jedoch nicht signifikant) als im Video zu t_0 (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z=-1.00$; $p=.317$; $n=10$). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $r=.31$ und entspricht einem mittleren Effekt.

8.2.2 Teilnehmende Person 2

Teilnehmende Person 2 ist sprachtherapeutisch tätig und hat vielfältige Fortbildungen sowie eine umfangreiche Weiterbildung zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ schätzt sie jeweils als umfangreich, das zu ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ als eher gering ein. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt weitgehend zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs-/Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen sowie die Analyse und Besprechung des eigenen Videos als sehr hilfreich, die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten und Fachvideos sowie die Analyse und Besprechung der Videos anderer Teilnehmer als eher hilfreich. Als nicht hilfreich bewertet sie die Auseinandersetzung mit den angebotenen Screencasts, da ihr die Inhalte bereits bekannt waren. Die Themenchats erhalten eine mittelmäßige Bewertung, da sie zu Beginn für die teilnehmende Person wenig ergiebig waren. Sie beschreibt, dass sich die Moderation und die technischen Rahmenbedingungen verbessert haben, wodurch sich eine größere inhaltliche Ergiebigkeit entwickelte. Das Forum hat die Teilnehmerin nach eigenen Angaben wenig genutzt. An einem weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen nahm sie nicht teil.

Bedienung und Übersichtlichkeit der Lernplattform wertet sie als gut.

Die Menge der angebotenen Materialien wertet die Teilnehmerin für die Themenbereiche ‚Partnerunterstützung‘ und ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als angemessen, für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ als wenig. Die Qualität der angebotenen Materialien wertet sie für die Themenbereiche ‚Partnerunterstützung‘ und ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als sehr gut, für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ als gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person sechs von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf sieben leicht an.

Tabelle 8: Teilnehmende Person 2 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | | x | x | |
| 2 | | x | x | |
| 3 | x | | x | |
| 4 | x | | x | |
| 5 | x | | x | |
| 6 | x | | | x |
| 7 | | x | | x |
| 8 | x | | x | |
| 9 | | x | | x |
| 10 | x | | x | |
| insgesamt | 6 | 4 | 7 | 3 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich sehr stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich sehr gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden gut gelungen.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) alle COCP-Partnerstrategien bis auf Strategie 9 bereits, wobei sie Strategie 1, 2, 3, 5, 6 und 10 zum Teil anwendet. Die Strategien 4, 7 und 8 sind umfassend erkennbar. Im Video nach der Fortbildung zeigt sie alle Strategien. Strategien, die die teilnehmende Person bereits im Video vor der Fortbildung umfassend zeigt, sind auch im zweiten Video weiterhin umfassend erkennbar. Zusätzlich dazu wendet sie im zweiten Video auch die Strategien 1, 3 und 5 komplett an. Die Nutzung der Strategien 2, 6 und 10 ist in beiden Videos gleichbleibend teilweise erkennbar.

Insgesamt ist eine Verbesserung des Einsatzes von vier Strategien von t_0 zu t_1 erkennbar.

Tabelle 9: Teilnehmende Person 2 – gezeigte Strategien zu t₀ und t₁

| Strategie | t ₀ | | | t ₁ | | | Ver- änderung |
|-----------|----------------|--------|---|----------------|--------|---|------------------|
| | Rater1 | Rater2 | ∅ | Rater1 | Rater2 | ∅ | |
| 1 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 3 | o | + | o | + | + | + | ▲ |
| 4 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 5 | o | + | o | + | + | + | ▲ |
| 6 | o | + | o | o | o | o | ► |
| 7 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 8 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 9 | - | - | - | o | o | o | ▲ |
| 10 | o | o | o | o | o | o | ► |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 10: Teilnehmende Person 2 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN2verht1 - TN2verht0 |
|---|--------------------------|
| Z | -2,000 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,046 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 0,125 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,063 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,063 |

a. Basiert auf negativen Rängen.

$$r = \left| \frac{-2}{\sqrt{10}} \right| = .63$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 2 ist im zweiten Video zu t₁ signifikant höher als im Video zu t₀ (asymptotischer Wilcoxon-Test: z=-2.00; p=.046; n=10). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei r=.63 und entspricht einem starken Effekt.

8.2.3 Teilnehmende Person 3

Teilnehmende Person 3 ist Lehrperson und hat bisher drei Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘, ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ schätzt sie jeweils als eher gering ein. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person gibt an, dass sie insgesamt zufrieden mit der Fortbildung war und dass ihre Erwartungen erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen und die eigenständige Auseinandersetzung mit screencasts als sehr hilfreich. Die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachvideos, die Analyse und Besprechung der Videos anderer Teilnehmer sowie den weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen empfand sie ebenfalls als hilfreich. Das Angebot der Fachtexte, die Möglichkeit der Besprechung des eigenen Videos sowie das Forum und die Themenchats hat die teilnehmende Person nicht genutzt.

Die online-Plattform empfand sie als übersichtlich und einfach in der Bedienung.

Die Menge der angebotenen Materialien wertet die Person für die Themenbereiche ‚Partnerunterstützung‘ und ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als viel, für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ als zu viel. Die Qualität bewertet sie als für den Themenbereich ‚Partnerunterstützung‘ als sehr gut, für die anderen beiden Themen als gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person acht von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf neun, wobei jedoch die Strategie 6, welche die Person im ersten Video richtig erkannt hat, im zweiten Video von ihr nicht richtig erkannt wird.

Tabelle 11: Teilnehmende Person 3 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | x | |
| 2 | | x | x | |
| 3 | x | | x | |
| 4 | x | | x | |
| 5 | x | | x | |
| 6 | x | | | x |
| 7 | x | | x | |
| 8 | x | | x | |
| 9 | | x | x | |
| 10 | x | | x | |
| insgesamt | 8 | 2 | 9 | 1 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich stark vorgenommen diese umzusetzen und habe sich gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden mittelmäßig gelungen. Als Gründe für eine bisher noch nicht vollständig zufriedenstellende Umsetzung gibt sie mangelnde Zeit an.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) insgesamt acht der COCP-Partnerstrategien (2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 und 10) zum Teil. Strategie 1 setzt sie umfassend ein, Strategie 7 nicht.

Im Video zu t_1 nutzt sie alle COCP-Partnerstrategien, wobei sie die Hälfte der Strategien zum Teil einsetzt (1, 2, 6, 9 und 10), die andere Hälfte umfassend (3, 4, 5, 7 und 8). Auffallend ist die Veränderung des Einsatzes von Strategie 7, welche vor der Fortbildung nicht, im Video danach umfassend erkennbar ist.

Insgesamt ist eine Verbesserung des Einsatzes von fünf Strategien und eine Verschlechterung bei einer Strategie von t_0 zu t_1 erkennbar.

Tabelle 12: Teilnehmende Person 3 – gezeigte Strategien zu t₀ und t₁

| Strategie | t ₀ | | | t ₁ | | | Ver- änderung |
|-----------|----------------|--------|---|----------------|--------|---|------------------|
| | Rater1 | Rater2 | ∅ | Rater1 | Rater2 | ∅ | |
| 1 | + | + | + | + | o | o | ▼ |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 3 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 4 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 5 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 6 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 7 | - | - | - | + | + | + | ▲ |
| 8 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 9 | o | - | o | o | - | o | ► |
| 10 | o | o | o | o | o | o | ► |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 13: Teilnehmende Person 3 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN3verht1 - TN3verht0 |
|---|--------------------------|
| Z | -1,667 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,096 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 0,188 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,094 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,078 |

a. Basiert auf negativen Rängen.

$$r = \left| \frac{-1,667}{\sqrt{10}} \right| = .527$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 3 ist im zweiten Video zu t₁ signifikant höher als im Video zu t₀ (asymptotischer Wilcoxon-Test: z=-1,667; p=.096; n=10). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei r=.527 und entspricht einem starken Effekt.

8.2.4 Teilnehmende Person 4

Teilnehmende Person 4 ist Lehrperson und hat umfangreiche Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘, ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ schätzt sie jeweils als eher gering ein. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen, die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten, die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachvideos, sowie die Analyse und Besprechung des eigenen Videos und den Videos anderer Teilnehmer sowie weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen als sehr hilfreich. Die eigenständige Auseinandersetzung mit Screencasts war für sie ebenfalls hilfreich. Als nicht hilfreich empfand sie Themenchats und das Forum. Als Gründe dafür gibt sie an, dass das Tempo für sie zu schnell gewesen sei.

Bedienung und Übersichtlichkeit der Lernplattform wertet sie als gut, Menge und Qualität der angebotenen Materialien als sehr gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person drei von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf sechs. Es ist somit ein deutlicher Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 14: Teilnehmende Person 4 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | x | |
| 2 | x | | | x |
| 3 | | x | x | |
| 4 | | x | x | |
| 5 | | x | | x |
| 6 | | x | x | |
| 7 | | x | | x |
| 8 | | x | x | |
| 9 | x | | | x |
| 10 | | x | x | |
| insgesamt | 3 | 7 | 6 | 4 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich stark vorgenommen diese umzusetzen und habe sich sehr gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden gut gelungen. Als Gründe für eine bisher noch nicht vollständig zufriedenstellende Umsetzung gibt sie an, dies sei eine Zeitfrage und sie müsse sich bewusst machen, dass sie die Strategien umsetzen will.

Die Analyse der Videos zeigte, dass die Person im ersten Video (vor der Fortbildung) alle COCP-Partnerstrategien bereits zeigt, wobei sie Strategie 6 zum Teil anwendet, alle anderen Strategien sind umfassend erkennbar. Im Video nach der Fortbildung zeigt sie noch immer alle Strategien, wobei die Strategien 1, 2, 6, 9 und 10 jedoch nur zum Teil erkennbar sind. Die teilweise Anwendung der Strategie 6 ist somit gleichgeblieben. Drei Strategien, die sie im ersten Video umfassend gezeigt hat, wendet sie im zweiten Video nur noch zum Teil an.

Tabelle 15: Teilnehmende Person 4 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | | t_1 | | | Veränderung |
|-----------|--------|--------|---|--------|--------|---|-------------|
| | Rater1 | Rater2 | Ø | Rater1 | Rater2 | Ø | |
| 1 | + | + | + | o | o | o | ▼ |
| 2 | + | + | + | o | o | o | ▼ |
| 3 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 4 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 5 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 6 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 7 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 8 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 9 | + | + | + | o | o | o | ▼ |
| 10 | + | + | + | o | o | o | ▼ |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektgröße

Tabelle 16: Teilnehmende Person 4 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN4verht1 - TN4verht0 |
|--------------------------------------|-----------------------|
| Z | -2,000 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,046 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 0,125 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,063 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,063 |

a. Basiert auf positiven Rängen.

$$r = \left| \frac{-2}{\sqrt{10}} \right| = .63$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 4 ist im zweiten Video zu t_1 niedriger als im Video zu t_0 (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z=-2.00$; $p=.046$; $n=10$). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $r=.63$ und entspricht einem starken Effekt.

8.2.5 Teilnehmende Person 5

Teilnehmende Person 5 ist sprachtherapeutisch tätig und hat bisher keine Fort- oder Weiterbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘, ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ schätzt sie jeweils als eher gering ein. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person gibt an, dass sie insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung war und dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen, die eigenständige Auseinandersetzung mit screencasts online, die Analyse und Besprechung der Videos anderer Teilnehmer sowie weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen als sehr hilfreich. Die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten war für sie nur mittelmäßig hilfreich, was sie damit begründet, dass ihr die Zeit für eine intensive Auseinandersetzung gefehlt habe. Die Möglichkeit der eigenständigen Auseinandersetzung mit Fachvideos und die Analyse und Besprechung des eigenen Videos hat sie nicht genutzt.

Die Lernplattform empfindet die teilnehmende Person als einfach in der Bedienung und weitgehend übersichtlich.

Die Menge der angebotenen Materialien zum Themenbereich ‚Partnerunterstützung‘ bewertet sie als angemessen, die der Materialien zu ‚UK und Erzählen‘ sowie ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als viel. Die Qualität wertet die teilnehmende Person für alle Materialien als sehr gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person fünf von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf neun. Es ist somit ein deutlicher Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 17: Teilnehmende Person 5 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | x | |
| 2 | x | | x | |
| 3 | x | | x | |
| 4 | | x | x | |
| 5 | | x | x | |
| 6 | | x | | x |
| 7 | x | | x | |
| 8 | x | | x | |
| 9 | | x | x | |
| 10 | | x | x | |
| insgesamt | 5 | 5 | 9 | 1 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden gut gelungen.

Die Person hat ohne Angabe von Gründen kein zweites Video eingereicht. Aus diesem Grund beschränkt sich die Darstellung der Daten auf die Analyse des ersten Videos.

Aufgrund des unvollständigen Datensatzes sind die Daten der Analyse des Videos von t_0 in die Berechnung der Inter-Rater-Reliabilität eingegangen, jedoch nicht in die Werte über die Strategien.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) alle COCP-Partnerstrategien bis auf Strategie 7, wobei sie die Strategie 1 umfassend anwendet. Strategien 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 und 10 wendet sie zum Teil an. Strategie 7 wird im Video nicht gezeigt.

Tabelle 18: Teilnehmende Person 5 – gezeigte Strategien zu t_0

| Strategie | t_0 | | |
|-----------|--------|--------|---|
| | Rater1 | Rater2 | Ø |
| 1 | + | + | + |
| 2 | o | o | o |
| 3 | o | o | o |
| 4 | + | o | o |
| 5 | o | o | o |
| 6 | o | o | o |
| 7 | - | - | - |
| 8 | o | o | o |
| 9 | o | o | o |
| 10 | o | o | o |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt

8.2.6 Teilnehmende Person 6

Teilnehmende Person 6 ist Lehrperson und hat vielfältige Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zum Themenbereich ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ schätzt sie als gering ein, das zu ‚Modellierungstechniken‘ als recht umfangreich und das zu ‚COCP-Partnerstrategien‘ als eher gering. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Insgesamt habe sie sich jedoch mehr Zeit gewünscht.

Bei der Frage danach, welche Vermittlungs-/Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen sowie die eigenständige Auseinandersetzung mit screencasts und Fachvideos als sehr hilfreich. Die eigene Auseinandersetzung mit Fachtexten wertet sie als eher nicht hilfreich und gibt an, diese seien manchmal zu theoretisch und zu viele gewesen. Als ebenfalls wenig hilfreich empfindet die Person die Analyse und Besprechung der Videos anderer Teilnehmer und begründet dies damit, dass sie dies als sehr anstrengend empfunden habe. Die Möglichkeit der Analyse und Besprechung des eigenen Videos sowie Themenchats, das Forum und einen weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen hat die teilnehmende Person nach eigenen Angaben nicht genutzt.

Die online-Plattform bewertet sie als sehr übersichtlich und einfach in der Bedienung.

Die angebotenen Materialien zu den Themenbereichen ‚Partnerunterstützung‘ und ‚UK und Erzählen‘ bewertet die teilnehmende Person von der Menge als angemessen und qualitativ sehr gut. Für den Themenbereich ‚Erzählen und Rollenspiel‘ gibt sie an, es seien zu viele Materialien gewesen, welche in der Qualität nicht ausreichend gewesen seien.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person eine von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf neun. Es ist somit ein erheblicher Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 19: Teilnehmende Person 6 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | x | |
| 2 | | x | x | |
| 3 | | x | x | |
| 4 | | x | x | |
| 5 | | x | | x |
| 6 | | x | x | |
| 7 | | x | x | |
| 8 | | x | x | |
| 9 | | x | x | |
| 10 | | x | x | |
| insgesamt | 1 | 9 | 9 | 1 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich sehr stark vorgenommen diese umzusetzen und habe sich sehr gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden mittelmäßig gelungen. Als Gründe für eine bisher noch nicht vollständig zufriedenstellende Umsetzung gibt sie an, ihr habe die Zeit zur Umsetzung gefehlt und das Sprachausgabegerät des begleiteten Schülers sei defekt gewesen.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) alle COCP-Partnerstrategien bereits, wobei sie Strategie 7 umfassend anwendet, alle anderen Strategien sind zum Teil erkennbar.

Im Video nach der Fortbildung zeigt sie neun Strategien. Während die Person im Video vor der Fortbildung nur eine Strategie umfassend anwendete, sind es im zweiten Video vier Strategien. Strategie 10, welche die teilnehmende Person vor der Fortbildung zum Teil zeigte, ist im zweiten Video nicht erkennbar.

Insgesamt ist eine Verbesserung des Einsatzes von zwei Strategien und eine Verschlechterung bei einer Strategie von t_0 zu t_1 erkennbar.

Tabelle 20: Teilnehmende Person 6 – gezeigte Strategien zu t₀ und t₁

| Strategie | t ₀ | | | t ₁ | | | Veränderung |
|-----------|----------------|--------|---|----------------|--------|---|-------------|
| | Rater1 | Rater2 | ∅ | Rater1 | Rater2 | ∅ | |
| 1 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 3 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 4 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 5 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 6 | - | o | o | - | o | o | ► |
| 7 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 8 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 9 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 10 | - | o | o | - | - | - | ▼ |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 21: Teilnehmende Person 6 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN6verht1 - TN6verht0 |
|--------------------------------------|-----------------------|
| Z | -1,000 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,317 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 0,625 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,312 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,25 |

a. Basiert auf negativen Rängen.

$$r = \left| \frac{-1}{\sqrt{10}} \right| = .31$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 6 ist im zweiten Video zu t₁ höher (jedoch nicht signifikant) als im Video zu t₀ (asymptotischer Wilcoxon-Test: z=-1.00; p=.317; n=10). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei r=.31 und entspricht einem mittleren Effekt.

8.2.7 Teilnehmende Person 7

Teilnehmende Person 7 ist Lehrperson und hat verschiedene Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht sowie eine umfangreiche Weiterbildung absolviert. Ihr eigenes Vorwissen zum Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ schätzt sie als eher gering ein, das zu ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ als recht umfangreich. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen, die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten, die Analyse und Besprechung des eigenen Videos und den Videos anderer Teilnehmer sowie das Forum als sehr hilfreich. Die Themenchats empfand die teilnehmende Person als eher anstrengend und wertet es als Lernmedium neutral. Sie gibt an, ein Austausch in der Gruppe in face-to-face-Kontakt sei ihr lieber. Das Angebot der screencasts, der Fachvideos sowie einen weiterer Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen hat die Person nach eigenen Angaben nicht genutzt.

Die online-Plattform bewertet sie als sehr übersichtlich und einfach in der Bedienung.

Die angebotenen Materialien zu den Themenbereichen ‚UK und Erzählen‘ und ‚Erzählen und Rollenspiel‘ bewertet die teilnehmende Person von der Menge als angemessen und qualitativ gut. Für den Themenbereich ‚Partnerunterstützung‘ gibt sie an, es seien sehr viele Materialien gewesen, welche in der Qualität sehr gut seien.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person vier von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf acht. Es ist somit ein deutlicher Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 22: Teilnehmende Person 7 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | | x |
| 2 | | x | x | |
| 3 | | x | x | |
| 4 | | x | x | |
| 5 | x | | | x |
| 6 | x | | x | |
| 7 | | x | x | |
| 8 | | x | x | |
| 9 | | x | x | |
| 10 | x | | x | |
| insgesamt | 4 | 6 | 8 | 2 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden mittelmäßig gelungen. Als Gründe für eine bisher noch nicht vollständig zufriedenstellende Umsetzung gibt sie an, dass sie noch nicht dazu gekommen sei, ihren Unterrichtsalltag dahingehend zu überprüfen, wann und mit wem sie was machen könne, um den Einsatz der Strategien bewusst zu üben.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) alle COCP-Partnerstrategien bis auf Strategie 9 bereits, wobei die Strategien 1, 4 und 5 umfassend, die anderen Strategien zum Teil erkennbar sind.

Im Video nach der Fortbildung zeigt sie die Strategie 9, welche sie im ersten Video nicht eingesetzt hat, zum Teil. Strategie 7, welche im Video zu t_0 zum Teil erkennbar war, nicht mehr. Eine Verbesserung zeigt sich bei Strategie 3, die im Video zu t_1 umfassend eingesetzt wird. Beim Einsatz der anderen Strategien ist keine Veränderung erkennbar.

Insgesamt ist eine Verbesserung des Einsatzes von zwei Strategien und eine Verschlechterung bei einer Strategie von t_0 zu t_1 erkennbar.

Tabelle 23: Teilnehmende Person 7 – gezeigte Strategien zu t₀ und t₁

| Strategie | t ₀ | | | t ₁ | | | Ver- änderung |
|-----------|----------------|--------|---|----------------|--------|---|------------------|
| | Rater1 | Rater2 | ∅ | Rater1 | Rater2 | ∅ | |
| 1 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 3 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 4 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 5 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 6 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 7 | o | o | o | - | - | - | ▼ |
| 8 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 9 | - | - | - | o | o | o | ▲ |
| 10 | o | o | o | o | o | o | ► |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 24: Teilnehmende Person 7 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN7verht1 - TN7verht0 |
|---|--------------------------|
| Z | -,577 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,564 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 1 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,5 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,375 |

a. Basiert auf negativen Rängen.

$$r = \left| \frac{-0,577}{\sqrt{10}} \right| = .18$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 7 ist im zweiten Video zu t₁ höher (jedoch nicht signifikant) als im Video zu t₀ (asymptotischer Wilcoxon-Test: z = -.577; p=.564; n=10). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei r=.18 und entspricht einem schwachen Effekt.

8.2.8 Teilnehmende Person 8

Teilnehmende Person 8 ist Sprachtherapeutin und hat eine umfangreiche Weiterbildung zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation absolviert. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘, ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ schätzt sie jeweils als eher gering ein. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Die Teilnehmerin erhielt von der Familie des Kindes, mit dem sie therapeutisch arbeitet, kein Einverständnis, ein Video zu filmen. Aus diesem Grund liegen keine Videodaten der Teilnehmerin vor, anhand derer eine Veränderung im Verhalten von vor der Fortbildung zu nach der Fortbildung analysiert werden könnte. Aus persönlichen Gründen hat die Person nicht am zweiten Präsenztermin teilgenommen. Dementsprechend liegt kein Evaluationsbogen vor. Die Darstellung der Ergebnisse beschränkt sich auf die Daten der Ebene 2 von vor der Fortbildung.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person fünf von zehn Partnerstrategien richtig erkennen.

Tabelle 25: Teilnehmende Person 8 – erkannte Strategien zu t_0

| Strategie | t_0 | |
|-----------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | |
| 2 | | x |
| 3 | x | |
| 4 | | x |
| 5 | x | |
| 6 | | x |
| 7 | x | |
| 8 | | x |
| 9 | | x |
| 10 | x | |
| insgesamt | 5 | 5 |

8.2.9 Teilnehmende Person 9

Teilnehmende Person 9 ist sprachtherapeutisch tätig und hat bisher zwei Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ und ‚Modellierungstechniken‘ schätzt sie als eher gering und das zu ‚COCP-Partnerstrategien‘ als gering ein. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen annähernd komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs-/Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen, die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachvideos, die Analyse und Besprechung des eigenen Videos und den Videos anderer Teilnehmer sowie den weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen als sehr hilfreich, die Auseinandersetzung mit screencasts und Fachtexten sowie das Forum als hilfreich. Die Themenchats empfand die teilnehmende Person als interessant, jedoch zu schnell. Sie wertet diese daher neutral.

Die online-Plattform empfand sie als übersichtlich und einfach in der Bedienung.

Die angebotenen Materialien zu den Themenbereichen ‚Partnerunterstützung‘ und ‚Erzählen und Rollenspiel‘ bewertet die teilnehmende Person von der Menge als viel und qualitativ gut. Für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ gibt sie an, die Materialien seien in Menge und Qualität angemessen.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person sieben von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf neun. Es ist somit ein leichter Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 26: Teilnehmende Person 9 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | x | |
| 2 | x | | x | |
| 3 | x | | x | |
| 4 | | x | x | |
| 5 | | x | x | |
| 6 | x | | | x |
| 7 | x | | x | |
| 8 | | x | x | |
| 9 | x | | x | |
| 10 | x | | x | |
| insgesamt | 7 | 3 | 9 | 1 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich angemessen darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden wenig gelungen. Sie gibt keine Gründe für eine bisher noch nicht zufriedenstellende Umsetzung an.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) keine der COCP-Partnerstrategien umfassend. Zum Teil erkennbar sind die Strategien 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 und 10. Die Strategien 7 und 9 setzt sie nicht ein.

