

Der Zeigefinger als Fingerzeig

Interaktionale und koordinative Aspekte in der Aneignung von Zeigegeste und kommunikativem Sprachgebrauch mit Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen

Andrea Alfaré



Der Zeigefinger als Fingerzeig

Interaktionale und koordinative Aspekte in der Aneignung von Zeigegeste und kommunikativem Sprachgebrauch mit Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen



Dissertation
zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie

vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät
der Universität Basel

von
Andrea Alfaré
von
Leibstadt, Kanton Aargau, und Winterthur, Kanton Zürich

Freiburg im Breisgau, 2015
Verlagshaus Rombach

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, auf Antrag von Prof. Dr. Georges Lüdi und Prof. Dr. Peter Rödler.

Basel, den 13. August 2014

Die Dekanin
Prof. Dr. Barbara Schellewald

Vorwort und Danksagung

So, wie der kommunikative Weg von hier nach dort für Menschen mit schweren Beeinträchtigungen in diesem Bereich oft lang und herausfordernd ist, so war es auch der Weg vom ersten Gedanken daran, diese Arbeit zu schreiben, bis zum Setzen des letzten Satzzeichens und ihrem Ausdruck. In Bezug auf die Qualität der Inhalte und meinen Erkenntnisgewinn war dies, rückblickend gesehen, ein Vorteil. Ich konnte mit meinem Untersuchungsfeld in all seinen Facetten und mit allen Mitspielern vertraut werden und bin über die Jahre selber ein Teil des Feldes geworden. Ich hatte Zeit, zu beobachten und handeln zu lernen und vor allem genügend Zeit, nicht die ersten Untersuchungsfragen für die richtigen halten zu müssen. Dadurch, dass ich durch meinen Feldzugang viele Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen kennengelernt habe, einige von ihnen sehr gut, hatte ich aber auch genügend Ansporn dranzubleiben, wenn es schwierig wurde und vor allem zu versuchen, Fragen zu bearbeiten, die nicht nur für mich interessant sind und vielleicht ein kleines bisschen zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn in einem Teilgebiet der Linguistik beitragen können, sondern für diese Menschen und ihre kommunikative Realität auch eine gewisse Relevanz entfalten. Meine hauptsächliche Motivation für diese Arbeit war es, etwas über den kommunikativen Spracherwerb mit den betroffenen Menschen und generell zu lernen – idealerweise etwas Spannendes - und nicht, eine Doktorarbeit zu schreiben.

Dennoch empfehle ich niemandem, für das Verfassen einer Dissertationsschrift meine Ausgangssituation zu wählen. Ein solches Projekt neben dem Aufbau einer beruflichen Selbständigkeit und der Gründung einer Familie mit Kindern zu verfolgen, verlangt Selbstdisziplin, Stehvermögen, Abgrenzungs- und Fokussierungsfähigkeit in einem Mass, wie ich es bei weitem nicht immer aufbringen konnte. Es bedingt aber genauso auch ein geduldiges, tolerantes und mit-engagiertes Umfeld in allen involvierten sozialen Feldern. Und das nächste Umfeld muss teilweise eine gewisse Leidensfähigkeit entwickeln. Ich hatte das Glück eines solchen Umfeldes. Deshalb möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich für diese Arbeit in irgendeiner Form unterstützt haben. Ohne diese Unterstützung gäbe es die vorliegende Untersuchung nicht.

Besonders danken möchte ich meinem betreuenden Professor, Georges Lüdi, der die Betreuung meiner Arbeit ursprünglich annahm, ohne mich zu kennen, der alle Irrungen, Kurswechsel und Stillstände, die diese Arbeit im Laufe der Zeit genommen hat, geduldig mitgemacht und mich immer wieder in meinem Tun bestätigt hat. Ich danke auch Prof. Peter Rödler, der mein Koreferat übernommen hat. Er hat meine Suche nach den richtigen Fragen und einer fruchtbaren Perspektive aus der Ferne beobachtet und mich in einem entscheidenden Moment sehr positiv bestärkt. Ich danke der FAG-Stiftung für ihre finanzielle Unterstützung ganz zu Beginn meines Projektes und Prof. Fritz Graf für seine Hilfe bei der Organisation des Anfangs. Ich danke zudem dem Dekanat der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, dass sie mich ein unübliches Projekt in einer unüblichen Form realisieren liess.

Ich danke Thekla Huber, die unser kleines Unternehmen mit mir zusammen leitet und die schon lange mit mir zusammen in diesem Feld arbeitet. Ich habe von ihrer grösseren praktischen Erfahrung in der Förderung von Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen oder auch sonstigen Behinderungen und von ihren pädagogischen Kenntnissen profitiert. Vor allem aber haben mir die Gespräche mit ihr über meine Arbeit geholfen, meine Gedanken zu präzisieren und klarer zu machen. Sie hat mir immer zugehört, auch wenn eigentlich gerade anderes zu besprechen gewesen wäre, sie hat mir gesagt, diese Arbeit sei wichtig, wenn ich wieder einmal daran zweifelte, und sie hat mir in mehreren Phasen völlig ohne Diskussion und ohne einen Nutzen davon zu haben geschäftlich den Rücken frei gehalten, damit ich mich mehr auf die Dissertationsarbeit konzentrieren konnte, auch wenn dies für sie mehr Arbeit und weniger Lohn hiess. Eine solche Geschäftspartnerin dürfte ziemlich selten sein.

Ich bedanke mich auch speziell bei meiner Familie. Meine Mutter hat meine Entwicklung in diesem Feld von Anfang an begleitet und mich in meinem Vorhaben bestärkt. Sie hat vor allem in der letzten Phase der Dissertation viel zusätzliche Zeit investiert, um mich und meinen Mann in der Kinderbetreuung zu unterstützen, damit ich verstärkt an der Dissertation arbeiten konnte, und sie hat einen Teil des Korrekturlesens in Bezug auf Orthographie übernommen. Meinen beiden Kindern danke ich für ihr Verständnis, wenn ich in intensiven Phasen der Arbeit weniger Zeit für sie hatte und öfter nicht nur physisch abwesend war. Meinem Mann danke ich für seine grosse Arbeit, die er bei der Verfremdung zur Anonymisierung der Video-Standbilder geleistet hat. Er hat viele Stunden und viel Experimentieren mit Programmen und Filtern investiert, und ich habe von seinen technischen Fertigkeiten diesbezüglich sehr profitiert. Ich bin ihm aber auch sehr dankbar, dass er insbesondere in der letzten Phase der Arbeit, einen Hauptteil der Haushaltarbeit und Kinderbetreuung übernommen hat, die wir sonst ziemlich ausgeglichen verteilen, dass er in dieser Phase auf meine geistige und oft auch physische Anwesenheit verzichtet hat, mir den Rücken zu Hause freigehalten und meine Launen ertragen hat. Nicht zuletzt hat meine Familie immer wieder auch auf Einkommen verzichtet, wenn ich mehr Zeit in die Dissertation und weniger in das Verdienen des Lebensunterhaltes investiert habe.

Mein grösster Dank gilt jedoch allen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen, allen ‚Fingerzeigern‘ und solchen, die es erst wurden, mit denen ich während dieser Zeit länger oder kürzer in Interaktion treten durfte – ganz besonders meinen sechs Piloten des Anfangs. Mit ihnen habe ich kommunizieren gelernt. Ihnen verdankt diese Arbeit alles.

Inhalt

Vorwort und Danksagung.....	3
1 Einführung.....	7
2 Methodische und methodologische Überlegungen	15
2.1. Methodisch-methodologische Grundprinzipien der Gesprächsanalyse.....	17
2.2. Konsequenzen der analytischen Mentalität der Gesprächsanalyse für die Konstitution konkreter Gegenstände und Verfahren der Analyse	27
2.3. Von der Analyse konkreter Interaktionsdetails am Einzelfall zur Theoriebildung	28
2.4. Konsequenzen für Fragestellungen und Vorgehensweise in der vorliegenden Untersuchung. 31	
3 Das Untersuchungsfeld.....	36
3.1 Unterstützte Kommunikation und Interaktionsumfeld.....	37
3.2 UK Nutzende und Theorien über ihre kognitiven Fähigkeiten.....	47
3.3 Facilitated Communication	52
3.4 Feldzugang und erste Erfahrungen	56
4 Praxis-Pilotprojekt fc mit 6 Nutzern mit ASD: Erfahrungen, Ergebnisse, erste Analysen, Ansatzpunkte für vertiefte Analysen.....	62
4.1 kommunikativ-sprachliche Aspekte	64
4.2 Realisierung der Zeichen-Anwahl.....	84
4.3 Strukturelle Aspekte.....	93
4.4 Fragestellungen für die folgenden Detailanalysen.....	95
5 Turnkonstitution, Zeigen, Sprache und kommunikative Bedeutung bei fc-Interaktionen	100
5.1 Bemerkungen zu verwendetem Datenmaterial und Transkriptionsmethoden.....	100
5.2 Zwei grundsätzliche ‚Zeigetypen‘ bei fc, zwei unterschiedliche Perspektiven auf Handlung, Intentionalität und kommunikative Bedeutung.....	105
5.2.1 ‚Zeigen‘ bei den Grundtypen 1 und 2: ‚kooperative Bewegung‘ vs. ‚kooperative Koordination‘.....	106
5.2.1.1 Anwählen von Zeichen beim Typ 1: ‚Kooperative Bewegung‘.....	109
5.2.1.2 Anwählen von Zeichen beim Typ 2: ‚Kooperative Koordination‘	128
5.2.2. Zuschreibung von Handlung und Bedeutung, Turnkonstitution und sprachliche Aspekte bei Grundtypen 1 und 2.....	146
5.2.2.1 Zeigetyp 2	147
5.2.2.2. Zeigetyp 1	161
5.3 Die Helfenden bestimmen das Resultat	190
6. Das Problem der beobachtbaren Mitteilungsabsicht	210
7 Aneignung von Zeigegeste und kommunikativem Sprachgebrauch: Der Weg von hier nach dort ist möglich.....	241

8 Schlussbemerkungen.....	271
Anhang 1: Konventionen der Transkription:	273
Anhang 2: Vollständige Transkripte der dargestellten Videosequenzen.....	275
Anhang 3: Übersetzungen der Transkripte ins Standarddeutsche	296
Literatur.....	305

1 Einführung

Es ist eine Herausforderung, uns mit Menschen zu verständigen, die eine uns unbekannte Sprache sprechen, besonders wenn sie sich zusätzlich kulturell bedingt nicht nach denselben Konventionen verhalten wie wir. Diese Erfahrung ist uns allen aus dem Alltag geläufig. Ohne gemeinsam geteilte kommunikative Verhaltensweisen gelingt eine Verständigung höchstens zufällig, gegenseitiges Missverstehen ist die Folge. Durch sprachliche und andere interaktionale Verhaltensweisen kann Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe erlangt oder dargestellt werden, kann jemand gegenüber anderen wirksam handeln, am sozialen Leben partizipieren, aktiv beeinflussen, wie er oder sie von anderen wahrgenommen wird. Wohl nicht zufällig hat das Erlangen der regional gebräuchlichen Sprachvarianten in der Diskussion um die Integration von Menschen aus anderen sprachlich-kulturellen Umgebungen in den letzten Jahren in der Schweiz und in Deutschland einen grossen Raum eingenommen.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Kommunikation mit Menschen, die zumindest zu Beginn der Fördermassnahmen, die mit ihnen allenfalls durchgeführt werden, nicht nur unkonventionelle kommunikativ-sprachliche Verhaltensweisen zeigen, sondern oft überhaupt keine, denen von ihrem Umfeld eindeutig eine kommunikative Absicht oder eine bestimmte Bedeutung zugeordnet werden kann. Es sind Menschen verschiedenen Alters mit unterschiedlichen kognitiven und teilweise zusätzlichen körperlichen Beeinträchtigungen. Wenn wir nun in der Verständigung schon scheitern, nur weil unser Gegenüber beispielsweise aus einem afghanischen Dorf kommt und wir aus einer Schweizer Stadt, beide Beteiligte jedoch mit Leuten aus ihren jeweils angestammten Umfeldern ohne Probleme kommunizieren können, um wie viel grösser ist dann erst die Herausforderung, mit Menschen zu einer gemeinsamen Sprache und gegenseitig verständlichem Interaktionsverhalten zu kommen, die für die Bewältigung einer Interaktion noch auf keine oder nur ganz wenige gelungene eigene kommunikative Erfahrungen zurückgreifen können? Gelingt der Aufbau einer solchen gemeinsamen Sprache jedoch nicht, bleibt den Interaktionsbeteiligten oft nur, die gegenseitigen Verhaltensweisen ‚auf gut Glück‘ zu interpretieren. Dies ist weder befriedigend, noch lässt es für die betroffenen Menschen mit den entsprechenden Beeinträchtigungen zu, Bildung, soziale Teilhabe und ein Mass an Selbstvertretung zu erreichen, die diesen Namen verdienen.

Wie aber kommen wir mit Menschen, die aufgrund von Beeinträchtigungen von sich aus keine oder nur sehr eingeschränkte kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten erwerben, zu einer gemeinsamen Sprache? Und wie werden in Interaktionen die Aufgaben, die darin zu bewältigen sind, erfolgreich bewältigt, auf welche Weise wird Bedeutung konstituiert, wenn kommunikative Handlungen und Strategien, die wir dabei gewohnt sind zu verwenden, erst einmal nicht greifen können? Denn dass im täglichen Umgang mit Menschen mit den beschriebenen Beeinträchtigungen Bedeutung konstituiert wird, dass die anstehenden

Interaktionsaufgaben auf irgendeine Weise bewältigt werden, ist offensichtlich. Ob dabei Kommunikation stattfindet oder kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten aufgebaut werden, ist eine andere Frage. Wie diese beantwortet wird, hängt natürlich auch davon ab, was unter Kommunikation verstanden wird. Keine Untersuchung, die sich mit der Aneignung kommunikativer Handlungsfertigkeiten befasst, wird ohne eine zumindest implizite Auffassung davon auskommen, was Kommunikation konstituiert.

In der vorliegenden Arbeit wird bereits in der zugrunde gelegten methodischen Vorgehensweise eine bestimmte Art, Kommunikation zu fassen, offensichtlich und in den methodologischen Grundlagen auch thematisiert. Zu einem späteren Zeitpunkt der Untersuchung werden dann auch aktuelle Modelle aus Spracherwerbs- und Gestenforschung zur Beleuchtung der Frage herangezogen, in wie fern in den untersuchten Interaktionen Kommunikation stattfindet oder kommunikativ-sprachliche Fertigkeiten aufgebaut werden. Sicherlich nicht hilfreich für eine Klärung der Frage nach Aneignungsprozessen ist eine allzu offene Definition von Kommunikation, wie sie im Bereich der Unterstützten Kommunikation teilweise vorkommt. Dies wird in Kapitel 3 bei der Vorstellung des Feldes genauer erläutert werden. In einer solchen Definition wird häufig der Bezug zu Watzlawicks inzwischen berühmter gewordener Aussage gemacht, dass man „nicht *nicht* kommunizieren kann“ (Watzlawick 2000¹⁰: 51; Hervorhebung im Original), dass jedes Verhalten kommunikativ ist, und Verhalten immer stattfindet. Bei Watzlawicks Definition geht es jedoch um die Feststellung, dass die Beteiligten sich mit ihrem gesamten beobachtbaren Verhalten – bewusstem und unbewusstem - in einer Interaktion gegenseitig und damit die Konstitution von Bedeutungen beeinflussen. Das heisst aber natürlich nicht, dass jedes Verhalten eines Beteiligten in einer Interaktion den Status einer kommunikativen Handlung erlangt.

Die in der vorliegenden Arbeit analysierten Interaktionsprozesse machen sehr deutlich, dass es bei der Untersuchung erschwerter kommunikativ-sprachlicher Aneignungsprozesse notwendig ist, sich mit dieser Problematik auseinanderzusetzen. Es wird sich zeigen, dass zwar sicherlich jedem Verhalten eines Beteiligten von seinem Gegenüber kommunikative Bedeutung zugeschrieben werden kann, dass dies jedoch in der Praxis nicht passiert. Vielmehr findet diese Zuschreibung aufgrund ganz bestimmter, beobachtbarer Kriterien statt, die zwar bei verschiedenen Beteiligten unterschiedlich gesetzt werden können, jedoch nicht zufällig sind.

Es ist naheliegend, Antworten auf die oben gestellten Fragen zur Entwicklung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten und zur Bedeutungskonstitution in Interaktionen auch für erschwerte Aneignungsprozesse, wie sie hier im Fokus stehen, in erster Linie bei der Spracherwerbsforschung und der Gesprächsforschung zu suchen. Die Spracherwerbsforschung ist aktuell dabei, die Aneignungsprozesse von sich unauffällig entwickelnden Babies und Kindern sowie die kognitiven und neuronalen Voraussetzungen und Lernprozesse, die dafür nötig sind, immer besser zu verstehen. Wenn klarer wird, welche kognitiven Schritte und Interaktionserfahrungen notwendig sind, um kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten zu entwickeln, lässt sich daraus natürlich auf mögliche Schwierigkeiten von Menschen mit Beeinträchtigungen bei der Bewältigung bestimmter kognitiver Prozesse oder mit einem Mangel an notwendigen Handlungserfahrungen

schliessen. Die Gesprächsforschung ihrerseits hat hauptsächlich in Form des methodischen Ansatzes der Gesprächsanalyse viel dazu beigetragen zu erklären, dass und wie Interaktionsbeteiligte kommunikativ-sprachliche Verhaltensweisen systematisch einsetzen, um sozialen Sinn und soziale Ordnung in ihren alltäglichen Interaktionen herzustellen.

Bedingung gelingender Kommunikation ist dabei, dass die eingesetzten verbalen und anderen Praktiken von allen an der Interaktion Beteiligten gemeinsam geteilt werden – zumindest bis zu einem gewissen Grad. Nur so werden die Handlungsweisen der Interaktionspartner gegenseitig füreinander verstehbar, und es können Erwartungen für einen ‚normalen‘ Verlauf der Interaktion aufgebaut und eingesetzt werden, an dem sich die Beteiligten für die Herstellung von Sinn und Ordnung in ihren Interaktionen orientieren. Harold Garfinkel, der Begründer der Ethnomethodologie, auf die sich wiederum auch die Gesprächsanalyse bezieht, benutzte dafür den Begriff ‚accountable‘ (1967: vii). In seinen Experimenten wies er nach, dass solche Orientierungen tatsächlich bestehen und was passiert, wenn ein Gesprächspartner die Erwartungen an Normalität, die in der Regel nicht thematisiert sind, nicht erfüllt.

„Garfinkels Experimente zeigen, dass die Kommunikation in solchen Fällen sehr schnell in eine ernsthafte Krise geraten kann“, beschreiben dies Gülich/Mondada (2008:14) in ihrer Einführung in die Konversationsanalyse¹.

Es gibt zwar im Bereich der Unterstützten Kommunikation (UK)², die sich mit Methoden und Mitteln befasst, welche die Lautsprache bei Bedarf in der Kommunikation oder in der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten ergänzen oder ersetzen, die Diskussion, in welchem Wissenschaftsbereich und innerhalb welchen theoretischen Rahmens die UK zu verorten sei und in welchem Masse Theorien und Vorgehensweisen aus verschiedenen Disziplinen für die eigene Theoriebildung einzubeziehen seien. Renner (2004) geht auf diese Diskussion und den bestehenden Mangel an einer kohärenten theoretischen Grundlegung innerhalb der UK im ersten Teil seiner Arbeit zur Theorie der Unterstützten Kommunikation ausführlich ein, worauf er dann seinen eigenen Vorschlag für eine solche theoretische Grundlegung vorlegt. Er betrachtet dabei die Erziehungswissenschaften als „Bezugswissenschaftsdisziplin“ (Renner, 2004: 106) für die „Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse und -Strukturen“ (ebd.), die mit der

„Ermittlung und Bereitstellung von Bedingungen für erfolgreiche Kommunikationsprozesse auch mit anderen als den gesellschaftlich üblichen Kommunikationsmitteln“ (ebd.)

in Verbindung stehen. Andere wissenschaftliche Disziplinen wie Soziologie oder Linguistik sieht er für bestimmte Teilbereiche der UK als relevant an. Wenn die Betonung bei der Definition Unterstützter Kommunikation vor allem auf dem U liegt, lässt sich möglicherweise so argumentieren. Andererseits sind auch ‚unterstützte‘ Kommunikationsprozesse in erster

¹ In diesem Text werden Konversationsanalyse und Gesprächsanalyse in der Regel mit gleicher Bedeutung verwendet. Die Unterscheidung zwischen den beiden, die gemacht wird, wird in Kapitel zwei zur Methodik erläutert und entspricht der von Deppermann (2008⁴: 10).

² In der englischsprachigen Literatur sind dieselben Themen unter dem Begriff ‚Augmentative and Alternative Communication‘ (AAC) bekannt. Beide Bezeichnungen werden hier in der Folge synonym verwendet.

Linie einfach Kommunikationsprozesse, in denen auch in gesellschaftlich sehr üblichen alltäglichen Interaktionen neben der lautsprachlichen Modalität durchaus alle Mittel eingesetzt werden, die auch in der UK Verwendung finden. Das beweist die Gesprächsanalyse spätestens, seit sie mit Videoaufnahmen statt lediglich mit Tonaufnahmen arbeitet.

„In der Organisation der sozialen Interaktion mobilisieren die Teilnehmer eine breite Palette von Ressourcen, zwischen denen sie nicht von vornherein prinzipielle Unterschiede machen.“ (Gülich/Mondada 2008: 115)

Dass auch Lernprozesse bei Kindern mit unauffälliger Entwicklung nicht sozusagen von alleine passieren, sondern im Gegenteil sogar sehr systematisch und intensiv – wenn auch sicher nicht immer bewusst – von den jeweiligen Bezugspersonen unterstützt werden, wird inzwischen auch innerhalb der Erforschung der Aneignung sprachlicher und anderer Handlungsfertigkeiten untersucht (z.B. Zukow-Goldring 2006).

Natürlich gibt es in der Förderung sozialer, kommunikativer und sprachlicher Fertigkeiten relevante erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, was Lern-, Bildungs- und Partizipationsprozesse angeht. Dies gilt genauso für ‚normale‘ wie für erschwerte Aneignungs- und Kommunikationsprozesse. Aber genauso wenig wie laufen zu lernen ist kommunikativ handeln zu lernen grundsätzlich eine erziehungswissenschaftliche Fragestellung. Es ist zwar verständlich, dass UK-Fragen oft in erster Linie aus dem Blickwinkel der Erziehungswissenschaften und noch spezieller der Sonder- oder Heilpädagogik betrachtet werden, da es vor allem diese Berufsfelder sind, die sich mit UK und den Menschen, die ihre Mittel benutzen, in Theorie und Praxis befassen. Eine solche Perspektive auf erschwerte Aneignungs- und Kommunikationsprozesse birgt jedoch die grosse Gefahr, viele Aktivitäten von UK-Nutzenden und ihren unterstützenden Interaktionspartnern als spezifisch für UK anzusehen, die auch bei nicht-erschweren Prozessen ein ganz normaler Teil der Aktivitäten sind. Beispielsweise werden in der UK-Literatur immer wieder Multimodalität und Ko-Produktion als charakteristisch für UK-Kommunikation erwähnt und behandelt (siehe z.B. Renner 2004: 36, der sich auf von Tetzchner et al. 1996 bezieht). Multimodalität und Ko-Produktion sind jedoch Phänomene jedes Kommunikationsereignisses und werden in der Gesprächsanalyse in Bezug auf ganz andere als UK-Kommunikationen schon lange diskutiert. Die Gesprächsanalyse als solche hat sich seit dem verstärkten Einsatz von Video- anstelle simpler Tonaufnahmen in den vergangenen Jahren systematisch in eine Analyse multimodaler Interaktion weiter entwickelt. Als Beispiel kann der Sammelband von Schmitt (2007) dienen, der dazu bereits im Titel auf diesen Umstand hinweist³. Bei UK-Kommunikationen ist demnach eher mit graduellen Unterschieden im Vergleich zu nicht-UK-Kommunikationen in Bezug auf bestimmte Phänomene zu rechnen, nicht mit grundsätzlichen. Gerade dieser Umstand macht jedoch die erschwerten Prozesse bei UK zu einem guten Untersuchungsgegenstand für Spracherwerbs- und Gesprächsforschung im Allgemeinen. Im folgenden Kapitel zum methodischen Vorgehen werden diese Themen ausführlicher diskutiert.

³ Für eine kurze Beschreibung der Entwicklungen in der Gesprächsanalyse hin zur Analyse multimodaler Interaktionsprozesse siehe auch Alfaré 2009: 139ff. und Gülich/Mondada 2008: 115ff.

Für die Fragestellungen, die hier in der Folge behandelt werden, erscheint also eine Betrachtungsweise aus der Perspektive des K von UK und deshalb der entsprechend zugehörigen Wissenschaftsdisziplinen als sinnvoll. Es geht einerseits darum zu ergründen, wie die Beteiligten in konkreten alltäglichen Interaktionen Bedeutung oder auch Handlung konstituieren, in denen mindestens ein Beteiligter keine oder nur sehr eingeschränkte kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten einsetzt. Andererseits wird die Frage gestellt, wie die kommunikativ-sprachlichen Fertigkeiten sich bei den Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen verändern und welche interaktionalen Aspekte dabei beteiligt sind. Werden zwischen den Interaktionsbeteiligten gemeinsam geteilte kommunikativ-sprachliche Fertigkeiten entwickelt? Welche, und wovon hängt es ab? In wie weit gleichen die sich allenfalls entwickelnden Fertigkeiten denen eines Menschen mit unauffälliger Sprachentwicklung? Konkret konzentriert sich diese Untersuchung auf Menschen, die zumindest zu Beginn der Untersuchung weder Lautsprache, Gebärden noch andere sprachliche Zeichen und auch keine deiktischen Gesten einsetzen, um sich verständlich zu machen. Sie zeigen lediglich andere physischen oder akustischen Verhaltensweisen, wie andere Personen an einen bestimmten Ort zu führen oder auf verschiedene Arten zu berühren (z.B. stossen, streicheln, beriechen), Selbst- oder Fremdverletzungen und dergleichen. Dieses Verhalten wird jedoch vom Umfeld nicht eindeutig bestimmten Bedeutungen zugeordnet oder als kommunikative Absicht interpretiert.

Warum sollte es sinnvoll sein, die genannten Fragestellungen anhand real stattfindender alltäglicher Interaktionsprozesse zu ergründen? Für mich stellte sich schon bald nach Beginn meiner Untersuchung und mit ihrem Fortgang immer mehr die Frage, warum dies in der Regel bisher nicht getan wird. Die Konversationsanalyse wird beispielsweise erst aktuell gerade in der UK-Forschung entdeckt, und es existieren bisher erst wenige Untersuchungen zu einigen eng eingegrenzten Phänomenen (vgl. dazu Renner 2011). Eine Ausnahme bildet Braun, die bereits Mitte der 90er Jahre bei ihrer Vergleichsstudie zur Effektivität mobiler Sprachcomputer und Kommunikationstafeln Gesprächssequenzen auch mit Hilfe von Gesprächstranskripten analysierte (Braun 1994). Abgesehen von methodisch-methodologischen Überlegungen zu Fragen wissenschaftlicher Erkenntnismöglichkeiten und zur Konstitution und dem Umgang mit Daten (siehe folgendes Kapitel), die für einen Zugang zu Aneignungsfragen anhand der der Untersuchung natürlich stattfindender Interaktionssituationen sprechen, spielen dabei auch Feldfaktoren eine Rolle. Wer in die Alltagswelt von Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen hineinsieht oder darin arbeitet, merkt schnell, dass Umfeld-Faktoren – und das bedeutet auch interaktionale Faktoren – sehr wichtig sind, wenn es um Erfolg oder Misserfolg der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Fertigkeiten geht. Die Resultate der vorliegenden Arbeit machen klar, dass es nicht übertrieben ist zu sagen, dass die Verhaltensweisen der unterstützenden Interaktionspartner und die Gegebenheiten der jeweiligen Interaktionssituation (die wiederum massgeblich von den betreuenden Interaktionspartnern gestaltet wird) entscheidend für einen erfolgreichen Aneignungsprozess ist und nicht etwa die individuellen Voraussetzungen der Menschen mit Beeinträchtigungen. Die spielen im Gegenteil in der Regel lediglich eine untergeordnete Rolle. Das zeigt sich schon daran, dass Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen mit ähnlicher individueller Ausgangslage

teilweise sehr unterschiedliche kommunikative Entwicklungen durchmachen. Dies machen die Fallbeispiele in der vorliegenden Arbeit sehr deutlich und das erstaunlicherweise, obwohl in vielen der Beispiele zumindest dem Namen nach mit derselben Fördermethode vorgegangen wird.

Tatsache ist jedoch, dass nicht nur innerhalb einer Vorgehensmethode von den nicht-beeinträchtigten Interaktionspartnern sehr unterschiedlich agiert wird, sondern dass in der UK bei Menschen mit ähnlicher individueller Ausgangslage ganz verschiedene Fördermethoden angewandt werden, die sich wiederum explizit oder implizit auf unterschiedliche Spracherwerbs- und Kommunikationsmodelle beziehen, aber oft nicht klar beschreiben und schon gar nicht empirisch belegen, wie die Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen nun in der Praxis konkret von hier (keine beobachtbaren kommunikativen Handlungsfertigkeiten) nach dort (beobachtbare kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten, z.B. Zeigegeste auf Zeichen) kommen. Eine weitere Erfahrung im Feld ist, dass das, was in Veröffentlichungen, Anleitungen und dergleichen zu einer Fördermethode beschrieben wird, oft nicht mit dem übereinstimmt, was die unterstützenden Interaktionspartner in der Praxis tatsächlich tun. Dies wird bei der Vorstellung des Feldes und meines Feldzugangs noch genauer diskutiert werden. Somit ist dann auch nicht klar, ob die in der Literatur beschriebenen Praktiken zur Kommunikationsförderung oder allenfalls ganz andere erfolgreich oder relevant sind. Das lässt sich nur klären, wenn man versucht, die tatsächlich stattfindenden Praktiken der Interaktionsbeteiligten zu ergründen, mit denen sie ihre Interaktionen bestreiten.

Die Untersuchung von Fragen konkreter Aneignungsprozesse kommunikativ-sprachlicher Fertigkeiten unter erschwerten Bedingungen können nicht nur für die betroffenen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen selbst sowie ihr Umfeld hoffentlich hilfreich sein, indem Wege aufgezeigt werden können, die Kommunikation mit diesen Menschen zu verbessern und ihnen somit der Zugang zu Bildung, Partizipation und Selbstvertretung erleichtert wird. Durch die Untersuchung der Aneignung kommunikativen Sprachgebrauchs und der Konstituierung von sozialem Sinn und sozialer Ordnung in Interaktionen unter erschwerten Bedingungen lässt sich auch mehr lernen über diese Prozesse, wenn sie unauffällig verlaufen, gerade weil sie bei erschwerten Bedingungen eben nicht ‚fast von allein‘ stattfinden, unterstützende und multimodale Verhaltensweisen, die den Prozess erleichtern, also nicht übersehen werden können. Die Untersuchung von Kommunikationsprozessen mit Menschen, die unsere normalen Orientierungen und konventionalisierten Erwartungen erst einmal ins Leere laufen lassen, liessen sich deshalb in Anknüpfung an Garfinkel durchaus als „Krisenexperimente“ (Gülich/Mondada 2008: 13f. in Übersetzung von Garfinkels ‚breaching experiments‘) bezeichnen.

„Solche Krisenexperimente erlauben es, die Verfahren besser zu verstehen, mit denen üblicherweise Normalität aufrecht erhalten wird, und den Handlungen Sinn zuzuordnen.“ (Gülich/Mondada 2008: 14)

Die Konzentration auf die beschriebene Gruppe von Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen hätte nahe legen können, in Bezug auf die Aneignungs-

und Kommunikationsprozesse bei der Zeigegeste anzufangen, da diese in der kindlichen Kommunikationsentwicklung als erstes auftaucht aber bereits kommunikative Handlungen mit unterschiedlichsten Funktionen erlaubt, die von Kleinkindern zwischen 9-12 Monaten, wenn sie anfangen zu zeigen, auch bereits genutzt werden (z.B. Liszkowski 2007). In der Entstehung der vorliegenden Untersuchung war dies aber nicht der Fall. Das gewählte methodische Vorgehen, geht nicht zuerst von einer Hypothese oder gar einem Modell von Spracherwerb aus, um dann zu versuchen, diese Hypothese empirisch zu belegen oder zu widerlegen. Ein solches Vorgehen erschiene schon im Lichte der oben beschriebenen Ausgangslage im Feld als wenig sinnvoll. Das gewählte Vorgehen ist vielmehr das eines analytisch anfangs möglichst offenen, das Atkinson/Heritage mit Bezug auf Sacks für die Konversationsanalyse so beschreiben, „that analytic interests should not be constrained by external considerations“ (Atkinson/Heritage 1984: 17) und das, wie es die Methode der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1967/1998, Strauss/Corbin 1990) fordert, eine Theorie oder sogar den Forschungsgegenstand in stetiger Auseinandersetzung mit und wiederholter Analyse konkreter Daten entwickelt. Es war ja immerhin denkbar, dass die Aneignung kommunikativer und sprachlicher Handlungsfertigkeiten durch bestimmte kognitive und/oder körperliche Beeinträchtigungen nicht einfach langsamer, verzögert oder nur in Ansätzen stattfindet, sondern bedingt durch die Erschwernisse auf verschiedenen Ebenen und die veränderte Interaktion auch teilweise anders verläuft, die Zeigegeste also möglicherweise nicht oder nicht als erstes erworben wird. Eine analytisch offene Herangehensweise stellt sicher, dass nicht mit Begriffen operiert wird, die dem Untersuchungsgegenstand nicht angemessen sind. Dem wurde auch in der individuellen Benennung von beobachteten Phänomenen versucht gerecht zu werden. Wie die Resultate der Untersuchung zeigen werden, steht die Zeigegeste bei den involvierten Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen oft tatsächlich eher am Schluss denn am Anfang auf dem Weg zu einem kommunikativen Sprachgebrauch.

Die vorliegende Forschungsarbeit erstreckt sich über mehr als 15 Jahre, in denen sich die konkreten Fragestellungen mehrmals veränderten und sich der Untersuchungsgegenstand ‚Zeigen auf Zeichen‘ erst mit der Zeit genau konstituierte. Es war nicht von Anfang an klar, welche Fragestellungen sich letztlich als relevant erweisen würden. Dies zeigte sich erst mit zunehmender praktischer Kenntnis des Feldes und Vertrautheit mit den entsprechenden interaktionalen und kommunikativen Praktiken sowie der fortgesetzten Datenanalyse. Neben dem Hin- und Herpendeln zwischen Datenanalyse und Theoriebildung spielte ein drittes Element während der ganzen Zeit eine entscheidende Rolle nicht nur bei der Entwicklung von Fragestellungen, Untersuchungsgegenstand und konkreten Analysepraktiken. Dieses Element beeinflusste über die Jahre auch ganz massgeblich die Art der generierten Daten selbst: Die Interaktionsprozesse und Verhaltensweisen der daran Beteiligten. Das war einerseits die eigene fortgesetzte praktische Interaktionstätigkeit mit vielen Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen. Mit einigen von ihnen fand ein Kontakt über viele Jahre statt. Forschungsprozess und praktische Arbeit befruchteten sich stets gegenseitig. Entwicklungen im einen Bereich führten immer wieder zu Veränderungen im jeweils anderen. Andererseits begann ich nach einiger Zeit auch, meine jeweils aktuellen Erkenntnisse und praktischen Fertigkeiten Personen im alltäglichen Umfeld der Menschen mit

Kommunikationsbeeinträchtigungen weiter zu vermitteln, was wiederum deren praktisch stattfindende Interaktionen veränderte und somit weiteren Einfluss auf die Analysedaten hatte, die zur Verfügung standen.

Das dieser Arbeit zugrunde liegende methodische Vorgehen soll nun nicht nur den Fragestellungen und dem Untersuchungsgegenstand, sondern auch der beschriebenen Art des gesamten Forschungsprozesses angemessen sein und diesen nachvollziehbar machen. So findet einerseits im folgenden Kapitel 2 eine ausführliche methodische Reflexion und Beschreibung statt, andererseits ist die gesamte Darstellung der Arbeit so gewählt, wie es dem tatsächlichen Prozess, wie er stattgefunden hat, entspricht. In Kapitel 3 werden Fragen des Forschungsfeldes erläutert und wichtige Elemente darin vorgestellt. Darauf folgt die Darstellung der Facilitated Communication (fc), die den Ausgangspunkt der Interaktionsanalysen bildete, sowie meines Feldzuganges. In Kapitel 4 folgt die Darstellung des Pilotprojektes sowie der darin stattgefundenen Entwicklung der konkreten Analysemittel und Fragestellungen für die detaillierten Interaktionsanalysen. Diese folgen dann in Kapitel 5 in Bezug auf ‚Zeigen auf Zeichen‘ innerhalb von fc-Interaktionen, was zur Beschreibung von zwei sehr unterschiedlichen Grundtypen führt, wie in diesen Interaktionen von den Beteiligten sprachliche Zeichen ausgeführt, Handlung und kommunikative Bedeutung konzipiert und zugeschrieben wird. Im letzten Teil dieses Kapitels wird dann der entscheidende Einfluss der des interaktionalen Verhaltens der helfenden Interaktionspartner auf die beobachtbaren Handlungsfertigkeiten der UK-Nutzenden anhand der Analysen nachgewiesen. In Kapitel 6 wird die sich aufgrund der Detailanalysen in den Fokus rückende kommunikative Intention in Form beobachtbaren Mitteilungsverhaltens als Unterscheidungsmerkmal zwischen praktischen und kommunikativen Handlungen diskutiert. Dies geschieht anhand der Analyseergebnisse und unter Hinzunahme von Ergebnissen und Modellen aus der usage-based Spracherwerbsforschung sowie der Gestenforschung. In Kapitel 7 wird dann das so erarbeitete Verständnis von Zeigegeste und kommunikativem Sprachgebrauch auf weitere Interaktionsdaten angewendet und gezeigt, dass und wie deren Aneignung mit Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen tatsächlich stattfindet, was in den untersuchten fc-Interaktionen in Kapitel 5 nur sehr bedingt der Fall ist.

2 Methodische und methodologische Überlegungen

In der Einführung sind bereits einige Hinweise erwähnt zur methodischen Vorgehensweise, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Sie soll nun hier genauer erläutert und methodologisch begründet werden. Dabei geht es um die Frage, welche methodische Vorgehensweise am besten geeignet scheint, den Forschungsgegenstand der konkreten Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten in der Interaktion mit Menschen, die spontan nicht oder nur sehr eingeschränkt kommunikativ handeln, zu fassen und zu bearbeiten.

Als grundsätzlicher Bezugsrahmen für das gewählte Thema werden Spracherwerbsforschung und Gesprächsforschung in Form der Gesprächsanalyse betrachtet. Die Spracherwerbsforschung stellt einen interdisziplinären Wissenschaftsbereich dar, in dem viele sehr verschiedene methodische Ansätze der Erkenntnisgewinnung und theoretischen Modelle von Sprache und Kommunikation Anwendung finden und somit aus ganz unterschiedlichen Perspektiven Fragen nach dem Erwerb kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten bearbeitet werden. Demgegenüber bezeichnet die Gesprächsanalyse einen aus der ethnomethodologischen Praxis Garfinkels hervorgegangenen, von Harvey Sacks als Konversationsanalyse (KA) begründeten methodischen Ansatz, mit bestimmten Verfahren Interaktionsereignisse mit Zeichengebrauch zu untersuchen, um zu sehen, mit welchen Alltagspraktiken Interaktionsbeteiligte darin Bedeutung und Ordnung, soziale Wirklichkeit, herstellen.

Kommunikativ-sprachliche Aneignungsprozesse sind nun insofern Gegenstände gesprächsanalytischer Untersuchungen, als davon ausgegangen wird, dass diese zumindest teilweise innerhalb und mit Hilfe von Kommunikationsereignissen stattfinden. Dies tut die Gesprächsanalyse. „Das alltägliche Gespräch ist das primäre Umfeld, in dem Sprache erworben, gebraucht und verändert wird“ (Deppermann 2006: 1), wie dies bereits die Ethnomethodologie tut:

„Als Gegenstand hat sich von Anfang an das Gespräch als Grundform sozialer Interaktion herauskristallisiert; es wird als prototypischer Ort des sozialen Lebens, der Aufrechterhaltung sozialer Ordnung, der Sozialisierung und auch des Spracherwerbs angesehen.“ (Gülich/Mondada 2008: 14).

Spracherwerb wird damit letztlich als interaktional gerierter Prozess der Aneignung sprachlicher und anderer kommunikativer Handlungsfertigkeiten angesehen, da Sprache funktional verstanden wird, als durch den Sprachgebrauch organisiert und motiviert. Deppermann (2006: 1) sieht „für das linguistische *Gegenstandsverständnis*“ als Konsequenz einer Betrachtungs- und Untersuchungsweise von „Sprache als Phänomen der Alltagspraxis“ unter anderem folgendes: (ebd., Hervorhebung im Original):

„Sprache wird als *Mittel der Kommunikation* verstanden. An die Stelle einer Abstraktion von Sprache als autonomem, hinreichend nach struktureigenen Gesetzmässigkeiten zu verstehenden System tritt ein funktionaler Ansatz. Sprache wird dann als durch Gebrauchsfunktionen motiviert begriffen und ihre formalen Strukturen und ihre Verwendungen werden als funktional organisiert analysiert.“ (ebd.; Hevorhebung im Original)

Deppermann fühlt sich bei seinen gesprächsanalytischen Untersuchungen syntaktischer und semantischer Phänomene natürlich dem Gegenstandsverständnis der Interaktionalen Linguistik verbunden, die auch methodisch an die Konversationsanalyse anschliesst (vgl. Deppermann 2006: 13). Auch sie ist ein „*funktionalistischer* Ansatz und versteht Sprache primär als Mittel der sozialen Interaktion“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Er stellt jedoch auch Bezüge zu Konzepten von ‚Frame Semantics‘ und ‚Construction Grammar‘ her, was aufgrund dieses Verständnisses von Sprache nicht erstaunt. Beide Ansätze werden zu den sogenannten „usage-based models and theories of language“ (Kemmer/Barlow 2000: vii) gerechnet, denen ebenso ein funktionales Sprachverständnis eigen ist, welches die symbolische/funktionale Komponente von Sprache als primär ansieht und Grammatik als davon abgeleitet. Usage-based Modelle werden in Bezug auf Aneignungsprozesse im Verlauf der vorliegenden Arbeit wichtig werden.

„Usage-based theories hold that the essence of language is its symbolic dimension, with grammar being derivative.” (Tomasello 2003: 5).

Spracherwerb in all seinen Aspekten geschieht in dieser Sichtweise durch Sprachgebrauch oder wie es Kemmer/Barlow formulieren (2000: ix):

„A usage-based model is one in which the speaker’s linguistic system is fundamentally grounded in ‚usage events‘: instances of a speaker’s producing and understanding language. ‚Grounded in‘ means that linguistic representations are tightly linked to usage events in three ways: First, such instances are the basis on which a speaker’s linguistic system is formed, i.e. they are experience from which the system itself is initially abstracted (...). Second, the relation between the more abstract representations in the speaker’s grammar and the usage events experienced by the speaker is much more direct than usually assumed. (...) This leads to the third way in which representations relate to usage: Usage events are crucial to the ongoing structuring and operation of the linguistic system.”

Genauso wie es Deppermann für die Gesprächsanalyse postuliert, wird bei diesen ‚gebrauchsbasierten‘ Modellen die Vorstellung von Sprache als von Gebrauchsfaktoren unabhängiges System mit eigenen, nur systeminternen Strukturen abgelehnt. Sprache und Spracherwerb können nicht unabhängig von Sprachgebrauch verstanden werden, ja sie werden durch Sprachgebrauch erst möglich und durch ihn definiert. Damit wird natürlich auch die durch Chomskys Modell klassisch gewordene rigide Unterscheidung von Kompetenz und Performanz hinfällig, und konsequenterweise muss auch ein Konzept der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Fertigkeiten in Form der Aneignung fixer intern-kognitiver Kompetenzen verworfen werden. Vielmehr sind Kompetenzen nur als Performanz beobachtbar und werden auch durch jedes ‚usage event‘ verändert. Das bringt für die Vertreter von usage-based Modellen eine methodologische Konsequenz mit sich:

„Because the linguistic system is so closely tied to usage, it follows that theories of language should be grounded in an observation of data from actual uses of language.“ (Kemmer/Barlow, 2000: xv)

Aus einer usage-based Perspektive sind deshalb “constructed examples with no naturally occurring context of production” (ebd.), wie sie in der Linguistik in anderen Ansätzen gern

verwendet werden, als Daten nicht akzeptabel. Das bevorzugte Datenmaterial, auf das sich diese Modelle deshalb in der Regel beziehen, sind linguistische Korpora, die „authentische Sprachverwendung abbildgetreu protokollieren“ (Deppermann, 2006: 2).

Die Gesprächsanalyse geht bei den zulässigen Untersuchungsgegenständen zur Konstitution von Daten einen entscheidenden Schritt weiter in ihrem Verständnis von Gegenstandsangemessenheit, sowohl bei der Untersuchung „kernlinguistischer Fragestellungen aus Syntax und Semantik“ (Deppermann, 2006: vii), als auch bei der Analyse anderer sozialer Praktiken zur Konstitution von Sinn und Ordnung in der Interaktion, ob dies nun Aneignungsprozesse betrifft oder nicht. Sprachgebrauch findet nicht in Form isolierter Äusserungen einzelner Produzierender statt, sondern ist als soziale Praktik Teil eines kommunikativen Interaktionsprozesses. Dieser kommunikative Interaktionsprozess – das Gespräch, in all seinen möglichen Formen, Handlungsinhalten und semiotischen Ressourcen – ist deshalb der grundsätzliche Untersuchungsgegenstand der Gesprächsanalyse und dies hat methodisch-methodologische Konsequenzen in Bezug auf die Gegenstandsangemessenheit der angewandten Analysepraktiken.

2.1. Methodisch-methodologische Grundprinzipien der Gesprächsanalyse

Die Konversationsanalyse geht von einigen „Organisationsprinzipien“ (Deppermann 2006: 3) oder „allgemeinen und formalen Eigenschaften“ (Deppermann 2008⁴: 9) aus, die für jede kommunikative Interaktion gelten und aus der heraus sich die gesprächsanalytische Methodologie, ihre spezifische ‚analytische Mentalität‘ begründet.

„Diesen Terminus verwendet Schenkein in der Einleitung zu einem Sammelband, um die allen Beiträgen gemeinsamen Prinzipien und methodologischen Orientierungen zu charakterisieren“ (Gülich/Mondada 2008: 16f. mit Bezug auf Schenkein 1978a: 1)

Diese analytische Mentalität ist jedoch demnach nicht zu verwechseln mit einer Methodenlehre, die ihre Verfahren festschreibt. Einen solchen methodischen Kanon lehnt die Konversationsanalyse ab, und verlangt

„die Methodik müsse in der Auseinandersetzung mit den empirischen Gegebenheiten der jeweiligen Untersuchung entwickelt werden.“ (Deppermann 2008⁴: 7).

Auch Deppermann will deshalb „die methodischen Prinzipien und Vorgehensweisen“ (ebd.: 9), die er in seiner Einführung beschreibt, nicht als „bindendes Korsett“ sondern vielmehr als „Werkzeugkasten“ (ebd.) verstanden wissen. Er verdeutlicht diesen Umstand nochmals einige Seiten später:

„Je nach Untersuchungsfrage und –Material werden daher unterschiedliche Vorgehensweisen geeignet erscheinen und verschiedene Probleme im Vordergrund stehen. Oft sind zusätzliche Prozeduren zu verwenden und neue Lösungen zu entwickeln. Gesprächsanalyse darf nicht als Applikation eines ehernen Methodenkanons, sondern muss als *kreative Tätigkeit* verstanden werden. Es ist immer wieder zu fragen, ob die verwendeten Methoden dem Material, der Fragestellung und den schon gewonnenen Erkenntnissen angemessen sind.“ (Deppermann 2008⁴: 18).

Nur das

„Verständnis allgemeiner Eigenschaften jeglicher Gesprächsaktivität rechtfertigt es, ebenso allgemeine, kontextunabhängige methodische Leitlinien, Kriterien und Strategien zu formulieren, die ihrerseits an die konkreten Materialien und Fragestellungen angepasst werden können und müssen.“ (ebd.)

Letztlich geht es bei den methodischen Prinzipien darum, dass die „Konstitutionsprinzipien von Daten als Analyseprinzipien genutzt werden“ (Deppermann 2006: 2). Sprache und Spracherwerb analysieren heisst demnach kommunikative Interaktionen analysieren. Das ist das Material, mit dem die Konversationsanalyse arbeitet. Die Methodik dabei ist „gegenstandsfundiert“ (Deppermann, 2008⁴: 9), weil sie den Konstitutionsprinzipien kommunikativer Interaktionen entspringt. „Dies ist es nun, was den Status der Gesprächsanalyse als *rekonstruktives Verfahren* begründet“ (Deppermann 2006: 2; Hervorhebungen im Original).

„Die *Prozesse der Konstruktion* im Gespräch und der *Rekonstruktion* bei der Auswertung sollen sich also *spiegelbildlich zueinander verhalten*, d.h., den gleichen Prinzipien folgen. Diese Spiegelbildlichkeit ist für die linguistische Gesprächsanalyse deshalb so grundlegend, weil die *Rekonstruktion* der Systematik der Verwendung sprachlicher Formen und ihrer Interpretation durch die InteraktantInnen selbst das Ziel der Untersuchung darstellt – und nicht etwa die Zuordnung zu theoretisch definierten Codes und Operationalisierungen oder die Beurteilung im Lichte von sprachlichen oder sozialen Normen.“ (ebd.: 24, Hervorhebungen im Original).

Der Standpunkt der Analyse soll nicht der eines aussenstehenden Beobachters sein. „Die Analyse folgt grundsätzlich der *Perspektive der Kommunikationsteilnehmer*.“ (Gülich/Mondada 2008: 17). In der Untersuchung einer Interaktion zwischen einem Menschen ohne konventionelle kommunikative Verhaltensweisen und z.B. seiner Betreuungsperson geht es erst einmal nicht darum, ob eine bestimmte Aktivität des UK-Nutzenden aus der Warte irgendeiner wissenschaftlichen Theorie eine kommunikative Handlung darstellt; entscheidend ist vielmehr, ob sie in der Interaktion zwischen den beiden diese Bedeutung erlangt und nach welchen Kriterien die Interaktionsbeteiligten dies entscheiden. Die Praktiken der Interaktionsbeteiligten, mit denen sie Bedeutung konstituieren und ihre Interpretationen gegenseitig beobachtbar und verstehbar, ‚accountable‘, machen, sind das Interesse der GesprächsanalystInnen und für sie, wie für die Interaktionsbeteiligten, beobachtbar. Dass die Perspektive der Forschenden natürlich dennoch nicht deckungsgleich mit jener der Gesprächsbeteiligten ist, und wie mit den daraus entstehenden Fragen in Bezug auf Erkenntnisgewinn umgegangen werden kann, wird in Unterkapiteln 2.2 und 2.3 behandelt werden.

Aus den genannten methodologischen Prinzipien – und noch einigen anderen, die noch besprochen werden – besteht die bereits erwähnte analytische Mentalität der Konversationsanalyse. Die angeführten Aussagen ihrer Vertreter machen sehr deutlich, dass es diese Mentalität ist und nicht die im Einzelfall verwendeten Analyseverfahren, welche den Forschungsansatz ausmachen. Wenn Renner (2011: 395) in seinem Artikel zum Nutzen der Konversationsanalyse für die Unterstützte Kommunikation schreibt:

„Unterschiede zwischen unterstützter und lautsprachlicher Kommunikation empirisch zu untersuchen, erfordert ein geeignetes Analyseinstrument. Die Konversationsanalyse bietet solche Instrumente“,

dann fokussiert er jedoch ausschliesslich die Auswertungsverfahren, und lässt den methodischen Kern beiseite, der die Werkzeuge erst gesprächsanalytisch sinnvoll anwendbar macht. Die logische Konsequenz davon sind dann Missverständnisse in Bezug auf die Funktion verwendeter Verfahren wie dem Transkribieren audio-visueller Aufnahmen als reines Dokumentationsmittel (vgl. Renner 2011) - gegenüber der gesprächsanalytischen Verwendungsweise von Transkriptionsprozessen als Teil der Analyse - oder dem Sinn einer „unmotivated examination“ (Sacks 1984: 27) für die materialgestützte Konstitution relevanter Untersuchungsgegenstände gegenüber einer Vorgehensweise, die mit „vorab definierten Phänomenen“ (Gülich/Mondada 2008: 18) oder „vorab festgelegten Hypothesen“ (Deppermann 2008⁴: 11) an die Daten herangeht, um an ihnen diese Hypothesen zu testen und damit „die Alltagspraxis, die eigentlich zu untersuchen ist, von vornherein nach den Kategorien des Forschers verformt“ (ebd).

Die Betrachtung einiger konversationsanalytischer Instrumente losgelöst von der diesem Forschungsansatz eigenen analytischen Mentalität, den methodologischen Grundprinzipien, lässt es dann auch zu, diese Verfahren innerhalb des empirisch-analytischen Theorierahmens, den Renner für die UK-Theoriebildung vorsieht (Renner 2004), zu verwenden. Diese sozialwissenschaftliche Richtung hat jedoch ein Daten- und Empirieverständnis, das dem der Konversationsanalyse ziemlich diametral entgegensteht. Konsequenterweise sieht Renner (2011: 403) dann auch „das grösste forschungsbezogene Potenzial“ der Konversationsanalyse für die UK „vor allem bei quantitativen Untersuchungen zu Fragen der spezifischen Charakteristika der Unterstützten Kommunikation“ (ebd.). Wobei die Konversationsanalyse immer von konkreten Einzelfällen ausgeht und sich explizit „gegen die Standardisierung der Daten“ (Deppermann 2008⁴: 11) wendet.

„Die Gesprächsanalyse fordert, dass wissenschaftliche Aussagen falladäquat sein müssen, und strebt die Explikation von Gesprächspraktiken an, während es der quantitativen Sozialforschung darum geht, zu generalisierbaren Aussagen zu gelangen und Korrelationen zwischen Variablen in bezug auf eine Population festzustellen.“ (ebd.).

In den methodischen Überlegungen in diesem Kapitel wie auch bereits in früheren Veröffentlichungen (Alfaré 2009 und Alfaré 2010) wird nun sehr wohl für die Gesprächsanalyse als sinnvollem Ansatz argumentiert für die Bearbeitung von Fragen nach dem konkreten Wie erschwerter Aneignungsprozesse, wie sie in der UK vorkommen. Allerdings liegt die Begründung dafür in ihrem methodisch-methodologischen Kern, nicht in ihren Verfahren, was dann auch zu anderen Fragestellungen und Konstitutionen relevanter Phänomene führt.

Welches sind nun noch genauer die Analyseprinzipien, die aus den allgemeinen Eigenschaften jeder kommunikativen Interaktion hervorgehen, neben dem rekonstruktiven Gestus aus der Perspektive der Interaktionsbeteiligten, der materialgestützten Entwicklung von Gegenständen, Begriffen und Verfahren, der Untersuchung interaktiver Praktiken am

Einzelfall ohne vordefinierte Hypothese oder Gegenstände, der kontextgebundenen Analyse von Äusserungen als Teil der gesamten Interaktion und damit einem Empirieverständnis, das als Untersuchungsgegenstand nur kommunikative Interaktionen zulässt, „die in ihren natürlichen Produktionskontexten aufgezeichnet, also nicht eigens zum Zweck der Untersuchung arrangiert werden“ (Gülich/Mondada 2008: 18)? Und was folgt daraus für das konkrete Vorgehen in der vorliegenden Arbeit? Als Eigenschaften, die für „Gespräche ganz allgemein gelten, wo auch immer und von wem auch immer sie geführt werden“ nennt Deppermann (2008⁴: 8 und 2006: 3) „Konstitutivität, Prozessualität, Interaktivität, Methodizität, Pragmatizität“. In der Kurzfassung bedeutet dies, dass kommunikative Interaktionen aus sequenziell und simultan strukturierten Aktivitäten der Beteiligten bestehen, die sich über eine gewisse Zeitspanne erstrecken (Prozessualität), in denen die Interaktionspartner Ordnung und Sinn mit dem, was sie tun, aktiv nach und nach realisieren (Konstitutivität) und zwar kooperativ und in ihren Beiträgen aufeinander bezogen (Interaktivität). Sie setzen dafür verschiedene mehr oder weniger konventionalisierte Praktiken systematisch ein (Methodizität) und bearbeiten damit interaktionsorganisatorische Aufgaben sowie gemeinsame und individuelle Inhalte (Pragmatizität).

In der Konstitution der Interaktionsrealität beziehen sich die Teilnehmenden teilweise auf Strukturen, die aufgrund von Vorerfahrungen von ihnen internalisiert wurden, orientieren sich also an ihrer jeweilige Vorstellung der Normalität zum Beispiel von ‚Frühstücken‘. Dennoch müssen sie die entsprechende Ordnung während einer Interaktion kooperativ realisieren, damit den Handlungen Sinn zugeordnet werden kann und tatsächlich ein Frühstück daraus wird.

„Dieser Sinn kann nur lokal entstehen, denn jede Handlung ist zwangsläufig ‚indexikal‘, d.h. sie verweist grundsätzlich auf den unmittelbaren Kontext, in dem sie vollzogen wird. Zugleich definiert die Handlung aber auch den Kontext, denn sie orientiert sich an bestimmten Kontextfaktoren; das wird daran deutlich, dass sie diesen relevant setzt.“ (Gülich/Mondada 2008: 14).

Das heisst auch, dass Handlungen, kommunikativen und anderen, immer nur innerhalb und in Bezug auf einen lokal situierten Kontext von den Interaktionspartnern Bedeutung zugeordnet werden kann und zugeordnet wird. Diese kontextuelle Situiertheit bezieht sich auf ganz unterschiedliche Ebenen und natürlich auch auf die einzelne Äusserung.

„Most centrally, an utterance will occur someplace sequentially. Most obviously except for initial utterances, it will occur after some other utterance or sequence of utterances with which it will have, in some fashion, to deal and which will be relevant to its analysis for coparticipants.“ (Schegloff 1984: 34)

Eine Äusserung, ein Gesprächsbeitrag, kann so nie für sich allein stehen oder betrachtet werden.

„A turn is to be thought of as a ‚turn-in-a-series‘, with the potential of the series being made in to a sequence.“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 2006/1974: 27).

Die minimale Bezugseinheit ist in der Konversationsanalyse deshalb nicht der einzelne Turn oder die einzelne Handlung oder Aktivität, sondern letztlich die Interaktionssequenz (vgl. Alfaré 2009: 137), da eine Handlung zwar eine „sequenzielle Implikativität“ (Schützeichel

2004: 188) aufweist, ihre Bedeutung jedoch erst durch die Folgehandlung des Interaktionspartners geklärt wird, der damit gleichzeitig anzeigt, wie er die Vorgänger-Handlung versteht und in der Folge selbst zum Kontext für die nächste Handlung wird (vgl. auch Alfaré 2009: 139). Bedeutung ist somit in der Gesprächsanalyse immer

„interaktive Bedeutung – also die Interpretation, die Interaktionsteilnehmer als lokal gültig annehmen und als solche anzeigen.“ (Deppermann 2006 b: 20).

Bereits ein einzelner Turn, die Wahrnehmung des Rederechts durch einen Gesprächsteilnehmer, stellt jedoch ein interaktives Konstrukt dar, da er nur im Zusammenhang mit mehreren möglichen Nutzenden vorstellbar ist. Wie bereits in den Analysen in Kapitel 5 aber noch mehr in denjenigen in Bezug auf Mitteilungshandeln in Kapitel 7 zu sehen sein wird, ist das Übernehmen oder Übergeben des Rederechts bei erschwerten Aneignungsprozessen noch viel deutlicher als bei Interaktionen unter Menschen ohne Beeinträchtigung eine interaktive Konstitution aller Beteiligten. Untersuchungen zu verschiedensten Aspekten des Turn-taking gehören denn auch seit dem begründenden Artikel von Sacks/Schegloff/Jefferson (2006/1974) über dieses Thema zu den klassischen Fragestellungen in der Konversationsanalyse. Ein Turn ist immer eine Ko-Konstruktion aller an der Interaktion Beteiligten, auch wenn nur eine Person darin verbal aktiv ist. Wer sich äußert, tut dies - wie gesehen - in Bezug auf vorhergehende Kommunikationshandlung anderer und auch im Hinblick auf angestrebte Adressaten;

„d.h., sie müssen ihren gegenwärtigen Aufmerksamkeitsfokus, ihr Vorwissen, die bei ihnen anzunehmenden Meinungen, Interessen, Interpretationsgepflogenheiten etc. berücksichtigen.“ (Deppermann 2006: 8)

Neben diesem ‚recipient design‘ (siehe auch ebd.: 7) von Äusserungen werden Anschlussfähigkeit und Verstehen interaktiv auch durch sogenanntes ‚display‘-Verhalten oder auch Aufzeigehandlungen (vgl. z.B. Deppermann 2006: 8f.) gesichert. Darunter werden multimodale Verhaltensweisen der Beteiligten verstanden, durch die sie einander anzeigen, wie eine Äusserung gemeint ist (vom ‚Sprecher‘) und wie sie verstanden wird (vom ‚Hörer‘).

Noch offensichtlicher wird die Tatsache der Kokonstruktion auch schon einzelner Turns, wenn Gesprächsbeiträge betrachtet werden, in denen mehrere Teilnehmer teilweise gleichzeitig verbal aktiv sind, wobei das Rederecht jedoch von allen Beteiligten unbestritten nur bei einem Teilnehmenden liegt und auch bleibt. Beispiele dafür sind unter anderem Praktiken von Rückmeldeverhalten, die von Schegloff (1982) und Ehlich (1986) bereits Anfang der 80er Jahre untersucht wurden. Dabei ging es noch hauptsächlich um Interjektionen wie ‚hm‘, ‚uh‘ und dergleichen (vgl. auch z.B. Deppermann, 2008³, pp. 39f.). Aber verbale Aktivitäten von Interaktionsbeteiligten, die das Rederecht gerade nicht innehaben, können durchaus sehr viel ausführlicher sein, und sind auch nicht auf Rückmeldungen im engeren Sinne beschränkt. Es wird hier deshalb bereits auf die Vielfältigkeit ko-konstruktiver Phänomene in kommunikativen Interaktionen schon auf Turn-Ebene und deren frühe Entdeckung durch die Gesprächsanalyse hingewiesen, weil einerseits Praktiken der multimodalen und interaktiven Konstituierung von Gesprächsbeiträgen bei erschwerten Kommunikationsprozessen, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit existieren, offensichtlicher als gewöhnlich sehr wichtig sind. Andererseits wird dadurch noch klarer, wie

geeignet die Gesprächsanalyse mit ihren Vorgehensweisen gerade auch für die Untersuchung von UK-Prozessen ist.

In der UK-Literatur wird unter der Kokonstruktion von Äusserungen in der Regel allerdings lediglich die „gemeinsame Entschlüsselung“ (Lexikon der Fachbegriffe im Handbuch der Unterstützten Kommunikation, 2008³: L.007.001) von Äusserungsinhalten durch die Beteiligten verstanden, die stattfinden muss, wenn UK-Nutzende, die nur ein geringes Vokabular für ihre Äusserungen nutzen können, sich damit nicht klar, eindeutig oder differenziert genug verständlich machen können.

„Durch Nachfragen und andere Klärungsstrategien kann dann herausgefunden werden, was mit der Äusserung gemeint ist.“ (ebd.)

Solche Kokonstruktion von Bedeutungen mit verbalen Beiträgen von mindestens zwei Beteiligten während des Turns von nur einem dieser Beteiligten oder von Inhalten, die einem Beteiligten zugeordnet werden über mehrere Turns und Sprecherwechsel hinweg werden in der Literatur zur Unterstützten Kommunikation oft als UK-spezifisch im Vergleich zu nicht-UK-Kommunikation bezeichnet. Renner meint in seinem Artikel zu den Anwendungsmöglichkeiten der Konversationsanalyse für UK-Kommunikation entsprechend:

„Im Hinblick auf die Analyse ist offen, wie Ko-Konstruktionsprozesse und insbesondere die Anteile der oral sprechenden Kommunikationspartner darin sinnvoll erfasst und von den originären Gesprächsanteilen unterschieden werden können.“ (Renner 2011: 398).

Formale und inhaltliche Kokonstruktion von Turns durch verschiedene Interaktionsbeteiligte mit verbalen und anderen Ressourcen ist jedoch ein allgegenwärtiges Phänomen jedes Gesprächs und in keiner Weise UK-spezifisch im Sinne von ausschliesslich oder hauptsächlich in UK-Interaktionen existent. Unterschiede zu nicht-UK-Gesprächen sind graduell und kontextgebunden, nicht grundsätzlicher Art. Nicht einmal die durch eingeschränktes Vokabular bedingte Ko-Konstruktion von Inhalten findet sich ausschliesslich in der UK. Wer sich schon einmal mit einer sehr maulfaulen, einsilbigen oder der lokalen Sprache nicht mächtigen Person oder mit einem 1-2 jährigen Kind unterhalten hat, fand sich als Interaktionspartner mit derselben Notwendigkeit konfrontiert „über Nachfragen und andere Klärungsstrategien“ Inhalte zu etablieren. Passender liesse sich wohl davon sprechen, dass bestimmte Formen inhaltlicher Kokonstruktion, multimodaler Zeichenverwendung und anderen Phänomene typisch – nicht spezifisch in Sinne einer Ausschliesslichkeit - für viele kommunikative Interaktionen in der UK seien, weil sie da häufig – aber durchaus nicht immer - und häufig in bestimmten Kombinationen anzutreffen sind.

Auch der Unterschied zwischen „originären“ Gesprächsanteilen“ und kokonstruktiven Anteilen „der oral sprechenden Kommunikationspartner“, den Renner macht, lässt sich nur sinnvoll machen, wenn zwischen den Beteiligungsweisen der Interaktionspartner innerhalb des in der UK-definierten sehr eingeschränkten Bereichs von Kokonstruktion und allen anderen Beteiligungsweisen in der kommunikativen Interaktion zum vornherein eine grundsätzliche Unterscheidung gemacht wird. Diese lässt sich jedoch aufgrund der Erkenntnisse der Gesprächsanalyse zur interaktiven Herstellung von Sinn und Ordnung in

Interaktionen nicht begründen. Zudem entspricht es gerade nicht der Vorgehensweise der Gesprächsanalyse, mit vorgefassten Definitionen und Hypothesen ans Material heranzutreten, um diese dann darin wieder zu finden. Es scheint, dass die Sichtweise von Kokonstruktion und anderen Gesprächsphänomenen wie Multimodalität, niedriger Gesprächsgeschwindigkeit, Passivität oder Asymmetrie (vgl. u.a. auch Renner 2011, Ruben 2004, Braun 2008) als spezifisch für UK im Vergleich mit nicht-UK Gesprächen, wie sie in der UK-Literatur häufig anzutreffen ist, als implizites Modell von nicht UK-Gesprächen teilweise eine praktisch monomodal-lautsprachlich stattfindende Kommunikation vorstellt, in der sich die Teilnehmenden in ihren Gesprächsbeiträgen gleichmässig abwechseln, alle ähnlich aktiv und mit ähnlichen kommunikativ-sprachlichen Fertigkeiten ausgestattet sind und Gesprächsbeiträge formal und inhaltlich vom jeweiligen ‚Sprecher‘ ohne Mithilfe der Gesprächspartner konstituiert werden.

Die Gesprächsanalyse hält dagegen jedoch fest und belegt das auch mit ihren Untersuchungen, dass kommunikative Interaktionen bedingt durch situative Gegebenheiten sowie Zielsetzungen, Kenntnisse und Fertigkeiten der Beteiligten zwar sehr unterschiedlich gestaltet sein können, dass jedoch bestimmte allgemeine Prinzipien für alle Gespräche gelten, wie dieses Kapitel dabei ist darzulegen. Zu diesen Prinzipien gehören – wie gesehen – Konstitutivität, Interaktivität und Prozessualität, die allein schon deutlich machen, dass es sich bei kommunikativen Interaktionen immer um multimodale, ko-konstruierte Ereignisse handelt. Schmitt (2005) argumentiert bereits für eine Perspektive, welche alle Ausdrucksmodalitäten in der Analyse gleichberechtigt nebeneinander stellt und die Verbalität als dominante Bezugsebene in der Analyse ablöst. Und Verbalität bezieht sich durchaus nicht allein auf Lautsprache, sondern schliesst alle Ressourcen mit ein, mit denen Äusserungen realisiert werden können. Gerade diese - im Vergleich zur noch stark an den verbalen Anteilen von kommunikativen Interaktionen orientierten Konversationsanalyse früherer Jahre - erweiterte Sichtweise lässt diesen Forschungsansatz umso angemessener für die Fragestellungen erscheinen, die hier im Fokus stehen und auch für die erschwerten Aneignungs- und Kommunikationsprozesse der UK generell.

Die Prozessualität von Gesprächen meint, dass Bedeutungen und Strukturen als Prozesse in der Zeit im Laufe der Interaktion emergieren. Das rekonstruktive Verfahren der Gesprächsanalyse spiegelt diese sequenzielle Konstitution von Sinn und Ordnung. Der Prozesscharakter von Gesprächen hat auch die Konsequenz, dass die Muster und Praktiken, an denen die Gesprächsanalyse interessiert ist,

„oft keine Umsetzungen von vorangehenden Plänen [sind], sondern das Ergebnis der situierten Schritt-für -Schritt Produktion, bei der die (meist nicht-deterministischen) Anschlusspotenziale der aufgebauten Strukturen für die Produktion weiterer Konstituenten und Beiträge benutzt werden.“ (Deppermann 2006: 7; [] sinngemäss ergänzt).

Die Entwicklung der Gesprächsanalyse zur multimodalen Interaktionsanalyse öffnete dabei vermehrt den Blick der Analyse für die simultane Prozessebene neben der sequenziellen. Sequenzialität besteht vor allem in Bezug auf die Konstituierung von Bedeutungen, Inhalten, wechselnden Aufmerksamkeitsfokusse und der Interaktionsordnung insgesamt. Simultaneität

ist vor allem wichtig in Bezug auf gleichzeitige Aktivitäten in unterschiedlichen Ausdrucksmodalitäten eines Teilnehmenden oder bei verschiedenen Interaktionsbeteiligten. Beide Ebenen kommen zusammen im

„Vollzug der ‚interaktiven Ordnung‘, wie sie durch das Zusammenspiel aller Ausdrucksmittel, die den Interaktionsbeteiligten zur Verfügung stehen, konstituiert wird. ‚Interaktive Ordnung‘ beschreibt dabei den Gesamtzusammenhang aller simultan realisierten, sequenziell strukturierten und aufeinander bezogenen interaktiven Beteiligungsweisen aller Teilnehmer.“ (Deppermann/Schmitt 2007: 17)

Gerade, was die simultanen Aktivitäten in verschiedenen Modalitäten oder von verschiedenen Beteiligten angeht, stossen die Interaktionspartner oft auf Schwierigkeiten, wenn ein Beteiligter in seinen kommunikativen Handlungsfertigkeiten schwer beeinträchtigt ist. Sei dies z.B., weil es der Person, bedingt durch Wahrnehmungsschwierigkeiten, schwer fällt, Inputs aus verschiedenen Modalitäten gleichzeitig oder zu einem kohärenten Ganzen zu verarbeiten, Aktivitäten in einzelnen Modalitäten überhaupt wahrzunehmen oder als bedeutungskonstituierend zu verstehen oder auch in der eigenen Ausdrucksfähigkeit auf einzelne Modalitäten beschränkt zu sein. Oder sei dies beispielsweise, weil die verbalen Aktivitäten von der Person mit Kommunikationseinschränkungen durch Anwahl von passendem Vokabular in einem Kommunikationsgerät oder –Ordner stattfindet, was häufig der Fall ist, auch bei den untersuchten Interaktionen in der vorliegenden Arbeit. Bei dieser Anwahl muss die ganze Aufmerksamkeit auf das Gerät und die Anwahl-Handlung geleitet sein, was die gleichzeitige Wahrnehmung von Aktivitäten der anderen Beteiligten in dieser Zeit sehr erschwert. Zusätzlich findet Kommunikation in alltäglichen Kontexten meist innerhalb von Interaktionen statt, die auch andere Handlungen – kooperative und individuelle – beinhalten. Oft stehen diese anderen Handlungen (Essen, Haushaltarbeiten, Körperpflege, schulische und berufliche Aktivitäten, etc.) und nicht die Kommunikation sogar im Vordergrund. Diese müssen in der Interaktion zusätzlich miteinander, dem Gegenüber und den kommunikativen Handlungen koordiniert werden. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass der Umgang mit simultanen und sequenziellen Prozessen und die Koordination entsprechender Aktivitäten auch in der vorliegenden Untersuchung eine wichtige Rolle spielen.

Das Prinzip der Methodizität besagt nun, dass Interaktionsbeteiligte das, was sie tun, systematisch tun, dass

„die Kommunikationspartner ihre Handlungen methodisch und systematisch hervorbringen, d.h. dass sie fortlaufend an der Koordination und der Synchronisation ihrer Aktivitäten sowie der Anpassung ihrer Perspektiven arbeiten. Die Ordnung im Gespräch ist das Ergebnis dieser Aktivitäten; die Analyse hat die Aufgabe, die von den Teilnehmern aufgebauten Ordnungsstrukturen herauszuarbeiten und zu beschreiben. (Gülich/Mondada 2008: 17)

Gülich/Mondada nennen dann die Tatsache, die sich seit den Anfängen der Konversationsanalyse in unzähligen Untersuchungen erwiesen hat, dass Alltagsgespräche nicht chaotisch verlaufen, sondern hochgradig strukturiert, „das Prinzip der Ordnung“ (2008:

17). Damit verweisen sie auf Sacks, der diese für die Konversationsanalyse leitende Maxime, „that there is order at all points“ (Sacks 1984: 22) ursprünglich aufstellte.

„Sie besagt, dass jedes Detail der Interaktion Bestandteil dieser Ordnung, die im Handeln der Beteiligten immer wieder neu geschaffen wird, sein kann und daher potenziell ein Untersuchungsgegenstand ist.“(Gülich/Mondada 2008: 15).

Das ist der Grund, warum die Analyse der Details der „lokalen Aktivitäten“ (ebd.) der Beteiligten in ihrem prozeduralen Kontext für die Konversationsanalyse so zentral ist und warum für Sacks die unvoreingenommene, „unmotivated“ (Sacks 1984: 27) Beobachtung die Basis für Theoriebildung ist (ebd.: 25). Lösungen finden sich oft an unerwarteten Stellen oder „with things that are not currently imaginable“ (ebd.), aber eben in realen Interaktionen vorkommen.

Die Interaktionspartner gehen systematisch und methodisch vor, benutzen dabei mehr oder weniger kulturell konventionalisierte Praktiken und machen sie für andere erkennbar. Sie tun dies handlungsorientiert (Pragmatizität) und zielgerichtet, dh. Methoden sind funktional organisiert (vgl. Deppermann 2006: 11).

„Sie sind auf die Lösung bestimmter kommunikativer *Probleme* bzw. auf die Verfolgung von kommunikativen *Zwecken* zugeschnitten.“ (ebd.; Hervorhebungen im Original)

Diese Handlungsorientierung bezieht sich natürlich nicht nur auf inhaltliche individuelle und soziale Aufgaben, sondern gilt auch für die Bewältigung organisatorischer Aufgaben, die sich im Interaktionsprozess stellen, wie zum Beispiel der Aufmerksamkeitssteuerung oder der Koordination kommunikativer und anderer Handlungen. Die von den Beteiligten verwendeten konventionalisierten Praktiken zur Herstellung von Sinn und Ordnung sind sprach- und kulturspezifisch (vgl. Deppermann 2006: 9).

„Dies sind sozialisatorisch erworbene, für den Status als kompetentes Mitglied in einer Sprach- und Praxisgemeinschaft erforderliche Fertigkeiten und Routinen.“ (ebd.)

Spracherwerb als Erwerb kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten, als „Ethnomethoden“ (ebd.: 9) zur Herstellung von Sinn und Ordnung in Interaktionen der sozialen Wirklichkeit beinhaltet sehr viel mehr als nur das Erlernen einer Sprache. Für die untersuchten Erwerbsprozesse unter erschwerten Bedingungen wird sich dies als nicht unwichtig erweisen.

„Jede sprachliche Interaktion erfordert daher als Realisierungsvoraussetzung AkteurInnen, die über entsprechende deklarative und prozedurale Wissensbestände und die Fähigkeit zur Konstruktion von Inferenzen verfügen, und die auch die Fähigkeit zur motivierten Wahl, die ihnen als bedeutungsvolles Handeln zuzuschreiben ist, besitzen und ausüben. Die gleichen Fähigkeiten sind Voraussetzung für die situierte Verwendung indexikalischer Zeichen: Bedeutung ist hier nicht kodiert, sondern muss aktiv in Bezug auf den jeweiligen Kontext der Verwendung konstituiert werden.“ (Deppermann 2006: 4)

Was bedeutet dies für die untersuchten Erwerbsprozesse unter erschwerten Bedingungen? Werden solche Wissensbestände in Form beobachtbarer kommunikativer Verhaltenweisen erworben? Wie werden sie von den Gesprächspartnern in Betracht gezogen? Wie wird diese „Gesprächskompetenz“ (ebd.: 9) sichtbar? Wie findet Bedeutungskonstitution und

Verstehenssicherung in den Interaktionen statt, in denen entsprechende Fertigkeiten bei einem Beteiligten von den anderen (noch) nicht erkennbar gezeigt werden? Konventionalisierungen und Routinisierungen sind aus der Sicht der Gesprächsanalyse natürlich nur dann also solche relevant, wenn die Interaktionsbeteiligten sie im Prozess als solche ratifizieren.

Aber Verstehen und Anschlussfähigkeit kann über solche Praktiken auch in kommunikativen Interaktionen zwischen sehr geschäftskompetenten Partnern nur bedingt gesichert werden. Dafür sind Interaktionsprozesse viel zu kontingent. Dies gilt für alle kommunikativen Interaktionen wird aber besonders augenfällig, wenn mindestens einer der Teilnehmenden keine oder nur wenig konventionelle kommunikative Verhaltensweisen einsetzt sei dies aus Gründen kognitiver oder motorischer Beeinträchtigungen. Da fällt es oft schon schwer, eine sichere Unterscheidung zwischen einer zufälligen oder behinderungsbedingten Bewegung und einer zielgerichteten Verhaltensweise zu machen. Wie schwierig es für die Interaktionspartner erst ist, allfälliges methodisches Vorgehen und die zugehörige Bedeutung zuzuordnen, zeigt sich in jeder Teamberatung, in der die Betreuenden die Aufgabe haben, genau dies in Bezug auf das Verhaltensrepertoire eines von ihnen betreuten Menschen zu machen.

Wo Konventionalität nicht weiterhilft, behelfen sich die Interaktionsbeteiligten mit gegenseitigen Unterstellungen von „order at all points“. Interaktionsteilnehmer gehen so lange wie möglich und grundsätzlich davon aus, dass das Verhalten des Gegenübers eine absichtsvolle Wahl, die etwas meint, darstellt.

„Allen solchen Präsumtionen ist gemeinsam, dass ggfs. sogar kontrafaktisch – etwa bei der sprachlichen Sozialisation des Kindes [hier wird im Zitat bibliographisch auf Bruner 1987 verwiesen; Anm. der Autorin] – unterstellt wird, dass auch nicht-konventionelle Formen und nicht konventionell zu interpretierende Verwendungen so lange als möglich als systematisch gewählter Ausdruck von Bedeutungsintentionen verstanden werden. Idealisierungen und Maximen präsupponieren also die Methodizität von Gesprächsaktivitäten und benutzen sie als Heuristiken zur Konstruktion von Interpretationen, die, wenn sie funktionieren, ihrerseits die Präsumtion der Intelligibilität und Methodizität der Aktivitäten bestätigen.“ (Deppermann 2006: 11).

Laut Bruner (1987) ermöglichen solche Unterstellungen durch die Bezugspersonen, dass das Kleinkind mit einem bestimmten Verhalten eine bestimmte soziale Intention verfolge, und das anschließende Verhalten der Bezugspersonen, sich adressiert zu fühlen und so darauf zu reagieren, als ob das gezeigte Verhalten diese Bedeutung hätte, dem Kleinkind, tatsächlich zu lernen, mit seinem Verhalten etwas bestimmtes meinen zu können. Das Entscheidende ist jedoch, dass die Bezugspersonen eines Babies wissen, dass ihr Kind über die kommunikativen Fertigkeiten, die sie ihm unterstellen, noch nicht wirklich verfügt. Irgendwann müssen die Interpretationen ‚funktionieren‘, so dass sie auch „mit dem weiteren Gesprächsverlauf zu vereinbaren“ (Deppermann 2006: 11, Fussnote 8) sind, und auch mit konventionalisierten Praktiken Verstehen und Anschlussfähigkeit von allen Beteiligten gesichert wird. Einer allein kann auf die Dauer nicht kommunizieren.

2.2. Konsequenzen der analytischen Mentalität der Gesprächsanalyse für die Konstitution konkreter Gegenstände und Verfahren der Analyse

Die Gesprächsanalyse zeichnet sich nicht durch bestimmte, immer gleiche Verfahren aus, sondern durch die analytische Mentalität, die methodisch-methodologischen Grundprinzipien, die bisher dargelegt wurden. Die jeweiligen Analyseverfahren, die im konkreten Fall verwendet werden, müssen immer den Fragestellungen und dem Untersuchungsgegenstand angepasst werden. Da Bedeutungen und Strukturen der sozialen Wirklichkeit nicht als Voraussetzungen für konkrete Interaktionen sondern als lokal-situierte interaktiv-sequenzielle methodische Hervorbringungen aller an einer Interaktionsbeteiligten in situ aufgefasst werden, sind diese Praktiken der Konstitution von Sinn und Ordnung das Interesse der Gesprächsanalyse und nicht beispielsweise sprachliche oder andere Verhaltensweisen oder Inhalte an sich. Und diese müssen aus der Perspektive der Beteiligten entlang ihrer sequenziellen Emergenz und innerhalb ihres interaktionalen Kontextes rekonstruiert werden. Da die Interaktionsbeteiligten einander anzeigen, wie sie etwas verstehen, was sie aktuell als relevant setzen, wie sie etwas meinen, kann sich der analysierende Forscher genau wie die Beteiligten selbst, daran orientieren.

Aus diesem radikalen Empirie-Verständnis heraus, dass Hypothesen nur auf diese Weise materialgestützt entwickelt werden können, dürfen zur Untersuchung nur in einem für die jeweilige Fragestellung natürlichen Kontext aufgezeichnete authentische Interaktionen herangezogen werden, nicht etwa solche, die extra zum Zweck der Untersuchung arrangiert wurden. Das bedingt jeweils passende audiovisuelle Aufnahmeverfahren und grafische Transkriptionen untersuchter Interaktionsdetails. Allerdings ist klar, dass es sich dabei nicht einfach um passiv dokumentierende Instrumente handeln kann, die einer anschließenden Analyse sozusagen vorgelagert wären und diese ermöglichen. Vielmehr sind sowohl Aufnahmen wie Transkriptionen integrierter Bestandteil des Analyseprozesses. Denn zwar gibt es inzwischen standardisierte Systeme, wie z.B. Intonationsaspekte, Lautsprachpausen oder Blickverhalten grafisch notiert werden können. Aber ob eine bestimmte Aktivität überhaupt notiert wird, als was sie bezeichnet wird oder wo sie anfängt und endet, liegt in der Entscheidung der Analysierenden, auch dann wenn sich darüber mit anderen ausgetauscht wird. Auch bereits welche Interaktionen aufgenommen werden und wie aufgenommen wird - mit wie vielen Kameras, aus welcher Perspektive -, ob bestimmte Details herangezogen werden oder eine ‚Gesamtschau‘ aufgenommen wird, ob die Kameraeinstellung während der Aufnahme verändert wird oder nicht, sind Entscheidungen, die Einfluss auf die Analyse haben. Auch da, wo mit Aufnahmen fix installierter Kameras gearbeitet wird, ist die Aufnahmeperspektive der Kamera eine andere als die jedes Beteiligten und bringt so eine zusätzliche Perspektive mit ein. Zudem muss auch mit dem von Labov (1980) formulierten Beobachterparadoxon umgegangen werden. Die Daten müssen in Bezug auf die Phänomene, die untersucht werden sollen, natürlich sein. Gleichzeitig ist es aber auch wichtig, dass diese Phänomene von der technischen Qualität her so aufgenommen werden, dass eine detaillierte Untersuchung möglich ist. Je aufwendiger aber die Technik, desto mehr sind sich die

Teilnehmenden potenziell der forschenden Beobachtung bewusst, was die Situation wiederum tendenziell verändert. Die ‚Daten‘, mit denen gearbeitet wird, sind also nie einfach ‚gegeben‘. Sie werden vielmehr in der Interaktion zwischen Forscher und Realität konstituiert und zwar aus der Perspektive des jeweiligen Erkenntnisinteresses – oder konkreter – der jeweiligen Forschungsfrage. Deppermann (2006: 20) formuliert daraus als Konsequenz für die gesprächswissenschaftliche Analyse:

„Es gibt also nicht *die* Analyse eines Gesprächs, sondern *immer nur eine Analyse unter einer Fragestellung und in Hinblick auf bestimmte Interessen.*“ (Hervorhebungen im Original).

Wie kann man aber ‚unmotivated‘, unvoreingenommen, an Daten herangehen, wie es die Gesprächsanalyse fordert, wenn nur schon die Konstitution der Daten zumindest mitmotiviert ist von Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage? Wenn die Formulierung einer Fragestellung als etwas Einmaliges, Fixes, der Analyse Vorgelagertes gefasst wird, ist dieses Dilemma nicht zu lösen.

„Begrift man die Formulierung einer Fragestellung, die den Zugang zu wesentlichen, gar neu zu erkennenden Gegenstandsstrukturen eröffnet, als ein wichtiges Forschungs*resultat*, dann verliert das skizzierte Spannungsverhältnis zwischen Authentizität und Strukturierung etwas von seiner scheinbaren Ausweglosigkeit. In der Tat ist die Gesprächsanalyse durch ein *spiralförmiges Verhältnis von Gegenstandskonstitution und Gegenstandsanalyse* gekennzeichnet: Im Verlauf des Forschungsprozesses verändern sich die Fragen und Vorannahmen, mit denen man dem Untersuchungsmaterial begegnet (= Gegenstandskonstitution), durch dessen Analyse – veränderte Fragen zu stellen zeugt von einem Erkenntnisgewinn. Die Entwicklung der Forschungsfrage geht mit der Produktion von Ergebnissen Hand in Hand. Es empfiehlt sich daher, die ersten Forschungsfragen *offen, vage und schlicht* zu formulieren; d.h.: sie nicht auf voraussetzungsvollen Theorien aufzubauen, möglichst wenige Vorannahmen in sie einfließen zu lassen und vor allem sich der Vorannahmen, die zugrundeliegen, soweit als möglich bewusst zu sein und sie flüssig und kritisierbar zu halten. Die Spezifikation der Untersuchungsfragen schreitet dann als Resultat der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsmaterial voran.“ (ebd., Hervorhebungen im Original).

Dies beschreibt ziemlich genau die Art des Untersuchungsprozesses, der in der vorliegenden Arbeit realisiert wurde.

2.3. Von der Analyse konkreter Interaktionsdetails am Einzelfall zur Theoriebildung

Nicht nur die soziale Wirklichkeit in Form ihrer Gegenstände, Bedeutungen und Strukturen ist eine kontinuierliche interaktive Hervorbringung der Interaktionsbeteiligten in Auseinandersetzung miteinander und einer stofflichen Umgebung. Genauso ist auch jede (wissenschaftliche) Erkenntnis nie die einer objektiv gegebenen Realität sondern das Resultat eines interaktiven spiralförmigen Prozesses der Forscherin mit ihrem jeweiligen

Erkenntnisinteresse, ihrer jeweiligen Perspektive in Auseinandersetzung mit dem Material. Diese Auffassung des Erkenntnisprozesses wie auch bereits diejenige von Sinn und Ordnung als lokalen, interaktiven, prozessualen Hervorbringungen, lässt einerseits die Gesprächsanalyse als interpretierende, qualitative Forschungsmethode erkennbar werden. Andererseits macht sie die epistemologische Grundposition klar, aus der heraus die Gesprächsanalyse zumindest implizit agiert und die sich von dem nomologisch-deduktiver Vorgehensweisen stark absetzt.

Diese teilt sie mit anderen qualitativ-verstehenden Methoden in der Sozialforschung, insbesondere mit der Grounded Theory. Strübing (2008²) erläutert diese erkenntnistheoretische Position in seiner Einführung in die ‚Grounded Theory‘ in der Variante von Anselm Strauss mit Bezug auf den Pragmatismus vor allem von Charles Peirce folgendermassen:

„Realität befindet sich demnach ebenso wie die Theorien über sie in einem kontinuierlichen Herstellungsprozess, kann also nicht als immer schon gegebene ‚Welt da draussen‘ vorausgesetzt werden. Damit wird die Existenz einer physisch-stofflichen Natur nicht bestritten, wohl aber, dass wir uns auf sie als Ganze und Gegebene beziehen können. Stattdessen, so der pragmatistisch orientierte Interaktionismus, entsteht ‚unsere Realität‘ in der tätigen Auseinandersetzung mit Elementen der sozialen wie der stofflichen Natur, die damit zu Objekten für uns werden und Bedeutungen erlangen, die wir uns über Prozesse der Symbolisation wechselseitig anzeigen können.“ (Strübing 2008²: 38).

Genauso wie die Praktiken und Prozesse der methodischen Herstellung von Sinn und Ordnung durch die Beteiligten in der einzelnen Interaktionssequenz in der Gesprächsanalyse rekonstruiert werden müssen und dabei eine Analyse eines Gesprächs entsteht, muss auch der Prozess der Theoriebildung an sich in seinem methodischen Hin und Her zwischen Gegenstandskonstitution, Analyse, Vorannahmen und Einbezug externer Wissensbestände transparent gemacht werden. Resultierende Erkenntnis ist dabei immer vorläufig und perspektivisch.

„Wenn wir uns auf diese prozessuale, multiperspektivische Realitätsauffassung verständigen, kann auch das Verständnis von Theorien kein anderes als ein prozessuales sein, denn einerseits sind sie selbst Teil der Realität, und andererseits müssen sie, um wirklichkeitsangemessen zu sein, den Wandel des Wirklichkeitsausschnittes nachvollziehen, über den sie Aussagen machen wollen. Auch Universalität von Theorien ist dann ausgeschlossen: Weil Theorien nicht Entdeckungen (in) einer als immer schon gegeben zu denkenden Realität, sondern beobachtergebundene Rekonstruktionen repräsentieren, bleiben auch sie der Prozessualität und Perspektivität der empirischen Welt unterworfen.“ (ebd.: 39).

Mit dieser analytischen und theoretischen Verschränkung beider Handlungsebenen, jener der zu analysierenden kommunikativen Interaktion und jener des Forschungsprozesses, kann unter anderem ein guter Umgang mit dem „Wissensparadox“ (Deppermann 2008⁴: 84), das in der Gesprächsanalyse besteht, gefunden werden:

„Der Gesprächsanalytiker muss über alles Mögliche Bescheid wissen und soll doch zugleich der Sicherheit und Relevanz dieses Wissens für die Gesprächsanalyse misstrauen.“ (ebd.: 84f.)

Dies ist deshalb der Fall, weil

„das Wissen, das zum Verständnis von Gesprächsprozessen notwendig ist, selbst zum Untersuchungsgegenstand gehört, der zu erforschen und zu explizieren ist“ (ebd.: 85).

Die Gesprächsteilnehmer zeigen sich zwar gegenseitig teilweise an, auf welche Wissensbestände sie sich gerade beziehen (display), wie wir gesehen haben. Sie tun dies jedoch nur, soweit sie es gegenseitig im Kontext eines angenommenen geteilten Wissens für nötig halten. Je routinierter Interaktionen sind, desto impliziter ist das Display-Verhalten und desto mehr Wissen der Forschenden ist notwendig, um entsprechende Bezüge zu erkennen (vgl. auch ebd.: 86).

„Dazu sind drei Arten von Wissen notwendig: Alltagswissen, ethnographisches Wissen und theoretisches Wissen“ (ebd.: 86f.).

Indem erstens solches Wissen in der Analyse einbezogen wird, an dem sich die Interaktionsbeteiligten an einem bestimmten Punkt des Prozesses selbst orientieren, die daraus resultierende Argumentation „mit den Details des Gesprächsprozesses *lückenlos* (!) vereinbar“ (ebd.: 89; Hervorhebungen im Original) ist, und zweitens aus solchem Wissen kommende Vorannahmen und Modelle im Forschungsprozess transparent gemacht werden, kann das bestehende Wissensparadox letztlich fruchtbar gemacht werden.

Nun ist der beschriebene spiralförmige Prozess „der wechselseitigen Ausarbeitung *von Gegenstandskonstitution (...) und Gegenstandsanalyse*“ (ebd.: 94) in der gesprächsanalytischen Methodik immer gegeben und bereits in ihrer analytischen Mentalität begründet. Besonders zeigt sich die Tragweite der Vorgehensweise und des grundsätzlichen Erkenntnisverständnisses jedoch, wenn das Ziel einer Untersuchung ist, bestimmte Praktiken und Interaktionsphänomene fallübergreifend genereller zu verstehen, so wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, die versucht, interaktionale Praktiken der Vermittlung und Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten unter erschwerten Bedingungen zu beschreiben mit der Analyse einer bestimmten Vorgehensweise aus dem UK-Bereich als Ausgangspunkt. Da sich die Arbeit bis hierhin inzwischen über ungefähr 15 Jahre erstreckt und neben der Forschungsarbeit auch immer die praktische Interaktionsarbeit mit den Menschen im Untersuchungsfeld stattfand, wird offensichtlich, dass Fragen des Forschungsprozesses insgesamt neben dem Prozess der Analyse spezifischer Interaktionen ein grösseres Gewicht erhalten müssen. Der Einbezug der Grounded Theory als zusätzlicher Bezugspunkt erscheint deshalb sinnvoll, weil sie eben gerade diesen Bereich der Theoriebildung besonders ausgearbeitet hat, ansonsten aber ein der Gesprächsanalyse vergleichbares Empirie- und Erkenntnisverständnis hat.

„Für die empirische Sozialforschung ergibt sich hieraus eine prozesshafte, perspektivisch gebundene Objektconstitution auf zwei Ebenen: Zunächst auf der des sozialen Feldes, das erforscht wird und in dem wir davon ausgehen müssen, dass seine Akteure ihre Bedeutungen im Handeln entwickeln, modifizieren und reproduzieren; dann aber auch in der Konstitution des Feldes als Wissensobjekt durch die Forschenden. Auf beiden Ebenen aber geschieht dies – und das ist wichtig – immer in

Auseinandersetzung mit den sozialen und materialen Gegebenheiten.“ (Strübing 2008²: 44)

Deppermann (2008⁴), an dessen Einführung ich mich neben der von Gülich/Mondada (2008) für meine Beschreibung der Methodik vor allem orientiert habe, schreibt denn auch explizit, dass er in seiner Darstellung der Gesprächsanalyse „das konversationsanalytische Gerüst“ u.a. durch Verfahren der Grounded Theory ergänze (vgl.: 10), da er

„über die in der Konversationsanalyse gängigen Fragestellungen und Prozeduren hinausgehe, indem ich bspw. auch ‚inhaltlichere‘ Interessen, die Integration ethnographischer Daten, die Rolle von Variation und Kontextwissen im Forschungsprozess oder Fragen der Generalisierung und Gültigkeit von Untersuchungen behandle.“ (ebd.).

Das ist sein Grund, den Begriff ‚Gesprächsanalyse‘ anstelle von Konversationsanalyse zu verwenden. Diese ‚Ergänzung‘ durch Vorgehensweisen der Grounded Theory geschieht denn auch am offensichtlichsten bei der Beschreibung fallübergreifender Analysen und mündet sogar in einer Aussage, in der Gesprächsanalyse sozusagen direkt mit Grounded Theory verbunden wird:

„Idealiter führt die Gesprächsanalyse zu einer ‚konzeptuell dichte(n) Theorie‘ (Zitat Strauss; Anm. der Autorin), die die Variation eines Gesprächsphänomens innerhalb eines Untersuchungsfelds auslotet.“ (Deppermann 2008⁴: 94).

Eine solche materialgestützte, gegenstandsfundierte Erklärung in Bezug auf stattfindende Aneignungsprozesse kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten bei den entsprechenden Menschen ist auch das Ziel dieser Arbeit. Indem nun die Konsequenzen für die Fragestellungen und konkrete Vorgehensweise reflektiert und dargestellt werden, soll nochmals die Angemessenheit der vorgestellten methodischen Vorgehensweise klar hervortreten.

2.4. Konsequenzen für Fragestellungen und Vorgehensweise in der vorliegenden Untersuchung

Als ich das erste Mal mit einem jungen Mann etwas unternehmen sollte, mich mit ihm verständigen, der sich sprachlich nicht äussern konnte und auch sonst keine Verhaltensweisen zeigte, denen ich mit einiger Sicherheit kommunikative oder nur schon interaktionale Bedeutung zuordnen konnte, an dessen Verhalten ich nicht einmal eindeutig feststellen konnte, ob wir seiner Meinung nach überhaupt eine Interaktion miteinander bestritten, fragte ich mich: Wie kommen wir jetzt von hier nach dort? Zuerst ging es lediglich um die Bewältigung dieser einen Interaktion, aber bald tauchte auch die Frage auf, wie ich durch viele kommunikative Interaktionen hindurch, die ich mit ihm noch haben würde, mit diesem und anderen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen von hier (keine beobachtbaren kommunikativen Fertigkeiten) nach dort (beobachtbare kommunikativ-sprachliche Fertigkeiten, z.B. Zeigegeste auf Zeichen) kommen könnte. Das war der Anstoss zur vorliegenden Arbeit, Praktiken zu ergründen, durch die die Beteiligten eine solche Interaktion organisieren und in ihr interaktiv Handlungsziele verfolgen und Bedeutung konstituieren

sowie beschreiben zu können, in wie fern dabei kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten der beteiligten Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen beobachtbar angeeignet werden und durch welche interaktionalen Praktiken und Verhaltensweisen in den untersuchten Interaktionen die Aneignung solcher Fertigkeiten im Sinne konventionalisierter sprachlicher und anderer Praktiken begünstigt werden oder eben nicht.

Die Entscheidung, eine bestimmte Vorgehensweise der UK – Facilitated Communication (fc)– als Ausgangspunkt für die Untersuchung zu nehmen und nicht vielmehr verschiedene unterschiedliche Vorgehensweisen, kommunikative Interaktionen mit den entsprechenden Menschen zu bestreiten, mag auf den ersten Blick irritieren. Sie liegt aber gerade im Anspruch der analytischen Unvoreingenommenheit und Offenheit der Gesprächsanalyse begründet. Wenn Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten auf ganz unterschiedlichen Ebenen und ohne Beschränkung bestimmter kommunikativer oder sprachlicher Funktionen oder Differenzierungsgrade angeschaut werden sollten, mussten Vorgehensweisen gewählt werden, welche in den Kommunikationsfähigkeiten, die sie den beschriebenen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ermöglichen konnten, unbeschränkt waren. Das war einzig bei der Facilitated Communication der Fall. Entscheidend war dabei erst einmal nicht, ob die Menschen mit wenig oder ohne kommunikative Fertigkeiten in den fc-Interaktionen in Bezug auf ein externes theoretisches Modell die entsprechenden Fähigkeiten tatsächlich zeigten oder erlangten. Denn dafür hätte ja vorgängig festgelegt werden müssen, was Kommunikation sei, welche sprachlichen und anderen Handlungsfertigkeiten dazu gehörten, und wie diese realisiert werden können. Die Idee war aber gerade nicht, von Beginn weg von einem bestimmten entwicklungspsychologischen oder Spracherwerbsmodell auszugehen, um dann die Verhaltensweisen der behinderten Interaktionspartner und die Interaktionsstrategien in Bezug auf dieses Modell zu untersuchen.

Es gibt zudem verschiedene andere Faktoren, die fc-Interaktionen zu einem sehr angemessenen Ausgangspunkt für die Art der hier behandelten Fragestellungen machen. Erstens schien fc als einzige Methode für Menschen zu funktionieren, die kommunikativ ‚bei Null‘ anfangen, mit der viele von ihnen jedoch sehr weitgehende kommunikative und sprachliche Fertigkeiten zu zeigen schienen und das in der Regel in kurzer Zeit. Zweitens nahmen sich im Vergleich zu den teilweise erstaunlichen Resultaten in Form von Äusserungen und Texten, die mit fc zustande kamen, die Erklärungen für die Aneignungswege der für diese Resultate notwendigen Fertigkeiten der fc-Nutzenden eher dürftig aus. Drittens schienen bestimmte sprachliche Mittel und Inhalte, die in fc-Interaktionen vorgebracht wurden, zu bedingen, dass die kommunikativ nicht beeinträchtigten Interaktionspartner bei ihren Aktivitäten den behinderten Beteiligten (Lern)-Fähigkeiten und Wissensbestände oder zumindest Bedeutungsintentionen unterstellten, die diese aufgrund der jeweils bestehenden diagnostischen Einschätzungen ihres kognitiven Entwicklungsstandes laut den zugrunde liegenden entwicklungspsychologischen Modellen eigentlich gar nicht haben konnten und die sie in ihren Verhaltensweisen ausserhalb der verbalen Anteile ihrer Äusserungen oft zumindest in der Anfangsphase auch nicht zeigten. Viertens findet bei fc die

Konstruktion der Äusserungen der kommunikativ beeinträchtigten Teilnehmenden sehr offensichtlich nicht nur auf der Bedeutungsebene der Sprachhandlung, sondern auch auf jener ihrer physischen Realisierung statt. Hilfestellungen bei der physischen Ausführung von Äusserungen von UK-Nutzenden oder physische Unterstützung beim Erlernen neuer Objekthandlungen und Handlungsabläufe von kognitiv oder körperlich beeinträchtigten Menschen kommen zwar in anderen Methoden der Unterstützten Kommunikation sowie in handlungstherapeutischen Ansätzen generell vor, werden aber bisher in ihren interaktionalen Aspekten in der UK wenig diskutiert und unterscheiden sich von fc in der Intensität der physischen Konstruktion und der Verbindung von Realisierungs- und Bedeutungsaspekten. Letztens werden bei fc kommunikative Handlungen der behinderten Menschen realisiert, indem Felder mit grafischen Symbolen mit dem Finger angewählt werden. Diese Anwahl-Handlung findet in irgendeiner Form ko-produktiv mit dem Interaktionspartner statt und entspricht in der Form der Armbewegungen teilweise denen deiktischer Gesten. Zeigegesten wie auch andere konventionalisierte Zeichen im Sinne kommunikativer Handlungen werden jedoch spontan und ausserhalb der fc-Interventionen von den fc-Nutzenden oft nicht verwendet.

Facilitated Communication und ihre Verwendung werden im nächsten Kapitel genauer erläutert. Dabei wird auch zur Sprache kommen, dass diese Methode in der UK fast von Beginn weg aus durchaus naheliegenden Gründen sehr umstritten war, welche wohl bereits aus den soeben kurz beschriebenen Aspekten abgeleitet werden können. Untersuchungen zu fc versuchten denn bisher auch lediglich die Frage zu klären, ob die mit dieser Methode realisierten verbalen Produkte eher den physischen Aktivitäten und vor allem den kognitiven Prozessen der beeinträchtigten NutzerInnen oder denen der sie unterstützenden Interaktionspartner zuzuordnen seien. Diese Frage zu klären, ist nun nicht die Absicht oder das Interesse der vorliegenden Untersuchung, auch wenn innerhalb der Detailanalysen in Kapitel 5 natürlich die spezifischen Beteiligungsweisen von fc-Nutzenden und unterstützenden InteraktionspartnerInnen an der Zeichenausführung sehr genau erarbeitet werden, was Rückschlüsse auf die Autorenschaft der sprachlichen Produkte sicherlich zulässt. Genauso wenig stellt fc als Kommunikationsmethode an sich den Untersuchungsgegenstand dar. Die Konstellation von Ausgangslage, zu lösenden interaktionalen Aufgaben und vorgefundenen multimodalen Aktivitäten und semiotischen Ressourcen bei fc-Interaktionen war einfach ideal als Ausgangspunkt in Bezug auf die fokussierten Fragen der Bedeutungskonstitution und der Aneignungsprozesse. Das ist gerade im Lichte der teilweise hitzigen, nicht nur wissenschaftlichen Debatte pro und contra Facilitated Communication seit den 90er Jahren ein wichtiger Punkt. Dies ist keine Arbeit über fc. Es ist eine Untersuchung über interaktionale Aspekte der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten mit Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen, die bei fc-Interaktionen als fruchtbarem Ausgangspunkt ansetzt – aus den genannten Gründen.

Aus gesprächsanalytischer Perspektive ist die Frage nach der Zuordnung von Bedeutungen zu einem Interaktionsbeteiligten aus einer Aussenperspektive natürlich auch nicht sinnvoll, da Bedeutungen interaktiv konstituiert werden und sequenziell emergieren. Vielmehr sollen

sozialer Sinn und Ordnung aus der Perspektive der Teilnehmenden rekonstruiert werden. Denn zumindest einige Beteiligte an einer fc-Interaktion gehen zumindest zeitweise von stattfindender Konstitution von Bedeutungen und vom methodischen Vorgehen ihres Gegenübers aus. Ansonsten würden sie keine kommunikative Interaktion führen. Interessant in der gegebenen Ausgangslage mit Beteiligten, die sich wenig konventionell verhalten und bei denen am Verhalten oft nur schlecht festzumachen ist, auf welche Wissensbestände sie sich beziehen (können), ist vielmehr, welche Verhaltensweisen und Aktivitäten interaktiv wie bedeutsam werden, woran sich die Beteiligten dafür orientieren und wie sie dies erkennbar werden lassen.

Nun stellt sich natürlich auch bei einem ‚unmotivierten‘ ersten Umgang mit Videoaufnahmen von fc-Interaktionen, wie es die Konversationsanalyse fordert, und bei Beachtung des Prinzips von ‚order at all points‘ dennoch die Frage, wo sich mit einer Untersuchung solcher Fragen sinnvoll beginnen lässt, da auch immer ein ökonomischer Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit gefunden werden muss. Angenehmerweise decken sich im Falle der fc-Interaktionen Sequenzen, die aus Überlegungen der höchsten analytischen Fruchtbarkeit gewählt werden könnten mit denen, die einer Beobachterin grundsätzlich einfach zuerst ins Auge fallen: Es handelt sich um Interaktionssequenzen die kommunikative Turns von fc-Nutzenden beinhalten. Hier kommen Aspekte der Koordination verschiedener gleichzeitiger Aufgaben und der Aktivitäten verschiedener Beteiligter miteinander zusammen mit der multimodalen Realisierung des Turns und der Bedeutungskonstitution. Dabei sind auch Fragen der Indexikalität und Anschlussfähigkeit in Bezug auf Vorgänger- und Nachfolgeturn relevant, die ja in der Regel vom nicht-beeinträchtigten Interaktionspartner bestritten werden. Dabei geht es neben Aufzeige- und Adressat-Verhalten auch um Fragen der physischen und inhaltlichen Orientierungen der Beteiligten an konventionellen und unkonventionellen Verhaltensweisen der jeweils anderen Beteiligten. Sequenzen mit einem oder mehreren Nutzer-Turns stellen sozusagen den Ort in der Interaktion dar, an dem alles zusammenkommt. Sie sind somit auch der logische Ort, eine Analyse zu beginnen in Bezug auf Praktiken zur Herstellung von Bedeutung und Struktur. Solche detaillierten Sequenzanalysen werden in Kapitel 5 durchgeführt nach der im nächsten Kapitel folgenden Darstellung des konkreten Forschungsfeldes und der Erläuterung erster diesbezüglicher sprachlicher, struktureller und handlungsbezogener Erkenntnisse aus einem Pilotprojekt in Kapitel 4, die den weiteren Weg für die Analysen wiesen.

Es ist einleuchtend, dass für die Bearbeitung dieser Fragen teilweise ethnographisches Wissen nötig ist, nicht nur solches zur Facilitated Communication oder Kenntnisse des Feldes, in dem UK verwendet wird, sondern auch z.B. Wissen über das typische Blickverhalten eines bestimmten Menschen mit einer Wahrnehmungsbeeinträchtigung in der Untersuchung oder der Meinung des betreuenden Umfeldes über das typische Blickverhalten eines solchen Menschen. Ansonsten liefe die Analyse Gefahr, bestimmte Verhaltensweisen der Beteiligten nicht oder falsch zu fassen oder überhaupt unkonventionelle Varianten von Displayverhalten, Zeichengebrauch, Aufmerksamkeitslenkung, etc. zu verpassen oder zu missdeuten. Es war auch von Anfang an klar, dass zur Untersuchung der Interaktions- und Aneignungsprozesse Videoaufnahmen über eine längere Zeit und mit einer gewissen Bandbreite (verschiedene

Beteiligte, verschiedene Interaktionssituationen) notwendig würden, um neben der Detailanalyse einzelner Interaktionssequenzen auch die Chance zu haben, fallübergreifend zu arbeiten und mit der Möglichkeit zu theoretischem sampling letztlich zu einer grounded theory zu kommen. Dazu würde dann auch der Einbezug theoretischer Modelle von Kommunikation und Spracherwerb zu einem bestimmten Zeitpunkt gehören, die in Bezug zu den gewonnenen Erkenntnissen aus den Analysen zu setzen wären, um diese aus der entsprechenden Aussenperspektive zu betrachten und um diese Dimension zu erweitern. Die Art der Vorgehensweise, die die vorliegende Arbeit verfolgt, bringt es jedoch mit sich, dass zu Beginn der Untersuchung noch überhaupt nicht klar war, welche theoretischen Wissensbestände für die Analyse relevant sein würden – abgesehen von den methodologischen Grundprinzipien und dem generellen Erkenntnisverständnis, die der Gesprächsanalyse zugrunde liegen und die in diesem Kapitel beschrieben wurden. Dies in einiger Ausführlichkeit zu tun, rechtfertigt sich einerseits daraus, dass damit die implizite Auffassung von Kommunikation, die die Grundausrichtung der Gegenstandskonstitution und analytischen Herangehensweise beeinflusst und bis zu einem gewissen Grad bestimmt, explizit gemacht wird. Andererseits kündigt sich aktuell in der Forschung zur Unterstützten Kommunikation erfreulicherweise ein grösseres Interesse an gesprächsanalytisch orientierten Untersuchungen an. Um zu gewährleisten, dass die meiner Meinung nach sehr weitreichenden Möglichkeiten dieses Forschungsansatzes für Fragestellungen der UK in Zukunft in diesem Bereich auch wirklich ausgeschöpft werden können, schien es hilfreich, die methodisch-methodologischen Grundlagen der Gesprächsanalyse in der vorliegenden Arbeit nochmals klar darzustellen und in Bezug zu UK zu setzen.

3 Das Untersuchungsfeld

Alltägliche kommunikative Interaktionen sind die hauptsächlichen Orte, an denen und durch die soziale Wirklichkeit in Form von Sinn und Ordnung hergestellt wird. Sinn entsteht immer – wie festgestellt wurde – als lokales, kontextgebundenes Phänomen und auch die eingesetzten kommunikativ-sprachlichen Praktiken müssen dem lokalen Kontext angepasst werden und sind Ausdruck und Produkt der Umgebungskultur, deren Teil sie sind und in der sie stattfinden. Für das vorliegende Forschungsvorhaben heisst dies, dass sich Untersuchungsfeld und Untersuchungsgegenstände gegenseitig nicht nur beeinflussen sondern letztlich hervorbringen. Es war daher nicht nur notwendig, einen Zugang zu dem Feld zu erhalten, in dem die gesuchten kommunikativen Interaktionen stattfinden, um überhaupt die Chance zu haben, solche Interaktionen zu analysieren. „Viele Gesprächsdaten sind nur im Rahmen von Feldstudien zu gewinnen“ (Deppermann 2006: 22) Es brauchte auch spezifische ethnographische Kenntnisse, um Zugang zu passendem Material zu erhalten und bestimmte darin beobachtbare Verhaltensweisen auch gemäss der Perspektive der teilnehmenden Akteure rekonstruieren und verstehen zu können. Dafür

„versucht der Forscher, während einer längeren teilnehmenden Beobachtung Kontakte zu Feldakteuren aufzubauen und sich anhand unterschiedlicher Datenarten einen möglichst umfassenden Überblick über die linguistischen Formen und kommunikativen Praktiken im Feld, ihren Zusammenhang untereinander und ihren Bezug zu den Regeln, Werten und Wissensbeständen der Akteure zu verschaffen. Gefragt wird also, wie eine *Kultur* sich in ihren Kommunikationsformen, -anlässen und -funktionen artikuliert, und nach den kulturellen Kontexten, in denen jene ihren Sinn gewinnen.“ (ebd., Hervorhebung im Original)

Die ‚Kultur‘, die das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit darstellt, ist hauptsächlich die eines sonder-, heil- und sozialpädagogisch therapeutischen Schul- und Heimumfeldes in der Schweiz und in Süddeutschland. Die Unterstützte Kommunikation mit den darin eingesetzten Vorgehensweisen, Hilfsmitteln und impliziten oder expliziten Vorstellungen von Kommunikation und dem Erwerb entsprechender Fertigkeiten sind Teil dieser Kultur. Die Akteure sind einerseits Fachkräfte der entsprechenden Bereiche, aber auch Personal mit fachfremden Ausbildungen und Hilfskräfte ohne Ausbildung, Zivildienstleistende, Auszubildende und PraktikantInnen. Andererseits bestehen die Akteure aus Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen und aus Eltern, Grosseltern und Geschwistern. Dazu kommen auch noch Heim- und Schulleitungen, behördliche Kräfte und Personal von Kassen und Stiftungen. Dieses Feld war mir vor Beginn meiner Untersuchung völlig fremd, was ich als Vorteil betrachte. Denn die Fremdheit erhöhte zwar den Aufwand in Bezug auf Feldzugang und –Kenntnisse, machte es aber viel einfacher, scheinbar alltägliche, unhinterfragte Phänomene mit einer „Haltung der *methodischen Fremdheit*“ (ebd.: 85, Hervorhebung im Original) anzugehen, etwas, das für die Gesprächsanalyse entscheidend ist. In der Folge werden nun Aspekte dieses Untersuchungsfeldes und meines Feldzuganges vorgestellt, die wichtig für das Verständnis der Untersuchung und für die Analysearbeit sind.

3.1 Unterstützte Kommunikation und Interaktionsumfeld

Die Unterstützte Kommunikation mit den in diesem Fachbereich verwendeten Vorgehensweisen, Theorien und Hilfsmitteln ist eng mit dem sozialen und materiellen Umfeld verbunden, in dem sie praktiziert wird und kann deshalb nicht getrennt davon verstanden oder beschrieben werden. Einerseits wird das Interaktionsumfeld von UK durch die Verwendung ihrer Praktiken erst konstituiert. Andererseits wurde und wird UK von AkteurInnen entwickelt, die in den sonderpädagogischen und (sprach)-therapeutischen Feldern tätig sind, die sich hauptsächlich mit den Menschen befassen, mit denen die Verständigung sehr erschwert ist. Einstellungen, Theorien und praktische Erfahrungen der ForscherInnen und PraktikerInnen, die einzelne Methoden oder Hilfsmittel entwickeln sowie diejenigen der Interaktionspartner, die sie in ihrer Kommunikation mit Menschen mit Beeinträchtigungen alltäglich einsetzen oder mit ihnen konfrontiert sind, bestimmen, ob und welche UK-Praktiken wann und wie Anwendung finden können. Daneben sind natürlich die materiellen und strukturellen Gegebenheiten des sozialen Umfeldes ebenso mitentscheidend dafür, was UK als interaktionale Realität letztlich ausmacht. Renner (2004: 13) definiert UK zwar richtigerweise als

„ein Praxis- und Forschungsfeld, das sich mit den kommunikativen Möglichkeiten von Menschen ohne (bzw. ohne verständliche) Lautsprache befasst und versucht, diese zu verbessern und zu erweitern.“

Aber für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit sind die stattfindenden Alltagspraktiken massgebend. Theoretische Grundlagen des Fachbereichs generell oder einzelner Methoden, entwicklungspsychologische, kommunikationstheoretische oder Spracherwerbsmodelle, auf denen diese aufgebaut sind und die im Fachbereich UK diskutiert werden, sind hier als ethnografisches Wissen nur in Form von Einstellungen und Theorien relevant, die diese Alltagspraktiken informieren oder an denen sich die Interaktionspartner beobachtbar orientieren.

Für einen Überblick über das Forschungsfeld UK sei vor allem auf Renner (2004) und Tetzchner/Martinsen (2000) verwiesen. Als vertiefte Einführung in den Fachbereich UK auch in seinen praktischen und historischen Entwicklungen sind sicher Kristen (2002) und Braun (1996) zu empfehlen. Wenn es um einzelne Methoden und Fragestellungen geht, sind einerseits Bönisch/Bünk (2003) und andererseits natürlich das Handbuch der Unterstützten Kommunikation (HdUK), das seit 2004 existiert und seither jährlich aktualisiert und erweitert wird, gute Anlaufstellen. In Bezug auf kommunikationstheoretische und pädagogische Ansätze einer Verortung von Kommunikation unter erschwerten Bedingungen ermöglichen Lage (2006) und Rödler (2000²) eine sehr fundierte Diskussionsgrundlage.

UK ist in Forschung und Praxis ein junges Fachgebiet. Obwohl vereinzelte Ansätze und Bemühungen im deutschsprachigen Raum bereits in den 70er und 80er Jahren stattfanden, wird das Jahr 1990 gern als ‚Startpunkt‘ der Verbreitung und Entwicklung von UK im deutschsprachigen Bereich genannt (z.B. Renner 2004: 16; Braun 2008a: 01.004.001), da damals die ‚Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation‘ als deutschsprachige Sektion der ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication), die bereits

seit 1983 im angelsächsischen Raum besteht, gegründet wurde. Daraus wird auch ersichtlich, dass UK – oder eben AAC (Augmentative and Alternative Communication) im englischsprachigen Raum – vor allem in den USA und Kanada – schon etwas länger existiert und wahrgenommen wird. Bis neue Praktiken, Theorien und Einstellungen sich im alltäglichen Handeln der Menschen in einem sozialen Umfeld verbreiten und verankern, braucht es Zeit. Braun (2008a: 01.005.001) fasst den aktuellen Zustand in der Praxis so zusammen:

„Heute ist Unterstützte Kommunikation auch im deutschsprachigen Raum als Fachgebiet fest verankert, allerdings lässt sich immer noch nicht davon sprechen, dass Förderungen in Unterstützter Kommunikation in der Arbeit mit den Betroffenen eine Selbstverständlichkeit darstellen. Auch wenn sich der Bekanntheitsgrad der Disziplin und die Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung erheblich verbessert haben, so bleibt es in vielen Fällen dem Engagement einzelner Fachkollegen/innen überlassen, ob an einer Institution im Rahmen der Unterstützten Kommunikation gearbeitet wird oder nicht.“

Es stellt sich in der Praxis zudem nicht nur die Frage, ob oder ob nicht mit UK gearbeitet wird, sondern auch, wie dies geschieht. Denn das grundsätzlich vorhandene Fach- und Anwendungswissen ist bei den InteraktionspartnerInnen der Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen und bei den Institutionen, in denen diese beschult und betreut werden, in sehr unterschiedlichem Masse vorhanden, das zeigt sich in Beratungen und Kursen, die ich durchführe, immer wieder, und ist bei einem jungen Fachbereich auch zu erwarten. Es existieren inzwischen viele verschiedene Methoden, Strategien, Zeichenarten und –Systeme und Hilfsmittel, mit denen in der UK gearbeitet werden kann. Und die Vorgehensweisen orientieren sich teilweise an unterschiedlichen Kommunikationsmodellen und –Zielen. Zudem finden stetig Weiterentwicklungen statt, was bedeutet, dass Vorgehensweisen, die Anfang der 90er Jahre möglicherweise empfohlen und vermittelt wurden einige Jahre später anders oder nicht mehr vermittelt werden. Da ist es nicht erstaunlich, dass in der Praxis Mitarbeitende einer Institution oft nur eine bestimmte Methode kennen und einsetzen können, vor allem mit einem Zeichensystem vertraut sind und nur bestimmte Hilfsmittel kennen, damit umgehen können oder auch überhaupt zur Verfügung haben. Wenn ich für Beratungen in einer Institution angefragt werde und mir gesagt wird, dass schon mit UK gearbeitet würde, frage ich daher immer zuerst nach, was genau wie gemacht wird. Dabei begegne ich beispielsweise auch heute noch teilweise der Vorstellung, UK sei gleichzusetzen mit (elektronischen) Hilfsmitteln oder der Verwendung von Bildern und Pictogrammen. Da Hilfsmittel an sich jedoch nicht kommunizieren, besteht das Resultat von UK Massnahmen in solchen Fällen dann leider manchmal darin, dass überall an den Wänden Pictogramme hängen, die Dinge, Orte und Handlungen darstellen sollen und irgendwo ein Kommunikationsgerät herumsteht oder in einem Schrank liegt, das aber nicht benutzt wird, weil vielleicht niemand weiss, wie das Gerät kommunikativ erfolgreich eingesetzt werden könnte oder der Mensch mit kommunikativer Beeinträchtigung, wenn er Zugang zum Gerät bekam, es entweder ignorierte oder ‚nur damit herumspielte‘. Solche Erfahrungen sind für alle Beteiligten frustrierend. Abgesehen davon, dass es für einen gesprächsanalytischen Forschungsansatz nicht angemessen wäre, macht diese Sachlage offensichtlich, dass für das Interaktionsumfeld der an

der Untersuchung beteiligten Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen nicht mit dem Wissen und Können operiert werden kann, das in der UK theoretisch verfügbar wäre, sondern nur von den Inhalten und Praktiken, auf die sich die jeweiligen Interaktionspartner in der Interaktion tatsächlich beziehen (können).

Im angelsächsischen Raum waren es vor allem SprachtherapeutInnen, die das Feld begründeten. Im deutschsprachigen Raum war dies nicht der Fall.

„Der historische Zufall, dass die Gründungsmitglieder von ISAAC hierzulande zum grössten Teil aus dem beruflichen Umfeld der Sonderschulen für Körperbehinderte kamen, führte zudem zu dem Kuriosum, dass Unterstützte Kommunikation sich überwiegend als sonderpädagogisches Teilgebiet etablierte, während sie in der Mehrzahl der anderen Länder eine schwerpunktmässig sprachtherapeutische Disziplin darstellt.“ (Braun 2008a: 01.005.001).

