

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
Departement 1  
Studiengang Sonderpädagogik

## **Masterarbeit**

### **Förderung auf der Basis des Erlebens**

Auswirkungen eines systemischen Unterrichtsprojektes auf ein  
geistig behindertes Mädchen mit einer  
Sprachentwicklungsstörung



Eingereicht von: Elisabeth Frommelt, Konradine Monsch  
Begleitung: lic. phil. Stefan Meyer  
Eingereicht am: 10. Dezember 2016

## Abstract

Das Entwicklungsprojekt erforschte, welche Auswirkungen ein Handlungsmodell basierend auf dem systemischen und interdisziplinären Inklusionskonzept „Empathie und Verstehen“ von Nicola Cuomo auf ein geistig behindertes Kind mit Sprachentwicklungsverzögerung und deren Heilpädagogin hat. Die Strategie bestand darin, zuerst den Kontext zu erforschen und wenn nötig zu verändern, wobei konsequent von den Ressourcen ausgegangen worden ist. Die Förderung erfasste die Autonomie, die Sozialisation und die Handlungskompetenz des Mädchens. In der mehrperspektivischen Aktionsforschung kam vor allem die Methode der Videoanalyse zur Anwendung. Als Indikatoren der dokumentierten Situationen und Prozesse dienten die Kategorien „Erdulden – Erleben“. Die Untersuchung von Mai bis November 2016 zeigte, dass sich das Handlungsmodell kompetenzerweiternd auf das Mädchen sowie ihre Heilpädagogin auswirkte.

Das Titelbild wurde von N. und den Verfasserinnen gemeinsam gestaltet.

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	6
1.1	Persönlicher Themenbezug .....	6
1.2	Begründung der Themenwahl aus heilpädagogischer Sicht .....	7
1.3	Forschungsabsicht .....	7
1.4	Aufbau der Arbeit .....	8
2	Falldarstellung nach ICF .....	8
2.1	Schülerin mit Mehrfachbehinderung .....	8
2.1.1	Definition: Intrauterine hypoxische Schädigung .....	8
2.1.2	Vorgeschichte .....	8
2.1.3	Persönlichkeit und Merkmale der Schülerin .....	8
2.1.4	Familie und Gesellschaft .....	9
2.1.5	Therapien .....	9
2.2	Schulisches Bildungsangebot .....	10
2.2.1	Schulorganisation .....	10
2.2.2	Unterricht .....	10
2.2.3	Voraussetzungen der SHP .....	11
2.2.4	Kindergarten- und Gruppenleben .....	11
3	Theoretische Grundlagen .....	12
3.1	Integration/Inklusion .....	12
3.2	Behinderung .....	14
3.3	Sprache und Kommunikation .....	16
3.3.1	Sprachentwicklung .....	16
3.3.2	Sprachentwicklungsstörungen .....	18
3.3.3	Sprachförderung .....	20
3.3.4	Sprache und Problemlösen .....	21
3.3.5	Sprache und Kommunikation bei geistig behinderten Menschen .....	21
3.3.6	Unterstützte Kommunikation .....	22
3.3.7	Gebärdensysteme .....	23
3.3.8	Nonverbale Kommunikation .....	24
3.3.9	Kommunikationsmedien .....	24
3.3.10	Musik .....	25
3.4	Spiel .....	25
3.4.1	Was ist Spiel? .....	26
3.4.2	Welche Wirkungen hat das Spiel in der Entwicklung von Kindern? .....	27
3.4.3	Das Spiel im heilpädagogischen Kontext .....	29
3.5	Lernen und Problemlösen .....	30
3.6	Einflussfaktoren des effizienten Lernens .....	31
3.6.1	Die Zone der nächsten Entwicklung .....	32
3.6.2	Der ko-konstruktive Ansatz .....	33

3.6.3	Problemlösen.....	33
3.7	Metakognition.....	35
3.7.1	Definition.....	35
3.7.2	Beschreibung der Metakognition.....	35
3.7.3	Methoden der Metakognition.....	37
3.7.4	Umsetzung im Unterricht.....	38
3.7.5	Metakognition aus heilpädagogischer Sicht.....	39
3.8	Fazit aus der gesamten Theorie.....	40
4	Fragestellung.....	41
5	Integrative Methodik und Didaktik.....	42
5.1	Empathie und Verstehen (E.M.C.) von Nicola Cuomo.....	42
5.2	Projektmethode.....	44
5.3	Methodisch-didaktische Prinzipien integrativer Förderung.....	45
5.4	Methodisch-didaktische Prinzipien des Spiel.....	46
5.5	Methodisch-didaktische Prinzipien des Lernens.....	47
5.6	Methodisch-didaktische Prinzipien der Metakognition.....	48
5.7	Methodisch-didaktische Prinzipien der Sprache und Kommunikation.....	49
5.8	Handlungsmodell.....	50
6	Planung.....	51
6.1	Zielmatrix.....	51
6.2	Planung der praktischen Durchführung.....	51
7	Forschungsdesign.....	56
7.1	Forschungsstrategie.....	56
7.1.1	Einzelfallstudie.....	56
7.1.2	Aktionsforschung.....	56
7.2	Forschungsmethoden.....	57
7.2.1	Videoaufzeichnung.....	57
7.2.2	Triangulation.....	58
7.2.3	Fragebogen.....	59
7.3	Datenauswertung.....	60
7.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse.....	60
7.3.2	P.A.S.S.....	61
7.3.3	Videoaufbereitung und Videoanalyse.....	62
8	Schilderung der Durchführung.....	66
9	Themenzentrierte Beantwortung und Interpretation der Fragestellungen.....	71
9.1	Fragestellung.....	71
9.2	Beantwortung der Forschungsfrage.....	92
10	Diskussion.....	94
10.1	Evaluation Zielsetzungen.....	94
10.2	Erläuterungen zum Fragebogen.....	96

10.3	Kritische Reflektion .....	96
10.3.1	Forschungsmethodisches Vorgehen.....	96
10.3.2	Evaluation der qualitativen Gütekriterien nach Mayring und P.A.S.S. ....	97
10.4	Kritische Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen und Ergebnissen .....	100
10.5	Schlussfolgerung für die heilpädagogische Praxis .....	102
10.6	Schlussfolgerung für die heilpädagogische Praxis aus der Sicht der Verfasserinnen.....	103
10.7	Weiterführende Gedanken .....	103
11	Literaturverzeichnis.....	105
12	Tabellenverzeichnis .....	111
13	Abbildungsverzeichnis .....	111

## Glossar

BuB	Beobachtungs- und Beurteilungsinstrument
E.M.C.	Metodo emozione di conoscere
HfH	Hochschule für Heilpädagogik
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeiten
LP	Lehrperson
M.	Kürzel für die Schulgemeinde
N.	Kürzel für das Kind
P.A.S.S.	Planung, Aufmerksamkeit, Simultaneität, Sukzession
SHP	Schulische Heilpädagogin
SuS	Schüler und Schülerinnen
UK	Unterstützte Kommunikation
WHO	Weltgesundheitsorganisation

## **Dank**

Ein herzliches Dankeschön richten die Verfasserinnen an Herrn lic. phil. Stefan Meyer für die anregenden Gespräche, die kompetente Intervision und die unterstützende Begleitung im Prozess dieser Masterarbeit.

Dank wird auch der Kindergärtnerin, den Eltern von N., der Logopädin sowie den Verkäuferinnen im Coop von M. ausgesprochen für die Zusammenarbeit.

Weiter bedanken sich die Verfasserinnen bei allen, die bei der Gestaltung, Überarbeitung und Korrektur unterstützend mitgewirkt haben.

## **1 Einleitung**

Die Verfasserinnen dieser Arbeit sind als Schulische Heilpädagoginnen im Kindergarten und in der Basisstufe tätig. Zu ihrem Aufgabenfeld gehört die integrative Förderung von behinderten Kindern in Regelklassen. In der Auseinandersetzung mit diesem Auftrag kommen immer wieder Fragen auf. Wo sind die Chancen, wo die Grenzen? Wie wird Integration in unserem Umfeld gelebt? Welches sind die Indikatoren für das Gelingen dieser Integration?

In der Ausbildung konnte viel heilpädagogisches Wissen über Integration/Inklusion gesammelt werden. Dieses Fachwissen umzusetzen, sich mit Methoden und Konzepten zu befassen, die für die Integration von behinderten Kindern und dessen Umfeld von Bedeutung sind, wird als sehr wichtig erachtet. Zudem ist der Einfluss des Umfelds, der verschiedenen Systeme, in welchen sich das Kind bewegt, von Bedeutung. Integration soll „gelebt“ und in der Praxis umgesetzt werden. Um möglichst ideale Lernvoraussetzungen zu schaffen, bietet das Spiel – die Unterrichtsmethode des Kindergartens – wichtige Voraussetzungen. Von diesen Ausführungen ausgehend, fiel die Entscheidung, ein Entwicklungsprojekt zum Thema integrative Didaktik auf der Basis des Erlebens im Spiel unter Berücksichtigung des systemischen Ansatzes durchzuführen.

Eine der Verfasserinnen begleitet ein geistig behindertes Mädchen mit Spracherwerbsstörungen. Es stand die Frage im Mittelpunkt, wie durch eine gezielt eingesetzte Spiel- und Lernbegleitung für dieses Kind grundlegende Voraussetzungen geschaffen werden können, um besser kommunizieren und partizipieren zu können. Der Wunsch dieses Mädchens, mit seiner Umwelt besser kommunizieren zu können, wurde aus Beobachtungen und Gesprächen mit den Eltern klar ersichtlich.

### **1.1 Persönlicher Themenbezug**

Die beiden Verfasserinnen haben einen unterschiedlichen Bezug zum Thema der Masterarbeit und nehmen verschiedene Rollen in der Umsetzung dieses Unterrichtprojekts ein.

Die SHP, welche mit diesem Mädchen arbeitet, ist Teil des Systems und dadurch aktiv beteiligt. Der Wunsch und Wille dieses Mädchens, besser kommunizieren zu können, ist gross – der Lernzuwachs, trotz guter Voraussetzungen, eher gering. Dies mit den Einschränkungen der Funktionsfähigkeiten zu begründen, ist aber doch zu einfach. Es muss eine andere Herangehensweise geben, um den Lernzuwachs zu steigern und dadurch die Partizipation für das Mädchen zu erleichtern.

Im Wissen, dass beim Lernen sehr viele interne, personelle wie auch externe Faktoren eine grosse Rolle spielen, gilt es, das ganze System genauer zu betrachten und zu verbessern. Zentral für die beiden schulischen Heilpädagoginnen (SHP) sind in der Umsetzung der spielerische Ansatz, die Relevanz des Themas für das Mädchen sowie die Ressourcenorientiertheit. Zur Selbstkritik in Bezug auf die Gestaltung der Aufgaben und des didaktischen Rahmens wird die nicht in die praktische Umsetzung involvierte SHP, die in einer Basisstufe arbeitet, einen neutralen Einblick einer Fachperson von aussen geben können. Alle Beteiligten sehen durch diese Arbeit ein grosses Potenzial an Erfahrungen und Lernzuwachs.

## **1.2 Begründung der Themenwahl aus heilpädagogischer Sicht**

Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen ist ein viel diskutiertes Thema im heutigen Bildungssystem.

Im Kanton Graubünden, in dem das Unterrichtsprojekt durchgeführt wird, wurde im August 2013 das Gesetz zur integrativen Beschulung umgesetzt. Dieses besagt, dass alle Kinder, die dauerhaft im Kanton wohnhaft sind, das Recht haben, die öffentliche Schule zu besuchen (Schulgesetz, S. 3, Art. 10). Dieser erste Schritt in Richtung Integration/Inklusion (vgl. Kapitel 3.1) wird im Kindergarten am häufigsten umgesetzt. In der Primarschule und besonders in der Oberstufe treten Integrationen immer seltener auf. Die Umsetzung verlangt, dass immer wieder Unterrichtsmodelle und Methoden entwickelt, ausprobiert, verändert und den aktuellen pädagogischen Haltungen angepasst werden müssen. Dabei nehmen die Lehrperson sowie die schulische Heilpädagogin eine wichtige Rolle ein, die Teilhabe am gemeinsamen Unterricht zu gewährleisten. Dies fordert differenzierten und individualisierten Unterricht, angepasste Lernumgebungen, aktives Lernen, die Möglichkeit für individuelle Erfahrung sowie das Lernen am gleichen Thema. So kann die gelebte Integration ein Schritt hin zu einer Schule für alle sein. Bundschuh, Heimlich und Krawitz (2007) zeigen auf, dass dem Begriff Integration eine soziale wie auch eine pädagogische Bedeutung zukommt. „Integration in der sozialen Bedeutung zielt auf die Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen, vom Kindergarten über die Schule, in Freizeit, Wohnen und Arbeit“ (S. 142).

## **1.3 Forschungsabsicht**

Unter diesem Punkt werden die Voraussetzungen und der Kontext, in welchem für diese Masterarbeit geforscht wird, beschrieben. Ziel dieser Forschungsarbeit ist die Erprobung und Evaluation eines systemischen Unterrichtsprojekts im Regelkindergarten unter Berücksichtigung eines geistig behinderten Mädchens mit einer Spracherwerbsstörung.

Es soll erforscht werden, welche Auswirkung ein systemisches Handlungsmodell auf das Mädchen sowie ihre Schulische Heilpädagogin hat. Durch eine sorgfältige, aktive Spielbegleitung mit Unterstützung der Metakognition sollen die Kommunikationsmöglichkeiten aktiv gefördert und qualitativ verbessert werden. Anhand der Indikatoren der Erziehungsstile des systemischen Integrationskonzepts von Nicola Cuomo wird die konkrete Situation des „Einkaufens“ und des Sprachhandelns anhand des Bilderbuchs „Raupe Nimmersatt“ erforscht und mit Hilfe von Videoaufnahmen analysiert.



## **1.4 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Einzelfallstudie gliedert sich in verschiedene Teile. Nach der Einleitung wird im zweiten Teil der Fall dargestellt. Anschliessend werden die theoretischen Grundlagen erarbeitet. Aus der Falldarstellung und den theoretischen Erkenntnissen resultieren die Fragestellung, das Handlungsmodell und die weiteren Untersuchungsschritte. Im Weiteren werden die Ergebnisse geschildert und die Fragestellung beantwortet. Zum Schluss werden die Resultate diskutiert und kritisch reflektiert.

## **2 Falldarstellung nach ICF**

Im nachfolgenden Kapitel stehen die Schülerin, welche an einer spastischen Hemiparese rechts und einer psychomotorischen Entwicklungsstörung, insbesondere der Sprache, leidet, und ihre Familie im Mittelpunkt. Es wird Einblick in den schulischen, therapeutischen und bildungspolitischen Kontext gegeben. Die Schülerin wird in dieser Arbeit N. genannt. Die Schulgemeinde, in welcher N. integriert ist, wird mit M. bezeichnet. Die Erhebungen des Förderkinds beruhen auf Beobachtungen der beteiligten Lehrpersonen und Gesprächen mit den Eltern, den Klassenlehrpersonen sowie den Therapeuten. Weiter fliessen die Erfahrungen der SHP sowie die Auswertung der Filmsequenzen mit ein.

### **2.1 Schülerin mit Mehrfachbehinderung**

In diesem Kapitel wird der Begriff intrauterine hypoxische Schädigung erläutert und deren Auswirkungen auf die Funktionsfaktoren von N. aufgezeigt. Zudem werden die Einflüsse der Kontextfaktoren miteinbezogen.

#### **2.1.1 Definition: Intrauterine hypoxische Schädigung**

„Unter intrauteriner Hypoxie versteht man eine verminderte Sauerstoffversorgung des Babys in der Gebärmutter“ (NetDoktor, P20, 2016).

#### **2.1.2 Vorgeschichte**

N. ist ein Zwillingmädchen. Während des Wachstums in der Gebärmutter entstanden zu viele einseitige Verbindungen der Plazenten der Zwillinge. N. litt dadurch an einer Unterversorgung. Bis zur Durchtrennung anhand einer Laseroperation hatte das Gehirn von N. bereits Schaden genommen. Im Fall von N. wirkt sich diese Unterversorgung in Form einer geistigen Behinderung, einer spastischen Hemiparese rechts und einer psychomotorischen Entwicklungsstörung, insbesondere der Sprache, aus.

#### **2.1.3 Persönlichkeit und Merkmale der Schülerin**

N. ist ein sehr fröhliches Kind von 6 Jahren und 6 Monaten. Ihrem Gegenüber begegnet sie in einer optimistischen Grundstimmung, offen und kommunikativ. Sie kennt ihre Mitschüler und kann einige beim Namen nennen. Oft wird ihr etwas aufgezwungen, regelmässig erhält sie zu wenig Zeit, um dem Geschehen folgen zu können. Trotzdem wird sie selten laut oder aggressiv, viel eher zieht sie sich zurück und erduldet. Ihrer Mimik ist dann eine gewisse Traurigkeit zu entnehmen, trotzdem ist es ein Leichtes, sie durch einen Impuls abzulenken oder für ein neues Unterfangen zu motivieren. Die

wichtigsten Menschen für sie sind ihre Familie und die Grosseltern. N. versucht alles mit mindestens einem Familienmitglied oder dem Alltagsgeschehen zu verbinden. Dementsprechend sind die Familienmitglieder, das Rollenspiel in der Puppenecke, das Einkaufen sowie das Essen sehr zentral für sie. Empathisch nimmt sie auf, was um sie herum passiert. Regelmässig hält sie Blickkontakt und drückt sich durch differenzierte, gut zu erkennende Mimik und Gestik aus. Ihre gutmütige, soziale Art mögen die anderen Kinder sehr und nehmen sie selbstverständlich in ihre Mitte. Sie freuen sich mit ihr, wenn sie etwas gut gemacht hat oder ihr ein neues Wort gelingt. Gebärden wendet N. kaum an. Darum versteht sie dadurch auch kein anderes Kind. Um dem entgegenzuwirken, werden Tanne- Gebärden in den Kindergartenalltag eingebaut. Für die Tanne - Gebärden entschied man sich, weil in jenem Kompetenzzentrum diese angewendet werden, welches N. besuchen wird, sollte man sich in Zukunft einmal gegen die Integration im Dorf entscheiden. Derzeit möchte N. eigentlich nur sprechen können und ist bemüht, Wörter über die Lippen zu bringen. Im perceptiven Bereich ist ihr Verständnis sehr gut, sie hört zu und kann das Gesagte verarbeiten und umsetzen. Im produktiven Bereich erzielt sie kleine Fortschritte. Inzwischen kann sie die meisten Laute bewusst aussprechen. Silben zusammensetzen gelingt ihr erst unterschiedlich gut. Grobmotorisch lässt sie sich kaum behindern von ihren Einschränkungen, obwohl ihre Glieder auf der rechten Seite oft nicht funktionieren, wie sie es möchte. N. wäre Rechtshänderin, muss jedoch alles mit der linken Hand machen und ist oft von sich enttäuscht, weil ihr beispielsweise Zeichnungen nicht nach ihren Vorstellungen gelingen.

#### 2.1.4 Familie und Gesellschaft

N. darf in einem sehr gesunden Familienklima aufwachsen. Sie ist das Jüngste von vier Kindern und überall mit dabei. Die Familie ist sportlich wie sozial sehr aktiv. Gemeinsamkeit und Bewegung gehören zum Alltag. So selbstverständlich, wie sie zur Familie gehört und immer mit dabei ist, so selbstverständlich wird sie auch im Quartier und im Kindergarten aufgenommen. Der Kindergartenweg bewältigt N. zusammen mit ihrer Zwillingsschwester allein. Diese gibt ihr viel Sicherheit und wird in der Not gerufen, um weiterzuhelfen, zu schlichten oder zu berichtigen. Es scheint, sie gehe ihren eigenen Weg, stehe für ihre Schwester aber jederzeit ein, wenn es nötig wird. Oft übernimmt sie das Sprechen für N., was von jener meist geschätzt und ihr gerne überlassen wird. Seit Kurzem übernimmt N. selber immer mehr Verantwortung. Sie pflegt einen natürlichen Umgang, die meisten Kinder schätzen ihre Gesellschaft.

#### 2.1.5 Therapien

Während vier Lektionen wird N. wöchentlich von einer Logopädin im Kindergarten integrativ gefördert. Die Physiotherapie sowie die Hippotherapie besucht sie alternierend alle zwei Wochen. Folgend werden die Therapien kurz vorgestellt.

**Logopädie:** „Logopädie befasst sich mit Störungen der Kommunikation, der Sprache, des Sprechens, des Redeflusses, der Stimme, des Schluckens, der Schriftsprache (Lesen und Schreiben) und des mathematischen Verständnisses. Logopädie umfasst Diagnostik, Therapie, Beratung, Prävention. Logopädie ist eine pädagogisch-therapeutische oder eine medizinisch-therapeutische Massnahme“ (DLV, 2016, Titelseite).

**Physiotherapie:** Die Physiotherapie bietet Menschen mit Einschränkungen und Beeinträchtigungen der Bewegungs- und Funktionsfähigkeit sinnvolle und funktionsorientierte Lösungsansätze an. „Dabei

bezieht sich die Physiotherapie auf die Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO. Diese beschreibt die Gesundheit als einen umfassenden Zustand des körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens. Interaktionsprozesse zwischen dem Therapeuten, den Patienten, Angehörigen und Betreuungspersonen gehören zur Physiotherapie. Im Verlauf dieser Prozesse wird das Bewegungspotenzial eingeschätzt, und es werden Therapieziele festgelegt“ (Physioswiss, 2016).

**Hippotherapie:** Hippotherapie-K (HTK) ist eine Physiotherapie mithilfe des Pferdes, bei der die Bewegungsübertragung vom Pferdeschritt auf den Patienten genutzt wird. „Der Patient lässt sich von der Bewegung des Pferdes mittragen, ohne aktiv Einwirkung auf das Pferd zu nehmen. Das Pferd wird geführt und die nötigen Hilfestellungen durch den Physiotherapeuten gegeben. Die HTK ist damit kein Reiten, auch nicht therapeutisches Reiten“ (HTK, 2016).

## **2.2 Schulisches Bildungsangebot**

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung beinhaltet die Partizipation in und an allen Lebensbereichen.

Wie in der Einleitung erwähnt, wurde im Kanton Graubünden im Jahr 2012 ein neues Schulgesetz gutgeheissen, welches besagt, dass alle Kinder, die dauerhaft im Kanton Graubünden wohnhaft sind, das Recht haben, die öffentliche Schule zu besuchen (Schulgesetz, S. 3, Art. 10). Dieses Gesetz trat im August 2013 in Kraft und wurde in der Gemeinde M. sogleich umgesetzt.

### **2.2.1 Schulorganisation**

Die Schule in der Gemeinde M. ist eine geleitete Schule, in welcher 4 Kindergärten geführt werden. Die Kinderzahlen bewegen sich um die 18 Kinder pro Klasse. In der Klasse von N. sind nur 13 Kinder, davon mehrere mit besonderen Bedürfnissen.

Vor dem Eintritt in den Kindergarten haben die Eltern von N. die verschiedenen Möglichkeiten geprüft und wünschten sich, ihrem Kind eine Integration im gewohnten Umfeld zu ermöglichen. Dieser Wunsch wurde von der Heilpädagogischen Früherzieherin, der Logopädin sowie dem Physio- und Hippotherapeuten unterstützt. Es gab eine Abklärung beim Schulpsychologischen Dienst, worauf die entsprechenden Anträge beim Volksschulamt eingegeben und gutgeheissen wurden. Die zuständige Sonderschule trägt die Verantwortung der Integration sowie der Förderung von N. und ist für die personellen Ressourcen zuständig.

### **2.2.2 Unterricht**

Die Förderplanung ist die Basis der integrierten Sonderschulung. Sie wird von der Heilpädagogin im Austausch mit den anderen Fachpersonen erarbeitet.

Förderschwerpunkte:

- Die spontane Wort- und Lautproduktion soll durch gezielt begleitetes Spiel herausgefordert werden.
- Durch Silbentraining soll N. zur bewussten Wortproduktion geführt werden.
- Neben dem Zuhören von Geschichten und ganzen Sätzen soll N. die Möglichkeit erhalten, durch Bewegung die Satzstruktur zu erleben.
- N. soll beim sozialen Geschehen integriert sein.

- Die Möglichkeiten, ihre Stärken zu erfahren und sich als selbstwirksam zu erleben, sollen N. Mut machen, anders sein zu dürfen.
- Der Anteil an Erleben in einem für sie relevanten Thema soll gegenüber dem Anteil des Erdulden-Müssens deutlich überwiegen.

### 2.2.3 Voraussetzungen der SHP

Um einer systemisch optimalen Entwicklung Rechnung tragen zu können, bedarf es einiger grundlegender Voraussetzungen.

Die SHP bewegt sich immer zwischen Praxis und Theorie. Ständig auf der Suche nach inhaltlich wie auch didaktisch unterstützenden Möglichkeiten, um das Partizipieren und das Dazulernen zu erleichtern. Der Originalität und der Verschiedenheit der Kinder steht sie offen gegenüber und vertraut darauf, dass jedes Kind zeigt, was es braucht. Das verlangt eine grosse Flexibilität und Spontanität. Wichtig ist es dem Kind die nötige Zeit zu geben, auf seine aktuell relevanten Themen einzugehen und an den Ressourcen des Kindes anzuknüpfen. Den Inhalt auf der Ebene des Erlebens zu überbringen, spielerisch zu wiederholen, zu reflektieren, dabei genügend Zeit geben, um zu verstehen, was erlebt wurde; das ist, was Lernen ausmacht.

Die Hochschule für Heilpädagogik (HfH) zeigt für ein professionelles Verständnis sieben Leitgedanken als Grundhaltung von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auf (Hochschule für Heilpädagogik, 2013, S. 4f):

Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen:

- arbeiten ressourcenorientiert.
- handeln integrativ und partizipativ.
- arbeiten theoriegestützt und verbindlich.
- denken systemisch und mehrperspektivisch.
- handeln vernetzt und interdisziplinär.
- vertreten ethische Grundwerte.
- reflektieren kritisch und bilden sich weiter.

### 2.2.4 Kindergarten- und Gruppenleben

Den besonderen pädagogischen Bedürfnissen wird durch eine ressourcenorientierte, integrative Förderung entsprochen. N. soll in ihrem eigenen Tempo, gemäss ihren Möglichkeiten und auf ihre Ressourcen aufbauend, lernen können.

Zweimal jährlich findet ein schulisches Standortgespräch statt. Es dient dem Austausch von organisatorischen Fragen, der Festlegung von Förderzielen und allfälliger Massnahmenvorschläge. Alle Beteiligten erhalten ein Protokoll. Verantwortlich für die Einladung und das Protokoll ist die Heilpädagogin.

### 3 Theoretische Grundlagen

Bei den theoretischen Aspekten dieser Arbeit spielen die geistige Behinderung, die Integration/Inklusion, die Sprachentwicklung, die Kommunikationsformen, das Spiel, das Lernen und Problemlösen, sowie die Metakognition eine zentrale Rolle. Aus der Fachliteratur werden zu diesen Themenbereichen die wichtigsten Aspekte zusammengefasst und daraus jeweils ein Fazit gezogen.

#### 3.1 Integration/Inklusion

Integration und Inklusion sind zwei Begriffe, welche sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Nach Speck ist Integration ein recht allgemeiner Begriff. Er stammt vom lateinischen Wort „intergratio“, was so viel bedeutet wie „Herstellung eines Ganzen“ oder „Zusammenschluss“. Der Begriff ist nicht nur im Bereich des Zusammenlebens behinderter und nichtbehinderter Menschen üblich. Er bezieht sich auch auf das Zusammenleben von Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Speck, 2011, S. 18).

Inklusion geht wiederum auf das lateinische Wort „includere“ (einschliessen) zurück. Im Mittelalter bezeichnete man als Inklusion „Einschliessung“ oder „Eingeschlossensein“ – die Häuschen, Inklusen –, in denen sich die Eremiten einmauern liessen. Heute verstehen wir unter Inklusion ein „soziales Eingeschlossensein“ – die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft (vgl. Speck, 2011, S. 60 f).

Integration und Inklusion sind Begriffe, die schwierig klar zu definieren sind, zudem werden sie inhaltlich nicht einheitlich verwendet. Inklusion bedeutet für die einen ein radikaler Neuanfang oder ein „Paradigmenwechsel“, andere verstehen darunter die Weiterführung des Integrationsprinzips (vgl. Speck, 2011, S. 96).

Lindmeier und Lindmeier definieren den Begriff Integration als: „... die Hereinnahme einer zuvor ausgeschlossenen Gruppe von Menschen in die Mehrheitsgesellschaft bzw. in die Regelschule, die sich dadurch zu einer „Schule für alle“ verändert. Damit ist sowohl die Integration von Migranten wie auch behinderten und anderen Menschen gemeint.“

Unter Inklusion definieren die Autoren Folgendes: „Stärker als der Begriff der Integration betont Inklusion die Notwendigkeit, die Gesellschaft als Ganzes zu verändern, dass nicht mehr zwischen integrierten Menschen und anderen unterschieden wird, sondern alle gleichwertige Mitglieder sind.“ In einer inklusiven Schule kann es keine „Integrations- oder Inklusionskinder“ geben (2012, S. 153).

Hedderich unterscheidet Integration/Inklusion in Anlehnung nach Hinz (2003, S. 359) wie folgt:

Tabelle 1: Gegenüberstellung Integration und Inklusion

Integration	Inklusion
Eingliederung von Kindern mit Behinderung in das allgemeine Schulsystem	Erziehung und Bildung für alle Kinder in der allgemeinen Schule
Differenzierte Massnahmen je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Unterscheidung in Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf	Grundgedanke einer heterogenen Gruppe
Aufnahme von Kindern mit Behinderung	Verändertes Selbstverständnis von Schule- „Schule für alle“
Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderung	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle Kinder
Ausweitung der Heil- und Sonderpädagogik hinein in die Schulpädagogik	Gemeinsame Veränderung der Heil- und Sonderpädagogik und der Schulpädagogik

Nicola Cuomo, der in seiner über dreissigjährigen Integrationsforschung ein Integrationskonzept verfasst hat, stellt diese Problematik wie folgt dar. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist die Möglichkeit, den Schulalltag insgesamt zu überdenken, indem die pädagogischen Kräfte eine wissenschaftlich begründete Handlungsorganisation und den Erwerb weiterer pädagogischer Fähigkeiten anstreben. Unter Einbezug von erziehungswissenschaftlichen Quellen kann dadurch eine Veränderung der Schule von hoher Qualität stattfinden (vgl. Cuomo, 1988, S. 21).

Lanfranchi und Steppacher meinen in einer ihrer Thesen zur Integration/Inklusion: „Inklusion ist das utopische Ziel – Integration der praktische Weg.“ Die Integration soll helfen, sich schrittweise der Inklusion anzunähern. Auf diesem Weg müssen Widersprüche ausgehalten werden, die unüberwindbar sind oder als offene Fragen im Raum stehen, die es zu lösen gilt (vgl. 2011, S. 333). Integration wird auch als Komponente der Gesundheit nach ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) aufgeführt. Das Modell der ICF vermittelt ein komplexes, ganzheitlich integriertes biopsychosoziales Verständnis und Menschenbild. Es bezieht sich auf den einzelnen Menschen in seinem Lebensumfeld (Kontextfaktoren) und berücksichtigt Förderfaktoren und Barrieren. Als Ziel wird die Teilhabe hervorgehoben.

Für das System Schule bedeutet Integration, dass alle SuS in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten (vgl. Steppacher, 2014, S. 11).

Integration im weiteren Sinn bezeichnet einen gesellschaftlichen Veränderungsprozess, der nicht auf die Schule beschränkt bleibt und der darauf abzielt, Bedingungen, die Behinderung, Benachteiligung oder Aussonderung produzieren, zu hinterfragen und so zu verändern, dass die Integration von Personen im Respekt ihrer Originalität garantiert ist (Cuomo zitiert nach Steppacher, 2014, S. 12).

Die Verfasserinnen dieser Arbeit haben sich dazu entschieden, in dieser Arbeit den Begriff Integration zu verwenden. Wie in der These von Lanfranchi und Steppacher dargestellt, soll damit auch der Prozess, in dem sie sich befinden, symbolisiert werden.

In der Integration sowie in dieser Arbeit wird immer wieder auf die Bedeutsamkeit des Systems hingewiesen. In den theoretischen Ansätzen der Systemtheorie steht die Beziehung des Einzelnen zu seiner Lebenswelt im Zentrum. Der Mensch steht in ständigem Austausch mit seinen Beziehungssystemen von denen er ein Teil ist und deren Entwicklungsprozesse sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Fischer & Renner, 2011, S. 24). Speck weist auf die Wichtigkeit und Wechselwirkung der verschiedenen Lebensräume und – Systeme für die Entwicklung eines Kindes hin und dass sich das Kind durch die ganz individuelle Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt (vgl. 2011, S. 106). Zunächst wurde in den Systemtheorien auf die Vorstellung von Menschen als Person und Subjekt verzichtet. Dabei wurde die Gefahr der Vernachlässigung des Individuums gesehen. Im heilpädagogischen Denken von heute wird kein Widerspruch zwischen dem personalistischen und systemischen Ansatz gesehen. Es werden die systemischen Bedingungen betrachtet und das Kind als Person mit einer einzigartigen Lebensgeschichte (vgl. Fischer & Renner, 2011, S. 24ff).

### Fazit Integration/Inklusion

Inklusion sowie Integration hängen von inklusiven Prozessen ab, insbesondere von der Ausgestaltung des Interaktionsprozesses des Systems, und basiert auf der Motivation der Beteiligten.

*Für diese Arbeit heisst das:*

Alle Systemmitglieder sind gefordert Voraussetzungen zu schaffen, in denen das Kind seine Ressourcen entfalten kann

## 3.2 Behinderung

Jantzen gilt als einer der Begründer der kritisch-materialistischen Behindertenpädagogik.

„Geistige Behinderung ist keine Eigenschaft von Individuen, sondern ein soziales Verhältnis, das besonders verwundbare Individuen wie mit einer eisernen Klammer packt ...“ (Jantzen, 2000, S. 174). Soziale Faktoren, insbesondere isolierende und sozial inadäquate Situationen und individuelle Voraussetzungen, beispielsweise die besondere Verwundbarkeit, sind laut Jantzen nicht zu trennen (Jantzen, 2000, S. 171). Das Zusammenspiel der individuellen Voraussetzungen und der sozialen Faktoren führen zu dem, was wir als geistige Behinderung bezeichnen.

Der Begriff Behinderung misst sich an dem, was als „normal“ betrachtet wird. „Insofern ist geistige Behinderung kein objektiver Tatbestand, sondern ein soziales Zuschreibungskriterium, weswegen es korrekt wäre, nicht von ‚geistig behinderten Menschen‘ zu sprechen, sondern von Personen, die als geistig behindert bezeichnet werden“ (Theunissen, 2007, S. 94).

Die Bezeichnung geistige Behinderung wird heute aufgrund des negativ stigmatisierenden Charakters des Begriffs deutlich infrage gestellt. Bei den neueren Ansätzen zur Begriffsbestimmung von geistiger Behinderung wird einer Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft versucht, Rechnung zu tragen. Von der WHO wurde das ICF-Modell entwickelt, worin das ganze System berücksichtigt wird. Die Faktoren der Funktionsfähigkeit, werden mit den Kontextfaktoren in Bezug auf ihre entwicklungsfördernde oder hemmende Bedeutung in Verbindung gebracht und bilden ein systemisches Ganzes (vgl. WHO, ICF, 2012).

Zu den Faktoren der Funktionsfähigkeit gehören folgende Bereiche:

- **Körperfunktionen** (physiologische Funktionen von Körpersystemen)
- **Körperstrukturen** (Zusammenspiel von Körperbau und Organen)
- **Aktivitäten** (Durchführung einer Aufgabe oder Handlung)
- **Partizipation** (Teilhabe bzw. einbezogen sein in eine Lebenssituation)

Zu den Kontextfaktoren gehören:

- **Umweltfaktoren** (materielle Umwelt)
- **personenbezogene Faktoren** (soziale und einstellungsbezogene Umwelt)

Dieses Modell ist für alle Menschen unabhängig vom Gesundheitszustand zu verwenden. Demnach sollte es der Vergangenheit angehören, (geistige) Behinderung oder spezifische Störungen zu individualisieren. Vielmehr soll von einem reziproken, prozesshaften Zusammenwirken individueller (biologischer, kognitiver, sensomotorischer, affektiver) und sozialer (zwischenmenschlicher, kontextueller, gesellschaftlicher) Faktoren ausgegangen werden. Die Beachtung dieser Subjektseite

spielt auch im Beschreibungsmodell von Theunissen über geistige Behinderung eine zentrale Rolle, welches den Blick nicht nur auf einen individuellen Unterstützungsbedarf, sondern ebenso auf einen sozialen Veränderungsbedarf richtet, da geistige Behinderung kein personeninhärentes Merkmal, sondern ein soziales Etikett, ein durch die Umwelt mitkonstruiertes Phänomen, ist (vgl. Theunissen, 2007, S. 96).

Wissenschaftlich ist bewiesen, dass alle Menschen lern-, bildungs- und entwicklungsfähig sind, auch jene, welche als geistig behindert bezeichnet werden. Daher besteht auch für geistig behinderte Menschen eine Schulpflicht.

Pädagogische Hauptaufgabe ist das Bestimmen des realen Entwicklungsniveaus und die Zone der nächsten Entwicklung, in welcher die betroffene Person mit der Unterstützung des Pädagogen etwas erlernen kann, was diese ohne die Hilfe des Pädagogen noch nicht schaffen würde. Das eigentliche Lernen ist ein selbsttätiger Prozess. Hilfestellungen sollen Anleitungen zur Selbsthilfe sein (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2011, S. 80).

Der Bildungsbegriff stellt das Verhältnis des Individuums zur Welt dar. Die Grundlage für den Erwerb neuer Kenntnisse bildet demnach die Verbindung zwischen der Welt und des einzelnen Menschen. Bildung sollte also ein Angebot darstellen, wo der einzelne zu Bildende möglichst viel Welt mit sich verbinden kann (vgl. Therfloth 2015, S. 51). Für Kinder mit einer geistigen Behinderung geschieht das Lernen hauptsächlich durch das Erleben und Aneignen von für sie elementarisierten Bildungsinhalten. An das Problemlösen muss ein Kind mit geistiger Behinderung herangeführt werden. Durch mehrmaliges Üben wird zwar ein stereotyper Ablauf entwickelt; gelernt oder gar verstanden hat es den Inhalt aber noch lange nicht. Nach Luhmann beinhaltet Lernen mehr als das Erlernen von Wissensinhalten. Ebenso wichtig ist es, das Lernen systemisch zu betrachten. Dabei spielt die Reflexion über die Problemlösung und wie das Wissen gut erworben werden kann, eine wichtige Rolle. Bei der Auswahl der Bildungsinhalte soll berücksichtigt werden, dass neben den inneren Werten auch eine geeignete Gelegenheit, das Lernen als grundlegende Fähigkeit zu üben, geboten werden kann (vgl. Luhmann 2002, S. 194).

Auf die Sprachbehinderung wird unter Punkt 2.7, Sprachentwicklung, eingegangen.

#### Fazit geistige Behinderung

Alle Menschen sind lern-, bildungs- und entwicklungsfähig. Die pädagogische Hauptaufgabe ist das Bestimmen des realen Entwicklungsniveaus und die Unterstützung in der Zone der nächsten Entwicklung.

*Für diese Arbeit heisst das:*

Ein aktuell relevantes Thema aufgreifen und daraus ein Angebot darstellen, woraus der Lernende durch Erleben, Aneignen und Reflektieren möglichst viel „Welt“ mit sich verbinden kann.



### 3.3 Sprache und Kommunikation

„Kommunikation und Sprache sind wichtige Voraussetzungen für ein selbst bestimmtes Leben und die Partizipation innerhalb der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche“ (Biermann, 2003, S. 206).

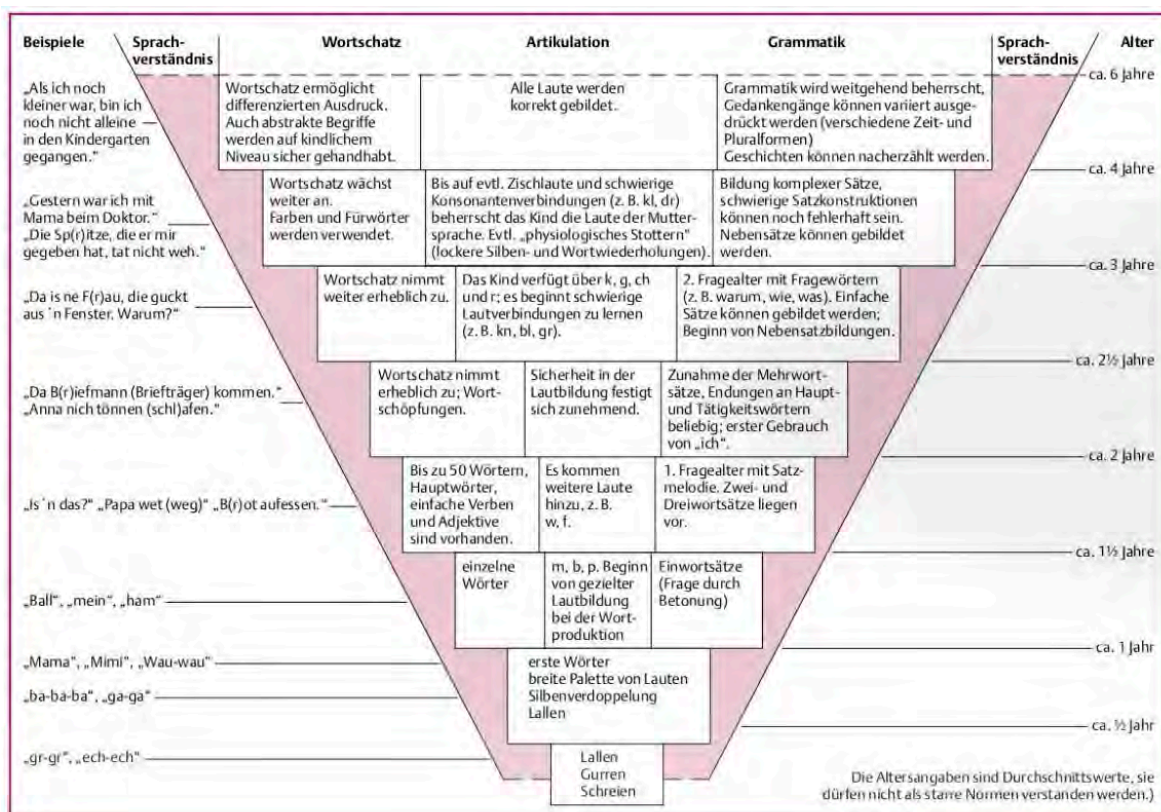
In diesem Kapitel werden die wichtigsten Grundlagen von Kommunikation und Sprache dargestellt sowie die Sprach- und die Kommunikationsentwicklung im sozialen Kontext beschrieben. Dieser Prozess wird in Zusammenhang zwischen kognitiver und kommunikativer Entwicklung gesetzt. Auf die Schaffung von spracherwerbsförderlichen Bedingungen sowie Interventionen im Bereich der Unterstützten Kommunikation wird eingegangen.

#### 3.3.1 Sprachentwicklung

Das unten aufgeführte Modell der Sprachentwicklung wird in der Beobachtung und Beurteilung der Sprachentwicklung von N. angewandt, um Rückschlüsse auf ihre Ressourcen zu ziehen und die Zone der nächsten Entwicklung zu definieren.

Die nachfolgende Abbildung der Sprachpyramide nach Wendlandt zeigt den „normalen“ zeitlichen Ablauf der Sprachentwicklung des Babys bis zum Schuleintritt. In der Abbildung umfasst das Sprachverständnis die Sprachfähigkeiten, aufgeteilt in die drei Bereiche Wortschatz, Artikulation und Grammatik. Sie differenzieren sich vor dem sich schneller entwickelnden Sprachverständnis und stehen „im Laufe der kindlichen Sprachentwicklung zueinander in Beziehung“ (Wendlandt 2006, S. 24).

Abbildung 1: Sprachpyramide nach Wendlandt, (2006, S. 31)



Die Sprachpyramide stellt den zeitlichen Ablauf und die sprachlichen Fähigkeiten dar, die sich in diesem Zeitrahmen entfalten. Durch die zunehmenden Fähigkeiten in Wortschatz, Artikulation und Grammatik

wird die Pyramide nach oben hin immer breiter. Diese drei Entwicklungsbereiche entfalten sich immer mehr. Anfänglich kann man sie jedoch noch nicht voneinander trennen.

Die basalen kommunikativen Fähigkeiten entwickeln sich mit der Entfaltung der Bereiche Wortschatz, Artikulation und Grammatik.

Die Pyramide wird umschlossen vom Bereich Sprachverständnis. Die Entwicklung des Sprachverständnisses ist beim Kind weiterentwickelt, als es ausdrücken kann. Mit zunehmendem Alter nehmen auch die sprachlichen Einflüsse zu, die das Kind über seine Ohren aufnimmt, im Gehirn verarbeitet und dies dann in sprachlichen Äusserungen umsetzt. Diese komplizierte Leistung setzt eine Reihe unterschiedlicher Fähigkeiten, viel Übung und Erfahrung voraus. Das heisst, das aktive Sprechen-Können „hinkt“ dem Sprache-Verstehen immer hinten nach (vgl. Wendlandt, 2006, S. 30). Entsprechend den Stufen der Pyramide, die bis zum Alter von 6 Jahren reicht, soll bis zu diesem Zeitpunkt das Kind die Muttersprache weitgehend beherrschen. In dieser vereinfachten Darstellung sind Abweichungen bis zu einem halben Jahr möglich.

