

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung eine Geschichte erzählen

Ein Ideenkatalog zur Vermittlung und Vertiefung eines Bilderbuchs für Kinder mit
Autismus-Spektrum-Störung



Eingereicht von: Miriam Grieder Maurer
Begleitung: Prof. Dr. Andreas Eckert
Datum der Abgabe: 24. Juni 2018

Dank

Hiermit möchte ich mich herzlich bei allen Personen bedanken, welche mich beim Erarbeiten und Schreiben dieser Masterarbeit unterstützt und begleitet haben. Bei Andreas Eckert bedanke ich mich für die wohlwollende Betreuung, bei Matthias Maurer, Hilde Härtner und Andrea Weber möchte ich mich für das engagierte Lektorat bedanken. Weiteren Personen aus meinem schulischen wie privaten Umfeld danke ich für ihre Unterstützung.

Abstract

Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) zeigen in verschiedenen Wahrnehmungsbereichen Besonderheiten, die eine Teilhabe am Geschichtenerzählen erschweren. In dieser Masterarbeit werden methodische und didaktische Ideen erarbeitet, die das Geschichtenerzählen für Kinder mit ASS erleichtern. Der Praxisprozess wurde mittels Beobachtungsverfahren, Forschungstagebuch, Aufnahmen und Videomaterial analysiert und evaluiert. Die im Unterricht bewährten Ansätze sind in einem Ideenkatalog festgehalten und sollen Lehrpersonen, Heilpädagogen, Heilpädagoginnen, Eltern und weitere an der Förderung beteiligte Personen dazu animieren, Kindern mit ASS trotz Schwierigkeiten Geschichten zu erzählen.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	7
1.1. PERSÖNLICHER BEZUG ZUR THEMENWAHL	7
1.2. HEILPÄDAGOGISCHE RELEVANZ	8
1.3. FRAGESTELLUNG UND ZIELE DER MASTERARBEIT	8
2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN GESCHICHTENERZÄHLEN	9
2.1. KINDER BRAUCHEN GESCHICHTEN	9
2.2. EMOTIONALER BEZUG ZUM BILDERBUCH	10
2.3. GESCHICHTENERZÄHLEN IN BEZUG AUF DIE SPRACHENTWICKLUNG	10
2.4. VORAUSSETZUNG FÜR DAS VERSTEHEN EINER GESCHICHTE (REZEPTIV)	11
2.5. ENTWICKLUNG DER ERZÄHLFÄHIGKEIT (PRODUKTIV)	13
2.6. METHODEN DES GESCHICHTENERZÄHLENS	16
2.6.1. MÜNDLICHES ERZÄHLEN	16
2.6.2. KAMISHIBAI ERZÄHLTHEATER	17
2.6.3. DIALOGISCHES BILDERBUCHLESEN	18
2.6.4. LESEN UND BILDERBÜCHER ANSCHAUEN	18
2.7. KURZZUSAMMENFASSUNG	19
3 THEORETISCHE GRUNDLAGEN AUTISMUS-SPEKTRUM-STÖRUNG	20
3.1. GESCHICHTE UND BEGRIFFSERKLÄRUNG	20
3.1.1. KLASSIFIKATION	20
3.2. SPRACHENTWICKLUNG BEI KINDERN MIT ASS	23
3.2.1. KOMMUNIKATION IN BEZUG AUF DIE SPRACHENTWICKLUNG	24
3.2.2. ECHOLALIE	25
3.3. DIE „THEORY OF MIND“ (TOM)	26
3.4. SPIELVERHALTEN	27
3.5. WAHRNEHMUNGSEIGENHEITEN	27
3.6. ZENTRALE KOHÄRENZ	29
3.7. EXEKUTIVE FUNKTIONEN	30
3.8. REPETITIVE VERHALTENSWEISEN UND EINGESCHRÄNKTE INTERESSEN	30
3.9. AUTISMUSSPEZIFISCHE FÖRDERANGEBOTE	31

3.9.1. STRUKTURIERTER UNTERRICHT NACH TEACCH	31
3.9.2. SOCIAL STORY™ UND COMIC-STRIP-GESPRÄCHE	32
3.9.3. UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION (UK)	33
3.9.4. INDIVIDUELLE MOTIVATIONSSYSTEME UND SPEZIALINTERESSEN	34
3.9.5. SCAFFOLDING	34
3.10. KURZZUSAMMENFASSUNG	34
4 PROJEKTPLANUNG UND DURCHFÜHRUNG	37
4.1. ENTWICKLUNGSABSICHT UND AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND ZUM THEMA	37
4.2. ENTWICKLUNGSKONZEPTION	37
4.3. ERARBEITUNG DES IDEENKATALOGS	39
4.4. FORSCHUNGSMETHODEN	40
4.4.1. UNTERRICHTSVORBEREITUNG, ANPASSUNG BILDERBUCH: PROZESSORIENTIERTER ERFAHRUNGSBERICHT	41
4.4.2. UNTERRICHTSDURCHFÜHRUNG GRUPPENSETTING UND EINSELSETTING: BEOBACHTUNGSFORMEN	41
4.4.3. TRANSKRIPTION	42
4.5. BEOBACHTUNGSSETTING	43
4.5.1. ERKLÄRUNG ZUM BEOBACHTUNGSMODELL	44
4.5.2 KRITERIEN ZUR ÜBERPRÜFUNG DER DURCHFÜHRUNG	46
4.6. DURCHFÜHRUNG	48
4.6.1. RAHMENBEDINGUNGEN	48
4.6.2. KURZBESCHRIEB SCHÜLER	48
4.6.3. SCHULE/KLASSE	49
4.6.4. ORGANISATORISCHE UND INHALTLICHE PLANUNG DER DURCHFÜHRUNG	49
4.7. DIE KONKRETE UMSETZUNG	52
5 PROJEKTEVALUATION	54
5.1. AUSWERTUNG	54
5.1.1. AUSWERTUNG DER KATEGORIE A: <i>AUSWAHL UND ANPASSUNG EINES BILDERBUCHS</i>	54
5.1.2. AUSWERTUNG DER KATEGORIE B: METHODISCH-DIDAKTISCHE IDEEN FÜR EINEN INTEGRATIVEN UNTERRICHT IN DER KLASSE	55
5.1.3. AUSWERTUNG DER KATEGORIE C: SPRACHLICHE VERTIEFUNG DER GESCHICHTE IN DER EINZELARBEIT	58

6 DISKUSSION UND AUSBLICK	64
6.1. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	64
6.1.1. ERSTE UNTERFRAGE:	64
6.1.2. ZWEITE UNTERFRAGE:	65
6.1.3. DRITTE UNTERFRAGE:	65
6.1.4. HAUPTFRAGE:	66
6.2. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	68
6.3. METHODENKRITIK	70
6.4. AUSBLICK	70
6.5. FAZIT	71
7 VERZEICHNISSE	72
7.1. LITERATURVERZEICHNIS	72
7.2. TABELLENVERZEICHNIS	74
7.3. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	74
8 ANHANG	74
8.1. IDEENKATALOG	74

1 Einleitung

Zu Beginn dieser Arbeit wird einerseits mein persönlicher Bezug zur Themenwahl beleuchtet, andererseits soll die zu erforschende Fragestellung präzisiert und in den heilpädagogischen Kontext gestellt werden.

1.1. Persönlicher Bezug zur Themenwahl

„Eine gut erzählte Geschichte macht aus den Ohren Augen.“
(Chinesisches Sprichwort)

Ich setze dieses Sprichwort an den Anfang meiner Arbeit, weil es mit wenigen Worten aufzeigt, was beim Geschichten erzählen entstehen kann. Die erzählte Geschichte lässt bei den Zuhörenden Bilder entstehen, wodurch ein innerer, imaginärer Raum entsteht, welcher für die kindliche Entwicklung absolut zentral ist.

Ich arbeite als Lehrerin an einer Sonderschule für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen, sowie Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Das Geschichtenerzählen hat für mich im Unterrichtsalltag einen grossen Stellenwert. Jedes fächerübergreifende Quartalsthema ist in eine passende Geschichte eingebettet, welche ich meistens anhand eines Bilderbuches erzähle. Die Geschichte wird so zum Thema, das fachliche Thema wird aber auch zur Erzählung. Gerne nehme ich die Geschichte zum Anlass, mit den Kindern z.B. ein kleines Theater einzustudieren, sprachlich daran zu arbeiten, oder sie lassen sich inspirieren und erfinden selber thematisch ähnliche Geschichten. Trotz meiner Begeisterung für das Thema, gelange ich beim Geschichtenerzählen bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen an meine Grenzen. Diese Kinder scheinen im Unterricht nicht zuzuhören, wirken abwesend, können nichts oder wenig aus der Geschichte wiedergeben und zeigen oft unerwünschtes Verhalten in der Erzählstunde. So stellt sich für mich immer wieder die Frage, wie ich Schüler und Schülerinnen (SuS) mit Autismus-Spektrum-Störungen für das Bilderbuch und die darin enthaltene Geschichte begeistern kann. Was muss ich methodisch-didaktisch beachten, damit ich ihr Interesse wecken kann? Wie merke ich, ob sie inhaltlich etwas aufgenommen und verstanden haben? Wie können sie sich dazu äussern und wie kann ich ihre Sprachkompetenz fördern? Diesen Leitfragen möchte ich in meiner Masterarbeit nachgehen, indem ich den aktuellen Wissensstand bezüglich der Autismus-Spektrum-Störung (im weiteren Text mehrheitlich mit ASS abgekürzt) und des Sprachentwicklungsprozesses berücksichtige. Im breiten Feld der Sprachentwicklung fokussiere ich mich auf die Literatur zum Geschichtenerzählen, was mich zu Claus Claussen führt, der zusammenfassend sagt, dass wir das Geschichtenerzählen nutzen, um unsere Fantasie und innere Vorstellungskraft anzuregen, dass Kinder durch das Geschichtenhören etwas über sich selbst, über ihr Leben und über das Leben anderer erfahren (vgl. Claussen, S. 13, 2006). Bei den vielen Facetten der ASS rücken anhand meiner Leitfragen die Eigenheiten der Wahrnehmungsverarbeitung in den Vordergrund, aufgrund derer sich didaktische und methodische Schlussfolgerungen für das Geschichtenerzählen ableiten lassen. Mit den Worten des eingangs erwähnten chinesischen Sprichwortes, geht es darum, was eine gut erzählte Geschichte ausmacht und was die Zuhörenden mitbringen müssten, damit aus Augen Ohren werden und sich der innere Raum der Imagination öffnet.

1.2. Heilpädagogische Relevanz

Unsere Klasse besteht aus sechs Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Behinderungen, darunter auch Autismus-Spektrum-Störungen. Alle diese Kinder weisen sehr unterschiedliche Stärken- und Schwächen-Profile auf. Sie lernen verschieden schnell und haben sehr divergierende Interessen. Aufgrund der grossen Heterogenität innerhalb der Kleingruppe ist mein Unterricht für jedes Kind individuell angepasst. Trotz dem hohen Individualisierungsgrad des Unterrichtes soll es Momente geben, in welchen eine gemeinsame Thematik die Klasse verbindet und allen Kindern Partizipation ermöglicht wird. So ist es mir ein Anliegen, dass die Kinder die gewählte Geschichte gemeinsam hören, sich danach aber anhand individuell angepasster Angebote mit dem Inhalt auseinandersetzen können. Die aktuelle Geschichte erzähle ich jeweils im Morgenkreis, wobei der rituelle Rahmen Sicherheit gibt und Orientierung erleichtert. Von aussen ist allerdings schwer zu erahnen, was die SuS mit ASS in dieser Kreissequenz aufgrund ihrer Beeinträchtigung von den mündlich besprochenen Inhalten aufnehmen können. Die Autismus-Spektrum-Störung ist eine tiefgreifende Entwicklungsstörung. Bei meinen davon betroffenen SuS unterscheiden sich die Auswirkungen der Beeinträchtigung punkto Schweregrad und Störungsbereich sehr stark. Sie teilen aber die Eigenheit, dass sie am Gespräch in einer Gruppe über ein gemeinsames Thema kaum teilnehmen können. Ihnen den Austausch über das gemeinsame Thema zu ermöglichen und sie damit – zumindest ansatzweise - zur Partizipation zu führen, ist ein zentrales Anliegen meiner heilpädagogischen Tätigkeit.

1.3. Fragestellung und Ziele der Masterarbeit

In dieser Arbeit soll aufgrund theoretischer Reflexion und praktischer Erprobung dargelegt werden, wie ein Bilderbuch und dessen Vermittlung angepasst werden muss, damit Schülerinnen und Schüler mit ASS an einer mündlich erzählten Geschichte teilhaben können. In erster Linie soll ein methodisch- didaktischer Ideenkatalog für Lehrpersonen und Heilpädagogen und Heilpädagoginnen entstehen, welcher aber auch von Eltern und weiteren Bezugspersonen ASS-betroffener Kinder genutzt werden kann. Der theoriegestützte Bezugsrahmen basiert auf dem aktuellen Wissen bezüglich des Geschichtenerzählens und beleuchtet die für diese Arbeit relevanten Aspekte der Autismus-Spektrum-Störung. Die theoretischen Überlegungen zum Geschichtenerzählen fokussieren vorwiegend die emotionale und sprachliche Entwicklung des Kindes. Claus Claussen sagt dazu: „Schliesslich brauchen Kinder auch viele Geschichten, um für sich Sprache kennen zu lernen, sich in Sprache und deren Mittel und Möglichkeiten hinein zu fühlen, um ihre persönliche Sprache zu entwickeln und weiterzuentwickeln“ (Claussen, 2010, S.12). Der zweite theoriegestützte Referenzpunkt geht der Frage nach, wie Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung lernen, wie sie sich und ihre Umgebung wahrnehmen und welche Schwierigkeiten beim Aufnehmen von Geschichten für diese Menschen entstehen. Aufgrund des skizzierten Theorierahmens sollen methodische und didaktische Leitlinien herauskristallisiert werden, welche in der Unterrichtspraxis erprobt werden. Dies führt zur folgenden Fragestellung, welche durch sekundäre Fragen konkretisiert werden soll:

Primäre Fragestellung

Welche autismusspezifischen Interventionen können beim Geschichtenerzählen unterstützend wirken, damit Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung von der Geschichte profitieren?

Mögliche sekundäre Fragen:

- *Welche Fähigkeiten in der Entwicklung eines Kindes sind für das Verstehen einer Geschichte relevant?*
- *Wie wird erkannt, ob das Kind die Geschichte verstanden hat?*
- *Welche spezifischen Schwierigkeiten zeigen sich beim Zuhören von Geschichten bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen?*

2 Theoretische Grundlagen Geschichtenerzählen

In den folgenden Unterkapiteln wird zuerst auf die Wichtigkeit des Geschichtenerzählens im Allgemeinen eingegangen. Genauer fokussiert wird der emotionale und der sprachliche Bezug zum Geschichtenerzählen, um anschliessend den Bezug des Geschichtenhörens und -erzählens zur kindlichen Sprachentwicklung herzustellen. Abschliessend werden diverse Methoden wie eine Geschichte vermittelt werden kann, dargestellt.

2.1. Kinder brauchen Geschichten

Geschichten hören und weitererzählen hat in der Menschheit eine lange Tradition. Märchen, Sagen oder Mythen haben im Leben der Menschen immer eine grosse Bedeutung gehabt. Insbesondere Kinder lieben Geschichten. Der Diplompädagoge Claus Claussen sagt: „Kinder brauchen Geschichten, um ähnliche Weltdeutungen wie die eigenen zu finden. Sie brauchen Zugänge zu anderen Erfahrungen als ihre eigene Welterfahrung“. (Claussen, 2010, S.11). Geschichten vorlesen oder erzählen ist für die kindliche Entwicklung wichtig, da besonders Märchen zentrale Themen der menschlichen Entwicklung aufnehmen und dem Kind einen neuen Blick auf eigene innerpsychische Erfahrungen vermitteln können. Bruno Bettelheim sagt dazu: „Soll eine Geschichte ein Kind fesseln, so muss sie es unterhalten und seine Neugier wecken. Um aber sein Leben zu bereichern, muss sie seine Phantasie anregen und ihm helfen, seine Verstandeskräfte zu entwickeln und seine Emotionen zu klären“ (Bettelheim, 1977, S. 10). Das eingangs erwähnte Zitat: „Eine gut erzählte Geschichte macht aus den Ohren Augen“ bringt Bettelheims Überlegungen in wenigen Worten auf den Punkt und verweist auf die Transformation von auditiven Inhalten in innere Bilder. Dieser Prozess ermöglicht das innerliche Mitgehen mit dem auditiv Aufgenommenen. Doch wie entstehen innere Bilder? Wie entsteht ein imaginärer Raum, der Quelle von Kreativität und (abstraktem) Denken ist? Je spannender eine Erzählung erlebt wird, desto mehr innere Bilder können entstehen. Astrid Lindgren geht sogar so weit, dass sie sagt: „Es gibt nichts, was das Buch als Nährboden der Phantasie ersetzen kann“ (Lindgren; zitiert nach Albers, 2015, S. 7).

2.2. Emotionaler Bezug zum Bilderbuch

Auf den ersten Blick mag das Geschichtenerzählen als einfache Kommunikationssituation erscheinen. Die erzählende Person (Sender) übermittelt mündlich einen semantischen Inhalt an die zuhörende Person (Empfänger). Diese Umschreibung mag für einen fachbezogenen Vortrag für ein erwachsenes Publikum zutreffen, ist aber für das Geschichtenerzählen, ganz besonders wenn Kinder Zuhörende sind, nicht stimmig. Das Geschichtenerzählen beinhaltet weit mehr als das Vermitteln sachlicher Inhalte, da es eine stark dialogische, interaktionelle und emotionale Seite aufweist, auf welche ich im Folgenden kurz eingehe.

Eine wesentliche Grundlage um als Zuhörerende oder Zuhörender Geschichten aufzunehmen, ist die Fähigkeit der „shared attention“, welche zu den Entwicklungsaufgaben drei bis acht monatiger Säuglinge gehört. (vgl. Oerter und Montada, 2002, S. 184). Indem ein Säugling lernt der Blickrichtung einer Bezugsperson zu folgen, welche ein Objekt fokussiert, kann sein Aufmerksamkeitsfokus zwischen Objekt und Bezugsperson wechseln. Er lernt damit seine Aufmerksamkeit auf etwas Drittes zu lenken. Die sichere emotionale Bindung zwischen ich und du wird damit zur Grundlage, welche das Fokussieren der Aussenwelt und damit Triangulation ermöglicht. (vgl. ebd.) Das Geschichtenerzählen beinhaltet viele Komponenten dieser frühen bindungsorientierten Interaktionen zwischen Kind und Bezugsperson. Timm Albers meint in seinem Buch „das Bilderbuch“, dass für eine optimale Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen eine sichere emotionale Grundlage vorhanden sein muss (vgl. Albers, 2015, S.10). Über das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuches bekommt das Kind die Welt erklärt. Die Aufmerksamkeit des Kindes und seiner Bezugsperson richtet sich auf das Buch oder den Gegenstand, womit sich ein dritter Bezugspunkt ergibt (Triangulation). Ist eine emotionale Bindung zwischen der erwachsenen Person und dem Kind vorhanden, kann eine Interaktion oder ein Dialog über das Erzählen stattfinden (vgl. Albers, 2015, S. 10). Es entsteht ein Austausch über die gemeinsam durchlebte Geschichte, was häufig zu einer sehr konzentrierten und fokussierten Situation führt (geteilte Aufmerksamkeit). Nach neuesten Studien werden durch regelmässiges Vorlesen Mitgefühl und solidarisches Handeln beim Kind gefördert (vgl. Alt, 2017, S. 5).

Das Interesse an Geschichten beginnt im frühen Kleinkindalter. Anfänglich werden vielleicht nur Gegenstände angeschaut, die im Bilderbuch benannt werden. Durch das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern und die simultanen verbalen Erläuterungen der Bezugsperson beginnen dialogische Kommunikationssituationen zu entstehen, auch wenn sich die Beiträge des Kleinkindes auf „da,da“ und das Hinweisen mit der Hand beschränken. Im Verlauf der weiteren Entwicklung werden Fragen, Aussagen und Bemerkungen ausgetauscht, wodurch das Kind seinen Wortschatz und die grammatikalischen Strukturen laufend erweitert. Wenn Kinder die Geschichte verstanden haben, beginnen sie sich mit den Helden und Heldinnen der Geschichte zu identifizieren (vgl. Albers, 2015, S. 7). Sie spielen die Geschichten nach, vergleichen ihre Erlebnisse damit, und es können auch schwierige Situationen dank Geschichten gemeistert werden (ebd.).

2.3. Geschichtenerzählen in Bezug auf die Sprachentwicklung

Ist die emotionale Verbindung zwischen Erzähler/Erzählerin und Kind aufgebaut, kann sich dieses auf das Geschichtenerzählen einlassen und es entsteht eine dialogische Kommunikationssituation. Kinder leben in der Geschichte mit, fragen nach oder kommentieren den Inhalt. Dadurch wird die

Sprachentwicklung gefördert und angeregt. In der Fachwelt gibt es diverse Studien, welche die Bedeutung des Geschichtenvorlesens und der Bilderbuchbetrachtungen hinsichtlich der Sprachentwicklung belegen. „Aus der Vorlesestudie 2011 geht hervor, dass Kinder, die in der Kindheit regelmässig vorgelesen bekommen, später öfter und länger selber lesen“ (Stiftung Lesen 2011; zitiert nach Alt, 2017, S. 5). Durch das viele Vorlesen und selber Lesen ist die Zunahme des Wortschatzes gut belegt. Das Geschichtenerzählen ist auch im Hinblick auf die morphologischen-syntaktischen Fähigkeiten von grosser Bedeutung. „Bücher bieten Sprachstrukturen, wie sie in dieser Komplexität der Alltag nicht bietet. Der Wortschatz ist häufig reichhaltiger, der Satzbau variationsreicher und der Bogen zwischen Satzanfang und Ende länger“ (Wieczorek, 2006, S. 88). Wie wichtig das Erzählen für die Sprachförderung ist, zeigt auch das Projekt „*ErzählZeit*“, welches seit dem Schuljahr 2008/09 in verschiedenen Grundschulen im Raum Berlin läuft. Für die Dauer eines Jahres erzählen professionell ausgebildete Erzählerinnen und Erzähler den Kindern von Grundstufenklassen wöchentlich ein Märchen. Der poetische Umgang mit der deutschen Sprache soll zu Erfolgen in der Sprachentwicklung führen. (vgl. Landesinstitution für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg, 2013, S. 9). Die Nachhaltigkeit dieses innovativen Projekts in Bezug auf Sprachbildung konnte in verschiedenen wissenschaftlichen Studien empirisch belegt werden (vgl. Straus und Hofer; zitiert nach Landesinstitution für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg, 2013 S. 10).

2.4. Voraussetzung für das Verstehen einer Geschichte (rezeptiv)

Nachdem auf die basalen emotionalen und interaktionellen Voraussetzungen für das Verständnis von Geschichten hingewiesen wurde, (siehe Kapitel 2.2.) stehen im Folgenden sprachbezogene Aspekte im Vordergrund. Vorerst soll hier aber kurz auf die vielen komplexen Prozesse hingewiesen werden, die beim Verstehen einer mündlich dargebotenen Geschichte beteiligt sind. Einerseits umfassen diese die ganze auditive Wahrnehmungsverarbeitung, welche physiologische Prozesse des Hörens, aber auch amnestischen Funktionen (Kurzzeitgedächtnis: auditive Merkfähigkeit/Langzeitgedächtnis: semantisches Gedächtnis) beinhaltet, andererseits steht der Sprachaufbau (u.a. phonologische Bewusstheit, Aufbau der Lexik, semantisches Verständnis, Pragmatik) im Vordergrund (vgl. Hepberger, 2016). Ein umfassender linguistischer Exkurs bezüglich Sprachaufbau und Spracherwerb würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. In diesem Rahmen sollen sich die Ausführungen auf den lexikalischen Aufbau und die Erweiterung des semantischen Verständnisses beschränken, um danach nach Schelten-Cornish (2008) die rezeptiven Sprachfunktionen im Überblick dazustellen.

Ein gewisser Grundwortschatz ist eine wichtige sprachliche Voraussetzung damit ein Kind eine Geschichte verstehen kann. Der Wortschatz wird grösser, wobei besonders der passive Wortschatz durch Situationen, in welchen das Kind mit komplexeren sprachlichen Inhalten konfrontiert wird (z.B. Geschichten erzählen) besonders rasch wächst. Es gibt Zählungen, wie viele Wörter ein Mensch rezeptiv kennt und wie viele produktiv. Man geht davon aus, dass der rezeptive Wortschatz drei bis vier Mal grösser ist, als der produktive (vgl. Nodari, 2006, S. 3). Um Wörter fundiert zu speichern, müssen diese in verschiedenen Situationen vorkommen, sowie durch verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen werden (ebd.). Dazu sind akustische (Lieder, Reime, Gedichte), visuelle (Bildkarten, Bilderbücher, Fotos) und haptische/taktile (Rollenspiel, Bastelarbeiten, Tänze) Lernformen wichtig. Das Erwerben von neuen Wörtern begleitet uns ein ganzes Leben lang, da unser Hirn ein gigantischer, sich laufend

verändernder Speicher von x-tausend Wörtern ist. „Geschichten sind für Kinder wichtige Quellen für den Erwerb neuer Wörter. Jede Geschichte bietet einen Kontext dank ihres Ablaufs und der Bilder, aufgrund derer unbekannte Wörter verständlich werden (Nodari, 2006, S. 7)“.

Auch wenn das Kind die Bedeutung aller Wörter einer Geschichte kennt und damit die Wortsemantik vorhanden ist, wird es den Inhalt der Geschichte noch nicht erfasst haben. Es braucht dazu die Ebene der Satz- und Textsemantik, welche grammatikalische Strukturen der Sprache adäquat erfasst. Im Kleinkindalter werden dem Kind die Geschichten sprachlich einfach (Dreiwortsätze), und damit leichtverständlich, erzählt. Je älter das Kind wird, desto komplexer können die sprachlichen Strukturen werden, was auch auf inhaltlicher Ebene eine grössere Differenzierung erlaubt. Ob das Kind eine gehörte Geschichte verstanden hat, ist nicht so einfach zu erkennen. Die erzählende Person kann während des Erzählens nur an verbalen oder nonverbalen Reaktionen (Mimik, Gestik, Sprache) erkennen, wie und ob das Kind der Geschichte folgen kann. Der Begriff „Verstehen“ ist in diesem Zusammenhang nicht klar definierbar. Heisst es, das Kind hat die Geschichte verstanden, wenn es diese wiedergeben kann, oder wenn es einzelne Wörter daraus nennt oder wenn es einzelne Handlungen erkennt?

Nebst der Semantik spielt die Pragmatik eine grosse Rolle beim Sprachverständnis, welche den Kontext von sprachlichen Inhalten fokussiert. So spielt das Vorwissen der Zuhörenden eine entscheidende Rolle, welche neuen Inhalte für sie verständlich sind. Man geht davon aus, dass Kinder beim Verstehensprozess die neuen Inhalte mit ihren bereits vorhandenen und abrufbaren Erfahrungen verknüpfen. Sie verbinden die gehörte Geschichte mit den eigenen Erfahrungen (Dehn, Merkelinger, & Schüler, 2014, S. 489f). In der von Dehn et. al. ins Deutsche übersetzte, angloamerikanische Studie wurde erforscht, dass die ‚Erzählwürdigkeit‘ von grosser Wichtigkeit ist. Eine Geburtstagsgeschichte ist „erzählwürdig“ und damit verständlich, wenn das Kind eine Geburtstagssituation schon mehrmals erlebt hat und auf diese Erfahrung zurückgreifen kann. Wenn die erzählende Person bei Kleinkindern Inhalte wählt, welche in deren Erfahrungsspektrum liegen, erleichtert sie damit den Verstehensprozess deutlich. Mit der Zeit kann sich das Wissen auch auf einem Fundus von Geschichten aufbauen. Dieser Fundus wird aus gehörten, gelesenen, gesehenen Geschichten, sowie von Figurenkonstellationen, Handlungsschemata und von Text- und Genremustern gebildet (vgl. ebd.).

Eine mündlich erzählte Geschichte fördert das Zuhören und die auditive Wahrnehmung. Die phonologische Bewusstheit wird ausgebildet. Unter phonologischer Bewusstheit versteht man das Erkennen der formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache, z.B. Silben, Laute, Reime (vgl. Lemdche, 2012, S. 8).

Die Entwicklung der rezeptiven Sprache, d.h. was das Kind hört und versteht, geht in der gesunden Entwicklung nah mit der produktiven Erzählentwicklung einher. Daraus ist ableitbar, dass die Grundsätze von Schelten-Cornish, was ein Kind als Voraussetzung für das Erzählen und Verstehen einer Geschichte braucht, auf das rezeptive Geschichtenverstehen übertragbar ist. Folgende Aufstellung soll dies zusammenfassen:

- a) „Theory of Mind“ (Theorie des Geistes): Das Kind muss verstehen, dass der Zuhörer nicht den gleichen Wissensstand hat wie es selbst. Das Kind muss also nachvollziehen und sprachlich umsetzen können, dass der Gesprächspartner bei dem besprochenen Ereignis nicht anwesend war, und daher nicht so viel weiss wie das Kind selbst.
- b) Ein altersgemäss entwickeltes allgemeines Weltwissen.

- c) Ausreichende semantische, morphologische und syntaktische Kenntnisse, um das Vorhaben bzw. die Aufgabe auch sprachlich zu verstehen und die Inhalte verständlich darstellen zu können.
- d) Kenntnis um ‚Grammatik der Geschichte‘, das heisst die Struktur, die eine Erzählung verständlich macht (Kohärenz). Kohärenz bezieht sich auf die Texttiefenstruktur. Die Kohärenz lässt sich sehr vereinfacht durch das Sinnbild des ‚roten Fadens‘ veranschaulichen.
- e) Das Erinnerungsvermögen für Einzelheiten.
- f) Die Fähigkeit, sie in richtiger Reihenfolge wiederzugeben.
- g) Nicht selten treten bei Kindern die ersten Geschichten gleichzeitig mit den ersten Nebensätzen auf. Dadurch zeigt sich die geistige und sprachliche Entwicklung des kausalen Denkens.
- h) Die Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen: Produziert das Kind statt Geschichten nur Beschreibungen, kann es sein, dass es die wichtigsten Geschehnisse nicht als solche erkennt.

(vgl. Schelten-Cornish, 2008, S.13)

Aus dieser Zusammenstellung ist ersichtlich, dass der Wortschatzerwerb, wie er oben beschrieben wurde, alleine für das Verstehen einer Geschichte nicht reicht. Es braucht u.a. die Fähigkeit, sprachliche Zusammenhänge zu erkennen, und erst ein abrufbarer Erfahrungshintergrund bietet die nötigen Anknüpfungspunkte um Gehörtes zu verstehen. Auf die Fähigkeit sich in andere hineinversetzen zu können, welche für die Identifikation mit den Figuren einer Geschichte unabdingbar ist, wird bei den Überlegungen zur Autismus-Spektrum-Störung vertieft eingegangen.

2.5. Entwicklung der Erzählfähigkeit (produktiv)

In der Fachliteratur sind sich Pädagoginnen und Pädagogen nicht ganz einig, ab welchem Alter genau das Erzählen einer Geschichte beginnt. Dies hat vielleicht damit zu tun, dass der Begriff „Geschichten-erzählen“ wenig einheitlich gehandhabt wird. Melanie Wilke zählt den ersten kommunikativen Austausch von Mutter und Kind im ersten Lebensjahr schon zum Erzählen. Dies nennt sie „face-to-face“ Austausch (Wilke, 2018, S. 2). Die Mutter oder die Bezugsperson geht intuitiv auf das Lallen und Brabbeln des Kleinkindes ein. Eine Erzählung findet statt. Das eigentliche Erzählen im engeren Sinn beginnt für sie aber auch mit etwa drei Jahren (ebd.).

Bevor die eigentliche Entwicklung der Erzählfähigkeit erläutert werden soll, werden hier die beiden Begriffe „Geschichte“ und „Beschreibung“ unterschieden. Wie in der Tabelle unten ersichtlich ist, beginnt ein Kind mit etwa drei bis vier Jahren Geschichten zu erzählen. Nach Schelten-Cornish unterscheidet sich der Begriff „Geschichte“ von dem Begriff „Beschreibung“ vor allem in Aufbau und Struktur. Die Geschichte wird durch eine genaue Strukturierung des Textes definiert (weiter unten auch als Story-Schemata bezeichnet). Es werden Einzelheiten beschrieben, die sich weiterentwickeln, was für die Geschichte charakteristisch ist. (vgl. Schelten-Cornish, 2008, S. 13). Im Gegensatz dazu findet bei einer Beschreibung keine Weiterentwicklung statt. Die Beschreibung ist aber eine Vorstufe des Geschichtenerzählens (ebd.). Das gesund entwickelte Kind lernt seine Muttersprache nach einem universell verlaufenden Sprachentwicklungsschema. Analog zu dessen Verlauf kann auch ein Schema für die Erzählentwicklung aufgestellt werden. Sobald ein Kind in der Lage ist über etwas zu sprechen, das

nicht gegenwärtig ist, beginnt es zu erzählen. Die Erzählfähigkeit entwickelt sich von da an stetig weiter (Schelten-Cornish, 2008, S. 14). Das Stufenmodell von Schelten -Cornish zeigt die Erzählentwicklung in einem groben Überblick. Sie teilt die Erzählentwicklung in sechs Stufen ein.

Stufe	Merkmale	Alter	Beispiel
0 Vor-Stufe	Thematisch klar zugeordnet, aber ohne Weiterentwicklung, isolierte Beschreibungen, „Häufungen“	Ca. ab 2 Jahren	Tierpark Papa Auto kaputt
1	Kein echter Gebrauch der Teile einer Geschichte (s.o.). Die Kinder benennen, beschreiben: Geschehnisse, Aktionen, Sachen. Kein zentrales Thema	Ab ca. 2-3 Jahren	Da bauen sie ein Haus. Da legen sie Dächer rauf. Fenster ... Türen... Holz malen. Ein Mädchen, ein Jägerstand. Ich kletterte immer hoch.
2	Zentrales Thema, kann einzelne erkennbare Geschichtenteile enthalten, noch ohne klare Weiterentwicklung	3-4 Jahre	Heute war ich im Auto mit Mama. Wir sind ins Geschäft gegangen. Dann haben wir Eis gekauft. Dann sind wir in die Bank gegangen.
3	Kurze, aber vollständige Geschichte mit verursachendem Geschehen (kann Problem sein), Lösungsversuch und Ergebnis; logische Weiterentwicklung sowie auch meistens Nebensätze mit Konjunktionen wie: weil, dass, bis usw.	5-7 Jahre	Georgs Katze konnte aus einem großen Ahornbaum nicht runter, weil der so hoch war. Sein Vater holte eine Leiter. Er kletterte hoch und holte die Katze.
4	Wie 3, mit einem zusätzlichen Teil einer Geschichte	5-7 Jahre	Wie 3 + „Sie hatte ganz viel Angst.“ (Interne Reaktion)
5	Wie 4, mit einem zusätzlichen Teil einer Geschichte	5-7 Jahre	Wie 4 + „Jetzt muss sie immer im Haus bleiben.“ (Abschluss)
6	6 Geschichtenteile oder mehr	Ab Schulalter	Wie 5 + zum Beispiel Einleitung: „Gestern war Georg lange im Garten.“

Übersicht 2: Entwicklungsstufen des Erzählens, weiterentwickelt von Larson und McKinley (1995), Hutson-Nechkash (1990) und Gilmore/Klecan-Aker/Owen (1999)

Abbildung 1: Entwicklungsstufen des Erzählens (Schelten-Cornish, 2008, S. 15)

Wie bereits erwähnt und aus der Übersicht von Schelten-Cornish ersichtlich, sind Beschreibungen in Form von Satzfragmenten als Vorstufen von Erzählungen zu betrachten. Das eigentliche „Erzählalter“

von Kindern wird im Allgemeinen mit der Lebensspanne von vier bis acht Jahren in Verbindung gebracht. Claus Claussen präzisiert: „Ihr ‘Sprachentwicklungsfenster’ steht in dieser Phase ihres Lebens weit offen“ (Claussen, 2010, S. 21). Die Übergänge zwischen den einzelnen Stufen im komplexen Sprachentwicklungsprozess sind in der Praxis allerdings fließend. Im Folgenden sollen die wichtigsten Schritte, welche zur voll entwickelten Erzählfähigkeit führen, skizziert werden:

Das Kind beginnt etwa ab dem zweiten Lebensjahr mit noch kleinen, etwas sprunghaften Geschichten, die sehr nah an einer Beschreibung liegen (vgl. Alt, 2017, S. 26). Für die Zuhörer ist noch nicht ganz klar, was das Kind genau erzählen möchte. Zuhörende müssen inhaltlich vieles selber ergänzen oder grosszügig interpretieren. Ungefähr ab dem 3. Lebensjahr entwickeln Kinder Erzählungen, die einer gewissen Chronologie folgen, womit ein wichtiges strukturierendes Element eine zeitliche Ordnung und Übersichtlichkeit schafft. Oft verbinden Kinder Sätze mit Konjunktionen wie: „und, da und dann...“. Mit vier Jahren beginnt das eigentliche Erzählalter. Nun wird erkannt, dass Erzählen nicht nur einfach Reden ist. Ein Erlebnis wird mit Nachdruck und Verstellen der Stimme beschrieben. Die Erzählungen werden gerne auch mit einer Einleitung wie: „Weiss du...?“ (vgl. Brodin und Hylander, 2002, S. 105) eingeleitet. Erzählungen haben nun auch meist einen Anfang, einen Mittelteil und ein Ende. „Die Geschichte ist eine Beschreibung eines Prozesses in einem bestimmten Zeitrahmen“ (ebd.). In diesem Alter beginnen sie auch mit Nebensätzen und können dadurch die Geschichte differenzierter und spannender gestalten. Im Laufe der gesamten Erzählentwicklung verändert sich die Art und Weise des Erzählens, inhaltlich gesehen. Anfänglich erzählen die Kinder hauptsächlich Selbsterlebtes, was als „faktuales Erzählen“ bezeichnet wird (vgl. Alt 2017, S. 26). Etwa mit vier Jahren beginnen Kinder fiktive Geschichten zu erzählen (vgl. Andresen; zitiert nach Alt, 2017, S. 26). Diese Phase verläuft bei Kindern schneller, als die Entwicklung der faktual erzählten Geschichten, (vgl. Dehn; zitiert nach Alt, 2017, S. 27), was auf den ersten Blick schwer nachvollziehbar scheint. Der schnellere Entwicklungsverlauf steht im Zusammenhang mit dem rasch voranschreitenden strukturellen Aufbau der sogenannten „Story- Schemata“ (vgl. Alt, 2017, S. 27). Es ist zu vermuten, dass die Strukturen der Story-Schemata dem Kind helfen den Erzählstil effektiver zu entwickeln. Mit einem besseren Blick für die Erzählstrukturen, gelingt es den Kindern, diese gehörten Geschichten wahrzunehmen und später in selbst erzählten Geschichten anzuwenden. Besonders in Märchen werden Story-Schemata sehr einheitlich und streng eingehalten, was diese zu klar ausgestalteten Modellen fürs Geschichtenerzählen macht. „Verfügen Kinder über ein breites Spektrum an literarischen Erfahrungen, dann lernen sie unterschiedliche Story-Schemata kennen, die sie dann auch für weitere fiktionale Erzählungen nutzen können“ (ebd.). Die Story-Schemata helfen dem Kind, nicht nur beim Erzählen von Geschichten, sie erleichtern auch das Verständnis beim Hören von Geschichten, da aufgrund der bekannten Strukturen eine klare Erwartungshaltung aufgebaut werden kann, was als nächstes geschieht. Solche Strukturen könnten der Einleitungssatz eines Märchens sein. „Es war einmal“, oder „Wenn sie nicht gestorben sind...“. Es könnten aber auch die drei Töchter oder Söhne sein, die Aufgaben lösen müssen. Im Kindergarten oder in der Kindertagesstätte hören die Kinder viele Geschichten und haben die Möglichkeit dank diesen Erzählungen die strukturelle Vielfalt von Geschichten zu erweitern und die Sprachkompetenzen auszubauen. In der Schule kommt dann im Laufe des Lese- und Schreibprozesses rasch die Verschriftlichung von Erzählungen dazu. Das mündliche Erzählen lebt in der Schulpraxis praktisch nur noch im erlebnisbezogenen, spontanen Erzählen weiter. Die Kinder erzählen von zu Hause, von Erlebtem, von Filmen oder gehörten Geschichten. Das

mündliche Erzählen wird in der heutigen Schulpraxis insbesondere als vorbereitende Phase zum schriftlichen Erzählen geübt (vgl. Bartnitzky, 2015, S. 50).