Im Video zu t_1 (nach der Fortbildung) zeigt sie alle Strategien, wobei die Strategien 2, 6, 7, 8, 9 und 10 zum Teil erkennbar sind. Die Strategien 1, 3, 4 und 5 setzt die Person umfassend ein.

Insgesamt ist eine Verbesserung des Einsatzes von sechs Strategien von t_0 zu t_1 erkennbar.

Tabelle 27: Teilnehmende Person 9 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | | t_1 | | | Ver- änderung |
|-----------|--------|--------|---|--------|--------|---|------------------|
| | Rater1 | Rater2 | Ø | Rater1 | Rater2 | Ø | |
| 1 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ▶ |
| 3 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 4 | o | - | o | + | + | + | ▲ |
| 5 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 6 | o | o | o | - | o | o | ▶ |
| 7 | - | - | - | o | o | o | ▲ |
| 8 | o | o | o | o | o | o | ▶ |
| 9 | - | - | - | + | o | o | ▲ |
| 10 | - | o | o | o | o | o | ▶ |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ▶ = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 28: Teilnehmende Person 9 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN9verht1 - TN9verht0 |
|---|--------------------------|
| Z | -2,449 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,014 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 0,031 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,016 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,016 |

a. Basiert auf negativen Rängen.

$$r = \left| \frac{-2,449}{\sqrt{10}} \right| = .774$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 9 ist im zweiten Video zu t_1 signifikant höher als im Video zu t_0 (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z=-2.449$; $p=.014$; $n=10$). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $r=.774$ und entspricht einem starken Effekt.

8.2.10 Teilnehmende Person 10

Teilnehmende Person 10 ist Lehrperson und hat vielfältige Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ schätzt sie jeweils als gering ein, das zu ‚Modellierungstechniken‘ als recht umfangreich. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich sehr sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen weitgehend erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen, die eigene Auseinandersetzung mit Screencasts sowie weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen als sehr hilfreich, die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten sowie die Analyse und Besprechung des eigenen Videos und den Videos anderer Teilnehmer als hilfreich. Die Themenchats wertet sie als neutral und gibt an, diese seien zu Beginn eher chaotisch gewesen, haben sich im Laufe der Zeit jedoch deutlich verbessert und seien geordneter und ertragreicher geworden. Die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachvideos empfindet die Person als eher nicht hilfreich, da ihr teilweise Erklärungen gefehlt haben und sie den Sinn einiger Übungen nicht verstanden habe. Das Forum hat die teilnehmende Person nicht genutzt.

Die online-Plattform empfand sie als übersichtlich und einfach in der Bedienung.

Die Menge der angebotenen Materialien wertet die Person für die Themenbereiche ‚UK und Erzählen‘ sowie ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als angemessen, für den Themenbereich ‚Partnerunterstützung‘ als viel. Die Qualität bewertet sie als für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ als befriedigend, für die anderen beiden Themen als gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person sieben von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung erkennt sie alle zehn Strategien richtig. Es ist somit ein Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 29: Teilnehmende Person 10 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | x | |
| 2 | | x | x | |
| 3 | | x | x | |
| 4 | x | | x | |
| 5 | x | | x | |
| 6 | x | | x | |
| 7 | x | | x | |
| 8 | x | | x | |
| 9 | x | | x | |
| 10 | | x | x | |
| insgesamt | 7 | 3 | 10 | 0 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich sehr stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden mittelmäßig gelungen. Als Gründe für eine bisher noch nicht vollständig zufriedenstellende Umsetzung gibt sie an, sie habe wenig Zeit gehabt und bei passenden Gelegenheiten oft noch nicht an die Umsetzung gedacht.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) acht der COCP-Partnerstrategien zum Teil (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9 und 10) und zwei Strategien nicht (4 und 6).

Im Video zu t_1 ist der Einsatz aller Strategien erkennbar, wobei die Strategien 1, 3, und 5 umfassend eingesetzt werden, die anderen sieben (2, 4, 6, 7, 8, 9 und 10) zum Teil.

Insgesamt ist eine Verbesserung des Einsatzes von 5 Strategien von t_0 zu t_1 erkennbar.

Tabelle 30: Teilnehmende Person 10 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | | t_1 | | | Ver- änderung |
|-----------|--------|--------|---|--------|--------|---|------------------|
| | Rater1 | Rater2 | Ø | Rater1 | Rater2 | Ø | |
| 1 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 2 | o | o | o | o | + | o | ▶ |
| 3 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 4 | - | - | - | + | o | o | ▲ |
| 5 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 6 | - | - | - | o | - | o | ▲ |
| 7 | - | o | o | o | o | o | ▶ |
| 8 | o | o | o | + | o | o | ▶ |
| 9 | - | o | o | o | - | o | ▶ |
| 10 | o | o | o | o | o | o | ▶ |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ▶ = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 31: Teilnehmende Person 10 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN10verht1 - TN10verht0 |
|---|----------------------------|
| Z | -2,236 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,025 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 0,063 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,031 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,031 |

a. Basiert auf negativen Rängen.

$$r = \left| \frac{-2,236}{\sqrt{10}} \right| = .70$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 10 ist im zweiten Video zu t_1 signifikant höher als im Video zu t_0 (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z=-2,236$; $p=.025$; $n=10$). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $r=.70$ und entspricht einem starken Effekt.

8.2.11 Teilnehmende Person 11

Teilnehmende Person 11 ist Lehrperson und hat umfangreiche Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ und ‚Modellierungstechniken‘ schätzt sie als recht umfangreich ein und das zu ‚COCP-Partnerstrategien‘ als eher gering. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich sehr sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen, die eigenständige Auseinandersetzung mit Screencasts, sowie die Analyse und Besprechung des eigenen Videos und den Videos anderer Teilnehmer und die Themenchats als sehr hilfreich. Als ebenfalls hilfreich gibt sie die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten, die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachvideos, das Forum und einen weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen an.

Die online-Plattform empfand sie als übersichtlich und einfach in der Bedienung.

Die Menge der angebotenen Materialien wertet die Person für die Themenbereiche ‚Partnerunterstützung‘ und ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als viel, für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ als angemessen. Die Qualität bewertet sie für die Themenbereiche ‚Partnerunterstützung‘ und ‚UK und Erzählen‘ als sehr gut, für den Themenbereich ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person fünf von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf acht. Es ist somit ein deutlicher Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 32: Teilnehmende Person 11 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | x | |
| 2 | | x | x | |
| 3 | | x | x | |
| 4 | | x | | x |
| 5 | x | | x | |
| 6 | | x | | x |
| 7 | x | | x | |
| 8 | | x | x | |
| 9 | x | | x | |
| 10 | x | | x | |
| insgesamt | 5 | 5 | 8 | 2 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich sehr gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden mittelmäßig gelungen. Als Gründe für eine bisher noch nicht vollständig zufriedenstellende Umsetzung gibt sie fehlende Zeit und mangelnde personelle Ressourcen an.

Im zweiten Video, das die teilnehmende Person eingereicht hat, ist die Schülerin aus dem ersten Video mit einer anderen Person in einer Erzählsituation zu sehen. Aus diesem Grund lässt sich das Video nicht im Sinne des geplanten Vorgehens auswerten. Es erfolgt daher lediglich eine Darstellung der Analyse des ersten Videos. Aufgrund des unvollständigen Datensatzes sind die Daten der Analyse des Videos von t_0 in die Berechnung der Inter-Rater-Reliabilität eingegangen, jedoch nicht in die Werte zu den Strategien (Kapitel 8.4 und 8.5).

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) alle COCP-Partnerstrategien bereits, wobei sie sechs der Strategien (1, 3, 4, 5, 7, und 8) bereits umfassend einsetzt, die anderen Strategien (2, 6, 9 und 10) zum Teil.

Tabelle 33: Teilnehmende Person 11 – gezeigte Strategien zu t_0

| Strategie | t_0 | | |
|-----------|--------|--------|---|
| | Rater1 | Rater2 | Ø |
| 1 | + | + | + |
| 2 | o | o | o |
| 3 | + | + | + |
| 4 | + | + | + |
| 5 | + | + | + |
| 6 | o | o | o |
| 7 | + | + | + |
| 8 | + | + | + |
| 9 | o | o | o |
| 10 | o | o | o |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt

8.2.12 Teilnehmende Person 12

Teilnehmende Person 12 ist Lehrperson und hat vier Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘, ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ schätzt sie jeweils als gering ein. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich teilweise unsicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person gibt an, mit den Präsenzterminen sehr zufrieden zu sein, mit der online-Phase jedoch nicht vollständig. Ihre Erwartungen wurden weitgehend erfüllt. Bei der Frage, welche Vermittlungs-/Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen sowie die Analyse und Besprechung des eigenen Videos als sehr hilfreich. Als ebenfalls hilfreich bewertet sie die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten und Fachvideos. Als nicht hilfreich bewertet sie die Analyse und Besprechung des eigenen Videos und begründet dies damit, dass ihr die Chats zu schnell gewesen seien und ihr ein direkter Kontakt mit den anderen Teilnehmern gefehlt habe. Als ebenfalls nicht hilfreich für das eigene Lernen bewertet sie das Forum. Wie beim Chat habe ihr hier der direkte face-to-face-Austausch mit anderen Teilnehmern gefehlt. Die angebotenen screencasts sowie die Themenchats und weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen hat sie nicht genutzt.

Die online-Plattform empfand sie als eher unübersichtlich und schwierig in der Bedienung.

Die Menge der angebotenen Materialien wertet die Person als angemessen und qualitativ gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person eine von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf vier. Es ist somit ein Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 34: Teilnehmende Person 12 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | | x | x | |
| 2 | | x | | x |
| 3 | | x | x | |
| 4 | | x | | x |
| 5 | | x | | x |
| 6 | | x | | x |
| 7 | x | | | x |
| 8 | | x | x | |
| 9 | | x | | x |
| 10 | | x | x | |
| insgesamt | 1 | 9 | 4 | 6 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich nicht vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich nicht gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden gar nicht gelungen. Als Gründe für eine bisher noch nicht zufriedenstellende Umsetzung gibt sie an, sie habe nicht daran gedacht, die Strategien einzusetzen und dass diese sich nicht deutlich von ihrem bisherigen Verhalten unterscheiden.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) alle COCP-Partnerstrategien bereits, wobei sie vier der Strategien (4, 5, 8 und 9) umfassend anwendet und die anderen sechs (1, 2, 3, 6, 7 und 10) zum Teil nutzt.

Im Video zu t_1 (nach der Fortbildung) zeigt sie noch immer alle Strategien. Ein Veränderung zeigt sich bei zwei Strategien: Strategie 3 setzt die teilnehmende Person im zweiten Video umfassend ein, Strategie 9 nur noch zum Teil.

Tabelle 35: Teilnehmende Person 12 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | | t_1 | | | Ver- änderung |
|-----------|--------|--------|---|--------|--------|---|------------------|
| | Rater1 | Rater2 | Ø | Rater1 | Rater2 | Ø | |
| 1 | + | o | o | o | o | o | ► |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 3 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 4 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 5 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 6 | o | - | o | o | o | o | ► |
| 7 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 8 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 9 | + | + | + | o | o | o | ▼ |
| 10 | o | o | o | o | o | o | ► |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 36: Teilnehmende Person 12 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN12verht1 - TN12verht0 |
|---|----------------------------|
| Z | -,000 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 1 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 1 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,75 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,5 |

a. Die Summe der negativen Ränge ist gleich der Summe der positiven Ränge.

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei teilnehmenden Person 12 zeigt keine Veränderung (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = 0$; $p = 1$; $n = 10$).

8.2.13 Teilnehmende Person 13

Teilnehmende Person 13 ist Lehrperson und hat einige Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘, ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ schätzt sie jeweils als eher gering ein. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. Sie hat bereits an einem Webinar teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen, die eigenständige Auseinandersetzung mit screencasts und Fachvideos, die Analyse und Besprechung des eigenen Videos und den Videos anderer Teilnehmer sowie die Themenchats als sehr hilfreich. Als ebenfalls hilfreich benennt sie die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten. Das Forum sowie einen weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen hat die Person nach eigenen Angaben aus zeitlichen Gründen nicht genutzt.

Die online-Plattform empfand sie als sehr übersichtlich und sehr einfach in der Bedienung.

Die Menge der angebotenen Materialien wertet die Person als viel. Die Qualität bewertet sie für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ als gut, für die anderen beiden Themen als sehr gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person sechs von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf neun. Es ist somit ein Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 37: Teilnehmende Person 13 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | | x | x | |
| 2 | | x | x | |
| 3 | | x | x | |
| 4 | x | | x | |
| 5 | x | | x | |
| 6 | x | | | x |
| 7 | x | | x | |
| 8 | x | | x | |
| 9 | | x | x | |
| 10 | x | | x | |
| insgesamt | 6 | 4 | 9 | 1 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich sehr stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich sehr gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden gut gelungen. Als Gründe für eine bisher noch nicht vollständig zufriedenstellende Umsetzung gibt sie vor allem mangelnde zeitliche Ressourcen an. Sie brauche noch Zeit, die Inhalte zu verarbeiten und umzusetzen.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) alle COCP-Partnerstrategien bis auf Strategie 9 bereits zum Teil.

Im Video zu t_1 nach der Fortbildung zeigt sie alle Strategien, wobei die Strategien 2, 3, 6, 9 und 10 zum Teil erkennbar sind, die anderen fünf Strategien (1, 4, 5, 7 und 8) setzt sie umfassend ein.

Insgesamt ist eine Verbesserung des Einsatzes von fünf Strategien von t_0 zu t_1 erkennbar.

Tabelle 38: Teilnehmende Person 13 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | | t_1 | | | Ver- änderung |
|-----------|--------|--------|---|--------|--------|---|------------------|
| | Rater1 | Rater2 | ∅ | Rater1 | Rater2 | ∅ | |
| 1 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ▶ |
| 3 | o | o | o | + | o | o | ▶ |
| 4 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 5 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 6 | o | + | o | o | o | o | ▶ |
| 7 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 8 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 9 | - | - | - | o | o | o | ▲ |
| 10 | o | o | o | o | o | o | ▶ |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ▶ = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 39: Teilnehmende Person 13 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | |
|---|----------------------------|
| | TN13verht1 - TN13verht0 |
| Z | -2,449 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,014 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 0,031 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,016 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,016 |

a. Basiert auf negativen Rängen.

$$r = \left| \frac{-2,449}{\sqrt{10}} \right| = .774$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 13 ist im zweiten Video zu t_1 signifikant höher als im Video zu t_0 (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z=-2.449$; $p=.014$; $n=10$). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $r=.774$ und entspricht einem starken Effekt.

8.2.14 Teilnehmende Person 14

Teilnehmende Person 14 ist Lehrperson und hat diverse Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘, ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ schätzt sie jeweils als umfangreich ein. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich sehr sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen und den weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen als sehr hilfreich. Als ebenfalls hilfreich bezeichnet sie die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten und Fachvideos sowie die Analyse und Besprechung der Videos anderer Teilnehmer und die Themenchats. Die eigenständige Auseinandersetzung mit screencasts bewertet sie neutral. Das Angebot der Analyse und Besprechung des eigenen Videos sowie das Forum hat die teilnehmende Person nicht genutzt.

Die online-Plattform empfand sie als übersichtlich und einfach in der Bedienung.

Die Menge der angebotenen Materialien wertet die Person als angemessen und qualitativ befriedigend.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person sieben von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung sinkt die Anzahl auf fünf. Es ist somit eine leichte Verringerung richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 40: Teilnehmende Person 14 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | | x |
| 2 | x | | | x |
| 3 | | x | x | |
| 4 | | x | | x |
| 5 | x | | | x |
| 6 | x | | x | |
| 7 | x | | x | |
| 8 | x | | x | |
| 9 | | x | x | |
| 10 | x | | | x |
| insgesamt | 7 | 3 | 5 | 5 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich stark vorgenommen diese umzusetzen und habe sich gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden gut gelungen.

Krankheitsbedingt reichte die teilnehmende Person kein zweites Video ein. Aufgrund des unvollständigen Datensatzes sind die Daten der Analyse des Videos von t_0 in die Berechnung der Inter-Rater-Reliabilität eingegangen, jedoch nicht in die Werte über die Strategien (Kapitel 8.4 und 8.5).

8.2.15 Teilnehmende Person 15

Teilnehmende Person 15 ist Lehrperson und hat bisher keine Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zu den Themenbereichen ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ schätzt sie als eher gering ein, das zu ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ als gering. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen sowie die Analyse und Besprechung des eigenen Videos und den Videos anderer Teilnehmer als sehr hilfreich. Als ebenfalls hilfreich empfand die teilnehmende Person die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten und Fachvideos sowie die Themenchats. Die Auseinandersetzung mit screencasts bewertet sie neutral. Das Forum und einen weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen hat die teilnehmende Person nicht genutzt.

Die Lernplattform wertet sie als einfach in der Bedienung und übersichtlich.

Die Menge der angebotenen Materialien bewertet die teilnehmende Person für den Themenbereich ‚Partnerunterstützung‘ als viel, für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ als angemessen und für den Themenbereich ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als wenig. Die Qualität schätzt sie für die Materialien der Themenbereiche ‚Partnerunterstützung‘ sowie ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als sehr gut, für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ als angemessen ein.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person fünf von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf sieben. Es ist somit ein Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 41: Teilnehmende Person 15 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | | x | | x |
| 2 | x | | x | |
| 3 | | x | x | |
| 4 | | x | | x |
| 5 | | x | x | |
| 6 | x | | | x |
| 7 | x | | x | |
| 8 | x | | x | |
| 9 | x | | x | |
| 10 | | x | x | |
| insgesamt | 5 | 5 | 7 | 3 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich sehr stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden fast nicht gelungen. Als Gründe für eine bisher noch nicht zufriedenstellende Umsetzung gibt sie an, dass sie wenig Zeit in der betreffenden Klasse verbracht habe und keine Möglichkeit gehabt habe, mit der betreffenden Schülerin alleine zu arbeiten, sondern immer im Unterricht mit allen Schülerinnen und Schülern gewesen zu sein.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) vier der COCP-Partnerstrategien umfassend (Strategien 2, 3, 4 und 5) und weitere vier zum Teil (1, 6, 8 und 10). Strategien 7 und 9 setzt sie im Video zu t_0 nicht ein.

Im Video zu t_1 zeigt sie weiterhin den Einsatz von vier Strategien, wobei sie Strategie 1, welche zu t_0 nur zum Teil zum Einsatz kam, nun umfassend nutzt, hingegen Strategie 2, welche die Person zu t_0 umfassend einsetzte, zu t_1 nur noch zum Teil erkennbar ist. Weiterhin setzt sie insgesamt vier Strategien zum Teil ein (2, 7, 8, und 10) und zwei nicht (6 und 9). Während Strategie 9 in beiden Videos keinen Einsatz findet, verändert sich die Nutzung der Strategien 6 und 7. Strategie 6 nutzte die teilnehmende Person im Video zu t_0 zum Teil. Eine Nutzung dieser Strategie ist im Video zu t_1 nicht erkennbar. Hingegen setzt sie die Strategie 7, welche im ersten Video nicht genutzt wurde, im zweiten Video zum Teil ein.

Tabelle 42: Teilnehmende Person 15 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | | t_1 | | | Veränderung |
|-----------|--------|--------|---|--------|--------|---|-------------|
| | Rater1 | Rater2 | Ø | Rater1 | Rater2 | Ø | |
| 1 | o | o | o | + | + | + | ► |
| 2 | + | + | + | + | o | o | ▼ |
| 3 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 4 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 5 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 6 | o | o | o | - | - | - | ▼ |
| 7 | - | - | - | o | o | o | ▲ |
| 8 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 9 | - | - | - | - | - | - | ► |
| 10 | o | o | o | o | o | o | ► |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 43: Teilnehmende Person 15 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN15verht1 - TN15verht0 |
|--------------------------------------|-------------------------|
| Z | -,000 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 1 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 1 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,687 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,375 |

a. Die Summe der negativen Ränge ist gleich der Summe der positiven Ränge.

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 15 zeigt keine Veränderung (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = 0$; $p = 1$; $n = 10$).

8.2.16 Teilnehmende Person 16

Teilnehmende Person 16 hat diverse Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zum Themenbereich ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ schätzt sie als gering ein, das zu ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ als mittelmäßig. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich teilweise unsicher. Sie hat bereits an einer Fortbildung mit E-learning-Elementen teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die persönliche Vermittlung durch die Referentin an den Präsenztagen, die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten und Fachvideos sowie die Analyse und Besprechung des eigenen Videos als sehr hilfreich. Ebenfalls hilfreich empfand sie die eigenständige Auseinandersetzung mit screencasts und die Themenchats. Als neutral wertet sie die Analyse und Besprechung der Videos anderer Teilnehmer. Das Forum sowie einen Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen hat die Person nicht genutzt.

Die online-Plattform empfand sie als übersichtlich und einfach in der Bedienung.

Die Menge der angebotenen Materialien wertet die Person für den Themenbereich ‚Partnerunterstützung‘ als angemessen, für die Themenbereiche ‚UK und Erzählen‘ und ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als wenig. Die Qualität der Materialien bewertet sie für die Themenbereiche ‚Partnerunterstützung‘ und ‚UK und Erzählen‘ als sehr gut, für den Bereich ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person sieben von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung sinkt die Anzahl auf drei. Es ist somit eine Verringerung richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 44: Teilnehmende Person 16 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | x | |
| 2 | x | | | x |
| 3 | x | | | x |
| 4 | | x | | x |
| 5 | x | | x | |
| 6 | x | | | x |
| 7 | | x | | x |
| 8 | | x | x | |
| 9 | x | | | x |
| 10 | x | | | x |
| insgesamt | 7 | 3 | 3 | 7 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich sehr stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich sehr gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden mittelmäßig gelungen. Als Gründe für eine bisher noch nicht vollständig zufriedenstellende Umsetzung gibt sie an, dass sie mehr Übung brauche.

Die teilnehmende Person setzte im ersten Video (vor der Fortbildung) neun der COCP-Partnerstrategien zum Teil ein (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 und 10) und eine nicht (Strategie 4).

Im Video nach der Fortbildung zeigt sie alle Strategien, wobei die Strategien 3 und 5 umfassend, die anderen Strategien (1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 und 10) zum Teil einsetzt.

Insgesamt ist eine Verbesserung des Einsatzes von drei Strategien von t_0 zu t_1 erkennbar.

Tabelle 45: Teilnehmende Person 16 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | | t_1 | | | Ver- änderung |
|-----------|--------|--------|---|--------|--------|---|------------------|
| | Rater1 | Rater2 | Ø | Rater1 | Rater2 | Ø | |
| 1 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 3 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 4 | - | - | - | o | o | o | ▲ |
| 5 | + | o | o | + | + | + | ▲ |
| 6 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 7 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 8 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 9 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 10 | o | o | o | o | o | o | ► |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 46: Teilnehmende Person 16 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN16verht1 - TN16verht0 |
|---|----------------------------|
| Z | -1,732 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,083 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 0,25 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,125 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,125 |

a. Basiert auf negativen Rängen.

$$r = \left| \frac{-1,732}{\sqrt{10}} \right| = .54$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 16 ist im zweiten Video zu t_1 höher (jedoch nicht signifikant) als im Video zu t_0 (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z=-1.732$; $p=.083$; $n=10$). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $r=.54$ und entspricht einem starken Effekt.

8.2.17 Teilnehmende Person 17

Teilnehmende Person 17 ist Sprachtherapeutin und hat mehrere Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zum Themenbereich ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ schätzt sie als recht umfangreich ein, das zu ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ als umfangreich. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich sehr sicher. An einer Fortbildung mit E-learning-Elementen hat sie bisher nicht teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen weitgehend erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachtexten sowie die Analyse und Besprechung des eigenen Videos und den Videos anderer Teilnehmer als sehr hilfreich. Als ebenfalls hilfreich empfand sie die persönliche Vermittlung von Fachinhalten durch die Referentin an den Präsenztagen, die eigenständige Auseinandersetzung mit Fachvideos sowie die Themenchats. Der eigenständigen Auseinandersetzung mit screencasts gibt sie eine neutrale Bewertung. Das Forum sowie weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen hat die Person nicht genutzt.