- **Das Neugeborene** schreit: Meist erkennen die Eltern am Klang die Ursache des Schreiens. Etwas „Sinnvolles“ darin zu verstehen, ist für einen Aussenstehenden nicht möglich.
- **In den ersten 6 Monaten** übt sich das Kind im Gebrauch des Stimm- und Artikulationsapparates.
- **Bis zum 10. Monat** lallt das Kind Silben, dabei kommt es zu Silbenverdoppelungen. Es versteht die ersten Namen von Gegenständen und Bezugspersonen.
- **Bis zum 12. Monat** nimmt das Mitteilungsbedürfnis des Kindes zu, dies zeigt sich in Lallmonologen. Das Kind beginnt kleine Aufforderungen zu verstehen.
- **Im Alter von 1 Jahr** sollte das Kind zwischen zwei und zehn Wörtern sprechen.
- **Bis zum 18. Lebensmonat** kommen weitere Wörter dazu, die schon als „Einwortsätze“ benutzt werden.
- **Mit 24 Monaten** besteht der Wortschatz eines Kindes aus 20 bis 50 Wörtern, das Körperbewusstsein entwickelt sich. Zu den Substantiven kommen nun auch die Verben und Adjektive dazu, die benutzt werden. Zwei oder mehr Wörter werden verbunden, es entstehen Sätze, die jedoch der Grammatik von Erwachsenen nicht gleichkommen. Neue Laute kommen dazu, das Fragealter beginnt.
- **Mit 2½ Jahren** nimmt der Wortschatz rapid zu, kreative Wortschöpfungen sowie der erste Gebrauch der „Ich-Form“ sind zu beobachten. Grammatikalisch stehen die Verben in den Sätzen vorwiegend in der Infinitivform. Das Kind kann nun fast alle Laute artikulieren, nicht aber alle Lautverbindungen.
- **Im Alter von 3 Jahren** nimmt der Wortschatz erheblich zu, schwierige Lautverbindungen werden gelernt. Das Kind bildet einfache Sätze und manchmal auch schon Nebensätze. Das zweite Fragealter beginnt.
- **Mit 4 Jahren** erweitert sich der Wortschatz immer mehr. Das Kind verwendet jetzt Präpositionen, kann Farben zuordnen, hat eine Vorstellung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, was sich in der Grammatik widerspiegelt. Die Entwicklung der Aussprache ist mit

viereinhalb Jahren abgeschlossen. Die Muttersprache wird vom Kind weitgehend beherrscht (vgl. Wendlandt, 2006, S. 32f).

Nach Wendlandt soll ein Kind am Ende des 3. bis 5. Lebensjahres über folgende sprachliche Fähigkeiten verfügen.

Ein Kind am Ende des **3. Lebensjahres** sollte in der Lage sein:

- alle Konsonanten bis auf evtl. „sch“, „s“ und „ch“ richtig auszusprechen.
- einige Konsonantenverbindungen richtig auszusprechen, beispielsweise „str“ oder „spr“.
- Tätigkeitswörter zu benutzen, z. B. „schlafen“, „essen“, „trinken“, „spielen“, „laufen“.
- Fürwörter wie „mein“ und „dein“, „ich“ und „du“ zu benutzen.
- von sich selbst mit seinem Vornamen zu sprechen.
- Geschlechtswörter zu gebrauchen, wie „der“, „die“, „das“, „ein“, „eine“ usw.
- die ersten Fragen zu stellen, z. B. „Is`n das?“ „Heiss`n` du?“
- Selbstgespräche und Gespräche mit Puppen und Tieren zu führen.
- Mehrwortsätze zu benutzen, die jedoch vom Satzbau noch fehlerhaft sein dürfen.

Ein Kind am Ende des **4. Lebensjahres** sollte in der Lage sein:

- alle Konsonanten richtig auszusprechen.
- ein Erlebnis so zu berichten, dass man der Erzählung folgen kann.
- die Mehrzahl richtig zu bilden, z. B. „die Autos“ und „die Bälle“.
- einfache Sätze richtig zu bilden.
- ab und zu schon Hauptsätze mit Nebensätzen zu verbinden.
- eine Vergangenheitsform oft richtig einzusetzen, z. B. „Ich bin nach Hause gekommen“.
- Zusammenhänge im Bilderbuch zu erkennen und zu beschreiben.

Ein Kind am Ende des **5. Lebensjahres** sollte in der Lage sein:

- alle Laute und Lautverbindungen richtig zu bilden (einschliesslich „s“ und „sch“).
- grammatisch richtig zu sprechen (Haupt- und Nebensätze zu benutzen).
- Farben richtig zu benennen.
- Sätze mit Ausnahme geringer Regelverstösse richtig zu bilden (vgl. Wendlandt, 2006, S. 36).

### 3.3.2 Sprachentwicklungsstörungen

Es gibt verschiedene Begriffe, die bei einer Störung der Sprachentwicklung verwendet werden: Sprachentwicklungsstörung, -verzögerung, -behinderung. Der am häufigsten verwendete Ausdruck ist mittlerweile derjenige der Sprachentwicklungsstörung. Es werden zwei Arten von Sprachentwicklungsstörungen unterschieden, die sich in Bezug auf ihre Ursachen voneinander unterscheiden, die Symptome sind jedoch die gleichen. Der Sprachentwicklungsrückstand bei beiden Störungen beträgt mindestens 6 Monate (vgl. Wendlandt, 2006, S. 65).

#### Spezifische Sprachentwicklungsstörung

Bei einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung handelt es sich um eine Störung ohne vorausgehende organische, mentale oder emotionale Schädigung. Das Kind kann gut hören, gut sehen und ist geistig und körperlich weitgehend normal entwickelt. Die Entwicklungsbedingungen des

Elternhauses sind optimal, und trotzdem weist das Kind grosse Sprachschwierigkeiten auf (ebd.). Sprachlich auffällig können sein:

- die Aussprache des Kindes (Dyslalie)
- das Sprachverständnis
- die Grammatik (Dysgrammatismus; Satzbau und Wortendungen)
- der (eingeschränkte) Wortschatz und/oder
- die (eingeschränkten) kommunikativen und dialogischen Fähigkeiten

### **Allgemeine Sprachentwicklungsstörung**

Der Begriff allgemeine Sprachentwicklungsstörung wird verwendet, wenn organische, mentale oder emotionale Schädigungen vorliegen, z. B. Beeinträchtigungen im Hören oder Sehen, geistige Behinderung oder emotionale Belastungen, welche dadurch die Entwicklung der Sprache beeinträchtigen (ebd.).

### **Symptome der beiden Sprachentwicklungsstörungen**

Bei jedem Kind kann die Ausprägung und Form der verschiedenen Symptome vielfältig sein.

#### Phonologische Störung

Bei einer phonologischen Störung ist das sprachliche Wissen – das Phonologische Regelsystem – davon betroffen. Trotz intakter Artikulationsfähigkeit kommt es zu einer falschen und nicht altersgemässen Aussprache.

#### Lexikarische Störung

Bei der lexikarischen Störung werden vier Untergruppen unterschieden.

Als Late Talker bezeichnet man Kinder, die mit 24 Monaten noch keine 50 Wörter produzieren und auch keine 2-Wort-Sätze äussern. Etwa 30 bis 50% der Kinder holen den Entwicklungsrückstand auf, die anderen zeigen ab dem 3. Lebensjahr spezifische Sprachentwicklungsstörungen.

Störungen im Wortverständnis zeigen sich, indem die betroffenen Kinder weniger Wörter lernen und diese schlechter abspeichern können. Diese Sprachstörung wird begleitet von Störungen in der Wortproduktion.

Die Störung der Wortproduktion ist eine der frühesten und häufigsten Formen einer Sprachentwicklungsstörung. Wortarten sind bei dieser Störung unterschiedlich betroffen. Häufig werden Verben und Funktionswörter in einem frühen Stadium von den Kindern nicht produziert.

Bei einer kindlichen Wortfindungsstörung gelingt es den Kindern nur teilweise, die Wörter abzurufen. Diese Zugriffsprobleme werden häufig als Versprecher wahrgenommen und treten oft auf. Betroffene Kinder behelfen sich mit Mimik, Gestik oder Umschreibungen.

#### Semantische Störung

Störungen in der Entwicklung der Semantik werden selten als eigenständige Störung festgestellt. Sie zeigt sich weniger in der Quantität der Wörter als in der qualitativen Vernetzung von Bedeutungen. Schwierigkeiten bei Sortier- und Zuordnungsaufgaben, besonders dem Finden von Oberbegriffen, sind bei Kindern mit einer semantischen Störung häufig.

#### Störung der Grammatik

Dies ist eine Störung beim Erwerb und Gebrauch der Grammatik. Davon betroffen sind vor allem die Morphologie und die Syntax (Wort- und Satzbildung), z. B. „Susi Tisch steht“.

### Störung der Kommunikation

Bei einer kommunikativen Störung fehlen die kommunikativen Kompetenzen, somit kann in kommunikativen Situationen nicht angemessen reagiert werden.

Betroffene Kinder werden häufig als unreifer eingeschätzt und leiden unter einem negativen Selbstwertgefühl (vgl. Wendlandt, 2006, S. 66f).

#### **3.3.3 Sprachförderung**

Vygotskij (2002) nimmt das Thema Sprache in Verbindung mit dem Denken auf. Für ihn sind Denken und Sprechen untrennbar miteinander verkettet. Kinder können nur zu denkenden Wesen werden, indem sie sich in der wechselseitigen Beziehung mit kompetenteren Personen die Sprache und andere „Werkzeuge“ des Denkens aneignen. So stehen die Entwicklung der Sprache und der Reife-prozess des Denkens in wechselseitiger Beziehung (vgl. Textor 2000).

Dies bedeutet, dass der Schaffung von spracherwerbsförderlichen Bedingungen für Vorschulkinder eine besondere Bedeutung zukommt. Bodrova und Leong (1996, S. 105f) erachten folgende Punkte in der Sprachförderung als sehr bedeutsam:

- Fachkräfte sollten immer die eigenen Handlungen und die der Kinder durch entsprechende verbale Äusserungen begleiten: „Je mehr Sie Sprache mit Verhalten verknüpfen, umso mehr werden Sie Kindern helfen, Sprache zur Erleichterung des eigenen Lernens zu nutzen.“ Die Beschreibungen sollten möglichst detailliert und genau sein.
- Auch die eigenen Denkprozesse sollten möglichst oft verbalisiert werden. So können die Kinder z.B. lernen, in welchen Phasen ein Problemlösungsprozess verläuft und welche Problemlösungsstrategien verwendet werden können.
- Wenn ein neuer Begriff eingeführt wird, sollte dies möglichst konkret geschehen – also z.B. in Verbindung mit der entsprechenden Handlung oder unter Verwendung des jeweiligen Objekts. Dabei sollten möglichst detaillierte Beschreibungen und Hinweise gegeben werden. Dies erleichtert Kleinkindern das Lernen.
- Immer wieder sollte von Fragen geprüft werden, ob Kinder Begriffe und Vorgehensweisen richtig verstanden haben. Für diese sollte es normal sein, darüber zu sprechen, was sie gerade denken und planen oder wie sie ein anstehendes Problem bzw. einen Konflikt lösen wollen. Diese Interaktion muss nicht immer lehrerzentriert sein: Die Kinder können auch miteinander darüber sprechen. Die Fachkraft hört zu, gewinnt Einsicht in die Denkprozesse der Kinder und greift nur bei Missverständnissen ein. Zugleich wirkt ihr Zuhören motivierend, da es ihr Interesse zeigt.
- Indem der Kontext gewechselt oder eine andersartige Aufgabe gestellt wird, kann geprüft werden, ob die Kinder einen Begriff oder eine Strategie auch in der neuen Situation richtig anwenden können, ob sie diese also wirklich verstanden haben.
- Kinder sollten ermutigt werden, wenn sie beim Bewältigen von Aufgaben oder Lösen von Problemen vor sich hinsprechen. Dies entspricht nicht nur ihrer Entwicklungsstufe, sondern fördert auch ihr Denken.
- Durch „Mediatoren“ kann das innere oder das Vor-sich-hin-Sprechen unterstützt werden. Beispielsweise kann ein Kind die Finger benutzen, wenn es für sich zählt, oder Symbole können an bestimmte Abläufe erinnern (z.B. eine grosse Zahnbürste auf dem Frühstückstisch an das

Zähneputzen nach dem Essen erinnern).

- Kinder sollten angehalten werden, Denken und Sprechen miteinander zu verbinden. Wenn sie Denkprozesse verbalisieren, fallen ihnen Fehler eher auf.

### 3.3.4 Sprache und Problemlösen

Auch in diesem Abschnitt wird verständlich, wie eng miteinander verbunden Sprechen und Denken sind. Diese Verknüpfung entsteht jedoch erst während der Kleinkindzeit. Laut Vygotskij ist ein Kind, sobald es externe symbolische Mittel wie Sprache oder andere Kulturwerkzeuge benutzt, in der Lage, leichte Probleme zu lösen. Dabei ist zu beobachten, dass Kinder zur Bewältigung von Problemen zu sich selbst sprechen oder Finger als Hilfsmittel beim Zählen benutzen. Wenn diese Hilfsmittel verinnerlicht sind, wird die Sprache mehr zum Reflektieren und Entwicklung von Gedanken genutzt denn als zur Unterstützung des Problemlösens. Bei diesen Entwicklungsschritten handelt es sich um eine grosse qualitative Veränderung der Fähigkeiten (vgl. Textor 2000).

### 3.3.5 Sprache und Kommunikation bei geistig behinderten Menschen

„Unter Kommunikation versteht man im heilpädagogisch relevanten Sinn den wechselseitigen Prozess des Übermittels, Interpretierens und Gestaltens von Information(en) oder gemeinsamen Handlungsinhalten in Form verschiedener Kanäle, Medien oder Modi (Arten) des Austauschs“ (Fröhlich & Simon 2008, S. 7).

„Kommunikation und Sprache sind für ein Individuum von entscheidender Bedeutung für eine ungestörte Entwicklung ...“ (Biermann 2003, S. 205)

Wie aus vielen Forschungen bekannt, ist die Kommunikation eine Grundvoraussetzung menschlichen Lebens. So zeigen sich bei Säuglingen ohne feste Bezugspersonen und somit ohne beständige Kommunikation und Interaktion bedrückende Ergebnisse. Die zentrale Funktion der Kommunikation in der Entwicklung der verschiedenen Bereiche zeigt die folgende Abbildung von Fröhlich:

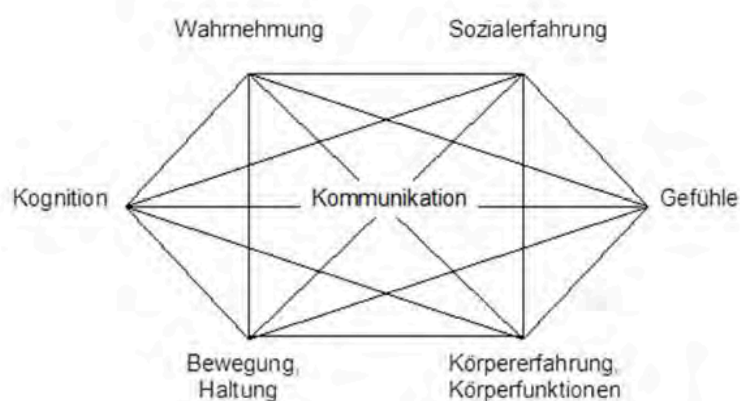


Abbildung 2: Ganzheitlichkeit der Entwicklung (vgl. Fröhlich, 1991, S. 50)

### Sprach- und Kommunikationsentwicklung im sozialen Kontext

Nach Biermann (2003) ist die vorsprachliche Kommunikation, welche sich in und mit den ersten sozialen Beziehungen entwickelt, Basis für das Sprachlernen. So haben Säuglinge die Fähigkeit, sich an menschlichen Stimmen zu orientieren, können sich an ein sanftes Handling der Bezugsperson

anpassen und sind in der Lage, ihre Gefühlszustände auszudrücken. Mit sechs Monaten beginnt das Kind zweckbestimmtes (intentionales) Verhalten zu zeigen und auf seine Umgebung absichtsvoll einzuwirken. Nach Bruner zeigt sich die kommunikative Intentionalität des Säuglings in Verhaltensregulatoren. Folgende vier Kriterien deuten auf intentionales Verhalten hin:

- Nonverbales Verhalten, das der Koordinierung von objektbezogenen und personen-bezogenen Handlungen dient (Blickkontakt herstellen, dann nach Unerreichbarem greifen)
- Durchhalten bis zum Erreichen des gewünschten Ziels
- Reparaturstrategien (Wiederholung, Abwandlung der Strategien, wenn Ziel noch nicht erreicht wurde)
- Zufriedenheit, wenn das Ziel erreicht ist

Mit Eintritt der Intentionalität entwickeln sich symbolische Kommunikationsformen. Dies sind natürliche Gesten (Winken, Klatschen...), die mehr und mehr durch konventionellere Kommunikationsformen erweitert werden. Das Symbolverständnis entwickelt sich, die Kinder lernen, dass bestimmte Gesten, Gebärden, Bildsymbole oder Lautfolgen feste Bedeutungen haben. Sie können über Abwesendes, Zukünftiges oder Vergangenes kommunizieren. Dabei passt sich die Bezugsperson entwicklungsadäquat an:

- Baby-Talk (bis ca. 12 Monate)
- Stützende Sprache (Scaffolding) 2. Lebensjahr, Unterstützung der Erweiterung des Wortschatzes, Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, Kommunikationsroutinen, Einführung neuer Worte im intensiven Dialog
- Lehrende Sprache, modellierende und Fragen beinhaltende Lernstrategien, Erweiterung der grammatikalischen Fähigkeiten

### 3.3.6 Unterstützte Kommunikation

**Unterstützte Kommunikation (UK)** bezeichnet pädagogische und therapeutische Massnahmen zur Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten für Menschen, die über keine oder eine unzureichende Lautsprache verfügen. Häufig kommt es zu Missverständnissen bezüglich der **Gestützten Kommunikation**. Die beiden Begriffe unterscheiden sich nur durch die Vorsilbe. Die Gestützte Kommunikation bezeichnet die Methode, bei welcher die kommunikationsbehinderte Person physische Hilfestellung durch einen sog. Stützer bei der Auswahl von Buchstaben und/oder Symbolen auf einer Kommunikationstafel, einer Computertastatur oder anderen Kommunikations-hilfen erhält (vgl. Biermann 2003, S. 207).

#### **Unterstützte Kommunikation als Erstsprache**

Bei Personen mit Autismus und/oder mit schwerer geistiger Behinderung, bei denen eine Störung der Sprachwahrnehmung vorliegt, bei denen die Sprachrezeption nicht möglich ist, nimmt die UK eine dauerhafte Funktion der Ersatzsprache ein, da die Lautsprache als Verständigungsmittel auch zukünftig entfällt. Beim Erlernen neuer Zeichen soll darauf geachtet werden, dass dies mit dem Erlernen neuer Tätigkeiten und Fähigkeiten verbunden wird (vgl. Biermann 2003, S. 207).

### **Unterstützte Kommunikation als Hilfsmittel zu Spracherwerb**

Für Menschen mit verzögertem Spracherwerb ist die UK nicht nur ein Hilfsmittel, die „sprachlose“ Zeit zu überbrücken, sie hat auch eine wichtige Funktion beim Lautspracherwerb und in der Entwicklung anderer Bereiche, besonders dem kognitiven. Es gilt die Annahme, dass diese Personen über höhere rezeptive sprachliche Fähigkeiten verfügen als expressive. Eine besondere Bedeutung kommt der UK in auftretenden sozialen Problemen durch die Sprechstörungen zu und kann Linderung bringen.

Beim gleichzeitigen Gebrauch beider Systeme kann die notwendige Beziehung zwischen Lautsprache und Unterstütztem Kommunikationssystem hergestellt werden (vgl. Biermann 2003, S. 219).

### **Unterstützte Kommunikation als dauerhaftes Ausdrucksmittel**

Für Personen, die über ein nahezu altersgemäss entwickeltes Sprachverständnis und angemessene kognitive Voraussetzungen verfügen, stellt die UK ein weiteres Ausdrucksmittel dar. Die meisten dieser Menschen leiden an Sprechstörungen infolge einer Schädigung der am Sprechvorgang beteiligten Hirnnerven. Es ist wichtig, dabei zuerst das Vokabular für wichtige Kontexte zu erarbeiten und sachbezogene Kompetenzen zu fördern (ebd.).

#### **3.3.7 Gebärdensysteme**

##### **Gebärdensprache**

„Gebärdensprache besteht aus kombinierten Zeichen (Gebärden), die vor allem mit den Händen, in Verbindung mit Mimik und Mundbild (lautlos gesprochene Wörter oder Silben) und zudem im Kontext mit der Körperhaltung gebildet werden“ (Wilhelm, 2002).

Gebärdensprachen sind international verschieden, sodass jedes Land seine eigene Gebärdensprache besitzt. Da sie kulturabhängig sind und je nach Region unterschiedlich ausgeführt werden, können Gebärdensprachen unterschiedliche Dialekte aufweisen (Wilken, 2010, S. 73). „Als visuelle Sprache greift sie auf räumliche Beziehungen zurück und bezieht non-manuelle Mittel (z. B. Mimik) mit ein“ (Wilken, 2010, S. 58).

##### **Lautsprachbegleitende Gebärden** als Visualisierung gesprochener Sprache

Lautsprachbegleitendes Gebärden ist kein eigenständiges Sprachsystem und besitzt auch keine eigenständige Grammatik (vgl. Appelbaum 2011, S. 238). „Lautsprachbegleitendes Gebärden ist ein Verfahren zur Visualisierung der Lautsprache durch Gebärden. Zu jedem gesprochenen Wort wird gebärdet, sodass die Reihenfolge der Gebärden der Reihenfolge der lautsprachlichen Wörter entspricht“ (Wilken, 2010, S. 260). Der Aufbau und die Struktur werden entsprechend zur Lautsprache gebildet. Durch diese Methode soll hörgeschädigten Kindern die Lautsprache sichtbar gemacht werden und ihnen die Verständigung erleichtern. Als Ergänzung zu den Gebärden wird in zahlreichen Zusammenhängen auch das Fingeralphabet eingesetzt, z. B. um grammatikalische Strukturen zu verdeutlichen (vgl. Appelbaum 2011, S. 238).

##### **Lautsprachunterstützende Gebärden** zur Unterstützung des Sprachverständnisses

Bei lautsprachunterstützenden Gebärden werden nur einzelne bedeutungstragende Wörter gebärdet und nicht der ganze Satz (vgl. Wilken, 2010, S. 260). Da nur einzelne Worte von einer Gebärde begleitet werden, erleichtert es das Erkennen der Gebärde im Redefluss. Das heisst, dass parallel zu einem lautsprachlich gesprochenen Satz die relevanten Wörter durch Gebärden visualisiert werden.



Lautsprachunterstützendes Gebärden richtet sich hauptsächlich an hörende Personen, die „Probleme mit dem Sprachverständnis oder der aktiven Lautsprache“ haben (vgl. Appelbaum, 2011, S. 238).

### **Tanne-Gebärden**

In der unterstützten Kommunikation mit N. werden die Tanne-Gebärden angewandt. Dies sind die Gebärden, die auch im Kompetenzzentrum, dem Arbeitgeber der SHP als Kommunikationsmittel eingesetzt werden. Die Tanne Gebärden sind auf die Bedürfnisse von Personen mit Hörsehbehinderung und verwandten Formen von mehrfacher (Sinnes-) Behinderung abgestimmt. Häufig werden die Gebärden nicht im freien Raum, sondern durch Hand-Hand-Kontakt oder Hand-Körperkontakt durchgeführt. Dieses Gebärdensystem umfasst 450 Begriffe (vgl. Tanne Schweizerische Stiftung für Taubblinde).

#### **3.3.8 Nonverbale Kommunikation**

Nonverbale Kommunikation umfasst Signale, die vom ganzen Körper ausgehen. Dazu gehören „insbesondere das Gesicht, der Blick, die Hände, die Körperhaltung und die Bewegung im Raum“ (Pfeffer, 1988, S. 184). Wachsmuth bezieht „Berührungen, Änderungen in der Atmung und auch Vokalisationen“ (Wachsmuth, 2010, S. 58) mit ein. Körpersprache und körpersprachliche Kommunikation werden als alternative Begriffe zur nonverbalen Kommunikation verwendet (vgl. Wachsmuth 2010, S. 58). Mit dieser Art der Kommunikation werden vor allem Gefühle, „interpersonale Einstellungen und die Selbstdarstellung der Persönlichkeit“ (ebd.) geäußert. Von besonderer Bedeutung sind die nonverbalen Signale des Körpers für die Übermittlung von Zustand und emotionaler Befindlichkeit (vgl. Fröhlich & Simon 2008, S. 50). Die wichtigsten nonverbalen Signale sind im Gesichtsausdruck eines Menschen ersichtlich. Mithilfe des Gesichtsausdrucks können Gefühle und Einstellungen abgelesen werden, dies gilt auch bei Menschen mit schwerer Behinderung. Nonverbale Äusserungen werden durch den Blick ausgeführt (ebd.). Um in Beziehung zu treten oder diese zu vermeiden, „sind die Häufigkeit des Anblickens, eine bestimmte Blickdauer und die Pupillengröße bedeutsame nonverbale Zeichen“ (ebd.). Die Aufnahme eines Blickkontakts vermittelt zum Beispiel Offenheit, das Meiden des Blickkontakts dagegen Scham oder Angst. Die Bewegung von Armen und Händen kann beim Gegenüber eine positive oder negative Kommunikation herbeiführen. Verschränkte Arme vermitteln z. B. eine Abwehr oder Selbstschutz (vgl. Fröhlich & Simon 2008, S. 185).

#### **3.3.9 Kommunikationsmedien**

Beim der Verwendung von Kommunikationsmedien sind die beanspruchten Zeichen immer sichtbar, die Anforderungen an die Merkfähigkeit ist geringer als beim Einsatz von Gebärden. Der Nachteil ist, dass sie immer verfügbar sein müssen, z. B. beim Essen, im Schulbus ..., was mit erheblichem Aufwand verbunden sein kann. Die Möglichkeit zur Erweiterung sollte ein wichtiges Auswahlkriterium eines Mediums sein. Häufiges „Umlernen“ ist zu vermeiden.

### **Gegenstände und Bezugsobjekte**

Gegenstände werden eingesetzt, um Bedürfnisse auszudrücken, um etwas auszuwählen und Entscheidungen zu treffen. Über Bezugsobjekte können Informationen dargestellt werden. Diese Gegenstände, wie Tasse, Teller, Badehose... können in einem für die SuS zugänglichen Regal oder Mitteilungskiste angeboten werden (vgl. isb. bayern, 2016).

## **Fotos**

Der realen Welt am ähnlichsten ist ein Foto in der Form einer zweidimensionalen Abbildung. Bei der Auswahl des Fotomaterials ist es wichtig, dass die persönliche Wahrnehmungsfähigkeit berücksichtigt wird. Für manche Schülerinnen und Schüler sind klar strukturierte Symbole leichter zu erkennen als Fotos. Gut geeignet sind Fotos mit kontrastreichem Hintergrund und wenigen Kleinigkeiten. Besondere Bedeutung erhalten Fotos in Verbindung mit der Darstellung von Personen oder Erlebnissen (ebd.).

## **Bilder und Symbole**

Es gibt eine grosse Anzahl von Symbolsystemen. Eine Symboltafel kann mit verschiedenen Systemen bestückt werden. Für Menschen, die nicht lesen und schreiben, werden Bildsymbole als Schriftersatz eingesetzt (ebd.).

## **Sprachausgabegeräte**

Mit Sprachausgabegeräten haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, auf sich aufmerksam zu machen, auch wenn kein Sichtkontakt besteht. Sie erleben die Macht von Sprache, dass lautsprachliche Äusserungen ausserordentliche Wirkung erzielen: Kinder und Jugendliche können sich gegenüber Fremden verständlich machen (ebd.).

### **3.3.10 Musik**

Bei der musikbasierten Kommunikation geht es um eine nonverbale Kommunikationsform, um die „Umsetzung von körperlichen Äusserungen in Musik, um einen Kontakt zu ermöglichen und dem behinderten Menschen Gelegenheit zu geben, sich wahrgenommen zu fühlen auf einer Ebene, die er kennt und versteht“ (Meyer 2009, S. 101).

Meyer bezeichnet die Wirkung von Musik auf Menschen mit einer Behinderung als „meist beeindruckend“, denn musikalische Erlebnisse wie Lieder und Tanz lösen bei Menschen mit geistiger Behinderung fast immer starke Reaktionen aus. Ein Grund, weshalb Musik diese Wirkung auf Menschen mit schwerer Behinderung hat, liegt nach Meyer darin, dass sie über keine eigenen Kommunikationssysteme verfügen und durch die Musik ihre Gefühle „unmittelbar“ erleben (vgl. 2010, S. 16).

### Fazit Sprache und Kommunikation

Die Voraussetzung für soziale Partizipation und Selbstbestimmung ist laut Sarimski (2003, S. 81) die Fähigkeit zur Kommunikation über Wünsche, Bedürfnisse und Interessen.

*Für diese Arbeit heisst das:*

Die Förderung der kommunikativen Entwicklung von Kindern mit geistiger Behinderung richtet sich nicht primär auf das Üben formaler Aspekte der Sprache, sondern auf die Anbahnung möglichst vielfältiger Ausdrucksmittel. Für die soziale Integration und Lebensqualität ist es nicht relevant, ob das Kind vollständige Sätze bildet, sondern dass es sich erfolgreich mit seiner Umwelt verständigen kann.

## **3.4 Spiel**

Das Spiel, welches nach Ansicht der Verfasserinnen in den letzten Jahren in der Gesellschaft viel an Bedeutung eingebüsst hat, wird als bedeutsame Lehr- und Lernform der Kinder in diesem Kapitel erläutert. Zudem wird der Frage aus theoretischer Sicht nachgegangen, wie das Spiel gestaltet sein

muss, damit ein Kind mit geistiger Behinderung bestmöglich partizipieren und dabei einen persönlichen Lernzuwachs generieren kann?

*„Das Spiel als der höchste Ausdruck in der menschlichen Entwicklung der Kindheit zeigt, was in der kindlichen Seele/Welt vorgeht. Es ist das geistige Erzeugnis des Kindes und gleichzeitig ist es ein Bild des Menschenlebens auf allen Stufen und Beziehungen.“* Friedrich Fröbel

„Die Welt der Kinder ist das Spiel. Hier sind sie mit all ihren Fähigkeiten aktiv. Spielend entdecken Kinder die Welt. Sie erforschen und erproben, ahmen nach und gestalten, stehen im Dialog“ (Cappello, 2009, S. 07.019.001).

### 3.4.1 Was ist Spiel?

#### Definition

Bis heute besteht keine allgemein gültige Definition zum Begriff des Spiels. Die am häufigsten zitierte Definition ist von Huizinga in „Homo Ludens“.

Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgelegter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des „Anderseins“ als das „gewöhnliche Leben“ (1991, S. 37).

#### Aspekte des Kinderspiels

Einsiedler (1999, S. 40f) stellt fünf wichtige Aspekte dar, unter denen das Spiel der Kinder betrachtet werden kann, dar. Sie helfen in der Beobachtung des Kinderspiels und unterstützen dabei, Erweiterungs- und Entwicklungsideen einzubringen.

- Der körperliche Aspekt: Körper und Bewegung nehmen in vielen Kinderspielen eine wichtige Rolle ein.
- Der soziale Aspekt: Kinder spielen häufig mit anderen Kindern. Hier lernen sie sich durchzusetzen, aber auch die Perspektive des Gegenübers zu übernehmen. Hier schafft das Spiel Gemeinsamkeit und soziale Kompetenzen.
- Der materielle Aspekt: Bewegung und Wahrnehmung entwickeln sich aus der spielerischen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Materialien, Gegenstände und Spielzeug werden dem Kind zur Verfügung gestellt.
- Der räumliche Aspekt: Bestimmte Spieltätigkeiten werden durch Räumlichkeiten eröffnet oder begrenzt. Räume werden von Kindern selbst gestaltet/umgestaltet.
- Der zeitliche Aspekt: Auch wenn Spiel in der Gegenwart gespielt und erlebt wird, spielen Vorerfahrungen (Vergangenheit) der Kinder eine wichtige Rolle. Dabei können sich auch Ansätze für Neues (Zukunft) entwickeln. Kompetenzen und kreative Fähigkeiten der Kinder bekommen Zeit und Raum.

## Formen des Kinderspiels

Das Kinderspiel wurde durch Piaget, Bühler und andere in verschiedene Spielformen unterteilt. Diese bilden bis heute die Grundlage für die Einordnung des Kinderspiels (vgl. Cappello, 2009, S. 07.019.001).

Wannack, Arnaldi und Schütz (2009, S. 8) stützen sich in ihrer Beschreibung auf die fünf Spielformen in den Ausführungen von Oerter (2008):

- Funktionsspiel (senso- oder psychomotorisches Spiel): Spielerische Bewegungen, diese richten sich zunächst auf den eigenen Körper und allmählich auf Gegenstände. Sie stehen im engen Zusammenhang mit den Bewegungsspielen der Kindheit, des Jugend- und Erwachsenenalters.
- Konstruktionsspiel (Bauspiel): Es werden Gegenstände genutzt, um einen Zielgegenstand, zum Beispiel ein Bauwerk aus Sand, herzustellen. Charakteristisch für das Konstruktionsspiel sind die Handhabung und die Bezogenheit auf das Rohmaterial (Spielmaterial oder Spielzeug) und Werkzeug,
- Symbolspiel (Tun-als-ob-Spiel, Fiktions-, Illusions-, Fantasiespiel): Umdeutung von Spielgegenständen (Objektsubstitution) nach eigenen Zielvorstellungen und Übernahmen von Handlungen aus dem sozialen Umfeld, zum Beispiel Kleine-Welt-Spiele. Das Symbolspiel wird häufig als die eigentliche kindliche Spielform bezeichnet.
- Rollenspiel (soziodramatisches Spiel): Zusammenspiel mehrerer Kinder, die fiktive Rollen bekleiden. Fortgeschrittene Form des Symbolspiels, weil es koordiniertes Handeln über einen längeren Zeitraum verlangt und höhere soziale und kognitive Kompetenzen erfordert.
- Regelspiel: Festgelegte Regeln müssen eingehalten werden und machen dadurch das Spiel reizvoll. Hinzu kommt der Wettbewerbscharakter, wobei dieser für die Kinder erst allmählich an Bedeutung gewinnt. Inhaltlich handelt es sich um Gesellschafts-, Brett- oder Kartenspiele, Bewegungs- und Sportspiele. Nach Piaget setzt das Regelspiel soziale oder inter-individuelle Beziehungen voraus.

### 3.4.2 Welche Wirkungen hat das Spiel in der Entwicklung von Kindern?

Um diese Frage im theoretischen Sinn beantworten zu können, werden die vier Funktionen des Spiels nach dem Theoriemodell von Fischer und Renner aufgegriffen (2011, S. 164).

#### Die Wirkung des Spiels aus psychoanalytischer Sicht

„Die psychoanalytische Theorie der Spielprozesse gründet sich auf die Beobachtung, dass das Kind seine Erlebnisse im Spiel verarbeitet“ (Fritz, zitiert nach Fischer & Renner 2011, S. 164). So wird das Spiel von Menschen als Möglichkeit der Lebensbewältigung eingesetzt. Im Spiel wiederholt das Kind seine Erfahrungen immer wieder und wandelt sie nach einigen Wiederholungen ab. Daraus folgt das Experimentieren mit verschiedenen Lösungen und unterstützt dabei die Erfahrung, psychisch und lösungsorientiert zu verarbeiten. Verharrt ein Kind in fast zwanghafter Weise im Spiel, ist es wichtig, ihm Hilfestellungen anhand von Lösungs- und Bewältigungsformen zu geben (vgl. Fischer & Renner 2011, S. 164).

### **Die Wirkung des Spiels im Kontext der kognitiven Entwicklung**

Piagets Theorie des Spiels ist eng verknüpft mit seiner Theorie des Denkens. Er weist darauf hin, wie wichtig das Spiel für die Entwicklung der Kinder ist. Er geht davon aus, dass bei allen lebenden Organismen eine Neigung zur Anpassung (Adaption) an ihre Umwelt besteht. Der Mensch ist bemüht, sein Gleichgewicht (Äquilibration) über diesen Anpassungsvorgang zu regeln, sofern das Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation nicht vorhanden ist. Mit Assimilation wird die Anpassung der Umwelt an die eigene Denkweise bezeichnet. Ein Kind benennt entsprechend seiner Entwicklungsstufe alle Tiere, die vier Beine haben, als „Wauwau“. Sieht es eine Kuh, bezeichnet es diese auch als „Wauwau“. Wird das Kind korrigiert, indem ihm erklärt wird, dass das kein „Wauwau“, sondern eine Kuh ist, gerät das Kind in ein Ungleichgewicht, bis es ihm möglich ist, die beiden Tiere zu unterscheiden und zu benennen. Das Kind passt seine Denkweise der Umwelt an, was als Akkomodation bezeichnet wird. Spiel ist meist ein assimilativer Vorgang, bei dem sich das Kind seinen Wünschen und Gedanken entsprechend die Welt kreiert, um sie, wie es glaubt, handhaben und ergründen zu können (vgl. Fischer & Renner 2011, S. 168f).

### **Die Wirkung des Spiels aus sozialisationstheoretischer Sicht**

„Sozialisationsprozesse sind Wechselwirkungsprozesse zwischen Individuen und Gesellschaft. Sie bewirken Identitätsentwicklung und die Entwicklung von Gemeinschaften. Die dabei entstehenden Wechselwirkungen sind ausschlaggebend für individuelles und gesellschaftliches Wachstum“ (Fischer & Renner 2011, S. 169). Dabei ist das Rollenlernen bzw. die Entwicklung eines Rollenrepertoires von Wichtigkeit für die gesellschaftliche Integration. In diesem Zusammenhang nimmt der „signifikant andere“ eine wichtige Rolle ein. Zu beobachten ist dies im Rollenspiel, in dem das Kind die Rolle der Mutter, des Arztes, des Polizisten und die damit verbundenen Haltungen, Normen und Wertvorstellungen der Gesellschaft in einer persönlichen Ausprägung übernimmt. Mit der Rollenübernahme der Haltungen der signifikant anderen entwickelt das Kind seine Identität und sein Selbstbewusstsein. Aus heilpädagogischer Sicht ist es wichtig, Voraussetzungen für das Spiel vorzubereiten, die sich am Interesse des Kindes unter Einbezug seiner Lebenswelt orientieren. Dabei sollen die räumlichen, zeitlichen, materiellen strukturellen, interaktiven und kommunikativen Bedingungen miteinbezogen werden. In der Entwicklung und Erprobung sozialer Rollen im Spiel werden Voraussetzungen geschaffen, die förderlich für den Aufbau von Sozialverhalten und Identität sind (vgl. Fischer & Renner 2011, S. 172f).

### **Die Wirkung des Spiels aus handlungstheoretischer Sicht**

Für die Relevanz dieser Arbeit wird aus handlungstheoretischer Sicht auf die Themen intrinsische Motivation, Wiederholung und Ritual eingegangen.

„Handeln bzw. jede Tätigkeit ... ist gekennzeichnet durch seine Zielgerichtetheit (Intentionalität) und seinen Gegenstandsbezug (Objektbezug)“ (Oerter, zitiert nach Fischer & Renner 2011, S. 173).

Bei Kleinkindern bezieht sich der Gegenstandsbezug zunächst auf bestimmte Spielobjekte. In der späteren Entwicklung betrifft der Bezug nicht mehr konkrete Objekte, sondern Ideen. „Alle Handlungen sind gegenstandsbezogen.“ Häufig werden im Spiel Gegenstände umgedeutet und nicht für die definierte Bestimmung verwendet. Im Vordergrund steht die Zweckfreiheit des Spiels. Aus einem

Matchboxauto wird der Elektrorasierer des Vaters. Das Spiel ist bestimmt von der Zweckfreiheit. So sollen nicht die Bartstoppeln beseitigt, sondern Rasieren gespielt werden.

Das Kind ist intrinsisch (aus sich selbst) motiviert und benötigt keine Anregungen von aussen. Die **intrinsische Motivation** ist durch nachfolgende Merkmale gekennzeichnet:

- das Gefühl, der Aktivität gewachsen zu sein
- die Fähigkeit, sich auf Tätigkeiten zu konzentrieren
- die Tätigkeit hat erkennbare Ziele
- die Tätigkeit erhält ein unmittelbares Feedback
- das Gefühl, die Tätigkeit unter Kontrolle zu haben
- das Aufgehen in der Tätigkeit bzw. der Verlust von Selbstbewusstheit und Reflexivität
- das veränderte Gefühl für Zeitabläufe (Zeitvergessenheit)
- die Tätigkeit um ihrer selbst willen

Sind diese Merkmale bei Kindern gering ausgeprägt, ist es im Interesse ihrer Entwicklung wichtig, ihnen Handlungsfelder im Erlebnisbereich des Spiels anzubieten. Im Spiel haben sie die Möglichkeit, „etwas zu sein, was man nicht wirklich ist, und etwas zu tun, was nicht wirklich ist“. Existenzielle Erfahrungen können gemacht werden, die in der Realität noch nicht bewältigt werden (vgl. Fischer & Renner 2011, S. 173f).

Ein Kind hat das Bedürfnis, sein Spiel zu wiederholen, wenn ihm die Möglichkeit dazu gegeben wird und es sich die Chance auf Steigerung des Erfolgs ausrechnet. Der Wunsch nach **Wiederholungen** wird hervorgerufen durch die Faszination am eigenen Können, welches durch eigene Anstrengung oder zufällig entstanden ist. Durch die Wiederholung erlebt das Kind die Befriedigung seiner Bedürfnisse und wünscht sich, die Spannung im Spiel zu erhöhen (vgl. Fischer & Renner 2011, S. 177).

Durch das **Ritual** werden Handlungsabläufe festgelegt. Bei Spielhandlungen sind Rituale in vielen Bereichen, wie beim Erzählen von Geschichten, bei Abzählreimen ... zu beobachten. Rituale schaffen neben Sicherheit auch Ordnung und Struktur und so die Voraussetzung für geordnete Spielverläufe. Sie tragen zu zukunftsorientiertem Handeln und der Entwicklung von Willenskraft und Gemütstiefe bei (ebd.).

„Noch-nicht-Können hat für das Leben ausserhalb des Spiels keine Bedeutung. Deshalb ist Spiel für Kinder mit Enttäuschungserfahrungen, Bindungs- und Beziehungsstörungen, aber auch mit dissozialem Verhalten eine Hilfe“ (Fischer & Renner 2011, S. 176).

### 3.4.3 Das Spiel im heilpädagogischen Kontext

Bei Kindern mit einer sozialen, physischen oder verbalen Beeinträchtigung ist oftmals zu beobachten, dass sie nicht die gleichen Voraussetzungen zum Spielen haben und ihre Spielentwicklung aufgrund ihrer Behinderung nicht „natürlich“ erfolgt. Das zielgerichtete Handeln oder die kreative Beschäftigung fällt ihnen schwerer (vgl. Cappello, 2009, S. 07.020.001). So ist es die heilpädagogische Aufgabe, Rahmenbedingungen der Spielvoraussetzungen und Spielgelegenheiten zu schaffen, in denen Kinder mit Entwicklungsverzögerungen Anregungen zum Spielen erhalten. Um das Kind zu animieren, sich auf die reale Welt einzulassen, sollen die „heilenden und entwicklungsfördernden Kräfte des Spiels“ (Fischer & Renner 2011, S. 175) genutzt werden. Das Spiel soll Hoffnung sein für viele Kinder, die im

heilpädagogischen Umfeld immer wieder anzutreffen sind und schon resigniert haben (vgl. Fischer & Renner 2011, S. 175).

Bezugnehmend auf die Thematik dieser Arbeit haben sich die Verfasserinnen damit auseinandergesetzt, wie Kindern, die in ihrer Kommunikation beeinträchtigt sind, der Zugang zu den verschiedenen Formen des Spiels eröffnet werden kann. Dies soll unter Einbezug der unterstützenden Kommunikation, die im Punkt 3.6.6 genauer erläutert wird, geschehen. Nach Cappello (2009) sind dabei folgende Aspekte im Spiel zu berücksichtigen: (S. 07.020.001)

- Wichtig ist, dass vorrangig die Spielhandlung im Mittelpunkt des Geschehens steht. Sie leitet und motiviert die Spielpartner.
- Zur Unterstützung oder als Ersatz sprachlicher Dialoge eignen sich elektronische, dynamische wie auch statische, bildorientierte Kommunikationshilfen.
- Es besteht die Möglichkeit, mit dem (Spiel-)Vorgang auch (Sprach-)Ziele zu verknüpfen.
- Das Spiel kann zugleich Gesprächsanlass als auch Gesprächsgegenstand sein. Je konkreter und spannungsgeladener die dabei entstehenden Handlungssituationen für die am Spiel beteiligten Partner sind, desto eher lassen sich auch gemeinsame Anhaltspunkte für sprachliche Momente finden. Die Aufgabe der Eltern, Lehrer und Therapeuten ist es, im Kinderalltag die Vielfalt des Spiels bewusst zu sehen und Spielanlässe gezielt zu nutzen.

#### Fazit Spiel

Das Spiel ist für Kinder die wichtigste Lernsituation in Hinblick auf ihre gesunde, geistige und körperliche Entwicklung.

Das Spiel der Kinder in seiner Ganzheit zu erfassen, ist sehr komplex und erfordert grosse Sensibilität vonseiten der Pädagoginnen.