2.6. Methoden des Geschichtenerzählens

Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, beginnt das Geschichtenerzählen mit dem Produzieren erster Wörter. Im regen Austausch des Kindes mit dem Erwachsenen entstehen Geschichten. Dem Geschichtenerzählen liegt das interaktionelle, dialogische Grundprinzip zugrunde, was die grosse Bedeutung der emotionalen Ebene im Prozess erklärt. Wird im Kleinkindalter ein Bilderbuch angeschaut, sind Mutter oder Vater und Kind im Austausch über die Bilder des Buches. Später in der Entwicklung des Kindes können Bilderbücher auch vorgelesen werden. Ein nächster Schritt ist das Vorlesen von Texten ohne Unterstützung von Bildern. Im Schulalter, wenn der Leseprozess gefestigt ist, lesen Kinder selbstständig Geschichten und brauchen die emotionale Rahmung des Dialoges nicht mehr. Die Darstellung von Inhalten ist äusserst vielfältig: Comics, Gedichte, Hörbücher, Filme, Lieder, Theater und vieles mehr. Im Folgenden sollen einige Methoden des Geschichtenerzählens genauer beschrieben werden.

2.6.1. Mündliches Erzählen

Claus Claussen, sowie Horst Bartnitzky sind überzeugte Vertreter der mündlichen Erzählkultur. Claus Claussen eigens entwickelte Theorie beruht auf seinen Erfahrungen aus der Schulpraxis. Er plädiert dafür, dass in den Kindergärten und Grundschulen das mündliche Erzählen wieder mehr Platz bekommen muss (vgl. Claussen, 2006, S. 7). „Den Menschen macht zum Menschen, dass er erzählt und zuhört. Seine Geschichten zeigen seine Identität, sein Bewusstsein, seine Wünsche, Hoffnungen und Ängste, seine Suchbewegungen und auch seine Erfahrungen, die er gesammelt hat und die er weitererzählen möchte“ (ebd.). In einem Modell, das er „Handlungsfeld Erzählen“ nennt, schildert er in acht Sektoren, wie das Erzählen erlernbar ist.

In diesem Modell geht es nicht nur um das Erzählen an sich, sondern auch um das Zuhören, das Mitmachen, Sprechen, das Verarbeiten, Erfinden, Weitererzählen und Sammeln. Mit einfachen Mitteln soll das Erzählen für die Lehrperson, wie für die Kinder erlernbar sein. Mit Erzählstrategien, Requisiten, Ritualen und vielem mehr soll das Erzählen den Lehrkräften schmackhaft gemacht werden. Horst Bartnitzky geht mehr auf die sprachliche Strukturierung ein. Gleich wie Claussen ist er jedoch der Meinung, dass mündliches Erzählen in jedem Fall lernbar und sehr wichtig ist (vgl. Bartnitzky, 2015, S. 51). Ähnlich wie die beiden Pädagogen plädiert das Projekt „*ErzählZeit*“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2013) für das Erzählen von Märchen. Auch hier geht es darum, dass Geschichten mündlich erzählt werden, dass mit einfachen Mitteln die Geschichten untermalt, spannend und hörens-wert vorgetragen werden. Der erzählenden Person sind bei ihrer Aufgabe keine Grenzen gesetzt. Hilfsmittel wie Spielfiguren, Requisiten, Tücher, Bilder, akustische Gegenstände können eingesetzt werden. Je nach Aneignungsniveau der Zuhörenden, können diese Gegenstände für das Verstehen der Geschichte hilfreich sein. Wie der Erzählende seine Geschichte vorträgt, hängt von seiner Intuition ab das Publikum zu begeistern.

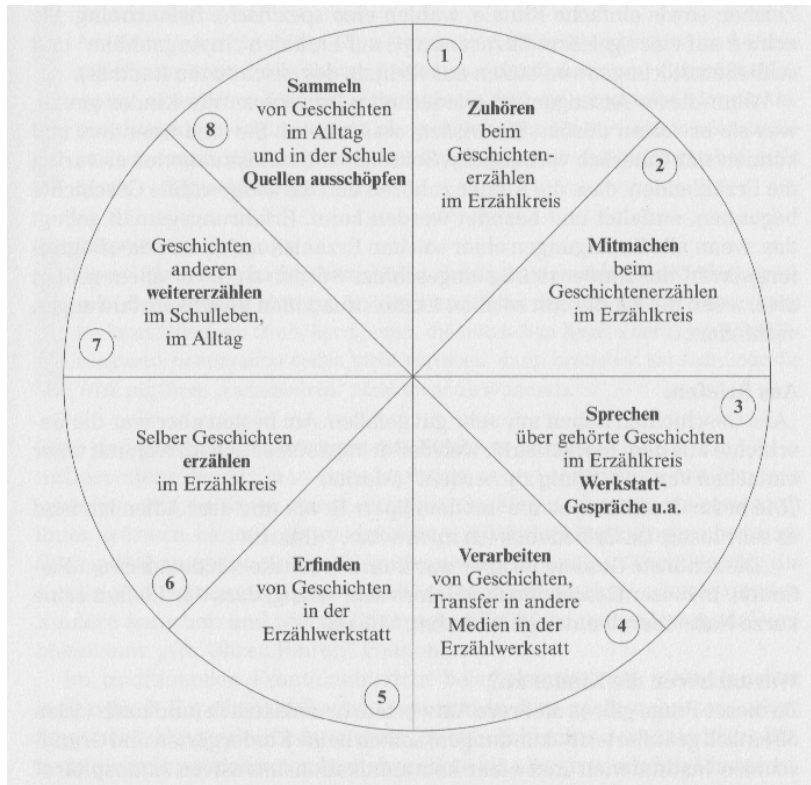


Abbildung 2: Handlungsfeld Erzählen (vgl. Claussen, 2008, S. 31)

2.6.2. Kamishibai Erzähltheater

Geschichten können auch mit einem Hilfsmittel wie *Kamishibai* (Japanische Erzählform) vermittelt werden. *Kamishibai* kommt aus Japan und heisst auf Deutsch: *Papiertheater*. Es ist eine stimmungsvolle, alte Erzählform, welche heute wieder vermehrt praktiziert wird. Bis etwa in die fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts, fuhren in Japan Geschichtenerzähler mit dem Fahrrad durch die Dörfer. Es waren eigentlich Süßigkeitenverkäufer, die das Verkaufen mit dem Erzählen einer Geschichte verbanden (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2013). Auf dem Gepäckträger hatten sie einen kleinen Holzkasten, einem Theater ähnlich, mit welchem sie die Handlungen der erzählten Geschichten darstellten.



Abbildung 3: Kamishibai- Erzähltheater

2.6.3. Dialogisches Bilderbuchlesen

Das dialogische Bilderbuchlesen stellt die Interaktion zwischen vorlesender Person und hörender Person in den Vordergrund. Beim klassischen Vorlesen verbleiben die Kinder in einer passiven Rolle, indem sie die Geschichte hören und sich die Bilder anschauen. Beim dialogischen Vorlesen beteiligen sich die Kinder sprachlich aktiv am Geschehen. Die erzählende Person lässt Zeit für Fragen und eigene Gedanken, die das hörende Kind äussern darf. Die Dialoge zwischen Kind und Erwachsenen oder auch unter den Kindern sollen nicht nur die Sprachkompetenz fördern, sondern bilden eine wichtige Grundlage für Identifikation und Identitätsentwicklung (Albers, 2015, S. 69). Beim Dialogischen Bilderbuchlesen ist es wichtig, dass die erzählende Person verschiedene Frageformen anwendet. Folgende Punkte von Albers geben einen kleinen Überblick:

- Offene Fragen: Fragen, die nicht durch Zeigegesten oder nicht einfach mit Ja oder Nein beantwortet werden können, sondern lange Antworten herausfordern.
- Erweiterte W-Fragen zur Unterstützung des analytischen Denkens:
Warum macht die Hauptfigur das?
- Erinnerungsfragen: Kannst du dich daran erinnern? Was hat er gemacht?
- Bilder als Erzählanlass nutzen
- Kindliche Äusserungen erweitern
- Aufforderungen, die Geschichte nach- und weiterzuerzählen

(Albers, 2015, S. 73)

Das dialogische Bilderbuchlesen erfordert einen führenden und zugleich offenen Gesprächsstil der vorlesenden Person. Ursprünglich kommt diese Vorlesetechnik aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum. In einer Studie (vgl. Krause, 2005), konnte mehrfach gezeigt werden, dass diese Vorlesetechnik die kindliche Sprache fördert. Auch im deutschsprachigen Raum ist die Technik als eine erfolgsversprechende Methode zu Verbesserung der Sprachkompetenzen anerkannt. So zeigte die deutschsprachige Studie von Nils Hartung, „..., dass Risikokinder durch eine Förderung im Sinne des dialogischen Lesens kurzzeitig ihre sprachlichen Kompetenzen verbessern konnten“ (Hartung, 2015).

2.6.4. Lesen und Bilderbücher anschauen

Beim klassischen Bilderbuchlesen sind die Rollen klar verteilt: Die vorlesende Person ist aktiv, die zuhörende passiv. Häufig sitzen die zuhörenden Kinder in der Schule im Stuhl- oder Sitzkreis. Eine entspannte, rituell verankerte Erzählatmosphäre erleichtert den Kindern, sich auf die Geschichte einzulassen. Werden zu Hause Bilderbücher erzählt, sitzen die Kinder meist auf dem Sofa oder sind schon im Bett, wenn das Erzählen Teil eines Einschlafrituales ist. Bezüglich des später folgenden Leselernprozesses, belegen viele Studien das Potenzial der frühen Förderung (siehe Kapitel 2.3.) durch das Geschichtenerzählen. Beginnt das Kind selber zu lesen, ist es wichtig Bücher auszuwählen, die das Kind inhaltlich ansprechen und die zum Leseentwicklungsstand passen.

2.7. Kurzzusammenfassung

Das Geschichtenerzählen ist für die emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes von grosser Wichtigkeit. Durch eine optimale Sprachförderung und den später folgenden Aufbau der Lesekompetenzen kann sich der junge Mensch in der Bildungswelt besser zurechtfinden und hat gute Berufsaussichten. „..., denn Deutsch als Landessprache ist die tragende Arbeits- und Gesellschaftssprache. Von ihren deutschsprachigen Kompetenzen hängt für alle Kinder erfolgreiches, weiterführendes Lernen ab; sie ermöglichen die Teilhabe am integrierten gesellschaftlichen und kulturellen Leben“ (Bartnitzky, 2015, S.10). Damit leistet die Sprachentwicklung einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und ist für die Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt unabdingbar. Geschichten sollen die Phantasie der Kinder anregen. Mit welcher Methode dies am besten gelingt, hängt auch von den beteiligten Personen ab und muss immer wieder individuell angepasst werden.

3 Theoretische Grundlagen Autismus-Spektrum-Störung

Menschen mit ASS bringen spezifische Voraussetzungen in Kommunikations- und Lernsituationen mit. Um diese Voraussetzungen genauer auszuleuchten, wird im ersten Teil des folgenden Kapitels der kulturhistorische Wandel des Störungsverständnisses beleuchtet. Danach soll - unter Einbezug des ICD-10 - auf das aktuelle Verständnis eingegangen werden, um anschliessend die für diese Arbeit besonders relevanten Aspekte der Autismus-Spektrums-Störung herauszuheben.

3.1. Geschichte und Begriffserklärung

Der Begriff „Autismus“ wurde im Jahre 1911 durch den Schweizer Psychiater Eugen Bleuler geprägt. Er bezeichnete die starke „Zurückgezogenheit und Selbstbezogenheit“ als eines der Symptome der Schizophrenie und somit als Autismus. (Girsberger, 2016, S. 23). Erst viele Jahre später wurde der Begriff Autismus im Zusammenhang mit psychisch auffälligen Kindern gebraucht und ging somit in die Geschichte ein. Unabhängig voneinander veröffentlichten Leo Kanner 1943 in den USA und Hans Asperger 1944 in Wien ähnliche Beschreibungen des Autismus (ebd.). In ihrer Publikation nannten sie betroffene Kinder „Das psychisch abnorme Kind“. Kanner diagnostiziert in seinen Arbeiten die von ihm beschriebenen Kinder mit der Bezeichnung „Autistische Störung des affektiven Kontakts“ (ebd.). Kanner prägte somit den Begriff des „Frühkindlichen Autismus“. Was früher als der Autismus galt, wird in der heutigen Zeit als Autismus-Spektrum-Störung (ASS) beschrieben. Das *Diagnostische und Statistische Manual psychischer Störungen*, DSM-5, stellt in seiner neusten Form den Begriff Autismus-Spektrum-Störung ins Zentrum. (siehe Kapitel Klassifikation 3.1.1). Er soll alle bisherigen Begriffe wie „frühkindlicher Autismus“, „Atypischer Autismus“ und „Asperger-Syndrom“ ersetzen (vgl. Girsberger, 2016, S. 159). Heute geht man davon aus, dass es *den* Autismus nicht gibt. Vielmehr werden Autismus-Spektrum-Störungen als Kontinuum verstanden, welche sich im Schweregrad der Leitsymptomatik unterscheiden. So wurde die Hypothese aufgestellt, dass autistische Störungen ein Spektrum von qualitativ ähnlichen, kategorial nicht unterscheidbaren Einheiten darstellen, die als Autismus-Spektrum-Störung bezeichnet werden. Die Ausprägungen der autistischen Symptome können innerhalb des Oberbegriffes Autismus-Spektrum-Störung stark variieren (vgl. Kamp-Becker und Bölte, 2014, S. 29).

Gemäss neueren Hochrechnungen wird bei 60 bis 100 von 10'000 Menschen eine Störung im Autismus-Spektrum diagnostiziert (vgl. Kamp-Becker und Bölte, 2014, S. 27). Man geht davon aus, dass mehr Knaben als Mädchen von ASS betroffen sind.

3.1.1. Klassifikation

Die Klassifikation psychischer Störungen wird in zwei Systeme eingeordnet: In die „*Internationale Klassifikation der Krankheiten (ICD)*“ und in das „*Diagnostische und Statistische Manual psychischer Störungen (DSM)*“ (vgl. Noterdaeme und Enders, 2010, S. 19). Die ICD wird von der *Weltgesundheitsorganisation (WHO)*, das DSM von der amerikanischen Gesellschaft für Psychiatrie herausgegeben. Im Gegensatz zur ICD fokussiert das DSM nur psychische Störungen. Beide Klassifikationssysteme werden in regelmässigen Abständen überarbeitet und unterscheiden sich in Feinheiten der Klassifikation, weshalb im Folgenden beide Systeme bezüglich der Autismus-Spektrum-Störung berücksichtigt werden sollen. Während sich das Gesundheits- und Versicherungswesen in Europa an der ICD-10 orientiert, nutzt die aktuelle Forschung den Referenzrahmen des kürzlich überarbeiteten DSM 5. Die derzeit

gültige Ausgabe des ICD stammt aus dem Jahr 1994. Dieses Jahr (2018) wird die Neuauflage, die ICD-11 erscheinen, wobei noch offen ist, wann genau die definitive Einführung in der Schweiz erfolgt. Wurde in der ICD-10 der Autismus als eine *tiefgreifende Entwicklungsstörung* bezeichnet, ist mit der DSM 5 eine „weitreichende Veränderung“ vollzogen worden (vgl. Theunissen, 2015, S. 24). Die oben erwähnte Einteilung der verschiedenen Typen des Autismus werden in den Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ zusammengefasst. In der weiteren Arbeit wird für den Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ die Abkürzung „ASS“ verwendet.

Im Begriff ASS sind im DSM 5 folgende Diagnosen integriert.

1. Frühkindlicher Autismus (F84.0)
2. Atypischer Autismus (F84.1)
3. Rett-Syndrom (F84.2)
4. Andere desintegrative Störungen des Kindsalter (F84.3)
5. Überaktive Störung mit Intelligenzminderung und Stereotypien (F84.4)
6. Asperger-Syndrom (F84.5)
7. Sonstige tiefgreifende Entwicklungsstörung (F84.6)
8. Tiefgreifende Entwicklungsstörung nicht näher bezeichnet (F84.7)

(Noterdaeme und Enders, 2010, S. 20)

Nach Theunissen werden im DSM 5 sinngemäss ins Deutsche übersetzt, folgende Merkmale aufgelistet:

- A. Dauerhafte Defizite in der sozialen Kommunikation und sozialen Interaktion:
 1. Defizite in der sozial-emotionalen Wechselseitigkeit
 2. Defizite in der nonverbalen Kommunikation im Rahmen sozialer Interaktionen
 3. Defizite in der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Beziehungen, entsprechend dem Entwicklungsstand
- B. Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten in mindestens zwei von vier Unterkategorien:
 1. Stereotype(r) oder repetitive(r) Sprache, motorische Bewegungen oder Gebrauch von Objekten
 2. Exzessives Festhalten an Routine, ritualisiertes Sprachverhalten, ausgeprägter Widerstand gegenüber Veränderung
 3. Stark eingeschränkte, fixierte Interessen, die mit „abnormer“ Intensität oder Fokussierung einhergehen
 4. Hyper- oder Hypoausgeprägtes (Wahrnehmungs-) Verhalten im Hinblick auf sensorische Reize oder ungewöhnliches Interesse an sensorischen Umgebungsreizen
- C. Die Symptome müssen in der frühen Kindheit vorhanden sein
- D. Die Gesamtheit der Symptome begrenzen und beeinträchtigen das Alltagsverhalten (*everyday functioning*)

(vgl. Theunissen, 2014, S. 24f)

Zusammengefasst umfasst die DSM 5 folgende Symptomgruppen:

- Anhaltende Beeinträchtigung der sozialen Kommunikation
- Eingeschränkte repetitive Muster von Verhalten, Interessen und Aktivitäten.

Zusätzlich wird festgehalten, dass die Symptome in der frühen Kindheit erstmals in Erscheinung treten und für die Betroffenen markante Einschränkungen in verschiedenen Bereichen des Lebens verursachen (vgl. Giersberger, 2015, S. 159).

Nebst der eigentlichen Kernsymptomatik weisen Menschen mit ASS verschiedene, gleichzeitig auftretende Auffälligkeiten, Störungen und Erkrankungen auf (Komorbiditäten).

Folgende Komorbiditäten sind bei ASS bekannt:

- Intellektuelle Beeinträchtigungen
- Sprach- oder Kommunikationsstörungen
- Epilepsie
- Aufmerksamkeitsstörung
- Regression

(vgl. Theunissen, 2014, S. 25)

Aus den bisher aufgelisteten Kriterien, welche für die aktuelle ASS Diagnostik massgebend sind, wird bereits deutlich, wie umfassend die Einschränkungen des Störungsbildes sein können. Im Hinblick auf das schulische Lernen im Allgemeinen und die Thematik dieser Arbeit im Speziellen soll auf die von Susan Dodd beschriebenen Aspekte der ASS besonders hinweisen werden. Als massgebende Aspekte der ASS nennt sie:

- Überempfindlichkeit bei bestimmten Sinnesreizen
- kognitive Aspekte, darunter visueller Lernstil, Konzentrationsprobleme und Besonderheiten in der Informationsverarbeitung
- eingeschränkte Empathie, einschliesslich emotionaler Probleme, Schwierigkeiten mit gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit und der Theory of Mind (d.h. Vorstellungen von dem inneren Leben eines anderen zu haben) sowie Schwierigkeiten bei der Interpretation der Gefühlslage und des Verhaltens anderer Menschen

(vgl. Dodd, 2007, S. 4)

Auf die Ätiologie der ASS näher einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, zumal es eine grosse Vielfalt von Erklärungsansätzen gibt. Der Zusammenhang zwischen den neuropsychologischen Defiziten und den Exekutivfunktionen, sowie der Theory of Mind und der schwach ausgebildeten zentralen Kohärenz gilt als gesichert (vgl. Kemp-Becker und Bölte, 2014, S. 42).

Im Rahmen dieser Arbeit treten folgende Aspekte der ASS in den Vordergrund:

- Sprachentwicklung und Kommunikation
- Theory of Mind
- Wahrnehmungseigenheiten
- Zentrale Kohärenz
- Exekutive Funktionen
- Repetitive Verhaltensweisen und eingeschränkte Interessen

3.2. Sprachentwicklung bei Kindern mit ASS

Kinder mit ASS lernen die Sprache auf eine ganz eigene Art und Weise. Sie folgen nicht dem Schema der Sprachentwicklung eines Kindes ohne ASS. Ein Selbstbetroffener schildert seine ersten Lebensjahre wie folgt:

„Die pfützenhaften Gesichter dieser Wesen dampften wie nach einem Regen und ihren Mündern entwick Lärm, aus dem ich weder Klang noch Bedeutung heraushören konnte. In mir kehrte Stille ein. Ich verlor den Drang, meine Welt mit anderen zu teilen. Meine Lippen ermüdeten. Wenn ich etwas sagte, schlepten sich kranke Wörter über meine Zunge. Meine Sätze kamen immer spärlicher, verkürzten sich. Die Silben verdorrten, wurden zu Staub. Bald stammelte ich nur noch.“

(Brauns, 2002, S. 15)

Im ersten Lebensjahr stellen Eltern eines Kindes mit ASS oft fest, dass dieses weniger kindstypische Laute von sich gibt, wie Lallen oder Brabbeln. Wenn dann der Säugling zum Kleinkind heranwächst, reagiert das Kind oft nicht auf äussere Reize, besonders wenn es um Kommunikations- oder Interaktions-Situationen mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen geht. „Die Kommunikation entwickelt sich nicht wie erwartet: zum Beispiel reagiert das Kind nicht, wenn es bei seinem Namen gerufen wird“ (Todd, 2015, S. 19). Eine Einschränkung der Hörfähigkeit muss ausgeschlossen sein. Aufgrund methodischer Schwierigkeiten sind wenig Studien zur Sprachentwicklung bei Kinder mit ASS vorhanden. Sicher ist aber, dass der Ausprägungsgrad der Sprachdefizite u.a. vom Schweregrad der ASS Betroffenheit abhängt. Eine starke Verzögerung bis hin zu einem Ausbleiben der Sprachentwicklung bis ins dritte Lebensjahr wird oft als Indikator einer autistischen Störung genommen (vgl. Noterdaeme und Enders, 2010, S. 39). „Anders als gesunde Säuglinge und Kleinkinder zeigen Kinder mit ASS wenig spezifisches Interesse an der menschlichen Stimme, insbesondere keine Präferenz für die Stimme der eigenen Mutter“ (Goswami und Klein; zitiert nach Noterdaeme und Enders, 2010, S. 39). In den ersten Lebensjahren experimentieren sie weniger mit ihren eigenen Lauten. Im späteren Kindsalter sind Auffälligkeiten im rezeptiven, wie im produktiven Sprachgebrauch sichtbar (ebd.) Kinder mit ASS haben ihren eigenen Lernstil der Sprache. Im Vergleich mit Kindern ohne ASS entwickeln betroffene Kinder die Fähigkeit, sprachliche Laute von Umgebungsgeräuschen zu diskriminieren, deutlich verspätet. So zeigen sich basale Grundlagen für den Spracherwerb bereits schwerwiegend beeinträchtigt.

„Erst ein Jahr später hörte ich zum ersten Mal wieder aus dem Lärm, den Buntschatten Sprache nennen, Klang und Bedeutung“ (Brauns, 2002, S. 16).

Axel Braun nennt die Menschen um ihn herum „Buntschatten“ oder „Fledermäuse“. In seinem Buch schildert er auch eindrücklich, wie er Geräusche zu eigenen Wortkreationen bildet und die Gegenstände danach benennt. In der Literatur von Susan Dodd wird beschrieben, dass Menschen mit ASS die Sprache in einem eigenen Stil lernen. Sie nehmen die Sätze als ganze Blöcke auf und speichern diese als solche ab. Zu einem späteren Zeitpunkt reproduzieren sie den Satz wieder als Ganzes, wobei es scheint, dass der semantische Inhalt des Satzes gar nicht oder nur partiell erfasst wurde. (vgl. Dodd, 2007, S. 78). Aufgrund dieser spezifischen Art Sprache zu verarbeiten, ist es dem Kind einerseits möglich, ganze Texte aus Filmen wortwörtlich wiederzugeben, andererseits aber an ganz banalen Fragen wie: „Hast du Hunger?“ zu scheitern. Anstelle einer semantisch adäquaten Antwort wird die Frage dann oft wiederholt (siehe auch Echolalie, Kapitel 3.2.2.).

3.2.1. Kommunikation in Bezug auf die Sprachentwicklung

Die grosse Einschränkung der Menschen mit ASS besteht jedoch nicht alleine im verzögerten Spracherwerb, sondern in der basalen Schwäche, Sprache als Mittel der kommunikativen Interaktion zu nutzen. Die Kommunikation ist ein Mittel, um mit einem Gegenüber in Kontakt zu treten. „Sie ist das wesentliche Instrument zum Erwerb sozialer Kenntnisse, Aufbau von Beziehungen und eines Ich-Bewusstseins. Anders als Sprache, die symbolisch und regelbasiert ist, ist Kommunikation sozial und einer ständigen Veränderung unterworfen“ (Dodd, 2007, S. 45). Menschen mit ASS fällt es schwer, sich auf das Gegenüber zu fokussieren und ihm die volle Aufmerksamkeit zu schenken. Sie haben Mühe, mündlich gelieferte Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern. Kommunikation beinhaltet wesentlich mehr als das Dekodieren von Graphemen oder Phonemen. Menschen mit ASS, die einen kommunikativen Sprachgebrauch entwickeln, haben oft gute verbale Fähigkeiten, insbesondere was den Wortschatz und den Aufbau grammatikalischer Strukturen angeht. Unabhängig von der Sprachentwicklung zeigen sie aber Schwierigkeiten im pragmatischen Bereich von Sprache und Kommunikation. Sie sind eingeschränkt in der Fähigkeit, kommunikative Äusserungen gezielt und mit Erfolg in einem passenden sozialen Zusammenhang einzusetzen (vgl. Häussler, Tuckermann, Altgassen und Adl-Amini, 2013, S. 13). Sie können die nonverbale Untermalung der verbalen Sprache mittels Gesten, Intonation und Prosodie nicht verstehen und selber anwenden. Dadurch nehmen sie den verbalen Inhalt des Satzes oft wortwörtlich auf, was zu Verwirrungen und Missverständnissen in Gesprächssituationen führen kann.

Girsberger erklärt die pragmatische Sprachstörung mit der Tatsache, dass Menschen mit ASS die Sprache nicht primär als ein Medium zur wechselseitigen Kommunikation betrachten. Für sie ist die Sprache in erster Linie dazu da, Wissen anzuhäufen und andere mit diesem Wissen zu versorgen (vgl. Girsberger, 2015, S. 142). Nebst den Schwierigkeiten im Bereich der Pragmatik haben die Betroffenen auch Mühe mit der Bedeutung des Gesprochenen. Sie kennen zwar die Bedeutung einzelner Wörter, da das lexikalische Wissen durchaus vorhanden ist, dennoch bestehen Schwierigkeiten im semantischen Verständnis eines ganzen Satzes, da sich dieses nur aufgrund des wortübergreifenden Zusammenhanges erschliessen lässt (Girsberger, 2015, S. 176).

Werden die sprachlichen und kommunikativen Besonderheiten von Menschen mit ASS beleuchtet, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Kommunikationsfähigkeiten von Menschen mit ASS - wie bei allen Menschen - sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können. Die graduelle Ausprägung der

Kommunikationsbeeinträchtigung bei Menschen mit ASS hat Susann Dodd, gestützt auf das Werk von Louise Ulliana, *Autism Association of NSW*, folgendermassen dargestellt:

Tabelle 1

Grad der Beeinträchtigung	Verbal	Nonverbal
Schwer	Menschen am schweren Ende des Kontinuums sind nonverbal und kommunizieren unabhängig vom Kontext nur minimal, ausser durch extremes Verhalten wie Schreien. Sie initiieren so gut wie keine Kommunikation (ausser durch Extremverhalten). Vokale Laute sind nicht als Worte erkennbar und dienen oft der Selbststimulation.	Menschen am schweren Ende des Kontinuums benutzen keine Gesten, um mit andern zu kommunizieren, sie vermeiden Blickkontakt und haben flache Emotionen bei geringem Gesichtsausdruck.
Moderat	Die verbalen Fähigkeiten sind eingeschränkt, doch gelegentlich initiieren die Personen eine Kommunikation. Sie verwenden dazu gelernte Sätze und einzelne Worte und kommunizieren oft mit nonverbalen Mitteln. Häufig kommt Echolalie vor.	Sie neigen zu Gesten oder führen andere Personen zu dem, was sie wollen, oder sie holen es sich selbständig. Sie beginnen, auf Dinge zu zeigen und gewähren flüchtigen Blickkontakt.
Leicht	Sie sind gesprächig, haben einen grossen Wortschatz und sprechen grammatikalisch richtige Sätze. Subtile Beeinträchtigungen sind sichtbar, wie die Unfähigkeit, das Stimmvolumen oder den Sprachstil auf die Situation einzustellen. Gespräche sind einseitig.	Am leichten Ende des Kontinuums kommt es vor, dass Betroffene andere unausgesetzt anstarren oder keine Körperdistanz wahren, indem sie zu nah stehen.

(Tabelle abgeleitet aus Dodd, 2007, S. 79)

Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dass gewisse Menschen mit ASS über keine oder über eine schwach ausgebildete Lautsprache verfügen. Diese Menschen können mit unterstützter Kommunikation (siehe Kapitel Unterstützte Kommunikation, Kapitel 3.9.3.) eine Kommunikation anbahnen oder selber initiieren und dadurch ein selbstbestimmteres Leben führen.

3.2.2. Echolalie

Wie im Kapitel Spracherwerb beschrieben, lernen Kinder mit ASS die Sprache über das Abspeichern von ganzen Sätzen. Das genaue Wiederholen gehörter Wörter oder Sätze wird als Echolalie bezeichnet und von Kindern mit ASS häufig verwendet. Das direkte oder zeitverzögerte Wiederholen von Gesprächsinhalten kann als Mittel der Kontaktaufnahme mit dem Gegenüber verstanden werden (vgl. Theunissen, 2014, S. 37). Manchmal klingt das Nachgesprochene leer und bedeutungslos. Manchmal sprechen Kinder mit ASS gerne auch ganze Sätze aus Filmsequenzen nach oder wiederholen Sätze von Lehrpersonen oder anderen Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen. Dabei überrascht häufig die präzise Imitation von Intonation und Stimmlage. Auf den ersten Blick hilft die echoisierte Sprache wenig, eine sinnvolle Gesprächssituation aufzubauen. Dennoch liegt der Echolalie durchaus eine Absicht zugrunde. So nennt Susann Dodd folgende Intentionen:

- Coping-Strategie
- Verständnishilfe
- Mittel zur Anbahnung oder Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten
- Mittel zum Bitten, Ablehnen, Protestieren und Kommentieren
- Strategie, um Zeit für die Verarbeitung und Einübung zu gewinnen; sowie
- Strategie zum Spracherwerb, die schliesslich zur Entwicklung eines flexibleren Regelsystems führt

(Dodd, 2007, S. 80)

3.3. Die „Theory of mind“ (ToM)

Die „Theory of Mind“ (ToM) ist die Fähigkeit sich mental in einen anderen Menschen zu versetzen und dessen Absichten und Gedanken zu verstehen. Im normalen Entwicklungsverlauf bewältigt ein Kind im vierten oder fünften Lebensjahr diesen wichtigen Entwicklungsschritt und kann fortan die eigene Überzeugung, Sichtweise oder Meinung von jener seiner Mitmenschen unterscheiden (siehe weiter unten im Text). Kinder mit ASS entwickeln sich in diesem Bereich langsamer oder zeigen bis ins Erwachsenenalter Schwierigkeiten in diesem Bereich. „Sie neigen dazu, anderen Menschen die gleichen Ideen und Absichten zuzuschreiben, wie sich selbst“ (Girsberger, 2016, S. 181). Mittels verschiedener Tests wurde herausgefunden, dass Menschen mit ASS auch Schwierigkeiten haben, Absichten anderer Menschen zu interpretieren. Die Fähigkeit zu lügen, zu täuschen oder gar zu sabotieren steht ihnen nicht zur Verfügung (vgl. Noterdaeme und Enders, 2010, S. 104). Diese Unfähigkeit machen Menschen mit ASS zu ehrlichen, glaubwürdigen Menschen, auf die grosser Verlass ist. Die schwach ausgebildete ToM kann aber auch Missverständnisse auslösen. Wenn z.B. ein Mensch mit ASS nach einem festgelegten Treffpunkt die Meinung ändert und zu Hause bleibt, kann es sein, dass er nicht versteht, warum der andere nicht auch weiss, dass er seine Meinung geändert hatte. Das eigene Wissen überträgt er auf das Gegenüber ohne dies explizit zu kommunizieren.

Beim Nacherzählen von Geschichten oder Filmen fokussieren Menschen mit ASS durch die schwach ausgebildete ToM sachliche Beschreibungen und blenden die sozialen Intentionen der Protagonisten weitgehend aus. Bei Menschen mit ASS ist die Entwicklung der ToM verzögert oder nur partiell vorhanden, fehlt aber in der Regel nicht gänzlich. Das komplexe Geschehen der ToM baut auf zwei wichtigen Schritten der kindlichen Entwicklung auf: der Fähigkeit der geteilten Aufmerksamkeit („joint attention“) und der Fähigkeit den „So-tun-als-ob“-Spiels Modus zu nutzen. Bereits im sehr frühen Kleinkindalter weisen Kinder mit dem Finger auf attraktive Objekte und fordern Bezugspersonen mit Lauten, Mimik und Gestik dazu auf, dem Objekt ebenfalls Aufmerksamkeit zu schenken. Dieser Schritt ist einerseits für das Fokussieren von Aufmerksamkeit aber auch für das interaktionelle Geschehen und den Beziehungsaufbau sehr bedeutend (siehe Kapitel 2.2.). Dodd vermutet, dass sich ohne Entwicklungsschritt der gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit gar keine ToM beim Kind entwickeln kann (Dodd, 2007, S. 5). Schimmer weist darauf hin, dass Kinder mit ASS den hinweisenden Bewegungen der Lehrperson zum Objekt oder zu Wandtafel nur mit Mühe folgen können (vgl. Schirmer, 2013, S. 49).

Der „So-tun-als-ob“ Modus folgt später in der kindlichen Entwicklung. Das Kind entdeckt dabei das Spiel als Experimentierraum, der sich von der Realität unterscheidet. Das Entdecken des Spielraumes bildet die Grundlage, den Reflexionsraum im Verlaufe der weiteren Entwicklung immer differenzierter

aufzubauen. Die Fähigkeit zwischen der Welt wie sie tatsächlich ist, und jener, die ich mir vorstelle, zu unterscheiden, ist für den Aufbau der ToM sehr zentral. Noterdaeme und Enders weisen auf den engen Zusammenhang zwischen ToM-Fähigkeiten und dem sprachlichen, sowie intellektuellen Entwicklungsstand hin (vgl. Noterdaeme und Enders, 2010, S. 106).