Die Online-Plattform wird von der teilnehmenden Person als einfach in der Bedienung und sehr übersichtlich bewertet.

Die Menge der angebotenen Materialien wertet die Person für die Themenbereiche ‚UK und Erzählen‘ und ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als angemessen, für den Themenbereich ‚Partnerunterstützung‘ als viel. Die Qualität bewertet sie für alle Materialien als sehr gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person vier von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf fünf. Es ist somit ein geringer Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 47: Teilnehmende Person 17 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | x | |
| 2 | | x | x | |
| 3 | x | | x | |
| 4 | | x | x | |
| 5 | | x | | x |
| 6 | x | | | x |
| 7 | | x | | x |
| 8 | | x | | x |
| 9 | x | | | x |
| 10 | | x | x | |
| insgesamt | 4 | 6 | 5 | 5 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich sehr stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich sehr gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden gut gelungen.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) alle COCP-Partnerstrategien bereits, wobei sie die Strategien 2, 7 und 9 zum Teil anwendet, alle anderen Strategien sind umfassend erkennbar.

Im Video nach der Fortbildung nutzt sie noch immer alle Strategien, wobei sie jedoch nur noch fünf der Strategien umfassend einsetzt (1, 4, 5, 7 und 8), die anderen zum Teil (2, 3, 6, 9 und 10). Eine Veränderung zeigt sich bei einer Strategie (7) hin zu einem vermehrten Einsatz, bei drei Strategien (3, 6 und 10) verringert sich der Einsatz von t_0 zu t_1 .

Tabelle 48: Teilnehmende Person 17 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | | t_1 | | | Veränderung |
|-----------|--------|--------|---|--------|--------|---|-------------|
| | Rater1 | Rater2 | Ø | Rater1 | Rater2 | Ø | |
| 1 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 3 | + | + | + | + | o | o | ▼ |
| 4 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 5 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 6 | + | + | + | o | o | o | ▼ |
| 7 | o | o | o | + | + | + | ▲ |
| 8 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 9 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 10 | + | + | + | o | o | o | ▼ |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 49: Teilnehmende Person 17 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN17verht1 - TN17verht0 |
|--------------------------------------|-------------------------|
| Z | -1,000 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,317 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 0,625 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,312 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,25 |

a. Basiert auf positiven Rängen.

$$r = \left| \frac{-1}{\sqrt{10}} \right| = .31$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 13 ist im zweiten Video zu t_1 niedriger (jedoch nicht signifikant) als im Video zu t_0 (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z=-1.00$; $p=.317$; $n=10$). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $r=.31$ und entspricht einem mittleren Effekt.

8.2.18 Teilnehmende Person 18

Teilnehmende Person 18 ist Lehrperson und hat diverse Fortbildungen zum Themenfeld der Unterstützten Kommunikation besucht. Ihr eigenes Vorwissen zum Themenbereich ‚Entwicklung narrativer Fähigkeiten‘ schätzt sie als eher gering ein, das zu ‚Modellierungstechniken‘ und ‚COCP-Partnerstrategien‘ als recht umfangreich. Im Umgang mit Computer und Internet fühlt sie sich weitgehend sicher. Sie hat bereits an einer Fortbildung mit E-learning-Elementen teilgenommen.

Ebene 1 (Reaktion)

Die teilnehmende Person ist insgesamt sehr zufrieden mit der Fortbildung und gibt an, dass ihre Erwartungen komplett erfüllt wurden. Bei der Frage danach, welche Vermittlungs- und Arbeitsformen für ihr eigenes Lernen wie hilfreich waren, bewertet sie alle von ihr genutzten Formen als sehr hilfreich. Das Forum sowie einen weiteren Austausch mit anderen Teilnehmern unabhängig von organisierten Treffen hat die Person nicht genutzt.

Die online-Plattform empfand sie als übersichtlich und einfach in der Bedienung.

Die Menge der angebotenen Materialien wertet die Person für die Themenbereiche ‚Partnerunterstützung‘ und ‚Erzählen und Rollenspiel‘ als viel, für den Themenbereich ‚UK und Erzählen‘ als angemessen. Die Qualität bewertet sie für alle Materialien als sehr gut.

Ebene 2 (Lernen)

In dem Video, das vor Beginn der Fortbildung analysiert wurde, konnte die teilnehmende Person vier von zehn Partnerstrategien richtig erkennen. Bei Analyse des Videos nach der Fortbildung steigt die Anzahl auf acht. Es ist somit ein deutlicher Anstieg richtig erkannter Strategien zu verzeichnen.

Tabelle 50: Teilnehmende Person 18 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1

| Strategie | t_0 | | t_1 | |
|-----------|---------|---------------|---------|---------------|
| | erkannt | nicht erkannt | erkannt | nicht erkannt |
| 1 | x | | x | |
| 2 | x | | x | |
| 3 | x | | x | |
| 4 | | x | | x |
| 5 | | x | x | |
| 6 | | x | | x |
| 7 | | x | x | |
| 8 | | x | x | |
| 9 | | x | x | |
| 10 | x | | x | |
| insgesamt | 4 | 6 | 8 | 2 |

Ebene 3 (Verhalten)

Bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien gibt die teilnehmende Person an, sie habe sich sehr stark vorgenommen, diese umzusetzen und habe sich gut darauf vorbereitet gefühlt. Die tatsächliche Umsetzung ist ihr nach eigenem Empfinden mittelmäßig gelungen. Als Grund für eine bisher noch nicht vollständig zufriedenstellende Umsetzung gibt sie fehlende Zeit im Unterrichtsalltag an.

Die teilnehmende Person zeigte im ersten Video (vor der Fortbildung) alle COCP-Partnerstrategien bis auf Strategie 9 bereits, wobei sie die Strategien 2, 3, 6 und 10 zum Teil anwendet, die Strategien 1, 4, 5, 7 und 8 sind umfassend erkennbar. Im Video nach der Fortbildung zeigt sie alle Strategien. Strategie 1, welche zu t_0 umfassend erkennbar war, wendet sie zu t_1 nur noch zum Teil an. Verbesserungen zeigen sich bei Strategie 3, welche im ersten Video nur zum Teil genutzt wurde und im zweiten Video umfassend, sowie bei Strategie 9, welche zu t_0 nicht und zu t_1 zum Teil gezeigt wird.

Insgesamt ist eine Verbesserung des Einsatzes von zwei Strategien und eine Verschlechterung bei einer Strategie von t_0 zu t_1 erkennbar.

Tabelle 51: Teilnehmende Person 18 – gezeigte Strategien zu t₀ und t₁

| Strategie | t ₀ | | | t ₁ | | | Ver- änderung |
|-----------|----------------|--------|---|----------------|--------|---|------------------|
| | Rater1 | Rater2 | ∅ | Rater1 | Rater2 | ∅ | |
| 1 | + | + | + | o | + | o | ▼ |
| 2 | o | o | o | o | o | o | ► |
| 3 | + | o | o | + | + | + | ▲ |
| 4 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 5 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 6 | o | + | o | o | o | o | ► |
| 7 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 8 | + | + | + | + | + | + | ► |
| 9 | - | - | - | o | - | o | ▲ |
| 10 | o | o | o | o | o | o | ► |

+ = gezeigt; o = z.T. gezeigt; - = nicht gezeigt; ▲ = verbessert; ▼ = verschlechtert; ► = gleich

Berechnung der statistischen Signifikanz und der Effektstärke

Tabelle 52: Teilnehmende Person 18 – Statistik für Wilcoxon-Test

| | TN18verht1 - TN18verht0 |
|---|----------------------------|
| Z | -,577 ^a |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | 0,564 |
| Exakte Signifikanz (2-seitig) | 1 |
| Exakte Signifikanz (1-seitig) | 0,5 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | 0,375 |

a. Basiert auf negativen Rängen.

$$r = \left| \frac{-0,577}{\sqrt{10}} \right| = .18$$

Die Anwendung förderlicher Verhaltensweisen bei der teilnehmenden Person 18 ist im zweiten Video zu t₁ höher (jedoch nicht signifikant) als im Video zu t₀ (asymptotischer Wilcoxon-Test: z=-.577; p=.564; n=10). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei r=.18 und entspricht einem schwachen Effekt.

8.3 Befunde über alle Teilnehmenden

Ebene 2 (Lernen)

Um darzustellen, wie sich die Analysefähigkeit im Laufe der Fortbildung über alle Teilnehmenden insgesamt verändert hat, werden alle richtig und falsch erkannten Strategien vor und nach der Fortbildung gegenübergestellt. Von 17 der 18 Teilnehmenden liegen vollständige Datensätze vor, die in die Berechnung eingehen. Mit je zehn Items (COCP-Partnerstrategien) ergibt sich eine Gesamtzahl von 170 Werten pro Messzeitpunkt.

Bei der Videoanalyse vor der Fortbildung wurden von den Teilnehmenden insgesamt 82 Strategien richtig erkannt. Dies entspricht 48,2%. 88 Strategien (51,8%) wurden nicht richtig erkannt. Nach der Fortbildung erhöht sich die Zahl der richtig erkannten Strategien auf 125 (73,5%). 45 Strategien werden nicht richtig erkannt. Dies entspricht 26,5%. Somit kann insgesamt eine deutliche Verbesserung der richtig erkannten Strategien im Laufe der Fortbildung verzeichnet werden. Die Werte der Teilnehmenden bzgl. des Erkennens förderlicher Verhaltensweisen insgesamt verbessern sich von vor der Fortbildung (Median = 5.00) zu nach der Fortbildung (Median = 8.00) signifikant (Vorzeichentest: $p = .002$, $n = 17$).

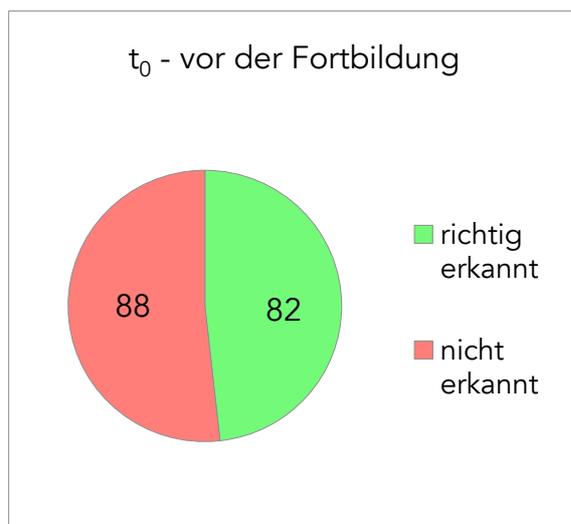


Abbildung 26: Richtig und falsch erkannte Strategien aller Teilnehmenden vor der Fortbildung ($n = 17$)

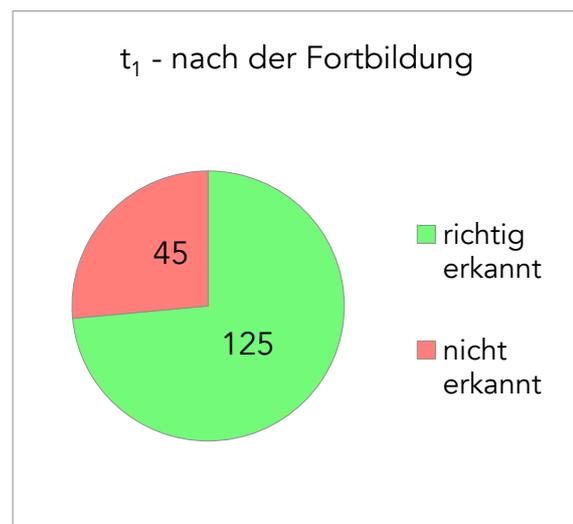


Abbildung 27: Richtig und falsch erkannte Strategien aller Teilnehmenden nach der Fortbildung ($n = 17$)

Ebene 3: Verhalten

Bei Betrachtung der Veränderung im Verhalten aller Teilnehmenden insgesamt findet eine Zusammenschau der Verhaltensänderung der einzelnen teilnehmenden Personen im Laufe der Fortbildung statt. Hierfür werden zwei Analysewege gegangen: Zuerst werden die Veränderungen bezogen auf die einzelnen COCP-Partnerstrategien betrachtet. Im Anschluss werden die Veränderung in der Anwendung förderlicher Verhaltensweisen zusammengeführt, welche mit Hilfe des Wilcoxon-Testes bezogen auf die Befunde einzelner Personen errechnet wurden.

Von 14 der 18 Teilnehmenden liegen vollständige Datensätze vor, die in die Berechnung eingehen. Von diesen 14 Teilnehmenden liegen Daten zu allen zehn Strategien vor, die an-

geben, ob eine Verbesserung, eine Verschlechterung oder keine Veränderung im Verhalten zwischen dem Video vor der Fortbildung und dem danach erkennbar ist. Insgesamt ist bei 44 Items eine Verbesserung, bei 17 eine Verschlechterung und bei 79 keine Veränderung zu verzeichnen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei etwas mehr als der Hälfte (56,4%) keine Veränderung stattgefunden hat. Bei mehr als einem Viertel der Strategien (31,4%) zeigt sich eine Verbesserung und bei 12,1% eine Verschlechterung.

Tabelle 53: Veränderungen im Anwenden der einzelnen COCP-Partnerstrategien

| Strategie | verbessert | gleich | verschlechtert |
|-----------|------------|--------|----------------|
| 1 | 5 | 6 | 3 |
| 2 | 0 | 12 | 2 |
| 3 | 9 | 4 | 1 |
| 4 | 8 | 5 | 1 |
| 5 | 6 | 7 | 1 |
| 6 | 1 | 11 | 2 |
| 7 | 5 | 8 | 1 |
| 8 | 2 | 12 | 0 |
| 9 | 7 | 4 | 3 |
| 10 | 1 | 10 | 3 |
| gesamt | 44 | 79 | 17 |

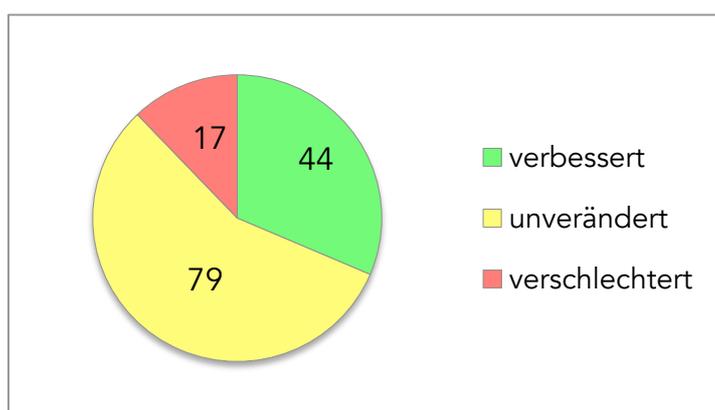


Abbildung 28: Veränderungen im Anwenden der COCP-Partnerstrategien insgesamt

Von den 14 teilnehmenden Personen, deren Daten in die Auswertung eingehen konnten, zeigten insgesamt elf Personen eine Verbesserung im Anwenden der COCP-Partnerstrategien zwischen den beiden Messzeitpunkten (davon fünf signifikant). Bei sieben

der Personen trat ein starker und bei je zwei Personen ein mittlerer bzw. schwacher Effekt auf. Bei zwei teilnehmenden Personen konnte keine statistisch relevante Veränderung im Verhalten beobachtet werden. Eine teilnehmende Person zeigte im Rahmen eines mittleren Effektes weniger förderliche Verhaltensweisen. Diese Veränderung ist jedoch nicht signifikant. Bei Zusammenschau der Daten aller Teilnehmenden lässt sich eine signifikant positive Veränderung im Anwenden der förderlichen Verhaltensweisen im Vergleich von vor zu nach der Fortbildung verzeichnen (asymptotischer Wilcoxon-Test: $z=-2.00$; $p=.046$; $n=10$). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $r=.63$ und entspricht einem starken Effekt.

8.4 Befunde bezogen auf die einzelnen COCP-Partnerstrategien

Im Folgenden werden die Daten zum Lernen (Ebene 2) und Verhalten (Ebene 3) bezogen auf die einzelnen COCP-Partnerstrategien dargestellt. Für jede einzelne Strategie wird erläutert, in wie weit die entsprechenden Verhaltensweisen von den Teilnehmenden vor und nach der Fortbildung erkannt und angewendet wurden.

In die Darstellung gehen auf den beiden Ebenen unterschiedliche Teilnehmerzahlen ein, da von drei Teilnehmenden die Videos für die Bewertung der Verhaltensänderung (Ebene 3) nicht vorliegen. Für die Darstellung der Veränderungen auf Ebene 2 (Lernen) gehen insgesamt die Daten von 17 Teilnehmern ein, für die Ebene 3 (Verhalten) die von 14 Teilnehmenden.

Strategie 1: Strukturieren Sie die Umgebung

Lernen: Vor der Fortbildung erkannten zwölf der Teilnehmenden die Strategie in der Videoanalyse richtig und fünf erkannten sie nicht. Nach der Fortbildung steigt die Anzahl der Teilnehmenden, welche die Strategie richtig erkannt haben auf 13. Es ist somit ein geringer Anstieg zu verzeichnen.

Verhalten: Vor der Fortbildung zeigten fünf der 14 Teilnehmenden in den Videos die Strategie und weitere neun zum Teil. Nach der Fortbildung erhöht sich die Zahl der Personen, welche die Strategie anwenden, auf sieben. Weitere sieben Teilnehmende zeigen die Strategie zum Teil. Es ist somit ein geringer Anstieg zu verzeichnen.

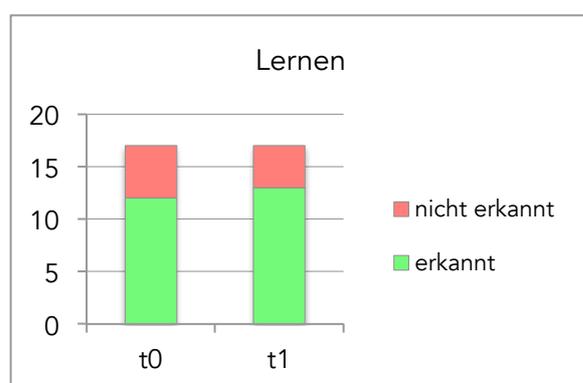


Abbildung 29: Strategie 1 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17)

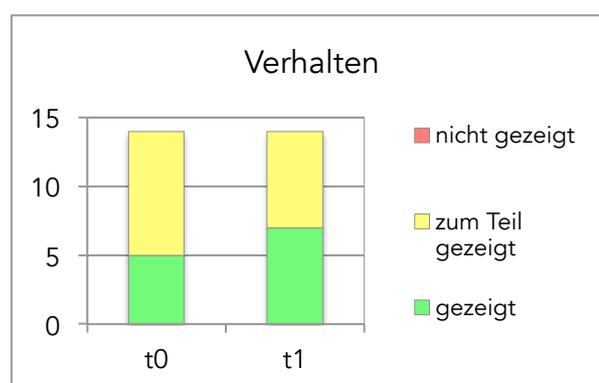


Abbildung 30: Strategie 1 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14)

Strategie 2: Achten Sie auf Hinweise des Schülers

Lernen: Vor der Fortbildung erkannten acht der Teilnehmenden die Strategie in der Videoanalyse richtig und neun erkannten sie nicht. Nach der Fortbildung steigt die Anzahl der Personen, welche die Strategie richtig erkannt haben, auf 13. Es ist ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen.

Verhalten: Vor der Fortbildung zeigten zwei der 14 teilnehmenden in den Videos die Strategie und weitere zwölf zum Teil. In den Videos, die nach der Fortbildung entstanden sind, wenden alle Teilnehmenden die Strategie zum Teil an. Es ist eine geringfügige Verschlechterung zu verzeichnen.

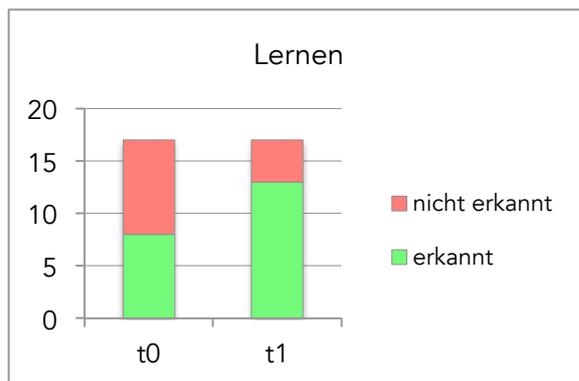


Abbildung 31: Strategie 2 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17)

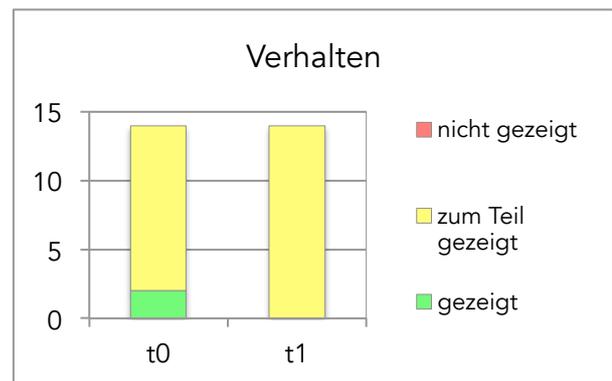


Abbildung 32: Strategie 2 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14)

Strategie 3: Stimulieren Sie gemeinsame Aufmerksamkeit

Lernen: Vor der Fortbildung erkannten sieben der Teilnehmenden die Strategie in der Videoanalyse richtig und zehn erkannten sie nicht. Nach der Fortbildung steigt die Anzahl der Personen, welche die Strategie richtig erkannt haben, auf 16. Es ist ein deutlicher Anstieg im richtigen Erkennen zu verzeichnen.

Verhalten: Vor der Fortbildung zeigten vier der 14 teilnehmenden Personen in den Videos die Strategie und weitere zehn zum Teil. In den Videos, die nach der Fortbildung entstanden sind, wenden zwölf der Teilnehmenden die Strategie umfassend an und weitere zwei zum Teil. Es ist eine deutliche Verbesserung zu verzeichnen.

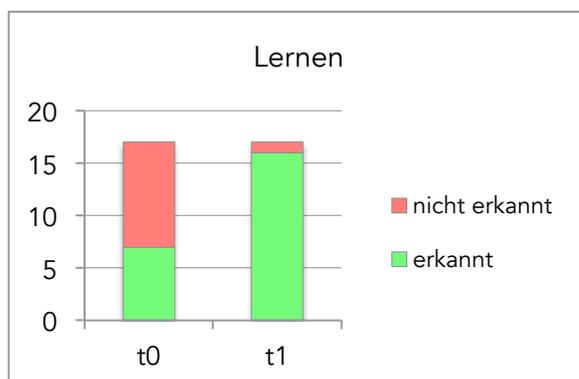


Abbildung 33: Strategie 3 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17)

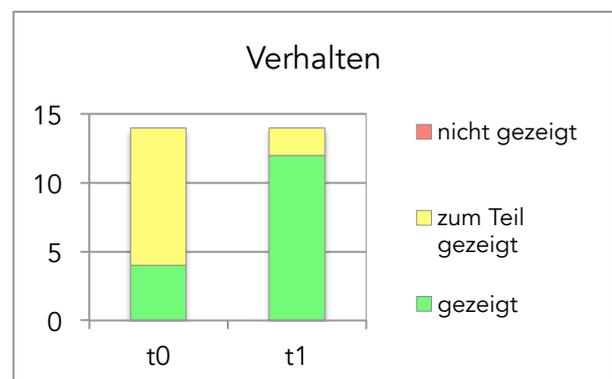


Abbildung 34: Strategie 3 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14)

Strategie 4: Machen Sie kommunikative Interaktion möglich

Lernen: Vor der Fortbildung erkannten vier der 17 teilnehmenden Personen die Strategie in der Videoanalyse richtig und 13 erkannten sie nicht. Nach der Fortbildung steigt die Anzahl der Personen, welche die Strategie richtig erkannt haben, auf elf. Sechs Teilnehmende erkannten sie nicht. Es ist ein deutlicher Anstieg bei den richtigen Wertungen zu verzeichnen.