*Für diese Arbeit heisst das:*

Das Spielangebot soll sich an den Interessen des Kindes und unter Einbezug seiner Lebenswelt orientieren. Dabei müssen die räumlichen, zeitlichen, materiellen strukturellen, interaktiven und kommunikativen Bedingungen berücksichtigt werden.

### **3.5 Lernen und Problemlösen**

Lernen heisst neue Informationen aufnehmen, vernetzen und speichern. Ziel des Lernens ist es, dass man nachher etwas besser macht als zuvor. Lernen ist also ein Prozess, der in der Person etwas bewirkt, während diese sich mit den neuen Informationen beschäftigt (vgl. Martin, 1999, S. 15).

Laut Helmke (2012) ist der „Weg von der Informationsaufnahme zum nachhaltigen Lernen“ ein langes und schwieriges Üben. Dieser Weg kann auf „mechanische“ Weise, also durch Auswendiglernen oder auf „elaborierte“ Weise durch unterschiedliche Anwendungsmethoden begangen werden (vgl. S. 201f). Die Motivation für Wiederholungen, welche im Unterricht häufiger stattfinden sollten, ist durch geeignete, abwechslungsreiche Übungsformen zu fördern und soll inhaltlich dem Unterrichtsgegenstand angepasst werden, damit der Schwierigkeitsgrad Erfolgserlebnisse ermöglicht (vgl. Helmke, 2012, S. 204).

### 3.6 Einflussfaktoren des effizienten Lernens

Die Effizienz des Lernens wie auch der Lernprozess allgemein wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst. Einerseits sind das die internen, personalen Faktoren wie Fähigkeiten, Motivation, Vorwissen oder auch das Selbstbild sowie die bisherige, persönliche Lernerfahrung. Andererseits spielen die externen Faktoren wie Lernumgebung, Art der Aufgabe, didaktischer Rahmen, Umfeld und der Bezug zur Lehrperson ebenso eine Rolle für die Effizienz des Lernens.

Folgend werden die Teilfaktoren dargestellt, die in punkto Lerneffizienz im Vordergrund stehen, und auf die in dieser Masterarbeit Bezug genommen wird (siehe Abb. 1).

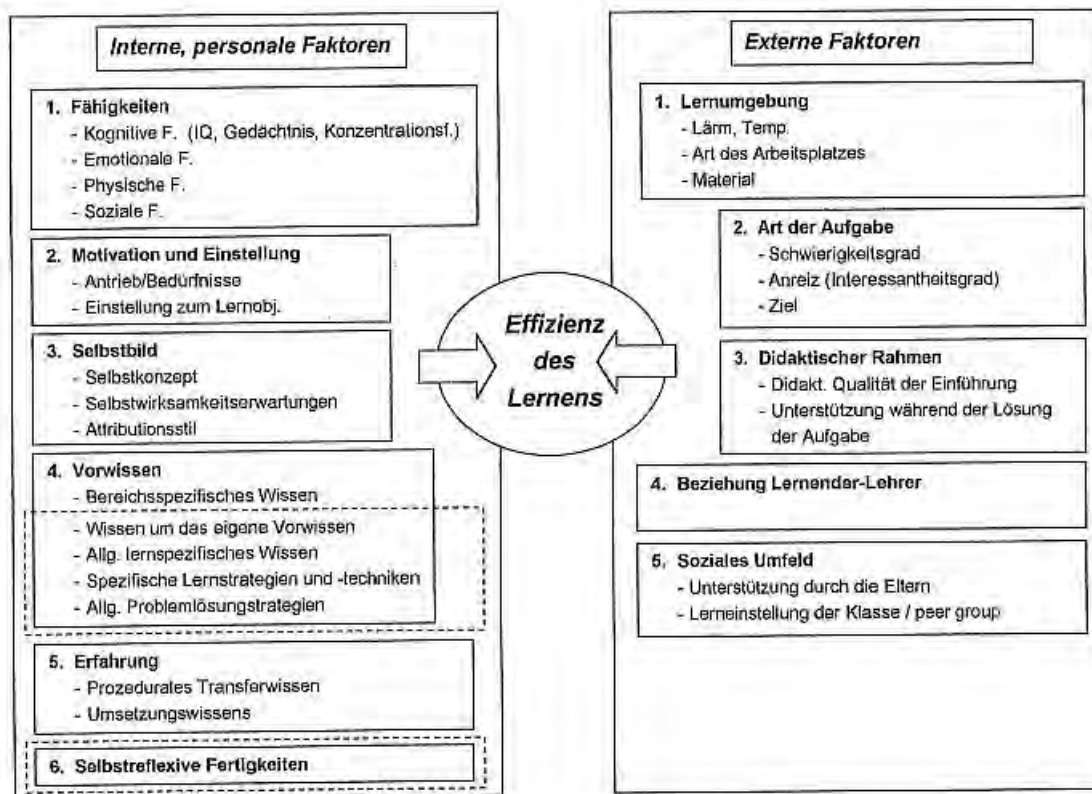


Abbildung 3: Schema der Einflussfaktoren des effizienten Lernens (Martin, 1999, S. 6).

Im Schema der Einflussfaktoren des effizienten Lernens wird ersichtlich, welche internen, personalen Faktoren und welche externe Faktoren die Effizienz des Lernens beeinflussen. Neben dem Schwerpunkt der internen, personalen Faktoren werden die Wichtigkeit der externen Faktoren sowie deren Wechselwirkung und dadurch der systemische Ansatz zunehmend erkannt. Gerade für jüngere Kinder und Personen mit Behinderung spielt der Faktor Zeit, welcher hier ausgeklammert wurde, ebenfalls eine wichtige Rolle. In der Schule ist die Zeit fix gegeben. Umso dringender gilt es, während dieser Zeit die externen Faktoren, insbesondere den Beziehungsfaktor sowie den didaktischen Rahmen, stärker miteinzubeziehen, um den Lernprozess zu optimieren.

Unter Lernprozess versteht Nicola Cuomo die Verhaltensänderung in Bezug zum Lösungsverhalten oder zum Problem als Ganzes. Da Lernprozesse im Kontext von Beziehungen geschehen, ist es unerlässlich, diese zu trennen. Kann der zu lernende Inhalt oder zumindest die einzelnen Handlungen eine Wirkung auf der emotionalen Ebene erzeugen, wird eine tiefreichende Kraft erreicht. Die



Atmosphäre unterstützt die Verankerung von Gelerntem, die guten Gefühle im Beziehungskontext wirken sich positiv im Gedächtnis in Bezug auf den Lernprozess aus. Bei Personen mit einer Entwicklungsbehinderung gehen sowohl die Erfahrung als auch erworbenen Inhalte in den rationalen Bereichen verloren. Umso wichtiger werden die emotionalen Anteile zur Stärkung und Sicherung der kognitiven Architektur (vgl. Imola, 2010, S. 7).

Im Sinne der EMC und der Sonderpädagogik besteht absoluter Verzicht auf Lernen, welches nur aus fragmentierten Übungen entsteht. Die Handlungen zu den erlernenden Inhalten müssen so gestaltet werden, dass die Gefühlsebene erreicht werden kann. Die Wege zur Erkenntnis, sprich die Lernprozesse sowie die Erfahrungen, sollen systemisch in die Umwelt integriert werden. Diesbezüglich dürfen die Erziehung, das Umfeld, die persönlichen Gegebenheiten sowie die didaktische Umsetzung nicht vergessen gehen.

Damit das Lernen aus einer qualitativen Reifung der Erfahrungen bestehen kann, muss die Methode angepasst werden. Ein für die Person relevantes Thema regt die Empathie, das Verstehen und der Wunsch zu existieren an, sie treten in den Vordergrund und entfachen die Fähigkeiten, unvorhergesehene oder neue Probleme lösen zu können.

Um eine Person in einen Lernprozess einzubeziehen, ist der Bezug zwischen Rationalität und Motivation unerlässlich. Es müssen Bedingungen geschaffen werden, um Erfolgserlebnisse zu erreichen. Sich als selbstwirksam zu erleben, ist für Menschen mit Behinderung von grosser Bedeutung, dabei werden das Handeln-Können entdeckt sowie das Handeln-Wollen geweckt (vgl. Imola, 2010, S. 8).

### **3.6.1 Die Zone der nächsten Entwicklung**

Mit der Zone der nächsten Entwicklung ist das Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse gemeint (Vygotskij, zitiert nach Textor 1999). In der Regel wird auf den derzeitigen Entwicklungsstand geachtet, nur selten wird gefragt, welche Entwicklungsschritte nun anstehen, was also die Zone der nächsten Entwicklung des Kindes ist. Damit entgehen viele Gelegenheiten, die Kinder individuell zu fördern. Wird in diesem Bereich gezielt gefördert, schreitet die Entwicklung schneller voran, oft ist festzustellen, dass die Kinder viel weiter in ihrer Entwicklung sind als gedacht.

Vygotskij schreibt:

Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbstständig ausführen können. Und das bedeutet: Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der Zusammenarbeit ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im allernächsten Entwicklungsstadium sicherlich Früchte tragen und folglich zum realen geistigen Entwicklungsniveau des Kindes werden. Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbstständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung (Vygotskij, zitiert nach Textor, 1999).

Dies bedeutet also, dass erzieherische und bildende Massnahmen nur Erfolg bringen, wenn sie sich in die Zone der nächsten Entwicklung bewegen. Wird auf dem aktuellen Entwicklungsstand gefördert, lernt das Kind nichts dazu, liegt die Förderung bereits in der übernächsten Zone, ist das Kind überfordert und frustriert. Die Erziehung, Anleitung und

Bildung soll also immer der kindlichen Entwicklung ein wenig voraus sein. So wird das Kind herausgefordert und ist motiviert zu lernen.

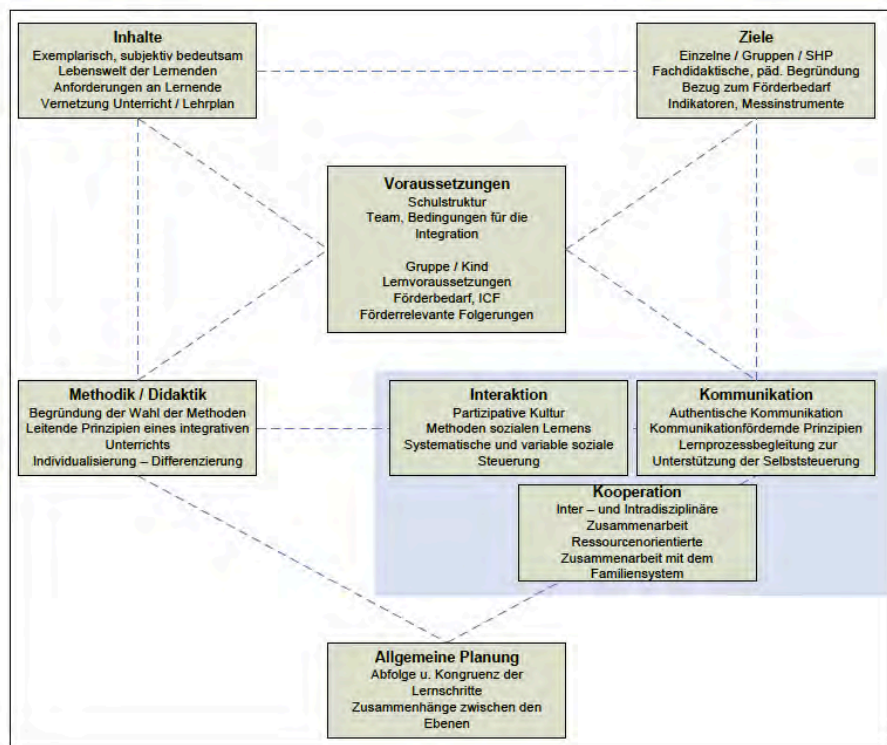
### 3.6.2 **Der ko-konstruktive Ansatz**

Laut Vygotskij, zitiert nach Textor 2000 eignet sich das Kind in der Interaktion mit Erwachsenen oder älteren Kindern die Kultur seiner Gesellschaft an. Dazu gehören die Sprache, Zahlen und Zählweisen, Schriftzeichen, Symbole, Wissensbestände, Werte, Denkweisen, Problemlösungsstrategien usw. Durch die Lernprozesse innerhalb der sozialen Beziehungen werden die psychische Aktivität angeregt und kognitive Strukturen ausgebildet. Indem sich das Kind durch Interaktionen mit kompetenteren Personen die Werkzeuge des Denkens aneignet, wird es zu einem denkenden Wesen. Es probiert diese Werkzeuge selbst aus, bis es sie schliesslich selbstständig und effektiv anwenden kann (vgl. Punkt 3.4.3 Cognitive Apprenticeship). Zur ko-konstruktivistischen Perspektive wird es, indem die kulturellen Wissensbestände rekonstruiert und auf aktive und kreative Weise transformiert werden. Die kognitive Entwicklung des Kindes stellt eine gemeinsame Konstruktion zwischen ihm und seiner sozialen Welt dar (vgl. Textor 2000).

### 3.6.3 **Problemlösen**

Problemlösestrategien können am besten durch dialogisches und forschendes Lernen entwickelt werden. Bei diesen Methoden ist das Kind aktiv, es lernt durch sein Tun. Dieses Tun im Anschluss zu erläutern und zu reflektieren, entfacht einen erneuten Lernprozess. Paolo Freire beschreibt den Sinn in seiner problemformulierenden Methode so, dass durch den Dialog zwischen Lehrer-Schüler und Schüler-Lehrer das Lernen miteinander in einem stetigen Prozess der Erkenntnis und Weiterentwicklung steht (Freire, 1973, S. 65). Der Lehrer-Schüler-Widerspruch kann durchbrochen werden, indem der Lehrer Erkenntnisobjekte nicht als sein Privateigentum betrachtet, sondern als Gegenstand der Reflexion durch ihn und seine Schüler. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler stellt einen relevanten Punkt dar. Wird die Macht des Stärkeren konstruktiv genutzt, befähigt dies die beteiligten Personen, Subjekte des Erziehungsprozesses zu werden. Dies ist einzig möglich, wenn das Bewusstsein dafür geschaffen wird, welches die Beteiligten nur selber zusammen erarbeiten können. Gelingt dies, so lebt der Inhalt, und der Lernprozess kann sich gemeinsam weiterentwickeln. Freire kritisiert den Übermittlungsvorgang, bei dem die Inhalte leblos würden und versteinerten (Freire 1973, S. 57). Diese theoretische Tätigkeit mit der praktischen zu verbinden, beschreibt Jantzen (1992) als dialektische Logik (ebd. S. 95). Einerseits umschreibt er in der Dialektik die Bewegungsform der Materie, andererseits sieht er den Begriff als Methode des Denkens. Er zielt auf eine ganzheitliche Analyse der Lebensbedingungen einer Person ab. Als Entwicklung fasst er den Bezug zwischen biologischen, psychologischen und sozialen Aspekten auf. (vgl. Jantzen 1992, S. 90ff).

Das Gelingen des Problemlösens und Lernens unterliegt der Berücksichtigung aller Dimensionen im System.



Individuelles  
und  
gemeinsames  
Lernen

#### Anpassung Didaktik

Abbildung 4: Dimensionen des Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumentes (BuB) Praxis (HfH, Dep.1, 2014).

Die Abbildung illustriert ein systemisches Referenzmodell des Unterrichts. Das Beobachtungs- und Beurteilungsinstrument (BuB) gewährleistet, dass die Lehrperson während der Planung und der Durchführung sämtliche Dimensionen berücksichtigt und im Auge behalten kann. Es ist also ein mehrperspektivisches und systemisches Referenzschema, welches zur ganzheitlichen Theorie aber auch als Werkzeug der dialektischen Logik beitragen kann.

Dazu nennt Jantzen (1992, S.90ff) vier auf die Didaktik ausgerichtete Qualitätskriterien in Form von Leitfragen:

1. Werden in einem didaktischen Prozess alle Seiten, alle Zusammenhänge und 'Vermittlungen' von Problemen und Ressourcen einer Person mit Handicap erfasst und erforscht? Besteht Anlass zur Annahme, dass zwar Ganzheitlichkeit angesagt ist, die didaktischen Massnahmen und Konzepte jedoch erstarrt sind?
2. Wird ein Handicap oder eine Störung im Unterricht in seiner Entwicklung, in seiner 'Selbstbewegung', in seiner Veränderung betrachtet?
3. Wird bei Handicap oder Störung mit dem Unterricht auf die ganze menschliche Praxis eingegangen? Ist die menschliche Praxis das Wahrheitskriterium oder sind es Vorurteile über den Unterricht? Wie beeinflussen die menschlichen Praxisformen die Autonomie, die Sozialisation und die Handlungskompetenz der Person mit Handicap oder Störungen im Unterricht, in der Bildung? Fördert die Didaktik als Praxis die Autonomie, die Sozialisation und die Handlungskompetenz von allen?
4. Es gibt keine abstrakte Wahrheit. Die Wahrheit ist immer konkret, das lehrt die dialektische Logik. – Wird die Wahrheit über das Unterrichten als Meinung, als Moral oder als etwas Abstraktes hochgehalten oder wird sie als etwas Konkretes erkannt?

### Fazit Lernen und Problem lösen

Da Lernprozesse im Kontext von Beziehungen geschehen, ist es unerlässlich, diese zu trennen. Damit das Lernen aus einer qualitativen Reifung der Erfahrungen bestehen kann, muss die Methode angepasst werden. Macht unterdrückt den Lernprozess. Die kognitive Entwicklung wird als gemeinsame Konstruktion des Kindes und anderer Menschen verstanden, der Ko-Konstruktion. Im Zusammenhang mit dem Begriff „Zone der nächsten Entwicklung“ zeigt sich erneut, wie wichtig für Kinder die Anleitung durch Erwachsene und kompetentere Kinder ist.

*Für diese Arbeit heisst dies:*

Es soll möglichst auf Lernen, welches nur aus fragmentierten Übungen besteht, verzichtet werden. Die Handlungen zu den erlernenden Inhalten müssen so gestaltet werden, dass die Gefühlsebene erreicht werden kann.

## **3.7 Metakognition**

Nach Stebler, Reusser & Pauli ist das Lernen „(...) ein aktiver, konstruktiver, kumulativer und zielorientierter Prozess, der in Lerngemeinschaften und in bestimmten Kontexten abläuft und metakognitiv gesteuert wird“ (1994, S. 232). Die Metakognition ist also ein Teilbereich aus dem Bereich Lernen. Sie ist von der systemisch-konstruktivistischen Sichtweise geprägt und wird als ein systemischer Prozess angesehen. Dieser Prozess wird sowohl vom Lernenden (eigenes System) als auch von der sozialen und der ökologischen Welt (äusseres System) beeinflusst. Das lernende Individuum steht beim metakognitiven Interventionsansatz im Zentrum und berücksichtigt sein Denksystem und seine konstruierten Denkwelten (vgl. Brunsting, 1997, S. 11).

### **3.7.1 Definition**

John H. Flavell (vgl. 1971, S. 23), einer der führenden Theoretiker auf dem Gebiet der Metakognition, führte den Begriff Metakognition ein. Meta heisst „wissen über ...“ und Kognition „die (eigenen) Denkprozesse betreffend“. Metakognition ist demnach die Fähigkeit, über eigene Denkprozesse nachzudenken.

Das Nachdenken über das eigene Denken beinhaltet bewusstes Reflektieren über:

**Das Vorwissen eines bestimmten Themas** (Wissen, was man dazu weiss und nicht weiss), **das Lernwissen** (Wissen um Lerngesetzmässigkeiten, Kenntnis von Lernstrategien und Techniken, Kenntnis allgemeiner Problemlösungsstrategien) sowie **die Selbstreflexion** (Selbstbeobachtung/-überwachung und die Selbstkontrolle des Lernprozesses).

Brunsting beschreibt dies wie folgt: „Mit Metakognition ist die Fähigkeit gemeint, zurückzutreten und einen Blick auf sich selbst oder auf die Situation zu werfen (Adlerperspektive). Auch sich zu überwachen und zu evaluieren, gehört zu den metakognitiven Fähigkeiten (2011, S. 182).

### **3.7.2 Beschreibung der Metakognition**

Flavell (1971, S. 23) beschreibt in seinem Klassifikationsschema das metakognitive Wissen und die metakognitive Empfindung.

Dem **metakognitiven Wissen** sind folgende Aspekte zugeteilt:

### **Das Wissen über sich selbst**

- Meine Stärken und Schwächen in Bezug auf ...
- Mein aktuelles Wissen im entsprechenden Fach
- Meine Motivation in Bezug auf ...
- Was traue ich mir zu, Überzeugung der Selbstwirksamkeit
- Meine abrufbaren Strategien

### **Das Wissen über die Aufgabe**

- Wissen, zu welchem Gebiet die Aufgabe gehört
- Einschätzen des Schwierigkeitsgrades
- Einschätzen des Arbeitsumfangs

### **Das Wissen über die Strategie**

- Wissen über Strategien und deren Wirkung
- Wissen, wie die Aufgabe anzupacken ist
- Oberflächenstrategien (auswendig lernen)
- Tiefenstrategien (verstehen)

Das **personenbezogene Wissen** beinhaltet alles, was man über sich selbst, über andere Personen sowie allgemein über Denkvorgänge weiss. Es gibt drei Untergruppen bezüglich der Personenvariablen. Dies sind das intraindividuelle Wissen (die Überzeugung einer Person, dass sie mathematische Sachaufgaben gut bewältigen kann, dass sie hingegen schnell aufgibt, wenn sie eine Aufgabe nicht auf Anhieb versteht), das interindividuelle Wissen (Vergleiche zwischen Personen – man hält beispielsweise einen Freund überlegter als sich selber) sowie das allgemeine Wissen (man weiss, dass sich Menschen von Gewohnheiten steuern lassen).

Das **Wissen über Aufgaben** beinhaltet das Wissen über die Art und zu welchem Gebiet die Aufgabe gehört. Die Einschätzung des Arbeitsumfangs und des Schwierigkeitsgrades für bestimmte Aufgaben und welche Folgen die Stärken und Schwächen für deren Bearbeitung haben.

Der dritte Aspekt beinhaltet das **Wissen über Strategien**. Strategien sind Handlungsfolgen in der Bearbeitung einer Aufgabe, so Kaiser und Kaiser (2006, S. 35). Differenzierter geht Flavell (1971) darauf ein. Er unterscheidet zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. Kognitive Strategien werden erworben, um kognitive Anforderungen zu bewältigen, beispielsweise das Auswendiglernen von Vokabeln. Metakognitive Strategien erlauben uns, geeignete Lösungswege für die Bewältigung der Aufgabe einschätzen und alternative Lösungsmöglichkeiten in ihrer Wirksamkeit überprüfen zu können.

Das **metakognitive Empfinden** bezieht sich auf die gerade ablaufende geistige Tätigkeit; sie ist sowohl kognitiver als auch affektiver Art. Man ist beispielsweise verwundert über eine ungewohnte Aufgabenstellung, hocherfreut über den soeben erworbenen Durchblick einer Strategie oder frustriert, weil der versuchte Lösungsweg erneut nicht klappt. Solche Empfindungen können zu einer tiefergehenden Verarbeitung des Problems verhelfen, sofern sie beachtet werden.

Auf diesen Grundlagen von Flavell (1971) haben Kaiser und Kaiser (2006) den Begriff und die Dimensionen von Metakognition in einem Modell dargestellt.

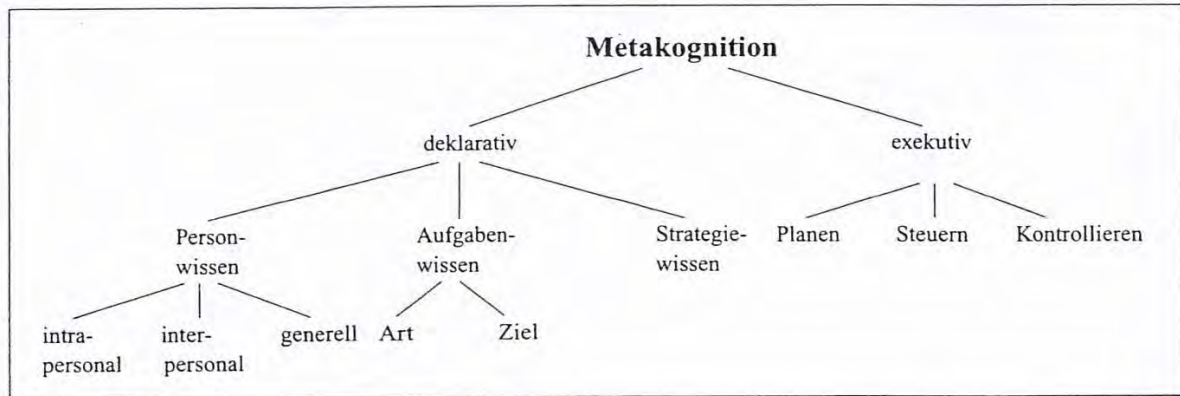


Abbildung 5: *Schema, Metakognition*, Kaiser und Kaiser (2006, S. 32).

Die Abbildung zeigt diejenigen Begriffe und Dimensionen von Kaiser und Kaiser in Anlehnung an Flavell (vgl. Kaiser & Kaiser, 2006, S. 32).

Die beiden Dimensionen dieses Modells sind das metakognitive Wissen (deklarativ) und die metakognitive Kontrolle (exekutiv).

Im deklarativen Aspekt sind die Kenntnisse eines Menschen über das, was man über sich selber, über andere Personen und allgemein über Denkvorgänge weiss, enthalten. Auch das Wissen um spezifische Aufgabenanforderungen sowie ein Strategiewissen, um die Eignung der Lösungswege für die Bewältigung der Aufgabe abschätzen, sind darin enthalten.

Zum exekutiven Aspekt von Metakognition gehören die Planung, die metakognitive Steuerung sowie Kontrollprozesse. Die Planung beinhaltet die Herangehensweise und was es braucht, um das Ziel erreichen zu können. Zur Steuerung gehören die Regulation und die Bewertung der Bearbeitungsaktivitäten, und im Kontrollprozess wird überprüft, ob die Planung hilfreich war, die gesetzten Ziele erreicht wurden, wie es einem dabei ergangen ist und wo eine Optimierung möglich ist. Nach Kaiser & Kaiser (2006) stellt die Metakognition eine Grundqualifikation für das Lernen dar, da sie Bedingung für die Anwendung und den Erwerb diverser Schlüsselkompetenzen ist. Darunter fallen beispielsweise die Kompetenzen zum Erwerb von Selbstständigkeit oder im Umgang mit Problemen und deren Lösungen. Metakognition optimiert somit das Lernen und verhilft die kognitiven Möglichkeiten auszuschöpfen (vgl. S. 7).

### 3.7.3 Methoden der Metakognition

Kaiser & Kaiser (2006) beschreiben verschiedene Methoden, um über das eigene Denken nachzudenken. Die **Technik des lauten Denkens** wird beim Problemlösen angewendet. „Jeder Gedanke über die Aufgabe, die Vorgehensweise, über damit verbundene eigene Befindlichkeiten, kurz alles, was einem in der Auseinandersetzung mit der Aufgabe durch den Kopf geht, wird ausgesprochen; man denkt laut“ (ebd., S. 136). Damit der gesamte Denkvorgang präsent bleibt, sollte das laute Denken aufgezeichnet werden.

Die **Selbstbefragungstechnik** dient dazu, die exekutiven Aspekte (Planung, Steuerung und Kontrolle) transparent zu halten und gezielt zu durchlaufen.

Die folgende Fragestruktur steht über der Selbstbefragungstechnik:

### Planungsaspekt

- Was will ich in der Bearbeitung der Aufgabe erreichen?
- Vor welche Schwierigkeiten sehe ich mich auf den ersten Blick gestellt?
- Welche konkreten Ziele strebe ich daher an?

### Steuerungsaspekt

- Welche Informationen lassen sich bereits der Aufgabe entnehmen, welche müssen zusätzlich beschaffen werden?
- Worin genau besteht danach, auf den zweiten Blick, nun noch die Schwierigkeit im Umgang mit der Aufgabe?
- Welche Lösungen lassen sich jetzt erarbeiten?

### Kontrollaspekt

- Habe ich alle in der Aufgabe enthaltenen Informationen berücksichtigt?
- Gibt es keine meiner Lösungen entgegenstehenden Elemente in der Aufgabe?
- Ist die Lösung tragfähig und vollständig, gibt es für mich weder Widersprüche noch unverständliche Aspekte?
- In welcher Beziehung steht das Ergebnis zu meinem bisherigen Wissen auf diesem Gebiet? (ebd., S. 145).

Das **Lerntagebuch** dient einer längerfristig angelegten Analyse und Optimierung des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens. Im Lerntagebuch werden Arbeitsweisen, Lernformen, -schritte, -schwierigkeiten und das Vorgehen bei der Bewältigung über längere Zeit beschrieben und darüber reflektiert (ebd., S. 153).

Das **Portfolio** ist für einen längeren Zeitabschnitt gedacht, ähnlich dem Lerntagebuch. Im Portfolio werden die kognitiven Kompetenzen des Kindes in Form einer Lern- und Arbeitsdokumentation erfasst. Es geht darum, in der längerfristigen Dokumentation den Entwicklungsschritt zu erkennen.

Bei all diesen Techniken ist es unerlässlich, dass die Aufgaben problemhaltig sind und nicht routinemässig gelöst werden können. Zu deren Behebung sollen explizite Denkanstrengungen nötig sein, damit über die Lösungswege gesprochen und gezielt nach Informationen zur Weiterentwicklung und zum Verstehen gesucht werden kann (ebd., S. 162).

#### **3.7.4 Umsetzung im Unterricht**

Im Lehrplan 21 steht, dass die Kinder im ersten Zyklus dazu angeregt werden, ihr Handeln selbst zu initiieren. Die Wichtigkeit, Gelegenheiten zu erhalten, individuell und gemeinsam zu spielen und zu explorieren und ihre Beobachtungen und Erfahrungen in Gesprächen austauschen zu können, wird festgehalten (vgl. D-EDK, 2014b, S. 24). Folgende Kompetenzen werden dabei entwickelt:

- Die Kinder erschliessen sich Zusammenhänge und kausale Gesetzmässigkeiten.
- Die Kinder reflektieren ihre Vorstellungen und entwickeln diese weiter, angeregt durch Fragen wie „Warum ist das so?“ oder „Wozu dient dies?“ (vgl. D-EDK, 2014b, S. 24).

Es werden einige didaktische Methoden erwähnt, um diese Kompetenzen erwerben zu können, wie der Einsatz von Lerntagebüchern oder Portfolios, um Lernwege zu dokumentieren und zu reflektieren (vgl. D-EDK, 2014b, S. 7).

Für die konkrete Umsetzung von Metakognition im Unterricht nennt Guldemann (1996, S. 145) fünf Instrumente, welche dem Nachdenken, dem Bewusstwerden und dem Austausch von Lernerfahrungen dienen.

Tabelle 2: Überblick über Arbeitsinstrumente zur Förderung metakognitiver Prozesse nach Guldemann (1996).

<b>Instrumente</b>	<b>Hauptfunktion</b>	<b>Repräsentation</b>	<b>Sozialform</b>
<b>Ausführungsmodell</b>	präsentieren, anregen	handelnd mit lautem Denken	in der Gruppe oder Klasse
<b>Arbeitsheft</b>	prozessbegleitende Dokumentation	schriftlich	individuell
<b>Arbeitsrückblick</b>	reflexiv, schlussfolgernd	schriftlich	individuell
<b>Lernpartnerschaft</b>	beraten, helfen	mündlich	mit einem Lernpartner über längere Zeit
<b>Klassenkonferenz</b>	Austauschen, anregen	mündlich	in der Gruppe oder Klasse

### 3.7.5 Metakognition aus heilpädagogischer Sicht

Viele Fachleute sind der Überzeugung, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen auf metakognitive Interventionen angewiesen sind, um ihr Lernen weiterentwickeln zu können. Die Kenntnisse über das kognitive und metakognitive Repertoire soll auch für die Förderung weniger erfolgreicher Kinder genutzt werden (vgl. Beck, Guldemann & Zutavern, 1995, S. 16). Kaiser und Kaiser meinen, die Verfügung über Metakognition stelle aufgrund ihrer fundamentalen kognitiven Bedeutung eine Schlüsselkompetenz für Denken und Problemlösen dar (vgl. Kaiser & Kaiser, 2006, S. 7). Jede Person verfügt über ein eigenes Lernprofil und eigene Lernvoraussetzungen mit ausgeprägten und weniger stark ausgeprägten Regionen. Das Lernen ist wie die Entwicklung als Prozess zu verstehen, welcher die gesamte Person betrifft. Bei diesem Prozess entwickelt sich die Person als eigenes System mit ihren einzelnen Bereichen im System seiner Umwelt. Optimale Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Systemen sind für den Lernerfolg erforderlich. Lernschwierigkeiten können in jeder Hirnregion auftreten und auch andere Regionen beeinträchtigen. Sonderpädagogische Massnahmen in einem System haben aber auch Auswirkungen auf die anderen Systeme.

Nach Guldemann und Lauth (2004, S. 177) werden metakognitive Aktivitäten im Schulalltag oftmals vernachlässigt. Gute Lerner können sich metakognitives Wissen durch die Orientierung an Vorbildern und Gedanken machen über ihr Lernen aneignen. Kinder mit besonderem Förderbedarf benötigen in diesem Bereich gezielte Förderung, ansonsten gelingt dies oft nicht. Wichtig dabei ist, dass das metakognitive Wissen an bereits vorhandenem Wissen angeknüpft wird und an lernrelevanten Aufgaben trainiert wird. Weiter wird für die Entwicklung und den Einsatz von Metakognition Angstfreiheit und das schlichte Zeitlassen von grosser Bedeutung sein.



### Fazit Metakognition

Metakognition macht das Lernen und die dabei ablaufenden Prozesse selber zum Thema. Das lernende Individuum steht beim metakognitiven Interventionsansatz im Zentrum und berücksichtigt sein Denksystem und seine konstruierten Denkwelten. Kinder mit besonderen Bedürfnissen sind auf metakognitive Interventionen angewiesen, um ihr Lernen weiterentwickeln zu können.

*Für diese Arbeit heisst dies:*

Metakognition ist für Kinder mit besonderen Bedürfnissen in seiner ganzen Dimension sehr anspruchsvoll, in seinen Einzelteilen jedoch hilfreich und notwendig.

### **3.8 Fazit aus der gesamten Theorie**

Für eine gesunde körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen gehört die Partizipation zu den Grundvoraussetzungen. Durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird das Selbstvertrauen gestärkt, und die Selbstwirksamkeit kann erlebt werden.

Das Gelingen einer Integration hängt von der Motivation der Beteiligten sowie deren Ausgestaltung des Interaktionsprozesses ab. Es gehört für alle beteiligten Lehrpersonen eines Integrationsprojekts, das Kind zu stützen, damit es sich in seiner Umgebung wohlfühlt. Das Kind und seine Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt. Das heisst, es gilt das reale Entwicklungsniveau des Kindes zu ermitteln. Im Zentrum steht dann die Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung. Dabei soll jene Zone der aktuellen Entwicklung beachtet werden und die nächste Stufe, welche das Kind mit Unterstützung von Erwachsenen oder mit kompetenteren Kindern erreichen kann. Diese Förderung soll auf den Interessen des Kindes unter Einbezug seiner Lebenswelt aufbauen und unter Berücksichtigung seiner Ressourcen geschehen. Die Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Kind als externer Faktor ist dabei von grosser Wichtigkeit und darf nicht ausser Acht gelassen werden. Wird eine gute Lehrer-Kind-Beziehung aufgebaut, kann das Kind in der LP ein Vorbild sehen, und die Ko-Konstruktion gelingt. Da das Spiel im Kindergarten die bedeutendste Lernsituation bildet, stellt neben der Ko-Konstruktion eine gezielte (Lern-)Spielbegleitung anhand des Cognitiven Apprenticeship eine wichtige Methode dar. Die kognitive Reifung der Erfahrungen wird dabei unterstützt. Während der Reflexion wird über das eigene Lernen nachgedacht, der Lernweg wiederholt und evaluiert. Daraus wiederum können Strategien entwickelt und Probleme gelöst werden.

Bei der Kommunikation wird spielerisch auf die Anbahnung möglichst vielfältiger Ausdrucksmittel Wert gelegt und dafür verschiedene Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation einbezogen. Eine verständliche Kommunikation wird schneller erreicht, wenn die Aussprache auch noch nicht wie gewünscht funktioniert. Die Möglichkeit zu kommunizieren, erweist sich als dienlich für soziale Partizipation und Selbstbestimmung. Das heisst soziale Integration ist für Menschen mit oder ohne besondere Bedürfnisse von grosser Bedeutung für ihr Wohlbefinden und somit auch für ihre Lebensqualität.

## 4 Fragestellung

Aus der Fallanalyse sowie dem Literaturstudium hat sich folgende relevante Forschungsfrage ergeben:

Wie wirkt sich ein ressourcenorientiertes systemisches Handlungsmodell auf die Partizipation und die Kommunikation eines geistig behinderten Kindes mit Sprachentwicklungsstörung und deren Heilpädagogin aus?

Aus der Forschungsfrage wurden die folgenden Fragestellungen abgeleitet:

- 1 Wie wirkt sich das Handlungsmodell auf die Autonomie von N. aus?
- 2 Wie wirkt sich die unterstützte Kommunikation auf die Handlungsfähigkeit von N. aus?
- 3 Wie wirkt sich die unterstützte Kommunikation auf die Sozialisation von N. aus?
- 4 Wie kann die Spontansprache im Spiel herausgefordert werden?
- 5 Wie kann die Spontansprache in metakognitiven Prozessen herausgefordert werden?
- 6 Kann das Kind durch bedeutsame Impulse die Spontansprache entwickeln?

## 5 Integrative Methodik und Didaktik

In diesem Kapitel werden die relevanten methodisch didaktischen Prinzipien dieser Masterarbeit erläutert, aus welchen das Handlungsmodell resultiert. Aus der Fallanalyse, den Erkenntnissen des Literaturstudiums sowie der daraus resultierenden Fragestellung haben sich die Verfasserinnen damit auseinandergesetzt, welches Handlungsmodell ressourcenorientiert, systemisch ausgerichtet ist, auf dem Erleben im Spiel basiert und Entwicklungsschritte für alle Beteiligten zulässt. Zudem sollte dieses Modell für eine Einzelfallstudie einsetzbar sein und eine Forschungsmethodik zulassen, die sich mit der sozialen Wirklichkeit und den Tätigkeiten des Mädchens und deren Schulischen Heilpädagogin auseinandersetzt.

Während des Literaturstudiums haben die Texte von Nicola Cuomo, bei denen die zwei Indikatoren des Erduldens und Erlebens im Vordergrund stehen, und der systemischen Ansatz, den Cuomo verfolgt, die Verfasserinnen angesprochen und dazu bewogen, die Methode „Empathie und Verstehen“ (E.M.C.) von Cuomo umzusetzen und zu erforschen. Diese Methode wird sich wie ein roter Faden durch diese Arbeit ziehen.

### 5.1 Empathie und Verstehen (E.M.C.) von Nicola Cuomo

Die Schrift „Metodo – emozione di conoscere – di Nicola Cuomo“ (Empathie und Verstehen – die Methode – von Nicola Cuomo) zeigt auf, mit welchen Theorien Nicola Cuomo, der durch seine langjährige Integrationsforschung international bekannt wurde, sein Denken und Handeln begründet. Von Reta Sauer und Stefan Meyer wurde der Text, den Alice Imola, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin von Prof. Cuomo verfasst hat, ins Deutsche übersetzt.

Ein Ausschnitt aus dem Kurzporträt des Interventionskonzepts gibt Einblick in die Ideologie von E.M.C.

Cuomos Interventionen konzentrieren sich konsequent auf die Ressourcen der Betroffenen und Beteiligten. In Cuomo's Praxisprojekten werden die Machbarkeit und Verständlichkeit dauernd erforscht, differenziert und angepasst. Die Praxisprojekte fließen direkt in die Lehre und Weiterbildung ein. Die Studierenden können ihre Kompetenzen eins zu eins mit echten Projektarbeiten aufbauen. (Imola, 2010, S. 3)

Sauer und Meyer betonen aus persönlichen Eindrücken, dass in der Methode Empathie und Verstehen von Cuomo Ethik, Ästhetik und Wirksamkeit in der Integration untrennbar zusammengehören (vgl. Imola, 2010, S. 4f).

E.M.C. ist eine pädagogisch-didaktische Methode, in der das Lernen auf einer qualitativen Reifung der Erfahrungen basiert. Die Lernprozesse, die Erfahrungen und die Begriffe bauen auf der psychoaffektiven Beziehung auf. Die Empathie, das Verstehen und der Wunsch zu existieren, sollen dadurch hervorgerufen werden. Die gemeinsamen Ressourcen werden genutzt und tragen dazu bei, neue und unvorhergesehene Probleme zu lösen (vgl. Imola, 2010, S. 8).

Meyer (2016) beschreibt das Methodenkonzept "Empathie und Verstehen" basierend auf sechs strategischen Prinzipien:

1. Progetto di vita (globale Perspektive), das heisst, dass die Pädagogik und deren Massnahmen ausgehend von der Bedeutsamkeit für das Leben untersucht werden.
2. Kontext zuerst, d.h. Inklusion gelingt nur, wenn der Kontext zuerst erforscht und verändert

wird (Familiensystem, Schule und Lehrsystem, Werkplätze, Freizeit).

3. Ressourcen zuerst, d.h. Defizite werden i.d.R. zur Begründung von summativen Diagnosen verwendet; die Förderung von Inklusion baut rigoros auf Ressourcen.

4. Die Indikatoren der Inklusion sind in der progressiven Entwicklung von Autonomie, Sozialisation und Kompetenz beobachtbar.

5. Für die Gestaltung inklusiver Prozesse braucht es Handlungsmodelle (piste di lavoro, Projekte sowie empathisch-relationale Kompetenzen).

6. Kontrolle und Qualitätsentwicklung werden mittels Supervision und der mehrperspektivischen Aktionsforschung realisiert.

Die folgende Abbildung 6 zeigt das Anwendungssystem und die Kernbegriffe der Methode (EMC) von Nicola Cuomo auf. Die Wechselwirkungen zwischen den Teilsystemen zu Hause, in der Schule, Arbeit und Freizeit sowie die Dimensionen der Intervention und den Verlauf der Arbeit im Feld variieren je nach Fall, nach Situation und Aufgabe (vgl. Imola, 2010, S. 6).

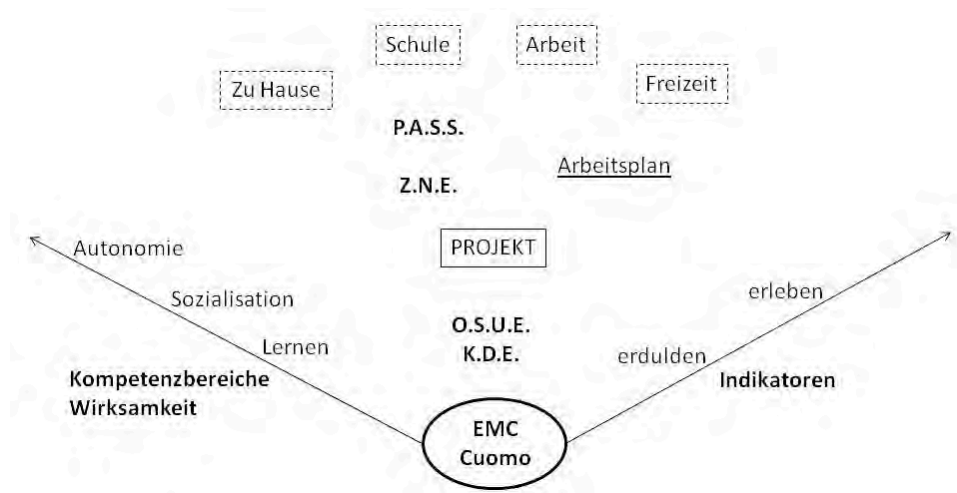


Abbildung 6: E.M.C auf einen Blick (Imola, 2010, S. 8).

Der Vektor „Erdulden und Erleben“ in dieser Abbildung bezieht sich auf die pädagogischen Handlungen. Diese können unterteilt werden in Handlungen, die gekennzeichnet sind durch Erdulden und Passivität. Geschlossene und geführte Lehr- und Lernprogramme weisen diese Merkmale häufig auf, passive Erziehung. Demgegenüber steht die Handlung des Erlebens. Die Indikatoren weisen auf eine aktive Erziehung hin.

Der zweite Vektor bezieht sich auf die Wirksamkeit im Aufbau der Kompetenzen. Es soll die Wirksamkeit in Bezug auf die Autonomie, auf die Förderung der Sozialisation und auf die praktischen und kognitiven Kompetenzen überprüft werden. Diese zwei Vektoren dienen als Indikatoren der Qualität des Projektverlaufs und dessen Wirksamkeit auf die Kompetenzerweiterung des Kindes. Passivität oder die Beobachtung, dass ein Kind mit besonderen Bedürfnissen im Projekt nur noch geduldet ist, deutet darauf hin, dass diese Unterrichtssituation das Kind in die Passivität treibt und kaum noch wirksame Kompetenzerweiterungen sichtbar werden. (vgl. Meyer, 2012, S. 5).

In der Umsetzung der Methode E.M.C., bei der ein hoher Anteil an Handlungen des Erlebens erreicht werden soll, sind diese Indikatoren von grosser Wichtigkeit, um diesem Ziel näherzukommen. Dazu schreibt Meyer: „Es ist ein Weg, der hohe Qualität des Erlebens ebenso anstrebt wie hohe Wirksamkeit auf das Lernen: die Autonomie, die Sozialisation und die Kognition bzw. die Pragmatik“ (2012, S. 5).