In der Praxis bedeutet dies, dass es im deutschsprachigen Raum immer noch relativ wenige LogopädInnen gibt, die sich mit UK auskennen, oder solche Praktiken zu einem Teil ihrer Arbeit machen, obwohl sich diese Berufsgruppe im Rahmen ihrer Ausbildung viel vertiefter mit Fragen und Störungen des Erwerbs kommunikativer und sprachlicher Handlungsfertigkeiten befasst als dies in pädagogischen Studiengängen der Fall ist. Es sind vor allem solche SprachtherapeutInnen, die in Sonderschulen arbeiten mit vielen Kindern, die körperlich oder kognitiv stark beeinträchtigt sind und wenig oder keine funktionale Lautsprache entwickeln. Und in der logopädischen Ausbildung ist UK – wenn überhaupt – nur am Rande ein Thema. Aber auch in pädagogischen Studiengängen, die auf die Arbeit mit entsprechenden Menschen vorbereiten sollen, ist Kommunikationsförderung mit UK oft noch kein Schwerpunkt⁴. Rothmayr (2008³: 13.012.001) sagt für Deutschland, dass

„bis heute im Rahmen der unterschiedlichsten sonderpädagogischen Ausbildungen das Thema der Unterstützten Kommunikation nicht durchgängig in den Curricula vertreten ist.“

Es gibt jedoch inzwischen verschiedene Lehrgänge für Fachpersonen, die zum Ziel haben, umfassend und differenziert in den Fachbereich einzuführen⁵. In der Schweiz kann man sich im Studium vertieft ebenso erst im Nachdiplom-Bereich mit UK befassen⁶. In den Ausbildungsgängen im Bereich Gesundheit und Pflege, deren AbsolventInnen auch oft um und mit Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen arbeiten, ist UK bisher praktisch kein Thema. Zudem verbringen auch Absolventen handwerklicher Ausbildungen (in Werkbereichen), Auszubildende, PraktikantInnen, Zivildienstleistende oder andere Hilfskräfte ohne fachspezifische Ausbildung teilweise viel Zeit mit den betroffenen Menschen mit wenig kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten. Natürlich können diese die ihnen zugewiesene Arbeit sicherlich gut erledigen. Aber kommunikativ-sprachliche

⁴ Seit kurzem besteht allerdings an der katholischen Fachhochschule in Freiburg i.Br. (DE) die Möglichkeit, Sonderpädagogik mit Schwerpunkt UK zu studieren.

⁵ Ein solcher ist z.B. LUK, Lehrgang für Unterstützte Kommunikation, in Deutschland, der seit mehreren Jahren existiert (s.a. Wachsmuth 2008³ für eine Darstellung)

⁶ Beispielsweise bieten die Hochschule für Heilpädagogik, HfH, in Zürich und die Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW jeweils ein CAS mit Schwerpunkt Kommunikation und Behinderung an.

Aneignungsprozesse vermögen sie ohne entsprechendes Wissen und Können höchstens zufällig zu unterstützen.

Weiterbildungen im UK-Bereich absolvieren bis heute von all den Menschen, die im Alltag regelmässig Zeit mit Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen verbringen, deshalb nur verhältnismässig wenige Personen in Form eines Nachdiplomstudienganges, als Schwerpunktfach in einem sonderpädagogischen Studiengang oder in Form eines Lehrganges wie LUK. Und diejenigen, die einen solchen Studiengang oder einen Nachdiplomabschluss absolvieren, sind danach eher prädestiniert für eine Stellung als Gruppenleitung, UK-Verantwortliche in einer Institution oder Mitarbeitende in einer Beratungsstelle. Das heisst, sie leiten eher die Mitarbeitenden an, die die Interaktionen im Alltag mit den Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen bestreiten, als selber viele Interaktionen mit ihnen zu realisieren. Es ist aber auch nicht zwingend, dass solche Absolventen während ihrer Aus- oder Weiterbildung viel praktische eigene Interaktionserfahrungen in der Förderung von Menschen mit UK-Bedarf machen. Zumindest existiert im deutschsprachigen Raum bisher meines Wissens keine Aus- oder Weiterbildung im Bereich UK, die einen praktischen Leistungsnachweis der AbsolventInnen beinhalten würde dergestalt, dass diese im Sinne bei einem Klienten nachweislich erfolgter Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten erfolgreiche Kommunikationsförderung durch sie nachweisen müssten oder dass dafür Messkriterien bestünden. Das ist nicht unproblematisch. Ich möchte mir zum Beispiel nicht vorstellen, wie ein Brot aussehen oder schmecken würde, wenn es von jemandem hergestellt würde, der die nötigen Kenntnisse nicht hat, sondern lediglich von jemandem instruiert wird, der es auch nur theoretisch weiss und schon mal zugeschaut hat. Und da ginge es nur um Brot, nicht um ein so komplexes System wie einen Menschen oder menschliche Kommunikation. Niemand von uns sogenannten nicht-behinderten Menschen würde nach einer Hirnverletzung mit Beeinträchtigung der sprachlichen Fertigkeiten eine Rehabilitation akzeptieren, in der nur Leute ohne entsprechende sprachtherapeutischen Fachkenntnisse mit uns interagieren. Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und schweren kommunikativen Einschränkungen müssen auch heute noch in vielen Fällen damit leben, dass die Menschen um sie herum in den letztlich für sie spezialisierten Einrichtungen nicht über das nötige Wissen und Können in UK verfügen.

Der Grossteil der Weiterbildung im Bereich UK wird jedoch nicht in Form von Lehrgängen absolviert, sondern einerseits in Form von Seminaren und Tagungen zu bestimmten Methoden oder UK-relevanten Themen⁷, die zwischen einem halben und 2 Tagen dauern. Andererseits finden kürzere oder längere Praxisberatungen und Coachings der praktischen Kommunikationsförderung statt, die entweder von internen Mitarbeitenden selbst oder durch externe UK-BeraterInnen und Beratungsstellen durchgeführt werden. Da Kenntnisse und praktische Erfahrungen der SeminarleiterInnen und PraxisberaterInnen in Bezug auf den Gesamtbereich UK sehr unterschiedlich sein können, unterscheiden sich natürlich auch die daraus resultierenden Interventionen und Verhaltensweisen der Mitarbeitenden in der

⁷ u.a. die Einführungs- und Aufbau Seminare von ISAAC, die Seminare des Vereins buk – bildung für unterstützte kommunikation, der efc – effective communication GmbH (beide Schweiz) oder im Bereich der Hilfsmittel die Weiterbildungen der active communication AG oder der FST – Fondation Suisse pour les Téléthèse

praktischen Umsetzung stark. Nach gut 20 Jahren UK im deutschsprachigen Raum und einigen mehr im angelsächsischen hat dieses Fachgebiet inzwischen einiges an Wissen und Erkenntnissen sowie vor allem auch vielfältigen Praktiken und Hilfsmitteln hervorgebracht, und es ist im Vergleich zu den Anfängen in den 90er Jahren heute sehr viel leichter, sich dieses Wissen anzueignen und im Erwerb der praktischen Fertigkeiten kompetente Unterstützung zu finden. Diesen positiven Entwicklungen steht aber im praktischen Alltag der Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen noch oft eine Realität gegenüber, in der diese Entwicklungen höchstens ansatzweise tatsächlich angekommen sind und diesen Menschen etwas nützen. Dazu hatte ich in den über 15 Jahren dieser Untersuchung genügend Anschauungsunterricht in den verschiedensten Institutionen.

Als weitere Einflussfaktoren zu den bereits genannten im Untersuchungsfeld für Interaktionen mit den an der Untersuchung beteiligten Menschen und für die darin allenfalls stattfindenden kommunikativ-sprachlichen Aneignungsprozesse sind materielle und strukturelle Gegebenheiten des Interaktionsumfeldes zu erwähnen. Natürlich können diese Faktoren individuell stark variieren. Die Auswertung von Protokollen aus Praxiscoachings zeigt diesbezüglich jedoch auch einige Punkte, die in verschiedenen Institutionen zwar stärker oder weniger stark ausgeprägt jedoch zuverlässig auftreten. Es geht dabei hauptsächlich um hindernde Faktoren bei der Durchführung kommunikativer Interaktionen und die Art der Interaktionen, die stattfinden. Ausgewertet wurden Coachings, die von Mitarbeitenden des IFC Instituts⁸ durchgeführt wurden in 4 verschiedenen Institutionen in Deutschland und der Schweiz (2 Sonderschulheime, 2 Erwachsenenwohnheime), in denen im Zeitraum von 2005 – 2006 jeweils zwischen 7 und 12 Praxiscoachings in unterschiedlichen zeitlichen Abständen stattfanden. Daran beteiligt waren jeweils zwischen 3 und 6 Menschen ohne oder mit geringen kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten und kognitiven und teilweise auch körperlichen Beeinträchtigungen sowie jeweils zwischen 6-8 betreuende Interaktionspartner aus Schul- Arbeits- und Wohnbereich mit unterschiedlich grossem Vorwissen in Bezug auf UK. In allen Fällen ging es um die Anfangsphase der Kommunikationsförderung der jeweiligen Menschen mit verschiedenen Vorgehensweisen und Mitteln der UK. Tabelle A zeigt eine Übersicht der Auswertung.

	Coaching	Hindernde Faktoren bei der Durchführung komm. Int.									Art der Int.	
		Zeitmangel	Personalmangel, -wechsel	Nutzer will nicht	kognitive Fähigkeit	UK unnötig	fehlende Inhalte	Krankheit Nutzer	fehlende Perspektive	fehlende Mittel	Fördersetting	Alltag: 1-5 Int./Tag
Institution A	8	6	0	3	3	1	4	8	1	0	21	11
Institution B	7	19	6	12	4	2	6	4	1	2	34	3
Institution C	7	22	5	3	1	2	8	10	0	0	24	4
Institution D	12	5	0	4	3	1	14	4	4	8	34	2
Summe:	34	52	11	22	11	6	32	26	6	10	113	20

Tabelle A: Übersicht hindernde Faktoren und Art der Interaktionen

⁸ inzwischen übergegangen in efc – effective communication GmbH

Die Coachings fanden meist in Form von Treffen mit einem/einer UK-Nutzenden⁹ und einem oder mehreren ihrer Interaktionspartner statt. An den Treffen fanden einerseits kommunikative Interaktionen zwischen UK-Nutzenden und InteraktionspartnerInnen statt, andererseits wurden Fragen und erörtert, Übungen gemacht und weiteres Vorgehen besprochen. Teilweise fanden Treffen auch als Gruppencoaching statt, in die alle Beteiligten ausser die UK-Nutzenden involviert waren, bestimmte Themen vertieft und Videoanalysen der aktuellen Praxis durchgeführt wurden. In diesen Beratungen ging es immer auch darum, mögliche vorhandene Hindernisse für oder während kommunikativer Interaktionen aufzuspüren, um diese dann idealerweise beseitigen zu können. Die entsprechenden Faktoren, die auftauchten, sind in der Tabelle oben aufgeführt, die Zahlen darunter bezeichnen die Anzahl Male, die ein Faktor bei den Coachings in Bezug auf die Interaktionen aller teilnehmenden Mitarbeitenden auftauchte. Unter Art der Interaktion sind die Angaben der beteiligten Interaktionspartner dargestellt, ob UK-Interaktionen jeweils nur innerhalb von Förderstunden stattfanden oder auch innerhalb alltäglicher Interaktionen. Da das Ziel jeder Förderung mit UK die Verbesserung der kommunikativen Möglichkeiten im Alltag und damit der Möglichkeiten der UK-Nutzenden zur Partizipation und Selbstvertretung darstellt, ist die Integration der durchgeführten Massnahmen in den Alltag der NutzerInnen und ihrer Interaktionspartner ein entscheidender Punkt. Deshalb spielte das auch in den Coachings immer eine wichtige Rolle. In der Tabelle ist dabei nur die Sparte mit 1-5 Situationen pro Tag aufgeführt, weil in keinem Fall mehr als 5 kommunikative Interaktionen mit UK stattfanden.

Diagramm A verdeutlicht die Unterschiede zwischen den hindernden Faktoren insgesamt und in Bezug auf die einzelnen Institutionen.

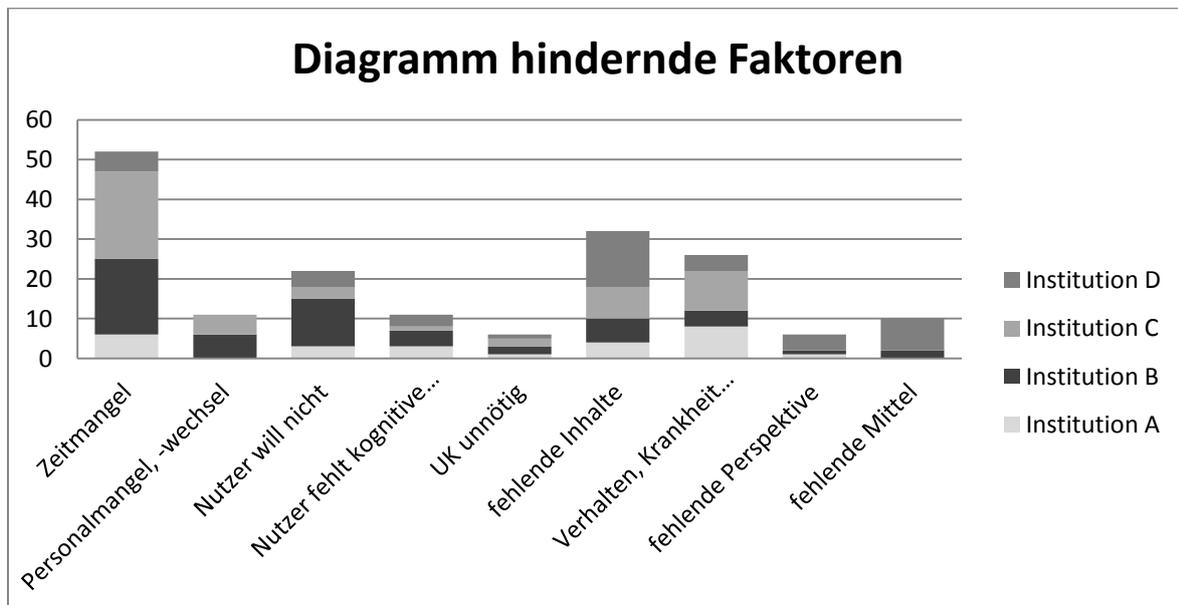


Diagramm A: Unterschiede hindernde Faktoren untereinander und zwischen Institutionen

⁹ Als UK-Nutzende/r werden in der Folge Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen bezeichnet, deren kommunikative Möglichkeiten und Aneignungsprozesse mit multimodalen Mitteln unterstützt werden.

Über alle 4 Institutionen gesehen stellt sich Zeitmangel als mit Abstand grösstes Hindernis für kommunikative Interaktionen mit UK dar. Damit ist von den Beteiligten ein genereller Zeitmangel für solche Interaktionen im Alltag gemeint, nicht zu wenig Zeit während einer laufenden Interaktion. Bei 3 der 4 Institutionen (A, B, C) rangiert dieser Punkt an erster (B, C) oder zweiter (A) Stelle der Hindernisliste. B und C mit Zeitmangel als grösstem Hindernis sind auch die beiden Institutionen, bei denen Personalmangel oder –wechsel als Hindernis thematisiert werden und zwar an 3. bzw. 4. Stelle. Wie viele Mitarbeitende in einer Wohngruppe, Schulklasse oder einem Werkatelier für bestimmte Situationen oder generell zur Verfügung stehen im Verhältnis zur Anzahl der Menschen mit (kommunikativem) Unterstützungsbedarf und auch wie viele dieser Mitarbeitenden mit den individuellen Kommunikationssystemen der betroffenen UK-NutzerInnen vertraut sind, ihnen also kompetente KommunikationspartnerInnen sein können, wirkt sich natürlich aus auf die Zeit, die sich ein/e Mitarbeitende/r für eine/n UK-Nutzende/n nehmen kann. Zeit für die Umsetzung von UK-Interaktionen kann jedoch auch ein Problem sein, wenn UK-Nutzende für eine Äusserung sehr viel Zeit oder sehr viel Unterstützung brauchen und wenn die Mittel und Strategien zur Ermöglichung von Äusserungen den zeitlichen Gegebenheiten bestehender Interaktionsereignisse nicht angepasst sind.

Dieses letzte Problem taucht in meiner Erfahrung oft auf, wenn kommunikative Handlungsfertigkeiten mit UK über längere Zeit und hauptsächlich erst einmal in speziellen Förderstunden aufgebaut und geübt werden, vor allem wenn dies nicht von Anfang an mit Blick auf die Erfordernisse und Gegebenheiten der Situationen in Wohngruppe, Schulklasse oder Werkatelier geschieht. Institution D, bei deren Beteiligten innerhalb des dargestellten Zeitraums UK-Interaktionen in täglichen Handlungskontexten am wenigsten zustande kamen, listete denn auch ‚fehlende Mittel‘ als zweitgrösstes Hindernis auf. Interessanterweise legten sich die beteiligten Mitarbeitenden von Institution D sehr stark darauf fest, insbesondere bestimmte Hilfsmittel und Äusserungsmodalitäten mit den betroffenen UK-Nutzenden verwenden zu wollen, mit denen sich die Nutzenden zwar äussern lernen konnten, mit denen Äusserungen aber sehr langsam in der Produktion waren. Warum die betreffenden Mitarbeitenden dennoch ziemlich exklusiv gerade auf diesen bestimmten Hilfsmitteln und Äusserungsmodalitäten beharrten, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Ein möglicher Grund ist jedoch sicherlich die jeweilige Vorstellung der Mitarbeitenden, was die Ziele ‚guter‘ Kommunikation sind, was die UK-Nutzenden, mit denen sie es zu tun haben, ‚können‘ und welche Art von Äusserungen am besten dazu passen. In den analysierten Interaktionen der vorliegenden Untersuchung spielten solche Vorstellungen von Beteiligten immer wieder eine Rolle.

In Bezug auf das Hindernis Zeitmangel ist ein Blick aus der Perspektive der Institution als System insgesamt hilfreich. Institutionen, die Menschen ohne oder mit wenig kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten, Menschen mit schweren kognitiven und teilweise auch körperlichen Beeinträchtigungen beschulen oder betreuen, sind für ihr ‚Funktionieren‘ im Sinne der Erfüllung ihres Betreuungsauftrages nicht darauf angewiesen, dass die betreuten Menschen sich äussern oder kommunikative Handlungsfertigkeiten erwerben. Gerade solche Institutionen – insbesondere im nachschulischen Bereich - sind sogar in ihren Abläufen eher

darauf ausgerichtet, dass ihre KlientInnen sich eben nicht äussern können und also auch keine Zeit eingerechnet werden muss, damit solche Äusserungen mit Unterstützung getätigt und geübt werden können. Wenn am Morgen einfach ein Orangensaft hingestellt werden kann, geht das logischerweise schneller, als wenn zuerst gefragt werden muss, was jemand haben will, und es möglicherweise auch noch eine Weile dauert, bis die Betreuungsperson die Wahl verstanden hat. Aus dieser Warte der institutionellen Abläufe sind kommunikative Interaktionen mit UK-Nutzenden und Kommunikationsförderung zwar wünschenswert aber nicht notwendig und bei Menschen, von denen man ja weiss, dass sie es nicht können, auch nicht vorgesehen. Das heisst, Institutionen, die für und mit den von ihnen betreuten Menschen zu mehr Autonomie, Selbstvertretungsmöglichkeiten und (kommunikativer) Partizipation gelangen wollen – und die Heimlandschaft ist diesbezüglich dabei, sich stark zu verändern – müssen diese strukturellen und materiellen Hindernisse aus dem Weg räumen. Diese institutionelle Ausgangslage gerade im nachschulischen Bereich ist für die vorliegende Arbeit beachtenswert, weil die an den analysierten Interaktionen Beteiligten UK-Nutzenden in einigen Fällen Erwachsene sind.

Solch strukturelle Hindernisse verstärken das Zeitproblem. Dass es aufwändig sein kann für die Interaktionspartner von UK-Nutzenden, Abläufe in alltäglichen Handlungskontexten zu verändern, geeignete Mittel und Strategien zur Hand zu haben und auch ihr eigenes Interaktionsverhalten hin zu mehr Äusserungserwartung anzupassen, zeigt sich in der Auswertung der Coachings zum einen darin, dass ‚fehlende Inhalte‘ bei 3 Institutionen (A, B, C) das dritthäufigste Hindernis darstellt und bei einer (D) sogar das häufigste. Betreuungs- oder Lehrpersonen von Menschen ohne Kommunikationsbeeinträchtigungen klagen sicher nicht über fehlende Kommunikationsinhalte. Aber wenn es nichts zu besprechen oder zu entscheiden gibt, weil entweder alles immer schon geregelt ist, nicht damit gerechnet wird, dass der UK-Nutzende in einer Situation zu einem Thema etwas mitteilen kann oder will, oder im entscheidenden Moment die Mittel oder die Zeit fehlen, um etwas zu besprechen, bleibt oft wenig inhaltlicher Kommunikationsbedarf übrig. Zum anderen wird diese Problematik darin offensichtlich, dass bei 3 Institutionen (B,C,D) während der dargestellten Zeitspanne beteiligte Mitarbeitende nur in 3 (B), 4 (C) oder 2 (D) Fällen angaben, UK-Interaktionen beschränkten sich bei ihnen nicht nur auf die Förderstunden, die meist ca. 1 x/Woche stattfanden, sondern Kommunikation mit UK fände auch im Tagesablauf in 1-5 Situationen statt. Gleichzeitig waren die Nennungen, UK sei nicht nötig¹⁰, als Hindernis für die Realisierung von UK-Interaktionen – weil z.B. ein UK-Nutzender bereits über ziemlich weit entwickelte lautsprachliche Möglichkeiten im Alltag verfügte - in allen Institutionen sehr selten. Immerhin stammen die Angaben ja aus Coachings, die die beteiligten Institutionen nachgefragt hatten, gerade weil Förderbedarf bestand. Aber die bisher beschriebene Sachlage lässt einleuchtend erscheinen, dass sich separate UK-Stunden schneller und leichter umsetzen lassen als Veränderungen von Interaktionen in alltäglichen Handlungskontexten. Zudem ist mir während der Dauer meiner Untersuchungen bei betreuenden Fachpersonen wie auch bei Leitungspersonen oft die Vorstellung begegnet, Kommunikationsförderung in erster Linie als therapeutische Massnahme zu sehen, der eine Therapiestunde zugewiesen werden muss, in

¹⁰ Weil es in diesen Fällen um Nutzende ging, bei denen UK-Massnahmen nur der weiteren Unterstützung der bereits teilweise vorhandenen Lautsprache diene

der Fertigkeiten trainiert werden sollen, welche die Nutzenden dann in anderen Situationen im Alltag anwenden sollen. Oft schien es für Beteiligte schwierig, kommunikative Interaktionen mit diesen Menschen, die eben gerade in der Anfangsphase noch kein konventionelles Kommunikationsverhalten zeigen, für etwas genauso Selbstverständliches und Alltägliches zu halten wie mit anderen Menschen, etwas das ihnen bei einem Neugeborenen ohne angenommene Entwicklungsbeeinträchtigung, bei dem diese Fertigkeiten auch noch nicht beobachtbar sind, sicherlich überhaupt nicht schwer fallen würde. Wenn es also in den gesprächsanalytischen Untersuchungen wichtig ist, die Orientierungen der InteraktionspartnerInnen zu rekonstruieren, muss dabei einbezogen werden, dass die Beteiligten oft von einer sehr spezifischen Normalität ausgehen und ihr Verhalten möglicherweise manchmal nur mit Bezug auf diesen Hintergrund richtig eingeordnet werden kann – und zwar gerade nicht nur das der Menschen mit Beeinträchtigungen, von denen sich dies erwarten liesse.

Für die UK-Nutzenden und ihre Interaktionspartner besteht anscheinend – zumindest in der Anfangsphase, manchmal aber auch über mehrere Jahre – oft ein Umkehrverhältnis zur Normalität von Menschen ohne Beeinträchtigungen in diesem Bereich beim Erwerb und Gebrauch kommunikativ-sprachlicher Verhaltensweisen: Nicht das Therapie-Setting/die Förderstunde stellt das spezielle Interaktionsereignis dar, sondern kommunikative Interaktionen innerhalb alltäglicher Handlungskontexte sind speziell, die Förderstunde ist der Normalfall kommunikativer Interaktion. Dieser Befund, dass spezielle ‚UK-Stunden‘ den Grossteil kommunikativer Interaktionen ausmachen, fand sich auch als Auswertungsergebnis einer Fragebogen-Umfrage zur Verbreitung und Anwendung der Facilitated Communication (fc) in der Deutschschweiz aus dem Jahre 2002 (Alfaré/Kaufmann 2002, unveröffentlichter Artikel). Für 64,4 % der 73 an der Umfrage beteiligten fc-Nutzenden fand fc nur zu dafür speziell vorgesehenen Zeiten statt, obwohl ca. 1/3 dieser Nutzenden bereits länger als 3 Jahre und rund ¼ der Nutzenden zwischen 1 und 3 Jahren mit fc arbeiteten. Da im Rahmen eines gesprächsanalytischen Forschungsansatzes Interaktionen in einem für die betreffenden Fragestellungen natürlichen Konstitutionsprozess analysiert werden müssen, heisst dies, dass ‚natürlich‘ in diesem Falle gerade auch Fördersettings meint.

Die Auswertung der Coachings nur schon einer geringen Anzahl beteiligter Institutionen, wie hier geschehen, macht dennoch klar, dass neben einigen durchgehend feststellbaren Aspekten natürlich auch sehr unterschiedliche Konstellationen existieren. Am deutlichsten ist dies im Vergleich von Institutionen A und D erkennbar. Die Zeitspanne der Untersuchung ist dieselbe, Wissen und praktische Fertigkeiten, die von den Beraterinnen in diesem Fall vermittelt werden konnten auch, da es sich um dieselben Beraterinnen handelte. Auch die Anzahl beteiligter InteraktionspartnerInnen je NutzerIn ist in etwa gleich. Dennoch gelingt es in Institution A sehr viel besser als in D, in tägliche Handlungskontexte integrierte kommunikative Interaktionen zu realisieren (11 Nennungen gegenüber 2). Trotzdem wird von den Beteiligten in A Zeitmangel als grösseres Hindernis eingestuft als in D, deren grösste Hindernisse fehlende Inhalte und fehlende Mittel sind. Inhalte sind bei A zwar auch noch an 3. Stelle, aber weit hinter Zeit und vor allem kranken NutzerInnen. Bei A sind die beteiligten NutzerInnen mit einer Ausnahme mehrfach behinderte Erwachsene, die auch starke

körperliche Einschränkungen haben und gesundheitlich immer wieder nicht sehr stabil sind. Sie benötigen umfassende Hilfe für alle alltäglichen Verrichtungen und – bedingt durch ihren körperlichen Gesundheitszustand – eine teilweise aufwändige körperliche Pflege. In ihren Äusserungsformen sind sie nicht sehr schnell und in der Anfangsphase auch nicht immer sehr klar, was häufig mehrere Versuche und Nachfragen erfordert. In Institution D sind hauptsächlich körperlich nicht eingeschränkte jugendliche NutzerInnen beteiligt. Einzelne von ihnen brauchen viel Hilfe bei alltäglichen Verrichtungen wie Anziehen. Die meisten sind dabei aber weitgehend selbständig, brauchen höchstens vereinzelt Orientierungshilfen. Der Grund, warum UK in D praktisch ausschliesslich innerhalb von speziellen UK-Stunden durchgeführt wird, kann nun nicht etwa sein, dass diese NutzerInnen bereits über solche kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten verfügen, dass sie sich im Alltag damit gut mitteilen können, UK-Interventionen demnach nur noch zur weiteren Unterstützung und Verbesserung dieser Fertigkeiten eingesetzt werden muss. Das ist nicht der Fall. Fehlende Inhalte und fehlende Mittel als Haupthindernisse sowie die Tatsache, dass in den Förderstunden immer wieder vor allem die Verwendung eines bestimmten Zeichensystems geübt wird, weisen eher darauf hin, dass hier Sinn und Ziel von UK-Kommunikation vor allem als Therapie gesehen wird und als Zusatzaktivität zum Alltag. So liesse sich erklären, warum die Beteiligten von D weniger als die anderen Institutionen ein Zeitproblem, aber dafür ein grösseres Inhaltsproblem haben, weil Kommunikation hauptsächlich zu fixen Zeiten im Wochenplan stattfindet und deshalb das Alltagsleben darin höchstens indirekt Thema sein kann. In A mit ihrer viel stärkeren Ausrichtung auf die alltagsintegrierte kommunikative Interaktionen trotz der materiell schwierigeren Ausgangslage als in D kommt als vorgestelltes Ziel der Kommunikationsförderung viel mehr die Verbesserung der Verständigung im Alltag in Frage.

Insgesamt fällt bei der ganzen Auswertung dieser Anfangsphasen kommunikativer Förderung mit Menschen, die noch über keine oder nur wenig beobachtbare kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten verfügen, sehr auf, dass im Vergleich zur Realität bei nicht beeinträchtigten Spracherwerbsprozessen im für die vorliegende Untersuchung relevanten Interaktionsumfeld für die Beteiligten im Erwerbsprozess anscheinend sehr viel weniger Möglichkeiten bestehen, kommunikative und sprachliche Handlungen durch eigenen Gebrauch zu üben und zu entwickeln, dafür aber die Gefahr viel grösser ist, in ihren Kommunikationsversuchen nicht wahrgenommen zu werden, da ihr Verhalten wenig konventionell ist und ihre InteraktionspartnerInnen von ihnen möglicherweise grundsätzlich weniger Mitteilungen erwarten. Da heute – zumindest für die Vertreter von usage-based und anderen epigenetischen Aneignungsmodellen – klar ist, dass Häufigkeit einen ganz massgeblichen Faktor beim Spracherwerb darstellt, ist die Konsequenz solcher Umfeldbedingungen dann eine zusätzliche Erschwerung der an sich für die betroffenen Menschen schon schwierigen Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten. Bei der Frage nach den interaktionalen Aspekten der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten werden in der vorliegenden Untersuchung demnach auch mögliche Erschwernisse beim Erwerbsprozess Thema sein, die durch die hier dargestellten spezifischen Gegebenheiten des Umfeldes durch die InteraktionspartnerInnen erzeugt werden, wie sie in den Praktiken der InteraktionspartnerInnen beobachtbar sind.

3.2 UK Nutzende und Theorien über ihre kognitiven Fähigkeiten

Trotz der starken Betonung der Multimodalität und dem grundsätzlichen Ziel von UK, Kommunikations- und nicht lediglich Sprachfähigkeiten zu fördern, wird UK bis heute von ihren VertreterInnen letztlich vor allem auf die Lautsprache hin oder in Absetzung zu ihr definiert, als Massnahmen zur Ergänzung, Unterstützung oder zum Ersatz der Lautsprache. Im Englischen zeigt sich dies bereits im Namen: AAC, Augmentative and Alternative Communication. Es wird auch in der Definition der Zielgruppen für UK-Massnahmen erkennbar, die in der aktuellen deutschen Literatur weitgehend übereinstimmend nach der Einteilung in Von Tetzchner/Martinsen (2000) vollzogen wird. Darin werden drei Gruppen unterschieden: Menschen, welche die Lautsprache verstehen aber nicht oder nicht ausreichend produzieren können, Menschen, deren Lautspracherwerb durch UK-Massnahmen unterstützt werden muss oder deren Lautsprache in bestimmten Situationen nicht verstanden wird und Menschen, die sowohl produktiv wie rezeptiv Schwierigkeiten mit der Lautsprache haben. Zur ersten Gruppe werden vor allem körperbehinderte Menschen gezählt, denen die Lautsprachproduktion aus physisch-motorischen Gründen nicht oder nicht ausreichend möglich ist, die jedoch kognitiv in Bezug auf den Erwerb sprachlicher Fertigkeiten nicht beeinträchtigt sind. Sie waren gleichzeitig die frühesten UK-Nutzenden, was wiederum teilweise die sehr lautsprachbezogene Definition von UK als Ergänzung oder Alternative erklären kann. Erst später wurde der Nutzen von UK für Menschen mit Sprachentwicklungsstörungen entdeckt, die zur zweiten Zielgruppe gehören und bei denen das Ziel besteht, ihre lautsprachliche Entwicklung durch UK-Massnahmen zu befördern und – solange dies nötig ist – ihre lautsprachlichen Fertigkeiten zu ergänzen.

Zur dritten Gruppe nun werden Menschen gezählt, denen eine starke kognitive Beeinträchtigung zugeschrieben wird. Ihre fehlende expressive Lautsprache wird nicht in erster Linie oder nicht nur durch allfällige körperlich-motorische Schwierigkeiten oder durch eine spezifische Sprachstörung oder Entwicklungsverzögerung begründet, sondern vielmehr durch ein mangelndes Verständnis sprachlicher Zeichen und ihrer kommunikativen Funktionen. Bei dieser Gruppe geht es um

„Menschen, für die Lautsprache als Kommunikationsmedium zu komplex ist und die daher eine geeignete Alternative benötigen.“ (Braun 2008³a: 01.003.001).

Und hier entstehen mehrere Probleme. Eine Einschätzung kognitiver Beeinträchtigungen, die sprachliche Zeichen für einen Menschen zu komplex werden lassen könnten, wird hauptsächlich aufgrund des (kommunikativen) Verhaltens dieser Menschen vorgenommen. Oder wie Renner (2004: 14) es formuliert: „Kommunikation ist grundlegend für eine Einschätzung der Fähigkeiten des Individuums.“ Er fährt dann fort:

„Bei noch fehlenden oder wenig entwickelten Kommunikationsstrukturen ist daher die Einschätzung der kognitiven Fähigkeiten, der Wahrnehmungsfähigkeiten, der motorischen Möglichkeiten schwierig.“

Man könnte auch sagen, eine solche Einschätzung wird durch fehlendes zumindest teilweise konventionalisiertes interaktional-kommunikatives Verhalten unmöglich, da die

einschätzende Person gar nicht in der Lage ist, einem Verhalten eine bestimmte kommunikative Intention und inhaltliche Bedeutung zuzuschreiben. Kommunikation bedingt die Zuschreibung adressierter Zeichenverwendung. Die sprachlichen Strukturen, die als zu komplex angenommen werden, müssten also zumindest teilweise bereits beobachtbar sein, damit eine sinnvolle Einschätzung darüber gemacht werden könnte, dass sie zu komplex sind für die durch ihr Fehlen zugeschriebenen kognitiven Beeinträchtigungen. Wenn sie nur schon ansatzweise beobachtbar sind, sind sie offensichtlich jedoch nicht zu komplex für die angenommenen kognitiven Fähigkeiten des betroffenen Menschen. Sind sie aber (noch) nicht beobachtbar, kann letztlich keine sinnvolle Beurteilung getroffen werden, welche kognitiven Fähigkeiten bei einem betroffenen Menschen aktuell vorhanden sind oder je erreichbar sein werden.

Kognitive Fähigkeiten und Prozesse sind zudem am Verhalten nicht sozusagen ablesbar, sondern bleiben in der Interaktion Zuschreibungen der Beteiligten aufgrund beobachteter Verhaltensweisen. Die Gefahr ist aber sehr gross, dass diese Tatsache im alltäglichen Umgang mit Menschen mit wenig konventionellen kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten schnell vergessen geht, besonders wenn ihnen das Schildchen ‚schwere kognitive Beeinträchtigung‘ oder eine ähnlich Bezeichnung von Fachleuten einmal umgehängt wurde und die Barriere im Kopf der InteraktionspartnerInnen erst einmal besteht, dass Lautsprache oder damit verbundene symbolische Aspekte ‚zu komplex‘ für jemanden sind.

„Was von Bezugspersonen als Entwicklungsschritt nicht für möglich gehalten wird, wird in aller Regel auch nicht angeboten. Die subjektiven Theorien der Bezugspersonen sind hier also entscheidend.“ (Renner 2004: 14)

Die allermeisten der an den in der vorliegenden Forschungsarbeit analysierten Interaktionen Beteiligten UK-NutzerInnen wären nach dieser Einteilung zumindest zu Beginn der Fördermassnahmen in der ‚zu komplex‘-Gruppe unterzubringen, da sie als kognitiv stark beeinträchtigt galten. Und die Bandbreite an ‚subjektiven Theorien‘, die dann zu den entsprechend dazu passenden Angeboten im kommunikativen Umgang führen, ist aktuell in der UK-Praxis sehr gross. Sieht man die vorhandenen Zuschreibungen auf einem Kontinuum, sind am einen Ende beispielsweise Vorstellungen bestimmter VertreterInnen der Facilitated Communication anzusiedeln, die im nächsten Unterkapitel vorgestellt werden und in denen teilweise vom Vorhandensein sehr weitgehender sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten der betroffenen NutzerInnen ausgegangen wird. Ans andere Ende gehören Theorien und Vorgehensweisen, die unter anderem durch Kane (2008³: 14.020.001) gut illustriert werden:

„Schliesslich ist wichtig daran zu denken, dass Kinder auch beim Fehlen bestimmter kognitiver Voraussetzungen kommunikative Kompetenzen erlernen können. So kann bei schwerer geistiger Behinderung das Paradigma des operanten Konditionierens den Weg zeigen, auf dem diese Kinder einfachste Signale wie den Druck auf eine Klangtaste erlernen können, um Interesse oder Ablehnung mitzuteilen.“

Mögliche Probleme für den Erwerb kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten der betroffenen NutzerInnen, die die Theorien bestimmter fc-VertreterInnen zur Folge haben können, werden noch ausführlich zur Sprache kommen. Die von Kane beschriebene Variante andererseits beinhaltet für Erwerbsprozesse die Gefahr, dass die Verhaltensweisen und

Angebote des Interaktionsumfeldes die Möglichkeiten kommunikativer Entwicklungen der betroffenen NutzerInnen viel stärker begrenzen, als dies die kognitiven Entwicklungsmöglichkeiten dieser Menschen vielleicht tun würden. Ganz abgesehen davon, dass es sich fragen lässt, in wie weit der Weg der Konditionierung überhaupt zu genuin kommunikativem Verhalten führen kann und wie gross die Gefahr ist, dass er am Kaugummi-Automaten in einer Sackgasse endet. Wie Kommunikation im Kontext von Spracherwerb unter erschwerten Bedingungen sinnvoll zu definieren sein könnte, soll jedoch auch im Zuge der nachfolgenden Analysen behandelt werden. Einerseits liegen die beiden geschilderten Enden des vorgestellten Kontinuums sehr weit auseinander, andererseits zeigen die in Kursen und in der Praxis der Institutionen angebotenen Vorgehensweisen im kommunikativen Umgang mit diesen Menschen auch, dass es zwischen diesen Enden nicht sehr viele weitere Punkte auf diesem Kontinuum gibt bisher. Vielleicht widerspiegelt diese Sachlage auch bis zu einem gewissen Grad eine grundsätzliche Ratlosigkeit und Unsicherheit vieler ‚Lautsprecher‘ im Umgang mit Menschen, bei denen unsere gewohnten Verstehens- und Handlungsweisen erst einmal nicht funktionieren.

Dass die erwähnte dritte definierte Zielgruppe von UK Lautsprache nicht verwendet, weil diese ‚zu komplex‘ für die betreffenden Menschen sei, ist letztlich eine Annahme, bei der aufgrund der erwähnten Entwicklung in Bezug auf die Zielgruppen der UK nicht ganz von der Hand zu weisen scheint, dass sie eher ex negativo zustande kam. Im Gegensatz zur ersten Gruppe von UK-Nutzenden mit einer positiven Festlegung von Gründen, warum sie sich lautsprachlich nicht äussern können - körperlich-motorische Schwierigkeiten -, lässt sich bei der Gruppe mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen dadurch viel weniger klar sagen, woraus die Schwierigkeiten mit der Lautsprache bestehen könnten. Erstens ist diese Gruppe von Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen sehr heterogen, reicht von nicht-sprechenden Menschen aus dem Autismus-Spektrum über Menschen mit schweren mehrfachen Behinderungen bis zu Menschen die als geistig behindert aber mit unbekannter Genese gelten. Was genau ist für diese Menschen zu komplex? Bei der Heterogenität der Gruppe kann es kaum für alle betroffenen dasselbe sein. Und die zu hohe Komplexität kann sich natürlich auch nicht auf das Medium beziehen, denn Schriftsprache und Gebärdensprache der Gehörlosen sind genauso komplex und werden von den Menschen, die dieser Gruppe zugeordnet werden, ebenso wenig wie die Lautsprache spontan erworben. Gemeint ist also nicht, dass speziell die Lautsprache zu komplex ist. Und wer die UK-Literatur oder die Seminarinhalte studiert, die sich mit UK mit dieser Gruppe von Menschen befasst, merkt auch schnell, dass sich die hier gemeinte Komplexität von Sprache nicht in erster Linie auf syntaktische Komponenten von Zeichensystemen bezieht. Diese sind höchstens mitgemeint. Die Annahme bezieht sich wohl vielmehr auf ein ‚Symbolverständnis‘, das von Jean Piaget hergeleitet wird.

Wie problematisch der Begriff bereits in der UK-Theorie ist, zeigen Braun/Orth in ihrem Artikel zu UK bei Kindern mit schweren Beeinträchtigungen (2008²: 01.026.018) sehr gut:

„Für Piaget liegt ein Symbolverständnis erst dann vor, wenn sich im sechsten Stadium der sensomotorischen Entwicklung innere geistige Vorstellungen ausbilden und Wörter als symbolische Repräsentationen dieser Vorstellungen zur Verfügung stehen. (...) Im

Unterschied zu Piaget wird der Begriff „Symbol“ in der Unterstützten Kommunikation nicht im Sinne eines kognitiven Entwicklungsstadiums verwendet, sondern es findet sich in der Regel ein sehr weitgefaster Gebrauch, bei dem der Begriff für etwas sinnlich Wahrnehmbares steht, das etwas anderes repräsentiert.“

Piagets ‚Symbolverständnis‘ bezeichnet also die kognitive Fähigkeit, Konzepte, Konzeptualisierungen von Handlungen, Gegenständen und Situationen zu bilden (vgl. dazu auch Gibbs 2006: 86ff.). Dadurch werden wir in die Lage versetzt, Sachverhalte, Ereignisse, etc. zu simulieren und uns innerlich vorzustellen auch ohne die dazugehörigen Gegenstände zur Hand zu haben oder die betreffende Situation in diesem Moment zu erleben. Natürlich können wir dann auch die kommunikativ-sprachlichen Zeichen, die wir in Bezug auf diese Handlungen, Gegenstände und Situationen bereits kennen und in direkter Interaktion mit ihnen auch schon verwendet haben, ausserhalb des Hier und Jetzt dieser Situationen verwenden, da sie ja mit den entsprechenden Konzepten und Konzeptualisierungen verbunden sind. Das ist das, was Zollinger (1995) in ihrem gleichnamigen Buch die ‚Entdeckung der Sprache‘ nennt und was bei einer nicht beeinträchtigten kommunikativ-sprachlichen Entwicklung im Alter zwischen 18 und 24 Monaten vor sich geht. Dieses Symbolverständnis meint demnach etwas ganz Spezifisches, zu diesem Zeitpunkt nicht einmal in erster Linie Sprachliches und schon gar nicht sprachliche Zeichen generell. Denn diese verstehen und verwenden Kleinkinder bereits vorher in Form von Gesten, Gebärden, Bildern, Pictogrammen und lautsprachlichen Zeichen situativ in unterschiedlichen kommunikativen Funktionen. Selbst wenn also für einen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen solche Konzeptualisierungsfertigkeiten und die Verwendung sprachlicher Zeichen darin noch zu komplex wären, könnte er oder sie dennoch möglicherweise sprachliche Zeichen verschiedener Art – auch lautsprachliche – innerhalb konkreter Handlungssituationen in kommunikativ durchaus komplexen Funktionen verstehen und anwenden.

Verwirrung und für Menschen im für diese Untersuchung relevanten Forschungsfeld mit wenig konventionellen kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten potenziell negative Folgen entstehen einerseits durch den von Braun/Orth (siehe Zitat oben) beschriebenen unterschiedlichen und auch uneinheitlichen Gebrauch des Begriffs Symbol in der UK – theoretisch wie praktisch. In der Praxis des Untersuchungsfeldes habe ich oft erlebt, dass Symbolverständnis im Sinne von Konzeptualisierungsfertigkeiten mit dem Verstehen kommunikativ-sprachlicher Zeichen an sich gleichgesetzt wurde – mit entsprechenden Konsequenzen für kommunikative und sprachliche Angebote, die das Umfeld den diagnostisch entsprechend beschilderten Menschen zur Verfügung stellte.

Andererseits hat die breite Definition eines Symbols als „etwas sinnlich Wahrnehmbares“, „das etwas anderes repräsentiert“ (Braun/Orth, Zitat oben), in Kombination mit der Idee von Lautsprache als zu komplexem Zeichensystem für Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen, zur Folge, dass ‚zu komplex‘ auch gleich auf formale und funktionale Aspekte kommunikativer Zeichen ausgeweitet wird. Praktisch heisst dies auf der formalen Ebene, dass meist ikonischere Zeichen für die Menschen der dritten Zielgruppe als leichter verständlich und verwendbar gehalten und propagiert werden als weniger oder nicht ikonische in der Meinung, „eine Verständigung mit Bildern erfordert kein Symbolverständnis“ (Kane

2008³: 14.020.001), ein formal willkürliches Geräusch wie /auto/ sei möglicherweise für Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen nicht als Bezeichnung für das reale Objekt verständlich, die ikonische Gebärde, die das Halten und Bewegen des Lenkrades darstellen soll, jedoch viel eher (vgl. Braun 2008³: 01.004.001) oder eben auch das Foto des entsprechenden Fahrzeugs. Die exklusive Verwendung von Gegenständen, Fotos und stark ikonischen Gesten und Gebärden schränken jedoch die kommunikativen Inhalte und Funktionen massiv ein und erschweren gerade durch ihre oft nur für bestimmte Situationen passende Verwendung das Entdecken der Sprache ausserhalb dieser Situation. Zudem wird das Vokabular so oft auf sehr wenige Begriffe beschränkt, beispielsweise die täglichen Aktivitäten signalisiert oder Zeichen für einfache Auswahlen von Esswaren oder Lieblingsaktivitäten kreiert. Darunter leidet unter anderem die Frequenz kommunikativer Handlungen.

Das sind schwerwiegende Nachteile im Vergleich zu formal willkürlichen Zeichen, wenn gleichzeitig gar nicht eindeutig feststeht, dass oder in wie fern diese formalen und inhaltlichen Zeichenaspekte wirklich relevant sind. Sieht man den darstellenden, den ‚steht für‘-Aspekt eines Zeichens als Zuordnungsaufgabe, wird nicht ersichtlich, warum beispielsweise Häufigkeit oder situative Salienz nicht wichtiger sein sollten für eine erfolgreiche Zuordnung als Ikonizität des Zeichens, die oft sowieso im Auge des Betrachters liegt. Noch entscheidender ist wohl jedoch, dass im kommunikativen Gebrauch, durch den Sprache erworben wird, das Zeichen AUTO oder APFEL, egal wie ausgeführt, gar nie für den realen Gegenstand steht sondern in seiner interaktionalen Realisierung eine Handlung darstellt und die Zuordnung des Zeichens – wenn schon – zur Information stattfinden muss, die diese Handlung beinhaltet, also z.B. ‚Wir fahren jetzt mit dem Auto irgendwo hin‘, ‚Schau mal, das schöne Auto‘, ‚ich möchte den Apfel‘ oder auch ‚jetzt gibt es Zvieri/Vesper‘. Damit solche Zuordnungen gemacht werden können, muss ein Zeichen nicht nur als orientierender Reiz verstanden werden, als Signal, dass jetzt etwas Bestimmtes folgt, sondern es muss verstanden werden, dass Zeichen von jemandem an jemanden adressiert sind und dass dies die situative Information des Zeichens beeinflusst. Und das ist nicht weniger komplex, wenn es sich bei dem verwendeten Zeichen um einen realen Gegenstand oder ein Foto handelt. Es lässt sich sogar überlegen, ob zur Unterstützung dieser Art von ‚Zeichenverständnis‘ nicht mit Vorteil Zeichenarten eingesetzt werden könnten, die von vorneherein nur zur Kommunikation gebraucht werden, und nicht auch noch für andere Zwecke, wie Fotos (zum Anschauen, zur Erinnerung, zur Illustration) oder Gegenstände (zum Spielen, Halten, Werfen, etc.).

Dass der Begriff Symbol in der Linguistik, speziell in der Semiotik nochmal anders verwendet wird als in der UK, wird hier nicht behandelt. An diesem Punkt der Darstellung war es lediglich wichtig zu thematisieren, dass Begriffe wie Kommunikation, Sprache, Symbol, etc. in der UK nicht einheitlich und nicht sehr klar definiert sind, weil dies Auswirkungen auf die Handlungsweisen der Feldakteure und die vorhandenen Vorgehensweisen in der UK generell hat, ganz besonders in Bezug auf die Fragestellungen, die in dieser Arbeit behandelt werden und die Akteure mit kommunikativen Beeinträchtigungen, um die es darin geht. Nur mit diesen Zusammenhängen als Hintergrund können die nachfolgenden Erläuterungen zu fc richtig eingeordnet werden. Die dargestellten

relevanten Aspekte des Untersuchungsfeldes in Bezug auf UK, materielle und strukturelle Komponenten der Interaktionssituationen sowie AkteurInnen lassen es sehr klar erscheinen, dass die kommunikativ-sprachliche Entwicklung eines Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen in diesem Feld sehr viel mehr von den Verhaltensweisen der sie umgebenden Interaktionspartner bestimmt werden wird, als von ihren eigenen kognitiven oder körperlichen Voraussetzungen. Dies gilt in jedem Fall, wenn man ein interaktionistisches Erwerbsmodell annimmt, wie dies usage-based-Modelle und die Gesprächsanalyse tun. Aber selbst wenn man eine nativistische Position im Sinne Chomskys vertritt, müsste man bei dieser Ausgangslage wohl zum selben Schluss kommen.

3.3 Facilitated Communication

Das bisher geschilderte Untersuchungsfeld ist von einem pädagogisch-therapeutischen Milieu geprägt, in dem inzwischen unumstritten gilt, dass Kommunikation und ihre Förderung und somit gesellschaftliche Teilhabe und menschliche Entwicklung keinerlei Voraussetzungen von Fähigkeiten beinhaltet. Gäbe es diese, individuelle Fähigkeiten, die ein Mensch haben muss, um kommunizieren zu können, würden bestimmte Menschen – je nach Definition dieser Fähigkeiten – von Kommunikation und von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen, und dies soll absolut vermieden werden. Es

„wird der Anspruch vertreten, dass keine Mindestvoraussetzungen an Fähigkeiten bei den Menschen ohne Lautsprache aufgestellt werden“ (Renner 2004: 96).

Gleichzeitig werden aber wie gesehen gerade den Menschen ohne oder mit wenig kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten, derentwegen in der UK der Kommunikations- oder auch teilweise der Symbolbegriff definatorisch so weit gefasst wird, durch strukturelle und materielle Gegebenheiten in ihrem Alltag aber auch durch vorhandene Theorien in Bezug auf ihre kognitiven Fähigkeiten und in Bezug auf den Erwerb kommunikativ-sprachlicher Fertigkeiten und die Angebote und Mittel, die ihnen in der Folge zur Verfügung gestellt werden, für ihre kommunikative Entwicklung von Anfang an oft sehr enge Grenzen gesteckt, nicht mit Absicht aber mit der Gefahr, dass die Grenzen enger – viel oder ein bisschen – gesteckt werden, als die ursprüngliche Beeinträchtigung dieser Menschen sie begrenzen würde.

In diese Umgebung hinein platzte im deutschsprachigen Raum in der ersten Hälfte der 90er Jahre die Vorgehensweise der Facilitated Communication (fc) oder – wie die Methode auf Deutsch übersetzt wurde – der ‚Gestützten Kommunikation‘. ‚Plätzen‘ ist hier durchaus eine passende Beschreibung, denn die Methode wurde sehr schnell in verschiedenen Ländern bekannt und angewandt. Dabei stiessen ihre Praktiken und Resultate beinahe von Anfang an auf grosses Interesse sogar ausserhalb der ‚Behindertenwelt‘, es fanden um sie aber in der Fachwelt auch grosse, nicht immer sehr wissenschaftlich geführte Diskussionen statt. Die Handlungsweisen dieser UK-Methode passten in einigen Aspekten sehr gut zu den erwähnten Zielen und Ansprüchen in diesem Feld. In einigen Belangen stand die Vorgehensweise jedoch auch quer zu den geschilderten Theorien und Praktiken der UK. Rosemary Crossley, die australische Sprachtherapeutin, die aus verschiedenen von ihr und vor ihr auch von anderen

bis dahin angewandten Praktiken als erste Ende der 80er bis Anfang der 90er Jahre ein Trainingsprogramm entwickelte und dieser Vorgehensweise den Namen ‚Facilitated Communication Training‘ gab, verfolgte damit im Einklang mit anderen UK-VertreterInnen klar den Anspruch einer adäquaten Kommunikationsförderung für alle Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen, unabhängig von ihren körperlichen und speziell auch allfälligen kognitiven Einschränkungen. In ihrem erst 1997 auf Deutsch übersetzten Buch zu fc formuliert sie diesen Anspruch unter anderem so:

„Niemand darf von einem Programm zur Verbesserung der kommunikativen Möglichkeiten ausgeschlossen werden, weil eine vergangene Erhebung der intellektuellen Fähigkeiten negativ ausfiel. Intellektuelle Beurteilung der Menschen, deren Ausdrucksvermögen eingeschränkt ist, ist schwierig und unzuverlässig. Eine Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten ist Voraussetzung für eine korrekte Einschätzung.“ (Crossley 1997: 37)

Dieses Verständnis zeigt sich auch in der Beschreibung möglicher fc-KandidatInnen in der Hauptsache als Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen, die sich mit anderen Verfahren und Mitteln der UK wie Gebärden oder Handschrift und technischen Anwahlverfahren von Wortschatz nicht oder nur sehr eingeschränkt ausdrücken lernen und die Wortschatz (Pictogramme, Buchstaben) in einem Kommunikationsgerät mit den eigenen Händen noch nicht oder nicht gut gezielt selber anwählen können (vgl. z.B. Crossley 1997; 35). Ähnlich beschreibt dies auch später Nagy (2007⁶: 6) in der aktualisierten Neuauflage ihrer Einführung in die Methode:

„Ein FC-Anbahnungsversuch ist beispielsweise dort sinnvoll, wo Kommunikationsversuche mit anderen AAC-Methoden (z.B. Gebärdensprache, selbständige Bedienung eines Kommunikationsgerätes u.ä.) fehlgeschlagen sind, wo diese Methoden nur unter grosser Mühe erlernt werden können oder nur eine sehr eingeschränkte Kommunikation ermöglichen.“

Crossley entwickelte ihr fc-Trainingsprogramm als eine

„Methode, mit der Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen unterrichtet werden, Kommunikationshilfen mit den Händen zu benutzen.“ (Crossley 1997: 22).

Konkret sollen die entsprechend unterstützten Menschen lernen, gezielt mit dem Zeigefinger Felder und Tasten mit Bildern, Pictogrammen, geschriebenen Wörtern oder Buchstaben anzuwählen, um so ihre Äusserungen zu realisieren. Um die dazu notwendigen „funktionalen Bewegungsmuster zu entwickeln“ (ebd.) erhält der Mensch mit kommunikativen Beeinträchtigungen unter anderem auch physische Hilfestellungen:

„Ein Stützer (facilitator) hilft dem Benutzer einer Kommunikationshilfe, die motorischen Beeinträchtigungen zu überwinden und funktionale Bewegungsmuster zu entwickeln“ (ebd.).

Bei Menschen, die zwar als körperlich (z.B. durch eine Cerebralparese), nicht jedoch als kognitiv beeinträchtigt eingestuft sind, sind solche Hilfestellungen durch Interaktionspartner und technische Hilfsmittel in der UK durchaus üblich und nicht umstritten, aber

„die Anwendung des Trainingsprogramms zur Gestützten Kommunikation bei Menschen, die mit anderen Diagnosen beschrieben werden, ist nach wie vor umstritten.“ (ebd.:25).

Dabei geht es vor allem um die Frage, ob die betreffenden Menschen, die in der UK in der Regel in die oben erwähnte dritte Zielgruppe mit kognitiven Beeinträchtigungen, für die Lautsprache als zu komplex angesehen wird, eingeordnet werden und die nicht von sich aus anfangen, gezielt auf Pictogramme und dergleichen zu zeigen, um etwas mitzuteilen, dies aus kognitiven oder im weiteren Sinne motorischen Gründen nicht zu tun vermögen. Fc geht nun im Gegensatz zu den vorgängig erwähnten Theorien davon aus, dass häufig bei den als kognitiv beeinträchtigt geltenden Personen motorische Beeinträchtigungen vorliegen, die ein gezieltes Anwählen entsprechender Wortschatz-Felder verhindern (vgl. z.B. ebd: 22ff). Als häufigste motorische Beeinträchtigungen für fc-KandidatInnen ohne schwere körperliche Einschränkungen wie einer Cerebralparese, die „eine präzise Auswahl auf einem Kommunikationsmedium zu treffen“ (ebd.: 26) sehr einschränken, nennt Crossley

„Störungen der Auge-Hand-Koordination, Impulsivität, Perseveration, niedriger Muskeltonus und Schwierigkeiten bei der Isolation des Zeigefingers“ (ebd.).

Fc soll durch entsprechende physische und verbale Hilfestellungen die vorhandenen motorischen Schwierigkeiten kompensieren und so eine gezielte Anwahl von Wortschatz ermöglichen. Die motorischen Fertigkeiten sollen durch Übung aber auch verbessert werden.

„Das langfristige Ziel für den Schüler ist eine unabhängige Benutzung einer Kommunikationshilfe der eigenen Wahl.“ (ebd.: 23)

Da bei fc davon ausgegangen wird, dass die kommunikativ-sprachlichen Beeinträchtigungen ähnlich wie bei den UK-Nutzenden der Gruppe 1 viel mehr im expressiven Bereich liegen als in kognitiv begründeten grundsätzlichen Schwierigkeiten beim Erwerb kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten, ist es logisch, dass bei dieser Vorgehensweise von Beginn weg verschiedene Zeichenarten angeboten werden – in den meisten Fällen auch mit Schriftsprache gearbeitet wird - und auch bei Inhalten, die den fc-NutzerInnen zugetraut werden, nicht in erster Linie von einer intellektuellen Behinderung ausgegangen wird. Hier zeigt sich die Attraktivität von fc, nicht nur als Ausgangspunkt für die Bearbeitung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, sondern auch als Förderstrategie für Menschen mit einer schweren kommunikativen Beeinträchtigung. Aber auch mögliche Probleme der Methode werden schnell offenbar, und Crossley selbst war sich ihrer bereits sehr bewusst.

„Die Gestützte Kommunikation ist alles andere als problemlos. Eigentlich ist sie ein Lösungsversuch für Schulkinder oder Erwachsene mit Einschränkungen der Verbalsprache und Störungen der Handfunktionen, deren Kommunikation nicht ausgesetzt werden kann, bis sie eine ergotherapeutische Förderung durchlaufen haben. Die nächstliegenden Einwände ergeben sich aus der Abhängigkeit, die durch die Stützung entstehen könnte, und aus der unbewussten Beeinflussung durch den Stützer.“ (ebd.: 27).

Kommunikative Interaktionen finden bei jedem Aneignungsprozess natürlich bereits von Beginn des Erwerbsprozesses an statt. Von Anfang an werden von den

InteraktionspartnerInnen immer wieder Verhaltensweisen von Menschen noch ohne konventionelle kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten kommunikative Bedeutungen innerhalb eines Interaktionsprozesses zugeschrieben. Die InteraktionspartnerInnen tun dies im Wissen, dass ihre Interpretation auch falsch sein kann. Bei fc betrifft dies nun gleichzeitig die Phase, in der nicht nur die Bedeutung der angewählten Zeichen für eine Äusserung, sondern auch die physische Realisierung der einzelnen Zeichen durch NutzerIn und ‚Stützer‘ interaktiv – in Kokonstruktion - stattfindet. Da ist die Gefahr der Beeinflussung dieser Anwahl der kommunikativ und bei der praktischen Handlung noch ungeübten Nutzenden durch die Stützpersonen gross. Deshalb ist es auch nicht erstaunlich, dass bald nach Bekanntwerden von fc auch Vorwürfe der Manipulation laut wurden und die Authentizität der mit Hilfe von fc-Praktiken entstandenen Äusserungen angezweifelt wurde. Letztlich steht im Hintergrund einer solchen Kontroverse jedoch sicherlich auch die Frage, welche kognitiven Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten den jeweiligen NutzerInnen mit kommunikativen Beeinträchtigungen zugetraut werden und wie diese ermittelt werden können. Crossley lag sicher richtig, wenn sie meinte:

„Das Trainingsprogramm zur Gestützten Kommunikation hat Aufmerksamkeit erregt, weil die Art der Kommunikation, die mit Hilfe von Stützung entsteht, sowohl in ihrem Stil als auch in ihrem Inhalt unerwartet ist.“ (ebd.: 27f)

Die Äusserungen zeigten oft nach kurzer Zeit erstaunliche Schrift- und Sprachkenntnisse, die nicht zum Bild eines intellektuell schwer beeinträchtigten Menschen passten. Etwas ketzerisch liesse sich vermuten, dass die Authentizität der Äusserungen kaum in dem Masse, in dem es geschehen ist, angezweifelt worden wäre, wenn fc-Nutzende mit Stützung nur auf einfache Pictogramme gezeigt hätten, um beispielsweise eine bestimmte Nachspeise auszuwählen.

Auf die Darstellung der jahrelangen und teilweise sehr virulenten Debatte in Bezug auf die Frage der Beeinflussung und der Authentizität von fc-Äusserungen mit verschiedensten mehr oder weniger geglückten wissenschaftlichen Studien, die zur Klärung dienen sollten, kann hier verzichtet werden. Zum einen gibt es bereits sehr ausführliche Darstellungen dazu, z.B. in den Arbeiten von Biermann (1999) und Nussbeck (2000). Der aktuellste, ausführlichste und auch genaueste Versuch, sich nicht nur diesen Fragen anzunähern sondern dabei auch die Qualität der bestehenden wissenschaftlichen Untersuchungen, die ihrer Beantwortung dienen sollten, einzubeziehen, ist sicherlich die Dissertation von Bober (2012). Einen Überblick über aktuelle Forschung und Praxis zu fc auch zu Themen ausserhalb der Validierungsfrage bietet dagegen Alfaré/Huber-Kaiser/Janz/Klauss (2010). Zum anderen dient fc in dieser Arbeit lediglich als Ausgangspunkt für grundsätzliche Fragen zu interaktionalen Aspekten bei der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten mit kommunikativ stark beeinträchtigten Menschen. Und gerade Fragen danach, wie und mit welchen Praktiken kommunikative Bedeutung von Verhaltensweisen und Zeichen interaktiv von den Beteiligten konstituiert wird, sind ja Teil dieser Untersuchung und sollen auf der Grundlage der Analyse konkreter kommunikativer Interaktionen bearbeitet werden.

Zu den Schwierigkeiten im Umgang mit fc in Forschung und Praxis trugen und tragen auch weitere Aspekte bei. Die Zielgruppe der Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen,

für die die Vorgehensweise geeignet sein könnte, ist mit „Einschränkungen der Verbalsprache und Störungen der Handfunktionen“ (ebd.: 27) nur vage definiert. Die in der Folge von Crossley und anderen beschriebenen möglichen motorischen Beeinträchtigungen, die bei fc-KandidatInnen vorkommen können und die physischen und verbalen Hilfestellungen, die angegeben wurden, um diese zu überwinden, nehmen sich entsprechend unterschiedlich und vielfältig aus. Sie sind in Crossleys Buch wohl auch eher als konkrete Beispiele zum allgemeinen Verständnis und nicht als abschliessender ‚Katalog‘ zu lesen, der etwa in einer bestimmten Reihenfolge anzuwenden wäre. Es konnte ja zu diesem Zeitpunkt auch nicht davon ausgegangen werden, dass es sich bei den beschriebenen Praktiken bereits um eine völlig ausgereifte Vorgehensweise handelte, man befand sich viel eher in einer Art ‚Pionierphase‘. Zusammen mit der sehr rasanten Verbreitung von fc seit Mitte der 90er Jahre bei Menschen mit ganz unterschiedlichen Beeinträchtigungen in verschiedenen Ländern und auch im deutschsprachigen Raum sowie der teilweise bis heute nur minimalen Instruktion und Ausbildung der Stützpersonen ergibt dies jedoch eine Ausgangslage mit vielen Unsicherheiten und der Gefahr eines im Einzelfall unbegründeten, falschen, zu sorglosen oder sehr rezeptbuchartigen Anwendens von ‚Stützung‘. Die Ausgangslage liess auf jeden Fall erwarten, dass die in der Praxis beispielsweise im deutschsprachigen Raum angewendeten Formen von fc erstens nicht einheitlich sein würden und zweitens nicht zwingend dem entsprechen würden, was Crossley oder später andere in ihren Büchern und Fortbildungen zur Methode beschrieben. Es war also nicht nur aus methodischen Überlegungen im Sinne der Gesprächsanalyse notwendig, real stattfindende Interaktionspraxis zu analysieren für die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Fragestellungen. Wenn fc als Ausgangspunkt für die Untersuchung dienen sollte, war es bei dieser Ausgangslage unabdingbar, Zugang zu den tatsächlich stattfindenden verschiedenen fc-Praktiken innerhalb von Interaktionen zu erhalten. Die theoretischen Beschreibungen konnten zu diesem Zeitpunkt höchstens darauf hinweisen, wo diese vielleicht zu finden wären.

3.4 Feldzugang und erste Erfahrungen

Die Art des Feldzuges und die Rolle, die ein Forscher/eine Forscherin darin einnimmt, wirken sich auf die Informationen aus, zu denen sie Zugang erhalten. In meinem Fall waren dies sowohl Auswirkungen auf die Arten und die Menge an Interaktionen, die mir zur Analyse zur Verfügung standen, als auch auf die Qualität und Menge an Hintergrundinformationen zu den Kontexten und den beteiligten Akteuren einzelner Interaktionen und die Feldkenntnisse generell. Wenn jemand – wie in meinem Fall – über die Jahre mehrere verschiedene Rollen im Untersuchungsfeld einnimmt, ergeben sich daraus gleichzeitig verschiedene Arten von Zugang zu demselben Feld mit jeweils teilweise unterschiedlichen Informationen, Motivationen, Zielen und Perspektiven auf die zu analysierenden Interaktionen. Im Sinne gesprächsanalytischer Erkenntnis, dass immer nur eine – niemals die - Analyse einer Interaktion realisiert werden kann, ist es deshalb für die Nachvollziehbarkeit des Folgenden wichtig, die Bezüge zwischen praktischer Arbeit im Feld, gesprächsanalytischer Arbeit und Theoriebildung transparent und verständlich werden zu

lassen. An diesem Punkt sollen daher mein Zugang zum Feld und die ersten Erfahrungen darin genauer beschrieben werden.

Mein Feldzugang hiess zuerst einmal Weiterbildung und praktische Erfahrung, und es dauerte mehrere Jahre, bis ich notwendiges Wissen, Fertigkeiten und Kontakte mit Feldakteuren aufgebaut hatte, um ernsthaft mit dem vorgesehenen Forschungsprojekt in Form des im nächsten Kapitel vorgestellten Pilotprojekts beginnen zu können. Das in den letzten Unterkapiteln beschriebene Untersuchungsfeld und seine AkteurInnen waren mir vor Beginn meines Forschungsprojektes bis auf wenige zufällige Begegnungen mit kommunikativ beeinträchtigten Menschen mit einer Behinderung aus dem Trisomie- oder dem Autismusbereich fremd. Mein theoretisches Fachwissen zu verschiedenen Behinderungsbildern, Sprach- und Kommunikationsstörungen zu erweitern, war jedoch leicht. Unerwartet viel schwieriger gestaltete es sich, Wege zu finden, um mir Wissen und praktisches Können in der Kommunikations- und Sprachförderung mit Menschen anzueignen, die noch keine oder nur wenig konventionelle kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten zeigen. Mitte der 90er Jahre gab es, wie bereits beschrieben, im deutschsprachigen Raum nur wenige Möglichkeiten, sich im Bereich UK weiterzubilden. Ich besuchte Seminare und Tagungen, und stellte schnell fest, dass dieses Fachgebiet noch in den Anfängen steckte. Es war vor allem die Motivation spürbar, der Erkenntnis den Weg zu bereiten, dass Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen mit UK gefördert werden können. Dazu wie dies in der Praxis erfolgreich geschieht, war höchstens in Form von einzelnen Fallbeispielen zu erfahren, bei denen eine bestimmte Vorgehensweise bis zu einem bestimmten Grad funktioniert hatte. Weiterbildungen zu einzelnen Vorgehensweisen in der UK, wie beispielsweise eine Kommunikationsförderung mit Hilfe von Gebärden oder eben fc hatten vor allem einführenden Charakter. Wissenschaftliche Erkenntnisbildung war noch am Anfang. Viele Fragen, keine Antworten. In Bezug auf die Kommunikationsförderung der Menschen, für die ich mich am meisten interessierte, die von sich aus keine oder nur wenig konventionelle kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten zeigten, die auch mit Training nur wenige Gebärden selbständig nutzten – wenn überhaupt – und die ebenso wenig grafisch (Fotos, Bilder, Pictogramme, Buchstaben) angebotenen Wortschatz von sich aus gezielt anwählten, hatte die UK ausserhalb der Basalen Kommunikation¹¹ (Mall 2001, siehe auch Fröhlich 1998) und des Ansatzes der ‚intensive interaction‘ (vgl. z.B. Nind/Hewett 2001), der eine Möglichkeit des grundsätzlichen Kontaktaufnahme und Förderung grundlegender interaktionaler Fertigkeiten darstellt, der Förderung von Handlungsintentionalität durch praktische Tätigkeiten als Vorläuferin kommunikativer Intentionalität oder simpler behavioristischer Verhaltensmodifikation mittels Konditionierung damals nicht viel anzubieten. Natürlich gab es für diese Menschen therapeutische Angebote,

¹¹ Basale Kommunikation ist eine von Winfried Mall aus Fröhlichs Basaler Stimulation und Einflüssen anderer körper- und musiktherapeutischer Ansätze entwickelte heilpädagogische Vorgehensweise zur Stärkung der Erfahrung des eigenen selbst, der Umwelt und der verlässlichen Interaktion mit der Umwelt, die das selbst beeinflussen kann. Auf diesen Erfahrungen der Interaktion mit Objekten und Menschen können später allenfalls weitergehende kommunikativ-sprachliche Fertigkeiten mit anderen UK Mitteln aufgebaut werden.

diese bezogen sich jedoch in erster Linie auf ihre jeweiligen Schwierigkeiten bei Wahrnehmung oder Aufmerksamkeit sowie allfällige körperliche Probleme und waren nicht auf die Förderung kommunikativ-sprachlicher Fertigkeiten im engeren Sinn ausgerichtet.

Crossleys Facilitated Communication Training bot nun diesen Menschen eine Förderung sowohl im Handlungsbereich (in Form der gezielten Nutzung eines Kommunikationsgerätes mit den Händen) als auch im kommunikativ-sprachlichen Bereich, indem sie lernen sollten, sich mit Pictogrammen und Schrift zu äussern. Dies war für mein Forschungsvorhaben sehr attraktiv, und ich entschloss mich, fc als Ausgangspunkt meiner Untersuchungen zu nehmen. Auch hier waren die Weiterbildungsmöglichkeiten zu dieser Zeit ernüchternd. Nach einem 2-tägigen Einführungsseminar mit einigen theoretischen Erläuterungen, praktischen Übungen zu den physischen Hilfestellungen, Videobeispielen und praktischen Tipps für den Einstieg wurden die Teilnehmenden in die Praxis entlassen. Auch der Besuch von Aufbau Seminaren, Workshops und Tagungen in verschiedenen Ländern brachte mir zwar wertvolle Kontakte aber auch die Erkenntnis, dass hier – genau wie sonst im UK-Feld – viele sehr engagierte Menschen Erfahrungen sammelten, einiges ausprobierten und Fragen stellten. Aber es waren keine gesicherten Erkenntnisse zu haben, auf die ich für meine Untersuchungen hätte aufbauen können.

Da die gesprächsanalytische Methodik jedoch sowieso von einzelnen alltäglichen Interaktionen ausgeht und nicht von theoriegeleiteten Hypothesen, war dieser Umstand für mein Vorhaben, fc-Interaktionen in Bezug auf kommunikativ-sprachliche Erwerbsprozesse zu untersuchen, nicht schlimm. Ich würde mir eine Einrichtung, eine Beratungsstelle oder ein Therapiezentrum suchen, in denen mit UK gearbeitet wurde – auch mit fc – und die bereit waren, mit mir zusammen zu arbeiten. Dies gelang aus drei Gründen in der Folge nicht. Erstens fanden sich nur sehr wenige Einrichtungen, in denen systematisch und nicht nur von einzelnen TherapeutInnen die Klienten mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen mit UK gefördert wurden. Zweitens fand sich in der Schweiz keine einzige, in der fc mit mehr als 1-2 Menschen durchgeführt wurde oder die gerade dabei war, anzufangen mit fc zu arbeiten. Und drittens bestand von Seiten der Einrichtungen oder der involvierten Personen kein Interesse, in Bezug auf ein Forschungsvorhaben mit jemandem zusammen zu arbeiten. Sie waren allenfalls interessiert an praktischer Anleitung oder an Untersuchungsergebnissen, wenn sie einen praktischen Nutzen hätten. Endlich fanden sich dann doch noch einige Therapeutinnen und Eltern in der Schweiz und im süddeutschen Raum, die mit einem Kind angefangen hatten, mit fc zu arbeiten und die bereit waren, mir Material zu überlassen und mich regelmässig hospitieren zu lassen.

Innerhalb dieser Besuche konnte ich erstmals natürlich stattfindende Interaktionen mit fc beobachten und mit der Zeit auch eigene praktische Erfahrungen als Stützperson machen. Ich konnte auf diese Weise – im Gegensatz zu den meisten anderen in der Schweiz, die mit fc arbeiteten zu dieser Zeit - mit fc-Nutzenden mit verschiedenen Ausgangslagen und Diagnosen und in verschiedenen Interaktionsumfeldern Beobachtungen machen und praktische Erfahrungen sammeln. So stellte sich bald die Situation ein, dass ich den Eltern und Therapeutinnen und ihren Kindern, die mir mit ihrer Einladung zum Hospitieren viel

Vertrauen und Offenheit entgegengebracht hatten, meine Überlegungen und praktischen Tipps beisteuern konnte für die Weiterentwicklung ihrer Kommunikationsförderung. Aus diesen ersten Anfängen sollten sich mit der Zeit die weiteren Rollen entwickeln, die ich neben der Forschungstätigkeit im Untersuchungsfeld einnahm: die Rolle als praktische Interaktions- und Trainingspartnerin von Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen im Bereich UK, die mir nach wie vor die liebste ist und diejenige in der Schulung und Praxisberatung der Fachleute und Angehörigen im Umfeld der UK-NutzerInnen. Diese Erfahrungen hatten natürlich wiederum Einfluss auf die vorliegende Untersuchung in Form vieler Videodaten, die der Untersuchung sonst nicht zugänglich gewesen wären von UK-Interaktionen aus täglicher Praxis und Schulung mit verschiedensten UK-Nutzenden und Interaktionspartnern.

Über die Jahre ergaben sich mehrere hundert Stunden Videomaterial mit über hundert verschiedenen NutzerInnen und InteraktionspartnerInnen in verschiedenen Interaktions-Situationen, Ausführungsarten und Erfahrungsstadien. Ebenso flossen Entwicklungen und Erkenntnisse aus meiner praktischen UK-Tätigkeit und der laufenden gesprächsanalytischen Forschungstätigkeit in meine Schulungs- und Beratungsarbeit ein, was in der Folge die UK-Praxis dieser InteraktionspartnerInnen und der zugehörigen UK-Nutzenden und somit auch das diese festhaltende Videomaterial in einer Weise veränderte, die ohne diese besondere Konstellation der Rollen nicht stattgefunden hätte. Dies gilt es sicherlich zu beachten, wenn es um Unterschiede in der Konstitution von Bedeutung und Ordnung in verschiedenen analysierten Interaktionen geht. In die Untersuchung floss demnach Videomaterial aus Interaktionen ein, in denen ich selber als Interaktionspartnerin beteiligt bin; dann Videomaterial von Interaktionen, bei denen ich als Coach Beobachterin bin und Sequenzen, an denen Interaktionspartner beteiligt sind, die zuvor an einer Schulung von mir teilgenommen hatten. Daneben wurde für die Untersuchung aber genauso auch Videomaterial verwendet, auf deren Beteiligte und den Interaktionsprozess ich in keiner Weise Einfluss hatte. Die Beteiligten dieser Sequenzen wurden von anderen Fachleuten oder auch gar nicht geschult, ich konnte lediglich das Material für meine Untersuchung nutzen. So kann gewährleistet werden, dass die gesamte Bandbreite an Praktiken in die Untersuchung einfließt und keine ‚Betriebsblindheit‘ Einzug hält. Zu einem grossen Teil ist dies jedoch bereits durch meinen ständigen Wechsel zwischen Praxis und gesprächsanalytischer Forschungsarbeit mit den Videos gesichert, der die nötige Distanzierung und den Wechsel der Perspektive schafft. Zudem darf auch der Einfluss von KursleiterInnen und BeraterInnen auf die Praktiken der von ihnen geschulten Interaktionsbeteiligten nicht überschätzt werden. In der Alltagsrealität der Beteiligten bestehen viele verschiedene Faktoren, die auf die beobachtbaren Verhaltensweisen im Einzelfall Einfluss nehmen. Dies wurde bei der Darstellung des Untersuchungsfeldes bereits klar gemacht. Bei einer solchen Ausgangslage wäre eine Kursleitung vermessen zu glauben, ihr Beitrag wäre der gewichtigste.

Einen Feldzugang zu erarbeiten, der mir gute, vertrauensvolle Feldkontakte und die nötigen Feldkenntnisse ermöglichte und der es erlauben würde, Zugang zu für eine qualitativ gute gesprächsanalytische Arbeit notwendigem Analysematerial zu erhalten, stand in den ersten Jahren im Vordergrund. Auch später ergab es sich aus der übernommenen Verantwortung im Feld, dass die Forschungstätigkeit zeitweise gegenüber den anderen Rollen etwas

zurückstehen musste. Dies führte zu einer ungewöhnlich langen zeitlichen Dauer der vorliegenden Untersuchung. Es zogen einige Studien im Bereich UK und insbesondere auch fc an mir vorbei, die angefangen und abgeschlossen wurden, während meine Untersuchung sich hinzog. Das kann man als ambitionierter Mensch bedauern. Andererseits verschaffte mir mein besonderer Feldzugang mit seinen drei verschiedenen Perspektiven und den erzwungenen Verzögerungen den meiner Meinung nach grossen Vorteil, dass ich die Prozesse lange genug verfolgen und tief genug kennenlernen konnte, um zu merken, welche meiner anfänglichen Fragestellungen letztlich gar nicht relevant waren, weil die Realität sich anders gestaltete, als gedacht und Fragestellungen zu entdecken, die ich am Anfang gar nicht auf dem Radar hatte, weil erst mit der Zeit klar wurde, dass sie relevant sind.

Dieses Projekt nahm seinen Anfang in der Pionierzeit von UK im deutschsprachigen Raum. Die Ausgangslage bei fc liess lediglich eine wissenschaftliche Vorgehensweise der teilnehmenden Beobachtung zu – mit sehr viel Teilnahme in dieser Phase. Die von Crossley beschriebenen Praktiken schienen viele Möglichkeiten in Bezug auf den Erwerb kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten für die beschriebenen Menschen zu eröffnen. Die Beschreibung ihres Trainingsprogramms, das 1994 publiziert wurde und 1997 in deutscher Übersetzung vorlag (Crossley 1997), war jedoch mehr ein ausführlicher Bericht ihrer bisherigen Erfahrungen mit den Handlungsweisen, die sie unter fc zusammenfasste, mit einem Aufruf zu einer vertieften Erforschung, als dass sie eine bereits ausgereifte Methode dargestellt hätte. Die Ausbreitung von fc in verschiedenen Ländern geschah in den 90er Jahren zudem teilweise sehr rasch und unkontrolliert. Schnell wurden fc-Praktiken in den einzelnen Ländern nicht von Crossley selbst oder Leuten vermittelt, die länger mit ihr zusammen gearbeitet hatten. Und so entwickelte sich fc in unterschiedlichen Gebieten unterschiedlich. Als Beispiel hierfür sei die fc-Version von Anne-Marguerite Vexiau in Frankreich genannt¹². Die von ihr propagierten Praktiken, die auch in der französischsprachigen Schweiz Verbreitung fanden, hatten bald mit den in Crossleys Buch beschriebenen Vorgehensweisen nicht mehr viel zu tun.

In den deutschsprachigen Raum kam fc über den Umweg der USA. Ich selber besuchte Seminare und Workshops zu fc bei Crossley selber und auch bei Seminarleitern aus den USA, Deutschland und später auch Italien. Mein Bild von fc wurde dadurch nicht klarer, sondern konfuser. Gleichzeitig wurden Studien veröffentlicht, die immer mehr Zweifel aufkommen liessen, dass die NutzerInnen mit fc tatsächlich die weitgehenden kommunikativ-sprachlichen Fertigkeiten erwarben, die sie mit ihren Äusserungen zu demonstrieren schienen (für eine Darstellung der wichtigsten Studien dieser Zeit siehe z.B. Biermann 1999, Nussbeck 2000, Bober 2012). Mir wurde klar, dass diese Form der Auseinandersetzung mit fc mir nicht mehr weiter half, mich meinen Fragestellungen weiter anzunähern. Wenn ich die Interaktionsprozesse und die Praktiken, die mich interessierten, verstehen wollte brauchte ich Zugang zu einer länger dauernden, kohärenten Praxisphase. Diese Möglichkeit ergab sich glücklicherweise in Form einer Einrichtung, die dabei war, mit einigen Bewohnern ihres Wohnheims eine Kommunikationsförderung mit fc zu beginnen. Der Versuch war bisher gescheitert aufgrund fehlender praktischer Anleitung. Aus dieser Ausgangslage entstand das

¹² Vgl. Vexiau 2005

Praxis-Pilotprojekt, in dem die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit genauer gefasst werden und die gesprächsanalytisch adäquaten Analyseverfahren entwickelt werden konnten. Die Erfahrungen und Ergebnisse aus diesem Projekt beeinflussten den weiteren Fortgang der Untersuchung und flossen in der Folge in Schulungen und Tagungsreferate ein. Sie wurden aber nie insgesamt veröffentlicht. Ihre Darstellung im nächsten Kapitel gründet auf während dem Projekt entstandenen Gesprächsprotokollen, Verlaufsnotizen, Memos, Videoaufnahmen, und projektinternen Auswertungen.

4 Praxis-Pilotprojekt fc mit 6 Nutzern mit ASD: Erfahrungen, Ergebnisse, erste Analysen, Ansatzpunkte für vertiefte Analysen

An diesem fc-Projekt nahmen 6 Kinder und junge Männer mit der Diagnose frühkindlicher Autismus, einem Behinderungsbild aus dem Bereich der Autism Spectrum Disorders (ASD), teil. Die Auswahl der Teilnehmer war im Sinne des Projektes insofern zufällig, als sie von den jeweiligen Wohngruppen und nicht von der Projektleitung getroffen wurde. Die Vorgabe war lediglich, dass eine schwere kommunikative Beeinträchtigung vorliegen musste, die bisher mit keinem anderen Mittel der UK vermindert werden konnte. Es stellte sich bei den ersten Begegnungen heraus, dass keiner der Teilnehmenden irgendwelche verlässlich einsetzbaren und verständlichen expressiven kommunikativen Fertigkeiten zeigte. Alle wiesen starke Verhaltensauffälligkeiten auf, zwei der Teilnehmenden (A und C) hatten eine durchgehende 1:1 Betreuung, und alle brauchten Hilfe bei der Alltagsbewältigung. Um das interaktionale Verhalten der Teilnehmenden zu Beginn des Projektes zu illustrieren, sei hier ein Auszug aus meinen Protokoll-Notizen aus einer der ersten Sitzungen wiedergegeben:

„Heute war C. zum 1. Mal über längere Zeit (1-2 Minuten am Stück) relativ konzentriert, und ich hatte das Gefühl, dass er zum 1. Mal auch wirklich bereit war, mit mir was zu machen (letztes Mal ca. 5 Minuten Mitarbeit insgesamt in 30 Minuten). Er blieb auch länger als bisher auf seinem Stuhl sitzen und legte seine Hand in meine, wenn er nachher auf etwas zeigte. Er stieg nur mehr 1 Mal auf den Schrank und ging nur wenige Male zu X. Er hat das Material, das ich ihm anbot, nicht zerrissen oder weggeworfen wie auch schon und verschwand nicht ins Badezimmer für Wasserspiele. Gegen Schluss, als er wohl genug hatte, legte er sich dann wieder aufs Bett. Dabei beließ ich es. Er hat mich heute viel weniger ignoriert als bisher, allerdings hat er mich einmal mit den Fingernägeln an meinem Arm gekratzt. X meinte, das sei eine Form von Kontaktaufnahme bei ihm. Ich hoffe, das kriegen wir anders hin.“ (Protokoll Alfaré, 3.Sitzung mit C.).

Die Teilnehmenden waren zu Beginn des Projektes zwischen 9 und 27 Jahre alt, 3 waren von Anfang an dabei, 2 kamen ein halbes Jahr später dazu, und der 6. junge Mann folgte ein weiteres halbes Jahr später. Die intensive Phase des Projektes dauerte 3 Jahre, danach folgte noch ein Jahr mit stark reduzierter Begleitung. Das heisst, innerhalb des Projektes wurden die 6 Nutzenden zwischen 3 und 4 Jahre in ihrer kommunikativen Entwicklung begleitet. In der intensiven Phase des Projektes arbeitete ich 1-2x/Woche jeweils 1 – 1,5 Std. direkt mit den Nutzern und in der Anleitung verschiedener ihrer Betreuungspersonen. In der Follow Up Phase fanden die Treffen 1x/Monat statt. Tabelle B fasst einige Informationen in Bezug auf die einzelnen teilnehmenden Nutzer zusammen.

Nutzer:	Alter zu Beginn:	Im Projekt für:	Motorische Probleme zu Beginn:	Alltagsintegration:	Message Passing:	Grad Autonomie Zeigehandlung am Ende:	Grad Autonomie tippen am Ende:
A	27 J.	4 J.	AH, P, I, A, S, HS	mittel	Test, spontan	ohne Berührung	Oberarm
B	9 J.	4 J.	AH, P, A,	schwach	Test,	ohne	Oberarm

			NT, In, IZ, HS		spontan	Berührung	
C	12 J.	4 J.	AH, I, A, S, IZ, HS	schwach	Nein	ohne Berührung	Ellenbogen
D	14 J.	3,5 J.	AH, A, In, HS (neu)	schwach	Test, spontan	ohne Berührung	Schulter
E	17 J.	3,5 J.	AH, A, S, HS	schwach	spontan	ohne Berührung	Achsel
F	16 J.	3 J.	AH, A, S, HS (neu)	gar nicht	spontan	ohne Berührung	Achsel

Tabelle B. Abkürzungen motorische Probleme: AH: Auge-Hand-Koordination, P: Perseveration, I: Impulsivität, S: Stereotypien, A: Aufmerksamkeitslenkung, NT: niedriger Muskeltonus, In: Initiieren von Handlungen, IZ: Isolierung des Zeigefingers, HS: Ausführen von Handlungssequenzen, entweder generell, oder nur bei unbekanntem, neuen Handlungssequenzen (neu)

Die Angaben zum Message Passing und dem Grad der Autonomie aus dem hinteren Teil der Tabelle werden weiter unten erläutert werden. Unter motorischen Problemen sind diejenigen beobachtbaren Schwierigkeiten der Nutzer aufgeführt, durch welche die Nutzer allenfalls daran gehindert wurden, gezielt Zeichen anzuwählen und die mit verschiedenen Hilfestellungen überbrückt und mit Training dann vermindert werden sollten. Aufmerksamkeitslenkung mag gemeinhin nicht in erster Linie als motorisches Phänomen gesehen werden. Hier ist es jedoch durchaus in seinen motorischen Aspekten gemeint, indem bestimmte körperliche Modalitäten wie Blickverhalten, Ausrichtung von Kopf und anderen Körperteilen miteinander und mit den Objekten und Ereignissen der Umwelt, auf welche die Aufmerksamkeit gerichtet werden soll, koordiniert werden. Ausrichten, Halten, Ändern der eigenen Aufmerksamkeit sind alles motorische Aktivitäten. Interessant ist sicherlich, dass bei allen beteiligten Nutzern zu Beginn des Projekts Schwierigkeiten bei der Auge-Hand-Koordination beim Anwählen von Wortschatz, Probleme mit der Aufmerksamkeitslenkung und Schwierigkeiten beim Ausführen von Handlungssequenzen beobachtbar waren, auch bei jenen, die ansonsten weniger motorische Probleme aufwiesen. Die Schwierigkeiten in Bezug auf das Durchführen mehrteiliger Handlungen war bei motorisch einfacheren wie anspruchsvolleren Aufgaben beobachtbar und zeigte sich auch im unterschiedlichen Bedarf an Hilfestellungen bei einzelnen Zeigehandlungen auf Begriffsfelder oder Buchstaben und den motorischen Sequenzen beispielsweise beim buchstabierenden Tippen eines Wortes auf einer Tastatur oder dem Zusammensetzen einer syntaktisch mehrteiligen Äusserung mit Hilfe von Begriffsfeldern (siehe auch Tabelle B). Die für diese 6 Nutzer geschilderten motorischen Probleme fanden sich in unterschiedlichen Konstellationen auch bei den Beteiligten mit kommunikativen Beeinträchtigungen, die an den später analysierten Interaktionen in den weiteren Kapiteln dieser Untersuchung beteiligt waren. Manchmal auch noch andere.

Das Projekt verlief für die beteiligten Nutzer in Bezug auf den Aufbau zumindest sprachlicher Handlungsfertigkeiten durchaus erfolgreich, wie zu sehen sein wird. Einige Veränderungen werden in den Erläuterungen der folgenden Abschnitte deutlich. Für das Voranbringen der Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung war das Projekt in jedem Fall sehr wichtig und lehrreich. In einem Punkt, der zwar für die vorliegende Arbeit nicht relevant ist, aber für erfolgreiche Kommunikationsförderung sehr wohl, muss es aber als wenig erfolgreich

betrachtet werden. Neben allem anderen war es nämlich ein wichtiges Ziel des Projektes, dass die kommunikativen Interaktionen im ganz normalen Alltag der beteiligten Nutzer in Bezug auf ihre Äusserungs- und somit Beteiligungsmöglichkeiten verbessert würden. Wie Tabelle B oben in der Spalte ‚Alltagsintegration‘ zeigt, wurde dies nur in sehr beschränktem Masse erreicht. Dies war der Fall, obwohl es, wie erwähnt, Teil des Projektes war, sowohl mit den UK-Nutzern direkt zu arbeiten als auch Betreuungs- und Lehrpersonen aus deren Alltagsumfeld darin anzuleiten, wie sie ihre kommunikativen Interaktionen mit den Nutzern für die Kommunikationsentwicklung fördernd gestalten konnten. Dies war eine ziemlich ernüchternde und frustrierende, aber für die Planung und Implementation danach folgender UK-Projekte und Coaching-Prozesse lehrreiche Erfahrung. Als Gründe können dieselben angeführt werden, die auch in Diagramm A in Kapitel 3 genannt sind, obwohl dieses Pilotprojekt nicht Teil der dortigen Auswertung war. Die nun dargestellten Ergebnisse aus dem Verlauf des Projektes sollten also auch unter diesem Gesichtspunkt gesehen werden. Wenn Sprache nur sehr beschränkt im Tagesablauf in Form vieler unterschiedlicher Gebrauchereignisse erfahren und gebraucht werden kann, sind die Erfolgsaussichten für die Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten schon durch mangelnde Erfahrungsmöglichkeiten und fehlende Frequenz beschränkt.

Mit 3 der teilnehmenden Nutzer (B, D, E) konnte auch nach Beendigung des Projektes teilweise weiter gearbeitet werden. Zwei davon wechselten die Einrichtung, bei einem konnten verbesserte Trainingsmöglichkeiten geschaffen werden. Diese drei lernten einerseits später Hilfsmittel mit einem grossen Begriffsortschatz selbständig zu bedienen, andererseits auch ohne Unterstützung während der Answahl-Bewegung Äusserungen zu buchstabieren. Diese 3 werden in einigen der in Kapitel 5 – 7 dargestellten Interaktionssequenzen als Beteiligte fungieren. Nutzer C erreichte nach etlichen Jahren heftiger Krisen während der Pubertät mit zeitweisen Aufenthalten in der Psychiatrie in einem Erwachsenenwohnheim, das bereit war ihn aufzunehmen, mit der Zeit und in einem stabilen Umfeld wieder eine Situation, in der er und sein Umfeld an der kommunikativen Entwicklung weiterarbeiten konnten. Bei Nutzer A erfolgte bald nach Beendigung des Projektes ein Personal-, bei Nutzer F ein Gruppenwechsel. Für die nun zuständigen Betreuenden hatten ein weiteres Autonomietraining und die Verbesserung kommunikativer Handlungsfertigkeiten im Alltag keine Priorität und fand somit nicht statt. In der Folge gingen dann auch während des Projektes erreichte Fertigkeiten teilweise wieder verloren. Diese Angaben sind für die vorliegende Untersuchung zwar nicht relevant, zeigen aber auf beeindruckende Weise den Einfluss interaktionaler Aspekte auf alle Ebenen des Spracherwerbs bei Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen.

4.1 kommunikativ-sprachliche Aspekte

Auf der kommunikativ-sprachlichen Ebene bestand das Ziel darin, mit den 6 beteiligten Nutzern dahingehend zu arbeiten, dass sie zwischen den InteraktionspartnerInnen konventionalisierte körpereigene Zeichen aber auch konventionelle Zeichen und da vor allem grafische Zeichen nutzen konnten, um damit ihre Bedürfnisse, Befindlichkeiten, Meinungen

etc. gegenüber ihren Interaktionspartnern zu äussern. Keiner der beteiligten Menschen mit ASD benutzte lautsprachliche Zeichen kommunikativ, ihr Interaktionsverhalten liess jedoch darauf schliessen, dass alle zumindest situativ eingebettet einige lautsprachlich artikulierte Handlungsanweisungen innerhalb ihrer vertrauten alltäglichen Handlungsfelder verstanden. Wieweit ihr Sprachverständnis ging, war zu Beginn aber nicht klar. Ihr Umfeld sollte sie besser verstehen lernen und sie sollten die kommunikativen Äusserungen ihrer InteraktionspartnerInnen verstehen. Als grafische Zeichen wurden Bilder, Pictogramme und Schriftzeichen verwendet, die die beteiligten Nutzer mit der Hand, möglichst mit dem Zeigefinger anwählen sollten, um damit etwas mitzuteilen. Fertigkeiten in Bezug auf Gestaltung und Abläufe interaktiver Situationen sowie weitergehende pragmatische oder semantisch-syntaktische Fähigkeiten waren weitere Ziele, standen am Anfang aber nicht im Vordergrund, da ja gar nicht klar war, was erwartet werden konnte und wohin die Reise gehen würde.

Anfangs musste es bereits als geglückte Interaktion gewertet werden, wenn Nutzer A überhaupt mit in den vorgesehenen Raum kam, wenn Nutzer C im Raum blieb oder nach Ausflügen in andere Zimmer wieder zurückkam, wenn Nutzer B nicht die ganze Zeit nur auf seinem Stuhl vor sich hinschaukelte, wenn Nutzer D bei Planänderungen nicht ausrastete oder völlig blockierte, wenn Nutzer E nicht ständig nur Fusseln aufpickte und Nutzer F sich bei geringsten Anforderungen an ihn nicht jedes Mal schreiend für mehrere Minuten auf den Boden warf. Da ging es erst einmal darum, interaktiven Kontakt und ein gewisses Vertrauen zu etablieren, Verhaltensweisen der Beteiligten Nutzer kennen zu lernen und Aufmerksamkeit zu erhalten für die angebotenen Aktivitäten und sprachlichen Zeichen. Mit allen Nutzern dauerte diese Aufbauphase mehrere Monate, in denen manchmal und nach einer Weile dann öfter kleine Sequenzen vorkamen, in denen sie auf Angebote eingingen und auch anfangen, Pictogramme und mit der Zeit auch Buchstaben anzuwählen. Mit Nutzer C dauerte es fast ein Jahr, bis er sich regelmässig auf die Interaktion einliess und mitmachte. Demgegenüber zeigte sich Nutzer D von Beginn weg sehr kooperativ – ausser es passierte etwas Unvorhergesehenes oder die von ihm hergestellte Ordnung der Dinge wurde gestört. Dies soll genügen, um die kommunikative Ausgangslage zu beschreiben. So können die Erläuterungen zu den sprachlichen und kommunikativen Entwicklungen besser eingeordnet werden. Es werden nur solche Ergebnisse beschrieben, die den Fokus der detaillierten Gesprächsanalysen für die Klärung der Frage nach der Konstitution von Bedeutung und Ordnung durch die Interaktionspartner in Bezug auf kommunikativ-sprachliche Aneignungsprozesse in der Folge bestimmen sollten.

Alle am Projekt beteiligten Nutzer lernten im Laufe des Projektes, mittels einer Armbewegung mit ihrem Zeigefinger (manchmal wurde auch der Mittelfinger benutzt) unterschiedliche grafische Zeichen anzuwählen, denen im sequenziellen Kontext jeweils verschiedene Bedeutungen zugeordnet werden konnten. Einerseits fanden diese Aktivitäten innerhalb von Übungskontexten statt, wo beispielsweise einem lautsprachlichen Begriff das entsprechende grafische Zeichen in Form eines Pictogramms oder geschriebenen Wortes zugeordnet werden musste, wo semantische, syntaktische oder pragmatische Übungen zu erfüllen waren oder wo später die passenden Buchstaben für ein bestimmtes Wort anzuwählen

waren. Andererseits fanden diese Zeigeaktivitäten innerhalb von alltagsbasierten kommunikativen Interaktionen statt, zuerst in kontextuell sehr stark strukturierten Formaten und aus einer kleinen Auswahl an Themen der jeweils präsenten Situation, wo es um Auswahl, Bewertung von und Informationen zu Aktivitäten (essen, trinken, schulische, Arbeits- und Freizeitaktivitäten oder Ausflüge und Ferien, etc.) und um Personen aus dem Umfeld ging, später auch in vom sprechenden Interaktionspartner wenig vorstrukturierten Gesprächen zu sehr unterschiedlichen Themen und Geschehnissen ausserhalb des Hier und Jetzt.

Früh im Projekt und im Laufe seiner Dauer immer wieder tauchte die Frage auf, in wieweit diese Zeigeaktivitäten eine „motiviert Wahl“ der Nutzer darstellten, „die ihnen als bedeutungsvolles Handeln zuzuschreiben ist“ (Deppermann 2006: 4), eine Fragestellung, die in Kapitel 2 innerhalb der Erläuterungen zur Gesprächsanalyse bereits kurz beschrieben wurde. Dass zu Beginn nicht klar war, ob die beteiligten Nutzer über die „deklarativen und prozeduralen Wissensbestände“ (ebd.) und „Gesprächskompetenz“ (ebd.: 9) verfügten, die – wie in Kapitel 2 erläutert wurde – dafür notwendig sind, erklärt die Verunsicherung und die unterschiedlichen Einschätzungen auf Seiten der Interaktionspartner nur bedingt. Die Frage nach der Zufälligkeit einzelner Armbewegungen auf ein Zeichen war in der Anfangsphase des Projektes bei den beteiligten Interaktionspartnern stark vertreten. Viele der angewählten grafischen Zeichen waren semantisch sequenziell noch unpassend, zu viele jedoch passend, als dass all diese ‚Treffer‘ den InteraktionspartnerInnen lediglich zufällig zu sein schienen. Es gestaltete sich bei den motorischen Verhaltensweisen der Nutzer wie Impulsivität, Perseveration oder Problemen mit der Aufmerksamkeitslenkung zudem schwierig, im Einzelfall zu erkennen, welche Bewegungen zu bestimmten Zeichen vom Nutzer so intendiert sein könnten und welche nicht. Woran sollten sich die InteraktionspartnerInnen für das Erkennen von Intentionalität in Bezug auf die Zeigeaktivitäten orientieren? Und woran orientierten sich einzelne InteraktionspartnerInnen tatsächlich? Dass sich anscheinend nicht alle sozusagen automatisch an denselben Kriterien orientierten oder sich zumindest dieselben Orientierungskriterien mit der Zeit und der wachsenden Erfahrung bei allen unterstützenden InteraktionspartnerInnen etablierten, wurde klar, weil die Bewertung der stattfindenden Zeigeaktivitäten in Bezug auf ihre Bedeutung/Funktion oft unterschiedlich ausfiel.

Die Unsicherheit in Bezug auf eine „motiviert Wahl“ der Zeichen durch die beteiligten Nutzer hing natürlich auch mit dem Grad an taktile Unterstützung der Zeigebewegung durch die Stützpersonen zusammen. Wie Tabelle B weiter oben zeigt und das folgende Unterkapitel näher erläutern wird, vermochten zwar alle 6 beteiligten Nutzer mit der Zeit, ein einzelnes Zeichen oder auch mehrere hintereinander mit jeweils einem kurzen Stopp zwischen den einzelnen Bewegungen ohne Berührung während der Bewegung in semantisch passender Weise anzuwählen, und auch das Tippen sinnvoller Buchstabenfolgen beim Schreiben gelang bei Ende des Projektes mit sehr viel geringerer taktile Unterstützung. Jedoch erhielten 4 der 6 Nutzer (A, B, C, E) zu Beginn länger als ein Jahr bei ihren Zeigeaktivitäten taktile Unterstützung am Handgelenk in Form eines von der Stützperson ausgeführten Widerstandes gegenläufig zur Richtung der vom Nutzer ausgeführten Zeigebewegung. Und auch Nutzer D und F erhielten über längere Zeit eine solche taktile Unterstützung am Unterarm im Bereich

des Ellenbogens. Auf diese Weise an der Zeigeaktivität beteiligt, verstärkte sich bei einigen Stützpersonen natürlich die Unsicherheit bezüglich einer vom Nutzer „motivierten Wahl“, und es entstand die Frage nach der Beteiligung der Stützpersonen an der Anwahl der Zeichen. Zu diesem Zeitpunkt um die Jahrtausendwende existierten bereits einige der im letzten Kapitel erwähnten Validierungsstudien, die Zweifel an der Autorenschaft der fc-Nutzer aufkommen liessen (zusammengefasst z.B. in Biermann 1999, Nussbeck 2000). Im hier beschriebenen Pilotprojekt tauchte nun diese Frage in der geschilderten Form bei den Stützpersonen aber auch sehr schnell ganz unabhängig von diesen Studien auf.

Spannend und für die Weiterführung der vorliegenden Forschungsarbeit wegweisend war jedoch für diese Fragestellung auch die Beobachtung, dass verschiedene Interaktionspartner den Zeigeaktivitäten der Nutzer in sehr unterschiedlicher Weise „bedeutungsvolles Handeln“ zuschrieben – und zwar erstaunlicherweise relativ unabhängig von der Art und Weise, wie die Zeigebewegungen der Nutzer ausgeführt wurden. Einige InteraktionspartnerInnen verhielten sich beispielsweise auch bei taktile Unterstützung jeder Zeigebewegung am Handgelenk, wenig beobachtbarem Aufmerksamkeitsfokus des Nutzers auf Zeigeaktivität und Zeichen und semantisch oder praxeologisch unpassender Zeichenwahl interaktional immer so, dass sie auf die angewählten Zeichen als so intendierte kommunikative Handlung des Nutzers reagierten. Andere zeigten demgegenüber in ihrer Reaktion, dass es ihnen sogar dann schwer viel, dem Nutzer eine „motivierte Wahl“ im Sinne einer kommunikativen oder doch zumindest sprachlichen Handlung zu unterstellen, wenn er sequenziell passende Zeichen ohne Berührung anwählte. Wie liessen sich diese unterschiedlichen Verhaltensweisen, diese unterschiedlichen Einschätzungen und Orientierungen der unterstützenden InteraktionspartnerInnen begründen? Wovon hing es ab, ob die Zeigeaktivität eines Nutzers von den InteraktionspartnerInnen als „bedeutungsvolles Handeln“ eingestuft wurde, wenn der Grad der taktilen Unterstützung der Zeigebewegung nicht die hauptsächliche Grundlage darstellte? Vom Grad der grundsätzlichen Unterstellung von Gesprächskompetenz oder Methodizität, also der Unterstellung von Verhalten „als systematisch gewählter Ausdruck von Bedeutungsintentionen“ (Deppermann 2006: 11), die möglicherweise mit unterschiedlichen Bewertungen der kognitiven Fähigkeiten der betroffenen Nutzer mit ASD oder von unterschiedlichen Theorien zu den Möglichkeiten kognitiver und kommunikativer Entwicklungen von Menschen mit ASD generell zusammenhing? Waren inhaltlich-semantiche Kriterien der Nutzer-Äusserungen entscheidend, ob intentionales Verhalten angenommen wurde? Oder hing eine Zuschreibung als „bedeutungsvolles Handeln“ von beobachtbaren Verhaltensweisen ab, aufgrund derer die Interaktionspartner der Nutzer auf den Grad an Intentionalität schlossen und –falls ja – von welchen? Wurden den Zeigeaktivitäten der Nutzer von ihren InteraktionspartnerInnen allenfalls unterschiedliche interaktional-kommunikative Funktionen zugeordnet? Und was konnten die Folgen solch unterschiedlicher Zuschreibungen und daraus resultierender interaktionaler Verhaltensweisen der Interaktionspartner für den Erwerbsprozess der Nutzer in Bezug auf Zeigegeste und kommunikativen Sprachgebrauch sein? Diesen Fragen, innerhalb des Pilotprojektes aufgeworfen, wird in den Gesprächsanalysen der restlichen Kapitel der vorliegenden Forschungsarbeit auf den Grund gegangen, in denen sich ebenso unterschiedliche

Verhaltensweisen und Zuschreibungen bezüglich bedeutungsvollem Handeln fanden wie die hier kurz beschriebenen.

Für die Frage nach der Entwicklung der beteiligten fc-Nutzer in kommunikativ-sprachlicher Hinsicht waren zudem weitere Beobachtungen im Projekt wichtig. Einerseits konnten die Nutzer einige für die Durchführung kommunikativer Interaktionen wichtige Fertigkeiten im Verlauf des fc-Projektes erwerben, ohne dass ein spezifisches zusätzliches Training gerade dieser Fertigkeiten im Pilotprojekt von Anfang an stattfand. Die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitslenkung verbesserte sich bei allen stark. Sie vermochten besser, dem Aufmerksamkeitsfokus ihrer Interaktionspartner oder deren visuellen oder akustischen Signalen zur Lenkung ihrer Aufmerksamkeit zu folgen und in eine geteilte Aufmerksamkeit einzutreten. Sie konnten denselben Aufmerksamkeitsfokus länger halten, liessen sich weniger ablenken, blieben länger konzentriert. Die ‚Zappeligen‘ wurden ruhiger, die ‚verträumten‘ wacher. Sie konnten diese Zustände auch etwas besser selber regulieren. Mit der Aufmerksamkeit und der Konzentrationsfähigkeit verbesserte sich auch die Auge-Hand-Koordination bei Zeigeaktivitäten und bei Objekthandlungen generell, die während der fc-Interaktionen durchgeführt wurden. In diesem Zusammenhang vergrösserte sich auch die Selbständigkeit in der Ausführung von Zeigeaktivitäten und anderen Handlungen, wie im nächsten Unterkapitel erläutert werden wird. Die Beteiligung der fc-Nutzer wuchs, während die InteraktionspartnerInnen ihre unterstützenden Aktivitäten reduzieren konnten. Bei späteren kommunikationsfördernden Interventionen bei anderen Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen nach diesem Projekt habe ich unter anderem aufgrund dieser Erfahrungen solche grundsätzlichen Interaktions- und Handlungsfertigkeiten von Beginn weg viel stärker fokussiert und die Interaktionspartner dahingehend entsprechend intensiv angeleitet, wodurch sich die Interventionen und Verhaltensweisen einiger InteraktionspartnerInnen im Vergleich zur Vorgehensweise der Stützpersonen im Pilotprojekt von Beginn weg stark veränderten. Einige der daraus hervorgegangenen Interaktionen sind wiederum in die weitergehenden Analysen für die vorliegende Arbeit eingeflossen, was die in Kapitel 3 beschriebene zirkuläre Beeinflussung von praktischer Feldarbeit und Forschungstätigkeit illustriert.

Es gab zudem bei den Entwicklungen der Aufmerksamkeitslenkung und generellen Koordinationsfähigkeiten der beteiligten Nutzer mit fortlaufendem Projekt klare Hinweise darauf, dass diese Fertigkeiten nicht sozusagen automatisch oder auch nur hauptsächlich durch die taktile Unterstützung der Zeigeaktivitäten – immerhin doch die auffälligste Intervention bei fc - oder das Angebot motivierender Interaktionsinhalte wuchsen. Denn die Entwicklungen waren bei demselben Nutzer nicht bei allen Stützpersonen gleich, auch dann, wenn Tagesform des Nutzers und situative Aspekte als mögliche Einflussfaktoren wegfielen. Somit schienen vielmehr unterschiedliche andere Verhaltensweisen der Stützpersonen oder Kombinationen verschiedener multimodaler sequenzieller Aktivitäten entscheidend zu sein, die aber offensichtlich bei oberflächlicher Betrachtung nicht so augenfällig waren wie die taktile Unterstützung der Zeigebewegung. Es galt demnach, bestehende Unterschiede herauszufinden und zu analysieren, um für die Verbesserung der genannten interaktionalen Grundfertigkeiten der Nutzer förderliche Verhaltensweisen der Interaktionspartner zu

eruiieren, damit das Umfeld zukünftig entsprechend angeleitet werden konnte. Auch dazu tragen die Gesprächsanalysen im nächsten Kapitel einiges bei.

Neben diesen sich positiv entwickelnden interaktionalen Fertigkeiten wie Aufmerksamkeit und körperliche Koordination, die sozusagen die Basis für die Kommunikation bilden, zeigen andererseits die Entwicklungen im Pilotprojekt in Bezug auf die Aneignung spezifisch kommunikativer interaktionaler Handlungsfertigkeiten durch die 6 fc-Nutzer eine auffällige Diskrepanz. Sie betrifft die Entwicklungen im Umgang mit angetippten sprachlichen Zeichen im Vergleich zu anderen kommunikativen Verhaltensweisen, sowohl in Bezug auf Verbalität, die mit anderen Mitteln ausgeführt wird (z.B. Gesten, Gebärden, lautliche Mittel), als auch in Bezug auf Verhaltensweisen, die neben den jeweils verwendeten sprachlichen Zeichen zur Konstitution einer Kommunikationshandlung beitragen, z.B. im Bereich der Mimik, Gestik, des Blickverhaltens oder der körperlichen Orientierung. Während im Bereich der durch mehr oder weniger unterstützte Zeigeaktivitäten angewählten grafischen Zeichen eine grosse Erweiterung der kommunikativ-sprachlichen Fertigkeiten über die Dauer des Projektes sowohl in semantischer als auch in syntaktischer jedoch weniger in pragmatischer Hinsicht beobachtbar ist, und die 6 fc-Nutzer auch alle zu schriftsprachlichen Äusserungen kamen, veränderten sich die Verhaltensweisen der fc-Nutzer in den anderen genannten kommunikativen Bereichen nur in sehr geringem Masse.

In den semantischen und syntaktischen Komponenten sind die fc-Äusserungen, die mit der Zeit im Projekt zustande kamen, durchaus mit Äusserungen von Menschen nicht behinderter Peergruppen vergleichbar, wenn man den grundsätzlich mündlichen Kontext berücksichtigt. Zur Illustration folgt hier das Protokoll des Teils eines Gesprächs von Nutzer D mit einem Interaktionspartner Z. Nutzer D war zum Zeitpunkt des Gesprächs 16 Jahre alt. Seine Äusserungen werden mit dem linken Zeigefinger auf einer Tastatur in einen Computer getippt, während ein weiterer Interaktionspartner, Y, ihn an der Schulter berührt und die angetippten Buchstaben jeweils lautsprachlich artikuliert. Y unterstützt die Produktion von Ds Äusserungen teilweise ‚blind‘, dh. Y schaut dabei nicht auf die Tastatur, sondern nur auf den Bildschirm oder zu D. Das ist aber nicht durchgängig der Fall. Die Gesprächsäußerungen von Z finden lautsprachlich statt, parallel dazu tippt Y sie in den Computer. Ds Beiträge wurden so belassen, wie sie eingetippt wurden. Die Interaktionspartner führten darin keine Korrekturen aus. D korrigiert sich jedoch teilweise selber, von sich aus ohne Hinweis der Interaktionspartner, dass hier etwas falsch sein könnte, indem er Buchstaben oder Wörter mit der ‚backspace‘-Taste wieder löscht. Dies tut er oft mit seiner rechten Hand, deren zugehöriger Arm von Y nicht berührt wird. Das gleiche gilt für die Benutzung der ‚Leerschlag‘-Taste am Wortende und für die ‚Enter‘-Taste, mit der seine Äusserungen jeweils beendet werden.

Z: Ich habe eine aktuelle Frage: X hat mich angerufen, dich du fragen, warum du so unruhig und unkonzentriert bist bei ihm und was man tun könnte, um das zu ändern.

D: Ich bin einfach unruhig, eben weil er so unsicher ist.

Z: X ist unsicher?

D: ja seit kurzem.

Z: *Ist das, seit ich krank war?*

D: *Weiss nicht ob das kranksein damit zu tun hat.*

Z: *Weisst du, ich frag das, weil X das eigentlich erst bemängelt, seit ich dich nicht mehr begleitet habe. Aber vielleicht kannst du nochmal sagen, wieso X diesen unsicheren Eindruck macht und was das bei dir bewirkt.*

D: *zuerst bot sogar sich der eindruck, er traue mir nichts zu. Aber er ist richtig unsicher. Wirkt verunsichernd auf mich. Wir verunsichern uns gegenseitig.*

Z: *Jetzt ist es so, dass ich gern X ein bisschen helfen würde. Was soll ich ihm denn sagen, D?*

D: *ich bin etwas ratlos. Versuche, mich zu bessern.*

Z: *Soll ich ihm ein bisschen was sagen? Nicht das mit dem unsicher, das ist mir etwas peinlich. Meinst du, das geht so für dich?*

D: *Ich denke schon.*

Z: *Dann mach ich das.*

Nutzer D. 23.2.00

Neben solchen Beispielen einer altersentsprechenden semantisch-syntaktischen Sprachverwendung entstehen im Pilotprojekt mit fc bei allen 6 Nutzern mit verschiedenen Interaktionspartnern auch Äusserungen, die in semantisch-syntaktischer – aber nicht in pragmatischer Hinsicht – über eine durchschnittliche Verwendungsweise der entsprechenden nicht-behinderten Vergleichsgruppen hinausgehen. Die folgenden Beispiele der Nutzer D und B, die zum Zeitpunkt der Produktion 14, bzw. knapp 10 Jahre alt waren, zeigen die Verwendung ziemlich abstrakter, intellektuell teilweise anspruchsvoller Begriffe und Themen und den Einsatz teilweise komplexer metaphorischer Konstruktionen. Die Äusserungen wurden auf Tastaturen von Computern/elektronischen Geräten getippt und so belassen, wie sie getippt wurden. Bei D fand zu diesem Zeitpunkt eine Berührung während der Bewegung am Unterarm im Bereich des Ellenbogens statt, bei B eine Berührung am Handgelenk. Die Hilfestellungen wurden jeweils nicht blind ausgeführt.

„. . . demente Denkhemmer. Denn eutedee etliche mentale Vorgänge werden nicht mit dem Kopf gesteuert sondern unbedenklich mit den undenkenden . . .“ (D: 11.11.98)

„einfach meine Denkebenen ablaufen, meine denklebenden Irrgärten. Neben mir mitgehen Legende machen. Meine feurige Welt erforschen mit mir“ (B: 22.1.99)

„FEIGHEIT VOR DEM FEIND GILT NICHT. GIB DEN MECKERERN MEINE KRIEGSERKLÄRUNG . . . DU DARFST IHN NICHT AN DEINEN EIGENEN MASSSTÄBEN VON EHRE MESSEN“ (B: 23.9.98)

Metaphern und auch Neologismen in verschiedener Ausprägung sind überhaupt in den Äusserungen der Nutzer allgegenwärtig in der Phase des Projektes, nachdem vermehrt Äusserungen mit buchstabierendem Schreiben zustande kommen, Autonomiebemühungen im Bezug auf die Reduktion der Hilfestellungen während der Zeigeaktivitäten aber noch nicht sehr fruchtbar sind. Hier einige Beispiele aus Äusserungen verschiedener beteiligter Nutzer zur Illustration:

„dementianieren“, „fingrig“, „Fingerschreiber“, „Taumelkefer“, „Oberopernzoologe“,

„Osterfeuerblumen“, „denklehelnd“, „denkdumm“, „vielfragend“, „oltogieren“, „gisgig“, „sanfter Feuergeist“, „feuerfeste Freundschaft“, „federnden Gehirns“, „ich möchte in ein demonisches monoides dedimensionides Heim gehen“.

Teilweise sind Äusserungen aber vor allem in syntaktischer Hinsicht bemerkenswert. Hier zwei Beispiele der Nutzer A und C (zum Zeitpunkt der Produktion 28, respektive knapp 13 Jahre alt), die zwar semantisch teilweise und pragmatisch vollständig unklar, jedoch trotz ihrer ‚Windungen‘ syntaktisch korrekt sind:

„ich eifriger gispel eifere dir federdeftig federeigen nach Y und X. Ich finde fehlerfrei geistigiefig fiegidie fehlerfrei geistigforbildlich gisgig gut dass ihr für immer hier seid denn fiese ganofen denken die fistigen aeffchen legen fidele eier“. (C: 16.9.98).

„ich glaube unbedingt, dass unglaublich populäre kleine opern unpopuläre klassische populistische theaterstücke künstlich loseisen politisch oft opernhaft gut können.“ (A: 27.5.98).

Solche und ähnliche sprachliche Konstruktionen finden sich auch in vielen Texten und Äusserungen, die vor allem von autistischen fc-Nutzern in den 90er Jahren aber auch später veröffentlicht wurden. Als Beispiele mögen Sellin (1993 und 1995), Rohde (1999) oder die Texte der Zeitschrift ‚bunter Vogel‘ (Integral, ab 1996) dienen. Gerade im Zusammenhang mit den fc-Texten Birger Sellins und dem von diesen und der um sie geführten Kontroverse z.B. im ‚Spiegel‘-Magazin¹³ massgeblich beeinflussten Bekanntwerden von fc im deutschsprachigen Raum wurde viel über den Ursprung solcher Sprachverwendung spekuliert. Und diese ‚autistische‘ Sprache sowie ihr Zustandekommen übte teilweise eine grosse Faszination auf Menschen im Umfeld nicht-sprechender autistischer Menschen aus. Hier zeigt sich jedoch wiederum dasselbe Phänomen, das auch in Bezug auf die Bewertung der Zeigeaktivitäten durch die InteraktionspartnerInnen weiter oben beschrieben wurde. Für einige war die spezifische sprachliche Ausdrucksweise nun Beweis für „bedeutungsvolles Handeln“ der beteiligten Menschen mit ASD unabhängig vom Grad der taktilen Hilfestellungen, die bei den Zeigeaktivitäten eingesetzt wurden, mit dem Argument, dass hier eine nicht-normale Sprachverwendung stattfand, die Ausdruck autistischen Wahrnehmens und Denkens sei und nicht dem der nicht beeinträchtigten Stützpersion entsprach. Für andere jedoch zeigte solche Sprachverwendung gerade das Gegenteil, da nicht erklärbar schien, wie Menschen, die noch vor kurzem über überhaupt keine kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten verfügten, nun plötzlich die für die entsprechenden Äusserungen notwendigen kognitiven Fertigkeiten entwickelt haben sollten. Ich habe im Laufe meiner Versuche, die Erfahrungen und Phänomene, die sich im Projekt manifestierten zu fassen und einzuordnen, selbst eine psycholinguistisch-interaktionistisch motivierte Hypothese entwickelt in Bezug auf die hier gezeigten sprachlichen Phänomene. Sie bestand aus einer Kombination kompensatorischer sprachlicher Strategien der Nutzer aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen von fc-Interaktionen und einer spezifischen angenommenen Sprachproduktionsstörung der Nutzer (Alfaré 2000). Damit lassen sich viele der sprachlichen

¹³ Siehe Vorwort in Sellin (1993)

Phänomene, die ich in den Äusserungen im Pilotprojekt antraf, zwar erklären. Dennoch habe ich die Hypothese nach dem Projekt nicht weiter verfolgt.

Verschiedene Beobachtungen machten zu dem Zeitpunkt nämlich klar, dass sich der Forschungsfokus für die Frage der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten erst einmal nicht in erster Linie auf sprachliche Phänomene von Nutzer-Äusserungen konzentrieren musste, sondern auf den interaktionalen Prozess der Produktion von Nutzer-Turns. Eine solche Beobachtung war gerade die Feststellung im Projekt, dass die beschriebene ‚autistische‘ Sprachverwendung bei zunehmender Autonomie der Zeigeaktivitäten der Nutzer – das heisst auch immer mit zunehmender Konzentration und verbesserter Auge-Hand Koordination - stark abnahm und – wie im Gesprächsausschnitt von Nutzer D und Interaktionspartner Z weiter oben gesehen – einer durchaus ‚normalen‘ Sprachverwendung wich. Je selbständiger die Begriffe und Buchstaben angetippt wurden, desto mehr entsprach der verwendete Wortschatz dem üblichen Grundwortschatz eines nicht-behinderten Jungen oder jungen Mannes, einfach eines Jungen oder jungen Mannes, dessen kommunikative Erfahrungen und Übung bisher eingeschränkt waren und dessen lebensweltliche Erfahrungen sich mit denen nicht-behinderter Menschen nur teilweise deckt. Bei Nutzern D und F, die schnell nach Beginn ihrer Teilnahme am Projekt bereits weniger taktile Hilfestellung während ihrer Zeigeaktivitäten erhielten und schneller als die anderen mit weniger Hilfe auch buchstabierend schreiben konnten, tauchte die ‚autistische‘ Sprache generell weniger auf. Ähnelten sich zudem die Äusserungen der beteiligten fc-Nutzer in semantisch-syntaktischer Hinsicht während der Phase intensiver taktile Hilfestellungen während der Anwahlbewegung noch in beträchtlichem Masse, begannen sich mit wachsender Autonomie der Äusserungsproduktion nicht nur die Themen und Vorlieben, sondern auch die Ausdrucksweisen und die Äusserungsmenge der 6 autistischen Nutzer immer klarer zu differenzieren. Nutzer A und B zeigten zwar auch bei autonomerer Produktionsweise noch eine Vorliebe für treffende Metaphern und kreative Sprachverwendung, allerdings beschränkte sich diese Verwendungsweise weitgehend auf bestimmte Textformate wie Gedichte und Geschichten.