Verhalten: Vor der Fortbildung zeigten sieben der 14 Teilnehmenden die Strategie umfassend, fünf zum Teil und weitere zwei nicht. In den Videos, die nach der Fortbildung entstanden sind, wenden alle teilnehmenden Personen die Strategie an, davon zwölf umfassend und zwei zum Teil. Es ist eine deutliche Verbesserung zu verzeichnen.

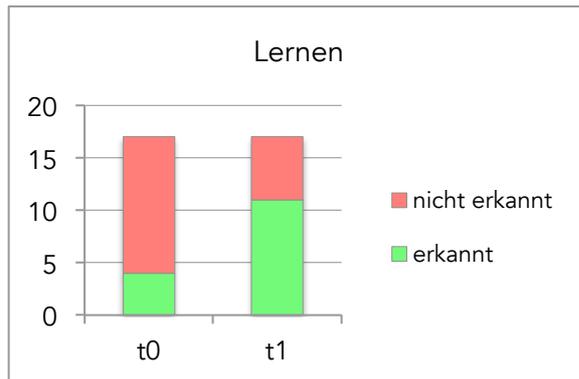


Abbildung 35: Strategie 4 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17)

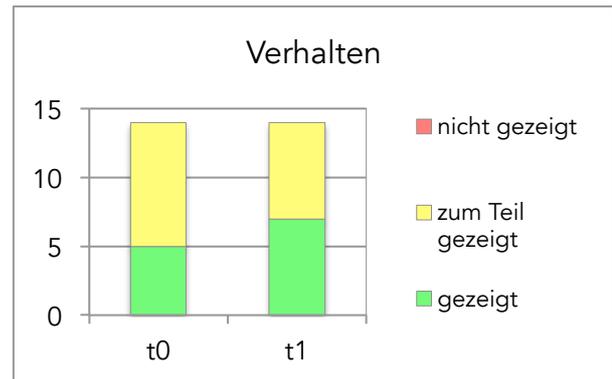


Abbildung 36: Strategie 4 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14)

Strategie 5: Erwarten Sie Kommunikation/Interaktion, die zum Niveau des Schülers passt

Lernen: Vor der Fortbildung erkannten neun der 17 Teilnehmenden die Strategie in der Videoanalyse richtig und acht erkannten sie nicht. Nach der Fortbildung steigt die Anzahl der Personen, welche die Strategie richtig erkannt haben, auf elf. Es ist ein leichter Anstieg der richtigen Bewertungen zu verzeichnen.

Verhalten: Vor der Fortbildung zeigte die Hälfte der 14 teilnehmenden Personen in den Videos die Strategie umfänglich und die andere Hälfte zum Teil. In den Videos, die nach der Fortbildung entstanden sind, steigt die Anzahl der umfassenden Anwendungen auf zwölf Teilnehmer an. Weitere zwei Personen wenden die Strategie zum Teil an.

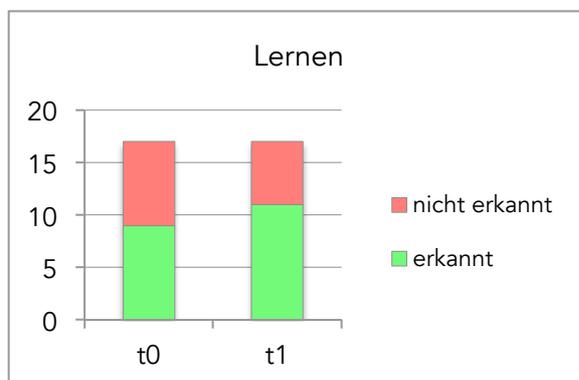


Abbildung 37: Strategie 5 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17)

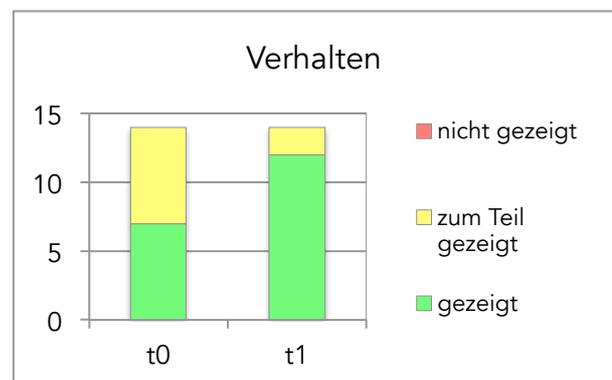


Abbildung 38: Strategie 5 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14)

Strategie 6: Regulieren Sie das Tempo der Interaktion

Lernen: Vor der Fortbildung erkannten zehn der 17 Teilnehmenden die Strategie in der Videoanalyse richtig und sieben erkannten sie nicht. Die Anzahl der richtigen Nennungen sinkt bei der Analyse nach der Fortbildung mit nur noch sechs richtigen und elf falschen Wertungen leicht.

Verhalten: Vor der Fortbildung zeigte eine der 14 teilnehmenden Personen in den Videos die Strategie. Weitere zwölf wendeten sie zum Teil an und eine nicht. In den Videos, die nach der Fortbildung entstanden sind, wendet keiner der Teilnehmenden die Strategie umfassend an. Eine Person nutzt sie nicht, die anderen 13 zum Teil.

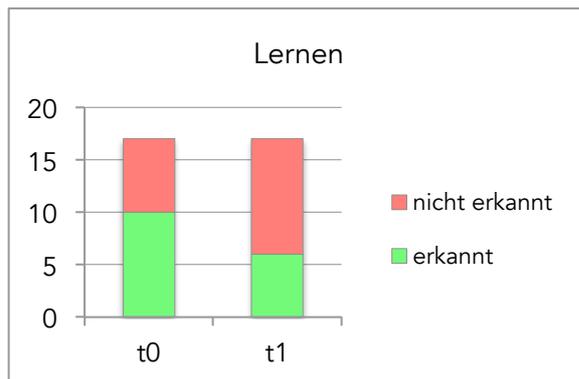


Abbildung 39: Strategie 6 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17)

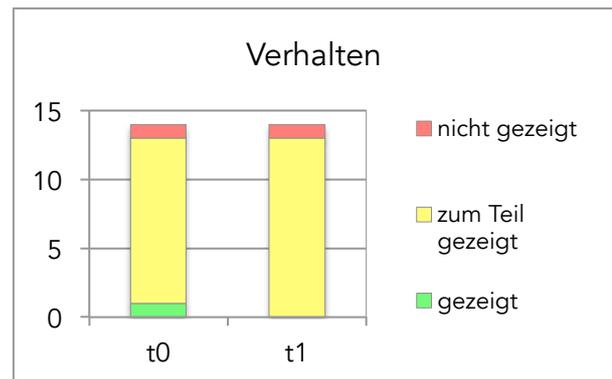


Abbildung 40: Strategie 6 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14)

Strategie 7: Setzen Sie die expressive Kommunikationsform des Schülers modellhaft ein

Lernen: Vor der Fortbildung erkannten neun der teilnehmenden Personen die Strategie in der Videoanalyse richtig und acht erkannten sie nicht. Nach der Fortbildung steigt die Anzahl derjenigen, welche die Strategie richtig erkannt haben auf zwölf. Es ist ein deutlicher Anstieg bezogen auf das richtige Erkennen zu verzeichnen.

Verhalten: Vor der Fortbildung zeigten vier der 14 Teilnehmenden in den Videos die Strategie. Weitere sieben Personen wendeten sie zum Teil und drei nicht an. In den Videos, die nach der Fortbildung entstanden sind, nutzen sieben der Teilnehmenden die Strategie umfassend, sechs zum Teil und einer nicht. Es ist eine leichte Verschlechterung zu verzeichnen.

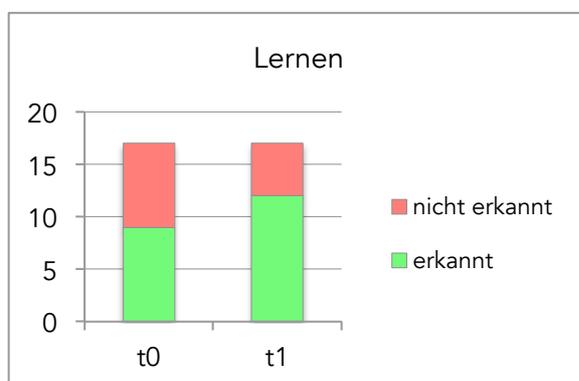


Abbildung 41: Strategie 7 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17)

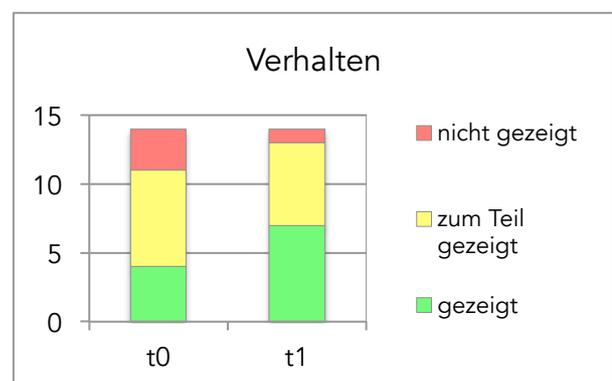


Abbildung 42: Strategie 7 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14)

Strategie 8: Achten Sie darauf, dass Ihr Sprachniveau dem Niveau des Schülers angepasst ist

Lernen: Vor der Fortbildung erkannten sieben der 17 teilnehmenden Personen die Strategie in der Videoanalyse richtig und zehn erkannten sie nicht. Nach der Fortbildung steigt die Anzahl der Personen, welche die Strategie richtig erkannt haben, auf 16. Es ist ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen.

Verhalten: Vor der Fortbildung zeigten fünf der 14 Teilnehmenden in den Videos die Strategie und weitere neun Teilnehmer zum Teil. In den Videos, die nach der Fortbildung entstanden sind, wendet je die Hälfte der teilnehmenden Personen die Strategie vollständig und zum Teil an. Es ist eine leichte Verbesserung zu verzeichnen.

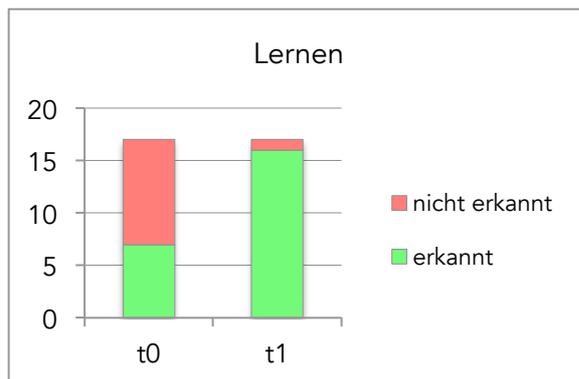


Abbildung 43: Strategie 8 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17)

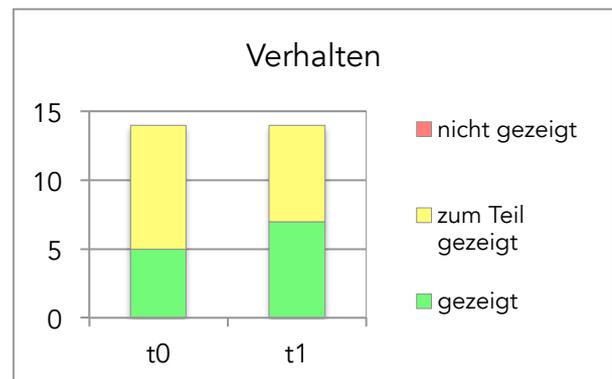


Abbildung 44: Strategie 8 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14)

Strategie 9: Helfen Sie dem Schüler Schritt für Schritt weiter

Lernen: Vor der Fortbildung erkannten sieben der 17 Teilnehmenden die Strategie in der Videoanalyse richtig und zehn erkannten sie nicht. Nach der Fortbildung steigt die Anzahl derjenigen, welche die Strategie richtig erkannt haben, auf zwölf.

Verhalten: Vor der Fortbildung zeigten sieben der 14 teilnehmenden Personen in den Videos die Strategie nicht. Weitere sechs wendeten sie zum Teil an und zwei Personen umfassend. In den Videos, die nach der Fortbildung entstanden sind, wenden alle bis auf eine teilnehmende Person die Strategie an, wobei eine Person sie umfassend nutzt, die restlichen zwölf zum Teil. Es ist eine Verringerung der Anzahl von Teilnehmenden, welche die Verhaltensweise nicht zeigen, zu verzeichnen.

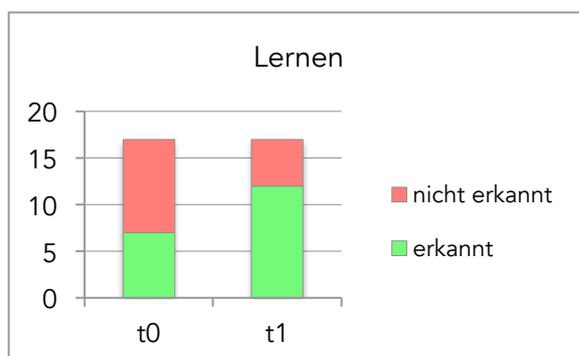


Abbildung 45: Strategie 9 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17)

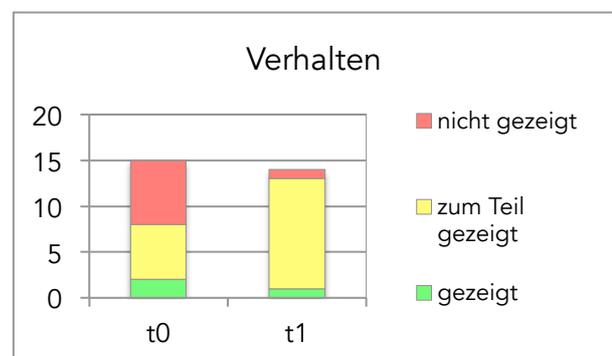


Abbildung 46: Strategie 9 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14)

Strategie 10: Belohnen Sie den Schüler für seine Kommunikationsversuche

Lernen: Vor der Fortbildung erkannten neun der 17 teilnehmenden Personen die Strategie in der Videoanalyse richtig und acht erkannten sie nicht. Nach der Fortbildung steigt die Anzahl der Teilnehmenden, welche die Strategie richtig erkannt haben, auf 15 an.

Verhalten: Vor der Fortbildung zeigten zwei der 14 teilnehmenden Personen in den Videos die Strategie umfassend, weitere elf zum Teil und eine Person nicht. In den Videos, die nach der Fortbildung entstanden sind, wendet noch immer eine Person die Strategie nicht an. Die anderen dreizehn nutzen sie zum Teil. Es ist insgesamt eine leichte Verschlechterung zu verzeichnen.

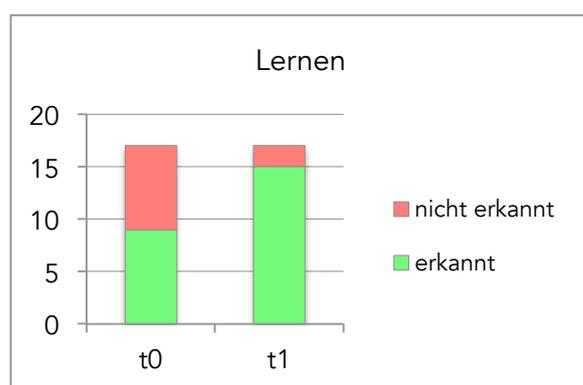


Abbildung 47: Strategie 10 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17)

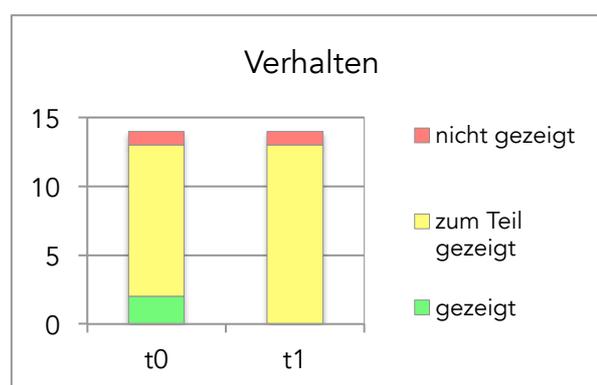


Abbildung 48: Strategie 10 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14)

8.5 Befunde über alle Strategien

Im Bereich des Erkennens finden sich für alle Strategien bis auf eine Verbesserungen. Im Vergleich der Werte von vor der Fortbildung zu danach stellen sich die größten Verbesserungen bei den Strategien 3 und 8 ein. Hier verbessern sich die Analysefähigkeiten bei je neun teilnehmenden Personen. Sieben Teilnehmende verbessern sich beim Erkennen der Strategie 4, sechs bei Strategie 10, je fünf bei den Strategien 2 und 9, drei bei Strategie 7, zwei bei Strategie 5 und eine teilnehmende Person bei Strategie 1. Zu einer Verschlechterung des durchschnittlichen Erkennens kommt es bei Strategie 6. Diese wird nach der Fortbildung von insgesamt vier Personen weniger richtig erkannt als davor.

Nach Abschluss der Fortbildung werden die Strategien 8 und 10 am häufigsten richtig erkannt, wobei Strategie 8 nur von einer und Strategie 10 von zwei teilnehmenden Personen nicht richtig beobachtet werden.

Insgesamt wird die Hälfte der Strategien (1, 2, 3, 5 und 8) bereits vor der Fortbildung von allen Teilnehmenden mindestens zum Teil angewendet. Diese werden nach der Fortbildung zusammen mit einer weiteren Strategie (Strategie 4) weiterhin von allen gezeigt. Insgesamt werden vier Strategien nach der Fortbildung von je einer der teilnehmenden Personen nicht angewendet, wobei es sich in zwei Fällen um die gleiche Person handelt, d.h. eine Person wendet zwei Strategien nicht an. Somit sind es insgesamt drei Personen, die nach der Fort-

bildung Strategien nicht anwenden. Im Vergleich dazu wendeten vor der Fortbildung insgesamt 10 Teilnehmende eine oder mehrere Strategien nicht an.

Es zeigen sich mehrere Strategien, die nach Abschluss der Fortbildung umfassend genutzt werden. Die Strategien 4 (‚Machen Sie kommunikative Interaktion möglich‘) und 5 (‚Erwarten Sie Kommunikation/Interaktion, die zum Niveau des Schülers passt‘) werden vor der Fortbildung mit je der Hälfte der Teilnehmenden am häufigsten bereits umfassend angewendet. Diese beiden Strategien werden nach der Fortbildung von je zwölf Personen angewendet und stellen damit die am häufigsten umfassend gezeigten Strategien dar. Im gleichen Umfang wird ebenfalls Strategie 3 (‚Stimulieren Sie gemeinsame Aufmerksamkeit‘) nach der Fortbildung gezeigt. Bei dieser Strategie lag der Ausgangswert jedoch vergleichsweise niedrig: Sie wurde vor der Fortbildung nur von vier teilnehmenden Personen umfassend angewendet. Strategie 3 ist somit die Strategie mit dem größten Anstieg an umfassender Nutzung.

Bei Betrachtung der Verbesserungen und Verschlechterungen innerhalb der einzelnen Strategien wird deutlich, dass sich von t_0 zu t_1 bei insgesamt sieben der zehn Strategien zu mehr Verbesserungen als Verschlechterungen einstellen. Die Strategien 2 (‚Achten Sie auf Hinweise des Schülers‘), 6 (‚Regulieren Sie das Tempo der Interaktion‘) und 10 (‚Belohnen Sie den Schüler für seine Kommunikationsversuche‘) wurden vor der Fortbildung umfangreicher angewendet als danach.

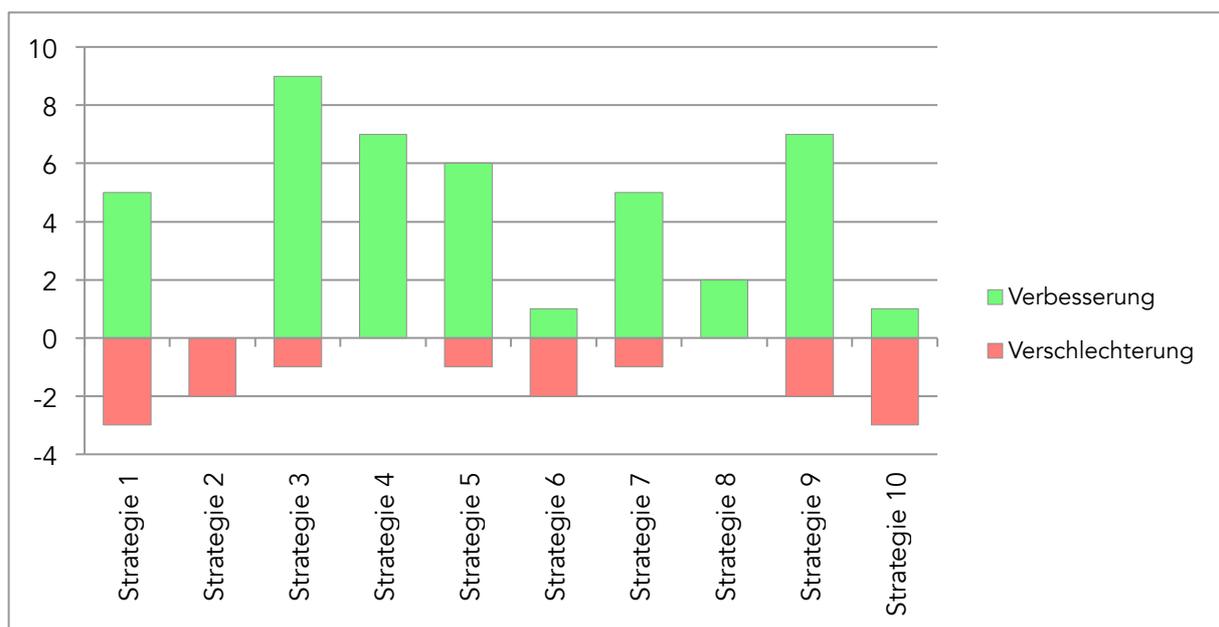


Abbildung 49: Verbesserung und Verschlechterung der Anwendung innerhalb der einzelnen Strategien

9 Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, das theoriebasiert entwickelte Fortbildungsdesign ‚Edm‘, das Bezugspersonen unterstützt kommunizierender SchülerInnen darin unterstützt, förderliche Verhaltensweisen zu erkennen und zu entwickeln, auf seine Wirksamkeit hin zu überprüfen.

Nach einer eingehenden kritischen Betrachtung des Forschungsdesigns werden aus den im vorangegangenen Kapitel dargestellten Ergebnissen ausgewählte Aspekte diskutiert und Perspektiven für weitergehende Forschung aufgezeigt.