3.4. Spielverhalten

Wie bereits im vorherigem Abschnitt beschrieben, kann die kindliche Spielfähigkeit als eine Grundvoraussetzung des Lernens betrachtet werden. Speziell grosse Bedeutung hat das Spielen aber für den kindlichen Spracherwerb. Über das Spiel kann das Kind seine Erlebnisse verarbeiten, sich in der Kommunikation üben, andere Identitäten übernehmen (Rollenspiel) und mit andern Kindern in Interaktion treten. Das frühe sozial-interaktive Spiel scheint für das Kind mit ASS wenig interessant zu sein (vgl. Maestro; zitiert nach Noterdaeme und Enders, 2010, S. 40). Beim Spielen wie dem „Hoppe- hoppe-Reiter“-Spiel scheinen sie weniger erwartungsvolle Vorfriede auf den „Plums“ aufzubauen als Kinder mit einer unauffälligen Entwicklung. Im später entwickelten „So-tun-als-ob“-Spiel scheinen sie Mühe mit imaginären Spielen zu haben. Es fällt ihnen sehr schwer, eigene neue Spiele zu erfinden und damit mit anderen in Interaktion zu treten. Das Spielverhalten zeigt sich oft starr und repetitiv. Viele Spielsachen werden häufig für die Stimulation körperlicher Reize verwendet. Häufig wird nur ein Detail eines Spielzeuges fokussiert ohne die Funktion des Gegenstandes in grösserem Zusammenhang zu nutzen. So ist ein Spielzeugauto beispielsweise, aufgrund der drehenden Rädern, spannend, oder eine Perlen-schnur ist attraktiv, weil sie als Pendel benutzt werden kann. Das Spiel bleibt aber repetitiv und variantenarm. Es entsteht kein funktionales Spiel. Dodd verweist allerdings auf eine Möglichkeit, wie Kinder mit ASS am Spielgeschehen trotz aller Schwierigkeiten partizipieren können. Die Fähigkeit rasch und präzise zu imitieren ermöglicht es ihnen, sich ins Spielgeschehen einzubringen. „Kinder mit grösseren Fähigkeiten lernen komplexe Spielsequenzen und können folglich an „So-tun-als-ob“-Spielen teilnehmen, wobei sie allerdings keine imaginativen Geschichten spielen, sondern Sequenzen Wort für Wort wiederholen, wie sie ihnen beigebracht wurden oder die sie im Fernsehen gesehen und auswendig gelernt haben“ (Dodd, 2007, S. 115).

James interessiert sich sehr für Autos und Eisenbahnen. Früher drehte er nur die Räder, doch dann hat er gelernt, die Autos auch auf einer Strasse und die Eisenbahnen auf Schienen fahren zu lassen. Er beginnt nun, auch auf andre Weise mit den Autos zu spielen, aber man muss ihm zuerst zeigen, was er tun muss. Sein Spielen bleibt aber eingeschränkt und repetitiv, weil er nie zu anderen Spielsachen greift.

(Dodd, 2007, S. 115)

3.5. Wahrnehmungseigenheiten

Zu einer weiteren Besonderheit von Menschen mit ASS gehört der Bereich der Sinneswahrnehmungen. Demnach können einzelne Sinneswahrnehmungen besonders stark ausgeprägt sein, so dass es in diesen Bereichen zu auffallend sensitiven Reaktionen kommen kann. Einige Menschen mit ASS lassen sich zum Beispiel nicht gern anfassen (taktil), andere mögen keine lauten Geräusche (auditiv). Die erhöhte Sensitivität bezüglich einzelner Sinneswahrnehmungen kann sich in Vermeidungsverhalten aber auch in besonderer Attraktion gewisser Stimuli zeigen. Es gibt zwei grobe Unterscheidungen, die hier näher beschrieben werden sollen: Hypersensibilität und Hyposensibilität.

Hypersensibilität

Menschen mit einer Hypersensibilität nehmen Sinneseindrücke sehr intensiv wahr und sind damit reizempfindlich.

1. Personen die überempfindlich auf Reize reagieren, sind leicht abzulenken und haben Schwierigkeiten, Informationen auszublenden.

Robert ist überempfindlich gegenüber Geräuschen, und immer, wenn er ein Flugzeug in der Ferne hört (er hört es in der Regel lange bevor andere das Flugzeug wahrnehmen), wird er sehr unruhig, hält sich die Ohren zu und schlägt nach jedem, der ihm nahekommt.

2. Personen, die aktiv sensorische Reize vermeiden, indem sie die Häufigkeit und Intensität derselben vermindern, wehren sich gegen Veränderungen und entwickeln starre Rituale, um eine vorhersehbare Umwelt zu schaffen.

Josh ist gegenüber bestimmten Geschmäckern und Stoffen überempfindlich. Er hat eine stark eingeschränkte Ernährungsweise, die aus Reis und Weissbrot und manchmal auch Hühnerfleisch besteht. Er probiert keine andere Nahrung und lehnt sogar das Weissbrot ab, wenn es nicht von dem richtigen Hersteller stammt.

(Dodd, 2007, S. 134)

Hyposensibilität

Hyposensible Menschen sind deutlich weniger reizempfindlich als ihre Mitmenschen. Sie erleben Sinneseindrücke weniger intensiv, so dass es einen stärkeren Reiz braucht, um ihr Nervensystem zu stimulieren (vgl. Dodd, 2007, S. 134). So kann es vorkommen, dass hyposensible Menschen bei einer Verbrennung oder bei einer Verletzung durch einen Sturz weniger Schmerz empfinden als andere Menschen. Von ASS betroffene Menschen weisen häufig eine Hyposensibilität auf. Da sie ihr Nervensystem aktiv stimulieren wollen, sind stark rotierende oder schaukelnde Bewegungen für sie sehr attraktiv. Ihrer Vorliebe für gewisse Oberflächenstrukturen oder visuelle Reize liegt ebenfalls der Versuch der Selbststimulation zugrunde.

Vermindert reizempfindliche Personen reagieren auf zweierlei Weise auf Reize:

1. Sie können aktiv sensorischen Input suchen, um ihr Sinnessystem zu stimulieren.
Sie sind meist aktiv, nervös und erregbar und brauchen in ihren Tagesprogrammen sensorische Stimulation, um ihre sensorischen Bedürfnisse zu befriedigen.

Sigmar ist gegenüber bestimmten Geschmäckern und Stoffen vermindert reizempfindlich. Er steckt sich ständig Gegenstände in den Mund und isst Sand und Dinge, die er im Garten findet. Er kaut auch an den Ärmeln seines Pullis und lutscht daran und beisst zu Hause in die Möbel.

2. Die Personen mit schwacher Registrierung sind mit ihrem gedämpften sensorischen Zustand zufrieden und suchen eigentlich keinen Kontakt zu ihrer Umwelt. Sie zeigen kaum Initiative und haben nur eine geringe motorische Kontrolle aufgrund des verminderten sensorischen Feedbacks.

Mark ist gegenüber Berührung vermindert reizempfindlich, seine Koordination und sein Gleichgewichtsempfinden sind schwach ausgeprägt. Er ist sehr passiv und sitzt zumeist nur herum und erscheint in sich selbst versunken. Er stösst sich oft an und fällt hin, wenn er zu rennen versucht, aber er scheint keinen Schmerz zu empfinden.

(Dodd, 2007, S. 134f)

Kinder mit ASS können auf visuelle Reize hyper- oder hyposensibel reagieren. So kann es durchaus vorkommen, dass Lichtquellen gemieden und die Augen zugehalten werden (Hypersensibilität), es kann aber auch sein, dass visuelle Eindrücke eine grosse Anziehungskraft ausüben (Hyposensibilität). Das ständige An- und Ausschalten des Lichtes oder das Beobachten der Bewegungen eines Ventilators sind in diesem Zusammenhang zu verstehen (Dodd, 2007, S. 141). Eine weitere ASS typische Schwierigkeit bei der Wahrnehmungsverarbeitung betrifft die sogenannte „Filterschwäche“ (Schirmer, 2013, S.74). Dabei fällt es schwer, wesentliche Geräusche von unwesentlichen zu unterscheiden. Durch die mangelhafte Priorisierung von Informationen entsteht in komplexen Interaktionssituationen rasch eine Überlastung des Gehirns. Dies führt dazu, dass wesentliche Informationen nicht aufgenommen werden können (vgl. Schirmer, 2013, S.47). Eine weitere Folge davon ist die zeitliche Verzögerung bei der auditiven Wahrnehmungsverarbeitung. „Donna Williams, eine Australierin mit ASS, hat in einem Interview darüber berichtet, dass sie sieben Sekunden braucht, um eine verbale Aussage zu interpretieren“ (ebd.). Es zeigt sich, dass im Alltag bei ASS betroffenen Kinder aufgrund der spezifischen Wahrnehmungsverarbeitung mit einer deutlich erhöhten Ablenkbarkeit zu rechnen ist, was Lernen und Zuhören im Unterricht erschwert.

3.6. Zentrale Kohärenz

Im visuellen Bereich fällt häufig auf, dass Menschen mit ASS sehr rasch und genau Details wahrnehmen und sich von diesen fasziniert zeigen. Sie nehmen in einem Raum sofort die Struktur der Decke oder des Bodens wahr. Auf einem Bild, das eine Grossmutter auf dem Sofa beim Vorlesen einer Geschichte zeigt, interessiert eher das Muster des Sofabezuges und weniger die Interaktion zwischen den Menschen. Der Blick fürs Ganze und die Zusammenhänge zwischen den Details tritt in den Hintergrund. Diese ASS spezifische Wahrnehmungsverarbeitung wird auch als Schwäche der „zentralen Kohärenz“ bezeichnet. „Schüler mit ASS verbinden Einzelmerkmale zu wenig zu einer Struktur und können so Sinneszusammenhänge oftmals nur schwer erkennen“ (Schirmer, 2013, S.77). Diese Schwäche zeigt sich nicht nur in der Wahrnehmungsverarbeitung von visuellen Stimuli, auch der Zusammenhang zwischen einzelnen Handlungsschritten kann häufig nur unzureichend hergestellt werden. De Bruin beschreibt, dass Kinder mit ASS jede Wahrnehmung als Puzzleteil aufnehmen, jedes Puzzleteil steht für sich allein da. Dem Kind fällt es schwer das grosse Ganze zu überblicken und kann dementsprechend dem Geschehen schwer eine Bedeutung zuordnen (vgl. de Bruin, 2013, S. S.23f). Beim Lesen oder Hören einer Geschichte kann es vorkommen, dass das Kind mit ASS die Verbindung von Satz zu Satz nicht als Ganzes wahrnimmt. Jeder Satz oder jedes Bild im Bilderbuch steht für sich allein da. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen:

Nina (12, Realschule) kann nach dem Lesen eines Textes nur den letzten Satz, also das letzte Puzzleteil, nacherzählen. Weitere Fragen zum Text kann sie nicht beantworten. Doch sie ist keineswegs dumm. Sie ist nur nicht im Stande, den Zusammenhang zwischen den Sätzen zu erkennen. Dem, was nicht wörtlich im Text steht, kann sie keine Bedeutung geben. Sie hat nur begrenzte Einsicht, da ihr der Blick auf den Zusammenhang fehlt.

(de Bruin 2013, S. 24.)

3.7. Exekutive Funktionen

Unser Alltag besteht aus vielen kleinen Handlungen, die entweder automatisiert ablaufen oder mehr oder weniger explizit geplant werden müssen. Dies erfordert eine gewisse Organisationsfähigkeit und einen Überblick, was wichtig und weniger wichtig ist, was zuerst kommen muss und was warten kann. Kindern mit ASS, denen es schwer fällt den Überblick zu haben (siehe Zentrale Kohärenz, Kapitel 3.6.) fällt es damit verständlicherweise schwer sich im Tagesgeschehen zurechtzufinden. Sie zeigen grosse Mühe, Prioritäten zu setzen, Zeit einzuteilen, ihre Impulse zu kontrollieren und die Aufmerksamkeit bewusst zu steuern. Diese Aufgaben gehören zum Bereich der exekutiven Funktionen, welche bei ASS betroffenen Kindern häufig nicht altersadäquat ausgebildet sind. Im schulischen Alltag zeigen sie Probleme mit dem Strukturieren von Aufgabenstellungen, sie benötigen Hilfe beim Setzen von Prioritäten und haben Mühe, die Reihenfolge einzelner Arbeitsschritte einzuhalten bis hin zur Einteilung der Zeit. (vgl. Schirmer, 2013, S.80). Es ist hier zu erwähnen, dass die Beeinträchtigung der exekutiven Funktionen nicht nur bei Kindern mit ASS, sondern auch bei Kindern mit Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen (ADS) diagnostiziert werden. Neuere Erkenntnisse der Neuropsychologie weisen darauf hin, dass die exekutiven Funktionen erst im Alter von 20 Jahren voll ausgebildet sind (vgl. Crone, 2011, S. 28). Dies lässt den Schluss ziehen, dass sich die exekutiven Funktionen erst im Entwicklungsverlauf der späteren Kindheit manifestieren (vgl. Noterdaeme und Enders, 2010, S. 107).

3.8. Repetitive Verhaltensweisen und eingeschränkte Interessen

„Diese Verhaltensweise steht ganz oben auf der Liste von Problemen, die den Eltern am meisten Kopfzerbrechen und Sorge bereiten. Wenn damit nicht richtig umgegangen wird, kann das Beharren des Kindes auf einer gleichbleibenden Alltagsroutine das Leben der ganzen Familie beherrschen.“

(Wing; zitiert von Dodd, 2007, S. 113).

Kinder mit ASS mögen immer wiederkehrende Abläufe oder Handlungen. Schon Leo Kanner hat im Jahr 1943 diese Thematik als Leitsymptom der Beeinträchtigung beschrieben. Zuerst stellte er ein ausgeprägtes Bedürfnis nach gleichbleibenden Strukturen fest, in späteren Aufzeichnungen werden die Beobachtungen mit stereotypen, repetitiven motorischen Bewegungen und repetitiven starren Verhaltensweisen ergänzt (vgl. Dodd, 2007, S. 113). In der Fachliteratur ist man sich nicht ganz einig, in welchem Zusammenhang diese repetitiven Verhaltensweisen verstanden werden sollen. Eine Perspektive sieht das ritualisierte und repetitive Verhalten als Möglichkeit, die sensorische Stimulation zu regulieren (vgl. Dodd, 2007, S. 121). Ein anderes Verständnis sieht hinter dem repetitiven Verhalten den Wunsch des Menschen mit ASS, sich eine Ordnung in der zusammenhangslosen Welt zu erschaffen. Bestimmt lässt sich feststellen, dass die stereotypen Verhaltensmuster ein Mittel sind um Angst, Stress, Freude

und Langeweile auszudrücken oder unerwünschte Reize auszublenden (vgl. ebd.). Die geringe Flexibilität, welche Kinder mit ASS im Umgang mit Kleidern oder Nahrungsmitteln zeigen, stehen in engem Zusammenhang mit ihrer Vorliebe für Bekanntes. Haben sie sich an die Wintermütze gewöhnt, möchten sie diese nicht so schnell wieder ausziehen, auch wenn es Frühling wird. „Versucht man, das Kind dazu zu bringen, dieses zwanghafte Verhalten zu ändern, kommt es zu heftigsten Erregungsausbrüchen, die stundenlang andauern können“ (Noterdaeme und Enders, 2010, S. 49). Dieses unflexible Verhalten zeigt sich auch in der Vorliebe für ein Thema oder eine Lieblingstätigkeit. Sie können sich lange und konzentriert in ihr Interessensgebiet vertiefen, haben aber Mühe, sich für Lerninhalte ausserhalb ihres Interessensspektrums zu interessieren (vgl. Schirmer, 2013, S.64).

3.9. Autismusspezifische Förderangebote

In der Literatur ist eine Vielzahl von Therapie- und Förderansätzen zu finden, wie Menschen mit ASS unterstützt und gefördert werden können. Für diese Arbeit soll eine themenspezifische kleine Auswahl näher beschrieben werden.

3.9.1. Strukturierter Unterricht nach TEACCH

TEACCH steht für „Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children“ (Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise Kommunikationsbehinderter Kinder). Dieses Programm wurde im U.S Bundesstaat North Carolina für Menschen mit ASS entwickelt. Aus dem umfassenden TEACCH Konzept hat sich ein System herauskristallisiert, welches sich auf die Strukturierung von Raum, Zeit und Arbeitssystem durch Visualisierungen fokussiert. Dies nennt sich ‚*Structured TEACCHing*‘ oder ‚TEACCH-Methode‘ (vgl. Häussler, 2015, S. 19). Im „Structured TEACCHing“ geht es darum, die Lernumgebung des Kindes so zu strukturieren, dass dieses eine möglichst hohe Selbständigkeit erlangen kann. Strukturierung und Orientierung gibt jedem Menschen Sicherheit. Die TEACCH Methode setzt die Visualisierung der Arbeitsprozesse stark ins Zentrum. So wird jeder Arbeitsschritt zeitlich und räumlich visualisiert. Zusammenfassend schreibt Anne Häussler: „Erst Struktur ermöglicht zielgerichtetes Handeln- und Strukturierung dient der Weiterentwicklung und fördert die Flexibilität“ (Häussler, 2015, S. 43). Durch klar strukturierte Aufgabenstellungen soll dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, diese ohne Hilfe einer Lehrperson selbständig lösen zu können. „Die Entwicklung der Fähigkeit zur selbständigen Beschäftigung stellt im TEACCH Konzept einen zentralen Punkt in der Förderung dar“ (Häussler, 2015, S.57). Die zu bearbeitenden Aufgaben werden in Arbeitsschritte gegliedert und so dargestellt, dass das Kind sie gut alleine lösen kann. Diese Vorgehensweise nennt Anne Häussler „Arbeitssystem“.

Folgende Fragen helfen, die Aufgaben zu gliedern:

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| Was soll ich tun? | - Inhalt der Arbeit |
| Wie viele Aufgaben sind zu erledigen? | - Menge der Arbeit |
| Wann bin ich fertig? | - Ende der Arbeit |
| Was kommt nach der Arbeit? | - <i>Motivation</i> für die Arbeit |

In welcher *Reihenfolge* soll ich die Aufgabe erledigen?

(Diese Information wird nicht immer gegeben.)

(Häussler, 2015, S. 58.)

Diese Arbeitssysteme werden wiederum auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus angeboten. Sie sollen einfach, optisch klar und eindeutig formuliert sein. Sie können symbolisch oder gegenständlich ausgestaltet sein. Beim Abarbeiten der verschiedenen Aufgaben gibt es mehrere Möglichkeiten: Sind sie gegenständlich gestaltet, werden sie links geholt, in der Mitte bearbeitet und rechts als erledigt abgelegt. Kommen Arbeitsmappen zum Einsatz, werden die gelösten Aufgaben mit Häkchen gekennzeichnet. Wichtig ist, dass das Kind den Überblick behält, was es schon erledigt hat.

Zusammenfassend nennt Anne Häussler folgende wichtige Punkte, die für TEACCH sprechen.

- Dort ansetzen, worauf die Aufmerksamkeit bereits gerichtet ist: die Spezialinteressen zum Ausgangspunkt der Förderung machen
- Individuelle Aufgabenstellung unter Berücksichtigung des unebenen Fähigkeitsprofils
- Eine Aufgabe nach der anderen stellen
- Die Komplexität der geforderten Handlung begrenzen
- Klare Regeln anwenden lassen anstatt Einschätzungen zu verlangen
- Auch ungewöhnliche Motivationshilfen einsetzen
- Konkrete und eindeutige Sprache benutzen
- Längere Reaktionszeiten berücksichtigen
- Verständnis durch visuelle Informationen unterstützen
- Visuelle Erinnerungshilfen anbieten
- Klare Strukturierung der Lernsituation und des Alltags (Zeit, Raum, Material, Abläufe)

(vgl. Häussler, 2015, S. 41)

Der TEACCH- Ansatz soll pädagogisch orientiert sein und das Kind im Lernen fördern (vgl. Häussler, 2015, S. 43). Neben dem Lernen ist die Struktur der Lernsituation wichtig, daher soll diese Struktur auch überall angewendet werden (ebd.).

3.9.2. Social Story™ (Gray, 2014) und Comic-Strip-Gespräche (Gray, 2011)

Social Story™ wurde 1991 von Carol Gray entwickelt und nahezu zwanzig Jahre mit Kindern mit ASS erprobt und angepasst. Die Social Story™ sind Texte, die eine soziale Fähigkeit, ein Konzept oder eine Situation beschreiben und nach klar vorgegebenen Richtlinien aufgebaut sind. Carol Gray ist aufgrund eigener Erfahrungen der Ansicht, dass wir Menschen aus Geschichten lernen und dass auch ein Kind mit ASS durch diese Texte sein Verhalten anpassen oder besser verstehen lernt (vgl. Gray, 2014). „Eine Social Story™ beschreibt eine soziale Situation, so dass dem Schüler die damit zusammenhängenden Regeln, ihr Ablauf und die Erwartungen an sein Verhalten verständlich werden“ (Schirmer, 2013, S. 59). Die Social Story™ wird durch vorgegebene Satztypen, Stimmlage, Tonfall und Wortschatz bestimmt.

Folgende Definition wird beschrieben: „Eine Social Story™ hat einen besonnenen und unterstützenden Ton und einen Wortschatz, die beide von fünf Kriterien bestimmt werden“ (Gray, 2014, S. 45). Diese Kriterien lauten:

1. Erzählperspektive aus der ersten oder dritten Person
2. Positiver und unterstützender Tonfall
3. Verwendung der Zeiten Vergangenheit, Gegenwart und/oder Zukunft
4. Wortgetreue und exakte Verwendung von Wörtern
5. Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes

(Gray, 2014, S. 45)

Comic-Strip-Gespräche wurden ebenfalls von C. Gray konzipiert. Hier geht es darum, dass Gespräche zwischen zwei oder mehreren Personen mit einfachen Zeichnungen dargestellt werden. Die Zeichnungen können auch laufende Gespräche untermalen (vgl. Gray, 2011, S. 2). „Comic-Strip-Gespräche ermitteln systematisch was Menschen sagen und tun. Sie heben hervor was *Menschen denken könnten*“ (ebd.). *Comic-Strip-Gespräche* unterstützen das Gespräch visuell. So könnte auch die Handlung der Geschichte im Bilderbuch durch die *Comic-Strip-Gespräche* unterstützt werden.

3.9.3. Unterstützte Kommunikation (UK)

Unterstützte Kommunikation (UK) ist die deutsche Bezeichnung für den Ausdruck ACC (Augmentative und Alternative Communication). Dieses internationale Fachgebiet hat sich zum Ziel gesetzt, Menschen mit schwer verständlicher oder fehlender Lautsprache eine Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten zu ermöglichen (vgl. Braun, 2015, S. 01.003.001). Menschen mit ASS können aufgrund einer schwach ausgebildeten Lautsprache Schwierigkeiten haben, Kommunikationssituationen altersgemäss zu bewältigen. Durch den Gebrauch von Unterstützter Kommunikation können diese Menschen ein selbstgesteuertes Leben führen. „Kommunikationshilfen verleihen Menschen, die nicht oder nicht mehr sprechen können, eine Stimme. Aussagen und Sätze werden über Druck einer Taste oder eines Tasters oder mit den Augen abgespielt“ (Active Communication, 2018). Es wird unterschieden ob die Kommunikationsform die eigene Lautsprache ergänzt (augmentative) oder ob das Hilfsmittel alternativ (alternative) zur Lautsprache gebraucht wird. Wie weiter oben beschrieben, fällt es Menschen mit ASS schwer, sich kommunikativ auszudrücken und auch alternative Gesten oder Untermalungen zu erkennen. Im Sinne der UK gibt es drei verschiedene Anwendungskreise, die sinnvoll sind:

- UK als Ausdrucksmittel
- UK als Unterstützung beim Spracherwerb und als Ergänzung zur Lautsprache
- UK als Ersatzsprache

(Terfloth und Bauersfeld, 2015, S. 238)

Bei Kindern mit ASS ist oft der verbale Output, sowie Interaktion und Kommunikation auffällig. Ein passendes UK-Gerät kann einerseits den Sprachoutput unterstützen, wenn ein gutes Sprachverständnis vorhanden, aber die Lautsprache eingeschränkt ist, oder es kann den Spracherwerb fördern, wenn

dieser verzögert ist. Um die geeignete Unterstützung zu erzielen, ist es wichtig eine individuelle Abklärung mit dem Kind vorzunehmen.

3.9.4. Individuelle Motivationssysteme und Spezialinteressen

Wie im Kapitel *repetitive Verhaltensweisen und eingeschränkte Interessen* (siehe Kapitel 3.8.) beschrieben, fällt es Menschen mit ASS schwer, sich auf Lerninhalte einzulassen, welche ausserhalb ihres Interessensgebietes liegen. Bei vielen SuS mit ASS zeigen soziale Belohnungen, wie Lob und verbale Bestätigung keine oder wenig Wirkung. Bessere Erfolge zeigen sich mit individuellen Belohnungssystemen, bei welchen die Spezialinteressen der SuS mit ASS einbezogen werden. Dies können materielle Verstärker sein oder Handlungsverstärker, wie Beschäftigungen mit den Spezialinteressen, oder auch symbolische Verstärker, wie Token (Freitag; zitiert nach Schirmer, 2013, S. 65). Kinder mit ASS haben eine ausgeprägte Detailwahrnehmung. Durch diese Wahrnehmung interessieren sie sich oft auch für kleine Details oder für Fachgebiete. Swen Bölte geht davon aus, dass die Spezialinteressen für die Menschen mit ASS auch eine Orientierungshilfe sein könnten. Für sie wirkt die Welt unstrukturiert, gar chaotisch. Durch die Detailwahrnehmung und die Fokussierung auf ein ganz spezifisches Thema, kann dem Chaos entgegengewirkt werden (Bölte, 2009, S. 349). Er sagt, die autistische Wahrnehmung könnte man im Gegensatz zur typischen Überblickswahrnehmung auch Detailwahrnehmung nennen (ebd.). Da sie sich gerne in diese Spezialinteressen vertiefen, ist es möglich dies als Verstärker zu nutzen.

3.9.5. Scaffolding

Der Begriff Scaffolding wurde ursprünglich vom russischen Psychologen Vygotsky geprägt (vgl. Bölte, 2009, S. 294). Nach Vygotsky stellt der Erwachsene ein Gerüst auf, in welchem er dem Kind eine Anforderung stellt, welche ein wenig über seinem Fähigkeits- oder Fertigungsstand liegt. Durch das Gerüst wird dem Kind gerade so viel Halt gegeben, den Anforderungen mit einem guten Gefühl begegnen zu können (ebd.). Scaffolding wird von Anfang an eingesetzt und nicht erst, wenn das Kind schon Misserfolge erlebt hat. Im Deutschunterricht wird Scaffolding auch angewendet, um dem Kind ein sprachliches Gerüst vorzugeben, in welchem es richtige Sätze produzieren kann.

3.10. Kurzzusammenfassung

Das Verstehen einer Geschichte verlangt viele Kompetenzen, die bei Kindern mit ASS nur teilweise vorhanden sind. Jeder Mensch ist ein Individuum mit seinem ganz eigenen Stärken- und Schwächenprofil, was natürlich auch für Menschen mit ASS gilt. So sind auch die Ausprägungen der oben beschriebenen Einschränkungen bei jedem Menschen mit ASS unterschiedlich stark. Eine Anpassung der Erzählmethode mag beim einen Kind hilfreich sein, beim anderen kaum nötig. Ob und wie das Kind eine Geschichte versteht, ist nicht messbar. Anhand der oben beschriebenen Theorie kann folgende Zusammenfassung in einer Tabelle dargestellt werden:

Tabelle 2: Gegenüberstellung Geschichtenerzählen und ASS

Wichtige Elemente aus der Theorie des Geschichtenerzählen	Schwierigkeiten für SuS mit ASS
Geschichten/Bilderbuch erzählen	Sprachentwicklung und Kommunikation
<ul style="list-style-type: none"> • Emotionale Verbindung zwischen erzählender und zuhörender Person • Austausch zwischen erzählender und zuhörender Person • Es entsteht ein Dialog • Ein gemeinsames Interesse ist vorhanden • Sprache verstehen, inneres Bild der Geschichte bilden 	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionale Verbindung wenig vorhanden • Schwierigkeiten sich auf das Gegenüber zu fokussieren • Menschen mit ASS führen gerne Monolog • Schwierigkeit mit Aufmerksamkeit am gemeinsamen Objekt • Sprachliche Barriere
Theory of Mind, gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit	Theory of Mind, gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Protagonisten in ihrer Handlung verstehen • Absichten, Unausgesprochenes macht die Geschichte spannend • Der Geschichte folgen und Bilder anschauen • Rollenspiel, „So-tun-als-ob“-Spiele, um die Geschichte zu verarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwierigkeiten sich in die Protagonisten hineinzusetzen • Gefühle, Mimiken nicht lesen und verstehen können • Gemeinsame Aufmerksamkeit am Gegenstand wenig vorhanden • Wenig Möglichkeit „So-tun-als-ob“-Spiele zu machen
Methoden im Geschichtenerzählen	Sinneswahrnehmung/Zentrale Kohärenz
<ul style="list-style-type: none"> • Geschichten im Kreis erzählen • Mehrere Kanäle der Sinneswahrnehmung einbauen (Geräusche, Lautstärke, Figuren, Musik usw.) • Geschichte fortsetzen oder Anknüpfungen der Handlung voraussetzen • Methodenwechsel in derselben Geschichte • (Theater, Rollenspiel, Zeichnen, Lesen, basteln) • Dialogische Erzählen 	<ul style="list-style-type: none"> • Überempfindlichkeit der auditiven Reize • „Filterschwäche“ (Schirmer, 2013, S.74.) Kind kann Wesentliches vom Unwesentlichen nicht trennen • Zeitliche Verzögerung der Wahrnehmung • Schwäche der zentralen Kohärenz; Zusammenhang ist nicht nachvollziehbar • Schnelle Wechsel verwirren und verunsichern Kinder mit ASS • Austausch ist kaum möglich
Voraussetzung für das Geschichtenverstehen	Exekutive Funktionen
<ul style="list-style-type: none"> • Weltwissen wird vermittelt oder vorausgesetzt • Handlung verstehen • Im Kreis sitzen, eine längere Zeit zuhören • Wortschatz 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsplanung ist nicht verinnerlicht • Aufmerksamkeit zu steuern fällt schwer
Interessensgebiet	repetitive Verhaltensweise und eingeschränkte Interesse
Bekannte und unbekannte Geschichten fesseln die zuhörenden Personen Spannung wird auch durch Erzählart gesteigert	„nur“ Geschichten aus dem Interessensgebiet des Kindes mit ASS können Interesse wecken Mühe sich auf andere Interessensgebiete einzulassen

Dem Kind mit ASS begegnen im herkömmlichen Unterricht viele Schwierigkeiten, besonders wenn dieser mit vielen Informationen und Materialien angereichert ist. Das Kind hat vielleicht schon viele einzelne „Puzzleteile“ (vgl. de Bruin, 2013) abgespeichert und beherrscht diese, muss sie nun aber, um dem Unterricht folgen zu können, zur Ganzheit verbinden. Ganz besonders wird dies beim Thema dieser Arbeit, dem Geschichtenerzählen, gefordert. Um einen guten inklusiven Unterricht zu gewährleisten, brauchen Kinder mit ASS gezielte Unterstützungsangebote. Im Bereich des Geschichtenerzählens muss auf ihre unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster Rücksicht genommen werden. Die oben beschriebenen Wahrnehmungseigenheiten eines Kindes mit ASS erschweren bereits das

Zuhören (Aufmerksamkeitsfokus) und noch viel mehr das Verstehen einer Geschichte. Die TEACCH Methode wird im Projekt ein wichtiger Referenzpunkt sein, der hilft, die Kinder mit ASS auf strukturierte Weise an die Herausforderungen heranzuführen. So wird es wichtig sein, dass für die SuS ersichtlich ist, wann und wo sie die Geschichte hören, wie lange dies dauert und was genau ihr Aufgabe dabei ist. Diese Strukturen nach TEACCH helfen dem Kind sich auf das Projekt Geschichtenerzählen einzulassen. Im nächsten Kapitel soll näher darauf eingegangen werden.

4 Projektplanung und Durchführung

In diesem Kapitel wird nach einer Verbindung der beiden Theorien gesucht, um daraus mögliche Ideen für den Ideenkatalog zusammenzustellen. Dabei wird auf die dargestellten Interventionen zurückgegriffen und wenn möglich spezifische Literatur zum Thema „Geschichten erzählen für ASS-betroffene Kinder“ beigezogen werden. Diese Auseinandersetzung soll zu einem theoriebasierten methodisch didaktischen Ideenkatalog führen. Anschliessend wird die Forschungsmethode dargestellt, mit welcher der Ideenkatalog in der Praxis evaluiert werden soll. Der letzte Teil widmet sich der konkreten Umsetzung des Projekts.

4.1. Entwicklungsabsicht und aktueller Forschungsstand zum Thema

Auf das spezifische Thema, wie Kinder mit ASS Geschichten verstehen und wie sie – oder ob sie überhaupt – einer Geschichte folgen können, wird in der Fachliteratur im Zusammenhang mit Autismus wenig eingegangen. Das Thema angesprochen hat Melanie Matzies-Köhler in ihrem Ratgeber „Tipps für Lehrer“. Sie schreibt: „Autistischen Kindern fehlt im kognitiven Bereich oft der Zusammenhang. Sie hören einzelne Sätze, verbinden sie aber nicht immer zu einer kohärenten Einheit. Ebenso verhält es sich mit Geschichten in Bilderbüchern“ (Matzies-Köhler, 2015, S. 58). Weiter schreibt sie, dass das Kind den Zusammenhang von einer Seite zur nächsten nicht herstellen könne, dass es dadurch die Geschichte nicht zu einem Ganzen zusammensetzen könne und somit das Interesse daran verliere (ebd.). Nebst der von Melanie Matzies-Köhler erwähnten Schwäche in der kohärenten Wahrnehmung werden in der aktuellen Fachliteratur weitere ASS-spezifische Eigenheiten erwähnt, auf welche ich im vorangehenden Theorieteil einging: Schwächen in der Interaktion, der Kommunikation, der Flexibilität, der Sprachentwicklung und im Aufbau der Theory of Mind sowie eine Präferenz für die visuelle Wahrnehmung mit einem Fokus auf Details.

Ziel dieser Arbeit ist es, vor dem Hintergrund der ASS-spezifischen Schwierigkeiten einen didaktisch-methodischen Ideenkatalog zu erstellen, um betroffenen Kindern das Verstehen einer Geschichte zu ermöglichen. Wie und womit kann Kindern mit ASS geholfen werden, die Zusammenhänge, welche aus Sätzen eine Geschichte machen, zu erfassen und damit die Geschichte als Ganzes zu verstehen? Im ersten Teil der Arbeit wurde auf die Bedeutung des Geschichtenerzählens hingewiesen, aber auch auf methodische Aspekte zum Erzählen fanden Platz. Das erarbeitete Fachwissen zum Geschichtenerzählen und zur ASS soll beim Erstellen des Ideenkatalogs selbstverständlich berücksichtigt werden. Der theoriegestützte Ideenkatalog soll anschliessend anhand eines konkreten Bilderbuchs in der Unterrichtspraxis erprobt und allenfalls adaptiert werden.

4.2. Entwicklungskonzeption

In diesem Kapitel wird erläutert, welche Interventionen aus der Theorie des Autismus angewendet und erprobt werden sollen, um das Geschichtenerzählen zu ermöglichen. Dazu werden die Voraussetzungen des Geschichtenerzählens und des Geschichtenhörens aufgelistet und mit den Schwierigkeiten einer zuhörenden Person mit ASS verglichen, anschliessend werden passende Interventionen aus dem Bereich der ASS gesucht und in der letzten Sparte festgehalten.

Laut Schelten-Cornish sind folgende Punkte eine wichtige Voraussetzung für das Erzählen und Verstehen von Geschichten bei einem Kind:

- a) „Theory of Mind“
- b) Altersgemäss entwickeltes allgemeines Weltwissen
- c) Ausreichende sprachliche Kenntnisse (Kohäsion)
- d) Verstehen der sprachlichen Struktur (Kohärenz)
- e) Erinnerungsvermögen für Einzelheiten
- f) Fähigkeit, die Geschichte in der richtigen Reihenfolge wiederzugeben
- g) Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und logische Schlüsse zu ziehen
- h) Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen

(vgl. Schelten-Cornish, 2008, S. 13)

Die Zusammenstellung von Schelten-Cornish wird in der folgenden Tabelle mit wichtigen Elementen des Erzählens aus der Zusammenfassung Gegenüberstellung (siehe Tabelle 2) ergänzt. Zur klaren Abtrennung werden die Ergänzungen in kursiver Schrift dargestellt. Die Schwierigkeiten aus dem ASS und die Lösungsvorschläge und Interventionen sind aus der Theorie der Autismus-Spektrum-Störung (Kapitel 3) abgeleitet.