Der beobachtbare enge Zusammenhang zwischen der Intensität insbesondere der taktilen Hilfestellungen während der Zeigeaktivitäten der Nutzer, deren Konzentration und Auge-Hand-Koordination und der semantisch-syntaktischen Ausprägung der so erzeugten Äusserungen liess es naheliegend erscheinen, vor allem Interaktions- und Aneignungsprozesse und nicht so sehr ‚den Autismus‘ der Nutzer für die Ausprägung der Sprache verantwortlich zu machen. Damit rückten auch sämtliche Aktivitäten der unterstützenden InteraktionspartnerInnen während der Nutzer-Turns verstärkt in den Fokus der Beobachtung. Dies stellte die Frage nach der Beteiligung der Interaktionspartner an der Zeigeaktivität der Nutzer und somit die Frage nach der Beteiligung jener an der Anwahl der Zeichen, die bereits bei der Frage der Intentionalität, der ‚motivierten Wahl‘ der Nutzer weiter oben auftauchte, aus einer anderen Perspektive wieder. Was heisst dies für die Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten durch die fc-Nutzer? Auf welche Weisen wird das Anwählen interaktional von unterschiedlichen InteraktionspartnerInnen kooperativ konstituiert, und welches sind die beobachtbaren

Auswirkungen für die Aneignung von Zeigegeste und kommunikativ-sprachlichen Funktionen? Auf diese Frage wird weiter unten zurückgekommen, wenn es um die Realisierung der Zeichenanwahl geht.

Als Fragestellungen nach den Details des Interaktionsprozesses bei der Konstitution von Nutzer-Turns gegen Ende des Pilotprojekts anfangen, in den Vordergrund zu rücken, wurde rasch offensichtlich, dass sich hier eine ganz neue Perspektive auftat, um kommunikativ-sprachliche Aneignungsprozesse in Bezug auf fc und Aneignungsprozesse unter erschwerten Bedingungen generell weiter zu verfolgen. Diese Perspektive, die mit der Zeit auch neue Kernbegriffe hervorbrachte, um die herum sich letztlich die in dieser Arbeit resultierende ‚grounded theory‘ bildet, wird in den weiteren Kapiteln der vorliegenden Arbeit verfolgt. Bevor zur Frage der Diskrepanz zwischen den beobachtbaren sprachlichen Fertigkeiten, die durch Anwählen grafischer Zeichen realisiert wurden, und anderen kommunikativen Handlungsfertigkeiten zurückgekehrt wird, soll hier kurz die sich während des Pilotprojektes langsam formierende Vorgehensweise der Analyse der Interaktionsprozesse mit einem der ersten Versuch der Darstellung einiger Details der interaktionalen Konstitution eines Nutzer-Turns illustriert werden. Die Methodik der Gesprächsanalyse beinhaltete zu diesem Zeitpunkt ja auch, sich über den für bestimmte Fragen angemessenen Detaillierungsgrad und die gegenstandsangemessenen Analysemittel – hier auch die Art und die Mittel der Transkription - klar zu werden.

Die Zeichenausführung fand bei dieser Interaktion grundsätzliche mit einer Berührung am Oberarm von B durch Y und in nicht blinder Form statt. Als Hilfsmittel diente eine Buchstabentafel in Form eines A4-grossen Münzenrasters mit roten Stoff-Abgrenzungen zwischen den Buchstabenfeldern.

```

Y      häsch du vorschläg` sälber` <(1,5) ((bringt Bs rechten
      Finger von Tafel Auf Ausgangspunkt))>[ . . oder&&
B                                          [((Blick zu Y))]
Y      &&überlosch es du hütte] mer` (1) hm` (1,5) was mer wänd
      üebe` . . oder wie mer wänd üebe`
      <(4) ((Y bietet Stütze an am O-Arm, B Arm bereit, Blick B
      auf Tafel))>
B      \ \ / / \ \ / / \ \ / / \ &
Y      i`          rot`          <das isch rot` pass genau uf
      lueg ((hält Bs Hand/Finger fest))> genau hi` . . lueg din
      <buechstaben a bis ((Berührung an Bs Hand, dann Kinn))> de
      döt bisch` chum`
B      &\ \ / / \ \ / / \ \ / / \ \ / / \ \ / / \ &
Y      c`          h`          ich`          l` lueg bitte
      uf Tafele`
B      &\ \ / / \ \ / / \ \ / / \ \ / / \ \ / / \ &
Y      a`          rot`          s immer guet luege s&&
B      &\ \ / / \ \ / / \ \ / / \ \ / / \ \ / / \ &
Y      &&e` . luege lasse`          d          a`&&

```

B &\ / / \ \ \ / / \&
 Y &&s das' . <finger' . nöd vergässe do ((berührt
 Bs Finger mehrmals))>&&
 B &\ \ / / \ \ \ / / \ \ \ / / \ \ \ / / \ \ \ / / \ \&
 Y &&rot' d' e' n' k&&
 B &\ / / \ \ \ / / \ \ \ / / \ \ \ / / \ \ \ / / \&
 Y &&rot' e' rot' n' . lueg hi' <((berührt
 B mehrmals am finger;)) pass uf din> finger uf'&&
 B &\ \ / / \ \ \ \ \ / / \ \ \ \ / / \ \ \ \ / / \ \ \ / / \&
 Y &&denken' d' i' r' rot'&&
 B &\ \ / / \ \ \ \ / / \ \ \ \ / / \&
 Y &&rot' lueg genau hi' wasd machsch' punkt'&&
 B &/ \\
 Y &&fertig ((lässt B los)) ich lasse das Denken dir' (2) aha'
 (4) okay'

Transkript eines Gesprächsausschnitts zwischen Nutzer B und Interaktionspartner Y,
 Aufnahme Datum: 15.12.00; Aufnahmesequenz: 4.01- 5.34

Multimodale, teilweise simultan stattfindende Aktivitäten und Verhaltensweisen derselben und verschiedener InteraktionspartnerInnen in einem Transskript darzustellen, beinhaltet Schwierigkeiten, mit denen auf unterschiedliche Arten umgegangen werden kann. Die in diesem Transkript gewählten Lösungsversuche sind in einigen Bereichen nicht optimal. In der Darstellung der verbalen und aktionalen Ereignisse der beiden Beteiligten, Y und B ist es schwierig, auf den ersten Blick ihren simultanen oder sequenziellen Verlauf präzise festzustellen. Das liegt vor allem daran, dass hier ein Art Mischung zwischen einer Partitur-Schreibweise (wie sie z.B. HIAT¹⁴ vorsieht, dessen Notation auch für die wenigen transkribierten Intonationsverläufe gefolgt wurde) und einer Notation wie bei GAT¹⁵ versucht wurde, wo die Verbalzeilen der verschiedenen Beteiligten einer sequenziellen Notation folgen mit Möglichkeiten für Überlappungen und wo Aktionales vor allem als zusätzliche Kommentare notiert werden. Eine Notationsweise, die vor allem geeignet ist, wenn die Verbalität im Vordergrund steht. Grundsätzliche Simultaneität ist so zwar festgehalten. Diese Partiturnotation ist jedoch unterbrochen von teilweise mehreren Zeilen hintereinander von Ys Verhalten (z.B. Z. 4-7 und 9-12), was auch damit zu tun hat, dass für jeden Beteiligten nur eine einzige Zeile für alle Aktivitäten zur Verfügung steht. Mit ‚&‘ und ‚&&‘ soll die Orientierung für die Lesenden erleichtert werden, wo die Zeilen der beiden Beteiligten jeweils weiterlaufen. Dieses Vorgehen zeigte sich als ungeeignet, je mehr Details mehrerer Modalitäten der Interaktionspartner festgehalten werden sollten. Zudem wird nur an einer Stelle (Zeilen 2-4) Simultaneität zweier Aktivitäten mit Beginn und Ende der Überlappung präzise nachvollziehbar (in Form der eckigen Klammern).

Diese Phase mit solchen Transkriptionen markiert sehr offensichtlich den Übergang zwischen einer Betrachtungsweise, in der die Verbalität bei der Analyse noch dominant ist und einer

¹⁴ HIAT wurde von Ehlich/Rehbein entwickelt, siehe vor allem Ehlich/Rehbein (1976, 1979)

¹⁵ Siehe z.B. Selting (1998)

konsequent multimodalen Perspektive, zu der hin sich die Analyse langsam bewegte. Zu diesem Zeitpunkt gegen Ende des Pilotprojektes begann sich der Blick dafür zu schärfen, welche interaktionalen Aspekte und welche simultanen und sequenziellen Prozesse wichtig für die Klärung der gestellten Fragen sein konnten und welche Transkriptionsverfahren und Detaillierungsgrade notwendig und geeignet sein würden. Bei diesen Transkripten steht die Verbalität noch klar im Zentrum, die Analysen in den folgenden Kapiteln sind mit der Entwicklung der Fragestellungen weit mehr multimodal orientiert, Blickverhalten und Orientierung von Kopf und Oberkörper werden beispielsweise wichtig. Diese sind hier praktisch noch nicht festgehalten.

In späteren Transkriptionen teilweise simultaner Prozesse wurde eine für solche Zwecke besser geeignete durchgehende Partitur-Darstellungsform gewählt, nicht eine Mischform wie hier, weil so simultane Prozesse in verschiedenen Modalitäten oder von verschiedenen Interaktionsbeteiligten übersichtlicher dargestellt werden können und somit besser lesbar sind. Als nicht einfach stellte sich auch die grafische Darstellung der Zeigeaktivitäten eines Nutzers dar insbesondere im simultanen und sequenziellen Zusammenhang mit Aktivitäten des unterstützenden Interaktionspartners. Zudem sollte die Darstellung zwecks Umsetz- und flexibler Verwendbarkeit wenn immer möglich mit Hilfe von Zeichen stattfinden, die auf einer normalen Computertastatur leicht verfügbar sind und von jeder Software gleich dargestellt werden. Das inzwischen für linguistische Transkripte wohl am meisten verbreitete und somit bekannteste und am schnellsten verständlichen Transkriptionssystem wie GAT ist jedoch – genauso wie andere häufig verwendete Notationssysteme - nicht ausgelegt für die Transkription von Verbalität, die auf andere als lautsprachliche Weise stattfindet. HIAT bietet zwar gute Möglichkeiten für die simultane Darstellung nicht-oraler körperlicher Aktivitäten in eigenen Zeilen. Es bleibt jedoch das Problem der grafischen Darstellung der Verbalität durch kokonstruktive Zeigeaktivitäten wie auch grundsätzlich von Bewegungsaktivitäten. Im nächsten Kapitel wird deshalb zu Beginn der Feinanalysen nochmal auf die Transkriptions- und Darstellungsproblematik eingegangen und die für die vorliegende Arbeit gewählten Lösungen erklärt und begründet.

Es ist auch gewöhnungsbedürftig, dass auf der Verbalzeile des Nutzers zwar die Ausführung der Zeichen notiert wird, die grafischen Zeichen selbst jedoch – in diesem Falle die Buchstaben, die angetippt wurden und so die Wörter ergaben – die dem Nutzer zugeordnet wurden, ausschliesslich auf der Verbalzeile des Interaktionspartners festgehalten sind. Das liegt letztlich vor allem daran, dass in der hier transkribierten Videosequenz, wie in allen folgenden auch, lediglich mit einer Kamera gearbeitet wurde, die jeweils frontal oder etwas zur einen oder anderen Seite versetzt fix aufgestellt war und während der gesamten Interaktion mitlief. Dies war nötig, um möglichst viele relevante multimodale Aspekte (wie Aktivitäten von Blick, Mimik, Oberkörper, Arm/Hand) aller Interaktionspartner festhalten zu können. Es verhinderte aber, dass im Video in der Regel ersichtlich wird, welches Feld genau angetippt wird. Eine zweite Kamera, die simultan mit einer nahe herangezoomten Einstellung von hinten oder von oben aufnimmt, könnte festhalten, auf welchem Feld der Finger des Nutzers jeweils landet. Eine zweite Kamera stand jedoch in der Regel nicht zur Verfügung. Alle analysierten Sequenzen stammen aus Interaktionen, die alltäglich so stattfanden:

Coachings, Trainings, Alltagsgespräche in verschiedenen Kontexten und Räumen. In Coachings und Trainings war das Filmen schnell ein normaler Bestandteil der Situation, der von den Beteiligten bald nicht weiter beachtet wurde. Bei anderen Aktivitäten und in anderen Kontexten im Alltag war schon eine einzige Kamera anfangs für alle Beteiligten ein starker Ablenkungsfaktor oder es war schwierig, überhaupt eine Perspektive zu finden, die eine verwertbare Aufnahme ergeben würde. Auch brauchte es bei vielen der Beteiligten im Feld einiges an Überzeugungsarbeit, das Filmen als sinnvoll nicht nur für meine Forschungsarbeit sondern auch für die Weiterentwicklung ihrer Interaktionen zu verstehen und somit zu akzeptieren. Aufnahmen mit zwei Kameras aus verschiedenen Perspektiven waren aus all diesen Gründen in der Regel nicht möglich. Darauf zu bestehen, hätte bedeutet, in vielen Fällen gar nicht aufnehmen zu können oder wenn - dann mit der Konsequenz, andere Interaktionsprozesse aufzunehmen, als üblicherweise stattfinden, also andere als die, die ich untersuchen wollte. Für die in dieser Arbeit verfolgten Fragestellungen war es jedoch einerseits nicht entscheidend, immer das genaue Feld zu sehen, auf dem der Finger landet. Andererseits kann zudem die Rezeption der angewählten Zeichen durch den Interaktionspartner und seine Bedeutungszuordnung in seiner Artikulation der Zeichen und seinem gesamten multimodalen Rückmeldeverhalten in Bezug auf die angewählten Zeichen verfolgt werden, was sich für die Frage der Bedeutungs- und Turnkonstitution und letztlich auch für die Frage der Aneignung bestimmter Handlungsfertigkeiten als sehr viel relevanter erwies.

Im obigen Transkript zeigt ‚/‘ auf der Zeile von Nutzer B die Aufwärtsbewegung des Zeigearmes von B, ‚\‘ seine Abwärtsbewegung, ‚V‘ den Moment der Feldberührung, also den Apex der Zeigebewegung, und ‚^‘ den Moment, wenn die Bewegung wieder den Ausgangspunkt erreicht. Diese Positionen sind wichtig festzuhalten, weil so angegeben werden kann, wann während der Zeigeaktivität eine andere Aktivität stattfindet, hier die lautsprachlichen Aktivitäten von Y, die einerseits die angetippten Buchstaben oder sonstigen Bereiche (‚rot‘ beispielsweise, wenn B auf der roten Umrandung eines Feldes landet anstatt innerhalb eines Feldes) auf der Alphabet-Tafel lautiert und andererseits Ys lautsprachliche Verhaltensanweisungen während des Zeigens wiedergibt (‚luege‘, ‚lueg hi‘, ‚lueg bitte uf tafele‘, etc.). Dadurch wird deutlich, dass Y die angetippten Felder immer entweder während der der Feldberührung folgenden Aufwärtsbewegung von B artikuliert oder wenn sein Arm am Ausgangspunkt ist, bevor die nächste Zeigebewegung beginnt und dass Y nach jedem Antippen der Tafel artikuliert, nicht nur ab und zu. Dauert die Verbalisierung von Y zudem etwas länger, bleibt Bs Arm währenddessen in der Regel am Ausgangspunkt, mehrmals hält Y auch den Finger gleichzeitig fest oder berührt ihn. Diese Beobachtung lässt naheliegend erscheinen, dass Y Bs Arm zurückhält, bis die Verbalisierung beendet ist. Ob B teilweise auch von sich aus wartet oder dies täte, wenn B ihn nicht zurückhielte, lässt sich hingegen so nicht sagen.

Obwohl in diesem Transskript bei weitem nicht alle Aktivitäten der Beteiligten dargestellt werden, ist offensichtlich, dass die Aktivitäten der Stützpersion sehr vielfältig und multimodal (in diesem Fall vor allem visuell-taktil und akustisch-verbal) sind, also aus sehr viel mehr bestehen als lediglich aus einer irgendwie gearteten taktilen Unterstützung der

Zeigeaktivitäten des Nutzers. Bei so vielen Möglichkeiten sind durchaus auch grössere Unterschiede in den Verhaltensweisen verschiedener unterstützender InteraktionspartnerInnen zu erwarten. Die Detailanalysen im folgenden Kapitel werden zeigen, wie gross diese Unterschiede tatsächlich sind. Es wird auch klar, dass Y während der Zeigeaktivitäten lautsprachlich nur Aktivitäten ausführt, die zum Produktionsprozess von Bs Turn gehören. Lautsprachliche Äusserungen, die sich auf den Inhalt des Gesprächs beziehen, finden lediglich vor und nach dem Turn von B statt. Trotz der Länge des Produktionsprozesses mit den vielen darin stattfindenden multimodalen interaktionalen Aktivitäten von Y wird der gesamte Interaktionsprozess bis zum Antippen des ‚fertig‘-Feldes vom unterstützenden Interaktionspartner Y als ein zusammenhängender Turn von Nutzer B behandelt. Unter anderem das Erkennen des regelmässigen Auftretens dieser Verhaltensweisen einiger unterstützender Interaktionspartner half mit, die Interaktionsstruktur des ‚doppelten Gesprächs‘ zu erkennen, das in der Folge bei den strukturellen Aspekten zur Sprache kommen wird und dessen unterschiedliche Handhabung in den Analysen zu den verschiedenen ‚Zeigetypen‘ in der Folge einen Teil der unterschiedlichen interaktionalen Konstitution von Nutzer-Turns bei fc-Interaktionen ausmacht.

In einem Gesprächsprotokoll nun, das sich nur auf die Wiedergabe der verbalen Äusserungsanteile der Interaktionsbeteiligten in Bezug auf den Inhalt des Gesprächs konzentriert, wie es das Protokoll des Gesprächsausschnittes zwischen fc-Nutzer D und Interaktionspartner Z weiter oben tut, würde gegenüber dem hier transkribierten Ausschnitt zwischen Nutzer B und Interaktionspartnerin Y lediglich der getippte Äusserungsinhalt von Bs Turn im sequenziellen Zusammenhang der verbalen Komponenten von Ys Vorgänger- und Nachfolger-Turn festgehalten:

Y: hesch du vorschläg, sälber, oder überlosch es du hütte mer, was mer wänd üebe oder wie mer wänd üebe?¹⁶

B: ICH LASSE DAS DENKEN DIR.¹⁷

Y: ich lasse das Denken dir, aha. Okay.

Auch wenn das obige Transkript in der Darstellung der simultanen und sequenziellen multimodalen Aktivitäten aus den geschilderten Gründen noch unzureichend und nicht sehr detailliert ist, wird im Vergleich doch offensichtlich, dass die sich entwickelnden Fragen in der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten – z.B. nach Bewertungskriterien der Interaktionspartner in Bezug auf Intentionalität, nach der Beteiligung der unterstützenden Interaktionspartner an den Zeigeaktivitäten, nach dem Zusammenhang zwischen Handlungsautonomie und produzierter Sprache oder ganz allgemein nach interaktionaler Turn- und Bedeutungskonstitution – des Einbezugs detaillierter multimodaler Analysen bedürfen. Lediglich den aus einem Produktionsprozess resultierenden sprachlichen Output zu fokussieren, wie dies die fc-Validierungsstudien der 90er Jahre taten (vgl. die in

¹⁶ Standarddeutsch: hast du Vorschläge, selber, oder überlässt du es heute mir, was wir üben wollen oder wie wir üben wollen?

¹⁷ Die Äusserung von B ist in Grossbuchstaben wiedergegeben, da sich auf der benutzten Buchstabentafel nur Grossbuchstaben befinden.

Biermann (1999) und Nussbeck (2000) besprochenen vor allem amerikanischen und australischen Studien), konnte nicht dazu führen, die entsprechenden Fragen zu klären.

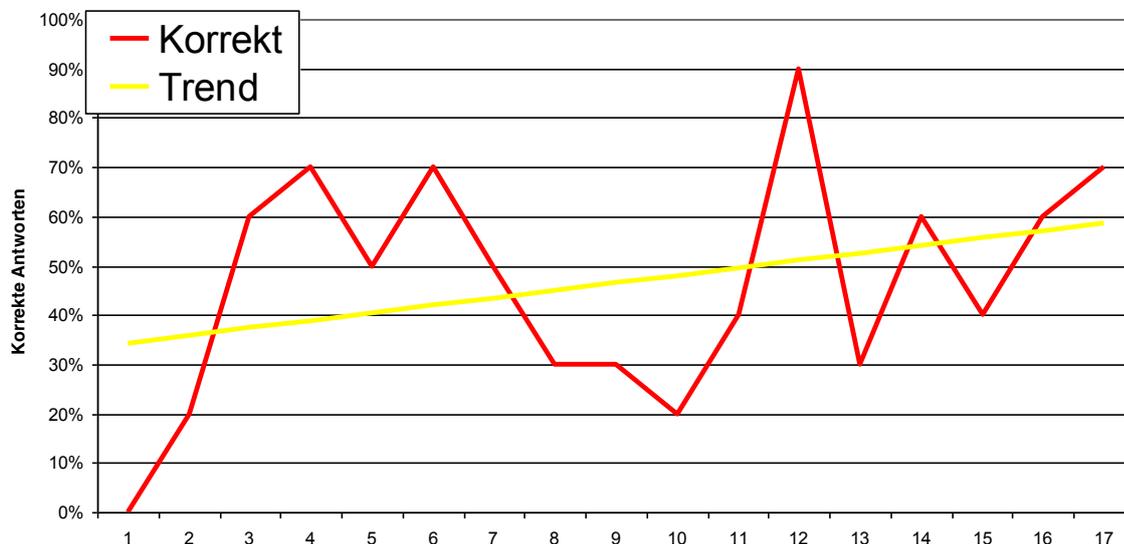
Dass in der Darstellung von Ausgangslage und Vorgehensweise dieser Validierungsstudien in der Regel nicht einmal die spezifischen taktilen oder akustisch-verbale Aktivitäten der beteiligten Stützpersonen in der Unterstützung der Zeigeaktivitäten der beteiligten Nutzer explizit gemacht werden, geschweige denn anderes potenziell relevantes Interaktionsverhalten, macht deutlich, wie stark der Produktionsprozess anscheinend dabei ausgeblendet wurde. Und dies, obwohl die Validierungsstudien zum Ziel hatten, Autorenschaft für die mit fc produzierten sprachlichen Produkte zu klären, und die dafür durchgeführten message-passing-Tests vielfach eine unbewusste inhaltliche Beteiligung der Stützpersonen belegten. Das ist doch einigermaßen erstaunlich, weil gleichzeitig mit einiger Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden darf, dass die bei diesen Validierungsstudien mit fc zustande gekommenen Äusserungen, in der überwiegenden Anzahl der Fälle mit viel taktiler Unterstützung durch die Stützperson während der Anwahl-Bewegungen und teilweise mangelhafter Auge-Hand-Koordination der beteiligten Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigung realisiert wurden¹⁸.

Da die genannten Studien nun eindeutig einen grossen Stützereinfluss beim Anwahlprozess nachwiesen, wäre es sehr naheliegend und auch spannend gewesen, als nächstes die Frage nach den genauen interaktionalen Prozessen zu stellen, die zu einer so gearteten Koproduktion führten, bei der einerseits anscheinend die Stützperson – ohne dies zu merken – die Anwahl der Zeichen bestimmte, ohne die Bewegung des Nutzers auf den ersten Blick sichtbar zu führen, und an der andererseits aber auch der Mensch mit kommunikativer Beeinträchtigung physisch durchaus aktiv beteiligt war. Dieser Fokus auf die Interaktionsprozesse fand jedoch leider damals nicht vertieft statt. Vielmehr wurde von den Kritikern von fc der Beeinflussungsprozess relativ schnell mit ideomotorischen Phänomenen erklärt, vergleichbar mit solchen, die beim Gläserücken auf einem Ouija-Board stattfinden. Am ausführlichsten ist diese Hypothese in Bober (2012) nachvollzogen. Die Analogie der beiden Prozesse, bei denen sinnvolle Buchstabenfolgen in irgendwie koproduktiver Weise auf einer Buchstabentafel zustande kommen, wobei einem Interaktionspartner – dem Geist im Falle des Gläserückens, dem Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigung im Falle von fc – kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten zugeschrieben werden, von denen erst einmal nicht klar ist, ob diese Handlungsfertigkeiten bestehen, ist zwar auf den ersten Blick durchaus reizvoll und frappant. Aber die bei fc stattfindenden Interaktionsprozesse mit unterschiedlichen Beteiligten sind – wie noch zu sehen sein wird – teilweise sehr unterschiedlich und um einiges vielfältiger als die Interaktionsprozesse beim Gläserücken auf dem Ouijaborde. Diese Analogie besteht einen Praxistest nicht. Interaktionale Aspekte in Bezug auf die Frage der Autorenschaft bei fc

¹⁸ Im amerikanischen Frontline-Film über fc mit dem Titel ‚prisoners of silence‘ (frontline 1993) kommen sowohl die Verfasser der damals grössten fc-Studie vor (Wheeler/Jacobson et.al. 1993) wie auch fc-Interaktionen wie sie offenbar zu dieser Zeit in den USA üblich waren. Das legt zumindest den Schluss nahe, dass sich die Verfasser der Studie auf solche Praktiken beziehen und eher nicht auf Produktionsweisen, die z.B. nur mit einer Berührung an Schulter oder Rücken vor oder während der Bewegung stattfanden.

wurden letztlich erst Ende der Nuller-Jahre von Klauss/Janz (2010) in einer kleinen Studie in den Vordergrund gerückt.

Dabei wurden die Beteiligten meines Pilotprojektes auf unterschiedlichsten Ebenen immer wieder sozusagen mit der Nase auf die Wichtigkeit interaktionaler Aspekte bei den genannten Fragestellungen gestossen. Unter anderem gerade auch innerhalb der Message-Passing-Versuche, die darin in Anlehnung an die Studien aus den USA durchgeführt wurden. Das Beispiel eines Übungsteils von Nutzer A., der mit ihm ungefähr ein halbes Jahr nach Beginn der fc-Interaktionen angefangen wurde, kann dies illustrieren. Untenstehende Grafik B zeigt den Prozentsatz von As erfolgreichen Message-Passing-Versuchen in 17 stattfindenden Sitzungen. Diese Message-Passing-Übungen fanden ziemlich regelmässig 1x/Woche statt, manchmal war der Abstand auch zwei Wochen. Sie dauerten jeweils zwischen 10 und 20 Minuten und bestanden darin, dass A aus einer Gesamtanzahl von 36 Bildkarten mit Alltagsgegenständen pro Versuch jeweils 3 zufällig ausgewählte Bildkarten vor sich hingelegt bekam. Daraus wurde wiederum nach dem Zufallsprinzip (Würfel) eine Bildkarte ausgewählt, die er dann – unterstützt von einer nicht informierten Person, dieser Person zeigen sollte. Die uninformierte Stützpersion war während des zufälligen Auswahlprozesses nicht im selben Raum und wurde erst danach gerufen. Die Person, die an der Vorbereitung der Versuche beteiligt war, zog sich, wenn die uninformierte Stützpersion dazukam, ausser Sichtweite von A und der Stützpersion zurück oder verliess den Raum. Pro Sitzung wurden 10 Versuche so absolviert.



Grafik B der Resultate der Message-Passing-Übung mit Nutzer A

Die Y-Achse zeigt die Prozentzahl der Versuche, die X-Achse zeigt die Ordnungszahl der Sitzung. Der Schnittpunkt der roten Linie mit der Linie der Prozentzahl jeweils genau oberhalb einer Ziffer auf der X-Achse beschreibt den Prozentsatz erfolgreicher Message-Passing-Versuche in der jeweiligen Sitzung. Die gelbe Linie visualisiert den errechneten Trend der Entwicklung erfolgreicher Versuche. Ab 40% erfolgreicher Versuche innerhalb

einer Sitzung besteht eine Signifikanz oberhalb der statistischen Zufälligkeit bei 3 Bildkarten pro Versuch. In den ersten 2 Sitzungen findet praktisch kein erfolgreiches Message-Passing statt (0 und 2 richtige). Danach folgen 5 Sitzungen hintereinander (3. – 7.) in denen immer zwischen 5 und 7 Versuche von A erfolgreich sind. Die folgenden 3 Sitzungen (8. – 10.) fallen wieder sehr schlecht aus (3, 3 und 2 richtige). Ab der 11. Sitzung gibt es dann nur noch eine Sitzung (13.), in denen die erfolgreichen Versuche unter der statistischen Zufälligkeit bleiben. Die anderen sind entweder knapp (2x 4 richtige), meist aber deutlich darüber (2x 6, 1x 7 und 1x 9 richtige). Der Gesamttrend zeigt dabei klar aufwärts.

Es gäbe sicherlich vieles, was sich in Bezug auf diese Message-Passing-Übungen mit A diskutieren liesse. Die von fc-Befürwortern und Kritikern über die Jahre ausführlich geführte Debatte (siehe z.B. Biklen 1997, Biermann 1999) über gute und schlechte Testdesigns und über die Relevanz von Message-Passing Übungen, Tests und Studien für die Beantwortung von Fragen zu Autorenschaft, Autonomie oder Wortfindungsstörungen von fc-NutzerInnen, muss hier aber nicht wiederholt werden, da sie für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit nicht entscheidend ist. In Bezug auf die zu illustrierende Wichtigkeit interaktionaler Aspekte auch bei solchen Message-Passing-Versuchen, ist bei diesem Message-Passing-Training von A aber vor allem spannend zu beobachten, dass bei den drei Sitzungen 8 – 10, bei denen seine Leistung nach vorhergehenden und nachfolgenden positiven Entwicklungen zwischenzeitlich stark abfiel, ein Zuschauer zusätzlich dabei war. Dieser Zuschauer war eine Betreuungsperson der Wohngruppe von Nutzer B. Diese war Nutzer A zwar unbekannt, jedoch ihm und unserem Tun gegenüber durchaus wohlwollend und interessiert eingestellt. Sie nahm an den Versuchen auch nicht teil, sondern sass lediglich als Beobachter im Raum und tat dies in Absprache mit allen Beteiligten. Dieser Zuschauer war in den 3 Sitzungen der einzige Unterschied in der Situation im Vergleich mit den anderen Sitzungen. Natürlich kann es einfach ein auffälliger Zufall sein, dass A genau in diesen 3 Sitzungen schlecht abschnitt, vorher und nachher jeweils über mehrere Sitzungen hintereinander um einiges besser, teilweise 7 oder sogar 9 von 10 Versuchen erfolgreich bewältigte. Es ist jedoch sehr viel naheliegender als Erklärung, dass sich die Interaktion zwischen A und seinen sonstigen InteraktionspartnerInnen aufgrund der Präsenz dieses Zuschauers auf irgendeine Weise veränderte, die den Beteiligten zwar nicht bewusst, für die erfolgreiche Lösung der Aufgaben jedoch hinderlich war. Denn beispielsweise Ablenkung oder Unsicherheit von A durch den Zuschauer können als Begründung nicht herangezogen werden, da es während dieser Message-Passing-Trainings praktisch in jeder Sitzung irgendwelche Ablenkungsgeschehnisse gab und Verunsicherung unter anderem auch dadurch gegeben war, dass nicht immer dieselben Stützpersonen beteiligt waren. Aber diese Dinge hatten sonst auf As Performanz keine Auswirkungen, jedenfalls nicht in Form einer dermassen schlechten Leistung.

Die Grafik B zeigt auch, dass A nie alle Versuche einer Sitzung erfolgreich bewältigte, obwohl die Aufgabenstellung kognitiv und von der geforderten auszuführenden Handlung her auf sehr einfachem Niveau angelegt war. Auch die anderen Nutzer im Pilotprojekt (ausser C) zeigten zwar starke Verbesserungen, wenn es darum ging, etwas überprüfbar Stimmiges mitzuteilen, was der Stützperson unbekannt war – sei dies auf Anfrage in Übungen (z.B. Reproduktionsaufgaben, einfache Fragen zu gehörten/gelesenen Geschichten beantworten,

einfache Denkaufgaben lösen) oder spontan in einem Gespräch (z.B. Äusserungen zu besuchten Orten, Personen oder Geschehnissen in Ferien/an Wochenenden, inhaltlich passende Nachfolgeturns, wenn der Stützpersion der Vorgängerturn unbekannt war, inhaltlich und sprachlich passende Gesprächsäußerungen in einer Sprache, derer die Stützpersion nicht mächtig war oder auch die inhaltlich adäquate Beantwortung eines Briefes, den die Stützpersion nicht gelesen hatte). Sie machten aber auch später im Projekt immer wieder Fehler bei Message-Passing-Übungen unterschiedlicher Art, auch dann noch, als sie ihre Bewegung zum Antwort-Feld ohne Berührung durch einen Interaktionspartner machten. Das heisst jedoch natürlich unter anderem, dass es auch bei Fragen von erfolgreichem oder nicht-erfolgreichem Message-Passing bei fc nicht nur um Stützeinfluss oder Autorenschaft gehen kann und diese Phänomene allein auch nicht sehr hilfreich sein können für die Frage nach dem Vorhandensein und dem Erwerb genereller kommunikativ-sprachlicher Fertigkeiten, denn einem Gesprächspartner diesem unbekannt, für das Gespräch relevante und faktisch stimmige Informationen weiterzugeben, ist lediglich eine unter vielen kommunikativen Handlungsfertigkeiten. Vielmehr reihen sich die Beobachtungen beim Message Passing mit den 6 Nutzern des Pilotprojektes ein in die Beobachtungen zur Diskrepanz bei der Entwicklung kommunikativ-sprachlicher Fertigkeiten, von der bereits früher in diesem Unterkapitel die Rede war und zu der jetzt nochmal zurückgekehrt werden soll.

Diskrepanzen wurden, wie dargestellt, in den Verhaltensweisen der Nutzer im Projekt auf verschiedenen Ebenen im kommunikativ-sprachlichen Bereich festgestellt. Ein erster Unterschied besteht vor allem auf semantisch-pragmatischer und auch syntaktischer Ebene zwischen Äusserungen, die in der Phase der fc-Nutzenden zustande kommen, als sie physisch-taktil während ihrer Zeige-/Tippbewegungen intensiv unterstützt werden und solchen Äusserungen, die in späteren Phasen des Projekts mit sehr viel geringerer taktiler Hilfestellung während der Bewegungen oder sogar ganz ohne Berührung ausgeführt werden. Der Unterschied besteht dabei etwas verkürzt ausgedrückt zwischen einer semantisch ‚poetisch-metaphorischen‘, syntaktisch am Schriftsprachlichen orientierten und pragmatisch oft unklaren und wenig konkret bleibenden Ausdrucksweise gegenüber einer, die semantisch und von der Wortwahl her ‚Peer-Group-gemässer‘, syntaktisch eher am Mündlichen orientiert ist und pragmatisch mit konventionelleren sprachlichen Zeichen operiert und deshalb von den Interaktionspartnern klarer interpretierbar ist. Zweitens hinken in jedem Fall die Entwicklungen in den beobachteten pragmatischen verbalen Fertigkeiten denen in semantisch-syntaktischer Hinsicht hinterher, insbesondere was die nicht-reaktiven und auf die Interaktionspartner bezogenen kommunikativen Handlungsfertigkeiten angeht (z.B. Fragen stellen, Reparaturen, gesprächssteuernde Hinweise, Partner- und situationsbezogene Sprache und Themenwahl).

Am auffälligsten erscheint jedoch die Diskrepanz auf einer dritten Ebene, nämlich jene zwischen den durch Zeige- und Tippaktivitäten produzierten verbalen Anteile von Kommunikationshandlungen der fc Nutzer, die sich im Vergleich zur beobachtbaren Verbalität vor dem Projekt massiv erweitern (auch wenn lediglich die Äusserungen einbezogen werden, die mit einer Berührung an der Schulter oder ohne Berührung während der Bewegung zustande kommen) und ihren anderen kommunikations- und

turnkonstituierenden Modalitäten und Verhaltensweisen, die sich weit weniger oder gar nicht verändern. Obwohl alle 6 beteiligten Nutzer während des Projektes lernen, ohne Berührung eine zielgerichtete Zeigebewegung auf ein Begriffsfeld auszuführen und damit eine sprachliche Handlung zu realisieren, tun sie dies auch am Schluss des Projektes nur selten spontan von sich aus, in der Regel, muss der Interaktionspartner sie in irgendeiner Weise – nicht unbedingt immer verbal - dazu auffordern. Dies auch bei Themen und in Situationen, bei denen die Nutzer sich motiviert verhalten und wenn es um Dinge geht, für die sie sich interessieren. Sie benutzen auch genauso wenig wie vor dem Projekt klare deiktische Gesten, weder mit Arm, Hand oder Finger noch durch den Einsatz anderer dafür möglicher Körperteile oder des Blickverhaltens. Auch in ihrem lautsprachlichen oder sonstigen gestisch-mimischen Verhalten sind in kommunikativ-sprachlicher Hinsicht keine grossen Veränderungen erkennbar. Zudem stimmen die Inhalte der getippten Äusserungen auch mit zunehmender Übung immer noch oft nicht mit dem beobachtbaren Verhalten der Nutzer oder ihren Handlungen überein¹⁹. Lediglich die bereits erwähnten Basisfertigkeiten wie Aufmerksamkeitsfähigkeit und auch geteilte Aufmerksamkeit verbessern sich.

Was sind die Gründe für diese Diskrepanzen? Falsches Training? Mangelnde Alltagsbezogenheit der Kommunikation, da fc wie erwähnt zu wenig in den Alltag der 6 Nutzer integriert werden konnte innerhalb des Projektes und zu sehr ‚im stillen Kämmerchen‘ stattfinden musste? Behinderungsbedingte kognitive Schwierigkeiten der Nutzer im Bereich der sozialen Wahrnehmung? Unbewusste Beeinflussung der Zeichenwahl durch die Stützpersonen, welche vor allem die semantisch-syntaktischen Handlungsfertigkeiten der Nutzer teilweise sehr viel höher erscheinen lassen, als sie tatsächlich zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhanden sind? Denn ein Aneignungsprozess zumindest semantisch-syntaktischer und bis zu einem bestimmten Grad auch verbaler pragmatischer Handlungsfertigkeiten findet ja durch die letztlich autonom ausgeführten Äusserungen durch die Anwahl passender Begriffe, Sätze und Buchstabenkombinationen mit dem Finger nachweislich statt²⁰. Je

¹⁹ Nutzer B äussert z.B. er sei durstig und möchte ein Glas Wasser, rührt es dann aber nicht an, auch nicht bei entsprechender Hilfestellung des Interaktionspartners in Bezug auf die Handlungen mit dem Getränk.

²⁰ Dies würde man nur dann als Nachweis zumindest sprachlicher Fertigkeiten ablehnen, wenn davon ausgegangen würde, dass die Interaktionspartner die Nutzer auch ohne Berührung sozusagen ‚fernsteuern‘ in Bezug auf die Zeichenwahl, dass die Nutzer durch das fc-Training also darauf trainiert würden, kleinste Hinweise ihrer Stützpersonen in Bezug auf passende Zeichen zu erkennen und sich so von ihnen lenken zu lassen ohne die Zeichen, die sie so tippen, selber zu verstehen. Bober (2012) zieht für diese Möglichkeit den Vergleich mit den Vorgehensweisen von sogenannten ‚Mentalisten‘ heran, die lernen, zuerst mit und später teilweise ohne Berührung ihrer Versuchspersonen deren feinste Muskelbewegungen als Hinweise auf das zu deuten, was gerade in ihnen vorgeht. Die Ausgangslage bei fc (wo dem kommunikationsbeeinträchtigten Nutzer die Rolle des ‚Mentalisten‘ zukäme) ist aber eher umgekehrt (sie werden berührt von der Stützperson, suchen nicht aktiv selber die Berührung, um allenfalls Muskelbewegung zu erspüren) und nicht wirklich vergleichbar. Auch benötigen ‚Mentalisten‘ für ihre Tätigkeit eine sehr gute Beobachtungsgabe, hohe Konzentrationsfähigkeit und gute interpretative Fertigkeiten, um aus dem, was sie beobachten in einem bestimmten Kontext passende Schlüsse zu ziehen. Nicht gerade Fähigkeiten, die bei den 6 Nutzern in besonderem Masse beobachtbar waren; ganz abgesehen davon, dass Mentalisten für ihr ‚Muskellesen‘ ja eine sehr spezifische Motivation haben. Was aber wäre die Motivation der fc-Nutzenden? Zudem müssten dann bei allen Fördermethoden und Kommunikationsstrategien, bei denen intensive interaktionale Prozesse zwischen den Beteiligten über eine gewissen Zeit vorkommen, dieselben oder ähnliche ‚Fernsteuerungsmöglichkeiten‘ angenommen werden. Alles in allem gesehen stellt eine solche ‚Fernsteuerung‘ also keine sehr wahrscheinliche Hypothese dar. Viel naheliegender ist, dass die 6 Nutzer sprachlich-syntaktisch passende Zeichen antippten,

nachdem, welche Faktoren für die unterschiedliche Entwicklung bestimmter sprachlich-kommunikativer Handlungsfertigkeiten als verantwortlich angenommen werden, stellt sich die Frage, ob diese Diskrepanz insbesondere zwischen im engeren Sinne sprachlichen (symbolisch-syntaktischen, Schrift-) Fähigkeiten und kommunikativen Fertigkeiten bei anderen Nutzern oder veränderter interaktionaler Vorgehensweise auch bestehen oder bestehen bleiben würde? Also letztlich die Frage, was die Beobachtungen im Projekt für die ablaufenden Aneignungsprozesse heissen könnte. Unter welchen interaktionalen Bedingungen wären Nutzer in der Lage, sich bestimmte kommunikativ-sprachlichen Fertigkeiten anzueignen, die sie ansonsten nicht zeigten? Wie weit sind interaktionale Aspekte für Unterschiede verantwortlich? Letztlich vielleicht dann auch die Frage, in wie weit bei einem Nutzer von erfolgreichem Spracherwerb ausgegangen werden kann, wenn bestimmte kommunikative Funktionen fehlen oder anders gesagt, was in so einem Fall genau erworben wird? Detailanalysen unterschiedlicher interaktionaler Vorgehensweisen hatten demnach gute Chancen, in diesen Punkten mehr Aufschluss zu bringen. Als Ansatzpunkt kann auch hier wiederum die Konstitution von Nutzer-Turns durch die Interaktionspartner dienen.

Dazu kommen fallvergleichende Analysen verschiedener Interaktionsensembles, bei denen die Ausgangslage der beteiligten Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigung in Bezug auf ihre kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten vor der Intervention vergleichbar ist, jedoch die interaktionalen Verhaltensweisen der unterstützenden Interaktionspartner divergiert, um so die „Varianz von Komponenten und Formen“ (Deppermann 2008⁴: 97) der entsprechenden Praktiken zu erfassen. Da

„das Kriterium der „breiten Varianz“ in erstere Linie weniger ein quantitatives als ein qualitatives Kriterium (ist)“ (ebd.),

würde es wichtig, Fälle zu finden, die möglichst weit divergieren damit

„die Spannweite unterschiedlicher Realisierungsformen, die im Korpus vorkommen, bzw. zur Untersuchung herangezogen werden können, ausgeschöpft werden.“ (ebd.:98).

Dies entspricht dem sogenannten ‚theoretischen sampling‘, einer dafür vorgesehenen Vorgehensweise in der Grounded Theory, auf das auch Deppermann diesbezüglich immer wieder verweist und nach dem man weitere Beispiele eines Phänomens analysiert bis zum Punkt der ‚theoretischen Sättigung‘ (Strübing 2008²: 33f.), an dem keine weiteren unterschiedlichen Realisierungsformen eines untersuchten Phänomens mehr gefunden werden. „Am Ende eines solchen Vorgehens steht eine *Typologie* der Varianten einer Gesprächspraktik.“ (Deppermann 2008⁴: 98; Hervorhebung im Original). Eine solche Typologie in Bezug auf die Konstruktion von Nutzerturns, darin vorkommende Zeigehandlungen, sprachliche Aspekte und Verhaltensweisen der unterstützenden Interaktionspartner wird in den folgenden Kapiteln erarbeitet.

weil sie sich während des Projekts die zugehörigen sprachlichen Fertigkeiten tatsächlich aneigneten, wenn auch durch das Projekt nicht völlig geklärt werden konnte, wie genau.

4.2 Realisierung der Zeichen-Anwahl

Was fc als Ansatzpunkt für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit so geeignet macht, ist einerseits die Tatsache, dass aus der Perspektive kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten scheinbar Aneignungsprozesse ‚von null bis hundert‘ beobachtet werden können. Andererseits erweist es sich als hilfreich für eine Arbeit, die nach den interaktionalen Aspekten von kommunikativ-sprachlichen Aneignungsprozessen fragt, bei einer Methode anzusetzen, bei der gleichzeitig so offensichtlich intensive interaktionale Prozesse stattfinden und zwar gerade nicht nur auf der Ebene von Äusserungssequenzen oder der Konstitution des Interaktionsraumes, sondern auch auf der Ebene der materiellen Realisierung der einzelnen Kommunikationshandlungen in der Unterstützung der Zeichenanwahl durch einen Interaktionspartner. Diese Kombination einer teilweise sehr weit gehenden Entwicklung im sprachlichen Bereich bei gleichzeitiger intensiver Unterstützung der materiellen Ausführung der kommunikativen Handlungen ist in der UK bisher einzigartig. Zu den Beobachtungen, Resultaten und Fragen speziell in Bezug auf die Realisierung der Zeichenanwahl im fc-Pilotprojekt sollen hier nun noch einige für den weiteren Verlauf der Forschungsarbeit relevanten Aspekte dargestellt werden, die bisher noch nicht zur Sprache kamen.

Ziel des Projektes in Bezug auf die Ausführung der Zeichen war es, dass die 6 Nutzer lernen sollten, selbständig diejenigen Zeichen auf einem Kommunikations-Hilfsmittel mit dem Finger anzutippen, die sie in einem bestimmten Moment einer Interaktion anwählen wollten, um eine bestimmte Äusserung zu machen. Dieses Ziel formulierte bereits Crossley (z.B. 1997, siehe Kapitel 3.3 in dieser Arbeit) für fc klar und nicht bezogen auf eine bestimmte Gruppe von Nutzern. Etwas anderes lässt sich für fc nicht argumentieren, auch wenn Crossleys ‚Nachsatz‘ in ihrem Trainingsbuch (1997: 90), dass das Ziel Unabhängigkeit wohl nicht von allen fc-Nutzenden erreicht würde, in der Geschichte der Methode von Stützpersonen oft als Ausrede benutzt wurde, nicht am selbständigen Anwählen der Zeichen zu arbeiten oder dies auf spätere Zeiten zu verschieben²¹. Selbständigkeit – zumindest im Sinne von ‚ohne taktile Unterstützung der Zeigebewegung durch eine andere Person die Zeichen anwählen Können‘ – war deshalb in Bezug auf die materielle Ausführung der Zeichen das einzig legitime und das erklärte Ziel des Pilotprojektes, insbesondere auch, weil keiner der 6 beteiligten Nutzer körperliche Einschränkungen hatte, die ihm die Zeigebewegung an sich verunmöglichten. Es war aufgrund der unterschiedlichen Komplexität der Ausführung zu erwarten, dass dies zuerst in Form einteiliger Handlungen gelingen konnte, also indem die Nutzer eine Äusserung durch einmaliges Zeigen auf ein Begriffsfeld realisierten. Später sollte es auch bei mehrteiligen Handlungssequenzen möglich werden, in

²¹ Das dies tatsächlich so ist, weiss ich aus meiner langjährigen Tätigkeit in der Beratung, Schulung und praktischen Begleitung von Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen und ihrem Umfeld in der Schweiz und in Deutschland, gerade auch in Bezug auf fc, sowie einem stetigen Austausch mit anderen Kursleitern und Beraterinnen und Forschenden in Europa und Übersee.

dem Wörter und Sätze durch Buchstabieren oder Aneinanderreihen von Begriffen und Phrasen realisiert wurden.

Wie Tabelle B am Anfang dieses Kapitels zeigt, lernten alle 6 Nutzer im Laufe des Trainings, ohne Berührung einteilige Anwahl-Handlungen auf Zeichen auszuführen, auch mehrere solcher Handlungen hintereinander, getrennt durch einen kurzen Stopp von circa einer bis zu mehreren Sekunden. Dies gelang allen ohne irgendwelche Berührung durch die Stützpersion während der Bewegung. Nutzer A, C und E mussten jedoch meist vor einer Bewegung oder einem Bewegungsablauf am Arm/an der Hand zurückgehalten werden, da sie aufgrund ihrer Bewegungsimpulsivität (A, C) oder bestimmter Stereotypen mit Arm und Hand (E) ansonsten öfter mit den Händen Richtung Kommunikationsgerät unterwegs waren, bevor sie sich mit dem Blick entsprechend orientiert hatten. Nutzer B, D und F benötigten andererseits bis zum Schluss oft ein taktiles (z.B. Berührung am Rücken), visuelles (z.B. Zurechtrücken des Kommunikationsgerätes) oder auch akustisches (z.B. Schnippen mit den Fingern, Klopfen auf den Tisch) Signal, um ihre Anwahl-Handlungen initiieren zu können (B, D) oder ihre Aufmerksamkeit auf die anstehende Anwahl-Handlung zu lenken (F).

Bereits weiter oben wurde ja in Bezug auf kommunikative Handlungsfertigkeiten erwähnt, dass alle 6 Nutzer auch am Ende des Projektes nur ganz selten eine kommunikative Interaktion insgesamt oder einen Turn von sich aus initiierten, auch als sie selbständig Zeichen anwählen konnten. Da nun die unterstützenden Interaktionspartner häufig vor einer Anwahl-Handlung intervenierten, um die Auge-Hand-Koordination sicherzustellen, Orientierung zu ermöglichen und Impulsivität oder Hand-Stereotypen zu bremsen und so eine gezielte Anwahl zu ermöglichen, ist es schwierig zu sagen, in wie weit kommunikative Handlungsinitiative bei den Nutzern tatsächlich immer fehlte oder ob allenfalls manchmal einer vielleicht vorhandenen Initiative eines Nutzers einfach vom Gegenüber nicht genügend Zeit eingeräumt wurde, sich in Form von beobachtbarem Verhalten zu manifestieren (z.B. bei Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeitslenkung) oder ob sie teilweise falsch gedeutet (als Stereotypie, nicht zielgerichtete Impulsivität) und damit vielleicht gebremst wurde, so dass die Nutzer mit der Zeit möglicherweise lernten, auf die Intervention des Gegenübers zu ‚warten‘ und nicht einfach von sich aus zu agieren, sich also eine passive Haltung verstärkt angewöhnten. Ehrlicherweise ist zu sagen, dass meine Freude als unterstützende Interaktionspartnerin und als Leiterin des Projektes darüber, dass die Nutzer mit den eingesetzten Hilfestellungen tatsächlich grössere Fortschritte in ihrer Unabhängigkeit machten, einige Zeit meine Aufmerksamkeit dafür verhinderte, dass einige Verhaltensweisen auf der einen Ebene zwar Aneignungsprozesse fördern (Zeichen-Ausführung), Entwicklungsprozesse der Nutzer auf einer anderen Ebene (kommunikative Fertigkeiten) aber vielleicht behindern konnten. Letztlich zeigte sich hier jedoch vor allem einmal mehr die Frage, die eine der Kernfragen der vorliegenden Arbeit wurde, wie weit und in welcher Weise interaktionale Aspekte und Verhaltensweisen der InteraktionspartnerInnen eine Aneignung unterschiedlicher kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten auf verschiedenen Ebenen (und dazu gehört natürlich auch die Autonomie bei der materiellen Realisierung von Äusserungen) bei Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen förderlich beeinflussen oder im schlimmsten Fall auch verhindern.

Zu dieser Frage gehört auch ein Phänomen, das im Projekt beobachtet werden konnte und das mit der Verhaltensweise der sogenannten ‚Blindstütze‘ eng verbunden ist. Unter ‚blinder Stütze‘, die im vorhergehenden Unterkapitel bereits kurz erwähnt wurde, wird hier – gleich wie meistens bei fc - nicht in erster Linie eine inhaltliche Unkenntnis verstanden, der die Stützpersion unterliegt, wie die z.B. beim Message Passing, wo der helfende Interaktionspartner entweder die Frage oder die richtige Antwort oder beides nicht kennt. Vielmehr sieht eine ‚blinde‘ Stützpersion die möglichen Zielfelder der Anwahl-Handlung (Pictogrammtafel, Buchstabentastatur, Touchscreen mit Begriffen, etc.) nicht. Dabei gibt es eine Variante von Blindheit, bei der die Stützpersion jeweils nach jeder Zeichenanwahl ein visuelles (Bildschirm, Display anderer Form) oder akustisches (Sprachausgabe, nicht-involvierte/r Interaktionsbeteiligte/r) Feedback erhält, das ihr ermöglicht, offensichtlich unsinnige Zeichenkombinationen zu erkennen und beim Nutzer zu intervenieren. Eine andere Variante der ‚Blindhilfe‘ sieht kein solches Feedback nach jedem Zeichen vor. Da erhält die Interaktionspartnerin erst Zugang zur fertigen Phrase oder Äusserung.

Keinen optischen Zugang zu den anwählbaren Zeichen zu haben, verhindert natürlich, dass der unterstützende Interaktionspartner, wenn er oder sie an der Ausführung der Zeichen taktil beteiligt ist, die Auswahl der Zeichen physisch bestimmen kann. Dass sie und nicht der beteiligte Mensch mit kommunikativer Beeinträchtigung letztlich durch ihre Hilfestellung dafür verantwortlich sein könnten, welche Zeichen angetippt werden, war von Beginn der Methode an nicht nur der Vorwurf der Kritiker von fc, sondern genauso immer wieder die Angst aller Facilitatoren, wenn sie ernsthaft und seriös, das heisst mit einer gewissen Skepsis, voringen. Dennoch war ‚Blindstützen‘ in den Weiterbildungen und Tagungen, die ich in den 90er Jahren zum Thema fc absolvierte, und auch bis weit in die 00er Jahre hinein selten überhaupt ein Thema, kam allenfalls bei Workshops, bei denen es um Unabhängigkeitstraining ging, als Übung vor. Für diesen Umstand waren sicherlich verschiedene Faktoren verantwortlich, unter anderem wohl auch die Tatsache, dass vor 15 Jahren das Angebot an elektronischen Hilfsmitteln, die das für blinde Hilfe notwendige visuelle oder akustische Feedback ermöglichen würden, in der UK noch sehr eingeschränkt in der Praxis vorhanden war hierzulande, einmal abgesehen von einigen schriftbasierten Geräten und natürlich normalen PCs und Laptops, die auch in der UK verwendet werden. Auch bei fc wurde oft nur mit nicht-elektronischen Hilfsmitteln wie Kommunikationstafeln und -Ordnern mit Buchstaben, Wörtern, Phrasen, Pictogrammen und Fotos aus laminiertem Papier, Karton, Plastik oder Holz gearbeitet. Damit ist blinde Hilfestellung rein praktisch nur sehr eingeschränkt umzusetzen.

Im hier beschriebenen Pilotprojekt tauchte zwar wie bisher dargestellt an mehreren Stellen immer wieder die Frage nach der Beeinflussung der Zeichenauswahl durch die Stützpersion auf. Da die Nutzer jedoch im Bereich des Message Passing zeigten, dass sie eigene Inhalte produzieren konnten und auch gute Fortschritte bei der unabhängigen Ausführung der Zeichen machten, schien die mögliche Einflussnahme durch die Stützpersion erstens doch beschränkt und beherrschbar zu sein und war zweitens die Anwendung blinder Hilfestellung nicht so drängend, weil die Nutzer ja zumindest einteilige Anwahl-Handlungen nach einer

gewissen Zeit mit sehr wenig Berührung durch die Stützperson ausführen konnten, womit sie über eine von den Hilfspersonen physisch schon weitgehend unabhängige Äusserungsmöglichkeit verfügten. Es wurde deshalb erst gegen Ende des Projektes damit begonnen, vor allem bei den mehrteiligen Handlungsabläufen im Bereich des buchstabierenden Schreibens auch mit taktilen Hilfestellungen in ‚blinder‘ Form zu experimentieren. Dies war als Teil des Autonomie-Trainings gedacht. Das Resultat dieser Experimente war zu Beginn, dass die Nutzer sprachlich korrekte und sinnvolle Buchstabenkombinationen trafen, wenn die Stützpersonen auf die Tastatur schauten während des Anwahl-Prozesses, jedoch nicht mehr, sobald die Facilitatoren nicht hinschauten. Dieselben fc-Nutzer, die erfolgreich Message Passing machen konnten und sich in Form einzelner Zeigehandlungen bereits mit sehr geringer Berührung beispielsweise an der Schulter äusserten, tippten teilweise nicht ein erkennbares Wort auf der Tastatur, wenn die Stützperson nicht auf die Tastatur schaute, selbst wenn die Bewegungen verlangsamt wurden und selbst wenn der Blick des Nutzers durchaus zur Tastatur hin ging.

Diese Beobachtungen waren nun ein sehr deutlicher Beleg dafür, dass anscheinend die Stützpersonen durch bestimmte Aktivitäten während der Zeichen-Ausführung an der eigentlichen Wahl der Zeichen teilweise massiv beteiligt waren. In diesem Zusammenhang ist auch interessant, nochmals auf die Produktionsweise der im letzten Kapitel behandelten Äusserungen mit ‚autistischer Sprache‘ zurückzukommen, für die fc im deutschsprachigen Raum so bekannt wurde. Es wurde bereits erwähnt, dass diese sprachlichen Auffälligkeiten innerhalb des Pilotprojektes vor allem in der Phase intensiver taktiler Unterstützung während der Zeigebewegungen der Nutzer vorkamen. In dieser Phase fand im Projekt auch noch keine Unterstützung in der beschriebenen blinden Form statt. Das heisst, die Stützpersonen unterstützten die Zeigeaktivitäten des Nutzers taktil noch intensiv und schauten dabei zwar nicht konstant, aber sicher einmal während fast jeder Anwahl-Bewegung auf die Tafel/Tastatur mit den Zeichen²². Der Zusammenhang zwischen physischer Beteiligung und visuellem Fokus bei der unbewussten Einflussnahme der Stützpersonen am Anwahl-Prozess erscheint dadurch sehr deutlich. Die Systematik dahinter und die möglichen Auswirkungen auf die Zeichen-Auswahl wurden jedoch in ihrer Tiefe erst durch die Detailanalysen entsprechender Videosequenzen, wie sie im folgenden Kapitel vorgestellt werden in den Jahren nach dem Pilotprojekt erkannt. Die Beobachtungen mit blinder Hilfestellung waren auch deshalb höchst unangenehm für das beteiligte Umfeld, weil sich die Stützpersonen dieser Beteiligung nicht bewusst waren und somit auch nicht klar war, wie diese genau zustande kam. Zudem zeigte sich so, dass auch Nutzer, die an einem Punkt der Interaktion sehr wohl nachweislich eigene Inhalte produzierten und bei bestimmten Handlungen auch bereits eine hohe physische Autonomie erreicht hatten, bei denen somit klar war, dass sie z.B. Buchstaben

²² Dass diese Vorgehensweise nicht die Ausnahme sondern die Regel darstellte für die Art der fc in den 90er und bis weit in die 00-er Jahre hinein, lässt sich zwar nicht mit Sicherheit sagen. Es ist jedoch eine sehr naheliegende Annahme, da diese Zusammenhänge damals noch weitgehend nicht thematisiert wurden an Fortbildungen und in Kursen und sich in den Daten praktisch keine Videobeispiele aus dieser Zeit finden, in der fc-Hilfestellungen ‚blind‘ ausgeführt werden. Zudem ist diese Praxis auch in neueren Videos und bis heute immer noch häufig beobachtbar (siehe auch folgendes Kapitel), was auf eine starke Ausbreitung hindeutet und ein nur langsam sich durchsetzendes Bewusstsein für die Auswirkungen dieses Verhaltens auf den Anwahl-Prozess.

und Begriffe kannten, zu einem anderen Zeitpunkt der Interaktion innerhalb eines anderen interaktionalen Kontextes offensichtlich nur viel eingeschränkter an der Wahl der Zeichen beteiligt waren. Diese Befunde wurden später indirekt durch die Resultate der Forschungsarbeit von Emerson (2010) bestätigt, die mit Hilfe von Mitteln der forensischen Linguistik Fragen nach Autorenschaft und Stützerbeeinflussung bei fc bearbeitete.

Ganz unbeteiligt waren die Nutzer allerdings natürlich nicht. Denn eine genauere Analyse der angetippten Zeichenfolgen bei den Übungen mit blinder Stütze, wenn z.B. ein Wort nach Vorgabe so geschrieben werden sollte oder ein Frage aus einem engen Kontext mit einem Wort beantwortet, ergab jeweils, dass die Nutzer meist nicht völlig wahllos tippten, sondern oft Buchstaben trafen, die ein bis zwei Tasten entfernt vom passenden Buchstaben lagen, wo sich dies feststellen liess. Dies war vor allem dann der Fall, wenn der Bewegungsablauf des Tippens verlangsamt wurde. Mit zunehmender Übung von Anwahl-Handlungen mit ‚blindem‘ Helfer erhöhte sich zudem die Trefferquote der Nutzer auch bei dieser Variante wieder stark²³. Zudem zeigte sich eine positive Auswirkung auf die Fähigkeit der Nutzer, Zeichen physisch unabhängig anzuwählen. Die beschriebenen Erfahrungen und Unterschiede zwischen blinden und nicht blinden Ausführungshelfern warfen wie erwähnt Fragen für die Detailanalysen auf. Wie genau findet der in koproduktiver Weise ausgeführte Anwahl-Prozess zwischen Nutzer und Stützpersion statt? Mit welchen Auswirkungen? Als was ist die resultierende Handlung zu bezeichnen und wie wird sie konstituiert? Welche Auswirkungen hat blinde und nicht blinde Unterstützung der Zeichenanwahl auf die grundsätzliche interaktionale Orientierung der Beteiligten oder welche grundsätzliche Orientierung oder Definition der Situation wird in der blinden und nicht blinden Unterstützung sichtbar? Von aussen betrachtet würde man die Frage an die unterstützenden Interaktionspartner vielleicht so formulieren, warum sie eigentlich auf die Tastatur schauen, wenn sie davon ausgehen, dass der von ihnen unterstützte Nutzer die Zeichen kennt und weiss, welche er wählen will und sie das Resultat seiner Wahl danach auf dem Bildschirm sehen können oder von der Sprachausgabe hören?

Bei mehrteiligen, fliessenden Handlungsabläufen, also z.B. dem buchstabierenden Schreiben von Äusserungen, wenn nicht für jeden einzelnen Buchstaben eine getrennte Anwahl-

²³ Es liesse sich natürlich einwenden, dass die Wahl auch bei blindem Helfer immer noch von der Stützpersion bestimmt werden kann, da diese durch häufige Nutzung der Tastatur ja von den meisten Buchstaben weiss, wo sie sich auf der Tastatur ungefähr befinden und durch die Übung mit ‚Blindstützen‘ einfach gelernt hat, dem Nutzer die unbewusste Lenkung zum richtigen Buchstaben auch so zu geben. Dies wäre natürlich mit einer erhöhten Konzentrationsleistung verbunden, die jedoch den Stützpersionen zuzutrauen wäre. Schaut man sich aber an, was auch ein ‚blinder‘ unterstützender Interaktionspartner insgesamt während eines Nutzer-Turns an Aktivitäten leistet, ist es kein realistisches Szenario davon auszugehen, dass die nötige Konzentrationsleistung erbracht werden kann, quasi konstant mit einem mental vorgestellten Bild der realen Tastatur zu agieren. Ganz abgesehen davon, dass dieselbe Stützpersion in der Regel mit verschiedenen angeordneten Tastaturen und Tafeln und Bildschirmen mit ganz unterschiedlichen Zeichen und Anordnungen konfrontiert ist. Könnte jemand über das mentale Bild der realen Tastatur/Tafel auf die Zeichenwahl des Nutzers physisch einwirken, wäre dies zudem kaum ein unbewusster Prozess und müsste – stärker noch als die unbewussten Hinweise bei Stützpersionen die nicht blind stützen – bei einer detaillierten Videoanalyse beobachtbar sein. Wie zu sehen sein wird in den Analysen des folgenden Kapitels, ist dies nicht der Fall. Die entsprechenden Verhaltensweisen von nicht-blinden Stützpersionen, die Einfluss auf die Wahl einzelner Zeichen nehmen, sind andererseits sehr wohl beobachtbar in den analysierten Sequenzen.

Handlung stattfand, kamen die 6 Nutzer unterschiedlich weit bis zum Ende des Projektes und insgesamt – wie erwartet – etwas weniger weit als bei den einteiligen Anwahl-Handlungen. Obwohl zu Beginn der Interventionen alle Nutzer über eine kürzere oder längere Zeitdauer eine physische Unterstützung der Zeigebewegung an Hand oder Handgelenk - in Form eines Widerstandes vom Kommunikationsgerät weg, gegenläufig zu ihrer eigenen Bewegung zum Zeichen hin – erhielten, also eine sehr intensive physische Intervention, schafften es alle 6 Nutzer, mit der Zeit ohne diesen Widerstand und ohne eine Berührung am Unterarm Zeichen anzuwählen. Auch konnten alle ihr Blickverhalten so verändern, dass sie mindestens über mehrere Zeichen hinweg während des Tippens konstant auf Tastatur/Gerät/Tafel schauten und vermehrt auch ihren Blick – wenn er abgelenkt wurde – selbständig wieder ausrichteten. Die Stützpersion musste also diesbezüglich – physisch oder verbal - viel weniger intervenieren als zu Beginn. Nutzer C, der aufgrund seiner Verhaltensauffälligkeiten und seiner Gesundheit die grössten Herausforderungen zu bewältigen hatte, brauchte für das fließendere Tippen ohne Stopps zwischen den einzelnen Bewegungen manchmal eine Berührung am Oberarm, meist jedoch hatte die Stützpersion zusätzlich noch 1-2 Finger im Bereich seines Ellenbogens. Er produzierte auch insgesamt am wenigsten Äusserungen, die er mit buchstabierendem Schreiben tippte, da er oft nicht genügend Aufmerksamkeit am Stück aufbringen konnte, um diesbezüglich sehr weit zu kommen. Nutzer A und B konnten am Ende des Projektes mit einer Berührung in der Mitte der hinteren Seite des Oberarms zuverlässig vierteilige Äusserungen tippen. Manchmal – aber noch nicht konstant – reichte dafür auch eine leichte Berührung auf der Schulter.

Spannenderweise erreichten die 3 Nutzer, die etwas später ins Projekt eingestiegen waren und deshalb weniger lang Förderung erhielten als die anderen 3, bei diesen komplexeren Anwahl-Prozessen trotzdem die grössere Unabhängigkeit. Nutzer E und F vermochten mit einer Berührung von hinten an der Achsel zuverlässig flüssig zu tippen, D benötigte lediglich noch eine leichte Berührung auf der Schulter (wie z.B. bei dem als Schriftprotokoll dargestellten Gespräch im letzten Unterkapitel). Bei E und F reichte manchmal auch eine Hand auf der Schulter, während die Stützpersion D immer öfter während mehrerer Tipp-Bewegungen auch ganz loslassen oder die Berührung von der Schulter weg zu anderen Körperteilen (andere Schulter, Rücken, Bein) verlegen konnte.

Dass die später dazugekommenen Nutzer im Projekt bezüglich Autonomie der Zeichen-Anwahl schneller vorwärtskamen, war zwar ein auffälliger Befund. Über die Gründe dafür, liess sich jedoch aufgrund lediglich der Daten aus dem Projekt, an dem ja nur gerade 6 Nutzer teilnahmen, und meines damaligen Kenntnisstandes nur spekulieren. Die Ausgangslage von Nutzern D, E und F in Bezug auf behinderungsbedingte kognitive und motorische kommunikative Handlungsschwierigkeiten, situative und Umfeld-Bedingungen waren denen von Nutzern A, B und C sehr ähnlich. Daraus begründeten sich die Unterschiede nicht. Es konnte natürlich einfach Zufall sein, oder diese 3 Nutzer waren vielleicht motivierter in Bezug auf Unabhängigkeit. Es war auch möglich, dass die unterstützenden Interaktionspartner sich aus irgendwelchen Gründen bei diesen Nutzern teilweise anders verhielten und ihnen damit die Aneignung einer autonomen Zeichenanwahl unbewusst mehr erleichterten als den ersten 3 Nutzern (z.B. durch häufigeres Training dieser Aspekte oder besserer Motivierung der

Nutzer). Allerdings erhielten insgesamt Nutzer A und B zeitlich mehr Training als die anderen, auch als Nutzer D, E und F dann zusätzlich ins Projekt eingestiegen waren. Aber möglicherweise veränderte sich das Verhalten der Stützpersonen auch einfach – und vielleicht anfangs von ihnen selber kaum bemerkt - durch die mit der Zeit wachsenden Erkenntnisse über den Zusammenhang von Aufmerksamkeit, Konzentration, Auge-Hand-Koordination und Autonomie und ihre grössere Sicherheit in ihrem Vorgehen nach den ersten Erfolgen mit reduzierten Hilfestellungen. Und davon würden natürlich die später eingestiegenen Nutzer schneller und verstärkt profitiert haben. Sicherlich führt wachsende Erfahrung immer dazu, dass jemand Hilfestellungen gezielter und individuell angepasster einsetzen kann.

Als weiteres Phänomen in Bezug auf Unabhängigkeit der Zeichenanwahl in diesem Projekt war festzustellen, dass die Fortschritte nicht bei allen Stützpersonen, die mit einem Nutzer fc-Interaktionen durchführten, gleich gross waren. Zu einem bestimmten Zeitpunkt war insbesondere die taktile Unterstützung während der Zeichen-Anwahl nie bei allen Stützpersonen gleich intensiv oder gleich minimal. Die Unterschiede konnten sogar recht gross sein. Während z.B. bei einer Stützperson für einteilige gezielte Anwahl-Handlungen bereits eine leichte Berührung auf der Schulter ausreichte, kam bei einer anderen nur eine passende Zeichenwahl zustande, wenn sie während der Bewegung einen Widerstand am Unterarm anbot. Während bei einer Stützperson buchstabierte Äusserungen mit einer Berührung am Oberarm oder an der Schulter kein Problem waren, gelangen mit einer anderen kaum einfache einteilige Auswahlen auf der Basis von multiple choice. Dass ich bei allen 6 Nutzern diejenige Person war, mit der die unabhängige Zeichen-Anwahl am weitesten fortgeschritten war, ist bei den gegebenen Rahmenbedingungen nicht weiter erstaunlich. Ich hatte gegenüber den anderen involvierten InteraktionspartnerInnen einen teilweise grossen Vorsprung in Bezug auf relevantes Wissen, Kenntnisse und praktische Erfahrung, zwar nicht in der Betreuung von Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigung aus dem Autismus-Spektrum, aber in Kommunikationsförderung mit UK, innerhalb und ausserhalb dieses Projektes. Auch war ich die einzige, die mit allen 6 Nutzern trainierte und zwar über die ganze Dauer des Projektes wöchentlich, teilweise 2x/Woche. Zudem befasste ich mich auch ausserhalb meiner Präsenz bei Nutzern und Umfeld natürlich aufgrund der Forschungsperspektive viel intensiver mit den stattfindenden Aktivitäten als die involvierten InteraktionspartnerInnen aus den Wohngruppen, bei denen es zudem im Verlauf des Projektes viele Wechsel gab, was in entsprechenden Institutionen leider durchaus üblich ist, wie schon in Kapitel 3 zum Umfeld gezeigt wurde. Es war ausser mir keine einzige andere Stützperson über die ganze Dauer des Projektes in Form praktischer fc-Interaktionen beteiligt. Einige waren 2-3 Jahre dabei, einige nur 1 Jahr oder noch weniger. Wer neu dazu kam, fing ‚bei null‘ an, was sein/ihr Wissen anging. Leider fand sich nie jemand, der vor seinem/ihrem Einstieg ins Projekt mit anderen UK-Nutzern bereits viel Erfahrung im Bereich UK hätte sammeln können. Die Stützpersonen aus den Wohngruppen, die einen Grossteil des Alltags mit den Nutzern verbrachten, hatten jedoch theoretisch im Vergleich zu mir den grossen Vorteil, dass sie viel Zeit mit den Nutzern verbrachten und dadurch jeden Tag Möglichkeiten und vor allem auch inhaltliche Anlässe bestanden für kommunikative Interaktionen. Da die Nutzer zudem auch über keine anderen zuverlässig einsetzbaren expressive Fertigkeiten verfügten, wären das also meist auch Anlässe für fc gewesen. Wie jedoch bereits bei der grundsätzlichen

Vorstellung des Projektes zu Beginn dieses Kapitels beschrieben, nutzten die beteiligten InteraktionspartnerInnen aus den Wohngruppen diese alltäglichen Kommunikations- und damit auch Übungsmöglichkeiten nur sehr wenig, so dass nicht selten von Woche zu Woche, wenn ich wieder in die Einrichtung kam, mit den Nutzern keinerlei UK-Interaktionen – fc oder etwas anderes – stattgefunden hatten²⁴.

Sicherlich lässt sich also ein Teil der Unterschiede in der Unabhängigkeits-Entwicklung bei den verschiedenen Stützpersonen mit demselben Nutzer durch unterschiedlich grosse Erfahrung, unterschiedlich grosse Kenntnisse und praktisches Können begründen, weil dies natürlich dazu führte, dass sich die Stützpersonen sehr unterschiedlich verhielten in Bezug auf Hilfestellungen, Gesprächsführung, etc. Auch die Art der Beziehung zwischen Nutzer und unterstützenden InteraktionspartnerInnen, sowie deren grundsätzliche Einschätzung der Fähigkeiten oder des ‚Wesens‘ des Nutzers konnten eine Rolle spielen. Die wirklichen Gründe für diese Unterschiede zwischen den einzelnen Nutzer-Stützer-Paarungen sind jedoch viel weniger relevant als der Fakt, dass der Nutzer zu einem bestimmten Zeitpunkt des Projektes in seiner Entwicklung und seiner grundsätzlichen Motivation jeweils ‚der gleiche‘ war, aber trotzdem je nach Interaktionspartner sehr unterschiedliches Verhalten und unterschiedliche Handlungsfertigkeiten zeigte. Die Unterschiede rühren daher ausschliesslich – oder zumindest zu grossen Teilen – von den jeweiligen interaktionalen Verhaltensweisen der Interaktionsbeteiligten her. In diesen Resultaten des Projektes wurde Kompetenz als interaktionales Phänomen überdeutlich sichtbar. Es ergab sich daraus aber auch die Frage, wann eine Anwahl-Handlung letztlich dem Nutzer zugeschrieben werden kann, einerseits innerhalb einer bestimmten Interaktion, andererseits ganz generell als Handlungsfertigkeit, die als ‚angeeignet‘ bezeichnet werden kann? Anders formuliert: Was qualifiziert eine Anwahl-Aktivität als Handlung des Nutzers? Und als was für eine Handlung wird sie definiert? In dieser Form wären die gestellten Fragen nur durch theoretische Herleitung und damit für die Praxis unbefriedigend zu beantworten. In der Methodik der Gesprächsanalyse, die in dieser Arbeit verfolgt wird, sind in dieser Form absolut gestellte Fragen erst einmal nicht zulässig. Es gilt die Perspektive der Interaktionsbeteiligten. Wann wird eine Anwahl-Handlung vom unterstützenden Interaktionspartner dem Nutzer zugeschrieben, und was qualifiziert für die Interaktionspartner eine solche Aktivität als Handlung und als was für eine Handlung wird sie von ihnen selbst behandelt? Diese Fragen können in den Detailanalysen bearbeitet werden.

Mit vielen Jahren mehr Erfahrung auch in der Förderung von selbständigem Handeln und auch durch die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit lässt sich leicht und mit Sicherheit sagen, dass die Unterschiede in der Unabhängigkeitsentwicklung bei kommunikationsbeeinträchtigten Menschen mit den Schwierigkeiten der 6 am Projekt beteiligten Nutzer nicht bei den Nutzern sondern in den Verhaltensweisen der unterstützenden InteraktionspartnerInnen und in den Umfeld-Bedingungen zu suchen sind. Das wird in den nachfolgenden Detailanalysen klar werden. Bei den Überlegungen zu diesen Auffälligkeiten

²⁴ In meiner heutigen Beratungspraxis halte ich es auch aufgrund negativer Erfahrungen in der Vergangenheit so, dass die Bereitschaft, von Anfang an im Alltag UK-Interaktionen durchzuführen und die tatsächliche praktische Umsetzung Grundvoraussetzungen dafür sind, dass ich eine Praxisbegleitung oder Kommunikationstraining mit Nutzern und zugehörigen InteraktionspartnerInnen überhaupt durchführe.

im Projekt in Bezug auf die Autonomie-Entwicklung bei der Zeichenanwahl tauchte jedoch zum ersten Mal der Begriff der Koordination (nicht nur von Blick und Bewegung) auf, der in der Folge sehr wichtig werden sollte. Neben dem Zusammenhang zwischen Auge-Hand-Koordination, Aufmerksamkeit und Handlungsfertigkeit stellte sich auch die Frage, wie und woraufhin ein/e fc-Nutzer/in bei unterschiedlichen interaktionalen Aktivitäten koordiniert ist, worauf die Stützpersion und welche Auswirkungen dies auch auf die Handlungskonstitution und indirekt somit sogar auf die resultierende sprachliche Äusserung haben konnte. Koordinative Aspekte werden aus einer anderen Perspektive nun auch im folgenden Unterkapitel zu den Erkenntnissen aus dem Pilotprojekt in Bezug auf strukturelle Aspekte gleich nochmals zur Sprache kommen.

Zur besseren Einordnung der Ergebnisse dieses fc-Pilotprojektes in den Gesamtzusammenhang insbesondere der bis heute anhaltenden Diskussionen um die Validität von fc aber auch in den Gesamtzusammenhang von Fördermassnahmen und Spracherwerbtheorien im Fachgebiet UK insgesamt sollen hier jedoch zuvor noch einige kurze Bemerkungen erlaubt sein. Auch wenn die 6 Nutzer während der Dauer des Projektes bei den komplexeren mehrteiligen Anwahl-Handlungen keine vollständige körperliche Unabhängigkeit erreichten, so sind die gemachten Fortschritte doch sehr beachtenswert, wenn man die Ausgangslage der Nutzer und die Rahmenbedingungen des Projektes berücksichtigt. Keiner der 6 beteiligten Menschen mit ASD benutzte zu Beginn der Massnahmen irgendwelche deiktischen Gesten oder vermochte kontextuell passend spontan oder auf Aufforderung auf irgendwelche Bilder, Pictogramme, geschweige denn Buchstaben zu zeigen oder auch nur einfache Zuordnungsaufgaben in dieser Form zuverlässig zu lösen, obwohl sie alle zur Schule gingen oder gegangen waren, wo sie mit entsprechenden Zuordnungsaufgaben und verschiedenen Zeichenarten durchaus konfrontiert worden waren. Alle zeigten massive Schwierigkeiten bei der Auge-Hand-Koordination und der Aufmerksamkeitslenkung und hatten zusätzlich wahlweise mit Bewegungsimpulsivität, Stereotypen auch im Arm-/Hand-Bereich oder Perseverationen der Bewegungen zu kämpfen, ganz zu schweigen von anderen Verhaltensweisen im Alltag und in der Interaktion, die ihnen grundsätzlich das Lernen erschwerten (z.B. Schwierigkeiten bei der Verarbeitung und Integration verschiedener Sinnesinputs, selbst- oder fremdaggressives Verhalten, Angstzustände, fehlendes Selbstvertrauen, fehlende Lernstrategien). Die beteiligten Menschen mit ASD waren diagnostisch alle in dem Teil des Autismus-Spektrums angesiedelt, in dem von einer grossen Intelligenzminderung ausgegangen wird. Diese Nutzer waren von den Gruppenleitungen sehr wahrscheinlich nach dem wahrgenommenen Schweregrad der interaktional-kommunikativen Beeinträchtigung und dadurch der sozialen Beeinträchtigung auch der Gruppe („wir wissen nicht, was wir mit ihm noch anfangen können“) ausgesucht worden, jedenfalls nicht von mir als Projektleitung, es konnten also nicht einfach diejenigen Kandidaten ins Projekt aufgenommen werden, bei denen die Erfolgsaussichten aufgrund der bereits beobachtbaren Kompetenzen am grössten schienen. Alle unterstützenden InteraktionspartnerInnen ausser mir waren zu Beginn vollkommen unerfahren, was fc, aber auch was UK generell angeht. Das Projekt fand von den letzten 90er- bis ins erste 00er-Jahr statt, mein Kenntnisstand und meine praktischen UK-Fähigkeiten waren zwar für die damalige Zeit im deutschsprachigen Raum im Vergleich durchaus nicht schlecht, aber im Vergleich zu heute dennoch recht begrenzt. Und

die Trainings-, Gesprächs- und Integrationsmöglichkeiten in den Alltag waren, wie schon zu Beginn des Kapitels erwähnt, – gelinde gesagt – suboptimal.

In diesem Licht erscheinen die Unabhängigkeitsentwicklungen bei der Zeichenanwahl, die alle Nutzer vollzogen haben, als sehr bemerkenswert und in keiner Weise selbstverständlich oder erwartbar. Die beschriebenen Fortschritte bei der selbständigen Zeichenanwahl ohne Berührung für einteilige Anwahl-Handlungen und solche, bei denen mit einem Stopp kurz hintereinander mehrere Zeichen ausgeführt wurden, hatten zwar – wie beschrieben – Auswirkungen auf die produzierte Sprache der Äusserungen. Dieser Zusammenhang wurde im letzten Unterkapitel aufgezeigt. Selbständige Anwahl führte jedoch im Vergleich mit Äusserungen, die mit intensiver taktiler Unterstützung durch die Stützpersion produziert wurden, nicht grundsätzlich zu geringerer kognitiver Komplexität der Inhalte. Am eindrücklichsten illustriert sich dies wohl dadurch, dass z.B. Nutzer A und B und bis zu einem gewissen Grad auch Nutzer E Spass daran hatten zu lernen, sich mit Hilfe von Kodierungssystemen zu äussern, bei denen es immer darum ging, dass sie nur wenige verschiedene Felder sicher treffen mussten (zwischen 2 und 6), was sie am frühesten ohne Berührung konnten und was deshalb der Hauptgrund war, warum ich solche Kodierungssysteme mit den Nutzern einsetzte. Mit Hilfe entsprechender Kombinationen, in denen sie die Felder hintereinander betätigten (Kodierung) vermochten sie auf eine grosse Anzahl an Begriffen oder auch auf das Alphabet zuzugreifen. A bediente sich so des Morsealphabets, B und E eines Koordinaten-Systems, das mit 6x6 Feldern operierte. Sie verstanden nicht nur das System und lernten die Kodierung, sondern vermochten so ohne Berührung während der Bewegung Äusserungen von derselben Komplexität zu machen, die sie auch vorher schon mit taktiler Hilfestellung gemacht hatten. Wo aber mit der taktilen Unterstützung, auch wenn sie geringer wurde, solange sie nicht ‚blind‘ erfolgte, immer gewisse Zweifel in Bezug auf Beeinflussung durch die Stützpersion blieben, ist so auch von grossen Skeptikern von fc nicht mehr ernsthaft anzuzweifeln, dass diese Nutzer tatsächlich einen bemerkenswerten sprachlichen Aneignungsprozess durchlaufen haben, der sich, wie in den Gesprächsbeispielen im letzten Unterkapitel erläutert, nicht auf die Äusserung einiger grundsätzlicher Bedürfnisse und die Wahl der T-Shirt-Farbe beschränkte, obwohl auch nur schon das für die Nutzer ein Mehrwert im Alltag gewesen wäre. Es blieb jedoch Aufgabe der weiteren Analyse, genauer zu ergründen, wie diese Aneignungsprozesse zustande kommen und interaktional beeinflusst werden.

4.3 Strukturelle Aspekte

Bevor nach einer Zusammenfassung der durch das hier dargestellte Pilotprojekt aufgeworfenen und konkretisierten Untersuchungsfragen zu den detaillierten Sequenzanalysen des folgenden Kapitels übergegangen werden soll, bleiben noch 2 Aspekte zu beschreiben, die in struktureller Hinsicht an den Interaktionen des fc-Projektes auffällig und entscheidend für den weiteren Fokus der Untersuchung waren. Sie figurieren in den Projektmemos unter den Stichworten ‚Doppelrolle‘ und ‚doppeltes Gespräch‘, und es wird

schon in der Namensgebung ersichtlich, dass sie miteinander zusammenhängen, wenn auch damals zu Beginn noch nicht klar war, wie genau.

Mit ‚Doppelrolle‘ ist der Umstand bezeichnet, dass im Gegensatz zu kommunikativen Interaktionen, bei denen alle Beteiligten die für ihre Äusserungen benötigten Zeichen selbständig realisieren, bei fc-Interaktionen ein Gesprächsbeteiligter den anderen zusätzlich in der Ausführung von dessen Zeichen unterstützt. Diese beiden Aufgaben – Gesprächspartnerin und Ausführungshelfer – können zwar auf zwei verschiedene Personen verteilt sein. Dies war in den Interaktionen des Pilotprojektes aus praktischen Gegebenheiten jedoch nur sehr selten der Fall. Dasselbe gilt auch für den allergrössten Teil sonstiger fc-Praxis, die ich im Laufe der Zeit angetroffen habe sowie die fc-Interaktionen, die für die Detailanalysen zur Verfügung standen. Natürlich können Gesprächsbeteiligte auch in anderen Interaktionen mehrere Rollen und Aufgaben übernehmen: als Betreuende, Lehrperson, Trainerin, Partnerin in einem Spiel, Erzählerin einer Geschichte, etc. Die Rollen werden jedoch normalerweise wechselnd nacheinander eingenommen oder die gerade interaktional aktualisierte Rolle tritt mit grossem Abstand zu den anderen in den Vordergrund. Bei fc-Interaktionen überlagern sich die beiden Aufgaben jedoch zwingend immer während eines Nutzer-Turns, da der Interaktionspartner eines fc-Nutzenden auch während er seine Funktion als Stützpersion wahrnimmt, gleichzeitig Adressat der mit seiner Hilfe produzierten Äusserungen ist und bleibt. Beide Rollen sind gleichzeitig interaktional relevant und müssen aktiv bearbeitet werden. Sie erfordern für ihre Erfüllung zudem bestimmte und unterschiedliche sprachliche und andere Aktivitäten, die sich während jedes Nutzer-Turns letztlich in Konkurrenz miteinander befinden.

Zuerst wurde die Tatsache dieser ‚Doppelrolle‘ im Projekt bei den verbalen Auswirkungen in Form des ‚doppelten Gesprächs‘ deutlich und zwar zu Beginn vor allem Als Problem der Transkription. Denn während der ersten Phase des Projektes arbeitete ich teilweise noch mit Audioaufnahmen. Erst als offensichtlich wurde, dass multimodale Turn-Konstruktionsprozesse absolut entscheidend sein würden für die Bearbeitung meiner Fragestellungen, kamen durchgehend Videoaufnahmen zum Einsatz. So war es erstens nicht erstaunlich, dass zuerst die verbalen Anteile der Doppelrolle auffielen. Zweitens ergab sich hier ein schöner Beleg – hätte es einen gebraucht – für den Nutzen der Transkribier-Arbeit nicht nur dafür, Daten anderen zugänglich zu machen, sondern vor allem für die eigene Analysearbeit. Es fanden nämlich während der Turn-Konstruktionen der 6 beteiligten fc-Nutzer jeweils quasi zwei parallele Gespräche statt. Ein ‚Hauptgespräch‘, in dem es jeweils um verschiedene Inhalte ging: eine Übung, ein Spiel, die Planung von Aktivitäten, aktuelle Bedürfnisse und Befindlichkeiten, und so weiter. Parallel dazu fand eine zweite Interaktion mit verbalen Anteilen statt, die der Bewältigung und Sicherung des Hauptgesprächs dienten. Dazu gehörten beispielsweise verbale Fokushilfen (z.B. ‚Schau hin‘, ‚mach weiter‘), Verbalisierungen der angewählten Zeichen, Rückmeldungen zu stattfindendem Verhalten des Nutzers und Handlungsanweisungen (z.B. ‚du bist zu schnell‘, ‚mach langsamer‘, ‚nicht schaukeln‘), oder verbale Strukturierungen von Interaktionsprozess und Kommunikationshandlungen der Nutzer, die alle nicht zum Inhalt des Hauptgesprächs gehörten. Beim Transkribieren stellte sich das Problem, wie mit den verbalen Anteilen dieses zweiten ‚Gesprächs‘ umzugehen sei, da zu Beginn des Projekts der Fokus noch stark auf der

Verbalität von Nutzern und InteraktionspartnerInnen lag, multimodale Prozesse in ihrem ganzen Ausmass erst mit der Zeit in den Fokus rückten. Wann konnte man Fokushilfen, Aufmunterungen und dergleichen weglassen beim Transkribieren, wann waren diese allenfalls wichtig für die Rekonstruktion des Gesprächs?

Je mehr die in den vorhergehenden Unterkapiteln erläuterten Bezüge zwischen der Autonomie der Nutzer in der Realisierung der Zeichenanwahl, den Aufmerksamkeits- und Koordinationsfertigkeiten der Nutzer sowie dem kommunikativ-sprachlichen Output in den Vordergrund rückten, je mehr Erfahrungen gemacht wurden mit verschiedenen Arten von Hilfestellungen und ihrer Reduktion, je mehr sich unterschiedliche Verhaltensweisen verschiedener beteiligter Stützpersonen mit denselben Nutzern sowie diejenigen der Nutzer mit diesen verschiedenen Stützpersonen zeigten, je mehr ich in der Folge mit Videoaufnahmen arbeitete, desto klarer wurde, dass die Prozesse der Turnkonstitution der Nutzer, also die zweite Interaktion zur Bewältigung des Hauptgesprächs, letztlich der Kernpunkt in Bezug auf verschiedenen Fragestellungen zur Bedeutungskonstitution, Ordnung und Auswirkungen auf Aneignungsprozesse kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten sein mussten. Insbesondere wenn mit dem Problem der zweifachen Rolle als Gesprächspartnerin und Stützperson zusätzlich die Frage nach der Orientierung oder Gewichtung dieser Rollen durch die Interaktionspartner dazukam, welche wiederum in Zusammenhang stehen könnte mit den bereits früher erwähnten Kriterien, nach denen sich ein Interaktionspartner bewusst oder unbewusst richtet für die Zuschreibung von Intentionalität und bedeutungsvollem Handeln der Nutzer. In den Detailanalysen des folgenden Kapitels wird sich zeigen, dass diese Orientierung in Bezug auf die Mehrfachrolle bei verschiedenen Interaktionspartnern sehr unterschiedlich ausfällt und dies grosse Auswirkungen auf die Verhaltensweisen der beteiligten Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen hat. Im Nachhinein fällt auf, dass dieser Fokuswechsel von Interaktion 1 (Hauptgespräch) zu Interaktion 2 (Turnkonstitution Nutzer) während des Pilotprojektes dem entspricht was sich als grösster Unterschied in der Orientierung der Stützpersonen in Zeigetyp 1 und Zeigetyp 2 der herausgearbeiteten Typologie konstituierte.

4.4 Fragestellungen für die folgenden Detailanalysen

Das vorgestellte Pilotprojekt zu fc erwies sich als sehr ergiebig, einerseits, was die Konkretisierung der Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit zu interaktionalen Aspekten der Bedeutungskonstitution in Bezug auf die Aneignung von Zeigegeste und Sprache mit Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen angeht; andererseits, was die Entwicklung der passenden konversationsanalytischen Mittel für die detaillierten Fallanalysen betrifft. Wie in Kapitel 2 zum methodischen Vorgehen und in Kapitel 3 zum Untersuchungsfeld beschrieben wurde, haben detaillierte Analysen simultaner und sequenzieller multimodaler Prozesse im Bereich der sogenannten Unterstützten Kommunikation keine lange Tradition, worauf sich zurückgreifen liesse, wenn es um Analysemittel geht. Die Gesprächsanalyse als Methodik wird zudem erst seit neuem langsam in der UK-Forschung entdeckt (Renner 2011). Die Gesprächsanalyse setzt zwar schon seit

einiger Zeit vermehrt Videoaufnahmen und nicht mehr lediglich Audioaufnahmen für die Untersuchung vieler ihrer Gegenstände ein. Damit wuchs auch das Bewusstsein für die Wichtigkeit multimodaler Aspekte kommunikativer Interaktionen, und inzwischen beginnt dadurch sogar der Primat der Verbalität zu wackeln (z.B. Schmitt 2005 und 2007). Dennoch sind, was die Mittel angeht, beispielsweise die verbreiteten Transkriptionssysteme noch nicht darauf ausgelegt, Verbalität zu erfassen, die nicht lautsprachlich, mit konventionellen Schriftzeichen oder Gebärden daherkommt, wie sie bei UK vorrangig ist. Auch gibt es keine Konventionen in der Gesprächsanalyse, wie Äusserungen zu erfassen sind, die bis in die Realisierung einzelner sprachlicher Zeichen von zwei Interaktionsbeteiligten interaktiv konstituiert werden.

Was die Konkretisierung der Fragestellungen angeht, stellte sich auch die verhältnismässig lange Dauer des Pilotprojektes sowie die lange Dauer des Forschungsprojekts insgesamt mit der Zeit als Glücksfall heraus. Erst in späteren Phasen des Pilotprojektes und mit fortschreitender Autonomie der Nutzer in Bezug auf die Realisierung sprachlicher Zeichen, wurden bestimmte Fragestellungen und mögliche Zusammenhänge wie sie in diesem Kapitel beschrieben wurden überhaupt beobachtbar und der Fokus relevanter Beobachtungen verschob sich. Hätten nur Daten aus den ersten ein bis zwei Jahren des Projektes zur Verfügung gestanden, wäre nur eine sehr eingeschränkte Betrachtungsweise in Bezug auf Interaktions- und Aneignungsprozesse möglich gewesen, die aus Sicht der vorliegenden Arbeit zu falschen oder insgesamt wenig relevanten Schlüssen geführt hätte. Mit dem Pilotprojekt konnten nun relevante Fragestellungen aufgeworfen werden. Um zumindest einige davon bearbeiten und klären zu können, war der Einbezug weiterer Interaktionen mit verschiedenen Beteiligten und weiterer praktischer Erfahrungen über die folgenden Jahre notwendig. Es gibt meines Wissens bisher keine andere Forschungsarbeit, die sich mit fc oder kommunikativ-sprachlichen Entwicklungen bei Menschen mit den beschriebenen schweren kommunikativen Beeinträchtigungen beschäftigt, die sich auf detaillierte Interaktionsdaten über eine Dauer von 16 Jahren stützen würde oder kann. Gerade was die Forschung zu fc angeht, ist zu bedenken, dass die allermeisten existierenden Studien lediglich auf der Analyse einer bestimmten Art Daten (z.B. message-passing-Aufgaben, Wortschatz-Verwendung, beobachtete Verhaltensveränderungen, Anwahl-Bewegung oder Blickverhalten der Nutzer in Bezug auf angewählte Zeichen), die über eine eher kurze Zeitdauer gesammelt wurden (zwischen einer Sitzung und wenigen Jahren), basieren. Aus den Erfahrungen der vorliegenden Arbeit bezüglich des Einflusses der langen Zeitdauer auf Fragestellungen und Perspektive sowie der angetroffenen komplexen multimodalen Bezüge in den Interaktionsprozessen scheint umso wichtiger, daran zu denken, die Resultate einer Analyse nur innerhalb des Rahmens zu interpretieren und zu verstehen, den die Datengewinnung jeweils steckt.

Am Ende des Methodik-Kapitels wurden im Hinblick auf die gewählte Vorgehensweise für die vorliegende Arbeit die Fragestellungen als grundsätzlich betrachtet, wie aus der Perspektive der Beteiligten jeweils Sinn und Ordnung in der Interaktion konstituiert werden, nach welchen Kriterien und mit welchen Orientierungen also die konventionell sozialisierten Interaktionsbeteiligten ihren PartnerInnen mit wenig konventionellen interaktionalen

Verhaltensweisen bedeutungsvolles Handeln und methodisches Vorgehen zuschreiben, welche Aktivitäten und Verhaltensweisen der Beteiligten interaktional und kommunikativ bedeutsam und anschlussfähig werden, welche Verhaltensweisen der kommunikativ beeinträchtigten Interaktanden dadurch allenfalls konventionalisiert werden, wie Verstehenssicherung funktioniert, also auch welche Unterstellungen bezüglich gemeinsam geteilter Wissensbestände und relevanter Kontexte von den sprechenden InteraktionspartnerInnen gemacht werden und letztlich auch welche Definitionen von Kommunikation, auf die sich vor allem die nicht-behinderten Interaktionsbeteiligten beziehen, dadurch allenfalls erkennbar werden. Auf der strukturellen Ebene beinhaltet dies auch die Frage, wie sich die unterschiedlichen Kokonstruktionsprozesse auf der Ebene der physischen Realisierung der Zeichen aber auch derjenigen der Bedeutungskonstitution und der interaktionalen Organisation auf die Koordination verschiedener multimodaler Aktivitäten auswirkt.

Diese noch allgemein formulierten Fragen konnten nun durch die Erfahrungen und Reflexionen im Pilotprojekt hinsichtlich der für detaillierte Analyse real zur Verfügung stehenden Videoaufnahmen unterschiedlichster Interaktionen konkretisiert und fruchtbar gemacht werden. Dabei bestätigte sich auch aus empirischer Erfahrung die Konstitution von Nutzer-Turns in ihrem jeweiligen Kontext von Vorgänger- und Nachfolgeturns der lautsprachlich agierenden InteraktionspartnerInnen als sinnvoller Ansatzpunkt für Detailanalysen, was vorgängig bereits aus methodischen Überlegungen als nützlich erachtet wurde.

In den folgenden Kapiteln soll nun demnach eine Art Typologie in Bezug auf die Konstitution von Turns der UK-Nutzenden, darin vorkommende Zeigeaktivitäten, kommunikativ-sprachliche Aspekte und Verhaltensweisen der unterstützenden Interaktionspartner erarbeitet werden. Zusätzlich zur Analyse einzelner Interaktionssequenzen werden fallvergleichende Analysen verschiedener Interaktionsensembles einbezogen, bei denen die Ausgangslage der beteiligten Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigung in Bezug auf ihre kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten vor der Intervention vergleichbar ist, jedoch die interaktionalen Verhaltensweisen der unterstützenden Interaktionspartner divergiert. So soll möglichst die ganze vorhandene Bandbreite an Praktiken der unterstützenden InteraktionspartnerInnen erfasst und dadurch der Einfluss interaktionaler Aspekte auf die Handlungsmöglichkeiten der Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen optimal ausgelotet werden.

Die Untersuchungen sind geleitet durch die konkreten Analysefragen. Die wichtigsten davon, die im Pilotprojekt herausgearbeitet und in diesem Kapitel beschrieben wurden, werden hier nun zusammengeführt, um für die folgenden Kapitel besser präsent zu sein:

- a) Wie werden Nutzer-Turns bei fc von den Beteiligten konstituiert? Wer ist dabei wie beteiligt? Welche Unterschiede gibt es bei verschiedenen UK-Nutzern und verschiedenen helfenden InteraktionspartnerInnen, was ihre Orientierung und ihre

Verhaltensweisen für Handlungs- und Bedeutungskonstitution angeht? Wie lässt sich dies in den verschiedenen koordinativen Aktivitäten beobachten?

- b) Zeigeaktivitäten und anderen Verhaltensweisen der Zeigenden Beteiligten im Umfeld von Kommunikationshandlungen werden von InteraktionspartnerInnen in unterschiedlicher Weise Bedeutung zugeschrieben. Welche Kriterien der Orientierung sind erkennbar? Wie unterscheiden sie sich?
- c) Wann wird Nutzer-Verhalten vom nicht-behinderten Interaktionspartner als intentional und kommunikativ verstanden und wird somit diesbezüglich anschlussfähig? Welche Konzeption von Kommunikation des unterstützenden Interaktionsbeteiligten wird dadurch beobachtbar?
- d) Auf welche unterschiedlichen Weisen wird das Anwählen der Zeichen interaktional von unterschiedlichen InteraktionspartnerInnen kooperativ realisiert? Sind Unterschiede zwischen einteiligen und mehrteiligen Zeigehandlungen beobachtbar?
- e) Wie sind die beiden Interaktionspartner jeweils beobachtbar an der Anwahlhandlung beteiligt?
- f) Wann wird eine Anwahl-Handlung vom unterstützenden Interaktionspartner dem Nutzer zugeschrieben, was qualifiziert für die Interaktionspartner eine solche Aktivität als Handlung und als was für eine Handlung wird sie von ihnen selbst behandelt?
- g) Wie wird Turntaking zwischen den Interaktionspartnern konstituiert und gesichert?
- h) Welche Auswirkungen hat blinde und nicht blinde Unterstützung der Zeichenanwahl auf die grundsätzliche interaktionale Orientierung der Beteiligten? Welche grundsätzliche Orientierung oder Definition der Situation wird in der blinden und nicht blinden Unterstützung sichtbar?
- i) Ist die im fc-Projekt bei den Nutzern beobachtete Diskrepanz zwischen symbolisch-syntaktischen und kommunikativ-interaktionalen Fertigkeiten auch bei anderen fc-Nutzern beobachtbar? Gibt es in den zur Verfügung stehenden Interaktionsaufnahmen Beispiele, wo UK-Nutzende entsprechende im Projekt nicht beobachtbare kommunikative Fertigkeiten zeigen? Wenn ja, welches sind die interaktionalen Gegebenheiten, die diese Verhaltensweisen zu ermöglichen scheinen und in welchem Masse scheinen interaktionale Aspekte dabei relevant zu sein?
- j) Welche Folgen könnten die Beobachtungen zu den obigen Fragen für die Aneignungsprozesse von Zeigegeste und kommunikativem Sprachgebrauch haben? Was ist diesbezüglich am Verhalten der Beteiligten mit kommunikativen Beeinträchtigungen erkennbar?

- k) Zeigen die analysierten Anwahl-Aktivitäten Zeigegesten oder ihren Erwerb? Ist in den analysierten Interaktionen Verhalten von UK-Nutzern erkennbar, das auf den Erwerb der Zeigegeste hinweist?
- l) Zeigen die analysierten Nutzer-Turns kommunikatives Handeln und sprachliche Handlungsfertigkeiten? Was wird allenfalls erworben, wenn – wie im fc-Projekt gesehen, bestimmte kommunikative Fertigkeiten fehlen?

Spätestens und insbesondere für die Beantwortung der Fragen k) und l) wird der Einbezug eines theoretischen Rahmens notwendig werden, der über die Perspektive der Interaktionsbeteiligten hinausgeht. Dazu werden zum entsprechenden Zeitpunkt Modelle aus der Spracherwerbs- und Gestenforschung als interpretatorischer Bezugsrahmen eingeführt und ihre Wahl begründet werden.

5 Turnkonstitution, Zeigen, Sprache und kommunikative Bedeutung bei fc-Interaktionen

5.1 Bemerkungen zu verwendetem Datenmaterial und Transkriptionsmethoden

In den folgenden multimodalen Sequenzanalysen verschiedener fc-Interaktionen wird nun den am Ende des letzten Kapitels formulierten Fragen auf den Grund gegangen. Für diesen Analyseprozess standen mehrere hundert Stunden Videomaterial von fc- und anderen UK-Interaktionen aus 16 Jahren (1997 – 2013) zur Verfügung, wobei zu sagen ist, dass aus den frühen Jahren insgesamt viel weniger Videoaufnahmen existieren als aus der letzten Dekade. Der Grund liegt darin, dass in den 90er Jahren im UK-Bereich im deutschsprachigen Raum generell erst wenig mit Video gearbeitet wurde, und es dauerte auch zu Beginn der 00er Jahre eine Weile, bis sich Video als Mittel in Schulung, Diagnostik und Prozessevaluation bei fc oder auch generell bei UK als Standard durchsetzte. Auch heute noch kommt es vor, dass ich als Beraterin zu einem kommunikativen Entwicklungsprozess hinzugezogen werde, wo bereits über mehrere Jahre Förderversuche mit UK stattgefunden haben aber während dieser Jahre noch nie eine Videoaufnahme einer solchen Interaktion gemacht wurde.

Da ich mir, wie in Kapitel 3 beschrieben, im Laufe der Zeit einen sehr differenzierten Feldzugang und eine gute Vernetzung erarbeiten konnte, hatte ich für diese Arbeit Zugang zu Situationen und Aufnahmen mit ganz unterschiedlichen Interaktionen, darunter Abklärungen und Anfangsphasen kommunikativer Förderung, Übungs- und Coaching-Sequenzen und auch alltägliche Gesprächssituationen verschiedener Art. Ich habe im Zuge dieser Arbeit und meiner Tätigkeit in Schulung und Beratung Aufnahmen gesichtet, auf denen insgesamt weit über hundert verschiedene Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen – von ca. 6-jährigen Kindern bis zu über 60-jährigen Erwachsenen beiderlei Geschlechts mit unterschiedlichen Diagnosen und Ausgangslagen – und noch mehr unterstützende InteraktionspartnerInnen (da in der Regel nicht nur eine Person mit demselben Nutzer arbeitet) an den Interaktionen beteiligt sind. Darunter gibt es bei den fc-Interaktionen solche, bei denen sowohl Nutzer wie auch helfende Interaktionspartner über mehrjährige Erfahrung mit fc verfügen, wie auch solche, wo nur einer oder gar keiner der Interaktionsbeteiligten Erfahrung mit fc oder sonstigen UK-Vorgehensweisen hat.

Ich habe mich entschieden, für die folgende Darstellung der Analysen nur Aufnahmen ab 2008 zu berücksichtigen. Dies hat einerseits einen technischen Grund, da erst ab diesem Zeitpunkt meine Sammlung durchgehend aus digitalen Aufnahmen besteht. Vorher besteht ein grosser Anteil aus VHS-Aufnahmen, die für Analysetiefen ganz kleiner Zeiteinheiten viel mühsamer zu handhaben und tendenziell in der Darstellung deshalb ungenauer sind als digitale Aufnahmen, die aber in nachdigitalisierter Variante oft nicht mehr oder nur mit sehr viel mehr Aufwand genügend Bildschärfe hergeben, um insbesondere Aspekte des Blickverhaltens im optimalen Detail darstellen zu können. In Bezug auf inhaltliche Bandbreite ist diese zeitliche Einschränkung für die Darstellung absolut irrelevant, da bei den

vor 2008 aufgenommenen Interaktionen der mir zugänglichen Videos nichts vorkommt, was nicht auch in den Aufnahmen danach beobachtbar ist. Zudem wurden natürlich Videoaufnahmen aus der VHS-Zeit in die Analysearbeit einbezogen, da Datengewinnung und Analyse, wie bereits im methodischen Teil beschrieben, sowieso einen stetig fortschreitenden, spiralförmigen Prozess darstellt.

Nur Aufnahmen aus dem letzten Fünftel der 00er Jahre sowie spätere Aufnahmen für die Darstellung der Detailanalysen in der vorliegenden Arbeit zu berücksichtigen, weist jedoch in Bezug auf mögliche Interpretationskontexte bestimmter beobachtbarer Verhaltensweisen einen entscheidenden Vorteil auf. Zu diesem Zeitpunkt waren Erkenntnisse und Erfahrungen zu verschiedensten Aspekten von fc – wie sie in den Kapiteln 3 und 4 erläutert wurden - in Form von Schulungsmöglichkeiten, Tagungen und Publikationen auch im deutschsprachigen Raum im Gegensatz zu früheren Jahren überall verfügbar und für InteraktionspartnerInnen leicht zugänglich. Wenn sich unterstützende InteraktionspartnerInnen demnach in den folgenden Analysen teilweise sehr unterschiedlich verhalten, dann liegt das nicht an einem unterschiedlichen potentiellen Wissensstand in Bezug auf fc, über den sie verfügen können. Dass auch zu diesem Zeitpunkt und bis heute noch grundlegend unterschiedliche interaktionale Verhaltensweisen der Stützpersonen beobachtbar sind, die hier dargestellt werden und die, wie zu sehen sein wird, ihre Ursache nicht in den unterschiedlichen Verhaltensweisen ihrer beeinträchtigten KommunikationspartnerInnen haben, lässt sich somit nicht etwa damit begründen, dass zu einer früheren Phase bei fc grundsätzlich anders vorgegangen worden wäre als heute und man diese Entwicklung der Methode am Verhalten der Stützpersonen ablesen kann. Verhaltensweisen der Stützpersonen in den dargestellten Detailanalysen haben vorwiegend andere Gründe und Motive und müssen in ihrer grundsätzlichen Orientierung als bewusst so gewählt betrachtet werden. Denn auch wenn sicherlich argumentiert werden kann, dass nicht alle Stützpersonen ab 2008 sich auch tatsächlich das differenzierte Wissen über die Methode angeeignet haben, das potentiell verfügbar ist, und aus diesem Kenntnisstand heraus agierten, so ist es doch bei einer guten Zugänglichkeit von Wissen und dokumentierten Erfahrungen auch eine bewusste Entscheidung und nicht einfach Zufall, welche Kenntnisse man sich aneignet oder eben auch nicht.

Im Verlaufe der präziseren Fassung relevanter Fragestellungen durch die Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt und der Auseinandersetzung mit den Videoaufnahmen, wurde klar, dass simultane und sequenzielle Aktivitäten in verschiedenen körperlichen Modalitäten der beteiligten InteraktionspartnerInnen bei fc nicht nur wie in jeder kommunikativen face-to-face-Interaktion für die Herstellung von Sinn und Ordnung konstituierend sind, sondern insbesondere auch für die resultierenden verbalen Handlungen durch Anwählen grafischer Zeichen mit dem Finger. Die Analyse musste jedoch erst klären, welche Aktivitäten dies sind und auf welche Weise sie am Resultat beteiligt sind. Das hiess, dass für die Analysearbeit teilweise ein Transkriptionssystem gewählt werden musste, mit dem neben verbalen, simultan

auch proxemische, motorische und taxische²⁵ Phänomene dargestellt und zueinander und zu verbalen Phänomenen in Beziehung gesetzt werden konnten. Das war umso wichtiger, als ein Teil der Verbalität gerade durch nicht vokale körperliche Verhaltensweisen realisiert wird und zwar, indem beide Interaktionsbeteiligten gleichzeitig diesbezüglich aktiv sind.

Passende Notationsverfahren zu finden, erwies sich aus zwei Gründen als nicht ganz einfach. Einerseits sind immer noch die meisten Transkriptionssysteme logozentriert und wurden auf optimale Notationsmöglichkeiten für lautsprachlich realisierte Verbalität und vokale Phänomene, die damit in Zusammenhang stehen, hin konzipiert. Auch wenn Nonverbales in der Interaktionsanalyse immer mehr in den Fokus rückt, ist in diesen Systemen die Verbalzeile zentral, alles andere wird bei Bedarf dazu notiert, entweder in einer fortlaufenden separaten Zeile oder als punktueller Kommentar. Kühn sah als Grund dafür in ihrer Dissertation 1999 noch „das noch immer prekäre Verhältnis vieler Linguisten zur nonverbalen Kommunikation“ (Kühn 2002: 147). Wie dieses Verhältnis sich heute darstellt, ist schwierig zu sagen. Für Sager (2005: 21) zeigt sich immer noch eine

„generelle Tendenz linguistischer Arbeiten, die deutlich den in der Wissenschaft allgemein üblichen Primat des Verbalen und einen damit zusammenhängenden Logozentrismus (...) vertreten.“

Diese Tendenz macht Sager unter anderem an der Tatsache fest, dass

„bisher für die Kommunikationsforschung kein wirklich konsistentes und befriedigendes System zur Erfassung und Beschreibung der Gestik entwickelt wurde“ (ebd.: 20).

Das lässt sich genauso für andere nonvokale Phänomene wie Blickverhalten, oder körperliches Signal- und Gebrauchsverhalten im Allgemeinen sagen. In Teilbereichen wie z.B. für Kopfbewegungen, existieren inzwischen wiederum sehr differenzierte Notationsvorschläge (u.a. Büttner 2005), die sich aber für viele Untersuchungen, bei denen Videoanalysen und somit Transkripte notwendig sind, als viel zu aufwendig darstellen. Auch für die vorliegende Untersuchung musste ein System gefunden werden, das „für die Zwecke dieser Untersuchung das Verhältnis von Aufwand und Nutzen rechtfertigt“ (Kühn 2002: 150).

Daraus folgt neben dem Primat der lautsprachlichen Verbalität in den Transkriptionssystemen mit ihrer uneinheitlichen Beschreibung nonvokaler Phänomene der zweite Grund, warum es schwierig war, ein passendes Notationssystem für die Analysen und die Darstellung der Erkenntnisse zu finden. Deppermann (2008⁴: 44) hält dazu fest:

„Die Transkription nonvokaler Phänomene ist erheblich aufwendiger, komplizierter und oft auch technologisch voraussetzungsvoller als die Verschriftung der vokalen Kommunikation. Dies beschränkt erheblich den Umfang der Gesprächsausschnitte, die transkribiert werden können.“

Durch die Integration vieler unterschiedlicher Interaktionsereignisse in verschiedenen Modalitäten und von verschiedenen Beteiligten in ein Transkript „werden die Grenzen der Lesbarkeit der Transkription bald erreicht“ (ebd.). Das ist nicht nur für die Darstellung von

²⁵ Ich folge hier der Begrifflichkeit von Dittmar (2009³: 169) für die Gliederung der nonvokalen Aspekte. Deppermann (2008⁴: 45) verwendet eine leicht andere Gliederung, benennt aber grundsätzlich dieselben nonvokalen Aspekte.

Interaktionspassagen in einer Publikation ein Problem, sondern natürlich bereits für die Analyse. Deppermann stellte als Folge bereits in der ersten Auflage seiner Einführung in die Gesprächsanalyse 1999 fünf Kriterien auf (in der hier verwendeten 4. Auflage: 46ff.), auf die sich viele andere seither für Transkriptionsentscheidungen bei nonvokalem Verhalten beziehen. Hier wird die Aufzählung von Dittmar (2009³:169) verwendet, der sich wiederum auf Sager (2001) bezieht. Transkriptionen von nonvokalem Verhalten müssen nach diesen Kriterien praktikabel, relevant, adäquat, neutral und flexibel/erweiterbar sein. Die vorliegende Untersuchung hat mit der spezifischen Auswahl von Transkriptionssystem und Darstellungsverfahren versucht, diesen Kriterien zu genügen, indem gleich wie bei Kühn, die für ihre Untersuchung vor einer ähnlichen Problematik stand, für eine Kombination verschiedener Notationsformen optiert wurde (Kühn 2002: 150ff).

Der Feintranskription der entsprechenden Videosequenzen liegt ein Partitursystem zugrunde, wie es von HIAT vorgeschlagen wird, allerdings mit einigen Modifikationen, die der besseren Lesbarkeit und Praktikabilität dienen sollen. Ich habe auch einige Ergänzungen vorgenommen, die notwendig wurden, um den spezifischen Gegebenheiten der untersuchten Interaktionen festhalten zu können. Da lautsprachliche Verbalität hauptsächlich bei den unterstützenden InteraktionspartnerInnen vorkommt und nicht in allen vokalen Details relevant ist, wird keine eigene Intonationszeile verwendet, sondern Tonhöhenverläufe direkt in der Verbalzeile (Ve) und vor allem bei besonderen Auffälligkeiten und am Phrasenende notiert. Da in einigen Interaktionen ein Kommunikationsgerät mit Sprachausgabe oder eine Tastatur, die Geräusche von sich gibt, verwendet wird, erhält in diesen Fällen das Gerät eine eigene Verbalzeile. In der Notation vokaler Sprache werden dabei die Konventionen von HIAT 1 verwendet. Es gibt keine separate Kommentar-Zeile. Auffälligkeiten in der Ausführung einzelner Aktivitäten, werden in runden Klammern direkt zur Aktivität in die entsprechende Zeile gesetzt, wenn keine eigene Notationskonvention dafür vorgesehen ist. Da bis zu 5 verschiedene Zeilen für nichtvokales Verhalten für die einzelnen Beteiligten verwendet werden, ist dies gut möglich und übersichtlich. Im Sinne der Neutralität des Transkriptes werden alle erläuternden und interpretierenden Kommentare nur ausserhalb des Transkriptes im Lauftext untergebracht. Da nur ganz kurze Passagen der Partitur und Kombinationen einzelner Zeilen in den Lauftext integriert sind, das ganze Feintranskript jedoch jeweils nur im Anhang, ist so eine einfache Lesbarkeit gewährleistet. Die nichtvokalen Zeilen sind aufgeteilt in je eine Zeile für Blickverhalten (Bl), Mimik (Mi) und andere körperliche Aktivitäten (Kö). Aktionale Ereignisse werden ohne Doppelklammern in diese Zeilen notiert.

Daneben werden separate Zeilen für Verhaltensweisen der Arme und Hände der Beteiligten im Zusammenhang mit den Zeigeaktivitäten verwendet. Wo diese Aktivitäten über die Dauer der transkribierten Sequenz gleich bleiben, was die taktilen Hilfestellungen der Stützpersion angeht, erscheint lediglich eine ‚Zeigezeile‘ (Zeig), welche die ko-konstruktiven Armbewegungen festhält. Variieren die Aktivitäten der Stützpersion während der Dauer der Sequenz, werden 2 -3 verschiedene ‚Zeigezeilen‘ verwendet, eine für den beteiligten Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigung und eine oder zwei für die Arm-Aktivitäten der unterstützenden Person (l und r). Sicherlich stellt es bereits eine Selektion der Aktivitäten

dar, wenn ein Teil des körperlichen Verhaltens in separate ‚Zeigezeilen‘ notiert wird. Es werden in diesen Zeilen jedoch sämtliche Arm-Aktivitäten festgehalten, die in Richtung der angebotenen Zeichen (NutzerIn) und in Richtung des Zeige-Armes des Nutzers oder der Zeichen (Stützperson) verlaufen. Aktivitäten der Arme, die nicht in Verbindung mit den angebotenen Zeichen stehen, werden in der Zeile für andere körperliche Aktivitäten festgehalten. Der grosse Vorteil einer Verwendung separater ‚Zeigezeilen‘ liegt darin, dass die entsprechenden Aktivitäten in der Partitur nahe beieinander und bei den Verbal- und Blickzeilen dargestellt werden können. Die entsprechenden Zusammenhänge der Aktivitäten in diesen Modalitäten im Interaktionsverlauf innerhalb der gesamten stattfindenden Aktivitäten zu erkennen, war so leichter.

Der Linke Rand einer entsprechenden Partiturfläche im Feintranskript sieht somit wie folgt aus:

1	Zeit
2	KöR
3	MiR
4	BlR
5	VeR
6	ZeigRl
7	ZeigRr
8	ZeigB
9	VeCo
10	BlB
11	KöB

3 Zeigezeilen

1	Zeit
2	KöA
3	MiA
4	BlA
5	VeA
6	Zeig
7	VeT
8	BlT
9	KöT

1 Zeigezeile

Nacheinander stattfindende oder einsetzende Aktivitäten werden von links nach rechts verlaufend so notiert. Was also weiter rechts steht, kommt später. Genau simultan einsetzende Aktivitäten in den verschiedenen Zeilen wurden mit eckigen Klammern gekennzeichnet, allerdings nicht zeilenübergreifend, da dies sehr unübersichtlich geworden wäre. In jeder Zeile, die es betrifft, steht demnach eine eckige Klammer direkt vor der Notation der entsprechenden Aktivität oder Zeiteinheit. Die Aktivitäten/Zeiteinheiten, die mit einer eckigen Klammer versehen genau auf gleicher vertikaler Achse stehen, setzen genau simultan ein. Bei exakt simultanem Ende von Aktivitäten wurde dies bei Bedarf ebenso mit einer eckigen Klammer (diesmal nach links schauend) bezeichnet.

Für die Bezeichnung des nichtvokalen Verhaltens wurde innerhalb des Transkripts ein symbolisierendes Verfahren verwendet, wie es u.a. auch HIAT vorsieht. Allerdings wurde in diesem Bereich der HIAT-Notation nur bedingt gefolgt. Da es entscheidend war, in den Feintranskripten Blick- und ‚Zeige‘-Verhalten durchgängig zu transkribieren, wurde auf die Verwendung von Bindestrich-Linien und dergleichen für die Angabe der Dauer einer Aktivität verzichtet. Das Transkript wäre davon überfrachtet worden, da beispielsweise der Blick ja immer irgendwohin geht, für die Analyse aber vor allem die Blickrichtung und die Wechsel wichtig waren. In den Darstellungen wird immer die neue Aktivität festgehalten, danach bleibt die Zeile leer, bis die Aktivität sich wieder ändert. Wenn also die Notation für

einen Blickfokus zu einem bestimmten Punkt erfolgt ist und danach die Zeile leer bleibt, heisst dies, dass der Blick auf diesen Punkt fokussiert bleibt auf dem Video, bis wieder etwas anderes notiert wird. Ich habe für die Notation körperlicher Aktivitäten möglichst sinnfällige Abkürzungen verwendet, wo nötig, habe ich sie erfunden (z.B. BT für Buchstabentafel). Die Liste der Konventionen, die nicht HIAT entsprechen, ist im Anhang 1 festgehalten.

Für die Darstellung im Lauftext habe ich mich zudem am Vorgehen von Kühn (2002) orientiert, in dem ich auch einen „Kompromiss, bestehend aus Wort, Bild und Transkriptionszeichen“ (ebd.:153) verwende. Es wird zwar nicht auf Feintranskripte verzichtet, wie dies Kühn tut, diese werden jedoch nur in übersichtlichen Teilen in den Lauftext integriert. Vor die Darstellung von Details der Sequenzen wird zudem in den grössten Sequenzen ein einfaches Grobtranskript gestellt, das vor allem die sprachlichen Äusserungsanteile und wenige aktionale Phänomene umfasst. Dieses Grobtranskript benötigt dadurch auch keine Partiturschreibweise. Es soll die Orientierung für die Details danach erleichtern. Für die Darstellung von Phänomenen, die keine so grosse Detaillierung benötigen, wird auf ein Partitur-Transkript verzichtet. Zusätzlich werden Standbilder und Bildfolgen aus den transkribierten Sequenzen verwendet zur Illustration der grundsätzlichen Interaktionskonstellationen und von im Transkript beschriebenen ausgewählten Ereignisse. So soll den Lesenden einerseits das Lesen der Transkripte erleichtert werden, andererseits soll ihnen ermöglicht werden, die für sie in aller Regel ungewohnten UK-Interaktionen und die Unterschiede zwischen den einzelnen Sequenzen in den wichtigen Punkten besser visualisieren zu können. Ich folge dabei der Meinung von Kühn:

„Keine Transkription kann das visuelle Material ersetzen. Neben den typischen Transkriptionsproblemen wie der Reduktion von Komplexität wird den Lesern eines Transkripts non-verbaler Kommunikation insbesondere durch die ungewohnte Darstellung der visuellen Modalität ein hohes Mass an Phantasie und bildlichem Vorstellungsvermögen abverlangt“ (Kühn 2002: 153).

Um eine visuelle Darstellung mit Standbildern aus den transkribierten Sequenzen trotz der notwendigen Anonymisierung der Daten realisieren zu können, wurden alle in den Text integrierten Videobilder entsprechend verfremdet, so dass die Identität der darin abgebildeten Personen nicht mehr erkennbar ist. Genauso wurden alle Namen der Beteiligten geändert oder kodiert, wie auch alle anderen Bezeichnungen, von denen sich auf die Identität der beschriebenen Personen und Orte schliessen liesse. Wo dieselbe Bezeichnung verwendet wird, handelt es sich auch in Wirklichkeit um dieselbe Person oder denselben Ort.

