

Die Nutzung des Beobachtungsbogens zu kommunikativen Fähigkeiten – Revision (BKF-R) in der Praxis

Zwei mehrperspektivische Anwendungsbeispiele

von Dr. Markus Scholz, Jan Markus Stegkemper und Prof. Dr. Michael Wagner

Was ist der BKF-R?

Der Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten – Revision (BKF-R) ist ein strukturiertes Verfahren zur mehrperspektivischen Einschätzung kommunikativer und kommunikationsrelevanter Kompetenzen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Er wurde 2015 veröffentlicht und kann unter www.bkf-r.de kostenlos in der jeweils aktuellsten Version heruntergeladen werden. Er besteht derzeit aus drei Komponenten: (1) dem konkreten Beobachtungsbogen, (2) einem Handbuch, das den Aufbau, die Anwendung und die Auswertung des Instruments erläutert sowie (3) einem Excel-Formular, mit dem mehrperspektivische Beobachtungen weitgehend automatisch ausgewertet werden können.

Der BKF-R ist in verschiedene Module gegliedert (vgl. Scholz,

Wagner, Stegkemper, Haag, Herale 2018):

Das Modul 1 ‚Situationsspezifische Kommunikation‘ widmet sich den Fragen, welche Intentionen oder Funktionen (*was?*) mit welchen Kommunikationsformen (*wodurch?* – z.B. Körperhaltung, Mimik, Fotos/Bilder) konkret (*wie genau?* – z. B. Heben des Arms) ausgedrückt werden. Diese Struktur orientiert sich an theoretischen Überlegungen zur Funktion von Kommunikation (vgl. u.a. Rowland 2011; Wetherby, Cain, Yonclas, Walker 1988). Modul 2 ‚Grundlegende kommunikative Fähigkeiten‘ beschäftigt sich damit, über welche Möglichkeiten eine Person verfügt, Informationen auszudrücken (z.B. mittels Gestik, Gebärden oder Lautsprache) oder aufzunehmen (z.B. verstehen von Situationen, Sprachverständnis) und wie kompetent sie dies tut. Zudem werden Fähigkeiten im Bereich der Konversation abgefragt.

Darüber hinaus umfasst der BKF-R drei optionale Zusatzmodule, die kommunikationsrelevante Kompetenzen in den Blick nehmen: Modul 3 ‚Wahrnehmung‘ erfragt Fähigkeiten in den Bereichen Hören und Sehen, Modul 4 ‚Orientierung‘ beschäftigt sich mit der räumlichen und zeitlichen Orientierung einer Person und Modul 5 ‚Motorik‘ fokussiert motorische Fähigkeiten zur Bedienung externer Kommunikationshilfen.

Der BKF-R als mehrperspektivisches Instrument

Erkenntnistheoretisch orientiert sich der BKF-R an der Theorie des Radikalen Konstruktivismus. Diese macht deutlich, dass das Verhältnis zwischen einem Subjekt und seiner Umwelt „nicht mehr eine ‚objektive‘, ontologische Wirklichkeit betrifft“ (Glaserfeld 1991, S. 23), sondern dass „alle meine Aussagen über die Wirklichkeit [...] mein Erleben sind“

(Glaserfeld 2003, S. 422). Dies hat Konsequenzen für die Beurteilung und Bewertung menschlicher Wahrnehmungen: Sie können keine bloße Abbildung der Welt sein, sondern müssen „als das Ergebnis eines außerordentlich aktiven, konstruktivistischen Prozesses gesehen werden“ (Singer 2002, 72).

Damit ist auch jede (pädagogische) Beobachtung immer subjektiv und keine Beschreibung einer subjektunabhängigen Realität. Dies hat Folgen für die Diagnostik, z.B. im Bereich der Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten: Um ein möglichst vielschichtiges Bild der kommunikativen Kompetenzen eines Menschen zu erhalten, ist es notwendig, dessen Fähigkeiten aus unterschiedlichen subjektiven Perspektiven zu beobachten. Mehrperspektivität ist ein „wichtiges Qualitätsmerkmal von pädagogischer Diagnostik“ (Carle 2013, 831).

Die Grundidee des BKF-R ist daher, dass mehrere BeobachterInnen die kommunikativen Kompetenzen eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen einschätzen und anschließend ein Vergleich zwischen ihren Perspektiven erfolgt. Der BKF-R produziert damit nicht nur ein einzelnes Ergebnis in Bezug auf die kommunikativen Fähigkeiten einer Person, sondern ermöglicht eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Perspektiven der BeobachterInnen. Dazu stellt er die Kompetenzen der Person aus unterschiedlichen Perspektiven gleichzeitig dar und veranschaulicht Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Beobachtungen. Im Anschluss können die unterschiedlichen Perspektiven diskutiert und Förderideen abgeleitet werden.

Die Anwendung des BKF-R in der Praxis

Es gibt zwei Möglichkeiten, den BKF-R mehrperspektivisch einzusetzen (vgl. Abb.1, S. 3):

1. Der BKF-R wird genutzt, um die kommunikativen Kompetenzen eines Menschen *innerhalb eines einzelnen Settings*, z. B. Schule oder Wohnen, mehrperspektivisch zu betrachten. Hierzu werden mehrere BeobachterInnen innerhalb dieses Settings ausgewählt, die alle einen eigenen Beobachtungsbogen ausfüllen. Ihre verschiedenen Perspektiven werden in der Auswertung dann vergleichend nebeneinandergestellt. Dies zeichnet ein differenzierteres Bild möglicher Kompetenzen in diesem Setting, als es aus nur einer Beobachterperspektive möglich wäre.
2. Der BKF-R wird genutzt, um die kommunikativen Kompetenzen aus der *Perspektive unterschiedlicher Settings* zu beschreiben. Hierzu werden BeobachterInnen aus verschiedenen Lebenskontexten ausgewählt, z.B. Schule (Lehrkraft), häusliches Umfeld (Mutter), Therapie (Logopädin) oder Freizeit (Freizeitassistent), die jeweils einen eigenen Beobachtungsbogen ausfüllen. Auch hier werden dann die verschiedenen Perspektiven vergleichend nebeneinandergestellt. Es wird so ermöglicht die kommunikativen Kompetenzen des Menschen aus Sicht von Bezugspersonen in verschiedenen Lebenskontexten zu beschreiben.