Tabelle 3: Gegenüberstellung Geschichtenerzählen und ASS mit Lösungsvorschlägen

Voraussetzung Geschichten erzählen	Schwierigkeiten aus dem ASS	Lösungsvorschläge/ Interventionen
Theory of Mind	ToM ist schwach entwickelt	⇒ Social Story™ ⇒ Comic-Strip-Gespräche ⇒ Visuelle Unterstützung
Ein altersgemäss entwickeltes allgemeines Weltwissen	Transfer ist schwer möglich	⇒ Transfer über Spezialinteresse ⇒ Visualisierung durch „Wenn-dann“-Pläne
Ausreichende sprachliche Kenntnisse	Sprachentwicklungsverzögerung	⇒ UK-Methoden ⇒ Wortschatztraining ⇒ Anpassung der Erzählsprache
Verstehen der sprachlichen Struktur	Sprachentwicklungsverzögerung	⇒ Geschichten mit sprachlichen Wiederholungen ⇒ Comic-Strip-Gespräche
Erinnerungsvermögen für Einzelheiten	Meist gut vorhanden Schwierigkeit des Abrufens Schwach ausgebildete Lautsprache	⇒ Visualisieren ⇒ UK
Fähigkeit, die Geschichte in der richtigen Reihenfolge wiederzugeben	Schwächen in den exekutiven Funktionen	⇒ TEACCH ⇒ Scaffolding ⇒ Visualisieren
Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und logische Schlüsse zu ziehen	Schwächen in den exekutiven Funktionen	⇒ TEACCH ⇒ Scaffolding ⇒ Visualisieren
Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen Zusammenhänge erkennen	Schwäche in der zentralen Kohärenz, Filterschwäche	⇒ Zusammenhänge visualisieren ⇒ Wesentliches hervorheben ⇒ Text und Bild trennen ⇒ Nebensächliche Bilder löschen

Im Kreis sitzen und zuhören Aufmerksamkeit fokussieren	Aufmerksamkeitsstörungen	⇒ Kurze Arbeitssequenzen ⇒ Belohnungssysteme
Bekannten wie unbekannten Geschichten zuhören.	Eingeschränkte Handlungs- Inter- essenbereiche. Kein Interesse an der Geschichte	⇒ Belohnungssystem ⇒ Tokens ⇒ Verstärker ⇒ TEACCH
Emotionale Verbindung und Di- alogue zwischen erzählender und zuhörender Person	Defizite in der sozial-emotionalen Wechselseitigkeit Sprach- und oder Kommunikati- onsstörungen	⇒ UK ⇒ Wahl des Bilderbuchs ⇒ Social Story™

Die nun formulierten Interventionen sollen in einem weiteren Schritt neu sortiert, für den Nutzer umformuliert und genauer beschrieben werden. Zusammenfassend werden folgende Interventionen in den Ideenkatalog einfließen:

- TEACCH
- Social Story™ und Comic-Strip-Gespräche
- Visualisierung der zentralen Kohärenz („Wenn-dann“-Pläne)
- Visualisierung der Theory of mind
- UK-Unterstützung
- Belohnungssystem, Verstärker, Tokens
- Scaffolding

4.3. Erarbeitung des Ideenkatalogs

Der Ideenkatalog wird allgemein formuliert, sodass er auf jedes beliebige Bilderbuch übertragen werden kann. Die herauskristallisierten Interventionen des vorangehenden Kapitels werden mit Ideen, Bildern und Vorschlägen so zusammengestellt, dass ein Nutzer auch ohne Vorkenntnisse die Vorschläge umsetzen kann. Die Zusammenstellung ist in drei Kapitel gegliedert, welche unterschiedlichen Themen gewidmet sind. So beginnt der Ideenkatalog mit der *Auswahl und der Anpassung eines Bilderbuchs*. Bereits bei der Wahl eines passenden Buchs muss einiges beachtet werden. Ist ein geeignetes Buch gefunden, muss es noch autismusspezifisch angepasst werden. Die Anpassungen werden im Katalog beschrieben und teils mit Bildmaterial ergänzt. Im zweiten Kapitel geht es um die *methodisch-didaktische Umsetzung im integrativen Setting*. Hier werden Ideen festgehalten, wie und wo das bearbeitete Bilderbuch erzählt werden soll und welche Strukturen ASS-betroffenen Kindern das Verständnis erleichtern. Im dritten Kapitel *Sprachliche Vertiefung in der Einzelsituation* geht es einerseits um die Wiederholung und die Festigung der Geschichte und um das Verifizieren, ob das Kind die Geschichte verstanden hat.

Im Folgenden sind wichtige Erkenntnisse aus der Theorie in einem ersten Leitfaden notiert. Nach der Durchführung ist der Leitfaden aufgrund der gemachten Erfahrungen umgeschrieben und angepasst worden, sodass er breit angewendet werden kann. Der vollständige Ideenkatalog mit den nach der Durchführung ergänzten Ideen ist im Anhang (Anhang D) zu finden.

A. Anpassung des Bilderbuchs

- Das Bilderbuch auf das Aneignungsniveau der SuS anpassen. Text vereinfachen
- Handlung auf das Wesentliche reduzieren. Originaltext ist oft zu komplex
- Details, die für die Handlung nicht relevant sind, weggelassen (zentrale Kohärenz)
- Text und Bild trennen (Wahrnehmung, zentrale Kohärenz)
- Handlung mit Wortschatz des Zielpublikums erzählen (Sprachentwicklung)
- Mit Piktogrammen oder Comic-Strip-Gesprächen ergänzen (Theory of Mind)
- Text mit Sprechblasen darstellen (Theory of Mind)
- Die Handlung in Bildern in einem Strang von oben nach unten darstellen (zentrale Kohärenz)
- Die Geschichte als Ganzes erzählen, immer die gleichen Sätze verwenden (zentrale Kohärenz)
- Sätze mit UK-Hilfsmitteln ergänzen (Unterstützung der Sprachentwicklung)

B. Methodische und didaktische Ideen für einen integrativen Unterricht in der Gruppe

- Den Ort des Erzählens klar mit Piktogrammen deklarieren (Wahrnehmung)
- Sitzplatz gut wählen, Sicht auf das Buch von vorne gewährleisten (Wahrnehmung)
- Rituale gezielt einsetzen (Gong, Glocke zu Beginn und zum Schluss)
- Geräusche reduzieren (Geplauder, Stühle herumschubsen)
- Sinne fokussieren (Lichtquelle auf Geschehen)
- Handlung als Ganzes erzählen, nicht auf verschiedene Tage verteilt (zentrale Kohärenz)
- Immer wieder von vorne beginnen. Nicht „anknüpfen“ (zentrale Kohärenz)
- Spezialinteresse des SuS mit ASS als Motivator einsetzen (Belohnungssystem oder auch als Motivation mit Bildern auf Arbeitsmappen, Pausen mit Spielsequenz)
- Fremde Begriffe mit bekannten ersetzen
- Geschichte gradlinig erzählen

C. Vertiefung der Geschichte in der Einzelarbeit

- TEACCH-Platz zur Verfügung stellen
- Handlung in Arbeitsmappen gliedern (Aneignungsniveau der SuS berücksichtigen)
- Angepasstes Bilderbuch anschauen
- Bilderbuch mit UK-Geräten wiedergeben, anschauen
- Sätze strukturiert vorgeben, mündlich oder mit dem Sprechcomputer (Scaffolding)
- Handführung, um die Handlung einzuleiten (Scaffolding)
- Strukturiertes Arbeiten mit kurzen Arbeitsphasen

4.4. Forschungsmethoden

Nachdem der Ideenkatalog zusammengestellt worden ist, soll er in der Praxis angewendet und evaluiert werden. Die Forschungsmethoden orientieren sich an den Kapiteln des Ideenkatalogs. So wird die Unterrichtsvorbereitung mit einem *prozessorientierten Erfahrungsbericht*, der die Vorbereitungen des Unterrichts beschreibt, begonnen. Anschliessend geht es um die Forschungsmethoden, die für die Durchführung des Geschichtenerzählens in der Gruppe sowie im Einzelunterricht geeignet sind.

4.4.1. Unterrichtsvorbereitung, Anpassung Bilderbuch: Prozessorientierter Erfahrungsbericht

Bevor mit der Klasse und den beiden Schülern gearbeitet werden kann – Klasse und Kinder werden später vorgestellt –, wird der Unterricht unter Einbezug des vorgestellten Ideenkatalogs vorbereitet. Dieser beinhaltet viele Vorschläge, die nicht in herkömmlichen Unterrichtsmaterialien zu finden sind, sodass die Vorbereitung und die Anpassung des Bilderbuchs viel Zeit und Kreativität der Lehrperson erfordern. Diese Umsetzung wird in einem prozessorientierten Erfahrungsbericht (siehe Anhang A) festgehalten und kann bei der ASS-spezifischen Unterrichtsvorbereitung als Modell dienen.

4.4.2. Unterrichtsdurchführung Gruppensetting und Einzelsetting: Beobachtungsformen

Nach dem Erfahrungsbericht betreffend Unterrichtsvorbereitung erfolgt das Festhalten des Unterrichtsgeschehens, wobei auf die Forschungsmethode der strukturierten Beobachtung zurückgegriffen wird. Das ständige Beobachten gehört für Lehrpersonen zum Arbeitsalltag und geschieht meist implizit, wobei fachliches Wissen, berufliche Erfahrung und situationsbedingte Intuition einfließen. Dabei besteht das Risiko, dass Vorstellungen und Interpretationen der Lehrperson sofort in das Festhalten der Beobachtungen einfließen und ein sachlich fundiertes Festhalten der Beobachtung erschweren.

Für diese Arbeit ist es von grosser Wichtigkeit, Daten möglichst neutral zu sammeln, damit diese später verwendet werden können. Natürlich ist jede Wahrnehmung stark subjektiv geprägt und kann nie „neutral“ sein. Untersuchungen zeigen, dass Menschen selektiv beobachten, sodass es nicht möglich ist, verschiedene Begebenheiten simultan wahrzunehmen. Unsere Beobachtungen sind durch selektive Zuwendung, selektive Wahrnehmung und selektives Erinnern gekennzeichnet (vgl. Friedrichs; zitiert nach Roos und Leutwyler, 2011, S. 196). Diesem Umstand ist durch das sorgfältige Anwenden der Forschungsmethoden Rechnung zu tragen, im Wissen, dass jede Beobachtung eine subjektive Interpretation der Wirklichkeit bleibt. Im Rahmen dieser Entwicklungsarbeit werden folgende wissenschaftliche Beobachtungsformen angewendet und hier aufgeführt.

4.4.2.1. Forschungstagebuch/unstrukturiertes Beobachten

Das Forschungstagebuch ist ein Mittel, um den eigenen Unterricht zu dokumentieren und um Daten für eine spätere Auswertung zu sammeln. Es können zum Schreiben eines Tagebuchs folgende Merkmale festgehalten werden:

- Tagebuchschreiben knüpft bei einer alltäglichen Fertigkeit an, die viele Lehrerinnen und Lehrer schon ausgeübt haben.
- Ins Forschertagebuch können auch Daten, die mit anderen Forschungsmethoden gewonnen wurden, eingetragen werden (unstrukturiertes Beobachten, Interview).
- Kurze Gedächtnisprotokolle und Gedanken können häufig im Tagebuch festgehalten werden.

(vgl. Altrichter und Posch, 2007, S. 31)

Mit dem Forschungstagebuch wird das Unterrichtsgeschehen festgehalten und kann zu einem späteren Zeitpunkt analysiert werden. Die Lehrperson hält parallel oder kurz nach dem Unterricht ihre Beobachtungen in einer eigens entworfenen Liste oder in einem Tagebuch fest. Ich wählte folgende Datenstruktur für das Forschungstagebuch:

Tabelle 4: Forschungstagebuch

Zeit Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Prüfung der Indikatoren

4.4.2.2. Strukturiertes Beobachten

Strukturiertes Beobachten erfolgt systematisch theorie- und kriteriengeleitet. Es werden zu beobachtende Kriterien und Indikatoren festgelegt und durch verschiedene Methoden festgehalten (Zeitstrichprobe, Ereignisstrichprobe, Beobachtung). Des Weiteren kann *teilnehmend* oder *nicht teilnehmend* beobachtet werden. Bei *teilnehmender Beobachtung* kann die beobachtende Person in das Geschehen eingreifen und sich einmischen. Erst später notiert sie ihre Beobachtungen (vgl. Roos und Leutwyler, 2011, S. 198). Beobachtet eine aussenstehende Person *nicht teilnehmend*, so kann sie offen oder verdeckt beobachten, sie mischt sich jedenfalls nicht in das Geschehen ein. Sie schaut nur und konzentriert sich auf das Protokollieren (ebd.).

4.4.2.3. Apparatives Beobachten

Beim apparativen Beobachten werden Videos, Tonaufnahmen oder Computeraufnahmen zur Beobachtung eingesetzt. Der Vorteil für die beobachtende Person besteht darin, dass die Situation mehrmals analysiert und angeschaut werden und damit die erlebte Situation von „ausser“ betrachtet werden kann. Die Anwesenheit einer laufenden Kamera kann das Verhalten der beteiligten Personen und damit die beobachtete Situation allerdings verfälschen (vgl. Roos und Leutwyler, 2011, S. 198). Um die Daten des Videos später zu gebrauchen, müssen diese verschriftlicht werden, wobei verschiedene Transkriptionsformen zur Anwendung kommen können. Für diese Arbeit wird die „geglättete“ Form genutzt. Die Beschreibung dazu erfolgt im nächsten Kapitel.

4.4.3. Transkription

Das Transkript ist die schriftliche Form einer mündlich gelieferten Aussage. Dabei kann es sich um das Protokoll eines Interviews oder jenes einer Film- oder Tonaufnahme handeln. Es wird zwischen *geglätteter* und *wörtlicher* Transkription unterschieden. Bei der *geglätteten* Form wird grundsätzlich Wort für Wort niedergeschrieben, wobei angebrochene Sätze, Seufzer, Stammeln oder Ähnliches nicht festgehalten werden (vgl. Roos und Leutwyler, 2011, S. 224). Diese Form der Transkription wird verwendet, wenn es um das Festhalten sinngemässer Aussagen geht. Bei der *wortwörtlichen* Transkription wird Wort für Wort niedergeschrieben. Jeder Seufzer, jede Gesprächspause und jeder abgebrochene Satz muss festgehalten werden, was mithilfe definierter Transkriptionszeichen gemacht wird.

Für diese Arbeit wurde folgender Transkriptionskopf für die Videoanalyse entworfen. Die Umsetzung und das dazugehörige Setting werden im Kapitel Durchführung (siehe Kapitel 4.6.) dargestellt.

Tabelle 5: Vorlage Transkriptionskopf

Beobachtende, transkribierende Person	
Datum und Dauer der Filmaufnahme	
Datum der Erstel- lung der Transkrip- tion	
Situation Auf- gabe/Inhalt	
Zu beobachtende Indikatoren	

In dieser Arbeit werden die Filmtranskriptionen mit der „geglätteten“ Form bearbeitet. Es geht in erster Linie darum, die Reaktionen der SuS auf die Erzählsituation zu dokumentieren. Dabei sind verbale Äusserungen wichtig, allerdings spielen auch nonverbale Signale wie Körperhaltung, Mimik, Blickrichtung usw. eine grosse Rolle. Diese können nur beschreibend festgehalten werden. Der oben erwähnte Transkriptionskopf wird mit folgender Tabelle ergänzt.

Tabelle 6: Vorlage Transkription

Zeit	Aktivität		Prüfung Indika- toren	Bemerkung (Interpretation)
	(Schüler 1)	(Schüler 2)		

Es werden fünf Spalten gebildet. In der ersten Spalte wird die Zeit festgehalten. In der zweiten und der dritten Spalte wird das Verhalten der SuS notiert. Die Worte der Lehrperson werden nur aufgeschrieben, wenn diese eine sichtbare Reaktion seitens SuS auslöst. Die Worte der Lehrperson werden jeweils in die Spalte der SuS notiert. In der vierten Spalte werden die Indikatoren, welche im nächsten Kapitel genauer beschrieben werden, überprüft, und in der fünften Spalte wird eine kurze relevante Interpretation dazu festgehalten.

4.5. Beobachtungssetting

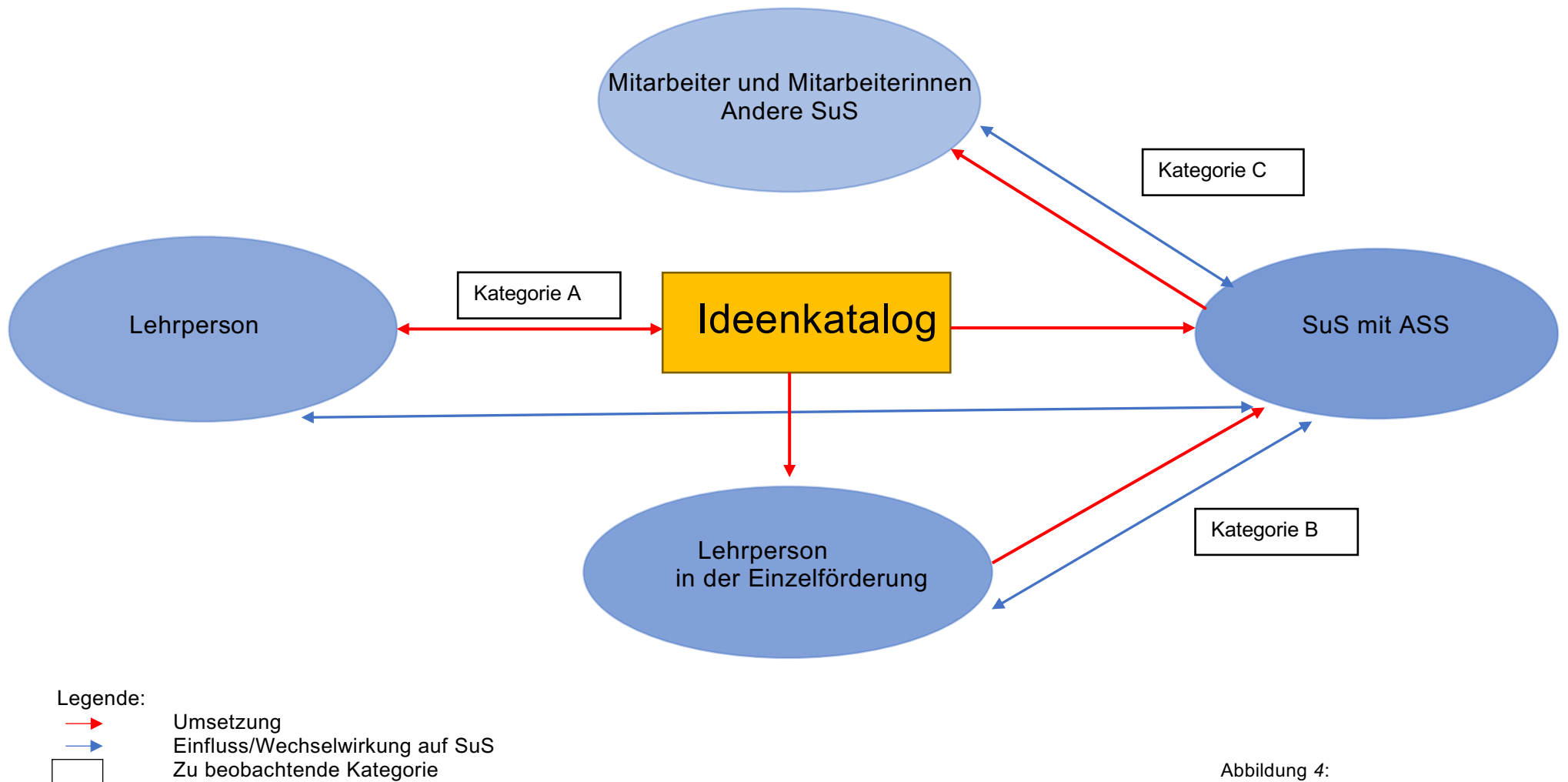
Die Überprüfung der Durchführung muss im Voraus gut geplant sein, damit die Beobachtungen möglichst objektiv werden. Im folgenden Kapitel wird das geplante Beobachtungsmodell erläutert und es werden die Kriterien formuliert, anhand deren später die Durchführung evaluiert wird. Damit die Durchführung möglichst breit abgestützt dokumentiert werden kann, kommen verschiedene Dokumentationsformen zum Einsatz: Erfahrungsbericht, Videoanalysen und Forschungstagebuch.

4.5.1. Erklärung zum Beobachtungsmodell

Im Zentrum der Entwicklungsarbeit steht der Ideenkatalog. Dieser soll anhand von Erzählsequenzen im Unterricht evaluiert werden. Die Unterrichtssituation bringt diverse situative und interaktionelle Einflüsse mit sich, die das Verhalten der SuS stark beeinflussen. Sie unterscheidet sich damit deutlich von einer standardisierten Laborsituation, welche für Verhaltensbeobachtungen ideal wäre. Da die Einflüsse nicht „weggedacht“ werden können, soll damit bewusst umgegangen werden. Im folgenden Modell (Abbildung 4) werden einerseits wichtige Einflussfaktoren aufgezeigt, andererseits sollen diese bewusst in die Evaluationsplanung einfließen, indem verschiedene Beobachtungskategorien zur Anwendung kommen.

Die blauen Pfeile zeigen auf, welche Einflüsse zwischenmenschlich das Verhalten der Schüler beeinflussen könnten. Die Schüler verhalten sich je nach anwesender Bezugsperson deutlich unterschiedlich. Kommt jemand zur Aushilfe, reagieren die Schüler darauf. Auch die Funktion oder Rolle des Erwachsenen (Assistenz, Therapeutin, Lehrperson) beeinflusst das Verhalten des Kindes. Gerade bei den beiden im Fokus stehenden Kindern mit ASS beeinflusst die Gruppengrösse (Einzellektion versus Klassenlektion) ihre Arbeitsfähigkeit deutlich. Die Bezüge zwischen Kind und Erwachsenen sollen auf der Übersichtstabelle mit dem blauen Pfeil herausgehoben werden. Die roten Pfeile zeigen auf, wo die direkte Umsetzung des Ideenkatalogs, für welche die Lehrperson zuständig ist, sichtbar wird. Die Auswirkung dieser Umsetzung zeigt sich im Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler in der Einzelsituation sowie in der Gruppensituation. Im Anschluss an die Tabelle werden die einzelnen Kategorien genauer beschrieben.

Übersicht Beobachtungsverfahren



4.5.2 Kriterien zur Überprüfung der Durchführung

Da der Ideenkatalog in drei Kategorien gegliedert ist, werden diese auch hier als Strukturierungshilfe zur Anwendung kommen. Es sind dies: *Auswahl und Anpassung des Bilderbuchs*, *Methodisch-didaktische Ideen für einen integrativen Unterricht in der Gruppe* und *Sprachliche Vertiefung in der Einzelarbeit*. Diese Kategorien werden mit den Buchstaben A, B, C bezeichnet.

4.5.2.1. Auswahl und Anpassung des Bilderbuchs (Kategorie A)

In der Kategorie A geht es darum, wie gut der Ideenkatalog für Lehrpersonen, pädagogisches Personal oder für Eltern anwendbar und umsetzbar ist. Idealerweise hätten mehrere Personen den Ideenkatalog eingesetzt und ihre Erfahrungen der Autorin mitgeteilt, was den Rahmen der vorliegenden Arbeit aber gesprengt hätte. So wird auf die Erfahrungen der Autorin zurückgegriffen, um den Entwurf des Ideenkatalogs zu überarbeiten und zur definitiven Form zu bringen. Folgende Indikatoren sollen die Reflexion des Vorbereitungsprozesses strukturieren:

Indikatoren Bereich A

1. Ein Bilderbuch kann mit den Angaben aus dem Ideenkatalog hergestellt und angepasst werden.
2. Der Ideenkatalog ist ohne Vorkenntnisse der Theorie lesbar und verständlich formuliert.
3. Der Aufwand für die Lehrperson bei der Umsetzung ist überschaubar.

Methodisch-didaktische Ideen für einen integrativen Unterricht in der Gruppe (Kategorie B)

Das Geschichtenhören und -vorlesen geschieht in der Schule häufig im Klassenverband. Hier geht es darum herauszufinden, welche methodische Vorgehensweise für das Geschichtenhören geeignet ist. Die Vorschläge aus dem Ideenkatalog sollen anhand von Indikatoren, die aus der Theorie des Geschichtenlesens abgeleitet sind, überprüft werden. Es wird hier die Frage gestellt, wie ersichtlich ist, dass ein Kind der Geschichte zuhört.

Indikatoren Bereich B

1. Sie schauen auf das Bildmaterial oder die Figuren.
2. Sie hören der erzählenden Person zu.
3. Sie reagieren verbal auf das Geschehen.
4. Sie machen aktiv mit.
5. Sie sitzen bis zu zehn Minuten ruhig auf ihrem Stuhl.

Sprachliche Vertiefung in der Einzelsituation (Kategorie C)

Dieser Schwerpunkt ist in zwei Bereiche aufgeteilt. Einerseits geht es um die rezeptive Wahrnehmung der Geschichte. Dazu gehört auch, dass das Kind das Bilderbuch mit Interesse anschaut, darin blättert und gegebenenfalls mit der erzählenden Person in einen Dialog kommt. Im zweiten Teil geht es darum, wie sich das Kind verbal oder nonverbal zum Inhalt des Bilderbuchs äussert oder dies mit Bildern oder dem UK-Gerät tut.

Indikatoren Bereich C

- Gemeinsames Anschauen des Bilderbuchs (rezeptiv)
 1. Der Schüler schaut auf eine aufgeschlagene Seite des Bilderbuchs.
 2. Er blättert im Bilderbuch.
 3. Er teilt die gemeinsame Aufmerksamkeit.
 4. Er ordnet Figuren Bildern zu.
 5. Er nennt Protagonisten aus der Geschichte.

- Etwas zum Inhalt wiedergeben (produktiv)
 6. Er legt mit Bildern eine Handlungsabfolge.
 7. Er kann Bilder aus der Geschichte zuordnen.
 8. Er bildet Zusammenhänge von Handlungen.
 9. Er benennt eine Figur aus der Geschichte.
 10. Er äussert sich zur Geschichte.

Für die *Auswahl und die Anpassung des Bilderbuchs* wird zur Überprüfung der *prozessorientierte Erfahrungsbereiche* eingesetzt. Für die *methodisch-didaktischen Umsetzungsideen im integrativen Setting* werden Videoanalysen und strukturierte Beobachtungsbogen verwendet. Für die *sprachliche Vertiefung in der Einzelsituation* eignet sich das Forschungstagebuch. Nach jeder Einzellektion werden die Beobachtungen dort notiert; sie dienen zur anschliessenden Formulierung einer Hypothese, welche sich in der letzten Spalte des Forschungstagebuchs befindet.

4.6. Durchführung

In diesem Kapitel geht es um die konkrete Durchführung der Erzählsequenzen. Zuerst sollen aber die Rahmenbedingungen wie Schule, Klasse, Organisation, Stundenplan und Personelles beschrieben werden.

4.6.1. Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen beginnen mit dem Beschrieb der beiden fokussierten Schüler. Da es zwei Jungen sind, wird konsequent die männliche Form benutzt, wenn es um diese beiden Schüler mit ASS geht. Die Informationen stammen aus den schulischen Förderplänen. Die Namen der beiden Knaben sind anonymisiert und nur der Autorin bekannt.

4.6.2. Kurzbeschrieb Schüler

Amir

männlich, 10 Jahre, 3. Klasse, besucht die Sonderschule seit dem Kindergarten

Krankheitsgeschichte: Diagnose ASS und ADHS

Familiärer Hintergrund: Deutsch als Zweitsprache

Spezialinteresse: fahrende S-Bahnzüge am Bahnhof schauen

Amir verfügt über eine Lautsprache. Er ist sehr kontaktfreudig und lacht viel. Alle Abläufe, die als Routine abgespeichert sind, meistert Amir problemlos. Er zieht sich in der Garderobe allein um, geht allein ins Schulzimmer, packt seinen Thek aus und setzt sich an seinen Platz. Er hält sich an den immer gleichen Ablauf. Er beschäftigt sich gerne mit dem Tagesplan und dessen Veränderungen. Er arbeitet kooperativ mit, zeigt Stereotypen, wenn er nicht versteht, was von ihm verlangt wird. Er scheint Schwierigkeiten zu haben, spontane Antworten auf Fragen zu geben. 1:1-Arbeiten oder ihm bekannte TEACCH- Aufgaben löst er allein und meistens konzentriert. Zurzeit testet er gerne seine Bezugspersonen auf ihr Verhalten. So zeigt er unerwünschtes Verhalten, um eine Reaktion der Erwachsenen hervorzurufen. Amir kennt das Prinzip vom roten und vom grünen Weg sehr gut und versteht, was damit gemeint ist. Das ist im Umgang mit ihm hilfreich. In Plenumssituationen äussert sich Amir selten bis nie. Er reagiert auf allgemein formulierte Aussagen nicht. Er kennt einige Buchstaben und seinen Namen.

Jaron

männlich, 8 1/2 Jahre, 2. Klasse, besucht die Sonderschule seit dem 2. Kindergarten

Krankheitsgeschichte: Diagnose ASS

Familiärer Hintergrund: Deutsch als Zweitsprache

Spezialinteresse: mit Türen und Ampeln spielen

Jaron verfügt über eine schwachartikulierte Lautsprache. Er äussert eingeübte Sätze mit seinem Sprachcomputer (Tobii, Communicator). Spontane Äusserungen formuliert er in Zweiwortsätzen. Jaron scheint sehr flexibel zu sein, so verunsichern ihn Wechsel im normalen und gewohnten Tagesablauf oder Veränderungen bei Bezugspersonen nicht gross. Jaron reagiert auf Überforderung und andere Frustrationsereignisse, indem er schreit, sich auf den Boden wirft, sich selber an den Kopf schlägt oder

weint. Diese Reaktionen sind im Normalfall von kurzer Dauer und können von Jaron ohne Hilfe reguliert werden. In Plenumssituationen äussert sich Jaron nie, auch reagiert er auf allgemein formulierte Aussagen nicht. Er liest eingeübte Ganzwörter und kennt einzelne Buchstaben.

4.6.3. Schule/Klasse

Das Projekt wird in einer Unterstufenklasse einer Sonderschule durchgeführt. In der Klasse sind fünf SuS mit einer körperlichen und mehrfachen Behinderung sowie zwei Schüler mit ASS zwischen 8 und 10 Jahren.

4.6.4. Organisatorische und inhaltliche Planung der Durchführung

Vorbereitung und Umsetzung des Ideenkatalogs

Bevor die eigentliche Umsetzung in der Klasse erfolgen konnte, wurde vor der Durchführung das ausgewählte Bilderbuch „Wer klopft bei Wanja in der Nacht“ (Michel und Michels 1985) gemäss Ideenkatalog (siehe Anhang D) bearbeitet. Folgende Punkte aus dem umfassenden Ideenkatalog wurden berücksichtigt.

1. *Auswahl und Anpassung des Bilderbuchs*
 - Geschichte mit eindeutiger, einfacher Handlung
 - Wenig ablenkende Zusatzillustrationen
 - Die Handlung der Geschichte vereinfachen
 - Text vereinfachen, mit Wortschatz des Zielpublikums versehen
 - Details weglassen, die für die Handlung nicht relevant sind
 - Text und Bild trennen
 - Handlungen real nachstellen (Theater, Rollenspiel)
 - Piktogramm für „umblättern“ einfügen
 - Handlung mit Piktogrammen visualisieren
 - Handlung im Rollenspiel nachstellen
 - Mit Sprechblasen die Handlung darstellen
 - Gedanken sichtbar machen
 - Wichtige Handlungsschritte mit Kommunikationsgerät sprechen
 - Geschichte mit Piktogrammen des Kommunikationsgeräts darstellen
 - Geschichte mit „Anybookreader“ (digitaler Vorlesestift) ergänzen
 - Sätze aus der Geschichte auf „Talker“ (kleines Aufnahmegerät aus der UK) sprechen
 - Kleine Rollenspiele mit „Talker“ nachspielen
2. *Methodisch-didaktische Ideen für einen integrativen Unterricht in der Klasse*
 - Ort des Erzählens neu wählen
 - Eine Erzählecke einrichten
 - Sitzplatz mit Piktogramm deklarieren
 - Geschichte als Ganzes erzählen (Dauer deklarieren)
 - Klare, einfache Sprache wählen
 - Geschichte mit Kamishibai-Erzähltheater erzählen

- Mit kleinem Figurenspiel erzählen

3. Sprachliche Vertiefung der Geschichte in der Einzelarbeit

- Das angepasste Bilderbuch in der Einzelsituation erzählen
- Allgemeinwissen unabhängig von der Geschichte üben
- Handlungsabläufe der Geschichte nachspielen
- Einfache Sätze zur Geschichte mehrmals wiederholen
- Interesse am Buch durch Bilder des Spezialinteresses wecken
- Diverse Zuordnungsaufgaben

4.6.4.1. Organisatorische und personelle Ressourcen

Die konkrete Durchführung in der Klasse erstreckte sich über sieben Unterrichtswochen (Januar bis Februar 2018). In jeder Woche stand für die Thematik drei Lektionen mit der Klasse und mit den beiden ASS-betroffenen Jungen je eine Einzellektion zur Verfügung. Folgende organisatorischen und personellen Bedingungen waren für diese sieben Wochen vorhanden.

Tabelle 7: Unterrichtslektionen

Lektionen	Dienstag	Mittwoch	Freitag
8.45–9.30	Einzellektion Amir		
10.00–10.45	Ganze Klasse, erzählen	Einzellektion Jaron	Ganze Klasse, Kreis
10.45–11.30		Ganze Klasse, Kreis	

Tabelle 8: Personal

Lektionen	Dienstag	Mittwoch	Freitag
8.45–9.30	Lehrperson mit Amir		
10.00–10.45	sechs SuS, davon zwei Schüler mit ASS Lehrperson Fachfrau Betreuung Praktikant	Lehrperson mit Jaron	fünf SuS, davon zwei Schüler mit ASS Lehrperson Fachfrau Betreuung Praktikant
10.45–11.30		fünf SuS, davon ein Schüler mit ASS Lehrperson Fachfrau Betreuung Praktikant	

4.6.4.2. Ungefährer inhaltlicher Ablauf der 7 Lektionen

Tabelle 10: Ablauf Unterricht

Zeit	Methodik/Didaktik	Umsetzung
1. Woche	<u>Voraussetzung schaffen</u> Sortierübungen Zuordnungsspiele Wortschatztraining	Kalt–warm unterscheiden Sommer–Winter Tier–Mensch Gefühle Angst vor Tier
2. Woche		
3. Woche	<u>Handlungen verstehen</u> Zusammenhänge erkennen Handlungen erleben Kausale Sätze bilden	Wenn-dann-Sätze Tiere in verschiedenen Situationen erkennen Handlungen visualisieren
4. Woche		
5. Woche	<u>Geschichte hören</u> Geschichte verstehen Geschichte nachspielen Geschichte erleben	Geschichte mit Kamishibai erzählen Bilderbuch mit Anybookreader hören Bilderbuch anschauen Geschichte mit Figuren nachspielen Geschichte singen Geschichte als Theater spielen Geschichte auf Tobii-Gerät hören
6. Woche		
7. Woche		

Voraussetzung schaffen

Wie im ersten Kapitel bereits erwähnt, braucht es nach Schelten-Cornish u.a. „ein altersgemäss entwickeltes Weltwissen“ (vgl. Schelten-Cornish, 2008, S. 13), um den Inhalt erzählter Geschichten aufzunehmen. Dieses Wissen wurde zum Einstieg ins Thema abgeglichen und teilweise aufgebaut. Es ging inhaltlich um Themen wie, was ist kalt, was warm, oder welche Bilder passen zum Sommer, welche zum Winter. Die beiden Schüler fühlten warme und kalte Beutel, sie verglichen den Unterschied von kalt und warm im Innen- und Aussenraum. Sie sortierten Kärtchen und Bilder nach den Kategorien warm, kalt und Sommer, Winter.

Handlungen verstehen

In diesem Bereich ging es mehr darum, Zusammenhänge zwischen Zuständen und Handlungen zu erkennen. Konkret kann das heissen: „Wenn ich kalt habe, ziehe ich eine Jacke an“, oder „Wenn jemand klopft, öffnet man die Tür“. Diese Thematik wurde mit Piktogrammen und Bildern visualisiert. Hier wurden u.a. Handlungen im Rollenspiel gespielt und mit Bildern unterstützt. Die Handlungen wurden auch im Figurentheater vorgespielt, wonach den Schülern die Möglichkeit angeboten wurde, diese selber nachzuspielen.

Geschichte hören

Erst nachdem das Vorwissen erarbeitet worden war, konnte die Geschichte als Ganzes erzählt werden. Dies geschah mit der Methode des Kamishibai-Erzählkastens (siehe Kapitel 2.6.2) in einem Nebenraum. Der Ablauf wurde mit Piktogrammen strukturiert, die Zeiteinheit mit dem Time Timer visualisiert und der Raum klar für das Geschichtenerzählen deklariert. Der Einstieg, der Ablauf und der Schluss wurden mit Liedern, Musik und Klängen ritualisiert. In der Einzellektion konnten die SuS die Geschichte auf verschiedene Arten anschauen, hören, nachspielen oder nochmals erzählt bekommen. Dank des angepassten Bilderbuchs konnte der Handlungsverlauf der Geschichte auf verschiedene Arten immer wieder durchgesehen werden.

4.7. Die konkrete Umsetzung

Nach der differenzierten Planung wird hier nun die konkrete Umsetzung beschrieben. Es standen sieben Wochen zur Verfügung, wobei der beschriebene Ablauf im Grossen und Ganzen eingehalten werden konnte. Im Folgenden werden die inhaltlichen Schwerpunkte pro Woche grob zusammengefasst.

1. Woche

Zur Einführung wurde mit dem Thema Winter gearbeitet: Welche Eigenschaften hat der Winter, welche der Sommer? Was ist der Unterschied von kalt und warm? Es ging auch um Wortschatzerkundung und -erweiterung. In der Einzellektion wurden TEACCH-Arbeiten zum Sortieren der Bilder eingeführt. Voraussetzungen zum Thema Winter wurden erarbeitet.

2. Woche

Die Inhalte der ersten Woche wurden wiederholt, die Unterschiede von Sommer und Winter, kalt und warm wurden vertieft. Haptische Angebote, wie Wärmebeutel, warme Heizungskörper, kalte Beutel oder kaltes Metall, wurden gegeben. In der Einzelarbeit wurden die TEACCH-Arbeiten vertieft, die Geschichte wurde jedoch noch nicht erzählt. Es ging immer noch darum, dass die Voraussetzungen erarbeitet wurden.

3. Woche

Hier lagen die Schwerpunkte auf dem Erkennen von Zusammenhängen: Wenn es kalt ist, geht man ins Haus oder zieht eine Jacke oder eine Mütze an. Es wurden dazu Sätze gebildet. Die SuS mussten die logische Konsequenz mit Bildern nachlegen. Anschliessend ging es um das Wiederholen und Vertiefen der Lerninhalte der vergangenen Woche. In dieser Woche wurde die Geschichte zum ersten Mal der ganzen Klasse mit dem Kamishibai-Erzähltheater erzählt. Ziel dieses Erzählens war, dass die SuS die Geschichte einmal hören durften. Dazu wurde ein neuer Raum für das Geschichtenerzählen gewählt. Zur Einleitung wurden Gong und verschiedene Klänge benutzt. Für die Schüler mit ASS gab es einen Ablaufplan mit Piktogrammen. In der letzten Stunde der Woche wurde der Anfang der Geschichte im Kreis mit passenden Liedern untermalt. Der Anfang der Geschichte wurde so zu einem kleinen Ritual.