5.2 Zwei grundsätzliche ‚Zeigetypen‘ bei fc, zwei unterschiedliche Perspektiven auf Handlung, Intentionalität und kommunikative Bedeutung

Bereits im Rahmen des beschriebenen Pilotprojektes zu fc fiel auf, dass verschiedene Stützpersonen ihren kommunikativ beeinträchtigten InteraktionspartnerInnen in sehr unterschiedlichem Masse bedeutungsvolles Handeln für deren Anwahl-Aktivitäten unterstellten und zwar teilweise unabhängig vom Grad der physischen Unterstützung dieser Zeigeaktivitäten durch die Stützpersonen oder weiteren Verhaltensweisen im Umfeld der

dadurch realisierten Kommunikationshandlungen. Zugleich wurde beobachtet, dass die fc-Nutzenden sich bei verschiedenen Stützpersonen in Bezug auf ihre Zeigeaktivitäten teilweise sehr unterschiedlich verhielten und die Intensität der verschiedenen Hilfestellungen wie auch die Zeichenproduktion beim gleichen Nutzer mit unterschiedlichen Stützpersonen stark variieren konnten. Dies lässt sich auch in den Videoaufnahmen der ganzen für diese Arbeit zur Verfügung stehenden Datensammlung über die gesamte Zeitspanne immer wieder beobachten. Beobachtungen realer fc-Interaktionen und zumindest grobe Analysen der davon gemachten Videoaufnahmen im Rahmen von Beratungen und Schulungen machten das deutlich genug, um darin einen passenden Ansatzpunkt für eine Detailanalyse zu sehen. Welche unterschiedlichen Verhaltensweisen und Hilfestellungen sind wie multimodal beobachtbar? Woran orientieren sich die Stützpersonen für ihre Handlungs-Zuschreibung und ist dabei ein Muster erkennbar, das beispielsweise Orientierung, Handlungszuschreibungen und Hilfestellungen der Stützpersonen oder bestimmte Verhaltensweisen der Stützperson mit solchen des Nutzers/der Nutzerin in Zusammenhang bringt? Die Hypothese war klar die, dass Muster im Sinne klarer Zusammenhänge erkennbar sein würden (siehe auch Alfaré 2010), die auch einen Zusammenhang in Bezug sowohl auf Orientierungen, Zuschreibungen und Hilfestellungen der Stützperson wie auch auf Verhaltensweisen von Stützperson und Nutzer nahe legten.

Um möglichst deutliche Anhaltspunkte zu erhalten, wurden für die Analyse als erstes hauptsächlich Interaktionssequenzen ausgewählt, in denen das Verhalten vor allem der Stützpersonen möglichst unterschiedlich war, wobei für die Vergleichbarkeit darauf geachtet wurde, dass Entstehungszeitpunkt und Kontext möglichst ähnlich waren. Im Laufe dieses Prozesses schälten sich letztlich zwei Grundtypen heraus, in Bezug auf welche alle anderen Interaktionen als Varianten angesehen werden können, die oft in den meisten Aspekten mit dem einen oder anderen Grundtyp übereinstimmen, manchmal in einigen Punkten, die noch zu besprechen sein werden, variieren. Um die Herleitung meiner Ergebnisse möglichst klar darzustellen, wurden deshalb für die Darstellung in diesem Kapitel zu Beginn zwei möglichst typische Vertreter der beiden Grundtypen ausgewählt. Beide Beispiele stehen aber für viele weitere, sehr ähnliche Interaktionssequenzen, sind also nicht nur in Bezug auf vorkommende Verhaltensweisen und Struktur, sondern auch, was ihre Beispielhaftigkeit angeht, typisch. Danach werden dann zur Prüfung und Erweiterung der Analyseergebnisse andere Sequenzen beigezogen, die in bestimmten Aspekten abweichen.

5.2.1 ‚Zeigen‘ bei den Grundtypen 1 und 2: ‚kooperative Bewegung‘ vs. ‚kooperative Koordination‘

Die nun folgende Darstellung der Analyseergebnisse beginnt mit zwei Interaktionssequenzen, die in Bezug auf die Ausgangslage der Beteiligten, die grundsätzliche Struktur der untersuchten Interaktion sowie die realisierten sprachlichen Anteile der Turns der Beteiligten sehr ähnlich sind. Beide Interaktionspaare haben zum Zeitpunkt der Aufnahme mehr als drei Jahre Erfahrung mit fc, mehrmals wöchentlich, sowohl als Einzelpersonen, als auch in der gemeinsamen Interaktion. Nutzer B und helfende Interaktionspartnerin R verfügen zwar über eine um einiges längere Erfahrung als Paarung T und A, aber auch Nutzer T und

Interaktionspartnerin A arbeiten schon lange miteinander und verfügen auch über Erfahrungen mit anderen Nutzern, bzw. Stützpersonen. Zudem hatte A in der ganzen Zeit regelmässigen Zugang zu Praxisberatung von verschiedenen Personen sowie zu Austausch mit anderen fc-AnwenderInnen. Auch die dargestellte Sequenz ist Teil einer Interaktion zwischen A, T und einer Beratungsperson (KT), die in dieser Form regelmässig stattfanden.

Beide Nutzer verfügten vor der Intervention mit fc über keine funktionale Lautsprache. T konnte Laute und einzelne Wörter echolalisch artikulieren, B (einer der Nutzer aus dem Pilotprojekt) äusserte manchmal Laute oder einzelne Wörter spontan, denen jedoch keine bestimmte kommunikative Bedeutung zugeordnet werden konnte, da sie kontextuell und situativ jeweils nicht eingeordnet werden konnten. Auch über andere konventionelle Zeichenarten oder gestische Deixis verfügten sie nicht expressiv. Beiden wurde von Teilen ihres Umfeldes ein gewisses Sprachverständnis unterstellt, und beide wurden während der Schulzeit mit Buchstaben konfrontiert, mit denen sie vor Beginn der Intervention mit fc jedoch aktiv nichts anfangen. Auch die physische Ausgangslage von B und T ist ähnlich. Beide benötigten orientierende und strukturierende Hilfe in der Bewältigung alltäglicher Aufgaben wie anziehen der Kleider, Tisch decken oder Körperhygiene.

Beide untersuchten Sequenzen sind Teile von alltäglich so stattfindenden Gesprächen mit diesen Nutzern, in denen auf eine offene Frage der Interaktionspartner jeweils ein Gesprächsturn der Nutzer folgt, auf den wiederum der lautsprechende Interaktionspartner reagiert. Die Ausführung der sprachlichen Zeichen im Turn von T und B, in beiden Fällen die Buchstaben des Alphabets, wird jeweils von ihnen und den Stützpersonen in irgendeiner Form ko-konstruktiv realisiert. Für alle Beteiligten war das Mitlaufen einer Filmkamera ein sehr vertrautes Phänomen. Ein Überblick über die Grobtranskripte²⁶ vor allem mit den verbalen Gesprächsschritten von Vorgänger und Nachfolge-Turn zum später im Feintranskript genauer behandelten Turn der Nutzer, macht die Ähnlichkeit deutlich.

1	1.16	KT	ich gseh scho du bisch .. voll parat mached doch eifach mol e paar
2			Minute und vilich hesch du grad öppis wo de wötsch säge`
3	1.22	A	jä ich frog en jetzt ame meistens Thomas hesch du mir öppis [zsäge`
4		KT	[genau`
5			mached doch [mol wenn du scho dini Hand] do parat machsch dän=
6		A	[und mehr makxxx xx xx] =gäll`
7		KT	(1.5s) mach mol [hinne`
8		A, T	\ [v / ^ (bleiben gemeinsam im Ausgangspunkt)
9	1.30	A	(6s) (Stuhl rücken) so (9s) (Stuhl rücken, s.setzen, Finger T. reiben)
10	1.45		also fömmer a: ^
11	1.46	A, T	ICH KANN EINFACH SICHER GUT SCHREIBEN DENKEN
12			FINDE ICH UND QUER KANN ICH SCHREIBEN
13	5.45	A	schreiben`
14			(3.5s)
15	5.49	KT	jo` . . . das hani verstande`

Videsequenz 1: Grobtranskript mit Vorgänger und Nachfolge-Turn zum Turn von Nutzer T

²⁶ Eine Übersetzung der Äusserungen in den Grobtranskripten ins Standarddeutsche findet sich im Anhang 3

1	31.35	R	ACH NACH LACHEN IST DAS MIR NICHT jo mer aso o ned`
2	31.40		<(tippt ins Laptop) (4s) wenn ich das jetzt ufs Gspröch be/ uf uf unsi
3			Produktion hie bezieh` hm´ (7s) aber was meinsch du´ was der ned
4			zlache isch` (9s) hm´ . was meinsch du´> . . . über was ischs dr ned
5			zlache´
6			(1.5s)
7	31.13		(tippt ins Laptop)=
8	31.25		=hm´ (dreht Körper und Kopf B zu)
9	31.27		über was isch dr ned nach lache` (2s) NACH LACHEN IST DAS
10			MIR NICHT (11s) hm´ (1s) vorher häsch gseit am Beten bitte und
11			jetzt nach Lachen ist mir nicht oder das nach Lachen ist das mir nicht´
12	31.54		Was isch`s` . . weles Thema`
13	31.56	B, R	ECHT CHANN DAS PAKEN NICHT
14	36.14	R	was´
15	36.16	B	i dubel
16		R	m´
17	36.20	B, R	MIT UFERTIGEM EBEN´ (3s) U´
18	39.22	R	Du ich verstand das nümm wenn du nur Enters drucksch`

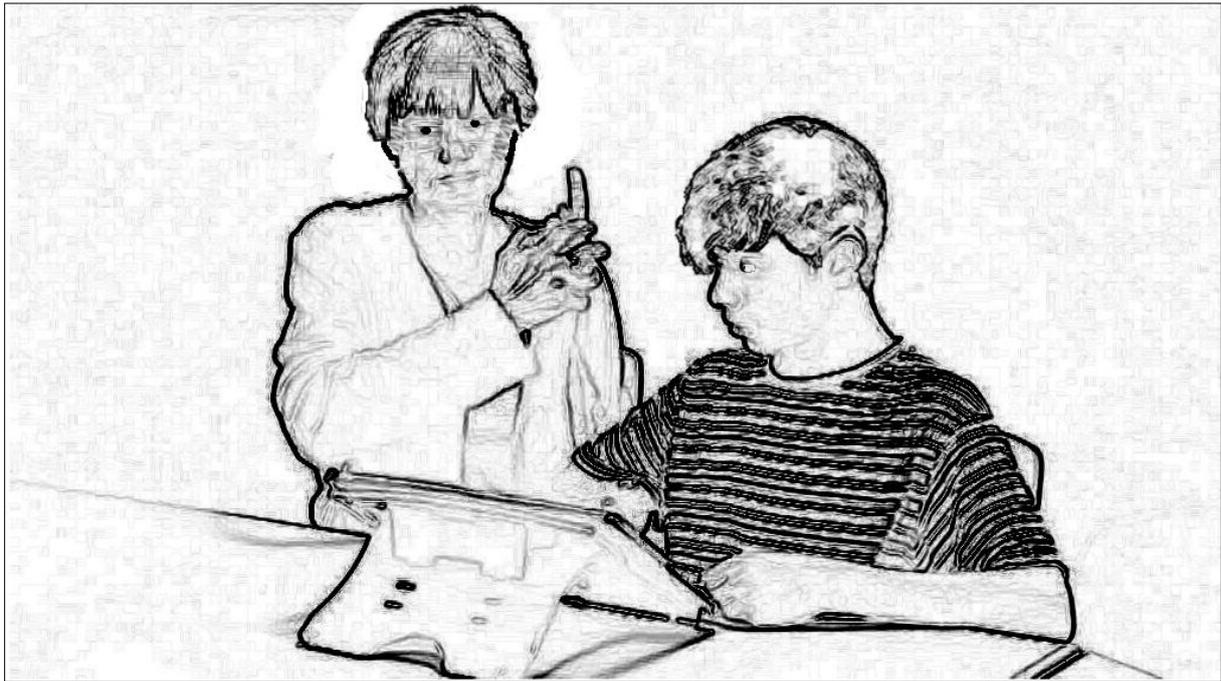
Videsequenz 2: Grobtranskript mit Vorgänger- und Nachfolgeturn zu Turn von B

In beiden Sequenzen finden im Vorgänger-Turn (Sequenz 1, Zeilen 3-10; Sequenz 2, Zeilen 1-12) zum transkribierten Turn des Nutzers Gestaltungsaktivitäten in Bezug auf den Interaktionsraum der fokussierten Interaktion statt sowie eine Fragestellung und Übergangsaktivitäten zum Turn des Nutzers. All dies ist in den beiden Sequenzen sehr unterschiedlich ausgestaltet, worüber bei der Frage nach Turnkonstitution und Rollenverständnis noch zu reden sein wird. Aber diese Aktivitäten kommen in beiden Sequenzen vor. Danach folgt ein Turn des Nutzers, verbal in Form eines oder mehrerer geschriebener Satzeinheiten. Darauf folgt wieder ein Gesprächsschritt der unterstützenden Interaktionspartner, in Sequenz 2 in Form einer Nachfrage (Zeile 14), in Sequenz 1 durch Wiederholen des letzten Wortes der Nutzer-Äusserung. Die Äusserungen von T (Zeilen 11 – 12) und B (Zeile 13) enthalten unterschiedlich viele Wörter, wobei T-s Äusserung rund 3 Mal mehr Wörter umfasst als die von B, diese jedoch in ungefähr der gleichen Zeit produziert werden. Diese Tatsache wird in der Analyse der multimodalen und interaktionalen Konstitution der Zeichenausführung genauer zur Sprache kommen.

Der grundsätzliche Aufbau von Frageturn A/R – Antwortturn T/B und Bestätigungsturn A/R ist in diesen kurzen Sequenzen also vergleichbar. In Sequenz 1 findet dieser lediglich sozusagen innerhalb eines Rahmens statt, der von der anwesenden Beratungsperson (KT) bestritten wird (Zeilen 1-2, 4-5, 7 und 15). Ob und wie dies Auswirkungen auf das Verhalten von A hat, wird in der Folge noch zu diskutieren sein. Zuerst soll hier jedoch der Frage nachgegangen werden, wie das Anzeigen von Zeichen in den untersuchten Nutzer-Turns von den Beteiligten interaktional konstituiert wird.

5.2.1.1 Anwählen von Zeichen beim Typ 1: ‚Kooperative Bewegung‘

Für die Analyse der Konstitution von Zeigeaktivitäten und Zeichenausführung in Videosequenz 1 wird das Schreiben von ‚ich kann einfach‘ (ab 1.46, bis 2.40) in seinen sequenziellen und simultanen Bezügen genau angeschaut. Das Feintranskript dieser Sequenz in Partiturformat ist zur umfassenderen Orientierung im Anhang 2 beigefügt. Zu den verwendeten Notationskonventionen wurden zu Beginn dieses Kapitel Erläuterungen gemacht. Speziell verwendete Zeichen sind im Anhang 1 angefügt.



Sequenz 1, Standbild 1.1: Ausgangsposition vor Zeigebewegung zum I von ‚ICH‘



Sequenz 1, Standbild 1.2: Berührung BT bei I von ‚EINFACH‘



Bild: Foto verwendete Buchstabentafel (BT) in Sequenz 1

Standbilder 1.1 und 1.2 und Bild1 der Buchstabentafel zeigen die interaktionale Grundkonstellation bei ‚ich kann einfach‘. T und A sitzen nebeneinander an einem Tisch. Auf diesem steht die Buchstabentafel (BT), auf der in der Sequenz Buchstaben angezeigt werden. Sie ist in einem Winkel von ca. 45° vor T aufgestellt, nicht ganz zentral, sondern etwas nach rechts (Ts Perspektive) verschoben. Ts Oberkörperposition ist frontal zu BT und Tisch, in keine Richtung geneigt. Sein Kopf ist entweder frontal mit stärkerer oder schwächerer Neigung nach unten ausgerichtet oder mit dem Gesicht nach rechts oder links gedreht, manchmal mehr, manchmal auch nur wenig. A sitzt rechts von T mit gleicher Nähe zum Tisch, ihr Oberkörper ist zwischen 20 – 30 cm von Ts Oberkörper entfernt. Ihr Oberkörper ist schräg zur BT und Ts Oberkörper ausgerichtet so, dass ihre Schulterlinie ungefähr die Hypotenuse bildet im rechtwinkligen Dreieck, deren Katheten die verlängerte Horizontale der BT sowie eine rechtwinklig von ihr abgehende gedachte Linie zu Ts Mittelachse konstituieren. As Kopf ist hier zur BT hin ausgerichtet, an anderen Stellen nach links zu T hin gedreht (siehe Bildfolge weiter unten).

In der haptischen Grundposition von A an Ts Zeigearm umfasst A Ts rechte Hand von unten mit ihrer gespreizten rechten Hand, Ts Hand wird dadurch zum „‘canonical‘ index point“ (Wilkins 2003: 209) geformt, der Zeigefinger ist gestreckt und frei, die Handfläche zeigt nach unten, die anderen Finger sind in einer „tight closure“ (ebd.). As linke Hand greift von hinten um Ts rechten Oberarm, ungefähr in der Mitte des Oberarms. Die Berührung an der Hand bleibt während der gesamten dargestellten Sequenz unverändert. Die Berührung am Oberarm ändert nur vereinzelt (Zeilen 2, 39, 79 im Feintranskript) zum Beispiel, um sich zu kratzen oder die Buchstabentafel zurechtzurücken. Danach geht sie gleich wieder zum Oberarm zurück. Da die taktile Position von A an Hand und Oberarm von T sehr konstant ist, wird sie im Transkript nicht vermerkt und es wird nur eine ‚Zeigezeile‘ verwendet, in welcher die in dieser kooperativen Form stattfindenden Anzeige-Bewegungen notiert sind.

1	Zeit	[1.46	[1.48	[1.50	[1.51	[1.52]1.53
6	Zeig	=[\	[v [/ ^ \	[v .. / [^ \	[

Ausschnitt aus Feintranskript Videosequenz 1

So wie in Zeile 6 wurde für jede stattfindende Armbewegung in Bezug auf die Buchstabentafel die Abwärtsbewegung (\downarrow), der Moment der Tafelberührung von Ts Zeigefinger und maximalen Extension (v), die Aufwärtsbewegung (\uparrow) sowie das Erreichen der Ausgangsposition (\wedge) festgehalten und mit anderen Verhaltensweisen sowie dem zeitlichen Verlauf korreliert. Wie auf Standbild 1.1 zu sehen ist, befindet sich der Ausgangspunkt einer Anwahlbewegung von T an dem Punkt, wo Ts Unterarm ziemlich rechtwinklig zum Tisch steht, zwischen Ts und As Oberkörper.

A führt diese intensive taktile Unterstützung (wie auch die anderen Verhaltensweisen) beim Anzeigen der Zeichen auch während der restlichen Äusserungsteile von Ts Turn genauso weiter, die nicht als Feintranskript vorhanden sind. Die Berührungen finden in dieser Form durchgehend während der gesamten Bewegungsführung statt. Das heisst, dass beim ersten Zeigetyp, der in Sequenz 1 beobachtbar ist, nicht einfach die Handlung des Anzeigens von Zeichen insgesamt vom helfenden Interaktionspartner unterstützt wird. Es ist vielmehr so, dass die eigentlichen Bewegungen zum Zeichen hin von den Beteiligten jeweils physisch kooperativ realisiert werden. Die Bildfolge A soll dies illustrieren.



Bildfolge A: Standbild 1: Berührung BT bei I von ‚EINFACH‘



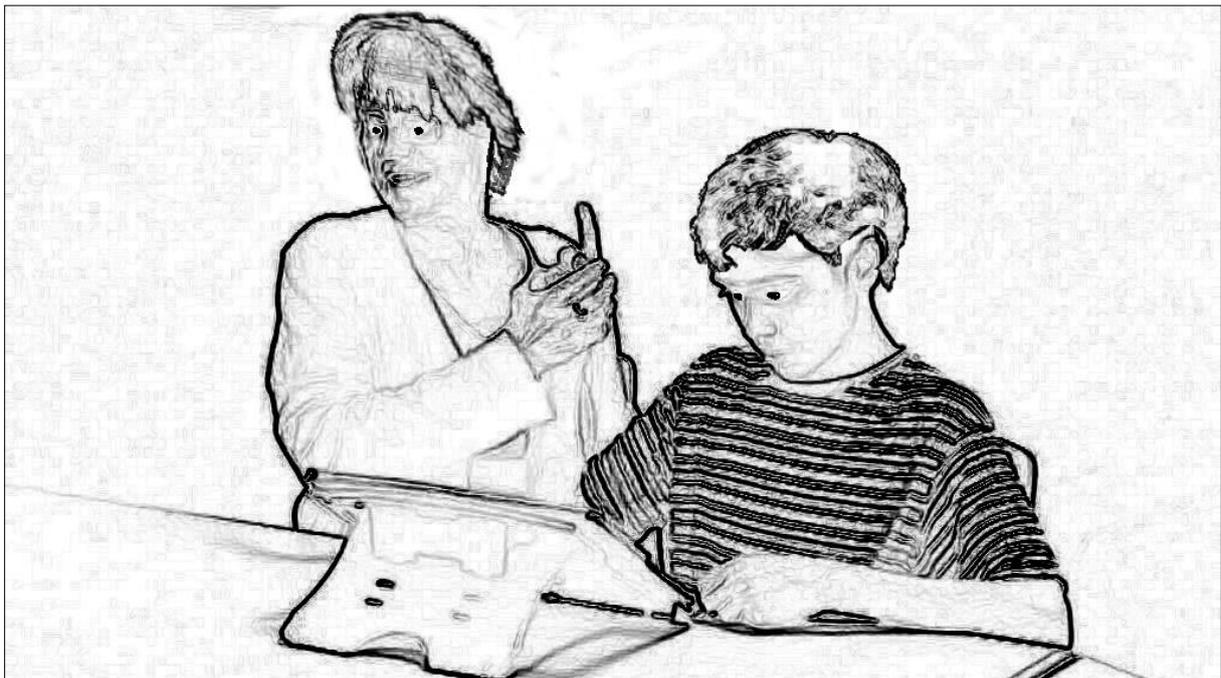
Bildfolge A: Standbild 2: Ausgangsposition vor F bei ‚EINFACH‘



Bildfolge A: Standbild 3: Vorbereitung der Bewegung zum F bei ‚EINFACH‘



Bildfolge A: Standbild 4: Berührung von F bei ‚EINFACH‘



Bildfolge A: Standbild 5: Ausgangsposition vor A bei ‚EINFACH‘



Bildfolge A: Standbild 6: Vorbereitung der Bewegung zum A bei ‚EINFACH‘

Um die Ausgangslage dieser Form der kooperativen Zeichenanwahl für BeobachterInnen ohne genauere Kenntnisse von fc zu klären, sind an dieser Stelle bestimmte ethnographische Kenntnisse nötig, ohne die die nachfolgend erläuterten Verhaltensweisen vor allem von A vielleicht nur bedingt verständlich werden, gerade weil As Verhalten in der Sequenz von diesen Kenntnissen informiert ist, da sie Bestandteil jeder fc Instruktion sind, egal durch wen sie stattfindet. Die für die Sequenz beschriebenen und visualisierten haptischen Aktivitäten von A an Arm und Hand von T könnten Beobachtende zum Schluss führen, dass A hier Ts Hand physisch zu den Buchstaben hinführt, dass also A die Bewegung anführt und vorgibt, T hingegen dieser Bewegung mit seiner eigenen folgt, um möglicherweise so dann mit der Zeit entsprechend funktionale Bewegungsmuster zu lernen. Natürlich spricht das gesamte verbale Verhalten von A bereits im Grobtranskript dagegen, da es unsinnig wäre, einem Gegenüber jeweils Fragen zu stellen und die Produktion sprachlicher Äusserungen zu unterstützen, wenn man die entsprechenden Antworten durch Hinführen zu den Buchstaben letztlich selber gäbe. Schon Crossley (1997) grenzte die taktilen Hilfestellungen bei fc jedoch klar ab von Methoden, die mit Führung arbeiten.

„Stützung unterscheidet sich von anderen Methoden, die die Fertigkeiten der Hände verbessern sollen. So legt der Lehrer bei einem gemeinsam aktiven Ansatz seine Hand über die des Schülers und versucht so, ein Bewegungsmuster anzubahnen. Man könnte beispielsweise so den Umgang mit einem Löffel verbessern. Diese Bewegungen werden gemeinsam durch den Lehrer und den Schüler ausgeführt, dabei ist es nicht wichtig, ob die Bewegung des Lehrers stärker ist als die des Schülers (zumindest nicht zu Beginn des Trainings). Im Gegensatz zu dieser Führung wird bei der Gestützten Kommunikation eine Situation geschaffen, in der man dem Schüler die Ausführung seiner eigenen Bewegungen erlaubt. Es ist unabdingbar, dass die getroffenen Auswahlen die des Benutzers der Kommunikationshilfe sind. Die Richtung der Bewegung wird durch den Gestützten bestimmt, nicht durch den Stützer. Die Bewegung

des Hilfenbenutzers sollte stärker sein als die des Stützers, der nur die minimal notwendige Hilfe gibt“ (ebd.:40f.).

Die taktile Stützung ist, wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, dazu da, eine intentionale Bewegung des Zeigenden in Bezug auf ein Zeichen durch Stabilisieren, Bremsen oder Erhöhen der kinästhetischen Wahrnehmung zu unterstützen und dient nicht dazu, Bewegungen zu führen. Auch Nagy betont dies in ihrer Einführung in die Methode (2007⁶: 13) äusserst deutlich.

„Auf keinen Fall darf der Stützende die Hand des fc-Nutzers in die Richtung führen, die er für die richtige oder beabsichtigte hält.“

Auch wenn die Weiterbildungen und die Kenntnisse, über die Stützpersonen verfügen, bis heute sehr unterschiedlich sein können, so weiss doch jede Person, die mit fc arbeitet, dass sie Bewegungen nicht führen soll. Das heisst auch, dass ohne eine für A spürbare Bewegung von T mit seinem Arm, kein Zeichen angewählt werden kann.

Dass dies für A nicht nur theoretisch, sondern tatsächlich auch in der vorliegenden Sequenz präsent ist, zeigt sich bereits zu Beginn des Feintranskripts²⁷:

1	Zeit	[1.46	[1.48	[1.50	[1.51	[1.52]1.53
4	BIA	[> T ∨ BT=	[~ _ BT			[~ _ BT oben r.	
6	Zeig	=[\	[v [/ ^ \	[v ..\	[^ \	[
7	VeT					=summt leise	
8	BIT	[> F	[∨ BT	~	~	[Tischbereich vor BT	

10	Zeit		[1.55	[1.56	[1.58	
13	BIA	[> T= ∨ BT	[> T	[∨ BT oben r. mit Kopfdrehung	~	
14	VeA	wo ane	[wötsch tusch	[luege= (wohin willst du schaust du)	i::ch'::	
15	Zeig	[/		[/ ^ \	[v	/ ^ \
16	VeT		= a::	[ogi=	[iche	
17	BIT	= ∨ BT	[,,	~ BT	=> A	∨ BT [> A

Ausschnitt Feintranskript Sequenz 1

In Zeile 6 ist festgehalten, dass die Zeigebewegung während der Abwärtsbewegung stoppt (| bei 1.52). Darauf reagiert A zuerst mit einem kurzen Blick zu T (Zeile 13), der gleich gefolgt ist von der Äusserung ‚wo ane wötsch tusch luege‘ (Zeile 14). Im Laufe dieser Äusserung wird der Arm in zwei Stufen wieder nach oben bis zum Ausgangspunkt bewegt (Zeile 15), während A nochmals T anschaut. Danach fängt während A noch ‚luege‘ fertig ausspricht, die nächste Zeigebewegung zur BT an, die diesmal dann auch auf einem Zeichen landet (Zeile 15 bei 1.56). Dem Bewegungsstopp voran geht eine Phase vor 1.50, in der Ts Blick nicht mehr auf sein vorheriges Ziel auf der BT fixiert ist (Zeile 8), worauf T bei 1.52 auf den Tischbereich vor der BT schaut. Zwischen der Veränderung des Blicks und dem Schauen auf

²⁷ Für den im Lauftext jeweils aktuellen analytischen Fokus unnötige Zeilen werden zur besseren Lesbarkeit jeweils weggelassen. Sie können im vollständigen Feintranskript im Anhang 2 jedoch nachvollzogen werden.

den Tisch beginnt T bei 1.51 auch leise zu summen (Zeile 7). Blickverhalten und Summen lassen auf eine Verminderung der Aufmerksamkeit für den aktuellen Zeigeprozess schliessen, was im Stoppen der Bewegung mündet oder zumindest im Nachlassen der Bewegung, was von A wahrgenommen wird, worauf möglicherweise auch sie selbst die Bewegung vollends stoppt. Dass es tatsächlich die Bewegungsveränderung ist, an der sich A hauptsächlich orientiert hier und nicht in erster Linie Ts Blickverhalten oder das Summen, wird dadurch ersichtlich, dass A einerseits erst mehr als eine Sekunde nach dem Stopp überhaupt zu T schaut und bemerken kann, dass er vor sich auf den Tisch und nicht mehr auf die BT blickt. Andererseits wird der Zeigeprozess wieder aufgenommen, obwohl T zuerst noch summt, und dann zu einem ‚a‘-Laut wechselt (Zeile 16, bei 1.55). Auch die Frage ‚wo ane wötsch‘ ist hier nur sinnvoll als Reaktion auf eine Bewegungsverminderung oder einen Stopp von T, was es für A unklar werden lässt, wohin Ts Finger auf der Buchstabentafel zielt.

Aber auch wenn sich A an Armbewegungen von T in Richtung der Buchstabentafel orientiert, die sie gemäss dem Verständnis von fc taktil lediglich unterstützt, findet doch eine sehr intensive Kooperation in Bezug auf das Anzeigen der Buchstaben statt. Die Frage ist nun, wie dieses Anzeigen interaktional genau realisiert wird. Im Abschnitt 1.46 – 2.40 finden innerhalb von 54 Sekunden insgesamt 17 Zeigebewegungen statt, die auch die Anwahl eines Zeichens beinhalten. Dadurch entsteht die von A lautierete Wortfolge ‚ich kann einfach‘, die den Anfang der Äusserung im Grobtranskript (Zeilen 11 – 12) darstellt. Im Durchschnitt dauert es somit 3,1 Sekunden für A und T, um kooperativ ein Zeichen anzuwählen. Da mehrmals ein Stopp der Bewegung stattfindet (wenn zum Beispiel bei drei Versuchen die angesetzte Abwärtsbewegung nicht auf einem Zeichen landet), wie gesehen von 1.52 – 1.55 für 3 Sekunden, aber auch z.B. von kurz vor 1.58 bis kurz nach 2.06, dauert eine Zeigebewegung vom Ausgangspunkt wieder zum Ausgangspunkt tatsächlich kürzer, in der Regel zwischen 2 und 2,5 Sekunden. Das ist nicht sehr viel Zeit für einen Menschen mit Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeitslenkung, der Strukturierung von Handlungen oder der Auge-Hand-Koordination, sich auf ein intendiertes Zeichen hin körperlich entsprechend zu organisieren, und für einen Interaktionspartner, seine Hilfestellungen in den verschiedenen Modalitäten entsprechend angepasst und zielführend einzusetzen. Dies in Verbindung mit sinnvollen Buchstabenkombinationen innerhalb eines laufenden Gesprächs zu tun, stellt hohe Ansprüche an alle Beteiligten, auch wenn man einmal von der bei T vorliegenden Diagnose absieht, die ihm schwerwiegende kognitive Beeinträchtigungen attestiert. Es war in der Analyse deshalb spannend zu sehen, wie diese Ansprüche durch interaktionale Kooperation eingelöst werden. Denn offensichtlich werden ja sinnvolle Zeichenfolgen dergestalt angewählt, dass am Ende die erwähnte Wortfolge realisiert wird.

Bei der ersten groben Analyse der Aktivitäten während des Turns von T fällt auf, dass As Blick zur Hauptsache auf die Buchstabentafel gerichtet ist, und nur sehr sporadisch und niemals lange zu T geht. Intensive Blickausrichtung der unterstützenden Interaktionspartner auf die Zeichen war in vielen Aufnahmen von fc-Interaktionen auffällig. Da in der vorliegenden Sequenz 1 mit einer Buchstabentafel (Bild 1) als Hilfsmittel gearbeitet wird, ist erklärbar, warum A sich teilweise auf die Zeichen hin orientieren muss. Da die Tafel weder visuelle noch auditive Rückmeldung dazu geben kann, welches Zeichen angewählt wurde und

auch T die angewählten Zeichen nicht von sich aus ausspricht, sondern nur die Buchstaben nachspricht, wenn A diese vorher lautiert, muss A immer wieder auf die Tafel schauen, um mitzubekommen, welcher Buchstabe gerade angezeigt wurde. A schaut jedoch viel länger und konstanter auf die Tafel, als es dafür notwendig wäre. Insgesamt schaut sie zwischen 1.46 und 2.40 sogar nur 10 Mal überhaupt von der Tafel weg zu T. Lediglich bei 2 Gelegenheiten geht dabei ihr Blick für eine knappe Sekunde weg von der Tafel, die restlichen 8 Male realisiert A nur einen sehr kurzen Seitenblick auf T. 6 der Blicke zu T finden zudem zwischen 2.14 und 2.23 statt, also innerhalb von nur 9 Sekunden. Während der restlichen 45 Sekunden gehen nur 4 kurze Blicke zu T.

Das heisst, dass As Hauptfokus ganz klar die Buchstabentafel ist und nicht T. oder ein anderer Bestandteil des Interaktionsraumes. Bei anderen analysierten Videos ist der Hauptfokus der Stützpersion teilweise auch dann das Zeichenfeld, wenn mit Talkern, PCs oder Laptops gearbeitet wird, mit Hilfsmitteln also, welche die angewählten Zeichen visuell oder auditiv rückmelden, sich eine visuelle Orientierung der unterstützenden InteraktionspartnerInnen zur Rückmeldung der angewählten Zeichen also erübrigen würde. Die Ausrichtung von As Oberkörper, wie in Standbild 1 sichtbar halb zur Tafel hin, bestätigt diese Orientierung auf die Tafel hin.

Folgt man nun Sacks' Maxime, „that there is order at all points“ (Sacks 1984: 22), die in Kapitel zwei in Bezug auf die Methodizität im Verhalten der Interaktionsbeteiligten bereits erläutert wurde, stellt sich die Frage, in welcher Form dieses Blickverhalten von A zur Interaktionsordnung beiträgt. Welche interaktionale Aufgabe wird damit bearbeitet? Eine Mikroanalyse des Blickverhaltens bringt näheren Aufschluss darüber und den Zusammenhang mit den Zeigeaktivitäten. Es wird klar, dass es dabei für A um mehr geht, als zu beobachten, was von T angezeigt wird. Die Feinanalyse lässt deutlich werden, dass As Blickverhalten sehr systematisch ist. Ihr Blick geht einerseits nur an bestimmten sequenziellen Punkten zu T und einmal über den Tisch hinweg Richtung KT. Andererseits ist er an bestimmten Stellen im sequenziellen Verlauf immer auf bestimmte Punkte auf der BT fixiert (jeweils symbolisiert durch \vee BT oder durch $_$, wenn der Blick vorher in Bewegung war). Zwischen den Momenten mit zielgerichtetem Blick geht der Blick manchmal zu T, öfter jedoch bleibt er auf der BT wechselt jedoch sein Ziel (symbolisiert durch \sim).

Schon der Anfang der Sequenz bei 1.46 zeigt nun, dass As Blick systematisch mit den Zeigeaktivitäten korreliert ist.

1	Zeit	[1.46	[1.48	[1.50	[1.51	[1.52]1.53
4	BlA	[> T \vee BT=	[\sim $_$ BT			[\sim $_$ BT oben r.	
6	Zeig	=[\	[v [/ ^ \	[v ../ [^ \	[

10	Zeit		[1.55	[1.56		[1.58
13	BlA	[> T= \vee BT	[> T	[\vee BT oben r. mit Kopfdrehung		\sim
15	Zeig	[/		[/ ^ \	[v / ^ \	

A schaut teilweise zu T während eines Bewegungsstopps (Zeile 13), während einer aufwärts-Phase (Zeile 13) oder wenn die Zeigebewegung im Ausgangspunkt ist, bevor eine neue Abwärtsbewegung beginnt (Zeile 4). Sie tut dies aber nicht während einer Abwärtsbewegung. Dies kommt in dieser Sequenz nur ein einziges Mal vor (Zeile 41 bei 2.14), und da ist As Blick bereits vor Beginn der Abwärtsbewegung auf der BT und auch gleich nach dem sehr kurzen Seitenblick zu T wieder, bevor die Abwärtsbewegung zu Ende ist. 4 Mal geht As Blick weg von der Tafel während einer Aufwärtsbewegung, zweimal davon nach einem Stopp, zweimal geht er zu T während eines Stopps, und 5 Mal schaut sie von der Tafel weg, während die Zeigebewegung im Ausgangspunkt ist.

Im obigen Transkript-Ausschnitt, während dem die ersten drei Zeichen der Sequenz ‚ich kann einfach‘ angewählt werden, hat sich As Blick zweimal bereits auf die Tafel fixiert, bevor die Abwärtsbewegung anfängt (Zeile 4 nach 1.46 und nach 1.48), und einmal fixiert er sich dort genau gleichzeitig mit Beginn der Abwärtsbewegung (Zeile 13 bei 1.55), wobei A in diesem Fall schon während des vorangehenden Stopps der Bewegung und der Aufwärtsbewegung zweimal auf die BT schaut, beim ersten Mal sichtbar an die gleiche Stelle, an die der Blick bei 1.55 dann wieder hingeht, diesmal mit einer zusätzlichen Kopfdrehung. Dorthin zielt auch die darauf folgende Zeigebewegung, nach oben rechts auf der BT, wo das ‚H‘ liegt (Bild 5).

In der gesamten Sequenz zwischen 1.46 und 2.40 geschieht es nur zweimal, dass A erst während der Abwärtsbewegung an einen fixen Punkt auf der Tafel schaut (Zeilen 41 und 50). In Zeile 41 war ihr Blick schon vor Beginn der Bewegung zielgerichtet auf eine Stelle der Tafel, wie bereits beschrieben, geht dann während der Abwärtsbewegung ganz kurz zur Seite zu T und gleich wieder zurück zur BT, noch während der Bewegung zum Zeichen. Auch in Zeile 50 (nach 2.17) ist As Blick schon vor Beginn der Bewegung auf der BT, jedoch noch in Bewegung und noch nicht fixiert, das geschieht erst nach Beginn der Abwärtsbewegung. Damit ist natürlich auch klar, dass es keine Zeigebewegung gibt, in der der Blick erst mit Erreichen des Zeichens oder kurz danach zur Tafel geht. In 10 Fällen, also der Hälfte der stattfindenden Zeigebewegungen ist andererseits As Blick bereits zielgerichtet auf einer Stelle der BT, bevor die Bewegung anfängt, in einem weiteren Fall ist er dann zwar auf der Tafel, jedoch noch in Bewegung und bleibt dies auch während der Zeigebewegung. Diese stoppt dann und landet nicht auf einem Zeichen. In 4 Fällen ist As Blick vor Bewegungsbeginn zur BT gewandt und noch in Bewegung und fixiert sich dann genau mit Bewegungsbeginn. In 5 weiteren Fällen in der Sequenz fixiert er sich auch genau mit Beginn der Abwärtsbewegung an einer Stelle der BT, geht jeweils kurz vor Bewegungsbeginn noch zu T, war davor, in Aufwärtsbewegung oder Ausgangspunkt jedoch bei 4 dieser 5 Fälle auch bereits auf eine Stelle der BT fixiert und in einem Fall auf der Tafel, aber in Bewegung.

As Blick ist also sehr präzise und konsistent mit den Zeigebewegungen auf die Buchstaben der Tafel koordiniert. Wie auch in der Bildfolge A weiter oben ersichtlich ist, stimmen dabei die Richtungsvektoren von Blick und Zeigebewegungen jeweils überein. Die Blickanalyse offenbart, dass As Blickausrichtung zudem praktisch immer der Zeigebewegung vorausgeht, auch dies wird in der Bildfolge A deutlich. Das heisst letztlich, die Zeigebewegungen landen immer an der Stelle der BT, wo A bereits vor Beginn der Bewegung hinschaut. Dies

entspricht der Koordinationsleistung von Blick und Armbewegung, wie sie beobachtbar ist, wenn jemand auf etwas zeigt, wie auch Kita (2003: 321) in seiner Studie zur Interaktion von Blick, Hand, Oberkörper und Sprache beim Zeigen erwähnt: „When one points to a visible target with a hand, the gaze first seeks the target.“ Kita belegt in seiner Untersuchung, dass dies sogar für nicht sichtbare Ziele gilt.

Diese Form der koordinativen Aktivitäten beim unterstützenden Interaktionspartner zu sehen, war doch ziemlich erstaunlich, wenn doch T derjenige war, der die Zeichen aus- und hauptsächlich auch anwählte. Und davon geht A auf jeden Fall aus. Das zeigt sich einerseits in ihrem verbalen Verhalten, in dem sie T eine Frage stellt (Zeile 3 im Grobtranskript) und während Ts Turn bei Unklarheiten mehrmals nachfragt, wohin er zeigen wolle (Zeile 14 im Feintranskript, zweimal in Zeile 102 und einmal in 118 im Verbal-Transkript des restlichen Turns von T), wobei diese verbalen Thematisierungen des Zeigeverhaltens eine gewisse Ambivalenz aufweisen, wie noch zu sehen sein wird. Andererseits ist auch ein Gesprächssetting natürlich nur sinnvoll, wenn angenommen wird, dass das Gegenüber seine sprachlichen Zeichen selber auswählt.

Die Beobachtung der beschriebenen Koordination von As Blickverhalten mit den Zeigeaktivitäten warf nun mehrere Fragen auf: Die Frage nach der Beteiligung von A und T an der Ausführung der Zeichen, nach den sequenziellen und simultanen Bezügen zwischen Ts Blickverhalten, den Zeigeaktivitäten und As Blickverhalten beim Anzeigen der Zeichen und danach, ob und wie diese interaktional und kommunikativ für die Beteiligten relevant gesetzt werden, z.B. im Sinne von Display-Verhalten und Thematisierungen. Natürlich stellte sich auch die Frage, nach welchen Kriterien A als unterstützende Interaktionspartnerin die Handlung der Zeichenaus- und -anwahl und die so entstehende Äusserung als bedeutungsvolles, kommunikatives Handeln T zuschreibt, was sie ja offensichtlich tut. Diese Frage ist umso drängender, gerade weil sie sich in ihren koordinativen Aktivitäten im Widerspruch zum Muster verhält, das zu erwarten wäre, wenn es tatsächlich T ist, der die Zeichen auswählt und A dies lediglich beobachtete. Diese letzte Frage wird im nächsten Unterkapitel behandelt. Es stellte sich als lohnenswert heraus, eine detaillierte multimodale Analyse der Beteiligungsweisen von A und T in der kooperativen Zeichenanwahl durchzuführen. Denn nur schon an diesem unerwarteten Resultat zu As Koordination wird ihre Wichtigkeit für Fragen nach der Bedeutungskonstitution und nach interaktionalen Anteilen bei der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten durch T deutlich.

Auch das Blickverhalten von T in der vorliegenden Sequenz ist ziemlich auffällig. Eine Visionierung bei normalem Interaktionstempo zeigte bereits, dass er zwar während der Zeigeaktivitäten oft auf die Tafel schaut, sein Blick jedoch auch immer wieder während laufender Zeigebewegungen von der BT weggeht, zum Beispiel zum Fenster (F), das auf As Seite liegt, links vorbei an der BT (aus Ts Perspektive) oder auf die Tischplatte vor der BT. Aber erst eine Mikroanalyse von Ts Blickverhalten in Bezug auf die Zeigeaktivitäten machte ein Muster auch in seinem Blickverhalten erkennbar. Die Analyse der sequenziellen Bezüge

von Blick- und Zeigeaktivitäten von T bei der Produktion des Begriffs ‚kann‘ und dem vorhergehenden Leerzeichen zeigt deutlich, was gemeint ist.

29	Zeit	2.06	[2.07	[2.09	2.11	[2.12
34	Zeig	[\	v /	[^	[\	v [/
36	BIT	∨ BT		∨ Tisch vor BT ∨ BT		

38	Zeit	2.14				
43	Zeig	^ [;				
45	BIT	[folgt BT		[> F		∨ BT

47	Zeit	2.15	[2.17					
52	Zeig	v /	^=	[\	[v [/	^ [\		[/
54	BIT	∨ BT unten r.		[∨ BT oben l ∨ BT r		[∨ Tisch vor BT		[> F

56	Zeit	[2.20			[2.23			
61	Zeig	[^	[\	v [/	^ [\	[v /	[^	[\
63	BIT	∨ BT			∨ BT r			

Auschnitt aus Feinstranskript zu Sequenz 1 mit Zeigezeile und Blickverhalten T

In aller Regel fixiert sich Ts Blick erst während des Verlaufs der Abwärtsbewegung auf der BT. Vorher schaut T entweder gar nicht auf die BT (z.B. Zeile 36 bei 2.11 und auch bei 2.07, wo er vorher zum Fenster schaut, genau wie in Zeilen 45 und 54/63) oder er schaut an eine andere Stelle der BT und richtet seinen Blick erst im Verlauf der Abwärtsbewegung (Zeile 63) oder mit Erreichen des Zeichens (Zeile 54) auf die Stelle, wo die Zeigebewegung hingeht. Insgesamt ist es in der untersuchten Sequenz zwischen 1.46 und 2.40 bei 21 stattfindenden Abwärtsbewegungen 9 Mal der Fall, dass T erst im Verlauf der Bewegung auf die Tafel schaut. Bei zwei weiteren Abwärtsbewegungen schaut er überhaupt nicht hin. Diese landen dann aber nicht auf einem Zeichen, sondern stoppen vorher. 4 Mal schaut er vor Bewegungsbeginn an eine andere Stelle der Tafel, als die Bewegung hinzielt, und wechselt den Blick im Verlauf der Bewegung zum Zeigeziel des Fingers. Nur bei zwei Gelegenheiten fixiert sich Ts Blick gleichzeitig mit Beginn der Bewegung auf den Zielort, und lediglich 3 Mal (Zeilen 63/72 und 2x 90) wandert der Blick bereits vor Beginn der Zeigebewegung zu der Stelle der Tafel, wo die Bewegung nachher hinzielt und bleibt auch dort bis zum Erreichen des Zeichens. Einmal ist der Blick zwar vor Bewegungsbeginn fixiert, geht jedoch nach Beginn der Bewegung weg von der Tafel und die Bewegung stoppt. Es ist auch nicht zu beobachten, wie das bei A teilweise vorkommt, dass T während der Aufwärtsbewegung oder im Ausgangspunkt bereits einmal auf die Stelle blickt, wo die Bewegung nachher hinzielt, dann nochmal kurz wegschaut und nach Beginn der Bewegung wieder zurück zur Tafel blickt. Der Richtungsvektor von Ts Blick stimmt jedoch bei jeder Zeichenberührung mit demjenigen des Zeigearms überein (siehe auch Bildfolge A). Wie erläutert wurde, findet diese Übereinstimmung meistens im Verlauf der Abwärtsbewegung statt. Es findet keine Zeichenberührung während der Sequenz statt, bei der T woanders hinschaut.

Es wird demnach deutlich, dass auch Ts Blickverhalten eng und systematisch mit den Zeigeaktivitäten korreliert ist. Ts Koordinationsleistung hinsichtlich Blick und Zeigebewegung ist jedoch eine andere als die von A, wie bereits in Bildfolge A sichtbar wird. T folgt in der Regel mit dem Blick der laufenden Bewegung, etwas das dem Verhalten von jemandem entspricht, der Zeigegesten eines Interaktionspartners beobachtet, und nicht den koordinativen Aktivitäten dessen, der selber zeigt.

Die Frage danach, wie die Ausführung von Zeichen durch Anzeigen mit dem Finger von den Interaktionspartnern A und T multimodal ko-konstruiert wird, führte in der Mikroanalyse dieser und anderer gleichartiger Sequenzen zu einer Beschäftigung mit den koordinativen Aktivitäten vor allem von Ts und As Blick- und Bewegungsverhalten. Dabei ist das Koordinationsverhalten von unterstützender Interaktionspartnerin A darauf ausgerichtet, sinnvolle Zeichenfolgen auszuwählen, die dann mit der Bewegung angezeigt werden. Die Koordination des unterstützten T ist eher darauf ausgerichtet, die jeweiligen Ziele der kooperativen Bewegungen zu verfolgen. Nun sind koordinative Verhaltensweisen sicherlich „interaktiv relevant, da sie zur Herstellung des Interaktionsereignisses beitragen; sie sind aber meist keine Gegenstände interaktiver Verhandlung und reziproker, erkennbar gemachter Deutung, sondern sie haben einen primär organisatorischen Charakter“ (Deppermann/Schmitt 2007: 41).

Wenn man mit dem in Kapitel 4 innerhalb des Pilotprojektes zu fc erarbeiteten Konzept des ‚doppelten Gesprächs‘ die Aktivitäten der Interaktionspartner bei der Realisierung des Turns eines fc-Nutzenden nicht als Teil des Hauptgesprächs sieht, sondern sozusagen als Interaktion in der Interaktion, die lediglich zur Ermöglichung des Hauptgesprächs dient, kann man bei der Konstitution der Zeigeaktivitäten vor allem solch koordinative Aktivitäten erwarten. Vor allem von Seiten des unterstützenden Partners wären dann keine Gesprächshandlungen oder in der Unterscheidung von Schmitt/Deppermann Verhaltensweisen mit „Handlungscharakter“ (ebd.: 40) zu erwarten, da er ja nicht Inhaber des Rederechts ist. Auch der alternativ kommunizierende Beteiligte würde lediglich in Bezug auf die Hauptinteraktion kommunikativ handeln, nicht jedoch in Bezug auf die Zeichenausführung.

Da Koordination auch im weiteren Verlauf dieses Kapitels bei der Analyse anderer Videosequenzen eine grosse Rolle spielen wird, sei eine kurze Nebenbemerkung zur hier vorgenommenen phänomenologischen Unterscheidung zwischen koordinativen Verhaltensweisen und solchen mit „Handlungscharakter“ erlaubt. Die Etablierung von Koordination als eigenständigem Forschungsgegenstand in der konversationsanalytischen Interaktionsanalyse sowie die Definition koordinativer Aktivitäten auch in Abgrenzung von Interaktionshandlungen der Beteiligten gehen auf Schmitt/Deppermann (2007) zurück. Sie sehen es aber nicht in jedem Fall als gerechtfertigt,

„„Koordination“ als eigenwertigen Phänomenbereich von Handlungen empirisch abgrenzen zu wollen“ (ebd.: 42).

Wenn beispielsweise Handlungen von Beteiligten sehr detailliert analysiert werden, wird „der Gegenstandsbereich durch die erkenntnisorientierte Fokussierung der analytischen Perspektive eröffnet, die sich dann nicht um die Handlungsstrukturen kümmert, sondern

um die für deren Vollzug notwendige Trägerstruktur und ihre prozessualen Voraussetzungen“ (ebd.: 42f.).

In diesen Fällen sehen Deppermann/Schmitt Koordination lediglich als

„höheres Auflösungs niveau der Beschreibung, eine stärkere Aspektualisierung, Detaillierung und analytische Isolierung unterschiedlicher Ausdrucksmodalitäten sowie eine Darstellung in beobachtungsnäheren, interpretativ und inferenziell weniger gehaltvollen Termini, als das bei einer Handlungsanalyse der gleichen Interaktionsereignisse der Fall wäre“ (ebd.: 43).

Das gewählte Auflösungs niveau in der Analyse des Anzeigens von Zeichen in Sequenz 1 und weiteren ist sicherlich sehr hoch. Jedoch ist die unterscheidende Behandlung von koordinativen Aktivitäten und Verhaltensweisen mit Handlungscharakter dennoch gerechtfertigt, da hier die letztlich untersuchte Handlung einer turnkonstituierenden Äusserung von T durch Zeigen auf Zeichen nicht von einem einzelnen „zentralen Handlungssträger“ (ebd.: 42) ausgeführt wird, sondern von mehreren, die in Kooperation handeln und sich koordinativ abstimmen, die Interaktionsordnung hervorgebracht wird. Im Versuch der Klärung genau solcher Fragen, nach dem

„lokal gebundenen Beitrag koordinativer Aktivitäten für die Konstitution der vorliegenden – zunächst fallspezifischen – Form interaktiver Ordnung“ (ebd.: 18),

wurde jedoch von Schmitt/Deppermann die Abgrenzung von koordinativen Aktivitäten und kooperativen Handlungen eingeführt.

Deppermann/Schmitt weisen trotz der grundsätzlichen Definition koordinativer Aktivitäten als nicht thematisch und ohne Handlungscharakter in ihrem einführenden Beitrag darauf hin

„dass koordinative Verhaltensweisen von den Interaktionsbeteiligten dennoch grundsätzlich als Handlungen vollzogen und gewertet werden können. Koordinationsaktivitäten *können* also reaktive Interpretationen hervorrufen, gegebenenfalls durch „accounts“ akzeptabel gemacht werden und Koordinations-„displays“ können erkennbar als solche produziert werden, wobei dann mit Dokumentation durch Stilisierung und Inszenierung zu rechnen ist“ (ebd.: 41; Hervorhebung im Original).

Dies wäre vor allem bei Problemen in der interpersonellen Abstimmung koordinativer Aktivitäten zu erwarten oder beispielsweise auch um bestimmte Beteiligungsweisen, die jemand zu einem gewissen Zeitpunkt der Interaktion einnimmt oder einnehmen will, zu verdeutlichen. Beides kommt in der vorliegenden und ähnlichen Sequenzen in Frage, insbesondere da A und T die prospektive verbale Kommunikationshandlung von T in Kooperation ausführen und da sie ihre koordinativen Aktivitäten dabei, wie gesehen, nicht auf die Realisierung der Aufgabe hin ausrichten, die sie jeweils eigentlich zu lösen hätten. Es stellt sich also die Frage, in wie fern die beobachteten koordinativen Aktivitäten von A und T gegenseitig für einander im Interaktionsverlauf relevant gesetzt werden, in dem sie thematisiert oder als Displays inszeniert oder wahrgenommen werden. Mit dieser Perspektive werden einige Verbalisierungen von A in Sequenz 1 nun erstmals analytisch greifbar.

In der Sequenz von 1.46 – 2.40 werden an mehreren Stellen koordinative Aspekte beim Vollzug der Zeichenanwahl beobachtbar zum Thema. Immer geschieht die Thematisierung durch A und immer, nachdem eine Störung im Verlauf der Zeichenausführung aufgetaucht ist. Teilweise geht es dabei um As eigene Koordination und teilweise um diejenige von T.

1	Zeit	[1.46	[1.48	[1.50	[1.51	[1.52]1.53
2	KöA	[kratzt s. Hals]					
3	MiA						
4	BlA	[> T ∨ BT=	[~	_ BT		[~	_ BT oben r.
6	Zeig	=[\	[v	[/	^ \	[v ..]	[^ \
7	VeT	=summt leise					
8	BIT	[> F	[∨ BT	~	=	[Tischbereich vor BT

10	Zeit	[1.55	[1.56	[1.58				
11	KöA	[mit 2. H zurück an O-Arm T.						
12	MiA	%						
13	BlA	[> T= ∨ BT	[> T	[∨ BT oben r. mit Kopfdrehung	~			
14	VeA	wo ane [wötsch tusch [luege= (<i>wohin willst du schaust du</i>)			i::'ch::			
15	Zeig	[/		[/ ^ \	[v	/	^ \	
16	VeT	= a::			[ogi=	[iche		
17	BIT	= ∨ BT	[,,	~ BT	=> A	∨ BT	[> A	

Ausschnitt aus Feintranskript Sequenz 1²⁸

Zum ersten Mal kommen koordinative Aspekte zwischen A und T bereits nach der zweiten Zeichenanwahl zur Sprache. Diese Stelle wurde weiter oben im Zusammenhang mit dem Blickverhalten und mit der Orientierung von A an der Bewegung von T besprochen. Mit dem Stopp der Bewegung entsteht ein Problem für A, nämlich dass ihr ein spürbarer Bewegungsimpuls von T fehlt. Dies spricht sie in der Folge gegenüber T an (Zeile 14), gleich noch gefolgt von einem Appell an Ts Blickausrichtung. Über den genauen Status dieser Handlungen von A aus interaktionsrekonstruktiver Perspektive der Beteiligten besteht hier jedoch Unklarheit. Im Falle der Frage nach der Zeigebewegung von T lässt A ihm gar keine Gelegenheit, darauf mit einer eigenen Handlung zu reagieren, zum Beispiel, indem er eine neue Bewegung startet. Diese nächste Zeigebewegung setzt erst ein, nachdem A Ts Blick thematisiert hat, sie zusammen mit Ts Hand eine weitere Aufwärtsbewegung absolviert hat und ihr eigener Blick wieder zur BT geht, was eher auf einen gemeinsamen Start dieser Bewegung hindeutet. Da ‚wötsch‘ keinen ‚fragenden‘ Intonationsverlauf aufweist, ist die Äußerung möglicherweise eher als Hinweis an T gedacht, dass sie keine Bewegung spüre oder als Anweisung, eine klare Bewegung anzufangen. Dennoch wäre dann zu erwarten, dass A Ts Reaktion abwartet, auch um Gewähr zu haben, dass Ts sie verstanden hat, da er in diesem Moment ja immer noch summt und teilweise nicht auf die BT schaut, also vielleicht nicht ganz aufmerksam ist. Ansonsten ist die Anschlussfähigkeit von As Äußerung nicht gesichert.

²⁸ Zur besseren Orientierung für Lesende wurden in diesem Zusammenhang nicht relevante Sequenzen derselben Partiturzeile jeweils farblich abgeschwächt.

Auch As Appell an Ts Blickverhalten ist interaktiv unklar. T schaut zwar vor As Äusserung nicht auf die BT, als A jedoch ihren Blick zu ihm wendet, schaut er direkt anschliessend wieder auf die BT, zusammen mit A. Als sie gleich darauf nochmal zu T schaut und ihr ‚tusch luege‘ ansetzt, schaut T bereits auf die Tafel. Beim zweiten Wort, ‚luege‘, schliesst er jedoch die Augen, als As Blick immer noch bei ihm ist. Dennoch schaut A, noch während sie das Wort sagt, wieder zur BT mit gleichzeitigem Beginn der Abwärtsbewegung, obwohl T in diesem Moment mit geschlossenen Augen offensichtlich nicht schaut. Ihr Koordinationshinweis an T ist demnach in keiner Weise abgestimmt auf Ts tatsächliches Blickverhalten. A wartet seine Reaktion nicht ab, und es lässt sich auch kaum sagen, dass T ihre Äusserung ratifiziert. Er schaut zwar kurz vor Erreichen des Zeichens bei der folgenden Zeigebewegung wieder auf das Ziel auf der BT. Dies tut er aber bei jeder Zeigebewegung, die bei einem Zeichen landet, wie geklärt wurde, auch in den Fällen während der Sequenz, wo er nicht auf die Tafel schaut und A dies nicht thematisiert.

Sehr ähnlich verhält es sich auch bei As zweiter Thematisierung von Ts Koordination etwas später.

47	Zeit	2.15	[2.17
50	BIA	= > T [V BT	[~ BT r. > T V BT [> T
51	VeA	a:::	
52	Zeig	v / ^= \ [v / ^ \ /	
54	BIT	V BT unten r.	[V BT oben l V BT r [V Tisch vor BT [> F

56	Zeit	[2.20	[2.23
59	BIA	V BT [> T V BT	[> T [V BT
60	VeA	[tusch [lue[ge [ka:nn'	[ka:nn'
61	Zeig	[^ \ v / ^ \ [v / [^ \	
62	VeT	[kann (leise)	kann (leise)
63	BIT	V BT	V BT r

Ausschnitt aus Feintranskript Sequenz 1

Auch hier erfolgt die Thematisierung nach einem Problem, bei dem die Bewegung stoppt. A schaut zweimal kurz zu T, dessen Blick zuerst auf den Tischbereich vor der BT und danach zum Fenster gerichtet ist. In diesem Fall kann A wahrnehmen, dass T nicht auf die BT schaut und spricht dies wieder mit derselben Wendung an, ‚tusch luege‘ (eigentlich: ‚tust du schauen‘), was in As Diktion aber wohl ein Äquivalent zu ‚tu luege‘ (schau hin) darstellt, auch weil sie nie eine fragende Intonation verwendet. Jedoch setzt bereits beim zweiten Wort die neue Abwärtsbewegung ein, obwohl T immer noch zum Fenster schaut. A stoppt diese Bewegung nicht etwa, sondern fixiert ihren Blick wieder auf die BT ohne weiteren Kommentar. Das gleiche Verhalten zeigt sich auch in Standbildern 2 und 3 der Bildfolge A kurz nach dem hier thematisierten Teil. Ts Blick geht wiederum erst kurz vor Erreichen des Zeichens zur BT. Auch hier dürfte sein Blick eher aufgrund der laufenden Bewegung zur Tafel gehen, der er ja üblicherweise folgt, als aufgrund von As Äusserung, die somit im Interaktionsverlauf auch nicht ratifiziert wird, womit ihr Status als Handlung aus Teilnehmerperspektive zweifelhaft ist. Aber darauf scheint es A auch nicht abzustellen. Sie

signalisiert jedenfalls mit ihrem Verhalten nicht, dass sie eine entsprechende Reaktion von T tatsächlich erwartet.

Wenn A jedoch mit ihren Äusserungen nicht wirklich Ts koordinatives Verhalten oder koordinatorische Probleme zwischen ihnen thematisierte, wie waren ihre Äusserungen dann zu werten? Worauf zielten sie ab? Welche interaktionale Aufgabe bearbeiteten sie? Die dritte Stelle, an der A Aspekte des Zeigeverhaltens anspricht und die gleich danach folgt, war diesbezüglich sehr aufschlussreich.

65	Zeit	[2.25	[2.29
66	KöA	[r Schulter leicht nach l u. vor	
68	BlA	~ BT [~ BT [[V BT r oben > T
69	VeA	[ich k[ann'	[æ':::: [i'::
70	Zeig	[v / ^ [\ v [/ ^ [\ v [/	
71	VeT	[ich kann	æ::
72	BlT	[V Tisch vor BT [V BT r	[> l vorb. an BT [V BT > l vorb an BT

74	Zeit	[2.32
76	MiA	[leichtes Lächeln
77	BlA	[V BT r [V BT l > [r von BT über Tisch [V BT l
78	VeA	[f:: [Tho:mas [mhm muesch em=
79	Zeig	^ [\ [v [/ [^ A schüttelt T.s O-Arm leicht = \
80	VeT	i::
81	BlT	[V BT r [V BT l

Ausschnitt aus Feintranskript Sequenz 1

Von v (i) bei 2.29 bis zum Blick von A zum nächsten Buchstaben in der Ausgangsposition nach 2.32 nach ihrem Blick über den Tisch ist diese Sequenz auch in der Bildfolge A dargestellt. Auch hier reagiert A auf ein Problem bei der Zeichenanwahl, das jedoch diesmal mit dem angewählten Zeichen und nicht direkt mit der Bewegung zu tun hat. Hier werden die ersten 3 Zeichen des Begriffs getippt, den A dann in Zeile 87 als ‚einfach‘ wiedergibt und der bei den sprachlichen Aspekten etwas später noch genauer besprochen werden wird. Der dritte Buchstabe, der angewählt wird, ist jedoch nicht das ‚N‘, wie es in der geschriebenen Standardsprache der Fall sein müsste, in denen Ts Äusserungen grundsätzlich geschrieben werden, sondern ein ‚F‘, wie A zeitgleich mit der Zeichenberührung lautiert (Zeile 78). Wie ein Blick auf die verwendete Buchstabentafel (Bild 1 weiter oben) erläutern kann, liegt das ‚F‘ ein Feld über dem ‚N‘. Neben dem Zielfeld zu landen durch ungenaue Bewegungsführung ist leicht möglich, weil die Zeigebewegung eben kooperativ ausgeführt wird von A und T und weil T erst im Verlauf der Bewegung zum Zeichen auf die passende Stelle der BT schaut, davor jedoch schon während der Aufwärtsbewegung nach dem ‚I‘ links vorbei an der Buchstabentafel. Wie auf der Bildfolge dieses Verlaufs ersichtlich ist, ist sein Kopf dabei leicht weggedreht und A schaut im Verlauf der Aufwärtsbewegung vom ‚I‘ und noch im Ausgangspunkt zu T hinüber. Das ist lange genug, um zu sehen, dass er wegschaut. Sie kommentiert dies jedoch nicht und blickt wieder zur Tafel mit Beginn der nächsten Bewegung, als T immer noch wegschaut.

Erst nach der Aufwärtsbewegung nach dem ‚F‘ thematisiert sie ein Problem, gleichzeitig verbal und durch Schütteln von Ts, Oberarm (Zeilen 78 und 79). Verbal wird nicht klar, worauf sie sich genau bezieht, ob auf den Blick oder allenfalls auf eine Komponente der Bewegungsführung, da sie Ts Arm schüttelt. Dass er zum Zeitpunkt ihrer Thematisierung bereits wieder auf die Tafel schaut, kann sie nicht mitbekommen, da sie ihn nach der Aufwärtsbewegung nach dem ‚I‘ in Zeile 68 nicht mehr anschaut. Sie spricht T hier das einzige Mal auch mit Namen an. Genau bei dieser deutlichen Ansprache geht ihr Blick jedoch nicht zu ihm sondern, gleichzeitig mit der Aussprache seines Namens, über den Tisch, wo KT sich befindet. Das ganze wird begleitet von einem leichten Lächeln von A, das am ehesten als irgendwo zwischen verschmitzt und verlegen interpretiert werden kann (siehe Bildfolge A). Dann geht As Blick gleichzeitig mit Beginn der Äusserung ‚mhm muesch em‘ (mhm du musst em) wieder zur BT auf eine Stelle links), und die nächste Abwärtsbewegung setzt praktisch mit dem Ende von ‚em‘ ein, worauf die Äusserung versiegt, ohne dass A sagen würde, was T ‚muss‘. Auch in diesem Fall gibt es keine erkennbare Reaktion von T auf die Handlungen von A, und wiederum scheint A auch keine zu erwarten, da sie in keiner Weise signalisiert, dass sie das Ausbleiben einer Ratifikation durch T irgendwie irritiert.

Der Grund für dieses zuerst einmal ziemlich verwirrende Verhalten und die mangelnde Korrelation von As Äusserungen bezüglich Ts Koordination mit seinem tatsächlichen Verhalten hier und bei den anderen beiden Gelegenheiten wird an dieser Stelle offensichtlich. As Thematisierungen der koordinativen Aspekte zwischen ihr und T sind nicht in erster Linie – wenn überhaupt – für T gedacht sondern richten sich an KT, die Kommunikationsberatung. Sie stellen demnach gar keine Thematisierungen koordinativer Aktivitäten dar, sondern haben die Funktion von Display-Handlungen in Bezug auf ihre Tätigkeit als unterstützende Person. Dieser wichtige Punkt wird im Unterkapitel zur Bedeutungskonstitution weiter ausgeführt, da er nicht direkt mit dem Ausführen der Zeichen zu tun hat.

An anderen Stellen macht A jedoch ihr eigene Koordinationsleistung noch zum Thema. Am auffälligsten ist dies bei der Suche nach der Leertaste. Diese Sequenz beginnt kurz vor 1.58 (Zeile 10) und dauert bis kurz nach 2.07 (Zeile 29). Sie beginnt mit zwei Abwärtsbewegungen, die auf halbem Weg stoppen. Dabei zieht A ihre Mundwinkel zusammen und lässt ihren Blick über die BT wandern. Dieses Verhalten erfährt eine Ausweitung durch grössere Suchbewegungen mit Augen und Kopf, begleitet durch Suchbewegungen über der BT mit dem Arm/Finger von T und A in der erläuterten taktilen Grundposition (Bilder 1.1 und 1.2). Dazu kommt bei 2.00 die Äusserung ‚wosch etz do scho wieder d Leertaste‘ (wo ist jetzt da schon wieder die Leertaste), während der eine Aufwärtsbewegung des Arms zum Ausgangspunkt ausgeführt wird, As Oberkörper sich nach hinten etwas vom Tisch weg entfernt, und sie die Stirn runzelt. Während dieser Zeit blickt T mehrmals zwischen der BT und A hin und her und dann schliesslich zum Fenster, während As Blick immer auf der BT bleibt. Auf die Äusserung von KT ‚space obe‘ (bei 2.05) geht As Blick sofort zum oberen Teil der BT, wandert noch kurz und fixiert sich dann. Diese Blickfixierung passiert gleichzeitig mit einem Lächeln, dem Aussprechen des Wortes ‚space‘ und dem Beginn der Abwärtsbewegung zu diesem Zeichen, während T immer noch zum

Fenster schaut und erst im Verlauf der Bewegung dann wieder zur BT, da wo die Bewegung hingeht.

Hier kann auch ohne Mikroanalyse die in Sequenz 1 durchgehend stattfindende Koordinationsleistung von A beobachtet werden, die sich praktisch immer erst mit dem Blick zum Zeichen hin orientiert, das nachher kooperativ angezeigt wird. Bei der Suche nach der Leertaste wird deutlich sichtbar, dass eine Zeigebewegung erst startet, wenn A das passende Zeichen ‚gefunden‘ hat. Diese Zeichenorientierung kann jedoch nicht nur beobachtet werden, die Art des sich stetig steigernden Verhaltens legt eine Inszenierung mit Display-Charakter durch A nahe. Auch dieses Display richtet sich wiederum an KT. Einerseits, weil sie in keiner Phase auf T Bezug nimmt, der sie seinerseits mehrmals deutlich anschaut. Andererseits, weil A mit T meist mit einer anderen Buchstabentafel arbeitete, bei der die Leertaste nicht mit ‚space‘ angeschrieben war. Diese war jedoch nicht verfügbar und so behelfen sie sich mit der abgebildeten Tafel, die KT vertrauter war als A. Die Inszenierung könnte dafür gedacht sein, KT die lange Pause nach der letzten Anzeigebewegung zu erklären und auch dafür, KT zu einer Hilfestellung zu bewegen, die ja dann auch kommt.

Im Gegensatz zu den anderen Thematisierungen koordinativer Aktivitäten durch A in Sequenz 1 stimmt hier der Display mit dem koordinativen Verhalten überein, das A in Bezug auf die Ausführung der Zeichen auch tatsächlich zeigt. In der Analyse der Stellen, wo Koordination in Bezug auf das Anzeigen von Zeichen in irgendeiner Form zum Thema wird, kommt aber auch eine deutliche Widersprüchlichkeit im Verhalten von A zum Ausdruck, das in Bezug auf Handlungszuschreibung, Intentionalität und Bedeutungskonstitution in den folgenden Unterkapiteln noch genauer untersucht wird.

Grundsätzlich wird in Sequenz 1 auch sichtbar, dass T weder koordinative Aktivitäten noch Zeichenanwahl durch Handlungen in irgendeiner Modalität thematisiert. Da er ausgedehnte echolalische Verhaltensweisen zeigt, können die Lautierungen der Buchstaben und Wörter, die angewählt werden, auch nicht als kommunikative Handlungen zum Beispiel im Sinne von Ratifizierungen der Anwahl interpretiert werden. Welche eigenen Verhaltensweisen von ihm wie gemeint sind und welche Verhaltensweisen von A von ihm wie verstanden werden, wird nicht erkennbar. Das heisst auch, dass die Zuschreibung von Handlung und Bedeutung, die A vornimmt, nicht auf entsprechenden Thematisierungs-Reaktionen oder anderen ratifizierenden Verhaltensweisen von T basieren kann. Die multimodale Sequenzanalyse der interaktiven Konstitution der Anzeigehandlungen von sprachlichen Zeichen durch A und T legt eine sehr aktive Beteiligungsweise von A nicht nur an der Ermöglichung der Handlung, sondern auch an der Bewegungsführung und der Auswahl der Zeichen nahe. Ts Beteiligung dagegen macht durch seine koordinative Orientierung deutlich, dass er das Ziel seiner Zeigebewegungen weniger selbst vorgibt, als beobachtet. Dies jedoch sehr präzise. Die Lautierungen der angewählten Buchstaben und Wörter, die durch A und echolalisch durch T in Sequenz 1 stattfinden, können sicherlich bis zu einem gewissen Grad auch zur Handlung der Zeichenausführung gezählt werden. Da die Art, wie dies geschieht, jedoch auch Fragen nach sprachlichen Aspekten und Bedeutungskonstitution generell beinhalten, werden diese Zeichenverbalsierungen in den folgenden Unterkapiteln besprochen.

Es liesse sich natürlich auch die Frage stellen, ob das Feststellen der beschriebenen koordinativen Aktivitäten der beiden Beteiligten A und T ohne weiteres die Interpretation legitimiert, es sei letztlich hauptsächlich A und nicht T, die verantwortlich dafür ist, welche Zeichen angewählt werden. Auch wenn die hier vorgefundene intrapersonelle Koordination für Personen bei der Ausführung oder Beobachtung von Zeigegesten nicht nur bei Kita (2003) sondern auch in anderen Arbeiten die sich mit deiktischen Gesten befassen (vergleiche z.B. Fricke 2007 oder Stukenbrock i.Dr.) sehr gut belegt ist, liesse sich dennoch einwenden, T verfüge möglicherweise über ein anders geartetes Wahrnehmungsverhalten und könne deshalb auch Zielfelder ansteuern, ohne sich vor der Bewegung mit einem Blick zu orientieren. Genau diese Argumentation wird von Anwendenden von fc, welche die in Sequenz 1 beschriebenen Aktivitäten der Zeichenausführung praktizieren, bis heute immer wieder vorgebracht. Ganz abgesehen davon, dass dann bei T dennoch irgendwelche Verhaltensweisen beobachtbar sein müssten, die seine Koordination in Bezug auf das Auswählen und Ansteuern bestimmter Zeichen zeigen, was nicht der Fall ist, bliebe dann immer noch die Frage, wozu sich A so konsequent vor der Bewegung auf die Zeichen hin orientiert, die danach angewählt werden, und ob sie damit nicht dennoch die Auswahl zumindest mitbestimmt, selbst wenn T auch gezielt steuert. Zudem gibt es im gesamten Videomaterial, das für diese Untersuchung zur Verfügung stand, keine einzige Sequenz, bei der ein UK-Nutzender, der so koordiniert ist wie T oder sogar weniger hinschaut, sinnvolle Zeichen trifft, wenn die unterstützende Person selber nicht auf die möglichen Zielfelder schaut.

Bei der Untersuchung von Fragen nach Handlungszuschreibung und Bedeutungskonstitution der Beteiligten, vor allem auch von A, wird es jedoch zuerst einmal um eine Analyse aus der Perspektive der Interaktionsbeteiligten gehen. A schreibt die Handlung der Zeichenauswahl offensichtlich T zu und nicht sich selber. Da sie diese Zuschreibung nicht aufgrund beispielsweise einer koordiniert ausgeführten Zeigehandlung von T machen kann, da eine solche nicht beobachtbar ist und sie auch nicht daraufhin orientiert ist, sondern hauptsächlich auf die Buchstabentafel, wird es spannend sein zu sehen, woran A diese Zuschreibung letztlich festmacht und wie trotz mangelhaften ratifizierenden Anschlussverhaltens von T entsprechende kommunikative Bedeutung generiert wird. Bevor nun jedoch diese Fragen bei den beiden Grundtypen angeschaut werden, folgt zuerst die Analyse zur Frage, wie Zeichen beim Typ 2, ‚Kooperative Koordination‘ angezeigt werden.

5.2.1.2 Anwählen von Zeichen beim Typ 2: ‚Kooperative Koordination‘

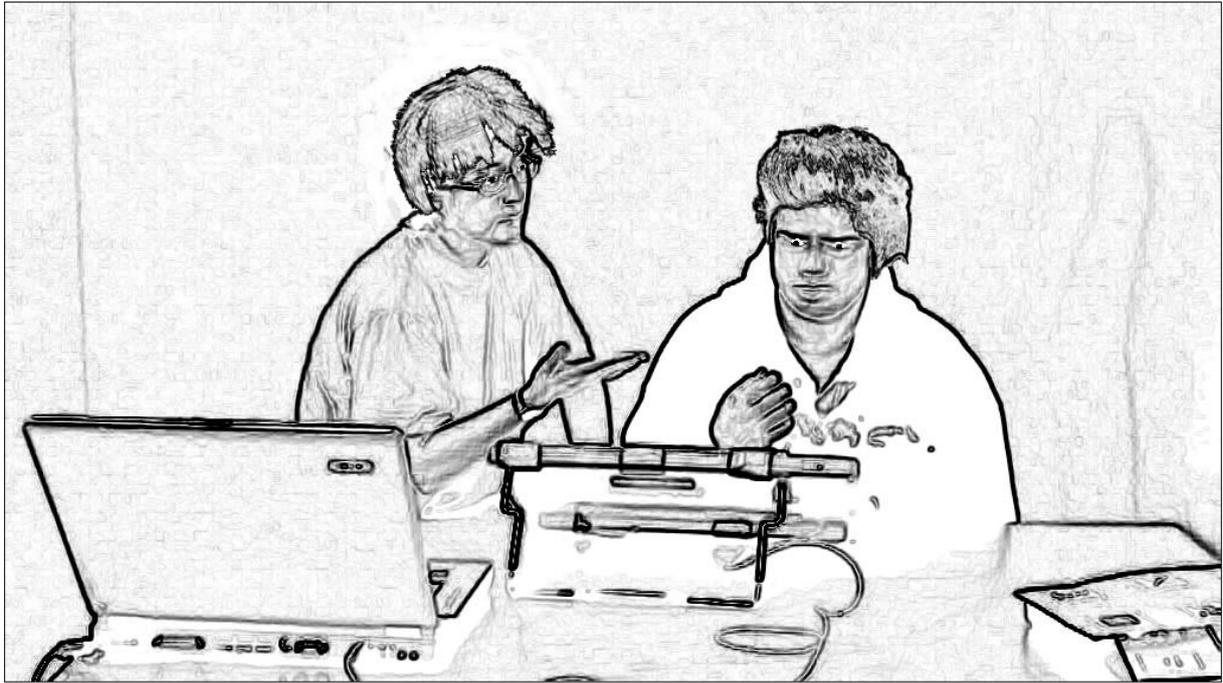
Sequenz 2 aus der Interaktion zwischen fc-Nutzer B und unterstützender Interaktionspartnerin R, die für die Analyse der kooperativ stattfindenden Zeigeaktivitäten feintranskribiert wurde, dauert ähnlich lange wie Sequenz 1. Sie startet bei 31.52 der Interaktion und endet 61 Sekunden später, bei 32.53. Wie bereits aus dem Grobtranskript mit dem Vorgänger-Turn zu Bs Äusserung ersichtlich wurde, stammt diese Sequenz nicht aus dem Anfangsteil der Interaktion, da B zu diesem Zeitpunkt bereits mehrere Äusserungen realisiert hat. Im feintranskribierten Teil beginnt nun ein weiterer Turn von B. Es finden insgesamt 17

Zeigebewegungen statt, wodurch das erste Wort des Turns, ‚echt‘ geschrieben wird sowie die Leertaste und der erste Buchstabe des Folgeworts ‚chann‘. Es fällt auf, dass viel mehr Zeichen angewählt werden, als die 6, die für die Ausführung von ‚ECHT_C‘ notwendig wären. Das liegt daran, dass etliche Male ein Buchstabe angewählt und wieder gelöscht wird, wie im Feintranskript in Anhang 2 nachlesbar ist. Darüber wird noch zu diskutieren sein, allerdings hauptsächlich im Unterkapitel zu den sprachlichen Aspekten. Von einer Zeichenberührung bis zur nächsten brauchen B und R ähnlich lange wie T und A in Sequenz 1. Sie führen zwar etwas weniger Zeichenanwahlen durch in etwas mehr Zeit, jedoch fängt das Transkript nicht direkt mit der ersten Zeigebewegung an, wie bei Sequenz 1 sondern ca. 8 Sekunden früher bei der Turnübergabe von R an B. Auch liegt zwischen der Leerschlag-Taste nach ‚echt‘ und dem Anfangen des neuen Wortes einige Zeit. Berücksichtigt man dies bleiben für 16 Zeigebewegungen noch rund 39 Sekunden, was eine durchschnittliche Dauer pro Zeichenanwahl von 2,4 Sekunden ergibt. Das ist nur unwesentlich langsamer als der Durchschnitt bei T/A.

Die interaktionale Grundkonstellation beim Ausführen der Zeichen sieht in Sequenz 2, die zur Analyse des zweiten Grundtypen von ‚Zeigen‘ dient, ganz anders aus als bei Typ 1. Bilder 4 – 6 aus der Bildfolge B, die Anfang, Feldberührung und Ende der ersten Zeichenanwahl zum ‚E‘ zeigen (im Transkript von kurz vor 32.00, Zeile 35, bis kurz vor 32.03, Zeile 47), illustrieren dies sehr klar.



Bildfolge B, Standbild 1: Vertikale Kreisbewegungen durch R



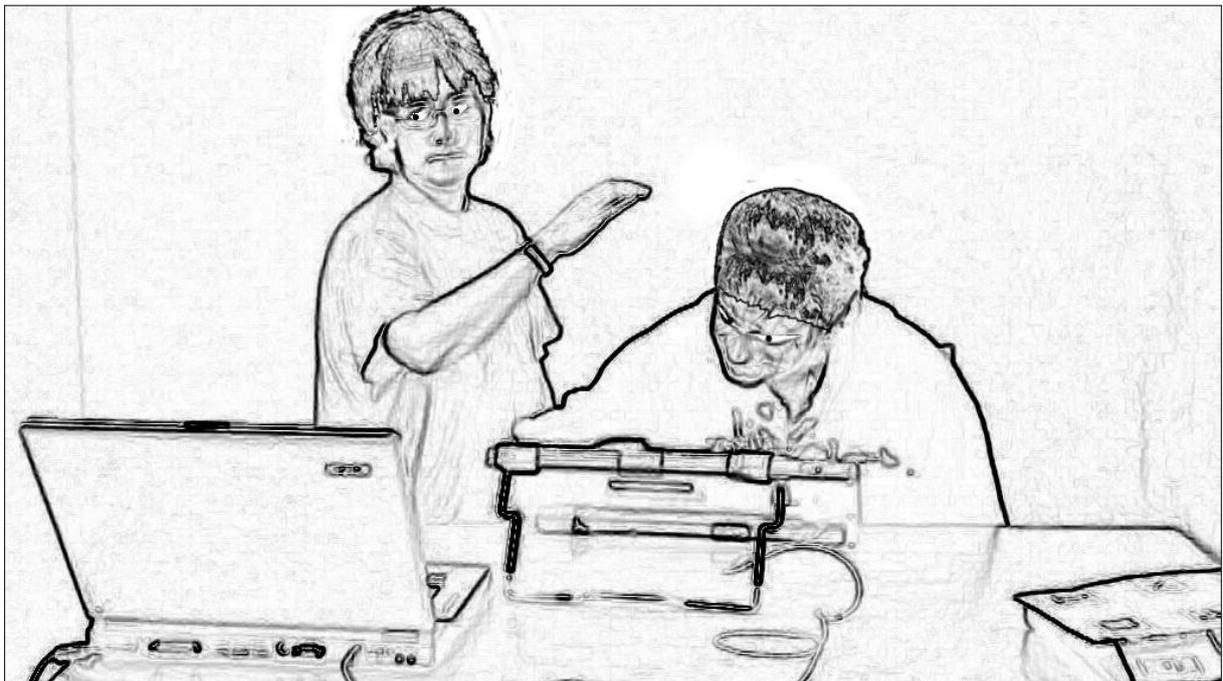
Bildfolge B, Standbild 2: R öffnet Hand



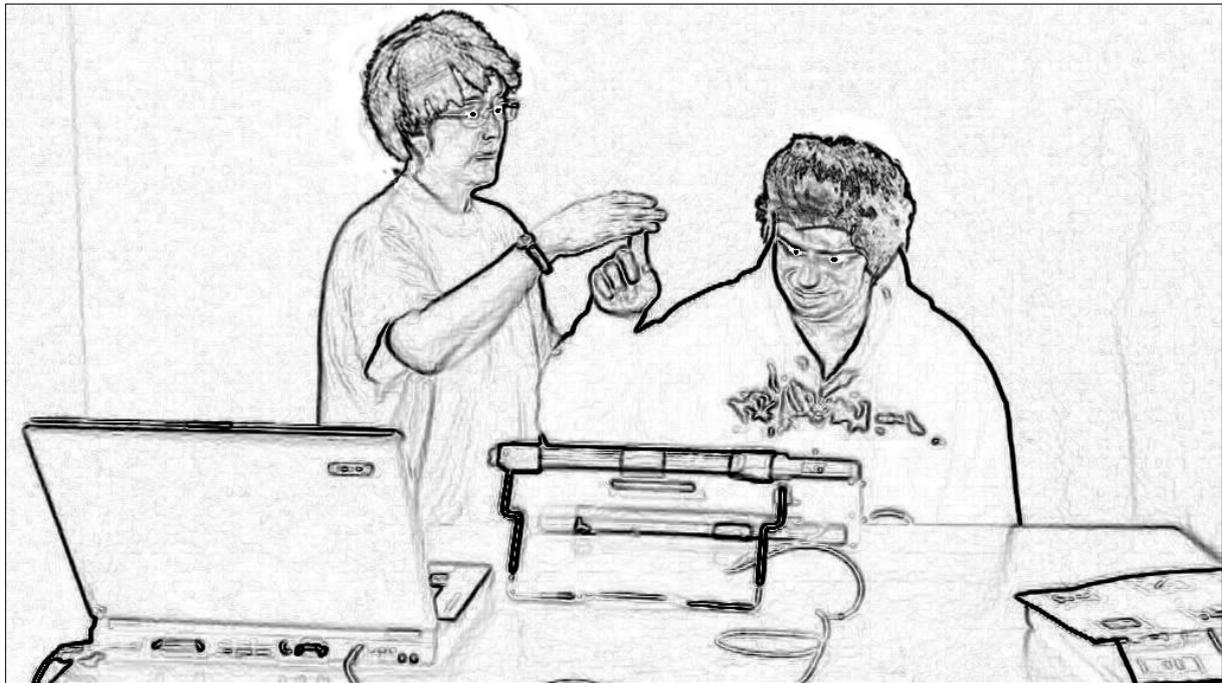
Bildfolge B, Standbild 3: B legt rHand in Rs Hand



Bildfolge B, Standbild 4: Anfang 1. Zeigebewegung zum E von ‚ECHT‘



Bildfolge B, Standbild 5: Berührung E bei ‚ECHT‘



Bildfolge B, Standbild 6: Ausgangsposition nach E von ‚ECHT‘

B und R sitzen nebeneinander an einem Tisch, auf dem vor B eine externe Tastatur (ET) steht (Bild 2 weiter unten) und etwas weiter weg und vor R ein Laptop, auf dessen Display (DL) R immer wieder schaut. Bs Oberkörper ist frontal zur ET ausgerichtet, R sitzt B zugewendet. Das Blickverhalten wird noch genauer analysiert, grundsätzlich ist Rs Blick jedoch entweder auf B oder auf das Display des Laptops gerichtet, während B in der Regel auf die ET schaut. Die ersten drei Bilder der Bildfolge B finden vor Beginn der Zeichenproduktion und während der Turnübergabe statt. Diese werden im Detail im nächsten Unterkapitel besprochen.

Im Gegensatz zur ersten Sequenz verändern sich Rs taktile Aktivitäten in Bezug auf Bs Zeigearm während der Sequenz immer wieder hinsichtlich beider Hände, weshalb ihr im Transkript zwei Zeige-Zeilen zugewiesen sind, eine für die Aktivitäten der linken Hand (ZeigRl) und eine für diejenigen der rechten (ZeigRr). B bewegt seinen Arm selbständig zum Zeichen und zurück zur Ausgangsposition, die etwa 30 cm weit von der ET entfernt ist, auf einer gedachten Geraden, die rechtwinklig von der um ca. 45° abgeschrägten ET ausgeht. Berührung durch R findet nur einerseits an der Schulter von B statt, von deren Seite aus er zeigt, teilweise nur vor der Bewegung. Andererseits berührt Rs rechte Hand oder einer ihrer Finger jeweils den Zeigefinger von B, wenn er ihn nach einer Zeichenberührung wieder zum Ausgangspunkt der Bewegung zurückführt. So werden Bs Armbewegungen auf einer eigenen Zeige-Zeile dargestellt (ZeigB), wo wiederum jede Abwärtsbewegung (\downarrow), Zeichenberührung (ν), Aufwärtsbewegung (\uparrow) und Erreichen des Ausgangspunktes (\wedge) symbolisiert sind. Ab dem Zeitpunkt der Berührung von Bs und Rs Hand/Finger, werden die so stattfindenden Bewegungen sowohl auf Bs wie auch auf Rs Zeigezeile notiert (z.B. Zeile 53/54).

53	ZeigRr	[ZF an ZF-Spitze B	ZF los
54	ZeigB	[^ ZF an ZF R	Bohr-Beweg. ZF in ZF R \

Ausschnitt Feintranskript Sequenz 2: Notationskonvention

Die hier gewählte Form mit 3 Zeige-Zeilen für die unterschiedlichen Beteiligungsweisen von Bs und Rs Armen/Händen an der Anzeige-Bewegung geschieht einerseits natürlich darstellungsbedingt, um die gewünschte Auflösungstiefe der Transkription im Notat überhaupt unterzubringen. Andererseits kann es auch als Ausdruck des datenanalytischen Entscheides gesehen werden, der die Ausführung der Zeigebewegung zu den jeweiligen Buchstaben in Sequenz 2 klar fc-Nutzer B zuordnet. Aus der beobachtenden Perspektive der Forscherin ist die Zuordnung nur schon deshalb gerechtfertigt, weil B seine Zeigebewegung ohne taktile Unterstützung realisiert. Eine Berührung durch R findet an der Zeigehand nur vor einer Anwahl-Bewegung, im Ausgangspunkt, statt. Ihre Berührung mit der linken Hand im Bereich von Bs Schulter findet hingegen einerseits nicht durchgehend statt (in Bildfolge B z.B. überhaupt nicht) und betrifft andererseits weder Bs Zeigearm noch das zugehörige Schultergelenk, da die linke Hand zwischen Schultergelenk und Hals aufliegt.

Aber auch R macht mit ihrem Verhalten klar, dass sie die Realisierung und Steuerung der Bewegung in Bs Verantwortung ansiedelt und ihm überlässt: Sicherlich dadurch, dass sie Bs Arm während der Bewegung eben nicht berührt. Noch deutlicher geschieht dies jedoch dadurch, dass R sich nicht auf die Buchstaben-Felder hin orientiert. Während A in Sequenz 1 einen Grossteil der Zeit auf die Buchstabentafel schaut und in der Regel vor Beginn jeder Zeigebewegung bereits an den Ort der Tafel blickt, wo die Folgebewegung hinzielt, ist Rs Blickverhalten nicht mit der externen Tastatur oder der Richtung der Zeigebewegungen koordiniert, was auch Bildfolge B visualisiert. R schaut im Laufe von Sequenz 2 insgesamt nur 3 x kurz auf die ET und nie vor Beginn einer Zeigebewegung. Gegen Ende der Sequenz, bei 32.34 schaut sie auf die ET, als sie mit ihrem eigenen Finger die ‚Backspace‘-Taste anwählt und damit Rs Zeilenschaltung wieder rückgängig macht (Zeilen 158/161 und verbaler Kommentar dazu in Zeile 171). Hier koordiniert sie sich, wie das zu erwarten ist, auf die externe Tastatur hin, damit ihre Armbewegung das Ziel findet. Das tut sie bei Rs Zeigebewegungen nie. Über die anderen beiden Blicke von R auf die ET (Zeilen 98 und 122), die am Ende einer Abwärtsbewegung und am Ende einer Aufwärtsbewegung stattfinden, wird noch zu sprechen sein.

Das Führen einer separaten Partitur-Zeile für Bs Zeigebewegungen, wodurch diese auch in der Darstellung vollständig ihm zugeordnet werden, ist somit sowohl aus Beteiligten-Perspektive wie auch aus einer Aussensicht analytisch gerechtfertigt. In Sequenz 2 stellt sich im Gegensatz zu Sequenz 1 vorher die Frage nicht, wer die Bewegung anführt oder für die Auswahl der Zeichen grundsätzlich verantwortlich ist. Da nur B an der physischen Ausführung der Bewegung beteiligt ist und nur er dabei auf die ET schaut, ist seine Autorenschaft bezüglich der Zeichenaus- und -anwahl praktisch erwiesen²⁹. Die folgende

²⁹ Bei dieser Konstellation der Verhaltensweisen der Beteiligten lässt sich eine Autorenschaft des Nutzers in Bezug auf die Zeichenan- und -auswahl auch nicht mit der Vermutung in Zweifel ziehen, die Stützpersion steuere die Zeichenwahl etwa durch Druckveränderung an der Schulter oder sonstige körperliche Verhaltensweisen auch ohne direkte Berührung. Allfällig in Betracht zu ziehende Möglichkeiten solcher ‚Fernsteuerung‘ durch die Stützpersion werden von Bober in ihrer Dissertation (2012) ausführlich besprochen. Denn dies tun zu können, ob bewusst oder unbewusst, würde bedingen, dass R sich vor oder während der

genauere Analyse der koordinativen Aktivitäten von B und R in Bezug auf die Zeichenanwahl bestätigt dies und lässt die sehr grundsätzlichen Unterschiede zwischen Zeige-Typ 1 und Typ 2 deutlich zu Tage treten. Obwohl in beiden Fällen das Anzeigen sprachlicher Zeichen durch die Beteiligten kooperativ stattfindet, bezieht sich die Kooperation zwischen den Interaktionspartnern in Typ 1 lediglich auf die Ausführung der Bewegung an sich. Bei Typ 2, der in Sequenz 2 zum Ausdruck kommt, ist die Kooperation hingegen darauf gerichtet, dass B die für eine zielgerichtete Auswahl und Anzeige von Zeichen notwendige Koordinationsleistung erbringen kann. Im einen Fall besteht eine ‚kooperative Bewegung‘, im anderen eine ‚kooperative Koordination‘ hinsichtlich der Koordination von B. Die in beiden Zeige-Typen unterschiedliche Orientierung der unterstützenden InteraktionspartnerInnen innerhalb des interaktiven Prozesses, Zeichen mit dem Finger anzuzeigen und so Verbalität herzustellen, hat einerseits Konsequenzen für die resultierende Handlung. Andererseits lässt sich daraus auf eine unterschiedlich Konzeption von ‚Zeigehandlung‘ und letztlich auch von kommunikativer Handlung schliessen, von denen A und R ausgehen.

Bei den multimodalen Sequenzanalysen von Aufnahmen, in denen Zeigetyp 2 realisiert wird, war auch eine begriffliche Trennung zwischen Zeigebewegung und Zeigehandlung bei der Beschreibung nicht mehr nur hilfreich sondern unumgänglich. Denn es musste unterschieden werden zwischen einer Bewegung zu einem Zeichen, die von B autonom ausgeführt ist, und einer Handlung des zielgerichteten Anzeigens von Zeichen insgesamt, die mehr Komponenten als nur die Bewegung beinhaltet und zusammen mit unterstützenden Aktivitäten von R zustande kommt. Die Zeigebewegungen stellen insofern „einzelne multimodale Aktivitäten“ dar, die jedoch „nur einen Aspekt eines komplexen Handlungsvollzugs ausmachen“ (Deppermann/Schmitt 2007, p. 41). Für die Interaktionsteilnehmenden ist gemäss Deppermann/Schmitt bei ihrer jeweiligen Interpretation der Situation der Handlungsvollzug des Gegenübers insgesamt relevant und nicht einzelne Aspekte davon (ebd.) In wie fern eine Unterscheidung zwischen Zeigebewegung und Handlung insgesamt also Teil der Handlungskonzeption der beteiligten Stützpersonen und in ihrem Verhalten beobachtbar ist, wird in den folgenden Unterkapiteln zu klären sein. Dies gilt auch für den möglichen Einwand, unterschiedliches interaktionales Verhalten sei vielleicht weniger Ausdruck oder Resultat einer bestimmten Vorstellung von Handlung bei den Stützpersonen, sondern könne genauso gut durch das unterschiedliche Verhalten der beteiligten fc-Nutzer oder einen unterschiedlichen Trainingsstand begründet sein. Auf den ersten Blick scheint dies einer klassischen Huhn-und-Ei-Frage zu gleichen. Es finden sich in der Sammlung von Aufnahmen, die dieser Untersuchung zugrunde liegen jedoch Sequenzen, mit der sich diese Frage sehr eindeutig beantworten lässt.

Bereits in den ersten paar Anzeige-Bewegungen zu den Zeichen der ET in Sequenz 2 zeigt sich das für B in dieser Sequenz typische Blickverhalten in Bezug auf seine Zeigebewegungen. Das vollständige Feintranskript von Sequenz 2 findet sich im Anhang 2. Wie schon bei den Darstellungen zu Sequenz 1 werden auch hier im Lauftext zur besseren Lesbarkeit des Transkripts Zeilen weggelassen, die für den aktuellen Fokus der Analyse nicht

Zeigeaktivitäten auf die ihrer Meinung nach passenden Zeichen hin orientiert, sonst kann sie keine Hinweise geben.

relevant sind. Die Notation des Blickverhaltens (und auch anderer Aktivitäten) ist zudem so zu verstehen, dass eine Aktivität nur dann wieder notiert wird, wenn sie sich verändert. Zwischen einem Notat und dem nächsten bleibt die Aktivität gleich, also ein Blick fixiert auf die ET (Zeile 45, nach 31.56) bleibt so, bis eine Veränderung stattfindet, die wiederum notiert wird (Zeile 57, vor 32.00).

23	Zeit	31.56	31.58
29	ZeigRr	[/ [^ ZF an ZF B	
30	ZeigB	[/ [^ ZF an ZF R	
33	BIB	~ ET teilweise zusätzl. mit kleinen Kopfbewegungen	
34	KöB	O-Kö aufrichten	

35	Zeit	32.00	
41	ZeigRr	[ZF an ZF-Spitze B	ZF los
42	ZeigB	[ZF-Spitze an ZF R	[\ v [/
43	VeCo	*E (leise)	
45	BIB	_ ET	
46	KöB	O-Körper \ [O-Körper /	

47	Zeit	32.02	32.03	32.04
53	ZeigRr	[ZF an ZF-Spitze B		ZF los
54	ZeigB	[^ ZF an ZF R	Bohr-Beweg. ZF in ZF R	\
57	BIB	~kurz nach ET l, dann ET _ ET mr		>ET l _

59	Zeit	[32.05	[32.07
65	ZeigRr	[H an ZF B [H > r	H los [ZF an ZF B
66	ZeigB	v / [^ ZF an H R [H > r	\ [v / [^ ZF an ZF R
67	VeCo	* C (leise)	* H (leise)
69	BIB	> ET ro _	[> ET l > r

Ausschnitt aus Feintranskript Sequenz 2: Blickverhalten von B

In diesem Ausschnitt finden 3 Anwahl-Bewegungen zu den Buchstaben E, C und H statt, welche die ersten drei Buchstaben des ersten Wortes von Bs Äusserung darstellen. Da auf dem Laptop, an das die ET angeschlossen ist, ein Sprachausgabe-Programm installiert ist, lautiert dieses jeweils gleich nach dem Antippen des Buchstabens auf der ET den gewählten Buchstaben und die ET sendet beim Antippen eines Zeichens einen Peep-Laut aus (dargestellt durch ‚*‘ im Transkript). Sowohl der Peep-Laut als auch die Lautierung durch das Laptop sind in einer eigenen Verbalzeile dargestellt (VeCo: Verbal Communicator). Der durch die Sprachausgabe lautierete Buchstabe ist jedoch in der Aufnahme nur am Anfang wirklich verständlich und hörbar. Deshalb ist er im Transkript auch nur da wiedergegeben. R lautiert die Buchstaben jeweils auch, da die Lautsprecher des Laptops den Wert nur sehr leise wiedergibt, so dass nicht klar ist, ob B dies verständlich hören kann.

Bei der ersten und dritten Zeigebewegung ist Bs Blick bereits im Ausgangspunkt vor Beginn der Bewegung fix auf der ET. Vor dem E ist dabei nicht genau festzumachen, wohin auf der

ET der Blick geht, da B eher frontal auf die ET schaut, und der Blick damit einen grösseren Bereich der ET abdeckt.



Bild 2: Externe Tastatur, auf der B in Sequenz 2 Zeichen anwählt

Wie Bild 2, ein Foto der ET, zeigt, liegt der E jedoch in diesem mittleren Bereich. Vor der Bewegung zum H geht Bs Blick nach rechts oben auf der ET und bleibt fix da bis zur Aufwärtsbewegung nach der Zeichenberührung, mit der dann auch das H angewählt wird. Insgesamt ist Bs Blick bei den 17 stattfindenden Anwahl-Bewegungen 9 Mal vor Beginn der Bewegung fix an einer Stelle der ET und bleibt da mindestens bis zur Zeichenberührung. Dieser Fokus auf eine bestimmte Stelle passiert oft, während der Finger in den Ausgangspunkt kommt oder dort verharrt. Manchmal aber auch bereits während der Aufwärtsbewegung nach der letzten Zeichenberührung oder schon im Moment der Zeichenberührung. Insbesondere ist dies dann der Fall, wenn danach das ‚Backspace‘-Feld angewählt wird, mit dem das gerade angewählte Zeichen wieder gelöscht wird. Zum Beispiel bei 32.10 (Zeile 81/82) erfolgt gleichzeitig mit Zeichenberührung eine Blickbewegung nach oben auf der ET, die sich dann im Ausgangspunkt dort auch fixiert. Diese Blickbewegung ist begleitet von einem leichten Heben des Kopfs, was die Bewegung verdeutlicht. Wie das Bild der ET zeigt, liegt ganz oben unter anderem das ‚Backspace‘-Feld, das als nächstes auch betätigt wird. Dies geschieht, nachdem B nach dem H ein S angetippt hat, das er als nächstes wieder löscht. Bereits mit Berührung des S geht Bs Blick hoch zum ‚Backspace‘-Feld, eine Koordination, die zu erwarten ist, wenn sich jemand vertippt hat und den Fehlbuchstaben wieder löschen will. Spannend ist auch zu sehen, dass das S gleich neben dem T liegt, das B ja dann nach etlichen Versuchen auch letztlich anwählt (Zeile 150, nach 32.31) und danach das Wort mit einer Zeilenschaltung abschliesst (Zeile 162, bei 32.34).

Auch der andere Buchstabe, der neben dem S erkennbar angewählt und wieder gelöscht wird, das L, liegt nicht irgendwo auf der ET sondern direkt oberhalb des T. Auch die Buchstaben, die in der Sequenz angewählt und wieder gelöscht werden, scheinen also nicht willkürlich angetippt zu werden, sondern folgen einem Muster ‚Annäherung‘ oder ‚knapp daneben‘. Dies würde zur grundsätzlichen Blickorientierung von B passen, der vor jeder einzelnen seiner Zeigebewegungen bereits auf die ET schaut und überhaupt nur ein einziges Mal während der Sequenz (ausser ganz zu Beginn, während der Übernahme des Turns, noch bevor die Anwahl-Bewegungen anfangen) nicht auf die ET (Zeile 105/117, nach 32.18). Dies ist jedoch nicht vor Beginn einer Bewegung der Fall, sondern im Verlaufe einer Abwärtsbewegung. Neben den 9 Mal, wo Bs Blick vor Beginn der Bewegung bereits fix auf der ET liegt und auch so bleibt bis mindestens zur Zeichenberührung, gibt es weitere 5 Fälle, wo Bs Blick vor Beginn der Bewegung auf einer Stelle der ET ruht, und dann während der Bewegung zu einer anderen Stelle wechselt, um bis zur Zeichenberührung dort zu bleiben. Ein Beispiel dafür ist die oben im Transkript-Ausschnitt dargestellte Aktivitäts-Situation vor und während der 2. Zeigebewegung, derjenigen zum C. Da ruht Bs. Blick vor der Bewegung auf einer Stelle in der Mitte der Tafel, leicht zur rechten Seite (Zeile 57, nach 32.03), und wechselt dann nach Beginn der Zeigebewegung nach links (Zeile 57, bei 32.04). Dort liegt das C, das bei dieser Bewegung auch angewählt wird. Bs Blick ging dort bereits während dem Verharren in der Ausgangsposition nach dem E einmal kurz hin, bevor er dann erst zur Mitte und dann eben leicht nach rechts der Mitte wechselte (Zeile 57, 32.02).

Die drei restlichen Fälle in Bezug auf die insgesamt 17 Anwahl-Bewegungen machen die Komplexität von Bs Blickverhalten weiter deutlich. Auch vor diesen drei Bewegungen schaut B bereits auf die ET, allerdings ist sein Blick in Bewegung. In zwei Fällen fixiert er sich zeitgleich mit Beginn der Bewegung, wobei er dann einmal wieder in Bewegung gerät (Zeile 81), wonach der erste Fehlbuchstabe getippt wird. Auch im zweiten dieser Fälle, wo der Blick sich erst mit Beginn der Bewegung fixiert, dann aber fix bleibt, folgt ein Fehlbuchstabe. Im dritten Fall fixiert sich der Blick auch während der Bewegung nicht, bleibt auf der ET aber bewegt sich weiter. Auch hier folgt ein Fehlbuchstabe. Im Gegensatz dazu trifft B in all den Fällen das von ihm intendierte Zeichen, in denen sein Blick vor der Bewegung auf einer Stelle der ET ruht und dann während der Bewegung zu einer anderen Stelle wechselt und sich noch während der Bewegung wieder fixiert. Das zeigt sich daran, dass er nach solchen Bewegungen (wie z.B. nach dem C oben) nie das ‚Backspace‘-Feld anwählt, und das entstandene Zeichen in der Sequenz sinnvoll ist. Das deutet einerseits darauf hin, dass zuviel Blickbewegung vor oder während der Zeigebewegung ein genaues Treffen verhindert. Andererseits scheint eine Anwahl des intendierten Zeichens auch bei einem gewissen Mass an Blickbewegung im Verlauf der Anwahl noch möglich, vorausgesetzt B hatte seinen Blick vor Beginn der Bewegung bereits fixiert. Als entscheidender Faktor zeigt sich wiederum, dass die Orientierung zum intendierten Zeigeobjekt vor Bewegungsbeginn stattfindet.

Im Vergleich zu T in Sequenz 1, dessen Blick ziemlich gleichförmig der Zeigebewegung folgt und erst im Verlauf der Bewegung an die Stelle der BT wandert, wo die Zeigebewegung hinzielt, ist Bs Blickverhalten in Bezug auf die Zeigebewegungen einerseits flexibler und beinhaltet mehr schweifende Bewegungen über die ET. Andererseits zeigt Bs Blick auch

unabhängig davon, dass er die Bewegungen an sich selbständig ausführt, ein koordinatives Verhalten, das bei jemandem auftritt, der auf einer Oberfläche an verschiedene Punkte zeigt und sich vor der Bewegung mit der Hand jeweils mit dem Blick orientieren muss. Möglicherweise sind die häufigeren Blickbewegungen auf der ET teilweise auch Ausdruck dieser Orientierung, die bei T wenig gegeben ist.

Bs häufige Blickbewegungen ist aber wohl auch im Zusammenhang mit seinen bestehenden Problemen der Aufmerksamkeitslenkung und Bewegungskontrolle zu sehen. Er zeigt in der vorliegenden Sequenz eine generelle körperliche Unruhe, die z.B. bereits am Anfang beobachtbar ist.

23	Zeit	31.56	31.58
32	VeB	[ss]	
33	BIB	~ ET teilweise zusätzl. mit kleinen Kopfbewegungen	
34	KöB	O-Kö aufrichten	

35	Zeit	32.00	
44	VeB	[ssssss]	
45	BIB	ET	
46	KöB	O-Körper \ [O-Körper /	

47	Zeit	32.02	32.03	32.04
54	ZeigB	[^ ZF an ZF R	Bohr-Beweg. ZF in ZF R	\
57	BIB	~kurz nach ET I, dann ET ET mr		>ET I

Ausschnitt Feintranskript Sequenz 2: Unruhe von B

Bs Kopf ist von 31.56 bis kurz vor 32.00 sicher drei Sekunden lang mit kleinen Bewegungen im Bereich der ET beschäftigt. Dazu kommt teilweise ein Zischlaut, der dadurch entsteht, dass B Luft durch seine geschlossenen Zähne bläst. Dazu richtet sich sein Oberkörper zuerst auf, um dann mit der Zeigebewegung (deren Zeile hier weggelassen ist) vor und wieder zurück zu wippen (siehe auch Standbilder 4-6 der Bildfolge B). Darauf bewegt sich wieder sein Blick mehrmals in der Ausgangsposition der Hand, mit der er dann Bohr-Bewegungen mit dem Zeigefinger gegen den Zeigefinger von R vollführt, bis seine nächste Zeigebewegung anfängt. Solche Aktivitäten, Zischlaute, Wippen des Oberkörpers oder kleinere und grössere Kopfdrehungen finden sich in der Sequenz immer wieder. Der oben dargestellte kurze Ausschnitt lässt erahnen, dass B nicht einfach ruhig da sitzt und Buchstaben anzeigt, sondern neben den zum Zeigen notwendigen Arm- und Blickbewegungen ständig auch andere körperliche Aktivitäten stattfinden. Es ist klar, dass die beschriebenen körperlichen Aktivitäten ein zielgenaues Treffen von Zeichen mit dem Finger erschweren. Dies zeigt sich in den beiden Fällen in der Sequenz, wo B einen Fehlbuchstaben anwählt, obwohl sein Blick bereits im Ausgangspunkt vor der Bewegung (Zeile 93) oder schon während der vorhergehenden Aufwärtsbewegung (Zeile 129/141) an der Stelle der ET ruht, wo danach die Zeigebewegung hingehet, und da auch bis zur Zeichenberührung bleibt. B orientiert sich also in beiden Fällen gut und trifft trotzdem knapp daneben (einmal das L und einmal das S). In beiden Fällen herrscht bei B in dieser Phase körperliche Unruhe, erkennbar durch Zischlaute,

sehr hörbares Einatmen und vermehrte Blickbewegungen im Vorfeld im ersten Fall (Zeile 90), Zischlaute und Wippen des Oberkörpers im zweiten Fall (Zeile 138). In beiden Fällen tritt im Ausgangspunkt zudem eine kleine Bewegung der Hand nach links auf, die sonst nirgends erkennbar ist, was für die vorhandene Unruhe spricht. Wenn sich im zweiten Fall allenfalls noch argumentieren liesse, dass nicht B sondern R für diese Handbewegung nach links verantwortlich ist, da sie im Ausgangspunkt ja den Zeigefinger von B berührt und gleichzeitig mit der links-Bewegung ihren Blick von DL zu B wechselt, was immer mit einer Kopfdrehung verbunden ist, die sich vielleicht auf die Position ihres Zeigefingers auswirkt, so kann dies für den ersten Fall nicht gelten, da R zu diesem Zeitpunkt auf DL schaut und ihren Kopf nicht dreht. Dennoch findet die gleiche links-Bewegung statt. Aufgrund der gesamten Datenlage ist es sehr viel wahrscheinlicher, dass B diese Bewegung aufgrund seiner Unruhe realisiert und R ihr folgt und nicht umgekehrt.

Schaut man sich nun die Aktivitäten von R in Bezug auf Bs Zeigeverhalten an, wird offensichtlich, dass sich ihre Aktivitäten am Blickverhalten und den körperlichen Aktivitäten von B orientieren und sie daraufhin koordiniert ist. Derselbe Transkript-Abschnitt diesmal mit den beigegefügt Zeilen von R kann dies deutlich machen:

23	Zeit	31.56	31.58
26	BIR	weiterhin bei B	
28	ZeigRl	H an E-Bogen	H an r Schulter B [H weg
29	ZeigRr	[/ [^ ZF an ZF B	
30	ZeigB	[/ [^ ZF an ZF R	
32	VeB	ss]	
33	BIB	~ ET teilweise zusätzl. mit kleinen Kopfbewegungen	
34	KöB	O-Kö aufrichten	

35	Zeit	32.00	
38	BIR	> DL	
41	ZeigRr	[ZF an ZF-Spitze B	ZF los
42	ZeigB	[ZF-Spitze an ZF R	[\ v [/
44	VeB	[ssssss	
45	BIB	ET	
46	KöB	O-Körper \ [O-Körper /	

47	Zeit	32.02	32.03	32.04
50	BIR	> B		
51	VeR	e::‘		
52	ZeigRl	H an r Schulter B		
53	ZeigRr	[ZF an ZF-Spitze B	ZF los	
54	ZeigB	[^ ZF an ZF R	Bohr-Beweg. ZF in ZF R	\
57	BIB	~kurz nach ET l, dann ET ET mr		>ET l

Transkript-Ausschnitt Sequenz 2: mit Verhalten R

Rs Blick ist zu Beginn der Sequenz mit der Turnübergabe an B bei ihm (siehe Anfang Feintranskript im Anhang, Zeilen 1 – 22, Standbilder 1-3 der Bildfolge B). Nachdem B seine

Hand in die angebotene rechte Hand von R gelegt hat, gehen in Zeile 29/30 die Hände beider gemeinsam weiter in die Höhe zum Ausgangspunkt, wo sich dann nur noch die Zeigefinger weiter berühren und die Hände im Ausgangspunkt bleiben. Während dessen greift Rs Hand zuerst kurz an Bs Ellenbogen, danach an seine Schulter, wo sie ungefähr eine Sekunde verharrt und danach loslässt. Danach verringert sich die Berührung an Bs Zeigehand nochmals, so dass sich jetzt nur noch die Zeigefinger-Spitzen berühren. Aber erst nachdem Bs Blick sich an einer Stelle der ET fixiert hat und nicht mehr in Bewegung ist geht Rs Blick weg von B zum DL und sie lässt mit ihrem Zeigefinger los, worauf B seine Zeigebewegung beginnt. Nachdem B nach seiner Zeigebewegung wieder Rs Zeigefinger berührt hat, wechselt Rs Blick zurück zu B, sie lautiert den angezeigten Buchstaben, und ihre linke Hand legt sich auf Bs rechte Schulter. Dies dauert eine knappe Sekunde, während deren zweiter Hälfte Bs Bohr-Bewegung mit seinem Finger in den Zeigefinger von R einsetzt, worauf R. ihren Zeigefinger von Bs wegnimmt und B danach seine nächste Zeigebewegung anfängt. Rs. Blick geht erst wieder zum DL, als sich Bs Blick bei 32.04 erneut fixiert hat, nachdem er bereits vor der Bewegung fix auf der ET lag, aber nicht am selben Ort.

R.s Blick- und Hand-Aktivitäten sind mit Bs Blick- und Bewegungsverhalten koordiniert, jedoch nicht mit den Zeichenfeldern auf der ET. Vor der ersten Bewegung stellt sie durch ihre taktilen Aktivitäten an Zeigehand und –Arm von B eine bestimmte Ausgangsposition sicher. Der Berührung ihrer Hand an Bs Schulter folgt das Aufrichten seines Oberkörpers durch B, worauf R ihre Hand wieder von der Schulter nimmt. Auch diese Berührung könnte demnach zur Gewährleistung einer passenden Ausgangsposition gedacht sein, jedenfalls hat sie diese Auswirkung. Auch nach der ersten Zeigebewegung, die B zusammen mit einer Bewegung seines Oberkörpers nach vorne und dann zurück ausführt, legt R ihre Hand wieder auf Bs Schulter, worauf die Wipp-Bewegung bei der nächsten Zeichenanwahl nicht erfolgt. Die Berührung hat eine Beruhigung im Oberkörper von B zur Folge. Dass diese Aktivitäten nicht nur nacheinander stattfinden sondern ursächlich miteinander verbunden sein könnten, zeigt eine weitere ähnliche Berührung von Rs linker Hand an Bs Rücken (Zeile 184), nachdem er angefangen hatte, mit seinem Oberkörper hin und her zu wippen (Zeile 178, bei 32.39). Rs Berührung kommt nach ungefähr 4 Sekunden wippen (bei 32.43). Gleich darauf (Zeile 202) wird Bs Oberkörper wieder ruhig, worauf R zwei Sekunden später ihre Hand wieder vom Rücken wegnimmt. R.s Berührung bewirkt die Stabilisierung von Bs Oberkörper und ist von R wohl auch zu diesem Zweck eingesetzt, da sie loslässt sobald die Stabilisierung nachhaltig erfolgt ist. Solches Verhalten von R und B kann durchaus als Thematisierung bzw. Ratifizierung koordinativer Aktivitäten von B verstanden werden im Sinne einer Aktivität mit Handlungscharakter, ohne dies verbal zu thematisieren. Da B und R ein ‚eingespieltes Team‘ darstellen, was das Zeigen auf Zeichen angeht, scheint dies naheliegend.

Vor der ersten Zeichenanwahl vermindert R zwar ihre Berührung am Finger von B, nachdem sie ihre andere Hand von Bs Schulter genommen hat, lässt jedoch erst los und schaut weg von B als dieser seinen Blick auf der ET stabil hält. Dies ist ein durchgängiges Verhalten von R im ganzen Transkript. Wenn R zu B schaut vor der Zeigebewegung, lässt sie Rs. Zeigefinger erst los und schaut zum DL, wenn Bs Blick fix auf der ET ist. Nur einmal ist dies nicht der Fall (Zeilen 110 – 129, zwischen 32.22 und 32.24). An dieser Stelle geht Rs Hand weg von Bs

Zeigefinger und gleich darauf ihr Blick zum DL, obwohl Bs Blick auf der ET noch in Bewegung ist und er so dann seine Zeigebewegung startet (Zeile 126/129). Vor dieser Zeigebewegung richtete sich jedoch Bs Oberkörper auf, als R. seine Schulter mit ihrer linken Hand etwas nach hinten drückt, was wiederum zur Gewährleistung einer zielführenden Ausgangsposition des Körpers gedacht sein könnte. Dadurch könnte für R jedoch weniger gut erkennbar gewesen sein, ob Bs Blick bereits fokussiert ist, oder sie war möglicherweise durch die zusätzliche Aktivität und die gleichzeitigen Zischlaute von B etwas abgelenkt.

Das heisst, die Tatsache, dass B sein Blickverhalten und sein körperliches Verhalten wie gesehen trotz einer in dieser Sequenz vorhandenen Unruhe und generellen Aufmerksamkeitschwierigkeiten sehr gut auf seine Zeigebewegungen abstimmt und sich mit Ausnahme ganz weniger Anwahl-Bewegungen (diejenige bei 32.24 ist eine davon), optimal vor Bewegungsbeginn orientieren kann, liegt entweder in einer von ihm durch jahrelange Übung inzwischen sehr gut beherrschten Koordinationsleistung begründet oder in den Aktivitäten von R, die diese körperliche Koordination unterstützt. Die Sequenzanalyse legt den Schluss nahe, dass beides zutrifft. Denn einerseits orientiert sich Bs Blick auch immer wieder vor Bewegungsbeginn, wenn R nicht zu ihm sondern zum DL schaut, seinen Finger also nicht zurückhalten kann, bis er seinen Blick fixiert hat. Davon scheint auch R auszugehen, sonst würde sie nicht teilweise über mehrere Zeigebewegungen hinweg mit ihrem Blick auf dem DL bleiben ohne zu überprüfen, wo B hinschaut. Andererseits würde B wohl öfters seine Bewegung früher starten oder mit seinem Oberkörper öfter oder mehr wippen, als er es tut, wenn R durch ihre Berührung nicht stabilisierend eingriffe und seinen Finger nicht zurückhielte, wenn B vorwärts drückt. Denn die Bohr-Bewegung, mit der er nach vorne drückt, kommt nicht nur in Zeile 54 vor. Ähnliche Bewegungen mit der Hand vor Beginn der Zeigebewegung sind auch in Zeile 90, 102, 126, 138 und 150 beobachtbar. Möglicherweise würde B also von sich aus seine Zeigebewegung öfter früher anfangen, bevor er sich genügend orientiert hätte, um danach sein Ziel zu treffen.

Wie auch immer es sich damit genau verhält, aus der sequenziellen Analyse von Rs Verhalten wird jedenfalls klar, dass ihre Aktivitäten sich an der beobachteten intrapersonellen Koordination von B in Bezug auf das Anzeigen von Zeichen ausrichten. Ein weiterer Beleg dafür stellt Rs verbales Verhalten dar, in dem sie sowohl während der feintranskribierten Sequenz als auch während des weiteren Verlaufs von Bs Turn³⁰ neben dem Lautieren der angewählten Zeichen ausschliesslich entweder koordinative Aspekte von Bs Verhalten in Bezug auf die Zeichenanwahl thematisiert oder dann organisatorische Aspekte in Bezug auf die sprachliche Äusserung von B. Rs Thematisierungen von Bs Koordination bestehen dabei zum Teil aus Beschreibungen von Bs aktuellem Verhalten, wenn sie es als nicht zielführend erachtet (z.B. Zeilen 99/111, 124, 222), zum Teil aus Handlungsanweisungen für Bs Koordination (z.B. Zeilen 216, 222). Organisatorische Aspekte der Sprachproduktion beziehen sich immer darauf, dass R B dazu anhält, am Ende eines Wortes keine Zeilenschaltung (Enter) zu wählen, was er spontan in der Regel in dieser Interaktion tut, sondern einen Leerschlag (Space), den R am Wortende von ihm einfordert. Beispiele dafür

³⁰ liegt in seinen verbalen Anteilen bis 33.48 als Transkript im Anhang 2 vor.

finden sich z.B. zwischen 32.34 und kurz vor 32.39 (Zeilen 159 und 171 im Feintranskript) danach ab 33.40 (Zeilen 224 und 226 im Transkript der Verbalität) oder auch am Ende der gesamten Sequenz im Grobtranskript (Zeile 18). Interaktionales Verhalten der Beteiligten in Bezug auf sprachliche Aspekte werden in den folgenden Unterkapiteln noch genauer diskutiert werden.

Bei der Analyse von Sequenz 1 entstand bezüglich der verbalen Thematisierungen koordinativer Aktivitäten durch A die Frage nach deren Handlungsstatus innerhalb des sequenziellen Verlaufs der Interaktion. Von T war dabei kein ratifizierendes Anschlussverhalten zu beobachten. Wie es sich herausstellte, handelt es sich bei As Thematisierungen von Ts Koordination jedoch eher um Display-Verhalten gegenüber der teilnehmenden KT, was sich auch dadurch zeigt, dass A selber keine Ratifikation durch T erwartet oder gar einfordert. Rs Handlungsanweisung am Ende des Feintranskripts in Bezug auf die Verwendung der Leertaste anstelle der Zeilenschaltung am Ende eines Wortes enthält nun eine sehr klare Handlungsprojektion für ein entsprechendes Anschlussverhalten von B, die von B danach auch eingelöst wird.