Dieses Vorgehen stützt sich auf die Beobachtung, dass Personen in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedliche Formen des kommunikativen Ausdrucks benutzen, ihre kommunikativen Kompetenzen in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt variieren und einzelne BeobachterInnen die Fähigkeiten einer Person sehr unterschiedlich einschätzen können (vgl. auch Greatehead, Yates, Hill, Kenny, Croydon, Pellicano 2016).

Unabhängig von der gewählten Einsatzoption kann die Anwendung des BKF-R in verschiedene Phasen unterteilt werden (vgl. Abb. 1). Dabei ist zentral, dass eine Person den gesamten diagnostischen Prozess koordiniert. Diese sollte mit dem Verfahren vertraut sein. Nachfolgend werden die einzelnen Phasen kurz beschrieben (vgl. Abb. 1, S. 3).

Vorbereitung

Die koordinierende Person entscheidet, auf welche Art der BKF-R eingesetzt werden soll, spricht mögliche BeobachterInnen an und organisiert ein erstes gemeinsames Planungstreffen.

Gemeinsames Planungstreffen

Die koordinierende Person informiert über das Verfahren und den Ablauf der Diagnostik. Gemeinsam werden die als relevant erachteten Module ausgewählt und ein Beobachtungszeitraum bestimmt. Die koordinierende Person druckt die benötigte Anzahl an Beobachtungsbögen von der Seite *www.bkf-r.de* aus und pflegt die Grunddaten in die Beobachtungsbögen und die Excel-Auswertung ein.

Einsatz des Beobachtungsbogens

Alle BeobachterInnen beobachten und bewerten auf Basis der vorgegebenen Fragen die Kompetenzen der Person im jeweils vorgegeben Setting und füllen einen Beobachtungsbogen aus.

Auswertung

Die koordinierende Person erhält von allen BeobachterInnen die ausgefüllten Bögen und überträgt die Daten in die Excel-Auswertung. Sie druckt die automatisch generierten Ergebnisse aus und kennzeichnet Bereiche, in denen Übereinstimmungen oder starke Unterschiede in den Einschätzungen bestehen. Im Anschluss lädt sie zu einem gemeinsamen Abschlusstreffen ein.