4. Woche

In der vierten Woche wurde die Geschichte ein zweites Mal der ganzen Klasse mit dem Kamishibai-Erzähltheater vorgetragen. Die beiden Schüler mit ASS waren beide dabei. Die Handlung wurde mit Figuren begleitet. Durch die Figuren und das Kamishibai-Erzähltheater wurde ein kleines Theater dargestellt. Mit kleinen Musikinstrumenten wurde die Geschichte untermalt. In den Einzellektionen ging es darum, die Zusammenhänge von kalt und ihre Konsequenzen zu vertiefen. Neu ging es auch darum, den Zusammenhang von realen Tieren und den Tieren in der Geschichte zu visualisieren. Die Tiere im Bilderbuch sehen anders aus, es sind aber ebenfalls Hase, Fuchs und Bär.

5. Woche

Dies war die Woche nach den Sportferien. Hier ging es darum, das Gelernte von vor den Ferien aufzugreifen. Zusammenhänge wurden wiederholt und die Tiere mit den Protagonisten verglichen. In der Einzellektion wurde das angepasste Buch der Geschichte zusammen angeschaut. Nun wurde die Geschichte mithilfe von Talkern im Kreis gespielt. Dazu halfen eine kleine Hütte, die Holztiere und Wanja. In der Kreissituation konnten die Kinder die Geschichte auch mit Rhythmusinstrumenten oder Klanginstrumenten begleiten. Es wurde herausgefunden, welche Klangstimmungen die Kälte symbolisieren könnten.

6. Woche

In dieser Woche ging es darum, dass die SuS der ganzen Klasse nun die Sätze der Geschichte zu sprechen begannen. Die kleinen Sequenzen, wie der Hase klopft, dann wartet und, sobald Wanja die Tür öffnet, den Satz sagt, wurden als Rollenspiel geübt. Zur Hilfe standen für die SuS ohne Lautsprache die Talker. Für die Schüler mit ASS gab es noch einen Ablaufplan, was das jeweilige Tier oder Wanja im Konkreten macht. In der Einzellektion konnten sich die beiden Schüler mit ASS darauf vorbereiten. Des Weiteren wurde das Bilderbuch mit den Piktogrammen des Tobii angeschaut. Mit dem Anybookreader konnte der dazugehörige Text angehört werden.

7. Woche

Die Geschichte wurde zum Abschluss jedem der beiden Jungen mit ASS einzeln mit dem Kamishibai-Erzähltheater erzählt. Es ging darum herauszufinden, ob sie ohne Störeinfluss der Geschichte nach dieser intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung folgen können. In der Einzelstunde versuchte die Lehrperson herauszufinden, was sie vom Inhalt verstanden hatten und ob sie es wiedergeben könnten.

5 Projektevaluation

In diesem Kapitel wird die Erprobung des Ideenkatalogs in der Praxis ausgewertet. Wie in Kapitel 4.5.1. beschrieben, wurden verschiedene Indikatoren in drei Kategorien beobachtet. Die Auswertung soll gemäss diesen Kategorien geschehen. Nach der Auswertung wird die Zielerreichung eingeschätzt.

5.1. Auswertung

Die Kategorie A wurde in einem prozessbegleitenden Bericht festgehalten. Bei der Durchführung stellte sich heraus, dass sich gewisse vorgeschlagene Vorgehensweisen in der Praxis nicht bewährten. So zeigte sich z.B. beim geplanten Zeitstrichprobenprotokoll, dass es sehr schwierig war, die Indikatoren in einer Zeitachse aufzuzeigen. Da dennoch einige wenige Erkenntnisse aus dem Protokoll herauszulesen sind, sind die beiden Protokolle im Anhang B ersichtlich. Für die weitere Beobachtung wurden die Kreissituationen mit einem Forschungstagebuch protokolliert. Eine Erzählsituation wurde als Videoanalyse vollständig geglättet transkribiert. Zwei Erzählsituationen ganz am Schluss der Durchführung wurden in der Einzelsituation mit einem eigenen Protokoll aufgezeichnet. Die Beobachtungsbogen sind im Anhang nach Datum sortiert und mit Nummern und Buchstaben versehen. Die zu beobachtenden Indikatoren sind in der Spalte der Interpretationen mit Nummern versehen. Bei der Auswertung der Kategorie B wurden die Beobachtungen der beiden Schüler zusammen beschreibend festgehalten. Bei der Einzelförderung wurde die Auswertung unter der Kategorie C separat ausgewertet.

5.1.1. Auswertung der Kategorie A: *Auswahl und Anpassung eines Bilderbuchs*

Bevor mit den SuS gearbeitet werden konnte, wurde mit den Angaben aus dem Ideenkatalog das Bilderbuch vorbereitet. Die Auswertung dieser Kategorie basiert auf dem prozessorientierten Erfahrungsbericht (Anhang B). Da der Erfahrungsbericht nicht allgemeingültig ist, wurde er in der Ich-Form formuliert.

Indikator 1

Das Bilderbuch kann mit den Angaben aus dem Ideenkatalog angepasst werden.

Aus dem Ideenkatalog wurden jene Vorschläge ausprobiert, welche für die beiden Schüler mit ASS am geeignetsten erschienen. Dennoch sollten so viele Ideen wie möglich umgesetzt und auf ihre Brauchbarkeit überprüft werden.

Es zeigte sich, dass die vorgeschlagenen Vorgehensweisen aufgrund der Angaben umsetzbar sind. Die Vorschläge bereiten unterschiedlich grossen Aufwand. Für die erste Fassung des Ideenkatalogs braucht es sicher noch Bildmaterial mit Umsetzungsvorschlägen. Diese wurden in die endgültige Fassung eingefügt.

- Ein Bilderbuch kann mit den Angaben des Ideenkatalogs angepasst werden.
- Es braucht Bildmaterial mit konkreten Umsetzungsvorschlägen.

Indikator 2

Der Ideenkatalog ist ohne Vorkenntnisse der Theorie lesbar und verständlich formuliert.

Im Bereich der UK-Anpassung braucht es für das Herstellen des Bilderbuchs auf dem Sprechcomputer einige Erfahrung und teilweise Fachwissen. Ist z.B. kein Sprechcomputer mit dem entsprechenden Programm vorhanden, kann das vereinfachte Bilderbuch nicht hergestellt werden. Das Programmieren braucht Fachwissen und ist für Laien ohne zusätzliche Hilfe schwer zu leisten. Die anderen Ideen können mit etwas Geschick und Geduld umgesetzt werden.

- Im Bereich der UK-Anpassung mit dem Sprechcomputer braucht es Fachwissen.
- Der Ideenkatalog ist ohne Vorkenntnisse der Theorie lesbar und verständlich formuliert.

Indikator 3

Der Aufwand der Umsetzung ist überschaubar.

Es zeigte sich, dass die ASS-spezifischen Anpassungen des Bilderbuchs viel Zeit beanspruchten. Da im Rahmen dieser Arbeit viele verschiedene Vorgehensweisen ausprobiert werden sollten, war der Aufwand sehr gross. Die Menge der Umsetzung soll individuell nach Ressourcen der jeweiligen Person angepasst werden. Die Ideen aus dem Ideenkatalog sollen als Vorschläge angeschaut werden und nicht als verbindliche Vorgaben. So kann der Nutzer oder die Nutzerin selber entscheiden, was alles umgesetzt werden könnte.

- Der Aufwand der Umsetzung kann individuell angepasst werden.

5.1.2. Auswertung der Kategorie B: *Methodisch-didaktische Ideen für einen integrativen Unterricht in der Klasse*

Um die methodisch-didaktischen Ideen in der Gruppensituation umzusetzen, wurde die Geschichte mit dem Kamishibai-Erzähltheater (siehe Kapitel 2.6.2.) und im Kreis erzählt.

Das Geschichtenerzählen in einer Gruppe ist für die beiden Schüler mit ASS eine grosse Herausforderung. Es sind nicht nur die Komponenten des Geschichtenerzählens, die hier eine Rolle spielen, sondern auch die Gruppe als soziales Gefüge. Je nach Gruppenzusammenstellung zeigten die beiden Schüler mit ASS ein unterschiedliches Verhalten. Einen grossen Einfluss auf die Arbeitsfähigkeit hatte auch die persönliche Tagesform des einzelnen Schülers. Es ist wichtig, die verschiedenen Faktoren, welche die Situation bestimmen, miteinzubeziehen und trotzdem zu versuchen, die Indikatoren einzeln zu evaluieren. Die Interventionen, welche aus Sicht der Autorin den beiden Schülern das Verständnis der Geschichte erleichterten, werden zum Schluss dieses Kapitels zusammenfassend in einer Tabelle (siehe Tabelle 11) festgehalten.

Im Folgenden wird die Überprüfung der Indikatoren beschreibend festgehalten. Die Informationen stammen aus den Beobachtungsprotokollen und sind mit den entsprechenden Buchstaben aus dem Anhang bezeichnet (Anhang B und C). Da die beiden Schüler mit ASS zusammen in der Gruppe der Geschichte

zuhörten, werden sie hier auch zusammen beschrieben. Bei divergierendem Verhalten wird dies speziell erwähnt und mit den entsprechenden anonymisierten Namen erläutert.

Indikator 1

Der Schüler schaut auf das Bildmaterial oder die Figuren.

Kamishibai-Erzähltheater

Laut dem Protokoll B1 schauten die beiden Schüler oft auf das Bildmaterial oder die Figuren. Gerade in der Situation im Nebenraum beim Kamishibai-Erzähltheater waren sie auf das Bild fokussiert. Der Ortswechsel und die eigens dafür eingerichtete Erzählecke weckten ihre Aufmerksamkeit. Die SuS fokussierten nur für kurze Dauer das Bild (B1, B2), dennoch ist dies im Zeitstrichprotokoll gut ersichtlich.

Erzählen im Stuhlkreis

In der Kreissituation wurde die Geschichte mit einem Figurenspiel und einem Haus nacherzählt. Es wurde darauf geachtet, dass die beiden Schüler gute Sicht auf das Geschehen hatten. In dieser Situation schauten sie immer wieder auf die Figuren und das Bilderbuch (B3). Störend waren die Interaktionen zwischen Amir und Jaron. Die beiden lenkten sich oft gegenseitig ab, was zu Unruhe führte.

- Die beiden Schüler schauen immer wieder kurz auf das Bildmaterial.

Indikator 2

Der Schüler hört zu.

Kamishibai-Erzähltheater

Ob und wie lange die beiden Schüler zuhörten, war schwer zu messen. Es zeigte sich aber, dass die klangliche Untermalung der Geschichte ihre Aufmerksamkeit erhöhte (B1, B3).

Erzählen im Kreis

Im Kreis liess die Lehrperson die SuS mit den Instrumenten die Geschichte begleiten. Beim ersten Mal (B4) spielte Amir gerne mit, beim zweiten Mal musste er damit nur Unsinn machen (B5). Je nach Tagesform konnte der Einsatz von Musik hilfreich oder ablenkend sein. Deutlich wurde aber, dass die Aufmerksamkeit des Zuhörens immer nur von kurzer Dauer war. Alle ein bis zwei Minuten wurde der Aufmerksamkeitsfokus unterbrochen, wobei sich die beiden SuS meist gegenseitig ablenkten (B3, B5).

- Die Aufmerksamkeitsspanne des Zuhörens ist kurz und bruchstückhaft.

Indikator 3

Der Schüler macht aktiv mit.

Rollenspiel

Hier ging es darum, dass die Kinder die Geschichte mit Figuren spielten oder selber in die Rolle der Protagonisten schlüpften. Sie schienen sich auf das Geschehen einzulassen. Es zeigte sich aber auch, dass es stark darauf ankam, welche Betreuerin das Kind begleitete (B5). Der extra dafür erstellte Ablaufplan schien hier nicht nötig zu sein, aber die Piktogramme mit dem Alternativ-Plan halfen (B5). Wenn das Kind unerwünschtes Verhalten zeigte, wurde dies mit dem roten Weg visualisiert, und es wurde draussen gearbeitet, falls keine Verhaltensänderung (grüner Weg) gelang. Die einfache Visualisierung mit dem Plan half, Verhalten zu steuern. Teilweise konnte Amir sich den anderen anschliessen und ein kleines Rollenspiel nachahmen (C5). Auch Jaron machte immer wieder aktiv mit, jedoch nur für kurze Sequenzen (B6).

Kreissituation

Im Kreis gelang Partizipation teilweise, indem die beiden Schüler ihre Musikinstrumente benützten. Die verbale Reaktion auf die Geschichte wird beim Indikator 4 beschrieben.

- Je nach Situation konnten sie aktiv mitmachen.

Indikator 4

Der Schüler reagiert verbal auf das Geschehen.

Kamishibai-Erzähltheater und Kreissituation

Das Mitreden zeigte sich bei beiden spontan während des Erzählens der Geschichte. Gerne gaben sie die Antwort für Wanja. Nachdem der Hase, der Fuchs oder der Bär die Frage gestellt hatten, antworteten sie mit einem klaren „Ja“ (B4, B6). Amir bezeichnete Wanja mit dem richtigen Namen, was er bei anderen Geschichten nicht machte. Jaron sprach spontan lautsprachlich seinen kurzen Text (C13).

- Sie reagierten in kleinen Sequenzen verbal auf das Geschehen.

Indikator 5

Der Schüler sitzt bis zu zehn Minuten ruhig.

Kamishibai-Erzähltheater und Kreissituation

Dieser Indikator wurde bis auf eine Situation problemlos erfüllt. Es war nie eine Schwierigkeit für die beiden Kinder, auf dem Stuhl sitzen zu bleiben. In einer Situation (B2) verliess Jaron unaufgefordert den Kreis. In dieser Lektion war er allgemein sehr unruhig, unkonzentriert, und als er sah, dass ein anderer Schüler sich die Nase putzen ging, stand er auch auf. Manchmal, wenn die Konzentration für einen Moment weg war, drehte sich Jaron jeweils auf dem Stuhl nach aussen oder legte sich auf dem Sofa kurz hin.

- Sie konnten gut zehn Minuten auf dem Stuhl sitzen bleiben.

5.1.2.1. Zusammenfassung

Die fünf Indikatoren zeigen, dass die beiden Schüler mit ASS etwas von der Geschichte mitbekamen, dass sie oft sehr aktiv waren und die gesteckten Ziele erreichten. Der erste Input mit dem Kamishibai-Erzählkasten zeigte ebenfalls Wirkung. Es zeigte sich aber auch, dass das störende Verhalten in der Gruppe das Erzählen der Geschichte erschwerte. Die beiden Jungen forderten jeweils viel Aufmerksamkeit, das Geschichtenerzählen wurde unterbrochen, und es konnte kaum wie geplant zehn Minuten lang erzählt werden. In der folgenden Tabelle wird aufgezeigt, welche Vorschläge aus dem Leitfaden für diese Erzählsituationen angewendet wurden und welche gewirkt haben.

Tabelle 10: Förderliche und hemmende Faktoren Kategorie B

Förderliche Interventionen aus dem Leitfaden	Hemmende Faktoren allgemein
<ul style="list-style-type: none"> - Ort des Erzählens neu wählen - Eine Erzählecke einrichten - Fokussierung auf Bilderbuch mit Kamishibai-Erzähltheater - Sitzplatz mit Piktogramm bezeichnen - Ablauf des Erzählens zeigen - Ablauf ritualisieren - Beginn und Schluss signalisieren - Kurze Kreessequenzen mit Time Timer visualisiert - Spezialinteresse teilweise vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> - Gegenseitige Ablenkung - Konzentrationsspanne weniger als 3 Minuten - Unruhe/Wechsel bei den Bezugspersonen - Wenig Interesse an der Geschichte - Kaum Spezialinteresse vorhanden

5.1.3. Auswertung der Kategorie C: Sprachliche Vertiefung der Geschichte in der Einzelarbeit

In dieser Kategorie arbeitete die Lehrperson einzeln mit je einem der Schüler. Dies hatte den Vorteil, dass der Schüler nicht durch die anderen SuS abgelenkt wurde. Es konnte viel genauer auf die Eigenschaften der ASS eingegangen und herausgefiltert werden, welche Interventionen am besten wirkten. In der Theorie wurden einzelne passende Interventionen herauskristallisiert, welche dann in der Praxis verglichen wurden. Die Interventionen sollen hier kritisch betrachtet und anhand der Indikatoren evaluiert werden. Da die beiden Schüler je einzeln unterrichtet wurden, werden sie im Folgenden auch einzeln beschrieben.

Indikator 1

Der Schüler schaut auf eine aufgeschlagene Seite des Bilderbuchs.

Amir

In der Kreissituation konnte Amir immer wieder auf das Bildmaterial schauen, was ihm in der Einzelstunde grössere Mühe bereitete (C1). Er brauchte die Routine und den Ansporn durch eine Belohnung, damit er sich auf das Arbeiten einlassen konnte. Er lenkte oft vom Thema ab oder verfiel in seine Stereotypen (C1). Die Aufgabe wurde mehrere Male wiederholt. Es zeigte sich, dass er in der zweiten Lektion mehr Sicherheit gewann (C2, C3). Erst durch die immer wieder angebotene Belohnung kam er ins Arbeiten (C3). Sobald eine neue Aufgabe gestellt wurde, zeigte er erneut Unsicherheit (C3). Nach einigen Wiederholungen zeigte er wieder mehr Sicherheit (C6). Kam er in eine Arbeitsphase, gelang es ihm auch, das Bilderbuch anzuschauen. Zum Schluss der Durchführung durfte Amir die Geschichte

nochmals in der Einzelsituation mit dem Kamishibai-Erzähltheater hören. Er konnte sich in der Einzelsituation wenig auf das Geschehen (C6) einlassen.

Jaron

Bei den Aufgaben der Einzelstunde liess Jaron sich sehr gut auf die Arbeit ein. Er schaute das Material an und löste die Aufgaben (C8). Da das Thema „Tür“ sein Spezialinteresse ist, schaute er oft die Buchseite mit der Tür intensiv an (C12, C13). Auf dem digitalen Bilderbuch blättert er bis zu dieser Tür-Seite und schaut sie an (C13). Beim Kamishibai-Erzähltheater war er aber dann von den Türflügeln des Kastens so fasziniert, dass er der Geschichte nicht zuhören wollte. Bei einem zweiten Mal in der Einzelsituation mit dem Kamishibai-Erzähltheater war Jaron konzentriert bei der Geschichte (B2, C15). Er konnte seine Fixation mit der Aussicht, später damit spielen zu dürfen, überwinden.

- Amir konnte in der Einzelsituation teilweise, Jaron mehrheitlich auf die aufgeschlagene Bilderbuchseite schauen.

Indikator 2

Er blättert im Bilderbuch.

Amir

Amir schaute das abgeänderte Bilderbuch an. Er blätterte darin. Die vielen mit Klett versehenen Stellen verwirrten ihn, auch wollte er den Text nicht abgedeckt haben (C4). Der Text störte ihn sichtlich nicht. Die Aufmerksamkeit war jedoch von kurzer Dauer. Nach der zweiten Seite wollte er nicht mehr weitersehen. Wie im Protokoll C5 ersichtlich ist, wollte er das Bilderbuch, hergestellt mit den Piktos aus dem Tobii, auch nicht recht anschauen. Er spielte etwas mit dem Anybookreader herum, begann aber nicht, das Bilderbuch anzuschauen. Die Geschichte schien ihn wenig zu interessieren. Er arbeitete nur mit der Aussicht auf eine Belohnung.

Jaron

Das angepasste Buch wollte Jaron gerne anschauen. Er betrachtete die Bilder mit den Tieren ganz genau. Er blätterte auch im Buch (C12). Er schaute das ganze Buch an und imitierte sogar Laute, nannte den Bären und zählte die Tiere. Gegen den Schluss der Durchführung blätterte er zur Seite, auf welcher der Fuchs an die Türe klopft (C13). Er wollte dann nicht mehr ein zweites Mal das ganze Buch anschauen.

- Beide blätterten im Bilderbuch: Amir eher wahllos, Jaron gezielt.

Indikator 3

Er teilt die gemeinsame Aufmerksamkeit.

Amir

Er schaute das Bilderbuch mit der angepassten Darstellung mit der Lehrperson an. Die geteilte Aufmerksamkeit war vorhanden (C4). Bei den Aufgaben, die passend zum Buch erarbeitet wurden, arbeitete er gut mit, wenn er die Aufgabe verstanden hatte. Er fragte dann auch nach, ob er das richtige Bild zugeordnet habe (C4). Diese Phasen der geteilten gemeinsamen Aufmerksamkeit waren nur von kurzer Dauer. Auch hier schaute er das Buch an, weil er nachher als Belohnung eine Pause haben durfte (C5).

Jaron

Im Protokoll C12 erkennt man, dass Jaron das ganze Buch mit der Lehrperson zusammen anschaute. Diese geteilte Aufmerksamkeit für das ganze Buch kam nur einmal vor. Die anderen Male waren diese Momente nur von kurzer Dauer, wenn es um das Zuordnen von Bildern ging (C8). Aber meistens schien es, dass Jaron die Arbeit lieber allein lösen wollte (C9).

- Die geteilte Aufmerksamkeit war in kurzen Sequenzen vorhanden.

Indikator 4

Er ordnet Figuren Bildern zu.

Amir

Die Aufgabe, die Protagonisten den Piktogrammen oder den Fotos zuzuordnen, machte er sehr selbstständig und richtig (C4). Er schien hier sicher zu sein. Im angepassten Bilderbuch klebte er einige Piktogramme zu den Bildern, aber es schien zu viele Kriterien zu geben, was ihn zu verwirren schien. Zum ersten Mal brach die Lehrperson die Aufgabe ab.

Jaron

Das Zuordnen der Protagonisten zu den Tieren schien er verstanden zu haben. Er löste diese Aufgabe allein (C13), brauchte immer wieder einen Anstoss über den Motivationsplan.

- Beide konnten Figuren den Bildern zuordnen.

Indikator 5

Er nennt Protagonisten aus der Geschichte.

Amir

Zum ersten Mal nannte Amir einen Namen aus der Geschichte (C4). Die Tiere konnte er ebenfalls benennen.

Jaron

Jaron zeigte, dass er die Figur Wanja (C13) kannte, und benannte den Fuchs (C12) und den Bären.

- Sie benannten die Protagonisten aus der Geschichte.

Indikator 6

Er legt mit Bildern eine Handlungsabfolge.

Amir

Amir schien es Mühe zu bereiten, die Handlungsabfolge zu legen oder zu benennen. Er schien die Fragen der Lehrperson nicht zu verstehen. Er legte die Bilder nicht in eine Reihenfolge (C7) und war auch nicht in der Lage, etwas von sich aus über die Geschichte zu erzählen.

Jaron

Jaron legte die Tiere in die richtige Reihenfolge und zeigte damit, dass er verstanden hatte, welche Tiere nacheinander auftreten. Ob er die Handlungsabfolge verstanden hatte, konnte damit aber noch nicht geklärt werden.

- Die Ergebnisse der beiden Jungen fielen unterschiedlich aus. Während der eine die Reihenfolge der auftretenden Figuren erfasste, gelang dies dem anderen nicht.

Indikator 7

Er kann Bilder aus der Geschichte zuordnen.

Amir

Amir legte die Bilder wahllos auf das Buch. Er sah keinen Zusammenhang zwischen dem Inhalt der Geschichte und den Bildern (C4).

Jaron

Jaron legte die Bilder teilweise richtig, teilweise wahllos (C12). Es wurde nicht klar, ob er die Aufgabe verstanden hatte.

- Beide schienen die Aufgabe nicht oder nur teilweise verstanden zu haben.

Indikator 8

Er bildet Zusammenhänge von Handlungen.

Amir

Gegen den Schluss liess die Lehrperson die Handlung der Tiere nachspielen. Dies schien Amir zu mögen. Es ging darum, zu klopfen, zu warten, bis Wanja öffnet, und dann zu sprechen. Amir konnte diesen Ablauf mithilfe von Bildern und einer Begleitperson ausführen (C5). Ob er einen Zusammenhang

zwischen den Handlungsschritten erkannte, konnte nicht geklärt werden. Im Protokoll C7 versuchte die Lehrperson, ihn dazu zu bringen, die Figur zu benennen. Dies machte er dann auch und sagte von sich aus: „Der Fuchs klopft auch.“ Dies kann so interpretiert werden, dass er einen Zusammenhang zwischen Wanja und dem Klopfen des Fuchses erkannt hat.

Jaron

Jaron verstand den Zusammenhang. In Protokoll C13 forderte er sogar den Bären dazu auf hineinzukommen. Wie genau er die Zusammenhänge der ganzen Geschichte verstand, war nicht herauszufinden.

- Beide stellten Zusammenhänge her, wie umfassend diese sind, ist schwer zu sagen.

Indikator 9

Er benennt eine Figur aus der Geschichte.

Amir

Amir benannte Wanja und die Tiere aus der Geschichte (C5, C6).

Jaron

Jaron benannte alle Protagonisten.

- Beide konnten die Figuren aus der Geschichte benennen.

Indikator 10

Er äussert sich zur Geschichte.

Amir

Von sich aus äusserte sich Amir nicht zur Geschichte. Er nannte einzelne Protagonisten, wie oben beschrieben. Wie im Protokoll C7 festgehalten, äusserte er sich, dass der Fuchs auch klopfe. Sonst gab er teilweise Antwort auf Fragen der Lehrperson (C6). Er formulierte auf Aufforderung hin einzelne Sätze mit dem Sprechcomputer Tobii. Die Sätze mussten auf dem Tobii vorgesprochen werden.

Jaron

Jaron formulierte wenige, eingeübte Sätze von sich aus (C14). Er äusserte sich im Zusammenhang mit der Tür und dem Klopfen. Aber er bildete keine eigenen Sätze zur Geschichte.

- Beide äusserten sich mit den eingeübten Sätzen. Es waren keine spontanen Äusserungen zu beobachten.

5.1.3.1. Zusammenfassung

Viele der gewählten Indikatoren konnten beobachtet werden. Mehrere kleine Hinweise deuteten darauf hin, dass die beiden Jungen etwas aus der Geschichte verstanden hatten. In jener Phase, als es noch gar nicht darum ging, zu prüfen, ob sie den Inhalt oder die Handlung verstanden hatten, zeigten die beiden Schüler ein gewisses Interesse für das Bilderbuch. Häufig zeigten sie ein partielles Interesse, sei es an einzelnen Figuren oder an einzelnen Buchseiten. Sie schienen am Klopfen Spass zu haben und spielten teilweise im Rollenspiel mit. Die Konzentration war jedoch immer von kurzer Dauer, die Ablenkungen waren gross. In der Einzelstunde war das Interesse an der Geschichte eher geringer und musste oft mit der Motivation in Bezug auf eine Pause oder auf das Spiel mit dem Spezialinteresse überbrückt werden.

Die wichtigsten Erkenntnisse in diesem Bereich sind folgende:

Tabelle 11: Förderliche und hemmende Faktoren Kategorie C

Förderliche Interventionen aus dem Leitfaden	Hemmende Faktoren allgemein
<ul style="list-style-type: none"> - Das Buch dem Entwicklungsalter anpassen - Struktur und Ablauf der Lektion einhalten und immer wieder Pause einplanen - Routine - Das Spezialthema als Motivator einsetzen - Viele Wiederholungen - Ruhiger Arbeitsort 	<ul style="list-style-type: none"> - Kein Motivationsplan - Lange Arbeitssequenzen - Zu viel Neues - Keine Zeit für Wiederholungen - Ablenkende Geräusche

6 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel geht es darum, als Erstes die am Anfang der Arbeit gestellten Forschungsfragen zu beantworten und die Ergebnisse zu erörtern und zu diskutieren. Anschliessend soll eine Reflexion über den persönlichen Lern- und Arbeitsprozess festgehalten werden, und zum Schluss der Arbeit wird ein Ausblick skizziert und das persönliche Fazit gezogen.

6.1. Beantwortung der Forschungsfragen

Zur besseren Übersicht sollen die Forschungsfragen hier nochmals erwähnt und im gleichen Zug beantwortet werden. Es werden zuerst die Unterfragen beleuchtet und erst dann die Hauptfrage. Dies scheint sinnvoll zu sein, da die ersten beiden Fragen mit der Theorie des Geschichtenerzählens zu beantworten sind. Die dritte Unterfrage und die Hauptfrage werden durch die Theorie des Autismus und der Praxis beantwortet.

6.1.1. Erste Unterfrage:

Welche Fähigkeiten in der Entwicklung eines Kindes sind für das Verstehen einer Geschichte relevant?

Diese Frage lässt sich mehrheitlich aufgrund theoretischer Überlegungen zur Sprachentwicklung beantworten. Das Kind lernt seine Sprache über ein interaktionistisches Verhalten mit seinen ersten Bezugspersonen, was sich bereits in der präverbalen Entwicklungszeit zeigt. Klar dialogisch ausgerichtete Interaktionsmuster werden deutlich, wenn das Kleinkind auf Gegenstände zeigt und so die Aufmerksamkeit seines Gegenübers einfordert. Das Kind sieht etwas, zeigt darauf und möchte im selben Zug eine Bestätigung hören. Zunehmend tritt das Kleinkind in Kommunikation mit seinen Mitmenschen, möchte Antworten erhalten und Bestätigung erleben. Schon erstes Lallen will beantwortet werden. Bindungs- und Beziehungsfähigkeit erscheinen damit als notwendige Grundlagen für den Aufbau von verbalen und nonverbalen Kommunikationsprozessen, welche wiederum Voraussetzungen für die Sprachentwicklung sind. Fehlt die Motivation, mit Menschen in Kontakt zu treten, ist mit tiefgreifenden Entwicklungsverzögerungen in Kommunikationsverhalten und Sprachaufbau zu rechnen. Diese grundsätzlichen Überlegungen zur Kommunikations- und Sprachentwicklung sind wichtig, wenn wir die Erzähleentwicklung genauer betrachten: Schon im Säuglingsalter hat das Kind das Bedürfnis, der Mutter etwas zu „erzählen“. Die Grundmotivation dabei ist Bindungs- und Beziehungsaktivierung, der semantische Inhalt spielt noch keine Rolle. Dies ändert sich mit etwa zwei bis drei Jahren, wenn das Kind Selbsterlebtes mitteilen möchte. Dazu braucht es einen ausgebildeten Wortschatz, ein altersgemässes Allgemeinwissen, ein Verständnis für die Situation, dass nicht alle den gleichen Wissensstand haben (Theory of Mind) und ein ausreichend entwickeltes Sprachverständnis. Es braucht ein Erinnerungsvermögen und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen.

6.1.2. Zweite Unterfrage:

Wie wird erkannt, ob das Kind die Geschichte verstanden hat?

In der Literatur wird die Wichtigkeit des Geschichtenerzählens oder des Lesens oft im Zusammenhang der Sprachentwicklung erwähnt. Es wird bewiesen, dass sich die Sprache besser durch das Erzählen entwickeln kann. Vorausgesetzt wird jedoch, dass das Kind die Geschichte versteht. Hier zeigt sich, dass dies nur möglich ist, wenn die Kinder die Geschichte auf ihre eigene Erfahrung der Wirklichkeit beziehen können. Können sie keinen Bezug zur Geschichte anhand eigener Erfahrungen oder durch ihre Vorstellungskraft herstellen, können sie die Geschichte auch nicht verstehen. Da der Verstehensprozess innerlich geschieht, stellt sich die Frage nach der Überprüfbarkeit. Wahrnehmbar und damit überprüfbar sind ja nur die verbalen und die nonverbalen Äusserungen der Zuhörenden, aufgrund deren Rückschlüsse auf den inneren Verstehensprozess gemacht werden können. Die Kinder erzählen etwas von der Geschichte, sie fragen nach oder stellen Zusammenhänge her. In dieser Arbeit wurden neben verbalen Äusserungen auch nonverbale Indikatoren berücksichtigt wie:

- Wie oft und wie aufmerksam schauen sie auf das Buch?
- Wie ist ihre Konzentration?
- Folgen sie den Anweisungen der Lehrperson?
- Können sie Bilder aus der Geschichte ordnen?
- Scheinen sie zuzuhören?
- Teilen sie die gemeinsame Aufmerksamkeit?
- Können sie ruhig sitzen bleiben?

Es ist offensichtlich, dass diese Indikatoren einen breiten Interpretationsspielraum eröffnen, welcher in dieser Arbeit durch den Einbezug mehrerer beobachtender Personen und klarer Beobachtungskriterien eingeschränkt wurde. Trotzdem kann aufgrund der erwähnten Indikatoren nie verlässlich gesagt werden, ob und wie das Kind die Geschichte wirklich verstanden hat. Genauere Rückschlüsse auf den Verstehensprozess lassen natürlich verbale Äusserung oder das Lösen handlungsorientierter Aufgabenstellungen zu.

6.1.3. Dritte Unterfrage:

Welche spezifischen Schwierigkeiten zeigen sich beim Zuhören von Geschichten bei Kindern mit ASS?

Wie zuvor erwähnt, lässt sich auch bei Kindern ohne ASS nie ganz sicher feststellen, ob und wie sie die Geschichte verstanden haben. Generell lässt sich aber festhalten, dass Kindern mit ASS grosse Schwierigkeiten zeigen, Geschichten zu verstehen, da bei ihnen die dafür relevanten Grundlagen nicht altersadäquat entwickelt sind.

Die **kommunikative Interaktion** spielt in der Sprach- sowie der Erzählentwicklung bei Kindern eine zentrale Rolle. Wenn diese, wie im Falle eines Kindes mit ASS, eingeschränkt ist, hat dies eine grosse

Auswirkung auf das Geschichtenerzählen sowie auf das Geschichtenverstehen. Ist die Erzählentwicklung nicht ausgeprägt, fällt es einem Kind mit ASS auch schwer, der Geschichte zu folgen und diese zu verstehen. Somit hört es auch weniger zu.

Im Theorieteil wurde darauf hingewiesen, dass ASS-betroffene Menschen häufig über einen detailfokussierten Wahrnehmungsstil verfügen, womit der **Blick für das Ganze und die Zusammenhänge** verloren geht. In Bezug auf das Geschichtenverstehen wirkt sich diese Wahrnehmungsverarbeitung nachteilig aus. Aus der Praxis wird dies bestätigt. Den beiden Schülern gelang es nicht, der ganzen Geschichte zuzuhören. Sie liessen sich einerseits von der mangelnden Konzentration ablenken oder, wie die Theorie bestätigt, konnten der Geschichte als ganzer nicht folgen. Der eine Junge blieb auch gerne auf einer bestimmten Seite und schaute diese intensiv an.

Als grösste Schwierigkeit zeigte sich in der Praxis der **Konzentrationsmangel beim Zuhören**. Die beiden SuS konnten nicht länger als zwei bis drei Minuten zuhören, da sie sich immer wieder von etwas ablenken liessen. Ob der Konzentrationsmangel als Reaktion auf das Unvermögen, der Geschichte zu folgen (erlebte Langeweile), oder als Entwicklungsverzögerung der exekutiven Funktionen zu verstehen ist, lässt sich nicht klar sagen. Die Theorie bestätigt die Entwicklungsverzögerung der exekutiven Funktionen. Die Struktur durch den TEACCH-Ansatz half den beiden, im Kreis oder auf dem Stuhl vor dem Figurentheater zu verweilen. Es war jedoch nicht möglich, dadurch ihre Aufmerksamkeit zu fördern und die Konzentrationsspanne zu erweitern. Entweder liessen sie sich von äusseren Einflüssen ablenken, gerieten in Stereotypen oder stellten inhaltsfremde Fragen, die darauf hindeuteten, dass sie der Geschichte nicht folgten. Es gab wenige Anzeichen für ein konzentriertes Mitarbeiten. Kurze verbale Einwurfe deuteten jedoch darauf hin, dass eine Auseinandersetzung mit dem Bildmaterial stattfand.

Eine weitere Schwierigkeit zeigte sich darin, das Interesse der beiden Schüler zu wecken und ihre Bereitschaft zu fördern, sich auf ein Thema ausserhalb ihrer Spezialgebiete einzulassen. In der Literatur wird empfohlen, Geschichten aus dem Interessengebiet des ASS-betroffenen Kindes zu wählen. In dieser Arbeit wurde dies bewusst nicht getan, um zu prüfen, ob es mit erheblichem Aufwand leistbar ist, den Interessenhorizont ASS-betroffener Kinder zu erweitern. Rückblickend muss gesagt werden, dass der Interessenaufbau, wenn überhaupt, nur sehr punktuell gelang. Als weit wirksamer erwies sich das operante Konditionieren mittels Belohnungssystem. Wussten die beiden Schüler, dass sie nach der Arbeitsphase eine kleine Pause bekommen würden, in welcher sie ihren Spezialinteressen nachgehen konnten, strengten sie sich an, bei der Arbeit zu bleiben. Je nach Aufgabenstellung gelang ihnen das weitgehend. In der Theorie wird erwähnt, dass es wichtig ist, im Spezialgebiet des Kindes zu arbeiten. Hier stellte sich in der Praxis heraus, dass sich gerade der eine Junge schnell durch sein Spezialinteresse fixieren liess und es praktisch unmöglich war, ihm auch in seinem Spezialgebiet etwas beizubringen.

6.1.4. Hauptfrage:

Welche autismspezifischen Interventionen können beim Geschichtenerzählen unterstützend wirken, damit Kinder mit ASS von der Geschichte profitieren?

In der Literatur sind viele Interventionen zu finden, die für Menschen mit ASS Lernprozesse erfolgreich erleichtern. Eine spezifische Methode für das Geschichtenerzählen wurde in der Literatur

nicht gefunden. Im Rahmen des erarbeiteten Ideenkatalogs konnte eine grosse Auswahl an Interventionen aufgezeigt werden, welche Kindern mit ASS das Aufnehmen einer erzählten Geschichte erleichtern könnten. Menschen mit ASS sind natürlich so verschieden wie Menschen ohne ASS. Daher muss jede Lehrperson die Ideen aus dem Katalog auswählen, die zu ihren SuS und zum eigenen Unterrichtsstil passen. Einige erfolgversprechende Interventionen, die in dieser Arbeit ausprobiert wurden, sollen hier erwähnt werden. Es sind die, welche für die beiden Probanden den grössten Erfolg bewirkten. Es sind alles Interventionen aus der Theorie der Autismus-Spektrum-Störung.