155	Zeit	32.34
156	KöR	[nickt] [nickt] [nickt wenig]
158	BIR	[V ET] [> DL]
159	VeR	[t] [echt] [jä] [aber etz] [goht's]
161	ZeigRr	H am Ausgangspunkt [> ET] [v] / [']
162	ZeigB	[^ ZF tippt Rs Handfläche an \ v H > Bündel s. Kapuze [/]
163	VeCo	* *
165	BIB	[> ul] [> ET o]
166	KöB	[Kopf drehen] [Kopf heben]

167	Zeit	[32.37	32.39
168	KöR	[nickt (wenig)	[O-Körper zurück]
171	VeR	[no] [witer ned en/ [Enter bitte e Space] echt'	
172	ZeigRl	[H > Körpermitte]	
173	ZeigRr	[ZF an ZF B [/ ^] [ZF los] [H > Körpermitte]	
174	ZeigB	[ZF an ZF R [/ ^] [\ v > Körpermitte]	
177	BIB	[V ET ur] [> ET oml]	

Ausschnitt Feintranskript Sequenz 2: Ratifizierte Thematisierung

B schliesst das Wort ‚echt‘ nach der Anwahl des T mit dem Return-Feld (siehe Bild 4, Foto der ET) ab, das eine Zeilenschaltung herstellt und der ‚Enter‘-Taste auf einer PC-Tastatur entspricht. Seine Zeige-Hand geht gleich nach Betätigung des Feldes zum Bündel seines Kapuzenshirts und nicht wie sonst zurück zum Ausgangspunkt, was R zusätzlich als Hinweis darauf versteht, dass B zumindest das Wort für beendet hält und eine ‚Pause‘ einlegt. Dies wird in ihrem verbalen Kommentar (Zeile 159/171) deutlich: ‚jä aber etz goht's no witer ned enter bitte e space‘ (ja aber jetzt geht's noch weiter nicht enter bitte ein space). R fährt nach Bs ‚Return‘ mit ihrer rechten Hand, mit der sie im Ausgangspunkt gewartet hat, zum ‚Backspace‘-Feld und macht Bs Zeilenschaltung rückgängig. Dies geschieht gleichzeitig mit dem Beginn ihrer Äusserung. Indem sie dies tut, fordert sie B nicht nur verbal auf, kein

‚Enter‘ sondern ein ‚Space‘ zu benutzen, sondern sie schafft auch gleich die physische Voraussetzung, dass B nochmals ein Feld anwählen muss, um sein Wort abzuschliessen. Äusserung und Löschen der Zeilenschaltung werden begleitet von mehrfachem Nicken, einem Blickwechsel zurück zum DL und einer Rückführung ihrer rechten Hand in Richtung des Ausgangspunktes. Diese Bewegung stoppt sie noch vor dem Ausgangspunkt und verharrt dort. Durch Blickwechsel und Positionierung der Hand macht R deutlich, dass ihrer Meinung nach das Wort oder die Äusserung noch nicht beendet ist. Es kann als Display angesehen werden, das es B erleichtern soll, das nächste Zeichen anzuwählen, also Rs Handlungsprojektion zu erfüllen und ihre Thematisierung damit zu ratifizieren. R versucht demnach, die Wahrscheinlichkeit einer passenden Anschlusshandlung zu erhöhen, den Anschluss zu sichern, indem sie das erwünschte Verhalten erleichtert und ihre verbale Forderung verdeutlicht. Die körperliche Verdeutlichung und Anschlusssicherung durch R kommt sogar vor dem Abschluss der verbalen Handlungsanweisung und bevor sie die eigentliche Anweisung ‚nicht ein Enter sondern ein Space‘ ausspricht.

Bs Reaktion folgt denn auch prompt. Gleich nach der Feldberührung durch Rs Finger und dem ‚Peep‘-Ton der ET geht Bs Blick während Rs Aufwärtsbewegung der Hand von unten links nach oben auf der ET (wo das ‚Backspace‘-Feld liegt) zusammen mit einer Hebung des Kopfes. Im Moment, wo Rs Hand stoppt, fängt B eine Aufwärtsbewegung mit seiner Zeigehand an, die bis dahin am Bündel seines Kapuzenshirts herumfingerte. Die beiden Zeigefinger von B und R treffen sich. Gleichzeitig mit dem Aussprechen des Wortes ‚witer‘ (weiter) durch R und einem gleichzeitigen weiteren Nicken gehen die beiden Hände dann weiter nach oben in den Ausgangspunkt, wo sie kurz verharren. Bs Blick geht nach unten rechts auf der ET, wo sowohl das ‚Space‘- als auch das ‚Return‘-Feld liegen. Bei Beginn des Wortes ‚Enter‘ von R beginnt Bs Abwärtsbewegung zum ‚Space‘ und Rs Zeigefinger geht weg. Nach Feldberührung durch B geht Bs rechte Hand und beide Hände von R zu ihrer jeweiligen Körpermitte. Die sequenzielle Abfolge der multimodalen Aktivitäten von B und R legt nahe, dass B hier mindestens ebenso stark auf Rs körperliches Display-Verhalten reagiert wie auf ihre verbale Anweisung. Welches Zeichen er am Ende eines Wortes zudem eigentlich anwählen soll, weiss B auf jeden Fall sowieso schon, bevor ihm R dies sagt. ‚Space‘ zu benutzen scheint eine Abmachung zwischen den beiden zu sein, die B aktuell nicht einhält. Das dem so ist, belegt z.B. Rs Äusserung in Zeile 226: „mach es Space, gwöhn di wieder dra dass spaces zmache und ned enters“³¹.

R scheint verbale Thematisierungen koordinativer und organisatorischer Aspekte öfter eher einzusetzen um die Wirkung ihres körperlichen Verhaltens zu verstärken oder dessen Absicht für B explizit und eindeutig zu machen, nicht nur an dieser Stelle. Auch nach 32.16 im Feintranskript wird eine verbale Thematisierung von Bs Koordination ähnlich eingesetzt. Auch da kommt die Äusserung zusammen mit körperlichen Aktivitäten in verschiedenen Modalitäten (Zeilen 95 – 118). Während die Äusserung vorhergehendes nicht zielführendes koordinatives Verhalten von B anspricht, sind die körperlichen Aktivitäten auf die Sicherstellung von Bs Blick-Orientierung und einer passenden körperlichen Position ausgerichtet. Sobald dies durch B erfüllt ist, kann die nächste Zeichenanwahl durch B

³¹ Standard-Deutsch: ‚Mach ein Space, gewöhn dich wieder daran dass Spaces zu machen und nicht Enters‘

stattfinden, obwohl die Äusserung noch nicht beendet ist. Mit dieser Zeichenanwahl reagiert B jedoch bereits auf die Thematisierung seiner Koordination, indem er diese soweit anzupassen vermag, dass die nächsten beiden Anwahl-Bewegungen zum Ziel führen und die beiden vorangegangenen wieder löschen.

Ob nun B in dieser Sequenz eher auf Rs verbale Thematisierungen oder ihre körperlichen Aktivitäten reagiert und welche der Aktivitäten von ihm allenfalls als Display-Handlung verstanden und ratifiziert werden, ist aus seinem Verhalten nicht sicher erklärbar und muss auch nicht abschliessend geklärt werden. Sicher ist, dass B Rs Handlung durch sein Anschlussverhalten ratifiziert. In jedem Fall ist zudem offensichtlich, dass Rs verbale Äusserungen zu ihrem körperlichen Verhalten kongruent sind, verbale und körperliche Aktivitäten sich gegenseitig vielmehr verstärken oder illustrieren. Es finden sich diesbezüglich im Gegensatz zum Verhalten von A in Sequenz 1 keine widersprüchlichen Ereignisse, weder in Bezug auf die Verbalität noch in Bezug auf das Blickverhalten.

Das multimodale Verhalten der unterstützenden Interaktionspartnerin R in Sequenz 2 ist in ihren koordinativen und inhaltlichen Aktivitäten daraufhin ausgerichtet, die intrapersonelle Koordination von fc-Nutzer B in Bezug auf Blickverhalten, körperliche Positionierung und Bewegungsführung zu unterstützen, damit es B gelingt, durch gezieltes Anzeigen von Buchstabenfeldern eine verbale Äusserung zu realisieren. Ihre Blick-Orientierung wandert dabei zwischen B und dem DL, wo die angewählten Zeichen sichtbar werden, hin und her. Betrachtet man die gesamte feintranskribierte Sequenz ist Rs Blick insgesamt etwas länger auf B als auf dem DL, aber nicht viel. Wird jedoch der erste Abschnitt, wo noch die Turnübergabe stattfindet, und derjenige zwischen dem Leerschlag nach ‚echt‘ und der Aufwärtsbewegung von B zur ersten Zeichenanwahl von ‚chann‘ abgezogen, überwiegt die Dauer, in der R auf das DL schaut um einiges (ca. 15 Sekunden). Bei der Häufigkeit halten sich beide Orte der Blickausrichtung jedoch die Waage. Das heisst, R schaut während der Produktion des Wortes etwa gleich oft zu B und zum DL, jedoch jeweils weniger lang zu B. Dass der beobachtende Interaktionspartner sich während des Zeigeprozesses stärker am ‚Verweisraum‘ (vgl. Stukenbrock i.Dr.) des Zeigenden orientiert als an der Person des Zeigenden, ist nachvollziehbar. Nur dass in der untersuchten Sequenz der Verweisraum komplexer ist als gewöhnlich. Der Zeichenraum an dem gezeigt wird existiert als Verweisraum sozusagen doppelt. Einerseits in Form der ET, auf die hin B koordiniert ist und auf der er Zeichen anzeigt, andererseits in Form des DL, an dem sich R orientiert, um die von B angezeigten Zeichen zu beobachten, die gleichzeitig mit seiner Berührung auf dem Display erscheinen. Dass R dennoch gleich häufig wie sie DL beobachtet auch zu B schaut, lässt sich durch ihre Funktion als Unterstützung von Bs Koordination erklären, für die sie sich immer wieder mit B in Bezug auf sein aktuelles Verhalten koordinieren muss, insbesondere auch mit seinem Blick, wofür es notwendig ist, sich ihm zuzuwenden.

Zieht man die ethnographischen Beschreibungen zu fc in Kapitel drei und die Erläuterungen zum Thema der blinden Stütze aus dem Pilotprojekt in Kapitel 4 bei, kommt man zum Schluss, dass der Grund dafür, dass R über längere Zeit und mehrere Zeigebewegungen hinweg konstant auf das DL schaut, einerseits auch darin liegen dürfte, sich immer mehr aus

der Kooperation am Zeigeprozess zurückzuziehen und mit B zu trainieren, seinen Handlungsablauf immer autonomer zu meistern. Andererseits soll wohl auch ein unbewusster Einfluss darauf, welches Zeichen angewählt wird, von R durch die ‚blinde Stütze‘ vermieden werden. Dieser zweite Grund führt auch zum erwähnten Phänomen des ‚doppelten Zeichenraums‘, der zu einer lediglich indirekten Beobachtung von Bs Zeigen durch R führt. Sich durch eine vorhandene zusätzliche visuelle oder akustische Rückmeldung der im tatsächlichen Verweisraum angewählten Zeichen gar nicht daran orientieren zu müssen, wo der Finger von B landet, um mitzubekommen, worauf er zeigt, gibt R aber auch die Freiheit, sich anders zu koordinieren. Sie kann zum Beispiel B viel mehr Aufmerksamkeit schenken, als dies A in Sequenz 1 hinsichtlich T tun kann, auch wenn sie sich weniger intensiv der Buchstabentafel zuwenden würde. Und es wird auch in der Beobachtung leichter, Rs Orientierungen zu erkennen, weil sich diese viel deutlicher zeigen können. Da sich R überhaupt nicht im tatsächlichen Verweisraum von B orientiert fällt auch eine Zuordnung von Beteiligungsweisen der Interaktionspartner an den Zeige-Aktivitäten leichter, als dies der Fall ist, wenn beide Partner mit Blick und Bewegung an der Anwahl-Handlung beteiligt sind, wie dies in Sequenz 1 der Fall ist.

R blickt insgesamt nur zwei Mal während einer Zeichenanwahl von B kurz auf ET. Einmal gleich vor der Thematisierung von Bs nicht zielführendem Koordinationsverhalten nach 32.16 (Zeile 98), am Ende der Abwärtsbewegung zum Zeichen. Das zweite Mal schaut sie bei 32.26 (Zeile 129) bei der Aufwärtsbewegung nach dem Anwählen des ‚Backspace‘-Feldes nochmals auf die die ET. Beide Male war Rs Blick davor auf dem DL und beide Male besteht ein Problem in der Zeichenanwahl. Beim ersten Blick wurden zuvor hintereinander zwei Buchstaben gewählt, von denen R annehmen könnte, dass sie unpassend sind, da mit ihnen nur schwerlich ein sinnvolles deutsches Wort entstehen würde. Zumindest bei L ist dies der Fall, beim zweiten Buchstaben ist nicht klar, welcher das war. Da R jedoch gleich nach Feldberührung ihre Verbalisierung mit ‚nä:::n‘ (nee) anfängt, ist die Annahme eines weiteren unpassenden Buchstabens naheliegend. Mit der bereits besprochenen folgenden Äusserung zu Bs Koordination nimmt R zudem Bezug zu den diesen Anwahl-Handlungen vorangehenden Unruhe-Aktivitäten, die sie bereits in Zeile 87 einmal kurz mit ‚langsam‘ thematisiert. Rs Blick auf ET ist sehr kurz und erfolgt ganz kurz vor der Zeichenberührung durch B. Danach geht ihr Blick bereits während der folgenden Aufwärtsbewegung zu B und dann noch im Ausgangspunkt wieder zum DL. Wozu der Blick dient, kann aus dem sequenziellen Geschehen nicht wirklich geklärt werden. Möglicherweise will R – aufgrund der spürbaren Unruhe in der Bewegung davon ausgehend, dass auch diese Zeigebewegung fehlschlägt – schauen, ob auch diese an einen ähnlichen Ort geht wie die letzte oder wie die Bewegung aussieht: schnell, fahrig, etc. Beim zweiten Blick auf die ET landete Bs Finger davor nach S und ‚Backspace‘ und L und ? und 2x ‚Backspace‘ wieder auf dem L. R schaut nun während der Aufwärtsbewegung nach erneuter ‚Backspace‘ Taste auf die ET. Danach in der Ausgangsposition zu B und bei der folgenden Zeichenberührung, die nochmals ein S trifft, wieder auf das DL. Auch hier war vor dem Blick immer noch Unruhe, die Zeigebewegung zur Lösch taste nach dem L war von einer Wipp-Bewegung mit dem Oberkörper von B begleitet. Auch hier könnte der Grund für den Blick die Rückversicherung sein, dass Bs Versuche alle in den gleichen Bereich der ET gehen, praktisch nebeneinander liegen. Da er ja immer wieder

löscht, könnte R auch schauen wollen, welche Buchstaben denn in diesem Bereich noch liegen, die B vielleicht intendieren könnte oder wiederum einfach die Art der Bewegungsführung beobachten wollen, da ja offensichtlich ein Problem besteht beim Treffen. Entscheidend ist jedoch, dass es R auf jeden Fall nicht darum gehen kann, durch eigene Orientierung auf der ET und an den möglichen Zeichen, Bs folgende Zeichen-Anwahl hinsichtlich ihrer Ausrichtung oder ihrer Treffgenauigkeit zu unterstützen. Denn sie schaut nur nach der erfolgten Bewegung auf die ET und während der Aufwärtsbewegung oder im Ausgangspunkt bereits wieder nicht mehr. So passen auch diese beiden Blicke auf die ET ins grundsätzliche koordinative Verhaltensmuster von R, sich nicht auf die anwählbaren Zeichen hin zu orientieren, sondern auf die Koordination von B.

5.2.2. Zuschreibung von Handlung und Bedeutung, Turnkonstitution und sprachliche Aspekte bei Grundtypen 1 und 2

Sowohl bei Zeigetyp 1 wie bei Zeigetyp 2 wird die Ausführung der sprachlichen Zeichen, durch die sich die Äusserungen der kommunikationsbeeinträchtigten Interaktionspartner konstituieren, von beiden Beteiligten kooperativ bewerkstelligt. Die Detailanalyse dieses Prozesses der Zeichenausführung ergab jeweils sehr unterschiedliche Beteiligungsweisen von nicht-sprechendem Menschen und unterstützender Interaktionspartnerin für die beiden Typen. Bei Typ 1 sind zwar beide Interaktionspartner an der Anwahl der Zeichen beteiligt, jedoch lässt sich aufgrund der Aktivitätsmuster feststellen, dass zu sehr grossen Teilen die helfende Person für die Auswahl der Zeichen verantwortlich ist. Der Beteiligte mit kommunikativer Beeinträchtigung führt zwar Bewegungen aus, ist in seiner Koordination jedoch nicht beobachtbar auf ein präzises Ziel dieser Zeigebewegungen – in diesem Falle bestimmte Buchstaben – hin ausgerichtet. Vielmehr ist er als Beobachter des Bewegungsziels erkennbar. Bei Typ 2 hingegen ist es der nicht-sprechende Partner, der die Zeigebewegung selbstgesteuert ausführt und die für eine zielgerichtete Auswahl der Zeichen notwendige Orientierungs- und Koordinationsleistung erkennen lässt. Nur er orientiert sich entsprechend, während die unterstützende Person lediglich an der intrapersonellen Koordination ihres Gegenübers beteiligt ist, die dieses braucht, um die Zeichen seiner Wahl ausführen zu können. In beiden Fällen finden mit diesen unterschiedlichen Beteiligungsweisen Zeigehandlungen auf Zeichen statt, die im sequenziellen Interaktionsverlauf kommunikative Bedeutung erlangen.

Was dabei entscheidend ist: Sie werden in beiden Fällen von den nicht behinderten Interaktionspartnerinnen A und R als Handlungen des kommunikationsbeeinträchtigten Gegenübers verstanden, die von ihnen lediglich unterstützt werden. Die Zeigehandlung wird von den helfenden Personen bei beiden Zeigetypen ihnen zugeschrieben und zwar sowohl, was die Auswahl der Zeichen als auch was deren zielgerichtete Anwahl angeht. Dies gilt logischerweise dann auch für die in dieser Kooperation produzierte sprachliche Handlung insgesamt. Einerseits geschieht dies durch Ratifizierung im Folgeturn (Zeilen 14 und 13 in den entsprechenden Grobtranskripten). Andererseits werden die einzelnen Zeichen-Anwahlen nicht in Frage gestellt. A tut das überhaupt nie, und R tut dies einmal (Zeile 99), als sie Bs vorangegangene Koordinationsleistung anzweifelt, nachdem er zweimal hintereinander ein unpassendes Zeichen angewählt hat. Interessanterweise lehnt R hier eine Ratifizierung von Bs

Zeigeaktivität als so intendierte Handlung nicht etwa wegen der sinnlosen Buchstabenkombination ab, sondern aufgrund der ihrer Meinung nach mangelhaften Koordinationsleistung. Denn sonst ist das Treffen offensichtlich unpassender Buchstaben kein Grund für R, Bs Zeigeaktivität nicht als Handlung zu ratifizieren. Sie lässt ihn nach Fehlbuchstaben wie ‚L‘ nach ‚ECH‘ weiter machen und lautiert alle angewählten Buchstaben gleich, lässt beispielsweise keine Unterschiede in der Intonation oder der Betonung der angewählten Buchstaben erkennen. Passende, sinnvolle oder gar ihrer Meinung nach vielleicht ‚richtige‘ Buchstaben anzuzeigen, ist demnach für R hier kein Kriterium, nach welchem sie B die Ausführung der Zeichen als von ihm verantwortete und zielgerichtete Handlung zuschreibt.

Nach welchen Kriterien schreiben die unterstützenden Interaktionspartnerinnen A und R denn nun aber die so produzierten verbalen Anteile der Kommunikation ihren Gegenübern T und B zu? An welchen Aktivitäten und sequenziellen Geschehnissen orientieren sie sich? Wie ist innerhalb des detailliert beschriebenen Prozesses für A und R der „Handlungscharakter insgesamt“ (Deppermann/Schmitt 2007: 41) auf die Art manifest, dass sie mit gleicher Sicherheit von der sprachlichen und kommunikativen Intention und Fähigkeit ihres Gegenübers ausgehen können, wie sie dies täten, wenn sie am Produktionsprozess überhaupt nicht beteiligt wären? Wenn für die Beteiligten, wie Deppermann/Schmitt (ebd.) postulieren und weiter oben bereits einmal erwähnt wurde, der Handlungsvollzug des Gegenübers insgesamt für die Interpretation relevant ist und nicht „einzelne multimodale Aktivitäten“, muss dieser Vollzug für die unterstützenden A und R im Geschehen so erkennbar sein, dass es für sie möglich wird, genauso zu unterstellen, T und B hätten die entsprechenden Äusserungen gemacht, wie sie dies täten, wenn sie selber an der materiellen Realisierung der Zeichen überhaupt nicht beteiligt wären.

Aufgrund der sehr ausführlichen Analyse von Produktionsprozess und Beteiligungsweisen im vorhergehenden Unterkapitel ist deutlich erkennbar, wie dies geschieht. Daraus kann wiederum abgeleitet werden, welche Konzeptionen von (kommunikativer) Handlung die unterstützenden Interaktionspartnerinnen R und A in diesem Prozess bewusst oder unbewusst informieren. Es ist nach den bisherigen Erkenntnissen nicht weiter erstaunlich, dass zwischen Typ 1 und 2 auch in diesen Bereichen grosse Unterschiede bestehen.

5.2.2.1 Zeigetyp 2

Die Leitkriterien der Handlungszuschreibung in Typ 2 scheinen dabei im Gegensatz zu Typ 1 auch aus einer bezüglich des spezifischen Feldes und der darin geläufigen Theorien und Verfahren ethnographisch wenig informierten Beobachtungsperspektive leichter zugänglich, da sie sich problemlos in Kategorien wiederfinden, in denen auch für interaktionale Prozesse ausserhalb von UK generell oder fc im speziellen Prozesse der Handlungszuschreibung durch die Interaktionspartner beschrieben werden. Deppermann/Schmitt (2007: 40f) können dabei wie schon bei der Abgrenzung von Koordination und Handlung weiter oben als guter Orientierungspunkt dienen, welchen Aktivitäten und Verhaltensweisen im sequenziellen Verlauf einer Interaktion von den Interaktionspartnern in ganz ‚normalen‘ Interaktionen

zwischen Menschen Handlungscharakter zugeschrieben wird³², in denen keine materielle Konstruktion der sprachlichen Zeichen stattfindet. Für das Erlangen von Handlungsstatus konstitutiv und für die vorliegende Analyse vor allem relevant sind diesbezüglich die Faktoren der ‚Ratifikationsbedürftigkeit‘, der ‚Thematisierung und Darstellung‘ sowie des ‚Gestalt-, Verfahrenscharakters‘. Die Unterschiede in den Kriterien der Zuschreibung zwischen Typ 1 und 2 und die von ‚uneingeweihten‘ Beobachtenden leichtere Nachvollziehbarkeit der Kriterien in Typ 2 bestehen dabei nicht so sehr darin, ob diese oder andere konstitutive Faktoren von A und R beachtet werden, sondern wodurch dies geschieht.

Sowohl in Typ 1 wie in Typ 2 wird das Anwählen sprachlicher Zeichen zur Konstitution einer Äusserung von den helfenden Interaktionspartnern als vom nicht-sprechenden Gegenüber verantwortete Handlung ratifiziert, sowohl in der Gesamtheit der Äusserung, als auch in jeder einzelnen Anwahl-Aktivität. „Das Gesamt ihres simultan und sequenziell koordinierten Aktivitätswollzugs“ (ebd.) der Verhaltensweisen von T und B hat demnach für A und R jeweils einen „Verfahrens- und Gestaltcharakter“ (ebd.), der ihnen dies ermöglicht. Salopp ausgedrückt sieht das Verhalten von T und B für A und R so aus, wie ein Mensch eben aussieht und sich verhält, der intentional Zeichen aus- und mit dem Finger anwählt und aus diese Weise etwas äussert. Bei Typ 2 lässt sich der helfende Interaktionspartner für die Erkennbarkeit dieses Gestaltcharakters nun genau vom ‚simultan und sequenziell koordinierten Aktivitätswollzug‘ leiten, der für ihn beobachtbar sein muss. R orientiert sich nicht nur an Bs intrapersoneller Koordination für ihre Entscheidung, ob eine Zeichenausführung von B gezielt und absichtlich stattfindet. Vielmehr hilft sie dabei, diese für die einzelnen Zeigehandlungen sicherzustellen, wie im letzten Unterkapitel gezeigt wurde, z.B. durch die Unterstützung der Blickorientierung vor der Zeigebewegung, der Strukturierung der einzelnen Zeigebewegungen mit klarem Ausgangs- und Endpunkt, der zeitlichen Koordinierung von Blick und Bewegung oder auch durch Unterstützung einer funktionalen Position und Haltung von Bs Oberkörper. Als Zeigehandlungen von B werden durch R ausschliesslich simultan und sequenziell entsprechend koordinierte Verhaltensweisen in Bezug auf die zur Verfügung stehenden Zeichen ratifiziert und sind anschlussfähig, was sich ja unter anderem dadurch zeigt, dass R, wenn sie B anschaut, ihn immer erst dann mit der Armbewegung beginnen lässt, wenn sein Blick auf der externen Tastatur ruht, sie also davon ausgehen kann, dass er den Buchstaben gesehen hat, den er als nächstes anwählen will. Als ein offensichtlich unpassendes Zeichen von B angewählt wird, thematisiert R nicht etwa sprachliche Aspekte, sondern koordinative Komponenten der Anwahl-Handlung. Da R zu diesem Zeitpunkt (ab Z 74 im Detailtranskript von Sequenz 2) auf das Display des Laptops und nicht zu B schaut, kann sie nicht wissen, ob Bs Koordination aktuell hinreichend ist oder nicht. Sie geht aber aufgrund des Resultats davon aus, dass sie es nicht ist und thematisiert die Koordination und nicht den sprachlichen Fehler.

Ist der Gestaltcharakter in Form der erwarteten Koordinationsleistung bei B beobachtbar, wird seine Handlung durch R immer ratifiziert, in dem die Zeichenwahl nicht in Frage gestellt und

³² Die Aufzählung wird von Deppermann/Schmitt (2007: 40f.) für koordinative Aktivitäten vorgenommen, indem sie diese sozusagen ex negativo als ‚nicht-Handlungen‘ beschreiben, somit aber natürlich gleichzeitig die ‚Handlungsseite‘ der Medaille beschreiben.

die nächste Zeichenanwahl erwartet wird. Dies geschieht wie gesehen auch dann, wenn offensichtlich unpassende Zeichen angewählt werden, was ja in Sequenz 2 mehrmals vorkommt. Gleichzeitig setzt R, wie bereits im letzten Unterkapitel festgestellt wurde, immer wieder eigene physische und verbale Aktivitäten als Thematisierungen koordinativer Aspekte ein, macht sie ratifikationsbedürftig und erleichtert die Anschlusssicherung durch eine passende Folgeaktivität von B dabei mit mehr oder weniger deutlichen Handlungsprojektionen.

Neben den im letzten Unterkapitel erläuterten Momenten in Sequenz 2 soll hier zusätzlich der Anfang der Sequenz als Beispiel dienen. Es ist der Moment des Sprecherwechsels von R zu B, der bisher noch nicht detailliert zur Sprache kam.

7	31.13		(tippt ins Laptop)=
8	31.25		=hm' (dreht Körper und Kopf B zu)
9	31.27		über was isch dr ned nach lache, (2s) NACH LACHEN IST DAS
10			MIR NICHT (11s) hm' (1s) vorher häsch gseit am Beten bitte und
11			jetzt nach Lachen ist mir nicht oder das nach Lachen ist das mir nicht'

Ausschnitt Grobtranskript Sequenz 2

Der Übergang des Rederechts von R zu B findet in mehreren Stufen statt. Nachdem R die vorherige Äußerung von B kommentiert und zum ersten Mal ihre Frage dazu an B gestellt hat, schreibt sie noch einige Sekunden weiter auf dem Laptop (Zeile 7), während B seinerseits noch nicht aktiv wird. Dann dreht sich R mit Oberkörper und Blick zu B (Zeile 8) und spricht ihn nochmals an in Form mehrerer Äußerungen jeweils mit fragender Intonation und kürzeren oder längeren Pausen dazwischen. Auch hier wird B noch nicht aktiv. Bei 31.52, wo das Feintranskript einsetzt, nimmt R nach körperlicher Adressierung (Zuwenden und Blick) und verbaler Handlungsprojektion (Fragen) noch eine weitere Komponente dazu.

1	Zeit	31.52
4	BIR	B
7	ZeigRr	2x vertikale Kreisbewegungen vor O-Kö, Stopp H ca. 20cm vor O-Kö
10	BIB	> halb zu R

Ausschnitt Feintranskript Sequenz 2



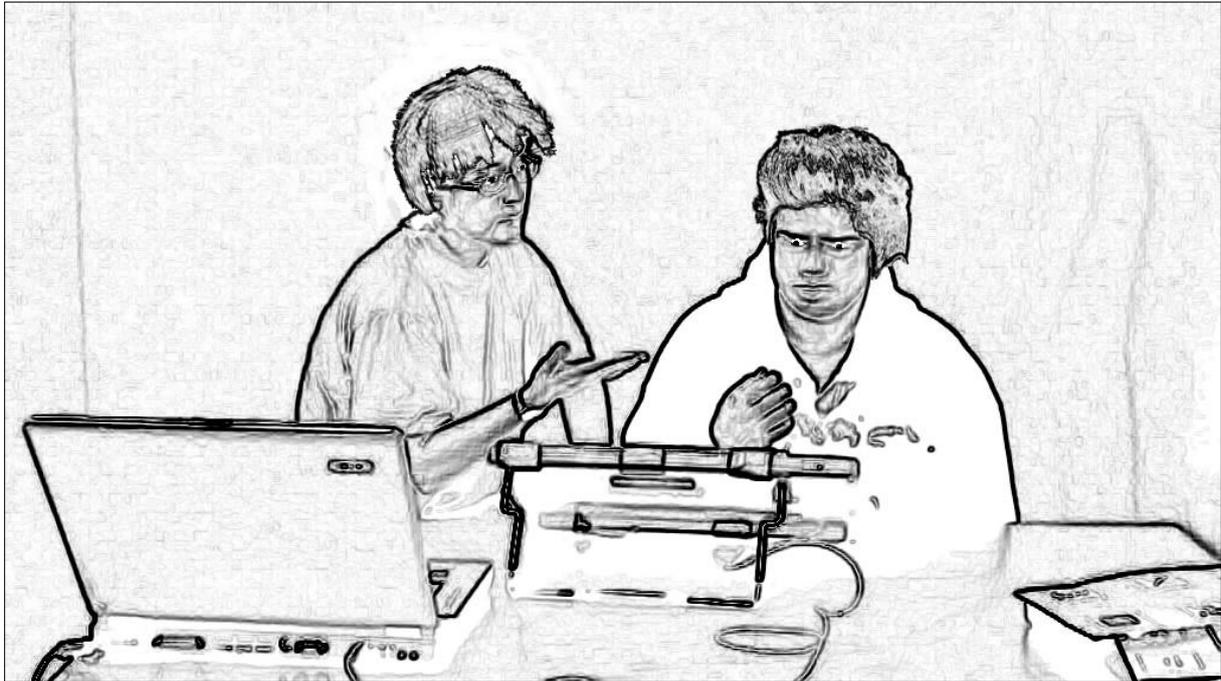
Bildfolge B, Standbild 1: Vertikale Kreisbewegungen durch R

R macht mit ihrer rechten Hand, die sie während des Zeigeprozesses jeweils in der Ausgangsposition hält und zu der B mit seinem Finger nach einer Zeigebewegung wieder zurück kommt, 2 Kreisbewegungen, vertikal zwischen ihrem und Bs Oberkörper. Nach den beiden Kreisen stoppt die Bewegung und die Hand bleibt in der Luft. Gleich nach dem Anfang dieser Bewegung geht Bs Blick etwas nach rechts, in Richtung der Hand (Standbild 1, oben)

12	Zeit	[31.54
16	VeR	[was [isch's` (flüstern) weles Thema` (flüstern)
18	ZeigRr	Hand öffnen
19	ZeigB	Hand kurz zu Stirn legt H in H R, ZF gestreckt
21	BIB	[V ET

Ausschnitt aus Feintranskript Sequenz 2

Nun geht Bs Blick zur externen Tastatur und bleibt da. R wiederholt nochmals die Frage in zwei Stufen, allerdings nur geflüstert (Zeilen 16/21 im Feintranskript). Nach dem ersten Teil öffnet sie ihre Hand (Standbild 2, unten), worauf B seine rechte Hand kurz zur Stirn führt und dann mit gestrecktem Zeigefinger in Rs geöffnete Hand legt (Standbild 3, unten).



Bildfolge B, Standbild 2: R öffnet Hand



Bildfolge B, Standbild 3: B legt rHand in Rs Hand

23	Zeit	31.56	31.58
28	ZeigRl	H an E-Bogen	H an r Schulter B [H weg
29	ZeigRr	[/ [^ ZF an ZF B	
30	ZeigB	[/ [^ ZF an ZF R	
32	VeB	ss]	
33	BIB	~ ET teilweise zusätzl. mit kleinen Kopfbewegungen	
34	KöB	O-Kö aufrichten	

35	Zeit	32.00
38	BIR	> DL
41	ZeigRr	[ZF an ZF-Spitze B ZF los
42	ZeigB	[ZF-Spitze an ZF R [\ v [/
43	VeCo	*E (leise)
44	VeB	[ssssss
45	BIB	_ ET
46	KöB	O-Körper \ [O-Körper /

Ausschnitt aus Feintranskript Sequenz 2

Daraufhin folgt die restliche Vorbereitung zur ersten Zeigehandlung, die auf Bs Seite noch von einer gewissen Unruhe begleitet ist (deutlich durch die Geräusche und die Bewegung des Kopfes). Rs zweite Hand geht auf Bs Schulter und dann wieder weg als die Zischgeräusche und Kopfbewegungen aufhören, ihr Blick bleibt bei B und geht zum Display, als sein Blick fix auf der Tastatur ruht. Dann lässt auch ihr Zeigefinger los, worauf B seine Zeigebewegung startet (Zeilen 38 folgende im Feintranskript).

In dieser kurzen Sequenz wird der spezifische Gestaltcharakter der Zeigehandlung, jener eines simultan und sequenziell koordinierten Bündels von Aktivitäten, an dem sich der helfende Interaktionspartner in Typ 2 für seine Handlungszuschreibung orientiert, sehr deutlich. Es ist auch offensichtlich, dass die zur Unterstützung ihrer Herstellung eingesetzten Verhaltensweisen von R umfassend multimodal und sowohl aufeinander wie auf die ratifizierenden Aktivitäten von B fein abgestimmt sind. Die Adressierung als nächster Sprecher wird beispielsweise von R immer mehr verstärkt, bis B schliesslich zuerst durch seine Blickausrichtung und dann durch das Heben seines Zeigearms mit ausgestrecktem Zeigefinger seinen Turn initiiert und sich entsprechend auf die Zeichen und ihre Ausführung hin koordiniert. Sobald eine Thematisierung, wie Bs Unruhe durch die Hand auf der Schulter oder seine Blickorientierung durch das Festhalten des Zeigefingers und Rs Blick zu B von B durch sein entsprechendes Folgeverhalten ratifiziert sind, wird die Aktivität von R beendet. Gleichzeitig fallen die unterstützenden Massnahmen, damit R seine Handlung initiiert, zuerst sehr gering aus und nehmen erst dann sukzessive zu, bis B beobachtbar seine Koordinationsaktivitäten anfängt. Auf jeder ‚Stufe‘ hat B so die Möglichkeit, für R in seiner Beteiligung ‚accountable‘ zu sein und Anschluss- und Verstehenssicherung auf der Ebene der Zeichenausführung und der Turnübernahme zu demonstrieren. Dies ist für R wichtig, da sie sich von der stattfindenden Koordinationsleistung für ihre Handlungszuschreibung informieren lässt, diese Koordination jedoch auch unterstützt. Das ist nur möglich, wenn die Eigeneleistung von B diesbezüglich deutlich erkennbar ist.

Diese Notwendigkeit für ihre Handlungszuschreibung, dass B durch sein Verhalten seine eigene Koordinationsleistung für R deutlich erkennen lässt, macht zudem verständlich, warum Rs Unterstützungsaktivitäten zwar systematisch sind, aber auf unterschiedliche Weise und in verschiedenen Modalitäten von ihr ausgeführt werden. Würde Rs sie immer gleichförmig und in gleicher Intensität einsetzen, wäre für sie nicht unterscheidbar, ob Bs Reaktion spontan und freiwillig realisiert wird oder lediglich eine mit der Zeit antrainierte Reaktion auf ihre

promptende Aktivität darstellt, also gar nicht anders ausfallen kann. Handlungsverantwortung - sei dies nun die Initiierung oder Übernahme eines Turns oder die Koordination im Hinblick auf die Auswahl eines Zeichens innerhalb einer Äusserung – wird aber nur dann vom Gegenüber zugeschrieben werden, wenn R davon ausgeht, dass B sich bewusst und absichtlich so verhält, wie er es tut. Antrainierte Reaktionen auf bestimmtes Reizverhalten würde diese Annahme jedoch genauso wenig zulassen wie etwa perseverierendes, konstant gleichförmiges oder echolalisches Verhalten, wie es beispielsweise Nutzer T in Sequenz 1 in Bezug auf seine sprachliche Lautierungen zeigt. Dieses Problem der hinreichenden Erkennbarkeit von kommunikativer Intention wird in Kapitel 6 noch genauer zur Sprache kommen. Dieselbe Fragestellung ergibt sich zudem nicht nur im Bereich der Aktivitäten, die zur Konstitution der sprachlichen Komponenten der Äusserung beitragen, sondern auch, wenn es um die kommunikative Bedeutung der analysierten Zeige- und Sprachhandlungen geht. Die Interaktionssequenzen in Kapitel 6, in denen die Zeichen von der beteiligten UK-Nutzerin teilweise völlig selbständig angewählt werden, wird diese kommunikativen Aspekte in den Fokus rücken. Letztlich wird es dabei um die Unterscheidung zwischen den hier behandelten Zeigehandlung und einer kommunikativen Zeigegeste gehen, um die Frage auch, was letztlich als kommunikative Handlung qualifizieren könnte, in wie weit die in den untersuchten fc-Interaktionen stattfindenden Zeige- und Zeichen-Aktivitäten diese Kriterien erfüllen und in wie fern Fragen nach der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten bei den betroffenen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen davon profitieren können

Entscheidend für die Zuschreibung der Handlung als von B verantwortete Zeichenwahl durch R ist demnach ganz klar das Vorhandensein eines passenden multimodalen simultanen und sequenziellen Koordinationsverhaltens in Bezug auf die Zeichenaus- und –anwahl sowie die Übernahme des Turns. Dieses zeigt sich in orientierenden Aktivitäten, in der selbstgesteuerten und eigenständigen Bewegungsführung, der Ratifizierung von Thematisierungen durch sequenziell adäquate körperliche Reaktionen und eine der Handlung angemessene Sequenzierung der einzelnen Komponenten. Sprachlich oder kommunikativ sinnvolle oder passende Zeichen und Zeichenkombinationen stellen bei Typ 2 – wie Sequenz 2 zeigt – für den helfenden Interaktionspartner höchstens ein nachrangiges Kriterium dar, ob dem beteiligten Menschen mit kommunikativer Beeinträchtigung im Einzelfall bedeutungsvolles Handeln im Sinne einer gezielten Zeichenaus- und –anwahl unterstellt wird. Natürlich ist offensichtlich, dass R in der dargestellten Gesprächssequenz 2 und anderen derartigen kommunikativen Interaktionen B grundsätzlich die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen unterstellt, die aus den ihm zugeschriebenen Äusserungen und den von ihr an ihn adressierten Verhaltensweisen als Erwartung ableitbar sind. Rs Verhalten wäre sonst in keiner Weise sinnvoll erklärbar. Es braucht jedoch in Sequenz 2 ganze 11 Anwahl-Bewegungen für den letzten Buchstaben des ersten Wortes der Äusserung, das ‚T‘. Und in keinem Moment stellt R in Frage, dass B einerseits grundsätzlich weiss, was er tut und in der Lage ist, dieses Wort oder andere zu buchstabieren und dass er andererseits während dieser 11 Zeichenausführungen die Aus- und Anwahl bewusst steuert und nicht vielmehr einfach zufällig irgendwo landet. Würde sich R vor allem daran orientieren, dass sinnvolle Zeichen angetippt werden, um Bs Zeigeaktivitäten bedeutungsvolles Handeln zuzuschreiben im Sinne

sprachlichen Handelns durch Zeigen auf Zeichen, dann wären 11 Versuche für nur ein passendes Zeichen ein ziemliches Problem, selbst wenn die Zeigebewegungen so selbständig ausgeführt werden, wie dies bei B der Fall ist.

Aufgrund der bisherigen analytischen Erkenntnisse wird nun auch klar, dass es nicht etwa die physische Selbständigkeit der Bewegungsführung von B ist, von der Rs Handlungszuschreibung hauptsächlich abhängt. Da B im Vergleich zu T bei Typ 1 in physischer Hinsicht seine Anwahl-Bewegungen sehr augenfällig ohne Unterstützung ausführt, hätte sich möglicherweise zuerst der Schluss aufdrängen können, physische Autonomie der Bewegungsführung sei in Typ 2 das ausschlaggebende Kriterium. Immerhin dürfte es der Unterschied in der Zeichenproduktion zwischen den beiden Videosequenzen sein, der ausstehenden Beobachtenden am meisten auffällt. Und die taktile Unterstützung während der Zeigebewegung war von Anfang an der hauptsächliche Grund für die Kritiker von fc, die Autorschaft der Nutzer anzuzweifeln, also nicht den beteiligten Menschen mit kommunikativer Beeinträchtigung sondern den unterstützenden Interaktionsbeteiligten die Verantwortung für die Aus- und Anwahl der Zeichen zuzuschreiben, wie in Kapitel 3 bereits erläutert wurde.

Wie noch zu sehen sein wird, ist jedoch erstens der grosse Unterschied in der physischen Unabhängigkeit der Bewegungsführung der Nutzer T und B in Sequenz 1 und 2 eine Folge des interaktionalen Verhaltens der beteiligten unterstützenden Interaktionspartnerinnen A und R und somit auch eine Folge von deren unterschiedlichen Orientierungen in der Zuschreibung von Handlungsverantwortung. Zweitens stellt eine physisch selbständige Bewegungsführung bei einer Orientierung an passenden koordinativen Aktivitäten zur Bestimmung des für die Zuschreibung notwendigen Gestaltcharakters der Zeigehandlung lediglich einen Faktor unter anderen dar, einen Teil einer multimodalen sequenziellen Ausführung von Zeigen auf Zeichen. Interaktionsbeteiligte orientieren sich jedoch gerade nicht an einem einzelnen „Aspekt eines komplexen Handlungsvollzugs“ sondern am Handlungsvollzug insgesamt (Deppermann/Schmitt 2007: 41). Bei der festgestellten Orientierung in Typ 2 ist es somit zwar hilfreich für die Zuschreibung der Handlungsverantwortung, wenn der beteiligte Mensch mit kommunikativer Beeinträchtigung seine Bewegung physisch selbständig ausführen kann³³, aber es ist keineswegs zwingend. Andererseits wäre eine völlig selbständige Realisierung einer Bewegung auf ein Zeichen allein, ohne die zugehörige Koordinationsleistung für die unterstützende Interaktionspartnerin, kein hinreichendes Kriterium für die Zuschreibung bedeutungsvollen Handelns.

Die Darstellung einer kurzen Sequenz³⁴ einer weiteren fc-Interaktion des Zeigetyps 2 mit anderen Beteiligten kann diesen Punkt illustrieren. Die untenstehende Bildfolge C, zeigt die Zeigehandlung von fc-Nutzerin L auf den Begriff ‚wollen‘, den sie mit der Unterstützung von Interaktionspartnerin O durch Antippen des entsprechenden Feldes auf ihrem

³³ Und eine selbständige Ausführung der Zeichen ist auf jeden Fall Ziel eines handlungsrehabilitativen Ansatzes wie fc, wie dies bereits in Kapitel 3 erläutert wurde.

³⁴ Videosequenz 3: fc-Nutzerin Lara (L) und Stützperson Olivia (O)

Kommunikationsgerät anwählt, auf dessen Touchscreen sich ca. 40 verfügbare Felder mit Begriffen aus verschiedenen grammatikalischen Kategorien sowie einige Funktionsfelder und eine Displayzeile befinden. L reagiert mit dem Antippen von ‚wollen‘ auf die von O vorgängig gestellte Frage, ob sie einverstanden sei, eine bestimmte Vorgehensweise für den häufigeren Einsatz des Kommunikationsgerätes im Alltag in nächster Zeit zu testen, um danach zu entscheiden, ob dieses Vorgehen längerfristig sinnvoll ist. Die Interaktion entstand innerhalb einer Kommunikationsberatung, an der neben der Kommunikationsberaterin UK-Nutzerin L, Betreuerin O und zwei weitere Betreuende aus dem Umfeld von L teilnahmen. L hat neben einer Diagnose, die kognitive Beeinträchtigungen beinhaltet, auch körperliche Schwierigkeiten, unter anderen schwere Bewegungsstörungen, die ihre Möglichkeiten der differenzierten Bewegungssteuerung massiv behindern. Beim Greifen oder Zeigen auf Objekte manifestiert sich dies durch starkes Zittern des Armes, wodurch es ihr unmöglich ist, ohne externe Stabilisierung differenzierte Bewegungen auszuführen. Auch Kopf und Oberkörper unterliegen teilweise starken unkontrollierten axialen Bewegungen, wodurch sich natürlich die Koordination von Blickorientierung und Bewegungsführung erschwert. L verfügt über keine expressive Lautsprache und zum Zeitpunkt der Aufnahme auch über keine anderen körpereigenen Möglichkeiten der Symbolproduktion, obwohl neben der in der Bildfolge sichtbaren Variante von fc immer wieder auch andere Möglichkeiten der Zeichenproduktion ausprobiert wurden. Im Gegensatz zur unterstützenden Interaktionspartnerin O verfügt L zum Zeitpunkt der Aufnahme bereits über mehrjährige Erfahrung sowohl mit dem Kommunikationsgerät als auch mit fc. Os Erfahrung beläuft sich auf unter einem Jahr.



Bildfolge C, Standbild 1: L hebt ihren Arm und schaut zu O



Bildfolge C, Standbild 2: Beginn Zeigebewegung



Bildfolge C, Standbild 3: Feldberührung bei ‚wollen‘

Auf Standbild 1 sitzt O nach Beendigung ihres eigenen Turns L zugewandt und schaut sie an. L hat hier ihren rechten Arm gerade in Richtung zu O angehoben, nachdem er vorher vor ihrem Bauch lag. Danach greift O mit ihrer linken Hand von hinten an den Oberarm von L und mit ihrer rechten Hand von unten um ihren Unterarm. Ls Blick richtet sich auf das Kommunikationsgerät, O schaut nicht zum Gerät sondern über Ls Kopf hinweg geradeaus (Standbild 2). Dies bleibt so bis zur Feldberührung (Standbild 3). Da das Gerät eine Sprachausgabe besitzt, hören alle, welcher Begriff angewählt wurde.

Das Verhalten der unterstützenden Interaktionspartnerin O ist hier dem von R in der ausführlich besprochenen Sequenz 2 sehr ähnlich. Und auch Ls Verhalten gleicht dem von f-Nutzer B in Sequenz 2 sehr stark. O orientiert sich vor der Bewegung auf L hin und in keiner Phase der Handlung auf die anwählbaren Zeichen. Sie unterstützt ihre verbale Adressierung mit der Frage mit einer körperlichen – durch Zuwendung von Blick und Oberkörper – bietet Unterstützung für die Anwahlbewegung an sich jedoch erst an, nachdem ihre Thematisierung von L ratifiziert wird, indem L ihren Turn durch Anheben ihres Armes und Blick in Richtung O initiiert. Wie Standbild 2 zeigt, ist Ls Blick bereits vor Bewegungsbeginn auf das Kommunikationsgerät gerichtet und bleibt mindestens bis zur Feldberührung dort, während O nach erfolgter Orientierung durch L anscheinend ein weiteres Monitoring von Ls Blickverhalten für unnötig hält, da sie nun zwar noch in Ls Richtung aber eher ‚in die Ferne‘ schaut. Os Wegschauen hier ist auffälliger als das von R in Sequenz 2, die ja auf den Bildschirm des Laptops schaut, wenn sie nicht B anblickt, also ihr Monitoring der Zeichenproduktion, wenn auch nicht das von B, immer beibehält. Os Vorgehen kann im Vergleich dazu in seiner auffälligen Realisierungsweise sogar als Display-Verhalten gesehen werden, als eine Darstellung von ‚Nicht-Hinschauen‘, die an L oder an die Kommunikationsberaterin, die zuschaut, gerichtet ist, möglicherweise auch an beide. An L gerichtet, könnte sie mit dem Display vermitteln wollen: „Ich bin raus, du bist selber verantwortlich für dein Zeigen.“ Die Nachricht an die Kommunikationsberaterin hiesse wohl eher: „Ich halte zwar Ls Arm stabil, aber die Handlung ist nicht meine, sondern die von L.“ Das Display-Verhalten von O in dieser Sequenz unterscheidet sich markant von demjenigen von A in Sequenz 1. Die Analyse im letzten Unterkapitel machte klar, dass As Display ausschliesslich an die Kommunikationstrainerin gerichtet und lediglich auf der verbalen Ebene stattfindet. As verbales Display kontrastiert inhaltlich mit ihrem Verhalten in Bezug auf T und die Zeichenproduktion.

O berührt zwar während der Zeigebewegung L an den erwähnten Stellen am Arm, wie dies die helfende Interaktionspartnerin A in Sequenz 1 tut. Dennoch ist ihr Verhalten somit nicht mit dem bei Typ 1 vergleichbar. Die einzige Gemeinsamkeit ist die Berührung während der Bewegung, die jedoch in dieser Sequenz mit O und L reduzierter ist (rechte Hand ist am hinteren Teil des Unterarmes, vor dem Ellenbogen) und auch erst nach erfolgten Koordinations-Aktivitäten von L (Arm heben, Blick ausrichten) ansetzt. Auch L führt die Bewegung wie T in Sequenz 1 physisch nicht selbständig aus. Sie zeigt im Gegensatz zu T jedoch ganz klar die für eine gezielte Anwahl eines Zeichens notwendige intrapersonelle Koordinationsleistung, wie dies bei B in Typ 2 beobachtbar ist, und ist deshalb für die Steuerung der Bewegung von O als verantwortlich erkennbar, auch darum weil O sich nicht an den Zeichen orientiert, also den Anwahlprozess nicht steuern kann³⁵. Ganz abgesehen davon sind Ls Koordination und ihre eigene nicht-Orientierung an den Zeichen die Kriterien, nach denen O ihrem Gegenüber L bedeutungsvolles Handeln im Sinne von Zeichenaus- und –Anwahl zuschreibt. Durch die für sie beobachtbaren passenden koordinativen Aktivitäten und

³⁵ Die Wahrscheinlichkeit, dass O hier unbewusst oder bewusst die Bewegung auf ein bestimmtes Feld hinlenken könnte, tendiert gegen null, da sie erstens mit dem Gerät und somit der Anordnung des Vokabulars darin noch wenig vertraut ist und der Touchscreen auf einer Grösse zwischen A5 und A4 inklusive Funktionsfelder mehr als 40 Felder beinhaltet, die einzelnen Felder also klein sind und nahe beieinander liegen.

ratifizierendes Anschlussverhalten von L kann O ihr die Verantwortung für die Aus- und Anwahl des Zeichens trotz ihrer physischen Beteiligung an der Zeigebewegung zuschreiben.

Natürlich bedingt auch hier die gesamte Handlungsweise von O, dass sie L grundsätzlich die Fähigkeit unterstellt, die Zeichen, die zur Verfügung stehen, zu kennen und damit Äusserungen formulieren zu können. Das heisst, dass in Vergangenheit und Zukunft in einer genügenden Häufigkeit sequenziell passende Zeichen oder Zeichenfolgen von L angewählt werden müssen, damit O annehmen kann, dass L diese Fähigkeit grundsätzlich erlernt hat. Aber wie in Sequenz 2 und bei Zeigetyp 2 allgemein, ist das Treffen passender Zeichen für die Zuschreibung einzelner Zeige- und Sprachhandlung als bedeutungsvoll nicht entscheidend. Es wird in den Verhaltensweisen von L und O somit offensichtlich, dass die Berührung während der Zeigebewegung innerhalb des kooperativen Produktionsprozesses in der Perspektive der Beteiligten lediglich die Rolle einer zusätzlichen Bewegungsstabilisierenden Komponente einnimmt, bedingt durch die Bewegungsstörung von L, der Fokus jedoch anderswo liegt. Wie in der folgenden Analyse der Zuschreibungskriterien bei Zeigetyp 1 ersichtlich wird, sieht dies beim ersten Zeigetyp sowohl in Bezug auf die informierenden Kriterien, wie auch bezüglich der Rolle der Berührung gänzlich anders aus.

Die unterstützenden Interaktionspartner müssen jedoch bei Typ 2 wie auch Typ 1 den nicht-sprechende Menschen mit Beeinträchtigungen ganz grundsätzlich sprachlich-kommunikative Fähigkeiten unterstellen oder zumindest die Fähigkeit, solche im Zuge der Förderung zu erwerben. Nur wenn die HelferInnen dies tun, können sie ihr Gegenüber auf die Weise in die kommunikative Interaktion involvieren, wie sie dies tun, und nur dann ist es für die helfenden Beteiligten sinnvoll, die Ausführung der Zeichen zu unterstützen, wenn ihr Gegenüber nicht von sich aus und völlig selbständig passende Zeichen anwählt. Bei Typ 2 gründet diese Unterstellung jedoch im konkreten Ereignis nicht in kommunikativ oder sprachlich adäquaten Ergebnissen der Zeichenproduktion, sondern in den beobachtbaren Anteilen der fc-Nutzer am resultierenden Gestaltcharakter der Zeigehandlungen in Form multimodaler koordinativer Aktivitäten. Wenn kein passendes Zeichen angewählt wird, erfolgt eine Verstärkung der Unterstützung der Koordination, die Annahme der sprachlichen Kompetenz oder der Möglichkeit der Aneignung sprachlicher Fähigkeiten bleibt jedoch bestehen. Bei den bisher analysierten Sequenzen geschieht dies wohl vor allem aufgrund vergangener Erfahrungen, in denen die betreffenden fc-Nutzer passende Zeichen mit einer bestimmten Häufigkeit angewählt haben. Diese Nutzer verfügen ja bereits über mehrjährige Erfahrungen. Die Unterstellung von (Aneignungs-)Fähigkeit lässt sich jedoch auch ‚auf Vorschuss‘ machen, wie dies in einer späteren Sequenz geschieht und wie dies die Bezugspersonen jedes Babies machen. Sie muss sich dann jedoch in der Zukunft irgendwann auch beobachtbar bestätigen. Allerdings eröffnet eine Kompetenz-Annahme erst die Möglichkeit für die InteraktionspartnerInnen, durch ihr eigenes interaktionales Verhalten bei ihren Gegenübern den Erwerb oder das Aufzeigen entsprechender Fertigkeiten wahrscheinlich zu machen. Beispiele weiterer Interaktionen des Typs 2 in Kapiteln 5.3 und 6 werden dies noch verdeutlichen. Nicht die Annahme fehlender oder vorhandener (Aneignungs-)Fähigkeiten in Bezug auf kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten an sich bei einem Gegenüber, das von sich aus erst einmal keine solchen Fertigkeiten demonstriert, ist also dabei wichtig.

Das unterschiedliche interaktionale Verhalten der nicht beeinträchtigten Beteiligten, das aufgrund der unterschiedlichen Annahmen resultiert, dagegen schon, wie im weiteren Verlauf der Analysen noch klar werden wird.

Im Zusammenhang mit den festgestellten Kriterien der unterstützenden Interaktionsbeteiligten für die Zuschreibung bedeutungsvollen Handelns und die diesbezüglichen Auswirkungen von Kompetenz-Unterstellungen lässt sich auch folgendes zur Verdeutlichung beifügen: Tippt in einer Interaktion ein Mensch, bei dem die anderen Beteiligten von normalen kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten ausgehen, auf seinem Smartphone herum, weil er vielleicht gerade im Internet etwas sucht, tweetet oder ähnliches, und er trifft die passenden Felder nicht oder nur teilweise, werden seine Interaktionspartner annehmen, er hätte ein momentanes Problem mit Motorik, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit oder allenfalls Gedächtnis. Je nach Verlauf der Interaktion und ihrem kontextuellen Wissen werden sie z.B. annehmen, ihr Gegenüber sei betrunken, in seiner Sicht behindert, unaufmerksam und dergleichen oder würde sich absichtlich so verhalten, beispielsweise aus Jux. Die Bestätigung für ihre jeweilige Annahme werden sie neben kontextuellen Informationen im allfälligen verbalen und vor allem koordinativen Verhalten ihres Gegenübers in Bezug auf die intendierte Handlung suchen. Was also das tatsächlich Beobachtbare angeht, entspricht der Fokus dem des unterstützenden Interaktionspartners in Zeigetyp 2, der sich am „Gesamt ihres simultan und sequenziell koordinierten Aktivitätsvollzugs“ (Deppermann/Schmitt 2007: 40f.) orientiert, der für eine Handlung notwendig ist. Und obwohl der nicht-behinderte tippende Beteiligte in dieser Situation keine passenden Zeichen anwählt aber von sich aus und völlig selbständig agiert, werden die anderen Beteiligten in keinem Fall annehmen, er verfüge nicht über die Fähigkeiten, einen Satz zu schreiben oder zielführend im Internet zu navigieren. Selbst wenn sie diesen Menschen nicht kennen und ihn einfach an einer Bushaltestelle antreffen, werden sie ein momentanes motorisches, perzeptives oder attentionales Problem annehmen und nicht das Fehlen der grundsätzlichen Fähigkeit. Einfach weil sie davon ausgehen, dass ein ‚normaler Mensch‘ diese Handlungen grundsätzlich beherrscht und hier ein ‚normaler Mensch‘ vor ihnen steht. R in Sequenz 2 und O in der dargestellten Interaktion mit L machen nichts anderes, sie unterstellen (Aneignungs-)Fähigkeit, obwohl ihr Gegenüber ohne Unterstützung von sich aus diese Fähigkeit nicht zeigt. Nur beobachten sie nicht lediglich die mangelnde Koordination ihres Gegenübers, sondern unterstützen es darin, die notwendige Koordinationsleistung zu erbringen, wozu möglicherweise die Interaktionspartner des geschilderten ‚normalen Menschen‘ auch irgendwann übergehen, je nach Beziehung, die zwischen ihnen besteht.

Dazu entgegengesetzte Rationalisierungen und daraus folgend auch Verhaltensweisen finden sich interessanterweise im Umgang mit den in dieser Untersuchung im Mittelpunkt stehenden Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen und wenig konventionellem Verhalten. Viele ihrer InteraktionspartnerInnen unterstellen ihnen aufgrund einer Diagnose kognitiver Beeinträchtigung und ihrer sehr eingeschränkten oder fehlenden expressiven kommunikativ-sprachlichen Aktivitäten mangelhafte (Lern-)Fähigkeit im Bereich von Sprache und Kommunikation, fehlendes Symbolverständnis und so weiter. Auf solche Umfeld-Theorien wurde in Kapitel 3 bei der Erläuterung des Forschungsfeldes bereits

eingegangen. In Bezug auf fc-Nutzer führt dies teilweise dazu – auch dies wurde in Kapitel 3 und 4 erläutert –, dass selbst dann für Personen im Umfeld öfter Probleme bestehen, den fc-Nutzern Autorenschaft im Sinne der Verantwortung für Aus- und Anwahl der Zeichen mit dem Finger zuzuschreiben, wenn diese – wie B in Sequenz 2 – die Bewegung physisch selbständig ausführen, beobachtbar auf genau diese Zeigehandlung hin koordiniert sind und auch kontextuell sinnvolle Zeichen und Zeichenfolgen treffen. In diesem Rationalisierungssystem scheinen dann plötzlich auch ziemlich weit hergeholte Theorien der ‚Fernsteuerung‘ des ohne Berührung zeigenden fc-Nutzers durch den unterstützenden Interaktionspartner weniger abwegig zu sein als die Möglichkeit, dieser Mensch hätte sich tatsächlich die beobachtbaren sprachlichen Fähigkeiten angeeignet³⁶. Wo also bei der Annahme, man hätte eine ‚normale‘ Person vor sich, auch dann Kompetenz unterstellt wird, wenn in der aktuell gegebenen Situation diese überhaupt nicht beobachtbar ist – wie in der vorgestellten Situation mit dem Smartphone an der Bushaltestelle – wird im Gegensatz dazu im Lebensumfeld von Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen, Sonderschulen, Beschäftigungsstätten und Behinderten-Wohnheime, von Personen im Umfeld häufig in konkreten Interaktionen auch dann Inkompetenz angenommen, wenn diese Menschen Verhalten zeigen, dass in einem ‚normalen‘ Kontext als kompetent angesehen wird.

Obwohl ich in meiner beratenden Tätigkeit diese Annahmen mangelnder (Aneignungs)-Fähigkeit und ihre Auswirkungen häufig antreffe, hat die vorliegende Analyse von fc-Interaktionssequenzen noch einen weiteren Aspekt aufgezeigt, der Einfluss darauf hat, dass die nicht-beeinträchtigten InteraktionspartnerInnen teilweise zögern, den betroffenen fc-NutzerInnen nicht nur die Verantwortung für die Ausführung der sprachlichen Zeichen sondern auch die damit verbundene kommunikative und sprachliche Kompetenz zuzuschreiben, selbst wenn diese die Zeigebewegung physisch selbständig ausführen und sie einer Zeigehandlung entsprechend adäquate Koordinationsleistungen zeigen. Dies hat mit den Komponenten zu tun, die kommunikatives Verhalten neben den sprachlichen Handlungen ausmachen, und die bei fc sowohl bei Zeigetyp 1 noch 2 von den Beteiligten nur sehr beschränkt bearbeitet werden. Diese Aspekte und die Konsequenzen für die Zuschreibung kommunikativer Intention werden in Kapitel 6 und 7 ausführlich behandelt.

Die Unterstellung mangelnder oder vorhandener (Aneignungs)-Fähigkeit im Bereich kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten wirkt sich stark auf die Interpretation beobachteter Verhaltensweisen aus und damit auch auf die Art der angebotenen Interaktionen und darauf, ob kommunikative Förderung, Zugang zu sprachlichen Zeichen, bestimmten Hilfsmitteln oder Interventionen überhaupt angeboten werden. Dass, wie bei fc in Typ 1 und Typ 2, die Ausführung der Zeichen unterstützt wird, macht auf Seiten der helfenden Interaktionspartner jedoch nicht nur die Annahme grundsätzlicher kommunikativ-sprachlicher

³⁶ Siehe z.B. Bober (2012), für die Darstellung verschiedener Theorien, die herangezogen werden und werden können, um Steuerung durch die Stützpersion mit und auch ohne taktile Elemente zu erklären, unter anderen auch Techniken von sogenannten Mentalisten. Es ist jedoch zu beachten, dass Bobers Fokus in ihrer Arbeit vor allem der Analyse und Kritik der bisherigen Forschung zur physischen Unterstützung bei fc und möglicherweise fruchtbaren zukünftigen diesbezüglichen Fragestellungen gilt. Es geht in ihrer Arbeit nicht darum, das Phänomen in seiner Funktionsweise zu erklären oder sich auf ein Erklärungsmodell festzulegen.

(Lern-)Fähigkeit notwendig, sondern zusätzlich die Unterstellung, die Schwierigkeiten lägen zumindest teilweise bei der materiellen Realisierung von Zeigehandlungen. Dass dann letztlich das interaktionale Verhalten hinsichtlich der Art dieser Unterstützung bei Typ 1 und Typ 2 ganz unterschiedlich ausfällt, liegt wiederum an den unterschiedlichen Kriterien der Handlungszuschreibung.

5.2.2.2. Zeigetyp 1

Im Vergleich zur Analyse von Typ-2-Sequenzen stellte es eine ungleich grössere Herausforderung dar zu verstehen, aufgrund welcher Merkmale der Interaktion A in Sequenz 1 und andere unterstützende Interaktionspartner in Typ-1-Sequenzen den fc-Nutzern bedeutungsvolles Handeln im Sinne der Aus- und Anwahl von Zeichen durch Zeigen zuschreiben. Die Analyse der Beteiligungsweisen bei der Zeichenausführung in Sequenz 1 ergibt aufgrund der beobachtbaren koordinativen Aktivitäten klar, dass letztlich A als unterstützende Interaktionspartnerin bestimmt, welche Zeichen angewählt werden. T ist lediglich an der physischen Realisierung beteiligt, nicht aber an der Auswahl der Buchstaben, die sein Finger am Ende antippt und nur bedingt an der Steuerung der Bewegung, die sicherstellt, dass sein Finger auf diesem bestimmten ausgewählten Zeichen landet.

Genauso offensichtlich ist jedoch, dass A nicht sich selber die Aus- und Anwahl der Zeichen, die Zeigehandlung, zuschreibt sondern T. In ihrem Verständnis unterstützt sie zwar Ts Zeichenproduktion, er ist jedoch der Autor der Handlung, sowohl der Zeige- wie auch der Sprachhandlung. Wie gesehen fragt sie ihn immer wieder, wohin er mit der aktuellen Bewegung zielen wolle (Zeilen 14, 102 (2x), 113, 118 im Transkript), wenn diese stoppt oder sich möglicherweise einfach verändert. Nach einem Bewegungsstopp wird zudem zuerst wieder die Ausgangsposition aufgesucht, bevor die Zeigebewegung erneut angesetzt wird. Beide Aktivitäten sind nur sinnvoll, wenn A die Steuerung der Bewegung und die Auswahl der Zeichen als von T ausgehend sieht. Eine mögliche Ausnahme bildet As Verhalten vor der Anwahl der ‚Leertaste‘ nach dem Wort ‚ich‘ (ab 1.56 im Transkript), das bereits beschrieben wurde. Dazu werden weiter unten noch Erläuterungen folgen. Letztlich ist aber schon durch die Tatsache, dass A ihrem Gegenüber T eine Frage stellt („Thomas, hesch du mir öppis z’säge“³⁷), die sie ihn dann mit Hilfe buchstabierenden Schreibens beantworten lässt, offensichtlich, dass sie T nicht nur generell die Fähigkeit, Äusserungen zu schreiben, unterstellt, sondern auch in der Produktion dieser konkreten Äusserung davon ausgeht, dass er sie verantwortet und formuliert, nicht etwa sie selber. Sie unterhält sich zudem regelmässig im Alltag auf diese Weise mit ihm, die Geschehnisse in Sequenz 1 sind darin nicht spezifisch für das Beratungs-Setting. A geht demnach von authentischen Äusserungen von T aus, die so zustande kommen, sonst ist ihr Verhalten nicht sinnvoll.

Würde sie sich hingegen auf der Gesprächsebene ihrer tatsächlichen Beteiligungsweise entsprechend Verhalten, wie sie in ihrem koordinativen Verhalten beobachtbar ist, würde sie keine Fragen stellen, sondern andere Aufgabenstellungen fokussieren, zum Beispiel

³⁷ Standarddeutsch: Thomas hast du mir etwas zu sagen

Buchstaben und Wörter schreiben, bei denen klar ist, dass sie selber das Zeigeziel vorgibt, und die Aufgabe von T darin bestünde, in einer Art von geführter Handlung mit seinem Finger dahin zu folgen und so vielleicht schreiben und zeigen zu lernen. Es sind verschiedene Szenarien denkbar, die hier nicht ausgeführt werden müssen, in denen die beobachteten Beteiligungsweisen der Interaktionspartner an der Zeichenproduktion in Sequenz 1 mit dem restlichen Inhalt der Interaktion konsistent sein könnten. Keine davon kann jedoch das kommunikative Verhalten von A erklären, das tatsächlich beobachtbar ist. Es bleibt somit die grosse Diskrepanz zwischen den Aktivitäten von A auf der Ebene der Zeichenproduktion während Ts Turn und ihren Aktivitäten auf der inhaltlichen Ebene des Gesprächs.

Dieses Problem reflektiert auch auf das Thema des ‚doppelten Gesprächs‘, das als struktureller Aspekt im Pilotprojekt (Kapitel 4) herausgearbeitet und beschrieben wurde. Es beschreibt die Tatsache, dass während der Konstitution eines fc-Nutzer-Turns gleichzeitig zwei Interaktionsebenen bearbeitet werden müssen von den Beteiligten: diejenige des hauptsächlichlichen Gesprächs, im Pilotprojekt als Interaktion 1 beschrieben, und diejenige, die Aktivitäten der Beteiligten beinhaltet, die zur Konstitution der Äusserung des Nutzers beitragen (Interaktion 2). Die Analyse von Typ-2-Sequenzen machte deutlich, dass bei diesem Typ der Fokus zuerst auf der Konstitution der Zeigehandlungen liegt, also nicht nur auf dem Produktionsprozess, sondern sogar enger auf der Realisierung der Handlung, welche die gezielte Zeichenwahl ermöglicht. Verständliche oder passende Zeichenwahl ist erst in zweiter Linie Thema. Welche Bedeutung oder Funktion die produzierte Äusserung auf der Gesprächsebene haben könnte, wird während der Produktion überhaupt nicht bearbeitet, das heisst, es besteht auch eine klare Trennung zwischen Produktions- und Gesprächsebene. Diese Vorgehensweise bei Typ 2 wird im nächsten Unterkapitel noch deutlicher, in der die absolut entscheidende Rolle des Verhaltens der unterstützenden Interaktionspartner für das Resultat mit weiteren Sequenzen vertieft wird.

Für Typ 1 wird nun ersichtlich, dass die beiden Interaktionsebenen der Äusserungsproduktion des fc-Nutzers und des hauptsächlichlichen Gesprächs auf andere Weise getrennt sind. Auf der Ebene der Zeichenrealisierung während des Nutzer-Turns stellt der unterstützende Interaktionspartner durch seine körperlichen Aktivitäten sicher, dass sinnvolle Zeichen angewählt werden, die er aber auf der sprachlichen und kommunikativen Handlungsebene dem Nutzer zuschreibt. Das lässt erwarten, dass der Fokus in Typ 1 viel stärker auf der sprachlichen und inhaltlichen Ebene des Gesprächs liegt als bei Typ 2. Die Analyse der Kriterien für die Zuschreibung bedeutungsvollen Handelns ergibt, dass dies tatsächlich so ist, ja sogar die Zuschreibung der Autorenschaft des Nutzers, was die Aus- und Anwahl der Zeichen durch Zeigen angeht, nur durch eine enge Verzahnung zwischen Aspekten der Bewegung und sprachlichen Aspekten gelingt, die sich im spezifischen Verhalten der unterstützenden Person beobachten lässt. Neben Sequenz 1 wird zur Vertiefung und weiteren Verdeutlichung der Analyse eine zusätzliche Typ-1-Sequenz in die Darstellung einbezogen werden, in denen die Aktivitäten von Nutzer und unterstützender Person in dieser Hinsicht noch etwas weiter gehen.

Wie inkongruent oder verwirrend As Verhalten aus einer beobachtenden Aussenperspektive auch vielleicht anmuten mag, aus ihrer eigenen Perspektive müssen die Verhaltensweisen auf den beiden Ebenen in eine systematische Verbindung gebracht werden können, so dass die Gesamtheit ihres interaktionalen Verhaltens zur Konstitution von Sinn und Ordnung beiträgt. Es ist natürlich grundsätzlich denkbar, dass A bewusst selber die Zeichen auswählt und die Bewegungsführung so beeinflusst, dass Ts Finger tatsächlich auf diesen Zeichen landet oder dass sie ihren grossen Anteil daran zumindest bemerkt. Sie würde dann lediglich gegenüber T und der Kommunikationsberatung so tun, als ob sie davon ausginge, dass T für die Zeigehandlung und die Formulierung verantwortlich sei, da es doch sehr abwegig wäre, sozusagen mit sich selber zu sprechen. Einerseits ist dies jedoch aus motivationaler Perspektive ein sehr unwahrscheinliches Szenario, sowohl für die Sequenz zwischen A und T als auch für andere untersuchte Sequenzen des Typs 1. Es besteht in den untersuchten Fällen kein Druck auf die HelferInnen, mit den fc-Nutzern bestimmte Inhalte oder überhaupt verständliche Sprache zu produzieren. Mit der Kommunikationsberaterin in Sequenz 1 bestand ein vertrauensvolles Verhältnis und A hatte in der Vergangenheit Probleme bei der Kommunikation mit T immer wieder angesprochen. In anderen Sequenzen – auch derjenigen, die weiter unten zur Analyse herangezogen wird - war teilweise gar kein ‚Aussenstehender‘ dabei und die Aufnahmen wurden nicht zum Zweck gemacht, sie zur Analyse oder Kritik jemand anderem zu zeigen. Zudem wäre ein solches Verhalten unter ethisch-moralischen Gesichtspunkten nur schwer über längere Zeit aufrechtzuerhalten. Andererseits weist die Tatsache, dass die koordinativen Aktivitäten von A, die ihre Bearbeitung der Aus- und Anwahl der Zeichen belegen, in hohem Tempo und gleichzeitig mit der Bearbeitung anderer Aufgaben ausgeführt werden, auf eine Realisierung hin, die ihr zumindest im Moment der Ausführung wenig bewusst ist. Der Unterschied zu einer sehr bewussten Bearbeitung koordinativer Anforderungen wird im Vergleich zu ihrem Verhalten bei der beschriebenen Suche nach der ‚Leertaste‘ offensichtlich, auch wenn der Display-Charakter, den diese Suche mit der Zeit annimmt, die Aktivitäten dann noch etwas verstärkt.

In ihrem im Unterkapitel zur Realisierung der Zeichenanwahl besprochenen sonstigen Display-Verhalten gegenüber der Kommunikationstrainerin KT, der dritten Ebene, die sie während der Sequenz bearbeitet, macht A zudem klar, welche Art Kritik an den beobachtbaren Verhaltensweisen sie von Seiten der Beratung allenfalls erwartet und begegnet ihr (Zeilen 14, 60, 78 im Feintranskript der Sequenz 1) verbal. Die Analyse hat etabliert, dass die beiden Anweisungen an T, auf die Tafel zu schauen und die verbal unklare Anweisung ‚Thomas, du muesch‘ (Standarddeutsch: du musst) nicht wirklich an T gerichtet sondern eine Thematisierung für KT sind. A weiss, da es zur Instruktion durch KT gehört, dass T die Buchstaben anschauen soll, auf die er zeigen will. Ein direkter Beleg dafür findet sich in der weiteren Folge der Sequenz, gegen Ende von Ts Turn bei 5.17 (Zeile 119):

111	Zeit	[4.56	[5.11
112	MiA	[verzieht MW nochmals	
113	VeA	kann‘ i i	[wo‘ nänei nicht haue
114	Zeig	[v	
115	VeT		[(kanne/komme)
116	KöT		[berührt A leicht mit Hand an O-Arm

117	Zeit	[5.14	[5.17	[5.22
118	VeA	[kann ich‘		[wi jä witer‘
119	VKT	[Thomas gugg . . gugg de Buechstaben a,		

120	Zeit	[5.24	[5.27	[5.45	[5.48	[5.49
121	BIA	[> über Tisch				
122	VeA	[luege‘	[sch luege‘ r e i b e n,	[schreiben		
123	Zeig	[A lässt T los, T Arm bereit				
124	VKT	[jo . . das hani.verst.				

Ausschnitt Grob-Transkript weiterer Verlauf von Ts-Äusserung nach Ende Feintranskript
Sequenz 1

An diesem Punkt greift KT das einzige Mal während des gesamten Turns von T in die Interaktion ein, indem sie T direkt zum Hinschauen auffordert: ‚Thomas gugg . . gugg de Buechstaben a‘³⁸. KT greift mit dieser Anweisung an T erst nach dreieinhalb Minuten der laufenden Äusserungsproduktion ins Geschehen ein, obwohl sie beobachten kann³⁹, dass T von Anfang an nur sehr bedingt auf die Buchstaben schaut. Wie der Ausschnitt aus dem Grobtranskript ab Zeile 112 zeigt, kommt hier der Produktionsprozess für einige Sekunden ins Stocken. A bearbeitet jedoch lediglich Ts Bewegungsverhalten, nicht seine visuelle Orientierung, indem sie fragt, wo die Bewegung hingehen soll, wie es weitergehen soll und dass er nicht ‚hauen‘ (Standartdeutsch: ‚schlagen‘) soll (Zeilen 113 und 118). Erst nachdem KT ihre deutliche verbale Anweisung an T bezüglich Blick gegeben hat, nimmt A dies auf (bei 5.24 und 5.27, zweimal ‚luege‘), und zwar gleich zweimal hintereinander. Dies legt nahe, dass A KTs Äusserung auch als Hinweis für sich selber versteht, diesen Punkt in ihrer Unterstützung von T zu beachten. Gleichzeitig macht es deutlich, dass Blickorientierung durch T für KT wichtig ist, so wichtig, dass sie in die laufende Interaktion zwischen A und T eingreift, die sie ansonsten lediglich beobachtet.

Die Analyse von Sequenz 1 macht deutlich, dass A schon am Anfang der Äusserung immer wieder mitbekommt, dass T öfter nicht auf die BT schaut. Sie kann demnach davon ausgehen, dass dies von KT angesprochen werden wird. Mit ihren Displays während der Äusserung von T vermittelt sie nun, dass sie weiss, dass T hinschauen sollte beim Zeigen und sie mit ihm daran arbeitet. Die Sequenzanalyse im entsprechenden Unterkapitel hat aber gezeigt, dass sie dies gerade nicht tut in der aktuellen Situation, was KT dann wohl veranlasst, gegen Ende des Turns direkt verbal einzugreifen. A kennt also die Ansicht der Beratung, dass Blickorientierung notwendig ist, teilt diese aber anscheinend nicht, da sie nicht sicherstellt, dass sich T tatsächlich visuell an den Buchstaben orientiert vor oder während der Zeigebewegung.

Das Gesagte macht es sehr wahrscheinlich, dass A nicht bewusst, die Aus- und Anwahl der Buchstaben bestimmt und sich deshalb auch ihrer diesbezüglichen koordinativen Aktivitäten nicht bewusst ist. Da in den Coachings regelmässig Videoaufnahmen gemacht werden, müsste

³⁸ Standartdeutsch: ‚Thomas schau . . schau den Buchstaben an‘.

³⁹ da der Standpunkt der Beobachtung von KT zu dem der Kamera nur leicht nach links verschoben ist,

sie auch annehmen, dass ihr Verhalten, wenn von KT nicht beim Zuschauen, dann spätestens beim Visieren der Aufnahmen bemerkt wird, wenn sie es bewusst machen würde. Wenn sie jedoch das Ziel der Zeigehandlung nur unbewusst bestimmt, ist verständlich, warum sie nicht sicherstellt, dass T Blick und Bewegung so koordiniert, wie dies von den Nutzern in Typ 2 erwartet wird. Sie macht die Erfahrung, dass T passende Buchstabenfolgen trotzdem – auch ohne genügende Blickorientierung und Koordination – anwählen kann, da sie ja davon ausgeht, dass er die Wahl trifft. Die erhaltene konkrete Instruktion, jede fundierte Weiterbildung zu fc und As Beobachtungen von Menschen ausserhalb von fc, die auf etwas zeigen, mögen darauf beharren, dass Blickorientierung, eine Koordination von Orientierung und Bewegung für ein zielgerichtetes Zeigeverhalten notwendig sind; A macht jedoch in ihren Äusserungs-Produktions-Prozessen mit T und fc konstant die Erfahrung, dass T auch passende Zeichen trifft, wenn er sich nicht mit dem Blick orientiert. Also muss sie auch nicht sicherstellen, dass T eine entsprechende Koordinationsleistung erbringt.

Der Gestaltcharakter, an dem sich die Interaktionsbeteiligten für die Zuschreibung von Handlungsstatus innerhalb eines Aktivitätsgeschehens und somit auch Handlungsverantwortung orientieren, wird von A nicht von einer – bei T nicht vorhandenen – intrapersonellen Koordinationsleistung abgeleitet. Ein von A beachtetes Kriterium sind sicherlich die Armbewegungen zur Buchstabentafel an sich, die von T ausgeführt werden. Deren Existenz und Qualität ist das einzige, das sie T gegenüber ausserhalb ihres Display-Verhaltens für KT in Bezug auf die Anwahl-Handlung thematisiert, wie die Detailanalyse der Zeichenproduktion deutlich zeigte. In diesem Punkt unternimmt A Anstrengungen, dass ihre Unterstützungsaktivitäten von T durch eine entsprechende Bewegungsaktivität ratifiziert werden, bspw. indem sie eine Bewegung stoppt und wieder zur Ausgangsposition zurückkehrt, wenn eine Bewegung für sie nicht klar genug spürbar ist oder von T gestoppt wird (z.B. Zeilen 6, 15, 24 im Feintranskript der Sequenz 1), teilweise gefolgt von einer verbalen Ansage (z.B. Zeilen 14, 60), die als Verstärkung gemeint sein könnte, um eine Ratifizierung zu erhalten, ähnlich wie dies R insbesondere bei der Turnübergabe in Sequenz 2 tut.

Eine Armbewegung auf ein Objekt oder grafisches Symbol hin allein, selbst wenn sie die Form der kanonischen Zeigegeste annimmt⁴⁰, ist aber, wie schon bei der Besprechung der Kriterien für die Handlungszuschreibung bei Typ 2 klar wurde, in keinem Fall hinreichend, um zu einer Zuschreibung von Handlungsstatus und Handlungsverantwortung zu führen. Sonst liesse sich auch einem aus Lego-Teilen gebauten ‚Arm‘ Verantwortung für die Zeichenwahl zuschreiben, der programmiert wurde, die entsprechende Bewegung in Bezug auf vor ihm positionierte Zeichenfelder auszuführen. Zudem geht es hier um die Verhaltensweisen von Menschen, die aufgrund motorischer, attentionaler und koordinativer Schwierigkeiten teilweise unkontrollierte, nicht intentionale Bewegungen realisieren.

Es wird bereits beim Sprecherwechsel im Übergang zu Ts Turn in Sequenz 1 offensichtlich, dass A sich auch in dieser konkreten Interaktion tatsächlich nicht allein an Ts Zeigebewegung

⁴⁰ Für eine Diskussion Formen der Ausführung von Zeigegesten siehe auch Kendon 2004

orientiert. Das Transkript der entsprechenden Sequenz vor dem Beginn des bereits analysierten Detailtranskriptes illustriert dies.

1	0.39	T	(nimmt Hand von A, A hält sie fest)
2	0.46		(schaut auf BT greift sie mit linker Hand am linken Rand und schiebt sie leicht nach rechts zwischen sich und A)
3	0.50	A	(lässt Ts rechte Hand los)
4		T	(nimmt sie wieder und zieht Richtung BT)
5		A,T	(A hält ihn zurück, Ts Blick geht zum Fenster)
4	0.55	T	(schaut auf BT)
6	0.56	A	(lässt Ts Hand wieder los)
7		T	(zeigt ein Zeichen an, geht dann in die Ausgangsposition und bleibt da mit dem Arm, Blick geht zum Fenster)
8	1.13		(Blick geht zur BT)
9	1.16		(wählt ein Zeichen an, dann zurück in Ausgangsposition, Blick geht nach links weg)
10	1.16	KT	ich gseh scho du bisch . . voll parat mached doch einfach mol e paar
11			Minute und vilich hesch du grad öppis wo de wötsch säge`
12	1.22	A	jä ich frog en jetzt ame meistens Thomas hesch du mir öppis [zsäge`
13		KT	[genau`
14			mached doch [mol wenn du scho dini Hand] do parat machsch dän=
15		A	[und mehr makxxx xx xx] =gäll`
16		KT	(1.5s) mach mol [hinne`
17		A,T	\ [v / ^ (bleiben gemeinsam im Ausgangspunkt)
18	1.30	A	(6s) (Stuhl rücken) so (9s) (Stuhl rücken, s.setzen, Finger T. reiben)
19	1.45		also fömmer a: ^

Transkript Sprecherwechsel von KT zu A und T, beinhaltet einen Teil des zu Beginn der Analysen dargestellten Grobtranskriptes von Sequenz 1

Diese Sequenz gleich zu Beginn des Coachings, die unmittelbar vor der für die Zeichenproduktion analysierten Sequenz stattfindet, dauert 1 Minute und 6 Sekunden (0.39 – 1.45). Zwischen 0.56 und 1.30 macht T mit ausgestrecktem Zeigefinger 3 Mal eine Armbewegung auf ein Zeichen auf der bereits vor ihm liegenden Buchstabentafel (Zeilen 7, 9, 17). Bis kurz vor 1.13 erklärt KT verbal parallel zu den im Transkript abgebildeten Aktivitäten von T und A den geplanten Ablauf des Coachings (im Transkript nicht vermerkt). A und T haben bereits die Sitzpositionen inne, wie sie in den Standbildern der Sequenz 1 zu sehen ist, der Abstand zwischen ihnen ist aber zu diesem Zeitpunkt noch einige Zentimeter grösser als während Ts folgendem Turn. KT sitzt A und T gegenüber. A schaut zwischen KT und T hin und her, Ts Blickverhalten ist im Transkript dargestellt. Ts Aktivitäten sind also sowohl in As Blickfeld wie auch durch die stattfindenden Berührungen zwischen ihrer Hand und der von T (Zeilen 1 - 6) in ihrer Wahrnehmung aktuell. Dennoch reagiert sie in keinem der 3 Fälle auf die Zeichenanwahl von T. Wäre eine stattfindende Zeigebewegung das alleinige Kriterium für die Handlungszuschreibung, dann müsste A hier Ts Aktivitäten als Zeichenwahl ratifizieren, wie sie dies bei den Anwahl-Bewegungen tut, die T danach in Kooperation mit ihr ausführt. KT ihrerseits ratifiziert zumindest die dritte Zeigebewegung von T mit anschliessendem Verharren des Armes in der Ausgangsposition, indem sie verbal kommentiert, dass er anscheinend bereit sei anzufangen (Zeile 10).

Dass A auf Ts Zeigeaktivitäten überhaupt nicht reagiert, mutet umso erstaunlicher an, als T diese Zeigebewegungen völlig selbständig ausführt und dabei eine Koordinationsleistung aufweist, wie sie für Zeigehandlungen in Typ 2 in Bezug auf den notwendigen Gestaltcharakter besprochen wurde. Nicht nur richtet T vor der Zeigebewegung seinen Blick auf den Teil der BT, auf den er nachher zeigt. Er initiiert und beendet seine Aktivität auch selber, rückt sogar anfänglich die BT zurecht (Zeile 2) und greift 2 Mal nach As Hand (Zeilen 1 und 4), bevor er dann selbständig agiert, wohl um eine gemeinsame Anwahl-Handlung zu initiieren, die er ja gewohnt ist. Es ist also festzustellen, dass genau das Verhaltensmuster in Bezug auf die Anwahl von Zeichen, auf dem in Zeigetyt 2 die Zuschreibung von Handlungsstatus und -Verantwortung durch die Interaktionspartner basiert, in Zeigetyt 1 keinen Handlungsstatus erreicht. Vielmehr wird dieses Verhalten von der helfenden Interaktionspartnerin ignoriert, während Bewegungsaktivitäten auf Zeichen, die von T ohne Blick-Koordination und mit taktiler Unterstützung der Bewegung durch A ausgeführt werden, von ihr als Anwahl-Handlungen ratifiziert werden.

In der Videoaufnahme ist nicht beobachtbar, welche Zeichen auf der BT T bei seinen 3 selbständigen Anwahl-Aktivitäten antippt. KT kann es aus ihrer mit der Kamera fast deckungsgleichen Position auch nicht sehen, A könnte es natürlich sehen, ihr Blick ist aber nicht auf die Tafel gerichtet, wenn T die Zeichen antippt. Es ist demnach nicht klar, ob T kontextuell sinnvolle Zeichen anwählt oder nicht. A scheint jedoch auf jeden Fall nicht davon auszugehen, dass T dies tut oder tun könnte, denn sonst würde sie entweder schauen, welche Zeichen T anwählt oder zumindest danach nachfragen und um eine Wiederholung bitten. A erkennt Ts Aktivitäten nicht einmal den Status als Turn-Initiierung zu, obwohl diese Bedeutung als Interpretation von Ts Verhalten von KT zweimal (Zeilen 10/11 und 14-16) deutlich angeboten wird, das zweite Mal sogar durch direkte Beschreibung von Ts beobachtetem Verhalten. A fängt aber erst in dem Moment an, irgendwelche Aktivitäten – inklusive Zeigeaktivitäten – von T als kommunikativ bedeutungsvoll zu ratifizieren, als sie sich einerseits als direkte Gesprächspartnerin von T etabliert hat und andererseits ihre Ausgangsposition als Stützpersion eingenommen hat. Dies wird in 1.45 (Zeile 19) zusätzlich verbal markiert durch ihre Äusserung ‚also fömmer a‘ (Standarddeutsch: also, fangen wir an), worauf dann die im Detail analysierten Produktionsaktivitäten der Äusserung ‚ich kann einfach‘ etc. folgen.

Im Verhalten von A bei der Turnübergabe wird somit auch nochmals der Fokus der helfenden Interaktionspartner bei Typ 1 auf das Hauptgespräch (Interaktion 1 beim ‚doppelten Gespräch‘ im Pilotprojekt) offenbar, der bei Typ 2 in der Perspektive der Helfenden auf der Interaktion 2 liegt, der Herstellung der Voraussetzungen für die Äusserungsproduktion des Nutzers. Sähe sich A in Sequenz 1 auch vor allem als Unterstützerin der Zeichenausführung von T, gäbe es keinen Grund, nach Ts Initiierungsbemühungen und KTs direkter Ansprache von T vor 1.22, wodurch sie ihn offiziell als nächsten Sprecher auswählt, selber eine Frage an T zu stellen. Dieser Fokus bei ihrem eigenen Verhalten auf die Bearbeitung der primären Gesprächsinhalte und somit auch auf die Rolle der Gesprächspartnerin, nicht auf die ‚Produktions-Unterstützung‘, lässt dann in Bezug auf Ts Aktivitäten einen stärkeren

parallelen Fokus von A auf dessen sprachliche Inhalte als auf dessen Anwahl-Handlungen wahrscheinlich werden. Genau dies ist in Sequenz 1 und anderen Typ-1 Interaktionen auch zu beobachten und verleiht dem hauptsächlichen Kriterium für die Zuschreibung von Handlungsverantwortung und -Status – neben der Bewegung – noch stärkeres Gewicht.

Armbewegungen auf Zeichen sind demnach zwar notwendiges Kriterium für eine Handlungszuschreibung in Typ 1, aber nicht hinreichendes Kriterium. Und wo bei Typ 2 die physische Selbständigkeit der Bewegung als angestrebtes Ziel und hilfreich aber nicht als zwingend notwendig für die Zuschreibung von Handlungsverantwortung herausgearbeitet wurde, stellt sich diese durch die Analyse des Interaktionsverhaltens von A in Typ 1 als von ihr völlig negierter Faktor dar. Vielmehr werden sogar nur Zeigeaktivitäten von A als Handlungen ratifiziert, die in physischer Kooperation zwischen ihr und T realisiert werden, also nicht selbständig stattfinden. Dieses Verhalten von A und der weiteren helfenden Interaktionspartner in anderen Typ 1 Interaktionen lässt zusammen mit der im Gegensatz zu Typ 2 konstant sehr hohen – teilweise fast perfekten – Trefferquote hinsichtlich passender Zeichenfolgen nun endlich das Hauptkriterium erkennbar werden, nach dem von den unterstützenden Interaktionsbeteiligten in Typ 1 Interaktionen den fc-Nutzenden Handlungsstatus und Verantwortung für die An- und Auswahl der Zeichen zugeschrieben wird: Es wird mit hoher Konstanz sinnvolles verbales Verhalten produziert.

Im Gegensatz zu Sequenz 2, in der oft mehrere Versuche und Korrekturen notwendig sind, bis der intendierte Buchstabe von B getroffen wird - in einem Fall ganze 11 wie gesehen -, finden in Sequenz 1 überhaupt keine Korrekturen statt⁴¹. Die Buchstaben werden jeweils gleich im ersten Versuch richtig angewählt, und es gibt auch keine orthographischen oder syntaktischen Fehler, mit einer Ausnahme, über die gleich noch zu sprechen sein wird. In Sequenz 2 werden nicht nur Fehlbuchstaben angetippt und wieder gelöscht, dieses Löschen geschieht auch als Autokorrektur durch B selber. R fordert das nicht ein oder weist ihn darauf hin. Der Befund für Sequenz 1 ist deshalb ziemlich auffällig, vor allem wenn man zusätzlich bedenkt, dass zwar sowohl B als auch T zum Zeitpunkt der Aufnahme schon einige Jahre in dieser Form produktiv mit Sprache umgehen, Nutzer B, der in der Sequenz viele Fehler macht, jedoch einiges länger, da er bereits Teil des Pilotprojektes war. Wie im Unterkapitel zu den sprachlichen Entwicklungen der beteiligten Nutzer im Pilotprojekt diskutiert wurde, zeigten die Äusserungen der Nutzer – auch die von B - vor allem in der Phase des Projektes, in der die taktile Unterstützung der Zeigebewegungen noch gross war und nicht blind stattfand, teilweise erstaunliche sprachliche Fähigkeiten. Wie die Beispiele illustrierten, waren Äusserungen häufig orthographisch und syntaktisch korrekt, wenn auch teilweise semantisch unkonventionell und vor allem pragmatisch mangelhaft. B hätte demnach in bestimmten Phasen während des Pilotprojektes über grössere sprachliche Fertigkeiten verfügt als Jahre später in Sequenz 2 und ähnlichen Interaktionen, obwohl er in der Zwischenzeit immer in irgendeiner Form – wenn auch kaum je in genügendem Masse – kommunikative Förderung erfahren hatte. Das wäre jedoch eine ziemlich absurde Interpretation der Fakten. Sehr viel wahrscheinlicher ist, dass etliche Interaktionen zwischen B und seinen Stützpersonen während

⁴¹ Da A die jeweils angetippten Zeichen lautiert, lässt sich dies trotz fehlender visueller Beobachtungsmöglichkeit des Fingers auf der Tafel dennoch mit Sicherheit feststellen.

der entsprechenden Phase des Pilotprojektes eher den für Typ 1 beschriebenen Zeichen-Produktionsprozessen entsprachen. Soweit dies aufgrund der schlechteren Aufnahmequalität und der beschränkten Zahl der Videoaufnahmen aus dieser Phase des Pilotprojektes möglich ist, konnte eine nachträgliche Analyse der Interaktionen auf solche Fragen hin, dies belegen.

Bs Fehlversuche in Sequenz 2 konnten in der Untersuchung zudem klar mit seiner jeweiligen koordinativen Leistung in Zusammenhang gebracht werden. Ähnliches wurde ja bereits im Pilotprojekt beschrieben. Solche Beobachtungen von sich verändernden sprachlichen Äusserungsmerkmalen bei verbesserter Koordination und wachsender physischer Unabhängigkeit bei der Zeichenanwahl führten wie beschrieben unter anderem zur Konkretisierung der Fragestellungen für die Detailuntersuchungen in diesem Kapitel. Bei Ts Äusserung in Sequenz 1 sowie bei anderen Typ 1-Äusserungen sind in der Regel keine Schwankungen in der Trefferquote beobachtbar, obwohl auch T – wie in der dargestellten Sequenz ersichtlich - und andere Typ 1-Nutzer sich hinsichtlich ihrer koordinativen Leistung nicht konstant gleich verhalten.

Es ist beim beobachteten Interaktionsgefüge für A in Sequenz 1 nur dann möglich, T trotz fehlender Koordinationsleistung und selbständiger Bewegungsführung Handlungsverantwortung für die Zeichenwahl im Sinne von Autorenschaft und Intentionalität oder seinen Anwahl-Aktivitäten überhaupt Handlungsstatus zuzuschreiben, wenn T sinnvolle Zeichenfolgen anwählt. Im Gegensatz zu R in Sequenz 2 ist es für A nicht möglich, intentionales und zielgerichtetes Anzeige-Verhalten aufgrund beobachtbar erbrachter intrapersoneller Koordinationsleistung ihres Gegenübers auch dann zu unterstellen und zuzuschreiben, wenn in einem bestimmten Moment (noch) keine sinnvollen Zeichen getroffen werden. Bei Typ 2 findet eine klare Trennung zwischen der Handlung des Anzeigens von Zeichen und dem resultierenden sprachlichen Produkt statt. Fällt das sprachliche Produkt unverständlich oder unpassend aus, bleibt dennoch die beobachtbare und deshalb zuschreibbare Anwahl-Handlung. Das wäre der Ausgangslage in einem verbal mündlich geführten Gespräch vergleichbar, in dem sich ein Beteiligter unverständlich ausdrückt, er aber erkennbar auf die Sprachproduktion in der Wahrnehmung seines Turns fokussiert ist. Wenn T in Sequenz 1 oder die Nutzerin in den folgenden Videosequenzen 4 und 5 des Typs 1 keine verständlichen oder sinnvollen sprachlichen Resultate realisiert, bleibt letztlich gar nichts übrig als möglicherweise ein ‚Lego-Arm‘, der sich von seiner Ausgangsposition immer wieder auf eine Buchstabentafel bewegt und darauf zufällig bestimmte Buchstaben berührt. Das wäre einer einfachen Sprachlaut-ähnlichen Geräuschproduktion eines Beteiligten innerhalb einer laufenden Interaktion vergleichbar, die jedoch ohne gleichzeitige zusätzliche Verhaltensweisen stattfindet, durch die sich auf eine intendierte sprachliche und kommunikative Beteiligung an der Interaktion schliessen liesse. Fc-Nutzer des Zeigetyps 2 *können* zu einem bestimmten Zeitpunkt sinnvolle Zeichenfolgen anzeigen und werden dies mit genügender Übung und Zugang zu entsprechenden Lerninhalten auch immer besser tun. Fc-Nutzer des Zeigetyps 1 hingegen *müssen* zu jedem Zeitpunkt sinnvolle Zeichenfolgen anzeigen, da ihren Aktivitäten in Bezug auf das Zeigen auf Zeichen nur dadurch Handlungsstatus und somit Autorenschaft zugeschrieben werden kann.

Aus dieser Perspektive lösen sich die Widersprüche im Verhalten von A auf der Ebene der Zeichenanwahl und der Gesprächsebene plötzlich auf. Mit ihren unbewussten koordinativen Aktivitäten in Bezug auf die Zeichenaus- und -anwahl stellt sie sicher, dass ein sinnvolles sprachliches Produkt resultiert, was ihr ermöglicht, Ts Zeigebewegungen als Handlung zu ratifizieren und T Verantwortung für die Aus- und Anwahl der Zeichen zuzuschreiben. Da As Fokus klar auf der Gesprächs- und nicht auf der Produktionsebene liegt, tragen so alle ihre Verhaltensweisen dazu bei, das von ihr verfolgte Ziel der Interaktion zu erreichen, Sinn und Ordnung in der Interaktion herzustellen.

Dabei ist es für die vorliegende Untersuchung nicht entscheidend, wie die unbewusste Bestimmung der Zeichenwahl durch A ursprünglich zustande kam. Möglicherweise führte eine starke Überzeugung von Ts sprachlich-kommunikativen Kompetenzen nach anfänglichen Misserfolgen beim Schreiben dazu, dass A anfing ‚nachzuhelfen‘. Möglicherweise passierte die unbewusste Beeinflussung zu Beginn einfach und führte zur Erfahrung, dass T mit ihrer taktilen Unterstützung tatsächlich sinnvolle Zeichenfolgen traf, die er vorgängig alleine nicht getroffen hatte. Entscheidend ist vielmehr, dass eine Handlungszuschreibung bei den Verhaltensweisen von T und anderen fc-Nutzern bei Zeigetyp 1 von einem sinnvollen sprachlichen Resultat abhängt, das von den helfenden Interaktionspartnern aus diesem Grund zu grossen Teilen unbewusst selber hergestellt wird. Dazu passt es dann auch, dass selbständige Anwahl-Handlungen und Handlungsinitiativen, die T zeigt, von A ignoriert werden. Denn ihre Erfahrung ist, dass sprachliche Äusserungen durch Zeigen auf Zeichen für T nur mit taktiler Unterstützung der Bewegung möglich werden.

Dieselbe Logik führt in der Folge auch dazu, dass das Autonomie-Training hin zu einer selbständigen Anwahl der Zeichen, so es denn von den Stützpersonen des Typs 1 überhaupt in Angriff genommen wird, zum Scheitern verurteilt ist. Die Nutzer treffen nur mit taktiler Unterstützung sinnvolle Zeichen, weil diese Unterstützung das Treffen erst sicherstellt. Kann die Stützperson die Aus- und Anwahl der Zeichen nicht mehr unbewusst bestimmen, entweder weil die taktilen Beeinflussungsmöglichkeiten wegfallen oder – durch blinde Hilfe – die visuelle Orientierungsmöglichkeit der Stützperson an den anwählbaren Zeichen, können die Nutzer nur dann sinnvolle Zeichen anwählen, wenn sie über die entsprechenden Symbolkenntnisse verfügen und die notwendige intrapersonelle Koordinationsleistung erbringen, die es braucht, um mit dem Finger auf an einen bestimmten intendierten Ort zu zeigen. Genau diese Koordinationsleistung erbringen die Nutzer in Typ 1 jedoch nicht und werden darin auch nicht unterstützt. Sie treffen also keine sinnvollen Zeichen, was die Stützperson darin bestärken dürfte, mit ihrer taktilen Unterstützung wie gehabt fortzufahren. Nutzer T und andere Nutzer des Zeigetyps 1 können bei den beschriebenen Interaktionsprozessen nicht nur die notwendigen Handlungsfertigkeiten nicht zeigen, die für eine selbstgesteuerte Anwahl eines Objektes oder die zielgerichtete Ausführung einer Zeigegeste notwendig sind, sie können sie sich mit dieser Art Hilfe durch InteraktionspartnerInnen auch nicht aneignen, da sie ja darin nicht unterstützt werden.

Die enge Verzahnung von motorischer Ausführung der Zeichen und sprachlicher Ebene bei Typ 1 zeigt sich nicht nur in der hohen Trefferquote passender Zeichen sondern auch im

Umgang mit Fehlern und der lautsprachlichen Wiedergabe der entstehenden sprachlichen Produkte. In Sequenz 1 lautiert A nach jeder Feldberührung entweder den angetippten Buchstaben (meistens), ein ganzes Wort oder einen Satzteil (nach der Berührung der Space-Taste) oder manchmal auch einen Wortteil, soweit er zu einem Zeitpunkt buchstabiert ist (selten, z.B. Zeile 60 im Feintranskript, nach dem ersten ‚N‘ von ‚kann‘). Einmal innerhalb der Sequenz lautiert sie jedoch über zwei Feldberührungen gar nichts, worauf dann nach der dritten Zeigebewegung mit Feldberührung das ‚A‘ von ‚kann‘ folgt.

29	Zeit	2.06	[2.07	[2.09	2.11	[2.12
30	KöA					[rückt ihren Stuhl
32	BlA	∨ BT oben ~ [[~	> T [∨ BT	[~
33	VeA		[Spa[ce		i::ch‘	
34	Zeig		[\ v /	[^	[\ v /	
36	BlT		∨ BT		∨ Tisch vor BT	∨ BT

38	Zeit					2.14
39	KöA	[zieht BT etw. nach r mit 2. H		[2. H zurück an O-Arm T		
41	BlA	[_ BT				> T ∨ BT
42	VeA					
43	Zeig	^ [\
45	BlT	[folgt BT		[> F		∨ BT

47	Zeit	2.15		[2.17		
50	BlA		=> T [∨ BT	[~	_ BT r.	> T ∨ BT [> T
51	VeA				a::‘	
52	Zeig	v /	^= [\	[v [/	^ [\	[/
54	BlT		∨ BT unten r.	[∨ BT oben l	∨ BT r	[∨ Tisch vor BT [> F

Ausschnitt aus Detailtranskript Sequenz 1: 3 Feldberührungen zu Beginn von ‚kann‘

Für den ersten Buchstaben von ‚kann‘, das A dann nach dem ‚N‘ in Zeile 60 das erste Mal ausspricht, finden zwei Feldberührungen statt, die beide von A nicht kommentiert werden. Das heisst, eine der beiden Zeigebewegungen landet auf jeden Fall auf einem Teil der Buchstabentafel, der nicht zum Wort ‚kann‘ gehört. Gleich nach der ersten Feldberührung, zusammen mit der Aufwärtsbewegung der Arme, rückt A ihren Stuhl zurecht (Zeilen 30/34), bleibt dann mit T in der Ausgangsposition der Arme, während sie mit einer Hand die BT ein wenig nach rechts, näher zu sich, zieht (Zeilen 39/43), worauf die zweite Zeigebewegung folgt. Dieses Verhalten, das A sonst in der Sequenz nicht zeigt, legt nahe, dass die erste Zeigebewegung von A als Fehler oder nicht sinnvolle Zeichenwahl betrachtet, die nach dem Zurechtrücken von Stuhl und Tafel durch die Anwahl eines sinnvollen – oder des ‚richtigen‘ - Zeichens mit der zweiten Zeigebewegung korrigiert wird. Die Wahrscheinlichkeit für dieses Szenario ist umso grösser, als sowohl das ‚K‘ als auch das ‚A‘ auf der linken Seite der verwendeten Buchstabentafel liegen, also relativ weit weg von A, und sie die BT nach der ersten Zeigebewegung näher zu sich zieht. Es ist jedoch auch möglich, dass das ‚K‘ bei der ersten Bewegung angewählt wird, und A die Tafel danach zu sich zieht, weil sie das ‚A‘, das nun folgen soll, als zu weit weg einschätzt, um von T und ihr sicher getroffen zu werden. Das ‚A‘ wird dann aber mit der zweiten Bewegung dennoch nicht getroffen, sondern erst mit der

dritten. Beide betroffenen Zeigebewegungen gehen klar in die linke Hälfte der BT. Die Löschtaste (DEL) wird also sicherlich nicht angewählt, da diese, wie das Bild der BT zeigt (im Unterkapitel zur Zeichenanwahl in Sequenz 1), rechts oben liegt. Würde zudem hier ein Fehlbuchstabe gelöscht, bräuchte es vor dem ‚A‘ drei Zeigebewegungen, nicht nur zwei⁴². T ist in dieser Phase mit dem Blick meist nicht auf die Tafel orientiert, jeweils erst gegen Ende der Zeigebewegung. Das heisst, er übernimmt das genaue Zielen hier sicherlich nicht.

Analytisch vor allem interessant ist nun die Tatsache, dass A diese inhaltlich unklare Folge von zwei Zeichen nicht thematisiert. Weder weist sie T auf die Anwahl eines nicht sinnvollen Zeichens hin, noch fordert sie ihn auf, das Zeichen zu löschen, nochmals neu anzusetzen oder dergleichen. Sie lässt die Zeichenwahl aber auch nicht einfach zu und lautiert die beiden berührten Zeichenfelder, wie sie dies bei den anderen Zeichenberührungen der Sequenz tut und wie dies R in Sequenz 2 auch bei offensichtlich nicht sinnvoller Zeichenwahl tut. Würde A auch sonst nur punktuell angetippte Zeichen lautieren, wäre ihr Verhalten an dieser Stelle viel weniger auffällig. Hier lässt sich jedoch auch auf der lautlich-sprachlichen Ebene deutlich erkennen, dass A nicht T die Verantwortung für die Wahl der Zeichen überlässt, sondern diese letztlich selber übernimmt. Der einzige Grund, das erste Zeichen des neuen Wortes hier nicht auszusprechen, findet sich darin, dass A von einer fehlerhaften Wahl ausgeht, die dann in der nächsten Zeichenanwahl richtig gestellt wird. Ab dem dritten Zeichen ist der normale Ablauf wieder hergestellt und die Lautierungen nach jedem Zeichen kommen wieder in Gang.

Wenn A aber davon ausgehen kann, dass ein Fehlzeichen angetippt wurde, heisst dies andererseits, dass sie eine klare Vorstellung davon hat, welches Zeichen an dieser Stelle passend ist. Das ist sehr spannend, da es sich ja um den Anfang eines Wortes an zweiter Stelle im Satz handelt, nicht etwa um eine Stelle innerhalb eines Wortes, wo aufgrund der vorangehenden Zeichen nur noch eingeschränkte sinnvolle Wahlmöglichkeiten bestehen. Aus dem Kontext lässt sich also an der gegebenen Stelle nicht ableiten, welche Zeichen sinnvoll oder nicht sinnvoll sind. A kann dies nur dann schliessen, wenn sie das kommende Wort, ‚kann‘, in diesem Moment bereits antizipiert, wie dies zusätzlich auch durch das Heranziehen der Buchstabentafel für den besseren Zugang zum antizipierten nächsten Zeichen unterstrichen wird. Die Verantwortung für die Zeichenwahl wird von A übernommen. Dies wurde bereits in der Analyse der Beteiligungsweisen am Anwahl-Prozess in Form von As koordinativen Aktivitäten klar. Mit ihrem Display-Verhalten in Bezug auf die Suche des ‚SPACE‘-Feldes (ab 1.58 im Detailtranskript von Sequenz 1) thematisiert sie diese Übernahme der Verantwortung, das passende Zeigefeld zu kennen, bevor es angetippt wird, sogar. An der Stelle am Anfang von ‚kann‘ zeigt sich dieses Verhalten nun einerseits auch auf der lautlichen Ebene, andererseits wird offensichtlich, dass die Antizipation zumindest teilweise nicht auf das jeweils nächstfolgende Zeichen beschränkt ist, sondern mindestens ganze Wörter umfasst. Die Verhaltensweisen der helfenden Interaktionspartnerin in den nachfolgend dargestellten Sequenzen 4 und 5 werden diese Erkenntnis noch verdeutlichen.

Bei ‚kann‘ liesse sich zwar noch argumentieren, dass die ersten Zeigebewegung möglicherweise gar nicht auf einem Zeichen landet, sondern auf der Abgrenzung zwischen

⁴² X /Del/ K

zwei Zeichen, was deshalb von A ignoriert wird. Darauf würde mit der zweiten Bewegung dann das ‚K‘ angewählt, das A aus irgendeinem Grund einfach nicht lautiert, sondern erst beim ‚A‘ die gewählten sprachlichen Zeichen wieder ausspricht. Dieses Szenario ist theoretisch möglich, jedoch sehr unwahrscheinlich, da T und A sonst nie die Abgrenzungen zwischen den Zeichen treffen und A auch nur hier ‚vergessen‘ würde, die Zeichen zu lautieren.

Es gibt in Sequenz 1 aber eine weitere Stelle, die diesbezüglich auffällig ist und bei der As inhaltliche Antizipation über den nächstfolgenden Buchstaben hinaus in ihrem lautlichen Verhalten absolut klar ist. Die Stelle folgt gleich nach ‚kann‘, beim Schreiben des Wortes ‚einfach‘, und ist auch in Bildfolge A festgehalten, die bei der Analyse der Zeichenproduktion in Sequenz 1 im entsprechenden Unterkapitel dargestellt. Der Moment der Interaktion, die von Standbildern 2 und 5 festgehalten werden, die in der Besprechung dieser Stelle nochmals hier im Lauftext nochmals abgebildet sind, sind durch hochgestellte Zahlen im untenstehenden Transkript-Ausschnitt bezeichnet.

65	Zeit	[2.25	[2.29
66	KöA	[r Schulter leicht nach l u. vor	
68	BlA	~ BT [_	~ BT [_ [V BT r oben > T ²
69	VeA	[ich k[ann´	[æ´::: [i´::
70	Zeig	[v / ^ [\	v [/ ^ [\ v [/
72	BIT	[V Tisch vor BT [V BT r	[> l verb. an BT V BT > l verb an BT

74	Zeit	[2.32
76	MiA	[⁵ leichtes Lächeln
77	BlA	[V BT r [V BT l > [r von BT über Tisch [V BT l
78	VeA	[f:: [Tho:mas [mhm muesch em=
79	Zeig	^ [\ [v [/ [^ A schüttelt T.s O-Arm leicht = \
81	BIT	V BT r V BT l

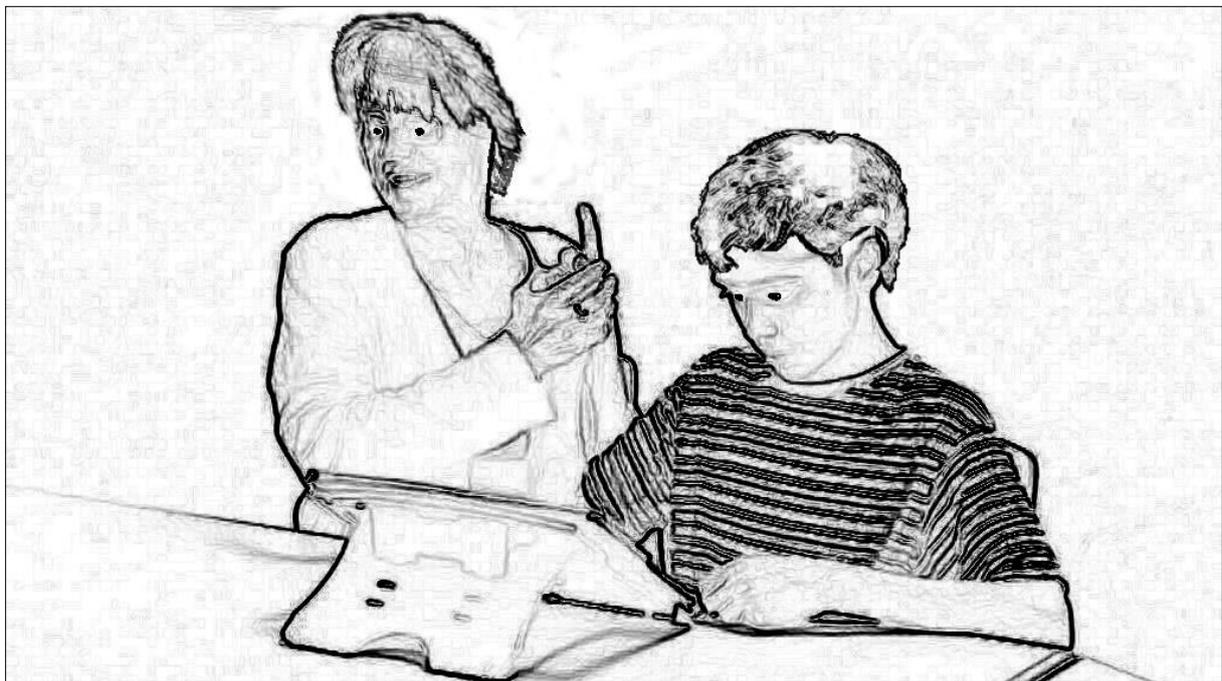
83	Zeit	[2.34
84	KöA	O-Körper etw. zurück [O-Körper etw. nach r neigen
86	BlA	~ BT [_ V BT r oben [zusätzl. Kopf nach vorn
87	VeA	[a´: [e::in´ [f::ach:::]
88	Zeig	v [/ [^ [\ [v [/ ^ [\ v]
90	BIT	[,, V BT m [V BT r oben

Ausschnitt aus Detailtranskript Sequenz 1: schreiben von ‚einfach‘

Die erste Zeichenanwahl des Wortes ‚einfach‘ wird von A mit dem Laut /æ/ wiedergegeben (Zeile 69), dem lautlichen Äquivalent des ersten Teils des Diphthongs zu Beginn von ‚einfach‘. Angetippt wurde bei dieser Zeigebewegung von T jedoch ein Buchstabe im oberen, mittleren Teil der Buchstabentafel, soviel ist auf dem Video erkennbar, also ziemlich sicher das ‚E‘, da am Ende das Wort ‚einfach‘ resultiert. Auf keinen Fall wurde der Umlaut ‚Ä‘ angewählt, der As lautlicher Wiedergabe am ehesten entspräche. Das ‚Ä‘ ist nämlich auf der untersten Zeile der BT, in der linken Hälfte situiert. Damit ist klar, dass A spätestens mit Berührung des ‚E‘ bereits mindestens den Diphthong /æi/ antizipiert. Zu diesem Zeitpunkt der

Äusserung wären jedoch viele Wörter möglich, die lediglich mit dem Vokal ‚E‘ beginnen. Nach dem ‚I‘, das A wiederum in der Ausrichtung von Blick und Körperhaltung (Zeilen 66/68) ‚vorspurt‘, geht ihr Blick gleich nach der Feldberührung bereits zum ersten Mal zu dem Teil der BT, zu dem die darauf folgende Zeigebewegung hinzielen wird, bevor er dann kurz zu T und mit Beginn der Abwärtsbewegung wieder zur BT geht. Diese sehr frühe Blickorientierung zum nächsten Buchstaben nach dem ‚I‘ legt nahe, dass A von Beginn weg mehr als nur den Diphthong von ‚einfach‘ antizipiert.

Dass sie allenfalls bereits das ganze Wort vorwegnimmt, lässt sich aus dem Rest der Realisierung von ‚einfach‘ schliessen. Als nächstes wird ein ‚F‘ im rechten oberen Viertel der BT angetippt und lautiert und zwar gleichzeitig mit der Zeichenberührung, nicht erst leicht danach, wie sonst zumeist. Darauf geht As Blick noch während der Aufwärtsbewegung zurück zur linken Hälfte der BT, wo das ‚A‘ liegt, das als nächstes folgen wird. Mit diesem ‚F‘ gibt es aber offensichtlich nach As Ansicht ein Problem. Denn einerseits verbalisiert A gleich danach ihre inhaltlich unklare Ermahnung ‚Thomas mhm muesch em‘ (Standartdeutsch: Thomas mhm du musst em) und schüttelt seinen Arm leicht⁴³. Andererseits nimmt A gleichzeitig kurz Blickkontakt mit KT auf, begleitet von einem leicht verlegen wirkenden Lächeln (siehe Standbild 5), bevor sie wiederum auf die BT schaut und die Bewegung zum ‚A‘ folgt.



Bildfolge A, Standbild 5: Ausgangsposition vor ‚A‘ bei ‚EINFACH‘

Sie zeigt hier eine aussergewöhnliche Reaktion, die sie sonst nur bei Unklarheiten in Ts Bewegungen zeigt, jedoch weniger ausgeprägt, als nach dieser Zeichenwahl. Ein ‚F‘ nach einem ‚ei‘ ist aber sprachlich nicht an sich problematisch. Es gibt viele Wörter, die mit ‚eif‘

⁴³ Auch wenn die Thematisierung eher als Display für die Kommunikationsberatung gedacht ist, bleibt der Grund, diese gerade an dieser Stelle zu realisieren, dass A ein Problem mit der Zeichenanwahl sieht.

anfangen und die an dieser Stelle des Satzes möglich wären. Wenn A allerdings ‚einfach‘ erwartet, dann käme ein ‚N‘ vor dem ‚F‘. Die beiden Buchstaben liegen interessanterweise auf der verwendeten BT direkt untereinander. Bei der Anwahl von ‚C‘ und ‚H‘ spricht A dann das ganze Wort aus und zwar mit dem /n/-Laut, obwohl der ‚N‘ nicht angewählt wurde⁴⁴. Das ‚F‘ an dieser Stelle ist also lediglich deshalb problematisch und bedingt eine Reaktion von A, weil sie ein bestimmtes Wort antizipiert, bei dem das ‚F‘ an der entsprechenden Stelle ein Fehler wäre. T schaut während der Realisierung des gesamten Wortes meist erst kurz vor der Feldberührung auf die BT, und da A vor der Bewegung zum ‚F‘ zu T schaut (siehe Standbild 2), weiss sie, dass er links an der BT vorbei schaut.



Bildfolge A, Standbild 2: Ausgangsposition vor F bei ‚EINFACH‘

Dass also anstelle des ‚richtigen‘ ‚N‘ das ‚F‘ ein Feld darüber getroffen wird, rechnet sie möglicherweise Ts doch zu geringer Aufmerksamkeit zu und nicht der Möglichkeit, dass ihre schnelle Kopfbewegung zu T und zurück zur BT Auswirkungen auf die Bewegungsführung hat. Zu diesem Bild passt dann auch, dass A gleich nach der Berührung des ‚C‘ bereits anfängt, das gesamte Wort auszusprechen (Zeile 87), die beiden Silben im Timing abgestimmt auf ihre körperlichen Bewegungen an dieser Stelle (Zeilen 84ff.). Die zweite Silbe von ‚einfach‘ wird dabei bereits bei der Abwärtsbewegung zum ‚H‘ hin ausgesprochen, also lange bevor das Wort mit Berührung des ‚Leerschlag‘-Feldes (SPACE) offiziell beendet ist. Dabei verwendet A auch keine steigende Intonation mehr, die anzeigen würde, dass in allenfalls noch weitere Zeichen folgen, wie bei den Lautierungen der Zeichen vorher.

⁴⁴ Das schliesst auch die Möglichkeit aus, dass A annimmt, dass die schweizerdeutsche Dialektvariante des Wortes realisiert wurde, die ohne das ‚N‘ auskommt. Das ist jedoch zudem auch deshalb unwahrscheinlich, weil die schriftliche sprachliche Produktion von T und A praktisch ausschliesslich aus Standarddeutsch besteht.

All dies belegt nicht nur, dass die Verantwortung für die Auswahl der Zeichen sowohl auf der körperlich-koordinativen wie auch auf der lautlich-sprachlichen Ebene von A übernommen wird – auch auf dieser Ebene wohl weitgehend unbewusst – und dass diese beiden Ebenen und die Ebene der Äusserungsinhalte im Typ 1 eng miteinander verzahnt sind. Vielmehr wird auch deutlich, dass As Antizipation weit über die einzelnen nächstfolgenden Zeichen hinausgeht, sich zumindest teilweise viel eher in der Grössenordnung von Zeichenfolgen, mindestens von Wörtern, abspielen dürfte. Wenn aber die Ebene der Gesprächsinhalte und die Produktion bestimmter sinnvoller Äusserungen und Begriffe in Form von Zeichenfolgen primär gesetzt sind, was eine Antizipation von Äusserungsteilen bekräftigt, stellt sich die Frage, wie weit für die helfenden InteraktionspartnerInnen in Typ 1 überhaupt eine Konzeption einzelner Zeigehandlungen auf Zeichen für die verbalen Handlungen, wie dies bei Typ 2 erwiesenermassen der Fall ist, oder die Konzeption einer Zeigegeste besteht; oder wie weit bei Typ 1 viel eher eine Vorstellung der sprachlichen Ausführung in Form von Bewegungssequenzen mit Arm und Zeigefinger von den unterstützenden Interaktionspartnern verfolgt wird, die erst in ihrer Gesamtheit als Äusserung vollständigen Handlungscharakter gewinnen können.

Die Kriterien, nach denen dem Beteiligten mit kommunikativer Beeinträchtigung in Zeigetyp 1 vom helfenden Interaktionspartner Handlungsstatus und –Verantwortung in Bezug auf das Anwählen von Zeichen mit dem Finger zugeschrieben wird – Bewegung und mit dieser die Produktion sinnvoller Zeichenfolgen –, haben auf jeden Fall sehr wenig gemein mit dem Gestaltcharakter der Zeigehandlung, nach dem sich die Vorstellungen der Interaktionspartner bei Typ 2 richten – einzelne intrapersonell koordinierte multimodal ausgeführte Aktivitäten, durch die mit dem Finger ein Zeichen angewählt wird, worauf weitere Zeigehandlungen auf weitere Zeichen folgen können, je nach Länge des sprachlichen Resultats und der benutzten Zeichen (Buchstaben, ganze Begriffe oder Phrasen in Pictogrammen, Gegenstände). Bei der Handlungskonzeption, die dem Verhalten der helfenden Beteiligten bei Typ 1 zugrunde liegen mag, stellen die Anwahl-Aktivitäten lediglich die motorische Zeichenausführung dar, die nur zusammen mit der sprachlichen Produktion die Handlung, in diesem Fall die verbale Handlung, ausmachen, vergleichbar mit den Vorgängen beim Tippen des vorliegenden Textes (einer ziemlich ausführlichen verbalen Handlung) oder einer lautsprachlich produzierten Äusserung. In beiden Fällen erreicht genauso wenig die Ausführung eines einzelnen Buchstabens oder Lautes Handlungsstatus, sondern Zeichensequenzen. Da Handlungsstatus bei Typ 1 nur in Zusammenhang mit dem Anwählen kontextuell sinnvoller Zeichen zugeschrieben werden kann, ist die resultierende Handlung immer eine verbale Handlung. Es ist im Gegensatz zu Typ 2 im Verhalten der helfenden Interaktionspartner keine Konzeption einer von der verbalen und kommunikativen Handlung getrennten Handlung der Zeichenanwahl – einer Zeigehandlung – zu beobachten.