Abschlusstreffen zur gemeinsamen Interpretation der Ergebnisse

Die koordinierende Person stellt die Ergebnisse vor und geht

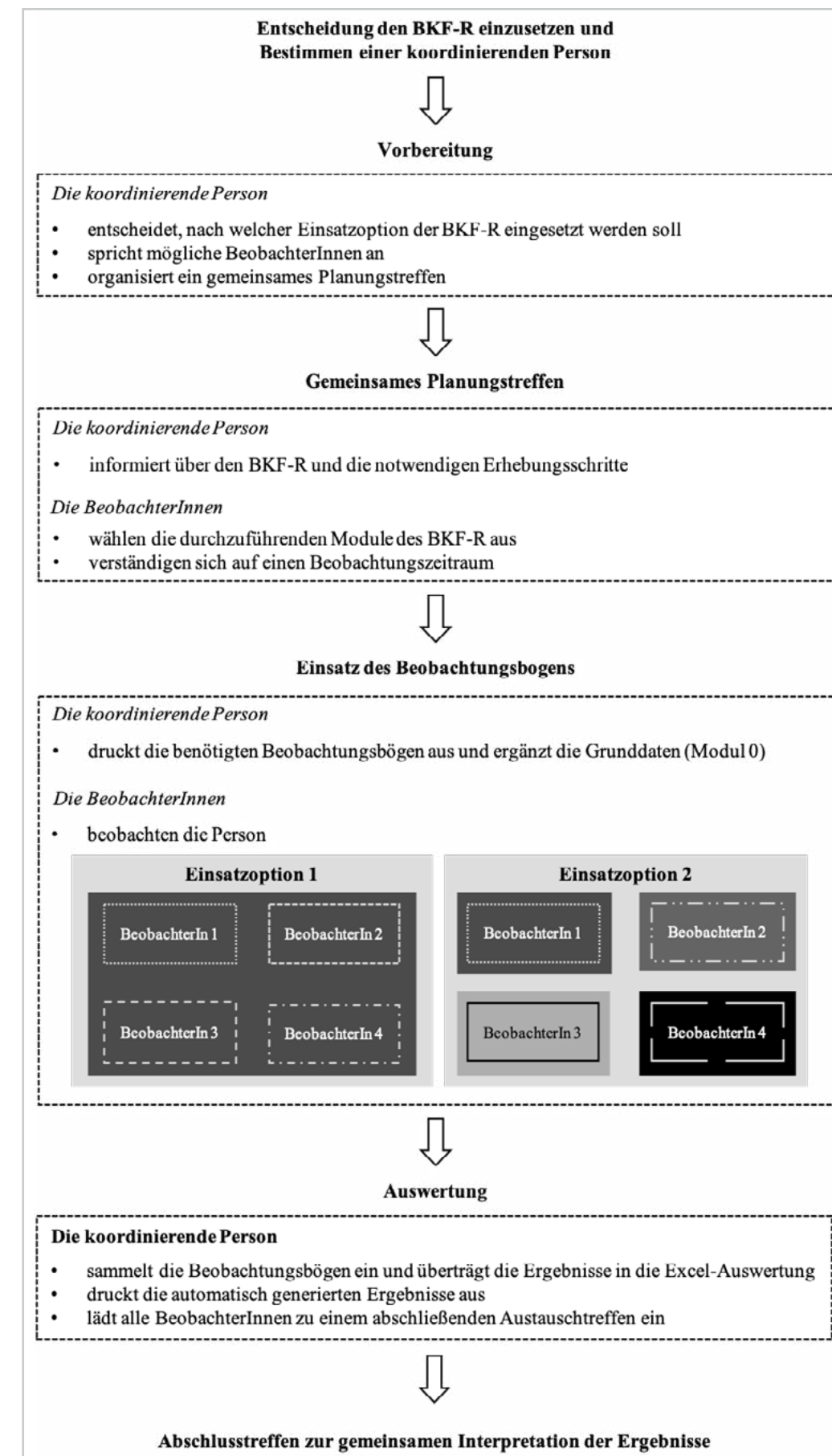


Abb. 1: Die Anwendung(smöglichkeiten) des BKF-R in der Praxis

auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Beobachtungen ein. Jede(r) BeobachterIn schildert den Grund der persönlichen Einschätzung, insbesondere bezüglich der Unterschiede. Danach wird nach einer gemeinsamen Interpretation der Ergebnisse gesucht. Diese soll klären, wie die beschriebenen Ergebnisse und Kompetenzen zu verstehen sind und ermöglicht es, gemeinsame Förderziele zu formulieren (z. B. notwendige Anpassungen der Umwelt, mögliche Kompetenzerweiterungen oder Erweiterungen der Ausdrucksmöglichkeiten).

Die praktische Umsetzung dieses Vorgehens wird im Folgenden anhand zweier Fälle veranschaulicht. Im ersten Fall wurde der BKF-R genutzt, um eine mehrperspektivische Beobachtung innerhalb eines Settings durchzuführen; im zweiten Fall, um die kommunikativen Kompetenzen einer Person über mehrere Settings hinweg einzuschätzen.

Zwei beispielhafte Anwendungen des BKF-R

Beide Anwendungen wurden von Frau Kira Bouvel durchgeführt; sie studiert im Studiengang M. Ed. Lehramt an Förderschulen an der Universität Koblenz-Landau. Die Studierende hat den Einsatz des BKF-R in beiden Fällen koordiniert, die Einschätzungen der unterschiedlichen BeobachterInnen ausgewertet und Abschlusstreffen mit den jeweiligen BeobachterInnen organisiert, in denen die Ergebnisse diskutiert wurden. Alle Erfahrungen, die sie während ihrer diagnostischen Arbeit gesammelt hat, wurden fallbezogen verschriftlicht; unsere nachfolgenden Beschreibungen orientieren sich an ihren Fallbeschreibungen (vgl. Bouvel 2018).

Einsatzoption 1: Anwendung innerhalb eines Settings

Informationen zur Person

Die beobachtete Person ist ein Mädchen im Alter von 11;3 Jahren. Sie besucht eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und lebt bei ihrer Mutter. Die Studierende beschreibt, dass die Schülerin insbesondere Probleme hat, Konsonanten zu artikulieren. Wörter, die die Schülerin häufiger nutzt, können geübte Zuhörer aber dennoch gut verstehen. Schwierigkeiten ergeben sich, wenn die Schülerin seltener genutzte bzw. neue Wörter verwendet oder etwas Längeres erzählt. Sie ist dann nur schwer zu verstehen. Das Mädchen formuliert das Gesagte dann zwar häufig noch einmal neu, um besser verstanden zu werden – fühlt sie sich danach aber immer noch nicht verstanden, wirkt sie frustriert und versucht es nicht weiter. Im privaten Bereich übernimmt die Mutter deshalb häufig eine ‚Dolmetscherfunktion‘. Im schulischen Kontext gibt es niemanden, der diese Funktion übernimmt (vgl. ebd.).

Auswahl der BeobachterInnen & gemeinsames Planungstreffen

Da weniger bekannt war, wie schulische Akteure mit den kommunikativen Erschwernissen und Misserfolgserfahrungen der Schülerin umgehen, wurde entschieden, den BKF-R innerhalb eines einzelnen Settings einzusetzen, der Schule. Als BeobachterInnen wurden die Klassenlehrerin, zwei pädagogische Fachkräfte sowie der Vorjahrespraktikant gewonnen, der die Klasse ein Jahr lang begleitet hat (vgl. ebd.). Die Studierende berichtet, dass alle vier Personen regelmäßig in der Klasse arbeiten und damit reichhaltige Kommunikationserfahrungen mit der Schülerin sammeln: „Sie kennen viele der häufig gesprochenen Wörter auswendig, verstehen [die Schülerin] jedoch sehr oft nicht, wenn sie von Dingen erzählt, die den Vieren neu sind“ (ebd.; Anonymisierung d. Autoren). Vom Abgleich der unterschiedlichen

Einschätzungen erhofft sich die Studierende weitergehende Erkenntnisse über die kommunikativen Kompetenzen und Ausdrucksweisen der Schülerin (vgl. ebd.). Aufgrund der häufigen Verständigungsschwierigkeiten wurde entschieden, alle fünf Module des BKF-R einzusetzen.