- ⇒ Vielversprechend war der **TEACCH-Ansatz**. Wussten die Schüler ganz genau, was wann und wie von ihnen verlangt wurde, konnten sie sich besser auf die Arbeit einlassen.
- ⇒ Als sehr hilfreich erwiesen sich **kurze Arbeitssequenzen** im Wechsel mit Pausen. Die Pause durfte für das Spielen mit den Gegenständen aus dem Spezialgebiet genutzt werden.
- ⇒ Die wiederkehrenden **Abläufe** und auch **präzis gestellte Aufgaben** halfen den SuS, sich auf die Geschichte einzulassen. Anfänglich war es wichtig, diese Abläufe zu **visualisieren**, was sich mit zunehmender Ritualisierung erübrigte.
- ⇒ Damit die beiden Schüler der **Geschichte** folgen konnten, musste diese **vereinfacht** werden. Die Geschichte soll entsprechend dem Entwicklungsalter angepasst werden.
Das Erzählen mit dem **Kamishibai-Erzähltheater** im „neuen“ Raum zeigte erfreuliche Wirkung. Die Abläufe zu visualisieren, half, sich auf die neue Situation einzulassen. Diese Intervention basiert auf der Theorie des Geschichtenerzählens, sie soll hier aber nicht unerwähnt bleiben.
- ⇒ **Rollenspiel, Lieder** und begleitende **Musik** eröffneten neue kreative Zugänge, die Geschichte zu verstehen. Handlungsabläufe konnten im Rollenspiel geübt werden.
- ⇒ Für den einen Jungen wurde die Geschichte zunehmend attraktiv, da sein **Spezialthema** darin vorkam. Schnell nahm aber das Spezialthema dermassen viel Raum ein, dass sich die ganze Geschichte auf eine Seite zu reduzieren schien. Es war nicht möglich, ein Tokensystem mit den Bildern des Spezialgebietes zu erstellen. Der Junge konnte sich auf nichts anderes mehr einlassen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es nicht eine oder zwei Interventionsformen sind, die generell für das Geschichtenerzählen und für ein erleichtertes Verständnis hilfreich sind. Es sind die Vielfalt und das Strukturieren dieser Vielfalt, welche eine positive Wirkung erzielen. Für die beiden Schüler erwiesen sich folgende Ansätze als besonders hilfreich, sich mit der erzählten Geschichte auseinanderzusetzen: der TEACCH-Ansatz, das strukturierte Vorgehen mit mehrfachen Wiederholungen, das Minimalisieren der ablenkenden Störfaktoren, die Rollenspiele und die Aussicht auf eine Pause mit oder ohne Spezialinteresse. Schliesslich half ihnen auch die Anpassung der Geschichte in Bezug auf die Schwierigkeit.

6.2. Diskussion der Ergebnisse

In der Diskussion sollen Erkenntnisse aus dem Theorieteil sowie aus der praktischen Umsetzung zusammenfliessen, damit abschliessend geklärt werden kann, welche Interventionsformen als wirkungsvoll erschienen.

Zu Beginn möchte ich nochmals auf Schwierigkeiten der Wirkungsevaluation an sich hinweisen, welche die Thematik der Arbeit mit sich bringt und die, trotz überlegtem Untersuchungsdesign, nicht ganz überwunden werden konnten. Die Frage, ob der Inhalt einer Geschichte „verstanden“ wurde, lässt sich aus verschiedenen Gründen nicht objektiv klären. Einerseits sind Verstehensprozesse subjektive, innerpsychische Prozesse, die von aussen nicht direkt zugänglich sind und sich damit der Messbarkeit entziehen, andererseits sind Verstehensprozesse hoch komplex und mehrdimensional, sodass eine Definition von „Verständnis“, die über den Alltagsbegriff hinausgeht, sofort sehr umfangreich werden muss. Weiter war es häufig schwierig zu beurteilen, welche Intervention für eine wahrgenommene Wirkung (Verständnis, erhöhtes Interesse) verantwortlich war.

So war nicht klar, ob die beiden Schüler das Bilderbuch eher anschauten, weil die Darstellung passend war, oder ob sie dies taten, weil Text und Bild getrennt wurden. Ersichtlich ist, dass sie die Kernaussage verstanden haben: Immer wieder klopft ein Tier an die Tür, Wanja öffnet die Tür und lässt das Tier herein. Auch die Bezeichnung von Wanja und den Tieren gelang ihnen. Dies könnte durch die vielen Wiederholungen und das Nachspielen der kleinen Sequenzen gelungen sein.

Was die beiden Kinder mit ASS aber sprachlich über den Inhalt der Geschichte äussern konnten, war sehr wenig. Trotz der vorhandenen sprachproduktiven Möglichkeiten konnten sich die beiden Jungen nicht in zusammenhängenden Sätzen oder auch in fragmentierten Aussagen über den Inhalt der Geschichte äussern. Auch das Legen von Bildern im chronologischen Ablauf der Geschichte gelang nur dem einen Schüler mit den drei Tieren. Ging es um komplexere Zuordnungen, aus denen zu schliessen ist, dass er die Handlung verstanden hat, gelang es ihm nicht, die Übung zu lösen. Diese Beobachtungen legen nahe, dass sie den Inhalt, trotz aller Bemühungen, nicht so verstanden haben, wie wir dies erwarten würden. Verfügt sie nicht über die sprachlichen Möglichkeiten, sich konkret zu äussern, oder lagen die Schwierigkeiten beim Erfassen von Zusammenhängen, also in der zentralen Kohärenz (Kapitel 3.6.)? Durch die verschiedenen Unterrichtsangebote, immer wieder die einzelnen Inhaltssequenzen im Zusammenhang zu erfassen – wie dies in der Fachliteratur vorgeschlagen wird – wären reichlich Möglichkeiten vorhanden gewesen, basale Zusammenhänge zu erschliessen. Im Kapitel 2.2. wurde auf die Bedeutung von Bindungs- und Beziehungsaufbau als zentralem Motivationsfaktor für Kommunikation und Sprachentwicklung hingewiesen. Bindungserfahrung im frühesten Alter kann als „Urerfahrung“ von Zusammenhängen interpretiert werden. Das Kind erlebt, dass es mit seiner Bezugsperson etwas zu tun hat, dass es in einem Zusammenhang steht. Ist dies – wie bei ASS-betroffenen Kindern – nur eingeschränkt möglich, hat es auf sehr vieles und so auch auf Verstehensprozesse von Geschichten enorme Auswirkungen, da Verständnis entsteht, wenn sich Zusammenhänge klären. Das Fehlen der zentralen Kohärenz erschwert es auch, einen eigenen Erfahrungsfundus aufzubauen, der wiederum Anknüpfungsmöglichkeiten bietet, neue Erfahrungen und Geschichten zu verstehen und damit zu interagieren. Ohne den Sinn für Zusammenhänge ist es schwierig, den Entwicklungsschritt der Theory of Mind (siehe Kapitel 3.3.) zu bewältigen und beim Geschichtenhören Empathie für die Protagonisten zu entwickeln. Die Sequenz im erzählten Bilderbuch, dass der Hase grundsätzlich den Fuchs fürchtet, blieb

für die beiden Kinder mit ASS unverständlich. Dem einen Jungen gelang es, die Reihenfolge der Tiere richtig zu legen. Er zeigte damit, dass er den chronologischen Ablauf verstanden hatte. Aber ob er verstanden hatte, warum die Tiere wirklich ins Haus wollten und warum sie sich gegenseitig nichts taten, konnte mit der Durchführung nicht ganz sicher herausgefunden werden. Die grossen Schwierigkeiten, trotz der vielen Erleichterungen Intentionen und Emotionen der Protagonisten nachzuvollziehen, sind sicher im Zusammenhang mit dem nicht bewältigten Entwicklungsschritt der ToM zu sehen. Die SuS konnten aber die einzelnen Tiere benennen. Es gelang ihnen, das Bilderbuch mit der Lehrperson anzuschauen, und sie konnten einfache, repetitive Handlung (Klopfvorgang) nachspielen. Geteilte Aufmerksamkeit, einzelne Sachen benennen und nachahmen repetitiver Abläufe sind Entwicklungsstufen, die im Ablauf deutlich vor dem Schritt zur ToM stehen. War alle Mühe umsonst? Können ASS-betroffene Kinder aufgrund ihrer Beeinträchtigung nichts mit Geschichten anfangen und soll man im Schulalltag einfach darauf verzichten?

Angesichts des grossen Aufwands würde ich tatsächlich von einem eher bescheidenen Erfolg sprechen. Und doch würde ich keinesfalls meinen, dass auf das Geschichtenerzählen bei ASS-betroffenen Kindern verzichtet werden soll. Im Gegenteil. Mit der Arbeit am Verstehen von Geschichten wird direkt an grundlegenden Fähigkeiten gearbeitet, deren nicht adäquate Ausprägung die umfassenden Beeinträchtigungen bei ASS ausmachen.

Einerseits müssen gewisse Entwicklungsstufen bewältigt sein, um Geschichten zu verstehen, andererseits werden genau diese durch das Geschichtenerzählen gefördert. Durch die vertiefte, intensive Auseinandersetzung mit der Geschichte konnte ein Referenzrahmen aufgebaut werden, der ein partielles, punktuelles Verständnis bestimmter Inhalte der Geschichte ermöglichte. Dieses Verständnis unterscheidet sich natürlich von jenen altersadäquat entwickelten Kindern.

Geschichtenerzählen kann erst durch eine sichere emotionale Grundlage stattfinden. Diese Grundlage konnte bei beiden Jungen aufgebaut werden. Mein vertieftes Interesse im Rahmen dieser Arbeit, das Verständnis der Erzählung zu erleichtern, hat dazu wesentlich beigetragen. Es entstanden geteilte Aufmerksamkeit und gemeinsames Interesse, auch wenn dies jeweils nur von kurzer Dauer war.

Die Frage, welche Interventionsformen nun wirksam waren, beantworte ich am Abschluss der Diskussion folgendermassen: Das Verstehen von erzählten Geschichten ist für ASS-betroffene Kinder eine enorme Herausforderung, da es Voraussetzungen fordert, die von den Beeinträchtigungen zentral betroffen sind. Es gibt nicht *die* Interventionsform, welche wirksam ist und alle Verständnisschwierigkeiten aus dem Weg räumt. Nur ein multimodaler Zugang mit einem sehr breiten Interventionsrepertoire kann ASS-betroffenen Kindern den beschwerlichen Weg zum Verständnis von Geschichten erleichtern. Da die Fortschritte für die engagierte Lehrperson teils enttäuschend klein erscheinen mögen, ist es wichtig, einen langen Atem zu haben und immer wieder nach neuen kreativen Zugängen zu suchen, wie sich für ASS-betroffene Kinder Zusammenhänge erschliessen lassen. Der Leitfaden kann dabei ein wichtiger Fundus an Ideen sein und wird hoffentlich andere Lehrpersonen ermutigen, ASS-betroffenen Kindern, trotz aller Schwierigkeiten, Geschichten zu erzählen.

6.3. Methodenkritik

Nachdem die Ausgangslage geschildert und die Forschungsfrage formuliert worden war, wurde eine intensive Literaturforschung betrieben. Es wurden Aspekte aus zwei sehr unterschiedlichen Theorien vorerst einzeln bearbeitet und dann miteinander verknüpft. Die beiden Theorien werden in der Literatur kaum verknüpft betrachtet. Der Schritt, aus den bekannten Interventionsformen für Kinder mit ASS jene auszuwählen, die das Verständnis beim Geschichtenhören erleichtern, war anspruchsvoll, da es dazu kaum direkte Hinweise aus der Literatur gab.

Das Ergebnis wurde dann mit einer kleinen Auswahl von SuS durchgeführt und später evaluiert. Die Forschungsmethode der Beobachtung war diesbezüglich sehr geeignet. Anhand der Indikatoren konnten strukturiert Daten gesammelt werden, welche eine wichtige Grundlage für die Evaluation waren. Die Doppelrolle als Lehrperson und beobachtende Person war in der Einzellektion gut machbar, schwieriger wäre es beim Erzählen der Geschichte in der ganzen Gruppe gewesen. Dieser Schwierigkeit konnte begegnet werden, indem in der Klassensituation jemand von aussen beobachtete oder indem die Sequenz gefilmt wurde. Dies hatte den Vorteil, dass die Lehrperson bei der Auswertung den Film nochmals in Ruhe anschauen konnte. Die SuS reagierten nicht besonders auf das Filmen und schienen sich dadurch nicht ablenken zu lassen. Herausfordernd war die Komplexität der Umsetzung des Projekts. Der Ideenkatalog umfasste viele Punkte, und es war nicht einfach, Schwerpunkte zu setzen. Als sehr anspruchsvoll erwies sich die Wirkungsevaluation der einzelnen Interventionen, da keine Laborsituation hergestellt und auch nicht mit Kontrollgruppen gearbeitet werden konnte. In Unterrichtssituationen sind die Wechselwirkungen dermassen komplex und vielfältig, dass die Wirkung einzelner Faktoren kaum mit Sicherheit beschrieben werden kann.

Mit der Struktur der verschiedenen zu beobachtenden Kategorien (siehe Abbildung 4) wurde versucht, den beschriebenen Schwierigkeiten zu begegnen. Dies war aufwendig, hat sich aber aus meiner Sicht gelohnt, konnte doch dank der Matrix ein verwendbares Ergebnis hergeleitet werden.

6.4. Ausblick

Als nächster Schritt wäre es sinnvoll, einige der Ideen aus der Auswahl mit anderen SuS mit ASS auszubasteln. Es wäre spannend zu sehen, welche Angaben bei älteren oder auch kognitiv stärkeren SuS Anklang finden würden. Wäre es dann doch die Social Story™ von Carol Gray, mit welcher die Theory of Mind erleichtert werden könnte? Oder würden da die Comic-Strip-Gespräche helfen? Eine weiterführende, für mich sehr spannende Frage wäre, ob ein intensives Erzähltraining mit ASS-betroffenen Kindern im Frühbereich Wirkung zeigen könnte. Laut der Erzählentwicklung (siehe Kapitel 2.5.) wird in den ersten Lebensjahren schon viel für die spätere Erzählentwicklung aufgebaut. Könnten auch ASS-betroffene Kinder durch gezieltes Training davon profitieren? Kinder mit ASS zeigen ja grosse Schwierigkeiten, die Aufmerksamkeit gemeinsam auf etwas zu lenken. Wenn dies schon früh in einem Erzähltraining angegangen würde, könnte vielleicht etwas erreicht werden. Es wäre auch spannend herauszufinden, was Kinder mit ASS von Geschichten verstehen, wenn diese wirklich aus ihrem Spezialinteresse kommen. Solche und ähnliche Fragen könnten weiterverfolgt werden. Vorerst aber wäre es spannend zu sehen, wie dieser Ideenkatalog in anderen Schulsettings umsetzbar ist.

6.5. Fazit

Mit dieser Forschungsarbeit wollte ich zu Interventionen kommen, die es SuS mit ASS ermöglichen, meinem Erzählunterricht leichter zu folgen. Ich wollte möglichst alle SuS meiner Klasse am Geschichtenerzählen partizipieren lassen und hoffte auf eine theoriegestützte Antwort aus dem Bereich der ASS. Leider fand ich keine Antwort, die Wunder wirkt und alle Schwierigkeiten beheben kann. Das Geschichtenerzählen für Kinder mit ASS ist und bleibt eine grosse Herausforderung. Es gibt keine Lösung, die einfach so übertragbar wäre. Allerdings gibt es viele Ansätze, die Kindern mit ASS das Verstehen von mündlich erzählten Geschichten erleichtern. Die Schritte sind allerdings klein, da die Verstehensprozesse von Geschichten durch die ASS sehr zentral betroffen sind.

Ich habe mit dieser Arbeit viel spannende Theorien über das Geschichtenerzählen und dessen Wichtigkeit erfahren. Auch kann ich nun besser nachvollziehen, warum das Geschichtenerzählen für Kindern mit ASS nicht einfach so funktioniert wie bei Kindern ohne ASS. Die Zusammenstellung des Ideenkatalogs zeigt auf, wie umfassend der Unterricht geplant, vorbereitet und durchgeführt werden muss, damit kleine Erfolge in dieser Thematik sichtbar werden. Durch die intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema hat sich meine Unterrichtsqualität in Bezug auf die beiden SuS mit ASS markant verbessert. Ich freute mich über die kleinen sichtbaren Fortschritte, wie das erstmalige namentliche Benennen eines Protagonisten. Dies zeigt, dass sich der grosse Aufwand gelohnt hat. So möchte ich diesen Ideenkatalog anderen Lehrpersonen weitergeben und hoffe, dass ASS-betroffene Kinder im Unterricht und zu Hause auf die unterschiedlichsten Arten Geschichten erzählt bekommen und in kleinen Schritten immer mehr davon verstehen.

7 Verzeichnisse

7.1. Literaturverzeichnis

Activ Communication. Zugriff am 17.05.2018 unter:

<http://www.activecommunication.ch/index.php/hilfsmittel/kommunikation>

Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch*. (1. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Alt, K. (2017). *Mit Kindern Bilderbuchwelten vielfältig entdecken. Basiswissen & Praxisideen*. (1. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

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

Bartnitzky, H. (2015). *Sprachunterricht heute*. (18. Aufl.). Berlin: Cornelsen Schulverlag.

Bettelheim, B. (2015). *Kinder brauchen Märchen*. (29. Aufl.). München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Bölte, S. (2009). *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven*. (1. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

Brodin & Hylander (2002). *Wie Kinder kommunizieren. Daniel Sterns Entwicklungspsychologie in Krippe und Kindergarten*. Weinheim: Beltz.

Claussen, C. (2010). *Mit Kindern Geschichten erzählen*. (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Crone, E. (2008). *Das pubertierende Gehirn. Wie Kinder erwachsen werden*. München: Droemer.

de Bruin, C. (2013). *Die entscheidenden 5. Ein Leitfaden zur Erziehung und Betreuung von Kindern mit Autismus*. (1. Aufl.). Doetinchem: Graviant Educatieve Uitgaven.

Dehn, M., Merkelinger, D., & Schüler, L. (2014). Deutsche Übersetzung von ‚Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics‘. In Hühn, P., Pier J. & Schmid, W. (Hrsg.), *Handbook of Narratology*, (S. 489-505). Berlin: de Gruyter.

Dodd, S. (2007). *Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen*. (1. Aufl., Lizenzausg.). München: Elsevier Spektrum Akad.

Girsberger, (2016). *Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursache, Diagnose, Therapie und Beratung*. (3., erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Gray, C. (2011). *Comic-Strip-Gespräche. Illustrierte Interaktionen – Wie man Schülern mit Autismus und ähnlichen Beeinträchtigungen Konversationsfähigkeiten vermitteln kann*. Rastatt: Petra Kind.

Gray, C. (2014). *Das neue Social stories™ Buch*. (1. deutsche Aufl.). St.Gallen: Autismusverlag.

Hartung, N. (2015). *Evaluation des Dialogischen Lesens unter Berücksichtigung der Durchführungsqualität*. Marburg: Inaugural- Dissertation.

Häussler, A. (2015). *Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus*. (4., durchges. Aufl.). Dortmund: verlag modernes lernen.

Hepberger, B. (2016). *Sprachentwicklung und Sprachstörungen im Kontext der Gesamtentwicklung*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

- Krause, K. (2005). *Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie*. In Roux, S. (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Landesinstitution für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.). (2013). *Unterrichtsentwicklung. Vom Zuhören zum Erzählen*. Berlin: LISUM. Landesinstitut für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg.
- Lemdche, Natalia, 2012. *Der Wert von Bilderbüchern als Mittel zur kindlichen Sprachförderung*. <https://www.grin.com/document/293676>: Verlag Grin.
- Michl, R. & Michels, T. (1985). *Es klopft bei Wanja in der Nacht*. Hamburg: Heinrich Ellermann.
- Matzies-Köhler, M. (2015). *Autismus. Adlerblick und Tunnelsicht. Tipps für Lehrer*. www.sozialtraining-autismus.de.
- Nodari, C. & De Rosa, R. (2006). *Mehrsprachige Kinder, Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt.
- Noterdaeme, M. & Enders, A. (Hrsg.). (2010). *Autismus-Spektrum-Störung*. (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oerter & Montana (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie*. (5. Aufl.). Weinheim, Basel, Berlin: Belz.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium*. (1. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Schelten-Cornish, S. (2008). *Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten mit Übungen und Spielen*. (1. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schirmer, B. (2013). *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten*. (2. überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Theunissen, G. (2014). *Menschen im Autismus-Spektrum. Verstehen, annehmen, unterstützen*. (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wieczorek, M. (2006). *Faszination Lesen und Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wilke, M. (2018). „Wir haben uns was zu erzählen....“ 10 Strategien zum Scaffolding narrativer und interaktiver Kompetenzen von unterstützt kommunizierenden Kindern. Unveröffentlichtes Skript. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

7.2. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Die graduelle Ausprägung der Kommunikationsbeeinträchtigung
Tabelle 2:	Gegenüberstellung Geschichtenerzählen und ASS
Tabelle 3:	Gegenüberstellung Geschichtenerzählen und ASS mit Lösungsvorschlägen
Tabelle 4:	Forschungstagebuch
Tabelle 5:	Vorlage Transkriptionskopf
Tabelle 6:	Vorlage Transkription
Tabelle 7:	Unterrichtslektionen
Tabelle 8:	Personal
Tabelle 9:	Ablauf Unterricht
Tabelle 10:	Förderliche und hemmende Faktoren Kategorie B
Tabelle 11:	Förderliche und hemmende Faktoren Kategorie C

7.3. Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Titelblatt: http://www.canstockphoto.de
Abbildung 1:	Übersicht Entwicklungsstufen
Abbildung 2:	Übersicht Handlungsfeld Erzählen
Abbildung 3:	Kamishibai-Erzähltheater (https://www.widmann.de/products/de_DE/Kamishibai_-_das_Erz%C3%A4hltheater-7510/Kamishibai_-_Erz%C3%A4hltheater-17495)
Abbildung 4:	Übersicht Beobachtungsverfahren

8 Anhang

- A: Beobachtungsunterlagen Kategorie A: Prozessorientierter Erfahrungsbericht
- B: Beobachtungsunterlagen Kategorie B
- C: Beobachtungsunterlagen Kategorie C

8.1. Ideenkatalog

Anhang A: Beobachtungsunterlagen zur Kategorie A

Prozessorientierter Erfahrungsbericht

Für die erste Erprobung des erstellten Leitfadens soll das Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ angepasst werden. Bei den ersten Schritten der Umsetzung geht es darum, die theoretischen Ansätze in die Praxis umzusetzen. Das umgestaltete Bilderbuch, sowie das Unterrichtsmaterial muss mit Schere, Kleber, Klett, Leim und vielen kreativen Ideen umgesetzt werden. Die Autorin erlaubt sich hier, diesen Erfahrungsbericht in der Ich-Form niederzuschreiben.

Auswahl des Bilderbuches (Punkt a. in Ideenkatalog)

Das Bilderbuche von Wanja habe ich nach den erwähnten Kriterien gewählt. Da ich das Projekt im Januar und Februar umsetzen möchte, passt die kalte Jahreszeit. Es kommen in der Geschichte lediglich vier Figuren vor und der Ablauf ist klar vorgegeben. Draussen ist es kalt, der Hase friert und möchte an die Wärme. Wanja lässt den Hasen hinein und legt sich wieder schlafen, als schon das nächste Tier an die Türe klopft. Der Fuchs steht vor der Türe. Eigentlich haben Hasen Angst vor Füchsen, aber die Situation lässt es zu, dass sie sich nichts antun. Schliesslich kommt der Bär er friert ebenfalls. Der Höhepunkt ist, dass alle Tiere friedlich in Wanja's Stube schlafen. Dem Hasen ist es aber am Morgen nicht wohl, er schleicht sich davon, kurz darauf der Fuchs und zum Schluss bemerkt auch der Bär, dass sein Gastgeber eigentlich ein Jäger ist. Auch er schleicht davon. Als Wanja am Morgen aufwacht, glaubt er die Begebenheit geträumt zu haben, bis er jedoch die Spuren im Schnee sieht. Er freut sich über das Wunder dieser Nacht. Die Geschichte ist sehr geeignet für die emotionale Entwicklung meiner SuS. Nichtsdestotrotz verbirgt sich in der Geschichte viel Allgemeinwissen, was bei den Schülern mit ASS nicht so einfach sichtbar ist. Wie kann ich nun diese Geschichte vereinfachen? Die Geschichte lässt sich vielleicht in wenigen Sätzen erzählen, dabei geht aber viel verloren. Die Handlung kann relativ einfach erklärt werden: Es schneit. Ein Hase hat kalt. Er möchte rein. Wanja lässt ihn rein. Als beide eingeschlafen sind, kommt der Fuchs. Die Geschichte kann so erzählt werden. Aber nun kommen die Zwischentöne. Was ist mit der Angst? Mit dem Geständnis des Fuchses, dass er dem Hasen schon nichts mache? Und schliesslich das Misstrauen? Es könnte am Morgen ja doch so sein, dass der Fuchs den Hasen frisst? Hier ist die Knacknuss. Wie kann ich das mit Piktogrammen und einfachen Bildern erklären? So einfach eine Geschichte für uns neurotypische Menschen (Menschen ohne ASS) ist, so komplex kann es für Kinder mit ASS sein. Ich versuche es wie im Ideenkatalog beschrieben mit dem Herunterbrechen der Sprache. Am einfachsten ist es tatsächlich über den Verlust der vielen Zwischentöne. Aber meiner Ansicht nach, wird es sonst zu kompliziert. Also entscheide ich mich für den deskriptiven Weg mit einfachem Wortschatz.

Das Bilderbuch auf das Aneignungsniveau anpassen (Punkt b. in Ideenkatalog)

Bei diesem Punkt war meine Kreativität gefragt. Wie kann ich das Bilderbuch anpassen? Ich kann ja auch nicht hineinzeichnen oder schreiben. Als erstes fotografierte ich die Bilder. In einem längeren und nicht ganz einfachen Verfahren konnte ich die Bilder so digitalisieren, dass der eine Junge das Bilderbuch auf seinem UK-Gerät, dem Tobii, selber abspielen kann. Mit der Pfeiltaste kann er blättern, auf dem „Ohr- Button“ kann er den Text abspielen lassen. Auch hier habe ich ganz kurze Sätze aufgenommen. Des Weiteren konnte ich, auf dem Communicator-Programm des Tobii, ein kleines Bilderbuch

herstellen, bei welchem die Sätze mit Piktogrammen des Tobii untermalt sind. Dabei musste ich die Sätze noch mehr kürzen. Die Bilder der Büchlein sind immer die digitalisierten Kopien des Originalbuches.

Den Zusammenhang der Geschichte visualisieren (Punkt c. in Ideenkatalog)

Nun bei diesem Punkt kam ich auf die Idee, das ganze Bilderbuch farbig zu kopieren und zu laminieren. Mit ausgeschnittenen Papierformen begann ich die Bilder zu bearbeiten, so dass die Veränderungen sichtbar blieben. Z.B. habe ich kleine laminierte Quadrate auf die Textgrösse zugeschnitten. Mit Klett können diese nun über den Text befestigt werden. Das Bild kann so ohne störenden Text angeschaut werden. Auf die untere Kante habe ich einen durchsichtigen Klettstreifen befestigt, der mir als Arbeitsmittel zur Verfügung stand. Für die zentrale Kohärenz kann ich nun das Piktogramm „blättern“ hin kleben, um dem Schüler mit ASS zu signalisieren, dass die Geschichte weitergeht. Alle Bilder auf ein Blatt kleben, konnte ich bei dieser Geschichte nicht. Bei kürzeren Geschichten könnte das gehen.

Handhabung eines Bilderbuches visuell unterstützen (Punkt d. in Ideenkatalog)

Auch bei diesem Punkt griff ich zu Piktogrammen. Auf dem angebrachten Klettstreifen liessen sich Piktogramme befestigen. Mit diesen Piktogrammen lassen sich aktiv kleine Sätze bilden oder der Schüler wird zum umblättern animiert. Hier hatte ich mit der Schwierigkeit zu tun, dass ein Kind mit ASS z.B. Mühe hat sich vorzustellen, wenn es draussen kalt ist, es logisch ist ins Haus zu gehen, weil es drin warm ist. Auch wenn Wanja auf dem Bild Holz auf den Armen trägt, ist es für das Kind mit ASS nicht klar, dass damit Wärme gemacht werden kann, wenn es im Ofen angezündet wird. Hier merkte ich, dass ich einen Exkurs machen musste. Ich nenne diesen nun „Voraussetzung“ schaffen. Mit verschiedenen TEACCH-Aufgaben und auch handelnden Erlebnissen möchte ich den beiden Schülern mit ASS die Zusammenhänge von gewissen Abläufen erklären. Hier gehört z.B. das Sortieren von Sommer- und Winterbildern dazu oder das Sortieren von Bildern mit kalten und warmen Symbolen. Auch den Unterschied von einem Eisklotz und einem Wärmesack zu spüren gehört dazu. Ich kam auf die Idee mit Wenn-dann Plänen zu arbeiten. Z. B.: Wenn Wanja Holz in den Ofen tut und anzündet, dann wird es warm. Auch soll hier das Rollenspiel zum Zuge kommen. Wenn jemand draussen klopft, kann die Person, die drinnen ist die Tür öffnen.

Die Interaktionen der Protagonisten vermitteln (Punkt e. im Ideenkatalog)

Bei diesem Punkt komme ich wieder auf das laminierte Bilderbuch. Aus laminiertem Papier habe ich Sprechblasen ausgeschnitten, die mit Klett über die Protagonisten geklebt werden können. Mit Piktogrammen kann nun ein einfacher Satz in die Sprechblase geschrieben werden. So steht dann z. B. „Mir ist kalt“ (Gedankenblase), oder „darf ich reinkommen“ (Sprechblase)? So kann dem Kind fortlaufend die Handlung visuell erzählt werden. Die Social Story muss etwas geübt werden, kann aber begleitend angewendet werden.

Mit Hilfsmitteln aus der unterstützten Kommunikation (UK) ergänzen (Punkt f. in Ideenkatalog)

Wie in Kapitel 1.2. beschrieben, habe ich das Bilderbuch so bearbeitet, dass es auch dem Tobii abspielbar ist. Auf kleine Talker habe ich kurze Sätze wie: „Mir ist kalt, darf ich reinkommen?“ oder „Wer klopft an meine Tür?“ aufgenommen. Diese Sätze können entweder im Rollenspiel oder in einem Zuordnungsspiel gebraucht werden. Der Anybookreader übernimmt die Funktion der erzählenden Person.

Vorüberlegungen: Methodisch und Didaktische Ideen für einen integrativen Unterricht in der Klasse

Wie in Kapitel 4.4.1. beschrieben, kann in der Umsetzung nicht gerade mit der Geschichte begonnen werden. Es müssen zuerst gewisse Voraussetzungen geschaffen werden. Ich habe die Zeit des Projektes in drei Phasen aufgeteilt. Phase I soll die Grundlagen/Voraussetzungen festlegen, d.h. die SuS beschäftigen sich mit Themen wie der Unterschied von Sommer und Winter, Unterschied von kalt und warm. Der Wortschatz soll erweitert werden. In der Phase II geht es darum den Transfer oder die Zusammenhänge herzustellen. Der Hase kann auch der Hase aus dem Buch sein. Ein Piktogramm von einem Mann kann auch Wanja sein. Logische Schlüsse wie, wenn der Junge kalt hat, geht er ins Haus. So auch, wenn der Hase kalt hat, möchte er zu Wanja ins Haus. In dieser Phase sollen die SuS viele Erlebnisse machen und eine Verbindung zur Geschichte herstellen, noch ganz frei von der eigentlichen Handlung der Geschichte. In der Phase III geht es mir dann darum, die Geschichte als Ganzes zu erzählen. Die Vertiefung dazu soll dann als Theater, als Rollenspiel mit Liedern und Musik dargestellt und erlebt werden. Die Wiederholungen sollen immer gleichbleibend sein. In einem Raster sieht das folgendermassen aus:

			Zeit	Methodik/Didaktik	Umsetzung
Phase I			1. Woche	<u>Voraussetzung schaffen</u> Sortierübungen Zuordnungsspiele Wortschatztraining	Kalt warm Unterschied Sommer-Winter Tier-Mensch Gefühle Angst vor Tier
			2. Woche		
	Phase II		3. Woche	<u>Handlungen Verstehen</u> Zusammenhänge erkennen Handlungen erleben Kausale Sätze bilden	Wenn-Dann-Sätze Verschiedene Tiere sortieren Auf verschiedenen Ebenen erleben
			4. Woche		
	Phase III		5. Woche	<u>Geschichte hören</u> Geschichte verstehen Geschichte erleben	
			6. Woche		
			7. Woche		

Anhang B: Beobachtungsprotokolle Kategorie B

Zeitstichprobenprotokoll

Datum 23.1.18	Zeit 10.10-10.30
Beobachter J. M.	Beobachtete Person/Gruppe Amir
Beobachtungsintervall, -dauer Alle drei Minuten	
Beobachtungssituation Der erste Teil der Geschichte wurde erzählt. Die LP hat dazu den Kamishibai-Kasten genommen und die Handlung mit Figuren unterstützt. Durch einen kleinen Scheinwerfer entstand eine kleine Bühne.	

Protokoll der Beobachtungsreihe

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	unstrukturierte Beobachtungen
Zeitintervall	Schüler schaut auf das Bilderbuch	Schüler folgt den Anweisungen der LP.	Schüler lässt sich ablenken (kopiert andere SuS)	Schüler scheint abwesend (Stereotypie)	
00.00 Uhr	I	I	I	I	Amir wirkt angespannt und nervös. Er lacht laut.
00.03 Uhr	I	I	I	I	Amir wirkt unruhig.
00.06 Uhr	I	I	I	I	Amir reagiert auf die Geschichte mit der Bemerkung: „Amir möchte auch ins Bett.“
00.12 Uhr	I	I	I		Scheint immer noch unruhig, zeigt in allen Indikatoren Werte. Macht alles gleichzeitig.
00.15 Uhr	I	I	I	I	Steht auf, geht auf das Kamishibai-Erzähltheater. LP schickt ihn zurück. Er gehorcht.
Summe	5	5	5	4	

Tabelle B1 Amir

Zeitstichprobenprotokoll

Datum 24.1.2018	Zeit 10.00-1015
Beobachter J.M.	Beobachtete Person/Gruppe Jaron
Beobachtungsintervall, -dauer Alle zwei Minuten	
Beobachtungssituation Geschichte mit Kamishibai-Erzähltheater erzählen. Ein kleines Theater wurde aufgebaut, passende Figuren wurden dazu benutzt. Klarer Ablauf besprochen.	

Protokoll der Beobachtungsreihe

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	unstrukturierte Beobachtungen
Zeitintervall	Schüler schaut auf das Bilderbuch	Schüler folgt den Anweisungen der LP.	Schüler lässt sich ablenken (kopiert andere SuS)	Schüler scheint abwesend (Stereotypie)	
00.00 Uhr				I	Stereotypie=Fixation. Jaron möchte selber mit den Flügeln/Türen des Kastens spielen.
00.02 Uhr	I	I		I	Reagiert auf den Klang des Xylophons.
00.04 Uhr	I		I		Interagiert in der Geschichte. Druckergerät im Nebenraum lenkt ab.
00.08 Uhr	I				Spielt mit den Figuren.
00.12 Uhr	I				Jaron möchte, dass alle Tiere nahe bei Wanja liegen.
Summe	4	1	1	2	

Tabelle B2 Jaron

Anmerkung: Der Abstand zum Erzähltheater schien ihm zu weit zu sein. Er wollte ganz nah beim Theater zuschauen.

