In der Heftmitte:
Unterschriften-Aktion
der Bundesvereinigung Lebenshilfe
gegen den drohenden Betreuungsnotstand

Geistige Behinderung

4/92

Fachzeitschrift der
Bundesvereinigung Lebenshilfe
für geistig Behinderte

ISSN 0173-9573

31. Jahrgang, Oktober 1992

Nichtsprachliche Kommunikation: Erfassung und Förderung

Birgit Rotter, Gudrun Kane, Brigitte Gallé

Inhalt

Situationen als Auslöser für Kommunikation	2
Konkrete Gestaltung der Untersuchungssituation	3
Anpassen der Situationen an den Entwicklungsstand des Kindes	5
Auswertung der kommunikativen Spielsituationen	6
Entwicklung der Mitteilung	7
Auswertung und Interpretation	12
Förderung	15
Fallbeispiele aus der Förderplanung	20
Bewertung	23

Die Entwicklung vom ersten Atemzug bis zum ersten Wort wird von den meisten Kindern mit einer Zielstrebigkeit durchlaufen, die wenig Anlaß zu Besorgnis gibt. Anders ist es beim entwicklungsverzögerten oder behinderten Kind, bei dem einzelne Schritte einen längeren Zeitraum einnehmen und Fortschritte oft nur mit gezielter Unterstützung möglich werden. Gerade bei diesen Kindern, die so lange auf nichtsprachliche Kommunikation als Mittel der Verständigung angewiesen sind, klappt diese Grundverständigung häufig nicht. Kommunikation ist dann erfolgreich und befriedigend für die Beteiligten, wenn die Bedeutung kindlicher Botschaften verstanden wird, d. h. wenn Eltern intuitiv erkennen können, was ihr Kind braucht, wie es sich fühlt und was ihm gefällt. Aber behinderte Kinder äußern sich oft weniger deutlich. Eltern oder Betreuer sind gefordert, individuelle Ausdrucksweisen des behinderten Kindes zu erfassen und zu entschlüsseln. Diese Entschlüsselung der Bedeutung bestimmter Vehaltensweisen ist eine Voraussetzung für den kommunikativen Austausch. Die zentrale Frage dabei ist: Wie teilt das Kind Bedürfnisse, Interessen oder Abneigungen mit?

Erkennen von Botschaften

Wir gehen davon aus, daß die direkte Beobachtung der beste Weg ist, Mittel und Bedeutung der vorsprachlichen Kommunikation zu erfassen. Allerdings ist die Bereitschaft geistig behinderter Kinder zu spontanem kommunikativen Verhalten eingeschränkt. Deshalb werden vorsprachliche Verhaltensweisen häufig in eigens hierfür geschaffenen Situationen beobachtet. Dieses methodische Vorgehen ist zuverlässig und zugleich besonders ökonomisch (SARIMSKI 1991).

Dieser Praxisteil beschreibt zunächst Situationen, die Kinder unterschiedlichen Entwicklungsniveaus zu Mitteilungen anregen können. Danach werden Anhaltspunkte für die Beschreibung und entwicklungsmäßige Einordnung solcher Mitteilungen erörtert. Anhand des Protokolls einer Untersuchung zeigen wir Auswertung und Interpretation an einem Beispiel auf. Wir stellen eine Vorgehensweise zur Verfügung, welche Eltern, Erzieherinnen/Erziehern und Therapeutinnen/Therapeuten für die Kommunikationsfähigkeit des vorsprachlichen Kindes sensibilisiert und bei Verständigungsschwierigkeiten hilft, die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes zu verstehen. Unser Ziel ist aber auch, dem Kind allgemeinverständliche Kommuni-

kationsformen zu eröffnen und es darin zu unterstützen, sich seiner Umwelt möglichst differenziert und vielfältig mitzuteilen. Im letzten Teil geben wir Anregungen für eine am Entwicklungsstand des Kindes orientierte Förderung.

Situationen als Auslöser für Kommunikation

Grundbotschaften des Neugeborenen

Von Geburt an erleben Eltern bei ihren Kindern drei Grundbotschaften: 1) »Ich brauche (will) etwas« – z. B. Suchen der Brust bei Hunger; 2) »Mich interessiert . . . « z. B. Anschauen eines Mobiles; 3) »Ich möchte nicht . . .« – z. B. Protestgeschrei beim Baden, Abwenden bei Sattheit. Dabei sind zunächst die Ziele oft nicht direkt am Verhalten zu erkennen. Die Mutter hört nicht am Geschrei, was ihr Kind braucht, sondern muß aus dem Zusammenhang erschließen, ob z. B. Hunger, Müdigkeit oder Langeweile Auslöser des Schreiens ist. Sie wird beispielsweise Hunger dann ausschließen, wenn das Kind zuvor gefüttert wurde.