Einsatz des Beobachtungsbogens

Alle BeobachterInnen beobachten die Schülerin in der Schule, unabhängig voneinander und jeweils mit einem eigenen Beobachtungsbogen. In Modul 1 hatten die BeobachterInnen punktuell Schwierigkeiten einzuschätzen, wie sicher Intentionen mittels bestimmter Kommunikationsformen kommuniziert werden können. Darüber hinaus gestalteten sich die Beobachtungen i.d.R. problemlos (vgl. ebd.).

Auswertungsergebnisse

Im Modul 1 zeigt sich eine weitgehende Einigkeit darüber, ob und wie die Verhaltenssteuerung anderer, die soziale Interaktion und das Herstellen gemeinsamer Aufmerksamkeit gelingen. Die weiteren Untermodule ‚Emotionen‘, ‚Bedürfnisse‘ und ‚Entscheidungen‘ fragen ab, ob und wie grundlegende emotionale Zustände sowie Bedürfnisse und Entscheidungen durch die Schülerin kommuniziert werden. In diesen Untermodulen sind die Einschätzungen der BeobachterInnen zum Teil auffallend unterschiedlich (vgl. Abb. 2, S. 5).

So sind sich im Bereich ‚Emotionen‘ die Klassenleitung und die pädagogischen Fachkräfte einig, während der Praktikant die Kompetenzen der Schülerin deutlich niedriger einschätzt (vgl. Abb. 2, S. 5). Auch in den weiteren Teilmodulen ‚Bedürfnisse‘ und ‚Entscheidungen‘ weichen die Einschätzungen einzelner BeobachterInnen zum Teil voneinander ab. Zudem haben die BeobachterInnen in den Beobachtungsbögen teilweise un-

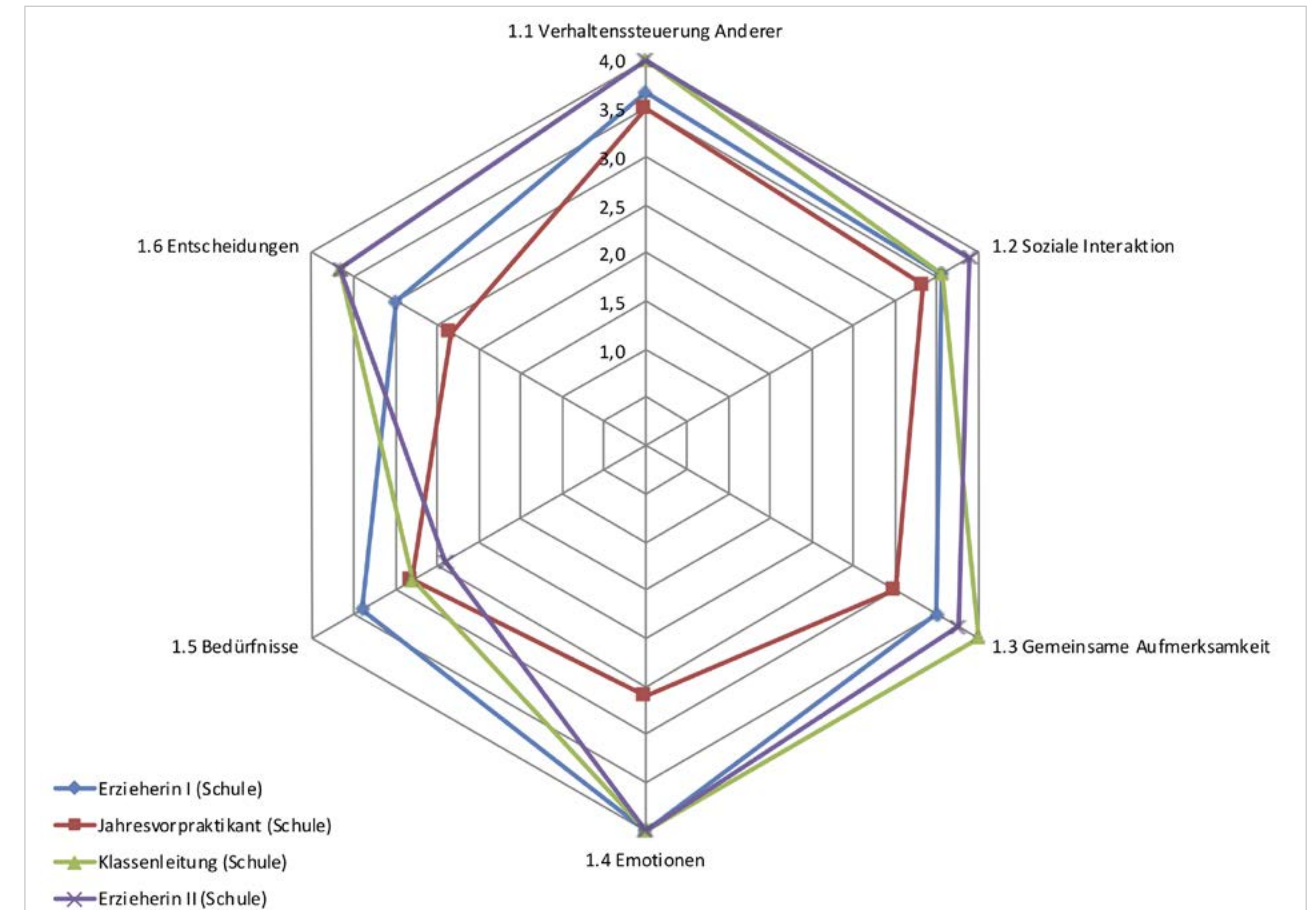


Abb. 2: Netzprofil der Moduls 1 für den Fall 1

terschiedliche Ausdrucksformen benannt, mit denen die Schülerin ihre Intentionen bevorzugt kommuniziert.