Beobachtungsprotokoll Videosequenz 1

Tabelle B3 Amir und Jaron

Datum und Dauer der Filmaufnahme 30. Januar 2018 10.50 – 11.00 Uhr (zehn Minuten)		Beobachtende, transkribierende Person Miriam Grieder Maurer Im Film auch die Lehrperson (bezeichnet als L.)		
Datum der Erstellung der Transkription 18.02.2018		Zu beobachtende Schüler Amir und Jaron		
Situation Aufgabe/Inhalt		Die Lehrperson erzählt die Geschichte von Wanja mit dem Kamishibai-Erzähltheater und einzelnen Figuren aus Holz. Die Geschichte wurde das zweite Mal der ganzen Klasse erzählt. Die beiden Jungen mit ASS sind zum ersten Mal beide gleichzeitig dabei. Die Betreuerin neben Amir kam als Aushilfe.		
Zu beobachtende Indikatoren aus dem Bereich B		<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Schüler. schauen auf das Bildmaterial oder die Figuren. 2. Sie hören der erzählenden Person zu. 3. Sie reagieren verbal auf das Geschehen. 4. Sie machen aktiv mit. 5. Sie sitzen bis zu zehn Minuten ruhig auf ihrem Stuhl. 		
Zeit	Aktivität Schüler Jaron	Aktivität Schüler Amir	Prüfung Indikationen	Interpretation
00.00-02.02	Jaron wartet auf den Beginn.	Amir wartet auf den Beginn.		
02.26	Setzt sich an seinen Platz. L. richtet alles ein. Eigentlicher Start der Geschichte	Setzt sich an seinen Platz. L. richtet alles ein. Eigentlicher Start der Geschichte. Amir schaut zur Betreuerin, klatscht mit den Händen und stampft.	Die SuS schauen auf das Bildmaterial (1). Sie hören der Lehrperson zu (1).	Der Einstieg war etwas unruhig, da Erwachsene später dazukamen. Amir ist teilweise von Betreuerin abgelenkt, da sie nicht in unserer Klasse arbeitet.
02.47	Jaron schaut auf L. Als Musik (Xylophon) erklingt, scheint er sehr konzentriert zu schauen und zu hören.	Amir schaut auf das Bildmaterial, zeigt Stereotypie (er wedelt mit den Händen vor dem Gesicht). Stereotypen werden stärker. Kurzer Blick zu Jaron	Jaron reagiert auf die akustischen Unter-malungen.	Jaron scheint auf die akustischen Hilfen der L. zu reagieren. Er hört bei Musik genau hin.
02.50	Er lächelt beim Pfeifen des Windes (Flöte). Beim zweiten Pfiff hält er lächelnd die Ohren zu und steht auf.	Beim Aufstehen von Jaron schaut Amir zu Jaron Er hört mit den Stereotypen auf, beginnt zu lachen. Er kopiert das Verhalten von Jaron sagt: "Es ist kalt." Dies ist der Text aus der Geschichte.		Durch das starke Mitfühlen von Jaron scheint Amir abgelenkt und reagiert übertrieben. Er wiederholt

03.01	Jaron beginnt zu hopsen, schaut zu Amir. Beide hopsen und lachen. Jaron schaut nach hinten.	Amir sieht das Hopsen von Jaron und kopiert ihn. Amir beobachtet Jaron		Sätze aus der Geschichte (Echolalie).
03.11 03.22 03.32 03.57 04.19	Jaron verschiebt seinen Sitzplatz. Er möchte weiter hinten auf dem Sofa sitzen. Jaron schaut wieder auf das Bildmaterial Jaron reagiert auf Amirs Aufforderung. Er wackelt mit den Beinen. Beide lachen. Jaron hört das Klopfen der L. und schaut zum Bildmaterial. Jaron. macht singende Geräusche und beginnt zu Stampfen. Starkes Klopfen mit den Füßen und Singen. Jaron schaut auf das Bildmaterial. Er scheint die Geschichte wieder wahrzunehmen.	Amir beobachtet Jaron weiterhin. Amir wird von L. und Betreuerin angewiesen nach vorne zu schauen. Er schaut weg von Jaron und schaut auf das Bildmaterial. Amir schaut auf Bildmaterial und lächelt. Er schaut wieder auf Jaron Er sucht Blickkontakt von Jaron Amir übernimmt die Bewegung wackelt auch mit den Beinen. Amir hört das Klopfen, schaut kurz nach vorne und dann wieder zu Jaron. Er schreit. Amir kopiert das Stampfen von Jaron Starkes Klopfen. Immer wieder Blick zu Jaron.	Jaron scheint nicht am Platz sitzen zu bleiben. Amir scheint Jaron zu kopieren. L. Auf die Frage, ob der Hase hineinkommen darf, sagt Amir klar und deutlich nein (3.). Beide schauen auf das Bildmaterial (1).	Das Verhalten zeigt, dass sie die Geschichte nicht mehr wahrzunehmen scheinen. Einen kurzen Moment, durch das akustische Signal werden sie aufmerksam. Die Lehrperson interveniert sachte, mit der Hand. Die beiden SuS werden ruhig und schauen auf das Bildmaterial.

04.31	Schaut auf das Bildmaterial.	Amir gibt Antwort, indem er laut und deutlich "nein", "nein" sagt. Und ein drittes und viertes Mal schreiend: "neiin". Kopfschütteln.	Amir gibt Antwort auf die Frage in der Geschichte (3). Amir interagiert auf die Geschichte (3).	Amir scheint eine Antwort geben zu wollen. Er fühlte sich angesprochen, als der Hase fragte, ob er ins Haus dürfe. Er merkte jedoch, dass er damit etwas bewirken konnte und schrie dann noch laut "Nein", Amir scheint es in diesem Moment wichtiger, auf die Geschichte zu hören.
05.13 05.21	Klopfen mit den Füßen. Schaut auf das Bildmaterial.	Amir schaut auf das Bildmaterial. Amir kopiert das Klopfen. Schaut auf das Bildmaterial. Amir schaut zu Jaron und kopiert nicht. Er wendet den Blick zum Bildmaterial.		Amir gibt eine weitere Antwort. Er modelliert sogar den Satz, indem er nicht wiederholt, sondern das "nein" zu einem "ja" verändert. Er zeigt auch auf die Figur.
05.26 05.35	Schaut und singt dabei, klopft mit den Beinen.	Amir schaut nur auf Jaron kopiert das Klatschen und stampfen. L. und Betreuungsperson intervenieren. Amir reagiert darauf, beruhigt sich.	Jaron schaut auf Bildmaterial (1). Amir reagiert auf den Inhalt der Geschichte (3).	Jaron scheint nur kurz in die Geschichte einzutauchen, dann beginnt er aus Langeweile die Beine zu bewegen oder zu stampfen.
05.40	Schaut auf Bildmaterial, singt und beginnt neu zu klopfen und stampfen.			Amir lässt sich ablenken, scheint aber sich bewusst zu sein, dass sein Verhalten eigentlich nicht erwünscht ist.
06.05	Schaut weg, stampft. Schaut konzentrierter auf Bildmaterial.	Amir kopiert weiter Jaron Amir sagt nun „ja“ als die L. den Satz, „Darf ich reinkommen“ erzählt.		Jaron ist plötzlich wieder bei der Sache. Zur besseren Konzentration steht er auf und kommt etwas näher an die L.
06.12		L. sagt: „der Hase sagt: «nein, nein, nein, ich habe Angst vorm Fuchs»“.		Durch die Antworten von Amir scheint er in der

06.17	Schaut konzentrierter auf Bildmaterial.	Amir sagt: „eh,eh,eh, sie sagt auch «ja, ja, ja»" und zeigt dabei auf die Figur.	Jaron und Amir schauen auf das Bildmaterial. Sie hören zu (2).	Geschichte zu sein. Er reagiert verbal und äussert auch Gefühle. Jaron scheint die Konzentration zu fehlen. Er bewegt sich sichtlich so, wie wenn es ihm langweilig wäre. Amir scheint mehr im Inhalt der Geschichte zu sein. Er tritt in Interaktion mit der L. Amir möchte den Kontakt zu Jaron aufbauen und eine Referenz erhalten, da dieser aber nicht reagiert, bleibt er auch ruhig. Er scheint aber nicht zuzuhören.
06.25		Schaut konzentrierter auf Bildmaterial. Bei: „Ich möchte nur dadrin schlafen", nickt Amir mit dem Kopf.		
06.35	Beginnt auf- und ab zu hopsen. Lehrperson zeigt ihm Figur. Jaron hört auf und schaut, was die Figur macht.	Schaut kurz zu Jaron dann wieder auf Bildmaterial.		
06.46	Beginnt mit den Beinen zu stampfen.	Amir schaut kurz zu Jaron kopiert ihn ganz vorsichtig, schaut dabei immer wieder zur Lehrerin. Amir schaut zu Jaron dann zu L. und beginnt ebenfalls zu klatschen.		
06.59	Auf das Klopfen des Bärengeräusches beginnt er im Takt dazu zu klatschen.	Amir kopiert Jaron und klatscht immer heftiger. Er lacht und schaut zur Betreuerin. Er schaut wieder zum Bildmaterial und auf die Frage in der Geschichte: „Wer kommt?", sagt Amir „der Bär"	Jaron und Amir zeigen eine Reaktion auf das Geräusch des Bären.	
07.06			Amir hört zu (2). Amir reagiert durch seine Antwort (3).	
07.11.	Jaron klatscht für sich. Jaron steht auf, schaut weiterhin auf Bildmaterial.	Amir schaut auf das Bildmaterial.		
07.22	Jaron setzt sich wieder, lächelt und beginnt Töne von sich zu geben und auf- und ab zu hopsen.		Jaron und Amir schauen auf das Bildmaterial (1). Sie hören zu (2).	
07.26		Amir schaut auf die Geschichte und hört der Lehrerin zu. Er sagt: „Ich habe Angst vom Bär".	Amir geht auf Geschichte ein (3).	

07.32	Jaron hopst und schaut auf Schuhe. Er lässt sich nach hinten fallen. Er legt sich hin.	Als die Lehrerin sagt: „Wanja hat auch Angst vom Bären“, sagt Amir: „ja“. Amir lacht und sucht Blickkontakt mit Betreuerin neben ihm. Amir schaut zu Jaron	Er kommuniziert mit der L. (2,3,4).	
07.52	Versucht sich gemütlich hinzulegen.	Amir schaut auf Bildmaterial.	Amir schaut auf das Bildmaterial (1).	
08.09	Jaron liegt so, dass er von der Geschichte nichts mehr sieht.			
08.25	Jaron bleibt abgewendet.	Amir hört das Pfeifen und möchte mit den Beinen klopfen. Er sucht den Kontakt zu Jaron dieser liegt abgewendet und sieht ihn nicht. Amir bleibt ruhig.	Amir und Jaron schauen auf Bildmaterial.	
08.34	Jaron wendet sich wieder zum Bildmaterial und schaut, was passiert.	Amir schaut auf Bildmaterial.	Beide hören zu (2).	
08.48	Jaron schaut auf Bildmaterial.			
08.52	Jaron beginnt zu Stampfen. Er schaut auf Bildmaterial.	Amir schaut zu Jaron und kopiert ihn.		
08.58	Jaron hört wieder auf.	Amir stampft nicht mehr.	Jaron hört zu (2).	Obwohl sie wieder zu stampfen beginnen, sind sie bei der Sache. Auf das „Tschüss“ der L. hören sie sofort mit Stampfen auf.

09.15	Jaron beginnt zu Stampfen. Er schaut zu Amir Jaron. stampft weiter. L. interveniert. Er hört kurz auf. Beginnt aber wieder. Jaron singt.	Amir beginnt wieder zu kopieren, schaut zurück. Beide stampfen. Die Betreuerin interveniert. Amir hört auf. Amir lässt sich weiter ablenken. Amir kopiert das Singen.	Amir reagiert auf Geschehen (3).	Sobald Jaron die Konzentration verliert, beginnt er zu stampfen und lenkt somit Amir ab.
09.50	Jaron. singt richtiges Lied. L. interveniert und schickt Jaron nach draussen. Eine Regel die Jaron kennt.	Amir singt mit. L. spricht Konsequenz aus. Wenn er singt, kann er die Geschichte nicht weiterhören. Er entscheidet sich für die Geschichte.		Die SuS kennen die Regel, dass sie raus müssen, wenn sie zu laut den Unterricht stören.
09.57	Hört zu und schaut auf Bildmaterial.	Schaut zu Betreuerin.		Die Lehrperson merkt, dass die Konzentration für die beiden nicht mehr aufzubieten ist, und stellt den Timetimer um die letzten zwei Minuten noch zu visualisieren.
10.10	Jaron steht auf.	Amir schaut zur L.		
10.31	Jaron nimmt den Timetimer und Piktogramm zu sich. Jaron reagiert nicht auf Zeichen von Amir	Amir schaut zu Jaron und macht ihm ein Zeichen.		Jaron scheint die letzten drei Minuten nicht mehr erreichbar zu sein. Amir lässt sich davon stark ablenken. Amir scheint aber zum Schluss zu merken, dass die Geschichte fertig ist. Er gibt noch einen Kommentar und schaut zur L.
10.43	Jaron stampft wieder und singt. Er schaut auf Bildmaterial.	Amir schaut zu Jaron, beginnt Jaron mit Stampfen zu kopieren.		
11.22.	Jaron macht Geräusche, bewegt die Beine und schaut zur Decke.	Amir schaut zur L. macht einen unverständlichen Kommentar.		

Beobachtungsprotokolle Kreissituation

Tabelle B4 Amir und Jaron

Zeit Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Prüfung Indikatoren
26.01.18 8.45 – 9.00	Kreissituation L. zeigt den Ablauf der Kreissequenz. Zum Stimmungsaufbau dürfen sich die SuS kleine Perkussionsinstrumente aussuchen und das Thema kalt spielen. Anschliessend wird das neue Lied eingeführt und gesungen. Dann erzählt die L. den Anfang der Geschichte. Ein Buch zur Ansicht liegt bei Jaron in der Mitte des Kreises ist das Haus und die Figuren.	Amir Jaron machen beide mit. Sie spielen das Instrument. Als der Hase in der Geschichte vorkommt, darf Amir mit den Schlaghölzern den Rhythmus des hüpfenden Hasen spielen. Er spielte ganz präzise mit. Jaron schaute gebannt auf das Bilderbuch. Amir öffnet die Tür des Holzhauses und spricht zusammen mit der L. den Text: „Ich habe so kalt, darf ich rein kommen“. „Ja“, sagt Wanja. Als der Hase reinwollte, zeigt Amir auf die Figur und sagt: „Das ist Wanja“.	Das Mitmachen mit den Instrumenten scheint die beiden Jungen zu inspirieren. Sie scheinen bei der Sache zu sein. (1,3,4) Jaron scheint von der Türe im Bilderbuch fasziniert zu sein. Er mag die Geschichte, da sein Spezialthema vorkommt. Amir scheint verstanden zu haben, dass die Hauptfigur Wanja heisst. (1,3,4)

Tabelle B5 Amir und Jaron

Zeit Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Prüfung Indikatoren
20.02.18 10.45-11.00	<p>Kreissituation L. erzählt die Geschichte mit Interaktionen der SuS und Lied singen. Amir und Jaron sitzen neben Lehrperson. Der Ablaufplan wurde eingesetzt. Jaron bekommt das vereinfachte Bilderbuch mit der Tobii-Version.</p> <p>L. singt Lied von Wanja Während Lied kommt Schüler von WC in den Kreis ebenso der Betreuer.</p> <p>Betreuerin zeigt Jaron den Plan Schüler verlässt den Kreis</p> <p>L. zeigt Jaron den Verhaltensplan mit rotem und grünen Weg. Amir darf den Hasen spielen.</p> <p>L. animiert SuS zum Spielen. Jaron darf den Fuchs spielen.</p>	<p>Amir hat die Flöte bekommen. Nachdem er übertrieben hineingeblasen hat und die L. ihn darauf hingewiesen hat, ist er mit der Flöte zufrieden. Jaron möchte kein Instrument, er wirft das Instrument auf den Boden. Er lacht und schaut zu Amir. Die L. beginnt zu erzählen. Die Kinder machen das eiskalte Wetter mit den Instrumenten. Jaron schaut zu Amir und muss lachen. Amir beginnt ebenfalls zu lachen. Beim Warten bis L. bereit ist, schauen die beiden, was geschieht und reagieren auf die Gitarre. Jaron greift in die Seiten und lacht und Amir sagt, er möchte auch Gitarre spielen. Amir schaut während Lied zu Lehrerin und scheint mitsingen zu wollen, Jaron klopft den Takt mit dem Fuss und scheint zuzuhören. Beim Übergang zur nächsten Strophe hat Amir eine Frage und Jaron. greift sofort wieder in die Gitarre. Während der zweiten Strophe wirken die Schüler ruhig. Kaum legt L. die Gitarre weg, möchte Jaron die Gitarre packen. Jaron beginnt zu lachen. Amir lacht Betreuer an, scheint durch das Erscheinen des Betreuers abgelenkt. Jaron lacht übertrieben. Amir klopft mit den Holzstäben. Jaron schaut zu ihm beginnt zu stampfen. Jaron lässt sich durch L. beruhigen. Er schaut auf den Plan. Jaron steht auf und will auch den Kreis verlassen. L. versucht ihn im Kreis zu behalten. Es entsteht eine Unruhe. Er möchte die Tür im Spielhaus anfassen. L. versucht ihn mit Fragen zur richtigen Tat umzustimmen. Er wird wütend bei der Entzugsdrohung. Er lässt sich wieder ein. Jaron macht störende Geräusche. L. ist abgelenkt, kann Geschichte nicht erzählen. Amir spielt den Hasen. Er klopft an das Haus und versucht mitzuspielen. Er gibt Antwort für Wanja. Der Hase darf reinkommen. Er sagt „Ja“. Jaron macht in dieser Zeit Geräusche, lacht und schaut nur kurz auf das Geschehen. Jaron scheint abwesend. Er stampft, singt schaut nicht auf das Geschehen.</p>	<p>Jaron wirkt in dieser Lektion unkonzentriert. Das Singen scheint ihn zu beruhigen. Die Übergänge der kurzen Sequenzen werfen ihn wieder aus der Konzentration. (1) Er imitiert das Verhalten von Amir Amir scheint konzentrierter zu sein. Er schaut teilweise auf Jaron kopiert ihn auch, aber es stört nicht sehr. Auch er scheint beim Singen voll dabei zu sein. Die Übergänge scheinen auch ihn abzulenken, aber er ist schnell wieder bei der Geschichte. Er versucht mitzumachen, imitiert das Klopfen. (2)</p> <p>Die unruhige Situation, dass ein Schüler und Betreuer später in den Kreis kommen und dann auch noch unangemeldet den Kreis verlassen, scheint vor allem Jaron abzulenken. Er möchte auch den Kreis verlassen.</p> <p>Den Plan mit dem roten und grünen Weg scheint er wahrzunehmen und genau anzuschauen. Amir scheint mitmachen zu wollen. Auch er lässt sich ablenken, aber er versucht mitzumachen. Es wäre zu überlegen, ob die Sitzordnung auf dem Boden gut wäre, so dass sie mit den Figuren besser interagieren können. (1,3,4)</p>

Tabelle B6 Amir und Jaron

Zeit Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Prüfung Indikatoren
23.02.18 9.00-9.10 9.10	Wiederholung vom Dienstag. Die L. führt die SuS durch die Geschichte. Die SuS übernehmen mit einem Tier eine Rolle. Im Kreis ist eine Holzhütte und alle Tiere aus Holz. Neu gibt es einen Ofen.	L. erklärt den SuS den Ablauf. Sie sucht Kinder aus, die die einzelnen Protagonisten übernehmen. Amir übernimmt den Hasen, Jaron den Bären. Zwei andere SuS spielen Wanja und Fuchs. Die L. zeigt den SuS den neuen Ofen. Das Häuschen wird eingerichtet. Eine Schülerin macht Musik mit Xylophon.	Die SuS kennen den Ablauf im Kreis, dazu braucht es keine Piktogramme mehr. Jaron sitzt neben einer Fachfrau Betreuung, die er gut kennt und die ihm klare Grenzen setzen kann. Es scheint ihn zu beruhigen. Er macht im Vergleich zur Kreissituation zwei Tage vorher kooperativ mit (1,3)
	Lied singen	Alle singen das Lied. Amir macht den „Clown“ und wackelt mit dem Oberkörper und grinst die anderen SuS an. Jaron. sitzt ruhig. Er singt nicht.	Hier versucht Amir seine Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Es reagiert aber niemand darauf. Es kann auch sein, dass er einfach Freude am Lied hat und innerlich mitsingt, darum macht er den Takt dazu. Die Übertreibung möchte er jedoch klar den anderen bekannt geben. (3)
	Geschichte erzählen. L. erzählt den Anfang und animiert die SuS Text zu übernehmen.	<p>Amir spielt den Hasen auf Aufforderung. Er wiederholt zaghaft die Wortlaute der L.: „Darf ich reinkommen?“. „Ich habe so kalt“. Wanja sagt „ja“. Amir gibt dem Hasen auch gerade die Antwort.</p> <p>Jaron spielt den Bären. Er zielt auf die Türe und möchte diese sofort öffnen. Die Betreuerin hält ihn zurück und gibt ihm klar zu verstehen, dass er die Türe erst öffnen darf, wenn der Bär angeklopft hat und Wanja „komm herein“ gesagt hat. Er scheint an dieser Aufgabe zu scheitern und zeigt selbstverletzendes Verhalten. Die Betreuerin hält ihn zurück und dann plötzlich geht es. Er sagt zaghaft: „Darf ich reinkommen?“. Dann durfte er die Tür öffnen und den Bären hinstellen.</p>	<p>Er spielt mit und scheint verstanden zu haben, dass die Tiere gerne ins Haus möchte und dabei immer zuerst anklopfen und dann die Antwort abwarten. Er gibt sich die Antwort gerade selber. (1,3,4)</p> <p>Hier scheint es, dass das Spezialinteresse von Jaron die Aufforderung der L. hemmt. Er möchte einfach mit seinem Lieblingsobjekt spielen und nicht zuerst anklopfen. Auch scheint hier die Beziehungsebene der Betreuerin zu wirken. Er weiss genau, was er darf und was nicht. Die verbalen Hinweise reichen ihm. Er braucht dazu keine Piktogramme. (1,3)</p>

Anhang C: Beobachtungssequenz Kategorie C

Tabelle C1 Amir

Zeit Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Prüfung der Indikatoren
09.01.2018	<p>Einzelkennung Amir Einführung Winter mit 1:1 Aufgaben und Sortieraufgaben Ziel: Wortschatz Winter erweitern kalt/heiss unterscheiden Sommer/Winter unterscheiden</p>	<p>Amir schaut nicht auf Bilder oder Material. Lehrperson erklärt Aufgabe und beschreibt kalt und Winter. Amir beginnt Fragen zu stellen, die nichts mit dem Thema zu tun haben. L. nimmt ein Bild und fragt Amir wo es hinkomme. Amir nimmt es und legt es an den richtigen Ort. Zwischendurch macht er seine stereotypen Bewegungen. Nach dem fünften Bild, das die L. gegeben hat, macht er selbständig weiter und ist in 30 Sekunden fertig.</p> <p>L. erklärt die nächste Aufgabe: Sommer/Winter Amir zeigt stereotype Bewegungen. Gleiches Verfahren wie oben. Amir beginnt nicht selber zu sortieren. Zwischendurch fragt er nach einem Film, den er so mag. Dann nimmt er Karte von L. und fragt: „Hier?“ Kommen die gleichen Bilder zum Winter, macht er es richtig, mit nachfragen. Wechselt es zum Sommer, muss er fragen.</p> <p>Er macht fünf Min. Pause mit Time Timer. Er liegt auf dem Sofa.</p> <p>L. erklärt letzte Aufgabe heiss/kalt L. erklärt (stereotypes Verhalten zeigt sich). Er nimmt ein Bild und sagt unangebrachte Worte. L. weist ihn auf roten-grünen Weg. Er macht weiter. Dann hört er auf und sortiert die Bilder mit Hilfe der L.</p>	<p>Sobald Amir eine neue Aufgabe erklärt bekommt verfällt er in seine stereotypen Bewegungen. Er scheint nicht ganz zu verstehen, was die L. von ihm möchte. Durch das Vormachen der L. kommt er in die Handlung und kann zuordnen. Gerade die Aufgabe mit der 1:1 Zuordnung wäre nicht zu schwer für ihn. Trotzdem braucht er mehrere Male die Unterstützung, bis es von alleine geht. Das Bildmaterial ist neu und er muss dieses erst kennenlernen. Durch die neuen Bilder ist er in seinen Bewegungen gehemmt. Die zweite und dritte Aufgabe fordert ihn mehr heraus, da das Sortieren nach zwei Kriterien nicht gesichert ist. Er braucht Hilfe und fragt nach. Mit dem unangebrachten Reden möchte er zeigen, dass er nicht mehr mag, oder dass er den Kontakt sucht und die Aufgabe ihn nicht interessiert. Er möchte wahrscheinlich eine Ablenkung.</p>

Tabelle C2 Amir

Zeit Datum	Inhalt	Beobachtung zu Indikator I	Interpretation und Prüfung der Indikatoren
15.01.2018 9.00 Uhr	Einzelktion Amir Thema Winter mit 1:1 Aufgaben und Sortieraufgaben Ziel: Wortschatz Winter erweitern kalt/heiss unterscheiden Sommer/Winter unterscheiden	L. erklärt Ablauf für Amir mit Ablaufplan und Motivationsplan. Amir schaut auf Plan, äussert sich, dass er Zug-Film schauen möchte. L. erklärt, wenn er fünf S-Bahn Bilder gesammelt hat, dann darf er Zug-Film schauen. L. gibt erste Aufgabe. Amir spricht von Nachhause gehen und von Sachen beim Busfahren. Amir schaut zum Fenster raus, er macht keine stereotypen Bewegungen. L. motiviert zum Weiterarbeiten. Amir spricht den Satz nach. Darauf legt er drei Bilder zum richtigen Platz. Eins davon ist falsch. L. weist ihn darauf hin. Er verändert nichts. Schaut zum Fenster raus und beginnt von Weihnachtsparty zu sprechen. Auf Hinweis hin verändert er das Bild an den richtigen Ort. Nun arbeitet er und ist in zwei Minuten fertig.	Es ist nun die zweite Lektion mit dem gleichen Inhalt. Es scheint Amir zu beruhigen, dass er weiss, was von ihm verlangt wird. Der Inhalt interessiert ihn scheinbar nicht. Er lässt sich gerne mit der Aussicht auf eine Pause motivieren. Er mag nicht, von sich aus zu arbeiten. Er braucht viel Unterstützung. Die 1:1 Bilder zuzuordnen geht grundsätzlich alleine. Aber auch da braucht er etwas Motivation. Bei den Sortierübungen fühlt er sich nicht sicher und braucht viel Unterstützung.
9.10 Uhr	2. Aufgabe: Bilder zu Winter/Sommer sortieren	Reagiert nicht auf Aufforderung. Schaut zum Fenster raus. Er wiederholt meine Sätze: „Das ist Sommer, das ist Winter“. Er sitzt ruhig, nach ca. einer Minute beginnt er mit den Füßen zu stampfen und dann mit den Händen flattern. L. begleitet sein Tun verbal und gibt ihm eine Karte in die Hand. Er wiederholt „heiss“. Er nimmt alle Karten in die Hand, spricht von seiner Schwester. L. weist auf Ablaufplan, dass er anschliessend Pause machen darf. Sofort nimmt er eine der Karten und fragt: „ist das?“. Er ist sich nicht sicher. Drei Bilder zum Winter legt er korrekt ab. L. motiviert mit „gut“, „weiter so“. Amir Legt drei Bilder richtig zum Winter, ein Bild zum Sommer richtig. Zwei Winterbilder fragt er nach, „heiss?“	Durch das Erinnern, was er nach der Arbeit machen darf, arbeitet er. Es scheint ihn zu motivieren.
9.25	3. Aufgabe: heiss/kalt sortieren	Pause Amir nimmt drei Bilder (Feuer, warm, heiss). Hält sie in der Hand und schaut zum Fenster raus. L. begleitet verbal. Amir fragt, „Kerze“, „Hier?“, „Ist heiss?“. Zusammen mit Lehrperson kann er die Bilder ordnen. Er darf seine S-Bahn Bilder auf den Motivationsplan legen. Er fragt nach der Pause und darf dann gehen.	Er ist bemüht, die Arbeit richtig zu lösen. Es scheint jedoch, dass er es noch nicht alleine kann

Tabelle C3 Amir

Zeit Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Prüfung der Indikatoren
23.1.2018 08.50 08.56	L. zeigt Ablauf Die 3 eingeführten Aufgaben soll Amir alleine lösen. L. erinnert an 2. Aufgabe. Sie übergibt die zweite Aufgabe	Amir arbeitet selbständig. Zwischendurch zeigt er stereoty- pes Verhalten. Er spricht unverständliche Wörter. Dann sagt er „Fertig, jetzt kann ich Sofa?“ Legt Bildkarten auseinander. Dann zeigt er wieder stereoty- pes Verhalten. Nimmt die beiden Bilderkarten, die ähnlich aussehen. Hängt wieder in der Bewegung ab und schaut aus dem Fenster. Nimmt Schneemann, legt ihn wieder hin. Wirkt unruhig, fragt plötzlich mit Karte in der Hand. „ist das hier?“ Dann sagt er Wörter klar und deutlich, bei denen er weiss, dass er sie nicht sagen darf. Dann löst er Aufgabe al- lein.	Er kennt die Aufgabe nun und kann sie alleine lö- sen. Es gibt ihm Sicherheit, dass er weiss, was er machen muss. Seine Konzentration ist jedoch nicht immer da. Er scheint abwesend zu sein. Er ist nicht so motiviert die Arbeit zu lösen. Das Ziel, dass er dann eine Pause machen kann, motiviert ihn. Er möchte die Arbeit richtig lösen, daher fragt er lie- ber nach (3). Mit den unerlaubten Wörtern möchte er die L. herausfordern. Er möchte den Rahmen ab- checken. Gelten die Regeln immer noch?
09.01	3. Aufgabe L. erinnert an Sofa (Motivation)	Nimmt zwei Karten zum Thema „heiss“. Fragt dazu: „heiss?“ dann legt er sie richtig ab. Danach verfällt er wieder in die Stereotypie. Kurz darauf kommt die Frage: „Hier ist das?“ Legt Karte in die richtige Schachtel. Dann wieder Pause. Er beginnt gezielt zu arbeiten mit der jeweiligen Frage: „ist das heiss?“, „da ist es?“. Er legt die Karte nach einer Bestätigung richtig ab.	Wie oben.
09.05 09.10	Pause Wenn- dann Aufgabe einführen	Legt sich aufs Sofa L. zeigt ihm Plan mit zwei Feldern. Links kommt ein Pikto des Auslösers (es schneit, es ist kalt...) rechts kommt die Folge (man zieht eine Mütze an, geht ins Haus...). Amir schaut nicht auf den Plan. Er zeigt St.V. fragt nach dem Sofa. Er nimmt wahllos ein Bild und legt es hin.	In der Pause scheint er die Erholung zu geniessen. Er liegt ruhig auf dem Sofa. Die neue Aufgabe scheint zu komplex zu sein. Er versteht nicht, was die L. von ihm möchte.

Tabelle C4 Amir

Zeit/Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Prüfung der Indikatoren
20.2.18 08.45	Tiere aus der Geschichte in verschiedene Vorkommen sortieren. L. erklärt die neue Aufgabe.	Amir schaut die Bilder genau an. Er nimmt das Bild Wanja und legt es zum Hasen. Er fragt: „Kommen alle Tiere dahin?“ Auf die Antwort der Lehrperson, dass nur die Hasen dahin kommen, sucht er weitere Hasen unter den Bildern. Er legt zwei Hasen und zwei Bilder von Wanja richtig hin. Beim Wanja Bild fragt er, ob dies Wanja wäre und ob Wanja auch ein Onkel wäre. Beim nächsten Bild mit dem Fuchs fragt er: „Hier?“ Anschliessend sortiert er weitere Bilder richtig. Dann hört er auf und beginnt mit seinen Stereotypen. Kurz darauf legt er alle übrigen Bilder richtig ab.	Hier ist zu sehen, dass es Amir keine Schwierigkeiten bereitet, die Protagonisten mit den Bildern oder Piktogrammen zu sortieren. Er fragt sogar, ob alle Tiere dahin kommen (3,4). Dies scheint zu zeigen, dass er eine Vorstellung vom Kategorisieren hat. Er ist bei der Arbeit dran und es scheint, dass er kognitiv gefordert ist, ihn aber die Arbeit nicht überfordert. Den Wanja hat er nun als spezielle Figur aus der Geschichte abgespeichert (5). Die Bezeichnung „Onkel“ braucht Amir im Moment viel. Einerseits ist es für ihn die Bezeichnung von Mann und andererseits glaubt er damit eine Reaktion bei uns Erwachsenen hervorzurufen. Es gab Situationen, da musste er zurechtgewiesen werden, weil er das Wort Onkel mit anderen Fluchwörtern benutzte. Die Zusammenhänge sind für ihn klar. Er versteht bei einfachen Aufgaben, was geschieht, wenn eine Bedingung gestellt wird.
09.00	Wenn-dann- Aufgaben: L. legt auf dem „wenn“ das Bild vom Schnee. Zur Auswahl gibt sie Amir zwei Bilder; kalt oder heiss Amir soll das richtige Bild hin kleben. Wenn es schneit ist es kalt.	Amir wählt aus der Auswahl die richtige Antwort.	
09.15	Dritte Aufgabe: Das präparierte Buch wird mit dem angepassten Hilfsmittel erzählt.	Beim Abdecken des Textes möchte Amir dies verhindern. Er signalisiert, dass er dies nicht möchte. Das Symbol für das Umblättern möchte er wegnehmen. Dann fragt er nach dem Sofa. Die Lehrperson sagt, er solle zuerst arbeiten. Amir fragt: „Wer ist das?“ und zeigt auf Wanja. Die L. gibt die Antwort: „Das ist Wanja.“ Er nimmt die Bilder und klebt sie wahllos auf das Bild. Er verfällt in seine Stereotypie. Abgesehen von der Bezeichnung von Wanja, geht er nicht auf die Geschichte ein. Die L. versucht es mit einer Bedingung. Wenn er gut arbeite, dürfe er anschliessend aufs Sofa. Er geht nicht darauf ein. Die L. bricht das Erzählen ab.	Bei dieser Aufgabe ist er nur kurz dabei. Die vielen Stellen mit Klett verwirren ihn eher, als das er darauf eingehen kann. Die Abdeckung stört ihn. Die Klett animieren ihn zu interagieren. Er fragt auch nach dem Namen, obwohl er es selber weiss (3,4). Dies zeigt die Schwierigkeit offen zu fragen. Entweder ist die Konzentration an diesem Tag schon schneller weg, als sonst, oder er kann mit dem Bildmaterial wenig anfangen.

Tabelle C5 Amir

Zeit/Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Prüfung der Indikatoren
27.2.18 8.50	Angepasstes Bilderbuch anschauen.	Er erkennt Wanja und benennt diesen auch so. Er zählt die Tiere auf. Die L. beginnt die Geschichte zu erzählen. Auf die Worte reagiert er nicht. Er fragt nach dem Sofa.	Er kennt die Bilder, die Tiere und benennt sie (4). Er bezeichnet Wanja nicht nur als Mann oder Mensch. Den Zusammenhang der Handlung scheint er nicht zu verstehen. Das Buch scheint für ihn zu komplex zu sein. Es hat zu viele Klettbilder, die ihn wiederum ablenken, oder auch die L. am Erzählen hindern, und er darum abhängt.
9.00	Buch mit Anybookreader anschauen	Er nimmt den Stift in die Hand, berührt auch einen Punkt und drückt dann den Lautstärkeknopf auf lauter.	Er schaut die Bilder nicht an. Er scheint eher am Stift interessiert.
9.10	Mit einem Piktogrammplan soll Amir den Ablauf klopfen-warten-Türöffnen verstehen. Für den Text hat er einen Talker.	Er schaut alle Bilder auf der Türe an, er führt die Handlungen nicht aus, die die L. von ihm verlangt. Nach mehrmaligem Auffordern klopft er an die Tür und drückt den Knopf. Zwei Mal kann die L. mit ihm dieses Rollenspiel machen. Er fragt nach dem Sofa. Mit der Sofapause als Aussicht spielt er es noch einmal mit dem richtigen Satz.	Amir scheint den Sinn und Zweck der Übung nicht recht zu verstehen. Er ist von den Bildern auf der Tür abgelenkt. Er weiss nicht recht, was die L. von ihm will. Als sie aber sagt, dass er nachher auf das Sofa liegen darf, konnte er es fast alleine.
9.30	Wiederholung im Klassenverband. Amir spielt den Hasen.	Mit den anderen Kindern spielt er seine Rolle richtig, so wie er es vorhin geübt hatte.	Auch im Klassenverband gelang es ihm die kleine Rolle zu übernehmen.

Tabelle C6 Amir

Datum 5.3.2018			Zeit 08.52-09.00 Uhr	
Beobachter/Beobachterin J.M.			Beobachtete Person/Gruppe Amir	
Beobachtungssituation L. erzählt die Geschichte mit dem Kamishibai-Erzähltheater. Die L. nimmt die Figuren zur Hilfe. Der Schüler ist alleine, damit er nicht von den anderen SuS abgelenkt wird. Zur Strukturierung wird ein Piktogramm-Plan benutzt. Es werden die Indikatoren aus der Kategorie B beobachtet. Die Geschichte dauert genau 8 Minuten.				
Indikatoren	Ja	Nein	Beobachtung	
<u>Indikator 1</u> Der Schüler schaut auf das Bildmaterial oder die Figuren.	Ja		Amir schaut regelmässig auf das Kamishibai-Erzähltheater. Er verfällt immer wieder in seine Stereotypen.	Er schaut zwar auf den Kasten, aber er ist gedanklich woanders. Oft erzählt er etwas aus dem Alltag. Er nennt Namen von SuS und erzählt, dass sie krank wären oder nach Hause gegangen. Gegen den Schluss schaut er nicht mehr auf den Kasten.
<u>Indikator 2</u> Er hört der erzählenden Person zu.	Ja		Amir scheint zuzuhören. Die Dauer der Aufmerksamkeit ist aber nicht länger als 2 bis 3 Minuten. Er beginnt mit Handlungen, von denen er weiss, dass sie eigentlich nicht geduldet sind. Er macht so lange, bis die L. reagieren muss. Die Aussicht auf eine Belohnung veranlasst ihn wieder zum Zuhören.	Da ihn die Geschichte nicht so stark fesselt, versucht er immer wieder die Aufmerksamkeit der L. auf sich zu ziehen. Da es keine anderen SuS hat, möchte er es bei der L. probieren. Die Aufmerksamkeit ist nicht immer bei der Geschichte. Als er nach zwei Schülern fragt, die auch im Hort sind, ist das ein Indikator, dass er nicht zuhört.
<u>Indikator 3</u> Der Schüler reagiert verbal auf das Geschehen	Ja		Amir. spricht mit sich in Urdu. Er reagiert nicht auf das Geschehen. Erst als die L. die Frage des Hasen stellt, ob er reinkommen darf. Amir sagt spontan: „ja“. Die Lehrerin geht darauf ein, aber Amir reagiert nicht mehr. Beim Klopfen des Bären, fragt die L.: „Wer klopft den hier?“ Amir antwortet: „Der Bär“	Amir scheint auf diese Frage schon mehrmals geantwortet zu haben. Er sagte auch in andern Situationen, spontan ja. Dies scheint bei ihm abgespeichert zu sein. In der zweiten oder dritten Situation reagiert er nicht mehr.
<u>Indikator 4</u> Der Schüler macht aktiv mit.		Nein	Amir macht keine Anstalten zu handeln. Er versucht vorerst verbal die Aufmerksamkeit der L. zu holen und dann auch mit seinem Fuss. Er berührt ganz sachte mit seinem Fuss immer wieder die Bühne, bis die L. reagieren musste. Gegen den Schluss nimmt er ein Musikinstrument und holt seine Aufmerksamkeit.	Er möchte nicht mitmachen. Es ist von aussen nicht klar, ob er der Geschichte zuhört. Er möchte immer wieder die Aufmerksamkeit der L. Er hat ein grosses Interesse in Interaktion zu treten, aber oft über unerwünschtes Verhalten. Hinweise auf die Belohnung nützen am ehesten.
<u>Indikator 5</u> Der Schüler sitzt bis zu zehn Minuten ruhig.	Ja		Amir sitzt zehn Minuten auf seinem Stuhl. Er zieht die Finken und die Socken aus und liegt etwas im Stuhl. Er steht aber nie auf. Manchmal wedelt er mit den Händen. Er berührt mit den Füssen die Bühne. Er stampft oder macht Stereotypen eines anderen Schülers nach.	Das Sitzen auf dem Stuhl ist er gewohnt. Er kommt nicht auf die Idee diese Vorgabe aufzubrechen. Er scheint aber seine Lieblingsstellung auszukosten, die aber für seine Haltung nach Aussage der Physiotherapie nicht geeignet ist. Gegen den Schluss der 10 Minuten mag er sichtlich nicht mehr. Er fragt Sachen und schaut auf den Boden.