### **Das Projekt Freundschaft**

In der methodischen Ausrichtung dieser Arbeit richtet sich die SHP nach den Interventionen des E.M.C., welche als Projekt Freundschaft bezeichnet werden. Die kognitive und emotionale Entwicklung soll durch Verhaltensweisen, die sich auf die Beziehungsebene ausrichten, durch Kommunikationsmöglichkeiten und Handlungen, die Praxis und Beziehung vermitteln, unterstützt werden. Es wird im Vorfeld nach bedeutsamen Themen im Alltag des Kindes geforscht und die Planung dann so aufgebaut, dass sie Möglichkeiten für das Lernen, die Sozialisation und die Autonomie beinhaltet. Die Aufgabe des „Erziehers-Freundes“ ist es, Bedingungen herzustellen, um eine freundschaftliche Beziehung zwischen der Fachperson und der Person mit einer Behinderung authentisch umzusetzen. Dies geschieht ohne Eingriffe der Eltern, der Therapeuten, der Lehrer. Diese zunächst „künstliche Freundschaft“ beinhaltet die Chance, dem Kind jene Kompetenzen zu vermitteln, aus denen eine echte Freundschaft entstehen kann. Dazu gehört, den Verlauf des Projekts audiovisuell und monografisch zu dokumentieren. Daraus können viele Strategien, Taktiken und Transfers abgeleitet werden. Was wiederum weitere Möglichkeiten für die Forschung sowie für die Analyse der pädagogischen Reflexion beinhaltet (vgl. Imola, 2010, S. 22f).

Nach Cuomo ist „das „Projekt als Freundschaft“ ausgerichtet auf die Umsetzung von Wegen der Erkenntnisgewinnung und auf den Kompetenzerwerb, und es hat zum Ziel, die Lebensqualität durch reale Möglichkeiten zu verbessern“ (Imola, 2010, S. 22).

## **5.2 Projektmethode**

Bei dieser Arbeit handelt es sich um ein Entwicklungsprojekt nach Cuomo, bei dem das projektieren von Lernsettings zu den Wesensmerkmalen des E.M.C. gehören. Diese stehen immer in enger Verbindung mit den Beziehungskontexten, sowie den psycho-emotionalen Beziehungen, welche vom Wunsch nach Kommunikation bestimmt sind (vgl. Imola, 2010, S. 7). Die Projektmethode als didaktisches Mittel wird nachfolgend beschrieben.

Die Methode ist sehr vielfältig und hat nach Frey (1996) ihren Ursprung wahrscheinlich im amerikanischen Pragmatismus von John Dewey. Er hat den Begriff „learning by doing“ mitgeprägt. Die Handlungsorientierung von Projekten als „praktisches Tun“ ist für ihn von grosser Wichtigkeit.

Frey (1996, S. 15) betont ebenso den Handlungsbezug. Er bezeichnet ein Projekt als „konkretes Lernunternehmen, das eine Gruppe aushandelt, plant, anpackt, durchhält oder abbricht“. Die für ihn offene Lernform, nimmt Rücksicht auf die Situationen und Interessen der Teilnehmer. So ist es das Ziel der Projektmethode, die Distanz zwischen Schule und Leben, Wissenschaft und Beruf, Theorie und Praxis zu verringern. Die erworbenen Prinzipien und Kenntnisse sollen eigenständig und schöpferisch auf das konkrete Projekt angewendet werden. Frey ist der Meinung dass aus üblichem Tun ein sogenanntes bildendes Tun entsteht und dadurch die ganzheitlich eigenständigen und selbstverantwortlichen Handlungsmöglichkeiten unterstützt werden (vgl. Frey, 1996, S. 15). Als prozessorientierte Methode verfolgt sie den Grundsatz "Der Weg ist das Ziel".

Feuser betont, dass der Projektunterricht ein Schwerpunkt im integrativen Unterricht haben soll. Er fordert den aufgeteilten Unterricht von nicht vernetzten Fächern, zugunsten von Projekten aufzugeben (vgl. 2013, S. 5).

### **5.3 Methodisch-didaktische Prinzipien integrativer Förderung**

Das integrative Setting soll so gestaltet sein, dass die Kinder sich in einer wohlwollenden Atmosphäre aufhalten dürfen, sich ihren Voraussetzungen gemäss natürlich entwickeln können und ein lernförderliches Klima antreffen. Es ist die Aufgabe der Schulischen Heilpädagogin und der Lehrperson, eine solche Umgebung zu schaffen. Nur so ist gemeinsamer Unterricht möglich, und die SuS können ihrem jeweiligen kognitiven, sozialen, emotionalen sowie sensomotorischen Entwicklungsstand entsprechend gemeinsam lernen.

Nach Joller-Graf (2006) muss eine integrative Didaktik die folgenden Kriterien, entnommen aus der Fachliteratur nach Eckhart, Feuser, Grumann und Riedel, erfüllen:

- Integrativer Unterricht muss eine möglichst optimale Leistungsentwicklung aller Kinder ermöglichen und dabei die vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten aufs Beste nutzen.
- Integrativer Unterricht nimmt das einzelne Kind in seiner Ganzheit wahr und ermöglicht ihm die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit mit individuellen Stärken, Vorlieben und Interessen.
- Integrativer Unterricht fördert und unterstützt die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere in Bezug auf das eigene Lernen.
- Integrativer Unterricht fördert die Kinder und Jugendlichen in sozialer Gemeinschaft und für eine soziale Gemeinschaft.
- Integrativer Unterricht nutzt die Möglichkeiten von Heterogenität für den Aufbau gegenseitiger Toleranz und Akzeptanz.
- Integrativer Unterricht fördert die Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und ermöglicht damit das individuelle Erweitern der eigenen Ressourcen (S. 72).

Joller-Graf (2006) zeigt auch spezifische Massnahmen zur Umsetzung integrativen Unterrichts auf. Seine integrative Didaktik ist auf Kinder mit speziellen Bedürfnissen ausgerichtet, zu denen Kinder mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen, mit Verhaltensauffälligkeiten, mit fremdem Kulturhintergrund, mit Körper- und Sinnesbehinderungen, mit geistigen Behinderungen sowie Kinder mit einer Hochbegabung zählen. Die folgenden didaktischen Massnahmen werden auch relevant für diese Arbeit sein.

- Didaktische Reduktion (der Lernstoff wird in Grundlagen- und Zusatzstoff gegliedert)
- Lebensnähe (der Lebensalltag der Kinder wird in den Unterricht miteinbezogen)
- Lernvoraussetzungen (zu Beginn einer Lernphase die nötigen Vorkenntnisse aktualisieren)
- Individualisierung und Passung (Angleichung des Schwierigkeitsgrades an die Vorkenntnisse des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin)
- Ganzheitlichkeit (Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz)
- Handlungsorientiertes Lernen (praktische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand)
- Unterstützung und Förderung (Unterstützung durch Lehrperson, Klassenkameraden und Klassenkameradinnen oder durch verschiedene Hilfsmittel)

- Differenzierung (in der Regel zeitlich befristete organisatorische und didaktische Massnahmen innerhalb einer Klasse oder Lerngruppe)
- Pflege eigener Rituale und Regeln (eigene Rituale und Regeln schaffen ein Gemeinschaftsgefühl und strukturieren den Unterricht)
- Wiederholung und Übung (beides sind bedeutende Phasen im Lernprozess)
- Motivation (Inhalte auswählen, die sich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientieren)
- Schul- und Klassenklima (ein lernfreundliches Klassenklima verbessert die Leistungsfähigkeit)
- Soziales Lernen (durch Partner- und Gruppenarbeiten die sozialen Kompetenzen der Lernenden stärken)
- Gemeinsame Reflexion (Lernprozesse werden mit gemeinsamen Reflexionen abgeschlossen) (S. 73ff)

### **Repräsentationsebenen nach Bruner:**

Im Weiteren orientieren sich die didaktischen Prinzipien des Handlungsmodells an Bruners Konzept der kognitiven Entwicklung. Anhand von drei Repräsentationsebenen werden vielfältige, mehrperspektivische Zugänge zu einem Spiel-/Lerngegenstand ermöglicht:

- **Enaktiv:** Erfassung von Spiel- und Lerngegenstand durch eigene Handlungen.
- **Ikonomisch:** Erfassung von Spiel- und Lerngegenstand durch Bilder.
- **Symbolisch:** Erfassung von Spiel- und Lerngegenstand durch Symbole (Text, Zeichen usw.).

Gebauer und Simon (2012, S. 11) haben das Konzept von Bruner mit zwei weiteren basalen Repräsentationsebenen erweitert:

- **Kommunikativ-interaktiv:** Erfassung von Spiel- und Lerngegenstand über Körper- und Lautsprache sowie Prosodie im Dialog mit der Umwelt.
- **Sensorisch:** Erfassung von Spiel- und Lerngegenstand durch die Sinne.

Durch die Berücksichtigung dieser fünf Repräsentationsebenen wird eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem Spiel-/Lerngegenstand gefördert und ermöglicht individuelle Zugänge sowie unterschiedliche Lösungsstrategien.

### **5.4 Methodisch-didaktische Prinzipien des Spiel**

Die pädagogische Grundhaltung, das Kind spezifisch anzuregen, zu fördern und zu unterstützen, ist von besonderer Bedeutung. Das von Collins, Brown und Newman (1989) entwickelte didaktische Rahmenmodell Cognitive Apprenticeship soll diesem Anspruch gerecht werden und die kognitive sowie metakognitive Entwicklung im Spiel begünstigen.

**Modelling (Vormachen):** Aufgaben und Tätigkeiten werden von der Lehrperson bewusst vorgemacht und laufend kommentiert. Die Kinder können diese beobachten und sich eine erste Vorstellung machen, wie die Aufgabe gelöst oder die Tätigkeit ausgeführt wird und welche Überlegungen dahinterstehen.

**Coaching (Anleiten):** Aufmerksam beobachtet die Lehrperson, wie die Kinder an ihre Aufgaben herangehen und diese lösen. Anhand ihrer Beobachtungen entscheidet sie, welche Form der

Hilfestellungen und Ermunterungen notwendig sind, damit eine vertiefte Auseinandersetzung und nachhaltige Erkenntnisse unterstützt werden.

**Scaffolding (Unterstützen):** Die Lehrperson gibt den Kindern in unterschiedlicher Art und Weise Hilfestellungen, zum Beispiel mit gezielten Fragen, Hinweisen zu Lösungsstrategien, Materialien zur handelnden Auseinandersetzung. Ziel ist es, die Kinder durch dieses Gerüst zeitweilig zu unterstützen.

**Fading (Hilfestellung abbauen):** Damit wird der allmähliche Abbau des Gerüsts beschrieben. Für die Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie in Übereinstimmung mit dem Vermögen eines Kindes oder einer Gruppe, eine Aufgabe zu lösen oder eine Tätigkeit auszuführen, ihre Hilfestellungen verringert (Wannack, Arnaldi & Schütz, 2009, S. 11).

Welche Rolle nimmt die Lehrperson und die Schulische Heilpädagogin in den Spielprozessen der Kinder ein? Vygotskij beantwortet diese Frage in seinen Ausführungen. „Ein Kind ist in seiner Entwicklung auf soziale Interaktionen angewiesen.“ Bezugnehmend betonen Wannack, Arnaldi und Schütz, dass es darauf ankommt, in welcher Art und Weise und zu welchem Zeitpunkt die Lehrperson das tut und ob sie dabei die Kinder in ihrer kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung unterstützt (vgl. 2009, S. 11).

Eine Grundvoraussetzung, dies umsetzen zu können, ist die Spielbeobachtung der Lehrperson. Dadurch erfährt sie, was die Kinder thematisieren, wie sie im Spiel handeln und wie sie einander begegnen. Nur wer die Ressourcen und Defizite eines Kindes kennt, kann es individuell fördern.

Die folgenden Möglichkeiten der Spielbegleitung zeigen auf, wie die Kindergartenlehrperson die Kinder im Spiel begleiten kann.

**Parallelspiel:** Die Kindergartenlehrperson setzt sich neben das Kind und beginnt, mit dem gleichen Material zu spielen, dabei kommentiert sie ihre Spieltätigkeit. Das Kind entscheidet, ob es die Anregungen aufnimmt oder nicht.

**Mitspiel:** Die Kindergartenlehrperson spielt in einem Spiel direkt mit. Sie reagiert auf das Spiel der Kinder durch Fragen und Kommentare. Wichtig ist dabei, dass sie sich durch das Spielverhalten der Kinder leiten lässt und nur dezent versucht, das Spiel durch Impulse zu erweitern.

**Spiel-Tutoring:** Das Spiel-Tutoring unterscheidet sich von den zuvor beschriebenen Möglichkeiten der Spielbegleitung insofern, dass die Kindergartenlehrperson eine stärker führende Rolle und Kontrolle über den Spielverlauf übernimmt und die Kinder dadurch neue Spieltätigkeiten lehrt. Dabei werden zwei Möglichkeiten unterschieden:

**Spiel-Tutoring von aussen:** Die Kindergartenlehrperson beobachtet das Spiel und wendet sich mit Fragen zum Spiel an die Gruppe. Dabei macht sie den Kindern Vorschläge zum weiteren Spielverlauf, zum Gebrauch von Spielmaterial usw.

**Spiel-Tutoring von innen:** Die Kindergartenlehrperson begibt sich in das Spiel und hat die Möglichkeit, das Spiel zu beeinflussen, indem sie neue Rollen oder Spielsituationen schafft (vgl. Johnson, Christie & Yawek, zitiert nach Wannack, Arnaldi & Schütz, 2009, S. 11).

## 5.5 Methodisch-didaktische Prinzipien des Lernens



Der Wert des dialogischen und forschenden Lernens wird für das Kind nochmals angehoben, indem die Lehrperson versucht, weg vom belehrenden Lernen und hin zum echten Dialog zu kommen.

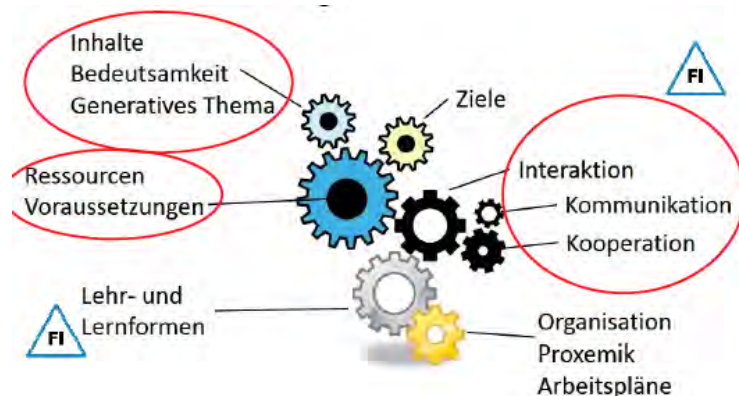


Abbildung 7: BuB als Uhrwerk, dialogische Lerndiagnostik (Meyer, 2015, S. 40).

Das Uhrwerk von BuB zeigt die Dynamik der Belehrung und des echten Dialoges auf. Die kognitive und emotionale Entwicklung kann durch Verhaltensweisen der Lehrperson unterstützt werden, indem Frage-und-Antwort-Sequenzen angewendet werden, um die Entwicklung des Verständnisses zu steuern, anstatt einzig das Wissen zu testen. Durch offene Fragen werden Ideen des Kindes angeregt und gefördert. Anhand der „Warum-Fragen“ wird das Kind zum Überdenken seiner Handlungen sowie diese zu begründen angeregt. Eine gute Lehrer-Kind-Beziehung erleichtert dabei die Offenlegung der Denkprozesse, welche während der Interaktionen aufgegriffen werden sollten. Im Bildungsprozess erweist sich die aktive Rolle des Kindes als dienlich, dies setzt Ermutigung der Lehrperson voraus.

Des Weiteren darf das Kind nicht als leere „Hülse“ gesehen werden, welche nur mit Sachinhalten gefüllt wird, sondern als ein eigenständiges Individuum, dessen Kompetenzen durch Aufzeigen von Problemlösungen und Strategien gestärkt und die Schwachpunkte dadurch möglichst ausgeglichen werden. Fehler sollen als Chance erkannt und Erfahrungen genutzt werden, um über das Analysieren und Interpretieren den Lernprozess in Gang zu setzen. Das Kind muss den Sinn und Zweck der Aktivitäten erkennen, und das Lernen soll als sozialer und kommunikativer Prozess gelebt werden. Dazu sind der Austausch von Ideen sowie gegenseitiges voneinander Lernen unter den Kindern hilfreich (vgl. Meyer 2015, S. 38f).

Wird das Beobachtungs- und Beurteilungsraster (BuB) ressourcenorientiert mit dem Handlungsmodell verknüpft, entsteht der Prozess des Lernens, und die wichtigen didaktischen Prinzipien beim Lernen werden sichtbar.

## 5.6 Methodisch-didaktische Prinzipien der Metakognition

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit der Metakognition ist für die Verfasserinnen klar, Metakognition ist in seiner ganzen Dimension sehr anspruchsvoll, in seinen Einzelteilen jedoch hilfreich und für Kinder mit besonderen Bedürfnissen notwendig, um ihren Lernprozess weiterentwickeln zu können. Im Bewusstsein, dass Methoden wie lautes Denken für N. rein von den Körperfunktionen her gar nicht möglich sind, erscheint es doch wichtig, dass N. in einer natürlichen Form Schritt um Schritt an die Metakognition herangeführt wird. Jene Formen, welche sich ihr als dienlich erweisen und welche

für sie von Bedeutung sind, sollen aufgegriffen und angepasst eingesetzt werden. Ziel dabei ist es, Hilfestellung in einer Form anzubieten, welche N. befähigt, das Problem zu lösen und darüber zu sprechen. Brunsting geht davon aus, dass im Verlauf der Entwicklung aufgrund von Erfahrungen und Handlungen spontan Metakognitionen entstehen. Bereits im Vorschulalter werden Ansätze gezeigt, die Konstruktionen anderer zu kopieren (vgl. Brunsting, 1997, S. 19). N. ist eine starke „Nachahmerin“, es gilt zu beachten, dass sie sich nicht auf diese eine Strategie festlegt und diese dann monoton angewendet wird.

In dieser Arbeit soll die Metakognition in Form von Reflexion des eigenen Erlebten und als Wiedererleben genutzt werden. Beim Betrachten von Fotos (Reflektionsfächer) und Filmen aus vorangegangenen Fördereinheiten, sollen die Situationen besprochen und metakognitive Fragen eingebaut werden. In diesem Fall dient die Reflexion ebenso der Herausforderung der Spontansprache. Mit Unterstützung von Smileys soll N. auf der emotionalen Ebene angesprochen werden.

### **5.7 Methodisch-didaktische Prinzipien der Sprache und Kommunikation**

Aus der Fallanalyse und den theoretischen Ausführungen zum Spracherwerb lässt sich schliessen, wie komplex die Bedingungsbeziehungen des Sprach- und Kommunikationslernens sind. Dementsprechend sind für jedes Kind, so auch für N., individuell angepasste Strategien nötig, die sich an den allgemeinen Regeln nach Biermann (2003, S. 215), richten:

- Die Sprache bzw. Kommunikation der Lehrenden ist an das Verständnisniveau der Lernenden anzupassen.
- Es sind in bedeutungsvollen Spiel- bzw. Interaktionskontexten zahlreiche Kommunikationsgelegenheiten zu schaffen.
- Für jeden Kommunikationslernenden sind kommunikative Ziele anzusteuern, die sich zum einen aus der individuellen Entwicklungslogik heraus ergeben können, zum anderen aber auch aus den aktuellen Kommunikationsbedürfnissen.

Nach Perret (2004) soll am Anfang eines Projekts eine „operative Plauderei“ dazu beitragen, Einsicht zu gewinnen, was ein Kind von Gegenständen und Sachverhalten weiss. Dies soll Aufschluss über den Wortschatz, die Erfahrungen und das Erkenntnisinteresse des Kindes geben (Perret zitiert nach Meyer, 2012, S. 10).

Bei N. konnten so die Situation des Einkaufens sowie ihr Lieblingsbilderbuch „Die Raupe Nimmersatt“ als für sie sehr bedeutsam erkannt werden. Im Verhalten von N. zeigen sich immer wieder kommunikative Absichten, welche sie nur beschränkt umsetzen kann. Ihre rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten sind weiterentwickelt als die expressiven. Ein verständliches Sprechen ist nur verzögert erreichbar. So sollen Kommunikationshilfen in Verbindung mit Lautsprache eingesetzt werden. Dies soll das Verständnis der Lautsprache erweitern und ihre Anwendung vorbereiten. Die Verwendung beider Systeme soll synchron stattfinden. Nur so kann die Beziehung beider Systeme, zwischen der Lautsprache und dem Unterstützten Kommunikationssystem, hergestellt werden (vgl. Biermann, 2003, S. 219). Dazu werden die unter Punkt 3.3.9 aufgeführten Kommunikationsmedien Gegenstände, Bezugsobjekte, Fotos, Bilder und Symbole sowie die unter Punkt 3.3.7 lautsprach-unterstützende Tanne-Gebärden eingesetzt.

Als Quelle der Sprachanreicherung für das Kind gilt das Spiel (vgl. Biermann, 2003, S. 214). So werden alle Sprach- sowie Kommunikationshandlungen spielerisch auf N. angepasst und durchgeführt. Auf die Rolle der SHP als kompetente Partnerin in der Kommunikationsförderung wurde im theoretischen Teil unter Punkt 3.6.3 der Sprachförderung detailliert eingegangen. Angepasst auf die Förderung von N. sind die folgenden Punkte für die SHP bedeutsam:

- eigene sowie Handlungen von N. mit verbalen Äusserungen begleiten, Beschreibungen sind möglichst detailliert und genau
- Denkprozesse verbalisieren, um Problemlösungsprozesse und -strategien aufzuzeigen
- bei der Einführung von neuen Begriffen die fünf Repräsentationsebenen kommunikativ-interaktiv, sensorisch, enaktiv, ikonisch und symbolisch berücksichtigen
- mit Fragen prüfen, ob N. Begriffe und Vorgehensweisen verstanden hat
- im Kontextwechsel prüfen, ob N. Begriffe oder eine Strategie richtig anwendet und diese richtig verstanden hat.

## 5.8 Handlungsmodell

Folgend wird das Handlungsmodell dargestellt, das sich auf das Methodenkonzept „L'emozione di conoscere“ (dt. Empathie und Verstehen) von Cuomo (1989; siehe auch Imola, 2010) abstützt.

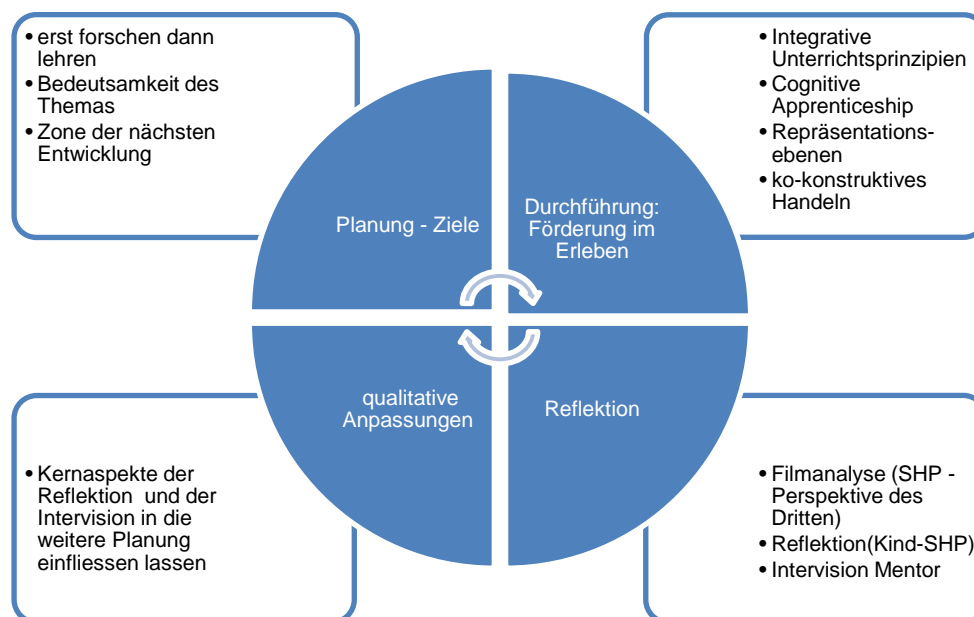


Abbildung 8: Handlungsmodell

Das Handlungsmodell illustriert als Kreislauf, ist in vier Hauptpunkte unterteilt. In der Planung wird zuerst die Ausgangslage sowie ein für das Kind bedeutsames Thema erforscht und seine Ressourcen ermittelt. Daraus werden die Ziele festgelegt und weiter geplant. In der Durchführung der Förderung steht der Indikator des Erlebens im Mittelpunkt. Der integrative Unterricht soll so konzipiert sein, dass ein eigenständiges, aktives Lernen möglich ist. Berücksichtigt werden die unter den Punkten 5.2 bis 5.7 aufgeführten Unterrichtsprinzipien. Besondere Beachtung finden das Cognitive Apprenticeship, die

Repräsentationsebenen und das ko-konstruktives Handeln. Die Durchführung wird anhand von Videoaufzeichnungen, unter Einbezug der Aussensicht durch die zweite Verfasserin, analysiert und reflektiert. Mit dem Kind soll durch die Reflektion der Einheiten ein metakognitiver Prozess in Gang gesetzt werden. Um die Qualität dieses Handlungsmodells noch zu steigern, werden die Fragen und Erkenntnisse durch Intervision mit dem Mentor diskutiert. Die Kernaspekte der Reflektion und der Intervision, fliessen dann in die weitere Planung ein.

## 6 Planung

Folgend wird die Planung der praktischen Arbeit für die Forschung im Feld erläutert. Begonnen mit der Zielmatrix, worin die forschungsrelevanten Ziele aufgelistet werden. Anschliessend wird die Vorgehensweise der Durchführung von der Forschung im Vorfeld über die einzelnen Schwerpunkte, wie Einstiegsritual, Bilderbuch, Einkaufen, Znüni zubereiten und Reflektion erläutert. Zum Schluss wird ein Planungsbeispiel einer Unterrichtssequenz aufgeführt.

### 6.1 Zielmatrix

Tabelle 3: Zielmatrix Masterarbeit

Ziel	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren
Die Verfasserinnen reflektieren die praktische Durchführung der Masterarbeit kritisch.	Videoanalyse Kritische Reflektion	Erkenntnisse aus dem Analyseraster der Videosequenzen fliessen in die weitere Planung ein.
Die Teilsysteme (Familie, LP, Logopädin) werden aktiv in den Prozess der praktischen Umsetzung der Masterarbeit einbezogen.	Fragebogen Informationsaustausch	Es findet ein regelmässiger Austausch statt.
N. lernt unterstützende Kommunikationsmittel kennen und wendet sie an.	bewusste Anwendung von Gebärden, Piktogrammen, Bildern und Sprache	N. kann den Inhalt der Geschichte „Raupe Nimmersatt“ durch Sprache und unterstützenden Kommunikationsmitteln inhaltlich wiedergeben.
N. kann die gelernten Handlungsabläufe erfassen.	Einstiegsritual Bilderbuch Einkaufen Znüni zubereiten	N. führt den Handlungsablauf Einkaufen selbstständig aus.
N. erlebt sich als selbstwirksam.	Einkaufen Znüni zubereiten	N. präsentiert das selbst zubereitete Znüni-Bufferet.

### 6.2 Planung der praktischen Durchführung

Im Vorfeld wurden für N. relevante Themen aus Beobachtungen, Gesprächen und dem Austausch mit den Eltern sowie der Kindergärtnerin erforscht. Freire (1973) nennt dies das Forschen vor dem Fördern. Er zeigt damit die Wichtigkeit der Interessen des Kindes unter Einbezug seiner Lebenswelt und seiner Ressourcen auf. Als bedeutsam für N. wie auch für das Projekt wurden die Themen Einkaufen und das Bilderbuch der Raupe Nimmersatt erkannt. Ausgehend von diesen zwei Themen wurde die praktische Durchführung geplant, in der auch die methodisch, didaktischen Prinzipien des Kapitels 5 wieder zu finden sind. Bei den fünf folgenden Themenschwerpunkten sind es die Repräsentations-ebenen und die unterstützte Kommunikation, in den einzelnen Sequenzen die Indikatoren des Erduldens und

Erlebens, das Cognitive Apprenticeship, die Kommunikation und die Metakognition, die besonders in der Planung berücksichtigt wurden.

Die praktische Durchführung dieses Projekts fand in zwei Phasen statt, die erste von Mai bis Juni, die zweite von August bis Oktober 2016. Parallel dazu wurden die Daten durch Videoaufnahmen erhoben und analysiert. Die jeweiligen Erkenntnisse wurden in die weitere Planung aufgenommen.

### Einstiegsritual

- Der Weckruf der Fingerpuppe Raupe wird gesungen und mit zwei Klangstäben begleitet.
- N. darf der Raupe einen Namen geben.
- Die Raupe schlüpft aus ihrer Schachtel, in der sie das Material für die Einheit mitbringt.
- Das Material wird entdeckt, die Aufmerksamkeit und die Motivation geweckt.

Tabelle 4: Planung Einstiegsritual

kommunikativ-interaktiv	sensorisch	enaktiv	ikonisch	symbolisch
Unterstützte Kommunikation				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weckruf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Führung der Fingerpuppe</li> <li>• Klang des Weckrufs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weckruf auf Klangstäben spielen</li> <li>• Spiel mit Fingerpuppe Raupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fingerpuppe Raupe</li> <li>• Material für die Einheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material für die Einheit</li> </ul>

### Bilderbuch „Raupe Nimmersatt“

- Erzählen der Geschichte
- Auf die Wiederholung in verschiedenen Settings wird grosser Wert gelegt.
- Die unterstützte Kommunikation wird anhand von Gebärden, Bildmaterial und Bezugsobjekten eingesetzt.
- N. übernimmt immer mehr die Rolle der Erzählerin.

Tabelle 5: Planung Bilderbuch „Raupe Nimmersatt“

kommunikativ - interaktiv	sensorisch	enaktiv	ikonisch	symbolisch
Unterstützte Kommunikation				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzählen der Geschichte</li> <li>• Wiederholung in verschiedenen Settings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebärden</li> <li>• Bezugsobjekte</li> <li>• Bildmaterial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebärden</li> <li>• Bezugsobjekte</li> <li>• Bildmaterial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebärden</li> <li>• Bezugsobjekte</li> <li>• Bildmaterial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Text im Bilderbuch</li> <li>• Beschriftung des Bildmaterials</li> </ul>

### Einkaufen

- Abgeleitet vom Bilderbuch werden Nahrungsmittel, die Raupe Mena gerne frisst, eingekauft. Später wird der Fokus darauf gerichtet, was N. und die anderen Kinder essen?
- Die Einkaufsliste wird bildlich dargestellt.
- Was braucht man um einzukaufen? (Tasche, Portemonnaie, Geld, Einkaufsliste)

- Die Kinder lernen den Weg vom Kindergarten zum Lebensmittelgeschäft kennen. Erlebnisse auf dem Weg werden einbezogen.
- Der Handlungsablauf Einkaufen wird besprochen und kennengelernt.
- Durch die Wiederholung des Handlungsablaufs Einkaufen kann N. diesen immer selbstständiger umsetzen (Cognitive Apprenticeship).

Tabelle 6: Planung Einkaufen

kommunikativ - interaktiv	sensorisch	enaktiv	ikonisch	symbolisch
Unterstützte Kommunikation				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nahrungsmittel für den Einkauf bestimmen</li> <li>• Handlungsablauf Einkaufen</li> <li>• Wiederholung führt zu Selbstständigkeit</li> <li>• Cognitive Apprenticeship)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weg zum Einkauf</li> <li>• Tasche, Portemonnaie, Geld, Einkaufsliste, Nahrungsmittel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungsablauf umsetzen</li> <li>• Einkaufsliste erstellen</li> <li>• Cognitive Apprenticeship</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildliche Darstellung der Einkaufsliste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschriftung der Nahrungsmittel</li> <li>• Preise der Nahrungsmittel</li> </ul>

### Znüni zubereiten

- Handlungsplanung Znüni zubereiten
- Handlungsablauf kennenlernen
- Durch die Wiederholungen soll N. den Handlungsablauf selbstständig umsetzen (Cognitive Apprenticeship).
- Verschiedene Zubereitungsmöglichkeiten werden kennengelernt.
- Die Handhabung der Küchengeräte wird geübt.

Tabelle 7: Planung Znüni zubereiten

kommunikativ - interaktiv	sensorisch	enaktiv	ikonisch	symbolisch
Unterstützte Kommunikation				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungsplanung</li> <li>• Handlungsablauf kennenlernen</li> <li>• Zubereitungsmöglichkeiten kennenlernen</li> <li>• Handhabung der Küchengeräte</li> <li>• Cognitive Apprenticeship</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zubereitung der Nahrungsmittel</li> <li>• Handhabung der Küchengeräte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensmittel ertasten</li> <li>• Handlungsablauf ausführen</li> <li>• Nahrungsmittel zubereiten</li> <li>• Küchengeräte handhaben</li> <li>• Cognitive Apprenticeship</li> </ul>		

## Reflektion

- Handlungen reflektieren
- Einsatz von Reflektionsinstrumenten
- Die Kernaspekte der Reflektion werden in die nächste Planung einfließen
- Spontansprache herausfordern

Tabelle 8: Planung Reflektion

kommunikativ-interaktiv	sensorisch	enaktiv	ikonisch	symbolisch
Unterstützte Kommunikation				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialoge</li> <li>• Offene Fragen</li> <li>• Spontansprache herausfordern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stempeln</li> <li>• Videos und Fotos betrachten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflektionsbilder zuordnen</li> <li>• Smiley stempeln</li> <li>• Reflektionsfächer umblättern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videoaufzeichnungen betrachten</li> <li>• Smiley-Stempel</li> <li>• Bilder schwierig, leicht, mittel</li> <li>• Reflektionsfächer (Fotos der Einheit)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflektionsraster</li> </ul>

Die Einheiten werden in unterschiedlichen Settings durchgeführt. In Einzelarbeit mit N., in einer Kleingruppe oder mit der ganzen Kindergartengruppe. Es wird zudem die Möglichkeit in Betracht gezogen, Bestellungen für den Znüni in der benachbarten Kindergartengruppe aufzunehmen.

## Beispiel der Planung einer Unterrichtssequenz

Einkaufsliste erstellen

Tabelle 9: Beispiel der Planung einer Unterrichtssequenz

Sequenz	Indikatoren Erdulden/ Erleben	Cognitive Apprenticeship	Kommunikation	Partizipation	Metakognition
2 Klang ruft Raupe	4, 18	Coaching	2 Klang mit Silben begleiten Hallo Mena!	Kontakt mit der Raupe aufnehmen	Befinden Anforderung
N. zeigt den 2 Klang 2 Kindern vor	4, 18	Scaffolding	2 Klang mit Silben begleiten Hallo Mena!	N. leitet die Kinder an	Befinden Anforderung
Vorstellung der Leitfigur durch N.	4, 13	Coaching	Raupe mit Namen vorstellen Gebärde Raupe	Kontaktaufnahme Leitfigur	
Was frisst die Raupe	3	Coaching	Über Gebärden, Bildkarten und Sprache	N. u. zwei Kindergartenkinder	Befinden Anforderung
<u>Einkaufsliste erstellen</u> Was würden die Kinder für die Raupe kaufen? Ideensammlung	3, 11, 12, 13,	Modelling	Gebärden Bilder und Lautsprache	SHP, N. u. zwei Kindergartenkinder	Metakognitive Fragen,
Aufgaben verteilen - aushandeln	1		Sprache	Rolle aushandeln mit Symbolen, Schere, Leim, Klebpunkten	Befinden Anforderung
Bilder ausschneiden, aufkleben, Liste erstellen	15	Modelling	Handlungen sprachlich begleiten	SHP, N. und zwei Kindergartenkinder	
Verabschiedung Raupe mit 2 Klang	4	Modelling	2 Klang mit Silben und Worten begleiten	SHP, N. u. zwei Kindergartenkinder	

Die grosse und wichtigste Aufgabe der Schulischen Heilpädagogin in der praktischen Umsetzung dieses Unterrichtsprojekts ist es, Gelegenheiten für Lernprozesse auch in Selbstorganisation zu schaffen. Dabei ist ihre Aufgabe das Ermöglichen von Spiel-/Lernprozessen in der Gestaltung von adäquaten Lernumgebungen.



## **7 Forschungsdesign**

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Einzelfallforschung anhand eines Handlungsmodells, basierend auf der E.M.C.-Methode von Nicola Cuomo. Im Vordergrund steht die qualitative Forschungsmethode. Die gewählte Forschungsstrategie und das forschungsmethodische Vorgehen sowie die Datenauswertung werden anschliessend theoriegeleitet dargestellt.

### **7.1 Forschungsstrategie**

Um das Zusammenwirken verschiedener Faktoren in dieser Masterarbeit aufzuzeigen, wird im Bereich der qualitativen Sozialforschung die Forschungsstrategie Fallstudie verwendet. Durch die mehrperspektivische Aktionsforschung, wird das Handlungsmodell laufend auf die direkt Beteiligten angepasst. Folgend werden die Strategien der Fallstudie sowie die Aktionsforschung erläutert.

#### **7.1.1 Einzelfallstudie**

Bei der Fallstudie wird auf einen genauen Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren gezielt. Typische Merkmale, Beziehungen und Prozesse werden beim ausgewählten Fall gesucht und herausgearbeitet (vgl. HfH, 2013, S. 26).

Bei der Einzelfallstudie handelt es sich um den elementaren empirischen Zugang des interpretativen Paradigmas zur sozialen Wirklichkeit, der die Einzelperson in ihrer Totalität ins Zentrum der Untersuchung zu stellen trachtet. Dieser Versuch gründlicher, profunder, ganzheitlicher Erhebung und Analyse wird am ehesten in der Einzelfallstudie realisiert. Sie respektiert das Individuum als Untersuchungssubjekt und erkennt und anerkennt seine Individualität in ihrer Totalität. Genau dieses Prinzip schlägt sich auf den Forschungsprozess in der Einzelfallstudie nieder (Lamnek, 2005, S. 313).

Das Untersuchungsobjekt soll systemisch betrachtet und nicht auf einige wenige Variablen reduziert werden. Einzelne Merkmale herauszugreifen wäre willkürlich und würde dem Untersuchungssubjekt nicht gerecht werden. Individualität und Identität der zu Untersuchenden könnten verletzt werden und die Komplexität des Gegenstands würde verkürzt. Die qualitative Fallstudie soll ein ganzheitliches, realistisches Bild werden, bei dem alle relevanten Dimensionen für das Untersuchungsobjekt wenn möglich in die Analyse miteinbezogen werden (vgl. Lamnek, 2005, S. 299).

Bei der Einzelfallstudie sind alle Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung möglich. Zu beachten gilt, dass es sowohl im quantitativen wie auch im qualitativen Paradigma Vorlieben für bestimmte Erhebungsverfahren gibt. In der qualitativen Sozialforschung wird vorwiegend auf die Kommunikation und Natürlichkeit der Erhebungssituation geachtet. Das Material soll dabei authentisch bleiben (vgl. Lamnek, 2005, S. 301).

#### **7.1.2 Aktionsforschung**

„Aktionsforschung ist die systemische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird in der Absicht, diese zu verbessern“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 13). Der Lehrperson soll die Aktionsforschung helfen, deren berufliche Kompetenz weiterzuentwickeln durch Analysieren und Reflektieren des eigenen Unterrichts. In dieser Masterarbeit wird die Fragestellung aus dem direkten Unterricht gezogen, somit ist sie in die Sparte der forschenden

Praxis unter dem Begriff Aktionsforschung einzureihen. In der Aktionsforschung kann mit zwei Ansätzen gearbeitet werden:

1. Beim **quantitativ** forschenden Ansatz wird angenommen, dass die richtigen (validen) immer wieder die genauen (reliablen) und vom Forscher unabhängigen (objektiven) Daten erhoben werden. Die Daten werden mit möglichst grossen standardisierten Stichproben erhoben.
2. Beim **qualitativ** forschenden Ansatz weiss man bereits zum Vornherein, dass die erhobenen Daten subjektiv gefärbt und nicht standardisiert sind. Diese Daten liefern nur bedingt wirkliche Fakten. Die Wirklichkeit ist subjektiv konstruiert.

Weiter soll bei jeder Aktionsforschung unterschieden werden, ob forschend oder entwickelnd gearbeitet wird. Altrichter und Posch sagen, Praxiserforschungen würden immer „sowohl forschende als auch entwickelnde als auch zielerklärende Aktivitäten umfassen“ (Altrichter & Posch, 2007).

Einerseits sollen die Bedürfnisse des im Fokus stehenden Kindes gezielt berücksichtigt werden, andererseits soll erforscht werden, ob das Nachdenken über das eigene Spiel, die Partizipation sowie die Kommunikationsmöglichkeiten, insbesondere die Sprachproduktion, weiterentwickelt werden können.

In dieser Arbeit stützen sich die Verfasserinnen auf die mehrperspektivische Aktionsforschung nach Cuomo für alle Lebensabschnitte von Personen mit einer Behinderung. Sie ist qualitativ und pragmatisch, die Personen werden in die Entwicklungsprojekte integriert. Durch die systematische Erforschung und Bildung des Umfelds zeigt Cuomo auf, dass es möglich ist, die Behinderung und die damit verbundenen Vorurteile abzubauen und die Handlungsfähigkeit aller Personen zu steigern (vgl. Imola, 2010, S. 4).

## **7.2 Forschungsmethoden**

Für die Aktionsforschung erschien die Videoaufzeichnung als die richtige Vorgehensweise, diese wurden nach ausgewählten Indikatoren von den Verfasserinnen analysiert. Hierbei kam die „Perspektive der Dritten“, auf die in der Triangulation genauer eingegangen wird, zum Tragen. Die Erkenntnisse und Interventionen aus den Analysen wurden in der weiteren Planung berücksichtigt. Für die Erhebung des aktuellen Entwicklungsstandes wurde eine schriftliche Befragung in Form eines quantitativen Fragebogens für die beteiligten Lehrpersonen sowie die Eltern als geeignete Forschungsmethode gewählt.

Es handelt sich um eine Mischform der Methoden, wobei die qualitative Methode die tragende Rolle spielt. Lamnek (2005) schreibt: „Quantifizierung, d.h. die zahlenmässige Erfassung von Sachverhalten, setzt Qualifizierung, also Kategorienbildung und damit Interpretation voraus; dieses bewusst zu machen, ist u.a. ein Verdienst qualitativer Forschung“ (S. 198).

### **7.2.1 Videoaufzeichnung**

Um die Aktionsforschung im Sinne der systemischen Untersuchung durchführen zu können und die Wirksamkeit der pädagogischen Interventionen in Bezug auf die Autonomie, die Handlungsfähigkeit und die Sozialisation von N. zu erforschen sowie den neutralen Blick der Fachperson von aussen zu gewährleisten, wurde das Instrument der Videoaufzeichnung gewählt.

Diese Art von Dokumentation hat den Vorteil der auditiven wie visuellen Aufzeichnung von Handlungen. Aus der Sicht der Kamera kann die Situation ganzheitlich nachvollzogen werden, zudem ermöglicht diese Technik die wiederholte Betrachtung von Unterrichtsprozessen. Muster im verbalen und nichtverbalen Verhalten der Pädagogin sowie der Schülerinnen und Schüler sind erkennbar. Videodokumente eignen sich, um anderen Personen Erlebnisse aufzuzeigen und mit ihnen Gespräche darüber zu führen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 149). Durch die Aufzeichnungen besteht die Möglichkeit, Vorgänge zu erkennen, die einem bei der einmaligen Beobachtung entgangen wären. Flick meint, „Kameras seien unbestechlich in der Wahrheit der Dokumentation: Sie vergessen nicht, ermüden nicht und machen keine Fehler“ (Flick, 2009, S. 106).

Ein Nachteil bei all diesen Vorteilen kann sein, dass die Videoaufzeichnung als störender Faktor empfunden wird und so das Verhalten der Kinder beeinflusst. Bei dieser Art von Dokumentation sind die ethischen Gesichtspunkte besonders zu berücksichtigen. Grundlegend für videografische Aufzeichnungen ist das Einholen von Einverständniserklärungen aller Beteiligten und die Anonymisierung der gewonnenen Daten (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 149).

In der Forschungssituation dieser Arbeit wurde die Kamera bei Aktivitäten im Kindergarten an einem möglichst idealen Ort platziert und wenn nötig verschoben. Beim Einkaufen übernahm meist die SHP die Kameraführung.

Der Einsatz dieser Methode unterstützte besonders auch die Beobachtung der nonverbalen Kommunikation von N. Sie kommuniziert häufig über Mimik, Gestik und Körperspannung.

Die Anwesenheit der Kamera hat für N. zu Beginn eine Rolle gespielt, später nahm sie diese kaum zur Kenntnis – dass Aufnahmen gemacht wurden, war für sie alltäglich. Bei der Reflektion der Unterrichtsprozesse der SHP mit N. wurden diese Videoaufzeichnungen auch verwendet, so hatte N. Einsicht in die Videos. Die entstandenen Videos wurden anhand des unter Punkt 6.3.3 aufgeführten Analyserasters begutachtet und interpretiert. Mithilfe der Erkenntnisse aus der Analyse fanden die Reflexionsgespräche der beiden Verfasserinnen statt. Die daraus resultierenden Fazits für N. und die SHP waren relevant für die weitere Planung. Das Medium Foto wurde zur Reflektion der Unterrichtseinheiten eingesetzt. N. war es somit möglich, der SHP, den Kindern, der Kindergärtnerin und den Eltern über das Einkaufen zu erzählen.