In den Modulen 2-5 zeigt sich ein insgesamt einheitlicheres Kompetenzprofil – aber auch hier weichen die Einschätzungen einzelner BeobachterInnen zum Teil deutlich voneinander ab (vgl. Abb. 3, S. 6).

Im Teilmodul 2.2 ‚Informationsaufnahme‘ sind sich die BeobachterInnen hinsichtlich der rezeptiven Kompetenzen der Schülerin meist einig (vgl. Abb. 3). Die Excel-Auswertung des BKF-R berechnet für die Module 2-5 auch die prozentuale Übereinstimmung der einzelnen BeobachterInnen. Für das Teilmodul 2.2 ergaben sich prozentuale Übereinstimmungen von 57 % bis zu 79 %. Zum Teil sehr

unterschiedliche Einschätzungen zeigen sich in den Untermodulen 2.1 ‚Informationsausdruck‘ (prozentuale Übereinstimmung 37-57 %) und besonders 2.3 ‚Interaktion‘ (prozentuale Übereinstimmung 7-57 %). So haben z.B. die beiden pädagogischen Fachkräfte im Teilmodul ‚Interaktion‘ nur bei 7% der Items gleiche Angaben gemacht. In den Modulen 3 ‚Wahrnehmung‘ und 5 ‚Motorik‘ sind sich die BeobachterInnen eher einig. Im Modul 4 ‚Orientierung‘ treffen die Erzieherin 2 und der Praktikant vergleichbare Einschätzungen; die Klassenleitung und insbesondere die Erzieherin 1 haben deutlich andere Beobachtungen gemacht.

Abschlusstreffen zur gemeinsamen Interpretation der Ergebnisse

Es zeigte sich, dass die BeobachterInnen die kommunikativen Kom-

petenzen zum Teil äußerst unterschiedlich einschätzen – und dies betrifft auch, wie (zuverlässig) Emotionen, Grundbedürfnisse oder Entscheidungen kommuniziert werden. Grund hierfür könnte sein, dass die Schülerin von unterschiedlichen KommunikationspartnerInnen schlichtweg unterschiedlich gut verstanden wird. Zugleich ist davon auszugehen, dass die Einschätzungen der unterschiedlichen BeobachterInnen auf unterschiedlichen Kommunikationssituationen und -erfahrungen beruhen. Denkbar ist aber auch, dass einzelne Items, trotz der umfangreichen Beschreibung im Handbuch (vgl. Scholz, Wagner, Stegkemper 2018), unterschiedlich verstanden und deshalb divergierend ausgefüllt wurden. Trotz – oder gerade wegen? – der unterschiedlichen Perspektiven