9.1 Forschungsdesign und -methoden

Forschungsdesign

Für die Evaluation der entwickelten Fortbildung wurde ein mixed-methods-Vorgehen gewählt. Dieses orientierte sich an den Evaluationsebenen von Kirkpatrick (1998) und analysierte Ergebnisse der Fortbildung auf drei Ebenen. Auf der ersten Ebene wurden Reaktionen der Teilnehmenden wie beispielsweise die Zufriedenheit mit der Fortbildung erfragt. Auf der zweiten Ebene wurde überprüft, wie sich diagnostische Fähigkeiten in Bezug auf das Erkennen der COCP-Partnerstrategien verändert haben. Veränderungen im Anwenden der Strategien durch die Teilnehmenden wurden auf der dritten Ebene betrachtet. Für die Analyse auf der ersten Ebene wurde eine Fragebogenerhebung gewählt, für die anderen Stufen Videoanalysen. Die beschriebene Kombination unterschiedlicher Erhebungsinstrumente und die Betrachtung mehrerer Bereiche auf die eine Fortbildung einwirkt, ermöglichte eine Analyse und somit Bewertung der Fortbildung aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Evaluationen von Fortbildungen beschränken sich häufig auf die beschriebene Ebene 1 (Reaktion). Erst neuere Forschungen nehmen zunehmend auch die weiteren Ebenen in den Blick (vgl. Digel 2013c; Ogrin et al. 2017)

In der vorliegenden Arbeit findet die Evaluation auf den ersten drei von Kirkpatrick (1998) beschriebenen Ebenen statt. Die Ebene 4 (Ergebnis) wird nicht analysiert. Diese würde sich auf die Veränderung der Erzählleistungen der unterstützt kommunizierenden Schüler beziehen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Veränderung des Unterstützungsverhaltens der Bezugspersonen ein langwieriger Prozess ist, in dem die angestrebten Verhaltensweisen zuerst über einen längeren Zeitraum bewusst eingesetzt und geübt werden müssen, bevor sie sich in einem solchen Umfang im Verhalten manifestieren, dass diese messbare Auswirkungen auf die Entwicklung der Schüler haben. Des Weiteren ist zu bedenken, dass die Schüler aufgrund von Besonderheiten in ihrer kommunikativen Entwicklung und speziellen Interaktionserfahrungen (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4) längere Lernzeiten zum Erwerb neuer Fähigkeiten benötigen. Aus diesem Grund ist damit zu rechnen, dass eine messbare Verbesserung der narrativen Fähigkeiten erst nach einem langen Zeitraum mit einem Einsatz von umfangreichem förderlichem Unterstützungsverhalten durch die Bezugspersonen und unter Berücksichtigung individuell unterschiedlicher und behinderungsspezifischer Lernmöglich-

keiten zu rechnen ist. Für weitere Forschungsbemühungen wäre eine Betrachtung der Schü-
lerebene jedoch erstrebenswert. Hier könnten speziell die Arbeiten von Hausendorf und
Quasthoff (2005), Quasthoff et al. (2011) und Schröder (2010) interessante Anknüpfungs-
punkte bieten, da diese kindliche Erzählfähigkeiten im Kontext von Dialogen betrachten und
somit das Unterstützungsverhalten der Bezugspersonen und dessen Auswirkungen mit in
den Blick nehmen.

Erhebungsinstrumente

Für die Beurteilung, ob die Fortbildungsteilnehmer förderliche Verhaltensweisen gezeigt
haben, wurden einmalige Videoaufnahmen herangezogen. Zur Diskussion gestellt werden
kann, dass es fraglich ist, ob diese Aufnahmen eine repräsentative Abbildung des Verhal-
tens dieser Personen darstellt. Die Forschungsfrage zielte jedoch nicht darauf ab, ein Verhal-
ten abzubilden, das die Bezugspersonen in der Regel zeigen, sondern fragt danach, ob sie
dieses zeigen können. Es war den Fortbildungsteilnehmern freigestellt, wann sie das Video
verfassen. So hatten sie es in der Hand, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen sie ein
bestmögliches Verhalten zeigen können. Es ist davon auszugehen, dass sie eine Situation
wählen, in der sie die angestrebten Verhaltensweisen bestmöglich umsetzen können (vgl.
Frage zum Wunsch nach Umsetzung der COCP-Partnerstrategien). Auch das Anschreiben
einer Lehrerin, das der Einsendung ihres Videos beilag, bekräftigt diese Einschätzung: Sie
beschreibt, dass sie mit ihrem Verhalten im eingereichten Video nicht zufrieden sei, jedoch
zum damaligen Zeitpunkt nicht genügend Zeit aufbringen konnte, ein weiteres Video anzu-
fertigen.

Practitioner-researcher-Problem

Die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der in der Arbeit beschriebenen Fortbildung
erfolgte durch die Verfasserin. Aus der Sicht klassischer Experimentalforschung ist diese
Verbindung für eine Forschung kritisch zu betrachten. Der intensive Kontakt mit den Teil-
nehmern der Fortbildung und der intendierte Erfolg der Maßnahme lassen eine mangelnde
Distanz zum Forschungsfeld und somit mögliche Versuchsleitereffekte erwarten. Der unmit-
telbare Kontakt zu den Fortbildungsteilnehmern erlaubte es jedoch, sich dem Feld aus un-
terschiedlichen Perspektiven zu nähern und tiefergehende Informationen zu erhalten, als
dies über die reine Evaluation mit Hilfe von Feedbackbögen und Videoanalysen möglich
gewesen wäre. Der intensive Austausch zwischen der Forscherin und den Fortbildungsteil-
nehmern diente der Herstellung von Vertrauen. Eine Interaktion, die durch Vertrauen ge-
kennzeichnet ist sowie eine an das alltagsweltliche Handeln angenäherte Kommunikation
zwischen Forscher und Erforschtem gelten als wesentliche Prinzipien qualitativer Sozialfor-
schung (Lamnek 2005). Das Herstellen einer Vertrauensbasis war im Rahmen der entwickel-
ten Fortbildung besonders bedeutsam, um möglichen Unsicherheiten bei den Fortbildungs-
teilnehmern entgegen zu können. Mit solchen Unsicherheiten war jedoch in der Konzepti-
on der Fortbildung aufgrund der Arbeit mit eigenen Fällen zu rechnen. Der Aufbau von Ver-
trauen und ein wertschätzender Umgang mit den Videobeispielen der Teilnehmer sollte
helfen, diese Unsicherheiten zu reduzieren. Des Weiteren stand es den Teilnehmern frei, ob
sie die Möglichkeit der Besprechung des eigenen Videos mit den anderen Teilnehmern nut-
zen möchten oder nicht. Auch dieses Prinzip der Freiwilligkeit sollte helfen, Unsicherheiten
abzubauen.

Im Forschungsdesign wurden Elemente eingedacht, die eine möglichst umfassende Reliabilität der Evaluationsergebnisse sicherstellen sollten. In erster Linie erfolgte dies über das mixed-methods-Design auf den unterschiedlichen Evaluationsebenen und das Einbinden einer zweiten, geschulten Raterin für die Analyse der Teilnehmer-Videos. Das Vorliegen eines sehr guten Kappa-Wertes konnte die Inter-Rater-Reliabilität bestätigen.

Eine Balance zu finden zwischen der Orientierung am Anwendungsfeld und den Ansprüchen der Wirksamkeitsforschung wurden als eine der zentralen Herausforderungen der vorliegenden Arbeit verstanden. Gemäß dem explorativen Charakter der Studie unter Bezugnahme auf die integrative Forschungsstrategie (Stark 2004, vgl. Kapitel 7.1) wird das forschungsmethodische Vorgehen hinsichtlich der intendierten Ziele als explorative Akzeptanz- und Wirkungsanalyse als angemessen beurteilt.

Eine weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang kritisch betrachtet werden muss, ist die Soziale Erwünschtheit. Bortz/Döring (2009) beschreiben dieses Phänomen folgendermaßen: „Motiviert durch die Furcht vor sozialer Verurteilung neigt man zu konformem Verhalten und orientiert sich in seinen Verhaltensaüßerungen strikt an verbreiteten Normen und Erwartungen.“ (Bortz/Döring 2009, 232f). Aufgrund der persönlichen Nähe zwischen den Fortbildungsteilnehmern und der Fortbildungsleitung ist unter Umständen mit tendenziell positiven Antworten in Bezug auf die Zufriedenheit mit der Fortbildung sowie bei der Frage nach dem Wunsch die COCP-Partnerstrategien umzusetzen, zu rechnen. Ein Versuch, dieses Phänomen abzumildern stellte die ausdrückliche Aufforderung dar, ‚ehrliche‘ Antworten zu geben, da diese zur Weiterentwicklung der Fortbildung wichtige Informationen bieten. Denkbar wäre auch eine Anonymisierung der Fragebögen als weiteres Mittel gewesen, um Antworten zu erhalten, die unabhängiger von sozialer Erwünschtheit sind. Dies hätte jedoch eine Zusammenführung der Ergebnisse der drei Evaluationsebenen bei den einzelnen Teilnehmern verhindert, was in der vorliegenden Arbeit als bedeutsam angesehen wird.

Stichprobenauswahl

Bei den Teilnehmern der Fortbildung handelt es sich um Freiwillige. Da die Teilnahme an der Fortbildung mit einem gewissen zeitlichen Aufwand verbunden war, ist damit zu rechnen, dass sich nur besonders interessierte und engagierte Personen für eine Teilnahme entschieden. Durch die Gestaltung der Fortbildung in Form eines blended-learning-Designs mit nur zwei Anwesenheitstagen in Köln wäre eine Teilnahme von Personen aus einem größeren Einzugsgebiet denkbar gewesen. Hierzu kam es jedoch nicht. Es nahmen lediglich Teilnehmer mit einer Anfahrt nach Köln von weniger als einer Stunde teil. Eine weitere Anreise, die mit einem größeren zeitlichen und einem gewissen finanziellen Aufwand verbunden gewesen wäre, stellte offensichtlich eine Gelegenheitsbarriere für die Teilnahme dar. Dennoch entsprechen die Teilnehmer der Fortbildung in der Verteilung nach beruflichem Hintergrund und dem angegebenen Vorwissen weitgehend den Erfahrungen der Verfasserin mit Teilnehmern anderer Fortbildungen im Themenbereich der Unterstützten Kommunikation. Ein weiterer Personenkreis, der aufgrund der Ausschreibung für die Fortbildung hätte angesprochen werden können, stellen pädagogisch Tätige dar, die nicht Lehrpersonen sind. Diese Berufsgruppen (z.B. Erzieher, Heilpädagogen,...) sind häufig in vorschulischen Einrichtungen tätig. Viele Kinder, die auf Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation angewiesen sind, werden jedoch erst im Schulalter mit komplexen elektronischen Hilfen versorgt. Aus diesem Grund ist zu vermuten, dass Personen der angesprochenen Professionen sich

nicht für die Fortbildung meldeten, da sie kein Kind mit der geforderten Teilnahmevoraussetzung (Nutzung einer komplexen Kommunikationshilfe) begleiten.

Aufgrund der Betrachtung einer Gelegenheitsstichprobe in der vorliegenden Arbeit können Rückschlüsse auf eine Grundgesamtheit nur sehr bedingt erfolgen. Aus diesem Grund beziehen sich die Interpretationen nur auf die in dieser Untersuchung dargestellten Ergebnisse. Dennoch bieten diese interessante Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen und erlauben Hinweise für die Gestaltung von Fortbildungen mit dem Ziel einer Verhaltensänderung.

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung ist zu klein, um systematische Unterschiede zwischen den Berufsgruppen zu beobachten. Dies könnte eine mögliche Fragestellung für weitergehende, größer angelegte Untersuchungen sein.

COCP-Partnerstrategien

Die COCP-Partnerstrategien (Heim/Jonker 1996; Heim/Jonker/Veen 1997; Heim 2001; Heim/Jonker/Veen 2012) nehmen eine zentrale Stellung in der vorliegenden Arbeit ein. Einerseits stellen sie einen der Hauptaspekte dar, mit dem die Teilnehmer sich im Rahmen der Fortbildung inhaltlich beschäftigt haben. Des Weiteren sind diese forschungsmethodisch bedeutsam, da sie als Analyseinstrument genutzt wurden, um das Erkennen sowie das Zeigen förderlicher Verhaltensweisen der Teilnehmer zu bewerten. Speziell während der Analyse der Teilnehmervideos wurde deutlich, dass mit den COCP-Partnerstrategien nur gewisse Aspekte einer Interaktion zwischen einer Bezugsperson und einem unterstütz kommunizierenden Schüler abgebildet und bewertet können. Als Beispiel soll hier die Strategie 6 „Regulieren Sie das Tempo der Interaktion“ genannt werden. Diese Strategie konnte in den vorliegenden Videos vor allem wirksam werden, wenn es darum geht, dass die Bezugsperson ihre eigene Interaktion verlangsamt und dem Schüler Zeit gibt, damit dieser reagieren kann. In Interaktionen, in denen der Schüler jedoch sehr schnell zwischen Themen wechselte, stellte sich das Regulieren des Tempos als besondere Herausforderung für die Bezugspersonen dar. Damit ein tiefergehendes Gespräch zu einzelnen Themen ermöglicht werden könnte, wäre ein Verhalten, das dazu ermuntert, bei einem Thema zu bleiben, sinnvoll. Dies kollidiert jedoch im Empfinden der Bezugspersonen möglicherweise mit der Strategie ‚Achten Sie auf Hinweise des Schülers‘ (Strategie 2) und ‚Belohnen Sie den Schüler für seine Kommunikationsversuche‘ (Strategie 10), welche beide darauf abzielen, dem Schüler im Gespräch die Führung zu geben.

Insgesamt ist herauszustellen, dass es sich beim COCP-Programm um das einzige derzeit vorliegende validierte Programm zur Entwicklung förderlicher Verhaltensweisen von Bezugspersonen unterstütz kommunizierender Personen handelt. Speziell die Partnerstrategien bieten durch ihre klare Struktur ein praktikables Instrument zur Analyse förderlicher Verhaltensweisen von Bezugspersonen.

In den Ausführungen zu Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation in der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 4) konnten weitere Aspekte eines förderlichen Unterstützungsverhaltens von Bezugspersonen herausgearbeitet werden. Speziell für die Bereiche des Modeling und des Sprechhandelns der Bezugspersonen konnten weitere Aspekte ergänzt werden, die eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der vorliegenden Partnerstrategien ermöglichen können. Auch dies kann die Aufgabe weitergehender Forschungsbemühungen sein.

Vorwissen und Vorerfahrungen der Teilnehmenden

Vorwissen zum Modeling

In einem Fragebogen wurde vor Beginn der Fortbildungsmaßnahme neben allgemeinen personenbezogenen Daten das selbsteingeschätzte Vorwissen zu unterschiedlichen Bereichen der Unterstützten Kommunikation erfragt. Hier ergaben sich interessante Ergebnisse. Speziell für den Bereich des Modelings schätzen die Teilnehmenden ihr Vorwissen tendenziell gering ein. Trotz der großen Bedeutsamkeit des Modelings für die Sprachentwicklung (vgl. Kap. 4.2) und dessen Stellung als eines der zentralen Themen in der Fachdiskussion und praxisorientierten Beiträgen scheint bei Fachleuten Unsicherheit oder selbsteingeschätztes Unwissen vorzuherrschen. Zu bedenken ist, dass es sich bei der vorliegenden Stichprobe wie beschrieben um besonders interessierte und engagierte Personen handelt. Eine intensive Fokussierung weiterer Bemühungen zur Verbesserung des (anwendungsbezogenen) Wissens in Bezug auf das Modeling bzw. Scaffolding (vgl. Kapitel 4) in Aus- und Weiterbildung sind hier dringend angezeigt.

Vorerfahrungen mit online-basierten Lernformen

Von den 18 teilnehmenden Personen der Fortbildung gaben insgesamt nur vier an, bereits Erfahrungen mit online-gestützten Fortbildungen bzw. Fortbildungen mit online-basierten Elementen zu haben. Die Teilnehmender der Fortbildung haben sich im Umgang mit dem PC als sicher bis weitgehend sicher eingeschätzt. Dies war aufgrund der Ausschreibung der Fortbildung zu erwarten (Gelegenheitsstichprobe). Jedoch haben auch diese bisher kaum bis keine anderen Angebote in Form online-basierten Lernens genutzt. Offensichtlich hat sich diese Form bisher nicht etabliert. Speziell im Kontext der Unterstützten Kommunikation gibt es bisher wenige diesbezügliche Angebote. Erste Hilfsmittelfirmen bieten vereinzelt webinare (onlinebasierte Kurzseminare) an. Jedoch gibt es bisher kein umfassendes Angebot am Markt. Formen online-basierten Lernens bieten jedoch zukunftssträchtige Möglichkeiten speziell für einen so vergleichsweise kleinen Personenkreis wie den der Bezugspersonen unterstützt kommunizierender Menschen, da mit einem vergleichsweise geringen logistischen Aufwand viele Interessierte angesprochen werden können. Das in der vorliegenden Untersuchung vorgestellte und evaluierte Fortbildungskonzept stellt einen ersten Versuch dar, eine entsprechende Fortbildung zu gestalten. Die Ergebnisse der Evaluation bieten wichtige Hinweise zur Weiterentwicklung und Konzeption weiterer Maßnahmen.

9.2 Ergebnisse der Evaluation auf Ebene 1 (Reaktion)

Gestaltung der Fortbildungsmaßnahme

Für die Entwicklung des evaluierten Fortbildungsdesigns wurden theoriebasiert Inhalte aus den Themenfeldern Unterstützte Kommunikation (Kap. 2) und Erzählen (Kap. 3) erarbeitet sowie ein Modell zum Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation (Kap. 4) entwickelt. Auf Grundlage von Erkenntnissen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung wurde ein Realisierungskonzept für eine Fortbildung im blended-learning-Format mit dem Ziel der Verhaltensänderung entwickelt, das neben inhaltlichen Angeboten vor allem die Arbeit der Fortbildungsteilnehmer am eigenen Fall in den Mittelpunkt stellte. Schrader (2010) stellt das Potential der Arbeit mit Video-Fällen heraus, da mit ihrer Hilfe unter anderem die Entwicklung von Analyse- und Problemlösefähigkeiten unterstützt werden können (vgl. Kap. 5). Mit

ihrer Hilfe kann in besonderem Maße die Reflexion des eigenen Handelns unterstützt und in der Folge verändert werden. Die Teilnehmer der vorliegenden Untersuchung werteten die Arbeit am eigenen Fall fast durchgängig als sehr hilfreich für das eigene Lernen. Die Arbeit mit den Fällen anderer Teilnehmer wurde ebenfalls von den meisten Teilnehmern als hilfreich empfunden.

Neben der Arbeit mit Videofällen erreichen Arbeits-/und Vermittlungsformen die besten Teilnehmerbewertungen, die vor allem auf das Vermitteln von Fachwissen ausgerichtet sind. Die Vermittlung von Theorieinhalten durch die Referentin sowie screencasts, welche der Darstellung von Theorie durch die Referentin am ähnlichsten sind, werden von den Teilnehmern als die Formen bewertet, die am hilfreichsten für das eigene Lernen sind. Auch die Auseinandersetzung mit Fachtexten und –videos werden weitgehend gut bewertet. Arbeits- und Vermittlungsformen, die eher interaktiv ausgerichtet waren und das eigenaktive Einbringen der Teilnehmenden erforderte, wurden bis auf die Arbeit mit den Fallvideos als vergleichsweise weniger hilfreich bewertet. Speziell das Angebot des Forums wurde nur von sieben der Teilnehmer überhaupt genutzt und von diesen wiederum nur von weniger als der Hälfte als hilfreich bewertet. Eine solche Plattform zum Austausch lebt jedoch von reger Aktivität von Teilnehmern. Möglicherweise wäre die Form von mehr Teilnehmern als hilfreich empfunden worden, wenn dieses intensiver genutzt worden wäre. Auch Heran-Dörr (2006) beschreibt, dass in der von ihr gestalteten Fortbildung das Forum kaum genutzt worden sei, obwohl die Teilnehmer sich ausdrücklich einen persönlichen Austausch gewünscht hatten. Durch die geringe Beteiligung wurde diese Form des Austausches nach Angaben der Teilnehmer als schleppend empfunden (vgl. Heran-Dörr 2006).

Insgesamt lässt sich in Bezug auf die Bewertung der Arbeits- und Vermittlungsformen feststellen, dass die positiv bewerteten Formen am ehesten Formen von klassischer Fortbildungsgestaltung mit referenzzentrierter Vermittlung von Fachinhalten entsprechen. Nicht abschließend geklärt werden kann, ob die Gestaltung der interaktiveren Elemente unzureichend war oder ob die Teilnehmer eher klassische Vermittlungsformen präferieren, weil sie diese kennen und aufgrund vorheriger Erfahrungen bevorzugen.

Die Zufriedenheit mit der Fortbildung insgesamt ist bei den Teilnehmern nahezu durchgängig sehr hoch bis hoch. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Maßnahme den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprochen hat und dass die Teilnehmer für sich einen persönlichen Nutzen erkennen, der in einem angemessenen Verhältnis zum Aufwand stand. Die Fortbildung war von ihrer Konzeption so angelegt, dass die Teilnehmer selbst entscheiden konnten, wie viel Zeit sie für die Auseinandersetzung mit den angebotenen Inhalten investieren können und wollen. Über die Aufzeichnung der Zugriffszeiten (logfiles) auf die Lernplattform wäre eine Analyse möglich, wann welcher Teilnehmer wie lange welche Materialien angesteuert hat. Eine solche Analyse wurde in der vorliegenden Arbeit nicht vorgenommen. In persönlichen Gesprächen gaben die Teilnehmer an, dass sie vielfach beispielsweise Texte von der Lernplattform aufgerufen und dann ausgedruckt hätten, um diese bearbeiten zu können und beispielsweise mit eigenen Notizen zu versehen. Die Zugriffszeiten auf der Lernplattform bilden daher nicht die tatsächliche Auseinandersetzung mit den Lernmaterialien ab. In jeder Woche stand ein inhaltliches Thema im Mittelpunkt und entsprechende Materialien wurden auf der Lernplattform freigeschaltet. Die Materialien aus den vorausgegangenen Wochen verblieben jedoch weiterhin auf der Plattform, so dass die Teilnehmer auch zu einem späteren Zeitpunkt noch darauf zugreifen konnten. In der Evaluation gaben Teilnehmer teilweise an, dass zu einzelnen Themen ein zu viel an Materialien im Angebot

gewesen sei. Diese Einschätzung deutet darauf hin, dass die Teilnehmer das Gefühl oder den Wunsch hatten, alle Materialien bearbeiten zu müssen. In einem persönlichen Gespräch mit einigen Teilnehmern entstand die Idee, Materialien bezüglich ihrer Bedeutsamkeit in eine Reihenfolge zu bringen oder eine Einteilung vorzunehmen, welche Materialien möglichst erarbeitet werden sollten und welche lediglich vertiefende Informationen bieten, die bei weiterführendem Interesse bzw. mehr zeitlichen Ressourcen bearbeitet werden könnten. Ein solches Vorgehen erscheint für die Konzeption weiterer Fortbildungsmaßnahmen lohnenswert.

Die Dauer der Fortbildung war mit drei bzw. fünf Wochen zeitlich begrenzt. So konnte sichergestellt werden, dass die Teilnehmer den Zeitraum als überschaubar empfanden und keine Ermüdung entstand. Durch das Angebot regelmäßiger Chat-Treffen sollte ein Austausch erreicht und sichergestellt werden, dass die Teilnehmer sich nicht allein gelassen fühlten. Von den 18 Teilnehmern schlossen insgesamt 17 die Fortbildung vollständig ab. Der geringe drop-out von einer Person spricht dafür, dass die Fortbildung vom Gros der Teilnehmer als machbar empfunden wurde und keine zu große Belastung im Arbeitsalltag darstellte. Einschränkend muss jedoch festgestellt werden, dass die Teilnehmer in persönlichen Gesprächen sowie im Rückmeldebogen immer wieder den Faktor Zeit als belastend angaben. Dieser wurde jedoch weniger in Zusammenhang mit den unmittelbaren Angeboten der Fortbildungsmaßnahme genannt, sondern vor allem in Bezug auf die nicht zufriedenstellende Umsetzung der COCP-Partnerstrategien im Alltag.

Alle teilnehmenden Personen bis auf eine gaben einen sehr starken bis starken Wunsch an, die COCP-Partnerstrategien umzusetzen und fühlten sich gut darauf vorbereitet. Die tatsächliche Umsetzung ist trotz des breiten Wunsches und der weitgehend als gut empfundenen Vorbereitung nach eigener Einschätzung keinem der Teilnehmer sehr gut gelungen. Je etwa die Hälfte der teilnehmenden Personen empfindet, dass ihnen die Umsetzung weitgehend bzw. mittelmäßig gelungen ist und zwei weiteren Personen kaum. Als häufigste Barriere, welche die gewünschte Umsetzung der COCP-Partnerstrategien verhindert, nennen die Teilnehmer der Fortbildungen einen Zeitmangel. Aus den Ausführungen wird nicht endgültig klar, ob die Personen zu wenig Zeit haben, um sich mit den Inhalten der Fortbildung auseinanderzusetzen, oder ob sich die Aussage auf mangelnde zeitliche Ressourcen für die Umsetzung im Alltag beziehen. Zweites ist jedoch zu vermuten. Insgesamt neun Personen gaben als Grund für eine bisher nicht zufriedenstellende Umsetzung mangelnde Zeit an. Bei allen handelt es sich um Lehrpersonen. Dies lässt vermuten, dass die Implementation neuer Verhaltensweisen in den unterrichtlichen Alltag eine besondere Hürde darstellt. Vermutlich ist das Anwenden neuer Verhaltensweisen in einer 1:1-Situation mit dem Schüler, wie dies beispielsweise in therapeutischen Settings meist der Fall ist, erheblich einfacher.