### **7.2.2 Triangulation**

„Triangulation meint immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“ (Mayring, 2002, S. 147). Dazu können verschiedene Datenquellen, Meinungen, Theorieansätze sowie Methoden verglichen werden. Altrichter und Posch weisen darauf hin, dass die Triangulation eine unverzichtbare Methode zur Gewährleistung der Forscherqualität ist. Die Triangulation kann aus einer Methodenkombination zu einer identischen Situation aus wenigstens zwei unterschiedlichen Quellen oder einer Erhebung von Beobachtungen von mindestens zwei Beteiligten (-gruppen) stattfinden. Als Vorteile der Triangulation werden aufgeführt, dass ein dichteres und ausgewogeneres Bild der Situation entsteht, die Widersprüchlichkeit von Situationen sichtbar wird und Perspektiven rangunterschiedlicher Personen werden gleichwertig nebeneinandergestellt. Die Bereitschaft von Lehrpersonen, sich den Fremdwahrnehmung neutraler Beobachterinnen zu stellen, kann nicht vorausgesetzt werden (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 178ff).

In der Erforschung der Fragestellung war den Verfasserinnen die Perspektive der „Dritten“ von Anfang an wichtig. Bereits in der Planung dieser Arbeit wurde diese Rolle der SHP zugewiesen, die nicht direkt in die praktische Umsetzung des Projekts involviert ist.

### **Operatives System nach Cuomo**

Im Instrument des operativen Systems nach Cuomo ist die Triangulation, der Einbezug von verschiedenen Perspektiven der für das Projekt bedeutsamen Personen, klar ersichtlich.

Die pädagogischen Interventionen der Methode „Emozione di conoscere“ beabsichtigen, den Erziehungsstil einer Familie in Bezug auf einen Menschen mit Behinderung zu untersuchen. Dies geschieht durch Beobachtungen und unter Einbezug der Erkenntnisse von Fachpersonen aus verschiedensten Bereichen wie der Medizin oder Therapie. Die so gewonnenen Daten werden einander gegenübergestellt, evaluiert und auf die „emotionale und kognitive Entwicklung der Originalität und der Möglichkeit des Kindes/der Person“ ausgerichtet (vgl. Imola, 2010, S. 14).

In dieser Arbeit richtete sich die Untersuchung auf den Erziehungsstil der SHP. In der Auseinandersetzung anhand von Videoaufzeichnungen wurde das Ziel verfolgt, eine integrierte und inklusive Didaktik zu schaffen, um Lern- und Lehrschwierigkeiten zu überwinden. Nach der Methode des E.M.C. wurden Interventionen auf Hypothesen, Experimente und Evaluationen von aussen abgestützt. Dies erfolgte im Austausch zwischen der SHP und Fachpersonen. Zum einen war dies Mentor Stefan Meyer in regelmässigen Besprechungen und zum anderen die nicht an der praktischen Umsetzung beteiligte SHP dieser Arbeit. Mit ihr geschah dies in den Analysegesprächen der Videoaufzeichnungen.

Der Einbezug der Eltern, der Kindergärtnerin, der Logopädin erfolgte durch die Information über das Projekt im Vorfeld. Gespräche mit den jeweiligen Personen über ihre Beziehung zu N. waren hilfreich in der Planung. Es fand ein fortwährender Austausch über den Projektstand und die geplanten Interventionen statt.

#### **7.2.3 Fragebogen**

In den Ausführungen von Altrichter und Posch findet man folgende Erklärung zur Erhebungsmethode des Fragebogens: „Die schriftliche Befragung ist eine Art formalisiertes Interview. Der wichtigste Unterschied zum Interview besteht darin, dass der Fragende auf die Antworten der Befragten nicht unmittelbar reagieren kann. Präzisierungen der Fragen oder Nachfragen sind nicht möglich“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 167). Der Fragebogen kann aufgrund von Fragen und Hypothesen erstellt werden. Diese Form der Befragung ist leichter, benötigt weniger Zeit und ist einfacher zu organisieren als ein Interview. Diese Methode kann quantitativ ausgewertet werden (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 168). Zur Erstellung des Fragebogens über den Sprachstand von N. hat das Schulheim Chur den Verfasserinnen ihren Fragebogen zum Sprachaufbau im frühen Entwicklungsalter zur Verfügung gestellt. Die relevanten Fragen wurden ausgewählt, modifiziert und die Gütekriterien angepasst. Durch die mehrheitlich geschlossenen Fragen konnten quantitative Daten gewonnen werden, welche durch Erläuterungen in einem Gespräch qualitativ ergänzt wurden. Im Anhang D befindet sich die Auswertung des durch die Eltern, die Logopädin, die Kindergärtnerin und die SHP ausgefüllten Fragebogens.

### 7.3 Datenauswertung

Folgend wird die qualitative Datenauswertung anhand der vier Grundsätze nach Mayring beschrieben. Die Auswertungstechnik stützt sich in dieser Arbeit auf die sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2002). Diese werden im Anschluss erläutert. Ebenso wird auf die von Alexander Lurija abgeleiteten Theorien des P.A.S.S., welche als Werkzeuge der E.M.C dienen, eingegangen. Um die Videoaufbereitung und die -analyse nachvollziehen zu können, werden der Kriterienraster für die Videobeobachtungen sowie der Analyseraster angefügt und die Codierung der Analysen beschrieben.

#### 7.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Mayring nennt folgende vier Grundsätze als Basis zur Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse:

1. Eine qualitative Inhaltsanalyse darf die Vorzüge quantitativer Techniken, wie sie im Bereich der Kommunikationswissenschaften entwickelt wurden, nämlich deren systematisches Vorgehen, nicht aufgeben. Sonst muss sie sich Vorwürfe des Impressionistischen, des Beliebigen gefallen lassen.
2. Eine qualitative Inhaltsanalyse darf ihr Material nicht isoliert, sondern als Teil einer Kommunikationskette verstehen. Sie muss es in ein Kommunikationsmodell einordnen.
3. Viele Grundbegriffe quantitativer Inhaltsanalyse lassen sich auch in einer qualitativen Inhaltsanalyse beibehalten. So vor allem die Konstruktion und Anwendung eines Systems von Kategorien als Zentrum der Analyse.
4. Eine qualitative Inhaltsanalyse muss sich wie jede wissenschaftliche Methode an Gütekriterien überprüfen lassen (Mayring, 2015, S. 29).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse muss berücksichtigt werden, dass es dabei um eine spezifische Auswertungstechnik geht. Die Inhaltsanalyse muss mit Techniken der Datenerhebung und Datenaufbereitung kombiniert und in einen übergeordneten Untersuchungsplan eingefügt werden. Die Inhaltsanalyse soll auf den konkreten Forschungsgegenstand ausrichten und nicht zu starr, sondern flexibel sein. So wird die Gegenstandsangemessenheit als vorrangig erachtet vor der Systematik (vgl. Mayring, 2015, S. 130f).

Qualitative Inhaltsanalysen haben den Anspruch, sich an sozialwissenschaftlichen und inhaltsanalytischen Gütekriterien messen zu lassen.

In dieser Arbeit sollen die sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2002) berücksichtigt werden.

1. Verfahrensdokumentation: In der qualitativ orientierten Forschung werden das Vorgehen und die Methode meist speziell für den Gegenstand entwickelt. Die Dokumentation soll detailliert sein, damit der Forschungsprozess für Aussenstehende nachvollziehbar ist.
2. Argumentative Interpretationsabsicherung: Interpretationen lassen sich nicht beweisen. Daher werden sie nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet. Das Vorverständnis der jeweiligen Interpretation muss adäquat sein, damit die Deutung sinnvoll theoriegeleitet werden kann. Die Interpretation muss in sich schlüssig sein. Entstehen Brüche, müssen sie erklärt werden. Alternativdeutungen können überprüft und eventuell widerlegt werden.

3. Regelgeleitetheit: Um dem Gegenstand näherzukommen, können vorgeplante Analyseschritte modifiziert werden. Trotzdem müssen Verfahrensregeln eingehalten werden, um das Material systematisch zu bearbeiten.
4. Nähe zum Gegenstand: Die Forschung soll möglichst nah an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpfen. Zentraler Punkt ist, eine Interessenübereinstimmung mit den Befragten zu erreichen.
5. Kommunikative Validierung: Die Gültigkeit der Ergebnisse kann überprüft werden, indem sie mit den Beforschten diskutiert werden.
6. Triangulation: Ausführungen unter Punkt 6.2.2 dieser Arbeit.

### 7.3.2 P.A.S.S.

Die von Alexander Lurija abgeleiteten Theorien des P.A.S.S. (Planung, Aufmerksamkeit, Simultaneität und Sukzession), sind mentale Prozesse und dienen als Werkzeuge der E.M.C. Sie sollen einen Bezugsrahmen und Unterstützung für die Pädagogen bieten, sich in den eigenen Interventionen zu orientieren. Dabei soll noch erwähnt werden, dass sie nicht der Reihenfolge nach interpretiert werden können, sondern systemisch und zusammenhängend sind.

Planung: Im Prozess des Planens werden mögliche Lösungswege bestimmt, selektioniert, erhoben und überprüft.

Um einen Handlungsplan zu entwickeln, die Methode zu beurteilen und die Effektivität zu kontrollieren, bedarf es guter Handlungskompetenzen. Diese sind mit grosser Flexibilität in der Planung und Änderung von Aufgaben sowie der Kontrolle von Handlungen verbunden (vgl. Imola, 2010, S. 10f).

Aufmerksamkeit: Für den Prozess der Aufmerksamkeit ist es notwendig, sich auf bestimmte Reize zu konzentrieren und diese von anderen konkurrierenden Reizen zu selektionieren. Während des Planungsprozesses ist es erforderlich, Hierarchien, Ergänzungen und Beziehungen zwischen Elementen des Problems und der Planung auszuarbeiten. Gute Fähigkeiten in der Aufmerksamkeit zeichnen sich dadurch aus, dass sie fokussiert und selektiv, engagiert und unterstützend sind (ebd.).

Simultaneität: In diesem Prozess werden getrennte Reize in eine Einheit oder Gruppe zusammengeführt. Wenn wir zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Element des Systems fokussieren und intervenieren, heisst das nicht, dass wir den Bezug zur Planung oder Simultaneität der Begebenheiten ausser Acht lassen. Im Simultaneitätsprozess werden Elemente der Reize mit einer Wahrnehmung oder einem konzeptionellen Ganzen in Bezug gebracht (ebd.).

Sukzession: Im Sukzessionsprozess werden Reize in eine spezifische Reihenfolge gebracht, um eine fortlaufende Kette zu bilden. Das heisst, es werden Erfahrungen z.B. mit Bildern und Bildlegenden geordnet. Eine Stärkung der kognitiven Kompetenzen durch die Sukzession kann nur dann stattfinden, wenn die Planung, die Aufmerksamkeit und die Simultaneität in die Voraussetzungen impliziert werden. Der Prozess der Sukzession ist z.B. beim Einkaufen nötig, wenn ein strikter Ablauf eingehalten werden muss. So ist jedes Element an das Vorhergehende gebunden und nicht untereinander verbunden (ebd.).

### 7.3.3 Videoaufbereitung und Videoanalyse

Die Indikatoren der Videoanalyse beziehen sich auf den Kontext, die Situation und die Handlungen von N. und ihrer Heilpädagogin. „Um aus den Videoaufzeichnungen möglichst viel Nutzen zu ziehen, ist eine sorgfältige Analyse, bei der man sich auf das Wesentliche im Sinne der Fragestellung konzentriert“ von Bedeutung (Altrichter & Posch, 2007, S. 149). Zur Interpretation der Videoaufnahmen mussten sie transkribiert werden. Flick sagt: „Wenn Daten mit technischen Medien aufgezeichnet wurden, steht ihre Verschriftlichung als notwendiger Zwischenschritt vor ihrer Interpretation“ (Flick, 2009, S. 379). Es wurden die für die Fragestellung relevanten Videosequenzen analysiert.

#### **Analysekriterien Erdulden – Erleben für die Videosequenzen**

Zur Analyse der Videodokumente wurden unter anderem die Indikatoren der Methode E.M.C. verwendet, welche mit Tausenden von Interventionen und Projekten erprobt und weiterentwickelt wurde. Von Bedeutung ist es, dass alle an den pädagogischen Interventionen beteiligten Teilsysteme ganzheitlich erfasst werden. Diese Aufnahme ist auf konkrete Situationen ausgerichtet wie Familie-Einkaufen, Schule-Pausenplatz, Kindergarten-Freispiel, SHP und flexibles Interview...

Mithilfe der zwei Kriterien Erdulden (passive Erziehung) und Erleben (aktive Erziehung), denen entsprechende Indikatoren zugeordnet werden, wird die Evaluation vorgenommen. Die Indikatoren nehmen Bezug auf die Qualität der Wechselwirkungen und deren Wirkung. Daraus lässt sich schliessen, dass es sich um systemische Konzepte handelt. Die unten aufgeführte Gegenüberstellung der Indikatoren für das Erdulden und für das Erleben wurde von den Verfasserinnen aus dem Skript von Meyer (2016) als Beobachtungshilfe zur Videoanalyse zusammengestellt und soll die Indikatoren auf der suggestiven, emotionalen, sozialen und metakognitiven Ebene aufzeigen (vgl. 2016, S. 1ff).

## Kriterien der Videobeobachtung Erdulden und Erleben

Erziehungsstile nach der Methode von Nicola Cuomo (vgl. Cuomo, 2014, S. 85ff)

Suggestive (unilaterale) Verhaltensweisen versus offene (bilaterale) Verhaltensweisen

Tabelle 10: Analysekriterien Erdulden – Erleben

Indikatoren für das Erdulden	Indikatoren für das Erleben
Legt dem Kind Formulierungen in den Mund	Fragt nach den Ideen des Kindes bezüglich der Problemlösung Denkt laut über die Ideen des Kindes nach
Schreibt Lösungswege vor, ohne die Ideen des Kindes anzunehmen	Lobt Ressourcen des Kindes im Rahmen des Lösungsweges
Erzwingt Lösungswege	Integriert die Lösungswege des Kindes, bietet Scaffolding an
Funktionieren vor Verstehen, lässt das Kind einfach Aufgaben erledigen	Kommuniziert, plaudert mit dem Kind über den Lösungsweg

### Emotionale Ebene

Indikatoren für das Erdulden	Indikatoren für das Erleben
<b>Blickkontakt</b>	
Nein	Ja (lächeln...)
<b>Wortäusserungen</b>	
Kaum oder gar nicht	Ja
<b>Klang der Stimme</b>	
Auffordernd	Achtsam/herausfordernd
Befehlend	Provoziert Entscheidungen
Kommandierend	Fragend
<b>Feedbacks</b>	
	Ermutigend
Destruktiv	Konstruktiv
<b>Emotionen</b>	
Antipathie	Empathie
Übertragung	

### Soziale Ebene

Indikatoren für das Erdulden	Indikatoren für das Erleben
<b>Verhaltensweisen</b>	
Rigide	
Stereotyp	Beweglich
Asymmetrisch	Symmetrisch
<b>Rolle der Pädagogin</b>	
Verharrt in LP-Rolle	Offen
	Flexibel
	Forschend
	Professionell
<b>Kooperation</b>	
Abfragend	Ko-konstruktiv
Unachtsam	Achtsam
	Angebote wahrnehmbar
	Frei, kreativ
<b>Kommunikation</b>	
Sicht des Kindes fließt nicht ein	Situationen, Gespräche, Tätigkeiten aus der Sicht des Kindes validiert

### Metakognitive Ebene

Indikatoren für das Erdulden	Indikatoren für das Erleben
Bewertend	Wertfrei
<b>Fragen</b>	
Global	W-Fragen
Bezug fehlt	Präzis (Kernaspekt)
Nur nach Erlebtem (Konsumenten)	Nach Erleben und Logik des Tuns
<b>Erkenntnisse</b>	
Kernaspekte der erlebten Situation werden ignoriert	Kernaspekte der erlebten Situation einfließen lassen
Keine Rückmeldungen	Als Kompliment zurückgeben



## Analyseraster für die Videosequenzen

Um die Fragestellung dieser Arbeit differenziert zu erforschen, wurden die für die Arbeit relevanten Indikatoren des Erduldens und Erlebens ausgewählt. Erweitert wurden diese zwei Kriterien durch die folgenden fünf für die Forschung bedeutsamen Analyse Kriterien und deren Indikatoren:

- Partizipation: Tritt N. in Kontakt mit den anderen Kindern? Wie nimmt sie Kontakt auf, sind dabei verbale Äusserungen von N. zu beobachten?
- Problemlösungsstrategien: Sind Problemlösungsstrategien zu beobachten, welche sind das, und wie werden sie eingesetzt?
- Cognitive Apprenticeship: Welche Impulse vonseiten der SHP werden gesetzt?
- Spontansprache: Die verbalen Äusserungen von N. werden protokolliert. Welche Worte verwendet sie?
- Unterstützte Kommunikation: Werden unterstützende Kommunikationsmittel wie Gebärden, Mimik/Gestik, Bildmaterial und Musik eingesetzt oder angewendet?

Die Analyse Kriterien sind auf unterschiedliche Personen oder Gruppen ausgerichtet. In der Partizipation, den Problemlösungsstrategien und der Sprache richtet sich der Fokus auf N., im Cognitive Apprenticeship auf die SHP und im Erdulden und Erleben sowie in der Kommunikation auf alle beteiligten Personen der Videosequenz. Das oben aufgeführte Beobachtungsraster wurde in den Analysen als Orientierungshilfe beigezogen.

Tabelle 11: Vorlage für die Videobeobachtung und Analyse

Analyse Kriterien	Indikatoren	Protokoll	Interpretation
<u>Erdulden und Erleben</u>	• Fragen, Antworten und Ablehnungen anregen und abwarten		
	• N. Objekte zeigen um Neugierde zu wecken. Sie anspornen, diese anzuschauen und anzufassen		
	• Sinnvoll mit dem Kind sprechen, unabhängig davon, ob man sicher ist, ob es einen versteht		
	• Aufmerksam zuhören		
	• Ermutigend auf seine Antworten warten		
	• Selbst kleinste Fähigkeiten loben, um diese weiterzuentwickeln		
	• Reflektion		
<u>Partizipation</u>	• N. kommuniziert mit einem Kind		
<u>Problemlösungsstrategien</u>	• Sind Problemlösungsstrategien erkennbar?		
<u>Cognitive Apprenticeship (Impulse)</u>	• Modelling (Vormachen)		
	• Coaching (Anleiten)		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scaffolding (Unterstützen)</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fading (Hilfestellung abbauen)</li> </ul>		
<u>Spontansprache</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortliste</li> </ul>		
<u>Kommunikation</u> (UK)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebärden</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mimik/Gestik</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildmaterial</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musik</li> </ul>		

### **Codierung**

In den Analysen wurden die Daten anonymisiert. Für Namen und Ortsangaben werden veränderte Kürzel verwendet.

Um die Übersichtlichkeit bei dieser Datenmenge zu gewährleisten, wurden die Videoanalysen in die Kapitel Einstiegsritual (E), Bilderbuch (B), Einkaufsliste (K), Einkaufen (P), Znüni zubereiten (Z), Memory (M), Reflektion (R) und soziale Kompetenzen (S) unterteilt und auch mit Kürzel versehen. Die jeweiligen Situationen in den einzelnen Analysen wurden in Abschnitte unterteilt und nummeriert.

Um die Indikatoren des Erduldens und Erlebens hervorzuheben, wurden unterschiedliche Schriftfarben in den Texten verwendet. Bei den Sequenzen, in denen das Erleben zu erkennen war, wurde Grün eingesetzt und in den Sequenzen des Erduldens Blau. Um die Aussagen nicht zu verfälschen wurden die sprachlichen Äusserungen von N. im Dialekt belassen. Ausführungen aus den Analysen können mehrere Male aufscheinen, je nach Relevanz für die Fragestellung.

## **8 Schilderung der Durchführung**

Folgend wird die Durchführung anhand der Handlungspunkte Einstiegsritual, Bilderbuch, Einkaufen, Znüni zubereiten und Reflektion geschildert. Die Entwicklung des Handlungsmodells sowie die Entwicklung, welche N. und die SHP dabei erleben durften, werden bei jedem der Punkte eingeflochten.

### **Ritualisierter Einstieg**

Die Einführung in das Projekt erfolgte mit dem Bilderbuch „Raupe Nimmersatt“. Bereits im Vorfeld wurde beobachtet, dass sich N. gerne mit diesem Buch zurückzog. In der ersten Einheit stellte sich die Raupe in einem Rollenspiel den Kindern vor und berichtete über sich. Der Grundstein für das Einstiegsritual wurde gelegt, und N. durfte der Raupe einen Namen geben. Dadurch war gewährleistet, dass N. die Raupe benennen kann. Die Raupe namens Mena, die Leitfigur dieses Projekts, wurde anschliessend für den ritualisierten Einstieg sowie als unterstützendes Kommunikationsmittel eingesetzt.

Es standen jeweils eine grüne Kiste und zwei Klangstäbe für den Zweiklang bereit.

Mit dem Spiel auf den Klangstäben (g/e) und dem Weckruf „Hallo Mena!“ wurde die Raupe hervorgeholt. Kölbener sieht im Einsatz von Leitfiguren die positive Auswirkung auf den Kommunikationsprozess und die Kontaktaufnahme (vgl. 2014, S. 15). Abgerundet wurde das Ritual, indem die Kinder die von Mena mitgebrachten Bezugsobjekte, Bilder und Materialien für die Fördereinheit aus Menas Kiste erkundeten und hervorholten.

Zu Beginn liess N. die Schläger auf den Klangstäben liegen, dadurch gab es keinen klaren Ton. Danach war der Zweiklang ein konzeptloses Ausprobieren und Herumhämmern. N. hatte ihren Spass dabei und lernte durch Cognitive Apprenticeship schnell das rhythmische Klingeln lassen. Losgelöst vom Rhythmus konnte N. „hallo Mena“ sagen, die Kombination des Spiels mit den Wörtern und gesangliches Sprechen stellte eine Herausforderung für sie dar. Ins Handlungsmodell wurden möglichst oft Wiederholungen verpackt, hier indem Mena tief und fest schlief und ihr deshalb meist mehrmals gerufen werden musste, was N. sehr gerne übernahm. Im Prozess des Projekts entwickelte sich keine stetige Steigerung, einmal gelang N. das Spiel, einmal der Gesang und dann die Wörter. Alles zusammen war ihr bis zum Abschluss noch nicht regelmässig möglich. Die SHP erkannte, dass die Freude an der Musik für N. im Mittelpunkt stand, und dies soll so bleiben. Auf Kommando ging nichts, durch intrinsische Motivation gelang N. doch manchmal die Kombination der gesanglichen Sprache mit dem Rhythmus der Klangstäbe. Die SHP lobte und übermittelte N. echte Freude des Gelingens, was sie erneut anspornte, weiterhin zu üben.

### **Bilderbuch**

In der Kommunikationsförderung kam das für N. bedeutsame Bilderbuch der Raupe Nimmersatt zum Einsatz. Die vermittelnde, kommunikative und verbindende Struktur dieses Bilderbuchs wurde auch für das Projekt als wirkungsvoll erachtet. Das Bilderbuch wurde immer wieder angeschaut oder erzählt und die Wochentage sowie Nahrungsmittel mit Gebärden unterstützt und Mengen erforscht. Spiele wurden erfunden, und es entwickelten sich immer klarere Dialoge zwischen N. und der SHP. Teile aus dem Bilderbuch wurden andern Kindern erzählt oder in Kleingruppen gemeinsam dramatisiert. Zum

Abschluss erzählte N. der ganzen Gruppe das Bilderbuch mit unterstützenden Kommunikationsmitteln und der SHP als Erzählerin der Überleitungen.

Anfangs ging es um das Verstehen der einzelnen Wörter und des Inhalts. In spielerischen Sequenzen und erlebnisreichem Tun entwickelten sich immer mehr Wörter, welche durch Sprache, teilweise noch kleinkindliche Sprache oder eigene Wortkreationen, durch Gebärden oder mit Mimik, Gestik und Umschreibung kommuniziert werden konnten. Bald entstanden Zweiwortsätze, welche sich schnell in eine aneinandergereihte Wörterschlange steigerten. Anhand von Bildmaterial in Verbindung mit Bewegung konnte auf die Satzbildung eingegangen werden. Dabei war die UK sehr wichtig. Das Bildmaterial der UK wurde sortiert, aufgestellt, eingereiht, und es wurden damit Sätze gebildet. Zeitgleich arbeitete die Logopädin in Rollenspielen an der Spontansprache. N. durfte erleben, wie ihre Selbstwirksamkeit zunahm. Die SHP führte die häufigsten Gebärden fortlaufend in der Ganzgruppe ein, diese wurden gemeinsam mit der Kindergärtnerin möglichst oft ins Alltagsgeschehen eingebunden, damit sie wirklich unterstützend wirken konnten.

Immer öfters war zu beobachten, dass N. ihre Schwester herbeirief, nun aber, um ihr das neu Erlernte voller Stolz zu präsentieren, und kaum noch, weil sie als „Sprachrohr“ dienen sollte. Die Motivation war lanciert, die Freude gross, und als Erfolg für N. bildeten sich neue Freundschaften im Kindergarten. Durch die Kommunikationserweiterung kann N. in der gewohnten Kindergruppe noch besser partizipieren. Dies gilt es nun, im Umfeld beispielsweise auf dem Pausenplatz zu erweitern.

### **Einkaufen**

Aus dem für N. relevanten Alltagsgeschehen, welches sie im Kindergarten mit Vorliebe beim Rollenspiel erlebt sowie dem Anknüpfen an ihre Vorkenntnisse aus dem Familienleben entstand die Idee des Einkaufens.

Der Prozess des Einkaufens wurde gegliedert in Vorbereitungen tätigen, wie die Einkaufsliste erstellen und überlegen, was für den einen Einkauf alles benötigt wird, die Handlungen sowie den Ablauf während des Einkaufs im Geschäft und das Erlebnis des Weges.

**Die Einkaufsliste** zu erstellen, wurde in unterschiedlichen Settings ausgeführt. Ausgegangen beim gemeinsamen Aussuchen der Bilder von Lebensmitteln, um sie auf die Liste zu kleben, führte der Prozess über das Festhalten der Mengen anhand von Klebepunkten und dem Aufschreiben durch die SHP bis zum „Tun-als-ob-Liste-Schreiben“ durch N. zu einer Einkaufsliste, welche sie im Geschäft selbstständig lesen konnte. Durch diese Hilfestellung, verbunden mit den Wiederholungen, vermochte N. ihre Autonomie beim Einkaufen erheblich zu steigern. Neben der Liste durften eine Tasche sowie ein Portemonnaie mit Geld nicht vergessen werden. Im Verlauf des Prozesses nahmen die Münzen einen besonderen Stellenwert für N. ein. Das Notengeld hingegen interessierte sie wenig. Dieses Interesse an den Münzen veranlasste die SHP, eine Fördereinheit aus relevantem Anlass einzuschieben. N. zeigte bisher kein Interesse an mathematischen Themen, weder Konstruktionsspielzeug noch Mengen schienen relevant für sie. Die Münzen steigerten ihre Motivation derart, dass sie diese auch nach der geführten Sequenz immer wieder begeistert sortierte, Reihenfolgen aufstellte und zählte. Die Tatsache, dass N. daraus in kurzer Zeit viel-wenig, gross-klein und den Mengenbegriff bis vier aufbauen und festigen konnte, war für die SHP eine Erfahrung, welche sie für die Zukunft mitnehmen wird, und eine Erkenntnis, welche die Theorie von Nicola Cuomo

untermauert.

Beim ersten **Einkauf** lag der Schwerpunkt beim Dabeisein und Miterleben des Ablaufs. Zunehmend übernahm N. mehr Aufgaben. Sie wusste schon bald, in welchem Gestell die Einkäufe zu finden waren. Die dargestellte Menge der Früchte konnte sie in Säckchen abpacken und zur Waage bringen. N. wollte auch den Code bei der Waage eingeben, was für die SHP bestehende Motivation und Relevanz für das Lernen der Zahlen bedeutete. Dies bildete ein neuer Förderschwerpunkt, welcher aufgegriffen wurde, in dieser Arbeit jedoch nur am Rand berücksichtigt werden konnte.

Hindernisse mussten überwunden werden, denn die Waage stand zu hoch. Um die Höhe zu erreichen, konnte ein Schemel herbeigebracht werden, damit N. die Tastatur erreichen konnte. An der Kasse legte N. schnell selber Hand an. Sie legte die Einkäufe von Beginn an auf das Band. Für sie der bedeutsamste Teil des Einkaufens stellte die Bezahlung dar. Diese liess sie sich vor allem in der zweiten Phase der Durchführung von keinem anderen Kind nehmen. Auch war sie voll dabei beim Einpacken und im Kindergarten wieder beim Auspacken.

Während der Einkäufe war N. sehr auf den Handlungsablauf und die Materie konzentriert. Es entwickelte sich nur selten ein Spontangespräch. Im Geschäft wurde anderen Personen kaum Aufmerksamkeit geschenkt, dafür musste sich N. noch zu sehr auf ihre Aufgabe konzentrieren. Im Bewusstsein, dass die soziale Ebene wichtig ist, für N. derzeit aber noch mehr Neues auf einmal bedeutete, achtete die SHP in der ersten Phase lediglich auf den Vorbildcharakter, indem sie andere Personen grüsste und dies im Anschluss mit N. in der Reflektion besprach. In der zweiten Phase wurde bewusst darauf geachtet, dass N. im Kindergarten der Kindergärtnerin sowie der SHP und dann im Geschäft auch der Verkäuferin „hallo“ und „ade“ sagte. Diese Wörter kann N. sagen, und dies soll für sie zur Selbstverständlichkeit werden.

Der **Weg** wurde als Erlebnis, für Impulse zur Spontansprache sowie zur unmittelbaren Reflektion genutzt. Diese Zeit entpuppte sich zu einem Moment mit grossem Sprachpotenzial. So wurde entlang der Ecken über die Treppe gegangen und bereits beim dritten Mal sagte N. „Egga“, die Treppenstufen wurden immer wieder gezählt und die Anzahl der Stufen bestimmt. Der Schleimspur entlang wurde die Schnecke gesucht. N. hat „Gegg“ für Schnecke in ihre Wortschatzkiste aufgenommen, worin all ihre neuen Wörter gesammelt werden. Oft wurden auf dem Weg einzelne Handlungsabläufe aus dem Geschäft oder von der Strasse aufgenommen und darüber gesprochen. Es wurde auch geklärt, was mit den gekauften Lebensmitteln geschieht.

Im Prozess des Einkaufens nahm die Autonomie von N. stetig zu. Sie konnte sich Abläufe aneignen und diese recht selbstständig durchführen.

### **Znüni zubereiten**

Beim Znüni liess N. sich immer viel Zeit. Sie richtete sich ein, stellte ihren ganzen Znüni auf und begann dann zu essen. Niemand konnte sie vom gemütlichen Znüni-Essen abhalten, bis sie genug hatte und alles wieder wegräumen konnte, was manchmal lange gehen konnte. Daraus entnahm die SHP, dass das schöne Herrichten der Lebensmittel sowie der Genuss für N. bedeutsam sein mussten. Es wurde beschlossen, die eingekauften Lebensmittel gemeinsam in unterschiedlichen Kleingruppen mundgerecht zu zerkleinern, auf Teller zu verteilen oder Früchtespieße anzufertigen, um sie danach der Gruppe zum Znüni aufzutischen. Dabei übten sich die Kinder einerseits im Umgang mit

Küchenwerkzeug und der Reinlichkeit beim Arbeiten mit Lebensmitteln, andererseits entstanden Spontangespräche in den Gruppen. Vorerst blieb es beim Funktionsgespräch darüber, wie schneidet man Äpfel, müssen die Karotten geschält werden oder worin werden die Trauben aufgetischt. Danach entwickelten sich Vergleiche, wie wird das zu Hause gehandhabt, und schliesslich konnte sich N. sogar manchmal auf Themen einlassen, welche mit dem Znüni nichts zu tun hatten.

Die Kinder freuten sich sehr über die schönen Znüni-Buffer und machten Vorschläge, worauf sie auch noch Lust hätten. Um die ganze Gruppe miteinzubinden und N. eine weitere Plattform zu bieten, entschied man sich, eine Znüni-Bestellung gemeinsam in der Gruppe abzusprechen, aufzunehmen und diese dann zu liefern. Dies war eine tolle Erfahrung für N., sie wurde zur Expertin und erlebte sich als selbstwirksam. Im Prozess wurde diese Bestellung und Lieferung weg vom gewohnten Umfeld ebenfalls in einem anderen Kindergarten durchgeführt. Es war höchst interessant, wie sich N. im gewohnten Ablauf, jedoch in einem fremden Umfeld, behauptete. Ganz nebenbei wurde durch diese Aktion auf der sozialen Ebene für N. eine neue Türe aufgestossen. Die „fremden“ Kinder begegneten N. in der Pause von diesem Tag an viel natürlicher, was N. die Partizipation über die Gruppe hinaus bedeutend erleichterte.

### **Reflektion**

In der Planung wurde für die Reflektion ein Instrument erarbeitet und vorgesehen, bei dem N. anhand von Smileys eine Rückmeldung geben konnte darüber, wie ihr die Einheit gefallen hat. Bei einem weiteren Raster sollte sie durch Bildzuordnung Auskunft geben können über das Mass der Schwierigkeit für sie. Die Idee war, darauf ein metakognitives Gespräch aufzubauen. Laut Literatur und Erfahrung einer der beiden Autorinnen waren die Instrumente für Kinder von vier bis sieben Jahren altersgerecht eingesetzt. Nun zeigte N. zwar Freude an den Smileys, diese kannte sie bereits aus dem Kindergarten, wo diese regelmässig eingesetzt wurden. Auch das Stempeln an sich machte sie gerne, sie füllte das Raster aus und teilte die Bildkarten zu. Anhand der Beobachtungen war schnell klar, dass N. nicht gezielt handelte. Sie konnte weder Smileys noch Bildkarten in Verbindung bringen mit ihren Gefühlen oder ihrer Arbeit zuvor. Es wurde beschlossen, gemeinsam mit N. eine Videoaufnahme der zuvor geführten Sequenz anzuschauen. Dies geschah in einer gemütlich- lockeren Atmosphäre. Zum einen war es für N. eine Wiederholung und somit ein Wiedererleben der eigenen Handlungen, diesmal nur aus der Adlerperspektive (vgl. Brunsting 2011, S. 182). Zum andern regte es die Spontansprache an, welche die SHP durch offene Fragen gezielt herausfordern und in die metakognitive Richtung lenken konnte. Ausser Reflektion durch Videobetrachtung fertigte die SHP Bilderfächer mit laminierten Fotos aus den Videosequenzen in Taschenbuchformat an. Diese konnte N. interessierten Kindern aus dem eigenen Kindergarten oder in der Pause verschiedenen Kindern aus andern Kindergärten erzählen. Manchmal nahm sie die Fächer auch mit nach Hause, um dort den Geschwistern, Eltern oder Grosseltern zu berichten. Für N. entstand die Möglichkeit, zu Hause vom Erlebten zu berichten, ohne dass ihre Schwester mit Erklärungen aushelfen musste, N. konnte sich dadurch selbstwirksam erleben. Dazu erhielt ihr Umfeld Einsicht in die Arbeit, und für N. stellte es eine sinnvolle, mehrfache Wiederholung der Berichterstattung dar. Als sehr lehrwirksam wurde die unmittelbare Reflektion und Metakognition innerhalb der Einheiten gewertet.

Während des Projekts konnte sich die SHP üben in ihrer allgemeinen, praktischen Arbeit sowie der passenden, offenen Formulierung, welche für N. als dienlich erachtet wurde.

Durch die Videoanalysen und deren konstruktiv-kritischen Besprechungen mit der zweiten Verfasserin dieser Arbeit konnten beide Autorinnen viel für ihre praktische Arbeit im methodisch-didaktischen Bereich mitnehmen. Anhand der Sicht einer Fachperson von aussen reifte das Handlungsmodell immer mehr aus und wurde während des ganzen Prozesses laufend erneut auf N. und die SHP angepasst.

Für N. stellt der Faktor Zeit ein immer wiederkehrender Schwerpunkt dar, der im Handlungsmodell berücksichtigt werden muss. Ihr soll genügend Zeit gegeben werden, um das Erlebte einordnen zu können. Dies erfolgte anhand der Gelegenheiten, darüber zu sprechen, und der Wiederholungen, welche in freudvolles Erleben verpackt wurden. Die Methoden müssen so ausgerichtet sein, dass sich N. immer nur auf eine Sache einlassen muss.

Die SHP musste lernen, von der strikten Vorbereitung abzusehen, sie durfte erfahren, dass ein bedeutend grösserer Lernzuwachs generiert werden kann, wenn sie auf die aktuellen Interessen von N. eingeht und diese in die weitere Planung einfliessen lässt. Dies erfordert ein gewisses Mass an Flexibilität. Im Prozess erkannte sie, dass sie trotzdem sehr wohl an der Grobplanung festhalten und somit auf das Ziel hinarbeiten konnte.

## 9 Themenzentrierte Beantwortung und Interpretation der Fragestellungen

In diesem Kapitel wird auf die Fragestellungen der Unterfragen eingegangen und diese beantwortet. Daraus erfolgt die Beantwortung der eigentlichen Forschungsfrage, welche anschliessend auf den Ebenen des Kindes sowie der SHP erläutert wird.

### 9.1 Fragestellung

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden im Vorfeld die Fragestellungen eins bis sechs analysiert, interpretiert, beantwortet und der theoretische Bezug dazu hergestellt.

#### Fragestellung 1

Wie wirkt sich das Handlungsmodell auf die Autonomie von N. aus?

#### Analyse

Themen	Ausschnitte aus den Analysen
Einstiegsritual	1B7: N. stellt zwei Kindern mit Unterstützung der SHP das Einstiegsritual und Mena vor. Sie zappelt hin und her.
	1B2: N. zeigt zwei Kindern die Fingerpuppe Raupe Mena, die Kinder schauen Mena an und sagen: „Jöö“.
	2E.: N. gelingt es, der Kleingruppe den Weckruf „hallo Mena“ vorzuspielen. Die Kinder spielen N. den Weckruf nach.
	2E7: Die Reihenfolge des Spiels wird abgemacht. N.: „I“, sie zeigt mit dem Finger auf sich, dann auf den Jungen und sagt: „Du“, dann auf das Mädchen und sagt ihren Namen: „L“. N. fragt: „Ja?“, nickt und schaut zur SHP.
	4R2: Ritual: N. klopft mit der Hand zweimal auf die Schachtel. Sie ruft mit den Klangstäben Mena. N. spielt und singt „Hallo Mena!“. N. öffnet mit einem Lachen im Gesicht die Schachtel und sagt: „Da laki“. SHP: „Da, Mena ist wach!“ N. nimmt Mena aus der Schachtel und steckt sie an den Finger. SHP sagt: „Guten Morgen Mena.“
Bilderbuch	3B2: N. steckt sich sofort die Raupenfingerpuppe an den Finger und begutachtet die Bild- und Gebärdenkarten, welche noch in der Kiste sind. Die SHP zeigt das grosse BB, N: „I gugga?“
	5B1: Zur jeder Bilderbuchseite verteilt N. zuerst die Filzfiguren, Gebärdenbilder und weiteres Bildmaterial, welche sie zur Unterstützung dabei hat. Die Kinder dürfen das Kommunikationsmaterial hochhalten, wenn davon erzählt wird.
	5B3: Ritual: N. spielt und singt den Weckruf. Dann holt sie die Fingerpuppe aus der Kiste und sagt: „Hallo“
	5B4: Die Kinder dürfen auf den Klangstäben nach Anleitung von N. die Raupe Mena begrüßen.
	5B5: N. erzählt das BB mit Wörtern, Gebärden und zeigt auf die Bilder im BB. Wenn sie Letzteres anwendet, sprechen die Zuhörer für sie. Die Umrahmung erzählt die SHP.
	5B6: Mit den Filzfiguren, Gebärdenbilder und weiterem Bildmaterial gelangen N. Sätze wie: „Nachts (Gebärde) Mond (sagt Mod) Blatt (sagt Bat) Ei (sagt Ei).“ oder „Montag (sagt Mentig und Gebärde) isst (sagt „ämma“ und Gebärde) Mena (sagen und manchmal Gebärde der Raupe) ei (sagen und zeigt mit Finger 1 auf) Apfel (Gebärde).“
Einkaufsliste erstellen	3K13: N. hat die Einkaufsliste mit Bildern der Nahrungsmittel, die eingekauft werden erstellt, daneben hat N. die Worte gekritzelt.
Einkaufen Handlungsablauf	2P1: SHP: „Hast du noch einmal einen Zettel? Was ist darauf?“ N. antwortet mit ei = eins SHP: „Was steht bei dir noch drauf N.?“ N. antwortet: „Drei!“ SHP antwortet: „Rüebli, drei Rüebli.“
	2P4: Als N. in der Kommunikation Erdbeeren nicht ausdrücken kann, kommt ihre Zwillingsschwester und sagt für sie: „Erdbeer“.



	<p>5P5: Auf dem Weg zur Kasse entdeckt N. Pommes Chips. Und sagt: „Pipi hei, Buada ämma alli.“ SHP: „Ihr habt zu Hause kleine Chips und der Bruder hat alle gegessen?“ N.: „Ja.“</p> <p>5P7: SHP: Weisst du noch, in welchem Gestell die Tomaten sind?“ N. antwortet nicht, geht aber geradewegs auf die Tomaten zu.</p> <p>7P7: SHP: „Wir fangen zuoberst an, was brauchen wir?“ N.: „Mata.“ SHP: „Wie viel?“ N.: „Ei.“ SHP: „Weisst du, wo du sie findest?“ N.: „Ja.“ SHP: „Gut.“ N. geht zu den Tomaten.</p> <p>7P13: N. wählt drei Mandarinen aus. Als sie nicht mehr alle halten kann, legt sie diese der SHP in die Hände.</p> <p>7P9: N. legt die Mandarinen auf die Punkte der Einkaufsliste und kontrolliert die Anzahl.</p> <p>7P14: N. nimmt die Mandarinen und legt sie in ein Säcklein.</p> <p>7P9: SHP leitet N. an, den Code einzugeben. Sie sagt die Ziffer und zeigt sie wenn nötig. N. tippt auf die Ziffern und klebt den Preis auf das Säcklein.</p> <p>7P17: N. legt den Einkauf selbstständig auf das Band und sagt: „Alli.“ Sie bezahlt und packt den Einkauf ein.</p>
Znüni zubereiten	<p>1Z5: N. sitzt mit 2 anderen Kindern am Tisch und schneidet selbstständig Tomaten für den Znüni.</p> <p>2Z8: SHP: „Ja, jetzt klappt es mit dem Schneiden!“</p> <p>2Z9: SHP: „Schau mal, wie das Buffet schön aussieht.“ N. strahlt und sagt: „Mhhh.“</p> <p>2Z 23: N. schneidet die restlichen Tomaten alleine</p> <p>2Z 24: N. kann die Spiesse selber machen.</p>
Memorie	1M9: N. spielt das Memorie selbstständig.
Reflektion	3R2: SHP lobt N. „Das hast du sehr gut gemacht beim Einkaufen.“
Rollenspiel Kaufladen	3S7: N. hört sich die Bestellung an, gibt die gewünschten Lebensmittel der SHP, tippt die Ware ein, verlangt, was es kostet, gibt das Retourgeld zurück und verabschiedet sich.

### Ein wichtiges Fazit im Vorfeld dieser Interpretationen

N. ist ein offenes und fröhliches Mädchen, das weiss, was es will. Sie geht offen auf die Kinder und Erwachsenen in ihrem Umfeld zu. Die positive Einstellung der Kindergartengruppe, der Kindergärtnerin und der SHP sowie die Tatsache, dass N. wie alle anderen zur Gruppe gehört, sind die Ressourcen, auf denen aufgebaut werden kann.

### Interpretation der Daten

Anfänglich ist es für N. eine Herausforderung und erfordert Mut, anderen Kindern aus der Gruppe etwas vorzuzeigen. Ihre Unsicherheit zeigt sich, indem sie herumzappelt und überdreht ist. Mit der Anleitung und Unterstützung der SHP (Coaching und Scaffolding) wird sie ruhiger und gewinnt Sicherheit. Die Möglichkeit, in einer Kleingruppe immer wieder Dinge vorzuzeigen und wenn nötig die Hilfe und Unterstützung der SHP anzufordern, zeigt Wirkung in der Entwicklung der Autonomie von N. So wird es möglich, dass sie der ganzen Gruppe das Bilderbuch der Raupe Nimmersatt mit unterstützenden Kommunikationsmitteln erzählt. Die SHP übernimmt die Überleitungen. Die positiven Reaktionen der Kinder sind motivierend für weitere Schritte und lassen N. ihre Selbstwirksamkeit erleben. Das Vertrauen der SHP in die Selbstständigkeit von N. bestärken sie darin, Dinge selbst zu tun. Die daraus gewonnene Motivation, es immer wieder zu versuchen, auch wenn es länger dauert oder nicht wie gewünscht funktioniert, zeigt ihren Erfolg. Durch den bewussten Einsatz der Unterstützten Kommunikation bei jedem geplanten Förderthema aus dem Projekt erlangt N. Sicherheit. Dabei wird auch dem Bedürfnis von N., sich als selbstwirksam zu erleben, Rechnung getragen. Grosse Wirkung für die Autonomie von N. zeigt die Selbstverständlichkeit der Verwendung von unterstützenden Kommunikationsmitteln in der Kindergartengruppe, sie wird bewusst von der SHP und der

Kindergärtnerin in den Kindergartenalltag eingebaut. So werden Lieder mit Gebärden unterstützt. Die SHP und die Schwester sollten sich im Antworten für N. zurücknehmen, da sie sich darauf verlässt, dass jemand für sie spricht. Dies wirkt sich hemmend auf die Kommunikation von N. aus. Diese Erkenntnis und das selbstkritische Reflektieren helfen der SHP, ihr Verhalten anzupassen, was sich positiv auf die Schwester sowie die Gruppe auswirken kann. Gelegenheiten, eigene Entscheidungen zu treffen, z. B. in der Auswahl der Kinder, denen sie etwas zeigen will, sind von grosser Bedeutung, sowie das zeitnahe Feedback für Bemühungen und positive Beobachtungen. N. wird die Möglichkeit geboten, sich in verschiedenen bedeutsamen Bereichen wie dem Einkaufen ihre Selbstständigkeit weiterzuentwickeln. Durch die Wiederholungen gewinnt sie Sicherheit in den Interaktionen und kann dadurch auch besser partizipieren. Im Rollenspiel zeigt sich diese Entwicklung ebenfalls, ihr ist es nun möglich, eine autonome Rolle wie die der Verkäuferin einzunehmen.