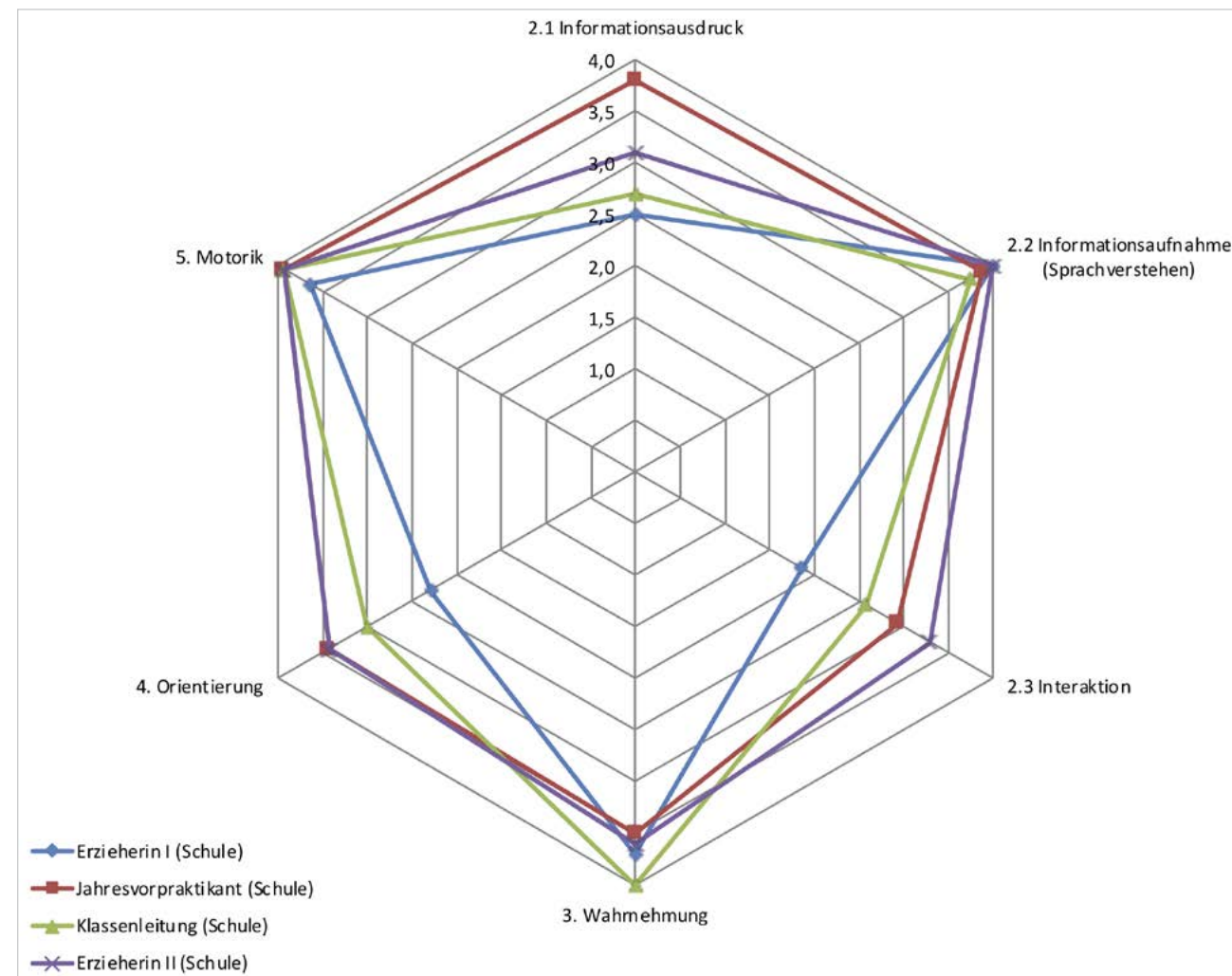


Abb. 3: Netzprofil der Module 2 - 5 für den Fall 1

bewerteten die BeobachterInnen den diagnostischen Prozess im Abschlusstreffen aber als bereichernd: Sie berichteten, dass die Items des Beobachtungsbogens sie für unterschiedliche Aspekte sensibilisierten, die ihnen vorher weniger aufgefallen seien. Auch hätten sie sich zwischenzeitlich bereits über verschiedene Situationen und ihre diesbezüglichen Beobachtungen ausgetauscht. Insgesamt habe ihnen der diagnostische Prozess ein tiefergehendes Verständnis der Schülerin ermöglicht. Mit Blick auf die weitere Förderung wollen alle BeobachterInnen darauf achten, die Schülerin zu motivieren, Gesagtes häufiger umzuformulieren und ergänzend lautsprachunterstützende Gebärden etablieren (vgl. Bouvel 2018).

Einsatzoption 2: Anwendung in verschiedenen Settings

Informationen zur Person

Die beobachtete Person ist eine Jugendliche im Alter von 16;7 Jahren. Sie besucht eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und lebt bei ihrer Mutter und ihrem Stiefvater. Die Studierende beschreibt, dass die Jugendliche die Interaktion mit ihr fremden Personen lange Zeit gemieden hat. Zwischenzeitlich sucht sie vermehrt Kontakt, die Kontaktaufnahme gestaltet sich aber schwierig. So sucht die Jugendliche häufig keinen Blickkontakt zu KommunikationspartnerInnen und kommuniziert in kurzen, insbesondere für Außenstehende oftmals schwer verständlichen Sätzen. Sie beschäftigt

sich viel alleine. Es ist aber in unterschiedlichsten Situationen erkennbar, dass sie an Kontakten durchaus interessiert ist: So sucht die Jugendliche bspw. körperliche Nähe, indem sie Personen in ihrem näheren Umfeld umarmt (vgl. Bouvel 2018). Die Studierende beschreibt sie in diesem Zusammenhang als „sehr liebenswer[t]“ (ebd.).

Auswahl der BeobachterInnen & gemeinsames Planungstreffen

Da sich die Kontaktaufnahme mit Personen im näheren bzw. weiteren Umfeld sehr unterschiedlich und insbesondere mit Fremden schwierig gestaltet, entschied sich die Studierende, in Absprache mit der Mutter, für eine mehrperspektivische Beobachtung in verschiedenen Settings:

Einbezogen wurden neben der Perspektive der Mutter (Bereich: Zuhause), die Klassenlehrerin (Bereich: Schule), die Autismustherapeutin (Bereich: Therapie) sowie die Studierende selbst, da sie die Jugendliche im Rahmen einer Freizeitassistenz begleitet (Bereich: Freizeit). In Absprache mit den BeobachterInnen wurde entschieden, alle Module des BKF-R einzusetzen (vgl. ebd.).

Einsatz des Beobachtungsbogens

Die Durchführung der Beobachtungen gestalteten sich unerwartet schwierig: Die Klassenlehrerin und die Therapeutin gaben ihre Beobachtungsbögen zunächst unvollständig ausgefüllt zurück.

Die Studierende nahm deshalb, in ihrer koordinierenden Funktion, telefonisch Kontakt zu beiden auf und bat um die Ergänzung fehlender Angaben bzw. ließ sich fehlende Antworten telefonisch durchgeben und ergänzte diese (vgl. ebd.).

Auswertungsergebnisse

Abb. 4 zeigt das Netzprofil im Modul 1 ‚Situationsspezifische Kompetenzen‘, das in der Excel-Auswertung ausgegeben wurde.

Generell schätzten alle BeobachterInnen die Jugendliche als (eher) kompetent ein. Während die BeobachterInnen die Untermodule 1.2 ‚Soziale Interaktion‘, 1.3

‚Gemeinsame Aufmerksamkeit‘ und 1.6 ‚Entscheidungen‘ ähnlich bewerteten, zeigen sich insbesondere in den Bereichen 1.1 ‚Verhaltenssteuerung anderer‘ und 1.5 ‚Bedürfnisse‘ unterschiedliche Einschätzungen. Die Klassenlehrerin stuft die Kompetenzen der Jugendlichen jeweils höchstmöglich ein und wich damit z. T. deutlich von den Perspektiven der anderen BeobachterInnen ab (vgl. Abb. 4).