Bei einer solchen Handlungskonzeption geht es für die Helfenden dann auch nicht darum, mit dem UK-Nutzenden die Handlungsfertigkeiten aufzubauen, um Zeichen zielgerichtet selber anzeigen zu können, wie das in Typ 2 das Ziel ist. Noch viel weniger wird es darum gehen, Handlungsfertigkeiten aufzubauen, die zur kommunikativ wirksamen Ausführung von Zeichen durch Zeigen oder deiktischer Gesten generell notwendig sind. Welche dies genau

sein könnten, wird im nächsten Kapitel diskutiert. Denn bei Typ 1 werden die Anwahl-Aktivitäten zu den Zeichen in der Interaktion wie gesehen nicht als Zeigegesten, ja nicht einmal als eigenständige Handlungen betrachtet, sondern als motorischer Teil der Sprachproduktion. Unabhängig von der genauen Definition dessen, was eine Zeigegeste im Sinne einer kommunikativen Handlung ausmacht und an welchem Verhalten sie erkennbar ist, sind Kriterien der Handlungszuschreibung für die Zeichenausführung, wie sie die Analyse bei Typ 1 erkennbar macht, nicht darauf angelegt, die Anwahl-Aktivitäten der Nutzer als Zeigegesten zu behandeln oder zu solchen aufzubauen. Bei Typ 2 scheint eine Handlungskonzeption im Hintergrund zu stehen, die als Resultat des sie orientierenden Gestaltcharakters tatsächlich einzelne Zeigehandlungen auf Zeichen aufweist, die im „Gesamt ihres simultan und sequenziell koordinierten Aktivitätsvollzugs“ (Deppermann/Schmitt 2007: 40f.), dem Nutzer zugeschrieben werden können und die getrennt von den kommunikativ bedeutsamen verbalen Handlungen gesehen werden können, zu deren Konstitution sie beitragen. Ob darunter auch Zeigegesten im Sinne kommunikativer Handlungen von den InteraktionspartnerInnen verstanden werden wird aus Sequenzen 2 und 3 bisher nicht ersichtlich. Diese Frage wird mit Hilfe weiterer Sequenzen in Kapitel 6 behandelt werden, wo dann unter Einbezug von Erkenntnissen aus der Gestenforschung auch diskutiert wird, ob die Zeigehandlungen bei Typ 2 als Zeigegesten im Sinne kommunikativer Handlungen angesehen werden sollten.

Die für Typ 1 anhand von Videosequenz 1 herausgearbeiteten Analyseergebnisse sollen nun in der Darstellung von zwei weiteren Sequenzen desselben Zeigetyps mit anderen Beteiligten verdeutlicht werden. Weitere Vertiefungen – auch für Typ 2 folgen danach im verbleibenden Unterkapitel. Wie die ersten beiden, sehr ausführlich diskutierten Interaktionssequenzen stehen alle in dieser Untersuchung beschriebenen Interaktionen für viele weitere, die der Arbeit zugrunde liegen und über die Jahre festgehalten wurden, auch wenn sie keinen sichtbaren Eingang in den vorliegenden Text gefunden haben. Da alle folgenden Interaktionssequenzen zur Vertiefung und Verdeutlichung der bisherigen Analyse dienen, werden sie nicht in der gleichen Detailliertheit präsentiert und besprochen.

Interaktionssequenzen 4 und 5 sind Teile eines Gesprächs zwischen zwei erwachsenen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen (Clara und Dominik), die darin von zwei nicht-behinderten Interaktionspartnern aus ihrem Betreuungsumfeld im Wohnheim (Paula und Xaver) unterstützt werden. Diese Gespräche fanden zum Zeitpunkt der Aufnahme (im Jahr 2008) seit einiger Zeit regelmässig statt. Alle Beteiligten hatten bereits mehrjährige Erfahrung mit fc. Dominik zeigte ausserhalb von fc keine sprachlich-kommunikativen Handlungsfertigkeiten. Clara benutzte eine einstellige Anzahl Begriffe, die sie in Form von 1-Wort-Sätzen lautsprachlich äusserte, deren jeweilige intendierte kommunikative Bedeutung von Claras Umfeld jedoch oft nicht oder nicht eindeutig verstanden wurde. Beide fc-Nutzenden benötigten für die Bewältigung ihres Alltags bis hin zu einfachen Handlungsabläufen starke Unterstützung. Was die Realisierung der mit fc produzierten Äusserungen angeht, konzentriert sich die Analyse ausschliesslich auf die Paarung Clara und Paula (C und P), da die Aufnahmeperspektive der Kamera eine genauere Analyse von Dominiks Turns mit Xaver nicht erlaubt.

Die materielle Ausgangssituation ist in den Standbildern der Bildfolge D, die Teil der folgenden Darstellung ist (siehe folgende Abschnitte), gut erkennbar. Alle Beteiligten sitzen um einen ovalen Tisch herum. Paula, Claras Stützpersion, sitzt dabei ganz links im Bild. Sie ist mit dem Oberkörper Clara zugewandt, die frontal zum Tisch und zur Kamera sitzt. Cs Turns werden auf einer Buchstabentafel realisiert, nicht demselben Modell wie das in Sequenz 1 verwendete. Diese BT ist leicht grösser, die Buchstabenfelder bestehen aus runden Aussparungen in einem hellen Holzrahmen. Die Anordnung der Zeichen ist anders als auf der BT in Sequenz 1. Auch Dominiks Turns werden auf einer Buchstabentafel desselben Modells wie Claras formuliert. D sitzt ganz rechts im Bild, neben ihm sitzt X, seine Stützpersion, der zusätzlich ein Laptop vor sich hat, auf dem er die verbalen Gesprächsbeiträge aller Beteiligten festhält. Zwischen den beiden Paarungen besteht ein Abstand von ca. 1,5 Metern. Die Interaktion zwischen P, C, X und D dauert ca. 1 Stunde, die im Transkript festgehaltenen Sequenzen 4 und 5 dauern 2 Minuten, 23 Sekunden (von 11.49 – 14.12 der Interaktion) im Falle der Sequenz 4 und 26 Sekunden (von 10.20 – 10.46) bei Sequenz 5. Beide Sequenzen befinden sich demnach im ersten Viertel der Interaktion, zeitlich direkt hintereinander.

Bildfolge D zeigt die Verhaltensweisen von P und C während der Realisierung des Wortes ‚da‘ der zwischen 12.59 und 13.29 in Sequenz 4 produzierten Äusserung ‚da ihr oft ungebildet seid‘ (Zeilen 51-53 im Transkript; vollständiges Transkript im Anhang 2).

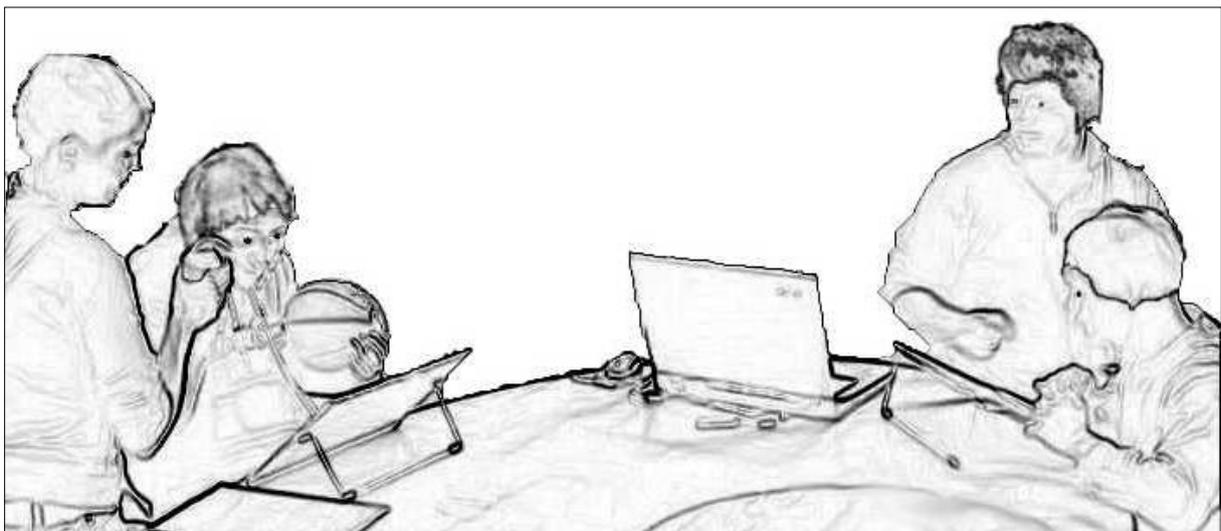
51	12.59	Zeig	(¹ [v / ^ \ [v ² / ³ ^ \ [v / ^ \ v [/ ^ \ [v / ^ \ [v / ^ \ v / ^])
52		P	[(lacht) [da' [(lacht) [ja sie [si macht's guet' [da ihr
53	12.59-13.29	C	DA IHR OFT UNGEBILDET SEID

Ausschnitt aus Transkript Videosequenz 4

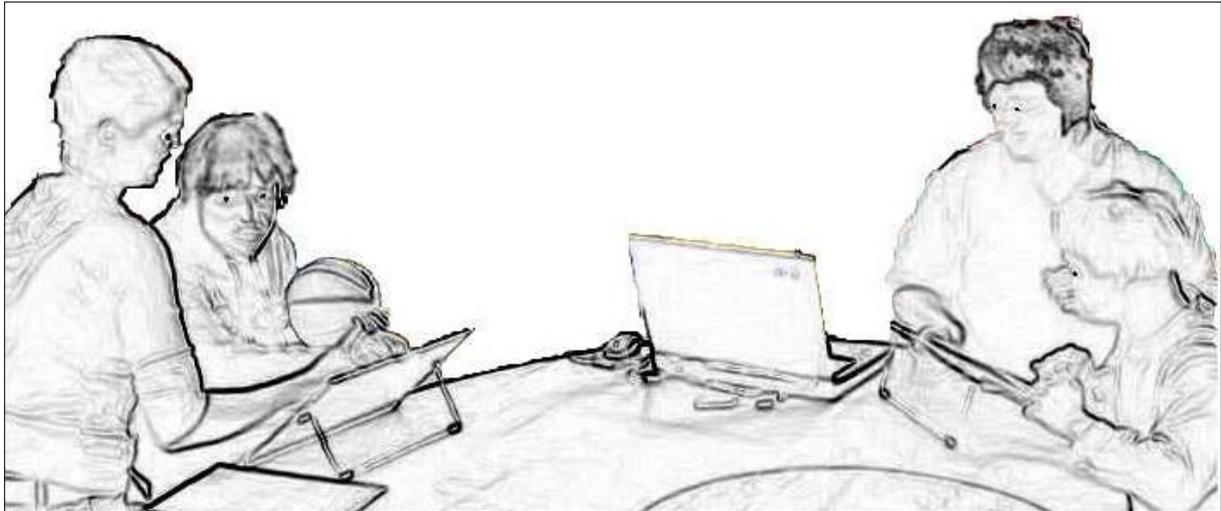
In der Zeigezeile (51) sind lediglich die Anwahl-Bewegungen bis zum Leerschlag-Feld nach ‚ihr‘ festgehalten. Die hochgestellten Ziffern zeigen dabei, welchen Moment im Verlauf der Interaktion die drei Standbilder der Bildfolge D jeweils festhalten. Die Realisierung der restlichen Zeichen der Äusserung findet auf dieselbe Weise statt und ist lediglich in ihren C zugeordneten resultierenden verbalen Anteilen dargestellt (Zeile 53). Mit Ausnahme der in den folgenden beiden Unterkapiteln hinzugezogenen Transkripte der Videosequenzen 7, 9, 10 und 13, sind die Transkripte der restlichen Sequenzen, wie auch die von 4 und 5, nicht grundsätzlich in einem Partiturformat verfasst, da meist nicht dieselbe Detailliertheit der Analysedarstellung für den Text erforderlich ist. Wo in diesen Transkripten Aktivitäten in aufeinanderfolgenden Zeilen zeitgleich stattfinden, ist dies durch eckige Klammern ([) für den Beginn der jeweiligen Aktivitäten angegeben. Wo verschiedene Aktivitäten zwar simultan stattfinden aber im Beginn einzelner Komponenten nicht ganz genau zeitgleich sind, ist die in der Folgezeile dargestellte Aktivität einfach nach rechts unter die Aktivität versetzt, zu der sie parallel stattfindet. Ansonsten geschehen die Aktivitäten in den untereinanderliegenden Zeilen zeitlich nacheinander.

Innerhalb der 30 Sekunden, welche die Äusserungsproduktion dauert, finden 27 Zeigebewegungen auf die BT statt. In der zweiten Äusserung der Sequenz 4 (Zeilen 59 – 65)

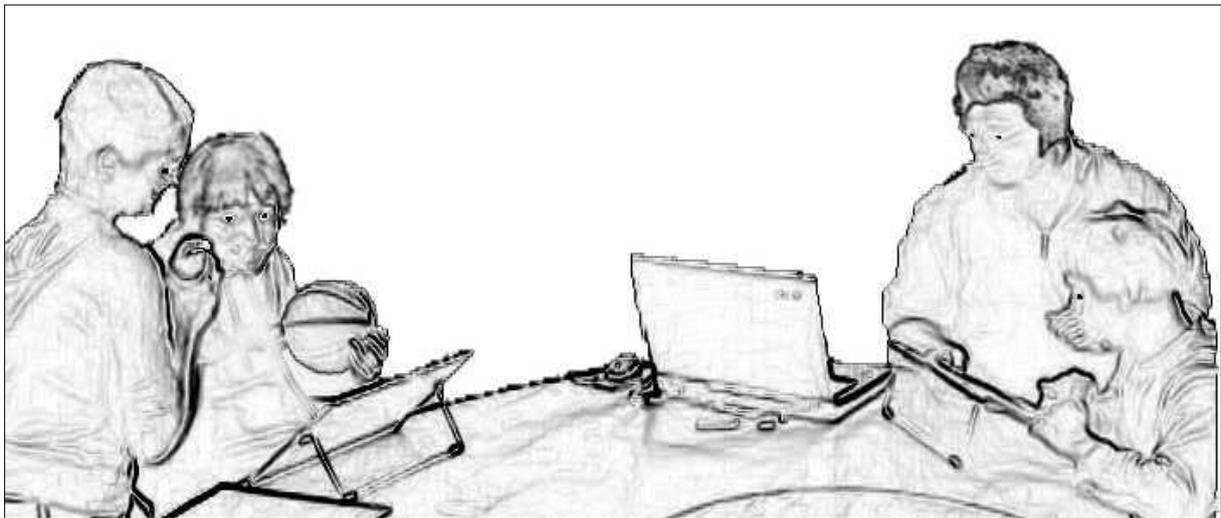
finden 20 Zeigebewegungen in 17 Sekunden statt. Das ergibt ziemlich genau 1 Zeichenberührung pro Sekunde, was etwas mehr als doppelt so schnell ist als die Zeigeaktivitäten in den analysierten Sequenzen 1 und 2. Die Beteiligten müssen demnach auch ihre multimodalen koordinativen und anderen Aktivitäten die zur Ausführung der Zeichen und zur Konstitution der verbalen Anteile von Cs Turns beitragen, in entsprechend höherem Tempo realisieren. Schon das Tempo der Produktion allein würde somit nahe legen, dass es sich bei dieser Interaktion mit fc um einen Zeigetyp 1 handelt, da es für einen Menschen mit attentionalen und koordinativen Schwierigkeiten und Problemen bei der motorischen Handlungskontrolle schlichtweg unmöglich wäre, mit solcher Geschwindigkeit die koordinativen Leistungen für Zeigehandlungen zu erbringen, wie sie in Typ 2 beobachtbar sind. Andererseits ist es auch sehr unwahrscheinlich, dass ein helfender Interaktionspartner, seine Aktivitäten zur Unterstützung der Koordination seines Gegenübers in diesem Tempo in genügendem Masse erbringen könnte. Die Produktionsgeschwindigkeit lässt viel mehr erwarten, dass die Aufgabe, in kooperativer Bewegung sinnvolle Zeichenfolgen zu realisieren, nur durch eine Verstärkung der Verhaltensweisen, die bei der helfenden Interaktionspartnerin A in Sequenz 1 beobachtbar sind, lösbar sein dürfte. Und die Analyse ergab klar, dass eine den Anwahl-Aktivitäten nur dann von den Beteiligten Handlungsstatus zugeschrieben werden kann, wenn sinnvolle Sprache resultiert.



Bildfolge D (da, ab 12.59), Standbild 1: Ausgangsposition vor ‚D‘ von ‚da‘



Bildfolge D (da, ab 12.59), Standbild 2: Feldberührung bei ‚A‘ von ‚da‘



Bildfolge D (da, ab 12.59), Standbild 3: Ende / nach ‚A‘ von ‚da‘

In den Transkripten zu Sequenzen 4 und 5 wie auch für die weiteren Typ 1 Sequenzen wird für die Darstellung der Zeigebewegungen wiederum nur eine Zeile verwendet, da sich - wie bereits in Sequenz 1 - die Positionen und Aktivitäten der an den Anwahl-Bewegungen beteiligten Gliedmassen von P und C während der Produktion nicht verändern. Die Standbilder der Bildfolge D zeigen, dass die grundsätzliche Positionierung von C und P zueinander, zum Tisch und zur BT, ihre Sitzpositionen, Körperhaltungen und die Ausgangsposition der an der Zeichenanwahl beteiligten Arme denen für A und T in Sequenz 1 beschriebenen entsprechen. Ps Berührung von Cs rechter Hand ist in ihrem Griff eher noch etwas umfassender. Im Gegensatz zu T hält C zusätzlich noch einen Ball in ihrer anderen Hand, den sie immer wieder ein wenig bewegt. Die Vermutung liegt nahe, dass dies zumindest ab und zu einen Teil ihrer Aufmerksamkeit absorbiert.

Die mehreren hundert Stunden Videomaterial, die dieser Untersuchung zur Verfügung standen, lassen diesbezüglich keine Zweifel übrig: fc-Interaktionen des Zeigety 1 sehen

praktisch ausnahmslos so aus, mit einer Bandbereite wie die zwischen Sequenzen 1 und 4. In den wenigen Ausnahmen, die bestehen, findet die Berührung durch die Stützpersion etwas hinter dem Handgelenk anstatt an der Hand statt oder der Blick des fc-Nutzenden ist etwas mehr auf die Tafel gerichtet, wenn auch nicht zwingend öfter auf die Zeichen hin orientiert vor oder zu Beginn der Zeigebewegung. Unter den Aufnahmen mit insgesamt weit über hundert verschiedenen Beteiligten NutzerInnen und helfenden InteraktionspartnerInnen gibt es keine einzige mit einem Nutzer mit mangelnder Koordinationsleistung beim Anwählen von Zeichen, wo die Stützpersion während der Produktion nicht auf die Zeichenfelder schaut und dennoch sinnvolle Zeichen realisiert würden. Dies würde einer Art Mischung aus Verhaltensweisen von Typ 1 und Typ 2 entsprechen. Es gibt auch keine Aufnahme, in der die für die Zeichenausführung kooperierenden Beteiligten die für Typ 1 beschriebenen koordinativen Verhaltensweisen zeigen und bei der die taktile Hilfestellung der Stützpersion nur an Oberarm, Schulter, an einem anderen Körperteil als dem Zeigearm oder gar nicht stattfindet. Bei Typ 2 kommt in den Aufnahmen erwartungsgemäss mehr Variation vor, wie bereits Sequenzen 2 und 3 andeuten. Denn die Verhaltensweisen der helfenden InteraktionspartnerInnen sind darauf ausgerichtet, die NutzerInnen in ihrer Koordination soweit zu unterstützen, dass sie eine Zeigehandlung auf ein Zeichen ausführen können. Unterschiedliche Ausgangslagen und Verhaltensweisen der Nutzer führen dabei natürlich zu unterschiedlichen Verhaltensweisen der HelferInnen.

Die Orientierung von P in Sequenz 4 auf die Buchstabentafel hin während der Zeichenausführung ist - sofern dies möglich ist - noch ausgeprägter als bei A in Sequenz 1. Zu Beginn von Cs Turn geht Ps Blick schon vor Anfang der ersten Anwahl-Bewegung zur Buchstabentafeln (Zeilen 48/49) und bleibt dann während des gesamten Turns fast ununterbrochen auf der BT. Während der 27 Feldberührungen von ‚DA IHR OFT UNGEBILDET SEID‘ (inklusive Leerschläge nach jedem Wort), schaut P nur gerade zweimal kurz weg von der BT, beide Male geht ihr Blick dabei zu C. Sie tut dies nach dem Leerschlag nach ‚oft‘ sowie nach dem ‚E‘ von ‚ungebildet. Beide Blicke sind mit einem kurzen Anhalten der Bewegung in der Ausgangsposition verbunden. Die an der Zeigeaktivität beteiligten Arme von C und P sind ansonsten während der gesamten Äusserungsproduktion in Bewegung, eine Anwahl-Bewegung geht nahtlos in die nächste über, was bei einer Feldberührung/Sek. nicht weiter erstaunt. Beide Male ist der Blick zu C und der Stopp der Bewegung nur kurz und nicht mit einer verbalen Thematisierung von P verbunden, die allenfalls den Grund für ihren Blick erkennen liesse.

Während des zweiten Turns von C (Zeilen 59ff) mit insgesamt 19 Feldberührungen finden auch zwei Blicke zu C verbunden mit 2 kurzen Bewegungsstopps statt: das erste Mal nach der ersten Feldberührung, die von P als Fehler eingeschätzt wird, erkennbar in ihrer verbalen Reaktion in Zeile 60 und der anschliessenden Verwendung des ‚Löschen‘-Feldes⁴⁵. Der

⁴⁵ Es ist in der Aufnahme nicht direkt ersichtlich, welche Felder angewählt werden. Auf der verwendeten BT liegt die ‚Löschen‘-Feld jedoch in dem Bereich, wo die Bewegung hinget. Nach der verbalen Reaktion von P, dass das erste Zeichen ein Fehler war, ist es deshalb sehr wahrscheinlich, dass als nächstes die ‚Löschen‘-Taste angewählt wird, insbesondere, da nach der darauffolgenden Feldberührung die Lautierung für das ‚NEIN‘ ansetzt.

zweite Stopp kommt nach dem ‚Leerschlag‘ nach ‚nein‘. Während der insgesamt 46 Feldberührungen schaut P demnach ganze 4 Mal kurz nicht auf die BT, und dies geschieht immer in der Ausgangsposition und die Arme sind dabei nie in Bewegung. Da sie ihre koordinativen Aktivitäten wie A darauf ausrichtet, die Anwahl sinnvoller Zeichenfolgen sicherzustellen, muss beim Tempo der Zeichenproduktion in Sequenz 4 ein Blick weg von den Zeichen fast zwingend mit einem Bewegungsstopp verbunden sein. Sonst bliebe kaum genügend Zeit für die notwendige Koordinationsleistung. Dass diese Stopps fast immer nach einem Wortende (oder dem Fehler) geschehen, kann darauf hinweisen, dass an diesen Stellen eine Neuorientierung in Bezug auf folgende Zeichen oder Zeichenfolgen sowie eine Orientierung zu C hin passiert, da sich der Übergang von einer Sinneinheit zur nächsten dafür anbieten.

Die Standbilder der Bildfolge D illustrieren auch das Blickverhalten von C gut. Oft schaut sie am Anfang einer Äusserung auf die BT (siehe Standbild 1) danach immer wieder über mehrere Feldberührungen weg von der BT, in der Regel deutlich rechts oder links an der Tafel vorbei (Standbilder 2 und 3). Bei ‚DA IHR OFT UNGEBILDET SEID‘ schaut C bis und mit der ersten Feldberührung auf die BT, danach bis zum Stopp nach Feldberührung 11 (Leerschlag nach ‚oft‘) konstant weg von der BT. Während der restlichen Anwahl-Bewegungen des Turns ist nur bei den zweien, die nach dem zweiten Stopp kommen (‚bi‘ von ‚ungebildet‘) klar erkennbar, dass sie auf die BT schaut. Ansonsten schaut sie entweder definitiv nicht auf die Tafel (‚ge‘ von ‚ungebildet‘) oder es wird aus der Aufnahme nicht klar, da Cs Blick zwar Richtung Tafel geht, ihre Augen sich jedoch nicht bewegen, sondern immer auf denselben Punkt gerichtet bleiben, der durchaus auch leicht an der Tafel vorbei gehen könnte. Blickorientierung vor einer Anwahl-Bewegung oder Folgen einer Zeigebewegung mit dem Blick hat jedoch Augenbewegungen zur Folge, die auch erkennbar sein müssten.

Aus diesen Beobachtungen wird bereits klar, dass die Beteiligten in Videosequenz 4 eine stärker ausgeprägte Variante derselben koordinativen Verhaltensweisen in Bezug auf das Anwählen von Zeichen mit dem Finger und somit dieselben Orientierungen und Beteiligungsweisen aufweisen, wie die Beteiligten in Sequenz 1. Natürlich lässt sich auch bei P im Detail nachweisen, dass ihr Blick nicht nur vor Beginn der ersten Anwahl-Bewegung sondern vor Beginn der meisten Zeigebewegungen bereits auf die Stelle der BT gerichtet ist, wo die folgende Bewegung hinzielt, dass die Orientierung auf die nächsten Zeichen hin teilweise auch in kleinen Bewegungen ihres Oberkörpers, des Kopfes oder der Schultern beobachtbar sind. Da das entsprechende Muster jedoch in Sequenz 1 bereits in grosser Ausführlichkeit dargestellt wurde, bringt es keine zusätzliche Erkenntnis, den Analyseprozess für Sequenz 4 nochmals in solchem Detail darzustellen. Insbesondere gilt dies, da auch die weiteren in Sequenz 1 herausgearbeiteten Merkmale für die Verhaltensweisen der Beteiligten und die beobachtbaren Kriterien der Zuschreibung von Handlungsstatus und –Verantwortung für die Zeichenwahl durch P mit denen in Sequenz 1 übereinstimmen, mit dem Unterschied, dass sie hier noch deutlicher hervortreten. Deshalb werden für diese Sequenz hauptsächlich diese stärkeren Ausprägungen erläutert.

Die für die das selbstgesteuerte Anwählen von Objekten mit dem Finger notwendige intrapersonelle Koordinationsleistung, insbesondere von Blick und Bewegung, ist bei C noch weniger vorhanden als bei T, der immerhin bei jeder Zeichenberührung – wenn auch teilweise erst gegen Ende der Bewegung – mit seinem Blick beim Zeichen und bei seinem Finger weilt, der also zumindest den Zeigebewegungen folgt. Bei C ist unklar, wie weit sie dem Geschehen überhaupt folgt, da sie sich teilweise während mehr als einem Wort durchgehend nicht auf die Zeigeaktivitäten hin orientiert. Die dargestellte Sequenz bildet dabei keine Ausnahme innerhalb der einstündigen Interaktion, sie ist vielmehr typisch. P fordert jedoch nirgends eine Blickorientierung von C ein – A tut dies in Sequenz 1 zumindest verbal in Form von Displays für KT auch wenn sie von T keine Ratifikation erwartet - oder thematisiert und unterstützt Cs koordinative Aktivitäten in Bezug auf die Zeichenausführung. Wie A thematisiert P C gegenüber lediglich die Bewegung des Armes und macht diese Thematisierung bis zu einem gewissen Grad ratifikationsbedürftig. Das zeigt sich beispielsweise in Sequenz 5, die in der Interaktion zwischen C, P, D und X fast direkt vor Sequenz 4 stattfindet.

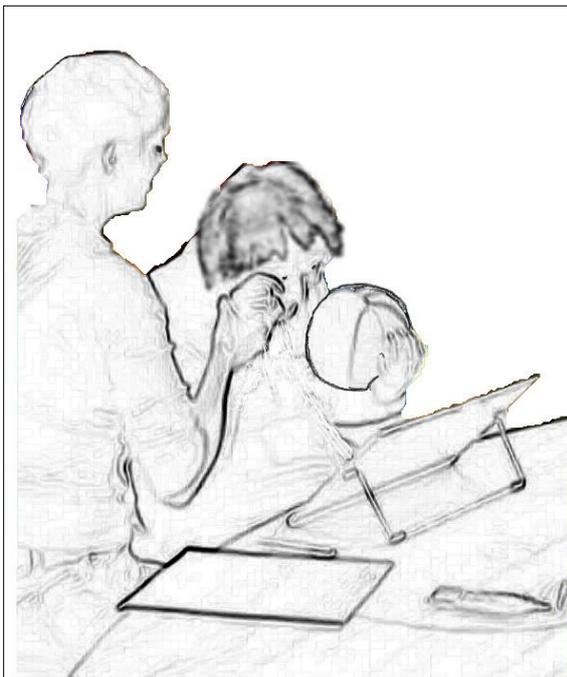
1	10.20	C	(Bl > Richtung BT)
2	10.20	Zeig	(\ v / ^ \ v / ^ \ v / ^ \ v / ^)
3	10.27	P	((flüstert) ¹ gimmer nochli me Gägedruck)
4	10.28	Zeig	(\ v / ^)
5	10.30	P	[Lug du [dörfsch hie no viel me Gägedruck gä [jo
6			[(Bl > C [I H zieht an Cs ZF [Bl > BT)
7	10.33	Zeig	[(\ v [² / ^)
8		P	[jo etz isch super`
9		C	[(Bl > links weg von BT)
10	10.33	C	MENSCHEN
11	10.46	P	super` das isch ganz klar gsi`

Transkript Sequenz 5 (10. 20 – 10.46): ‚gimmer nochli me Gägedruck‘, ‚etz isch super‘

Es finden zuerst 4 Anwahl-Bewegungen innerhalb von 7 Sekunden statt (Zeile 2). Nach jeder ausser der dritten stoppt die Bewegung, und insgesamt braucht es für eine Bewegung fast doppelt so lange wie für Bewegungen in Sequenz 4. Die langsameren Bewegungen und der Inhalt der zugehörigen Verbalisierungen von P weisen auf mangelhafte Bewegungsaktivität von C hin. In Zeile 4 folgt nach einer ersten verbalen Thematisierung dieses Problems durch P eine weitere langsame Anwahl-Bewegung mit einem weiteren Stopp, bevor dasselbe Thema von P nochmals verbalisiert (Zeile 5) und durch eine taktile Aktivität an Cs Zeigefinger zusätzlich unterstützt wird (Zeile 6). Daraufhin folgen 9 Anwahl-Bewegungen, mit denen das Wort ‚MENSCHEN‘ (plus ‚Leer‘-Zeichen am Ende) geschrieben wird. Diese Anwahl-Aktivitäten haben nun wieder ein höheres Tempo, wenn auch nicht gleich hoch wie bei den bereits erwähnten Äusserungen von C. Bereits zu Beginn der ersten dieser Zeigebewegungen ab Zeile 7 kommentiert P die nun anscheinend wieder stärkere Bewegungsaktivität von C, worauf nach dem Ende des Wortes ein weiterer, ähnlicher Kommentar folgt. Die langsameren Bewegungen und die Thematisierungen von P legen nahe, dass aus der geringen Bewegungsaktivität von C an dieser Stelle für P unklare Bewegungen resultieren. Die Zeichen, auf denen die Bewegungen landen, werden von ihr auch nicht lautiert, sie geht gar nicht weiter darauf ein, was darauf schliessen lässt, dass sie von Bewegungsverhalten ausgeht,

das ungenügend ist, um gezielt Zeichen anzuwählen. Erst beim dritten Ansetzen, nach der zweiten Thematisierung, ist P mit Cs Reaktion zufrieden.

Während P in Bezug auf die Bewegung in Sequenz 5 insistiert, ignoriert sie Cs Blickverhalten völlig. Während dies nämlich während der 5 ungenügenden Bewegungen koordinativ passend für das Ansteuern von Zeichen auf die BT ausgerichtet ist (Standbild 1, Bildfolge E unten), schaut C nach der ersten Feldberührung von ‚Menschen‘ und bis zum Schluss des Wortes weg von der Tafel (Standbild 2, Bildfolge E), noch während P ‚jo etz isch super‘ (Standarddeutsch: ja jetzt ist super) kommentiert. Ps Kommentare und ihr Fokus beziehen sich deshalb einzig auf die Bewegung und nie auf den Blick, der sich ja genau gegenteilig zur Bewegung verhält. Da P aber bereits vor der ersten Anwahl-Bewegung zum ‚M‘ von ‚Menschen‘ bis zum Schluss des Wortes wieder auf die Tafel schaut, bekommt sie gar nicht mit, dass C wegschaut. Dass C jedoch davor sehr wohl auf die Tafel schaut, nimmt P wahr, da sie bei ihrer zweiten Thematisierung C anschaut (Zeile 6). Sie könnte also den passend ausgerichteten Blick von C erwähnen und würde dies wahrscheinlich auch tun, wenn die Koordination von Blick und Bewegung für sie ein Kriterium für die Handlungszuschreibung wäre.



Bildfolge E, Standbild 1: ‚gimmer nochli me Gägedruck‘



Bildfolge E, Standbild 2: nach Feldberührung ‚M‘ bei ‚Menschen‘, parallel zu ‚etz isch super‘

Wo mangelhafte Bewegungsaktivität in Bezug auf die Anwahl der Zeichen thematisiert wird von P und ein Kriterium der Handlungszuschreibung darstellt, werden Aktivitäten von C, die mögliche Handlungsinitiative und eigenständige koordinative Leistungen zeigen könnten, von P nicht aufgenommen, wie dies auch bei A in Sequenz 1 der Fall ist. Selbständigkeit bei der Ausführung ist für den Handlungsstatus bei Typ 1, wie gesehen, kein Faktor. Deutlich wird dies in Sequenz 4 am Anfang des ersten Turns von C.

34	12.50	P	wa[s:: gisch du im Dominik zur Antwort . jo [u/ uf das´
35			[(Bl > C)
36		C	[(Bl > BT)
37		X	[aber so für [genau` dass sie wie
38	12.54	P	hm´[. nähm mich no wunder´ =
39			[(> rH ausgestreckt vor C, Höhe BT)
40		C	[(Bl > l weg von BT) [(rH / mit ausgestreckem ZF)
41	12.55	X	= aso [d Frag han i scho dri gschriben` [. chasch scho druf
42		P	[(> Bl > X) [(rH greift rH C [/ ^)
43			[jo
44		C	[(Bl > BT)
45	12.57	X	rea[giere`
46		P	[aha^
47			[(Bl > BT)
48		Zeig	(\ [v / ^)
49		P	[ja
50	12.58	X	ned dass etz xx

Ausschnitt aus Transkript Sequenz 4: Anfang erster Turn von C

C wendet ihren Blick zweimal vor Beginn der Anwahl-Bewegungen von sich aus auf die Buchstabentafel, beide Male an sequenziell relevanten Stellen. Wie bereits erwähnt, schaut sie

in der Interaktion oft zu Beginn ihrer Äusserungen auf die BT. In der soeben dargestellten Sequenz 5 tut sie dies sogar über die gesamte Anzahl Anwahl-Bewegungen mit mangelhafter Bewegungsaktivität hinweg. Und sie tut es immer von sich aus, da P ihre Blickorientierung nicht beobachtbar unterstützt. Die erste der beiden Blick-Orientierungen zur Tafel (Zeile 35) findet nach dem ersten möglichen Turn-Übernahme-Zeitpunkt statt, den die sprachliche Formulierung der Frage von P bietet, nach ‚was gisch du im Dominik zur Antwort‘ (Zeile 34). Das zweite Mal tut sie es, nachdem P ihre Hand gegriffen hat und anfängt, sich mit dieser in die Ausgangsposition zu bewegen (Zeilen 42-44). An beiden sequenziellen Punkten kann C davon ausgehen, dass ihre verbale Produktion nun anfängt. Auch der Moment, an dem Cs Blick zwischendurch nochmals von der Tafel weggeht (Zeile 40) ist sequenziell relevant. P hat zwar gerade die angehängte Verlängerung ihrer Frage beendet (Zeile 38); X, der helfende Interaktionspartner von D, schliesst aber mit seiner Äusserung nahtlos an (Zeile 41). Und mit seinem Einsatz geht Cs Blick weg von der BT. Ihre Äusserung beginnt nun doch noch nicht. Gleichzeitig bringt sie jedoch ihre rechte Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger nach oben. Dies ist als Aktivität der Turn-Initiierung oder des Anzeigens von Bereitschaft, als die Aktivität verstanden werden könnte, auf jeden Fall deutlicher sichtbar für andere Interaktionspartner als lediglich eine Blickausrichtung; insbesondere bei Interaktionspartnern, die kaum auf die Blickausrichtung achten. Selbst wenn das Hochnehmen der Hand und die zweite Blickorientierung auf die Tafel auch als Reaktionen von C auf jeweils vorhergehende Aktivitäten von P – das Ausstrecken ihrer Hand vor der C (39) und das Greifen von Cs Hand (Zeile 42) – gesehen werden können, so muten Cs Aktivitäten an dieser Stelle im Lichte ihrer generellen Tendenz, zu Beginn ihrer Äusserungsproduktion unaufgefordert auf die Tafel zu schauen, zumindest in ihrer Häufung und durch das sequenzielle Timing doch sehr kontrolliert und spontan an.

P ihrerseits ratifiziert diese Aktivitäten von C nicht als Ansätze zur selbständigen Koordinierung und Turn-Initiierung. Sie schaut zwar nach ihrer Frage zu C (Zeile 35), sieht deshalb auch, dass C ihren Blick zur Tafel wendet. P übergibt ihr den Turn jedoch nicht an dieser Stelle, sondern redet weiter. Während sie ihre Äusserung weiterführt, bietet sie C ihre Hand an (Zeile 39), ähnlich wie dies R in Sequenz 2 als Initiierungshilfe tut. Sie scheint dies jedoch anders als R nicht aus Gründen der Ratifizierung zu tun, denn als C ihre eigene Hand nach oben bringt, ergreift P diese nicht sofort und lässt die Zeichenausführung beginnen. Sie reagiert vielmehr zuerst überhaupt nicht auf die Hand von C, lässt X noch einen Gesprächsschritt anfügen (Zeile 41) und orientiert sich mit ihrem Blick auf ihn hin (Zeile 42). Sie wechselt also ihren Fokus von der Unterstützung von Cs Turnkonstitution nochmals zum Gespräch mit X, das vor dem aktuellen Ausschnitt der Sequenz stattfindet. Die zweite Blickausrichtung von C zur Tafel (Zeile 45) bekommt P dann gar nicht mit, könnte also gar nicht darauf reagieren. Sie würde es aber wahrscheinlich auch nicht tun, wenn sie den Blick wahrnähme. Denn obwohl sie bereits vor Cs zweitem Blick deren Hand gegriffen hat, ist sie immer noch dabei, X zu hören. Erst beim letzten Wort von Xs Äusserung wendet sie gleichzeitig mit einem kurzen verbalen Kommentar dazu ihren Blick direkt von X zur BT, worauf sie dann die erste Anwahl-Bewegung beginnen lässt. Aus dem sequenziellen Timing von Ps Aktivitäten bei der Turnübernahme ist erkennbar, dass sie nicht auf die Aktivitäten der Turninitiierung von C reagiert oder diese zu unterstützen sucht, sondern dass sie sich

weiterhin vor allem mit den Gesprächsaktivitäten von X koordiniert und den Beginn von Cs Äusserung mit diesen abstimmt. P übernimmt damit sozusagen den Turn von C, den sie mit ihr kooperativ konstituiert. Sie überlässt die Initiative nicht C, obwohl C Verhaltensweisen zeigt, die als eigene Handlungsinitiative interpretiert werden können. Die Zeichenausführung fängt jedoch genau dann an, wenn P in ihrer Abstimmung mit X dazu bereit ist, unabhängig davon, wo C diesbezüglich gerade steht.

Der starke Fokus auf die Gesprächsebene anstelle der Unterstützung der Zeichenausführung bei Typ 1 wird schon beim beschriebenen Turnübergang sichtbar. Zusammen mit der bei diesem Zeigetyp notwendigen Produktion sinnvoller Zeichenfolgen als Kriterium für die Zuschreibbarkeit von Handlungsstatus und Handlungsverantwortung, dem bei dieser Sequenz höheren Produktionstempo bei gleichzeitiger stärkerer Ausprägung der koordinativen Orientierung auf die Zeichen durch die helfende Interaktionspartnerin, ergibt dies eine erhebliche Wahrscheinlichkeit der beobachtbaren inhaltlichen sprachlichen Antizipierung auch auf der lautlichen Ebene.

Es erstaunt deshalb nicht, dass in Ps lautlichem Verhalten viel deutlicher als bei A in Sequenz 1 Antizipierungen von weit mehr als nur dem jeweils nächstfolgenden Zeichen beobachtbar sind, oft mindestens ganze Wörter. Dies ist bereits bei der ersten Äusserung von C in Sequenz 4 feststellbar.

51	12.59	Zeig	(¹ [v / ^ \ [v ² / ³ ^ \ [v / ^ \ v [/ ^ \ [v / ^ \ [v / ^ \ v / ^ \]
52		P	[(lacht) [da' [(lacht) [ja sie [si macht's guet' [da ihr
53	12.59-13.29	C	DA IHR OFT UNGEBILDET SEID

Ausschnitt aus Transkript Videosequenz 4

Die beiden ersten Wörter, ‚da‘ und ‚ihr‘, werden gleichzeitig mit der Feldberührung des letzten Buchstabens von P lautiert, ohne die Benutzung des ‚Leer‘-Feldes abzuwarten. Das tut P bei der Lautierung der mit fc produzierten Äusserungen oft, genauso wie sie nicht die einzelnen Zeichen artikuliert, sondern in der Regel erst das fertige Wort. Die Zeichenfolgen ‚DA‘ und ‚IHR‘ bilden zwar sprachlich bedeutungsvolle Einheiten. P kann jedoch nach dem ‚A‘ und dem ‚R‘ nur dann wissen, dass tatsächlich diese Wörter geschrieben werden sollen, wenn sie vorher bereits davon ausgeht oder zumindest kommunikative Bedeutungen im Kopf hat, deren sprachliche Formulierung mit diesem Wörtern möglich ist. Denn die beiden Zeichenfolgen lassen viele Weiterführungen zu, die zu ganz anderen, in ihrer kommunikativen Funktion jedoch nicht weniger effektiven Begriffen und semantischen und syntaktischen Konstruktionen führen würden.

Dass P bereits zu Beginn der Äusserung eine klare Vorstellung von deren Inhalt hat, stellt auch die einzig wirklich schlüssige Erklärung für ihr restliches lautliches Verhalten während der ersten beiden Wörter dar. P lacht bei der Feldberührung des ersten Buchstabens, nochmal bei der Berührung des ‚Leer‘-Feldes, worauf sie nach dem ersten Buchstaben von ‚ihr‘ den an X gerichteten Kommentar abgibt, C mache es gut (alles Zeile 51/52). Der Kommentar kann sich nur auf den kurzen Austausch zwischen P und X vor Cs Turn beziehen (Zeilen 4 – 46 im

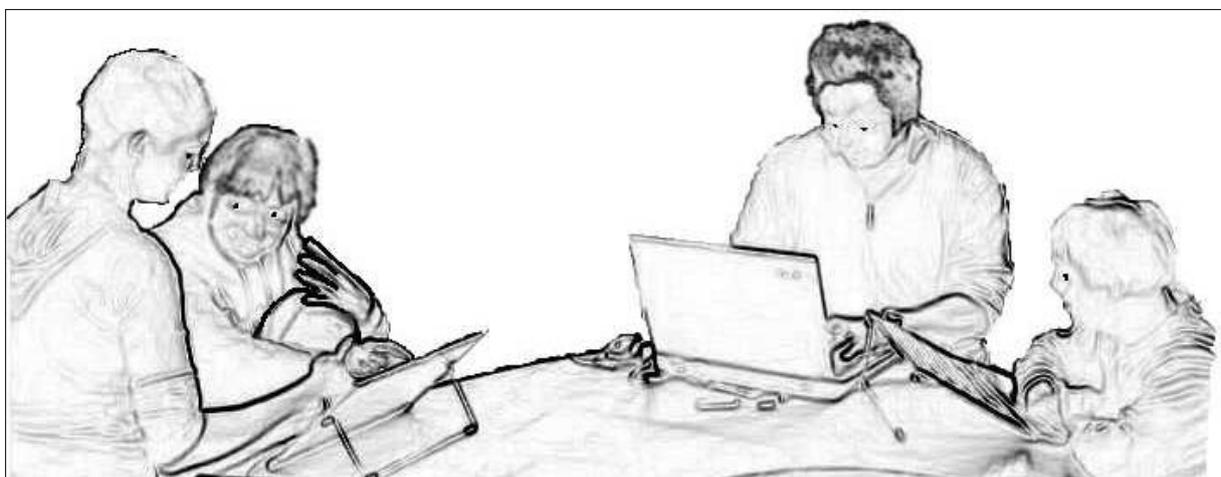
Transkript), wonach gleichzeitig 2 verschiedenen Fragen an C im Raum stehen, als ihre Äusserung anfängt. ‚Sie macht es gut‘ bestätigt X nun, dass C in ihrer Antwort ihrer Meinung nach mit diesem Dilemma umzugehen weiss. Die Äusserung schliesst nun sowohl semantisch wie syntaktisch an die ursprüngliche Frage an, die P in Zeilen 10 – 12 stellt: ‚Warum verstehen dich die Tiere besser als die Menschen‘. Da P die verbale Handlungsprojektion für den Folgeturn selber hergestellt hat, liegt es nahe, dass sie eine kausale Konjunktion am Äusserungsanfang antizipiert. Da sie aber die Äusserung durch Lachen und auch verbal bereits beim ersten Wort kommentiert, umfasst ihre Antizipation jedoch nicht nur ein Wort, sondern wohl die gesamte Äusserung.

In der zweiten Äusserung von C in Sequenz 4 wird die inhaltliche Vorwegnahme von Cs Äusserung durch P vielleicht noch manifester.

58	13.53		sch mer das säge
59	13.55	Zeig	(\ v / ^)
60	13.56	P	op[s
61		Zeig	[(\ v / ^ \ v [/ ^ . . . \ v / ^ [\ v / ^ [v / ^ \ v ^ 4 / ^ . . \ v / ^ \ v / ^ [\ v / ^ \ v / ^)
62		P	[n' [nä:i:i: [n' [die::'
63	14.06	Zeig	[(\ v / ^ \ [v / ^ \ [v / ^ \ v / ^ \ v / ^ \ v / ^ \ v / ^ [\ v / ^ \ v [H weg)
64		P	[(lacht) [he bisch [äno hh anmassend (lacht) [Betreuer` . okay'
65	13.55– 14.12	C	NEIN DIE BETREUER

Ausschnitt aus Transkript Sequenz 4: ‚nein die Betreuer‘

Hier werden die ersten beiden Wörter noch etwas früher vor ihrer Fertigstellung von P lautiert (Zeilen 61/62) als bei der ersten Äusserung. Und auch hier artikuliert P den ‚E‘ direkt als /æ/, bevor der zweite Buchstabe des Diphthongs angewählt ist. Standbild 4 illustriert zudem, dass nur P zum Zeitpunkt der Äusserung auf die Zeichenproduktion fokussiert, C hingegen auf einen ganz anderen Ort im Raum hin orientiert ist und mit ihrer Hand, mit dem Ball ‚herumspielt‘, was auf einen weitergehenden Aufmerksamkeitsmangel in Bezug auf die sprachliche Formulierung einer Äusserung durch Zeigen an dieser Stelle hindeutet.



Sequenz 4, Standbild 4: Feldberührung bei Leertaste nach ‚nein‘ ab 13.56

Am auffälligsten ist jedoch Ps Verhalten nach dem Wort ‚die‘ der letztlich formulierten Äusserung ‚NEIN DIE BETREUER‘. Gleichzeitig mit Beginn der ersten Anwahlbewegung von ‚Betreuer‘, also noch bevor irgendein Buchstabe dieses Wortes geschrieben ist, beginnt sie mit Lachen und verbal die Äusserung zu kommentieren. Der Kommentar zieht sich bis zum zweitletzten Buchstaben durch, worauf P vor Beginn der Abwärtsbewegung zum ‚R‘ das gesamte Wort bereits lautiert. Der Sinn der Äusserung wird erst mit dem Wort ‚Betreuer‘ klar. P reagiert mit ihrem Kommentar demnach auf einen Gesprächsinhalt, bevor dieser auch nur im Ansatz besteht. Die führt zu der absurden Situation, dass Ps Folgeturn vor seinem C zugeschriebenen Vorläufer abgeschlossen ist. Nur wenn P vor der Äusserungsproduktion deren Inhalt schon kennt, kann sie dies tun. Interessanterweise muss Ps Verhalten für sie selber jedoch völlig stimmig sein, da sie sich ganz selbstverständlich und regelmässig so verhält. Sie kann es somit nicht als Widerspruch sehen, sprachliche Inhalte vor deren Produktion, an der sie massgeblich beteiligt ist, vorwegzunehmen und die Handlungsverantwortung für die Auswahl und die Ausführung dieser Inhalte dennoch ihrem Gegenüber zuzuschreiben.

Diese Tatsache wird möglicherweise verständlich, wenn die durchgängige Primärsetzung der Gesprächsebene und die Untrennbarkeit von sprachlicher Handlung und Zeichenausführung bei Typ 1 in Betracht zieht, die in Sequenzen 4 und 5 überaus deutlich manifest ist. Im Verhalten der Kommunikationspartner wird hier nirgends die Konzeption einer ‚Zeige-Handlung‘ erkennbar mit der im Sinne eines multimodal koordinierten körperlichen Verhaltens möglich wird, mit dem Finger (sprachliche) Zeichen anzuwählen und anzuzeigen. Vielmehr liegt der Fokus praktisch ausschliesslich auf der Gesprächsebene und der Produktion sprachlicher Handlungen. Dies wird neben den inhaltlichen, sprachlichen Antizipationen in den Turns von C auch beim Turnübergang in Sequenz 4 sichtbar, wie die Analyse zeigte, wo P und X noch während des Turn-Anfangs von C ihre Unterhaltung weiterführen.

Wie sehr sich P und auch X als GesprächspartnerIn und nicht als ProduktionshelferIn positionieren, wird auch dadurch beobachtbar, dass sie sich einerseits jeweils separat mit dem fc-Nutzenden, den sie unterstützen, unterhalten, ihnen vor allem Fragen stellen, die C und D dann beantworten sollen. Andererseits unterhalten sich P und X immer wieder miteinander und lassen in diesen Momenten die beiden fc-Nutzenden aussen vor. In keinem Moment der gesamten Interaktion sind C und D in einer direkten kommunikativen Interaktion miteinander engagiert und P und X agieren lediglich in der Rolle als Unterstützende der Zeichenausführung. Kommunikative Interaktionen bestehen immer nur zwischen C und D und P respektive X. Dies beim erklärten Ziel der Interaktion, dass C und D miteinander ein Gespräch führen sollen. Der Anfang von Sequenz 4, vor dem ersten Turn von C, zeigt dieses Vorgehen sehr gut (siehe vollständiges Transkript in Anhang 2). Wie sie sich jedoch verhalten müssten, um C und D eine direkte kommunikative Interaktion miteinander zu ermöglichen, ist P und X offensichtlich gar nicht klar. Sie diskutieren nämlich an einer Stelle darüber, ihre jeweiligen Fragen an die fc-Nutzenden aus dem Gespräch herauszunehmen (Zeilen 26 – 50, im Anhang), damit C und D sich in ihren Turns direkt aufeinander beziehen könnten. P

streicht dann zwar ihre letzte Frage auf ihrem Notizblatt, lässt aber C nun nicht einfach ihren Turn direkt beginnen sondern, sondern stellt ihr dennoch die Frage, was sie D denn antworten wolle auf das, was als seine Äusserung von X davor vorgelesen wurde. Sie positioniert sich damit wiederum als Gesprächspartnerin von C anstelle von D, speziell auch mit dem Nachsatz, dass sie dies interessieren würde. In der Rolle einer Produktionshelferin für C, die sie nur darin unterstützt, sich mit D mit Hilfe von Zeigen auf Zeichen zu unterhalten, wäre es aber völlig unerheblich, was C ihrem Gesprächspartner mitteilen möchte oder ob P eine Äusserung interessant findet oder nicht. P und X würden auf der Gesprächsebene überhaupt nicht agieren. Da sich ihr gesamtes Verhalten in der Interaktion aber praktisch ausschliesslich auf die Gesprächsebene bezieht und von dieser Perspektive informiert wird, ist für sie wohl kaum vorstellbar, was die Rolle als ‚ProduktionshelferIn‘ beinhalten würde und es dürfte ihnen schwer fallen, das eine vom anderen zu trennen.

5.3 Die Helfenden bestimmen das Resultat

In der bisherigen Analyse der konstitutiven Prozesse bei f_c für die Turns der nicht-sprechenden Interaktionsbeteiligten, der Zeichenausführung, Konstitution der Zeige- und Sprachhandlungen sowie der Turninitiiierung, sind jeweils sehr unterschiedliche Aktivitäten und Verhaltensmuster der Beteiligten bei Zeigetypen 1 und 2 überaus offensichtlich geworden. Dies gilt sowohl für das Verhalten der Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen wie auch für die sie unterstützenden InteraktionspartnerInnen. Im Fall von Typ 2 zeigt sich, dass die UK-Nutzenden dabei befähigt werden, selbstgesteuert sprachliche Zeichen ihrer Wahl mit dem Finger anzuzeigen, die in der Interaktion kommunikative Bedeutung gewinnen. Welche Art sprachlicher Zeichen, syntaktischer und semantischer Konstruktionen dabei von den NutzerInnen verwendet werden, hängt davon ab, welche Wahlmöglichkeiten ihnen die eingesetzten Hilfsmittel zur Verfügung stellen und über welche Zeichenkenntnisse und sprachlichen Handlungsfertigkeiten sie zum Zeitpunkt einer Interaktion jeweils verfügen. Wie die Sequenzen in diesem Unterkapitel darlegen werden, wird die weitere Aneignung sprachlicher Fertigkeiten innerhalb von und durch Typ-2-Interaktionen auch befördert. Die Analyse machte zudem deutlich, dass bei Zeigetyp-1 die Aus- und Anwahl der Zeichen zu grossen Teilen von den helfenden InteraktionspartnerInnen bestimmt wird, unbewusst aber sehr systematisch. Die so entstehenden Produkte lassen somit keine Schlüsse auf zum jeweiligen Zeitpunkt bestehende sprachliche Kompetenzen der beteiligten Menschen mit kommunikativer Beeinträchtigung zu, da diese in der Konstitution der Sprachhandlungen nicht beobachtbar sind. Die folgenden Sequenzen zeigen jedoch, dass das nicht heisst, dass die an Interaktionen des Typ 1 beteiligten Nutzer über keine sprachlichen Fertigkeiten verfügen.

Die bisherige Diskussion legt nahe, dass die unterschiedlichen Verhaltensweisen der unterstützenden InteraktionspartnerInnen letztlich das Resultat ihrer unterschiedlichen Handlungskonzeptionen, Fokusse und Interaktionsziele sind. Bereits zu einem früheren Zeitpunkt der vorliegenden Analyse wurde jedoch die Frage aufgeworfen, in wie weit auch die unterschiedlichen Verhaltensweisen der beteiligten Menschen mit kommunikativen

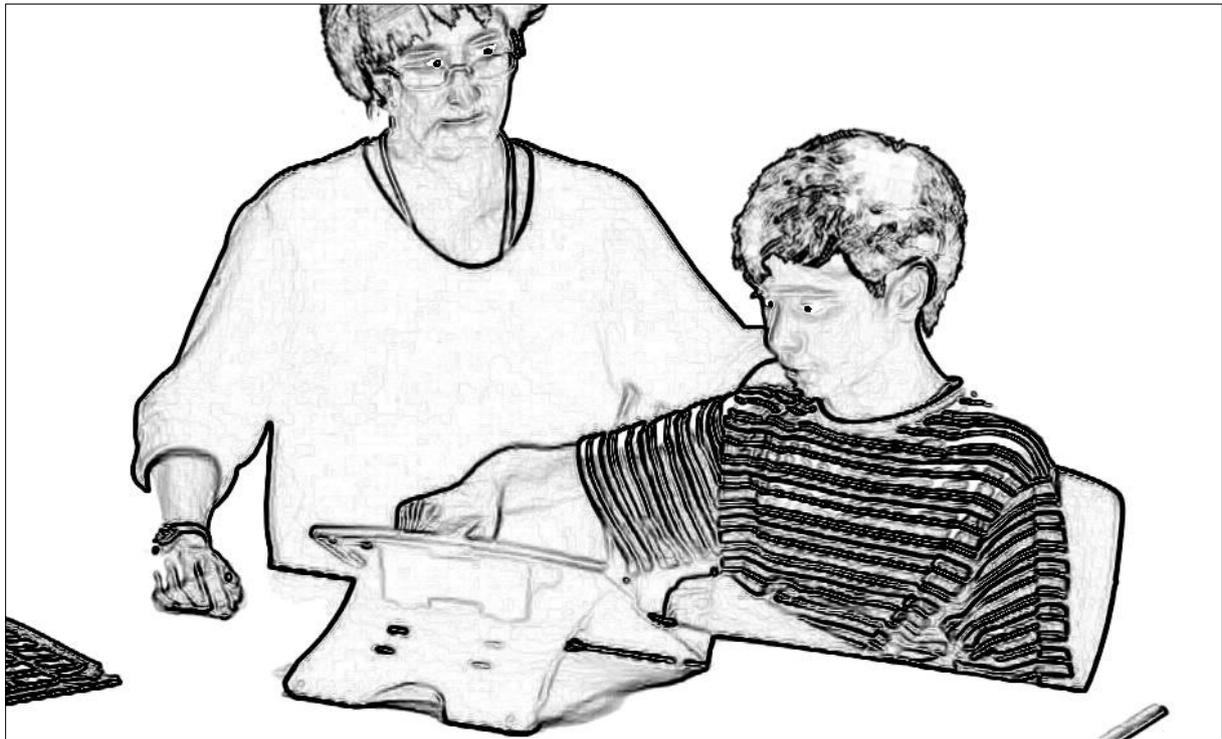
Beeinträchtigungen, hervorgehend aus unterschiedlichen aktuellen Fähigkeiten und Absichten in der Interaktion, für die jeweiligen Vorgehensweisen der Helfenden in einer Interaktion – entsprechend einem Typ 1 oder einem Typ 2 - verantwortlich sind. Unbenommen der Tatsache, dass sich die Aktivitäten der Interaktionsbeteiligten natürlich immer gegenseitig beeinflussen müssen, damit überhaupt von einer Interaktion gesprochen werden kann, bringt die Untersuchung des zur Verfügung stehenden Datenmaterials diesbezüglich ein eindeutiges und ziemlich erstaunliches Ergebnis: Nicht nur bestimmen Handlungskonzeption, Fokus und Interaktionsziele weitgehend die grundsätzlichen Verhaltensweisen der helfenden Interaktionspartner als Typ 1 oder 2, unabhängig von spezifischen Aktivitäten der UK-NutzerInnen. Sonst könnte A in Sequenz 1 die selbständigen Zeigebewegungen von T nicht ‚übersehen‘, P würde die offensichtlich weitgehend fehlende Orientierung von C auf die Sprachproduktion hin problematisieren und R würde möglicherweise nicht 11 Versuche von B abwarten, bis dieser letztlich ein sinnvolles Zeichen anwählt. Vielmehr bestimmt das Verhalten der HelferInnen sogar hauptsächlich, welche Aktivitäten die beteiligten Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen bezüglich Zeigen auf Zeichen mehrheitlich realisieren, ob diese einem Typ 1 oder einem Typ 2 entsprechen, ob ein UK-Nutzer also sprachliche Zeichen selbstgesteuert anwählen kann und somit entsprechende Handlungsfertigkeiten zeigt oder nicht. Am eindeutigsten ist dieses Phänomen in Interaktionssequenzen beobachtbar, die sich in ihrer Ausgangslage ausschliesslich durch Verhaltensweisen der Helfenden unterscheiden. Einige solcher Sequenzen werden deshalb nun dargestellt. Die Analyse dieser Sequenzen konzentriert sich darauf, welche Auswirkungen das Verhalten der Helfenden auf die Aktivitäten der Nutzer hat. Die bei der Etablierung der Zeigetypen bereits ausführlich beschriebenen Aspekte der Zeichenausführung, Beteiligungsweisen und Kriterien der Handlungszuschreibung werden hier nicht mehr explizit elaboriert.

In Sequenzen 6-8 ist derselbe UK-Nutzende wie in Sequenz 1, T, beteiligt, und die Interaktion, aus denen diese Sequenzen stammen, findet am gleichen Tag statt, zeitlich nur wenig später als die Interaktion, von der Sequenz 1 einen Teil darstellt. Tagesform, Trainings- und Wissenstand sowie Stand der sprachlich-kommunikativen Handlungsfertigkeiten von T sind also in Sequenzen 6-8 identisch zu denen in 1. Allfällig anderes Verhalten von T in Bezug auf Zeigehandlungen auf Zeichen kann demnach nicht darin begründet sein, dass sich Ts Fähigkeiten verändert haben. Der einzige Unterschied in der Ausgangslage der Interaktion betrifft die unterstützende Interaktionspartnerin. In Sequenzen 6-8 ist dies R, die auch in Sequenz 2 als Interaktionspartnerin fungiert. Die Sequenzen zeigen also die Interaktion zwischen einem Typ 1 Nutzer und einer Typ 2 Helferin, ein Setting, das für die Klärung der Frage nach dem bestimmenden Faktor für das Zeige-Verhalten, das die beteiligten Menschen mit kommunikativer Beeinträchtigung zeigen, sehr geeignet scheint. Das spannende Resultat dieser ‚Mischung‘ ist nun nicht, dass sich R als Helferin gleich verhält wie in Sequenz 2, das ist zu erwarten, wenn die unterstützenden InteraktionspartnerInnen sich von bestimmten Vorstellungen von Handlung und angestrebten Zielen leiten lassen. Das spannende – und durchaus in gewisser Weise spektakuläre - Ergebnis ist vielmehr, dass sich darin auch Nutzer T entsprechend einem Typ 2 Nutzer verhält, also wie B und L in Sequenzen 2 und 3.

In Sequenzen 6-8, werden einzelne Begriffe oder Teile davon - ‚alt‘ und ‚Nase‘ - durch Anzeigen der entsprechenden Buchstaben auf einem abgeschrägten Brett geschrieben (siehe auch Bildfolgen F und G). Auf dem Brett befinden sich kleine ‚Post-it‘-Zettel mit Buchstaben aus der Hälfte des Alphabets. Die Realisierung von ‚alt‘ dauert 46 Sekunden, diejenige des ‚N‘ von ‚Nase‘ 51 Sekunden (siehe auch vollständige Transkripte in Anhang 2).



Bildfolge F, Standbild 1, Sequenz 7,: Ausgangsposition vor Zeigebewegung zu ‚T‘ von ‚alt‘ (Transkript bei 13.26/27)



Bildfolge F, Standbild 2, Sequenz 7: Feldberührung bei ‚T‘ von ‚alt‘ (Transkript bei 13.36)

Bildfolge F, welche zwei Standbilder umfasst, eines in der Ausgangsposition vor Beginn der Zeigebewegung zum ‚T‘ von ‚alt‘ und das zweite bei dessen Feldberührung, zeigen die grundsätzlichen proximalen und haptischen Gegebenheiten zwischen T und R beim Schreiben dieses Wortes und danach auch von ‚Nase‘ (siehe Bildfolge G), sowie eine in Bezug auf die Zeichenausführung gute Koordination von T. In Sequenz 7, aus der Bildfolge F entnommen ist und in der das ‚T‘ von ‚alt‘ realisiert wird, führt T die Zeigebewegung physisch selbständig aus. Sowohl vor wie auch während und nach der Bewegung berührt R ihn lediglich leicht am Rücken. Das feinkörnige Partitur-Transkript der Produktion dieses Buchstabens macht jedoch wiederum sehr deutlich, dass Ts koordinative Leistung, die Durchführung der Bewegung zum Buchstaben, seine Blickorientierung und deren Zusammenspiel, von R intensiv unterstützt wird. Es dauert ganze 10 Sekunden, das ‚T‘ zu realisieren. Die Koordination von Blick und Bewegung in Bezug auf dieses Zeichen gelingt T nicht von Beginn weg und bedarf einiger Aktivitäten von R.

1	Zeit	13.26	13.27	[13.28
2	KöR			[nicken
3	BIR	_ Brett	[> T_	
4	VeR	genau` . und de	[nögscht`	al:::´ [jä [de [isch es
5	ZeigRl		[H m Rücken T	
6	ZeigT	^	[\	[[\
7	BlT	_ Brett	[> r Brett	[> r, weg vom B [> r B_

8	Zeit	13.29	13.30	[13.31
9	KöR	[nicken		[nicken
10	BIR		> Brett > T_	[> B > T_

11	VeR	[de isch es lueg bitte/ [bliib mit den [Auge [deet [jä jä dsch [guet gsi`
12	ZeigT	[/ ^
13	BIT	> r, weg vom B [> r B

14	Zeit	13.32 [13.33
15	BIR	[> B [> T
16	VeR	[.hhh [bliib mit den [Auge uf em [Buechstabe und zeig en`
17	ZeigRr	[hebt ZF Nähe ^ T [ZF Richt. B [H weg
18	ZeigT	[\

19	Zeit	13.34 13.35 13.36 13.37
20	KöR	[nickt, lehnt zurück
21	BIR	> B > [T [> B [> T
22	VeR	[zeig en [zeig en zeig en [bis [dunne bisch` [.hh [wunderbar
23	ZeigRl	[H weg
24	ZeigT	[v / ^
25	BIT	[> vor B

Transkript Sequenz 7: R und T: ‚T‘ von ‚alt‘

Rs Thematisierungen von Ts Koordination geschieht hier hauptsächlich verbal, an einer Stelle (Zeile 17) jedoch auch physisch, nämlich dann, als Ts seine Bewegung nicht nur stoppt wie vorher zweimal (bei 13.28 und 13.30), sondern seinen Arm nochmals zurück in die Ausgangsposition bewegt und da verharrt. R macht daraufhin eine Bewegung mit ihrer eigenen Hand aus der Umgebung von Ts Zeigefinger ungezielt Richtung Brett. Möglicherweise geschieht dies, um es T zu erleichtern, seine Bewegung anzufangen und bis zum Zeichen durchzuführen. Jedenfalls wird die Aktivität von T ratifiziert, in dem er gleich danach seine eigene Zeigebewegung anfängt, die zwar langsam ist, jedoch nicht mehr stoppt und beim ‚T‘ landet. Genauso wie diese physische Thematisierung von R ratifiziert T auch ihre verbalen Thematisierungen seiner Blickorientierung und seiner Bewegungsführung und reagiert mit den entsprechend passenden Verhaltensweisen.

Dies tut T auch vorher bereits beim Schreiben von ‚alt‘, dessen gesamte Realisierung in Sequenz 6 dargestellt ist. Die Produktion des ganzen Wortes, von der ersten darauf bezogenen Aktivität bis zum Schluss am Ende von Sequenz 7, dauert 46 Sekunden und benötigt 5 Zeigebewegungen. Um das ‚A‘ am Anfang des Wortes zu treffen, muss T noch drei Mal ansetzen, die anderen beiden Buchstaben trifft er dann bereits auf Anhieb. Aus dem Transkript-Ausschnitt zu diesem Teil der Sequenz 6 ist gut erkennbar, dass hier Rs Unterstützung der Koordination von T in Bezug auf das Zeigen noch entsprechend intensiver ist.

1	12.48	R	und du schribsch s Wort (2 S) alt
2	12.51	R	(r Hand nach oben)
3	12.52	T	(r Hand zu r Hand R)
4	12.53	R	mh´ . drei Buechschtabe a:l:t: ... (l Hand geht auf r Schulter von T)
5	12.55		luegsch dr erschti zersch [a´
6	12.56	T	(Blick auf Brett)

7		R	[(r Hand lässt los)
8	12.58	R	genau` . etz zeigsch en
9	12.59	T	(langsame Zeigebewegung Richtung Brett -----)
10		R	a:lt' (1S) luege luege luege luege luege
11	13.02	T	[(v und /)
12		R	[(Kopfschütteln) m' häsch de s (r Hand zu r ZF T)
13	13.03		lueg de richtig a zerscht [und zeigsch en`
14			[(r Hand lässt los)
15	13.05		[a:lt
16		T	[(langsame Zeigebewegung Richtung Brett -----)
17	13.07	R	du chasch es . . Thomas
18	13.08	T	[(v und /)
19		R	[nei . ned pöpperle
20	13.11		[(tippt mit ihrem r ZF auf Post it)
21			[Das isch der e/ erscht wo d bruchsch a:lt'

Ausschnitt aus Transkript Sequenz 6: erste beiden Anwahl-Bewegungen für ‚alt‘

Beispielsweise gibt sie T hier zusätzlich noch eine visuell-taktile Orientierung für die Ausgangsposition seiner Zeigehand (Zeilen 2 und 12) und nach dem zweiten Nicht-Treffer sogar einen visuellen und verbalen Prompt des richtigen Zeichens (Zeilen 20/21). Da es T in Sequenzen 6 – 8 erkennbar vor allem schwer fällt seinen Bewegungsanfang mit seiner Blickorientierung zu koordinieren und seine Aufmerksamkeit nicht nur vor der Bewegung auf das Zeichen hin auszurichten sondern auch während der Anwahl-Bewegung dort zu belassen, finden sich Rs Aktivitäten auch vor allem in diesem Bereich.

Das heisst, Rs Aktivitäten zielen auch – wie in Sequenz 2 – immer auf die Herstellung einer für eine Zeigehandlung notwendigen Koordinationsleistung ihres Gegenübers ab. Die Ausführung passt sich aber den Verhaltensweisen des Gegenübers in diesem Bereich an. Deshalb fallen diese Aktivitäten in der Interaktion mit T teilweise besonders intensiv und in den verwendeten Modalitäten sehr variabel aus. Das wird besonders in Sequenz 8 sehr deutlich, wo für die Realisierung des ersten Buchstabens des Wortes ‚Nase‘ für eine einzige Zeigehandlung 51 Sekunden benötigt wird und von R sowohl verbale, andere akustische (z.B. pfeifen, Zeile 11, klopfen, Zeile 24 im Transkript), visuelle (z.B. Zeile 10 und 17 im Transkript, siehe auch Standbild 2, Bildfolge G) und punktuell taktile (z.B. Zeile 6, siehe auch Standbild 1, Bildfolge G, Zeile 28: anstupfen) Aktivitäten in jeweils derselben Funktion nacheinander und teilweise simultan eingesetzt werden.



Bildfolge G, Standbild 1, Sequenz 8: hiluege (14.37, Zeile 6 in Transkript)



Bildfolge G, Standbild 2, Sequenz 8: do vore: (14.53, Zeile 17 in Transkript)

Ein kurzer Ausschnitt aus dem Transkript zur Videosequenz 8 soll hier im Lauftext zur Illustration der durch R und T kooperativ konstituierten intrapersonellen Koordination von T in Bezug auf das Zeigen von Zeichen – und der Anstrengungen, deren dies an dieser Stelle bedarf - ausreichen. Das gesamte Transkript liegt im Anhang 2 vor.

2	14.30	T	(hebt seinen r Arm)
3		R	genau` . guet` also so wiit ufe muesch gar ned du` das längt wenn du do hebsch` hm´ (korrigiert Ausgangsposition von Ts Arm)

4	14.36		mues für de schtimme´
5			(Berührung nur noch mit r Hand and r ZF T)
6	14.37		hiluege ¹
7		T	(Blick nicht auf Brett sondern nach links)
8	14.38	R	lueg der erscht Buechstaben a vo N:ase´
9	14.42	T	(Blick nach vorne über das Brett hinweg)
10		R	dr erschti aluege do vore isch er´ . irgendwo´ (r Hand weg von Ts ZF, kurze Wisch-Bewegung über dem Brett, dann zurück zu Ts ZF)
11	14.45		(kurzes Pfeifen) chumm´
12	14.46	T	(Kopfdrehung zu Hand, kurzes Blasen mit Mund)
13	14.47	R	lueg en a´
14	14.48	T	(bläst nochmals)
15		R	ne (schüttelt gleichzeitig Kopf) . . etz bisch nöimen andersch
16		T	(bläst nochmals)
17	14.52	R	erschti Buechstabe vo N:ase aluege` . do vore (² Bewegung mit r ausgespreizter Hand über Brett, dann zurück zu r ZF T)
18	14.54	T	(Blick auf Brett)

Transkript-Ausschnitt Sequenz 8: Aktivitäten bis zur ersten Blickorientierung von T auf Brett

Der Ausschnitt aus dem Transkript zu Videosequenz 8 stellt die Aktivitäten der Beteiligten R und T bis zur ersten Blickorientierung auf die Buchstaben auf dem Brett dar. Wie ersichtlich ist, dauert es 24 Sekunden, knapp die Hälfte der Dauer der Zeigehandlung um ‚N‘ insgesamt, bis T seinen Blick für R beobachtbar auf den Teil des Brettes richtet, auf dem der Post it-Zettel mit dem ‚N‘ klebt. Als R ihn zum ersten Mal zum Hinschauen auffordert (Zeile 6, Standbild 1), geht sein Blick noch links am Brett vorbei. Danach scheint er sich ‚heranzutasten‘: Sein Blick geht nun bereits nach vorne, wo das Brett ist, jedoch noch über dieses hinweg. Danach verliert er seine Aufmerksamkeit für die Zeichen für einige Sekunden ganz und beschäftigt sich mit einer anderen Aktivität (Luft durch seinen Mund blasen). Erst nach einer weiteren verbalen und visuellen Thematisierung der Blickorientierung durch R, schafft es T, zum ersten Mal kurz auf die Zeichen zu schauen.

Mit den unterstützenden Aktivitäten von R gelingt es T jedoch letztlich, und im Verlauf des Wortes – wie bei ‚alt‘ in Sequenz 6 - besser und schneller, die notwendige koordinative Leistung zu erbringen, um die passenden Zeichen selber anzusteuern und zu treffen. Er verhält sich wie andere fc-Nutzende von Typ 2 und zeigt entsprechende Handlungsfertigkeiten, obwohl sich kurz davor in der Interaktion mit A in Sequenz 1 völlig anders verhalten hat. Dabei ist auch bemerkenswert, dass T seine Anzeige-Handlungen praktisch ohne Berührung durch R während der Bewegung ausführt. Bei ‚Nase‘ findet überhaupt keine Berührung während der Bewegung statt, bei ‚alt‘ hat R zuerst eine Hand auf Ts Schulter, danach noch in der Mitte seines Rückens. In Sequenz 1 werden hingegen nur sinnvolle Zeichenfolgen getroffen, während A ihn an der Hand und am Oberarm konstant taktil unterstützt.

Nur dadurch, dass R ihre Aktivitäten in Bezug auf das Zeigen von Zeichen auf die Unterstützung der Herstellung Koordinationsleistung von T konzentriert, die dieser für seine Zeigehandlungen braucht, ist es T möglich, die entsprechende Verhaltensweise zu zeigen und

so auch die passenden sprachlichen Zeichen anzuwählen. In Sequenz 1 bei den Aktivitäten von A zeigte er diese nicht. Es fällt T in Sequenzen 6-8 noch sehr schwer, seine koordinativen Aktivitäten so zu steuern, dass ihm erfolgreiche Zeigehandlungen gelingen. Der Prozess der Sprachproduktion ist dadurch langsam und findet noch deutlicher, als dies in Sequenz 2 der Fall war, in der Form statt, dass jede Zeigehandlung zu einem Zeichen einzeln aufgebaut wird. Es entstehen zwar so auch Abfolgen von Zeichen, jedoch nicht dergestalt, wie dies in Sequenz 1 und noch deutlicher in Sequenzen 4 und 5 des Typs 1 geschieht, indem zusammenhängende Bewegungsfolgen ausgeführt werden, wo das Ende einer Anwahl-Bewegung direkt in den Anfang der nächsten übergeht und Stopps zwischen Bewegungen nur bei Unklarheiten auf Seiten der Helfenden stattfinden.

Dass die teilweise mühsame Konstitution jeder Zeigehandlung in diesen Typ 2 Sequenzen so deutlich wird – deutlicher als in Sequenz 2 – mag auch daran liegen, dass T und R kein vertrautes Team sind zum Zeitpunkt der Aufnahme. T und R kennen sich zwar, R gehört jedoch nicht zum täglichen und regelmässigen Interaktionsumfeld von T. T ist deshalb das Unterstützungsverhalten von R auch nicht gewohnt, seine sonstigen fc-Interaktionen finden mit Verhaltensweisen von Typ 1 statt, sowohl was seine Aktivitäten angeht, als auch diejenigen der HelferInnen. Es ist demnach nicht erstaunlich, dass T in der Steuerung seiner Koordination weniger selbständig ist als Nutzer B und L in den vorherigen Typ 2 Sequenzen, die bereits mehr Erfahrung und Übung darin haben. Bereits im Verlauf der beiden Wörter gelingt es ihm jedoch besser und schneller, sich zu koordinieren, und mit etwas Training dürften sich seine koordinativen Fertigkeiten in Bezug auf das Anwählen von Zeichen – und anderen Objekten seiner Wahl – bald stark verbessern, so dass zumindest eine intensive Unterstützung durch die Interaktionspartner für die Produktion von Sprachhandlungen durch Zeigen auf Zeichen nicht mehr nötig sein wird.

In Sequenzen 6-8 und den noch folgenden 9-11 dieses Unterkapitels wird daher nicht nur der absolut bestimmende Charakter erkennbar, den die Aktivitäten der helfenden InteraktionspartnerInnen auf das Zeige- und damit auch sprachliche Verhalten der fc-Nutzenden haben; hier ist bis zu einem gewissen Grad sogar der Prozess der Aneignung neuer Handlungsfertigkeiten direkt beobachtbar: mit dem Finger gezielt Objekte anzuzeigen und sprachliche Zeichen zu produzieren. In den Sequenzen wird auch klar, dass T zum Zeitpunkt der Aufnahme tatsächlich über bestimmte sprachliche Kenntnisse verfügt, in diesem Fall Schriftkenntnisse. Denn er schreibt hier zwar Wörter, die von R mündlich vorgegeben werden. R diktiert ihm die jeweils richtigen folgenden Buchstaben jedoch weder mündlich, noch gibt sie ihm einen visuellen prompt (ausser beim ‚A‘ von ‚alt‘, nach zwei Fehlversuchen). Er findet die richtigen Buchstaben demnach selber, und wird in seiner Wahl höchstens durch R bestätigt, wenn er auf den aktuell passenden Bereich des Brettes schaut. Über welche Zeichenkenntnisse T genau verfügt und ob er diese auch kommunikativ einsetzen kann, ist aus der Übungsaufgabe hier, bestimmte Wörter zu schreiben, nicht ersichtlich. Ohne zuerst seine Handlungsfertigkeiten zu verbessern, sprachliche Zeichen überhaupt gezielt produzieren zu können, wird sich diese Frage auch kaum klären lassen.

Einige ‚usage based‘ Konzeptionen und Modelle in der Spracherwerbsforschung (z.B. Barlow, M. /Kemmer 2000, Tomasello 2003) legen jedoch nahe, dass der Erwerb sprachlicher Kenntnisse sehr eng mit dem Gebrauch sprachlicher und anderer Handlungen zusammenhängt. Aus dieser Perspektive könnte die Unterstützung der Aneignung von (Zeige)-Handlungen mit Fokus auf sprachliche Zeichen und ihren Gebrauch innerhalb kommunikativer Interaktionen eine sinnvolle Vorgehensweise sein, damit auch gleichzeitig den Erwerb von Zeichenverständnis zu befördern, soweit man sprachliche Kenntniss denn überhaupt als separate Kompetenz und getrennt von ihrem Gebrauch sehen möchte. Dieser Punkt wird in der Diskussion der folgenden Kapitel genauer aufgenommen werden.

R adaptiert ihre Aktivitäten zum Verhalten, das T zeigt. Ihr Interaktionsfokus und ihre Kriterien der Handlungszuschreibung bleiben dabei aber dieselben wie in Sequenz 2. Der Fokus ihrer Aktivitäten zuerst auf die Zeigehandlung, die Ausführung der Zeichen, und erst in zweiter Linie auf den Inhalt der Interaktion, das Gespräch, wird in Sequenzen 6-8 noch akzentuiert durch die Verwendung eines Übungssettings und nicht einer Unterhaltung. In der Übung werden zwar Wörter geschrieben, sprachliche Zeichen verwendet, letztlich liegt der gesamte Fokus von R aber lediglich bei der Herstellung von Anzeige-Handlungen. Die Wörter sind zufällig ausgewählt und es könnten irgendwelche Zeichen verwendet werden. In der hier noch viel offensichtlicheren Hartnäckigkeit, mit der R auf die Herstellung der intrapersonellen Koordination in Bezug auf die Anwahl der Zeichen bei T insistiert, wird ersichtlich, dass sie diese für absolut unabdingbar hält, damit sie ihm die Handlungsverantwortung für die Aus- und Anwahl der Zeichen zuschreiben kann. Denn erst wenn dies möglich ist, in diesem Sinne die Zuschreibung von Autorenschaft, lässt sich in diesem Verständnis überhaupt über Inhalte reden. Es ist Teil dieser Logik, dass ein Typ 2 Helfer in einer Interaktion mit einem Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen, der Unterstützung bei der Ausführung von Zeichen durch Zeigen benötigt und der ihm nicht bereits vertraut ist, zuerst die Herstellung der Zeigehandlung etabliert, wie dies R hier mit T tut.

Eine kurze Darstellung der Interaktion mit zwei anderen Beteiligten soll die Analyse dieses Unterkapitels durch weitere Aspekte ergänzen und vervollständigen. Videosequenzen 9-11 sind Teile derselben Interaktion zwischen Nutzer Vinzent (V) und unterstützendem Interaktionspartner Erich (E). Zum Zeitpunkt der Aufnahme verwenden sie erst seit wenigen Wochen fc. V verfügte davor über keine Zeige-Fertigkeiten, verwendete auch spontan keine Gesten, Gebärden, lautsprachliche oder andere sprachliche Zeichen. E verfügte über keine Erfahrungen in der Kommunikationsförderung von Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen, weder mit fc noch mit anderen Interventionen aus dem UK-Bereich. E ist zu diesem Zeitpunkt jedoch schon seit längerem eine regelmässige Betreuungsperson auf der Wohngruppe von V. Die beiden sind sich also nicht fremd.

Zu Beginn der Interaktion (Sequenz 9, Transkript in Anhang 2) führen die beiden eine fc-Interaktion des Typs 1 aus. Sowohl V wie E verhalten sich entsprechend der für Sequenz 1 und 4-5 ausführlich erläuterten Art und Weise. Ihre proximale und haptische Grundposition ist dieselbe. Auch hier werden die verbalen Anteile von Vs Turns auf einer Buchstabentafel

getippt. Ein Standbild vom Beginn der ersten Zeigebewegung im Transkript zu Sequenz 9 macht die Gleichartigkeit mit anderen Typ 1 fc-Interaktionen klar.

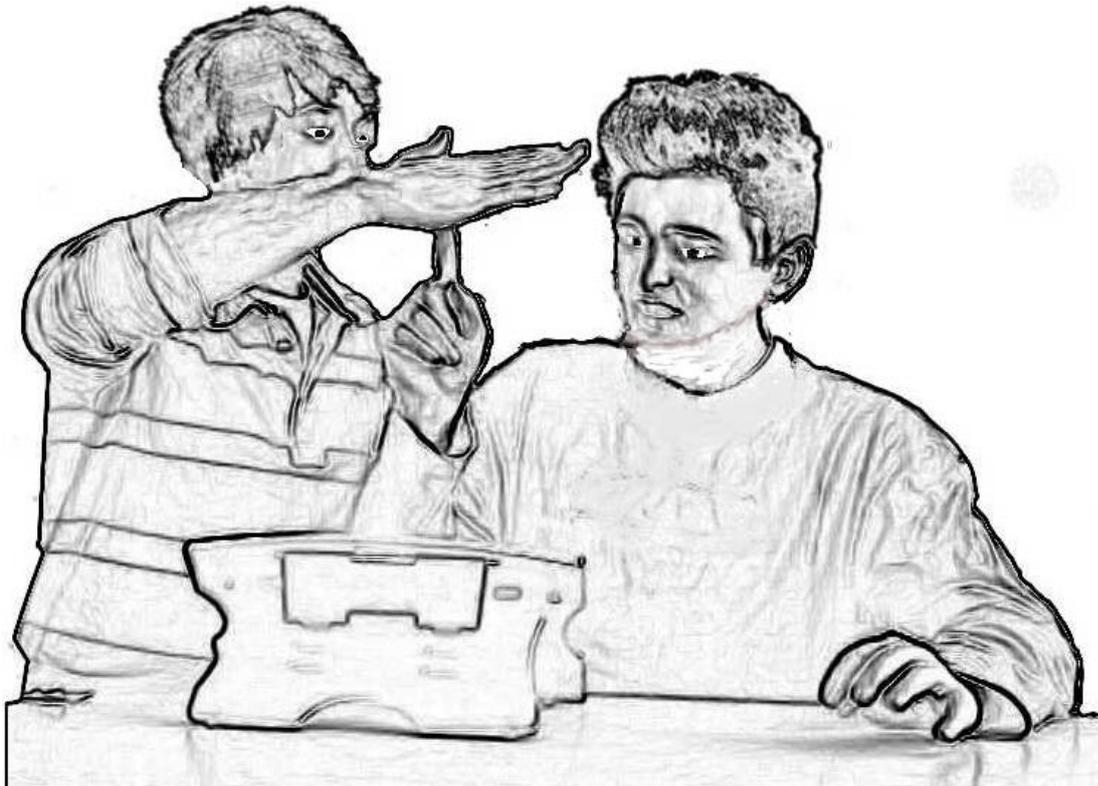


Standbild 9.1, Sequenz 9: Beginn erste Anwahl-Bewegung (1.29 im Transkript)

Allerdings landen nicht alle Zeigebewegungen auf kontextuell sinnvollen Zeichen, was darauf hindeutet, dass E als unterstützender Interaktionspartner mit seinem Verhalten die Aus- und Anwahl der Zeichen nicht so durchgängig steuert, wie dies die Helferinnen in den bereits analysierten Typ-1 Sequenzen tun. Bei jemandem, der mit der Vorgehensweise – in welcher Ausprägung auch immer - noch nicht vertraut ist, erstaunt dies jedoch nicht. V seinerseits ist auch nicht genügend koordiniert. Sein Blick ist zwar oft in Richtung der Buchstabentafel ausgerichtet, folgt dabei aber wie bei T in Sequenz 1 in der Regel seinem Finger und trifft erst im Verlauf einer Zeigebewegung den Bereich der Tafel, auf dem der Finger dann landet. E thematisiert die Koordination von V in keiner Weise, gibt lediglich eine taktile Unterstützung der Bewegung zu den Zeichen (siehe auch Transkript in Anhang 2).

Zu einem späteren Zeitpunkt derselben Interaktion (Sequenzen 10 und 11) zeigen sowohl E wie auch V dann Typ 2 Verhalten beim Zeigen auf Zeichen. Dazwischen liegt eine kurze Instruktionsphase einer Kommunikationsberatung in Bezug auf passende Verhaltensweisen von E zur Unterstützung der koordinativen Leistung von V und das Ziel einer selbstgesteuerten, eigenständigen Zeigehandlung auf Zeichen. Nach der Instruktion buchstabiert V mit Es koordinativer Unterstützung zuerst einzelne, mündlich vorgegebene Wörter. Er tut dies nun physisch völlig selbständig und wird dabei vor allem in der sequenziellen Koordination von Blick und Bewegungsanfang von E unterstützt. Das Partitur-Transkript zur Sequenz 10 stellt im Detail die kooperative Herstellung der Zeigehandlung zum ‚O‘ des Wortes ‚Brot‘ dar (siehe Anhang 2). Wie gross der Unterschied in den

Aktivitäten von E und als Konsequenz auch in denen von V zwischen Sequenzen 9 und 10 ist, macht auch die dazugehörige Bildfolge G klar, die einerseits den Moment der Ausgangsposition vor der Bewegung zum ‚O‘ und andererseits die Phase der Zeigebewegung festhält.



Bildfolge H, Standbild 1, Sequenz 10: Ausgangsposition Zeigehandlung



Bildfolge H, Standbild 2, Sequenz 10: laufende Bewegung zum Zeichen

Hier führt somit nicht ein anderer Interaktionspartner mit sich unterscheidenden Verhaltensweisen dazu, dass derselbe Mensch mit kommunikativen Beeinträchtigungen Handlungsfertigkeiten zeigt, die er mit der vorhergehenden HelferIn zum selben Zeitpunkt nicht zeigt. In diesem Fall verändert derselbe Helfer sein interaktionales Verhalten ziemlich massiv, und das führt zum gleichen Resultat eines zu gezieltem Anwählen sprachlicher Zeichen fähigen jungen Mannes, der dies in derselben Interaktion mit demselben Partner vorher nicht und auch davor spontan nicht zeigte. Auch hier werden dadurch Zeichenkenntnisse erkennbar, über die V verfügt, die jedoch vorher nie beobachtbar waren. Denn er wählt fast ausnahmslos die passenden Zeichen an, sei dies zuerst beim Schreiben von Wörtern oder danach beim Zeigen von Begriffen in Form von Pictogramm und Schrift (dargestellt in Sequenz 11, vollständiges Transkript im Anhang 2).

Da die Realisierung dieser Handlungsfertigkeiten, der Zeigehandlung sowie der Sprachhandlung, zumindest in den beiden dargestellten Fällen in Sequenzen 6-8 und 9-11 den beteiligten Menschen mit kommunikativer Beeinträchtigung so leicht zu fallen scheint, könnte man vielleicht versucht sein zu denken, T und V hätten diese Fertigkeiten bereits vor der Intervention gehabt, die Typ 1 Verhaltensweisen ihrer Interaktionspartner hätten einfach sozusagen verhindert, dass sie manifest wurden. Erstens stellt sich die Realisierung der Zeigehandlungen im Fall von T jedoch bei genauerem Hinsehen (siehe vor allem Sequenz 8) bei weitem nicht so einfach dar für T. Zudem gibt es weitere Beispiele im vorhandenen Videomaterial, wo die Ausgangslage dieselbe, der Prozess aber um einiges langwieriger ist. Dann zeigten weder T noch E vor der fc-Intervention spontan Handlungsfertigkeiten, weder Zeigehandlungen noch Sprachhandlungen. Die Typ 1-Intervention verhinderte somit nicht die Realisierung von bestehenden Handlungsfertigkeiten, sie hat deren Aneignung einfach nicht gefördert. Das ist für eine Massnahme, mit der kommunikative Handlungsfertigkeiten gefördert werden sollen, natürlich trotzdem schlecht, teilweise sogar schädlich für die betroffenen fc-Nutzenden, wenn mit Typ 1-Interaktionen sinnvolle sprachliche Produkte resultieren, deren Inhalte zusammen mit der Kompetenz, sie zu realisieren, den Nutzern zugeschrieben werden.

Letztlich ist jedoch die Frage, ob die in den dargestellten Typ 2 Interaktionen beobachtbaren Fertigkeiten der fc-Nutzenden bereits vor der Intervention bei ihnen irgendwie vorhanden waren, falsch gestellt. Sie impliziert eine Konzeption von Spracherwerb und sprachlichen Fähigkeiten, bei der eine wie auch immer geartete Kompetenz unabhängig vom Sprachgebrauch funktioniert. Genau dies wird jedoch von aktuellen ‚usage-based‘ Modellen von Sprache und Spracherwerb durchaus überzeugend bestritten.

„The speaker’s linguistic ability, in fact, is *constituted* by regularities in the mental processing of language. On this view, it does not make sense to draw a sharp distinction between what is traditionally called ‘competence’ and ‘performance’, since performance is itself part of a speaker’s competence. Instead of viewing language processing as something external to the system, which happens only to the outputs of competence, processing is rather to be seen as an intrinsic part of the linguistic knowledge system, which cannot be treated separately from it. (Kemmer/Barlow 2000: xi; Hervorhebungen im Original)

Wenn aber sprachliche Fähigkeiten durch Erlebnisse von Sprachgebrauch konstituiert werden, dann haben die sprachlichen Kenntnisse der betroffenen Nutzer vor der Aneignung der Fähigkeit, die Zeichen auch auszuführen sicherlich nicht in derselben Weise existiert, und es findet auf jeden Fall ein Aneignungsprozess statt. Da die vorliegende Arbeit zudem nach der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten fragt und nicht in erster Linie nach Sprach- und Zeichenkenntnissen, ist die Frage, welche Kenntnisse allenfalls vor der Aneignung der Fertigkeit, sprachlich zu handeln, intern irgendwie bereits vorhanden waren, völlig unerheblich. Diese Arbeit verfolgt bereits aufgrund der angewandten Methodik der Gesprächsanalyse einen interaktionistischen Ansatz. Und in einem interaktionistischen Verständnis ist Kompetenz letztlich immer auch beobachtbare Kompetenz.

In der Überleitung zum letzten Teil der Arbeit, der Fragen nach der Aneignung kommunikativer Fertigkeiten wie der Zeigegeste bearbeitet und danach, was Kommunikation in diesem Sinne letztlich konstituieren könnte, soll noch ein Aspekt der Interaktion zwischen V und E kurz beleuchtet werden, der auch mit dem Einfluss der helfenden Interaktionspartner auf das Endresultat zu tun hat und Verhaltensweisen aufgreift, die einen guten Ausgangspunkt für die Diskussion um Handlung und Geste, Sprache und Kommunikation hergibt.

13	3.37	E	[Auto´
14			[(rH geht weg)
15	3.38	V	(\ vv Blick > E hinter ihm)
16		E	drück drauf´
17	3.40	GT	Auto
18		E	(nickt, schaut V direkt an) gut ¹
19	3.41	V	(Blick > Go-Talk)
20	3.42	E	(rH / zum ^, Bl zum Go-Talk)
21		V	(ZF und Blick zu rH E)
22	3.43	E	gut spannen´
23		V	(Blick > Go-Talk)
24	3.45	E	e:hm: d/ drück n.: Ball´. [Vinzent
25			[(rH geht weg, Bl > V)
26	3.49		guck hin´ . . . guck . . guck [² drauf´ (Bl > Go Talk)
27	3.51	V	[(\ vv Blick > r weg von Go-Talk)
28	3.53	E	und feschte [drücken`
29		V	[(Bl > Go-Talk vv)
30	3.54	E	feschte drücken Vinzent´
31	3.55	V	(vvv Bl > r weg von Go-Talk)
32	3.56	GT	Ball
33		V	(r Arm zum Tisch)
34	3.57	E	Genau
35	3.58		(rH / zum ^)
36		V	(Blick > rH E, ZF / zu ^)
37	3.59	E	und spannen (Blick > V)
38		V	(Blick > E hinter ihm, lächeln)
39	4.00	E	und [. guck au/ [guck drauf
40			[(kurzes Kopfnicken Richtung Go-Talk)

Ausschnitt Transkript Sequenz 11: V und E, Anwählen vorgegebener Begriffsfelder

In Sequenz 11 besteht der Inhalt der Interaktion aus einer Übung, durch die eine gezielte und möglichst selbständige Anwahl von Zeichen trainiert werden soll. Die dafür verwendeten sprachlichen Zeichen sind Begriffe, die als Pictogramm-Schrift-Kombination in quadratischen Feldern in einem Talker mit Sprachausgabe präsentiert werden. Für die Übung wurde lediglich die Tafel mit den Substantiven verwendet.



Bild 5: Go-Talk, Tafel mit Substantiven Bild 6: Go-Talk, Tafel mit Kernbegriffen

Wenn V auf ein Feld des Go-Talk-Gerätes (GT im Transkript) mit dem Finger etwas Druck ausübt, spricht das Gerät den entsprechenden Begriff (oder was auch immer für dieses Feld programmiert wird) aus (Zeilen 17 und 32). V verwendet dieses Gerät hier zum ersten Mal. Er verwendete davor noch nie irgendwelche Kommunikationsgeräte und wählte in seiner bis dahin kurzen Erfahrung mit fc nur Zeichen auf Papier an, wo kein Druck ausgeübt werden muss, um Sprache auszulösen. Dies ist deshalb auch ein Thema zwischen ihm und E, da er in der Regel zuerst das Feld mit dem Finger nur berührt, jedoch nicht, oder zumindest nicht genügend fest, drückt. V wählt immer auf Antrieb das richtige Feld an. Es braucht jedoch jeweils Es Aufforderungen und mehrfache Berührung des Feldes, damit die Sprachausgabe ausgelöst wird.

Neben Sequenz 3, in der Nutzerin L ein dynamisches Gerät mit Begriffsfeldern verwendet, ist dies bisher die einzige der dargestellten Interaktionssequenzen, in denen ein Hilfsmittel mit Begriffsfeldern zum Einsatz kommt. Dieses Verhältnis zwischen Schrift-basierten (im Sinne von buchstabieren) Hilfsmitteln und solchen mit Begriffsfeldern mit grafischen Symbolen (meist eine Pictogramm-Schrift-Kombination) ist in Bezug auf die Gesamtheit der für die

vorliegende Arbeit zur Verfügung stehenden fc-Interaktionen ziemlich realistisch. Innerhalb von fc genossen der Aufbau von Schreib-Fertigkeiten und das buchstabierende Schreiben von Anfang an grossen Stellenwert. Dies dürfte sich so entwickelt haben, weil einerseits Schreiben sehr weitgehende und flexible Äusserungsmöglichkeiten bietet und andererseits Ende der 80er bis Mitte der 90er Jahre, als die Methode sich schnell ausbreitete, noch wenig Hilfsmittel mit einem grossen und gut organisierten Wortschatz in Form von Begriffsfeldern existierten – zumindest im deutschsprachigen Raum. Dass ein solches Hilfsmittel in den dargestellten Sequenzen nur in Typ 2 Interaktionen auftaucht, ist auch kein Zufall. Im Datenmaterial von Typ 1-Interaktionen finden sie sich nur selten solche Zeichen, fast ausschliesslich in Form weniger Begriffsfelder (JA, NEIN, LÖSCHEN/FEHLER, LEERSCHLAG und dergleichen), die neben den Einzel-Buchstaben verwendet werden, oder ganz zu Beginn der Förderung mit fc. In Typ 2-Sequenzen werden solche Hilfsmittel zunehmend häufiger verwendet.

Welche Hilfsmittel verwendet werden, liegt in der Regel zumindest zu Beginn der Förderung, oft aber auch danach, in der Entscheidung der unterstützenden Interaktionspartner. Ihre Entscheidung hängt davon ab, welche kognitiven (Lern)-Fähigkeiten dem Menschen mit kommunikativer Beeinträchtigung unterstellt und zugetraut werden, welche Interventionsmethoden eingesetzt werden und welche Interaktionsziele gesetzt werden, zu welchen Hilfsmitteln Zugang besteht und welche persönlichen Präferenzen die unterstützenden Interaktionspartner haben. Die Entscheidung, welches Hilfsmittel genutzt wird, wird zwar nicht immer offiziell vom beteiligten helfenden Interaktionspartner getroffen. Aus meiner langjährigen Beratungserfahrung weiss ich jedoch, dass kein Hilfsmittel ernsthaft Eingang in UK-Interaktionen findet, mit dem sich die Helfenden nicht ‚anfreunden‘ können, das ihnen nicht passt oder das sie aus irgendeinem Grund für das falsche halten.

Dass Typ 1-Helfende hauptsächlich schriftbasierte Hilfsmittel verwenden, Typ 2-Helfende jedoch auch solche mit Begriffs-Wortschatz, ist durch ihre jeweilige Handlungskonzeption und ihre Beteiligungsweise an der Zeichenausführung schlüssig begründbar. Bei Typ 1 ist die Konzeption der Handlung – wie gesehen - die einer Sprachhandlung, deren motorische Ausführung durch Anwählen von Zeichenfolgen geschieht. Da die unterstützenden Interaktionspartner letztlich – wenn auch unbewusst – zu grossen Teilen für die Wahl der Zeichenfolgen verantwortlich sind, kommen ihnen schriftbasierte Hilfsmittel sehr entgegen. Die Zeichen sind ihnen vertraut, es sind nur wenige verschiedene und sie befinden sich alle auf einer Oberfläche. So ist eine schnelle, ihnen eben nicht einmal bewusste Orientierung möglich. Das wäre mit einem Hilfsmittel mit einem Begriffswortschatz vielfach erschwert. Da er in der Regel bereits ab einer geringen Anzahl Begriffe (ungefähr ab 30) auf mehrere Tafeln und Ebenen verteilt sein muss, ist die Orientierung und Anwahl aufwendiger und der genaue Ort eines Begriffs lässt sich umso schlechter memorieren, je grösser die Anzahl vorhandener Begriffe ist.

Für Typ 2-Helfende ist die Verwendung von Hilfsmitteln mit Begriffs-Wortschatz viel naheliegender, da für sie die Konstitution von Zeigehandlungen auf sprachliche Zeichen im Fokus steht, zuerst in der Form der Etablierung einzelner Anwahl-Handlungen auf einzelne

Zeichen, erst danach in der Form von Handlungssequenzen. Dies zeigt sich deutlich auch bei Sequenzen 6-8 und Sequenz 10, wo selbst beim Buchstabieren von Wörtern jedes Anzeigen eines Zeichens noch einzeln als Handlung hergestellt wird. Die Verwendung von Begriffsfeldern erlaubt es dabei, mit Hilfe einer einzigen Zeigehandlung eine vollständige verbale Äusserung zu realisieren: In Form von Ein-Wort-Sätzen, aber auch in Form von Phrasen und Sätzen mit vielen Wörtern, da ja ein Feld nicht nur mit einem Begriff, sondern ganz unterschiedlich belegt werden kann. Je mühsamer die Konstitution der Zeigehandlung oder auch ihre rein motorische Ausführung für einen Nutzer ist, desto hilfreicher ist die Verwendung von Begriffsfeldern für die Ermöglichung flexibler Sprachhandlungen. Nutzern, welche die Zeigehandlung bereits besser beherrschen, wird durch die Anwahl von Begriffen und Phrasen statt nur Buchstaben eine schnellere und weniger aufwendige Realisierung mehrteiliger Satzkonstruktionen ermöglicht. Die Wahl der Hilfsmittel oder der Art der Zeichen kann somit als Verstärkung der Typ-spezifischen Verhaltensweisen der unterstützenden Interaktionspartner angesehen werden.

In Bezug auf die Aneignung der Zeigegeste und anderer kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten weist die Verwendung von Hilfsmitteln mit Begriffswortschatz noch weitere Vorteile auf. Diese werden in den nachfolgenden Kapiteln bei der Bearbeitung dieser Fragen zur Sprache kommen. Bei der Wahl des Hilfsmittels eines Typ 2-Helfenden spielen diese weiteren Vorteile jedoch kaum eine Rolle, da seine Handlungskonzeption, wie gesehen, nicht die einer kommunikativen Handlung, z.B. einer Zeigegeste, ist und auch nicht in erster Linie oder zwingend Spracherwerbsfragen im Fokus sind, sondern die Ausführung der Zeichen.

Im Transkript-Ausschnitt zu Sequenz 11 gibt es eine interessante Auffälligkeit, die sicherlich nicht durch die eingesetzte Zeichenart hervorgerufen, jedoch durch ihre Verwendung erleichtert wird, da dadurch die Realisierung der verbalen Anteile eines Nutzer-Turns in der Regel viel kürzer werden. In Zeilen 15-18 und 37-38 findet zweimal ein Blickaustausch zwischen E und V statt, das erste Mal am Ende eines Turns von V (siehe auch Standbild 1, Bildfolge I), das zweite Mal zu Beginn eines seiner Turns. Ansonsten schaut V entweder auf den Go-Talk (siehe Standbild 2, Bildfolge I) - immer während der Orientierung vor einer Zeigebewegung und während der Bewegung - ein wenig zur Seite an ihm vorbei oder zu seiner Hand, wenn sie die Hand von E in der Ausgangsposition berührt.



Bildfolge I, Standbild 1, Sequenz 11: gut (3.40, Zeile 18 im Transkript)



Bildfolge I, Standbild 2, Sequenz 11: guck drauf (4.49, Zeile 26 im Transkript)

Auffällig sind dabei mehrere Dinge, beispielsweise die sequenzielle Position der beiden Blicke, vor oder nach der Realisierung der Zeigehandlung auf ein sprachliches Zeichen. Diese Position weist auf mögliche Funktionen der Blicke in der laufenden Interaktion hin, die innerhalb der Konstitution kommunikativer Handlungen, insbesondere auch der hier interessierenden Zeigegesten beschrieben werden. Tomasello (2008) nennt Verhaltensweisen – nicht nur Blickverhalten – mit entsprechenden Funktionen „for you signals“ (2008 verschiedentlich, z.B. 97), als der beobachtbare Ausdruck einer „communicative intention“ (ebd.), der kommunikativen Absicht, des ‚Mit-Teilens‘, die eine Geste beinhalten muss, um zu einem kommunikativen Akt zu werden. Dafür reichen lediglich die „referential intention“ (ebd.), die Absicht, die Aufmerksamkeit des Gegenübers auf eine bestimmte dritte Entität ausserhalb der beiden Gesprächspartner zu lenken, die durch die Zeigehandlung erreicht wird, und die „social intention“ (ebd.), das was mitgeteilt werden soll, möglicherweise mit Hilfe sprachlicher Zeichen, nicht aus. Zu den Mitteilungssignalen gehört beispielsweise Adressierungs-Verhalten, das V hier vielleicht ausdrücken will und das nach Müller (2007:243ff.) ein Unterscheidungsmerkmal zwischen einer Geste im Sinne einer kommunikativen Handlung und einer simplen „practical action“ (ebd.) darstellt. Möglicherweise dienen Vs Blicke jedoch auch dazu, den aktuellen „shared attentional frame“ (Tomasello 2003 und 2008) herzustellen oder abzusichern. Auch dies stellt ‚for you‘-Verhalten bei der Konstitution kommunikativer Handlungen dar, wie es zum Beispiel auch von Stukenbrock (i.Dr.) in ihrem Modell der „deiktischen Zeigehandlung“ (Stukenbrock i.Dr.: verschiedentlich, z.B. 35) im Bereich der „Wahrnehmungswahrnehmung“⁴⁶ (ebd.: 85 ff.) beschrieben wird. Solche Wahrnehmung der Wahrnehmung des Interaktionspartners, häufig realisiert durch einen „Kontrollblick zur Wahrnehmungswahrnehmung“ (ebd.: 86), dient sozusagen als Brücke zwischen „individuellen Wahrnehmungsakten“ und „wechselseitig geteilter Wahrnehmung“ (ebd.).

„Dies geschieht nicht einfach dadurch, dass ein Zeigender unabhängig von der Aufmerksamkeitsorientierung seines Adressaten sozusagen wahrnehmungs- und bedeutungsmonadisch einfach ein Hier oder Dort etabliert, ohne sich darum zu kümmern, ob der Adressat eine entsprechende perzeptorische Orientierung vornimmt, sondern er muss sich vergewissern, dass diese anhand von dessen Displays als erfolgreich gewertet werden kann. Dies geschieht dadurch, dass er seine eigene Wahrnehmung daraufhin ausrichtet, ob der Adressat erstens ihn selbst als Zeigenden, zweitens seine Zeigegeste in ihrer Funktion als Verweismittel auf etwas Anderes und drittens dieses Andere wahrnimmt. (ebd.)

Dadurch dass ein Zeigender seine Wahrnehmungswahrnehmung für sein Gegenüber bei Bedarf wiederum ‚accountable‘ macht, kann dann ein weiteres ‚for you-signal‘ konstituiert werden.

Aus einer Interaktions-rekonstruktiven Sicht, welche die Perspektive der Teilnehmenden fokussiert, wird die Bedeutung von Vs Blickverhalten an diesen Stellen nicht wirklich klar. Einerseits weil dieses Blickverhalten von V nicht systematisch realisiert wird, andererseits auch weil es von E nicht eindeutig ratifiziert wird. Der Kontext von Vs erstem Blick (Zeile 15 im Transkript zu Sequenz 11) würde am ehesten auf eine Art Adressierung mit Bitte um Rückversicherung hindeuten, da er E direkt nach dem wiederholten Drücken des Feldes

⁴⁶ Stukenbrock führt ihren Begriff auf die Verwendung von Luhmann (1984:560) zurück.

anschaut und seinen Blick zum Gerät zurückwendet, sobald E ihn auch anschaut und ihm die Bestätigung gegeben hat (Zeile 18, Standbild 1). Der zweite Blick (Zeile 38) in der Vorbereitung einer weiteren Zeigehandlung wird von E nur innerhalb dieses Handlungsrahmens thematisiert, indem er V im Sinne einer passenden intrapersonellen Koordination auffordert, auf das Gerät zu schauen. Dies tut er, obwohl er zu diesem Zeitpunkt das nächste Feld, auf das V zeigen soll, noch gar nicht angesagt hat, Vs Blickorientierung also noch gar nicht notwendig wäre.

Ob Vs Blickverhalten hier jedoch kommunikative Absicht signalisiert oder nicht oder ob E es so versteht, ist nicht so wichtig. Entscheidend für die weitere Analyse in Bezug auf kommunikative Handlungen ist vielmehr die Tatsache, dass einerseits solche Verhaltensweisen, die kommunikative Absicht beobachtbar machen können, in den Sequenzen mit V und auch allen bisherigen, bei den fc-NutzerInnen nur selten auftauchen, wie im nächsten Kapitel weiter dargelegt werden wird und andererseits entsprechendes ‚for you‘-Verhalten von den helfenden InteraktionspartnerInnen weder eingefordert wird, noch – wenn mögliche diesbezügliche Aktivitäten vorliegen – diese von ihnen in der Regel als Mitteilungssignale ratifiziert werden. Im Gegenteil werden sie höchstens im Rahmen der unterstützenden Anwahl-Handlung zur Kenntnis genommen und thematisiert.

Da sowohl bei Typ 1 wie auch bei Typ 2 die nicht behinderten Interaktionspartner die Aktivitäten der beteiligten Menschen mit kommunikativer Beeinträchtigung in Bezug auf das Anzeigen von Zeichen jedoch sehr wohl als kommunikativ bedeutsam behandeln, bleibt der Schluss übrig, dass sie dies nur sehr beschränkt, wenn überhaupt, aufgrund beobachtbarer und beobachteter Mitteilungsabsicht tun, wobei noch genauer zu bestimmen sein wird, was diese ‚for you‘-Signale im einzelnen bei der gegebenen Ausgangslage ausmachen könnte. Dies lässt bei den unterstützenden Interaktionsbeteiligten auf ein Verständnis kommunikativer Handlungen schliessen, das hauptsächlich auf dem Vorliegen semantisch sinnhafter sprachlicher Produkte (Typ 1) beruht oder auf den beobachtbaren Zeigehandlungen auf Zeichen im Sinne von „practical actions“ (Müller 2007: 243), die dann zu Sprachhandlungen führen (Typ 2).

Dass eine solch ‚mangelhafte‘ Konzeption von Kommunikation bei den unterstützenden Interaktionspartnern bei fc tatsächlich feststellbar ist, welche Problematik für die Entwicklung kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten bei den beteiligten Menschen mit schwerer kommunikativer Beeinträchtigung daraus erwächst und wie eine handlungsrelevante Definition der Zeigegeste oder kommunikativer Handlungen generell in der Förderung von Menschen mit entsprechen Schwierigkeiten aussehen könnte, wenn die entsprechenden Modelle aus der Gesten- und Spracherwerbsforschung zugrunde gelegt werden, die in Bezug auf Vs Blickverhalten in diesem Kapitel bereits erwähnt wurden, wird nun im nächsten Kapitel erläutert. Im darauf folgenden letzten Kapitel soll dann gezeigt werden, dass und wie ‚Mitteilungshandeln‘ und somit die Zeigegeste und andere kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten von Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen tatsächlich erworben werden können.

6. Das Problem der beobachtbaren Mitteilungsabsicht

Wenn in der Folge geklärt werden soll, in wie weit es sich bei den beschriebenen Anzeige-Handlungen auf Zeichen, um eigentliche Zeigegesten handelt und in wie weit bei den beteiligten UK-Nutzenden die Aneignung eines kommunikativen Sprachgebrauchs beobachtet werden kann, geht es ganz grundsätzlich um die Frage, was Handlung und was Sprache kommunikativ macht. Ein Objekt mit dem Finger anzutippen stellt genauso wenig an sich eine kommunikative Handlung dar, wie den Knopf einer Kaffeemaschine zu betätigen. Selbst dann nicht, wenn das Objekt, das angewählt wird, ein konventionelles sprachliches Zeichen ist. Auch die Realisierung sprachlicher Zeichen konstituiert allein nicht automatisch kommunikative Handlungen, wenn sie an niemanden gerichtet sind – oder diese Mitteilungsabsicht nicht wahrgenommen wird.

„Infants this young may on occasion learn to associate one of these noises with a perceptual event in much the same way a household pet may understand that the sound *dinner* heralds the arrival of food. But this is not language. Sounds become language for young children when and only when they understand that the adult is making that sound with the intention that they attend to something.” (Tomasello 2003: 23; Hervorhebung im Original)

Sprache ist in diesem Sinne

„nothing more than another type – albeit a very special type – of joint attentional skill; people use language to influence and manipulate one another’s attention” (ebd.: 21).

Die kommunikative Qualität sprachlicher Zeichen liegt in dieser Sichtweise demnach erstens in ihrem Gebrauch und zweitens in ihrem Gebrauch dazu, die Aufmerksamkeit des Gegenübers zu regulieren, sie auf etwas Gemeinsames zu richten. Das heisst natürlich nicht, dass Sprache nicht auch andere, nicht kommunikative, Funktionen ausfüllt. Diese sind jedoch in der kindlichen Sprachentwicklung sekundär zu den kommunikativen Funktionen. Innerhalb der Interaktionen, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, kann demnach dann von kommunikativen Handlungsfertigkeiten gesprochen werden, wenn in den Aktivitäten der zeigenden UK-Nutzenden Mitteilungsabsicht, ‚communicative intention‘, beobachtbar ist und diese von ihren unterstützenden InteraktionspartnerInnen auch wahrgenommen und ratifiziert wird, so dass sie in der Interaktion entsprechende Bedeutung gewinnen kann.

Die Assoziation sprachlicher Zeichen mit Objekten oder Geschehnissen zu fördern, im Sinne einer Benennungs- oder Signal-Funktion, führt somit beim Gegenüber mit kommunikativer Beeinträchtigung nicht von sich aus zu kommunikativem Sprachgebrauch. Genauso wenig wie exklusiv imperativer Sprachgebrauch - zum Beispiel durch Benutzen von Pictogramm-Karten oder Betätigen von Tastern mit programmierten lautsprachlichen Bedürfnis-Sätzen - ohne gleichzeitige beobachtbare Mitteilungsaktivitäten keinen kommunikativen Sprachgebrauch konstituiert, weil dadurch lediglich das Verhalten des Gegenübers direkt dyadisch beeinflusst werden soll und nicht deren „intention states“ (Tomasello 2003: 23). Solcher Sprachgebrauch oder Gebrauch von Zeigen wäre lediglich „an effective procedure for getting something done“ (ebd.: 32) und nicht kommunikativ.

„It is also of crucial theoretical significance that human infants point for others not just for imperative motives – to get help with something – but also for declarative motives

such as simply wishing to share attention with them. Declarative pointing (and showing) may thus be the purest expression of the uniquely human social-cognitive motivation to share attention with others.” (ebd.: 34).

Erst deklaratives Zeigen – oder deklarativer Sprachgebrauch – ist in dieser Sichtweise eindeutig kommunikativ, da hier eine beobachtbare Mitteilungsabsicht besteht. Es geht darum, mit dem Gegenüber etwas zu teilen und nicht nur „to get something done“, etwas (erledigt) zu bekommen. Liszowski (2007) belegt in seiner Untersuchung sehr deutlich, dass Kleinkinder, die sich normal entwickeln, bereits neben der imperativen Funktion auch deklarativ und informativ zeigen, wenn sie mit 9-12 Monaten anfangen Zeigegesten zu verwenden. Imperativer Zeichengebrauch ist somit kein ‚Vorläufer‘ anderer kommunikativer Funktionen. Vielmehr manifestiert sich in einem deklarativen Zeichengebrauch eine grundsätzlich andere Verwendungsweise von Zeichen, eine Verwendung ‚für das Gegenüber‘, das sich von einem rein imperativ-instrumentellen Zeichengebrauch unterscheidet.

In der Entwicklung kommunikativ unauffälliger Kinder geschieht diese Veränderung in der Verwendungsweise von instrumentellen Verhaltensweisen ‚to get something done‘ zu genuin kommunikativen ‚to share attention‘ in der Regel so reibungslos, dass die Idee aufkommen könnte, dass eine führe automatisch zum anderen und kommunikativer Sprachgebrauch liesse sich bei Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen herbeiführen, indem die Assoziation sprachlicher Zeichen mit bei einem UK-Nutzenden vorhandenen imperativen Motiven vermittelt wird, die er/sie in Interaktionen durch irgendwelche Verhaltensweisen bereits ausdrückt. Anstatt dass also jemand zum Beispiel schreit oder das Gegenüber physisch manipuliert um etwas zu erhalten oder den anderen dazu zu bringen, etwas zu tun oder sich einen Gegenstand, den er/sie haben will, einfach greift, wird mit der Person geübt, seinem Gegenüber ein sprachliches Zeichen, beispielsweise ein Pictogramm, zu geben oder einen sprechenden Taster zu drücken, um das aktuelle Bedürfnis in der Interaktion auszudrücken.

In dieser Art wird unter anderem bei der PECS-Methode⁴⁷ vorgegangen. Das ist vielleicht nicht weiter erstaunlich, da PECS auf Skinners behavioristischem Spracherwerbsmodell⁴⁸ beruht, das besagt, dass Kinder

„learn pieces of language by means of instrumental conditioning (based on principles of association) and that they generalize to new instances by means of stimulus generalization (based on principles of induction)” (Tomasello 2003: 2).

Nachdem bereits Chomsky⁴⁹ und die ihm folgenden Verfechter einer generativen Grammatik und angeborener grammatikalischer Universalien, entsprechende Argumente gegen Skinners Modell anführten, gehen auch aktuelle ‚usage-based‘-Erwerbsmodelle, von denen Tomasello ein Vertreter ist, davon aus, dass kindliche Spracherwerbsprozesse auf andere Mechanismen abstellen.

„The first point is that modern developmental psychologists and cognitive scientists no longer think of children’s learning as isolated association-making and induction, but rather they think of it as integrated with other cognitive and social –cognitive skills – in

⁴⁷ Die Methode wurde 1985 von Lori Frost und Andy Bondy entwickelt (siehe Frost/Bondy 2002)

⁴⁸ Siehe Skinner 1957

⁴⁹ Chomsky 1959

ways that Skinner and the Behaviorists (and Chomsky in his critiques) could never have envisaged.” (ebd.: 3)

Als die beiden wichtigsten Fähigkeiten für kommunikativen Spracherwerb fügt er dann „skills of intention-reading“ (ebd.) und „skills of pattern-finding“ (ebd.: 4) an.

Wenn aber Sprachgebrauch nur als eine Möglichkeit gelernt wird ‚to get something done‘, das Verhalten des Gegenübers dyadisch zu beeinflussen, dann wird das Resultat immer instrumentell-imperativer Natur sein, vergleichbar mit der Interaktion mit einem Süßigkeiten-Automaten. Die sprachlichen Zeichen werden verwendet wie Münzen, die in den Automaten gesteckt werden müssen, damit dieser die Süßigkeiten herausrückt. Der Interaktionspartner ist in dieser Gleichung der Automat (der Zugang zum Objekt hat, das der Nutzer will, oder sein/ihr Bedürfnis befriedigen kann), was keine wirklich befriedigende Rolle darstellt.

Von einem Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen, bei dem ein solch instrumentelles Verständnis von Sprachverwendung und Kommunikation gefördert wird, je eine deklarative Äusserung oder Mitteilungs-Verhalten zu erwarten, wäre müßig. Beschreibende oder benennende Sprachverwendungen können in so einem System mit entsprechender externer Verstärkung höchstens antrainiert werden, was aber mit der Vorstellung von ‚mit-teilen‘ wenig zu tun hat. Rein behavioristische Ansätze werden jedoch im Bereich der Unterstützten Kommunikation gerade mit Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen und wenig konventionellem und für das Umfeld öfter auch wenig angenehmem Interaktionsverhalten jedoch aktuell sehr häufig angewendet. Und auch wenn dabei selten offen von Konditionierung gesprochen wird, wie dies Kane (2008³, pp. 14.020.001) tut, indem sie in Fällen schwerer geistiger Behinderung „das Paradigma der operanten Konditionierung“ als kommunikationsfördernde Massnahme vorschlägt, läuft ein behavioristischer Ansatz letztlich genau darauf hinaus. Da in der UK auch in der Definition von Kommunikation oft ein rein instrumentelles Signal-Verhalten bereits als kommunikatives Handeln definiert wird aus Gründen, die bereits in der Einführung und bei der Vorstellung des Feldes erläutert wurden, scheint die Unterscheidung und genauere Differenzierung in dieser Untersuchung umso wichtiger.

Der zwingende Mitteilungscharakter findet sich bei der Definition der Zeigegeste als „fundamental building block of human communication“ (Kita 2003: 1) einerseits bei ihrer Behandlung aus spracherwerblicher Perspektive (siehe u.a. Butterworth 2003, Tomasello 2003, 2008). Zur Illustration soll hier die sehr gelungene Formulierung von Liskowski 2007: 123/124) dienen:

„Pointing is foundational to human communication and has the primary function of indicating an object or location in space. However, pointing would not be foundational to human communication if its indicative function was not understood as being *for someone*. Pointing is not an individualistic goal-directed action upon the physical environment, like, for example, reaching for or manipulating an object. Instead, human pointing is a cooperative activity between individuals, a communicative act, which involves a sender’s communicative intention to both transmit information and have a

person receive the information on the basis of the sender's communicative intention.”
(Hervorhebung im Original).

Der Unterschied zwischen einer einfachen praktischen Handlung und einer (Zeige)-Geste besteht darin, dass ‚pointing‘ nicht nur zielgerichtet sondern auch ‚für jemanden‘ ausgeführt wird und das Gegenüber in dieser ‚cooperative activity‘ in die Konstitution der Geste einbezogen ist. Die beobachtbare Mitteilungsabsicht als notwendige Komponente ist aber andererseits auch omnipräsent in den Definitionen der Literatur zur Gestenforschung (z.B. Kendon 2004, Müller 2007), wie noch zu sehen sein wird, wenn es um die Unterscheidung zwischen Gesten – nicht nur Zeigegesten - und Handlungen oder Aktivitäten anderer Art geht.

Das Vorhandensein einer Mitteilungsabsicht macht also letztlich ein zielgerichtetes, koordiniertes Verhalten, eine Handlung, zu einem kommunikativen Akt. Wie schon die Formulierung von Liszkowski deutlich macht, ist diese Mitteilungsabsicht, diese ‚communicative intention‘ aber nicht als „inner states“ (Müller 2007: 243) zu denken. Sie muss vielmehr „publicly available“ (ebd.) gemacht werden,

„in other words, they must be perceptible, be it visibly, audibly or tactily. This public availability is in the first place a participant directed property, a property of the movement which makes it recognizable AS communicative for other participants in the interactive encounter but it may of course be exploited systematically by the analyst.”
(ebd., Hervorhebung im Original).