Tabelle C7 Amir

Zeit/Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Prüfung der Indikatoren
05.03.18 09.50	<p>Geschichte miteinander anschauen. Das Buch mit den Piktogrammen vom Tobii und die beiden Abläufe des Klopfens sollen das Erzählen visualisieren.</p> <p>Mit Talker soll das Gespräch vereinfacht werden. Der Schüler kann so in Interaktion treten.</p>	<p>Die L. erklärt den Ablauf und das Ziel. Amir schaut auf das Material. Er spricht in Urdu mit sich selber.</p> <p>Die L. beginnt mit der ersten Seite. Als der Hase an die Tür klopft, nimmt sie zur Visualisierung einen kleinen Piktogramm-Plan, um den Ablauf zu visualisieren. Amir schaut auf die Bilder. Beim zweiten Bild schaut er weg. Er beginnt mit den stereotypen Bewegungen. Zwischendurch schaut er immer wieder auf die Bilder. Bei der Aufforderung den Talker zu aktivieren, ist er schnell dabei und löst die Stimme aus. Auch die Stimme von Wanja löst er aus.</p> <p>Bei der nächsten Seite fragt die L., wer als nächstes kommt. Er schaut auf die Seite, sagt aber nichts. Sie übt den gleichen Ablauf, wie beim Hasen. Amir spricht in seiner Sprache und interagiert nicht. Er schaut aber immer wieder auf das Bildmaterial und löst die Talker aus. Amir möchte etwas erzählen, das nicht zur Geschichte passt. L. reagiert nicht darauf. Bei der Seite, wo alle schlafen, schaut Amir genau auf das Bild. L. erzählt die Geschichte fertig. Amir bleibt konzentriert und schaut auf alle Bilder, bis zum Schluss.</p>	<p>Amir scheint ruhig in dieser Lektion. Er redet wenig, schaut oft auf das Bildmaterial (1). Manchmal verfällt er in die Stereotypen. Es kann sein, dass er den Äusserungen der L. nicht folgen kann.</p>
9.55	<p>Anhand von Bildern aus der Geschichte, soll herausgefunden werden, ob der Schüler etwas von der Handlung der Geschichte wiedergeben kann. Es kann eine Antwort auf die Frage sein, oder die Bilder richtig ordnen.</p>	<p>Amir sagt Wörter, die die L. provozieren sollen. Da sie nicht reagiert und sonst niemand lacht, hört er wieder auf. Die L. fordert Amir auf die Bilder in eine Reihenfolge aufzukleben. Amir beginnt mit den Händen zu flattern. L. erinnert ihn an seine Belohnung, wenn der Time Timer abgelaufen ist. Auf die Frage, was der Hase macht, sagt er nichts. Er nimmt aber alle Bilder und klebt sie nacheinander auf. Er ordnet nicht. Es ist Zufall, wie die Bilder kleben. Er macht seine Stereotypen und macht eigene Geräusche. Er gibt weder eine Antwort auf die Frage, noch zeigt er eine Reaktion. Auf die Aufforderung hin, dass, wenn er etwas erzählt, er auf das Sofa dürfe, probiert er es. Er sagt: „Das ist hier“ und zeigt auf ein Bild. Er sagt: „Der Hase macht so.“ Die L. zeigt ihm das Bild von Wanja und fragt: „Wer ist das?“. Amir sagt etwas Unverständliches. Beim Nachhelfen, „das ist Wanja“, sagt er „Wanja“. Er spricht der L. nach. Zum Schluss sagt er: „Der Fuchs klopft auch“.</p>	<p>Zwischendurch versucht er die Aufmerksamkeit der L. auf etwas anderes zu lenken.</p> <p>Durch die Handlung mit dem Talker scheint er seine Aufmerksamkeit auf das Geschehen zu richten.</p> <p>Ein zweites Mal möchte er die Aufmerksamkeit der Lehrperson gewinnen. Er beginnt Wörter zu sagen, die seines Erachtens unerlaubt sind. Er scheint sich aber immer wieder zu fangen, und zum Schluss schafft er es doch einen solchen Satz zu formulieren, der gehört werden möchte.</p>

Jaron

Tabelle C8 Jaron

Zeit/Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Überprüfung Indikatoren
10.01.2018 10.10 Uhr	Einführung Winter mit 1:1 Aufgaben und Sortieraufgaben Ziel: Wortschatz Winter erweitern kalt/heiss unterscheiden Sommer/Winter unterscheiden	L. erklärt die erste Aufgabe. Jaron scheint konzentriert auf die Arbeit zu schauen. Die Belohnung auf dem Arbeitsplan ist mit den Spielampeln von Jaron zu spielen. Die erste Aufgabe löst er ohne Hilfe. Er beginnt zu singen. Er sieht die kleinen Unterschiede (Winterbaum mit oder ohne Schneemann). Zwischendurch beginnt er zu lachen und sucht kurzen Blickkontakt zur Lehrperson. Das letzte Bild klebt er nicht auf und schaut auf die Schachtel mit den Ampeln. L. muss ihn auf die letzte Karte hinweisen. Anschliessend spielt er fünf Minuten mit den Ampeln.	Jaron ist sich die 1:1 Situation gewohnt. Er lässt sich problemlos auf die Arbeit ein, obwohl der Raum neu ist. Es scheint, dass er den Ablaufplan versteht und es ihm hilft sich auf die Arbeit einzulassen. Die 1:1 Zuordnung scheint einfach für ihn zu sein, er löst sie alleine und zügig (1,3).
10.20 Uhr	2. Aufgabe Wörter den Bildern zuordnen Ziel: Wortschatz erweitern	Jaron nimmt ein Kärtchen mit einem Wort und schaut es an. Er legt es wahllos neben eines der Bilder. L. liest laut vor und schaut, ob er es dann richtig zuordnet. Er braucht Hilfe.	Er kann die Wörter nicht lesen, ist aber gewillt mitzuarbeiten. Die gehörten Wörter scheint er nicht wahrzunehmen, er braucht die Hilfe der Lehrperson. Einfache Bilder wie Schneeball oder Mütze gehen auch noch nicht.
10.25	Pause	Jaron ergreift die Ampeln und spielt sofort damit. Er wirkt aufgestellt. Er kommentiert sein Spiel mit: „häts tätscht“ oder „abegheit“ oder „zwei Ample“. Er nimmt auch eine zweite Ampel. Nach ca. 2 Minuten schaut er die Ampeln an und spricht nichts mehr. L. macht Belohnungsplan parat, diesmal mit fünf Türbildern.	
10.30	Tokens bereitlegen 3. Aufgabe	Winter und Sommerbilder soll er sortieren. Er möchte alle Bilder in eine Box legen und sich das Türbild holen. Er lässt sich auf die Arbeit ein, schaut auf die Türbilder. Er möchte die Bilder selber holen. L. dreht die Bilder um. Jaron arbeitet weiter, braucht Unterstützung.	Wie es scheint, interessieren ihn die Türbildchen mehr als die an ihn gestellte Aufgabe. Er lässt sich aber auf die Arbeit ein. Zwischendurch ist der Impuls grösser, wieder die Türbildchen zu nehmen. Er weiss aber aus Erfahrung, dass er dafür arbeiten muss. Schliesslich löst er alle Aufgaben (4) und ist glücklich mit den Bildern. Er vergleicht sie und kommentiert dazu. Es scheint ihm sichtlich Spass zu machen. An den Time Timer hält er sich sehr gut.
10.35	4. Aufgabe	Heiss/kalt Bilder sortieren. Er schaut sie genau an, legt viele doppelt ins heiss. Dann nimmt er mehrere nacheinander und legt sie ins heiss, alle stimmen. Dann nimmt er wieder Bilder, aber kalte, und legt sie ins heiss. L. hilft sortieren.	Er zeigt keine Mühe bei den Übergängen.

Tabelle C9 Jaron

Zeit/Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation
17.01.18 10.10 10.20 10.30	Erklärung Ablauf Motivationsplan mit Türbildern erklären. Beginn 1. Aufgabe kalt/warm unterscheiden. Bilder sortieren 2. Aufgabe Sommer/Winter	Der Unterricht findet dieses Mal im Klassenzimmer statt. L. erklärt den Ablauf und das Sammeln der Bilder auf dem Motivationsplan. Jaron fragt nach der Tür. Er greift nach den Bildern. L. sagt, er bekäme eins, wenn er gut arbeite. Er reagiert nicht darauf. L. erklärt erste Aufgabe. Bilder sortieren, wie letzte Woche. Ziel: kalt, warm unterscheiden. Er trippelt mit den Füßen auf den Boden. Er schaut an die Kastenwand und beginnt zu zählen (Zahlenkarten hängen an den Türen). Er beginnt zu sprechen, zu singen und arbeitet nicht. L. hilft nach, sie zeigt ihm das Pikto „heiss“. Er reagiert nicht. L. erinnert ihn an Motivationsplan. Wenn er gut arbeite, bekomme er ein Türbildchen. Er nimmt darauf alle Bildchen und legt sie in den Behälter von „kalt“. L. korrigiert, erklärt. Dann will er sich die Türbildchen holen, ohne danach zu fragen. Die L. verwehrt es ihm. Er beginnt zu arbeiten. Die restlichen Bilder scheinen wahllos sortiert zu werden. Mit Hilfe wurden alle Bildchen sortiert. L. legt zweite Aufgabe hin. Bilder zu Sommer, Winter sortieren. Nimmt sofort ein Bild nach dem anderen und legt es richtig ab.	Die Türen scheinen ihn zu faszinieren. Er möchte damit spielen. Er mag die Türen sehr. Es scheint, dass er das Aufschieben seiner Belohnung in diesem Moment nicht verstehen möchte oder kann. Die Aufgabe macht ihm keinen Spass, oder er versteht sie nicht. Die Türbilder lenkten ihn eher ab, als dass sie ihn motivieren. Er wird wütend und möchte die Bilder mit Gewalt holen. Er versteht nicht, dass er dafür zuerst arbeiten muss. Schliesslich lässt er sich aber doch darauf ein. Er scheint die Erfahrung gemacht zu haben, dass so mit seinem Willen nicht ans Ziel kommt. Da er diese Aufgabe schnell und praktisch ohne Hilfe lösen konnte, zeigt sich, dass er hier das Prinzip verstanden hat. Er weiss, welche Bilder zum Sommer, welche zum Winter passen. Diese Bilder scheinen semantisch abgespeichert zu sein. Auch, wenn der Winter hier selten so aussieht, wie er in Bilderbüchern oder auf Bildern dargestellt wird (1,4)
17.01.	9.00 Arbeit im Kreis mit Wärmebeutel und Coldbag wird der Unterschied von warm erspürt. Anschliessend Aufgabe mit Bildern kalt/warm sortieren.		Das Wärmeempfinden von Jaron scheint vorhanden zu sein. Er kann aber nicht den richtigen Begriff dazu nennen. Er sagt warm, meint aber kalt. Kalt scheint er unangenehmer zu empfinden, als warm.

Tabelle C10 Jaron

Zeit/Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation und Überprüfung der Indikatoren
24.01.18 10.10	Kalt/warm unterscheiden Sensorische Unterstützung Coldbag/Hotbag	L. erklärt den Ablauf und legt die erste Aufgabe hin. Jaron nimmt mehrere Bilder aufs Mal und möchte sie in ein beliebiges Gefäß legen. L. hält die Hand von Jaron. auf den kalten Beutel und sagt „kalt, Schnee“. Jaron nimmt darauf die Bilder mit Schnee, Schneeflocke und Schneeball. Jaron. legt sie richtig ab. L. nimmt Hand und legt sie auf warmen Beutel. Nun fordert sie auf, die Bilder, die die Wärme symbolisieren zu nehmen. Jaron wartet, schaut auf Wandtafel, nimmt zwei Bilder aus der Kategorie kalt und sagt: „so viil“. L. weist auf Motivationsplan. Jaron nimmt sofort ein Bildli (Eiszapfen) und möchte es zu den warmen legen. Er berührt die Beutel. L. unterstützt beim Sortieren. Zwei Bilder für kalt legt er richtig ab.	Er lässt sich auf die Arbeit ein. Das Sortieren scheint ihm Mühe zu bereiten. Er probiert es mal auf dem schnellen Weg. Alle Bilder in einen Behälter. Durch das Berühren scheint er eine Verbindung zu den Bildern herstellen zu können. Er scheint die Winterbilder und Bilder zu kalt besser zu verstehen, als die Symbole für warm. Der Motivationsplan scheint ihn zu motivieren.
10.20	Neue Aufgabe: Wenn-dann-Pläne	L. erklärt die Wenn-dann-Pläne. Z.B. Wenn es kalt ist, kann man reingehen, oder eine Mütze anziehen, oder eine Jacke anziehen. Jaron sieht sofort das Pikto mit der Türe (reingehen, klopfen) und möchte das Bild in die Hand nehmen.	Die Bilder mit den Türen scheinen Jaron sehr zu interessieren. Er möchte lieber mit diesen Bildern spielen, als die Arbeit lösen. Er scheint auf die Bilder fixiert zu sein und lässt sich davon sehr ablenken. Die Erklärung für die Auswirkung und die Konsequenz scheint er nicht zu verstehen.
10.35	Wiederholungsaufgabe: Winter/Sommer sortieren	Jaron beginnt nach zwei Aufforderungen zu sortieren an. Er löst die Aufgabe alleine.	Bei dieser Aufgabe scheint er sich sicher zu sein und löst sie nach einer kleinen Aufforderung alleine und in 2 Minuten (4)

Tabelle C11 Jaron

Zeit/Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation Überprüfung der Indikatoren
31.01.18 9.20	<p>Tiere sortieren. Verschiedene Tiere der Geschichte mit reellen Bildern sortieren.</p> <p>L. hilft Jaron. mit dem Tobii.</p> <p>Wenn-dann- Übung: Aus zwei Auswahlbildern das richtige aussuchen.</p>	<p>Jaron legt zwei Fuchsbilder zum Fuchs.</p> <p>Jaron. sagt mit dem Tobii: „Fuchs klopfen an die Tür“. Er singt, stampft mit den Füßen, arbeitet nicht. L. schlägt ihm das Spielen mit der Türe vor. L. hilft ihm die Bilder zuzuordnen. Jaron sagt: „Buchweh“, dann legt er ein Fuchsbildli richtig, dann ein Hasenbild. Plötzlich legt er alle Bilder richtig.</p> <p>Er nimmt das richtige. Teilweise scheint es auch Zufall zu sein. Er arbeitet bis zum Schluss.</p>	<p>Die Aufgabe scheint ihm etwas langweilig. Er nennt einen richtigen Satz lässt sich aber nicht recht auf ein weiteres Arbeiten ein. Er benennt es sogar. Die Motivationsversprechungen ziehen nur bedingt.</p>

Tabelle C12 Jaron

Zeit/Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation
21.02.18 10.15	Wenn-dann- Aufgaben: Wenn es schneit, dann ist es kalt.	Zeigt Mühe bei der Aufgabe. Er möchte das Türpiktogramm (Türöffnen). Er klebt wahllos Bilder auf den Klett. Er zieht keine Zusammenhänge. Er scheint unkonzentriert und singt vor sich hin.	Die Türen faszinieren ihn, aber er scheint auch davon abgelenkt zu sein. Er möchte nur die Türbilder und der Rest interessiert ihn kaum.
10.20	Bilderbuch erzählen mit präpariertem Buch.	Er möchte nicht, dass ich den Text abdecke. Er schiebt meine Hand weg. Die Bilder von der unteren Liste nimmt er unaufgefordert und klebt sie auf die Tiere oder wahllos. Beim Erzählen scheint er zuzuhören und er schaut auf die Bilder. Beim zweiten Tier imitiert er das Klopfen. Er sagt auch „die Tür“. Auf die Sprechblasen scheint er nicht zu schauen. Er nimmt die Bilder und klebt sie wahllos ins Bild. Beim Bild vom Bären sagt er spontan „Bär“. Er schaut jede Seite an. Beim Bild, wo alle schlafen, zählt er die Schlafbilder. Auf den letzten Seiten, wo die Tiere gehen, sagt die L.: „Der Hase, geht wieder weg, ade, ade“. Jaron imitiert das „ade, ade“ und winkt dabei.	Text abdecken scheint ihm nicht nötig. Die Bilder scheinen ihn jedoch zu interessieren (1,3). Er imitiert markante Laute und Worte und nennt die Tiere. Einen Hinweis, dass er etwas aus der Handlung verstanden hat ist schwer zu erkennen. Es scheinen die Tiere und die Bilder zu sein, die ihn faszinieren. Er ist aber die ganze Geschichte lang dabei und eine gemeinsame Aufmerksamkeit scheint in dieser Lektion möglich zu sein. Er blättert selbständig (2).

Tabelle C13 Jaron

Zeit/Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation
28.2.18 10.10 10.15	Protagonisten den Bildern oder Piktogrammen zuordnen Angepasstes Bilderbuch anschauen.	Jaron ordnet Bär zu. L. sagt, dass Wanja zum Mann kommt. Jaron nimmt den Tobii und schreibt von sich aus: „klopft an Tür“. Anschliessend möchte er Ansicht wechseln. L. nutzt die Chance und öffnet ihm das digitale Bilderbuch. Jaron blättert bis zur Seite wo der Fuchs an die Türe klopft. Da lässt er den Text laufen. Anschliessend drückt er mehrmals die Sprech taste. Er möchte den Text mehrmals hören. Dann ist Motivation weg. Er spielt mit den Bildern, schiebt sie herum, kratzt Klebresten weg.	Er scheint den Wanja als Protagonist der Geschichte zu erkennen (5). Auch, dass hier jemand an die Tür klopft scheint er verstanden zu haben. Beim Fuchsbild scheint ihn die Tür zu faszinieren. Sie ist auf dieser Seite sehr gut sichtbar. So akustische Wort-Wiederholungen scheinen ihm Spass zu machen. Dies zeigt sich auch in anderen Situationen bei ihm. Den Rest der Geschichte scheint ihn nicht zu interessieren. Er wirkt abwesend.
10.30	L. zeigt auf Pause	Er arbeitet kaum. Auf Tobii tippt er die Tür und seine Lieblingsfiguren an. Dann mit der letzten Aufforderung, dass er dann dafür Pause bekommt, legt er alle Bilder richtig.	Die Aussicht auf Zeit für seine Lieblingstätigkeit ausüben scheint ihn zu motivieren. Da alle Bilder am richtigen Ort sind, ist zu sehen, dass er die Aufgabe verstanden hat.
9.40	Buch mit Anybookreader anschauen	Er schaut die Bilder an, nimmt den Stift und löst den Text aus indem er die Kleber antippt. Er tippt immer zuerst den rechten, dann den linken Punkt an. Er blättert auch hier zur Seite mit dem Fuchs und lässt den Text mehrmals sprechen.	Hier scheint er auch auf die Fuchsseite anzusprechen. Er hört die Texte und die Seite mit dem Fuchs und der Tür scheinen ihm zu gefallen.
28.2.18 11.15	Kleines Rollenspiel	Im Klassenverband spielt er den Wanja. Er geht mit dem Piktogrammplan zur Tür und öffnet jeweils, wenn ein Tier anklopft. Er lacht dabei. Er braucht von der L. Unterstützung. Beim Bären sagt er von sich aus in seiner Lautsprache: „Chum ine“ und machte die entsprechende Handbewegung.	Zum ersten Mal scheint Jaron an einem Rollenspiel Spass zu haben. Er öffnet mit Freude die Türe und beginnt sogar am Schluss noch zu reden.

Tabelle C14 Jaron

Zeit/Datum	Inhalt	Beobachtung	Interpretation
07.03.18 10.30	Geschichte in die richtige Reihenfolge legen. L. gibt Piktogramme zur Auswahl, damit der Satz: „Der Hase klopft an die Tür“ gelegt werden kann. Dann mit dem Tobii den Satz sprechen. Dann möchte sie den Satz: „Wanja lässt den Hasen hinein“.	Jaron legt das Bild „klopfen“ an zweiter Stelle. Zusammen mit der L. legt er den richtigen Satz. Mit dem Tobii spricht er vorerst einmal Tür. Er sagt auch „klopfen“ und dann „Tür“. Er schaut auf die Piktogramme. Die L. möchte, dass er den ganzen Satz mit dem Tobii sagt. Jaron schreibt nur Tür. Er schreibt kein anderes Wort. Er schreibt Wanja. Er nimmt Türbild und sagt „Türe“. Er sagt auch „bruni Türe“.	Es scheint, dass Jaron verstanden hat, dass der Hase an die Tür klopft. Er ist nach wie vor sehr an den Türen interessiert, aber durch die konkreten Aufgabenstellungen zeigt sich, dass er verstanden hat, dass die Tiere klopfen und Wanja öffnet (4)
10.03	L. lässt Jaron wählen, welches Tier als nächstes kommt.	Nach zweimaliger Aufforderung nimmt Jaron den Fuchs und sagt: „Fuchs klopft a di Tür“. Zusammen legen sie den richtigen Satz und schreiben ihn am Tobii. Die L. fordert Jaron auf das dritte Tier auszuwählen. Jaron wartet drei Aufforderungen lang und nimmt dann aber den Bären.	Die Reihenfolge, welches Tier nacheinander kommt scheint er verstanden zu haben. (6). Er sagt den richtigen Satz fast nicht verständlich, aber er sagt ihn richtig. Er arbeitet konzentriert und kooperativ.
10.05	L. verlangt, dass der Satz: „Der Bär klopft an die Tür“ auf dem Tobii geschrieben wird.	Jaron schreibt nicht. Er beginnt sich zu bewegen.	Es scheint auffällig zu sein, dass es nach einer Aufforderung einige Sekunden geht, bis Jaron der Aufforderung nachkommt. Auch legt er die Bilder nicht von links nach rechts, sondern er legt sie rechts hin. Er scheint die Schreibrichtung noch nicht zu kennen. Den letzten Auftrag mag er nicht mehr lösen.

Tabelle C15 Jaron

Datum 7.3.2018			Zeit 10.10-10.20	
Beobachter/Beobachterin D. Sch.			Beobachtete Person/Gruppe Jaron	
Beobachtungssituation Im Nebenraum wird die Geschichte mit dem Kamishibai-Kasten und kleinen Figuren erzählt. Jaron ist ohne Klasse.				
Indikatoren	Ja	Nein	Beobachtung	Interpretation
<u>Indikator 1</u> Der Schüler schaut auf das Bildmaterial oder die Figuren.	Ja		Anfänglich schaut Jaron permanent in die andere Richtung, als von der L. verlangt. Er schaut auf den Piktogramm-Plan. Manchmal scheint er obendrüber zu schauen. Er lacht, als Wanja an die Tür geht und erschrickt, da es mitten in der Nacht klopft. Nach ca. 2 Minuten dreht er den Kopf weg. Er beginnt zu stampfen und schaut nicht mehr auf das Geschehen. Immer wieder schaut er auf die Geschichte.	Die ersten zwei Minuten scheint er bei der Sache zu sein. Anschliessend scheint seine Konzentration abzuschweifen. Durch das Stampfen und Wegschauen, könnte man meinen, es interessiert ihn nicht mehr.
<u>Indikator 2</u> Der Schüler hört der erzählenden Person zu.	Ja	Nein	Jaron scheint am Anfang zuzuhören. Dann wieder schaut er weg, oder scheint nicht auf die L. zu hören.	Jaron scheint nur am Anfang zuzuhören, dann wendet er sich ab.
<u>Indikator 3</u> Der Schüler macht aktiv mit.		Nein	Gegen den Schluss nimmt er Kontakt mit der L. auf. Er möchte sie kitzeln und greift Richtung L. Zum Schluss sitzt er ganz nah an den Kamishibai-Kasten und möchte die Tore schliessen. Er zeigt auf einen Flügel und sagt: „Isch offe und die isch zue“. Dann nimmt er Wanja und öffnet mit Wanja den einen Flügel. Zum Schluss trägt er den ganzen Kasten weg.	Erst als die Geschichte fertig ist, beginnt er ein Spiel. Der Kasten scheint ihn eher zu interessieren, als die Geschichte. Er nimmt aber eine Figur dazu und interagiert, indem die Figur das Tor öffnet.
<u>Indikator 3</u> Der Schüler reagiert verbal auf das Geschehen		Nein	Ganz zum Schluss kommentiert er die Stellung der Tore des Kamishibai-Kastens. Sonst spricht er nicht.	Den Tobii nimmt er selten zur spontanen Kommunikation. Er möchte in dieser Situation aber nicht sprechen.
<u>Indikator 4</u> Der Schüler sitzt bis zu zehn Minuten ruhig.	Ja		Er sitzt auf dem Stuhl, aber nach ca. 3 Minuten beginnt er sich zu bewegen und stampft mit den Füßen. Er schaut weg oder spielt mit seinen Fingern. Zwischendurch sitzt er wieder still. Er steht erst auf, als die Geschichte fertig ist. Sie ging nur 7 Minuten. Ab dann wird er aktiv.	Die ersten drei Minuten sitzt er ganz ruhig, dann beginnt er sich zu bewegen und scheint die Geschichte nicht mehr wahrzunehmen. Gegen den Schluss scheint ihn die Geschichte weniger zu interessieren als der Kasten selber mit den beiden Torflügeln.

8.1. Ideenkatalog

Ein Ideenkatalog, wie ein Bilderbuch Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung vermittelt werden kann

Dieser Ideenkatalog soll Lehrpersonen, Eltern und pädagogischem Personal Möglichkeiten aufzeigen, wie ein Bilderbuch methodisch-didaktisch für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) angepasst werden soll, damit diese dem Inhalt der Geschichte folgen können. In diesem Rahmen wird auf das Erläutern eines umfassenden theoretischen Hintergrundes verzichtet, da das Hintergrundwissen in der Masterarbeit zu finden ist. Die Vorschläge nehmen Bezug auf die Theorie zur Autismus-Spektrum-Störung sowie auf jene des Geschichtenerzählens. Eine Kurzerklärung der im Ideenkatalog gebrauchten Fachwörter ist im Glossar nachzulesen. Die Piktogramme stammen aus der Sammlung von Boardmaker® (siehe Glossar). Des Weiteren ist zu beachten, dass es sich um allgemeine Vorschläge handelt, welche individuell an jedes einzelne Kind mit ASS und an die Gruppe angepasst werden müssen.

Der Ideenkatalog ist in drei Teile gegliedert:

- A. Auswahl und Anpassung eines Bilderbuchs
- B. Methodisch-didaktische Umsetzungsideen im integrativen Setting
- C. Sprachliche Vertiefung in der Einzelsituation

A. Auswahl und Anpassung eines Bilderbuchs

In der Regel sucht die Lehrperson im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung zuerst ein für die Klasse passendes Thema. Für Kinder mit ASS ist es hilfreich, die im Folgenden erwähnten Punkte bei der Auswahl des Bilderbuchs zu beachten:

a. Auswahl des Bilderbuchs

Inhalt/Thema:

- Emotionale und entwicklungsbedingte Bedürfnisse der Kinder beachten
- Geschichte mit eindeutiger, einfacher Handlung wählen
- Spezialinteresse des Kindes berücksichtigen
- Themen der Kinder aufgreifen

Darstellung:

- Eindeutige, kontrastreiche Illustrationen
- Wenig ablenkende Zusatzillustrationen (Verzierungen, Figuren ohne Bedeutung)

a. Das Bilderbuch an das Aneignungsniveau der Kinder anpassen

Beim ausgewählten Bilderbuch können Änderungen an den Illustrationen oder am Text vorgenommen werden, damit die Kinder mit ASS der Geschichte besser folgen können. Die Beispielbilder stammen aus der Praxis und sind als Vorschläge für eine konkrete Umsetzung gedacht. Sie dienen ebenfalls dem besseren Verständnis des Textes.

- Die Handlung der Geschichte vereinfachen, auf das Wesentliche reduzieren
- Die Geschichte in so wenigen Sätzen wie möglich beschreiben (z.B. Der hat kalt. Der Hase klopft, er möchte rein. Der Fuchs hat kalt. usw.)
- Details weglassen, die für die Handlung nicht relevant sind (z.B. umfassende Beschreibungen, zu viele Nebensätze)
- Text vereinfachen, mit Wortschatz des Zielpublikums versehen
- In Hauptsätzen formulieren

b. Den Zusammenhang der Geschichte visualisieren

- Zusammenhang der verschiedenen Seiten mit rotem Pfeil verdeutlichen
- Text und Bild trennen
- Unwesentliches abdecken, wegretuschieren (Bild 1)
- Handlung der Geschichte auf einem Blatt darstellen
- Handlungen real nachstellen (Theater, Rollenspiel)

c. Handhabung eines Bilderbuchs visuell unterstützen

- Seiten mit Seitenzahlen versehen
- Piktogramm für „umblättern“ einfügen (Bild 2)
- Anfang/Schluss der Geschichte visuell mit Piktogrammen unterstützen
- Kind animieren, bis zum Schluss zu blättern (z.B. Piktogramm von Spezialinteresse auf die letzte Seite kleben)



Bild 1 (Text wegretuschiert)



Bild 2 (Piktogramm für „umblättern“)

d. Die Interaktionen zwischen den Protagonisten vermitteln

- Mit Zeichnungen, Piktogrammen und Sprechblasen die Handlung darstellen (Bild 3 und 4)
- Schlüsselstellen in Form eines Comics aufzeichnen (Comic Strip)
- Gedanken, Einstellung der Protagonisten sichtbar machen (Bild 5)
- Handlung im Rollenspiel nachspielen, visuell unterstützen (Bild 6)
- Geschichte als Fotostory nachstellen



Bild 3 (Text mit Sprechblasen)

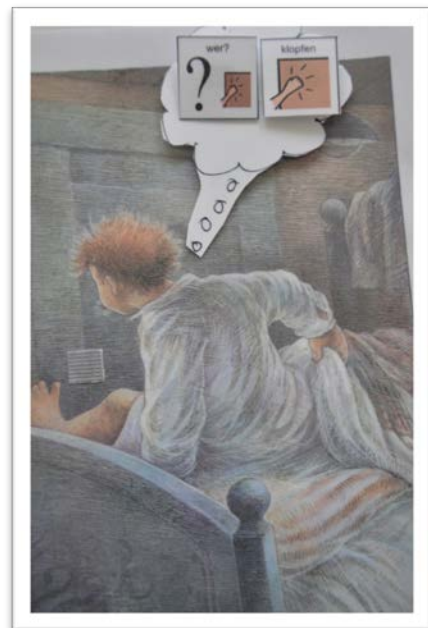


Bild 5 (Gedanken mit Piktogramm)



Bild 4 (Handlung mit Piktogramm)



Bild 6 (Handlung visualisieren)

e. Mit Hilfsmitteln aus der Unterstützten Kommunikation (UK) ergänzen

- Wichtige Handlungsschritte mit Kommunikationsgerät sprechen (z.B. Tobii Communicator, Bild 7)
- Geschichte mit „Anybookreader“ ergänzen (Bild 8)
- Sätze aus der Geschichte auf sprechenden Talker (Step-by-Step) sprechen (Bild 9)
- Geschichte mit Piktogrammen vom Communicator erstellen (Digital oder mit Ausdruck, Bild 10)
- Kleine Rollenspiele mit Talker initiieren (Text auf Talker sprechen)



Bild 7 (Tobii Communicator)



Bild 8 (Anybookreader)



Bild 9 (Talker Step-by-Step)



Bild 10 (Sätze mit Piktogrammen aus dem Tobii)

B. Methodisch-didaktische Ideen für einen integrativen Unterricht in der Klasse

In diesem Kapitel geht es darum, den Unterricht optimal für Kinder mit ASS zu strukturieren. Klare Strukturen helfen den SuS mit ASS, besser am Unterricht teilnehmen zu können. Viele Ideen sind hier im Sinne von TEACCH umgesetzt worden (siehe Glossar).

a. Strukturierung der Erzählstunde

- Ort des Erzählens bestimmen
- Eine Erzählecke oder einen Erzählraum einrichten (Tücher, Kamishibai-Erzähltheater, Bild 14)
- Fokussierung auf Bilderbuch unterstützen (Licht, Leinwand, Kamishibai-Erzähltheater)
- Sitzplatz mit Piktogramm deklarieren
- Wechsel zum Ort des Erzählens mit Übergangsobjekt unterstützen (kl. Buch, Figur, Piktogramm)
- Ablauf ritualisieren
- Ablauf des Erzählens visuell mit Piktogrammen strukturieren (Bild 11)
- Beginn und Schluss der Geschichte signalisieren (z.B. mit Gong, Glocke, Musik, Klang)
- Keine Zwischenhandlungen oder Gespräche mit anderen SuS während des Erzählens
- Geräusche reduzieren (Geplauder, Stuhlrutschen, sonstige Geräusche)
- Erzählsituation zeitlich limitieren (Time Timer, Bild 13)
- Nur kurze Kriessequenzen, Aufmerksamkeitsspanne beachten
- Kleine Gruppen
- roter / grüner Weg (Bild 13)



Bild 11 (Erzählablauf)



Bild 13 (roter / grüner Weg)



Bild 12 (Time Timer)

b. Die Geschichte erzählen

- Geschichte als Ganzes erzählen (vorher deklarieren, wie lange sie geht)
- Klare eindeutige Sprache wählen (einfache Sätze)
- Sich auf ein Medium aufs Mal einigen (Buch, Spielfiguren, Piktogramme)
- Geschichte mit Kamishibai-Erzähltheater erzählen (Bild 14)
- Kleines Figurentheater oder Mitspieltheater (Bild 15)



Bild 14 (Kamishibai-Erzähltheater)



Bild 15 (Figurentheater)

C. Sprachliche Vertiefung der Geschichte in der Einzelarbeit

Neben dem Erzählen der Geschichte geht es hier darum, die Geschichte sprachlich zu vertiefen. Damit der SuS mit ASS dem Inhalt folgen und diesen verstehen kann, braucht es einige Erklärungen und Anpassungen.

a. Inhalt der Geschichte

- Das angepasste Bilderbuch (wie in Punkt 1. beschrieben) in der Einzelsituation erzählen
- Allgemeinwissen nicht voraussetzen, unabhängig von der Geschichte üben (Bild 15)
- Zusammenhänge mit Wenn-dann-Plan visualisieren (Bild 16)
- Handlungsabläufe der Geschichte nachspielen (Bild 6)
- Wiederkehrende Figuren kennzeichnen und Zusammenhang erklären
- Einfache Sätze zur Geschichte mehrmals wiederholen
- UK-Hilfsmittel als Sprech Anlass nutzen
- Interesse am Buch durch Bilder des Spezialinteresses wecken (Piktogramme von Spezialinteresse als Belohnung sammeln, z.B. auf jeder Seite ein Piktogramm)
- Handlung mit Figuren des Spezialinteresses nachspielen (z.B. mit Legofiguren, Playmobil)



Bild 15 (Allgemeinwissen)

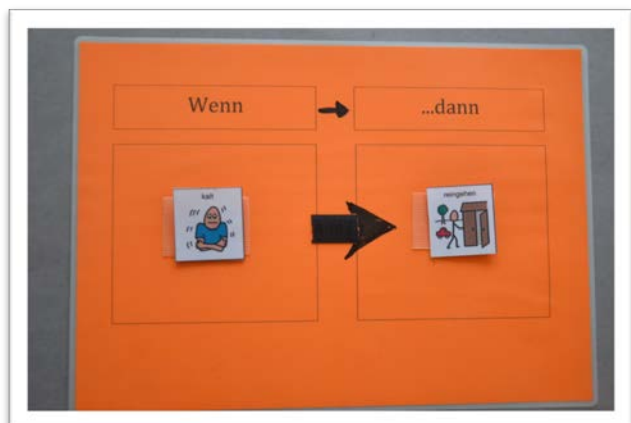


Bild 16 (Wenn-dann-Pläne)

b. Inhalt der Geschichte wiedergeben

- Diverse Zuordnungsaufgaben (z.B. Bild zu Bild, Figur zu Figur, fehlende Gegenstände aufkleben)
- Bilder aus der Geschichte chronologisch ordnen
- Sätze auf kleine sprechende Taster aufnehmen, diese ordnen
- Bilder auf Tobii in die Reihenfolge bringen
- Geschichte nacherzählen (mündlich, mit UK-Gerät)

c. Wie das Kind ins Arbeiten kommt

- Tokenpläne oder Belohnungssysteme einbauen
- Kurze Arbeitssequenzen einhalten
- Aufgaben als TEACCH-Mappen anbieten (Bild 15)

Glossar:

Anybookreader	Digitaler Vorlesestift
ASS	Autismus-Spektrum-Störung
SuS	Schüler und Schülerinnen
Boardmaker®	grosse Auswahl an Piktogrammen für Schule, Elternhaus und Therapie
Fotostory	Wie Social Story™, aber mit Foto dokumentiert
Step-by-step	Sprechender Taster aus dem Bereich der UK
TEACCH	Im Kontext dieser Arbeit steht hier TEACCH für „structured teaching“, was meint, dass der Unterricht nach visuellen, räumlichen und zeitlichen Vorgaben strukturiert ist.
Time Timer	Wecker, bei dem die verbleibende Zeit visuell unterstützt wird
Tobii Communicator	Sprechcomputer zur Unterstützung der Kommunikation
Tokenpläne	eine Anzahl Bildchen sammeln für eine Belohnung