Auch hinsichtlich der bevorzugten Ausdrucksformen der Jugendlichen zeigten sich sehr verschiedene Einschätzungen, obgleich alle BeobachterInnen die Lautsprache als (ein) häufig genutztes

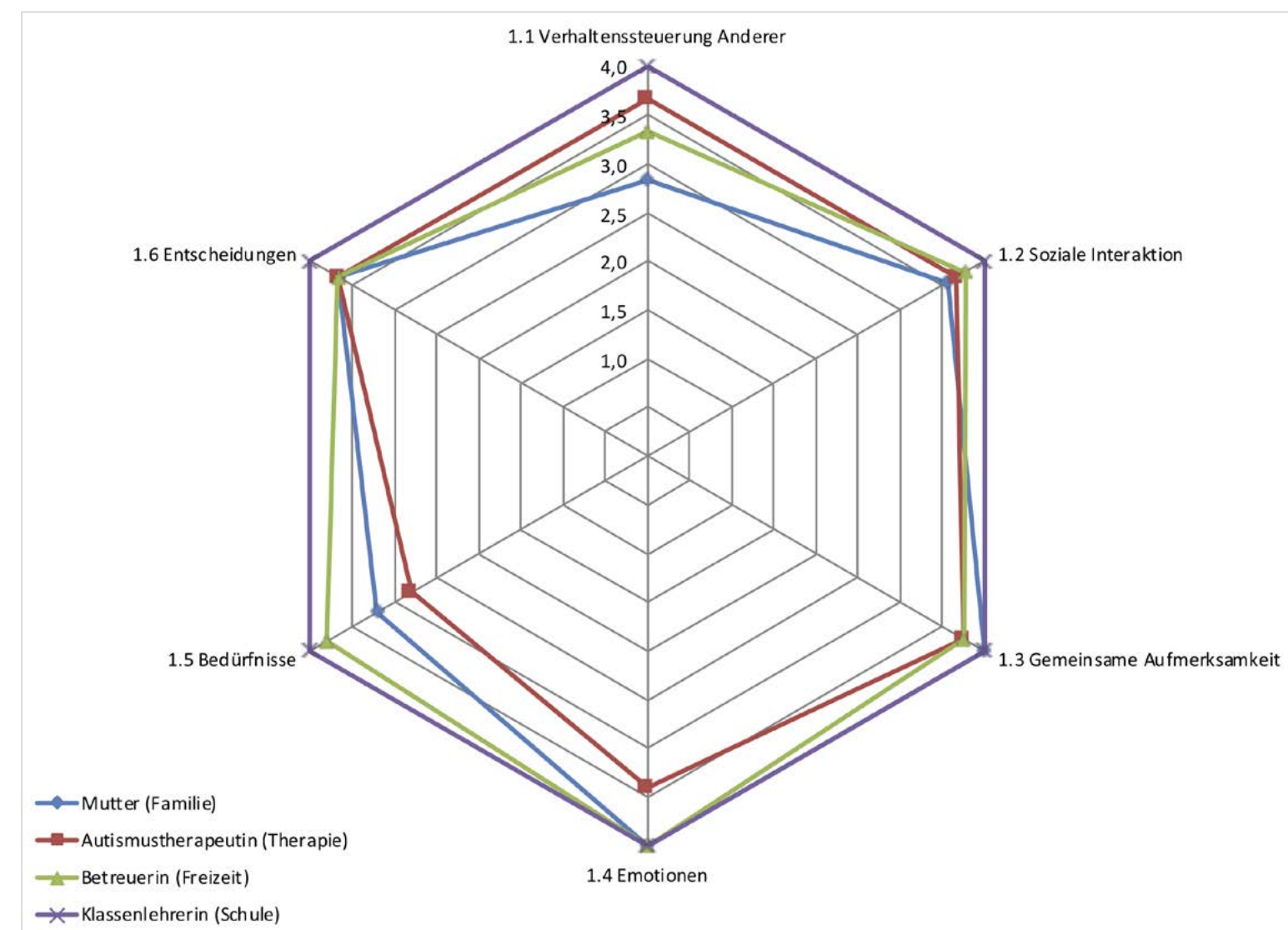


Abb. 4: Netzprofil des Moduls 1 für den Fall 2

Ausdrucksmitte aufführten. So gab z. B. die Therapeutin an, eine Verhaltenssteuerung anderer geschehe i. d. R. mittels ‚Blick‘. Im Modul 2 ‚Grundlegende kommunikative Fähigkeiten‘ beobachtete die Klassenlehrerin die Nutzung von Gebärden, in Kombination mit lautsprachlichen Äußerungen.

In den Modulen 2-5 bewerteten die BeobachterInnen die Kompetenzen der Person ähnlich. Dabei schätzte die Lehrkraft die Jugendliche erneut kompetenter ein, als die anderen BeobachterInnen. Für das komplette Modul 2 zeigte sich, dass die Mutter und die Autismustherapeutin die Kompetenzen in Informationsausdruck und -aufnahme ähnlich einschätzten (prozentuale Übereinstimmung 75 %). Die prozentualen Übereinstimmungen zwischen allen anderen BeobachterInnen liegen um 50 % - d. h. nur in etwa jedem zweiten Fall wurden gleiche Einschätzungen getroffen. Besonders unterschieden sich die Einschätzungen der Freizeitassistentin und der Klassenlehrerin, hier wurden nur 42 % der Kompetenzen übereinstimmend bewertet.