Und dieses ‚recipient design‘ (s.a. Deppermann 2006: 7) ist wiederum natürlich nur dann realisiert, wenn es vom beteiligten Gegenüber ratifiziert wird⁵⁰.

Im Vergleich mit den Erkenntnissen aus der Erwerbs- und der Gestenforschung, die sich ja auf das Verhalten von kommunikativ nicht eingeschränkten Beteiligten beziehen, lässt sich nun die Perspektive für die Frage, ob und in welcher Form in den Turns der fc-Nutzenden Mitteilungsabsicht beobachtbar wird und ob diese von den helfenden Interaktionspartnern auch beobachtet und ratifiziert wird, fruchtbar erweitern. Denn es ist zwar offensichtlich, dass die unterstützenden InteraktionspartnerInnen in Typ 1 und Typ 2 den fc-Nutzenden jeweils kommunikative Absicht unterstellen und die ihnen zugeschriebenen sprachlichen Handlungen als Kommunikationshandlungen verstehen. Schon aufgrund ihres Fokus in der Interaktion und ihrer dargelegten Handlungskonzeptionen sowie der beschriebenen Beteiligungsweisen der Menschen mit kommunikativer Beeinträchtigung wird aber klar, dass ‚for you‘-Aktivitäten bei beiden jeweiligen Beteiligten definitiv nicht im Fokus stehen. Dies wird in der Besprechung einiger weiterer kurzer Sequenzen in diesem Kapitel im Zuge der genaueren Beschreibung möglichen Mitteilungsverhaltens noch deutlicher.

In der Folge wird für die Klärung der Frage nach beobachtbarer Mitteilungsabsicht und somit beobachtbarer Realisierung von Zeigegesten und kommunikativen Sprachhandlungen der

⁵⁰ Diese beiden grundsätzlich notwendigen Komponenten von Kommunikation, diejenige der Differenz zwischen (sprachlicher) Information und Mitteilung und diejenige der beobachtbaren und beobachteten/ratifizierten Mitteilung kann letztlich auf Luhmann (1984) zurückgeführt werden, was auch einige der Autoren tun.

NutzerInnen in den untersuchten fc-Interaktionen nur Zeigetyp 2 einbezogen. Die Gründe sind offensichtlich. Zum einen wurde festgestellt, dass in Typ 1 ausschliesslich die Sprachhandlung fokussiert wird, die Anwahl der Zeichen wird lediglich als motorischer Teil der Sprachproduktion behandelt, ausgeführt durch kooperative ‚Zeigebewegungen‘. Diese erlangen in der Interaktion jedoch keinen Handlungscharakter, noch wird mit Hilfe dieser ‚Zeigebewegungen‘ die Aneignung einer eigenständigen Geste angestrebt. Dieser Zeigetyp kann deshalb als ‚sprachbetont‘ bezeichnet werden. Sprachhandlungen werden aber auch bei Typ 2 hergestellt, Typ 1 muss deshalb nicht zusätzlich in die Diskussion einbezogen werden. Andererseits erscheint ein weiterer Einbezug auch deshalb nicht sinnvoll, da schlüssig dargelegt werden konnte, dass grösstenteils nicht die beteiligten Menschen mit kommunikativer Beeinträchtigung sondern die helfenden Interaktionspartner für die Konstitution der sprachlichen Produkte verantwortlich sind – sei es im Sinne der Handlung oder im Sinne der Inhalte. Allfällige kommunikative Handlungsfertigkeiten der fc-Nutzer werden bei Typ 1 deshalb nur sehr beschränkt manifest und Mitteilungs-Aktivitäten sind bei Nutzern von Typ 1 viel weniger zu erwarten als bei solchen von Typ 2, die immerhin für die Konstitution der Sprachhandlungen verantwortlich sind.

Bei Zeigetyp 2 wurde in der Analyse eine klare Trennung zwischen der Handlung der Zeichenanwahl und den durch sie entstehenden sprachlichen Handlungen erkennbar. Der Fokus der helfenden Interaktionsbeteiligten liegt dabei, was ihre unterstützenden Aktivitäten angeht, klar auf der Ausführung der Zeichen und erst in zweiter Linie auf der sprachlich-inhaltlichen Ebene. Bei Typ 2 werden mit Hilfe kooperativer Koordinationsleistungen ‚Zeigehandlungen‘ konstituiert im Sinne koordinierter, zielgerichteter Aktivitäten der fc-Nutzenden mit ihrem Finger auf sprachliche Zeichen. Damit produzieren die Nutzer sprachliche Produkte von unterschiedlicher Komplexität, die in der Interaktion den Status kommunikativer Handlungen erlangen ohne dass dabei von den unterstützenden Interaktionspartnern spezifisch Mitteilungsverhalten thematisiert oder unterstützt würde, wie die ausführliche Analyse des Realisierungsprozesses gezeigt hat. Dieser Zeigetyp ist deshalb am besten als ‚handlungsbetont‘ zu bezeichnen.

Dass von Seiten der helfenden InteraktionspartnerInnen bei Typ 2 die ‚Zeigehandlungen‘ zwar sehr wohl als ‚practical actions‘, nicht aber als Zeigegesten mit Mitteilungscharakter vorgestellt und behandelt werden, zeigt sich möglicherweise auch daran, dass ihre Aktivitäten in Bezug auf die Ausführung der Zeichenanwahl der Nutzer den Verhaltensweisen der Bezugspersonen bei der Unterstützung der Aneignung neuer Handlungsfertigkeiten von Kleinkindern, wie sie in der Studie von Zukow-Goldring (2006) beschrieben werden, sehr ähnlich sind und sich darin ausschliesslich auf die Unterstützung der Zeichenanwahl, nicht aber der Mitteilung, beziehen.

In ihrem Konzept des „cultural learning“ (Tomasello 2003 verschiedentlich) oder „learning from others via imitation“ (ebd.: 11), das als eine Grundvoraussetzung für die Aneignung kommunikativ-sprachlicher Fertigkeiten angesehen wird, geht Zukow-Goldring von einem

Prozess der ‚assisted imitation‘⁵¹ aus, bei dem die Bezugspersonen den Erwerb neuer Handlungsfertigkeiten ihrer Schützlinge im Umgang mit Objekten durch verschiedene Aktivitäten systematisch unterstützen, die vor allem dazu dienen, „to educate attention“ (Zukow-Goldring 2006: 471) in Bezug auf die sich anbietenden Handlungsmöglichkeiten (affordances; ebd. 470) und die tatsächliche Ausführung dieser Handlungen (effectivities; ebd).

„*Assisted imitation*, informed by an integrative view of action and perception, delineates how educating attention may contribute to achieving a consensus or common understanding of events hypothesized to be a prerequisite for communicating with language.“ (ebd. 472; Hervorhebung im Original)

Sie argumentiert dabei, dass die Beobachtung der Handlungen anderer allein nicht genügt, um entsprechende Handlungsmöglichkeiten zu entdecken und mit Objekten selber wirksam zu handeln. Dass sogar „careful non-verbal guidance“ (ebd.) teilweise nicht ausreichen würde dafür, „because the body’s work is left implicit“ (ebd.).

„This position suggests that affordances will go unrealized and, perhaps, undetected unless the creature has the requisite bodily ability within its repertoire.“(ebd.).

Das heisst, die Lernenden brauchen die Unterstützung der ‚assistierenden‘ Interaktionsbeteiligten sowohl beim Aufzeigen der Handlungsmöglichkeiten, als auch vor allem dabei, „the body’s part“ zu meistern, die Ausführung von Handlungen. Zukow-Goldring zeigt in ihrer Studie sehr schön, dass diese Hilfestellungen bei präverbalen Kindern, die in natürlich stattfindenden Spielsituationen mit ihren Bezugspersonen erfasst wurden, nicht nur sehr systematisch sondern vornehmlich visuell-physisch gegeben werden. Die Aktivitäten der ‚Assistierenden‘ bestehen darin, das Blickverhalten der Kinder zu regulieren, ihren Blick auf handlungsrelevante Faktoren zu lenken, passende Bewegungsführung zu unterstützen, die vorgesehene Handlung vorzumachen und so für das Kind als Modell zu dienen, und es mit mehr oder weniger Unterstützung der entsprechenden Aspekte die Handlung ausführen zu lassen, bis es sie selbständig kann.

Solches Verhalten brachte auch die Analyse der Teilnehmungsweisen der helfenden InteraktionspartnerInnen in Bezug auf die Unterstützung der Koordinationsleistung der Nutzer in fc-Interaktionen von Typ 2 zu Tage. Sie finden jedoch lediglich im Zusammenhang mit den ‚Zeigehandlungen‘, der Anwahl der Zeichen statt und erstrecken sich nicht auf das Aufzeigen von sprachlichen oder kommunikativen Handlungsmöglichkeiten oder die Ausführung von Mitteilungs-Verhalten. Diese wurden in den dargestellten Sequenzen, wie gesehen, nicht thematisiert oder durch folgende Displays ratifiziert. Selbst wenn Handlungen vorgemacht werden⁵² (z.B. Zeile 1 im Transkript zur Sequenz 8), geht es nicht etwa darum, die fc-Nutzenden auf verschiedene zur Verfügung stehende sprachliche Handlungsmöglichkeiten aufmerksam zu machen, sondern lediglich um die visuelle Orientierung des Nutzers zu fördern, die für die praktische Zeigehandlung notwendig ist.

Die beiden Ausschnitte aus Videosequenz 12 und 14 aus einer Interaktion zwischen fc-Nutzerin Ninette (N) und Helferin Annabelle (AB) verdeutlichen dies nochmals (vollständige

⁵¹ Zukow-Goldring 2006

⁵² Der Begriff, der in der Unterstützten Kommunikation dafür verwendet wird, ist ‚Modelling‘.

Transkripte befinden sich im Anhang 2). AB und N haben zum Zeitpunkt der Aufnahme im Januar 2011 bereits langjährige praktische Erfahrung mit fc – allerdings nicht miteinander. N verfügt ausserhalb von fc über keine konventionalisierten kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten, weder lautsprachlich, noch manuell, noch über die Realisierung grafischer Zeichen. Sie führt spontan auch keine Zeigegesten aus oder zeigt regelmässig körperlich-akustisches Verhalten, das von ihrem Umfeld eindeutig mit kommunikativen Bedeutungen verbunden würde. Sie braucht für die Ausführung alltäglicher Handlungsabläufe Unterstützung, ist jedoch in ihren Bewegungen an sich nicht eingeschränkt. N wird zum Zeitpunkt der Aufnahme in ihrem alltäglichen Umfeld bereits seit etlichen Jahren von einer helfenden Interaktionspartnerin mit Typ 1-Vorgehen unterstützt. In diesen Interaktionen entstehen die sprachlichen Produkte innerhalb von Ns Turn mit Hilfe von buchstabierendem Schreiben auf einer Buchstabentafel und einer taktil-physischen Grundkonstellation und Beteiligungsweisen der Interagierenden wie die in den bereits dargestellten Typ 1-Sequenzen. AB andererseits verhält sich entsprechend Typ 2. Die beiden treffen sich all paar Wochen zu einer Trainings- und Gesprächssequenz von ungefähr einer Stunde dauer, zum Zeitpunkt der Aufnahme erst seit einigen Monaten. Typ 2-Verhalten wie auch die Verwendung eines Begriffswortschatzes ist für N deshalb noch wenig vertraut. Auch die Situation von N – sie zeigt parallel ein Typ 1-Verhalten mit einer Typ-1-Helferin und ein Typ 2-Verhalten mit einer Typ 2-Helferin – macht wiederum deutlich, dass nicht die Fähigkeiten der Nutzerin den Unterschied machen, sondern das Verhalten der InteraktionspartnerInnen.

An beiden unten angeführten Stellen in der Interaktion macht AB die Zeigehandlung für N vor. Sie wählt - einmal mit ihrem Finger, das andere Mal mit einem Stift, mit dem sie vorher die möglichen Antworten auf eine Frage aufgeschrieben hat – die Felder mit den zur Verfügung stehenden Antwort-Möglichkeiten an, während sie deren Inhalt verbalisiert. Daraus wird klar, dass es AB hier nicht darum geht, N kommunikative Handlungsmöglichkeiten oder deren Ausführung zu zeigen, sondern darum, ihre Blickorientierung zu unterstützen. Wie in den Bildfolgen der Sequenzen und in den Transkripten ersichtlich ist, beherrscht N zudem die Bewegungsführung selbständig, führt teilweise auch ganze Zeigehandlungen ohne jede Unterstützung aus (z.B. Zeile 24 im Transkript zur Sequenz 12: ‚ich brauche Hilfe‘: detailliert dargestellt in Sequenz 13 als Paritur-Transkript (Zeilen 25 - 28) und in Bildfolge K, weiter unten). N benötigt somit kaum eine Modellierung der Zeigehandlung durch AB⁵³.

3	1.43		wettisch du da no öppis gnäuers dezue säge` ja` oder nei`
---	------	--	---

Transkript-Ausschnitt aus Videosequenz 12: N und AB

⁵³ Siehe jedoch Besprechung von Sequenz 14 in Bezug auf Stereotypen und Mitteilungsverhalten weiter unten.



Bildfolge J Standbild 1, Sequenz 12: ja oder nei (Zeile 3 im Transkript)

5		AB	[Inhalt [der Frag' . . [Hilf bim Zeige' . [oder [isch's öppis ang/
6			[(v Stift l Feld) [(v r F) [(v F u)

Transkript-Ausschnitt aus Videosequenz 14: N und AB



Bildfolge L, Standbild 1, Sequenz 14: AB zeigt Antwortfelder an, die sie ausspricht (Zeilen 5/6 im Transkript)

Natürlich könnten solche Aktivitäten der ‚assisted imitation‘ oder auch nur der kooperativ hergestellten intra- und interpersonellen Koordination des zeigenden Beteiligten genauso für die Unterstützung der Wahrnehmung sprachlicher und kommunikativer Handlungsmöglichkeiten und deren Ausführung eingesetzt werden. Und das nächste Kapitel zeigt auf, dass dies in bestimmten anderen Interaktionen auch erfolgreich gemacht wird, wenn auch nicht bei fc: in Bezug auf Mitteilungsverhalten wie Adressierung, Absicherung des ‚joint attentional frames‘, Wahrnehmungswahrnehmung oder auch in Bezug auf sprachliche Handlungsmöglichkeiten. Tatsache bleibt aber, dass dies bei den fc-Interaktionen von Typ 2 in der Regel nicht passiert.

Das Konzept der ‚assisted imitation‘ gründet letztlich auf dem Verständnis, das auch Tomasello und andere Vertreter von usage-based Spracherwerbs-Modellen und Teile der Forschung zur Phylogenese der Sprache (z.B. Arbib 2006) teilen, dass nämlich die Basis kommunikativen Sprachgebrauchs das unter den InteraktionspartnerInnen gemeinsam geteilte Verständnis von Handlungen ist und dass die eigenen Handlungen „like“ (ebd.: 469) die des Gegenübers sind. „This common understanding of action sequences may provide a “missing link” to language.” (ebd. Hervorhebung im Original)⁵⁴. Die Kommunikation mit Hilfe von Gesten liegt auf diesem Weg von der Handlung zur Sprache dabei in der Mitte.

„This body of research highlights the continuity between prelinguistic and linguistic communication underscoring the crucial role of action sequence embedded in social interaction and dialogue to the emergence of gestural communication and ultimately for the emergence of language.” (ebd.: 493).

Die beobachteten unterstützenden Aktivitäten der helfenden Interaktionsbeteiligten in fc-Interaktionen von Typ 2 gehen jedoch über den Horizont der Unterstützung der praktischen Handlung zur Zeichenausführung nicht hinaus zu einem Konzept eines gemeinsam geteilten generellen Handlungsverständnisses.

Dieser konzeptuelle ‚common ground‘⁵⁵ (z.B. Tomasello 2008, verschiedentlich) wird möglicherweise von den Helfenden bereits vorausgesetzt; je nachdem, welche sprachlichen Handlungsfertigkeiten fc-Nutzende mit entsprechender koordinativer Unterstützung bei der Zeichenanwahl zeigen, vielleicht auch zu recht. ‚Common ground‘ ist aber nicht einfach ein sich nur langsam verändernder konzeptueller Hintergrund gemeinsamen Wissens über Dinge und Geschehnisse in der Welt, wie sie heissen, und was man wie damit tun kann, wie auch Stukenbrock (i.Dr.) in ihrer Definition klar macht.

„Der *common ground* wird aus unterschiedlichen – perzeptorischen, sprachlichen, mikro- und makrointeraktionsgeschichtlichen und sozio-kulturellen – Informationsquellen gespeist und unterliegt einer fortwährenden Veränderung. Dies erfordert von den Beteiligten eine kontinuierliche *online*-Analyse des sich im Interaktionsgeschehen ständig wandelnden *common ground*.“ (Stukenbrock i.Dr.: 79; Hervorhebungen im Original)

⁵⁴ Siehe dazu auch Gibbs 2006 in seinem Überblick über aktuelle Ergebnisse der Kognitionsforschung unter dem Stichwort ‚Embodiment‘.

⁵⁵ Für die im Bereich der Zeigegeste wichtigen Unterscheidung zwischen konzeptuellem und perzeptuellem ‚common ground‘ siehe vor allem Stukenbrock (i.Dr.: 77/78)

Was gerade aus dem Mikro- und Makro-Interaktionsgeschehen als relevant gesetzt wird, legt der jeweils aktuelle ‚joint attentional frame‘ fest, ist also auch konstanter Gegenstand der Aushandlung zwischen den Interaktionsbeteiligten. Dieser ‚common ground‘ muss demnach stetig interaktiv erarbeitet und kann nicht einfach vorausgesetzt werden oder spiegelt sich in den erkennbaren sprachlichen Kenntnissen der Beteiligten wieder. Ganz abgesehen davon, dass sich die sprachlichen Kenntnisse mit jedem kommunikativen Sprachgebrauch verändern und kommunikativer Sprachgebrauch sich erst innerhalb dieser interaktionalen Ausgangslage etabliert.

„This dual-level structure – the establishment of joint attentional frames and the expression of communicative intentions withing them – is crucial not only to basic symbol learning, but also to childrens’s pragmatic skills in using language appropriately in different communicative constexts.” (Tomasello 2003: 25).

Gerade im pragmatischen Bereich wurden aber bereits innerhalb des in Kapitel 4 besprochenen Pilotprojektes zu fc kommunikativ-sprachliche Schwächen in den Turns der beteiligten fc-Nutzenden festgestellt. Dies erscheint nun im Zusammenhang mit den weitgehend fehlenden zumindest nicht-sprachlichen Anteilen an Mitteilungsverhalten bei Typ 2 im Rahmen eines generell nur beschränkt kommunikativen Sprachgebrauchs bei fc erklärbar, wenn von den helfenden Interaktionspartnern nicht zusätzlich auf die Unterstützung dieses Mitteilungsverhaltens fokussiert wird.

Da sich bereits im vorhergehenden Kapitel für die Zeigehandlung zeigte, dass deren Aneignung durch die Menschen mit kommunikativer Beeinträchtigung nicht etwa durch ihre kognitiven (Lern)-Fähigkeiten sondern einzig durch das Verhalten ihrer InteraktionspartnerInnen bestimmt wird, ist es naheliegend, dasselbe zumindest in gewissem Masse auch für die Aneignung von Mitteilungsverhalten anzunehmen. Dieser Punkt wird im nächsten Kapitel genauer angeschaut werden.

Dass die unterstützenden Beteiligten bei fc-Interaktionen von Typ 2 lediglich aufgrund der praktischen Handlung des Anzeigens von Zeichen und der entstehenden Verbalität auch ohne zusätzlich beobachtbare physisch-visuellen Mitteilungsaktivitäten in jedem Fall eine kommunikative Handlung zuschreiben, mag auf den ersten Blick erstaunen, da die Wichtigkeit und Selbstverständlichkeit wahrnehmbarer Mitteilungs-Absicht in kommunikativen Interaktionen zwischen Menschen ohne kommunikative Beeinträchtigungen so klar zu sein scheint. Sowohl die meist verwendeten konventionellen Zeichen wie Schrift oder Pictogramme wie auch die kanonische Zeigebewegung (Armbewegung mit ausgestrecktem Zeigefinger) selbst fungieren jedoch als „trigger“ (Enfield 2009: 16) die den Beteiligten bei der Aufgabe der „sign filtration“ (ebd.) helfen, damit „they can parse out from a flux of impressions those things that are to be taken as signs“ (ebd.).

„An important trigger is that a perceptible impression must be recognizable as addressed, that is, being produced by a person for the sake of its interpretation by another. Conventional signs like words have this addressed-ness by their very nature.” (ebd.)

Konventionelle Zeichen und kanonische Zeigegesten werden praktisch automatisch als kommunikativ angesehen, da sie meist in kommunikativer Absicht verwendet werden. Da also die konstituierte Zeigehandlung in Typ 2 so aussieht wie eine kanonische Zeigegeste und im Zusammenhang mit Pictogrammen oder Schriftzeichen verwendet wird, die ebenso ‚Kommunikation‘ signalisieren und das ganze in einer Interaktion stattfindet, die ja kommunikativ sein soll, fällt es den beteiligten HelferInnen sehr leicht, kommunikative Absicht bei den Nutzern automatisch anzunehmen.

Noch zusätzlich verstärkt wird diese Interpretation des Geschehens einerseits durch die häufig bestehende Situation mit nur zwei Beteiligten, in der sich derjenige, der gerade nicht das Rederecht innehat, ohne Anstrengung angesprochen fühlen kann. Andererseits hilft auch die Tatsache, dass viele Verhaltensweisen der betroffenen fc-Nutzenden ausserhalb des Zeigens auf Zeichen oft wenig konventionalisiert daher kommen. Stukenbrock (i.Dr.) gibt zu bedenken, dass, wenn die Aktivitäten eines Zeigenden nicht in genügendem Masse als kommunikativ absichtlich erkennbar sind,

„sondern erscheinen sie dem Adressaten als zufällige Idiosynkrasien, misslingt der Zeigeakt. Aufgrund ihres relativ hohen Grades an formaler Konventionalisierung sind Zeigegesten allerdings weniger der Gefahr ausgesetzt, in ihrer kommunikativen Funktion vom Adressaten verkannt zu werden als ad hoc gebildete Gesten wie beispielsweise ikonische bzw. darstellende Gesten.“ (Stukenbrock i.Dr.: 59/60)

Die InteraktionspartnerInnen müssen also eine Gratwanderung machen, einerseits aufgrund der Schwierigkeiten vieler UK-Nutzender in der Realisierung konventionellen (Mitteilungs)-Verhaltens im Zweifelsfall auch beim Fehlen entsprechender physisch-visueller ‚for you‘-Signale kommunikative Intention anzunehmen, andererseits jedoch nicht automatisch davon auszugehen, nur weil konventionelle Zeichen oder Aktivitäten, die so aussehen, in einer Handlung vorkommen. Das bereits mehrfach erwähnte Phänomen, dass bestimmte InteraktionspartnerInnen (aus dem UK-Feld oder auch Aussenstehende) grosse Schwierigkeiten bekunden, fc-Nutzenden wie Ninette in diesem Kapitel, Vincent in Sequenz 9-11 oder Nutzer B in Sequenz 2 oder im Pilotprojekt kommunikatives Handeln zuzuschreiben, obwohl sie physisch fast oder ganz selbständig Zeichen anwählen, kann durchaus auch in Zusammenhang damit gebracht werden, dass in ihrem Verhalten zu wenige Mitteilungs-Aktivitäten für ihr jeweiliges Gegenüber erkennbar sind. In dieser Ausgangslage wäre es jedoch deshalb umso wichtiger, den betroffenen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen zu ermöglichen, entsprechend beobachtbares physisch-visuelles Mitteilungshandeln zu lernen, um als InteraktionspartnerIn nicht konstant in Gefahr zu sein, kommunikative Absicht zu unterstellen, wo keine ist, oder eine solche zu übersehen oder zu negieren, weil sie nicht ausgedrückt werden kann.

Es sei hier nochmals betont, dass es nicht darum gehen kann festzustellen, ob ein beteiligter Mensch mit kommunikativer Beeinträchtigung kommunikative Absichten verstehen kann oder solche generell ‚hat‘, wenn er/sie auf Zeichen zeigt, sozugen als innerer Zustand. Es geht vielmehr darum, ob entsprechende Handlungsfertigkeiten beobachtbar sind. Ein gewisses Verständnis des Mitteilungscharakters kommunikativen Sprachgebrauchs und eine gewisse Mitteilungsabsicht ist zudem in den Nutzer-Turns bei Typ 2 immerhin beobachtbar; insofern nämlich, als verbal deklarative Äusserungen realisiert werden, die - wie das Zeigen in deklarativer Absicht - wie gesehen in der Entwicklung mit dem Verstehen des Mitteilungscharakters kommunikativen Sprachgebrauchs zusammenhängt (siehe Tomasello 2003 weiter oben), da deklarative Äusserungen bereits eine gewisse ‚addressed-ness‘ beinhalten. Deklarative Äusserungen kommen beispielsweise in Sequenz 2 bei Nutzer B vor, sowohl mit der Äusserung der Befindlichkeit („ACH NACH LACHEN IST DAS MIR NICHT“) als auch mit der Information zum Umgang mit einer bestimmten Sache („ECHT CHANN DAS PAKEN NICHT“; siehe auch Grobtranskript zu Videosequenz 2 im Anhang

2). Dasselbe gilt für die Interaktion zwischen Ninette und Annabelle in der gesamten Sequenz 12, mit den Äußerungen zu ihrer Befindlichkeit (Zeilen 4, 6, 12, 18) und der Information, dass sie für eine bestimmte Sache, die danach weiter geklärt wird, Hilfe braucht (Zeilen 14, 20, 24).

1	1.32	AB	du hesch gseit es geit der guet' [(8 S)
2			[(Blättern in KO, zu N hinschieben)
3	1.43		wettisch du da no öppis gnäuers dezue säge` ja´ oder nei` ¹
4	1.53	N	/ja/ ^{2,3,4,5}
5	1.54	AB	a:lso` (1 S) wie geit's dir` . guet häreluege
6	2.01	N	VERWIRRT
7	2.05	AB	chunnt no meh dezue` . . . o:der isch dini Antwort` (3.5 S) fertig`
8	2.17	N	(v)
9	2.18	AB	etz hesch . . . dezwüsche ta: . chunnt no meh` . oder ischs fertig` . guet häreluege` (3 S) luege`
10	2.29	N	(v)
11	2.30	AB	lug du musch ganz gnau` . fertig` o:der . chunt no meh` (1.5 S) und luege`
12	2.37	N	FERTIG
13	2.38	AB	.hh das he:isst` du seisch zwar es geit dr guet` . a:ber` . . . bisch . chli verwirrt` . stimmt das so` (2 S) und . luege
14	2.54	N	ICH BRAUCHE HILFE
15	2.55	AB	du bruchsch Hilf (2.5 S) wett zersch wüsse` stimmt die Ussag so` (2 S) s'geit dr guet` aber bisch o chli verwirrt` . schtimmt das eso`
16	3.07	N	X
17	3.08	AB	I wett wüsse` ja´ oder nei` . schtimmt das eso`
18	3.14	N	JA
19	3.15	AB	okay` . . . guet` . . . du: bruchsch Hilf`
20	3.24	N	ICH BRAUCHE HILFE
21	3.24	AB	du bruchsch Hilf` . okay (1 S) .hh i wett dr . bevor mr luege . wa:s` de du bruchsch` . . . no en Information gä` . . . d Kamera louft` . . . mer hei letscht mal abgmacht . . . hh dass mer . . . mal no filme` . wi du da . demit schaffisch` (2 S) magsch di bsinne dra`
22	3.47	N	JA
23	3.48	AB	okay (1 S) guet (1 S) .hhh wettisch du jetze`
24	3.54	N	ICH BRAUCHE HILFE
25	3.54	AB	du bruchsch Hilf` . . . okay`

Transkript Videosequenz 12: Annabelle (AB) und Ninette (N)

N realisiert ihre Äußerungen hier durch einteilige Zeigehandlungen auf Begriffsfelder mit einer Pictogramm/Schrift-Kombination in einem Kommunikationsordner (KO). Die beiden Reihen rechts und links sowie die beiden Reihen ganz unten sind in diesem Ordner statisch (Kern aussen). Der Innenteil (5x5 Felder) besteht aus vielen verschiedenen Tafeln, die man einzeln und über die Register unten und an der rechten Seite blättern kann. In Sequenz 12/13 wird neben dem Aussenbereich die Adjektiv-Tafel mit den Befindlichkeiten verwendet (siehe Bild 7). Es stehen N bei jeder Anwahl-Handlung ohne zu blättern demnach 63 verschiedene Begriffe oder Phrasen zur Verfügung, eine ziemlich ansehnliche Auswahl auf einer Oberfläche für nicht schriftbasierte Hilfsmittel in der UK. Der Ordner in seiner

Vollversion umfasst ungefähr 2000 Begriffe und Phrasen, wobei N zum Zeitpunkt der Aufnahme mit dem Ordner noch nicht vertraut ist und erst wenige Seiten darin verwendet.

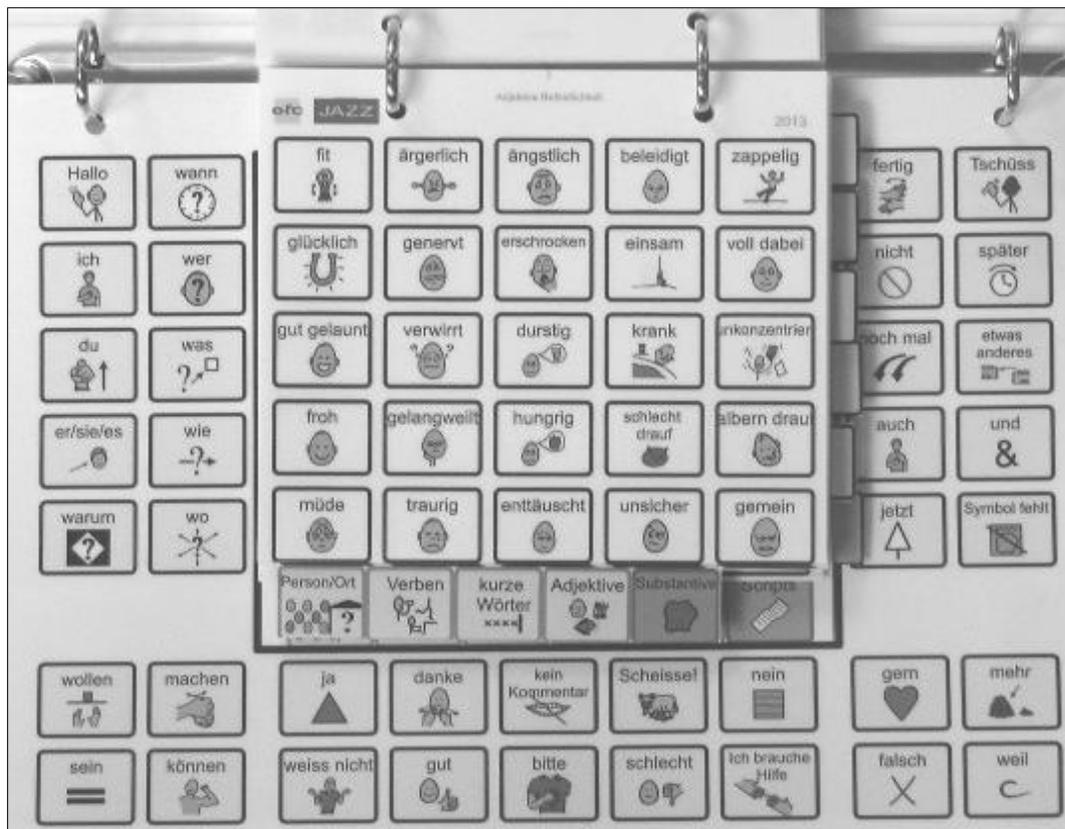


Bild 7: Kommunikationsordner (KO) mit Kern aussen und Befindlichkeiten innen

Es gibt in den dieser Untersuchung zugrunde liegenden Interaktionen des Typ 2 viele Äusserungen von fc-Nutzenden mit deklarativen Funktionen. Dies könnte auch darauf hindeuten, dass der Mangel an physisch-visuellem Mitteilungsverhalten bei den fc-Nutzenden in Typ 2 weniger auf ein grundsätzliches kognitives als vielmehr auf ein Ausführungsproblem zurückzuführen ist und dass damit fehlende Kenntnisse ‚of the body’s part‘, der ‚effectivities‘, beim Mitteilungshandeln auch dazu führt, dass Handlungsmöglichkeiten, ‚affordances‘ nicht erkannt und nicht wahrgenommen werden – wie dies bei der Anwahl der Zeichen der Fall ist. Es wird sich im nächsten Kapitel zeigen, dass die entsprechenden Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen solches Mitteilungshandeln durchaus ausführen lernen können, wenn sie im Sinne von ‚assisted imitation‘ beim Erlernen dieser Handlungsfertigkeiten unterstützt werden.

Deklarative Äusserungen sind verständlicherweise bei der Verwendung von Hilfsmitteln mit Begriffsfeldern und einer Ordnungsstrategie insbesondere für Kommunikations-ungeübte UK-Nutzende leichter zu realisieren als durch buchstabierendes Schreiben, da sie auf Tafeln mit entsprechenden Begriffen zugreifen können, insbesondere wenn sie vom helfenden Interaktionspartner darin unterstützt werden. Auch die helfenden Beteiligten können bei solcher Zeichenausführung besser sprachliche Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, da sie diese für die Nutzenden modellieren und auch eigene Äusserungen auf diese Weise leicht

realisieren können, was dann wiederum den Nutzenden als Beispiel dient. Eine solche Vorgehensweise werden wir im nächsten Kapitel noch sehen. Dies kann die Aneignung entsprechender kommunikativer Handlungen unterstützen, macht aber in dieser Phase die Erkennbarkeit der Mitteilungsabsicht im Sprachgebrauch entsprechend weniger klar, da ihre Verwendung bis zu einem gewissen Grad vom Interaktionspartner ‚geprompted‘ ist, wie dies hier bei AB und N der Fall ist. Natürlich wäre ein Modellieren der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten auch mit einem schriftbasierten Gerät theoretisch möglich. Es wäre aber in der Ausführung langwieriger und vor allem weniger effektiv, da für ganz unterschiedliche sprachliche Handlungen immer nur dieselben 26 Buchstaben auf derselben Oberfläche angetippt würden. Visuell-physische Unterschiede in der praktischen Ausführung als Differenzierungshilfe beim Erlernen verschiedener Sprachhandlungen sind da im Gegensatz zu Hilfsmitteln mit Begriffs-Wortschatz nur sehr gering. Solches Modellieren durch die helfenden InteraktionspartnerInnen findet denn bei schriftbasierten Geräten auch kaum statt.

Eine deklarative Sprachverwendung, die teilweise durch die Helfenden gepromptet ist, stellt sich dann als problematisch dar, wenn Mitteilungstätigkeiten ausschliesslich oder fast ausschliesslich in den verbalen Anteilen der Äusserung zu finden sind und keine physisch-visuellen Verhaltensweisen kommunikative Absicht erkennbar machen. Dies ist bei fc-Interaktionen von Typ 2 häufig so, wie die bisher untersuchten Sequenzen bereits klar machen und durch die Sequenzen von N und AB in diesem Kapitel weiter illustriert wird. Um den Blick auf die Interaktionsdaten aus der Perspektive der Mitteilung analytisch anzureichern, soll der Vergleich mit den Erkenntnissen aus der Gestenforschung um die Definition von Müller (2007) erweitert werden. Ihr Ansatz eignet sich sehr gut als grundsätzlicher Rahmen dafür, was unter den physisch-visuellen Mitteilungstätigkeiten in Bezug auf das hier untersuchte Zeigen auf Zeichen verstanden werden kann. Ihre Gesten-Definition wird für die Zwecke dieser Untersuchung jedoch ein wenig ausgeweitet, um der beim untersuchten ‚Zeigen auf Zeichen‘ gegebene Ausgangslage gerecht zu werden, dass es sich dabei nicht lediglich um eine einfache Geste und die Abgrenzung von nicht kommunikativen Aktivitäten handelt.

Die Zeigegeste stellt beim Zeigen auf Zeichen nicht einen „complete communicative act“ (Tomasello 2008: 107) dar, sondern ist zusammen mit Zeichen, auf das sie verweist, als multimodales „composite sign“ (Enfield 2009: 3ff) beschreibbar. Wenn sich eine Sprachhandlung aus mehreren Anwahlhandlungen hintereinander auf verschiedenen Zeichen zusammensetzt, wird zudem eine Mehrteiligkeit dieser kommunikativen Handlung deutlich. Auch die Tatsache, dass beim Zeigen auf Zeichen die Zeigegeste immer auch eine praktische Handlungsfunktion, die der Zeichenausführung beinhaltet, tritt mehr in den Vordergrund. Dies kann soweit gehen, dass innerhalb Handlungssequenzen die Bewegungen zu den Zeichen hin ihre Gestenfunktion praktisch vollständig einbüßen. Für allfällige physisch-visuellen Mitteilungstätigkeiten bedeutet dies, dass diese sich bei einzelnen Zeigegesten auf jeweils ein Zeichen eher auch an den Zeigetätigkeiten selbst festmachen werden. Bei Handlungssequenzen jedoch, wie dem Tippen eines Satzes, werden sie weniger in den Anwahlaktivitäten beobachtbar sein, als verstärkt über den gesamten Handlungsablauf hinweg

oder verdichtet am Anfang und/oder am Ende. Auch bei einer einzelnen Zeigegeste auf ein Zeichen sind jedoch bei der in dieser Untersuchung beschriebenen Ausgangslage Mitteilungsaktivitäten möglicherweise öfter nicht an der Zeigehandlung oder während dieser selber manifest, da eben eine Überlagerung mit der praktischen Handlung der Zeichenausführung besteht und zudem die Geste von Menschen mit Aufmerksamkeits- und Koordinationsschwierigkeiten ausgeführt wird. Für sie ist es schwierig, mehrere Aktivitäten gleichzeitig auszuführen, so dass sie z.B. Adressierungsaktivitäten und Zeichenanwahl eher nacheinander als simultan ausführen können. Zeigen auf Zeichen ist somit in jedem Fall eine mehrteilige Handlung. Im nächsten Kapitel wird in einer Interaktionsequenz ein Beispiel dargestellt, wo ein UK-Nutzender zuerst mit seiner Hand auf den Tisch klopft – was die Bedeutung einer Adressierung annimmt – und danach seine Zeigegeste ausführt.

Wird ausserdem die Perspektive der Interaktivität bei der Konstitution einer Geste ernst genommen – die letztlich auf jede kommunikative Handlung zutrifft, egal wie sie realisiert wird – müssen für eine vollständige Definition auch die Anteile des beobachtenden Interaktionspartners einbezogen werden. Dies tut beispielsweise Stukenbrock für ihr „phänomenologisches Modell zur systematischen Beschreibung deiktischer Zeigehandlungen in der *face-to-face*- Kommunikation“ (Stukenbrock i.Dr.: 49). Darin bezieht sie unter anderem auch die ‚Verstehensdokumentation‘ des Interaktionspartners in die Definition mit ein.

„Die Verstehensdokumentation bringt eine deiktische Zeigehandlung dadurch interaktiv zum Abschluss, dass der Adressat dem Zeigenden durch seine verbalen und/oder nonverbalen Folgeaktivitäten ein Display seines Verstehens liefert, das der Zeigende stillschweigend zur Kenntnis nehmen, explizit ratifizieren oder durch Reparaturinitiativen einer erneuten interaktiven Bearbeitung unterwerfen kann. Solange der Adressat keine Anzeichen für sein Verstehen liefert, kann der Zeigende nicht wissen, ob seine Zeigehandlung erfolgreich war oder nicht.“ (Stukenbrock i.Dr.: 91/92)

Stukenbrock hat ihr Modell für die Beschreibung der multimodal generierten Deixis in der *face-to-face*-Interaktion entworfen.

„Es beruht auf dem Kerngedanken, dass die deiktische Zeigehandlung ein multimodales Gesamtpaket darstellt, das sich in bestimmte Teilkomponenten ausdifferenziert, die als Parameter bezeichnet wurden. Aus interaktionaler Perspektive lassen sich diese Teilkomponenten als Aufgaben definieren, die von den Interaktionsbeteiligten gemeinsam abgearbeitet werden.“ (Stukenbrock i.Dr.: 485)

Die von ihr untersuchten ‚deiktischen Zeigehandlungen‘ umfassen jedoch spezifische Interaktionsphänomene, in denen eine Zeigegeste zusammen mit einem verbalen deiktischen Ausdruck auftritt.

„Die von mir verwendete Kategorie der *Deiktika* ist eine grammatische Kategorie. Folglich fallen Zeigegesten, die nicht im multimodalen Gesamtpaket mit einem deiktischen Ausdruck auftreten, aus dem Gegenstandsbereich meiner Untersuchung heraus.“ (Stukenbrock i.Dr.:16)

Sie untersucht somit nicht den hier vorliegenden Fall, wo durch die Zeigegesten direkt die Verbalität hergestellt wird. Zudem sind die bei Stukenbrock untersuchten Zeigegesten hauptsächlich distaler Natur, was für sie einige Unterscheidungen in ihren Komponenten notwendig macht, die für die Zwecke dieser Arbeit nicht relevant sind. Im Gegensatz zu Stukenbrocks Modell, in dem die Zeigegeste deshalb sinnvollerweise eine Unterkategorie des

„Zeigeakts“ und dieser wiederum einen Teil der „deiktischen Zeigehandlung“⁵⁶ darstellt, schien es für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung mit ihrem Fokus auf kommunikativ-sprachliche Aneignungsprozesse treffender zu sein, begrifflich anders zu unterscheiden, und als oberste Kategorie diejenige der Zeigegeste zu setzen, um so die Teilbereiche der Bewegung (noch ohne Koordination), der koordinierten praktischen Handlung und der kommunikativen Handlung, bei der auch Mitteilungsaspekte hinzukommen zu unterscheiden. In diesem Sinne soll hier in der Folge nicht nur in Fällen von Zeigegesten gesprochen werden, wo diese in Form einer einzelnen Gestikulation realisiert werden, sondern auch dann, wenn die Realisierung in Form einer Handlungssequenz daherkommt. Da Stukenbrocks Modell jedoch

„das Zusammenspiel zwischen verbalen und körperlich-visuellen Ausdrucksressourcen in deiktischen Prozessen zu beschreiben und in einem theoretischen Modell zu integrieren“ (ebd.: 484)

versucht und dies aufgrund empirischer Daten aus realen Interaktionen, die also unter „genuinen Konstitutionsbedingungen“ (ebd.) gewonnen wurden, tut, ist es sehr hilfreich für die vorliegende Untersuchung, einzelne der Parameter ihres Modells für die Beschreibung der physisch-visuellen Mitteilungsaktivitäten hinzuzuziehen, die bei Müllers (2007) Definition, die sich auf die einzelne Geste als vollständigen kommunikativen Akt bezieht, nicht vorkommen.

In ihrer Definition von Gesten versucht Müller, die kommunikative Intention, welche für sie die Gesten von praktischen Handlungen unterscheidet, an „formal characteristics of the movement“ (Müller 2007: 243) festzumachen, da sie „publicly available“ (ebd.) sein müssen. Aus diesen Charakteristiken können dann die vor allem physisch-visuellen möglicherweise teilweise auch akustischen Verhaltensweisen abgeleitet werden, die für das Zeigen auf Zeichen als beobachtbare kommunikative Absicht in Frage kommen. Müller definiert die Geste

„in terms of three formal properties: the *voluntary execution* of the movement, its *address* and its *sequential position* within the flow of surrounding activities.“ (ebd.; Hervorhebungen im Original).

Unter ‘voluntary execution of the movement’ versteht sie

“features of the movements which make them perceptible as controlled rather than uncontrolled movements of the limbs” (ebd.).

Und zwar geht es ihr um eine kontrollierte Ausführung „in the absence of a direct practical aim“ (ebd.) Damit unterscheidet Müller Gesten natürlich nicht nur von praktischen Handlungen, die ebenfalls kontrolliert ausgeführt werden, wie z.B. das reine Anwählen eines sprachlichen Zeichens oder das Drücken eines Tasters, um eine Sprachmitteilung auszulösen. Das heisst, dass bei einer Zeigehandlung auf ein Zeichen nur dann von ‚voluntary execution of the movement‘ im Sinne einer Geste gesprochen werden kann, wenn nicht nur die reine praktische Handlung der Zeichenausführung realisiert wird, sondern darüber hinaus Mitteilungsabsicht beobachtbar ist. Dies kann durch die für die Zeigegeste typische Funktion der Herstellung geteilter Aufmerksamkeit der Fall sein, die vom Zeigenden auch abgesichert wird, beispielsweise sichtbar in seiner ‚Wahrnehmungswahrnehmung‘⁵⁷ oder dem Einsatz seines Körpers als Verweisobjekt ausserhalb des Zeigearms als „perzeptorisch relevante,

⁵⁶ Stukenbrock i.Dr.: verschiedentlich

⁵⁷ Stukenbrock i.Dr. : verschiedentlich

semiotische Ressource“ (Stukenbrock i.Dr.: 59), die er „in den visuellen Aufmerksamkeitsfokus des Adressaten“ (ebd.) bringt. Dies kann aber auch durch eine Form der Ausführung der Zeigebewegung stattfinden, die für die Zeichenanwahl an sich nicht nötig wäre.

Müller unterscheidet Gesten aber mit ihrer Definition auch von nicht kontrollierbarem Verhalten, von „symptomatic behaviour“ (Müller 2007: 243), wie Zittern, Weinen, Niesen oder auch spastischen Zuckungen, Tics und Stereotypien, wie sie in Bezug auf die in dieser Untersuchung im Vordergrund stehenden Menschen mit kommunikativen Beeinträchtigungen typisch sind. So verstanden, beinhaltet ‚voluntary‘ im Zuge der Mitteilung eine Wahl, die Zeigehandlung auszuführen oder nicht und die Flexibilität des ‚auch anders möglich‘.

In der Darstellung der Videosequenz 14 aus einer fc-Interaktion zwischen N und AB, die Anfang 2011 stattfand, zeigen sich Schwierigkeiten für N bei der Realisierung für alle erwähnten Aspekte von ‚voluntary execution of the movement‘.

1	6.42	AB	[.hhh
2			[(r Arm mit Stift in H bewegt s. zum Blatt mit den möglichen Antworten)
3		N	[(Augen folgen Stift/Hand AB)
4	6.43		(/ r H mit gestrecktem ZF, Blick auf Blatt)
5		AB	[Inhalt [der Frag´ . . [Hilf bim Zeige´ . [oder [isch’s öppis ang/
6			[(v Stift l Feld) [(v r F) [(v F u) ¹
7		N	[(\ r H > Blatt, dann / \ über Blatt)
8	6.47		[(ZF v Fl, r,u, / und Bl weg)
9	6.49	AB	mhm´
10			(greift mit r H Ns ZF / zu ^, gleichzeitig Blick zu N)
11	6.50		okay´
12	6.51	N	(Bl > Blatt)
13	6.52	AB	[(l H auf Schulter N)
14		N	[(Bl weg)
15		AB	luege´
16	6.56		[(l H mit gestrecktem ZF vorwärts Richtung r Seite Blatt, Bl > Blatt)
17			[luege´
18		N	[(Bl > r Seite Blatt)
19	6.58	AB	(l H zurück auf Schulter, Bl > N, r H weg von ZF N)
20		N	[(\)
21		AB	[(Bl > Blatt)
22	6.59	N	(v [/ \ [v , dann Hand zur Körpermitte)
23		AB	[(l H weg)
24			[Hilf [bim Zeige´ [nomal´
25			[(Kopfschütteln und Bl > N)
26	7.02		(/ r H mit gestrecktem ZF)
27		N	(/ rH)
28	7.03	AB	[einisch [zeige [u wieder zrug
29			[(\ r ZF ² [/ r ZF[Hand an ZF N , / zu ^)
30	7.04	N	[(Bl weg)
31		AB	(l H auf Schulter von N)

32	7.06	N	tusch luege'
33	7.11	AB	[(l H mit gestrecktem ZF vorwärts Richtung r Seite Blatt) ³
34			[luege'
35			[(Bl > r Seite Blatt)
36			(l H zurück auf Schulter, Bl > Blatt)
37	7.12		(r H weg von ZF N)
38		N	(\ v [/ > zur Körpermitte)
39		AB	[Hilf bim Zeige'
40			[(l H weg)
41	7.15	N	(Kopf und Bl halb zu AB)
42	7.16	AB	[okay
43			[(Bl > N)

Transkript Sequenz 14: AB und N

N kontrolliert durch ihr Blickverhalten nie, ob AB ihre Zeigehandlung beobachtet, sie stellt also nie sicher, dass ihr Zeigen geteilte Aufmerksamkeit herstellt. Ihr Blick geht während der ganzen Sequenz nicht einmal zu AB. Sicherlich ist ein ‚joint attentional‘ Blickverhalten sei dies durch einen „Kontrollblick zur Wahrnehmungswahrnehmung“ (Stukenbrock i.Dr.: 86), oder die ausführlichere Variante in Form eines „Ressourcen-Spagat“, der eine

„kurzzeitige multimodal verkörperte Doppelorientierung auf den Adressaten einerseits und das Zeigeziel andererseits“ (ebd. 69)

darstellt, für die betroffenen UK-Nutzenden schwierig, einerseits solange sie für die Herstellung einer passenden koordinativen Leistung der Unterstützung bedürfen und andererseits weil sie sich ja für die praktische Zeichenauführung mit ihrem Blick auf die Zeichen hin orientieren müssen. Konstant hin und her zu schauen erscheint bei dieser Ausgangslage ziemlich unrealistisch, wenn, dann muss ein Kontrollblick vor oder nach der Zeigehandlung erfolgen.

Dennoch ist es für N offensichtlich bis zu einem gewissen Grad möglich, ihre eigene Blickorientierung an für sie relevant erscheinenden Aktivitäten von sich aus auszurichten. Standbild 14.1, das eine Stelle in der Interaktion kurz vor Beginn des Transkripts darstellt (bei 6.36), zeigt dies klar. N schaut hier sehr fokussiert darauf, wie AB die Antwortmöglichkeiten der Frage aufschreibt, die sie ihr vorher gestellt hat.



Standbild 14.1 bei Aufnahmezeit 6.36, vor Beginn des Transkripts: N beobachtet, wie AB die Antwortmöglichkeiten schreibt

N wechselt demnach ihre Blickausrichtung durchaus teilweise von sich aus, sie tut dies aber nie in Richtung AB bei ihren eigenen Zeigehandlungen; nicht in Bezug auf die Absicherung einer geteilten Aufmerksamkeit - auch nicht mit anderen ‚verweisenden‘ körperlichen Mitteln ausserhalb des Blicks - und nicht zur Adressierung oder aus sonst einem Grund. Koordination mit Blickverhalten wird von N hier ausschliesslich in Bezug auf praktische Handlungen eingesetzt und von AB entsprechend eingefordert und bei Bedarf unterstützt, nicht in Bezug auf Mitteilungsaktivitäten.

Bei einem ‚blinden‘ oder nicht bereits auf den zeigenden Beteiligten fokussierten Interaktionspartner, braucht die Herstellung einer geteilten Aufmerksamkeit mit Hilfe der Zeigegeste zudem zusätzlichen Aufwand, also eine andere, ausführlichere Bewegungsführung, als sie für die reine Anwahl der Zeichen notwendig wäre oder eine zusätzliche Handlung. Im nächsten Kapitel wird eine solche Variante von einem UK-Nutzenden mit zusätzlichen Bewegungsbeeinträchtigungen realisiert, der eine bestimmte Handbewegung zur Wiederherstellung einer fokussierten Interaktion und der Herstellung einer geteilten Aufmerksamkeit mit seinem Interaktionspartner ausführt. Auch solches Verhalten findet in Sequenz 14 – oder auch in den anderen dargestellten Sequenzen von Typ 2 – nicht statt. Vielmehr taucht hier in Form einer Stereotypie eine weitere Schwierigkeit auf, die eine ‚voluntary execution of movement‘, das als Mitteilungsverhalten gelten könnte, behindert. Eine Art ‚Echolalie mit dem Finger‘ (Zeilen 7/8 im Transkript) oder ein Tic, alle oder mehrere Felder hintereinander anzuzeigen (Zeilen 20/22), steht einer kontrollierten Bewegungsführung entgegen. Im ersten Fall imitiert N direkt nach AB deren vorherige Zeigegesten auf die Antwortmöglichkeiten (Zeilen 5/6 im Transkript, Standbild 1 der Bildfolge L)



Bildfolge L, Standbild 1, Sequenz 14: AB zeigt Antwortfelder an, die sie ausspricht (Zeilen 5/6 im Transkript)

Im zweiten Fall tippt N nicht nur eines sondern mehrere Antwortmöglichkeiten schnell hintereinander an, was AB dazu veranlasst, die Ausführung der Zeigehandlung sowohl verbal als auch physisch-visuell zu thematisieren (Zeilen 28/29, Standbild 2 Bildfolge L)



Bildfolge L, Standbild 2, Sequenz 14: AB macht Zeigehandlung vor: ‚einsch zeige‘ (Zeilen 28/29 im Transkript)

Durch dieses Verhalten ist an dieser Stelle nicht einmal klar erkennbar, ob eine gezielte praktische Handlung der Zeichenanwahl stattfindet. Noch viel weniger ist so eine kontrollierte Ausführung im Sinne einer Geste, die über die praktische Handlung hinausginge, beobachtbar. Es nimmt nach dem Vorstellen der Antwort-Möglichkeiten durch AB den gesamten Rest der Sequenz in Anspruch, etwa eine halbe Minute, bis N eine für AB klare Zeigehandlung auf ein Antwortfeld ausführt, was AB dann ratifiziert (Zeilen 39/42), und AB muss dafür vorgängig einige modelling- und prompting-Aktivitäten zur Unterstützung von Ns intrapersoneller Koordination in Bezug auf die Zeigehandlung realisieren (siehe neben Transkript auch Standbild 3, Bildfolge L).



Bildfolge L, Standbild 3, Sequenz 14: Vormachen passende Blickbahn: luege (Zeilen 33/34)

Wenn viel Koordinationshilfen für die Handlung nötig sind, ist eine flexible Ausführungsweise der Zeigegeste im Sinne von ‚auch anders möglich‘ oder nur schon als kontrolliert erkennbare Handlung, natürlich schwierig, da die Art der Ausführung der Handlung zu einem guten Teil von den unterstützenden Interaktionsbeteiligten mitbestimmt wird. Helfende wiederum, die einen Grossteil ihrer Aufmerksamkeit dafür brauchen, um die koordinativen Aktivitäten der fc-Nutzenden in Bezug auf die Anwahl-Handlung zu unterstützen, haben entsprechend weniger Kapazitäten, sich gleichzeitig um die Förderung von Mitteilungsverhalten zu kümmern. Je mehr Unterstützung bei der Koordination der Zeigehandlung für einen Nutzer von Typ 2 notwendig ist, desto weniger ist mit beobachtbaren Mitteilungsaktivitäten in Bezug auf ‚voluntary execution of the movement‘ bei der Zeigehandlung an sich zu rechnen. Bei solcher Ausgangslage können andere Mitteilungsaktivitäten oder auch zusätzliche Bewegungen neben der praktischen Handlung der Zeichenausführung wichtiger werden.

Viel notwendige Unterstützung bei der Koordination der Zeigehandlung - beispielsweise aufgrund mangelnder Impulskontrolle – oder ‚Echolalie mit dem Finger‘ behindern auch die Beobachtbarkeit der Initiierung einer Zeigegeste durch die fc-Nutzenden, was auch Teil einer ‚voluntary execution‘ darstellt. In Sequenz 14 kommt immer zuerst eine Aktivität von AB, meist in Bezug auf Ns Blickorientierung, während ihre Hand noch Ns Zeigefinger festhält. Erst danach folgt die Zeigebewegung von N. Nutzer B in Sequenz 2 übernimmt seinen Turn mit eigenen Aktivitäten erst als Folge initialer und sich steigernder Aktivitäten von Helferin R. Nur in Sequenz 12/13 initiiert N eine Zeigehandlung ohne vorherige unterstützende Aktivität von AB (Zeile 27 Partitur-Transkript Sequenz 13, Bildfolge K).

25	Zeit	3.53	3.54	3.55
26	VeAB	wettisch du	[jetze'	du bruchsch Hilf'
27	ZeigN	[¹	\ ²	v /
28	BIN	[> KO	> r	über KO weg

Ausschnitt Partitur-Transkript Sequenz 13: AB und N:



Bildfolge K, Standbild 1, Sequenz 13: Initiieren Zeigehandlung ‚ich brauche Hilfe‘



Bildfolge K, Standbild 2, Sequenz 13: Zeigen von ‚ich brauche Hilfe‘

Auch hier findet jedoch von N weder vor noch nach dem Zeigen ein Kontrollblick zu AB statt oder irgendein Versuch, geteilte Aufmerksamkeit sicherzustellen. Die Initiative zur Zeigehandlung davor (Zeilen 12/18/23 im Transkript), die sie dann nicht direkt ausführt, wie auch diese finden aber an einem „transition relevance place“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 2006/1974: 6) statt, wenn etwas Verzögerung durch koordinative Schwierigkeiten eingerechnet wird. Dies passiert nicht oft, ist aber nicht nur was Eigeninitiative, sondern auch was Timing angeht, wichtig. Timing im Sinne der genauen sequenziellen Position einer Handlung im Ablauf des Geschehens ist ein weiteres Merkmal von Mitteilungsabsicht, der auch in der Definition von Müller vorkommt (siehe weiter unten). Nutzer T zeigt im Übergang zu seinem Turn (siehe Grobtranskript zur Videosequenz 1) auch initiiierende Aktivitäten, wie beschrieben. Diese werden jedoch als mögliche Mitteilungsaktivitäten von Helferin A in keiner Weise zur Kenntnis genommen. Demgegenüber ratifiziert Helferin O in Sequenz 3 die Turn-Initiative von Nutzerin L (durch Anheben des Arms mit gleichzeitiger Blickadressierung) mit ihrer Folgeaktivität. Dass gerade bei einer Nutzerin mit zusätzlichen Bewegungseinschränkungen selbständige Initiierung einer Zeigehandlung vorkommt im dargestellten Material, dürfte zumindest teilweise daran liegen, dass dies von Typ 2-Helfenden bei diesen Nutzern wohl am ehesten und frühesten trainiert wird. So können sie sich der aktiven Beteiligung und Koordinationsbemühungen der Nutzer sicherer sein, die sie ja bei der Ausführung der Zeigebewegung im Gegensatz zu Nutzern ohne Bewegungsstörungen taktil unterstützen.

Eine weitere von Müller genannte ‚formal property‘ der Geste ist ihre „address“ (Müller 2007: 243).

„Address of a movement captures the communicative directedness toward a co-participant. Address can be made visible by directing the movement itself or by gazing before, during, and/or after the performed movement at an addressee.” (ebd.: 243/244).

Addressierung als Mitteilungsverhalten kann bei einer Zeigegeste natürlich nicht durch die Orientierung der Zeigegeste selbst hergestellt werden, da diese ja auf eine dritte Entität hinweisen muss. Eine Adressierung ist also einerseits verbal, durch Anwahl entsprechender sprachlicher Begriffe wie Personaldeiktika, Name und dergleichen möglich. Im Bereich der physisch-visuellen Optionen ist der Blick sicherlich die konventionellste. Das mögliche Blickverhalten bei der beschriebenen Ausgangslage ist ein Blick zum Interaktionspartner vor oder/und nach der Geste. Es bestehen aber weitere physisch-visuelle und auch nicht verbale akustische Adressierungsmöglichkeiten durch die Realisierung einer zusätzlichen Handlung vor der Zeichenausführung. Diese sind für die betroffenen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen teilweise leichter auszuführen als Adressierung durch Blick und sie können im Sinne einer ‚assisted imitation‘ durch den Interaktionspartner auch besser unterstützt werden. Die UK-Nutzenden im nächsten Kapitel haben gelernt oder werden dabei unterstützt, solche Adressierungsaktivitäten anzuwenden.

In fc-Interaktionen des Typ 2 kommen sie in den Daten aber für die fc-Nutzenden höchstens in zufälliger Häufigkeit vor. Auch Adressierungsverhalten durch den Blick ist nicht häufig. In den dargestellten Sequenzen kommt es nur in Sequenz 8 bei Vinzent vor, wobei da nicht klar ist, ob es sich um Adressierung handelt, von Helfer E wird es zumindest nicht klar ratifiziert. Daneben findet sich die einzige andere Adressierung in Sequenz 3, wenn Lara ihre Turn-Aktivitäten anfängt und dabei zu Beginn ihre Interaktionspartnerin O anschaut. Das könnte doch ein wenig erstaunen, da Lara die fc-Nutzerin mit den grössten motorischen Schwierigkeiten ist. Nutzer wie B oder N in diesem Kapitel andererseits, die physisch praktisch unabhängig ihre Zeigehandlungen ausführen, zeigen kein mitteilendes Blickverhalten, weder als Adressierung, noch als Wahrnehmungswahrnehmung. Die Bildfolge aus dem Anfang der Sequenz 12 macht dies nochmals deutlich. Es findet durch N ein Monitoring der Zeigegeste von AB sowie eine selbständige Bewegungsführung und Koordination in Bezug auf die Zeichenausführung statt, aber kein Blick zu AB.

3	1.43		wettisch du da no öppis gnäuers dezue säge` ja´ oder nei` ¹
4	1.53	N	/ja/ ^{2,3,4,5}

Ausschnitt Transkript Sequenz 12: AB und N



Bildfolge J Standbild 1, Sequenz 12: ja oder nei (Zeile 3 im Transkript)



Bildfolge J, Standbild 2, Sequenz 12: ABs Hand in der Ausgangsposition



Bildfolge J, Standbild 3, Sequenz 12: N und AB sind in der Ausgangsposition



Bildfolge J, Standbild 4 Sequenz 12: N zeigt das ‚JA‘-Feld



Bildfolge J, Standbild 5, Sequenz 12: Ende der Zeigehandlung zum ‚ja‘

Auch Ns Blick nach dem Ende der Zeigehandlung auf Standbild 5 geht lediglich rechts am Ordner vorbei irgendwo in die Ferne, jedoch nicht zu AB, obwohl zu diesem Zeitpunkt keine Orientierung an den Zeichen mehr nötig ist und auch sonst keine anderen koordinativen oder sonstigen Aufgaben zu bearbeiten sind. Es bleibt der Schluss, dass hier nicht Mitteilungsverhalten durch andere, simultane Aktivitäten oder Aufgaben verhindert wird, sondern dass es einfach nicht stattfindet.

Die dritte von Müllers ‚formal properties‘ der Geste bezeichnet sie als ‚sequential position within the flow of surrounding activities‘ (Müller 2007: 243). Darunter sind Aktivitäten in Bezug auf die Realisierung von Gesten zu verstehen, die ihre ‚for you‘-Qualität aus ihrer sequenziellen Position gewinnen. Eine solche wären beispielsweise selbstinitiierte Zeigehandlungen auf Zeichen zu einem sequenziell passenden Zeitpunkt in der Interaktion, an einem ‚transition relevance place‘ um einen Turn anzufangen. Müller selbst nennt als wichtige Möglichkeit einer solchen Aktivität „response waiting“ (ebd. 244):

„Response waiting is determined through its sequential position: ‘waiting for a reponse’ – is an activity which is defined through its position after an initiating activity, an activity which may be taken as a first move in an interactive encounter.“ (ebd.)

Sowohl die ‚initiating activity‘ als auch das ‚response waiting‘ können unter diese Aktivitäten fallen. Bei diesem Definitionsmerkmal einer Geste bezieht auch Müller neben der Geste selbst weitere Aktivitäten oder Handlungen mit ein, wie dies in Stukenbrocks Modell der deiktischen Zeigehandlung der Fall ist. Mögliche solche ‚response waiting‘-Aktivitäten für die betroffenen UK-Nutzenden sind beispielsweise akustische (klopfen, buzzern, etc.) oder taktile (anfassen, am Ärmel ziehen, etc.) Verhaltensweisen, worauf dann erst die Zeigegeste folgt, nachdem die Aufmerksamkeit des gegenüber gegeben ist. Im nächsten Kapitel werden

verschiedene solcher Aktivitäten dargestellt, welche von den beteiligten zeigenden InteraktionspartnerInnen eingesetzt werden.

Die Zeigegeste selbst kann eine ‚initiating activity‘ sein, die dann vom Zeigenden ein ‚response waiting‘ zur Folge hat. Stukenbrock nennt dies die „klar definierte, eindeutige konditionelle Relevanzen schaffende Funktion“, (Stukenbrock i.Dr. 34), über welche die Zeigegeste verfügt, und erläutert:

„Die konditionellen Relevanzen, die dadurch für Person B aufgebaut werden, bestehen zumindest darin, dass Person B der Fokussierungsaufforderung nachkommt und der deiktischen Orientierungshandlung auf etwas Drittes folgt, indem sie ihre visuelle Aufmerksamkeit entsprechend ausrichtet.“ Stukenbrock i.Dr.:34)

Dass das Gegenüber dies tut, können Zeigende nur sicherstellen, in dem sie beobachten, ob der Interaktionspartner der Geste mit dem Blick folgt und gegebenenfalls solange warten und weitere ‚Einladungen‘ folgen lassen, bis es geschieht. Das ist für die praktische Handlung der Zeichenanwahl nicht notwendig. Wenn ein Hilfsmittel mit Sprachausgabe benutzt wird oder die Helfenden die Zeichenwahl auf einem separaten Display verfolgen können, wie dies in Videosequenz 2 der Fall ist, braucht es keine Zeigegeste, die geteilte Aufmerksamkeit auf den physisch gleichen Ort herstellt. Bei Zeichen ohne Sprachausgabe oder separates visuelles Display muss der Interaktionspartner jedoch hinschauen, um mitzubekommen, welche Zeichen gewählt werden. Hier besteht nun auch das Problem, das in den dargestellten Sequenzen sichtbar wird. Die Interaktionspartner schauen den Zeigenden UK-Nutzenden in der Regel konstant von sich aus zu, zumindest wenn ein Zweiersetting besteht, was sehr häufig der Fall ist. Es wurde ja bereits in Kapitel 3 bei den Erläuterungen zum Forschungsfeld erwähnt, dass Kommunikationsförderung immer noch häufig in Form separater ‚Förderstunden‘ abgehandelt wird, bei denen in der Regel der UK-Nutzende und die Förderperson dabei sind. Die Nutzer kommen so gar nicht in die Lage, die Aufmerksamkeit sicherstellen zu müssen und lernen so natürlich auch nicht, dass dies wichtig ist. Wenn ein UK-Nutzender, der zu Beginn nicht einmal Zeigehandlungen ohne Koordinationshilfen ausführt, lernen soll, diese zur Mitteilung gehörenden Zusatzaktivitäten in irgendeiner Form umzusetzen, braucht es ein helfendes Gegenüber, das nicht immer bereits schon fokussiert ist. Dies kann in Interaktionen mit mehr als zwei Beteiligten leichter erreicht werden. Aber im nächsten Kapitel wird deutlich, dass es auch mit zwei Beteiligten geht.

Bevor jedoch mit Hilfe einer Zeigegeste eine geteilte Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Zeigeeziel erreicht werden kann, muss durch den Zeigenden zuerst „der Zustand fokussierter Interaktion zwischen den Teilnehmern“ (Stukenbrock i.Dr.: 51) hergestellt werden, wo sich Interaktionsbeteiligte also nicht lediglich innerhalb derselben sozialen Situation aufhalten, sondern sich in einer „absichtsvollen wechselseitigen Orientierung aufeinander“ (ebd.) befinden.

„Wie in anderen Zusammenhängen auch stellt die fokussierte Interaktion die Grundvoraussetzung für koordinierte gemeinsame Aktivitäten dar.“ (Stukenbrock i.Dr.:52)

In den untersuchten Interaktionen muss eine fokussierte Interaktion natürlich nicht für jedes Zeigen auf Zeichen neu etabliert werden. Die Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen, die in dieser Untersuchung im Vordergrund stehen, verfügen aber häufig

über eine ziemlich kurze Aufmerksamkeitsspanne, zumindest in der Anfangsphase, haben oft Tics und zeigen stereotype oder zwanghafte Verhaltensweisen. Das heisst, sie verlassen die fokussierte Interaktion immer wieder, öfter auch durchaus physisch. Während der dargestellten Sequenzen blieben die beteiligten Nutzer zwar physisch in der Situation, ihre Aufmerksamkeit blieb es aber häufig nicht, wie gezeigt wurde.

Sofern sie nicht bereits etabliert ist, kann die Herstellung fokussierter Interaktion mit der Herstellung des verweisenden Körpers des Sprechers zusammenfallen. Dies geschieht insbesondere dann, wenn der Sprecher zur Herstellung fokussierter Interaktion eine Fokussierungsaufforderung (*summons*) verwendet, die eine visuelle Aufmerksamkeitsorientierung des Adressaten auf den Körper des Sprechers konditionell relevant macht. In diesem Fall können die körperliche Reorientierung und die visuelle Aufmerksamkeitsausrichtung des Adressaten auf den Sprecher als nonverbale Fokussierungsbestätigung dienen oder redegleitende visuelle Komponente einer verbalen Fokussierungsbestätigung sein.“ (Stukenbrock i.Dr.:52/53; Hervorhebung im Original)

Solche Aktivitäten zur Wiederherstellung einer fokussierten Interaktion, in der dann kooperativ gehandelt werden kann, werden in den untersuchten Interaktionen ausschliesslich von den unterstützenden InteraktionspartnerInnen realisiert und fallen somit als Teile einer bei den NutzerInnen beobachtbaren Mitteilungsabsicht weg. Im nächsten Kapitel sind jedoch entsprechende ‚summons‘-Aktivitäten bei den Nutzenden beobachtbar.

Die Verstehensdokumentation durch den Interaktionspartner, die weiter oben bereits erwähnt wurde, stellt eine weitere Aktivität dar, die ihren Charakter als ‚for you‘-Verhalten durch ihre ‚sequential position‘ erhält.

„Solange der Adressat keine Anzeichen für sein Verstehen liefert, kann der Zeigende nicht wissen, ob seine Zeigehandlung erfolgreich war oder nicht.“ (Stukenbrock i.Dr.: 91/92)

Wenn dieses Verstehensdisplay also fehlt, sollte das dazu führen, dass die Zeigenden entsprechende Reparaturmassnahmen ergreifen, was wiederum als Mitteilungs-Aktivität gelten könnte. Zeigende werden nur insistieren, wenn sie tatsächlich etwas Zeigen wollen. Da in den untersuchten Typ 2-Interaktionen die helfenden Interaktionspartner jedoch auch ohne beobachtbares Mitteilungsverhalten den Handlungen der fc-Nutzenden kommunikative Bedeutung zuschreiben und so letztlich Verstehen der Zeigehandlungen dokumentieren, müssen von den Nutzenden nie Massnahmen ergriffen werden, um dieses Verstehen, dass es sich hier um eine kommunikative Absicht handelt, sicherzustellen.

Die in diesem Kapitel behandelten physisch-visuellen Mitteilungsaktivitäten im Bereich von Zeigegesten sind in keiner Weise exhaustiv, und es wurde auch nicht versucht, sie in ein komprehensives System der Kategorisierung einzubetten. Es sollte lediglich die für eine als kommunikativ begreifbare Handlungsweise in face-to-face-Interaktionen zwingende beobachtbare Mitteilungsabsicht in ihren praktischen Realisierungsformen beim untersuchten Zeigen auf Zeichen fassbar gemacht werden und so an den untersuchten Interaktionen gezeigt werden, in wie fern solches Mitteilungshandeln im Verhalten der fc-Nutzenden fehlt und somit lediglich sehr bedingt von Zeigegesten oder kommunikativem Sprachgebrauch gesprochen werden kann.

Die Gründe, warum physisch-visuelles Mitteilungsverhalten bei Typ 2-fc-Nutzenden selten ist, sind vielfältig. Teilweise sind bestehende koordinative Schwierigkeiten der Nutzer verantwortlich, die bedingen würden, dass einerseits verstärkt sequenzielle und andererseits nicht notwendigerweise durch Blickverhalten zu realisierende Aktivitäten eingesetzt werden. Zum Teil kann die Überlagerung von praktischer und kommunikativer Handlung in derselben Bewegung beobachtbaren Mitteilungscharakter erschweren, was wiederum mit alternativen Verhaltensweisen behoben werden könnte. Es wurde aber auch deutlich, dass Mitteilungshandeln von den unterstützenden InteraktionspartnerInnen überhaupt nicht eingefordert wird, die fc-Nutzenden somit keine Veranlassung haben, mehr als die praktische Handlung der Zeichenanwahl und dadurch die Produktion von Sprachhandlungen zu realisieren. Wenn aber immer kommunikative Absicht verstanden wird vom Gegenüber, wird es für die fc-Nutzenden sehr schwierig zu merken, dass sie ihre Mitteilungsabsicht auch beobachtbar machen müssen. Und insbesondere um für einen individuellen UK-Nutzenden ausführbares alternatives Mitteilungsverhalten zu finden und zu trainieren, wenn konventionelle Optionen wegfallen, braucht es Helfende, die dies unterstützen. Das werden sie nur tun, wenn sie selbst eine Konzeption von Kommunikation haben, welche diese Mitteilungsaspekte im Sinne einer beobachtbaren Realisierung mit einschliesst; eine Konzeption der Zeigegeste, die neben der referentiellen Intention – ausgeführt und unterstützt mit der Zeigehandlung – und der sozialen Intention – die ihren Ausdruck in den angewählten sprachlichen Zeichen und den Bedeutungsinferenzen findet, die von den Beteiligten daraus gezogen werden – eben nun auch die kommunikative Intention umfasst, die in diesem Kapitel erläutert wurde.

Indem der fehlende Fokus der unterstützenden Beteiligten bei fc-Interaktionen von Typ 2 auf beobachtbare kommunikative Absicht und ihre sehr ‚handlungsbetonte‘ Konzeption der Zeigegeste für die Aneignung von Mitteilungshandeln und kommunikativem Sprachgebrauch durch die fc-Nutzenden als problematisch aufgezeigt wurde in diesem Kapitel, soll keineswegs der Eindruck vermittelt werden, Typ 2 Helfende machten mit ihrer Unterstützung der notwendigen Koordinationsleistung zur Ausführung der Anwahl-Handlung grundsätzlich etwas falsch. Sie tun genau das, wofür fc gedacht ist. Es ist eine

„Methode, mit der Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen unterrichtet werden, Kommunikationshilfen mit den Händen zu benutzen“ (Crossley 1997, p. 22).

Typ 2 Helfende machen als fc-Stützpersonen alles richtig:

„Ein Stützer (facilitator) hilft dem Benutzer einer Kommunikationshilfe, die motorischen Beeinträchtigungen zu überwinden und funktionale Bewegungsmuster zu entwickeln.“ (ebd.).

Menschen, die vor der Intervention mit fc nicht gezielt Objekte anwählen konnten, können dies danach. Die Vermittlung der Zeigehandlung im Sinne des praktischen Anwählens sprachlicher Zeichen ist für diese Menschen absolut notwendig, damit sie überhaupt Sprache nutzen lernen können. Ausschliesslich die Vermittlung der praktischen Handlungsfähigkeit geht jedoch zu wenig weit und reicht nicht aus, um die Aneignung kommunikativer Handlungsfähigkeiten zu ermöglichen.

Natürlich lässt sich fehlende beobachtbare kommunikative Absicht bei den involvierten Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen auch immer mit einer entsprechenden kognitiven Beeinträchtigung begründen, die ihnen zugeschrieben wird. Bei so vielen anderen bestehenden Barrieren, die in diesem Kapitel beschrieben wurden, scheint es jedoch nicht sinnvoll, diesen Mangel mit kognitiven Einschränkungen der UK-Nutzenden zu begründen, solange diese Barrieren nicht behoben sind. Das folgende letzte Kapitel zeigt nun, dass sie sich beheben lassen.

7 Aneignung von Zeigegeste und kommunikativem Sprachgebrauch: Der Weg von hier nach dort ist möglich

Die Interaktionsbeispiele, die in diesem letzten Kapitel behandelt werden, zeigen nun, dass für Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen, die zu Beginn einer Förderung über keine beobachtbaren kommunikativ-sprachlichen Verhaltensweisen verfügen, die Aneignung von Zeigegesten und kommunikativem Sprachgebrauch, wie er im letzten Kapitel beschrieben wurde, tatsächlich erreichbar ist. Nicht nur die Aneignung der praktischen Handlung der Zeichenanwahl und sprachlicher Fertigkeiten sind möglich, wie bereits durch die fc-Interaktionen von Typ 2 dargelegt werden konnte, sondern auch die Aneignung von ‚Mitteilungshandeln‘. Da praktisch alle der betroffenen Menschen unter anderem aufgrund ihrer fehlenden kommunikativen Handlungsfertigkeiten irgendwann in ihrem Leben als kognitiv schwer beeinträchtigt diagnostiziert oder zumindest inoffiziell angesehen wurden, was auf die Bildungs- und gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten, die ihnen angeboten werden, massive Auswirkungen hat, ist diese Erkenntnis wichtig. Da es sich bei den an den untersuchten Interaktionen beteiligten UK-Nutzenden durchwegs um Menschen handelt, die normalerweise in die in Kapitel 3 beschriebene ‚Symbole-sind-zu-komplex‘-Gruppe von potenziellen UK-NutzerInnen eingeordnet werden, sollte diese Einteilung möglicherweise nochmals überdacht werden, genauso wie eine allzu niederschwellige und deshalb undifferenzierte Definition von Kommunikation in der UK im Sinne von ‚jedes Verhalten ist kommunikativ‘, die ja vor allem deshalb vorgebracht wird, um nicht Gefahr zu laufen, gewisse Menschen, welche die entsprechenden Fertigkeiten noch nicht zeigen, grundsätzlich auszuschliessen. Wenn aber die für kommunikative Handlungen notwendigen beschriebenen Fertigkeiten für alle grundsätzlich erreichbar sind, weil nicht fehlende kognitive (Lern)-Fähigkeiten die UK-NutzerInnen daran hindern, sie zu erreichen, sondern vor allem das Verhalten ihrer InteraktionspartnerInnen, dann wird auch niemand von der Teilhabe an Kommunikation ausgeschlossen, nur weil er oder sie nicht bereits von Anfang an immer ‚schon da‘ ist. Eine differenziertere Definition von Kommunikation brächte andererseits den grossen Vorteil, dass die unterstützenden InteraktionspartnerInnen leichter feststellen, welche nächsten Schritte sie tun können, um den Weg für die NutzerInnen zu ermöglichen.

Die UK-Nutzenden, die an den folgenden Interaktionen beteiligt waren, verfügten alle ursprünglich über keine kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten und auch nicht die praktische Handlungsfertigkeit, gezielt mit dem Finger Objekte anzuwählen. Nur Charles (CH), der in Bildfolgen M und N vorkommt, kann einige wenige Wörter lautsprachlich äussern, wobei er lediglich eines davon, ‚ja‘, oft kontextuell passend einsetzt. Sein ‚nein‘ ist sehr viel seltener und die restlichen Begriffe lassen sich in ihrer semantischen und allfälligen jeweiligen kommunikativen Bedeutung nicht klar zuordnen. Obwohl es in den Videos auch Beispiele von UK-Nutzenden gibt, die bereits vor einer Intervention mit UK über die notwendigen praktischen Handlungsfertigkeiten und beobachtbare sprachliche Kenntnisse verfügen, diese jedoch nicht erkennbar kommunikativ einsetzen, schien es für die Klarheit der in dieser Untersuchung verfolgten Argumentationslinie sinnvoller, auch in diesem Kapitel Interaktionssequenzen mit Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen in

die Darstellung einzubeziehen, die ‚den ganzen Weg‘ gegangen sind. Um dies möglichst deutlich zu machen und auch den analytischen Kreis dieser Untersuchung zu schliessen, sind die beiden beteiligten UK-Nutzenden, die in diesem Kapitel neben CH in den Interaktionen vorkommen, Teilnehmende des in Kapitel 4 vorgestellten Pilotprojektes, Nutzer D und E. Zwischen dem Pilotprojekt und den hier dargestellten Interaktionssequenzen mit D und E liegen etliche Jahre. Die Aneignung von mitteilenden Handlungsfertigkeiten, nachdem beide ja bereits am Ende des Pilotprojektes einzelne Zeigehandlungen auf Zeichen selbständig ausführen konnten, hat nicht so lange gedauert, wie der zeitliche Unterschied zu den Aufnahmen in diesem Kapitel vielleicht annehmen lassen könnte. Die gewählten Ausschnitte neueren Datums eigneten sich einfach zur Illustration besser. Allerdings war die weitere Entwicklung nach dem Pilotprojekt in dieser Hinsicht keineswegs reibungslos. Einerseits fand seit dem Pilotprojekt mit beiden Nutzern nur in sehr eingeschränkter Masse kommunikative Förderung statt, über einige zeitliche Phasen auch gar nicht. Andererseits hatten die verschiedenen über die Jahre mit ihnen kommunizierenden unterstützenden InteraktionspartnerInnen teilweise sehr unterschiedliche interaktionale Verhaltensweisen und unterschiedliche Vorstellungen dessen, was Ziel der Kommunikationsförderung sein sollte. Beobachtbare Mitteilungsaktivitäten standen erst spät und nicht bei allen im Fokus.

Die ausgewählten Interaktionssequenzen in diesem Kapitel beinhalten zudem mich selbst als unterstützende InteraktionspartnerIn. Dies soll nochmals die spezifischen Auswirkungen des spiralförmigen Erkenntnisprozesses verdeutlichen, der in dieser Untersuchung verfolgt wurde, während der immer wieder Wechsel zwischen den verschiedenen Rollen und Aufgaben von praktischer Interaktionsarbeit zu Analyse und zum Einbezug von Theorie-Input und zurück stattfanden und wo sich die Aktivitäten in den einzelnen Bereichen ständig gegenseitig beeinflussten. Zudem muss auch gesagt werden, dass die zur Verfügung stehende Auswahl an Videosequenzen, in denen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen bereits ziemlich weitgehendes Mitteilungsverhalten zeigen – auch in der Interaktion miteinander, nicht nur mit unterstützenden Beteiligten – ziemlich klein war. Das liegt hauptsächlich daran, dass in der UK mit Menschen aus dieser Zielgruppe heute noch selten auf die entsprechende Weise gearbeitet wird, wie die Erläuterungen in vorhergehenden Kapiteln klar werden liessen.

Die folgenden Interaktionsbeispiele dieses Kapitels stellen nun Verhalten dar, das aus der bisherigen Analyse und Diskussion als Desiderat hervorging: Auf der Seite der UK-Nutzenden neben sprachlichem und praktischem Handeln vor allem visuell-physische Mitteilungs-Aktivitäten, die eine kommunikative Intention beim Zeigen auf Zeichen beobachtbar machen. Auf der Seite der helfenden Beteiligten Aktivitäten, die dieses Mitteilungsverhalten bei den Nutzern unterstützen, indem sie ihnen entsprechende ‚affordances‘ und ‚effectivities‘⁵⁸ aufzeigen. Während der Realisierungstyp bei face-Interaktionen einerseits ‚sprachbetont‘ (Typ 1) und andererseits ‚handlungsbetont‘ (Typ 2) genannt werden kann, so ist der Realisierungstyp von Zeigen auf Zeichen in diesen Interaktionen nun entsprechend als ‚gestenbetont‘ (Typ 3) zu bezeichnen.

⁵⁸ Siehe Zukow-Goldring 2006 und im vorhergehenden Kapitel

Bildfolgen M und N stammen aus einer Interaktion vom März 2014 zwischen mir und Charles, mit dem ich seit kurzem alle zwei bis drei Wochen für 1,5 Std. Kommunikationstraining durchführe. Charles hat koordinative Schwierigkeiten und ist in seinen Handlungen oft blockiert (steht vor der Türe und öffnet sie nicht, obwohl er nach draussen will, zieht den Schal halb aus und stockt dann, etc.). Er hat eine Bewegungsstörung, die ein Zittern im Arm hervorruft, wenn er eine Bewegung ausführt, und einen Hand-Tic, der ihn seine Finger immer wieder aneinander reiben lässt. Bis vor etwas ein Jahr vor der dargestellten Sequenz fanden mit ihm in seinem alltäglichen Lebensumfeld regelmässige fc-Interaktionen von Typ 1 statt.

Aufgrund seiner Bewegungsstörung sind aktuell beim Aufbau der Zeigehandlung für deren Ausführung nicht nur koordinative Unterstützungs-Aktivitäten notwendig sondern zusätzlich eine taktile Stabilisierung des Armes während der Bewegung. Zudem zeigt Charles Schwierigkeiten, die Bewegung zu initiieren. Aus diesen Gründen sind Mitteilungsaktivitäten durch die Zeigebewegung an sich, im Sinne von ‚voluntary execution‘ oder der Herstellung und Absicherung einer geteilten Aufmerksamkeit durch die Ausrichtung des Körpers als Verweisfläche oder Kontrollblick zum Interaktionspartner zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich.

Bildfolgen M und N zeigen nun in zwei Varianten eine alternative zusätzliche Mitteilungshandlung, die Charles vor der Anwahlhandlung ausführt und die als ‚summons‘, um fokussierte Interaktion herzustellen, oder auch als Adressierung dient und gleichzeitig seinen Turn initiiert.



Bildfolge M, Standbild 1: Anfangsstellung flache Hand



Bildfolge M, Standbild 2: aufgestellte Hand



Bildfolge M, Standbild 3: aufgestellte Hand und Wahrnehmungswahrnehmung

Die Handlung ‚aufgestellte Hand‘ ist in der Regel dreiteilig, wobei einzelnen Aktivitäten von Charles nacheinander ausgeführt werden. Der erste Teil besteht darin, dass er seine rechte Hand flach auf den Tisch legt (Bildfolge M, Standbild 1). Bei den häufigen Fingerbewegungen seines Tics ist diese Anfangsphase wichtig, da er es bisher nicht schafft, direkt aus einer Bewegung heraus, seine Hand aufzustellen. In der zweiten Phase der

Handlung stellt Charles seine Hand auf (Bildfolge M, Standbild 2 und Bildfolge N), wobei das Handgelenk und allenfalls Teile des Handballens auf dem Tisch aufgelegt bleiben und alle Finger nach oben gestreckt werden. Dies scheint für ihn einfacher zu sein, als beispielsweise den ganzen Arm hochzuheben oder Richtung Zeichenfelder zu bewegen, was er von sich aus bisher praktisch nie macht, um eine Zeigegeste zu initiieren. Da er beim Sitzen üblicherweise einen Teil seines Gewichtes auf die Arme verlagert, könnte es für ihn deshalb schwierig sein, ganz vom Tisch wegzukommen, weil er dafür zuerst sein Gewicht verlagern müsste. Diese kurze Beschreibung lässt vielleicht deutlich werden, wie schwierig es sein kann für Leute mit körperlichen, motorischen oder koordinativen Einschränkungen, für sie ausführbare und kontrollierbare Aktivitäten zu finden - nicht nur für Mitteilungsverhalten - oder warum eine sequenzielle Ausführung von Aktivitäten oft leichter sein kann als eine simultane.

Die aufgestellte Stellung seiner Hand hält Charles so, bis sein Gegenüber seine Einladung zur fokussierten Interaktion wahrgenommen hat. Um dies zu überprüfen, ist die dritte Phase da, die er Wahrnehmungswahrnehmung durch einen Blick (Bildfolge M, Standbild 3, Bildfolge N, Standbild 2). Mit der Ratifizierung des Mitteilungszeichens durch die Interaktionspartnerin fängt die fokussierte Interaktion an und es folgt die Vorbereitung und Ausführung der Zeigehandlung zum Zeichen.



Bildfolge N, Standbild 1: aufgestellte Hand mit Wahrnehmungswahrnehmung



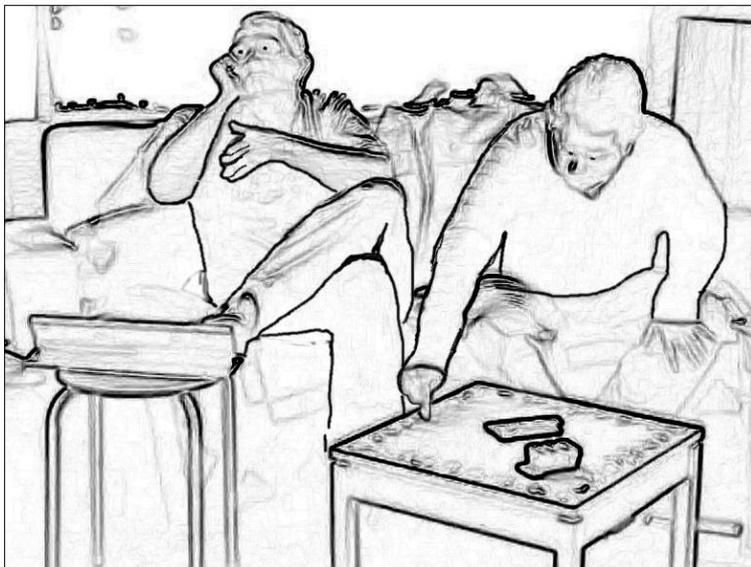
Bildfolge N, Standbild 2: Mitteilungsabsicht ratifiziert, Anfang fokussierte Interaktion

Die Interaktionspartnerin unterstützt mit ihrem Verhalten Charles' Aktivität, indem sie bewusst nicht von sich aus in eine fokussierte Interaktion eintritt und die Situation geteilter Aufmerksamkeit herstellt und indem sie sich nicht konstant am selben Ort befindet, so dass Charles seine Handlung flexibel ausführen muss, um effektiv zu sein. In Bildfolge M steht die Gesprächspartnerin CH gegenüber auf der anderen Seite des Tisches aber nicht mehr im Bild, in Bildfolge N sitzt sie zwar neben ihm, beschäftigt sich aber mit ihrem Laptop. Da Charles diese Aktivität nicht nur im Zweiersetting des Trainingsrahmens effektiv einsetzen können soll, sondern vor allem in seinem Alltag mit Situationen mit mehreren Beteiligten und verschiedenen Aktivitäten, wo der Aufmerksamkeitsfokus potentieller Helfender nicht dauernd auf ihm ist, ist es wichtig, dass er eine flexible Ausführung beherrscht, die sich den jeweiligen Gegenbenheiten anpassen kann, und dass er die Wahrnehmung durch das Gegenüber wirklich sicherstellt.

Jedesmal, wenn CH nicht bereits am Zeigen ist, macht er so seine Mitteilungsabsicht deutlich. Je nach sequenzieller Position und Kontext, in dem er seine ‚aufgestellte Hand‘ ausführt, nimmt sie kommunikativ unterschiedliche Bedeutung an, bleibt aber immer Mitteilung. Vor einem Turn oder zu Beginn einer fokussierten Interaktion kann die Bedeutung sein: ‚ich möchte etwas sagen‘ und kann möglicherweise als eigenständige Geste verstanden werden. Während einer Äußerung, nachdem vielleicht eine Zeigehandlung misslungen ist oder er seine Aufmerksamkeit verloren hat, wäre die ‚aufgestellte Hand‘ einfach eine Wiederherstellung geteilter Aufmerksamkeit, ähnlich Stukenbrocks Parameter des ‚verweisenden Körpers‘, der die Aufmerksamkeit des Gegenübers zuerst auf sich zieht und danach durch die Zeigegeste auf das Zeichen lenkt.

Auch die Entstehung der ‚aufgestellten Hand‘ war ein interaktiver Prozess. CH stellte seine Hand einige Male zu sequenziell passenden Momenten auf, jedoch nicht regelmässig und nur kurz. Davor hatte ich ihm schon öfter verschiedene Aktivitäten als Ausdruck von Mitteilungsabsicht angeboten, die jedoch bis dahin alle nicht befriedigend funktionierten. Die ‚aufgestellte Hand‘ war eine Alternative, die von ihm selber kam, die er also in der Lage war, grundsätzlich auszuführen. Um daraus ein konstanteres Verhalten zu machen, setzte ich, parallel dazu, dass ich die Handlung jedesmal mit einem deutlichen Verstehensdisplay ratifizierte, wenn CH sie von sich aus realisierte, in der ersten Phase jeweils für wenige Handlungen hintereinander verschiedene prompting-Aktivitäten ein, um ihm die Ausführung zu erleichtern. Danach arbeiteten wir an der Dauer und der Deutlichkeit der Ausführung, bis ich dazu überging, mich verstärkt aus der fokussierten Interaktion zurückzuziehen zwischen Turns. So bestimmt nun erstens er selber, wann er bereit ist, und ob er etwas sagen will und nicht ich, etwa indem ich ihm bereits Unterstützung für die Zeichenanwahl anbiete. Zweitens kann ich so seine Mitteilungsabsicht erkennen, auch wenn sie durch die Art der Ausführung im Moment in der Zeigegeste selbst nicht beobachtbar ist.

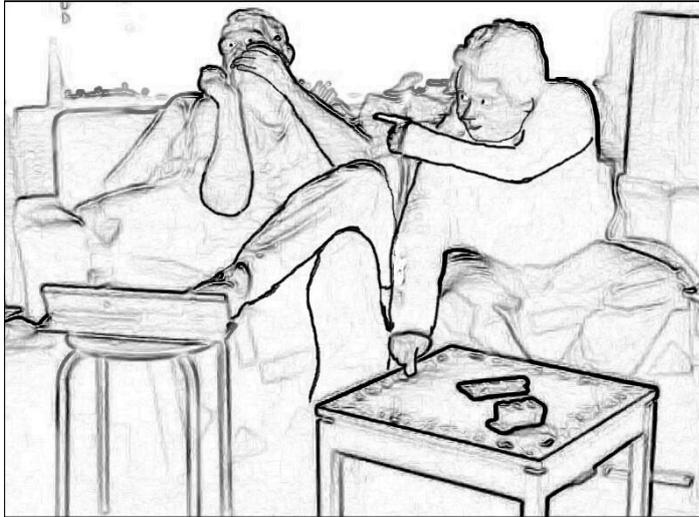
Die Bildfolgen O und P zeigen zwei verschiedene Varianten, wie der ursprüngliche Pilotprojekt-Teilnehmende D seinem Kollegen E (ebenfalls ursprünglich am Pilotprojekt beteiligt), mit dem er sich seit einem Jahr ungefähr alle 2 Wochen einen Nachmittag lang in einer kommunikativen Lerngruppe trifft, während eines gemeinsamen Spiels, das im Frühjahr 2014 stattfand, vermittelt, dass E nun an der Reihe ist. D tut dies durch Zeigen auf ‚DU BIST DRAN‘ in Kombination mit verschiedenen ‚for you‘-Aktivitäten, bis E seine Zeigegeste ratifiziert und seine eigene Zeigegeste als Folgehandlung anschliesst.



Bildfolge O, Standbild 1: Zeigegeste auf ‚du bist dran‘

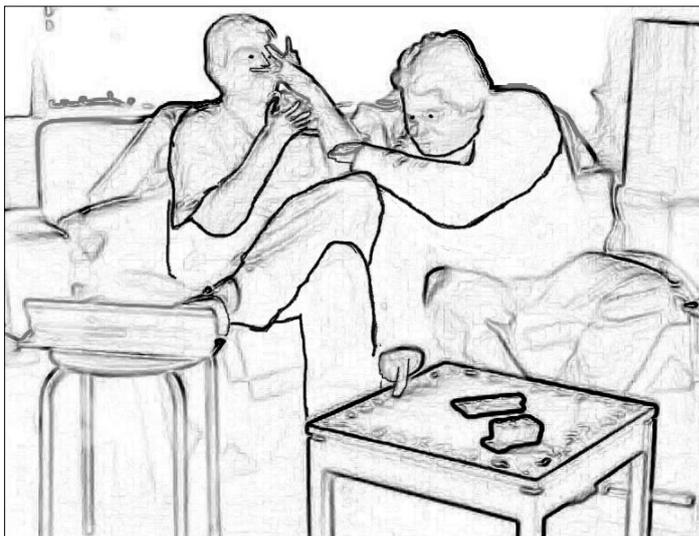
In Sequenz O beginnt D mit einer Zeigegeste auf den Satz ‚du bist dran‘, der in einer Pictogramm-Schrift-Kombination zusammen mit etwas 40 weiteren Pictogrammen mit anderen Begriffen und Sätzen, die in einem Spiel nützlich sein könnten, aussen rund um den

Spieltisch platziert ist (Bildfolge O, Standbild 1). Es Aufmerksamkeit ist zu diesem Zeitpunkt anderswo, so dass er nicht wahrnehmen kann, was D zeigt.



Bildfolge O, Standbild 2: Adressierungsgeste

Dies stellt auch D fest, lässt seine Geste zum Pictogramm stehen und setzt parallel eine zweite Zeigegeste auf E ein, wobei er auch in seine Richtung schaut (Bildfolge O, Standbild 2).



Bildfolge O, Standbild 3: Herstellung geteilter Aufmerksamkeit

Als dies immer noch keinen Effekt zeitigt, zupft D seinen Spielpartner E am Arm, anstatt auf ihn zu zeigen, lässt aber seine Geste zum Pictogramm weiterhin stehen (Bildfolge O, Standbild 3). Nun wendet E seinen Blick und Oberkörper D zu, bevor er dann nach vorne und unten auf Ds Finger und den Tisch schaut, und seinen nächsten Zug im Spiel macht. D setzt hier drei Mal an, bis er Erfolg hat, setzt verschiedene Aktivitäten und zwei Gesten parallel ein und steigert die Intensität seines Mitteilungsverhaltens. Möglicherweise wäre es eine schneller wirksame Reihenfolge gewesen, zuerst Es Blickorientierung sicherzustellen und danach die Zeigegeste zu realisieren. Aber D behilft sich auch so. Sequenz P, während desselben Spiels, ist sogar noch ausführlicher.



Bildfolge P, Standbild 1: Monitoring der Orientierung von E

Wiederum ist E im Spiel am Zug, wird jedoch nicht aktiv und ist nicht zum Spiel hin orientiert (Bildfolge P, Standbild 1). D stellt dies mit einem Blick zu ihm fest, nachdem er nach Beendigung seines Zuges davor geradeaus nach vorne geschaut hat. Ds Blick könnte auch ein Adressierungsversuch sein statt nur eine Monitoring-Aktivität. Das ist nicht klar.



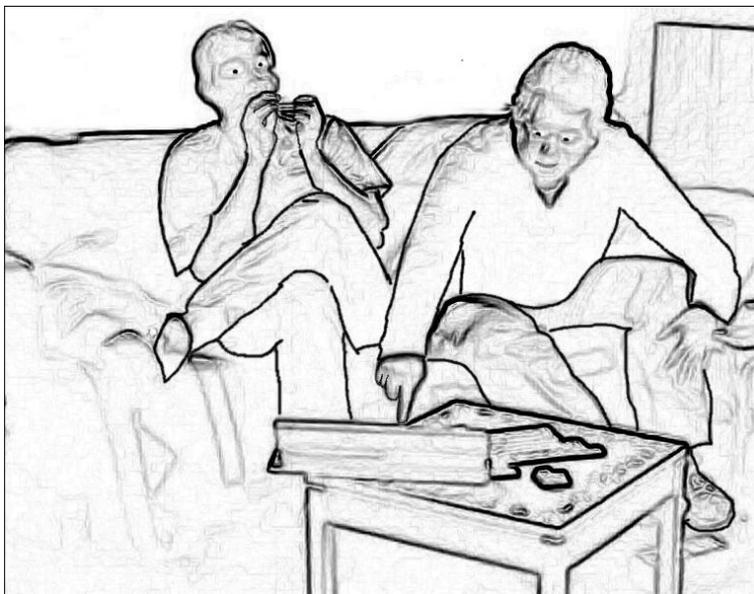
Bildfolge P, Standbild 2: erster Adressierungsversuch

Als nächstes folgt ein deutlicher Adressierungsversuch von D, ausgeführt durch einen Blick, das Auf- und Abbewegen von Armen und Oberkörper, begleitet von ziemlich lauten ‚hmm‘-Geräuschen. E wendet sich ihm nun zwar ein wenig zu, reagiert aber sonst nicht weiter.



Bildfolge P, Standbild 3: Blick zu Trainerin

An dieser Stelle adressiert nun D mit einem Blick die Trainerin, die sich zwar während des Spiels im selben Raum befindet, sich jedoch grundsätzlich mit einer anderen Aktivität beschäftigt und nur eingreift, falls die Interaktion von D und E zu zerfallen droht, wenn einer der beiden allein oder mit Hilfe des anderen beim Spielen nicht weiterkommt oder wenn sie, wie hier durch D, um Hilfe gebeten wird. Die Hilfe besteht in diesem Fall aus einer kurzen verbalen Ermutigung von D, es weiter zu versuchen.

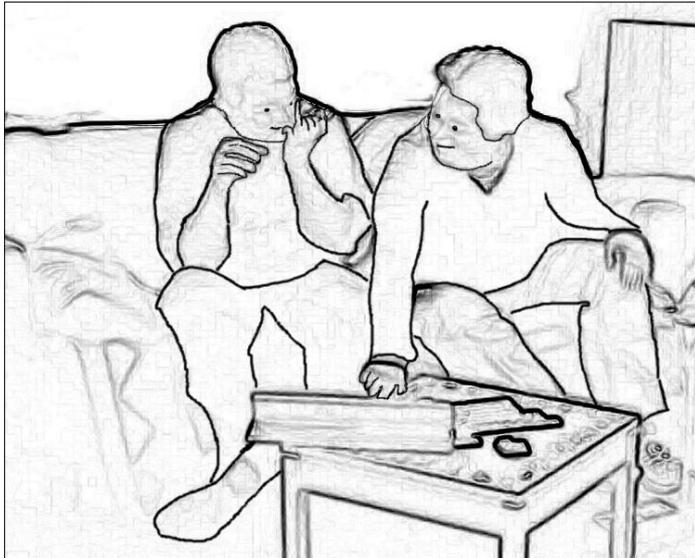


Bildfolge P, Standbild 4: Zeigegeste auf ‚du bist dran‘



Bildfolge P, Standbild 5: Herstellen geteilter Aufmerksamkeit und körperlicher Orientierung

Nun setzt D wiederum die Zeigestes auf ‚DU BIST DRAN‘ ein (Bildfolge P, Standbild 4), worauf er jedoch diesmal direkt zur physischen Herstellung geteilter Aufmerksamkeit übergeht (Bildfolge D, Standbild 5), indem er E an dem Bein zieht, das er übergeschlagen hat und das er erst auf den Boden stellen muss, um sich dann mit dem Oberkörper nach vorne zum Tisch orientieren zu können. Mitteilungsverhalten wird somit durch D flexibel und situativ angepasst eingesetzt, nicht immer gleich oder in der gleichen Reihenfolge. Das ist ein Vorteil, weil er sich so in verschiedenen Situationen zurechtfindet, egal wie die Gegenbenheiten sind. Es geht darum, den Aneignungsprozess so zu gestalten, dass nicht einfach physisch-visuelle Formen von Mitteilungsverhalten gelernt werden, sondern die Idee dahinter. Dies wird beispielsweise durch eine Vermittlungsweise auch dieser kommunikativen Aspekte durch Formen von ‚assisted imitation‘ möglich, indem auch für kommunikatives Handeln innerhalb gemeinsamer Aktivitäten Handlungsmöglichkeiten (‚affordances‘) und deren Ausführung (‚effectivties‘) aufgezeigt werden. Zumindest geschieht das im Fall von E und D innerhalb der Lerngruppe so. Es ist natürlich sehr gut möglich, dass dies nicht die einzige Möglichkeit ist, wie Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen, die von sich aus kein Mitteilungsverhalten zeigen, in der Aneignung desselben unterstützt werden können. Diese Vorgehensweise hat sich jedoch als sehr effektiv erwiesen.



Bildfolge P, Standbild 6: Wahrnehmungswahrnehmung

Nach hergestellter Orientierung richtet E nun seinen Blick auf das Pictogramm, auf das D immer noch zeigt, während sein Blick auf die Wahrnehmung von E gerichtet ist. So kann er sicherstellen, dass E nach all seinen Anstrengungen auch tatsächlich die Information mitbekommt, dass er nun wieder am Zug ist.



Bildfolge P, Standbild 7: Nachfolgeturn von E

Sein eigener Nachfolgeturn – realisiert durch eine Zeigegeste auf den Begriff ‚MANNO‘ – ist dann gleichzeitig die Verstehensdokumentation, dass Ds Zeigegeste und ihr Inhalt angekommen sind.

Die bisherigen Beispiele zeigen auch den Vorteil für die Aneignung physisch-visuellen Mitteilungsverhaltens, wenn Hilfsmittel benutzt werden, mit denen auch mit einer einzelnen Zeigehandlung vollständige verbale Äusserungen gemacht werden können, auch bei UK-Nutzenden wie E und D, die auch schreiben können. Mitteilungsverhalten kann so besser

geübt und direkter mit der Ausführung der sprachlichen Zeichen verbunden werden, gerade auch dann, wenn Mitteilungsaktivitäten vor allem sequenziell ausgeführt werden müssen. Auch kann zwischen gemeinsamen praktischen Tätigkeiten wie einem Spiel oder dem Schauen eines Films oder Essen und den kommunikativen Handlungen besser hin und her gewechselt werden, was die Aneignung und Verankerung kommunikativer Handlungsfertigkeiten innerhalb von gemeinsamen ‚usage events‘ erleichtert. Je mehr gemeinsamer Kontext in solchen Situationen dadurch gegeben ist, desto leichter werden auch nonverbale Mitteilungshandlungen verstanden.

Spiele eignen sich auch deshalb besonders gut für solche Aneignungsprozesse, weil sie in der Regel durch ihre Struktur bereits starke konditionelle Relevanzen schaffen und so das ‚Turntaking‘ vereinfachen. Die hilft E zwar im gerade besprochenen Beispiel nicht, die sich ihm bietenden oder für ihn vorgesehenen Handlungsmöglichkeiten von sich aus zu realisieren. Das liegt jedoch sicher nicht daran, dass er die Handlungsmöglichkeiten grundsätzlich nicht erkennen würde. E und D kennen das betreffende Spiel gut, und bei anderen Gelegenheiten war E durchaus schon viel besser orientiert und nahm Turns von sich aus wahr. In der betreffenden Situation stand es mit seiner Aufmerksamkeitsteuerung jedoch nicht zum Besten. Dies gab wiederum D die Möglichkeit, seine ‚for you‘-Fertigkeiten sozusagen unter erschwerten Bedingungen zu trainieren. Dies ist ein Grund, warum Interaktionen der UK-Nutzenden untereinander für die Aneignung gerade der kommunikativen Handlungsfertigkeiten wichtig sind. Eine unterstützende Assistenz kann dabei durchaus hilfreich sein, teilweise nur ganz im Hintergrund, wie bei der Spiele-Sequenz, bei Bedarf auch stärker in die Unterstützung der Handlungsprozesse involviert, wie in Sequenz 17 weiter unten der Fall ist. In jedem Fall sollte in einer solchen Konstellation die Assistenzperson an der eigentlichen Aktivität nicht beteiligt sein, also nicht selber mitspielen oder am Gespräch teilnehmen.

Dass E nicht nur ein guter Sparringspartner für Ds Training ist, sondern auch selber gelernt hat, sowohl verbal wie auch physisch-visuell kommunikative Absicht beobachtbar zu machen bei seinem Zeigen auf Zeichen, wird in der folgenden Sequenz deutlich. Sie fand innerhalb einer Kommunikations-Trainingssitzung zwischen ihm und mir im Sommer 2010 statt. Diese Sequenz stellt auch einige mögliche Verhaltensweisen der unterstützenden InteraktionspartnerInnen dar, um ‚affordances‘ und ‚effectivities‘ im Bereich des Mitteilungsverhaltens klar zu machen und so den Aneignungsprozess zu fördern.

1	2.45	E	GERN ETWAS ANDERES
2	2.51	A	WAS/was ¹ . . . [was ¹
3			[(macht ‚was‘-Gebärde)
4	2.54	E	KÖNNEN . . . BITTE (Bl > rechts zu Snacks)
5	2.57	A	ja (3 S) du luegsch det übere` was wötsch` (2 S) können bitte`
6	3.04		(nimmt 3 Gegenstände und stellt sie hinter den Ordner auf den Tisch)
7	3.06		ich nimm jetzt emol die drei won ich . . . meinti . .
8			sig ets am enschte`
9	3.10	E	(Bl auf Gegenständen)
10	3.12		(2 Zeigebewegungen auf Ordner, Bl immer noch auf Gegenständen)

11	3.15	A	lueg [do hi wente do zeigsch` [und susch zeigsch [dötte`
12			[(H wischt üb. Ordner [H bewegt sich vor Gegenständen)
13		E	(Bl auf Ordner)
14	3.16		[DU ² MIR
15	3.17		(Zeigegeste zu Tictac-Box) ³
16	3.18	A	(nickt) das` a::::h^ (stellt Esswaren ausser Tictac-Box weg)
17	3.20		können bitte das . [wie letsch mol meinsch
18		E	[(nimmt Box kurz in H, schaut sie an, stellt sie hin)
19	3.23	A	also wart (nimmt Box vom Tisch) teile mer hn`
20	3.25	E	(Bl zu A und Tictac-Box)
21	3.26	A	(öffnet Box und schüttelt einige Tictac heraus)
22		E	(streckt geöffnete Hand zu Tictac-Box)
23	3.28	A	[nimm ich zwei`
24			[(schüttet Tictac in ihre H, danach in Es H, dann stellt Box weg)
25	3.31	E	(steckt Tictac in Mund, Bl bleibt bei A)
26	3.32	A	schläcke
27	3.34		(steckt Tictac in Mund und Bl zu E) ⁴
28	3.35		mm:::: sind guet gäll`
29	3.37		(Bl auf Ordner, blättert)
30	3.40		⁵ die sind ned nume guet die sind sogar[super super ⁶ super super[super
31			[(tippt Feld an mit jedem ,super`)
32	3.41	E	[(Bl> Ordn) ⁷
33	3.42		WOW (2s) ⁸ GENIESS (lacht)
33	3.44	A	jo wow . <u>geniess</u> ⁹ (lacht)

Transkript Videosquenz 15: Nutzer E und unterstützende Interaktionspartnerin Andrea

Die dargestellte Sequenz befindet sich fast am Anfang der Trainingsstunde, die mit ein wenig Small-Talk beginnt. Dann wechselt E das Thema und äusserst verbal durch Zeigen auf Zeichen und einen Gegenstand, wie auch durch Blickausrichtung während der Äusserung, dass er ein TicTac essen möchte. Danach essen A und E beide je einige TicTac, was zuerst A kommentiert und danach auch E wiederum durch Zeigen auf Zeichen. Über Es Kommentar lachen dann beide. Bildfolge Q illustriert Teile dieser Sequenz. Die kleinen Zahlen im Transkript bezeichnen wiederum die Stelle, aus der die jeweiligen Standbilder stammen. Die Standbilder sollen vor allem einige physisch-visuellen Verhaltensweisen der Beteiligten in Bezug auf Mitteilungsaktivitäten und ihre Unterstützung besser fassbar machen.

E benutzt für die verbalen Anteile seiner Turns denselben Kommunikationsordner, den auch Ninette in den Sequenzen 12 -14 verwendete und der bei der Besprechung dieser Interaktionen im vorhergehenden Kapitel kurz beschrieben wurde. Bild 8 unten zeigt diejenige Innenseite, die in der vorliegenden Sequenz neben dem Kernwortschatz im Aussenbereich für die Kommentare ab Zeile 30 im Transkript gebraucht wurde. Davor ist innen eine andere Seite aufgeblättert, die in Bild 9 für die Illustration von Sequenz 17 abgebildet ist. Zum Aufnahmezeitpunkt der TicTac-Interaktion war der Ordner für E noch nicht vertraut, da er erst kurz vorher überhaupt entwickelt wurde⁵⁹.

⁵⁹ Es handelt sich um den JAZZ-Kommunikationsordner, der vom IFC-Institut (heute effective communication gmbh) entwickelt wurde.

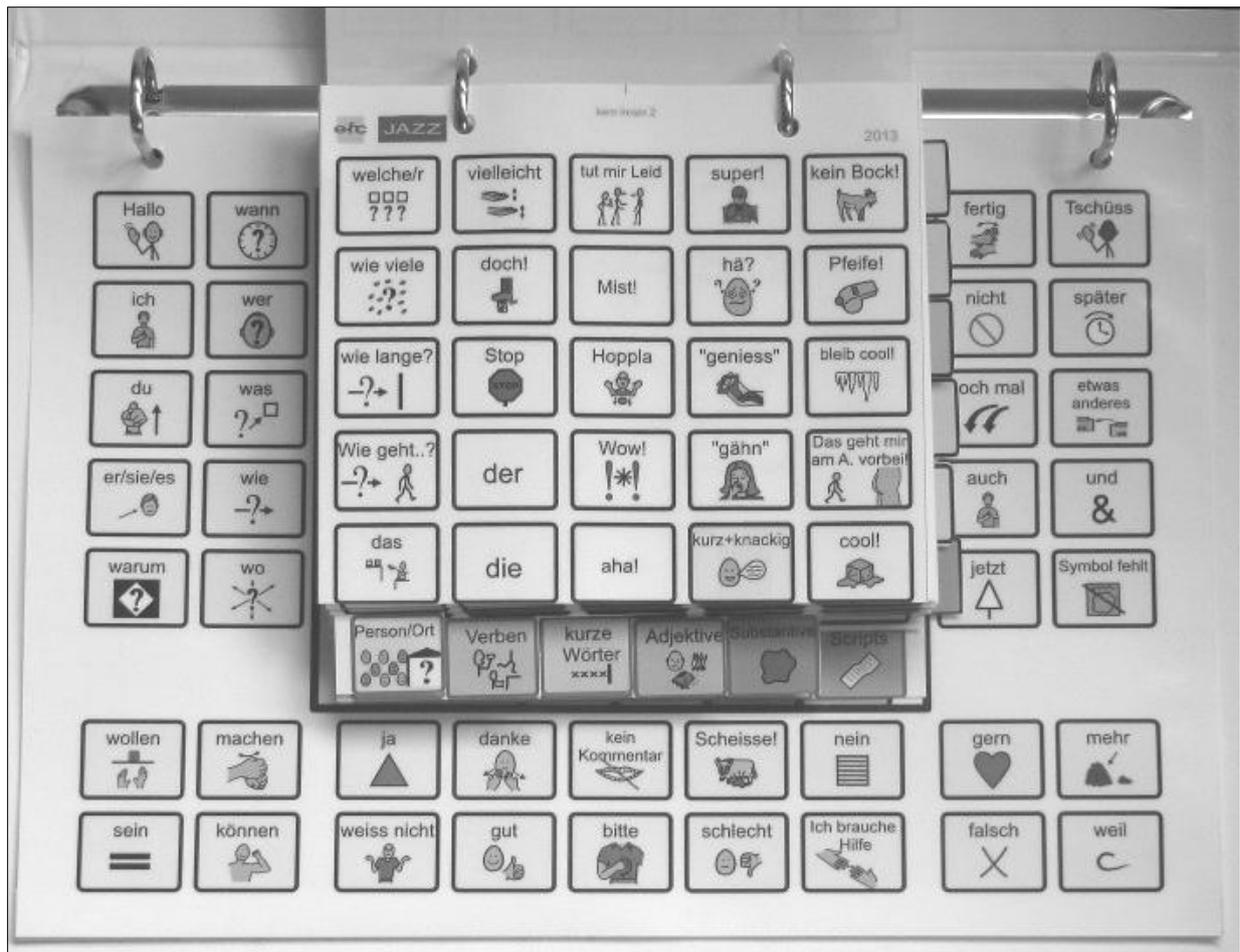


Bild 8: Kommunikationsordner (KO) mit Kern aussen und Kern 2 innen

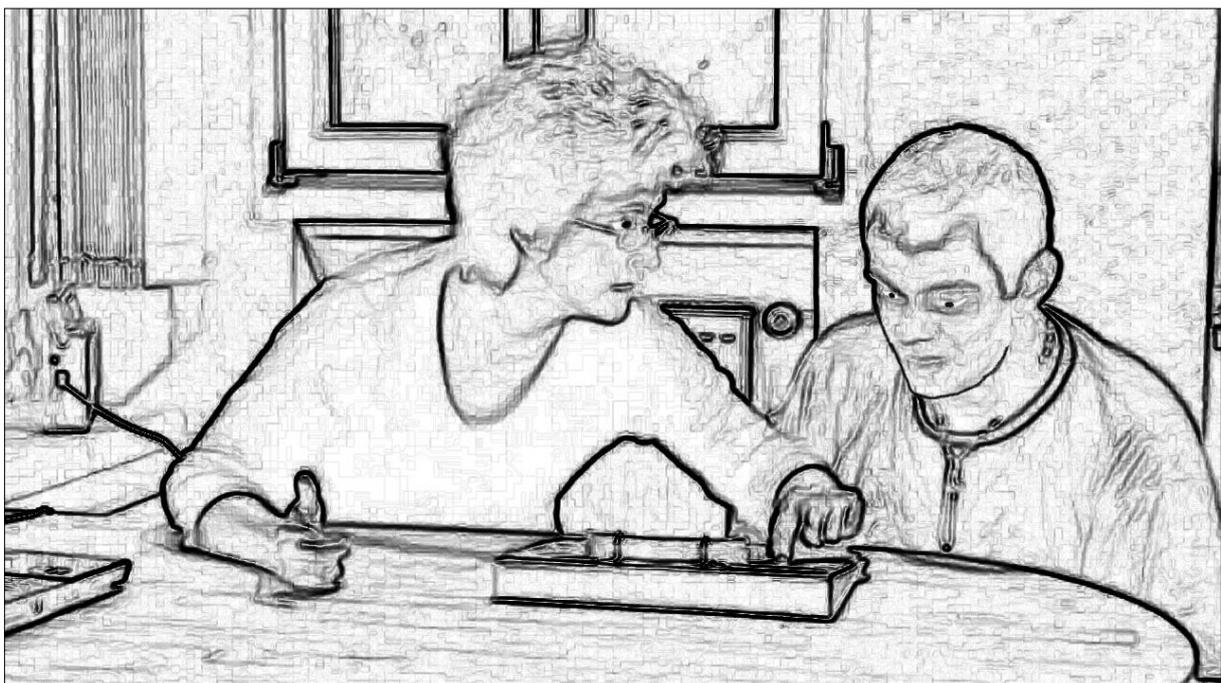
Die Begriffe in Grossbuchstaben im Transkript, sind diejenigen, die in diesem Ordner von E oder A angewählt wurden. Da E mit dem Ordner noch nicht vertraut ist, ist es nicht weiter erstaunlich, dass er viele Begriffe aus dem Aussenbereich und den obersten Innenseiten benutzt und auch noch eher kurze Konstruktionen realisiert. Dass er dabei nicht konjugiert, liegt daran, dass dafür ein zusätzlicher Bereich des Ordners ausgeklappt werden muss, was in dieser Phase des Kennenlernens noch nicht ratsam schien. Zudem ist in der Anwendung der UK-Nutzenden immer wieder festzustellen, dass die Konjugations- und Flektionsmöglichkeiten, die der Ordner bietet, auch von diesbezüglich grundsätzlich kompetenten Nutzern in mündlichen und wenig formalen Situationen häufig nicht eingesetzt werden. Aus dem syntaktischen Kontext wird die benötigte Wortform in der Regel klar genug, ohne sie tatsächlich durch eine zusätzliche Zeigehandlung ausführen zu müssen.

In der Sequenz findet sich in Bezug auf beobachtbares Mitteilungsverhalten bei E eine Mischung aus verbalen und physisch-visuellen Aktivitäten. Die sprachlichen bestehen in der Verwendung partnerorientierter Begriffe wie der Adressierung ‚bitte‘ und dem Personaldeiktikon ‚du‘ und deklarativen Sprachgebrauchs in der Kommentierung des TicTac-Essens mit ‚wow‘ und ‚geniess‘. Die physisch-visuellen Mitteilungshinweise in Bezug auf die Geste sind hauptsächlich im Bereich ‚voluntary execution‘ und ‚sequential position‘ erkennbar. E initiiert jede Zeigehandlung oder Handlungssequenz selbständig und beendet die Geste auch wieder selber (siehe auch Standbilder 2 und 3, Bildfolge Q). Es ist also klar in seiner Kontrolle, ob er zeigt und wann er zeigt. Nur einmal überlappt sein Zeigen mit dem Ende eines verbalen Turns von A. Als sie ihn anweist, dahin zu schauen, wo er hinzeigen will,

fängt er mit seiner Bewegung bei ihrem letzten Wort bereits an, da ist jedoch der ‚transition relevance place‘ bereits absehbar. Ansonsten ist sein Timing sequenziell immer passend. E führt die Zeigegeste zudem flexibel aus, in dem er auf verschieden Weise und auf verschieden Objektarten zeigt, neben den Pictogrammen auch auf die TicTac-Box (siehe Standbild 3), in deren Richtung er nach den ersten beiden angewählten Begriffen, KÖNNEN BITTE, das erste Mal nicht mit dem Finger, sondern mit einem deutlichen Blick verweist. Dieser Blick ist deutlich genug, dass A ihn als deiktische Geste ratifiziert (Zeilen 4-5 im Transkript). Diese Flexibilität und das passende Timing betonen die Gestenfunktion gegenüber der Funktion der praktischen Handlung der Zeichenanwahl. Während der gesamten Sequenz realisiert E seine Zeigehandlungen völlig selbständig. Auch beim Wechsel der Blickorientierung muss A nur einmal Unterstützung bieten, als er noch auf die TicTac-Box schaut, aber bereits die nächsten Zeigebewegungen ausführt.

Dass er an der frühesten Position in seiner Äußerung, in der es syntaktisch möglich wäre, das Objekt, das er haben will, zu benennen, versucht, seine Interaktionspartnerin darauf aufmerksam zu machen, belegt nebenbei, dass seine sprachlichen Handlungsfertigkeiten eigentlich höher sind, als er dies zu dem Zeitpunkt mit dem Ordner zeigen kann. Da er ihn noch nicht gut kennt, weiss er nicht, ob der Begriff ‚TicTac‘ darin vorhanden ist und er würde ihn sicherlich nicht finden. Der Gegenstand selber ist jedoch in Griffweite von A. Indem er sie also darauf aufmerksam macht, kann sie die TicTacs für ihn erreichbar machen, was ihm die Formulierung einer verständlichen Äußerung erlaubt.

Der Fokus von As interaktionalen Aktivitäten liegt nicht auf der Unterstützung der Anwahlhandlungen, da diese auch kaum benötigt wird, sondern auf dem Aufzeigen deklarativer sprachlicher Handlungsmöglichkeiten und der Realisierung der physisch-visuellen Mitteilungsaktivitäten beim Zeigen, die bei E in dieser Sequenz nicht beobachtbar sind: Adressierung, Herstellen von geteilter Aufmerksamkeit und Sicherstellen der Wahrnehmung von Zeigegeste und Zeigeziel durch das Gegenüber.



Bildfolge Q, Standbild 1: Was? Vormachen von Zeigegeste und Handlungsmöglichkeit

In Standbild 1 zeigt A auf das Fragepronomen ‚was‘ im Ordner, während sie die Frage ausspricht, was sie danach nochmals – zusammen mit der Gebärde für ‚was‘ – tut. Das heisst sie zeigt bei ihren eigenen Äusserungen zusätzlich zur Lautsprache im Ordner die entsprechenden Begriffe an und zwar deutlich in Form einer Geste, wie das auch später bei ‚super‘ nochmals erkennbar ist (Standbilder 6 und 7). Sie verwendet somit die Ausdrucksmodalität, die E für seine Verbalität verwenden muss und modelliert für ihn so die Art und Weise, wie er diese Handlungen ausführen sollte, damit sie erkennbar kommunikative Absicht vermitteln. Sie setzt eine deutliche Wahrnehmungswahrnehmung um und bringt ihren Körper als Verweisobjekt ein (Standbilder 6 und 7). Sie friert die Geste ein, bis E hinschaut, etwas das D in der Spiel-Sequenz auch tut. Zudem dient das Anzeigen wichtiger Begriffe oder syntaktischer Handlungssequenzen auch dazu, passende sprachliche Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und generell in dieser Phase zu lernen, wo die Begriffe im Ordner zu finden sind.