An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass der Einsatz förderlicher Verhaltensweisen sich nicht auf Einzelfördersituationen beschränken kann und soll, sondern im Alltag Anwendung finden muss. Möglicherweise ist durch die Fokussierung der Fortbildungsinhalte auf den Kontext von Erzählsituationen bei den Teilnehmern der Eindruck entstanden, dass die COCP-Partnerstrategien vorrangig oder ausschließlich in diesem Kontext eingesetzt werden sollen. Für weitere zu entwickelnde Fortbildungen sollte überlegt werden, wie ein eher kontextübergreifender Einsatz der förderlichen Verhaltensweisen unterstützt werden kann. Es ist jedoch zu bedenken, dass gerade für das Erproben neuer Verhaltensweisen eine möglichst strukturierte und vorhersehbare Situation hilfreich ist, damit die Person sich auf den Einsatz dieser konzentrieren kann. In dieser Phase bietet vermutlich ein 1:1-Setting sowie die Fokus-

sierung auf einen Gesprächskontext einen hilfreichen Rahmen. Die möglichst umfassende Übertragung auf alltägliche Kommunikationssituationen sollte jedoch ein zentrales Ziel der Anwendung sein.

Bei Analyse der Ergebnisse der ersten Evaluationsebene zeigt sich ein ungewöhnlicher Fall. Die Beurteilungen der online-basierten Angebote (Chat, Forum, Videoanalysen) und die Gestaltung der online-Plattform durch eine der teilnehmenden Personen weichen von den Bewertungen der anderen Teilnehmer systematisch ab. Die teilnehmende Person 12 zeigt bezogen auf die genannten Angebote insgesamt die niedrigsten Zufriedenheitswerte aller Teilnehmer. Auch bezogen auf die Umsetzung der COCP-Partnerstrategien weichen die Angaben dieser Person deutlich von denen der anderen Teilnehmenden ab. Sie gibt an, nicht den Wunsch gehabt zu haben, die COCP-Partnerstrategien umzusetzen, des Weiteren habe sie sich nicht gut darauf vorbereitet gefühlt und die Umsetzung sei nicht gelungen. Im Rückmeldebogen gibt die Person an, die online-basierte Arbeit sei „nicht ihr Ding“ (Zitat). Da die Auseinandersetzung mit den COCP-Partnerstrategien und die Vorbereitung auf die Umsetzung in der erarbeiteten Fortbildungskonzeption jedoch sehr stark auf die online-basierten Lernformen ausgerichtet ist, überrascht es nicht, dass die beschriebene Ablehnung der teilnehmenden Person zu einem Gefühl der mangelnden Vorbereitung führt. Der im Vergleich zu den anderen Teilnehmern geringe Wunsch zur Umsetzung der Strategien spricht möglicherweise auch dafür, dass mit Hilfe der online-basierten Angebote bei den anderen Teilnehmern eine Sensibilität für die Bedeutsamkeit dieser Strategien vermittelt werden konnte, was bei diesen in der Folge zu einem Wunsch nach Umsetzung führte.

9.3 Ergebnisse der Evaluation auf Ebene 2 (Lernen)

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der zweiten Evaluationsebene eine Verbesserung der diagnostischen Kompetenzen zum Erkennen förderlichen Unterstützungsverhaltens bei allen teilnehmenden Personen. Im Sinne der theoretischen Vorannahmen konnten die Analysefähigkeiten der teilnehmenden Personen im Rahmen der Fortbildung verbessert werden. Sowohl die Betrachtung der Entwicklung der einzelnen Teilnehmer als auch der zusammenfassende personenübergreifende Vergleich der richtig erkannten Strategien vor und nach der Fortbildung stützen diese Annahme.

Bei Betrachtung der Veränderungen bezogen auf die einzelnen COCP-Partnerstrategien zeigt sich ein ähnliches Bild. Bei allen Strategien außer einer zeigen sich beim Vergleich der Werte von vor und nach der Fortbildung Verbesserungen im Erkennen. Speziell die Strategien 3 („Stimulieren Sie gemeinsame Aufmerksamkeit“) und 8 („Achten Sie darauf, dass Ihr Sprachniveau dem Niveau des Schülers angepasst ist“) treten bei den Ergebnissen positiv hervor. Beide wurden im Test vor der Fortbildung nicht signifikant häufiger richtig als falsch erkannt. Nach der Fortbildung werden sie von allen bis auf je eine teilnehmende Person richtig erkannt. Das Erkennen dieser Strategien ist offensichtlich durch die Methoden, die in der Fortbildung angewendet wurden, effektiv erlernbar.

Die Analyse auf der zweiten Evaluationsebene zeigt einen ungewöhnlichen Fall. Die teilnehmende Person 16 zeigt nach der Fortbildung schlechtere Erkennenswerte als davor. In einem Gespräch nach Abschluss der Videoanalyse mit allen Teilnehmern der Fortbildungsgruppe beschrieb sie, dass sie einige Verhaltensweisen der im Video sichtbaren Bezugsperson als respektlos gegenüber dem Schüler empfand. So wertete die teilnehmende Person 16 beispielsweise, dass die Bezugsperson die Kommunikationsversuche des Schülers nicht

belohnt (Strategie 10), sondern „überheblich“ (Zitat aus dem Analysebogen) reagiert. Die anderen Teilnehmer konnten diese Einschätzung nicht teilen. Sie werteten das beschriebene Verhalten als besondere Art der Kommunikation zwischen dem Schüler und der Bezugsperson, die sich vermutlich über einen intensiven Kontakt entwickelt habe. Die freudigen Reaktionen des Schülers auf Aussagen der Bezugsperson, sein vergleichsweise hoher Redeanteil im Gespräch und die Dauer des Gesprächs stützen die Annahme, dass ein positives und respektvolles Verhältnis zwischen den beiden besteht. Die deutlich abweichende Bewertung der teilnehmenden Person 16 verdeutlicht jedoch noch einmal die Schwierigkeit einer neutralen Bewertung von Gesprächsverhalten, das immer auch Beziehung widerspiegelt bzw. von dieser beeinflusst wird. Merkmale der Persönlichkeit und Erfahrungen haben immer einen Einfluss auf die Bewertung des Verhaltens anderer. Gleichzeitig beeinflussen diese immer auch das eigene Kommunikationsverhalten.

9.4 Ergebnisse der Evaluation auf Ebene 3 (Verhalten)

Ziel der Fortbildung war eine Veränderung des Verhaltens der teilnehmenden Personen, konkret der Anwendung von COCP-Partnerstrategien. Dieses Ziel konnte bei mehreren teilnehmenden Personen erreicht werden. Insgesamt elf der 14 bewerteten Teilnehmer zeigen eine Verbesserung in der Anwendung der Strategien, davon fünf der Teilnehmer signifikante. Wie beschrieben handelt es sich bei der Verhaltensänderung jedoch um einen längerfristigen Prozess. So kann die vorgenommene Analyse nur begrenzte Hinweise auf eine Wirksamkeit der Fortbildung in diesem Bereich liefern.

Insgesamt die Hälfte der Strategien wurde von den Teilnehmern bereits vor der Fortbildung zumindest zum Teil angewendet. Mit Rückgriff auf die Einschätzung der Teilnehmer, von denen zwei Drittel ihr Vorwissen im Bereich der COCP-Partnerstrategien gering bzw. eher gering einschätzten, ist davon auszugehen, dass diese Strategien intuitiv gezeigt wurden. Gleichzeitig wird jedoch auch deutlich, dass viele der förderlichen Verhaltensweisen nicht intuitiv gezeigt wurden. Dies bestätigt die diesbezüglichen theoretischen Annahmen (vgl. Kapitel 4.1).

Die Betrachtung der Veränderungen bezogen auf die einzelnen Strategien zeigt ein weniger eindeutiges Bild als bei den Daten, die sich auf die Teilnehmer beziehen. Von den insgesamt zehn Strategien stellen sich im Vergleich der Werte von t_0 zu t_1 bei insgesamt sieben Verbesserungen, jedoch auch bei drei Strategien Verschlechterungen im Einsatz ein. Es ergeben sich mehrere mögliche Erklärungen für diese divergenten Ergebnisse. Eine mögliche Erklärung wäre, dass der Einsatz der Strategien nicht innerhalb kurzer Zeit umgesetzt werden kann. Möglicherweise benötigen die Bezugspersonen mehr Zeit, um den Einsatz bewusst zu steuern. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass Strategien, die vor der Fortbildung intuitiv gezeigt wurden, durch die Konzentration auf andere Strategien überlagert wurden. Da der zeitgleiche Einsatz der insgesamt zehn Strategien vermutlich eine Überforderung der Bezugspersonen dargestellt hätte, wurde im Rahmen der Fortbildung empfohlen, sich vorerst auf den Einsatz weniger Strategien zu konzentrieren und sukzessive neue Strategien hinzuzunehmen, sobald die ersten Strategien verinnerlicht sind. Wenn die neu eingesetzten Strategien in ein automatisiertes Verhaltensrepertoire übergegangen sind, werden bei den Bezugspersonen wieder Ressourcen frei, um sich auf den Einsatz weiterer Strategien zu konzentrieren. Es ist davon auszugehen, dass eine Kombination aus den beschriebenen Erklärungen für das uneindeutige Ergebnis verantwortlich ist. Möglicherweise

liegt eine Erklärung auch innerhalb der einzelnen Strategien begründet. Es ist davon auszugehen, dass es Strategien gibt, die einfacher umzusetzen sind als andere. Aufgrund der kleinen Datenmenge konnten in der vorliegenden Untersuchung keine eindeutigen Ergebnisse gewonnen werden, welche Strategien wie einfach umgesetzt werden können. Weitere Untersuchungen, die sich auf diesen Aspekt konzentrieren, könnten hier Aufschluss bieten. Betrachtenswert wäre des Weiteren, ob für die Verbesserung der Anwendung einzelner Strategien andere Fortbildungs- oder Schulungskonzepte hilfreich sind.

9.5 Zusammenfassende Interpretation

Durch die Analyse der vorliegenden Daten kann davon ausgegangen werden, dass es mit Hilfe der entwickelten Fortbildung gelungen ist, positive Effekte in Bezug auf die Diagnostik- und Anwendungskompetenzen förderlichen Unterstützungsverhaltens der teilnehmenden Personen zu erzielen. Positive Effekte lassen sich vor allem in Bezug auf das Erkennen der COCP-Partnerstrategien feststellen. Des Weiteren wird deutlich, dass die Fortbildungsteilnehmer auf Grundlage des erworbenen Fachwissens und des verbesserten Erkennens der Strategien Ansätze einer vermehrten Anwendung zeigen konnten. Deutlich wird auch der Wunsch nach einer Umsetzung der Strategien. Damit ergeben sich Hinweise darauf, dass es mit Hilfe der Fortbildung gelungen ist, bei den Fortbildungsteilnehmern eine Sensibilität für den Einsatz förderlicher Verhaltensweisen anzubahnen bzw. zu verstärken.

Die vorliegende Untersuchung war zeitlich auf wenige Wochen begrenzt. Möglicherweise wäre für eine solch umfangreiche Verhaltensänderung, wie dies der Einsatz der förderlichen Unterstützungsverhaltens darstellt, eine längerfristige Begleitung der Bezugspersonen sinnvoll. Diese könnte hilfreich sein, damit die neuen Verhaltensweisen sukzessive eingeübt und immer wieder begleitet reflektiert werden können. Gleichzeitig könnte eine längerfristige Begleitung dafür sorgen, dass die Umsetzung nicht aus dem Blick gerät. Die positiven Evaluationsergebnisse des in der vorliegenden Arbeit betrachteten Fortbildungskonzeptes ermutigen zu einer Weiterentwicklung.

10 Ausblick

Das mit der vorliegenden Studie belegte Potential des entwickelten Fortbildungskonzeptes stellt nicht nur einen Beitrag zur Entwicklung von Fortbildungen im Bereich der Unterstützten Kommunikation dar, sondern bietet auch Anschlusspunkte für die Weiterentwicklung längerfristiger professioneller Trainings zu anderen Themen oder für andere Zielgruppen. Die Ergebnisse zur Akzeptanz und der Entwicklung des Erkennens und Zeigens förderlichen Unterstützungsverhaltens können als ermutigend gewertet werden, weitere Konzepte zu entwickeln, die auf den beschriebenen Grundlagen basieren.

Durch Verortung in online-basierten Lernumgebungen können Personenkreise angesprochen werden, die nicht die zeitlichen, finanziellen oder persönlichen Ressourcen haben, längere Anfahrten für Fortbildungen auf sich zu nehmen. Mit Hilfe von online-basierten Angeboten erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, den eigenen Lernweg zu steuern und zu entscheiden, wann sie sich wie lange und intensiv mit welchem Lernangebot beschäftigen. Durch Kombination der online-Angebote mit einer begrenzten Anzahl an Präsenzterminen (blended learning) kann gleichzeitig die Entwicklung persönlicher Kontakte und damit verbundenem Vertrauen sichergestellt werden.

In Zeiten intensiver Inklusionsbemühungen werden besonders Lehrer und andere Pädagogen zunehmend vor vielfältige Herausforderungen gestellt, die sie mit ihrem bisherigen Handlungsrepertoire und der vorhandenen Unterrichtsexpertise meist nicht zufriedenstellend bewältigen können. Sonderpädagogisches Wissen und ein spezifisches Verhaltensrepertoire fehlen vielfach. Hier könnten gut konzipierte Fortbildungen eine hilfreiche Unterstützung bieten. Sie können neben einer professionellen Begleitung durch Bereitstellen von Fachwissen und der Unterstützung bei der Entwicklung eines nützlichen Handlungsrepertoires auch den Austausch mit Fachkollegen ermöglichen.

Speziell für den Personenkreis der Menschen, die auf Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation angewiesen sind, wurde in der vorliegenden Arbeit die Bedeutsamkeit des Erzählens und der narrativen Entwicklung für die Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung herausgestellt. Es wurde deutlich, dass weitere Forschungsbemühungen nötig sind, um systematischere Informationen diesbezüglich zu erhalten. Hierbei gilt es, eine dialogische Sichtweise, die eine gegenseitige Beeinflussung der Gesprächspartner beachtet, einzunehmen.

In der vorliegenden Arbeit fand das Modell des Scaffolding für den Themenbereich der Unterstützten Kommunikation besondere Betrachtung. In der bisherigen Fachdiskussion zum förderlichen Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen fand vielfach eine Beschränkung auf das Modeling statt. Das Modell des Scaffolding bringt weitreichendere Aspekte des förderlichen Verhaltens von Bezugspersonen in die Betrachtung. Das in der Arbeit entwickelte Modell ‚Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation‘ stellt einen ersten Versuch zur Systematisierung dar. Es wird weitere Forschungsbemühungen brauchen, um noch systematischer Einflüsse, Herausforderungen, Wirkmechanismen und mögliche Barrieren zu untersuchen.

Der vorliegenden Arbeit können im Wesentlichen drei Leistungen zugeschrieben werden:

- Der Begriff des scaffolding wurde in die deutschsprachige Fachdiskussion zur Unterstützten Kommunikation eingebracht und in diesem Zusammenhang ein Modell zum ‚Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation‘ entwickelt. Dieses geht über bisherige Ausführungen zum Unterstützungsverhalten, welche sich meist auf das Modeling beziehen, hinaus, da es vielfältige Aspekte förderlicher Verhaltensweisen von Bezugspersonen einbezieht.
- Die Bedeutsamkeit des Umfeldes für die Entwicklung unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher wurde in besonderer Weise herausgestellt. Während der Teil „Unterstützt“ im Begriff „Unterstützte Kommunikation“ bisher vorwiegend in Zusammenhang mit Kommunikationshilfen betrachtet wurde, wird dieser in der vorliegenden Arbeit in auf die Unterstützung durch Bezugspersonen fokussiert.
- Es wurde ein Modell zur Gestaltung von Fortbildungen mit dem Ziel einer Verhaltensänderung entwickelt, das die Arbeit mit Fällen mit der Vermittlung von Fachwissen kombiniert. Durch das Angebot in Form eines blended learning-Designs konnte ein zeitlich und inhaltlich umfassendes Angebot gestaltet werden. Durch die konsequente Beachtung der Kombination aus Entwicklung von Wissen und Verhalten konnten zwei Einflussbereiche für die Entwicklung von Expertise angesprochen werden.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Quadrangulärer Blick in der Unterstützten Kommunikation. Eigene Abbildung - modifiziert nach Tomasello (2011)..... | 20 |
| Abbildung 2: Jobs zur gesprächsstrukturellen Organisation von (narrativen) Diskurseinheiten. Aus: Hausendorf/Quasthoff 2005, 128..... | 31 |
| Abbildung 3: Interaktionsmuster der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Aus: Hausendorf/Quasthoff 2005, 235. | 38 |
| Abbildung 4: Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotskij..... | 48 |
| Abbildung 5: Der Zusammenhang zwischen Unterstützung und Herausforderung in Lernkontexten. Aus: Hammond/Gibbons 2001, 16. | 49 |
| Abbildung 6: Zirkulärer Ablauf des COCP-Programms (Heim et al. 2012, 01.026.009)52 | |
| Abbildung 7: Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation – Unterstützungsstrategien von Bezugspersonen | 54 |
| Abbildung 8: Technologiebasiertes Kategorisierungsmodell nach Back et al. 1998 in Reinmann 2005..... | 60 |
| Abbildung 9: Ablauf der Fortbildung "Erzähl doch mal..." | 63 |
| Abbildung 10: Ansicht der Oberfläche des online-Fall-Laboratiums www.videofallarbeit.de. Aus: Digel et al. o.J., 3. | 65 |
| Abbildung 11: Teilnehmende der Fortbildung (Berufsgruppen)..... | 68 |
| Abbildung 12: Vorwissen der Teilnehmenden (Selbsteinschätzung)..... | 69 |
| Abbildung 13: Sicherheit im Umgang mit dem PC (Selbsteinschätzung)..... | 69 |
| Abbildung 14: 4-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick (1998)..... | 74 |
| Abbildung 15: Auswertungsschlüssel für das Rating | 85 |
| Abbildung 16: Datenerhebung zur Evaluation der Fortbildung „Erzähl doch mal...“ ... | 87 |
| Abbildung 17: Zufriedenheit mit der Fortbildung (n=16)..... | 89 |
| Abbildung 18: Bewertung der Vermittlungs- und Arbeitsformen (n=17) | 90 |
| Abbildung 19: Bedienung der online-Lernplattform (n=17)..... | 91 |
| Abbildung 20: Übersichtlichkeit der online-Lernplattform (n=17)..... | 91 |
| Abbildung 21: Menge der angebotenen Materialien (n=17) | 92 |
| Abbildung 22: Qualität der angebotenen Materialien (n=17)..... | 92 |
| Abbildung 23: Zufriedenheit mit der Betreuung während der online-Phase (n=17) | 93 |
| Abbildung 24: Erfüllung der Erwartungen (n=17)..... | 93 |
| Abbildung 25: COCP-Partnerstrategien – Wunsch zur Umsetzung, Vorbereitung und tatsächliche Umsetzung (n=17)..... | 94 |
| Abbildung 26: Richtig und falsch erkannte Strategien aller Teilnehmenden vor der Fortbildung (n=17)..... | 147 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 27: Richtig und falsch erkannte Strategien aller Teilnehmenden nach der Fortbildung (n=17)..... | 147 |
| Abbildung 28: Veränderungen im Anwenden der COCP-Partnerstrategien insgesamt | 148 |
| Abbildung 29: Strategie 1 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17) | 149 |
| Abbildung 30: Strategie 1 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14) .. | 149 |
| Abbildung 31: Strategie 2 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17) | 150 |
| Abbildung 32: Strategie 2 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14) .. | 150 |
| Abbildung 33: Strategie 3 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17) | 150 |
| Abbildung 34: Strategie 3 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14) .. | 150 |
| Abbildung 35: Strategie 4 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17) | 151 |
| Abbildung 36: Strategie 4 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14) .. | 151 |
| Abbildung 37: Strategie 5 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17) | 151 |
| Abbildung 38: Strategie 5 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14) .. | 151 |
| Abbildung 39: Strategie 6 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17) | 152 |
| Abbildung 40: Strategie 6 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14) .. | 152 |
| Abbildung 41: Strategie 7 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17) | 152 |
| Abbildung 42: Strategie 7 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14) .. | 152 |
| Abbildung 43: Strategie 8 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17) | 153 |
| Abbildung 44: Strategie 8 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14) .. | 153 |
| Abbildung 45: Strategie 9 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17) | 153 |
| Abbildung 46: Strategie 9 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14) .. | 153 |
| Abbildung 47: Strategie 10 – Befunde zum Erkennen aller Teilnehmenden (n=17) .. | 154 |
| Abbildung 48: Strategie 10 – Befunde zum Anwenden aller Teilnehmenden (n=14) | 154 |
| Abbildung 49: Verbesserung und Verschlechterung der Anwendung innerhalb der einzelnen Strategien | 155 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: Ausgewählte Modellierungstechniken nach Dannenbauer (1997), zitiert in Sachse/Willke 2011, 378..... | 22 |
| Tabelle 2: Ablauf der Fortbildung ‚Edm‘ mit zwei Gruppen..... | 71 |
| Tabelle 3: Ratingsystem mit Items..... | 82 |
| Tabelle 4: Kreuztabelle zur Bestimmung der Beobachterübereinstimmung; fett gedruckte Zahlen stellen die Übereinstimmungen in den Einschätzungen beider Rater dar..... | 86 |
| Tabelle 5: Teilnehmende Person 1 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 97 |
| Tabelle 6: Teilnehmende Person 1 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 98 |
| Tabelle 7: Teilnehmende Person 1 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 98 |
| Tabelle 8: Teilnehmende Person 2 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 100 |
| Tabelle 9: Teilnehmende Person 2 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 101 |
| Tabelle 10: Teilnehmende Person 2 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 101 |
| Tabelle 11: Teilnehmende Person 3 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 103 |
| Tabelle 12: Teilnehmende Person 3 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 104 |
| Tabelle 13: Teilnehmende Person 3 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 104 |
| Tabelle 14: Teilnehmende Person 4 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 106 |
| Tabelle 15: Teilnehmende Person 4 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 107 |
| Tabelle 16: Teilnehmende Person 4 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 107 |
| Tabelle 17: Teilnehmende Person 5 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 109 |
| Tabelle 18: Teilnehmende Person 5 – gezeigte Strategien zu t_0 | 110 |
| Tabelle 19: Teilnehmende Person 6 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 112 |
| Tabelle 20: Teilnehmende Person 6 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 113 |
| Tabelle 21: Teilnehmende Person 6 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 113 |
| Tabelle 22: Teilnehmende Person 7 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 115 |
| Tabelle 23: Teilnehmende Person 7 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 116 |
| Tabelle 24: Teilnehmende Person 7 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 116 |
| Tabelle 25: Teilnehmende Person 8 – erkannte Strategien zu t_0 | 117 |
| Tabelle 26: Teilnehmende Person 9 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 119 |
| Tabelle 27: Teilnehmende Person 9 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 120 |
| Tabelle 28: Teilnehmende Person 9 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 120 |
| Tabelle 29: Teilnehmende Person 10 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 122 |
| Tabelle 30: Teilnehmende Person 10 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 123 |
| Tabelle 31: Teilnehmende Person 10 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 123 |
| Tabelle 32: Teilnehmende Person 11 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 125 |
| Tabelle 33: Teilnehmende Person 11 – gezeigte Strategien zu t_0 | 126 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 34: Teilnehmende Person 12 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 128 |
| Tabelle 35: Teilnehmende Person 12 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 129 |
| Tabelle 36: Teilnehmende Person 12 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 129 |
| Tabelle 37: Teilnehmende Person 13 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 131 |
| Tabelle 38: Teilnehmende Person 13 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 132 |
| Tabelle 39: Teilnehmende Person 13 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 132 |
| Tabelle 40: Teilnehmende Person 14 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 134 |
| Tabelle 41: Teilnehmende Person 15 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 136 |
| Tabelle 42: Teilnehmende Person 15 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 137 |
| Tabelle 43: Teilnehmende Person 15 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 137 |
| Tabelle 44: Teilnehmende Person 16 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 139 |
| Tabelle 45: Teilnehmende Person 16 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 140 |
| Tabelle 46: Teilnehmende Person 16 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 140 |
| Tabelle 47: Teilnehmende Person 17 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 142 |
| Tabelle 48: Teilnehmende Person 17 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 143 |
| Tabelle 49: Teilnehmende Person 17 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 143 |
| Tabelle 50: Teilnehmende Person 18 – erkannte Strategien zu t_0 und t_1 | 145 |
| Tabelle 51: Teilnehmende Person 18 – gezeigte Strategien zu t_0 und t_1 | 146 |
| Tabelle 52: Teilnehmende Person 18 – Statistik für Wilcoxon-Test..... | 146 |
| Tabelle 53: Veränderungen im Anwenden der einzelnen COCP-Partnerstrategien... | 148 |