N. in der Entwicklung ihrer Autonomie zu unterstützen, ihr das nötige Vertrauen in ihre Fähigkeiten entgegenzubringen sowie sie zu ermutigen, aktiv viele kleine Lernschritte zu gehen, ist in diesem Prozess sehr wichtig. Der Leitsatz von Maria Montessori, „Hilf mir es, selbst zu tun“, drückt dies treffend aus.

#### Beantwortung der Fragestellung

*Wie wirkt sich das Handlungsmodell auf die Autonomie von N. aus?*

Das Handlungsmodell hat sich unterstützend auf die Entwicklung der Autonomie von N. ausgewirkt. Die Methode des Cognitiven Apprenticeships, die unterstützenden Kommunikationsmittel, die aktive Mitgestaltung von N., der Kindergartengruppe, der Kindergärtnerin und der SHP haben bewirkt, dass N. mehr Selbstständigkeit erlangen konnte und ihr Selbstbewusstsein gestärkt wurde. Die Erfahrungen aus diesem Projekt haben ihr Orientierung gegeben und dazu beigetragen, Hemmungen zu überwinden sowie Grenzen wahrzunehmen. Grossen Einfluss hatte dabei die Beziehungsarbeit der SHP, gestützt auf das „Projekt Freundschaft“ von Cuomo (vgl. Kapitel 5.1.) und ihrem Streben, N. eigenaktive Lernprozesse zu ermöglichen und sie darin zu unterstützen.

#### Theoriebezug

Bezugnehmend auf die Gestaltungstheorie von Wertheimer, schlägt die E.M.C. vor, die Verschiedenheit und die Originalität eines jeden als Ressource anzusehen und zu respektieren. Die Rolle des Erziehers ist dabei die des Provokateurs von einsichtigen Möglichkeiten und nicht der Vermittler von Wissen und vorgefertigten und vororganisierten Bewusstseinsformen. In den Erziehungsprojekten sollen die Personen befähigt werden, die eigenen Kompetenzen zu kennen. Zugleich darf ihnen die Freude oder der Ärger von Entdeckungen nicht geraubt werden. Ansonsten würde man ihnen vermitteln, dass es nicht nötig ist, sich anzustrengen, und dass es für jede Schwierigkeit und jedes Hindernis jemanden gibt, der es einem abnimmt (vgl. Imola, 2010, S. 13).

## Fragestellung 2

Wie wirkt sich die Unterstützte Kommunikation auf die Handlungsfähigkeit von N. aus?

### Analyse der Daten

Themen	Ausschnitte aus den Analysen
Einstiegsritual	<p>2E1: SHP spielt mit den Klangstäben und sagt: „Hallo L.“ SHP: „Magst du auch jemanden mit den Klangstäben begrüßen?“ L.: „Ja.“ Er spielt auf den Klangstäben und begrüsst ein anderes Kind.</p> <p>2E2: SHP singt im Rhythmus der Klangstäbe: „Wir können auch etwas anderes machen, wer hat noch eine Idee?“</p> <p>2E3: Die SHP schiebt die Klangstäbe N. zu. N. nimmt sie, spielt und sagt: „Hoi Lynn.“</p> <p>2E4: Ein Kind bringt die Idee, den Namen zu buchstabieren und dazu zu spielen. Die SHP erklärt den Unterschied von Lauten und Silben.</p> <p>2E5: Ideen werden aufgenommen z.B. die Wochentage vom Wochenlied. Ein Kind spielt auf den Klangstäben, die anderen machen passende Gebärden dazu.</p>
Bilderbuch	<p>1B3-4: SHP leitet zum Bilderbuch „Raupe Nimmersatt“ über. N. ist noch mit der Fingerpuppe Mena beschäftigt.</p> <p>1B9: SHP erzählt das Bilderbuch und modelliert die Sätze mit Kommunikationsmitteln. N. und die Kinder hören zu.</p> <p>SHP macht ein Rollenspiel: 2B10: Raupe(Fingerpuppe) frisst sich durch die Nahrung. 2B11: „Fressgeräusch“ der Raupe 2B13: Die Nahrungsmittel werden benannt. 2B14: Die Raupe ist dick und satt. 2B15: N. versucht unter Anleitung die Raupe durch die Löcher zu schieben (Nahrungsaufnahme). 2B16: N. schiebt die Raupe selbstständig durch die Löcher. 2B17: N. ahmt Fressgeräusche nach. 2B18: N. ahmt mit Mimik und Gestik der dicken Raupe nach.</p> <p>4B3: N erzählt das Bilderbuch mit Unterstützung der SHP. Sie ergänzt, was N. noch nicht kommunizieren kann.</p> <p>4B12-24: Sie wendet die folgenden Worte an: Mod, Batt, Ei, Kack, Mentig, Ei, Bia, Drei, Gugga, Gesch, Lolli, Mona, Puppa. 4B25-38: Diese Worte gebärdet sie: Dunkel, Sonne, Essen, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag, Sonntag, Zwetschge, Orange, Beere, Raupe, Schmetterling. 4B39-41: Zeigt 2 mit den Fingern, zeigt 4 mit den Fingern, ahmt Glace schlecken nach.</p> <p>4B8: Die SHP zeigt die Schmetterlingsgebärde vor. 4B9: Die SHP erklärt die Schmetterlingsgebärde und leitet sie an. 4B10: Die SHP unterstützt die Kinder bei der Fingerstellung der Schmetterlingsgebärde. 4B11: N. und die Kinder führen die Schmetterlingsgebärde selbstständig aus. 4B5: SHP: „Was schlüpft aus der Puppe? Wollen wir im BB nachschauen?“</p>
Einkaufsliste erstellen	<p>2K4: SHP: „Du darfst die nächsten Plättchen wieder weitergeben.“ 2K5: Ein Mädchen aus der KG-Gruppe unterstützt N. 2K6: Beim fünften Kind gibt N. die Plättchen selbstständig weiter</p>
Einkaufen Handlungsablauf	<p>2P9: N. sagt „ei“ und zeigt dazu einen Finger.</p> <p>2P10: Beim Einkaufszettel mit Bildern, was eingekauft werden soll, kann die Anzahl anhand der Punkte abgelesen werden.</p> <p>4P4: Die SHP leitet N. beim Bezahlen und Einpacken an.</p> <p>5P1-2: SHP: „Was holen wir als Erstes?“ N.: „Mata.“ Kommen an den Erdbeeren vorbei, N. bleibt stehen und sagt: „Da?“ SHP: „Ja, Erdbeeren sind auch auf der Liste.“ 5P6: N.: „Bia, da.“ SHP: „Hast du die Birnen gefunden? Gut.“ 5P3: SHP: „Wie viele Birnen brauchen wir?“ N.: „Drei.“ N. füllt Birnen ins Säckli und zählt gemeinsam mit der SHP. Sie stoppt nicht bei 3. 5P7: SHP: Weisst du noch, in welchem Gestell die Tomaten sind?“ N. antwortet nicht, geht aber geradewegs auf die Tomaten zu.</p>

	5P10: N. legt die Bananen auf die Waage. Die SHP tippt die Nummer ein und N. klebt das Preisschild nach Anleitung der SHP auf.
	5P11: SHP: „Du darfst nun alles auf das Band legen.“ N. erledigt die Aufgabe.
	6P10: Es liegen noch drei Münzen auf dem Tisch. Die SHP fragt N.: „Wie viel Münzen haben wir da?“ N. schaut die SHP an. Die SHP fragt: „Wie viel sind das?“ N. nimmt sie vom Tisch und antwortet: „Dei.“
	7P2: SHP gibt immer wieder Impulse, dass N. den Einkauf möglichst selbstständig tätigen kann.
	7P15: N. geht auf die Verkäuferin zu. V.: „Hallo.“ N. schaut auf den Boden. V.: „Suchst du etwas? Kann ich dir helfen?“ N. nickt. V.: „Was suchst denn du?“ N. geht mit der V. zur Einkaufsliste, zeigt auf die Liste und gebärdet dann Zwetschge. V.: „Zwetschgen suchst du?“ N. nickt. V.: „Weisst du, im Moment haben wir keine Zwetschgen. Super hast du mir das gezeigt. Wenn es wieder Zwetschgen hat, zeige ich sie dir.“ N. nickt.
Reflektion	3B6: SHP: „Weisst du noch, was Mena alles macht?“ N.: „Ja“, sie beschäftigt sich mit den Bild- und den Gebärdenkarten.
	1R1: SHP: „Weisst du noch, was wir mit den Klangstäben gemacht haben?“
	1R6: SHP nimmt Kiste und fragt: „Wollen wir reinschauen, ob Mena uns gehört hat?“ SHP: „Ist sie drinnen?“ N.: „Ja.“
	Reflektionsfächer: 5R8: M. fragt: „Und hier?“ N.: „Ahmamah.“ SHP: „Da suchst du aus, was wir im Laden einkaufen.“ N. blättert und sagt: „Ohoh.“ M.: „Was ist das für ein Stab N.?“ N.: „Da macha.“ SHP: „Gäll, du schreibst auf, was wir einkaufen.“ N. blättert und sagt: „Go? Hei go?“ SHP: „Ja, da gehen wir in die Garderobe, und nachher gehen wir einkaufen.“
	5R9: N. blättert und sagt: „Gom mer, Egga.“ Sie schaut auf das Bild: „Nei Egga,“ blättert weiter. M.: „Da läuft ihr nach vorne.“ N. blättert und sagt: „Egga!“ M.: „Das nächste Foto ist bei den Ecken. Siehst du, sie kann Ecken sagen.“ N.: „Dreieck.“
	5R10: N. blättert. SHP fragt: „In welchem Laden waren wir N.?“ N.: „Da?“ SHP: „Ja, weisst du noch, wie der Laden heisst?“ N.: „Nei.“ SHP zum Mädchen: „Du kennst ihn?“ M.: „Ja, der Coop.“ N.: „Ja!!“
	5R11: N. blättert. SHP: „Was hast du hier auf der Waage?“ N.: „Bia.“ SHP fragt: „Birnen, genau.“ M.: „Hat es immer noch im Kindsgj?“ N. blättert. SHP fragt: „Und da, was ist das?“ N.: „Biga.“ SHP: „Gurken, Gurken.“ N. blättert und fragt: „Do?“ SHP: „Bananen.“ N.: „Nana.“ N. blättert und sagt: „Doo!“
	5R12: Ein Junge kommt und will auch schauen. N.: „Nei! Du gugga, nei!“
	5R13: N. zeigt auf die Bananen. SHP: „Bananen an der Kasse.“
Rollenspiel Kaufladen	3S7: N. hört sich die Bestellung an, gibt die gewünschten Lebensmittel, tippt die Ware ein, verlangt, was es kostet, gibt das Retourgeld zurück und verabschiedet sich.

### Interpretation der Daten

Aus anfänglichen Beobachtungen sowie dem Austausch mit der Kindergärtnerin und den Eltern wurde ersichtlich, dass die unterstützenden Kommunikationsmittel für N. ausgebaut und wieder aktiviert werden müssen, um die Entwicklung ihrer autonomen Handlungsfähigkeit dadurch zu fördern. Die Gebärden hatte sie nur noch vereinzelt und mehrheitlich in der Kindergartengruppe eingesetzt. Ein hemmender Faktor für den Einsatz von Gebärden war für sie die Erfahrung, dass nicht alle Menschen, mit denen sie in Kontakt tritt, die Gebärden verstehen.

In diesem Projekt wurden für N. bedeutsame Themen durch Beobachtungen, Gespräche oder durch konkrete Ereignisse erkundet. Das Thema Einkaufen sowie das Bilderbuch der Raupe Nimmersatt knüpfen an die unmittelbare Lebenswelt von N. an und bieten viele Möglichkeiten für handlungsorientierte Erfahrungen. Alle relevanten Themen wurden unter dem Blickwinkel der Handlungsorientierung sowie der Unterstützten Kommunikation geplant. Die Handlungen wurden nach dem Cognitive Apprenticeship aufgebaut, indem diese zuerst vorgemacht (Modelling) werden, so hat N. die Möglichkeit zuzuschauen und sich zu orientieren. Bei den Wiederholungen wird sie durch die SHP zuerst angeleitet (Coaching), dann unterstützt (Scaffolding), und als vierter Schritt wird die

Hilfestellung abgebaut (Fading). Es ist ersichtlich, dass sich diese Methode bei N. bewährt hat und sich die autonome Handlungsfähigkeit in allen Themenbereichen erweitert hat. Auch für die SHP bietet diese Vorgehensweise Orientierung in der Unterstützung und hilft zu beobachten, wann welcher Impuls nötig ist. Durch die ritualisierten Handlungsabläufe in allen Themenbereichen erlebt N. Ordnungen und Strukturen und erlangt Sicherheit. Dabei baut sie Kommunikationsmöglichkeiten auf und versteht und erweitert ihre Handlungsabläufe.

Der Einsatz von Kommunikationshilfen in Verbindung mit der Lautsprache wird von N. gut angenommen und umgesetzt. Die Anwendung beider Systeme erleichtert ihr das Handeln. Besondere Wirkung zeigt die unterstützte Kommunikation für die Handlungsfähigkeit beim Einkaufen sowie beim Erzählen des Bilderbuchs. Die Einkaufsliste, die mit Bildern und Punkten für die Menge versehen ist, sowie der besprochene Handlungsablauf machen es N. möglich, selbstständig die Früchte aus den Kisten zu holen und den Punkten auf der Liste zuzuordnen, um dann zu erkennen, ob die Anzahl stimmt. Sie setzt die Lautsprache sowie Gebärden auf Fragen nach dem Was und Wieviel ein. Die Zahlen eins und drei drückt sie sprachlich aus. Zwei zeigt sie mit den Fingern. Die Erkenntnis, dass Fingerbilder für sie in ihrem Handeln von Bedeutung sind, wurde auf die Mengen der Nahrungsmittel, welche die Raupe frisst, übertragen. Der Mengenbegriff konnte bis vier aufgebaut werden.

Die Rolle der SHP ist die der Begleiterin und Beobachterin. Sie nimmt sich immer mehr zurück und baut ihre Hilfestellungen ab, die Unterstützte Kommunikation bleibt dabei von Bedeutung und ermöglicht N., autonom zu handeln.

Spiele und Handlungen von Bedeutung zu wiederholen und weiterentwickeln ist ein Bedürfnis des Kindes, so auch bei N. Dabei ist zu beobachten, dass sie einmal mehr und einmal weniger in die Handlungen eintaucht, das ist für die SHP meist ein Indiz, die Situation aus dem Blickwinkel des Erduldens und Erlebens zu betrachten. In Bezug auf den Kontext, die Situation und die Handlungen überwiegen die Momente auf der Basis des Erlebens. Aus den Situationen des Erduldens ist ersichtlich, dass N. zeigt, was für sie im Moment relevant ist und wann sie mehr Zeit braucht, um Spielphasen abzuschliessen.

In der Reflektion bietet sich für N. die Möglichkeit, ihre Handlungen zu verinnerlichen, und durch das grosse Interesse des anderen Kindes; dem sozialen Bezug gewinnt dieser Lernprozess an Bedeutung. Durch die starke Wirkung der Themen im emotionalen Bereich und dem anregenden Bezugsrahmen wird die Möglichkeit geboten, erworbene Fähigkeiten zu transferieren. So sind die Handlungen des Einkaufens im Lebensmittelgeschäft von N. auf das Rollenspiel übertragen worden. Dabei spielt die Möglichkeit der Wiederholungen erneut eine bedeutende Rolle. Von Wichtigkeit für N. ist es, sie mit Materialien und Situationen zu konfrontieren, die ein aktives Handeln, ein Erforschen, Untersuchen und Experimentieren stimulieren und sie dabei mit Mitteln zur Kommunikation begleiten. In den ritualisierten Sequenzen soll sie ihre Kommunikationsmöglichkeiten aufbauen und Handlungsabläufe verstehen und erweitern können.

### Beantwortung der Fragestellung

*Wie wirkt sich die Unterstützte Kommunikation auf die Handlungsfähigkeit von N. aus?*

Die Analyse zeigt die positive Auswirkung der Kommunikationshilfen auf die Handlungsfähigkeit von N. auf. Diese Massnahmen begünstigen zudem die Entwicklung des Sprechens. Sobald N. die Erfahrung gemacht hat, dass sie verstanden wird, hat sie verstärkt versucht, ihre Anliegen mit all ihren Möglichkeiten zu vermitteln. So wird sie zunehmend unabhängiger von fremder Unterstützung und kann autonomer handeln.

### Theoriebezug

Sage es mir, und ich vergesse es;  
zeige es mir, und ich erinnere mich;  
lass es mich tun, und ich behalte es.

**Konfuzius**

Zur Erforschung dieser Fragestellung im Projekt wurden die Schritte des Cognitiven Apprenticeship, Modellings, Coachings, Scaffoldings und Fadings (vgl. Kapitel 5.4) beigezogen, die das Handeln der SHP unterstützten und sich auch positiv auf N. auswirkten.

Damit das Lernen aus einer qualitativen Reifung der Erfahrungen bestehen kann, muss die Methode angepasst werden. Ein für die Person relevantes Thema regt die Empathie, das Verstehen und der Wunsch, zu existieren, an, sie treten in den Vordergrund und entfachen die Fähigkeiten, unvorhergesehene oder neue Probleme lösen zu können.

Um eine Person in einen Lernprozess einzubeziehen, ist der Bezug zwischen Rationalität und Motivation unerlässlich. Es müssen Bedingungen geschaffen werden, um Erfolgserlebnisse zu erreichen. Sich als selbstwirksam zu erleben, ist für Menschen mit Behinderung von grosser Bedeutung, dabei werden das Handeln-Können entdeckt sowie das Handeln-Wollen geweckt (vgl. Kapitel 3.5.1).

Biermann betont, dass Kommunikationshilfen in Verbindung mit Lautsprache eingesetzt werden sollen. Dies soll das Verständnis der Lautsprache erweitern und ihre Anwendung vorbereiten. Die Verwendung beider Systeme soll synchron stattfinden. Nur so kann die Beziehung beider Systeme, zwischen der Lautsprache und dem Unterstützten Kommunikationssystem, hergestellt und das Kind in seinem autonomen Handeln unterstützt werden (vgl. 2003, S. 219).

### Fragestellung 3

Wie wirkt sich die Unterstützte Kommunikation auf die Sozialisation von N. aus?

#### Analyse der Daten

Themen	Ausschnitte aus den Analysen
Einstiegsritual	2E7: Die Reihenfolge des Spiels wird abgemacht. N.: „I“, sie zeigt mit dem Finger auf sich, dann auf den Jungen und sagt: „Du“, dann auf das Mädchen und sagt ihren Namen: „L“. N. fragt: „Ja?“, nickt und schaut zur SHP. 2E8: N. wird im Spiel ausgelassen, sie sagt: „Nei, i da.“
Bilderbuch	1B4: SHP leitet zum Bilderbuch „Raupe Nimmersatt“ über. N. ist noch mit der Fingerpuppe Mena beschäftigt. 1B8: N. will allein nicht gebärden. Als die anderen Kinder auch gebärden, macht sie mit. 2B7: N. sucht im BB die Begriffe „gross und klein“. Sie zeigt diese Begriffe anhand der grossen und kleinen Raupe. Sie verwendet dabei den Begriff „pipi“ für klein. Dann sagt sie: Amadea (kleine Cousine) pipi. 2B21: N. zeigt den Begriff klein mit den Fingern. 2B22: Die SHP sagt: „Mena hat Hunger.“ N. reibt den Bauch. 2B23: Die SHP sagt: „Mena hat Bauchweh, weil sie so viel gegessen hat.“ N. hält sich den Bauch und mimt die entsprechende Grimasse ein. 4B1: SHP: „N. möchtest du den anderen Kindern die Geschichte erzählen?“ N.: „Jaaa!“ 4B7: N. hält die Fingerpuppe einem andern Kind ins Gesicht, es weicht aus. SHP: „Er sieht die Raupe besser, wenn sie nicht so nah ist.“ N. nimmt die Raupe vom Finger und hält sie dem Kind hin. 5B2: N. „erzählt“ der Gruppe das Bilderbuch mit unterstützenden Kommunikationsmitteln. Die SHP erzählt die Überleitungen. N. schaut die SHP zwischendurch an. Die SHP nickt, lächelt ihr zu und bestärkt sie positiv.
Einkaufsliste erstellen	1K20: N. schaut weg, als sie gefragt wird was sie zum Frühstück gegessen hat. 1K10: Thema Frühstück: N. lenkt ab, die Schwester spricht für sie, N. hört ihr zu und bejaht ihre Aussage. 4K2: SHP: „Ja die Einkaufszettelchen. Die müssen wir auch mitnehmen. Dann brauchen wir eine Tasche.“ N. nimmt die Tasche. SHP: „Du kannst die Sachen in die Tasche tun.“ N. legt die Einkaufszettelchen in die Tasche. N.: „Drei? Alli?“ SHP: „Ja alles, das kaufen wir dann ja alles.“ 5P5: Auf dem Weg zur Kasse entdeckt N. Pommes Chips. Und sagt: „Pipi hei, Buada ämma alli.“ SHP: „Ihr habt zu Hause kleine Chips, und der Bruder hat alle gegessen?“ N. bestätigt mit Ja.
Einkaufen Handlungsablauf	1P1: SHP fragt den Jungen, was er einkauft. Der Junge antwortet darauf Wurst. Die SHP fragt N. nach der Anzahl. N. zeigt es mit den Fingern, sie kann zuerst die genaue Menge nicht bestimmen. Der Junge hilft ihr und bestätigt es, als N. die richtige Menge mit den Fingern zeigt. Er sagt: „Zwei, ja genau.“ 2P1: SHP: „Hast du noch einmal einen Zettel? Was ist darauf?“ N. antwortet mit ei = eins SHP: „Was steht bei dir noch drauf, N.?“ N. antwortet: „Drei!“ SHP antwortet: „Rüben, drei Rüben.“ 2P4: Als N. in der Kommunikation Erdbeeren nicht ausdrücken kann, kommt ihre Zwillingsschwester und sagt für sie: „Erdbeer“. 3P8: N. hört interessiert zu, nimmt Blickkontakt mit der Person, die spricht auf. Beteiligt sich nicht am Gespräch, wer hier die Regale auffüllt. 5P8: Die SHP begrüsst eine Frau im Laden. N. beachtet sie nicht. 5P9: SHP macht N. darauf aufmerksam, andere Leute zu grüssen. 7P15: N. geht auf die Verkäuferin zu. V.: „Hallo.“ N. schaut auf den Boden. V.: „Suchst du etwas? Kann ich dir helfen?“ N. nickt. V.: „Was suchst du?“ N. geht mit der V. zur Einkaufsliste, zeigt auf die Liste und gebärdet dann Zwetschge. V.: „Zwetschgen suchst du?“ N. nickt. V.: „Weisst du, im Moment haben wir keine Zwetschgen. Super hast du mir das gezeigt. Wenn es wieder Zwetschgen hat, zeige ich sie dir.“ N. nickt. 7P16: N. holt ein Säcklein für die Zitronen. Ein Mann ist ihr behilflich. SHP: „Und jetzt sagst du?“ N.: „Dada.“ SHP: „Danke, genau.“

Znüni zubereiten	<p>1Z4: N. geht zur KiGä und zeigt ihr, was sie eingekauft haben. Sie zeigt ihr die Tomaten.</p> <p>1Z3: N. zeigt ihrer Schwester die kleinen Tomatenstücke, die sie geschnitten hat, und sagt dazu: „Bona pipi, pipi Mata.“ Ihre Schwester schaut und sagt dazu: „Jössess!“ Die SHP reagiert und sagt: „Gäll, ein ganz kleines Stückchen.“</p> <p>2Z2 : N. legt die Gurke zu L. hin, sie zeigt die Gebärde von helfen und sagt: „I elei, nei.“</p>
Reflektion	<p>3R5: Emotionale Ebene: N. sitzt mit dem Computer auf der Matratze und schaut vertieft den Film zur Reflektion an.</p> <p>3R6: Blickkontakt: N. und SHP lächeln einander immer wieder zu.</p> <p>3R7: Klang der Stimme: SHP spricht ruhig, ermutigend und freundlich.</p> <p>3R8: N.: Emotionen: berührt mit der Hand die SHP an der Schulter.</p> <p>5R23: N. zieht das Mädchen am Kleid. Das Mädchen rückt näher zu N..</p> <p>5R4: Das Mädchen zeigt Interesse, hört N. zu, stellt Fragen und kommentiert ein paar Bilder.</p> <p>3R3: Ein Mädchen, dass bei der Reflektion auch auf der Matratze sitzt und häkelt, sagt: „Sie kann spitz sagen.“</p> <p>4R4: N. und die SHP hören einander aufmerksam zu.</p> <p>5R4: Das Mädchen zeigt Interesse, hört N. zu, stellt Fragen und kommentiert einige Bilder.</p>
Wald	<p>1S1: N. spielt mit 2 Kindern bei der Hängematte. Das Mädchen fordert N. auf, sie anzustossen. Darauf geht N. nicht ein und macht verständlich, dass der Junge aus der Hängematte heraus soll, dass sie in die Hängematte will. N.: „Äh jäh, aba. I do dot ina.“</p> <p>1S2: Nachdem der Junge nicht reagiert, kommt N. der Aufforderung des Mädchens doch nach und schaukelt die zwei Kinder in der Hängematte hin und her.</p> <p>1S3: Der Junge zupft N. beim Hin- und Herschaukeln am Pullover, dann macht er eine Schlagbewegung in die Luft. N. sagt: „Ih aua nei! Ih aua nei! Bona aba.“</p> <p>2S4: Ein Junge, der den geschnitzten Uhu häufig im Vorbeigehen mit dem Stecken schlägt, kommt in ihre Nähe. N. streckt den Finger und ruft deutlich: „Aua nei!“</p>
Rollenspiel Kaufladen	<p>3S8: N. hört sich die Bestellung an, gibt die gewünschten Lebensmittel, tippt die Ware ein, verlangt den Betrag, gibt das Retourgeld zurück und verabschiedet sich.</p>

### Interpretation der Daten

Aus den ersten Analysen wurde ersichtlich, dass das vorhandene Repertoire an unterstützenden Kommunikationsmitteln für die Autonomie von N. noch erweitert werden muss. Dies steht in enger Verbindung mit der Sozialisation. Kommunikation und Sprache sind wichtige Voraussetzungen für ein selbst bestimmtes Leben. Wir kommunizieren immer in einer Art und Weise mit unserer Umwelt. Der Kindergarten; der soziale Kontext, in dem dieses Projekt durchgeführt wurde, bietet im täglichen Spiel viele Übungsmöglichkeiten.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde das Filmmaterial aus dem Wald beigezogen. Daraus ist ersichtlich, dass N. Anweisungen versteht und diese umsetzen kann. Sie bringt ihre Bedürfnisse mit Gestik und Sprache zum Ausdruck. Es ist ihr möglich, sich zu wehren. Dabei setzt sie auch die ihr zur Verfügung stehenden Worte sowie Gestik und Mimik ein. Sie drückt sich dabei sehr klar und deutlich aus. In diesem Moment kommt sie jedoch an die Grenze ihrer sprachlichen Möglichkeiten. Spürbare Verzweigung kommt auf, sie erhofft sich die Unterstützung ihrer Schwester. Sie setzt klare Handzeichen z.B. für Stopp ein.

In Spielsituationen übt N. Regeln zu vereinbaren und einzuhalten. Es ist ihr möglich, die Reihenfolge der Kinder beim Spiel mit Gestik und Sprache zu bestimmen. Sie setzt sich auch für die Einhaltung der Regeln ein. Die noch starke Ich-Bezogenheit im Spiel ist spürbar.

Wichtige gesellschaftliche Verhaltensweisen wie bitte, danke, hoi und tschau müssen mit N. praktiziert und verlangt werden. Ihre Empathie bringt sie mit Gebärden zum Ausdruck.



Durch die Selbstverständlichkeit in der Verwendung von unterstützenden Kommunikationsmitteln in der Kindergartengruppe erfährt N. grosse Hilfe vonseiten der Kinder. N. erlebt sich als selbst wirksam und fühlt sich verstanden. In vielen Analysen ist ersichtlich, wie wichtig für N. die primäre Sozialisation, welche in der Familie stattfindet, ist. Sie setzt vieles in Verbindung mit diesem System. Sie verwendet z.B. den Begriff der kleinen Raupe in Verbindung mit ihrer Cousine Amadea. Die Rolle der SHP im Prozess der Sozialisation ist für N. bedeutsam. N. beobachtet die Reaktionen der SHP genau, nimmt Blickkontakt auf, sucht ihre Nähe und hört ihr aufmerksam zu. Die SHP setzt die freundschaftlichen Bedingungen des „Projekts Freundschaft“ um, dies widerspiegelt sich in der Atmosphäre und der Art der Beziehung.

Die soziale Beziehung, die vielen Wiederholungen, die Unterstützte Kommunikation in Kombination mit der Lautsprache ermöglicht N., das Bilderbuch zu erzählen. Sie kann sich in einfachen Sätzen ausdrücken. Sie erlebt sich als autonom und selbst wirksam, was sich wiederum förderlich auf die Sozialisation und Partizipation auswirkt. Nach einigen Einkäufen erlangt N. die Sicherheit und geht auf die Verkäuferin zu. Mithilfe der unterstützten Kommunikation ist es ihr möglich, nach Zwetschgen zu fragen. Im Rollenspiel erprobt sie soziale Rollen wie die der Verkäuferin. Dies wirkt sich förderlich für den Aufbau des Sozialverhaltens und der Identität aus.

N., die Kinder, wir alle werden im Laufe unseres Lebens von der Sozialisation unbewusst begleitet. Man lernt ständig Neues dazu, setzt sich immer wieder mit positiven und negativen Situationen auseinander, muss Probleme lösen, kurz gesagt, man muss sich im Alltag und in der Gesellschaft zurechtfinden.

#### Beantwortung der Fragestellung

*Wie wirkt sich die Unterstützte Kommunikation auf die Sozialisation von N. aus?*

Die Auswirkung der Unterstützten Kommunikation in Bezug auf die Sozialisation steht in engem Zusammenhang mit der Handlungsfähigkeit. Durch den Einsatz von Gebärden, Objekten und grafischen Symbolen konnte die Kommunikation im Alltag intensiviert und verbessert werden. Die Etablierung der unterstützten Kommunikationsmittel unter Einbezug des sozialen Umfelds und der Empathie, mit der N. begegnet wird, führt zu mehr Selbstständigkeit und mehr Möglichkeiten der Einflussnahme auf ihr Umfeld. Die Teilhabe am Kindergartengeschehen wurde verbessert. Die Rituale und Routinen bieten den sozialen Rahmen, die ihre Kommunikation anregen sowie zu mehr Sicherheit und Orientierung führen. Die Tatsache, dass die Gebärden nur im engeren Umfeld verstanden werden, zeigen ihr die Grenzen, dieser Art zu kommunizieren, auf.

#### Theoriebezug

Wie unter Kapitel 3.4.2 aufgeführt, sind „Sozialisationsprozesse Wechselwirkungsprozesse zwischen Individuen und Gesellschaft. Sie bewirken Identitätsentwicklung und die Entwicklung von Gemeinschaften. Die dabei entstehenden Wechselwirkungen sind ausschlaggebend für individuelles und gesellschaftliches Wachstum“ (Fischer & Renner 2011, S. 169).

Im systemischen Ansatz betont Cuomo (vgl. Imola 2010, S. 7), dass Lernprozesse im Kontext von Beziehungen geschehen, so ist es unerlässlich, diese nicht zu trennen. Kann der zu lernende Inhalt oder zumindest die einzelnen Handlungen eine Wirkung auf der emotionalen Ebene erzeugen, wird eine tief reichende Kraft erreicht. Die Atmosphäre unterstützt die Verankerung von Gelerntem, die guten

Gefühle im Beziehungskontext wirken sich positiv im Gedächtnis in Bezug auf den Lernprozess aus (vgl. Kapitel 3.5.1). Der Ko-konstruktive Ansatz im Kapitel 3.5.3 wurde als fördernder Faktor für die Anwendung der untersetzenden Kommunikationsmittel beigezogen. Durch die Lernprozesse innerhalb der sozialen Beziehungen wird die psychische Aktivität angeregt, und kognitive Strukturen werden ausgebildet. Indem sich das Kind durch Interaktionen mit kompetenteren Personen die Werkzeuge des Denkens aneignet, wird es zu einem denkenden Wesen (vgl. Vygotskij zitiert nach Textor 2000).

## Fragestellung 4

Wie kann die Spontansprache im Spiel herausgefordert werden?

### Analyse der Daten

Thema	Ausschnitte aus den Analysen
Einstiegsritual	<p>1E7: Die SHP spielt auf zwei Klangstäben einen Zweiklang und singt dazu: „Hallo.“</p> <p>1E8: Die SHP gibt N. die Klangstäbe und fragt: „Möchtest du es auch versuchen?“ S. nickt.</p> <p>1E9: N. spielt unkoordiniert auf den Klangstäben. Die SHP spielt N. den Zweiklang noch einmal vor. N. spielt den Zweiklang. SHP singt dazu: „Hallo.“ N. spielt weiter, bis die SHP sie unterbricht.</p> <p>1R2: N. spielt den Zweiklang und gibt Laute von sich. Spiel- und Sprachrhythmus stimmen nicht überein. N. spielt weiter, die Sprache bleibt aus.</p> <p>1B2: N. spielt den Zweiklang in der Kleingruppe auf den Klangstäben vor. SHP singt dazu: „Hallo Mena.“ Die Kinder spielen den Weckruf auf den Klangstäben.</p> <p>3P2: N. spielt den Weckruf. Sie spielt und spricht dazu: „Hallo Mena.“ Sie spielt noch einmal, Sprache und Rhythmus stimmen nicht überein.</p> <p>2E10: N. gelingt es, der Kleingruppe den Weckruf „hallo Mena“ vorzuspielen. Die Kinder spielen N. den Weckruf nach.</p> <p>2E6: Die SHP erweitert die Begrüssung mit: „Wie geht es dir?“ SHP fordert N. heraus zu antworten. N. streckt den Daumen in die Höhe. Es entsteht ein Frage-Antwort-Spiel.</p>
Portemonnaie - Geld	<p>6P2: N. öffnet das Portemonnaie und schüttet das Geld auf den Tisch. Dazu sagt sie: „Geid“. SHP: „Oh da hat es viele Münzen.“ N. nimmt die Zehnernote heraus. SHP: „Und die Zehnernote noch.“ N. schaut die Note kurz an und gibt sie der SHP. SHP: „Danke.“</p> <p>6P10: Es liegen noch drei Münzen auf dem Tisch. Die SHP fragt N.: „Wie viel Münzen haben wir da?“ N. schaut die SHP an. Die SHP fragt: „Wie viel sind das?“ N. nimmt sie vom Tisch und antwortet: „Dei.“</p> <p>6P4: SHP gibt eine vierte Münze dazu und fragt: „Und welches ist die Grösste?“ N. hat die Münzen in den Händen und legt die Grösste auf den Tisch.</p> <p>6P5: SHP: „Lege einmal alle auf den Tisch.“ N.: „Nei, pipi (kleine), nei!“ SHP: „Die Kleine nicht?“</p> <p>6P6: N. legt nun alle Münzen auf den Tisch und betrachtet sie. N.: „Hh, aua!“ SHP: „Hm?“ N.: „Aua, O-tutsch!“ SHP: „Was ist da?“ N.: „O-tutsch.“ N. zeigt auf das Kreuz der Münze. SHP: „Ah, das Schweizerkreuz ist da drauf genau!“ Die Münzen werden weiterhin genau betrachtet. N.: „Hei Papa!“ SHP: „Ist das der Papa? Der Wilhelm Tell gäll.“</p> <p>6P8: SHP: „Welches ist nun die grösste Münze?“ N. tippt mit dem Finger auf die grösste Münze und sagt: „Do.“ SHP: „Das ist die Grösste. Und die hier?“ N.: „Pip.“ Schaut SHP an und sagt: „Li.“ SHP: „Die Kleine, bravo, jetzt kannst du klein sagen!“</p> <p>6P1: SHP: „Wollen wir eine Reihe machen? Die Grösste.“ N. schaut auf eine Münze und sagt: „Aua.“ SHP: „Was hat die?“ N.: „Aua.“ SHP: „Du meinst das Schild, wo das Schweizerkreuz drauf ist?“ N. schaut sie an und nickt. SHP: „Also das ist die Grösste und die Nächste?“ N. schiebt die zweitgrösste Münze hin und sagt: „Mama.“ SHP: „Und die Nächste?“ N. schiebt die zweitkleinste Münze hin und sagt: „I.“ Dann schiebt sie die kleinste hin und sagt: „li.“ SHP: „Sehr gut!“</p> <p>6P3: Die SHP erklärt N.: „Nun lege ich das Geld zurück in mein Portemonnaie und das Portemonnaie vom Einkauf bringen wir zurück in die Puppenecken.“</p>
Rollenspiel Kaufladen	<p>3S1: SHP: „Ist der Laden schon offen?“ N.: „Nein.“ Dann öffnet sie sofort den Vorhang.</p> <p>3S2: SHP: „Ich hätte gerne drei Eier. N. wiederholt: „Eie?“ Dreht sich um und sucht im Gestell, nimmt die Eierschachtel und fragt: „Ei? (ein Ei?)“ SHP: „Nein drei.“ N. legt eines nach dem andern auf die Waage und zählt: „ei, ei, drei ... Bia?“ SHP: „Was hast du denn sonst noch?“ N. holt eine Zwetschge hervor und schmunzelt. SHP: „Was ist das?“ N. zeigt die Gebärde des Wortes Zwetschge. SHP: „Was kostet dies?“ N.: „Drei. eis.“ Die SHP gibt eine Note und N. eine Münze zurück und sagt: „Ade.“</p> <p>3S5: SHP beginnt mit der Wiederholung aller Sachen, fordert N. heraus, die Dinge zu benennen: 1 Zwetschge (N. zeigt die Gebärde für Zwetschge), 2 Birnen (N. zeigt zwei mit den Fingern und sagt Bia), 1 Apfel (N. sagt ei und zeigt die Gebärde für</p>

	<p>Apfel) und was ist das? N.: „Eie.“ SHP: „Wie viele?“  N.: „Drei Eie.“  3S4: SHP: „Was kostet das jetzt alles?“ N. tippt auf der Kasse herum und sagt: „Oh, nei.“ SHP: „Hast du einen Fehler gemacht?“ N.: „Ja.“ Tippt dann mehrmals die Null und spricht dazu O, O, O. SHP: „Aha, du tippst da die Null, bei den Buchstaben wäre dies ein O, genau. Bei den Zahlen ist es eine Null.“  3S3: SHP: „Was kostet dies?“ N.: „Drei. eis.“ Die SHP gibt eine Note und N. eine Münze zurück und sagt: „Ade.“</p>
Memory	<p>1M34: Bilder und Gebärden auf den Memorykarten werden genau betrachtet und darüber gesprochen sowie die Gebärden nachgeahmt.</p> <p>1M8: Die SHP begleitet das Spiel sprachlich sowie mit Gebärden.</p> <p>1M10-23: Wörter: Ja, da, ta gugga, ämma, Tei, nei, Mata, Bia, Da Bia nei, Bee, Mena ämme, Oba, Trrr, rrr, Bot, Alli, Tei ina tutut, Mamma Papa.</p> <p>1M24-31: Gebärden: Essen, Brot, Apfel, Beere, Birne, Orange, Zwetschge, Tomate, Rüepli.</p> <p>2M2: Memory: N.: „Trrr, beidi.“ Zeigt auf das T bei Tomate. Zeigt auf das T bei Brot und sagt: „Au.“ SHP: „Aha, du suchst den Buchstaben T wie bei Tirza.“  N.: „Ja“ und sucht weiter.</p> <p>2M1: SHP: „Ich habe beim Wort Zwetschge ein T entdeckt, findest du es?“  2M3: SHP: „Genau, der Buchstabe T ist da bei Tomate und auch bei Brot, sehr gut.“  2M4: SHP: „Wir können alle Karten aufdecken und die T suchen. Alle Karten werden aufgedeckt und weiter nach den T geforscht.“  Worte dazu.  2M5-10: T, beidi, Ja, Da nei, da nei, da nei, Hmm, bala bala, bala bala.</p>

### Interpretation der Daten

Für Kinder hat das Spiel eine grosse Bedeutung. Im Spiel interpretieren sie die Welt und setzen sich handelnd mit ihr auseinander. Sämtliche relevanten Themen dieses Projekts wurden spielerisch aufgebaut und erlebt. In den Analysen zu dieser Fragestellung ist zu sehen, wie bedeutsam das intrinsische Spiel ist. N. fühlt sich der Aktivität gewachsen, sie konzentriert sich auf ihre Tätigkeit und bekommt dabei ein unmittelbares Feedback. Die Offenheit und Flexibilität der SHP in solchen Situationen ist erkennbar. So wird für N. beim Memoryspiel das T bedeutsam und im Erforschen der Geldmünzen die Abbildungen sowie die Grössen. Die Spielideen werden aufgenommen. In diesen Momenten signalisiert die SHP ihr Interesse und lässt N. spüren, dass sie ihr Spiel als wertvoll empfindet. In offenen Fragestellungen und Impulsen regt sie die sprachlichen Äusserungen von N. an. Durch das Modellieren der Antworten wird der Dialog angeregt. Im genauen Betrachten und Vergleichen der Memorykarten äussert sich N. spontan und versucht, den Laut T aus den Worten herauszuhören – ganz unbewusst im Spiel. In der Vorbereitung wurde auf vielfältige, mehrperspektivische Zugänge zu den Spielgegenständen geachtet. Beim Bildmaterial für die Unterstützte Kommunikation wurde immer auch die symbolische Ebene einbezogen. So hatte N. die Möglichkeit, Buchstaben und Zahlen ins Spiel einzubeziehen. Es ist ein natürlicher Umgang von Schrift in Verbindung mit der Sprache.

Durch gezielte Interventionen (Parallelspiel, Mitspielen, Spiel-Tutoring von aussen oder von innen) wie im Beispiel des Rollenspiels im Kaufladen ersichtlich, ist es der SHP möglich, die Spontansprache von N. herauszufordern. Neue Wörter sind dazugekommen, die N. vom Einkaufen im Lebensmittelgeschäft aufs Rollenspiel überträgt. Sie fühlt sich kompetent, diese Rolle zu übernehmen, um mit den Kindern, die bei ihr einkaufen, mit Worten, Gebärden und Bezugsobjekten zu kommunizieren.

Beim Spiel mit den Klangstäben und im Rollenspiel im Kaufladen ist das Bedürfnis für Wiederholungen zu sehen. Ist es die Faszination am eigenen Können oder motiviert sie die Chance auf Steigerung des

Erfolgs? Sicher ist es die Freude, sich selbst wirksam zu erleben, und die Motivation, kommunizieren zu können.

Aus den Spielanalysen ist es möglich, weitere Schlüsse für die Zone der nächsten Entwicklung zu ziehen. So sind es die Buchstaben und das Geld, die aufgegriffen werden. Diese Themen bieten viele weitere Möglichkeiten für intrinsisch motivierte, spielerische Sprachanlässe.

#### Beantwortung der Fragestellung

##### *Wie kann die Spontansprache im Spiel herausgefordert werden?*

Die Ergebnisse zeigen auf, dass das Spiel viele Möglichkeiten bietet, die Spontansprache zu fördern. Dem Spiel muss ein hoher Wert für die Sprachentwicklung zugemessen werden, dafür sollen genügend Zeit und Freiraum zur Verfügung gestellt werden. Die hohe Motivation, welche N. im Spiel hat, kann durch gezielte Interventionen genutzt werden. Es ist bedeutsam, dass die Sprachförderung beim momentanen Bedürfnis des Kindes ansetzt. Durch gezielte Interventionen (Parallelspiel, Mitspielen, Spiel-Tutoring von aussen oder von innen), durch die mehrperspektivischen Zugänge, dem ritualisierten Ablauf sowie der Möglichkeit zur Wiederholung des Spiels kann das Kind die nötige Sicherheit erlangen, sich sprachlich mitzuteilen. Durch offene Fragestellungen und Impulse kann der Dialog angeregt werden. Im Zentrum dieser Förderung soll die Zone der nächsten Entwicklung stehen.