Abschlusstreffen zur gemeinsamen Interpretation der Ergebnisse
Das Abschlusstreffen wird von der Studierenden als „kurz und gezwungen“ (Bouvel 2018) beschrieben; das Interesse der BeobachterInnen sei sehr unterschiedlich gewesen. Gleichwohl brachte das Abschlusstreffen interessante Ergebnisse: So zeigte sich die Runde überrascht, dass und wie häufig sich die Jugendliche im schulischen Setting auch mittels Gebärden mitteilt. Zwar benannten alle BeobachterInnen

die Nutzung von Gebärden; die Lehrkraft schätzte den Vokabularumfang aber größer ein und beobachtete, dass die Jugendliche Gebärden lautsprachunterstützend nutzt, um besser verstanden zu werden. Ein Ergebnis des Abschlusstreffens war deshalb, dass alle BeobachterInnen zukünftig versuchen wollen, lautsprachunterstützende Gebärden auch in anderen Settings aufzugreifen (vgl. ebd.).

Fazit

Die praktischen Anwendungsbeispiele machen deutlich, dass der BKF-R aufgrund seiner mehrperspektivischen Ausrichtung dazu beitragen kann, ein differenziertes Bild von den kommunikativen Möglichkeiten eines Menschen zu entwickeln. Sowohl bei der Einsatzoption 1 (Anwendung innerhalb eines Settings) als auch bei der Einsatzoption 2 (Anwendung in verschiedenen Settings) ermöglichte das Verfahren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung und Einschätzung kommunikativer Kompetenzen eines Gegenübers deutlich und sichtbar zu machen. Zukünftige Förderangebote können so auf einer breiteren Basis geplant werden. Die beiden Praxisbeispiele zeigen aber auch, wie wichtig die Funktion der koordinierenden Person für das Gelingen und das Ergebnis des diagnostischen Prozesses ist. Darüber hinaus wird auch deutlich, dass ein Abschlussgespräch zur gemeinsamen Interpretation der Ergebnisse in entscheidender Weise dazu beiträgt, inwieweit die unterschiedlichen BeobachterInnenperspektiven in gemeinsam konstruierte Deutungen und Förderideen münden.

Literatur

- Bouvel, Kira (2018): Dokumentation des zweifachen Einsatzes des BKF-R: Landau [unveröffentlicht]
Carle, Ursula (2013): Pädagogische Diagnostik als forschende Tätigkeit. In: Frieberthäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Weinheim, 831-844
Glaserfeld, Ernst von (1991): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit: München, 16-38
Glaserfeld, Ernst von (2003): Siegener Gespräche über den Radikalen Konstruktivismus. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus: Frankfurt am Main, 401-440
Greathead, Scot, Yates, Rhiannon, Hill, Vivian, Kenny, Lorcan, Croydon, Abigail, Pellicano, Elizabeth (2016): Supporting Children With Severe-to-Profound Learning Difficulties and Complex Communication Needs to Make Their Views Known. In: Topics in Language Disorders, 36(3), 217-244
Rowland, Charity (2011): Using the Communication Matrix to Assess Expressive Skills in Early Communicators. In: Communication Disorders Quarterly, 32(3), 190-201
Scholz, Markus, Wagner, Michael, Stegkemper, Jan Markus (2018): BKF-R Handbuch (Version 1.05): www.bkf-r.de
Scholz, Markus, Wagner, Michael, Stegkemper, Jan Markus, Haag, Kathrin, Herale, Philipp (2018): Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten - Revision (BKF-R Version 1.05): www.bkf-r.de
Singer, Wolf (2002): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung: Frankfurt am Main
Wetherby, Amy M., Cain, Debra H., Yonclas, Dianne G., Walker, Virginia G. (1988): Analysis of Intentional Communication of Normal Children from the Prelinguistic to the Multiword Stage. In: Journal of Speech Language and Hearing Research, 31(2), 240-252

Kontakt:



Dr. Markus Scholz ist seit 2016 an der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Arbeitsbereich geistige Entwicklung mit den Schwerpunkten Psychologie und Diagnostik tätig. Zuvor war er Juniorprofessor im Bereich Pädagogik bei geistigen und körperlichen Behinderungen an der Universität Koblenz-Landau. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kommunikationsförderung und -diagnostik, Unterstützte Kommunikation, Gestaltung von Lernmaterialien, naturwissenschaftlicher Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Beeinträchtigung.

Dr. Markus Scholz
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät III: Sonderpädagogik
Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
Mail: markus.scholz@ph-ludwigsburg.de



Jan Markus Stegkemper ist seit Oktober 2018 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig. Zuvor war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Pädagogik bei geistigen und körperlichen Behinderungen an der Universität Koblenz-Landau. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kommunikationsförderung und -diagnostik, Unterstützte Kommunikation, politische Bildung mit Blick auf Menschen mit geistiger Behinderung.

Jan Markus Stegkemper
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung
Wittelsbacherplatz 1
97074 Würzburg
Mail: jan.stegkemper@uni-wuerzburg.de



Prof. Dr. Michael Wagner ist seit August 2009 Professor für Pädagogik bei geistigen und körperlichen Behinderungen an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Geistigbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik an der LMU München. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kommunikationsförderung und -diagnostik, Partizipationsmöglichkeiten und -barrieren von Menschen mit schwerer Behinderung, Bildungsprozesse und -angebote im Kontext schwerer Behinderung

Prof. Dr. Michael Wagner
Universität Koblenz-Landau
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogik bei geistigen und körperlichen Behinderungen
Xylanderstraße 1
76829 Landau
Mail: wagnerm@uni-landau.de