Literaturverzeichnis

- The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) Special Interest Division 12: Augmentative and Alternative Communication (AAC) (2005): Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Position Statement. Online: <http://www.asha.org/policy/PS2005-00113/> [Zugriff: 06.12.2016]. Zitiert in: Beukelman, D./Mirenda, P. (2013): Augmentative and Alternative Communication. Baltimore, USA: Brookes.
- Andres, P./Rieker, K. (2009): Biete Wörter, suche Geschichte. In: Birngruber, C./Arendes, S.: Werkstatt Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, S. 172-186.
- Andresen, H. (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- Andresen, H. (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Applebee, A. (1978): The child's concept of story: Ages two to seventeen. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Axford, B./Harders, P./Wise, F. (2009): Scaffolding Literacy: An Integrated and Sequential Approach to Teaching Reading, Spelling and Writing. Camberwell, Australien: Acer.
- Bachmaier, R. (2011): Fortbildung Online. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines tutoriell betreuten Online-Selbstlernangebotes für Lehrkräfte. Dissertation. Universität Regensburg.
- Back, A./Seufert, S./Kramhöller, S. (1998): Technology enabled Management Education: Die Lernumgebung MBE Genius im Bereich Executive Study an der Universität St. Gallen. *io management* 21(3), S. 36-42.
- Balandin, S./Goldbart, J. (2011): Qualitative Research and AAC: Strong Methods and New Topics. *Augmentative and Alternative Communication* 27(4), S. 227-228.
- Ballin, L./Balandin, S./Stancliffe, R.J. (2012): The speech generating device (SGD) mentoring program: Training adults who use an SGD to mentor. *Augmentative and Alternative Communication* 28(4), S. 254-265.
- Baquedano-López, P. (1997): Creating social identities through doctrina narratives. In: *Issues in Applied Linguistics* 8(1), S. 27-45.
- Barth, M. (1994): Kindliches Erzählen und sozialkognitive Entwicklung - Erproben konstruktiven Handelns in konventionalen Situationen. In: Sutter, T./Charlton, M. (Hrsg.): Soziale Kognition und Sinnstruktur. Zur Entwicklung und Konstruktion regelgeleiteten Handelns. Oldenburg: bis, S. 173-210.
- Bates, E./Goodman, J.C. (1999): On the emergence of grammar from the lexicon. In: MacWhinney, B. (Hrsg.): The emergence of language. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum, S. 29-79.

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), S. 469-520.
- Baumgartner, S./Füssenich, I. (2002) (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. München: Reinhardt.
- Beck, A.R./Stoner, J.B./Dennis, M.L. (2009): An investigation of Aided Language Stimulation: Does it increase AAC use with adults with developmental disabilities and complex communication needs? *Augmentative and Alternative Communication* 25(1), S. 42-54.
- Becker, T. (2005): *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. (2012): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 66-83.
- Bedrosian, J.L./Lasker, J.P./Speidel, K./Politsch, A. (2003): Enhancing the written narrative skills of an AAC student with autism. *Topics in Language Disorders* 23(4), S. 305-324.
- Bergeest, H./Boenisch, J./Daut, V. (2015): *Körperbehindertenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berghammer, A./Meraner, R. (2012): Wirksamkeit der Lehrer/innenfortbildung. *Erziehung und Unterricht* 162(7-8), S. 610-619.
- Berliner, D.C. (1992): The nature of expertise in teaching. In: Oser, F.K./Dick, A./Patry, J.-L. (Hrsg.): *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*. San Francisco, USA: Jossey-Bass, S. 227-248.
- Beukelman, D./Mirenda, P. (2013): *Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Brookes.
- Binger, C./Kent-Walsh, J. (2012): Selecting Skills To Teach Communication Partners: Where Do I Start? *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication* 21(4), S. 127-135.
- Binger, C./Light, J. (2007): The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication* 23(1), S. 30-43.
- Binger, C./Light, J. (2008): The morphology and syntax of individuals who use AAC: Research review and implications for effective practice. *Augmentative and Alternative Communication* 24(2), S. 123-138.
- Binger, C./Maguire-Marshall, M./Kent-Walsh, J. (2011): Using aided AAC models, recasts, and contrastive targets to teach grammatical morphemes to children who use AAC. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 54(1), S. 160-176.
- Bishop, D.V.M./Edmundson, A. (1987): Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of speech and hearing disorders* 52(2), S. 156-173.
- Blackstone, S.W. (2006a): The role of modeling in AAC. *Augmentative Communication News* 18(3), S. 3-4.

- Blackstone, S.W. (2006b): Approaches to AAC instruction. *Augmentative Communication News* 18(3), S. 5-7.
- Bliss, L.S./McCabe, A./Miranda, A.E. (1998): Narrative Assessment Profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders* 31(4), S. 347–363.
- Boenisch, J. (2002): Planung von Unterricht als konstruktivistischer Prozess. In: Boenisch, J./Daut, V. (Hrsg.): *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 46-59.
- Boenisch, J. (2009): *Kinder ohne Lautsprache*. Karlsruhe: von Loeper.
- Boenisch, J./Musketa, B./Sachse, S. (2007): Die Bedeutung des Vokabulars für den Spracherwerb und Konsequenzen für die Gestaltung von Kommunikationsoberflächen. In: Sachse, S./Birngruber, C./Arendes, S. (Hrsg.): *Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper, S. 355-371.
- Boenisch, J./Sachse, S./Willke, M. (2013): Elektronische Kommunikationshilfen in der Unterstützten Kommunikation. In: Boenisch, J./Wachsmuth, S. (Hrsg.): *Studienhandbuch Lehrgang Unterstützte Kommunikation*. Köln: Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation, S. 3.43-3.61.
- Boland, A.M./Haden, C.A./Ornstein, P.A. (2003): Boosting Children's Memory by Training Mothers in the Use of an Elaborative Conversational Style as an Event Unfolds. *Journal of cognition and development* 4(1), S. 39–65.
- Bortz, J./Döring, N. (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Born, J. (2014): *Das eLearning-Praxisbuch. Online unterstützte Lernangebote in Aus- und Fortbildung konzipieren und begleiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Boueke, D./Schüle, F./Büscher, H./Terhorst, E./Wolf, D. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Bransford, J.D./Barron, B./Pea, R.D./Meltzoff, A./Kuhl, P./Bell, P./Stevens, R./Schwartz, D.L./Vye, N./Reeves, B./Roschelle, J./Sabelli, N.H. (2006): Foundations and opportunities for an interdisciplinary science of learning. In: Sawyer, R.K. (Hrsg.): *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press, S. 19-34.
- Braun, U. (1994): *Unterstützte Kommunikation bei körperbehinderten Menschen mit einer schweren Dysarthrie: Eine Studie zur Effektivität tragbarer Sprachcomputer im Vergleich zu Kommunikationstafeln*. Frankfurt am Main.
- Braun, U. (2006): Bin ich ein guter UK-Gesprächspartner? Über die Notwendigkeit der Selbstreflexion. *Unterstützte Kommunikation* 11(1), S. 5-9.
- Braun, U. (2008): Besonderheiten der Gesprächssituation. In: von Loeper Literaturverlag/isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper, S. 01.026.002-01.026.006.

- Braun, U. (2012): Was ist Unterstützte Kommunikation? In: von Loeper Literaturverlag/isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, S. 01.003.001-01.005.001.
- Brekke, K.M./von Tetzchner, S. (2003): Co-construction in graphic language development. In: von Tetzchner S./Grove N. (Hrsg.): Augmentative and Alternative Communication: Developmental Issues. London, England: Whurr/Wiley, S. 176–210.
- Broberg, M./Ferm, U./Thunberg, G. (2012): Measuring Responsive Style in Parents who use AAC with their Children: Development and Evaluation of a new Instrument. Augmentative and Alternative Communication 28(4), S. 243-253.
- Bruner, J.S. (1978): The role of dialogue in language acquisition. In: Sinclair, A./Jarvella, R.J./Levelt, W.J.M. (Hrsg.): The Child's Conception of Language. Berlin: Springer, S. 241-256.
- Bruner, J. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber.
- Bruno, J./Trembath, D. (2006): Use of Aided Language Stimulation to Improve Syntactic Performance During a Weeklong Intervention Program. Augmentative and Alternative Communication 22(4), S. 300-313.
- Bünder, P./Siringhaus-Bünder, A./Helfer, A. (2010): Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buschmann, A. (2011): Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual. München: Elsevier.
- Buschmann, A./Jooss, B. (2012): Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung bei Kindern mit globaler Entwicklungsstörung. Trainermanual. München: Elsevier.
- Cafiero, J. (1998): Communication Power for Individuals with Autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 13(2), S. 113-121.
- Castañeda, C./Hallbauer, A. (2013): Einander verstehen lernen: Ein Praxisbuch für Menschen mit und ohne Autismus. Kiel: Holtenauer.
- Castañeda, C./Waigand, M. (2015): „Es war einmal...“. Ideen zur interaktiven Förderung von Erzählfertigkeiten. In: Antener, A./Blechs Schmidt, A./Ling, K. (Hrsg.): UK wird erwachsen. Karlsruhe: von Loeper, S. 223-233.
- Castañeda, C./Waigand, M. (2016): Modelling in der Unterstützten Kommunikation. Unterstützte Kommunikation 21(3), S. 41-44.
- Chang, C. (2006): Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin-speaking children. Narrative inquiry 16(2), S. 275-293.
- Chomsky, N. (1993): Reflexionen über die Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Clark, D.R. (2015): Kirkpatrick's Four Level Evaluation Model. Online: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/kirkpatrick.html> [Zugriff: 22.02.2016].
- Cohen, J. (1992): A Power Primer. Psychological Bulletin 112(1), S. 155-159.

- Crowe, L.K./Norris, J.A./Hoffman, P.R. (2000): Facilitating storybook interactions between mothers and their preschoolers with language impairment. *Communication Disorder Quarterly* 21(3), S. 131-146.
- Crowe, L.K./Norris, J.A./Hoffman, P.R. (2004): Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading. *Journal of Communication Disorders* 37, S.177-196.
- Dada, S./Alant, E.A. (2009): The Effect of Aided Language Stimulation on Vocabulary Acquisition in Children with Little or No Functional Speech. *American Journal of Speech-Language Pathology* 18(1), S. 50-64.
- Dannenbauer, F.M. (1997): Grammatik. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. München: Reinhardt, S. 123-203.
- Diekmann, N./im Sande, K./Steinhaus, I. (2007): Partnerbasierte Kommunikationsstrategien für Menschen mit schweren Beeinträchtigungen. Ein Konzept von Linda Burkhart und Gayle Porter. In: Sachse, S./Birngruber, C./Arendes, S. (Hrsg.): *Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper, S. 38-47.
- Digel, S. (2013a): Netzgestützte Videofallarbeit. Ein didaktisches Konzept zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden. *Magazin erwachsenenbildung.at* 20, S. 08-2-08-10.
- Digel, S. (2013b): Von der Diagnose zum Handeln: Befunde aus einer Interventionsstudie zum Lernen mit Videofällen. In: Digel, S./Schrader, J. (Hrsg.): *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25-61.
- Digel, S. (2013c): Erfolgsfaktoren für die Integration von Fallarbeit in unterschiedliche Bildungskontexte. In: Digel, S./Schrader, J. (Hrsg.): *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 203-210.
- Digel, S./Goeze, A./Schrader, J. (2012): *Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Digel, S./Hetfleisch, P./Schrader, J. (2013): Implementation videofallbasierten Lernens in die (Hochschul-)Praxis. Erfolgsfaktoren und Fallstricke eines innovativen Ansatzes zur Professionalisierung Lehrender. Online: www.abl.uni-frankfurt.de/45651449/Vortrag_Digel-et-al_Videofallbasiertes-Lernen.pdf [Zugriff: 24.04.2016]
- Digel, S./Schrader, J. (Hrsg.) (2013): *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dittmann, J. (2006): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: C. H. Beck.
- Dollaghan, C.A. (2007): *The handbook for Evidence-Based Practice in Communication Disorders*. Baltimore: Brookes.
- Drager, K.D./Postal, V.J./Carrolus, L./Castellano, M./Gagliano, C./Glynn, J. (2006): The effect of aided language modeling on symbol comprehension and production in two preschoolers with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology* 15(2), S. 112-125.

- Drommeter, S. (2007): Evaluation sprachtherapeutischer Interventionen. Evidenzbasierte Praxis in der Unterstützten Kommunikation. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Ehlich, K. (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ehlich, K. (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, W./Wegenast, K. (Hrsg.): Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128-150.
- Elder, P.S./Goossens', C. (1994): Engineering training environments for interactive augmentative communication: Strategies for adolescents and adults who are moderately/severely developmentally delayed. Birmingham, AL, USA: Southeast Augmentative Communication Conference Publications.
- Euler, D. (2005): Didaktische Gestaltung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen. In: Euler, D./Seufert, S. (Hrsg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. München: Oldenbourg, S. 225-242.
- Ewers, H.-H. (Hrsg.) (1991): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim: Beltz.
- Fazio, B.B./Naremore, R.C./Connell, P.J. (1996): Tracking children from poverty at risk for specific language impairment: A 3-year longitudinal study. *Journal of speech and hearing research* 39(3), S. 611-624.
- Feagans, L./ Applebaum, M.I. (1986): Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology* 78(5), S. 358-364.
- Fischer, H. (1991): Die kindliche Erzählwirklichkeit. Mündliche Texte von Grundschulern. In: Ewers, H.-H. (Hrsg.): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim: Beltz, S. 42-60.
- Fitzgerald, C.E./Hadley, P.A./Rispoli, M. (2013): Are Some Parents' Interaction Styles Associated With Richer Grammatical Input? *American Journal for Speech-Language Pathology* 22(3), S. 476-488.
- Fletcher, K.L./Reese, E. (2005): Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review* 25(1), S. 64-103.
- Florian, A. (2008): Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum. Dissertation. Universität Augsburg.
- Fornefeld, B. (2011): mehr→Sinn® Geschichten - Geschichten erzählen, Geschichten lauschen, Geschichten erleben und mehr.... In: Fornefeld, B. (Hrsg.): Mehr→sinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch. Berlin: LIT, S.41-62.
- Gabriel, K. (2013): Videobasierte Erfassung von Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht der Grundschule. Klassenführung und Unterrichtsklima in Deutsch und Mathematik. Kassel: university press.
- Gast, D.L./Spriggs, A.D. (2010): Visual Analysis of Graphic Data. In: Gast, D.L. (Hrsg.): Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences. New York, USA: Routledge, S. 199-233.
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in Mainstream Classroom. Portsmouth, NH, USA: Heinemann.

- Giel, B./Wahn, C. (2012): Evidenzbasierte Sprachtherapie am Beispiel Unterstützter Kommunikation bei Aphasie – Methodische Zugänge. In: isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation/von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation, Karlsruhe: von Loeper, S. 15.021.001-15.035.001.
- Goeze, A./Hartz, S. (2008): Die Arbeit an Fällen als Medium der Professionalisierung von Lehrenden. REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31(3), S. 68-78.
- Gogolin, I. (2007): Herausforderung Bildungssprache. Textkompetenz aus der Perspektive interkultureller Bildungsforschung. In: Bausch, K.-R./Burwitz-Melzer, E./Königs, F./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik: Textkompetenzen. Tübingen: Narr, S. 73-80.
- Goossens', C./Crain, S./Elder, P.S. (1994): Engineering the classroom environment for interactive symbolic communication. Birmingham, AL, USA: Southeast Augmentative Communication Conference Publications.
- Gräsel, C. (1997a): Problemorientiertes Lernen. Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Gräsel, C. (1997b): Wir können auch anders: Problemorientiertes Lernen an der Hochschule. In: Gruber, H./Renkl, A. (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern: Huber, S. 201-216.
- Gräsel, C./Temper, K. (2017): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer.
- Gray, C. (2006): Blended Learning: Why Everything Old Is New Again – But Better. Online: <https://www.td.org/Publications/Newsletters/Links/2006/02/Blended-Learning-Why-Everything-Old-Is-New-Again-but-Better> [Zugriff: 19.11.2016]
- Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (1995): Gestörter Sprachlernprozess: Ursachen und schulische Folgen. In: Niemeyer, W. (Hrsg.): Kommunikation und Leserechtschreibschwäche. Bochum: Winkler, S. 53-70.
- Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. Göttingen: Hogrefe.
- Grove, N. (Hrsg.) (2013): Using storytelling to support children and adults with special needs. Transforming lives through telling tales. New York, USA: Routledge.
- Grove, N. (2014): The BIG BOOK of Storysharing. A handbook for personal storytelling with children and young people who have severe communication difficulties. London, England: Speechmark.
- Grove, N./Tucker, S. (2003): Narratives in manual sign by children with intellectual impairments. In: von Tetzchner, S./Grove, N. (Hrsg.): Augmentative and alternative communication: Developmental issues. London, England: Whurr Publishers, S. 229-255.
- Gruber, H. (2004): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern - Ein Blick aus der Expertiseforschung. In: Hartinger, A./Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-33.

- Häfele, H./Maier-Häfele, K. (2012): 101 e-Le@rning Seminarmethoden. Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarpraxis. Bonn: managerSeminare Verlag.
- Hammond, J./Gibbons, P. (2001): What is scaffolding? In: Hammond, J. (Hrsg.): Scaffolding. Teaching and learning in language and literacy education. Newtown, Australien: Primary English Teaching Association.
- Hammond, J./Gibbons, P. (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20(1), S. 6-30.
- Harris, M.D./Reichle, J. (2004): The impact of aided language stimulation on symbol comprehension and production in children with moderate cognitive disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology* 13(2), S. 155-167.
- Hausendorf, H./Quasthoff, U.M. (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heim, M.J.M. (2001): Nauwelijks sprekend veel te zeggen. Een studie naar de effecten van het COCP-programma. Dissertation. Utrecht, Niederlande: LOT.
- Heim, M.J.M./Jonker, V.M. (1996): De implementatie van het COCP-programma. Een evaluatie-onderzoek. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam - Instituut voor Algemene Taalwetenschap.
- Heim, M.J.M./Jonker, V.M./Veen, M. (1997): Het COCP-programma. Handleiding en materiaal. Wijk aan Zee/Amsterdam: Revalidatiecentrum Heliomare/Universiteit van Amsterdam.
- Heim, M.J.M./Jonker, V.M./Veen, M. (2012): COCP: Ein Interventionsprogramm für nicht sprechende Personen und ihre Kommunikationspartner. In: Isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation/von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, S. 01.026.007-01.026.015.
- Heran-Dörr, E. (2006): Das Projekt SUPRA - Entwicklung und Evaluation einer internetunterstützten Lehrerfortbildung zur Förderung der physikdidaktischen Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften. Eine explorative Studie zu den Auswirkungen der Fortbildungsmaßnahme auf komplexe Lehrerkognitionen. Dissertation. München.
- Herbrechter, D./Schemmann, M./Schmitt, T. (2013): Wider die gewohnten Verhältnisse? Eine vergleichende Analyse der Zufriedenheit von Studierenden und Lehrenden mit dem Konzept des Lernens mit Videofällen. In: Digel, S./Schrader, J. (Hrsg.): Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 143-168.
- Higginbotham, J. (2003): Formulating research questions. Linking theory to the research process. In: Schlosser, R.W. (Hrsg.): The efficacy of Augmentative and Alternative Communication. Toward evidence-based practice. San Diego, USA: Academic press, S. 43-56.
- Holck, P./Dahlgren Sandberg, A./Nettelbladt U. (2011): Narrative ability in children with cerebral palsy. In: *Research in Developmental Disabilities* 32(1), S. 262-270.

- Hoyt, W.T. (2000). Rater bias in psychological research: When is it a problem and what can we do about it? *Psychological Methods* 5(1), 64-86.
- Hoyt, W.T./Kerns, M.-D. (1999): Magnitude and moderators of bias in observer ratings: A meta-analysis. *Psychological Methods* 4(4), 403-424.
- Hudson, J.A./Shapiro, L.R. (1991): From knowing to telling. The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In: McCabe, A./Peterson, C. (Hrsg.): *Developing narrative structure*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc., S. 89-136.
- Hünermund, H. (2008): *Virtuelles Lernen in der Körperbehindertenpädagogik - Auf Hochschul- und Schulebene*. Shaker: Aachen.
- Hunston, S./Thompson, G. (2000): *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Joens-Wilschewski, K. (2006): Partnerunterstützte Kommunikationsstrategien für mehrfach-behinderte Kinder - Teil 1. *Unterstützte Kommunikation* 11(4), S. 21-22.
- Jonsson, A./Kristoffersson, L./Ferm, U./Thunberg, G. (2011): The ComAlong Communication Boards: Parents' Use and Experiences of Aided Language Stimulation. *Augmentative and Alternative Communication* 27(2), S. 103-116.
- Kade, S. (1990): *Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kane, G. (1992): Entwicklung früher Kommunikation und Beginn des Sprechens. *Geistige Behinderung* 31(4), S. 303-319.
- Katz-Bernstein, N. (1998): Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter. In: Zollinger, B. (Hrsg.): *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen*. Bern: Haupt, S. 195-226.
- Kauschke, C. (2007): *Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben*. Tübingen: Niemeyer.
- Kent-Walsh, J./Binger, C./Hasham, Z. (2010): Effects of Parent Instruction on the Symbolic Communication of Children Using Augmentative and Alternative Communication During Storybook Reading. *American Journal of Speech-Language Pathology* 19(2), S. 97-107.
- Kent-Walsh, J./Binger, C./Malani, M. D. (2010): Teaching Partners to Support the Communication Skills of Young Children who use AAC: Lessons from the ImPAACT Program. *Early Childhood Services* 4(3), S. 155-170.
- Kent-Walsh, J./McNaughton, D. (2005): Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Directions. *Augmentative and Alternative Communication* 21(3), S. 195-204.
- Kent-Walsh, J./Murza, K. A./Malani, M.D./Binger, C. (2015): Effects of Communication Partner Instruction on the Communication of Individuals using AAC: A Meta-Analysis. *Augmentative and Alternative Communication* 31(4), S. 1-14.