#### Theoriebezug

Nach Andresen sind die Kinder, wenn sie Rollenspiele spielen, den sprachlichen Fähigkeiten, die sie in anderen Situationen zeigen, voraus, also in der Zone der nächsten Entwicklung. Daraus schliesst sie: „Die Notwendigkeit, sprachlich explizit Bedeutungen zu klären, resultiert aus dem Bedürfnis zum fiktiven Handeln. Also ist letztlich die emotionale Motivation zum Spiel eine Triebkraft für die Sprachentwicklung im Vorschulalter“ (Andresen, 2005, S. 122).

Die Zone der nächsten Entwicklung, deren Bedeutung in dieser Arbeit immer wieder betont wurde und auf die im Kapitel 3.5.2 eingegangen wird, beschreibt die Differenz zwischen der Zone der aktuellen Entwicklung und der potenziell nächsten Stufe, die das Kind in Unterstützung oder mit kompetenteren Kindern erreichen kann (vgl. Wannack, Arnaldi & Schütz, 2009, S. 10).

Als methodisches Mittel für die SHP wurde die Theorie der Spielförderung im Parallelspiel, Mitspielen, Spiel-Tutoring von aussen oder von innen nach Wannack, Arnaldi und Schütz eingeplant (vgl. 2009, S. 11).

Die positive Funktion des Rituals als didaktisches Mittel wurde eingesetzt. „Denn Rituale sind gleichförmige zeremonielle Handlungen, die durch ihre regelmässige Wiederholung eine vom Lehrer und von den Schülern geteilte symbolische Bedeutung erhalten haben“ (Piper; zitiert nach Meyer 2014, S. 37). Sie schaffen Ruhe, Ordnung und Verlässlichkeit für die SuS und Lehrer. Zudem helfen sie, einen dramaturgischen gegliederten Unterrichtsablauf herzustellen und als Einstiegsrituale den Schülern, sich auf ihre Arbeit zu konzentrieren. Markante Zäsuren im Unterrichtsprozess werden damit geschaffen (vgl. Meyer, 2014, S. 37).

## Fragestellung 5

Wie kann die Spontansprache in metakognitiven Prozessen herausgefordert werden?

### Analyse der Daten

Relevante Themen	Ausschnitte aus den Analysen
Einstiegsritual	<p>1K6: N. möchte die Klangstäbe tauschen, SHP stellt sie wieder so hin, wie sie es als sinnvoll erachtet.</p> <p>1E3: Die SHP fragt die Fingerpuppe: „Wer bist du?“ Raupe antwortet: „Die Raupe.“ SHP fragt „Hast du keinen Namen?“ Die Raupe antwortet: „Nein.“</p> <p>1E4: SHP fragt N.: „Wollen wir der Raupe einen Namen geben?“ N. nickt mit dem Kopf.</p> <p>1E5: SHP fragt: „Wie sollen wir die Raupe nennen?“ N. hebt die Schultern und sagt eine Weile nichts. N. sagt: „Mimi.“ SHP: „So heisst doch dein Hase?“ N. lacht und sagt dann: „Mama.“ Es beginnen Wortspielereien, unterstützt von der SHP: „Memi, Mela ... Mena.“</p> <p>1E6: SHP sagt: „So viele tolle Namen! Welchen sollen wir ihr geben? N. wartet. SHP zählt die Möglichkeiten nocheinmal auf. N. sagt: „Mena.“</p>
Bilderbuch	<p>2B7: N. sucht im BB die Begriffe „gross und klein“. Sie zeigt diese Begriffe anhand der grossen und kleinen Raupe. Sie verwendet dabei den Begriff „pipi“ für klein. Dann sagt sie: Amadea (kleine Cousine) pipi.</p> <p>3B3: N. benennt den Vollmond als Ball. Die SHP erklärt Voll- und Halbmond und fordert dabei das Wort „Mond“ heraus. S ignoriert es und blättert weiter.</p> <p>3B5: Ritual: N. sagt zu den Klangstäben: „Tema“, haut sich auf den Kopf und sagt: „Nei!“ SHP: „Das ist nicht schlimm, komm, wir machen es gemeinsam.“ SHP und N.: „Hallo Mena.“ N. strahlt und wiederholt es selber noch einige Male.</p>
Einkaufsliste Bestellung aufnehmen	<p>1K2: SHP: „Wie möchten wir das aushandeln, wer die Kiwi einkaufen darf?“ Die SHP nimmt Vorschläge der Kinder auf.</p> <p>1K7: Frage der SHP: „Wo soll Mena während des Einkaufs hin?“ SHP bestimmt, dass sie aus dem Portemonnaie schauen soll.</p> <p>3K3: „Was müssen wir der Verkäuferin geben, wenn wir einkaufen?“</p>
Einkaufen	<p>2P2: SHP betrachtet mit den Kindern die Erdbeeren. Und weist sie darauf hin dass es in einigen Schalen faule Erdbeeren hat. Dann lässt sie die SuS entscheiden, welche Schale sie nehmen.</p> <p>2P3: N. will eine Erdbeere einkaufen, auf dem Einkaufszettel ist eine Erdbeere – nicht eine Schale Erdbeeren.</p> <p>3P2: SHP: „N., was hast du alles in den Korb gepackt, welche Sachen hast du in den Korb getan?“ Danach legt N. ihren Einkauf auf das Band.</p> <p>7P10: SHP: „Hast du Zwetschgen gesehen?“ N. geht los und sucht. SHP: „Hast du Zwetschgen gefunden?“ N.: „Nei.“ SHP: „Was könnten wir machen, wenn es keine Zwetschgen hat?“ N.: „Mhh.“ SHP: „Wollen wir die Verkäuferin (V.) fragen?“ N. nickt. SHP: „Fragst du?“</p> <p>7P15: N. geht auf die Verkäuferin zu. V.: „Hallo.“ N. schaut auf den Boden. V.: „Suchst du etwas? Kann ich dir helfen?“ N. nickt. V.: „Was suchst du?“ N. geht mit der V. zur Einkaufsliste, zeigt auf die Liste und gebärdet dann Zwetschge. V.: „Zwetschgen suchst du?“ N. nickt. V.: „Weisst du, im Moment haben wir keine Zwetschgen.“</p> <p>7P16: SHP: „Hat es Zwetschgen?“ N. schüttelt den Kopf. SHP: „Hmm, was könnten wir denn nehmen?“ N. geht auf die Suche. SHP: „Was hat Frau Banzer gesagt, was sie noch zum Kochen braucht?“ N. gebärdet Zitronen.</p> <p>7P18: Beim Hinausgehen entdeckt N. das Foto der Verkäuferin, die ihr geholfen hat. Sie bleibt stehen und ruft: „He.“ SHP: „Ja, kennst du die? Die Verkäuferin hat dir gesagt, dass es keine Zwetschgen hat.“</p>
Znüni zubereiten	<p>2Z1: SHP: „Was haben wir denn gestern mit der Mena eingekauft?“ N.: „Mata, (Wort) Orange und Apfel (Gebärden).“</p> <p>2Z2: SHP: Du darfst da hineingreifen und schauen, ob du die Sachen findest.“</p> <p>2Z3: SHP: „Spürst du den Unterschied zwischen Apfel und Orange, was ist anders beim Apfel?“</p> <p>2Z4: Die gestern gekauften Lebensmittel werden ertastet N. versucht sich an alle zu erinnern.</p>

	2Z11: Jeder Teller vom Buffet wird angeschaut und aufgezählt, was alles darauf ist.
Reflektion	<p>1R3: N. hat den Zweiklang auf den Klangstäben gespielt. Über vier für N. bekannte Smileys wird das Einstiegsritual reflektiert. N. soll den für sie passenden Smiley zuordnen. Die SHP fragt: „Wie ist das für dich, wenn du auf den Klangstäben spielst?“ N. tippt jedes Bild an. Auch bei genauerem Nachfragen und Erklären zeigt sie auf jedes Bild. Mit Unterstützung der SHP entscheidet sie sich dann für ein Bild.</p> <p>1R4: Als sie im Reflektionsraster mit dem entsprechenden Smiley-Stempel den Eintrag machen darf, stempelt N. wahllos und lacht.</p> <p>3R1: SHP: „War es lässig, als wir die Zettelchen für den Einkauf gemacht haben?“ Sie unterstützt diese Frage mit der Daumenbewegung gut – mittel – schlecht? N. bewegt den Daumen hoch und runter.</p> <p>5R1: SHP stellt viele offene Fragen zu den Fotos.</p> <p>5R14: Der Fächer fällt runter. M.: „Hoppala“, sie nimmt ihn auf und schaut, bei welchem Bild sie gewesen sind. N. nimmt ihr den Fächer aus den Händen. M.: „Da sind wir gewesen an der Kasse beim Zahlen.“</p> <p>5R15: Der Fächer fällt N. wieder hinunter. N.: „Nei!“ SHP: „Soll M. den Fächer halten?“ N.: „Nei.“ N. setzt sich mit dem Fächer auf den Boden. M. sagt zur SHP: „Das ist aber ein schönes Buch.“ N. schaut M. an. M. bleibt auf der Bank.</p> <p>6P8: SHP: „Welches ist nun die grösste Münze?“ N. tippt mit dem Finger auf die grösste Münze und sagt: „Do.“ SHP: „Das ist die Grösste. Und die hier?“ N.: „Pip.“ Schaut SHP an und sagt: „Li.“ SHP: „Die Kleine, bravo jetzt kannst du klein sagen!“</p>
Memory	<p>1M5: N. zeigt auf zugedeckte Karten und benennt sie.</p> <p>1M6: N. hat sich beim Auslegen der Karten eine gemerkt. Sie muss dies mitteilen.</p> <p>1M7: N. deckt die Karte zuerst auf, welche sie kennt.</p>
Wald	2S1: Die SHP stellt die Frage: „Kommst du unten (Reckstange) durch?“ N. geht unter der Stange durch und schlägt den Kopf an. N.: „Aua.“

### Interpretation der Daten

Metakognition ist für die Weiterentwicklung und das Lernen von grosser Bedeutung. Gute Lerner können sich metakognitives Wissen in einem gewissen Masse selbstständig aneignen, Kinder mit besonderen Bedürfnissen hingegen sind auf metakognitive Interventionen angewiesen, um ihr Lernen weiterentwickeln zu können.

Diese metakognitiven Interventionen geschehen unmittelbar nach den einzelnen Handlungen oder am Ende einer Sequenz als Rückblick. Aus der Analyse ist ersichtlich, dass die Relevanz für N. Voraussetzung ist für ein Gespräch, ansonsten kann sie sich nicht motivieren und darauf einlassen. N. merkt, wenn sie einen Fehler gemacht hat, sie hat also eine genaue Vorstellung, wie es richtig wäre, und haut sich selber auf den Kopf, wenn ein Wort falsch herauskommt. Dies unmittelbar aufgreifen, Fehler nicht gewichten und gemeinsam einen Erfolg anstreben, motiviert N. weiterzumachen. Mit der rhythmisch-musikalischen Unterstützung erhält das Sprechen Spielcharakter und wird zum Spass.

Die geplante Reflektion mit den Smileys endet für N. in einem reinen Erdulden, da sie die Zusammenhänge der Smileys mit ihren vorangegangenen Handlungen nicht zu erschliessen vermag. So wird das Handlungsmodell insofern angepasst, dass Reflektion hauptsächlich unmittelbar nach der Handlung und spontan unter Berücksichtigung der aktuellen Relevanz für N. geschieht. Am Beispiel des Vergleichs kleine und grosse Raupe wird nun das angepasste Handlungsmodell erläutert: N. zeigt gross beziehungsweise klein durch Gestik und mit dem Wort „pipi“ für klein. Während der unmittelbaren Reflektion erkennt die SHP, dass die bedeutsamen Impulse die Gedanken von N. anregen. Das Wort

klein verknüpft N. mit ihrem Vorwissen, und in der primären Sozialisation vergleicht sie es mit ihrer kleinen Cousine. Die SHP erweitert den Vergleich mit dem Impuls der geschnitzten grossen und kleinen Uhus auf dem wöchentlichen Weg in den Wald, welche aus Beobachtungen als relevant für N. eingestuft werden. Durch die wöchentlich ritualisierte Begrüssung dieser beiden Uhus wird die SHP zum Sprachvorbild, wobei N. stets bei „pipi“ bleibt. Nach vier Wochen des Rituals sagt N. in einer anderen Situation im Kindergarten plötzlich „lii“, dem Dialekt entsprechend „kli“ (klein), die SHP lobt den Entwicklungsschritt. Es ist zu erkennen, dass N. nicht nur neue Wörter dazu lernen kann, es ist auch möglich ein gefestigtes Wort aufzuweichen und neu einzuordnen. Dafür sind ihr lediglich längere Zeit für die Verarbeitung und Wiederholungen zu ermöglichen. „Pipi“ und „lii“ werden noch eine Zeit lang unregelmässig angewendet, bevor das Wort „lii“ ausschliesslich als Bezeichnung für klein verwendet wird. In Einzelsettings ist es einfacher, die Kommunikation mit N. aufrechtzu- erhalten. So kann ihr für eine Aufgabe, wie der Raupe einen Namen zu geben, genügend Raum und Zeit gegeben werden für ihre Überlegungen und Entscheidungen. Wenn sie in der Gruppe agiert, wird sie oft übergangen, weil ihr die gegebene Zeit im Vergleich mit Gleichaltrigen nicht ausreicht. Im Einzelsetting weiss sie, dass sie kommunizieren darf und muss. Aus verschiedenen Analysen geht hervor, dass oft die Personen in ihrem Umfeld für sie sprechen, was ihr die Übung der Sprachproduktion nimmt. Es gilt also insbesondere, ihre Sprachproduktion herauszufordern und ihr die nötige Zeit dafür zu geben. Bei der Reflektion anhand des Fotofächers sowie der Filmbetrachtung fällt N. spontan ins Erzählen. Beide Arten unterstützen N. bildlich und sind für sie von Bedeutung, hier besteht sie darauf, den Fächer selber zu halten und zu erzählen. N. hat miterlebt, was zu sehen ist, und weiss Bescheid. Die Rolle der Expertin gibt Sicherheit, sie sieht eigene Lösungen, entwickelt Strategien und versucht sie durchzuziehen. Hat N. eine Strategie, die funktioniert, entdeckt, hält sie oft stereotyp an dieser fest. Sich eine Karte beim Auslegen des Memorys zu merken, gehört beispielsweise dazu. Diese Strategie wird von der SHP unmittelbar aufgegriffen, durch ein spontanes Gespräch den Lernprozess angeregt und die Strategie im direkten Handeln mit N. versucht, weiterzuentwickeln. Dabei wird N. ermöglicht, den Prozess zu verinnerlichen und die Spontansprache umzusetzen, indem sie die erkannte Strategie einem andern Kind vorführt und erklärt. Anhand einer aktuellen Problemlösung erhält die Spontansprache besondere Relevanz. Mehrere Kinder möchten den Zettel mit den Kiwis, um diese im Geschäft einzukaufen. Vorschläge sowie Begründungen, weshalb N. die Kiwis kaufen darf, fordern die Spontansprache heraus, denn sie hat für sich ein bedeutsames Ziel vor Augen. Dasselbe gilt um eine Alternative zu suchen, es hat keine Zwetschgen, was gibt es nun für Lösungen? Anhand der unmittelbaren Reflektion, durch offene Fragen und kleine Hinweise entstehen immer längere Dialoge, und N. erreicht grosse Fortschritte in der Sprach- sowie in der Lernentwicklung.

#### Beantwortung der Fragestellung

##### *Wie kann die Spontansprache in metakognitiven Prozessen herausgefordert werden?*

Die beste Voraussetzung, die Spontansprache herauszufordern, ist eine hohe Relevanz der Handlung oder die Motivation, ein realistisches Ziel anhand des Problemlösens zu erreichen. Die Handlung muss mit der metakognitiven Reflektion verbunden und dabei auf Vorkenntnisse zurückgegriffen werden können. Möglichst viele Erfahrungen gilt es, einem Kind durch Erleben zu ermöglichen, damit das Repertoire an Vorkenntnissen aufgebaut werden kann. Ein gutes Sprachvorbild der direkten



Bezugspersonen wirkt sich dienlich aus. Durch offene Fragen und bedeutsame Impulse, welche von der Lehrperson in Bezug zur Fragetechnik immer wieder kritisch erörtert werden, kann die Spontansprache in metakognitiven Prozessen herausgefordert werden. Der wichtigste Faktor dabei ist die Zeit. Zeit, um Handlungen zu erleben, Zeit für Wiederholungen, Zeit, um das Erlebte zu reflektieren und einzuordnen, Zeit, um Handlungsabläufe zu erkennen, diese in anderen Situationen umsetzen zu lernen und neue Strategien daraus entwickeln zu können.

### Theoriebezug

Die enge Verbindung zwischen Sprechen und Denken wird laut Vygotskij während der Kleinkindzeit miteinander verknüpft. Sobald ein Kind externe symbolische Mittel wie Sprache oder andere Kulturwerkzeuge benutzt, ist es in der Lage, leichte Probleme zu lösen. Zur Problembewältigung werden beispielsweise Finger benutzt zum Zählen, oder das Kind spricht mit sich selbst. Wenn diese Hilfsmittel verinnerlicht sind, wird die Sprache weniger zum Problemlösen denn zum Reflektieren sowie zur Entwicklung der Gedanken genutzt. Diese Entwicklungsschritte beinhalten eine hohe qualitative Veränderung der Fähigkeiten (vgl. Textor, 1999).

Die metakognitive Reflektion stellt an N. hohe Anforderungen, sie findet ihre Berechtigung jedoch in der Cognitiven Acceleration - Methode. Diese Methode fordert in diesem Fall von der SHP, Fragen zu stellen, welche eine Art „geführtes Selbstentdecken“ erlauben. Dieses Selbstentdecken wird mit Vorteil in direkten Bezug zum Erleben gebracht.

Helmke (2012) erwähnt neben der Methode des Problemlösens die Methode des forschenden Lernens ebenfalls als geeignet für die Metakognition. Als Werkzeug nennt er zusätzlich zum lauten Denken das flexible Interview sowie die Haltung und Technik des Scaffoldings. Die Hilfestellung der SHP ist demzufolge einzig dazu ausgerichtet, N. zu befähigen, ein Problem zu lösen oder ein Ziel zu erreichen und dabei nur so viel Hilfestellung und Hilfsmittel wie nötig anzubieten, damit analoge Aufgaben selbstständig gelöst werden können (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2011, S. 80).

N. befindet sich noch stark in der Problembewältigung, dabei ist ihr viel Zeit zu gewähren.

Jeder Lernprozess braucht Zeit, er muss sorgfältig erarbeitet und verstanden sein, bevor zum Üben und Automatisieren übergegangen werden kann. Dem Lerntempo des Kindes muss dabei Rechnung getragen werden (ebd., 2011, S. 74). Damit neu erworbenes Wissen nachhaltig verfügbar bleibt, muss es immer wieder repetiert und geübt werden (ebd., 2011, S. 75).

Übungen und Wiederholungen müssen im Unterricht vermehrt vorkommen, die Motivation dafür soll durch geeignete, abwechslungsreiche Übungsformen gefördert werden, inhaltlich dem Unterrichtsgegenstand angepasst werden, damit der Schwierigkeitsgrad Erfolgserlebnisse ermöglicht (vgl. Helmke, 2012, S. 204).

## Fragestellung 6

Kann das Kind durch bedeutsame Impulse die Spontansprache entwickeln?

### Analyse der Daten

Relevante Themen	Ausschnitte aus den Analysen
Einstiegsritual	2E10: N. gelingt es, der Kleingruppe den Weckruf "hallo Mena" vorzuspielen. Die Kinder spielen N. den Weckruf nach.
Bilderbuch	1B6: N. sagt Meck für Birne, dann schlägt sie sich an die Stirne. SHP lobt sie, für den Versuch, dieses Wort auszusprechen, und ermutigt sie, es weiter zu versuchen. 2B2: SHP: „Kannst du dich noch erinnern, wie die Geschichte weitergeht?“ 2B19: N. spricht diese Worte: Hallo Mena, Ei, Bett, jo do, Bom für Blatt, i hei, oba, Nei Bona oba Bett, guga, ämma, Ball, Egga, aba, Amadea pipi (Bedeutsamkeit!), Popa, drei, Bira, dei, Puppe, Bienna, pipi (klein). 3B2: SHP: „Wollen wir einmal in die Kiste schauen?“ N.: „Ja, Mena, Bett.“ SHP: „Was hat Mena denn alles mitgebracht?“ N. zählt langsam auf: „Ei, Bom, Bia.“
Einkaufsliste Bestellung aufnehmen	1K10: Die SHP fragt N., was sie zum Frühstück gegessen hat? N. reagiert nicht und schaut in die Runde. Die Schwester antwortet für sie, N. hört ihr zu und bejaht ihre Aussage. 4K1: SHP: „Was brauchen wir, um einzukaufen?“ N.: „Drei Mata.“ Sie klopft auf den Tisch. SHP: Was brauchen wir noch, um einzukaufen?“ N.: „Mata.“ Sie klopft dabei auf den Tisch. SHP: „Was müssen wir noch haben, was müssen wir der Verkäuferin geben, wenn wir Sachen einkaufen wollen?“ N. klopft auf den Tisch, schaut erstaunt und sagt: „Oh Geii.“ SHP: „Geld?“ N.: „Jo.“ SHP: „Genau.“ N.: „Nei i alaih, ola nei. Nei, i ola nei.“ Sie schlägt sich dabei auf die Stirn. SHP: „Ich habe Geld hier, ich hole Geld.“ N.: „Ah do.“ Sie läuft zur Türe.
Einkaufen	3P2: SHP: „N. was hast du alles in den Korb gepackt, welche Sachen hast du in den Korb getan?“ N. legt ihren Einkauf auf das Band. Die SHP sagt, was N. hinlegt. 5P5: Auf dem Weg zur Kasse entdeckt N. Pommes Chips. Und sagt: „Pipi hei, Buada ämma alli.“ SHP: „Ihr habt zu Hause kleine Chips und der Bruder hat alle gegessen?“ N. bestätigt mit Ja.
Portemonnaie - Geld	6P2: N. öffnet das Portemonnaie und schüttet das Geld auf den Tisch. Dazu sagt sie: „Geid“. SHP: „Oh, da hat es viele Münzen.“ N. nimmt die Zehnernote heraus. SHP: „Und die Zehnernote noch.“ N. schaut die Note kurz an und gibt sie der SHP. SHP: „Danke.“ 6P10: Es liegen noch drei Münzen auf dem Tisch. Die SHP fragt N.: „Wie viel Münzen haben wir da?“ N. schaut die SHP an. Die SHP fragt: „Wie viel sind das?“ N. nimmt sie vom Tisch und antwortet: „Dei.“ 6P4: SHP gibt eine vierte Münze dazu und fragt: „Und welches ist die Grösste?“ N. hat die Münzen in den Händen und legt die Grösste auf den Tisch. 6P5: SHP: Lege einmal alle auf den Tisch.“ N.: Nei, pipi (kleine), nei!“ SHP: „Die Kleine nicht?“ 6P6: N. legt nun alle Münzen auf den Tisch und betrachtet sie. N.: „Hh, aua!“ SHP: „Hm?“ N. „Aua, O-tutsch!“ SHP: „Was ist da?“ N.: „O-tutsch.“ N. zeigt auf das Kreuz auf der Münze. SHP: „Ah das Schweizerkreuz ist da drauf genau!“ Die Münzen werden weiterhin genau betrachtet. N.: „Hei Papa!“ SHP: „Ist das der Papa? Der Wilhelm Tell gäll.“ 6P8: SHP: „Welches ist nun die grösste Münze?“ N. tippt mit dem Finger auf die grösste Münze und sagt: „Do.“ SHP: „Das ist die Grösste. Und die hier?“ N.: „Pip.“ Schaut SHP an und sagt: „Li.“ SHP: „Die Kleine, bravo, jetzt kannst du klein sagen!“ 6P1: SHP: „Wollen wir eine Reihe machen? Die Grösste.“ N. schaut auf eine Münze und sagt: „Aua.“ SHP: „Was hat die?“ N.: „Aua.“ SHP: „Du meinst das Schild, wo das Schweizerkreuz drauf ist?“ N. schaut sie an und nickt. SHP: „Also das ist die Grösste und die Nächste?“ N. schiebt die zweitgrösste Münze hin und sagt: „Mama.“ SHP: „Und die Nächste?“ N. schiebt die

	<p>zweitkleinste Münze hin und sagt: „I.“ Dann schiebt sie die kleinste hin und sagt: „Li.“ SHP: „Sehr gut!“</p> <p>6P3: Die SHP erklärt N.: „Nun lege ich das Geld zurück in mein Portemonnaie, und das Portemonnaie vom Einkaufen bringen wir zurück in die Puppenecken.“</p>
Znüni zubereiten	<p>7P12: Es wird kontrolliert, ob alles, was auf der Einkaufsliste steht, im Wagen ist. SHP: „Anstelle von Zwetschgen haben wir Zitronen, ist das gut?“ N.: „Ja,“ SHP: „Was haben wir noch?“ N. zeigt die Gurke und sagt: „Gujka,“</p> <p>1Z3: N. zeigt ihrer Schwester die kleinen Tomatenstücke die sie geschnitten hat und sagt dazu: „Bona pipi, pipi Mata.“ Ihre Schwester schaut und sagt dazu: „Jössess!“ Die SHP reagiert und sagt: „Gäll, ganz ein kleines Stück!“</p> <p>2Z12: N. legt die Gurke zu L. hin, zeigt die Gebärde von helfen und sagt: i elei, nei.“</p> <p>2Z13: N.: „Nei Mata bau.“ (Hinweis, die Tomaten gehören in den blauen Teller)</p>
Reflektion	<p>1R2: SHP nimmt die Kiste und fragt: „Wollen wir reinschauen, ob Mena uns gehört hat?“ SHP: „Ist sie drinnen?“ N.: „Ja,“</p> <p>2R5: Ein Mädchen der Gruppe fragt N., was sie alles eingekauft hat. N. antwortet: „Mata.“ Mädchen: „Tomaten und?“ N.: „Mh, äh.“ Das Mädchen fragt: „Karotten?“</p> <p>2R2: Auf die Aussage des Mädchens, „Karotten?“, antwortet die SHP: „Ja Rüebli und noch ...? Brr.“ „Brot.“ Das Mädchen und N. wiederholen das Wort Brot gemeinsam. Mädchen: „Brot, du kannst Brot sagen. Sage es noch einmal.“</p> <p>N.: „Bot“ und strahlt.</p> <p>2R1: Mädchen: „So gut N.!“ auf die Aussage „Bot“ von N.</p> <p>2R3-4: SHP: „N., vorher hast du versucht, Rüebli zu sagen, gäll. R... Das R kannst du nämlich gut.“ N. läuft mit dem Mädchen weg und versucht, das R zu artikulieren.</p> <p>Mädchen: „Rüebli.“</p> <p>3R4: Mit N. wird anhand der Videoaufzeichnung das Einkaufen reflektiert: N.: „I neu“ und zeigt auf ihre Schuhe auf dem Film. SHP: „Du hast neue Schuhe?“ N.: „Aba neu.“</p> <p>3R9-27: Bei der Reflektion anhand der Videoaufzeichnung hat N. folgende Worte gesagt: Pilz, Mata i, Dreha, I doh, Nei i alai, I neu, Aba neu, I alai Mata hola, Anna?, Oh nei, Hei do, Hoi, Do, do, Jo Bona, nei, Namnam, Nei, I alaih guga, Mimi nei Bona.</p> <p>4R1: SHP: „Schau, Mena hat dir etwas mitgebracht! Etwas Neues!“ Die SHP zeigt N. den Reflektionsfächer (Fotos vom Einkaufen).</p> <p>4R7-67: N.: „I.“ SHP: „Das ist die N.....“ N.: „I.“ SHP: „Was machst du da?“ N.: „Ab.“ SHP: „Die Schuhe ausziehen.“ N.: „Mea, I, i.“ SHP: „Genau, hier rufst du der Mena.“ N.: „Do güga!“ SHP: „Genau, du kannst in die Kiste schauen, ob Mena wach ist.“ N.: „Gugga, i do nei!“ SHP: „Ja, das Gesicht sieht man nicht“ (auf dem Foto). SHP: „Was machst du auf diesem Bild? Weisst du noch, was du da gemacht hast?“ N.: „Ja, Mata.“ SHP: „Genau, den Einkaufszettel hast du geschrieben.“ N.: „Pia.“ SHP: „Da sind wir einkaufen gegangen mit der Tasche.“ N.: „A, Egga. Egga.“ SHP: „Schau, das sehen wir hier noch genauer. Da sind wir gegangen, und was haben wir gekauft? Weisst du noch, was wir alles auf dem Zettel aufgeschrieben haben? Was haben wir alles aufgeschrieben?“ N.: „Macki, Biea.“ SHP: „Birnen.“ N.: „Äh.“ SHP: „Bananen.“ N.: „Nana.“ N.: „Egg, drei Egg!“ SHP: „Ja, jetzt kommt es, da bist du auf der Dreieckstiege gelaufen. Genau.“ SHP: „Und da? Da sind wir im Coop.“ N.: „Goog.“ SHP: „Genau, hier hast du den Korb genommen.“ N.: „Oh.“ SHP: „Was haben wir hier auf der Waage?“ N.: „Mata.“ SHP: Sind es Tomaten auf der Waage? Schau einmal genau auf dem Bild. Was ist da drauf, was ist in dem Säcklein drin?“ N.: „Gech.“ SHP: „Ich glaube, es sind die Birnen.“ N.: „Bia.“ SHP: „Ich glaube, da hast du Birnen gewogen.“ N.: „Nei.“ SHP: „Was haben wir da noch gekauft?“ N. zögert. SHP: „Gurken.“ N.: „Guaga.“ SHP: „Und da?“</p> <p>N.: „Da? Buega.“ SHP: „Bananen.“ SHP: Hat dein Bruder auch gerne Bananen? N.: „Mata.“ SHP: „Und da, wo sind wir da hingegangen? An die Kasse.“ N.: „Ja.“ N. streckt den Arm und gibt Geräusche von sich. SHP: „Ja die Frau musste weit reichen, um dir das Geld zurückzugeben.“ N.: „I jo.“ N. Juchzt. SHP: „Ja, hier haben wir alles eingepackt. Was hast du da in der Hand?“ N.: „Mata.“ SHP: „Genau, die Tomaten haben wir in die Tasche eingepackt.“ N.: „E, Mata hola?“ SHP: „Sollen wir noch eine holen, möchtest</p>

	<p>du noch eine?“ SHP: „Was haben wir hier noch entdeckt?“ N.: „Jo.“ SHP: „Das war eine Spur von einem Schnecke, die wir auf dem Heimweg entdeckt haben. Und dann sind wir zurück in den Kindergarten.“</p> <p>5R5: Das Mädchen lobt N. dafür, dass sie das Wort „Egga“ sagen kann.</p> <p>5R2: Jedes Mal, wenn N. umblättert und das Foto anschaut, spricht sie.</p>
Wald	<p>1S1: N. spielt mit 2 Kindern bei der Hängematte. Das Mädchen fordert N. auf, sie anzustossen. Darauf geht N. nicht ein und macht verständlich, dass der Junge aus der Hängematte heraus soll, dass sie in die Hängematte will. N.: „Äh jäh, aba. I do dot ina.“</p> <p>1S2: Nachdem der Junge nicht reagiert, kommt N. der Aufforderung des Mädchens doch nach und schaukelt die zwei Kinder in der Hängematte hin und her.</p> <p>1S3: Der Junge zupft N. beim Hin- und Herschaukeln am Pullover, dann macht er eine Schlagbewegung in die Luft. N. sagt: „Ih aua nei! Ih aua nei! Bona aba.“</p> <p>2S2: SHP: „Gehen wir den kleinen Uhu anschauen?“ N. rennt zum geschnitzten Uhu und ruft: „Jeijeije!“ SHP: „Wer ist das?“ N. antwortet: „Pippi (kleiner) Uh-uh.“ SHP: „Der Uhu.“</p> <p>2S3: N. betrachtet und betastet neugierig den Uhu.</p>

### Interpretation der Daten

Der Begriff Impuls wird in dieser Interpretation für eine entscheidende Anregung oder einen Anstoss verwendet, welche das Sprachhandeln auslösen. Kinder werden in ihrem Alltag mit Impulsen überhäuft, welche sie nicht alle verarbeiten können. So gilt es mit Anregungen bewusst umzugehen und ihre Wirksamkeit zu überprüfen.

In den Analysen wurde auch darauf geachtet, welche Impulse der Indikatoren des Erduldens und Erlebens Auswirkungen auf die Sprache von N. und der SHP haben. Die SHP zeigt in den offenen Fragestellungen ihr Interesse an den Gesprächen, ein Dialog entwickelt sich, in dem N. in Ein- und Zweiwortsätzen spricht. Der Blickkontakt, das Kopfnicken der SHP sind Signale, die N. bestätigen und zu weiteren Mitteilungen motivieren. Das Abwarten der SHP von Antworten fordert N. zu Wortäusserungen heraus. Die SHP denkt laut über die Ideen von N. nach und modelliert diese. N. reagiert auf das stereotype Abfragen der SHP mit Abneigung. Aus der Frage der SHP nach dem Frühstück zeigt sich, dass N. abwartet, bis jemand anders für sie antwortet. Dies wirkt sich hemmend auf die sprachlichen Äusserungen von N. aus.

Aus spontanen Wortäusserungen von N. ist zu erkennen, dass Gegenstände beim Einkaufen oder im Spiel Zusammenhänge mit ihrer Familie hervorrufen und es ihr wichtig ist, dies mitzuteilen.

Momente, Bilder oder Bezugsobjekte, die sie emotional berühren, lösen bei ihr sprachliche Reaktionen aus. Sie zeigt Freude, Faszination, Bedrängnis, indem sie ganz klar „pop und nei“ (stop und nein) sagt, wenn sie etwas nicht will, und ruft „jeijeije“, wenn sie sich freut. N. folgt dem Klang und dem Rhythmus der Klangstäbe, was zu einem differenzierten Hinhören führt und sich positiv auf die Sprachwahrnehmung auswirkt. Es gelingt ihr, vereinzelt Sprache und Spiel auf den Klangstäben zu verbinden.

Neugierde, Spannung und Faszination lassen sie im ersten Moment verstummen. Beim Spiel mit den Geldmünzen, dem Reflektionsfächer oder bei der Reflektion der Videoaufnahmen betrachtet sie diese zuerst, ertastet sie wenn möglich, geht ganz nah ran, braucht einen Moment, und dann erzählt sie. In diesen Augenblicken ist ein Plaudern in entspannter Atmosphäre möglich.

### Beantwortung der Fragestellung

*Kann das Kind durch bedeutsame Impulse die Spontansprache entwickeln?*

Spontansprache kann mit bedeutsamen Impulsen entwickelt werden. Wodurch wird diese Bedeutsamkeit hervorgerufen?

Die beziehungsorientierte Verhaltensweise der SHP, die sich an den Indikatoren des Erlebens orientiert, bewirkt, dass sich das Kind mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten wahrgenommen fühlt und sich als selbst wirksam erlebt. Für das Kind relevante Impulse müssen erforscht werden. Dies können z. B. Themen, Aktivitäten, Materialien sein, welche beim Kind Wirkung im emotionalen Bereich erzeugen. Die Motivation, Faszination und Neugierde, die dadurch geweckt wird, steigert das Bedürfnis, sich mitteilen zu wollen. In einer Atmosphäre, in der sich das Kind angenommen fühlt, in der die Spontanität und Kreativität seinen Platz hat, sind spontane Äusserungen häufiger. Ein Dialog kann aufgenommen werden.

#### Theoriebezug

Das Kind eignet sich in der Interaktion mit Erwachsenen oder Kindern, welche in ihrer Entwicklung bereits mindestens einen Schritt weiter sind, die Kultur seiner Gesellschaft an, dazu gehört auch die Sprache. Durch die Ko-Konstruktion innerhalb der sozialen Beziehungen wird laut Vygotskij die psychische Aktivität angeregt, und kognitive Strukturen werden ausgebildet (vgl. Textor, 1999).

Um eine Person in einen Lernprozess einzubeziehen, ist der Bezug zwischen Rationalität und Motivation unerlässlich. Es müssen Bedingungen geschaffen werden, um Erfolgserlebnisse zu erreichen. Sich als selbst wirksam zu erleben, ist für Menschen mit Behinderung von grosser Bedeutung, dabei werden das Handeln-Können entdeckt sowie das Handeln-Wollen geweckt (vgl. Imola, 2010, S. 8).

Kinder können nach Vygotskij (2002) nur zu denkenden Wesen werden, indem sie sich in der wechselseitigen Beziehung mit kompetenteren Personen die Sprache und andere „Werkzeuge“ des Denkens aneignen (vgl. Punkt 3.3.3). Ein gutes Sprachvorbild ist demnach von grosser Bedeutung für die sprachliche Entwicklung von N.

Von einem lernförderlichen Klima spricht Helmke (2012), wenn die Lernenden in einer günstigen Atmosphäre arbeiten können, welche das Lernen positiv beeinflusst und erleichtert (vgl. S. 226). Dazu gehört, dass Fehler der Lernenden als Chance wahrgenommen werden, dass die Lern- und Leistungssituationen ausgewogen sind und ein entspanntes Lernklima besteht. In einem Klima des Vertrauens ist es möglich, dass hemmende Leistungsangst abgebaut werden kann (vgl. Helmke, 2012, S. 228ff).

## **9.2 Beantwortung der Forschungsfrage**

Aus denen zuvor analysierten, interpretierten und beantworteten Fragestellungen, wird die Forschungsfrage dieser Masterarbeit beantwortet.

Wie wirkt sich ein ressourcenorientiertes systemisches Handlungsmodell auf die Partizipation und die Kommunikation eines geistig behinderten Kindes mit Sprachentwicklungsstörung und deren Heilpädagogin aus?

Nachdem die drei Kompetenzbereiche Autonomie, Handlungsfähigkeit und Sozialisation systemisch in unterschiedlichen Kontexten und Situationen erforscht wurden, kann gesagt werden, dass das ressourcenorientierte und systemische Handlungsmodell, welches durch laufendes Analysieren im Prozess den Beteiligten angepasst wurde, sich förderlich auf das Mädchen sowie auf ihre SHP auswirkt. Die drei Kompetenzbereiche stehen in gegenseitiger Wechselwirkung und beeinflussen sich. Sie wurden getrennt analysiert, um nützliche Einzeldaten für die Forschung zu gewinnen.

#### Ebene N.

Bei N. konnte eine kognitive und emotionale Steigerung der Kommunikation und der Denkprozesse erzielt werden. Handlungsabläufe wurden gefestigt und werden ins Rollenspiel übertragen. Im Spiel ist zu erkennen, dass nicht mehr einzelne Gegenstände das Ziel gemeinsamer Handlungen sind, sondern das Spielthema. Die Handlungen des Einkaufens: *Begrüßung, Dinge erfragen, Auskunft geben, kaufen, bezahlen, Wechselgeld herausgeben, Verabschiedung* wendet sie beim „Einkaufen Spielen“ an. N. ist es nun möglich, zwei Rollen (Verkäuferin und Kunde) einzunehmen sowie zwei reziproke Handlungen (Verkaufen-Einkaufen) auszuführen. Die Selbsttätigkeit in den Handlungen des Projekts haben zu Erfolgserlebnissen geführt, die Überzeugung, selbst wirksam handeln zu können, wurde dadurch gestärkt. Erkenntnisse aus den Beobachtungen hatten zur Folge, dass N. sprachlich im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung mehr herausgefordert wird. Es ist ihr nun möglich, alle Laute zu bilden, Gebärden, Objekte und grafischen Symbole für Kommunikation im Alltag vermehrt einzusetzen. Die Etablierung der unterstützten Kommunikationsmittel unter Einbezug des sozialen Umfelds und der Empathie, mit der N. begegnet wird, führte zu grösserer Selbstständigkeit und mehr Möglichkeiten, mit ihrem Umfeld zu partizipieren. Die Erfahrung, dass die Gebärden meist nur von ihrem näheren Umfeld verstanden werden, zeigt N. Grenzen auf. Durch die Beziehungsarbeit, gestützt auf das „Projekt Freundschaft“ von Cuomo (vgl. Kapitel 5.1.1.), hat die Beziehung zur SHP an Authentizität gewonnen. Angeregt durch vielfältige Reflektionen der Einheiten, konnte N. Schritte im Bereich der Strategieentwicklung machen und wurde angeregt, über das eigene Lernen nachzudenken.

#### Ebene SHP

Die Arbeit mit dem Handlungsmodell hat bei der SHP einen Prozess durch Hinterfragen der eigenen Grundhaltung gegenüber dem Schulsystem und ihrer Rolle ausgelöst und zu einem Perspektivenwechsel in ihrer Arbeit geführt. Es zeigten sich Barrieren und Grenzen auf, die Erfahrungen in Bezug auf die E.M.C. jedoch entwickelten eine qualitative Verbesserung ihrer Arbeit. So konnte der Weg von der „Lehrmeisterin“ zur „Lernbegleiterin“ eingeschlagen werden und auf den Spuren Cuomos die Wichtigkeit von Relevanz, Ressourcenorientiertheit und „Freundschaft“ mit den Indikatoren des Erduldens und Erlebens erfahren werden. Der systemische Denk- und Handlungsansatz führt zur Veränderung in der Kooperation des Ganzen. Die Grundhaltung, dass jeder gleichwertig zum Gelingen beiträgt, wird mehr gewichtet.

## 10 Diskussion

In dieser Schlussdiskussion werden die Ziele evaluiert, der Fragebogen erläutert und die Forschung kritisch reflektiert. Danach folgen die kritische Auseinandersetzung der Erkenntnisse und Ergebnisse, die Schlussfolgerung für die Heilpädagogische Praxis im Allgemeinen, sowie jene aus Sicht der Verfasserinnen und deren weiterführenden Gedanken. Abschliessend wurde ein Schlussfazit der Masterarbeit verfasst.

### 10.1 Evaluation Zielsetzungen

Tabelle 12: Evaluation Zielsetzung 1

Ziel	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren
Die Verfasserinnen reflektieren die praktische Durchführung der Masterarbeit kritisch.	Videoanalyse Kritische Reflektion	Die Erkenntnisse aus dem Analyseraster der Videosequenzen fliessen in die weitere Planung ein.

Zielerreichung: Ja

Begründung der Zielerreichung: Die Videoaufnahmen der Durchführungen wurden von den Verfasserinnen gesichtet. Die kritische Reflektion ergab sich durch Erläuterungen und Fragen, welche zu konstruktiven Diskussionen und oft zu längeren Gesprächen in Bezug auf die Indikatoren des Erduldens und Erlebens führten. Daraus entwickelten sich Erkenntnisse und weiterführende Ideen, zeigte aber auch Grenzen auf. Der Zeitaufwand war enorm. Es kann jedoch gesagt werden, dass es sich gelohnt hat. Beide Verfasserinnen konnten für ihre praktische Arbeit davon profitieren. Die durchführende SHP konnte die Erkenntnisse direkt in die weitere Planung einfließen lassen, die zweite Verfasserin passte sie ihren Begebenheiten an.

Tabelle 13: Evaluation Zielsetzung 2

Ziel	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren
Die Teilsysteme (Familie, LP, Logopädin) werden aktiv in den Prozess der praktischen Umsetzung der Masterarbeit einbezogen.	Fragebogen Informationsaustausch	Es findet ein regelmässiger Austausch statt.

Zielerreichung: Teilweise

Begründung der teilweisen Zielerreichung: Die Fragebogen wurden von den Beteiligten des Systems ausgefüllt und mit beiden Verfasserinnen besprochen. Während der Gespräche konnten einzelne Antworten genauer erläutert werden, was eine qualitative Verbesserung der Genauigkeit über die Antworten lieferte. Der Informationsaustausch während des Projekts verlief unterschiedlich. Die SHP ist täglich im Kindergarten, dies bildet eine gute Voraussetzung für die Kooperation mit der Kindergärtnerin. Vor dem Unterricht findet immer ein gegenseitiger Austausch über Inhalt, Rollen der Lehrpersonen und Durchführung statt, nachher wird reflektiert, Fazit gezogen und ein Ausblick vorgenommen. Dabei werden Handnotizen gemacht welche der Dokumentation sowie den nächsten Vorbereitungen dienen. Die Offenheit der Kindergärtnerin bildet den Grundstein einer guten

Kooperation. Der Informationsaustausch mit der Logopädin sowie den Eltern fand in grösseren Abständen statt.

Tabelle 14: Evaluation Zielsetzung 3

Ziel	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren
N. lernt unterstützende Kommunikationsmittel kennen und wendet sie an.	Bewusste Anwendung von Gebärden, Piktogrammen, Bildern, Sprache	N. kann den Inhalt der Geschichte „Raupe Nimmersatt“ durch Sprache und unterstützenden Kommunikationsmitteln inhaltlich wiedergeben.

Zielerreichung: Ja

Begründung der Zielerreichung: N. konnte ihr Kommunikationswortschatz in Bezug auf Wörter und Gebärden deutlich erweitern. Mit kleinen Hilfestellungen in Form von Bildern und Piktogrammen als Gedächtnisstützen kann sie aus Wörtern und Gebärden, verbunden mit Mimik und Gestik, einfache Sätze ohne Partikel bilden. Die Geschichte konnte N. mit den gegebenen Hilfsmitteln der Gruppe sinngemäss wiedergeben. Bei der Anwendung der Gebärden scheint es, N. überlegt genau, bei welchen Personen es für sie Sinn macht. In grösseren Gruppen sowie bei fremden Personen wird kaum aus eigenem Antrieb gebärdet. N. will mit Wörtern kommunizieren, was ihr in einer wohlwollenden Umgebung dem Können entsprechend gut gelingt. Unter Anspannung oder losgelöst vom Inhalt scheinen die Wörter manchmal nicht abrufbar zu sein. Wenn Personen anwesend sind, von welchen sie schon blossgestellt oder ausgelacht wurde, schweigt sie.