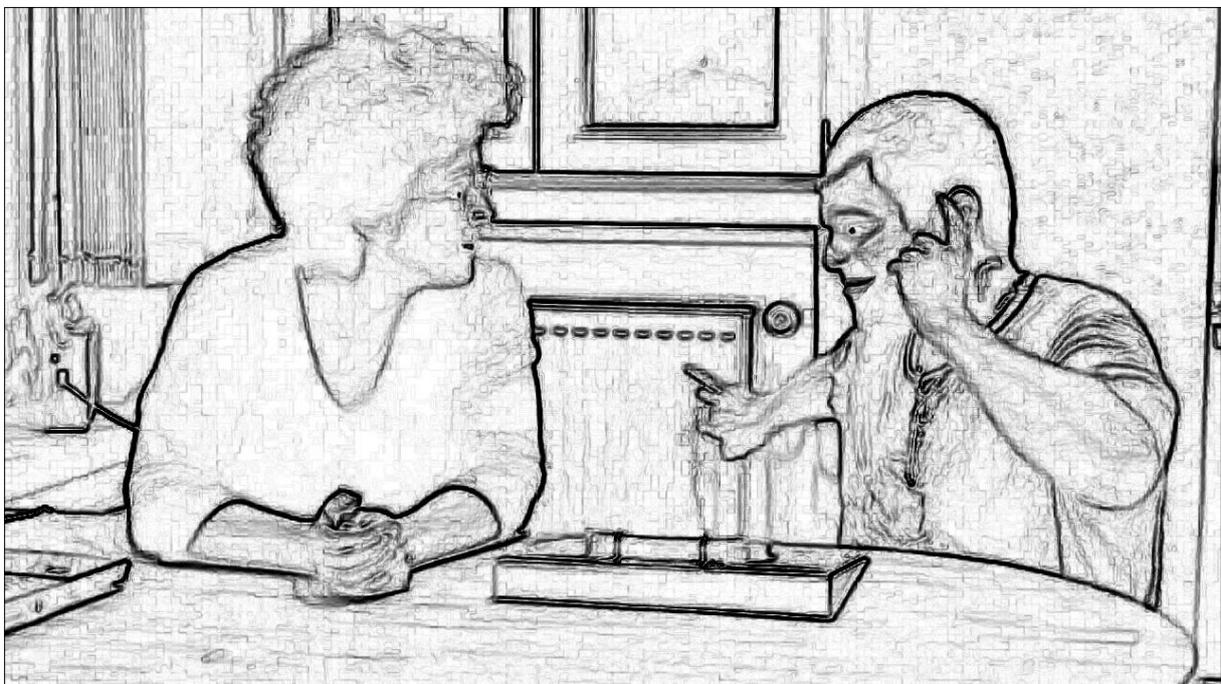
Bildfolge Q, Standbild 2: Du mir: ‚voluntary execution‘ und ‚sequential position‘ der Zeigehandlungen

E andererseits stellt die Wahrnehmung seiner Zeigegesten durch A hier nicht sicher. Da seine kommunikativen Interaktionen bis zum Zeitpunkt der Aufnahme von Sequenz 15 hauptsächlich in Form von Zweiersettings stattfanden, ist das Fehlen dieser Handlungsfertigkeit nicht erstaunlich, da die Aufmerksamkeit des Gegenübers in diesen Konstellationen praktisch immer gegeben ist, ohne dass der UK-Nutzende etwas dafür tun muss. Ausser die unterstützenden Interaktionspartner richten ihre Aufmerksamkeit absichtlich anderweitig aus, wie dies in der Sequenz mit Charles der Fall ist.



Bildfolge Q, Standbild 3: flexible Zeigegesten: ‚auch anders möglich‘

E passt sich in der Ausführung seiner Zeigegesten den Gegebenheiten flexibel an. Spannenderweise führt er auch hier eine Zeigegeste aus auf die Box und greift nicht nach ihr. Das tut er erst nach Beenden seiner Äußerung. Auf Standbild 3 ist die Tic Tac-Box deshalb klar als Zeichen konzipiert auf das E zeigt, wie er auf die Begriffe in seinem Ordner zeigt.



Bildfolge Q, Standbild 4: Sprachgebrauch in Handlung verankern: Tic Tac essen

A sucht eine Situation geteilter Aufmerksamkeit während dem Essen der Tic Tac (Standbild 4) und später nochmals nach den verbalen Kommentaren beim Lachen (Standbild 9). Die Verankerung des Sprachgebrauchs in der Handlung unterstützt die Wahrnehmung von kommunikativen Handlungsmöglichkeiten innerhalb eines ‚common ground‘ (konzeptuell

und interaktionsgeschichtlich) und auch den Wechsel der Aufmerksamkeit zwischen praktischen Tätigkeiten und Aufgaben und kommunikativen Handlungen in einer Interaktion, welcher beim Zeigen auf Zeichen im Gegensatz zur lautsprachlichen Modalität zwingend immer wieder notwendig ist.



Bildfolge Q, Standbild 5: monitoring-Aktivität vor ‚super‘



Bildfolge Q, Standbild 6: verweisender Körper beim Zeigen auf ‚super‘, geteilte Aufmerksamkeit



Bildfolge Q, Standbild 7: Sicherstellen des Blicks auf das Zeigeziel

Die deutliche Vorbereitung und Ausführung der Zeigegeste durch A in Standbildern 5-7 bis hin zum Sicherstellen der Wahrnehmung des Zeigeziels durch E, modelliert nicht nur die Ausführung von Zeigesten für E sondern unterstützt ihn auch bei der Verbesserung seiner Monitoring-Fähigkeiten. Das Beherrschen dieser Wahrnehmung erster Ordnung kann wiederum bei der Entwicklung von Wahrnehmungen zweiter Ordnung, Wahrnehmungswahrnehmungen, helfen, die E zu diesem Zeitpunkt nicht realisiert. Nur damit E versteht, was A sagt, müsste sie nicht sicherstellen, dass er die Pictogramme anschaut, die sie zeigt, da sie ja ihre verbalen Anteile auch lautsprachlich äussert.

Solches Modellieren der Zeigegeste und Aufzeigen sprachlicher Handlungsmöglichkeiten ist für die unterstützenden Interaktionspartner mit Hilfsmitteln mit Begriffswortschatz sehr viel einfacher als mit schriftbasierten Geräten. Auch ein schneller Wechsel zwischen kommunikativen Handlungen und praktischen Tätigkeiten in der Interaktion und somit kommunikativer Sprachgebrauch durch Zeigen auf Zeichen innerhalb von alltäglichen Tätigkeiten ist in dieser Form sehr viel besser möglich.



Bildfolge Q, Standbild 8: Zeigegeste zu geniess

Durch ihren Kommentar des TicTac-Essens mit dem Begriff ‚super‘ zeigt A E eine an dieser Stelle der Interaktion im Zusammenhang mit der gerade ablaufenden Tätigkeit passende deklarative sprachliche Handlungsmöglichkeit auf. Sie erleichtert dadurch aber auch die Ausführung des nun folgenden eigenen Kommentars von E, indem die entsprechende Seite im Kommunikationsordner mit vielen ‚kommentierenden‘ Begriffen bereits aufgeblättert ist und Es Aufmerksamkeit durch As vorgängige Zeigegeste bereits einmal darauf gerichtet war. Es liesse sich von einer milden Form von ‚prompting‘ sprechen. Spannend ist jedoch, dass E nicht einfach denselben Begriff wählt, sondern zwei verschiedene andere Begriffe auf derselben Seite, die ebenso gut passen, aber im Gegensatz zu As Äusserung nicht die TicTacs beschreiben sondern Es Befindlichkeit beim Essen derselben.



Bildfolge Q, Standbild 9: Verstehensdokumentation, geteilte Aufmerksamkeit

Zum Schluss folgen nun noch zwei kurze Sequenzen, in denen E seine Fertigkeiten bei Adressierung und Herstellung fokussierter Interaktion oder geteilter Aufmerksamkeit durch Einsatz von zum Blick alternativen und sequenziellen Verhaltensweisen entscheidend erweitert hat und Ds Blickverhalten für Wahrnehmungen erster und zweiter Ordnung bei eigenen Zeigegesten und denen anderer deutlich erkennbar ist. Während in Sequenz 16 beide UK-Nutzer nacheinander auf eine Frage von A antworten, findet ihre Interaktion in Sequenz 17 untereinander statt, wobei A nur an einer Stelle als Ausführungsassistenz agiert. Beide Sequenzen finden kurz nacheinander in der Anfangsphase eines Treffens von D und Es Lerngruppe im Frühjahr 2014 statt. Zu derselben Lerngruppe gehört noch ein weiterer UK-Nutzender, der jedoch am vorliegenden Treffen nicht dabei war.

1	3.31	A	ihr chönned s Wort eso ergriffe oder ich has euch jo etz sozsäge erteilt ihr
2			chönned mir jetz eifach mit jo säge oder nei säge . . öb ehr . öb ehr mit em
3			Plan iverstande send` (1S) so wie s döt . stoht` hn ¹
4	3.47	E	(klopf mit Handballen auf Tisch vor Ordner) ²
5	3.49		JA
6	3.50	A	Jo` guet und du` (Bl > D)
7	3.52	D	(Bl > A ³ , dann > Ordner) JA ⁴ (Bl > A) ⁵
8	3.54	A	au jo` guet` . . okay . . . wunderbar

Transkript Videosequenz 16: D, E und A

Wie das Transkript klar macht, geht es in dieser Phase des Treffens um die Organisation seines Ablaufs. Bei manchen Treffen legen die teilnehmenden UK-Nutzer selbst Ablauf und Inhalte des Nachmittags fest, bei anderen Treffen kommen gewisse Inhalte von mir als Gruppenleitung und die restlichen von den Teilnehmenden. Bei manchen Treffen wie dem, aus dem Sequenzen 16 und 17 stammen, mache ich vorgängig die gesamte Planung, weil sich die Inhalte aufgrund der vorhergehenden Treffen und der grundsätzlich gemeinsam festgelegten aktuellen Lerninhalte bereits ergeben haben. Der Ablauf, egal ob spontan gemeinsam erarbeitet oder vorher festgelegt, wird jeweils an einer Magnetwand visualisiert. Auf diese Visualisierung weist A in Zeile 3 des Transkripts hin. Dazu sollen E und D nun ihr Einverständnis oder das Fehlen desselben mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ bekunden. Die physisch-materielle Ausgangssituation dabei ist auf Standbild 1 von Bildfolge R ersichtlich.



Bildfolge R, Standbild 1: Situation nach Ende von As Frage

Nach ihrer Frage wartet A ab und blickt dabei zu D, da er sie kurz vorher angeschaut hatte und sie davon ausgeht, dass er möglicherweise als erster antworten wird, insbesondere auch, da E sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht orientiert hat.



Bildfolge R, Standbild 2: akustisches ‚summons‘ von E

Es ist jedoch E, der als erstes einen Turn initiiert. Er tut dies, indem er mit dem Handballen auf den Tisch vor seinem Kommunikationsordner klopft, und somit As und Ds Aufmerksamkeit auf sich zieht, bevor er danach seine Zeigegeste zum ‚ja‘ ausführt. Auch hier findet sich wiederum eine Mitteilungsaktivität, die von Menschen, die in ihrem Handeln nicht eingeschränkt sind, oft in der Ausführung der Zeigegeste selbst realisiert wird, die von einem UK-Nutzenden mit entsprechenden Beeinträchtigungen jedoch leichter als separate, vorgängig ausgeführte Handlung verwirklicht wird. Zudem wählt E hier eine Alternative zum Blick, dessen differenzierte Steuerung ihm weiterhin schwerer fällt, indem er klopft und dann

kurz wartet, bevor er seine Zeigegeste ausführt. Diese wird danach von A mit ihrer Verstehensdokumentation ratifiziert, wodurch E sicher sein kann, dass nicht nur seine Geste wahrgenommen wurde, sondern auch das Zeichen, auf das sie verwiesen hat.



Bildfolge R, Standbild 3: Wahrnehmungswahrnehmung durch D vor Zeigegeste



Bildfolge R, Standbild 4: Zeigegeste von D zum ‚ja‘



Bildfolge R, Standbild 5: Wahrnehmungswahrnehmung von D nach Zeigegeste

In der Folge gibt nun D seine Antwort, wobei er davor von A nochmals aufgefordert wurde. Standbilder 3-5 der Bildfolge R zeigen dabei sehr schön, dass D sowohl vor wie auch nach seiner Zeigegeste zum ‚ja‘ einen Kontrollblick zu A wirft, während er bei der Geste selbst auf den Ordner schaut. So kann er sicherstellen, dass A seine Geste beobachtet. Das ist in diesem Fall umso wichtiger, da der Ordner aus Papier keine Sprachausgabe hat, D selber aber die Wörter, die er anzeigt, nicht lautieren kann. A muss also hinschauen, damit sie Ds Antwort mitbekommt. Dass D diese Tatsache einbezieht, ist nicht so selbstverständlich, wie es vielleicht scheint. Er nutzt nämlich sehr viel häufiger als papierene Hilfsmittel Geräte mit Sprachausgabe oder Display, die eine visuelle Orientierung des Gegenübers nicht bedingen.

Dadurch wird aber verständlich, warum eine Verwendung verschiedener Hilfsmittel sinnvoll ist; nicht nur, weil unterschiedliche Gegebenheiten und Ziele der Interaktion unterschiedliche Bedingungen an ein Hilfsmittel stellen, sondern auch, weil so Flexibilität sowohl in der Ausführung der praktischen wie auch der kommunikativen Handlung gefördert werden kann. Bei der Fixierung auf ein bestimmtes Hilfsmittel bestünde die Gefahr, dass wiederum nur die Form der (kommunikativen) Handlungen vermittelt wird und nicht die Konzeption dahinter.

Nachdem die grundsätzliche Ablaufplanung akzeptiert ist, überlässt A das Interaktionsfeld E und D, die sich nun im ersten inhaltlichen Punkt weiter organisieren sollen.

1	5.35	E	(nimmt Stab)
2		D	(Bl > E)
3	5.44	E	(fängt verbale Äusserung an mit Zeigen im Ordner)
4			BITTE WOLLEN DU
5	6.15		(übergibt Stab an D)
6	6.16	D	(nimmt Stab)
7	6.23		(Bl > A)
8		A	jep zeige (steht auf und geht zu D)

Transkript Videosequenz 17: D, E, (A)

Wie das Transkript zeigt und auch in Standbildern 1 und 3 der Bildfolge S ersichtlich ist, kommt hier eine weitere Möglichkeit der alternativen Adressierung zum Zuge, die in der vorliegenden Sequenz von E genutzt wird, in anderen Interaktionen aber auch von den anderen Teilnehmenden der Lerngruppe.



Bildfolge S, Standbild 1: E wählt sich selbst als nächsten Sprecher

Um die Initiierung eigener Turns und die Adressierung anderer Sprecher nach einem Turn für die UK-Nutzenden zu erleichtern, wird in der Lerngruppe teilweise ein dicker, farblich ziemlich intensiver Plastikstift verwendet. Dieser wird während einer Interaktion in die Mitte des Interaktionsraumes zwischen den Beteiligten gelegt, so dass er jederzeit für alle gut sichtbar und erreichbar ist. Wer einen eigenen Turn anfangen oder jemand anderen als Sprecher auswählen will, kann ihm mit dem Stab sozusagen ‚das Wort übergeben‘. Dies ist eine Möglichkeit, die Notwendigkeit der Adressierung in einer kommunikativen Interaktion den Nutzern konstant vor Augen zu halten.

A ist zu diesem Zeitpunkt des Geschehens nicht Teil der fokussierten Interaktion, wie auf Standbild 1 deutlich wird. E ergreift nun mit dem Stab sichtbar das Wort. D folgt seiner Handlung mit dem Blick und beobachtet dann die Äußerungsproduktion mit dem Ordner. Dieser Produktion schaut auch A zu, da sie die angewählten Begriffe für D lautiert. Möglicherweise könnte D auch selbst entziffern, was E anzeigt, das ist aber aufgrund der Distanz zu den Zeichen und seiner Sitzposition nicht sicher.



Bildfolge S, Standbild 2: Es Zeigehandlungen seiner Äußerung

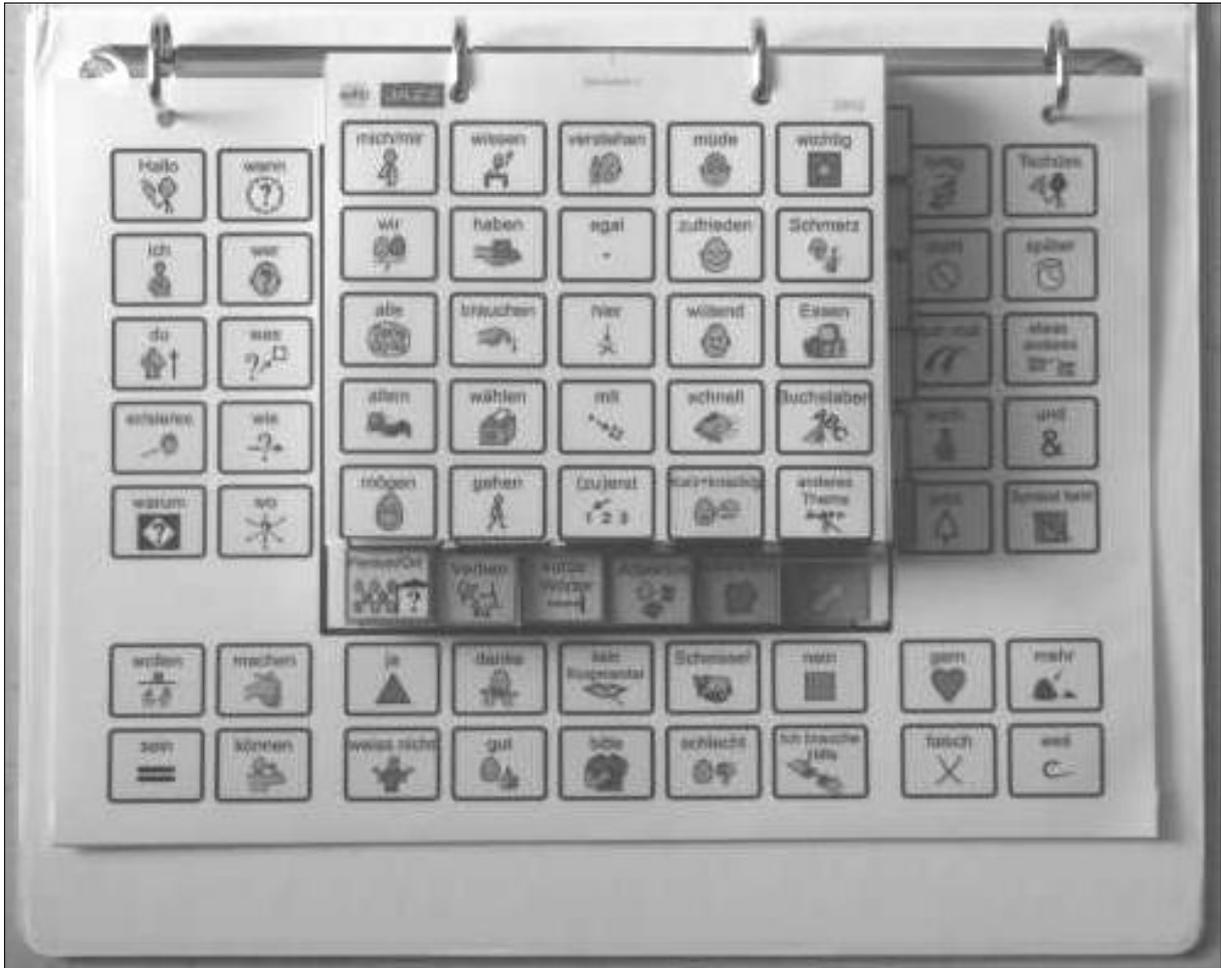


Bild 9: Kommunikationsordner (KO) mit Kern aussen und Kern 1 innen

E realisiert seine Äußerung mit der auf Bild 9 abgebildeten Oberfläche des Kommunikationsordners.



Bildfolge S, Standbild 3: physisch-visuelle Adressierungshandlung durch E

In seinem verbalen Turn adressiert E bereits D und wählt ihn als nächsten Sprecher. Zusätzlich übergibt er ihm aber noch mit dem Stift das Rederecht, eine zweifache Adressierung, einerseits verbal, andererseits physisch-visuell. Da es ihm im Gegensatz zu D immer noch oft schwer fällt, andere lange genug und deutlich genug anzuschauen, damit die sich angesprochen fühlen (siehe auch Standbilder 3 und 4), funktioniert für ihn eine Stiftübergabe viel besser. D andererseits fällt es mit der Entgegennahme des Stiftes manchmal leichter, seinen eigenen Turn anzufangen, während ihm eine Adressierung anderer mit dem Blick keine grösseren Probleme mehr bereitet.



Bildfolge S, Standbild 4: Adressierung durch D.

Nach der Turnübernahme mit dem Stift adressiert D nun direkt A durch einen Blick. A war bis dahin Beobachterin aber nicht an der Interaktion beteiligt. Mit dieser Adressierung wird sie nun aktiv und stellt sich danach neben D, damit sie sieht, was er zeigt und es für E

lautieren kann. D fordert mit dieser Adressierung von A also lediglich ihre Assistenz-Dienste an und wartet mit Zeigen entsprechend, bis A ihre Position eingenommen hat.

Durch die Ausführungen in diesem Kapitel ist klar geworden, dass es für die betroffenen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen möglich ist, sich neben sprachlichen Handlungsfertigkeiten und der praktische Fertigkeit, Zeichen anzuwählen auch situativ angepasstes und effektives beobachtbares Mitteilungsverhalten anzueignen, teilweise sogar in Form eigenständiger Mitteilungshandlungen. Es ist jedoch auch dabei wie schon bei der Zeichenausführung deutlich geworden, dass eine erfolgreiche Aneignung entscheidend von den Verhaltensweisen der unterstützenden Interaktionspartner abhängt. Dies macht all diese Handlungsfertigkeiten für diese Menschen - noch mehr als für alle anderen - zu radikal interaktionalen Phänomenen.

Es darf auch nochmal in Erinnerung gerufen werden, dass E und D, die in den dargestellten Interaktionssequenzen in diesem Kapitel doch ziemlich weitgehende kommunikative Handlungsfertigkeiten zeigen, dieselben Menschen sind, die zu Beginn des Pilotprojektes, das auch am Anfang der vorliegenden Untersuchung stand, über keine kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten in irgendeiner Form verfügten, die noch nicht einmal zielgerichtet mit ihrem Finger Objekte anwählen konnten und denen unter anderem deshalb eine schwere kognitive und intellektuelle Beeinträchtigung unterstellt wurde. Sowohl D wie auch E sind als autistisch und am ‚low functioning‘- Ende der Skala diagnostiziert. Derselbe E, der mit eingeschränktem, ihm nicht vertrauten Wortschatz ziemlich clever einen multimodalen Weg fand, mir seinen TicTac-Wunsch sprachlich zu vermitteln und der mir mitteilte, dass er es genießt. Und derselbe D, der seinem sehr unfokussierten autistischen Kollegen auf verschiedenste Weise so lange hartnäckig mitteilte, dass er jetzt dran sei, bis es dieser zu Kenntnis nahm. Und diese beiden stehen stellvertretend für andere Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen, die im Videomaterial, das dieser Untersuchung zugrunde liegt, vorkommen und die einen ähnlichen Aneignungsprozess aufweisen. Dabei soll nicht etwa gesagt werden, dass diese Aneignung notwendigerweise über Zeigegesten oder Zeichenausführung mit den Händen geschehen muss oder dass er auf die Weise ablaufen muss, wie dies in der vorliegenden Arbeit vor allem dargelegt wurde. Entscheidend ist lediglich, dass die Aneignung entsprechender kommunikativ-sprachlicher Handlungsfertigkeiten für die betroffenen Menschen möglich ist, dass es jedoch weitgehend vom Verhalten ihrer Interaktionspartner abhängt, ob sie realisiert werden kann.

Die teilnehmenden UK-Nutzer der Lerngruppe, zu der E und D und als dritter mit etwas weniger Regelmässigkeit Nutzer B aus dem Pilotprojekt gehören, verfolgen neben individuellen Lernzielen auch gemeinsame Projekte. Eines davon besteht aktuell darin, eine Zeitung herausgeben zu wollen, für die sie selber Artikel schreiben. Sie haben inzwischen einen Text verfasst, der ihr Anliegen darlegt und begründet und den sie möglichst in einer bestehenden Zeitung veröffentlichen möchten. Das Verfassen des Textes fand über mehrere Treffen hinweg statt, während derer sie miteinander über Inhalte und Zielpublikum diskutierten, individuell Textteile beisteuerten und die der anderen kommentierten. Die Diskussionen wurden häufig mit Hilfsmitteln mit Begriffs-Vokabular geführt, der Text an

sich mit schriftbasierten Hilfsmitteln. Die Zeichenanwahl fand entweder ganz selbständig statt oder bei längeren Handlungssequenzen beim Schreiben des Textes mit vereinzelt und blinden Hilfestellungen bei der intramodalen Koordination zwischen den Zeigebewegungen. Die Bewegungsführung war immer selbständig.

Dieser Text soll hier am Ende der vorliegenden Untersuchung stehen, um einige der Menschen, die diese Arbeit ziemlich von Anfang an begleitet haben und denen sie sehr viel verdankt, nach all ihren Anstrengungen in der Aneignung kommunikativ-sprachlicher Fertigkeiten hier endlich selber zu Wort kommen zu lassen.

Sprachvirus

hallo normaten. wir sind drei autisten die nicht reden koennen einige tics haben und oft bei den einfachsten dingen die aufmerksamkeit verlieren. deshalb meinen viele von euch wir sind bloed auch wenn ihr dazu kognitiv beeintraechtigt sagt. Wir muessen grundschitere arbeiten machen weil wir nicht alleine arbeiten koennen. Nichts fuer den geist obwohl der das einzige ist, das bei uns gut funktioniert.

Eben deshalb wollen wir eine zeitung machen. damit wir eine interressante arbeit haben und die normaten merken dass wir keine intelligenzminderung haben, und tubeliateliers von uns nicht mehr besucht werden muessen. Einen richtigen beruf so zu haben waere toll, anerkennung erhalten statt falsches mitleid und gutmenschige besserwisserei. Zu sehr nicht gut der sichere langeweilentod ist wenn wir mit unseren intelligenten hirnen nicht werten Arbeiten nachgehen. Wir koennen anderen, der gesellschaft, einige interessante aspekte der welt aufzeigen, gerade weil wir viel zeit zum nachdenken und oefter eine andere perspektive als normaten haben.

Wir wuerden uns gern mehrmals die woche treffen und an artikeln arbeiten aber das geht nicht wegen Geld. Alle 2 wochen nur koennen wir uns fuer wenige stunden treffen und arbeiten. Das ist wenig, wenn man wie wir fuer jede handlung mehr zeit braucht. Aber wir sind entschlossen etwas zu erreichen, fuer uns und andere halbschatten der Gesellschaft. Mit hirn und spass.

8 Schlussbemerkungen

Es war das Ziel der vorliegenden Arbeit, mehr über die interaktionalen Aspekte bei der Aneignung sprachlicher und kommunikativer Handlungsfertigkeiten mit Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen herauszufinden. Dabei stand die Realisierung kommunikativer Handlungen durch ‚Zeigen auf Zeichen‘ als Gegenstand der Untersuchung im Fokus, was im physisch-visuellen Bereich die Frage nach der Zeigegeste aufwarf, im Bereich der Zeichen jene nach einem kommunikativen Sprachgebrauch. Mit dem methodischen Ansatz der Gesprächsanalyse und Vorgehensweisen der ‚Grounded Theory‘ wurden dafür unterschiedliche multimodale und sequenzielle Interaktionsprozesse der Realisierung von Zeigen auf Zeichen zwischen Menschen ohne vorgängige beobachtbare kommunikativ-sprachliche Handlungsfertigkeiten und ihren unterstützenden InteraktionspartnerInnen untersucht und nach Beteiligungsweisen und Bedeutungskonstitution der involvierten Interaktionspartner in Bezug auf stattfindende Zeige-, Sprach- und kommunikative Aktivitäten gefragt. Ausgangspunkt waren Aktivitäten von ‚Zeigen auf Zeichen‘ in Interaktionen der UK-Methode der Facilitated Communication.

Die detaillierten Analysen multimodaler sequenzieller und simultaner Prozesse führte letztlich zur Unterscheidung von 3 ‚Zeigetypen‘, von denen die ersten beiden bei FC vorkommen, der dritte über den Handlungsrahmen dieser Methode hinausgeht.

Der erste Zeigetyp wird als ‚sprachbetont‘ bezeichnet, weil die unterstützenden Interaktionspartner dabei den Aktivitäten der UK-Nutzenden in Bezug auf ‚Zeigen auf Zeichen‘ aufgrund von kooperativ realisierten Bewegungen auf sinnvolle Zeichenkombinationen Handlungsstatus und kommunikative Bedeutung zuschreiben. Die Analyse der Beteiligungsweisen machte klar, dass bei diesem Zeigetyp weitgehend die helfenden Interaktionspartner für die Aus- und Anwahl der sprachlichen Zeichen verantwortlich sind und somit allfällige Aneignung kommunikativen Sprachgebrauchs bei den Menschen mit Beeinträchtigungen nicht beobachtbar ist. ‚Zeigen‘ wird hier lediglich als motorischer Teil der Zeichenrealisierung verstanden.

Der zweite Zeigetyp wird als ‚handlungsbetont‘ bezeichnet. Zuschreibung des Status als Zeigehandlung in der Ausführung der Anwahl der Zeichen findet durch die unterstützenden Interaktionspartner hier aufgrund beobachtbarer intrapersoneller Koordinationsleistungen der UK-Nutzenden statt, die von den Helfenden kooperativ unterstützt werden. Die UK-Nutzenden werden so in die Lage versetzt, zuerst mit und später ohne Unterstützung als intentional beobachtbare praktische Anwahlhandlungen auf sprachliche Zeichen unterschiedlicher Art auszuführen, die in den jeweiligen Interaktionen verschiedene kommunikative Bedeutungen erlangen.

Der dritte Zeigetyp ist ‚gestenbetont‘ und kommt bei fc nicht vor. Während bei Typ zwei die für die Konstitution kommunikativer Handlungen unabdingbare Mitteilungsabsicht praktisch nur in sprachlichen Anteilen, in Form deklarativen Sprachgebrauchs beobachtbar ist und von

den unterstützenden Interaktionspartnern nicht bearbeitet wird, verbinden die UK-Nutzenden nur bei Typ drei die Ausführung von ‚Zeigen auf Zeichen‘ auch mit den notwendigen physisch-visuellen Mitteilungs-Aktivitäten, die aufgrund der Erkenntnisse aus der Gestenforschung eine praktische Handlung von einer Geste unterscheiden. Der Fokus der unterstützenden Interaktionspartner liegt bei Typ drei neben der praktischen Zeichenanwahl vor allem auf der Förderung der Mitteilungshandlungen. Nur beim ‚gestenbonten‘ Zeigetyp kann deshalb in Bezug auf die Handlungsfertigkeiten der UK-Nutzenden von der Aneignung der Zeigegeste und einem vollständig kommunikativen Sprachgebrauch gesprochen werden, während bei Typ zwei lediglich eine Aneignung der praktischen Handlung der Zeichenanwahl sowie eines deklarativen Sprachgebrauchs stattfindet, der eine kommunikative Intention erkennbar macht.

Die fallübergreifende Untersuchung der Interaktionsprozesse zwischen UK-Nutzenden und ihren unterstützenden Interaktionspartnern resultierte zudem in der Erkenntnis, dass ausschliesslich das Verhalten der unterstützenden Beteiligten dafür verantwortlich ist, entsprechend welchem Zeigetyp sich ein UK-Nutzender verhält, ob er also keine kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten zeigen kann (Typ 1), ob er Sprachhandlungen ausführen kann (Typ 2) oder ob er kommunikative Handlungsfertigkeiten zeigen kann. Damit soll natürlich nicht gesagt werden, dass diese Fertigkeiten nicht erlernt und geübt werden müssten von den Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen – wie von allen anderen Menschen auch. Die Resultate der vorliegenden Untersuchung weisen aber stark darauf hin, dass es vom Verhalten der Interaktionspartner abhängt, ob sich Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen die entsprechenden kommunikativ-sprachlichen Handlungsfertigkeiten aneignen können – und nicht in erster Linie von ihren (angenommenen) kognitiven Fähigkeiten.

Anhang 1: Konventionen der Transkription

Partitur-Zeilen:

VeN: verbale Aktivitäten von Interaktionsbeteiligtem/r N

VeCo: verbale Aktivitäten Computer-Sprachausgabe

VeKT: verbale Aktivitäten der Kommunikationstrainerin

MiN: mimisches Verhalten von Interaktionsbeteiligtem/r N

BIN: Blickverhalten von Interaktionsbeteiligtem/r N

KöN: andere körperliche Aktivitäten von Interaktionsbeteiligtem/r N

Zeit: Linie für genaue Angabe der jeweiligen Aufnahmezeit

Zeig: Linie für Zeigeaktivitäten. Wenn die Stützpersion während der Zeigeaktivitäten eine konstante, beobachtbar gleichbleibende taktile Aktivität am Zeigearm des Nutzers ausführt, wird, dies in der Grundkonstellation zu Beginn dargestellt und beschrieben, und im Transkript wir nur eine einzige Zeigelinie geführt. Zeigt die Stützpersion hingegen während des Turn-Produktionsprozesses in Bezug auf die Zeigeaktivitäten des Nutzers unterschiedliche und wechselnde physisch-taktile Aktivitäten, werden für Nutzer N (ZeigN) und Armaktivitäten der Stützpersion N verschiedene Zeigelinien differenziert (ZeigNl, ZeigNr)

Abkürzungen und Symbolisierungen innerhalb Transkripts:

Grundsätzlich werden die Konventionen nach HIAT 1 verwendet. Hier sind deshalb nur die Zeichen erwähnt, die zusätzlich zu den HIAT Konventionen oder anders als sie verwendet werden.

BT: Buchstabentafel

ET: Externe Tastatur

DL: Display Laptop

KO: Kommunikationsordner

GT: Go Talk

F: Fenster

H: Hand

ZF: Zeigefinger

MF: Mittelfinger

O-Kö: Oberkörper

E-Bo: Ellenbogen

r: rechts

l: links

m: Mitte

mr: Mitte rechts

o: oben

u: unten

> : blickt zur Seite zu/auf

∨ : blickt nach unten zu/auf

_ : Blick ist zielgerichtet/auf ein Ziel fixiert

~: Blick verändert Ziel/ist nicht auf ein Ziel fixiert

- „: Augen geschlossen
- %: zieht Mundwinkel zusammen
- \: Arm oder anderes bezeichnetes Körperteil bewegt sich zu einem Zeichen hin
- v: Finger/Hand berührt Zeichen
- /: Arm oder anderes bezeichnetes Körperteil bewegt sich zurück Richtung Ausgangspunkt
- ^: Arm/Hand ist am Ausgangspunkt
- \/: vor und zurück bewegen (Z.B. schaukeln mit dem Oberkörper)
- |: Zeigebewegung oder Bewegung eines anderen bezeichneten Körperteils stoppt
- °°: Zeigebewegung bewegt sich ziellos über der Tafel
- *: ‚Peep‘-Ton der externen Tastatur bei einer Zeichenberührung

Anhang 2: Vollständige Transkripte der dargestellten Videosequenzen

Videosequenz 1: Partitur-Transkript

fc-Nutzer Thomas (T), unterstützende Interaktionspartnerin A, Kommunikationsberatung (KT)

Aufnahme: 1.9.2008, Aufnahmesequenz 1.46 – 2.40

1	Zeit	[1.46	[1.48	[1.50	[1.51	[1.52]1.53
2	KöA					[kratzt s. Hals]	
3	MiA						
4	BlA	[> T ∨ BT=	[~ _ BT			[~ _ BT oben r.	
5	VeA						
6	Zeig	=[\	[v [/ ^ \	[v ../ [^ \		[
7	VeT					=summt leise	
8	BlT	[> F	[∨ BT	~ _	~ =	[_ Tischbereich vor BT	
9	KöT						

10	Zeit		[1.55	[1.56		[1.58
11	KöA	[mit 2. H zurück an O-Arm T.				
12	MiA					%
13	BlA	[> T= ∨ BT	[> T	[∨ BT oben r. mit Kopfdrehung		~
14	VeA	wo ane [wötsch tusch [luege= (wohin willst du schaust du)		i::ch'::		
15	Zeig	[/		[/ ^ \	[v	/ ^ \
16	VeT		= a::	[ogi=		[iche
17	BlT	= ∨ BT	[„	~ BT	=> A	∨ BT
18	KöT					[> A

19	Zeit	1.58	2.00	[2.02	2.04	2.05
20	KöA			[O-Kö nach hinten		
21	MiA			Stirnrunzeln		
22	BlA	~ mit mehr Kopf				
23	VeA	wosch etz do scho wieder d [Leertaste (wo ist jetzt da schon...)				
24	Zeig	\ °°		[/ ^		
25	VeT					
26	BlT	∨ BT > A mehrmals hin und her		[> BT		> F
27	KöT					
28	VKT					Space obe

29	Zeit	2.06	[2.07	[2.09	2.11	[2.12
30	KöA					[rückt ihren Stuhl
31	MiA		[leichtes Lächeln			
32	BlA	∨ BT oben ~ [_		[~	[> T	[∨ BT
33	VeA	[Spa[ce		i::ch'		
34	Zeig	[\	v /	[^	[\	v /
35	VeT					[ich (leise)
36	BlT		∨ BT		∨ Tisch vor BT	∨ BT

37	KöT	
38	Zeit	2.14
39	KöA	[zieht BT etw. nach r mit 2. H [2. H zurück an O-Arm T
40	MiA	
41	BlA	[_ BT > T ∨ BT
42	VeA	
43	Zeig	^ [\
44	VeT	
45	BlT	[folgt BT [> F ∨ BT
46	KöT	

47	Zeit	2.15 [2.17
48	KöA	
49	MiA	
50	BlA	=> T [∨ BT [~ _ BT r. > T ∨ BT [> T
51	VeA	a:::'
52	Zeig	v / ^= [\ [v [/ ^ [\ [/
53	VeT	
54	BlT	∨ BT unten r. [∨ BT oben l ∨ BT r [∨ Tisch vor BT [> F
55	KöT	

56	Zeit	[2.20 [2.23
57	KöA	
58	MiA	
59	BlA	∨ BT [> T ∨ BT [> T [∨ BT
60	VeA	[tusch [lue[ge [ka:nn' [ka:[nn'
61	Zeig	[^ [\ v [/ ^ [\ [v / [^ [\
62	VeT	[kann (leise) kann (leise)
63	BlT	∨ BT ∨ BT r
64	KöT	

65	Zeit	[2.25 [2.29
66	KöA	[r Schulter leicht nach l u. vor
67	MiA	
68	BlA	~ BT [_ ~ BT [_ [∨ BT r oben > T
69	VeA	[ich k[ann' [æ:::' [i:::'
70	Zeig	[v / ^ [\ v [/ ^ [\ v [/
71	VeT	[ich kann æ:::
72	BlT	[∨ Tisch vor BT [∨ BT r [> l verb. an BT ∨ BT > l verb an BT
73	KöT	

74	Zeit	[2.32
75	KöA	
76	MiA	[leichtes Lächeln
77	BlA	[∨ BT r [∨ BT l > [r von BT über Tisch [∨ BT l
78	VeA	[f:: [Tho:mas [mhm muesch em=
79	Zeig	^ [\ [v [/ [^ A schüttelt T.s O-Arm leicht = \

80	VeT	i::	
81	BIT	∇ BT r	∇ BT l
82	Köt		

83	Zeit	[2.34	
84	KöA	O-Körper etw. zurück	[O-Körper etw. nach r neigen
85	MiA		
86	BlA	~ BT [∇ BT r oben [zusätzl. Kopf nach vorn
87	VeA	[a:´	[e::in´ [f::ach:::::]
88	Zeig	v [/ [^ [\ [v [/	^ [\ v]
89	VeT	a	e::in
90	BIT	[, ∇ BT m	[∇ BT r oben
91	Köt		

92	Zeit	[2.38	[2.40
93	KöA	[O-Körper gerade	[O-Körper etw. nach r. neig.
94	MiA		
95	BlA	[∇ BT m, Kopf zür.	[∇ BT oben, Kopf nach vorn ~ BT
96	VeA		
97	Zeig	[/ [^	\ v / [^
98	VeT	a::	
99	BIT	[∇ BT m	∇ BT oben ∇ BT m
100	Köt		

Videsequenz 1: Transkript Verbalität des restlichen Turns: 2.42 - 5.50:

101	Zeit	2.42	[2.55	[3.04	[3.15
102	VeA	Wo ane wötsch´ s i c h e´ r	[einfach sicher´ g u´	[gut´	[wo ane´

103	Zeit	[3.17	[3.24	[3.33	[3.38
104	VeA	warten	[schre e´ i b	[schrei (flüster) ben´	[ich kann gut schreiben´
105	VeT	[hate			

106	Zeit	[3.42	[3.51	[4.00	[4.21
107	VeA	[d ä n k	[den ken´	[luege f i n fin´ de´ i c	[finde ich`

108	Zeit	[4.37	[4.51	
109	MiA		[verzieht Mundwinkel	
110	VeA	u n und´ q	[isch guet´ q u e quer	[k [a

111	Zeit	[4.56	[5.11
112	MiA	[verzieht MW nochmals	
113	VeA	kann´ i i	[wo´ nänei nicht haue
114	Zeig	[v	
115	VeT		[(kanne/komme)
116	Köt		[berührt A leicht mit Hand an O-Arm

117	Zeit	[5.14	[5.17	[5.22
-----	------	-------	-------	-------

118	VeA	[kann ich´	[wi jä witer´			
119	VKT	[Thomas gugg . . gugg de Buechstaben a`				
120	Zeit	[5.24	[5.27	[5.45	[5.48	[5.49
121	BIA	[> über Tisch				
122	VeA	[luege´	[sch luege´ r e i b e n`	[schreiben		
123	Zeig	[A lässt T los, T Arm bereit				
124	VKT	[jo . .das hani.verst.				

Videsequenz 1: Grobtranskript

Aufnahmesequenz 0.39 – 5.50

1	0.39	T	(nimmt Hand von A, A hält sie fest)
2	0.46		(schaut auf BT greift sie mit linker Hand am linken Rand und schiebt sie leicht nach rechts zwischen sich und A)
3	0.50	A	(lässt Ts rechte Hand los
4		T	(nimmt sie wieder und zieht Richtung BT)
5		A,T	(A hält ihn zurück, Ts Blick geht zum Fenster)
4	0.55	T	(schaut auf BT)
6	0.56	A	(lässt Ts Hand wieder los
7		T	(zeigt ein Zeichen an, geht dann in die Ausgangsposition und bleibt da mit dem Arm, Blick geht zum Fenster)
8	1.13		(Blick geht zur BT)
9	1.16		(wählt ein Zeichen an, dann zurück in Ausgangsposition, Blick geht nach links weg)
10		KT	ich gseh scho du bisch .. voll parat mached doch eifach mol e paar
11			Minute und vilich hesch du grad öppis wo de wötsch säge`
12	1.22	A	jä ich frog en jetzt ame meistens Thomas hesch du mir öppis [zsäge`
13		KT	[genau`
14			mached doch [mol wenn du scho dini Hand] do parat machsch dän=
15		A	[und mehr makxxx xx xx] =gäll´
16		KT	(1.5s) mach mol [hinne`
17		A, T	\ [v / ^ (bleiben gemeinsam im Ausgangspunkt)
18	1.30	A	(6s) (Stuhl rücken) so (9s) (Stuhl rücken, s.setzen, Finger T. reiben)
19	1.45		also fömmer a:^
20	1.46	A, T	ICH KANN EINFACH SICHER GUT SCHREIBEN DENKEN
21			FINDE ICH UND QUER KANN ICH SCHREIBEN
22	5.45	A	schreiben`
23			(3.5s)
24	5.49	KT	jo` . . . das hani verstande`

Videsequenz 2: Partiturtranskript

fc-Nutzer B (aus Pilotprojekt) unterstützende Interaktionspartnerin R

Aufnahme: 7.11.2008, Aufnahmesequenz: 31.52 – 32.53:

1	Zeit	31.52
2	KöR	
3	MiR	

4	BIR	_ B
5	VeR	
6	ZeigRl	
7	ZeigRr	2x vertikale Kreisbewegungen vor O-Kö, Stopp H ca. 20cm vor O-Kö
8	ZeigB	
9	VeCo	
10	BIB	> halb zu R
11	KöB	

12	Zeit	[31.54
13	KöR	
14	MiR	
15	BIR	
16	VeR	[(was [ischs` (flüster)) (weles Thema` (flüster))
17	ZeigRl	
18	ZeigRr	Hand öffnen
19	ZeigB	Hand kurz zu Stirn legt H in H R, ZF gestreckt
20	VeCo	
21	BIB	[V ET
22	KöB	

23	Zeit	31.56	31.58
24	KöR		
25	MiR		
26	BIR		
27	VeR		
28	ZeigRl	H an E-Bogen H an r Schulter B	[H weg
29	ZeigRr	[/ [^ ZF an ZF B	
30	ZeigB	[/ [^ ZF an ZF R	
31	VeCo		
32	VeB	ss]	
33	BIB	~ ET teilweise zusätzl. mit kleinen Kopfbewegungen	
34	KöB	O-Kö aufrichten	

35	Zeit	32.00
36	KöR	
37	MiR	
38	BIR	> DL
39	VeR	
40	ZeigRl	
41	ZeigRr	ZF an ZF-Spitze B ZF los
42	ZeigB	[\ v [/
43	VeCo	*E (leise)
44	VeB	[ssssss
45	BIB	ET
46	KöB	O-Körper \ [O-Körper /

47	Zeit	32.02	32.03	32.04
48	KöR			
49	MiR			
50	BIR	> B		
51	VeR	e::'		
52	ZeigRl	H an r Schulter B		
53	ZeigRr	[ZF an ZF-Spitze B	ZF los	
54	ZeigB	[^ ZF an ZF R	Bohr-Beweg. ZF in ZF R	\
55	VeCo			
56	VeB			
57	BIB	~kurz nach ET l, dann ET	ET mr	>ET l
58	KöB			

59	Zeit	[32.05	[32.07	
60	KöR			
61	MiR			
62	BIR	> DL	> B	
63	VeR		ce:'	h'='
64	ZeigRl			
65	ZeigRr	[H an ZF B	[H > r	H los
66	ZeigB	v /	[^ ZF an H R	[H > r
67	VeCo	* (C (leise))		* (H (leise))
68	VeB		[ss	
69	BIB	> ET ro		[> ET l > r
70	KöB			

71	Zeit	32.09	[32.10	[32.11
72	KöR			
73	MiR			
74	BIR	=[> DL		
75	VeR			echs'='
76	ZeigRl			
77	ZeigRr	=[ZF los	[ZF an ZF B	=[ZF los
78	ZeigB	\	[v /	[^ ZF an ZF R
79	VeCo		[*	
80	VeB	ssssssssssss		[ssssssssssssssssssssssss
81	BIB	[> ET l \ ET u	[~ET o	~ ET ml
82	KöB		[Kopf heben	

83	Zeit	32.12	32.14	
84	KöR			
85	MiR			
86	BIR			
87	VeR	Langsam		
88	ZeigRl			
89	ZeigRr	[ZF an ZF B	[> leicht nach l]	ZF los
90	ZeigB	v /	[^ ZF an ZF R	[> leicht nach l]
91	VeCo	*		*
92	VeB		hörbar einatmen	

93	BIB	~ ET u _	[> ET ru ~ ET
94	KöB		[Kopf drehen

95	Zeit	32.16	32.18
96	KöR		
97	MiR		
98	BIR	∨ ET > B	[> DL
99	VeR	echl	nä::: n [etz] [hesch [ned [glueged, ha´ . hesch
100	ZeigRl		[H klopft 1 x auf Bs Schulter] H liegt
101	ZeigRr	[ZF los	[H an ZF B [H los
102	ZeigB	vorw. drücken [\	[v / [^ [\ v
103	VeCo		*
104	VeB		
105	BIB	_	[~ ET or _ ∨ unter ET
106	KöB		

107	Zeit	[32.20	32.22
108	KöR		
109	MiR		
110	BIR	[> B	[> DL > B
111	VeR	dHand [eifach abe[gfahre` [ech[l´	[ech´
112	ZeigRl	auf Bs Schulter	[H drückt Bs Schult. zurü.
113	ZeigRr	[ZF an ZFB [ZF los	[H an ZF B
114	ZeigB	/ [^ZF an ZFR [\ v /	[^ZF an H R
115	VeCo		[*
116	VeB		[ssssssssssssssssssssssssss
117	BIB	_ ~ ET or _	~ ET um > ET r ~
118	KöB		[O-Kö mehr aufrichten

119	Zeit	[32.24	32.25	32.26
120	KöR			
121	MiR			
122	BIR	> DL		>ET
123	VeR		hesch de [grad gha´	
124	ZeigRl			
125	ZeigRr	[H los	[MF an ZF B	[MF los
126	ZeigB	[\ [v / [^ ZF an ZF E ZF drückt vorw. [\ v [/		
127	VeCo		[*	*
128	VeB			
129	BIB	[> ET mehr r [~ ET or _		∨ ET u
130	KöB			[O-Körp vor [zurück

131	Zeit		[32.28
132	KöR		
133	MiR		
134	BIR	[> B	[> DL
135	VeR		wieder glöscht´
136	ZeigRl		

137	ZeigRr	[ZF an ZF B [leicht nach l] [ZF los	[MF an ZF B
138	ZeigB	[^ ZF an ZF R [leicht nach l] [\	[v / [^ ZF an MF R
139	VeCo		*
140	VeB		
141	BIB		[> ET ur [> ET or
142	KöB		[Kopf drehen

143	Zeit	32.29	32.31
144	KöR		
145	MiR		
146	BIR		> B > DL
147	VeR	echs	ech'
148	ZeigRl		
149	ZeigRr	[MF los	[ZF an ZF B [ZF los
150	ZeigB	ZF drückt vorw. [\	v [/ [^ ZF an ZF R [\ v [/
151	VeCo		*
152	VeB		[ssssssssssssssssss
153	BIB	[V ET u	[> ET ur
154	KöB	[O-Körper vorw.	[O-Körper zurück

155	Zeit	32.34	
156	KöR		[nickt] [nickt] [nickt wenig
157	MiR		
158	BIR		. [V ET [> DL
159	VeR	[t	[echt] [jä] [aber etz [gohts
160	ZeigRl		
161	ZeigRr	H am Ausgangspunkt	[> ET [v] / [
162	ZeigB	[^ ZF tippt Rs Handfläche an \	v H > Bündel s. Kapuze [/
163	VeCo		*
164	VeB	Sssssssssssssssssssssssssssssssssss	
165	BIB		[> ul [> ET o
166	KöB		[Kopf drehen [Kopf heben

167	Zeit	[32.37	32.39
168	KöR	[nickt (wenig)	[O-Körper zurück
169	MiR		
170	BIR		
171	VeR	[no [witer ned en/ [Enter bitte e Space	echt'
172	ZeigRl		[H > Körpermitte
173	ZeigRr	[ZF an ZF B [/ ^	[ZF los [H > Körpermitte
174	ZeigB	[ZF an ZF R [/ ^	[\ v > Körpermitte
175	VeCo		*
176	VeB		
177	BIB	V ET ur	> ET oml
178	KöB		[O-Kö \ /

179	Zeit	32.40	32.41	32.42	32.43
180	KöR	O-Körper vorw.			

181	MiR	
182	BiR	[> B
183	VeR	[mhm´
184	ZeigRl	H an Rücken B
185	ZeigRr	
186	ZeigB	
187	VeCo	
188	VeB	Einatmen
189	BiB	∨ u vor ET > ET oml _
190	KöB	

191	Zeit		32.45		32.49
192	KöR		(2 s)	(3s)	[leichtes nicken]
193	MiR		(2 s)	(3s)	
194	BiR		(2 s)	(3s)	
195	VeR		(2 s)	(3s)	[echt]
196	ZeigRl		(2 s)	H > Körpermitte (3s)	
197	ZeigRr		(2 s)	(3s)	H halb offen vorw.
198	ZeigB		(2 s)	(3s)	
199	VeCo		(2 s)	(3s)	
200	VeB		(2 s)	(3s)	
201	BiB	[^ über ET l weg	(2 s)	(3s)	
202	KöB	[O-Körper ruhig	(2 s)	(3s)	

203	Zeit	[32.50	32.51	32.53
204	KöR			
205	MiR			
206	BiR		[> DL	
207	VeR			
208	ZeigRl		H an Schulter	
209	ZeigRr	[i ca. 25 cm vor O-Körper=	[ZF an ZF B [/ ^] [ZF los	
210	ZeigB	= /	[ZF an ZF R [/ ^] [\ v	
211	VeCo			
212	VeB			
213	BiB		.∨ ET _	
214	KöB			

Videsequenz 2: Transkript Verbalität des weiteren Turnverlaufs 32.54 - 33.48:

215	Zeit	33.06
216	VeR	chamk´ ned wider afo schaukle schön ruhig bliibe` cham´ . . cha´
217	VeCo	C H A M K

218	Zeit	33.16	33.24
219	VeR	chau´ (2 s) vilich wämmers es bitzi nöcher no nämed´ = nei etz fosch	
220	VeCo		N U E=

221	Zeit	33.31
-----	------	-------

222	VeR	wieder a brösmele do` chanu hesch` de E hesch glöscht` (1.5s) chom parkier
223	Zeit	33.40
224	VeR	dHand` . chan` wiiter mit Space bitte ned mit enter (1s) nei mit Space`
225	VeCo	N
226	VeR	mach es Space` gwöhn di wieder dra dass spaces zmache und ned enters`
227	Zeit	33.48
228	VeR	echt chann`

Videosequenz 2: Grobtranskript
Aufnahmesequenz: 31.35 – 39.24

1	31.35	R	ACH NACH LACHEN IST DAS MIR NICHT jo mer aso o ned`
2	31.40		<(tippt ins Laptop) (4s) wenn ich das jetzt ufs Gspröch be/ uf uf unsi
3			Produktion hie bezieh` hm` (7s) aber was meinsch du` was der ned
4			zlache isch` (9s) hm` . was meinsch du` > . . . über was ischs dr ned
5			zlache`
6			(1.5s)
7	31.13		(tippt ins Laptop)=
8	31.25		=hm` (dreht Körper und Kopf B zu)
9	31.27		über was isch dr ned nach lache` (2s) NACH LACHEN IST DAS
10			MIR NICHT (11s) hm` (1s) vorher häsch gseit am Beten bitte und
11			jetzt nach Lachen ist mir nicht oder das nach Lachen ist das mir nicht`
12	31.54		Was isch`s` . . weles Thema`
13	31.56	B, R	ECHT CHANN DAS PAKEN NICHT
14	36.14	R	was`
15	36.16	B	i dubel
16		R	m`
17	36.20	B, R	MIT UFERTIGEM EBEN` (3s) U`
18	39.22	R	Du ich verstand das nümm wenn du nur Enters drucksch`

Transkript Videosequenz 4: fc-Nutzerin Clara (C), unterstützende Interaktionspartnerin Paula (P), fc-Nutzer Dominik (D), unterstützender Interaktionspartner Xaver (X)
Aufnahme: 9.5.2008, Aufnahmesequenz: 11.49 – 14.12

1	11.49	P	(Bl auf X gerichtet)
2			und mini nöchscht Frog wär denn
3			(Bl > Notizblatt)
4	11.51		warum verstehen sie dich bes[ser als die Menschen`
5	11.53		[(Bl > X)
6	11.54	X	(tippt in sein Laptop)
7	11.59		warum`
8	12.00	P	[warum verstehen (nimmt Stift und beginnt auf Notizblatt zu schreiben)

53	12.59-13.29	C	DA IHR OFT UNGEBILDET SEID
54	13.29	P	aha (nimmt Stift und schreibt auf Notizblatt)
55	13.37	C	fertig (3 S) fertig
56	13.44	P	Clara meinsch du mit [ihr meinsch du mit ihr` . meinsch du d Mönche mit ihr` (3 S)
57			[(legt Stift weg)
58	13.53		sch mer das säge
59	13.55	Zeig	(\ v / ^)
60	13.56	P	op[s
61		Zeig	[(\ v / ^ \ v [/ ^ . . . \ v / ^ [\ v / ^ [\ v / ^ \ v / ^ . . \ v / ^ \ v / ^ [\ v / ^ \ v / ^)
62		P	[n` [nä::i:: [n` [die::`
63	14.06	Zeig	[(\ v / ^ \ [v / ^ \ [v / ^ \ v / ^ \ v / ^ \ v / ^ \ v / ^ [\ v / ^ \ v [H weg)
64		P	[(lacht) [he bisch [äno hh anmassend (lacht) [Betreuer` . okay`
65	13.55-14.12	C	NEIN DIE BETREUER

Transkript Videosequenz 5 : fc-Nutzerin C, unterstützende Interaktionspartnerin P
Aufnahme: 9.5.2008, Aufnahmezeitpunkt: 10.20 – 10.46

1	10.20	C	(Bl > Richtung BT)
2	10.20	Zeig	(\ v / ^ \ v / ^ \ v / ^ \ v / ^)
3	10.27	P	((flüstert) gimmer nochli me Gägedruck)
4	10.28	Zeig	(\ v / ^)
5	10.30	P	[Lug du [dörsch hie no viel me Gägedruck gä [jo
6			[(Bl > C [l H zieht an Cs ZF [Bl > BT)
7	10.33	Zeig	[(\ v [/ ^)
8		P	[jo etz isch super`
9		C	[(Bl > links weg von BT)
10	10.33	C	MENSCHEN
11	10.46	P	super` das isch ganz klar gsi`

Transkript Videosequenz 6: fc-Nutzer T, unterstützende Interaktionspartnerin R
Aufnahme: 1.9.2008, Aufnahmezeitpunkt: 12.48 – 13.37

1	12.48	R	und du schribsch s Wort (2 S) alt
2	12.51	R	(r Hand nach oben)
3	12.52	T	(r Hand zu r Hand R)
4	12.53	R	mh` . drei Buechschtabe a:l:t: ... (l Hand geht auf r Schulter von T)
5	12.55		luegsch dr erschti zersch [a`
6	12.56	T	(Blick auf Brett)
7		R	[(r Hand lässt los)
8	12.58	R	genau` . etz zeigsch en
9	12.59	T	(langsame Zeigebewegung Richtung Brett -----)
10		R	a::lt` (1S) luege luege luege luege luege
11	13.02	T	[(v und /)

12		R	[(Kopfschütteln) m' häsch de s (r Hand zu r ZF T)
13	13.03		lueg de richtig a zerscht [und zeigsch en`
14			[(r Hand lässt los)
15	13.05		[a:lt
16		T	[(langsame Zeigebewegung Richtung Brett -----)]
17	13.07	R	du chasch es . . Thomas
18	13.08	T	[(v und /)
19		R	[nei . ned pöpperle
20	13.11		[(tippt mit ihrem r ZF auf Post it)
21			[Das isch der e/ erscht wo d bruchsch a:lt`
22			(r Hand an r ZF T)
23	13.13		also (r Hand lässt los) luegsch en a`
24	13.14	T	(Zeigebewegung Richtung Brett)
25	13.15		[(v und / , Bl weg von Brett)
26		R	[guet (zieht Brett näher heran) bitzi nöcher` . und de nöchshti aluege
27	13.17		(zieht Brett noch etwas näher heran)
28	13.19	T	(Bl auf Brett)
29		R	(r Hand zu r ZF T, [korrigieren Ausgangsposition von Ts Arm mit l Hand)
30			[do vore bliibe
31	13.21		(l Hand zurück auf r Schulter T) ich heb di no`ich heb di no`
32	13.22		[a:::`
33			[(r Hand lässt los)
34	13.23	T	(Langsame Zeigebewegung Richtung Brett -----)
35		R	häsch` und de nöchscht`
36	13.25	T	[(v und /)
37		R	[(l Hand weg von Schulter T) und zrugg` .
38	13.26		genau` . und de nögscht` (l Hand Mitte Ts Rücken) al::`
39	13.27	T	[(Bl nach r Seite des Brettes)
40			[(Anfang Zeigebewegung Richtung Brett)
41	13.28		(Bewegung stoppt, Bl geht nach r weg)
42		R	jä de isch es
43		T	(Bewegung geht weiter, Bl zurück auf Brett)
44		R	de isch es
45	13.29	T	(Blick nach rechts weg von Brett)
46		R	lueg bitte/
47		T	(Blick wieder zurück auf Brett)
48		R	bliib mit den [Auge [deet
49	13.30	T	[([(Bewegung zurück zu ^)
50		R	jä jä dsch guet gsi`
51	13.33		(r ZF Bewegung von Ts ^ Richtung Brett, dann weg)
52			bliib mit den Augen uf em Buechstabe und zeig en`
53	13.34	T	(langsame Zeigebewegung Richtung Brett ----- [v /)
54			zeig en zeig en zeig en bis [dune bisch`
55	13.36	R	(l Hand weg vom Rücken)
56	13.37		wunderbar`

Transkript Videosequenz 7: fc-Nutzer T, unterstützende Interaktionspartnerin R
Aufnahme: 1.9.2008, Aufnahmesequenz: 13.26 – 13.36

1	Zeit	13.26	13.27	[13.28
2	KöR			[nicken
3	BIR	_ Brett	[> T_	
4	VeR	genau` . und de	[nögscht` al:::´	[jä [de [isch es
5	ZeigRl		[H m Rücken T	
6	ZeigT	^	[\<	[[\<
7	BIT	_ Brett	[> r Brett_	[> r, weg vom B [> r B_

8	Zeit	13.29	13.30	[13.31
9	KöR	[nicken		[nicken
10	BIR	> Brett > T_		[> B > T_
11	VeR	[de isch es lueg bitte/	[bliib mit den [Auge [deet [jä jä dsch [guet gsi`	
12	ZeigT		[[/ ^	
13	BIT	> r, weg vom B	[> r B_	

14	Zeit	13.32		[13.33
15	BIR	[> B_		[> T_
16	VeR	[.hhh	[bliib mit den [Auge uf em [Buechstabe und zeig en`	
17	ZeigRr	[hebt ZF Nähe ^ T	[ZF Richt. B [H weg	
18	ZeigT		[\<	

19	Zeit	13.34	13.35	13.36	13.37
20	KöR				[nickt, lehnt zurück
21	BIR	> B > [T_	[> B	[> T	
22	VeR		[zeig en [zeig en zeig en [bis [dunne bisch` [.hh		[wunderbar
23	ZeigRl				[H weg
24	ZeigT			[v /	^
25	BIT				[> vor B_

Transkript Videosequenz 8: fc-Nutzer T, unterstützende Interaktionspartnerin R
Aufnahme: 1.9.2008, Aufnahmesequenz: 14.25 – 15.25

1	14.25	R	Nase` (1 S) hm´ . n . a . s . e` (tippt gleichzeitig mit ihrem Finger die entsprechenden Post it an)
2	14.30	T	(hebt seinen r Arm)
3		R	genau` . guet` also so wiit ufe muesch gar ned du` das längt wenn du do hebsch` hm´ (korrigiert Ausgangsposition von Ts Arm)
4	14.36		mues für de schtimme´
5			(Berührung nur noch mit r Hand and r ZF T)
6	14.37		hiluege ¹
7		T	(Blick nicht auf Brett sondern nach links)
8	14.38	R	lueg der erscht Buechstaben a vo N:ase´
9	14.42	T	(Blick nach vorne über das Brett hinweg)
10		R	dr erschi aluege do vore isch er´ . irgendwo´ (r Hand weg von Ts ZF, kurze Wisch-Bewegung über dem Brett, dann zurück zu Ts ZF)
11	14.45		(kurzes Pfeifen) chumm´

12	14.46	T	(Kopfdrehung zu Hand, kurzes Blasen mit Mund)
13	14.47	R	lueg en a´
14	14.48	T	(bläst nochmals)
15		R	ne (schüttelt gleichzeitig Kopf) . . etz bisch nöimen andersch
16		T	(bläst nochmals)
17	14.52	R	erschti Buechstabe vo N:ase aluege` . do vore (² Bewegung mit r ausgespreizter Hand über Brett, dann zurück zu r ZF T)
18	14.54	T	(Blick auf Brett)
19		R	jawohl` . . lueg en a´ . genau` . de det uss`
20	14.58	T	(Blick rechts weg von Brett)
21		R	und wenn`t en gseh hesch bliibsch mit den Auge dötte´
22	15.00	T	(Blick näher zu Brett, aber noch knapp an Brett vorbei)
23	15.01	R	und zeigsch en` (r Hand lässt los)
24	15.02		(klopft mit r Hand kurz auf Tisch)
25		T	(Blick T auf Brett)
26	15.03	R	jä` . zeig en´
27		T	(Blick nach rechts weg von Brett)
28	15.05	R	bliib mit den Auge´ (stupst T mit l Hand kurz an Rücken an) chumm´
29	15.07	T	(Blick zurück auf Brett)
30	15.08	R	jä do usse isch er . etz zeigsch en`
31		T	(Blick nach rechts weg von Brett)
32	15.11	R	chumm´ (stupst T kurz mit l Hand an Rücken an)
33		T	(Blick zurück auf Brett)
34	15.13	R	bliibe und zeige` (stupst ihn nochmals kurz an)
35	15.14	T	(geht mit r ZF leicht weiter nach oben)
36		R	do [. mit em Arm
37			[(kurze Berührung mit r Hand auf Ts r Unterarm)
38	15.17		gang los (korrigiert gleichzeitig Ausgangsposition, dann wieder weg)
39	15.18		chumm´
40	15.19	T	(Zeigebewegung Richtung Brett)
41	15.20	R	jo. Wiiter
42	15.21	T	(Zeigebewegung geht weiter , v und /)
43		R	guet`und zrugg . . . wunderbar` (1 S)
44	15.23		etz luegsch de [nöuscht a´ . vo Na:se´ ja det isch er` und etz zeigsch de
45		T	[(Bl ~ auf Brett, dann_)
46	15.25	R	mit em Finger` (stupst ihn kurz am Rücken an) chumm´

Transkript Videosequenz 9: fc-Nutzender Vinzent (V), unterstützender Interaktionspartner Erich (E)

Aufnahmedatum: 8.5.2009 Aufnahmesequenz: 1.27 1.34

1	Zeit	1.27	1.28	1.29	1.30
2	KöE	[Ko > V			
3	MiE	presst Lippen zusammen			
4	BlE	BT r	[> V_		> BT l
5	VeE	[konzentrier dich´			
8	Zeig	/	^	[\	[
				1\	[kreuzt Bl V v [/\

9	BIV	BT mr_	[> BT m_	[> BT ml_
10	KöV			[/ Ko leicht

11	Zeit	1.31	1.32	1.33	1.34
12	KöE	[>Ko/ Schu leicht r	[Kopfschütteln	Ko leicht l	
13	MiE		[presst Li. zus.		
14	BIE	[> BTr_			
15	VeE			Hhh	
16	Zeig	[^ \	v /	^ \	v /
17	BIV		> BT r_		[> BT m

Transkript Videosequenz 10: fc-Nutzender V, unterstützender Interaktionspartner E
Aufnahmedatum: 8.5.2009 Aufnahmesequenz: 27.53 – 28.03

1	Zeit	27.53	27.55
2	KöE	O-Kö halb zu V und zu Brett	
3	BIE	V	
4	VeE	Brot . [Vinzent`	
5	ZeigEr	[/ H-Fläche nach unten ca. 30 cm über Brett	[H-Fläche an ZF V
6	ZeigV		/ [^ ZF an H-Fläche E ¹
7	BIV	E	
8	KöV	O-Kö leicht zu E gedreht	O-Körper leicht zurück

9	Zeit	27.56	27.57
10	KöE	Kurze Kopfbew. Richtung Brett	
11	VeE		sitzsch ma [richtig hin`
12	BIV		[> mit Kopf zu Brett_

13	Zeit	27.58	27.59
14	BIE		[> Brett
15	VeE		[und`
16	ZeigEr		H geht weg von ZF V
17	ZeigV		\
18	KöV	dreht O-Kö frontal zu Brett	

19	Zeit	28.00	28.01	28.02	28.03
20	KöE			[nicken	nicken
21	BIE				> v
22	VeE	nächst Buchstabe`= Br`		[genau	
23	ZeigEr				/
24	ZeigV	= \ ²	3-5 cm vor Brett	v v	[/
25	BIV				[> E
26	KöV		Dreht Kopf leicht nach r		[> E

Transkript Videosequenz 11: fc-Nutzender V, unterstützender Interaktionspartner E

Aufnahmedatum: 8.5.2009 Aufnahmesequenz: 3.25 – 4.09

1	3.25	E	musch dich richtig hinsetzen [Vinzent` komm´
2	3.26		[(r H / zum ^)
3	3.27	V	(dreht sich zum Go-Talk, Blick auf Go-Talk)
4	3.28		(r ZF /)
5	3.29	E	und . hoch´ . . ganz hoch
6	3.30	V	(Blick zu seinem ZF)
7		E	(Berührt mit rH ZF V)
8	3.32		Auto` [Vinzent` . . drück mal aufs Auto`
9		V	[(Blick auf Go-Talk)
10	3.34		(\ v v /, mit Aufwärtsbewegung Blick > H E im ^, ZF an H E)
11	3.36	E	drück/ musch feschter drücken`
12		V	(Blick > Go-Talk)
13	3.37	E	[Auto´
14			[(rH geht weg)
15	3.38	V	(\ vv Blick > E hinter ihm)
16		E	drück drauf´
17	3.40	GT	Auto
18		E	(nickt, schaut V direkt an) gut ¹
19	3.41	V	(Blick > Go-Talk)
20	3.42	E	(rH / zum ^, Bl zum Go-Talk)
21		V	(ZF und Blick zu rH E)
22	3.43	E	gut spannen´
23		V	(Blick > Go-Talk)
24	3.45	E	e:hm: d/ drück n.: Ball´. [Vinzent
25			[(rH geht weg, Bl > V)
26	3.49		guck hin´ . . . guck . . guck [² drauf´ (Bl > Go Talk)
27	3.51	V	[(\ vv Blick > r weg von Go-Talk)
28	3.53	E	und feschte [drücken`
29		V	[(Bl > Go-Talk vv)
30	3.54	E	feschte drücken Vinzent´
31	3.55	V	(vvv Bl > r weg von Go-Talk)
32	3.56	GT	Ball
33		V	(r Arm zum Tisch)
34	3.57	E	Genau
35	3.58		(rH / zum ^)
36		V	(Blick > rH E, ZF / zu ^)
37	3.59	E	und spannen (Blick > V)
38		V	(Blick > E hinter ihm, lächeln)
39	4.00	E	und [. guck au/ [guck drauf
40			[(kurzes Kopfnicken Richtung Go-Talk)
41		V	[(Blick > Go-Talk)
42	4.02	E	Hund [Vinzent` . wosch de Hund`
43			[(rH geht weg, Blick > Go-Talk)
44	4.03	V	(\ vv)
45	4.04		[(/ ^)
46		E	[richtig feschte drücken`
47	4.05	V	(Blick > r zu H E)

48		E	drück drauf'
49	4.06	V	[(\ vv)
50			[(Blick > Go-Talk)
51	4.07	E	feschter'
52	4.08	V	(v, H zum Tisch)
53	4.09	GT	Hund

Transkript Videosequenz 12: fc-Nutzerin Ninette (N), unerstützende Interaktionspartnerin Annabelle (AB)

Aufnahmedatum: 24.1.2011, Aufnahmesequenz: 1.32 – 3.54

1	1.32	AB	du hesch gseit es geit der guet' [(8 S)
2			[(Blättern in KO, zu N hinschieben)
3	1.43		wettisch du da no öppis gnäuers dezue säge` ja' oder nei` ¹
4	1.53	N	/ja/ ^{2,3,4,5}
5	1.54	AB	a:lso` (1 S) wie geit's dir` . guet häreluege
6	2.01	N	VERWIRRT
7	2.05	AB	chunnt no meh dezue` . . . o:der isch dini Antwort' (3.5 S) fertig`
8	2.17	N	(v)
9	2.18	AB	etz hesch . . dezwüsche ta: . chunnt no meh` . oder ischs fertig` . guet häreluege` (3 S) luege`
10	2.29	N	(v)
11	2.30	AB	lug du musch ganz gnau` . fertig' o:der . chunt no meh` (1.5 S) und luege`
12	2.37	N	FERTIG
13	2.38	AB	.hh das he:isst`du seisch zwar es geit dr guet' . a:ber` . . bisch . chli verwirrt` . stimmt das so` (2 S) und . luege
14	2.54	N	ICH BRAUCHE HILFE
15	2.55	AB	du bruchsch Hilf (2.5 S) wett zersch wüsse` stimmt die Ussag so` (2 S) s'geit dr guet' aber bisch o chli verwirrt` . schtimmt das eso`
16	3.07	N	X
17	3.08	AB	I wett wüsse` ja' oder nei` . schtimmt das eso`
18	3.14	N	JA
19	3.15	AB	okay` . . guet` . . du: bruchsch Hilf
20	3.24	N	ICH BRAUCHE HILFE
21	3.24	AB	du bruchsch Hilf` . okay (1 S) .hh i wett dr . bevor mr luege . wa:s` de du bruchsch` . . . no en Information gä` . . . d Kamera louft` . . mer hei letscht mal abgmacht . .hh dass mer . . mal no filme` . wi du da . demit schaffisch` (2 S) magsch di bsinne dra`
22	3.47	N	JA
23	3.48	AB	okay (1 S) guet (1 S) .hhh wettisch du jetze`
24	3.54	N	ICH BRAUCHE HILFE
25	3.54	AB	du bruchsch Hilf` . . okay`

Partiturtranskript Sequenz 13 (Deateil-Ausschnitt aus Videosequenz 12)

Aufnahmesequenz: 3.34 – 3.55

1	Zeit	3.33	3.34	[3.35	3.36	3.37	3.38
2	KöAB	O-Kö parallel Tisch		[O-Kö > halb N			
3	BIAB	N	[> KO	[> N > KO			
4	VeAB	d Kamera louft' . . [mer hei [letsch mal abgmacht [.hh dass mer . . mal no					
5	ZeigABr	auf Tisch					> KO
6	BIN	> Kamera			[> r H AB	[>KO	
7	KöN	[> leicht r				[>Mitte	

8	Zeit	3.39	3.40	3.41	3.42			
9	BIAB	[>N	> KO	[>N	[>KO	>N (1 S)	>KO	[> N
10	VeAB	[fil[me'	[wi du da .	[demit [schaffisch'	(1 S)			
11	ZeigABr	[klopft auf KO	[> Tisch	(1 S)		[/ zu ^		
12	ZeigN	[/	^	(1 S)				
13	BIN	(1 S)					> über KO	

14	Zeit	3.43	3.44	3.47		
15	BIAB	(2 S)			> KO > N	> KO
16	VeAB	[magsch di bsinne dra' . . .				(2 S)
17	ZeigABr	[Finger an ZF N		(2 S)	Finger weg	
18	ZeigN	(2 S) \				
19	BIN	> KO (2 S)				

20	Zeit	[3.48	[3.49	3.50	3.52	
21	BIAB	[> N	(1S)	[> KO	(1S)	
22	VeAB	[ja . [o[kay	(1S)	[guet	(1S)	.hhh
23	ZeigN	[v [/	^	(1S)	(1S)	
24	BIN	[> r über KO weg (1S)		[> knapp r an KO vorbei (1S)		

25	Zeit	3.53	3.54	3.55	
26	VeAB	wettisch du [jetze' . . du bruchsch Hilf			
27	ZeigN	[/ ¹ \ ² v /			
28	BIN	[> KO			> r über KO weg

Transkript Videosequenz 14: fc-Nutzerin N, unterstützende Interaktionspartnerin AB

Aufnahmedatum: 24.1.2011, Aufnahmesequenz: 6.42 – 7.16

1	6.42	AB	[.hhh
2			[(r Arm mit Stift in H bewegt s. zum Blatt mit den möglichen Antworten)
3		N	[(Augen folgen Stift/Hand AB)
4	6.43		(/ r H mit gestrecktem ZF, Blick auf Blatt)
5		AB	[Inhalt [der Frag' . . [Hilf bim Zeige' . [oder [isch's öppis ang/
6			[(v Stift l Feld) [(v r F) [(v F u) ¹
7		N	[(\ r H > Blatt, dann / \ über Blatt)
8	6.47		[(ZF v Fl, r,u, / und Bl weg)
9	6.49	AB	mhm'
10			(greift mit r H Ns ZF / zu ^, gleichzeitig Blick zu N)
11	6.50		okay'

12	6.51	N	(Bl > Blatt)
13	6.52	AB	[(l H auf Schulter N)
14		N	[(Bl weg)
15		AB	luege'
16	6.56		[(l H mit gestrecktem ZF vorwärts Richtung r Seite Blatt, Bl > Blatt)
17			[luege'
18		N	[(Bl > r Seite Blatt)
19	6.58	AB	(l H zurück auf Schulter, Bl > N, r H weg von ZF N)
20		N	[(\)
21		AB	[(Bl > Blatt)
22	6.59	N	(v [/ \ [v , dann Hand zur Körpermitte)
23		AB	[(l H weg)
24			[Hilf [bim Zeige' [nomal'
25			[(Kopfschütteln und Bl > N)
26	7.02		(/ r H mit gestrecktem ZF)
27		N	(/ rH)
28	7.03	AB	[einisch [zeige [u wieder zugg
29			[(\ r ZF ² [/ r ZF[Hand an ZF N , / zu ^)
30	7.04	N	[(Bl weg)
31		AB	(l H auf Schulter von N)
32	7.06	N	tusch luege'
33	7.11	AB	[(l H mit gestrecktem ZF vorwärts Richtung r Seite Blatt) ³
34			[luege'
35			[(Bl > r Seite Blatt)
36			(l H zurück auf Schulter, Bl > Blatt)
37	7.12		(r H weg von ZF N)
38		N	(\ v [/ > zur Körpermitte)
39		AB	[Hilf bim Zeige'
40			[(l H weg)
41	7.15	N	(Kopf und Bl halb zu AB)
42	7.16	AB	[okay
43			[(Bl > N)

Videsequenz 15: Nutzer E und Andrea (A)

Aufnahmedatum: 11.8.2010; Aufnahmesequenz: 2.40 – 4.00

1	2.45	E	GERN ETWAS ANDERES
2	2.51	A	WAS/was ¹ . . . [was'
3			[(macht ,was'-Gebärde)
4	2.54	E	KÖNNEN . . . BITTE (Bl > rechts zu Snacks)
5	2.57	A	ja (3 S) du luegsch det übere' was wötsch' (2 S) können bitte'
6	3.04		(nimmt 3 Gegenstände und stellt sie hinter den Ordner auf den Tisch)
7	3.06		ich nimm jetzt emol die drei won ich . . . meinti . .
8			sig ets am enschte'
9	3.10	E	(Bl auf Gegenständen)
10	3.12		(2 Zeigebewegungen auf Ordner, Bl immer noch auf Gegenständen)
11	3.15	A	lueg [do hi wente do zeigsch' [und susch zeigsch [dötte'
12			[(H wischt üb. Ordner [H bewegt sich vor Gegenständen)

13		E	(Bl auf Ordner)
14	3.16		[DU MIR
15	3.17		(Zeigegeste zu Tictac-Box)
16	3.18	A	(nickt) das` a:::h^ (stellt Esswaren ausser Tictac-Box weg)
17	3.20		können bitte das . [wie letsch mol meinsch
18		E	[(nimmt Box kurz in H, schaut sie an, stellt sie hin)
19	3.23	A	also wart (nimmt Box vom Tisch) teile mer hn´
20	3.25	E	(Bl zu A und Tictac-Box)
21	3.26	A	(öffnet Box und schüttelt einige Tictac heraus)
22		E	(streckt geöffnete Hand zu Tictac-Box)
23	3.28	A	[nimm ich zwei´
24			[(schüttet Tictac in ihre H, danach in Es H, dann stellt Box weg)
25	3.31	E	(steckt Tictac in Mund, Bl bleibt bei A)
26	3.32	A	schlücke
27	3.34		(steckt Tictac in Mund und Bl zu E)
28	3.35		mm::: sind guet gäll´
29	3.37		(Bl auf Ordner, blättert)
30	3.40		die sind ned nume guet die sind sogar [super super super super [super
31			[(tippt Feld an mit jedem ‚super´)
32	3.41	E	[(Bl > Ordn)
33	3.42		WOW (2s) GENIESS (lacht)
33	3.44	A	jo wow . <u>geniess´</u> (lacht)

Videsequenz 16: Nutzer D, Nutzer E, Andrea (A)

Aufnahmedatum: 2.4.14; Aufnahmesequenz: 3.31 – 3.57

1	3.31	A	ihr chönned s Wort eso ergriffe oder ich has euch jo etz sozsäge erteilt ihr
2			chönned mir jetz eifach mit jo säge oder nei säge . . öb ehr . öb ehr mit em
3			Plan iverstande send´ (1S) so wie s döt . stoht´ hn´ ¹
4	3.47	E	(klopf mit Handballen auf Tisch vor Ordner) ²
5	3.49		JA
6	3.50	A	Jo` guet und du´ (Bl > D)
7	3.52	D	(Bl > A ³ , dann > Ordner) JA ⁴ (Bl > A) ⁵
8	3.54	A	au jo` guet´ . . okay . . . wunderbar

Videsequenz 17: Nutzer D, Nutzer E, (Andrea)

Aufnahmedatum: 2.4.14; Aufnahmesequenz: 5.25 – 6.25

1	5.35	E	(nimmt Stab)
2		D	(Bl > E)
3	5.44	E	(fängt verbale Äusserung an mit Zeigen im Ordner)
4			BITTE WOLLEN DU
5	6.15		(übergibt Stab an D)
6	6.16	D	(nimmt Stab)
7	6.23		(Bl > A)
8		A	jep zeige (steht auf und geht zu D)

Anhang 3: Übersetzungen der Transkripte ins Standarddeutsche

Videosequenz 1: Grobtranskript

Aufnahmesequenz 0.39 – 5.50

1	0.39	T	(nimmt Hand von A, A hält sie fest)
2	0.46		(schaut auf BT greift sie mit linker Hand am linken Rand und schiebt sie leicht nach rechts zwischen sich und A)
3	0.50	A	(lässt Ts rechte Hand los)
4		T	(nimmt sie wieder und zieht Richtung BT)
5		A,T	(A hält ihn zurück, Ts Blick geht zum Fenster)
4	0.55	T	(schaut auf BT)
6	0.56	A	(lässt Ts Hand wieder los)
7		T	(zeigt ein Zeichen an, geht dann in die Ausgangsposition und bleibt da mit dem Arm, Blick geht zum Fenster)
8	1.13		(Blick geht zur BT)
9	1.16		(wählt ein Zeichen an, dann zurück in Ausgangsposition, Blick geht nach links weg)
10	1.16	KT	Ich sehe schon du bist . . voll bereit macht doch einfach mal ein paar
11			Minuten und vielleicht hast du grad was, was du sagen möchtest
12	1.22	A	Ja ich frag ihn jetzt jeweils meistens T. hast du mir etwas [zu sagen
13		KT	[genau`
14			macht doch [mal wenn du schon deine Hand da parat machst dann=
15		A	[und mehr makxxx xx xx] =gell`
16		KT	(1.5s) mach mal [hinne`
17		A,T	\ [v / ^ (bleiben gemeinsam im Ausgangspunkt)
18	1.30	A	(6s) (Stuhl rücken) so (9s) (Stuhl rücken, s.setzen, Finger T. reiben)
19	1.45		also fangen wir an: ^
20	1.46	A,T	ICH KANN EINFACH SICHER GUT SCHREIBEN DENKEN
21			FINDE ICH UND QUER KANN ICH SCHREIBEN
22	5.45	A	Schreiben
23			(3.5s)
24	5.49	KT	ja . . . das habe ich verstanden

Videosequenz 2: Grobtranskript

Aufnahmesequenz: 31.35 – 39.24

1	31.35	R	ACH NACH LACHEN IST DAS MIR NICHT ja mir also auch nicht`
2	31.40		{(tippt ins Laptop) (4s) wenn ich das jetzt aufs Gespräch be auf unsre
3			Produktion hier bezieh` hm` (7s) aber was meinst du` was dir nicht
4			zum Lachen ist` (9s) hm`. was meinst du`} . . . über was ists dir nicht
5			zum Lachen`
6			(1.5s)
7	31.13		(tippt ins Laptop)=
8	31.25		=hm` (dreht Körper und Kopf B zu)
9	31.27		über was ist dir nicht nach Lachen` (2s) NACH LACHEN IST DAS
10			MIR NICHT (11s) hm` (1s) vorher hast du gesagt am Beten bitte und
11			jetzt nach Lachen ist mir nicht oder das nach Lachen ist das mir nicht`
12	31.54		was it`s` . . . welches Thema`

13	31.56	B, R	ECHT CHANN DAS PAKEN NICHT
14	36.14	R	was´
15	36.16	B	ich Tubel
16		R	m´
17	36.20	B, R	MIT UFERTIGEM EBEN´ (3s) U´
18	39.22	R	Du ich versteh das nicht mehr wenn du nur Enters drückst`

Videsequenz 2: Transkript Verbalität des weiteren Turnverlaufs 32.54 - 33.48:

215	Zeit	33.06
216	VeR	Chamk´ nicht wieder schaukeln anfangen schön ruhig bleiben` x1
217	VeCo	C H A M K

218	Zeit	33.16	33.24
219	VeR	chau´ (2 s) vielleicht wenn wir´s ein wenig näher noch nehmen´ = x2	
220	VeCo	N U E=	

221	Zeit	33.31
222	VeR	wieder an zu bömmeln da` chanu hast`den E hast gelöscht´(1.5s) komm park

223	Zeit	33.40
224	VeR	die Hand` . chan´ weiter mit Space bitte nicht mit Enter (1s) nein mit Space`
225	VeCo	N

226	VeR	mach ein Space` gewöhn dich wieder dran dass Spaces zu machen und x3
-----	-----	--

227	Zeit	33.48
228	VeR	echt chann`

x1: cham´ . . cha´

x2: nein jetzt fängst du

x3: nicht Enters`

Transkript Videosequenz 4:

1	11.49	P	(Bl auf X gerichtet)
2			und meine nächste Frage wär dann
3			(Bl > Notizblatt)
4	11.51		warum verstehen sie dich bes[ser als die Menschen´
5	11.53		[(Bl > X
6	11.54	X	(tippt in sein Laptop)
7	11.59		warum´
8	12.00	P	[warum verstehen (nimmt Stift und beginnt auf Notizblatt zu schreiben)
9			[Bl> Notizblatt
10	12.01		.h achso vielleicht muss ich´s anderst sagen` warum verstehen die Tiere dich besser
11	12.06		(schreibt weiter)

12	12.08		als die Menschen`
13	12.09		[(schreibt fertig, legt Stift weg und Bl > X)
14		X	[(tippt in sein Laptop)
15	12.19		(Hände weg von Laptop)
16	12.20		äh der Domink hat geschrieben
17	12.21	P	mhm`
18			(1 S)
19	12.23	X	(liest vor, was er mit D als letztes geschrieben hat: gleiches Thema wie C)
20	12.33	P	mhm`
21			(2S)
22	12.35	X	(tippt in sein Laptop)
23	12.36	P	Mhm
24	12.38		(Bl > Notizblatt > zurück zu X)
25	12.40	X	(hört auf zu tippen)
26			[aber wir können uns von der Frage sonst raus nehmen` . . das wirklich [si
27			[(Bl > P)
28	12.44	P	[soll ich die Frage rausnehmen` [gut`
29	12.45	X	[achso ich hab sie jetzt drin`= . hab es reingeschrieben . ist schon gut
30		P	= ja ich kann . . kann sie ganz rausnehmen
31		X	macht nicht . [sch:on gut`
32		P	[okay
33			(1 S)
34	12.50	P	wa[s:: gibst du dem Dominik zur Antwort . jo [u/ uf das`
35			[(Bl > C)
36		C	[(Bl > BT)
37		X	[aber so für [genau` dass sie wie
38	12.54	P	hm` [. nähm mich noch wunder` =
39			[(> rH ausgestreckt vor C, Höhe BT)
40		C	[(Bl > l weg von BT) [(rH / mit ausgestrecktem ZF)
41	12.55	X	= achso [die Frage hab ich schon rein geschrieben` [. kannst schon drauf
42		P	[(> Bl > X) [(rH greift rH C [/ ^)
43			[ja
44		C	[(Bl > BT)
45	12.57	X	rea[giere`
46		P	[aha^
47			[(Bl > BT)
48		Zeig	(\ [v / ^)
49		P	[ja
50	12.58	X	nicht dass jetzt xx
51	12.59	Zeig	(\ [v / ^ \ [v / ^ \ [v / ^ \ v [/ ^ \ [v / ^ \ [v / ^ \ v / ^ \ [v / ^ \ v / ^ \])
52		P	[lacht [da` [lacht [ja sie [si macht's gut` [da ihr
53	12.59- 13.29	C	DA IHR OFT UNGEBILDET SEID

54	13.29	P	aha (nimmt Stift und schreibt auf Notizblatt)
55	13.37	C	fertig (3 S) fertig
56	13.44	P	Carla meinst du mit [ihr_ meinst du mit ihr` . meinst du die Menschen mit ihr` (3 S)
57			[(legt Stift weg)
58	13.53		kannst mir das sagen
59	13.55	Zeig	(\ v / ^)
60	13.56	P	op[s
61		Zeig	[(\ v / ^ \ v [/ ^ . . . \ v / ^ [\ v / ^ [v / ^ \ v / ^ . . \ v / ^ \ v / ^ [\ v / ^ \ v / ^)
62		P	[n` [ne::i:: [n` [die::`
63	14.06	Zeig	[(\ v / ^ \ [v / ^ \ [v / ^ \ v / ^ \ v / ^ \ v / ^ \ v / ^ [\ v / ^ \ v [H weg)
64		P	[(lacht) [he bist [auch noch hh anmassend (lacht) [Betreuer` . okay`
65	13.55– 14.12	C	NEIN DIE BETREUER

Transkript Videosequenz 5:

1	10.20	C	(Bl > Richtung BT)
2	10.20	Zeig	(\ v / ^ \ v / ^ \ v / ^ \ v / ^)
3	10.27	P	((flüstert) gib mir noch bisschen mehr Gegendruck)
4	10.28	Zeig	(\ v / ^)
5	10.30	P	[Schau du [darfst hier noch viel mehr Gegendruck geben [ja
6			[(Bl > C [l H zieht an Cs ZF [Bl > BT)
7	10.33	Zeig	[(\ v [/ ^)
8		P	[ja jetzt ist super`
9		C	[(Bl > links weg von BT)
10	10.33	C	MENSCHEN
11	10.46	P	super` das ist ganz klar gewesen`

Transkript Videosequenz 6:

1	12.48	R	und du schreibst das Wort (2 S) alt
2	12.51	R	(r Hand nach oben)
3	12.52	T	(r Hand zu r Hand T)
4	12.53	R	mh` . drei Buchstaben a:l:t: ... (l Hand geht auf r Schulter von T)
5	12.55		schaust den ersten zuerst [a`
6	12.56	T	(Blick auf Brett mit Post it)
7		R	[(r Hand lässt los)
8	12.58	R	genau` . jetzt zeigst ihn
9	12.59	T	langsame Zeigebewegung Richtung Brett -----
10		R	a:l:t` (1S) schauen schauen schauen schauen schauen
11	13.02	T	[(v und /)
12		R	[(Kopfschütteln) m` hast das s (r Hand zu r ZF T)
13	13.03		Schau den richtigen an zuerst [und zeigst ihn`
14			[(r Hand lässt los)

15	13.05		[a:lt
16		T	[(langsame Zeigebewegung Richtung Brett -----
17	13.07	R	du kannst es . . Thomas
18	13.08	T	[(v und /)
19		R	[nein . nicht rumtippen
20	13.11		[(tippt mit ihrem r ZF auf Post it)
21			[Das ist der e/ erst den du brauchst a:lt'
22			(r Hand an r ZF T)
23	13.13		also (r Hand lässt los) schaut ihn an'
24	13.14	T	(Zeigebewegung Richtung Brett)
25	13.15		[(v und / , Bl weg von Brett)
26		R	[gut (zieht Brett näher heran) bisschen näher' . und den nächsten anschauen
27	13.17		(zieht Brett noch etwas näher heran)
28	13.19	T	(Bl auf Brett)
29		R	(r Hand zu r ZF T, [korrigieren Ausgangsposition von Ts Arm mit l Hand)
30			[da vorne bleiben
31	13.21		(l Hand zurück auf r Schulter T) ich heb dich noch`ich heb dich noch`
32	13.22		[a:::'
33			[(r Hand lässt los)
34	13.23	T	(Langsame Zeigebewegung Richtung Brett) -----
35		R	Hast ` und der nächste`
36	13.25	T	[(v und /)
37		R	[(l Hand weg von Schulter T) und zurück` .
38	13.26		genau` . und der nächste` (l Hand Mitte Ts Rücken) al::'
39	13.27	T	[(Bl nach r Seite des Brettes)
40			[(Anfang Zeigebewegung Richtung Brett)
41	13.28		(Bewegung stoppt, Bl geht nach r weg)
42		R	ja der ist es
43		T	(Bewegung geht weiter, Bl zurück auf Brett)
44		R	der ist es
45	13.29	T	(Blick nach rechts weg von Brett)
46		R	schau bitte/
47		T	(Blick wieder zurück auf Brett)
48		R	bleib mit den [Auge [dort
49	13.30	T	[(l [((Bewegung zurück zu ^)
50		R	ja ja das ist gut gewesen`
51	13.33		(r ZF Bewegung von Ts ^ Richtung Brett, dann weg)
52			bleib mit den Augen auf dem Buchstabe und zeig ihn`
53	13.34	T	(langsame Zeigebewegung Richtung Brett ----- [v /)
54			zeig ihn zeig ihn zeig ihn bis [unten bist`
55	13.36	R	(l Hand weg vom Rücken)
56	13.37		wunderbar`

Transkript Videosequenz 8:

1	14.25	R	Nase` (l S) hm' . n . a . s . e` (tippt gleichzeitig mit ihrem Finger die entsprechenden Post it an)
---	-------	---	--

2	14.30	T	(hebt seinen r Arm)
3		R	genau` . gut` also so weit rauf musst gar nicht du` das langt wenn du da hebst` hm` (korrigiert Ausgangsposition von Ts Arm)
4	14.36		muss für dich stimmen`
5			(Berührung nur noch mit r Hand and r ZF T)
6	14.37		Hinschauen
7		T	(Blick nicht auf Brett sondern nach links)
8	14.38	R	schau der erste Buchstaben an von N:ase`
9	14.42	T	(Blick nach vorne über das Brett hinweg)
10		R	der erste anschauen da vorne ist er` . irgendwo` (r Hand weg von Ts ZF, kurze Wisch-Bewegung über dem Brett, dann zurück zu Ts ZF)
11	14.45		(kurzes Pfeifen) komm`
12	14.46	T	(Kopfdrehung zu Hand, kurzes Blasen mit Mund)
13	14.47	R	schau ihn an`
14	14.48	T	(bläst nochmals)
15		R	ne (schüttelt gleichzeitig Kopf) . . jetzt bist noch wo anders
16		T	(bläst nochmals)
17	14.52	R	ersten Buchstabe von N:ase anschauen` . da vorne (Bewegung mit r ausgespreizter Hand über Brett, dann zurück zu r ZF T)
18	14.54	T	(Blick auf Brett)
19		R	jawohl` . . schau ihn an` . genau` . der da aussen`
20	14.58	T	(Blick rechts weg von Brett)
21		R	und wenn du ihn gesehen hast bleibst mit den Augen dort`
22	15.00	T	(Blick näher zu Brett, aber noch knapp an Brett vorbei)
23	15.01	R	und zeigst ihn` (r Hand lässt los)
24	15.02		(klopft mit r Hand kurz auf Tisch)
25		T	(Blick T auf Brett)
26	15.03	R	ja` . zeig ihn`
27		T	(Blick nach rechts weg von Brett)
28	15.05	R	bleib mit den Auge` (stupst T mit l Hand kurz an Rücken an) komm`
29	15.07	T	(Blick zurück auf Brett)
30	15.08	R	ja da aussen ist er . jetzt zeigst ihn`
31		T	(Blick nach rechts weg von Brett)
32	15.11	R	komm` (stupst T kurz mit l Hand an Rücken an)
33		T	(Blick zurück auf Brett)
34	15.13	R	bleibe und zeige` (stupst ihn nochmals kurz an)
35	15.14	T	(geht mit r ZF leicht weiter nach oben)
36		R	da [. mit dem Arm
37			[(kurze Berührung mit r Hand auf Ts r Unterarm)
38	15.17		geh los (korrigiert gleichzeitig Ausgangsposition, dann wieder weg)
39	15.18		komm`
40	15.19	T	(Zeigebewegung Richtung Brett)
41	15.20	R	ja. Weiter
42	15.21	T	(Zeigebewegung geht weiter , v und /)
43		R	gut` und zurück . . . wunderbar` (1 S)
44	15.23		jetzt schaut den [nächsten an` . von Na:se` ja dort ist er` und jetzt zeigst den
45		T	[(Bl ~ auf Brett, dann)
46	15.25	R	mit dem Finger` (stupst ihn kurz am Rücken an) komm`

Transkript Videosequenz 12:

1	1.32	AB	du hast gesagt es geht dir gut´ [(8 S)
2			[(Blättern in KO, zu N hinschieben)
3	1.43		willst du da noch etwas genaueres dazu sagen` ja´ oder nein`
4	1.53	N	/ja/
5	1.54	AB	a:lso` (1 S) wie geht's dir` . gut hinschauen
6	2.01	N	/verwirrt/
7	2.05	AB	kommt noch mehr dazu´ . . . o:der ist deine Antwort´ (3.5 S) fertig`
8	2.17	N	(v)
9	2.18	AB	jetzt hast . . dazwischen getan: . kommt noch mehr´ . oder ist es fertig` . gut hinschauen` (3 S) schauen´
10	2.29	N	(v)
11	2.30	AB	schau du musst ganz genau`. fertig´ o:der . kommt noch mehr` (1.5 S) und schauen`
12	2.37	N	/fertig/
13	2.38	AB	.hh das he:isst´du sagst zwar es geht dir gut´ . a:ber´ . . bist . bisschen verwirrt`. stimmt das so` (2 S) und . schauen
14	2.54	N	/ich brauche Hilfe/
15	2.55	AB	du brauchst Hilfe (2.5 S) will zuerst wissen` stimmt die Aussage so` (2 S) es´geht dir gut´ aber bist auch bisschen verwirrt`. stimmt das so`
16	3.07	N	/xxx/
17	3.08	AB	I will wissen` ja´ oder nein` . stimmt das so`
18	3.14	N	/ja/
19	3.15	AB	okay` . . gut` . . du: brauchst Hilfe`
20	3.24	N	/ich brauche Hilfe/
21	3.24	AB	du brauchst Hilfe`. okay (1 S) .hh ich will dir . bevor wir schauen . wa:s` de du brauchst` . . . noch eine Information geben` . . . die Kamera läuft` . . wir haben letztes mal abgemacht . .hh dass wir . . mal noch filmen´ . wie du da . damit schaffst` (2 S) magst dich besinnen dran`
22	3.47	N	/ja/
23	3.48	AB	okay (1 S) gut (1 S) .hhh willst du jetzt´
24	3.54	N	/ich brauche Hilfe/
25	3.54	AB	du brauchst Hilfe` . . okay`

Transkript Videosequenz 14:

1	6.42	AB	[.hhh
2			[(r Arm mit Stift in H bewegt s. zum Blatt mit den möglichen Antworten)
3		N	[(Augen folgen Stift/Hand AB)
4	6.43		(/ r H mit gestrecktem ZF, Blick auf Blatt)
5		AB	[Inhalt [der Frag´ . . [Hilf bim Zeige´ . [oder [ist's etwas anderes/
6			[(v Stift l Feld) [(v r F) [(v F u)
7		N	[(\ r H > Blatt, dann /\ über Blatt)
8	6.47		[(ZF v Fl, r,u, / und Bl weg)

9	6.49	AB	mhm´
10			(greift mit r H Ns ZF / zu ^, gleichzeitig Blick zu N)
11	6.50		okay´
12	6.51	N	(Bl > Blatt)
13	6.52	AB	[(l H auf Schulter N)
14		N	[(Bl weg)
15		AB	schauen´
16	6.56		[(l H mit gestrecktem ZF vorwärts Richtung r Seite Blatt, Bl > Blatt)
17			[schauen´
18		N	[(Bl > r Seite Blatt)
19	6.58	AB	(l H zurück auf Schulter, Bl > N, r H weg von ZF N)
20		N	[(\)
21		AB	[(Bl > Blatt)
22	6.59	N	(v [/ \ [v , dann Hand zur Körpermitte)
23		AB	[(l H weg)
24			[Hilf [beim Zeige´ [nochmal´
25			[(Kopfschütteln und Bl > N)
26	7.02		(/ r H mit gestrecktem ZF)
27		N	(/ rH)
28	7.03	AB	[einmal [zeige [und wieder zurück
29			[(\ r ZF [/ r ZF[Hand an ZF N , / zu ^)
30	7.04	N	[(Bl weg)
31		AB	(l H auf Schulter von N)
32	7.06	N	tust schauen´
33	7.11	AB	[(l H mit gestrecktem ZF vorwärts Richtung r Seite Blatt)
34			[schauen´
35			[(Bl > r Seite Blatt)
36			(l H zurück auf Schulter, Bl > Blatt)
37	7.12		(r H weg von ZF N)
38		N	(\ v [/ > zur Körpermitte)
39		AB	[Hilf beim Zeige´
40			[(l H weg)
41	7.15	N	(Kopf und Bl halb zu AB)
42	7.16	AB	[okay
43			[(Bl > N)

Videsequenz 15: Nutzer E und Andrea (A)

Aufnahmedatum: 11.8.2010; Aufnahmesequenz: 2.45 – 4.00

1	2.45	E	GERN ETWAS ANDERES
2	2.51	A	WAS/was´ . . . [was´
3			[(macht ,was´-Gebärde)
4	2.54	E	KÖNNEN . . . BITTE (Bl > rechts zu Snacks)
5	2.57	A	ja (3 S) du schaust dort rüber´ was willst du´ (2 S) können bitte´
6	3.04		(nimmt 3 Gegenstände und stellt sie hinter den Ordner auf den Tisch)
7	3.06		ich nehm jetzt mal die drei die ich . . . meinte . .
8			seien es am ehesten´
9	3.10	E	(Bl auf Gegenständen)

10	3.12		(2 Zeigebewegungen auf Ordner, Bl immer noch auf Gegenständen)
11	3.15	A	schau [hierhin wenn du hier zeigst` [und sonst zeigst du [dort`
12			[(H wischt üb. Ordner [H bewegt sich vor Gegenständen)
13		E	(Bl auf Ordner)
14	3.16		[DU MIR
15	3.17		(Zeigegeste zu Tictac-Box)
16	3.18	A	(nickt) das` a:::h` (stellt Esswaren ausser Tictac-Box weg)
17	3.20		können bitte das . [wie letztes Mal meinst du
18		E	[(nimmt Box kurz in H, schaut sie an, stellt sie hin)
19	3.23	A	also warte (nimmt Box vom Tisch) teilen wir hn`
20	3.25	E	(Bl zu A und Tictac-Box)
21	3.26	A	(öffnet Box und schüttelt einige Tictac heraus)
22		E	(streckt geöffnete Hand zu Tictac-Box)
23	3.28	A	[nehm ich zwei`
24			[(schüttet Tictac in ihre H, danach in Es H, dann stellt Box weg)
25	3.31	E	(steckt Tictac in Mund, Bl bleibt bei A)
26	3.32	A	Lutschen
27	3.34		(steckt Tictac in Mund und Bl zu E)
28	3.35		mm::: sind gut gell`
29	3.37		(Bl auf Ordner, blättert)
30	3.40		die sind nicht nur gut die sind sogar [super super super super [super
31			[(tippt Feld an mit jedem ‚super‘)
32	3.41	E	[(Bl > Ordn)
33	3.42		WOW (2s) GENIESS (lacht)
33	3.44	A	ja wow . <u>geniess`</u> (lacht)

Videsequenz 16: Nutzer E, Nutzer D, Andrea (A)

Aufnahmedatum: 2.4.14; Aufnahmesequenz: 3.31 – 3.57

1	3.31	A	ihr könnt das Wort so ergreifen oder ich habe es euch ja jetzt sozusagen
2			erteilt ihr könnt mir jetzt einfach mit ja oder nein sagen . . ob ihr . ob ihr
3			mit dem Plan einverstanden seid` (1S) so wie es dort . steht` hn`
4	3.47	E	(klopf mit Handballen auf Tisch vor Ordner)
5	3.49		JA
6	3.50	A	jo` gut und du` (Bl > D)
7	3.52	D	(Bl > A, dann > Ordner) JA (Bl > A)
8	3.54	A	auch ja` gut` . . okay . . . wunderbar

Literatur

- Alfaré, A. (2010): Ko-Konstruktion von A-Z: Es braucht zwei, damit einer etwas sagen kann. In: Alfaré, A./Huber-Kaiser, T. /Janz, F./Klauss, T. (Hrsg.): Facilitated Communication – Forschung und Praxis im Dialog. Karlsruhe, von Loeper, pp. 77-107
- Alfaré, A. (2009): Konversationsanalyse und FC. In: Janz, F./Terfloth, K. (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg, Winter, pp. 135 - 152
- Alfaré, A. (2000): Gestützte Kommunikation (FC) mit autistischen Menschen. In: Schlosser, H.D. (Hrsg.): Sprache und Kultur. Forum Angewandte Linguistik, Band 38. Frankfurt a.M., Peter Lang, pp. 163 - 175
- Alfaré, A./Huber-Kaiser, T. /Janz, F./Klauss, T. (Hrsg.) (2010): Facilitated Communication – Forschung und Praxis im Dialog. Karlsruhe, von Loeper
- Arbib, M.A. (Hrsg.) (2006): Action to language via the Mirror Neuron System. New York: Cambridge UP
- Atkinson, M.J./Heritage, J. (Hrsg.) (1984): Structures of Social Action – Studies in Conversation Analysis. Cambridge, Cambridge UP
- Barlow, M. /Kemmer, S. (Hrsg.) (2000): Usage-Based Models of Language. Stanford, CSLI Publications
- Biermann, A. (1999): Gestützte Kommunikation im Widerstreit – empirische Analyse eines umstrittenen Ansatzes. Berlin, Wissenschaftsverlag Volker Spiess
- Biklen, D. (1997): Contested Words, Contested Science: Unravelling the Facilitated Communication Controversy. New York, Teachers College Press
- Bober A. (2012): Wie wirkt die körperliche Stütze während der Gestützten Kommunikation? Analyse des Forschungsstands und Ableitung weiterführender Forschungsfragen. Saarbrücken, SVH
- Boenisch, J./Bünk, Ch. (Hrsg.) (2003): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, von Loeper
- Bollmeyer, H. et al (Hrsg) (2011): UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe, von Loeper
- Braun, U. (1994): Unterstützte Kommunikation bei körperbehinderten Menschen mit einer schweren Dysarthrie. Eine Studie zur Effektivität tragbarer Sprachcomputer im Vergleich zu Kommunikationstafeln. Frankfurt/M., Peter Lang Europ. Verlag der Wissenschaften
- Braun, U. (Hrsg.) (1996²): Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen. III. Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf, Verlag Selbstbestimmtes Leben
- Braun, U. (2008³): Besonderheiten der Gesprächssituation. In: Isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, von Loeper, pp. 01.026.002 – 01.026.006
- Braun, U. (2008³a): Was ist Unterstützte Kommunikation? In: Isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, von Loeper, pp. 01.003.001 – 01.005.001

- Braun, U./Orth S. (2008³): Unterstützte Kommunikation und erste Zeichen mit schwerstbehinderten Kindern. In: Isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, von Loeper, pp. 01.026.16 – 01.026.22)
- Breuer, Franz (2010²). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Brinker, K. et al. (Hrsg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Bd. 2: Gesprächslinguistik. Berlin/New York, de Gruyter
- Bruner, Jerome S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern, Huber
- Büttner, S. (2005): Kopfbewegungen im Transkript. Ein System zur Analyse von Kopfbewegungen im Kontext nonverbaler Interaktion. In: Sager, S.F./Bühlig, K. (Hrsg.): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtherapie 70: Nonverbale Kommunikation im Gespräch, pp. 71 - 92
- Butterworth, G. (2003): Pointing is the Royal Road to Language for Babies; in: Kita, S. (Hrsg.): Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet. New York, Psychology Press, pp. 9 – 33
- Chomsky, N. (1959): A review of B.f. Skinners's "Verbal behavior". In: Lnguage 35, pp: 26 - 58
- Clark, Herbert H. (1996): Using language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crossley, R. (1997): Gestützte Kommunikation. Ein Trainingsprogramm. Weinheim/Basel, Beltz
- Deppermann, A. (2006): Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht. Berlin, de Gruyter
- Deppermann, A. (2006²a): Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und der Gesprächsforschung. In: Deppermann, A./Spranz-Fogasy, T. (Hrsg): bedeuten – Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen, Stauffenberg, pp. 11-33
- Deppermann, A. (2008⁴): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Deppermann, A./Schmitt, R. (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): Koordination – Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, pp. 15 - 54
- Deppermann, A./Spranz-Fogasy, T. (Hrsg) (2006): bedeuten – Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen, Stauffenberg
- Dittmar, N. (2009³): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Drew, P. /Heritage, J. (Hrsg.) (2006): Conversations analysis. Volume I. London, Sage
- Ehlich, K. (1986): Interjektionen. In: Linguistische Arbeiten 111, Tübingen, Niemeyer
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen. In: Linguistische Berichte 45. Tübingen, Niemeyer, pp. 21 – 41.

- Ehlich, K./Rehbein, J. (1979): Erweiterte Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT 2): Intonation. In: Linguistische Berichte 59. Tübingen, Niemeyer, pp. 51 – 75
- Emerson, A. (2010): Analyse der bei FC verwendeten Wörter als Indikator für Autorenschaft und Einflussnahme bei der Gestützten Kommunikation. In: Alfaré, A./Huber-Kaiser, T. /Janz, F./Klauss, T. (Hrsg.): Facilitated Communication – Forschung und Praxis im Dialog. Karlsruhe, von Loeper, pp. 44 - 50
- Enfield, N.J. (2009): The Anatomy of Meaning. Speech, Gesture, and Composite Utterances. New York, Cambridge University Press
- Fricke, E. (2007): Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen. Berlin, de Gruyter
- Fröhlich, A. (1998): Basale Stimulation – Das Konzept. Düsseldorf, Verlag Selbstbestimmtes Leben
- Fröhlich, A./ Heinen, N./ Lamers, W. (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf, Verlag Selbstbestimmtes Lernen
- Frontline: Prisoners of Silence. Film (1993), London, the National Autistic Society
- Frost, L./Bondy, A.(2002²): The Picture Exchange Communication System training manual. Delaware, Pyramid Educational Consultants, Inc.
- Garfinkel, Harold (1967). Studies in Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press
- Gibbs, R.W. (2006): Embodiment and Cognitive Science. New York: Cambridge UP
- Glaser, Barney / Strauss, Anselm (1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Göttingen: H. Huber
- Glaser, Barney / Strauss, Anselm (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine
- Gülich, E./Mondada, L. (2008). Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen: Max Niemeyer
- Integral – Bürgerinitiative für Menschen mit Behinderungen e.V. (Hrsg.) (1996 -): Bunter Vogel. Berlin, Eigenverlag
- Isaac International Society for Augmentative and Alternative Communication. www.isaac-online.org
- Isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation. www.isaac-online.de
- Isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.) (2008³): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, von Loeper
- Janz, F./Terfloth, K. (Hrsg.) (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg, Winter
- Janz, F./Klauss, T. (2012): Facilitated Communication – Interaktionsanalysen bei einer kontrovers diskutierten Methode. Heidelberg, Winter
- Kane, G. (2008³): Diagnostik von Kognition und Kommunikation. In: Isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, von Loeper, pp. 14.011.001 – 14.022.006

- Kemmer, S. /Barlow, M. (2000): Introduction: A Usage-Based Conception of Language. In: Barlow, M. /Kemmer, S. (Hrsg.): Usage-Based Models of Language. Stanford, CSLI Publications, pp. vii – xxiv
- Kendon, A. (2004): Gesture: Visible Action as Utterance. New York, Cambridge University Press
- Kita, S. (Hrsg.) (2003): Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet. New York, Psychology Press
- Kita, S. (2003): Interplay of Gaze, Hand, Torso Orientation and Language in Pointing; in: Kita, S. (Hrsg.): Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet. New York, Psychology Press; pp. 307 - 328
- Kita, S. (2003): Pointing: A Foundational Building Block of Human Communication; in: Kita, S. (Hrsg.): Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet. New York, Psychology Press, pp 1-8
- Klein , W./ Wunderlich, D. (Hrsg.) (1980): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt a.M, Fischer
- Kristen, U. (2002⁴): Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. Überarbeitete und Erweiterte Auflage. Düsseldorf, Verlag Selbstbestimmtes Leben
- Kühn, Christine (2002): Körper – Sprache. Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explikation non-verbaler Kommunikation. Frankfurt a.M., Peter Lang
- Labov, W. (1980): Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein , W./ Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt a.M, Fischer, pp. 111 – 194
- Lage, D. (2006): Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt
- Liebal, K., Müller, C., Pika, S. (Hrsg.) (2007). Gestural Communication in Nonhuman and Human Primates. Philadelphia, John Benjamin
- Linke, A./Nussbaumer, M./Portmann, P.R. (2004⁵): Studienbuch Linguistik. Tübingen, Max Niemeyer Verlag
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mall, W. (2001): Basale Kommunikation – sich begegnen ohne Voraussetzungen. In: Fröhlich, A./ Heinen, N./ Lamers, W. (Hrsg.): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf, Verlag Selbstbestimmtes Lernen, pp. 223 – 233
- Müller, C.: Gestures in human and nonhuman primates: Why we need a comparative view. In: Liebal, K., Müller, C., Pika, S. (Hrsg.) (2007). Gestural Communication in Nonhuman and Human Primates. Philadelphia, John Benjamin, pp. 237 - 260
- Nagy, Ch. (2007⁶): Einführung in die Methode der Gestützten Kommunikation (Facilitated Communication – FC). München, „autismus Oberbayern“ e.V.
- Nind, M./Hewett, D (2001): A Practical Guide to Intensive Interaction. Kidderminster: British Institute of Learning Disapilities

- Nussbeck, S. (2000): *Gestützte Kommunikation – ein Ausdrucksmittel für Menschen mit geistiger Behinderung?* Göttingen, Hogrefe
- Renner, Gregor (2004). *Theorie der Unterstützten Kommunikation. Eine Grundlegung.* Berlin: Edition Marhold
- Renner, Gregor (2011): *Konversationsanalyse (conversation analysis) und ihre Instrumente.* In: Bollmeyer, H. et al (Hrsg.): *UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation.* Karlsruhe, von Loeper, pp. 395 – 405
- Rödler, P. (2000²): *geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik.* Berlin, Luchterhand
- Rohde, K. (1999): *Ich Igelkind. Botschaften aus einer autistischen Welt.* München, Nymphenburger
- Rothmayr, A. (2008³): *Fortbildungsreihe der Regionalstelle Frankfurt im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) ... und es geht doch!* In: Isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): *Handbuch der Unterstützten Kommunikation.* Karlsruhe, von Loeper, pp. 13.012.001 – 13.017.001
- Ruben, Judith (2004). *Sei relevant! Unterstützte Kommunikation und Linguistik.* Luzern: Edition SZH
- Sacks, H. (1984): *Notes on methodology.* In: Atkinson, M. J. /Heritage, J. (Hrsg.): *Structures of Social Action - Studies in Conversation Analysis.* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 21 - 27
- Sacks, H. /Schegloff, E.A./Jefferson, G. 2006/1974): *A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation.* In: Drew, P. /Heritage, J. (Hrsg.): *Conversations analysis. Volume I.* London, Sage, pp. 1-48
- Sager, S.F. (2005). *Ein System zur Beschreibung von Gestik.* In: Sager, S.F./Bührig, K. (Hrsg.): *Nonverbale Kommunikation im Gespräch. OBST 70.* Osnabrück, pp. 19 – 47
- Sager, S.F. (2001): *Probleme bei der Transkription nonverbalen Verhaltens.* In: Brinker, K. et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Bd. 2: Gesprächslinguistik.* Berlin/New York, de Gruyter, pp. 1069 - 1085
- Sager, S.F./Bührig, K. (Hrsg.) (2005): *Nonverbale Kommunikation im Gespräch. OBST 70.* Osnabrück
- Schegloff, Emanuel, A. (1984): *On some questions and ambiguities in conversation.* In: Atkinson, M.J./Heritage, J. (Hrsg): *Structures of Social Action – Studies in Conversation Analysis.* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 28 - 52
- Schegloff, Emanuel, A. (1982): *Discourse as an interactional achievement – Some uses of ‘uh huh’ and other things that come between sentences.* In: Tannen, D. (Hrsg.): *Analyzing discourse: Text and talk.* Washington, D.C. Georgetown UP, pp. 71 – 93
- Schenkein, J. (1978a): *Sketch of an analytic mentality for the study of conversational interactions.* In: Schenkein, J. (Hrsg.): *Studies in the organization of conversational interaction.* New York, Academic Press, pp. 1-6
- Schenkein, J. (Hrsg.) (1978b): *Studies in the organization of conversational interaction.* New York, Academic Press
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2007): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion.* Tübingen: Narr

- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking, In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. www.gespraechsforschung-ozs.de, Ausgabe 6, pp. 17 - 61
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Reinhold Schmitt (Hrsg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, 95-128.
- Schlosser, H.D. (Hrsg.) (2000): Sprache und Kultur. Forum Angewandte Linguistik, Band 38. Frankfurt a.M., Peter Lang
- Schützeichel, Rainer (2004): Soziologische Kommunikationstheorien. Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft
- Sellin, B. (1995): ich deserteur einer artien autistenrasse: neue botschaften an das volk der oberwelt. Köln, Kiepenheuer & Witsch
- Sellin, B. (1993): ich will kein in mich mehr sein: botschaften aus einem autistischen kerker. Köln, Kiepenheuer & Witsch
- Selting, M. et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, pp. 91-122
- Skinner, B.F. (1957): Verbal Behavior. Acton, Copley Publishing Group
- Strauss, A./Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park: Sage
- Strübing, J. (2008²). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stukenbrock, A. (i. Dr.): Deixis in der face-to-face-Interaktion. Berlin, Boston: De Gruyter
- Tannen, D. (Hrsg.) (1982): Analyzing discourse: Text and talk. Washington, D.C., Georgetown UP
- Tomasello, M (2008): Origins of Human Communication. Cambridge (Mass.), MIT Press
- Tomasello, M. (2003): Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge (Mass), Harvard University Press
- Vexiau, A.M. (2005). Je choisis ta main pour parler. Paris, Robert Laffont
- Von Tetzchner, S. et al. (1996): Preliminaries to a comprehensive model of augmentative and alternative communication. In: von Tetzchner S./ Jensen, M. (Hrsg.): Augmentative and Alternative Communication. European Perspectives. London. Whurr, pp. 19 - 36
- Von Tetzchner, S./ Jensen, M. (Hrsg.) (1996): Augmentative and Alternative Communication. European Perspectives. London. Whurr
- Von Tetzchner, S./ Martinsen, H. (2000): Einführung in die Unterstützte Kommunikation. Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter Edition S
- Wachsmuth, S. (2008³): Lehrgang Unterstützte Kommunikation – LUK. In: Isaac Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe, von Loeper, pp. 13.009.001 – 13.011.001
- Watzlawick, P. et.al (2000¹⁰): Menschliche Kommunikation. Bern, Hans Huber

- Wheeler, D./Jacobson, J. et.al. (1993): An experimental assessment of facilitated communication. In: *Mental Retardation* 31 (1993) pp. 49-60
- Wilkins, D. (2003): Why Pointing With the Index Finger Is Not a Universal (in Sociocultural and Semiotic Terms). In: Kita, S. (Hrsg.): *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet*. New York, Psychology Press, pp. 171 - 215
- Zollinger, B. (1995): *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Haupt
- Zukow-Goldring, P. (2006): Assisted imitation: affordances, effectivities, and the mirror system in early language development. In: Arbib, M.A. (Hrsg.): *Action to language via the Mirror Neuron System*. New York: Cambridge UP, pp. 469 – 500

Die vorliegende gesprächsanalytische Untersuchung basiert sowohl in ihren konkreten Fragestellungen wie auch in ihrer Analyse und ihren Ergebnissen auf mehr als 15 Jahren praktischer Arbeit und Forschung in der kommunikativen Förderung von Menschen mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen oder sehr schweren Beeinträchtigungen, die gar nicht oder nicht konventionell kommunizieren. In der Förderung dieser Menschen wird mit verschiedenen Ansätzen der sogenannten ‚Unterstützten Kommunikation‘ mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen gearbeitet, was die resultierenden sprachlichen und kommunikativen Handlungsfertigkeiten der Betroffenen angeht.

Obwohl die Wichtigkeit des Verhaltens der unterstützenden, lautsprachlichen Interaktionsbeteiligten für die sprachlich-kommunikative Entwicklung bei Menschen mit entsprechenden Beeinträchtigungen schon lange klar ist, stellt diese Arbeit die erste umfassende multimodale sequenzanalytische Untersuchung der Details der Interaktionsprozesse zwischen nicht konventionell kommunizierenden Menschen mit Beeinträchtigungen und ihren unterstützenden Gegenübern anhand der Aneignung von ‚Zeigen auf Zeichen‘, von Zeigegeste und kommunikativem Sprachgebrauch, dar.

Das Resultat ist eine differenzierende Typologisierung von Teiligungsweisen und Kriterien der Handlungs- und Bedeutungszuschreibung, die bei den verschiedenen Interaktionsensembles beobachtbar sind und die sich massiv auf die sprachlich-kommunikativen Aneignungsprozesse auswirken. Die Arbeit führt dabei einerseits eine bedeutsame neue Kategorie kommunikativer Handlungen in die kommunikative Förderung von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen ein; andererseits kann sie aufzeigen, dass weitgehend das interaktionale Verhalten der Helfenden und nicht eine jeweils angenommene oder vorhandene kognitive Beeinträchtigung dafür verantwortlich ist, ob sprachlich-kommunikative Handlungsfertigkeiten erworben werden oder nicht.

Die vorliegende Untersuchung stellt eine praxisdienliche wie theorieentwickelnde sprachwissenschaftlich fundierte Arbeit dar, die im Bereich der Kommunikationsförderung von tiefgreifend entwicklungsstörungen und intensiv beeinträchtigten Menschen eine neue Perspektive und eine differenzierte Reflexion ermöglicht.

ISBN 978-3-928969-61-1



9 783928 969611

UNI
FREIBURG