- Kern, F./Quasthoff, U.M. (2004): Fantasy stories and conversational narratives of personal experience. Genre-specific, interactional and developmental aspects. In: Quasthoff, U.M./Becker, T. (Hrsg.): Narrative interaction. Amsterdam: Benjamins, S. 15-56.
- Kerres, M. (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München: Oldenbourg.
- Kirkpatrick, D.L. (1970): Evaluation of training. In: Browning, P.L. (Hrsg.): Evaluation of short-term training in rehabilitation. Oregon, USA: University of Oregon, S. 35-56.
- Kirkpatrick, D.L. (1998): Evaluating Training Programs: The Four Levels. San Francisco, USA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D.L. (2012): Implementing The Four Levels: A Practical Guide for Effective Evaluation of Training Programs. San Francisco, USA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D.L./Kirkpatrick, J.D. (2006): Evaluating Training Programs: The Four Levels. San Francisco, CA, USA: Berrett-Koehler.
- Kleickmann, T./Möller, K./Jonen, A. (2006): Die Wirksamkeit von Fortbildungen und die Bedeutung von tutorieller Unterstützung. In: Hinz, K./Pütz, T. (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 121-128.
- Klein, J./Merkel, J. (2011): Sprachförderung durch Geschichtenerzählen. Handlungsorientierte Materialien für die gezielte Spracharbeit. Buxtehude: Persen.
- Koppenhaver, D.A./Erickson, K.A./Harris, B./McLellan, J./Skotko, B.G./Newton, R.A. (2001): Storybook-based communication intervention for girls with Rett syndrome and their mothers. *Disability and Rehabilitation* 23(3-4), S. 149-159.
- Koppenhaver, D.A./Erickson, K.A./Skotko, B.G. (2001): Supporting Communication of Girls with Rett Syndrome and their Mothers in Storybook Reading. *International Journal of Disability, Development and Education* 48(4), S. 395-410.
- Kraft, S. (2003): Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26(2): Erfahrungen mit Neuen Medien, S. 43-52.
- Kristen, U. (2006): Unterstützt zu kommunizieren lernt man nicht von allein. Von der Bedeutung des Interaktions- und Gesprächsverhaltens der Bezugspersonen. *Unterstützte Kommunikation* 11(1), S. 11-20.
- Labov, W./Waletzky, J. (1967): Narrative Analysis: Oral versions of personal experience. In: Helm, J. (Hrsg.): Essays on the verbal and visual arts. Seattle, USA: University of Washington, S. 12-44.
- Lage, D. (2005): UK und ihre theoretischen Bezugssysteme – Auslegeordnung für eine behindertenpädagogische Konzeption. In: Boenisch, J./Otto, K. (Hrsg.): Leben im Dialog. Karlsruhe: von Loeper, S. 40-55.
- Lage, D. (2006): Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lage, D./Renner, G. (2001): Theoriegeleitete Reflexion in der Unterstützten Kommunikation - ein Modell. In: Boenisch, J./Bünk, C. (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, S. 188-202.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Landert, C. (1999): Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Chur, Schweiz: Rüegger.
- Lengning, A./Katz-Bernstein, N./Schröder, A./Stude, J./Quasthoff, U. (2012): Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktion und Narrationsentwicklung (DO-BINE). Frühe Bildung 1(3). S.131-136.
- Liboiron, N./Soto, G. (2006): Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices. Child Language Teaching and Therapy 22(1), S. 69-95.
- Light, J./Collier, B./Parnes, P. (1985): Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part III – Modes of communication. Augmentative and Alternative Communication 1(4), S. 125-133.
- Light, J./Kelford-Smith, A. (1993): Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers. Augmentative and alternative Communication 9(1), S. 10-25.
- Light, J./McNaughton, D. (1993): Literacy and Augmentative and Alternative Communication (AAC): The expectations and priorities of parents and teachers. Topics in Language Disorders, 13(2), S. 33-46.
- Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. Die deutsche Schule 96(4), S. 462-479.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H./ Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 52–71.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. Schulpädagogik heute 5(3), S. 1-17.
- Lotz, M./Gabriel, K./Lipowsky, F. (2013): Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. Zeitschrift für Pädagogik 59(3), S. 357-380.
- Lund, S. (2004): Facilitating Grammar Development Using Augmented Input and Recasting. Vortrag auf der Internationalen ISAAC-Konferenz, Natal, Brasilien.
- Lund, S.K./Light, J. (2006): Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part I – what is a “good” outcome? Augmentative and Alternative Communication 22(4), S. 284-299.

- Lund, S.K./Light, J. (2007a): Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part II – communication interaction. *Augmentative and Alternative Communication* 23(1), S. 1-15.
- Lund, S.K./Light, J. (2007b): Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III – contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication* 23(4), S. 323-335.
- Luo, F./Higginbotham, D.J. (2008): Personal Narrative Telling of AAC Users with ALS. Vortrag auf der Clinical AAC Research Conference, Charlottesville, VA, USA.
- Mariani, L. (1997): Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives* 23(2), S. 5-19.
- McCabe, A. (1997): Cultural background and storytelling: A review and implications for schooling. *The Elementary School Journal* 97(5), S. 453-473.
- McCabe, A./Bliss, L.S. (2003): Patterns of narrative discourse. A multicultural, life span approach. Boston, MA, USA: Allyn and Bacon.
- McCabe, A./Petersen, C. (Hrsg.) (1991): Developing narrative structure. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- McCabe, A./Petersen, C. (1991): Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In: McCabe, A./Petersen, C. (Hrsg.): Developing narrative structure. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum, S. 217-253.
- McCord, S. (1995): The storybook journey. Pathways to literacy through story and play. Columbus, Ohio, USA: Merrill.
- Meng, K. (1991): Erzählen und Zuhören bei Drei- und Sechsjährigen. Eine Längsschnittstudie zur Aneignung der Erzählkompetenz. In: Meng, K./Kraft, B./Nitsche, U. (Hrsg.): Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Berlin: Akademie Verlag, S. 20-131.
- Merkel, J. (2000): Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München: Kunstmann.
- Merseth, K. K. (1999): Foreword. A rationale for case-based pedagogy in teacher education. In: Lundeberg, M.A./Levin, B.B./Harrington, H.L. (Hrsg.): Who Learns What From Cases and How? The Research Base for Teaching and Learning With Cases. Mahwah, NJ, USA: Erlbaum, S. IX-XV.
- Moritz, W. (2008): Blended-Learning. Entwicklung, Gestaltung, Betreuung und Evaluation von E-Learningunterstütztem Unterricht. Norderstedt: Books on demand.
- Nelson, K. (1993): The psychological and social origins of autobiographical memories. *Psychological Science* 4(1), S. 7-14.
- Nelson, K. (1996): Language in cognitive development. Emergence of the Mediated Mind. Cambridge, England: Cambridge University press.
- Nelson, K. (2006): Narratives from the crib. Cambridge, USA: Harvard University press.
- Nelson, K. (2007): Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory. Cambridge, MA, USA: Harvard University press.

- Nonn, K. (2011): *Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Stuttgart: Thieme.
- Nonn, K. (2015): *Narrative Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung*. Dissertation. Universität Gießen.
- Nußbeck, S. (2013a): *Evidenzbasierte Praxis in der Unterstützten Kommunikation*. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82(1), S. 11–21.
- Nußbeck, S. (2013b): *Zur Bedeutung evidenzbasierter Praxis*. In: Bienstein, P./Rojahn, J. (Hrsg.): *Selbstverletzendes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung*. Grundlagen, Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe, S. 251-264.
- Ochs, E./Capps, L. (2001): *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Oerter, R. (1992): *The Zone of Proximal Development for Learning and Teaching*. In: Oser, F.K./Dick, A./Patry, J.-L. (1992): *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco, USA: Jossey-Bass, S. 187-202.
- Oerter, R./Montada, L. (2002): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Ogrin, S./Silber, S./Friedrich, A./Trautwein, U./Schmitz, B. (2017): *Entwicklung und empirische Prüfung einer Lehrkräftefortbildung zur Förderung von Selbstregulationskompetenz und mathematischer Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Werkrealschule („Lernen mit Plan“)*. In: Gräsel, C./Temper, K. (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 195-214.
- O’Neill, D.K./Pearce, M.J./Pick, J.L. (2004): *Preschool children’s narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test - Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability*. *First language* 24(2), S. 149-183.
- Papoušek, M. (1994): *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Huber.
- Peterson, C./McCabe, A. (2004): *Echoing our parents: Parental influences on children’s narration*. In: Pratt, M.W./Fiese, B.H. (Hrsg.): *Family stories and the life course: Across time and generations*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum, S. 27-54.
- Pinker, S. (1998): *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Knauer.
- Pivit, C./Hüning-Meier, M. (2012): *Wie lernt ein Kind unterstützt zu kommunizieren? - Allgemeine Prinzipien der Förderung und des Modelings*. In: isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation/von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper, S. 01.032.001-01.037.008.
- Praetorius, A.-K./Lenke, G./Helmke, A. (2012): *Observer ratings of instructional quality: Do they fulfill what they promise?* *Learning and Instruction* 22(6), S. 387-400.
- Quasthoff, U. (2009): *Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz*. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik*. Teilband: *Mündlichkeit*. Reihe: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84-100.

- Quasthoff, U./Fried, L./Katz-Bernstein, N./Lengning, A./Schröder, A./Stude, J. (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, U./Kern, F. (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, H. (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, S. 277-306.
- Rank, B. (1995): Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reese, E./Haden, C.A./Fivush, R. (1993): Mother-Child Conversations About the Past: Relationships of Style and Memory Over Time. *Cognitive development* 8(4), S. 403-430.
- Reich, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Reichle, J./Halle, J.W./Drasgow, E. (1998): Implementing Augmentative Communication Systems. In: Wetherby, W./Warren, S.F./Fey, M.E. (Hrsg.): Transitions in Prelinguistic Communication. Baltimore: Brookes Publishing, S. 417-436.
- Reinmann, G. (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen - Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau* 47(2), S. 78-92.
- Renner, G. (2004): Theorie der Unterstützten Kommunikation. Berlin: Edition Marhold.
- Renner, G. (2005): Ein Theorierahmen der Unterstützten Kommunikation. In: Boenisch, J./Otto, K. (Hrsg.): Leben im Dialog. Karlsruhe: von Loeper, S. 56-76.
- Ringmann, S. (2013): Therapie der Erzählfähigkeit. In: Ringmann, S./Siegmüller, J. (Hrsg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase. München: Elsevier, S. 163-188.
- Ringmann, S. (2014): Therapie der Erzählfähigkeit bei Kindern - eine Einzelfallserie. *Logos* 22(1), S. 16-29.
- Rispoli, M./Hadley, P. (2014): Input Effects on the Acquisition of Finiteness. In: Chu, C.-Y. (Hrsg.): Selected Proceedings of the 5th Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, S. 121-127.
- Röber-Siekmeyer, C. (2004): Schrifterwerb. In: Knapp, K. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Franke, S. 5-25.
- Romski M.A./Sevcik, R.A. (2003): Augmented input: Enhancing communication development. In: Light, J./Beukelman, D./Reichle, J. (Hrsg.): Communicative competence for individuals who use AAC. Baltimore, MD, USA: Brookes, S. 147-16.
- Roth, H.-J. (2007): Scaffolding - ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung. Online: http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/NewsletterKompSpraFeb07.pdf. [Zugriff: 11.01.2016].

- Rothmayr, A. (2012): Grundhaltungen in der Fortbildung zum Thema Unterstützte Kommunikation. Niemals zu spät und nie zu früh! In: Isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation/von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, S. 13.003.001-13.006.001.
- Rothmayr, A. (2013): „Blended learning“ - Neue Wege in der UK-Fortbildung. In: Isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation/von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, S. 13.028.001-13.032.001.
- Sachse, S. (2010): Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper.
- Sachse, S.K./Willke, M. (2011): Fokuswörter in der Unterstützten Kommunikation. Ein Konzept zum sukzessiven Wortschatzaufbau. In: Bollmeyer, H./Engel, K./Hallbauer, A./Hüning-Meier, M. (Hrsg.): UK inklusive – Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, S. 375-394.
- Sachse, S.K./Willke, M. (2013): Dialogische Bilderbuchbetrachtung als Form der Sprachförderung in der Unterstützten Kommunikation. In: Hallbauer, A./Hallbauer, T./Hüning-Meier, M. (Hrsg.): UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, S. 181-193.
- Sackett, D.L./Straus, S.E./Richardson, W.S./Rosenberg, W./Haynes, R.B. (2000): Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM. Edinburgh, Schottland: Churchill Livingstone.
- Schellen, J./Schmidt, L./Willke, M. (2015): Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen und Beeinträchtigungen der kommunikativen Entwicklung. In: Hansen, G. (Hrsg.): Grundwissen Cerebrale Bewegungsstörungen. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, S. 140-172.
- Schelten-Cornish, S. (2001): Die Grammatik der Geschichte. Die Sprachheilarbeit 46(3), S. 113-123.
- Schelten-Cornish, S. (2008): Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schelten-Cornish, S. (2012a): Die Weiterentwicklung der Erzählfähigkeit (WeidE-Konzept). Praxis Sprache 3(1), S. 7-13.
- Schelten-Cornish, S. (2012b): Frühes Erzählen: Erfassung und therapeutische Begleitung zur Weiterentwicklung der Erzählfähigkeit (WeidE-Konzept). L.O.G.O.S. interdisziplinär 20(1), S. 32-39.
- Schlosser, R.W. (2003): The efficacy of Augmentative and Alternative Communication. Toward evidence-based practice. San Diego: Academic press.
- Schlosser, R.W./Raghavendra, P. (2004): Evidence-based practice in augmentative and alternative communication. Augmentative and Alternative Communication 20(1), S. 1-21.
- Schrader, J. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden der Erwachsenenbildung. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.): Mediengestützte

- Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: Bertelsmann, S. 71-100.
- Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.) (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schröder, A. (2010): Interaktive Erzählfähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder. Eine vergleichende Analyse. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Schröder, A. (2012): Erzählen als Ziel spezifischer sprachheilpädagogischer Förderung. Praxis Sprache 3(1), S. 2-6.
- Schröder, A./Katz-Bernstein, N./Quasthoff, U. (2014): Erzählen: Ein „Spiel für Kinder“, aber kein „Kinderspiel“. Praxis Sprache 59(4), S. 229-238.
- Seidel, T. (2003): Videobasierte Kodierverfahren in der IPN Videostudie Physik – ein methodischer Überblick. In: Seidel, T./Prenzel, M./Duit, R./Lehrke, M. (Hrsg.): Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“. Kiel: IPN, S. 99-111.
- Seiler-Kesselheim, A. (2008): Beratungsangebote in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper.
- Sénéchal, M./Cornell, E.H. (1993): Vocabulary Acquisition through shared reading experiences. Reading Research Quarterly 28(4), S. 360-374.
- Seufert, S./Euler, D. (2005): Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschule und Unternehmen. St. Gallen, Schweiz: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Slobin, D. I. (1973): Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson, C.A./Slobin, D.I. (Hrsg.): Studies of child language development. New York, USA: Holt, Rinehart & Winston, S. 175-208.
- Skotko, B.G./Koppenhaver, D.A./Erickson, K.A. (2004): Parent reading behaviors and communication outcomes in girls with Rett Syndrome. Exceptional Children 70(2), S. 145-166.
- Smith, M.M. (2003): Environmental influences on aided language development: the role of partner adaptation. In: von Tetzchner, S./Grove, N. (Hrsg.): Augmentative and alternative communication: developmental issues. London, England: Whurr, S. 155-175.
- Smith, M.M. (2006): Speech, language and aided communication: Connections and questions in a developmental context. Disability and Rehabilitation 28(3), S. 151-157.
- Smith, M.M./Grove, N. (1999): The bimodal situation of children learning language using manual and graphic signs. In: Loncke, F.T./Clibbens, J./Arvidson, H./Lloyd, L.L. (Hrsg.): Augmentative and Alternative Communication: New directions in research and practice. London, England: Whurr, S. 8-30.
- Smith, M.M./Grove, N. (2003): Asymmetry in input and output for individuals who use AAC. In: Light, J.C./Beukelman, D.R./Reichle, J. (Hrsg.): Communicative competence for individuals who use AAC: From research to effective practice. Baltimore, USA: Brookes, S. 163-195.

- Solomon-Rice, P. (2010): Enhancing the Language Skills of Toddlers with Severe Communication Difficulties Who Benefit from AAC: A Comparison of Two Language Intervention Approaches. Dissertation. Berkeley, USA: University of California.
- Solomon-Rice, P./Soto, G. (2011): Co-Construction as a Facilitative Factor in Supporting the Personal Narratives of Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Communication Disorders Quarterly* 32(2), S. 70-82.
- Soto, G. (2014): Changes in Adult Scaffolding as a Result of Improved Expressive Vocabulary and Grammatical Skills of Children who use AAC. Präsentation auf der Internationalen ISAAC Conference Lissabon, Portugal.
- Soto, G./Dukhovny, E. (2008): The Effect of Shared Book Reading on the Acquisition of Expressive Vocabulary of a 7 Year Old Who Uses AAC. *Seminars in Speech and Language* 29(2), S. 133-145.
- Soto, G./Dukhovny, E./Vestli, T. (2002): Increasing Storybook Reading Participation for Children who use Augmentative and Alternative Communication Systems. In: Justice, L. (Hrsg.): *Clinical approaches to emergent literacy intervention*. San Diego, CA, USA: Plural Publishing, S. 289-320.
- Soto, G./Hartmann, E. (2006): Analysis of narratives produced by four children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders* 39(6), S. 456–480.
- Soto, G./Hartmann, E./Wilkins, D.P. (2006): Exploring the elements of narrative that emerge in the interactions between an 8-year-old child who uses an AAC device and her teacher. *Augmentative and Alternative Communication* 22(4), S. 231–241.
- Soto, G./Solomon-Rice, P./Caputo, M. (2009): Enhancing the personal narrative skills of elementary school-aged students who use AAC: The effectiveness of personal narrative intervention. *Journal of Communication Disorders*, 42(1), S. 43–57.
- Soto, G./Wine-Seligman, W. (2003): Child-driven development of alternative communication: A case study. In: von Tetzchner, S./Grove, N. (Hrsg.): *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, England: Whurr, S. 211-228.
- Soto, G./Yu, B./Henneberry S. (2007): Supporting the development of narrative skills of an eight-year old child who uses an augmentative and alternative communication device. *Child Language Teaching and Therapy* 23(1), S. 27–45.
- Soto, G./Yu, B./Kelso, J. (2008): Effectiveness of Multifaceted Narrative Intervention on the Stories Told by a 12-Year-Old Girl who uses AAC. *Augmentative and Alternative Communication* 24(1), S. 76–87.
- Soto, G./Zangari, C. (2009): *Practically speaking. Language, Literacy and Academic Development for Students with AAC needs*. Baltimore, USA: Brookes.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2011): *Erzählfähigkeit fördern im Übergang Kindergarten-Grundschule*. München: isb.
- Stahl, Maike (2011): *Geschichten erzählen mit Zielvokabular*. Minfo Nr. 71. Kassel: Prentke Romich. S. 3.

- Stark, R. (2004): Eine integrative Forschungsstrategie zur anwendungsbezogenen Generierung relevanten wissenschaftlichen Wissens in der Lehr-Lern-Forschung. *Unterrichtswissenschaft* 32(3), S. 257-273.
- Stern, D.N. (1989): Crib monologues from a psychoanalytic perspective. In: Nelson, K. (Hrsg.): *Narratives from the crib*. Cambridge, England: Cambridge University press, S. 309-319.
- Stoecker, D. (2013): *eLearning - Konzept und Drehbuch*. Handbuch für Medienautoren und Projektleiter. Berlin: Springer.
- Sutton, A./Soto, G./Blockberger, S. (2002): Grammatical issues in graphic symbol communication. *Augmentative and Alternative Communication* 18(3), S. 192-204.
- Szgun, G. (2006): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz.
- van Tatenhove, G. (2008): Aided Language Stimulation and the descriptive Teaching Model. Vortrag auf der ASHA Convention. Handout Online: http://www.asha.org/events/convention/handouts/2008/0904_van_tatenhove_gail. [Zugriff: 07.04.2016]
- van Tatenhove, G. (o.J.): Great Expectations: Building Communication Through Implementation of a Core Vocabulary Classroom. Online: http://www.liberator.net.au/js/fontis/tiny_mce/plugins/filemanager/files/liberator_au/Great%20Expectations.PDF. [Zugriff: 07.04.2016].
- Tomasello, M. (2006): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2011): *Die Ursprünge menschlicher Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tracy, R. (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke.
- von Tetzchner, S./Martinsen, H. (2000): *Einführung in die Unterstützte Kommunikation*. Heidelberg: Winter.
- Ulich, M. (1999): Erzählst du uns was? Mehr Raum für Sprachförderung. *Kindergarten heute* 29(11-12), S. 22-27.
- Ulich, M. (2003): Literacy - Sprachliche Bildung im Elementarbereich. *Kindergarten heute* 33(3), S. 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (2002): *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Wachsmuth, S. (2006): *Kommunikative Begegnungen. Aufbau und Erhalt sozialer Nähe durch Dialoge mit Unterstützter Kommunikation*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Wachsmuth, S. (2013): Besonderheiten der Unterstützten Kommunikation und daraus resultierende Schwierigkeiten. In: Boenisch, J./Wachsmuth, S. (Hrsg.): *Studienhandbuch Lehrgang Unterstützte Kommunikation*. Köln: Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation, S. 1.16-1.22.

- Wald, B. (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, U.M. (Hrsg.): Sprachstruktur - Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung. Königstein/Ts: Scriptor, S. 128-149.
- Waller, A. (2006): Communication access to conversational narrative. *Topics in Language Disorders* 26(3), S. 221-239.
- Waller, A./O'Mara, D.A. (2003): Aided communication and the development of personal story telling. In: von Tetzchner, S./Grove, N. (Hrsg.): Augmentative and alternative communication: Developmental issues. London: Whurr, S. 256-271.
- Waller, A./O'Mara, D. A./Tait, L./Booth, L./ Brophy-Arnott, B./Hood, H.E. (2001): Using Written Stories to Support the Use of Narrative in Conversational Interactions: Case Study. *Augmentative and Alternative Communication* 17(4), S. 221-232.
- Waller, A./Menzies, R./Herron, D./Prior, S./Black, R./Kroll, T. (2013): Chronicles: Supporting Conversational Narrative in Alternative and Augmentative Communication. In: Kotzé, P./Marsden, G./Lindgaard, G./Wesson, J./Winckler, M. (Hrsg.): Human-ComputerInteraction - INTERACT 2013. Berlin: Springer, S. 364-371.
- Weid-Goldschmidt, B. (2013): Zielgruppen Unterstützter Kommunikation: Fähigkeiten einschätzen - Unterstützung gestalten. Karlsruhe: von Loeper.
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E./Schrader, F.-W./Helmke, A. (1990): Unterrichtsexpertise - ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28. Braunschweig: Technische Universität, Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswissenschaft in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift 'Empirische Pädagogik', S. 173- 206.
- Wells, G. (1986): The meaning makers: Children learning language and using language to learn. Portsmouth, USA: Heinemann.
- Welzer, H. (2011): Die Entwicklung von Intersubjektivität und autobiografischem Gedächtnis. In: Hoffmann, L./Leimbrink, K./Quasthoff, U.M. (Hrsg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin: De Gruyter, S. 59-82.
- Wessel, L. (2014): Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und scaffolding. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Wieczorek, M. (2006): Vom Geschichten erzählen zum Aufschreiben - ein Beitrag zum Schriftspracherwerb bei Kindern mit Körperbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 57(3), S. 94-99.
- Willke, M. (2015): „Hilf mir es selbst zu tun“. Zur Förderung der narrativen Entwicklung unterstützt kommunizierender Kinder. In: Antener, A./Blechsmidt, A./Ling, K. (Hrsg.): UK wird erwachsen. Karlsruhe: von Loeper, S. 213-222.
- Willke, M. (2017): Scaffolding – wie Bezugspersonen sprachliches Handeln unterstützen. In: Blechsmidt, A./Schräpler, U. (Hrsg.): Unterstützt erzählen – Erzählen unterstützen. Basel: Schwabe. S. 143-152.

- Wirtz, M./Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.
- Wood, D./Bruner, J.S./Ross, G. (1976): The role of tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), S. 89-100.
- Zangari, C./van Tatenhove, G. (2009): Supporting more advanced linguistic communicators in the classroom. In: Soto, G./Zangari, C. (Hrsg.): *Practically speaking. Language, literacy and academic development for students with AAC needs*. Baltimore, USA: Brookes.
- Zollinger, B. (1997): *Die Entdeckung der Sprache*. Bern, Schweiz: Haupt.