Tabelle 15: Evaluation Zielsetzung 4

Ziel	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren
N. kennt die gelernten Handlungsabläufe.	Einstiegsritual Bilderbuch Einkaufen Znüni zubereiten	N. führt den Handlungsablauf Einkaufen selbständig aus.

Zielerreichung: Ja

Begründung der Zielerreichung: Die für N. bedeutsamen und selbst erlebten Handlungsabläufe des Einkaufens, welche unter Punkt 7 ausführlich beschrieben wurden, kann sie mit wenig Rückbestätigung der SHP selbständig ausführen. Aus Unsicherheit und Gewohnheit beginnt sie, hält einen Moment inne und wartet ab, wie das Umfeld reagiert. Dann entscheidet sie sich weiterzumachen oder überlässt es und schaut nur noch zu. Je abstrakter die Ausführungen ausfallen, desto eher lässt sie sich ablenken. Ist ihr etwas wichtig, kann sie darauf bestehen, es selber zu tun.

Tabelle 16: Evaluation Zielsetzung 5

Ziel	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren
N. erlebt sich als selbst wirksam.	Einkaufen Znüni zubereiten	N. präsentiert das selbst zubereitete Znüni-Bufferet.

Zielerreichung: Ja

Begründung der Zielerreichung: Arbeiten und Abläufe, bei denen N. positive Erfahrungen gemacht hat, machen sie stark. Mit Vorliebe nimmt sie die Expertenrolle ein und zeigt in einer vertrauten Runde ihr



Können. Mit Freude präsentiert sie das Znüni-Bufferet oder erzählt mit Unterstützung von Fotos anderen Kindern, was sie erlebt hat.

## **10.2 Erläuterungen zum Fragebogen**

Der Fragebogen wurde herbeigeführt als Messinstrument für die Feststellung des aktuellen Sprachstandes von N. Die Befragung fand in der ersten und nach der zweiten Phase der Fördereinheiten statt.

Bei der Auswertung konnte festgestellt werden, dass sowohl die Eltern wie auch die Kindergärtnerin, Logopädin und die SHP in der Zeit der Förderung auf der Basis des Erlebens bei N. in der Sprache Entwicklungsschritte erkennen konnten. In der Zeit des Projekts lernte N. sämtliche Laute zu produzieren, das „Z“ gelang ihr in der letzten Woche dieser Arbeit. Inzwischen singt sie viel in eigenständigen Silbenverbindungen. Merkwürdig legte N. bei der Satzbildung zu. Wurde im Mai ausschliesslich in Einwortsätzen gesprochen, werden heute mehrere Wörter zusammengehängt. Verben und Adjektive finden nun regelmässig Platz in ihren Sätzen. Aus den Gesprächen mit allen Beteiligten geht hervor, dass neben der Sprachentwicklung auch die Autonomie, die Handlungsfähigkeit sowie die Sozialisation und die Selbstsicherheit von N. eine erfreuliche Zunahme erfahren durfte (vgl. Anhang D). Die Förderung auf der Basis des Erlebens wurde von allen Beteiligten durchwegs positiv gewertet. Trotzdem ist zu beachten, dass die Forschung sich über etwas mehr als ein halbes Jahr erstreckte und somit die Zeit ebenfalls als Entwicklungsfaktor miteinbezogen werden muss.

## **10.3 Kritische Reflektion**

Folgend wird das Forschungsmethodische Vorgehen, verbunden mit dem Handlungsmodell sowie die Gütekriterien nach Mayring und die von Alexander Lurija abgeleiteten Theorien des P.A.S.S., welche als Werkzeuge der E.M.C dienen kritisch reflektiert.

### **10.3.1 Forschungsmethodisches Vorgehen**

Das Interesse an der Thematik entwickelte sich in einem Prozess. Ausgangspunkt war die grosse Wichtigkeit des Lernens durch das Spiel im Kindergartenalter, welches den Verfasserinnen sehr am Herzen liegt, aus ihrer Sicht in der Gesellschaft derzeit aber zu viel an Bedeutung verliert. Vom begleitenden Mentor wurden sie in der Anfangszeit dieser Arbeit auf die Methode des E.M.C. von Nicola Cuomo aufmerksam gemacht. Diese Methode hat die Verfasserinnen angesprochen, sie erkannten darin die Nähe zu ihrem Anliegen Lernens durch das Spiel. Auf der Tatsache beruhend, dass die Methode des E.M.C. inhaltlich wie fachlich überzeugt, mit ihrer „pista di lavoro“ der Natur des Menschen entspricht und unabhängig von Alter und Intelligenz anwendbar ist, kann rückwirkend gesagt werden, dass sich das auf N. angepasste Handlungsmodell mit der zyklischen Vorgehensweise in dieser Einzelfallstudie sehr bewährt hat. Als besonders relevant für den Lernerfolg wird das Forschen vor dem Lernen gesehen. Der aktuelle Lernstand des Kindes zu kennen, die Planung unter Berücksichtigung der Bedeutsamkeit des Themas und die Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung stellen das Fundament. Die Durchführung erfolgte durch eine breite Abstützung auf den methodisch-didaktischen Prinzipien, immer mit dem Ziel das Kind auf der Basis des Erlebens zu fördern. Die Reflektion unter

Berücksichtigung der Nähe zum Gegenstand, verbunden mit den unterschiedlichen Aussenansichten brachte für alle Beteiligten des Systems Erkenntnisse, die in die nächste Planung einfließen. Das „Projekt Freundschaft“ von Cuomo hat die SHP veranlasst, auf die Beziehungsebene noch grösseren Wert zu legen als bisher.

Die Aktionsforschung, verbunden mit der zyklischen Vorgehensweise des Handlungsmodells, zeigte sich als sehr geeignet. Durch die mehrperspektivische Betrachtung derselben Situation konnte die Qualität der Forschung gesteigert werden. In jedem Zyklus ergab sich aus der mehrperspektivischen Reflektion eine erneute Möglichkeit zur Veränderung der Handlung unter Einbezug der praktischen Theorie (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 328).

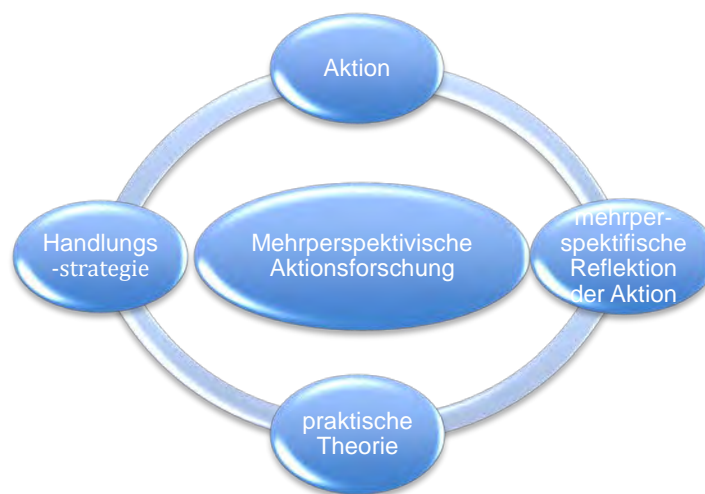


Abbildung 9: Der Zirkel von Aktion und Reflektion (angelehnt an Altrichter & Posch, 2007, S. 328).

Die Videoanalyse wurde zur bedeutendsten Methode in dieser Arbeit. Einerseits diente sie der Weiterentwicklung des Handlungsmodells sowie der Arbeitshaltung der SHP, andererseits konnten die Forschungsfragen dadurch beantwortet werden. Anhand der unverfälschten Wiedergabe der Tatsachen in den Videos, konnte auch die in Aktion stehende SHP zu Erkenntnissen gelangen, welche ihr erst durch die Aussensicht bewusst wurden. In der kritischen Reflektion sowie den konstruktiven Diskussionen erkannten die Verfasserinnen grosses persönliches Lernpotenzial. In diesem Team konnte dies ausgeschöpft werden, da eine gesunde Kritikfähigkeit und gegenseitiges Feingefühl auf beiden Seiten vorhanden war.

### 10.3.2 Evaluation der qualitativen Gütekriterien nach Mayring und P.A.S.S.

Folgend werden durch die Überprüfung der sechs methodenspezifischen Gütekriterien nach Mayring (2002) die qualitativen Forschungsansätze reflektiert und mit den Theorien des P.A.S.S. verglichen. Die Gütekriterien nach Mayring umfassen die Verfahrensdokumentation, die Argumentative Interpretationsabsicherung, die Regelgeleitetheit, die Nähe zum Gegenstand, die Kommunikative Validierung und die Triangulation, die Theorien des P.A.S.S. die Planung, die Aufmerksamkeit, die Simultaneität und die Sukzession.

Die **Verfahrensdokumentation** beinhaltet die Videoaufzeichnungen, mit welchen eine unverfälschte Dokumentation gesichert ist. Die SHP machte sich zusätzliche Handnotizen während Gesprächen mit

den beteiligten Lehrpersonen oder den Eltern und hielt Eindrücke fest, welche entstanden wenn die Videokamera nicht eingeschaltet war. Die wertvollen Inputs aus den Interventionen mit dem begleitenden Mentor sowie die fachkompetente Aussenansicht der zweiten Verfasserin und gegen Ende der Forschung die Rückmeldungen aus Bologna, wurden in einem Notizheft aufgenommen und für die Weiterplanung verwendet. Bei dieser Menge an Notizen, wäre eine organisatorische Optimierung von Vorteil um die nötige Information innert nützlicher Frist abrufen zu können.

Mit der Selektionierung der Notizen kommt die **Planung**, also das „P“ aus dem P.A.S.S zu tragen. Mögliche Lösungswege und Handlungskompetenzen wurden bestimmt, in der Umsetzung lernte die SHP vermehrt die Handlungen flexibel auf die aktuelle Relevanz von S. anzupassen. Hier hat das „A“ aus dem P.A.S.S., also die **Aufmerksamkeit**, das genaue Hinschauen und bei Bedarf die Offenheit, Kreativität und Flexibilität der SHP eine wichtige Rolle gespielt.

Um der **argumentativen Interpretationsabsicherung** gerecht zu werden, wurden bei Punkt 8 vor jeder Fragenbeantwortung die von den Verfasserinnen gemeinsam evaluierten Interpretationen der Analysen im Fliesstext zusammengefasst und argumentativ begründet. Anschliessend konnten die Fragen beantwortet und sinnvoll mit der Theorie in Bezug gebracht werden.

Die **Regelgeleitetheit** wurde berücksichtigt durch das Einhalten der Verfahrensregeln. Das ausgearbeitete Raster zur Bearbeitung der Videoanalysen erwies sich im ersten Durchgang jedoch als zu wenig aussagekräftig. Die Einzelteile des ganzen Systems einzubeziehen anhand der Faktoren des Erduldens und Erlebens in Bezug auf die Autonomie, die Handlungsfähigkeit und die Sozialisation auszuwerten und dabei die Kommunikationsförderung ins Zentrum zu stellen, erwies sich als ein komplexes Konstrukt vieler Teile, welche ineinanderfliessen und dadurch untrennbar waren. Der Klarheit wegen, musste das Analyseraster nochmals überarbeitet werden, um das Material systematisch bearbeiten und genügend vergleichbare Forschungsergebnisse liefern zu können, damit die Fragen korrekt beantwortet werden konnten. In Bezug auf das Einhalten der Verfahrensregeln, konnte die Erfahrung mit der Wichtigkeit der **Aufmerksamkeit** gemäss dem „A“ aus dem P.A.S.S. gemacht werden. Aus den Videoanalysen war ersichtlich, wie die Aufmerksamkeit von N., durch zu viele gleichzeitige Reize verloren ging. Auch wurde festgestellt, dass sie ausreichend Zeit benötigt eine Arbeit abschliessen zu können, bevor sie sich auf die nächste Aufgabe einlassen kann.

**Nähe zum Gegenstand** wird erreicht indem die Forschung möglichst nahe an der Alltagswelt anknüpft. Diese Forschung berücksichtigte die Relevanz sowie die Ressourcen des Mädchens. Mayring (2002): „Ein zentraler Punkt ist dabei auch, dass man versucht, eine Interessenübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen“ (S. 146). Es wurde an relevanten Handlungsabläufen wie dem Einkaufen oder dem Znüni zubereiten angesetzt. Mit angepassten Hilfsmitteln konnte die Autonomie gefördert werden, so gewann N. an Selbstsicherheit und konnte sich die Handlungsabläufe durch Erleben einprägen und später mit dem erlernten Wortschatzgebrauch ins Rollenspiel umsetzen. Die Reflektion in Form von metakognitiven Interventionen und die Wiederholungen halfen im Forschungsprozess die grösstmögliche Nähe zum Gegenstand zu erreichen (vgl. Mayring, 2002, S. 146). Die Reflektion musste im Verlaufe der Forschung angepasst werden weil sie sich als zu abstrakt erwies und somit die Nähe zum Gegenstand zu wenig gewährleistet war. Starke Verbesserung zeigte die Variante, sich selber in

den Videos anzusehen. Dies schien für N. höchst interessant zu sein und erhielt dadurch ihre volle Aufmerksamkeit, das Gesehene konnte aufgegriffen und metakognitiv reflektiert werden.

Die **Kommunikative Validierung** nahm einen wichtigen Teil ein. Über die Gültigkeit der Ergebnisse konnte mit N., ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend, nur begrenzt diskutiert werden. Während der gemeinsamen Reflektionen der Videos mit N. und der SHP, versanken die Beiden manchmal in Plaudereien woraus eine Art flexibles Interview entstand. Daraus konnte beidseitig Einsicht über den aktuellen Lernstand gewonnen werden. Zudem kristallisierten sich die relevanten Schritte für die Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung für N. heraus.

Die beiden Verfasserinnen nahmen sich sehr viel Zeit für die Auseinandersetzung mit den Inhalten, der Methodik und Didaktik. Über die Videoanalysen wurden ausführliche Diskussionen geführt sowie Gegenüberstellungen und Vergleiche gezogen. Dieser fachkompetente Austausch entwickelte eine gegenseitige lehr- und lerneiche Dynamik, welche durch die Intersivision des begleitenden Dozenten intensiviert wurde. Diese Dynamik wirkte sich unterstützend und zugleich treibend in Bezug zur Aktionsforschung aus, indem immer wieder der aktuelle Standpunkt festgestellt und daraus anhand der gezogenen Fazits die Anpassungen des weiteren Vorgehens für N. optimiert werden konnte. Für die Verfasserinnen entstand durch die Auseinandersetzung mit den Indikatoren des Erduldens und Erlebens aus der Methode des E.M.C. eine Prozessöffnung, die wesentlich zur Qualitätsentwicklung ihrer Arbeit beigetragen hat. Die gemachten Erfahrungen veränderten ihre Haltung bezüglich der Bevorzugung von konkreter, kreativer Arbeit gegenüber dem abstrakten, funktionalen Arbeiten. Aber auch in der Ausführung der Reflektion oder dem Zeitfaktor fand eine Entwicklung statt. Zu letzterem kann die Erkenntnis hinzugefügt werden: Qualität sichern heisst Zeit geben. Zeit geben Aktionen abzuschliessen, sich zurück nehmen um beim Kind die Selbstwirksamkeit zu erhöhen.

Während der Forschung wurden die weiterführenden Ideen, welche aus den Videoanalysen hervorgingen, mit der Kindergärtnerin sowie den Eltern und der Logopädin besprochen, Prioritäten gesetzt und ausgemacht wer für welche Umsetzung verantwortlich ist.

Am 26. November 2016 fand an der Uni Bologna eine Tagung zu Ehren des im Mai dieses Jahres verstorbenen Professor N. Cuomo statt. Diese Masterarbeit „Fördern auf der Basis des Erlebens“ wurde dort in einer Präsentation erwähnt. Anhand eines Videos wurde die praktische Umsetzung nach der E.M.C. - Methode für diese Forschung aufgezeigt. Durch diese Präsentation an der Geburtsstätte der E.M.C. und die Betrachtung von Fachpersonen der Pädagogik aus verschiedenen Ländern, entstanden erneut professionelle Aussensichten. Insbesondere durch Dr. Alice Imola und Elisabetta Cuomo, öffneten sich weitere gemeinsame Visionierungen in Bezug auf die Zukunft von N. Dieses Projekt der Forschung für die Masterarbeit entwickelte sich zum „progetto di vita“.

Bei der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Videoaufzeichnungen bot die **Triangulation** einen reichhaltigen Fundus an Verbesserungsvorschlägen, Strategien und Taktiken, welche in die Wiederholungen der Aktionen einbezogen werden konnten. Des Weiteren erfolgten positive Entwicklungen im gesamten System durch die Intersivision mit dem Mentor Sefan Meyer sowie durch den fortwährenden Austausch über den Projektstand und die geplanten Interventionen mit allen Beteiligten. Gemäss dem Instrument des Operativen Systems nach Cuomo, wurde der Erziehungsstil

der SHP untersucht und durch die Interventionen beeinflusst. Darauf wurde bereits in der Kommunikativen Validierung genauer eingegangen.

Die **Simultaneität** aus dem P.A.S.S. wurde anhand der Erkenntnisse aus den Videoanalysen berücksichtigt. Konnte N. eine Handlung zu wenig selbstwirksam ausführen, arbeitete die SHP mit ihr gezielte, einzelne Aneignungsmöglichkeiten aus. Diese vom Handlungsablauf getrennten Einzelteile wurden spielerisch geübt und auf verschiedene Arten wiederholt, um dann in einer Einheit zum ganzen Handlungsablauf zusammengeführt zu werden. Beim Erzählen des Bilderbuches beispielsweise, wurden in unterschiedlichen Settings die einzelnen Sätze auf verschiedene Weisen dargestellt oder durch Bewegung begleitet. Die Wörter und Gebärden zuvor als Memory gespielt und im Alltag integriert. Es wurde erkannt, dass beim Fokussieren eines Elementes aus der Aktion zu einem bestimmten Zeitpunkt, die Didaktik konkret bleiben muss und nicht zu einem abstrakten Abhandeln verkommen darf.

Der **Sukzessionsprozess** aus dem P.A.S.S. konnte anhand der Handlungsplanung beim Einkaufen geübt werden. Die spezifische Reihenfolge um eine fortlaufende Kette zu bilden erfolgte durch das Ausschuchen der Früchte, diese in einen Beutel zu packen um auf die Waagschale zu legen. Dort musste der Zahlencode eingegeben werden um dann das Preisschild zu erhalten, welches auf den Beutel geklebt wurde, damit die Verkäuferin an der Kasse den Preis wusste. Das Erkennen und umsetzen können, dieses strikten Handlungsablaufes wurde durch das Cognitive Apprenticeship sowie die Reflektion anhand der Videobetrachtung in angenehmer Atmosphäre unterstützt.

#### **10.4 Kritische Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen und Ergebnissen**

Den Forschungsprozess über die Auswirkungen des Handlungsmodells auf N. und die SHP zu beschränken, hat sich bewährt. So konnten in einem überschaubaren Umfeld geforscht, Erfahrungen in der Umsetzung des Handlungsmodells gesammelt und analysiert werden.

Ein weiterer Schritt wird sein, die abschliessenden Erkenntnisse und Ergebnisse aus dieser Arbeit mit den Eltern, der Kindergärtnerin und der Logopädin zu teilen. Die Einsicht über das was N. weiterhin braucht wird ihnen mitgeteilt, um die pädagogisch, didaktischen Prozesse - die „pista di lavoro“ weiter zu verfolgen.

Auch wenn sich die Forschung auf das System N. und SHP bezieht, wurden die Systeme, Kindergartengruppe-Kindergärtnerin und Familie nicht ausser Acht gelassen. Nur so war es möglich, dem systemischen Ansatz gerecht zu werden. In der ersten Phase des Projekts, die bis zu den Sommerferien dauerte, hat die Kindergartengruppe N. hilfreich unterstützt. Die Kinder bemerkten ohne Aufforderung, wo N. Hilfe benötigte. In der zweiten Phase, in der die älteren Kinder eingeschult wurden und jüngere Kinder in die Gruppe kamen, veränderte sich die Rolle von N., sie war mehr auf sich selbst gestellt. Beide Gruppenzusammensetzungen haben sich positiv auf ihre Entwicklung ausgewirkt. Die Hilfestellungen wurden so auf natürliche Weise abgebaut. Das Interesse der Kindergärtnerin, N. bestmöglich zu integrieren und dass sie wie jedes andere Kind zur Gruppe gehört, hat positiven Einfluss auf die Partizipation der Kinder mit N.. Das Interesse, der rege Austausch und ihre Unterstützung im Prozess dieser Arbeit, war eine Bereicherung für beide Seiten. Um die Zusammenarbeit mit der Logopädin noch zu intensivieren sollte ein Gefäss für den gemeinsamen Austausch geschaffen werden.

Der liebevolle, natürliche Umgang der Familie und der Grosseltern mit N. als primäres soziales System beeinflusst N. positiv. Der Austausch mit den Eltern zeigte auf, wie sich N. zu Hause verhält und welche Reaktionen auf die Interventionen des Projekts festzustellen sind. So berichteten sie, dass N. mit den Reflektionsfächer voller Stolz der Familie und den Grosseltern über den Kindergarten berichtet. Es wurde beschlossen, auf die momentane Belastbarkeit der Familie Rücksicht zu nehmen, und die folgenden Schritte gut abzuwägen. Ein wichtiges Thema wird der Schuleintritt von N. sein. Um den weiteren Verlauf der Integration von N. zu planen, werden die nächsten strategischen Prinzipien nach der Methode des E.M.C. bestimmt und das „progetto di vita“ wird skizziert. Dabei soll die Beratung der Fallarbeit intensiviert und darauf hingearbeitet werden, die Handlungsfähigkeit, die Autonomie und die Sozialisation von N. weiter zu fördern. Im Gespräch mit den Eltern muss thematisiert werden in welcher Umgebung sie diese Ziele erreichen kann. Die Visionen, Ängste und Irritationen der Eltern müssen geklärt werden. Eventuell könnte die Frage; welche Sicherheit das Integrationskonzept ausstrahlen müsste um N. weiterhin integrativ zu beschulen, dabei hilfreich sein. Der systemisch ressourcenorientierte Blick soll auf den Einschulungsprozess gerichtet werden, indem die Rollen der Teilsysteme betrachtet wird. Fokussiert werden dabei, wie die Unterstützungsangebote der Schule und der Logopädin aussehen, die Gesundheit des Umfeldes und auf welche Forderungen von den Beteiligten eingegangen werden muss, dass weiterhin von einer erfolgreichen, integrativen Beschulung von N. gesprochen werden kann.

Die erfreulichen Fortschritte von N. in der Kommunikation nur auf die Interventionen des Projekts zurückzuführen, wäre zu einseitig. Die spontane Entwicklung sowie die Arbeit der Eltern, der Lehrpersonen und der Therapeuten haben auch ihres dazu beigetragen.

Die Sprache und die Kommunikation wird weiterhin ein wichtiges Thema in der Förderung von N. sein. Die personen- wie umweltbezogenen Faktoren der Sprache müssen immer wieder überprüft werden. Das wesentliche Ziel der Interventionen für N. in der Unterstützten Kommunikation wird weiterhin sein, ihr zu Möglichkeiten der Einflussnahme auf ihr Umfeld zu verhelfen.

Das Literaturstudium hat zu umfassenden Erkenntnissen und Hintergrundwissen für die praktische Umsetzung der Arbeit geführt. Viele der methodisch-didaktischen Theorien sind in ihren Grundsätzen in der pädagogisch-didaktischen Methode des E.M.C. wieder zu finden.

Unter Berücksichtigung der fünf Repräsentationsebenen (vgl. Kapitel 5.1.3) wurde eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem Spiel-/Lerngegenstand gefördert und ermöglicht individuelle Zugänge sowie unterschiedliche Lösungsstrategien. Die Verknüpfung von unterschiedlichen Handlungen wurde möglich.

Mit der Methode des Cognitiven Apprenticeship (vgl. Kapitel 5.1.4), die im Sinne von Meister-Lehrlings-Verhältnissen kognitive Prozesse für den Lernenden sichtbar machen soll, konnten Lernprozesse angeregt und unterstützt werden. Die Vorgehensweise, bei der Handlungen begleitet werden, hat sich bewährt und wird weiterhin bewusst eingesetzt. Die Berücksichtigung von Paulo Freires Motto „erst forschen, dann lehren“ hat sich als Grundsatz verinnerlicht. Nur so können die Interessen, Erfahrungen und Ressourcen der SuS erkannt und Unterricht darauf aufgebaut werden.

Die Theorien und die Planung des metakognitiven Prozesses haben sich in der praktischen Umsetzung nicht bewährt. So musste erkannt werden, dass der Einsatz von Symbolen z.B. Smileys noch zu

abstrakt ist und nicht in Verbindung mit den entsprechenden Gefühlen gebracht werden kann. Diese Erkenntnisse führten zur Frage: „Wie ist die Wahrnehmung der Gefühle von N.?“ Es wurde von Voraussetzungen ausgegangen, die noch nicht entwickelt sind.

Wirksam waren gezielte, offene Fragen, durch welche in den Dialog getreten werden konnte. Dadurch wurde der Metakognitionsprozess in Gang gesetzt. Indem die Reflektion so gestaltet war, dass N. sie mit den Handlungen verbinden konnte oder sich selber in den Videos anschauen durfte, führte dazu, dass es über sein Lernen nachzudenken begann. Die vertiefte Auseinandersetzung mit der Methode des E.M.C. hat zu vielen Erkenntnissen geführt. Erst mit der Zeit und nach fortwährendem Studium des Textes von Imola, „Empathie und Verstehen“, konnte das Verständnis allmählich aufgebaut werden. Die Komplexität des E.M.C. hat gezeigt, dass es Zeit und Erfahrung braucht, es in seiner Ganzheit zu erfassen. Von besonderer Bedeutung im Prozess dieser Arbeit, waren die Indikatoren der Erziehungsstile des E.M.C. über das Erdulden und Erleben. Sie dienten als Orientierung, zur gezielten Reflektion und für das bewusste Handeln auf der Basis des Erlebens. Es kann gesagt werden, ein Prozess wurde in Gang gesetzt, der Einfluss auf das gesamte Umfeld hat.

### **10.5 Schlussfolgerung für die heilpädagogische Praxis**

Der Wunsch der Verfasserinnen ist es, dass die Haltung der pädagogisch-didaktischen Methode des E.M.C. vermehrt gelebt wird. So müssen Voraussetzungen geschaffen werden, um der Heterogenität in der heutigen Schule gerecht zu werden, und über „Integration“ soll nicht nur gesprochen werden, sie soll gelebt werden. Dazu braucht es gut ausgebildete Lehrpersonen, die offen auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zugehen, Lehrpersonen, die allen Kindern in der Klasse wertschätzend und respektvoll begegnen. Bei denen der Stoffplan mit den Interessen, Erfahrungen und Ressourcen der Kinder verbunden wird. Lehrpersonen, die das Motto von Paul Freires (2008), „erst forschen, dann lehren“, als Nährboden für die weitere Entwicklung des Kindes sehen und sich vom Kind zum Lernstoff orientieren und nicht umgekehrt. Lehrpersonen, die sich nicht in der Rolle der „Lehrmeister“, sondern in der Lernbegleiter in einem kognitiv-konstruktiven Unterricht sehen, indem sie eigenaktive Lernprozesse ermöglichen und unterstützen.

Erfreulich, dass dieser mehrperspektivische Unterrichtsansatz als Grundlagen der Fachdidaktik auch in den Lehrmitteln für den Lehrplan 21 zu finden ist. In der Lehrmittelreihe „Technik und Design“ wird kognitiv-konstruktiver Unterricht wie folgt beschrieben:

„Das handlungsbezogene Lernen, das genetische Lernen sowie das problem- und projektorientierte Lernen haben gemeinsame Ansätze: Sie ermöglichen aktiv-entdeckendes, individuell-konstruktives, dialogisches und reflexives Lernen und fokussieren auf Themen, die möglichst authentisch und für Lernende interessant sind“ (Adamina & Möller in Stuber, 2012, S. 205).

Relevant ist, dass dieser Unterrichtsansatz Umsetzung in der Praxis findet. Die kritische Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den offenen Verhaltensweisen gegenüber den suggestiven Verhaltensweisen im Sinne des Erduldens und Erlebens in einem Supervisionsteam beinhaltet grosse Chancen, trägt viel zur Entwicklung der Lehrperson bei und wirkt sich positiv auf die Schule aus.

In Zukunft wird es nicht darum gehen, wie Kahlert und Heimlich sagen, „pädagogische Fertigware zu liefern“.

Es geht vielmehr darum, für die pädagogische Alltagspraxis vielfältige praxisorientierte und nachvollziehbare Anregungen – und auch Beispiele – bereitzustellen, die dazu beitragen, dass die Herausforderung inklusiven Unterrichts, die sich durch die UN-Behindertenrechtskonvention im Recht aller Kinder auf inklusive Bildung manifestiert, ein Stück weit entmystifiziert wird und dazu ermutigt, sich ihr zu stellen. Instrumenten für die Lehr-Lern- und Förderplanung und Reflektion kommt in diesem Zusammenhang ein besonderer Stellenwert zu (Kahlert & Heimlich in Gebauer & Simon 2012 S. 18).

### **10.6 Schlussfolgerung für die heilpädagogische Praxis aus der Sicht der Verfasserinnen**

In der Ausarbeitung dieser Arbeit wurde den Verfasserinnen immer wieder bewusst, wie vielseitig das gewählte Thema ist und dass der zeitliche Rahmen beschränkt ist. Mit dieser Arbeit wird ein Ausschnitt aus dem Prozess der Öffnung und der Horizontentwicklung in Bezug auf die Strategien des E.M.C., der in Gang gesetzt wurde, aufgezeigt. Der Perspektivenwechsel braucht Zeit, um die Haltung des E.M.C. zu verinnerlichen. Dies soll weiterhin in Analysen und kritischen Auseinandersetzung stattfinden, unter der Berücksichtigung der Indikatoren des Erduldens und Erlebens, durch welche der Wandel zu einer anderen Logik von Pädagogik bewirkt wurde. Es ist die Pädagogik von den Gefühlen und den sozialen Beziehungen ausgehend von den Ressourcen jedes einzelnen. Der Funke ist übergesprungen, die Veränderungsprozesse sind ausgelöst worden. So wird das Ziel weiterverfolgt, im Lernen die Empathie, das Verstehen und den Wunsch, zu existieren, hervorzubringen, zusammen mit den Fähigkeiten, Probleme lösen zu können und das Lernen soll somit wesentlich aus einer qualitativen Reifung der Erfahrungen bestehen (vgl. Imola, 2010, S. 8). In der heilpädagogischen Praxis der Verfasserinnen soll diese Haltung spür- und sichtbar sein und zu Veränderungen in ihrem Arbeits- sowie sozialen Umfeld beitragen. In diesem Entwicklungsprojekt wurde erkannt, dass Pädagogik etwas ist, das man macht und die Bedeutsamkeit daraus entsteht, wie man es macht!

### **10.7 Weiterführende Gedanken**

Über ein knappes Jahr konnten Erfahrungen gesammelt werden in der Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsprojekt und was es heißt ein „progetto di vita“ zu realisieren. Relevant für die weitere Entwicklung und Selbständigkeit von N. wird es sein, ob dieser Weg eingeschlagen wurde, weiter verfolgt wird und eine Langzeitwirkung erzielt werden kann. Es liegt in der Verantwortung der Verfasserinnen, wenn N. von einer anderen Person betreut wird, sie über diese Erfahrungen zu informieren und falls es von Interesse ist, die Rolle der Supervisorin einzunehmen. Die im Kapitel 9.3 diskutierten systemisch und ressourcenorientierten Massnahmen werden umgesetzt. Der weitere Weg ist für N. insofern gebnet, dass sie voraussichtlich ab August 2017 in die erste Regelklasse in ihrer Wohngemeinde aufgenommen wird. Die bisherige SHP würde sie weiterhin begleiten. Die Eltern befinden sich noch in der Entscheidungsphase, eine interne Einschulung im Kompetenzzentrum wird ebenso in Betracht gezogen wie die Integration in der Regelklasse.

In einem weiteren Entwicklungsprojekt des E.M.C., könnte die Wirkung des systemischen Handlungsmodells in Bezug auf den Kontext Familie, Kindergartengruppe, Lehrpersonen und Therapeuten erforscht werden. Bei Integrations - Projekten nach der Methode von Nicola Cuomo möchten die Verfasserinnen noch einmal betonen, wie wichtig es ist, einen mit der Methode des E.M.C.



vertrauten Supervisor beizuziehen, um die Aussensicht zu verstärken. So werden mit der fachlich kompetenten Beratung die Interventionen, Hypothesen, Experimente und Evaluationen von aussen abgestützt und die Gelingensbedingungen werden optimiert. Bei einer weiteren Durchführung würden sie diese supervisorische Beratung intensivieren.

Das Analyseraster würden die Verfasserinnen ein andermal vor Gebrauch gründlicher erproben, um die Auswertung der Forschungsergebnisse zu erleichtern. Da diese Projektmethode einen Integrationsprozess aufzeigt der weiter verfolgt wird, kommen fortlaufend Fragen auf. Diese werden aufgenommen, reflektiert und im operativen Team geklärt.

Die Erfahrungen mit der Förderung auf der Basis des Erlebens haben die Verfasserinnen überzeugt. Es ist ihnen ein Anliegen, die E.M.C. in ihrem Umfeld bekannter zu machen. Die gemachten Erkenntnisse könnten sich auch zu Beratungszwecken bei Integrationsprojekten als dienlich erweisen. Welche weiteren Auswirkungen dieses Entwicklungsprojekt haben wird, bleibt abzuwarten.

### **Schlussfazit dieser Masterthese:**

„Die Wege der Erkenntnis, die Erfahrungen, die Erziehung, die Lernprozesse, die Didaktik – sie lassen sich nicht auf summative und lineare Art und Weise darstellen, als wären sie ein Schuss aus einem Gewehr. Sie sind systemisch, in der Mitwelt integriert, differenziert und komplex wie der Flug eines Schmetterlings“ (Imola, 2010, S. 8).

## 11 Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen und Schreiben*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Appelbaum, B. (2011): *Zeig´ s mir mit Gebärden. Gebärden in der Kommunikationsförderung / Sprachtherapie*. In: Bollmeyer, H., Engel, K., Hallbauer, A. & Hüning-Meier, M. (Hrsg.): *UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper, S. 237-251.

Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1995). *Eigenständig lernen*. St. Gallen: UVK.

Biermann, A. (2003). *Sprache und Kommunikation bei geistig behinderten Menschen*. In: Irlich, D. & Stahl, B. *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder*. Göttingen: Hogrefe.

Bodrova, E. & Leong, D. J. (1996): *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. Columbus: Merrill/Prentice Hall

Brunsting-Müller, M. (1997). *Wie Kinder denken oder denken, sie denken. Ein metakognitiver Interventionsansatz*. Luzern: Edition SZH

Brunsting-Müller, M. (2011). *Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik*. (2. Auflage), Bern: Haupt

Bundschuh, K., Heimlich, U. & Krawitz, R. (2007). *Wörterbuch Heilpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cappello Müller, M. (2009). *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper.

Cuomo, N. (1988). „Schwere Behinderungen“ in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cuomo, N. (2014). *Sinergie scientifiche e buone pratiche nella dimensione multi e interdisciplinare della ricerca-formazione-azione*. Un percorso di ricerca in Pedagogia Speciale: X Fragile...Il "Filo di Arianna" e i labirinti. In N. Cuomo, Biondi, G., Albertini, G. (Hrsg.), *X Fragile... Il "Filo di Arianna" labirinti. Una ricerca-formazione-azione tra sinergie scientifiche e buone pratiche di Neuroscienze, Psicologia Clinica e Pedagogia Speciale* (Bd. Emozione di conoscere, S. 17-117). Pisa: Edizioni ETS.

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014b). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Internet: [http://vorlage.lehrplan.ch/downloads/container/31\\_101\\_0\\_1\\_0.pdf](http://vorlage.lehrplan.ch/downloads/container/31_101_0_1_0.pdf) [18.10.16].

DLV, Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband. Logopädie – Damit Sprache selbstverständlich wird. Internet: <http://www.logopaedie.ch> [19.10.16].

Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Feuser, G. (2013). *Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon*. Internet: [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_G\\_-\\_Inklusive\\_Bildung\\_-\\_ein\\_p\\_dagogisches\\_Paradoxon\\_17\\_07\\_2013.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G_-_Inklusive_Bildung_-_ein_p_dagogisches_Paradoxon_17_07_2013.pdf) [12.10.16].

Fischer, H. & Renner, M. (2011). *Heilpädagogik. Heilpädagogische Handlungskonzepte in der Praxis*. Freiburg im Breisgau: Lambertus

Flavell, J.H. (1971). *Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition*. In: F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 23-27). Stuttgart: Kohlhammer.

Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frey, K. (1996): *Die Projektmethode*. (7. Auflage). Weinheim: Beltz.

Fröhlich, A. (1991). *Basale Stimulation*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.

Fröhlich, A. & Simon, A. (2008). *Gemeinsamkeiten entdecken. Mit schwer behinderten Kindern kommunizieren*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.

Gebauer, M. & Simon, T. (2012). *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), 18, 1-20.

Guldimann, T. (1996). *Eigenständiger Lernen: durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*. Bern: Haupt.

Guldimann, T. & Lauth, G. (2004). *Förderung von Metakognition und strategischem Lernen*. In Lauth, G., Grünke, J. & Brunstein, J. (Hrsg.). *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 176-186). Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration*. Oberhausen: Athena.

Hochschule für Heilpädagogik, (2013). *Wissenschaftliches Arbeiten, Grundlagen und Rahmenbedingungen*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

Hochschule für Heilpädagogik (2013). *Schulische Heilpädagogik. Aufgaben – Kompetenzen. Ein Berufsbild auf einen Blick*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

HTK, Schweizer Gruppe für Hippotherapie-K. *Was ist Hippotherapie-K?* Internet:  
<http://www.hippotherapie-k.org/index.php?id=39> [18.10.16].

Huizinga, J. (1991). *Homo ludens*. Reinbek: Rowolt.

Isb. Bayern. (2016). *Kommunikation und Sprache*. Internet:  
[https://www.isb.bayern.de/download/8918/kommunikation\\_und\\_sprache.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/8918/kommunikation_und_sprache.pdf) [23.9.16].

Imola, A. (2010). *Empathie und verstehen. Die Methode von Nicola Cuomo*. Internet:  
[http://www.interview.hfh.ch/metodo\\_EMCD\\_20120216.pdf](http://www.interview.hfh.ch/metodo_EMCD_20120216.pdf) [19.10.16].

Jantzen, W. (1992). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. (2. Korrigierte Auflage, Band 1) Weinheim: Beltz.

Jantzen, W. (2000). *Geistige Behinderung ist kein Phantom – Über die soziale Wirklichkeit einer naturalisierten Tatsache*. In H. Greving & D. Gröschke (Hrsg.). *Geistige Behinderung – Reflexion zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff* (S. 166-178). Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Joller-Graf, K. (2004). *Didaktik des integrativen Unterrichts*. Zürich: Dissertation.

Joller-Graf, K. (2006). *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen: zur Didaktik des integrativen Unterrichtes*. Luzern: Comenius.

Kaiser, R. & Kaiser, A. (2006). *Denken trainieren, Lernen optimieren. Metakognition als Schlüsselkompetenz*. (2. überarbeitete Auflage). Augsburg: Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (4., vollständige überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

- Lanfranchi, A. & Steppacher, J. (2011) (Hrsg.). *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern: Haupt.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, Ch. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Stuttgart: Kolhammer.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Martin, P.-Y. (1999). *Metakognition im Lernprozess. Bedeutung und Umsetzung im Primarschulunterricht*. Internet: <http://pymagix.com/Dokumente/Metakognition%20im%20Lernprozess.pdf>. [26.10.16]
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (5., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, S. (2012). *Kerzen – Chemie und Mathematik. Ein Thema – viele Schulstufen und Disziplinen*. Unveröffentlichtes Skript, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Zürich. (work in progress)
- Meyer, S. (2015). *Dialogische Lerndiagnostik*. Unveröffentlichtes Skript. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.: HfH
- Meyer, S. (2016). *Das flexible Interview und die Methode "Empathie und Verstehen"*. Internet: <http://www.interview.hfh.ch/page020a.htm>
- Meyer, H. (2009): *Gefühle sind nicht behindert. Musiktherapie und musikbasierte Kommunikation mit schwer mehrfach behinderten Menschen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- NetDoktor. Wissen für ihre Gesundheit, *ICD- Diagnose, P20 Intrauterine Hypoxie*. Internet: <http://www.netdoktor.de/Service/ICD-Diagnose/P20-Intrauterine-Hypoxie-41167.html> [18.10.2016].
- Pfeffer, W. (1988): *Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung*. Würzburg: Edition Bentheim.

Physioswiss-Schweizer Physiotherapie Verband. *Physiotherapie erklärt*. Internet:  
<http://www.physioswiss.ch/swiss/was-ist-pt-neu/pt-erklart.htm> [18.10.16]

Sarminski, K. (2003). *Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung*. Göttingen: Hogrefe

Schulgesetz Graubünden und Verordnung. Internet: [http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Schulgesetz\\_Verordnung\\_zusammen\\_de.pdf](http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Schulgesetz_Verordnung_zusammen_de.pdf) [18.10.2016].

Schulheim Chur (2008). *Ausgewählte Fragen zum Sprachaufbau im frühen Entwicklungsalter*, Lernbegleiter. Unveröffentlichtes Skript, Chur: Schulheim Chur

Speck, O. (2011). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. (2. Auflage). München: Reinhardt.

Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (1994). *Interaktive Lehr-Lernumgebungen*. In Reusser, K. & Reusser-Weyenetz, M. (Hrsg.), *Verstehen*. Bern: Huber.

Steppacher, J. (2014). *Von der Integration zu Inklusion*. Unveröffentlichtes Skript, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Tanne Schweizerische Stiftung für Taubblinde. *Tanne-Gebärden - eine Brücke zu Menschen mit Hörsehbehinderung*. Internet: <http://www.tanne.ch/tanne-gebärden-eine-brücke-zu-menschen-mit-hörsehbehinderung>

Theunissen, G. (2007). *Geistige Behinderung*. In Bundschuh, K., Heimlich, U. & Krawitz, R. (Hrsg.) *Wörterbuch Heilpädagogik* (3. Aufl.), (S. 94-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule*. (2. Überarbeitete Auflage). München: Reinhardt.

Textor, M. (1999). *Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik*. Internet:  
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html> [21.10.2016].

Textor, M. (2000). *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Internet:  
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1586.html> [21.10.2016].

Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen*. (Original 1934). Weinheim: Beltz.

Wachsmuth, S. (2010). *Körpersprachliche Kommunikation bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen*. Hrsg.: Maier-Michalitsch, N. J./ Grunick, G. (Hrsg.): *Leben pur –*

Kommunikation bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf:  
Selbstbestimmtes Leben, 58-71.

Wannack, E., Schütz, A., Arnaldi, U., (2009). *Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten*.  
Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe 4bis8, 12, 23-25

Wendlandt, W. (2006). *Sprachstörungen im Kindesalter; Materialien zur Früherkennung und Beratung*  
(5. Auflage). Stuttgart: Thieme.

World Health Organization (2012) (korrigierter Nachdruck der 1. Auflage). *ICF-CY. Internationale  
Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*.  
Bern: Hans Huber.

Wilken, E. (2010): *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. (3. Auflage).  
Stuttgart: Kohlhammer.

## 12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung Integration und Inklusion .....	12
Tabelle 2: Überblick über Arbeitsinstrumente zur Förderung metakognitiver Prozesse nach Guldimann (1996). .....	39
Tabelle 3: Zielmatrix Masterarbeit.....	51
Tabelle 4: Planung Einstiegsritual.....	52
Tabelle 5: Planung Bilderbuch „Raupe Nimmersatt“ .....	52
Tabelle 6: Planung Einkaufen .....	53
Tabelle 7: Planung Znüni zubereiten .....	53
Tabelle 8: Planung Reflektion .....	54
Tabelle 9: Beispiel der Planung einer Unterrichtssequenz.....	55
Tabelle 10: Analysekriterien Erdulden – Erleben.....	63
Tabelle 11: Vorlage für die Videobeobachtung und Analyse.....	64
Tabelle 12: Evaluation Zielsetzung 1 .....	94
Tabelle 13: Evaluation Zielsetzung 2 .....	94
Tabelle 14: Evaluation Zielsetzung 3 .....	95
Tabelle 15: Evaluation Zielsetzung 4 .....	95
Tabelle 16: Evaluation Zielsetzung 5 .....	95

## 13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sprachpyramide nach Wendlandt, (2006, S. 31).....	16
Abbildung 2: Ganzheitlichkeit der Entwicklung (vgl. Fröhlich, 1991, S.50).....	21
Abbildung 3: Schema der Einflussfaktoren des effizienten Lernens (Martin, 1999, S. 6). .....	31
Abbildung 4: Dimensionen des Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumentes (BuB) Praxis (HfH, Dep.1, 2014). .....	34
Abbildung 5: Schema, Metakognition, Kaiser und Kaiser (2006, S. 32).....	37
Abbildung 6: E.M.C auf einen Blick (Imola, 2010, S. 8).....	43
Abbildung 7: BuB als Uhrwerk, dialogische Lerndiagnostik (Meyer, 2015, S. 40).....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
Abbildung 8: Handlungsmodell .....	50