Ziele, Mittel, Zusammenhänge von Kommunikation

Von Geburt an sind Kinder kommunikativ, d. h., fähig, sich ihrer Umwelt mitzuteilen. Wir unterscheiden dabei drei wichtige Aspekte: die *Zielrichtung*, d. h., den Inhalt der Botschaft, das *Mittel*, d. h., die Verhaltensweisen, mit denen mitgeteilt wird, und den *Zusammenhang*, in dem die Interaktion erfolgt. SNYDER (1978) geht davon aus, daß die Zielrichtung einer Botschaft ohne Kenntnis des Zusammenhangs, in dem sie geäußert wurde, nicht verstanden werden kann. Dies gilt in besonderem Maße für vorsprachliche (nichtsymbolische) Äußerungen. Richtungweisend für viele nachfolgende Untersuchungen sind die von ihr beschriebenen Beobachtungssituationen zur Erfassung vorsprachlicher Kommunikation. Sie unterscheidet Spielsituationen, die zu Wunschäußerungen oder Forderungen anregen – dies entspricht in unserem Beispiel der Suche nach der Mutterbrust – und solche, die das Interesse des Kindes anziehen und Kommentare darüber auslösen. Die Snyder-Situationen, die zum Fordern anregen sollen, haben sich auch bei Kindern mit geistiger Behinderung gut bewährt. Die Situationen, die zu Kommentaren über ein Ereignis anregen sollten, waren dagegen deutlich weniger erfolgreich (SNYDER, 1978; GREENWALD, LEONARD 1979; WETHERY, PRUTTING 1984; CHIRRIN, ROWLAND 1985; SMITH, TETZCHER 1986). Neben der Erklärungsmöglichkeit, daß gerade Kinder mit geistiger Behinderung in diesem Bereich ein spezielles Defizit haben, wird der Unterschied häufig damit begründet, daß Fordern oder Protestieren im Entwicklungsverlauf früher erworben werden (CARPENTER et al. 1983). Nach unserer Beobachtung scheint dies auch durch die Gestaltung der Situationen bedingt, die zum Teil wenig Interesse bei den Kindern fanden. Deshalb entwickelten wir zusätzliche Situationen, die besonders Kinder mit stärkerer Behinderung motivieren, Mitteilungen unterschiedlichen Inhalts zu machen. Außerdem fehlen bei SNYDER Situationen, die Ablehnung oder Protestverhalten hervorrufen. Wir meinen jedoch, daß es sich dabei um eine ebenso wichtige Funktion nichtsprachlicher Kommunikation handelt und haben deshalb hierzu Situationen entwickelt.

Entsprechend der frühen Ziele unterscheiden wir in Übereinstimmung mit der Literatur (COGGINS, CARPENTER 1981; CARPENTER et al. 1983; CIRRIN, ROWLAND 1985) folgende Grundstrukturen kommunikationsauslösender Situationen:

Kommunikation auslösende Situationen

1) *Situationen, die Forderungen anregen:* Spielsituationen sollen beim Kind einen Wunsch wecken, den es sich nicht allein, sondern nur mit Hilfe des Erwachsenen erfüllen kann. Diese Wünsche können sich auf einen Gegenstand beziehen, den das Kind allein nicht erreichen kann, oder auf eine Handlung, die der Erwachsene ausfüllen soll (z. B. Seifenblasen machen). Wie fordert das Kind die Hilfe des Erwachsenen?

2) *Situationen, die Kommentare anregen.* Ein Ereignis soll die Aufmerksamkeit des Kindes wecken (z. B. das Blinken einer Lichterkette). Wie zeigt es sein Interesse bzw. wie kommentiert es dieses Ereignis?

3) *Situationen, die Ablehnung und Protest anregen:* Der Erwachsene unternimmt Eingriffe, die den Wünschen und Interessen des Kindes entgegenstehen (z. B. das Wegnehmen eines interessanten Spielzeuges). Wie setzt sich das Kind gegen die Eingriffe zur Wehr?

Konkrete Gestaltung der Untersuchungssituation

Ausgehend von diesen Grundmustern wurden Situationen entwickelt, die Reaktionen mit einer bestimmten Zielrichtung nahelegen (KIRSCHNER, ROTLEY 1988; RITZENFELD, ROTTER 1989). Eine Überprüfung (KANE, ROTTER, WALLER 1991) ergab, daß sie gut geeignet sind, bei Kindern unterschiedlichen Entwicklungsniveaus Mitteilungen auszulösen. Tabelle 1 gibt eine ausführliche Beschreibung der verwendeten Materialien sowie der konkreten Gestaltung dieser Situationen.

I. Situationen zum Fordern

1) Fordern eines Gegenstandes:

Material. Gegenstände, mit denen das Kind Handlungen ausführen kann z. B. Stehaufclown, Püppchen, Auto, Eßbares (Smarties, Kekse, Salzstangen, Obst) und Teller

Spielsituation

Die Untersucherin legt den Gegenstand außer Reichweite des Kindes auf den Tisch. Falls keine Reaktion erfolgt, gibt die Untersucherin dem Kind den Gegenstand, um abzuklären, wie stark sein Interesse ist. Zeigt sich das Kind interessiert, so wird der Gegenstand wieder außer Reichweite gelegt. Wenn das Kind fordert, gibt die Untersucherin ihm das Gewünschte.

2a) Fordern einer Handlung mit Gegenstand:

Material: Gegenstände, deren Handlung das Kind nicht allein ausführen kann, z. B. Seifenblasen, Luftballon (unaufgeblasen), Aufziehspielzeug, fest verschlossenes Glas mit interessantem Inhalt; ein Getränk in durchsichtiger Flasche und Becher.

Ist der Gegenstand (z. B. verschlossene Flasche und Becher) beim Kind, so wartet die Untersucherin darauf, daß es sie zur entsprechenden Handlung auffordert. Dann führt sie die

Handlung aus: Fordert das Kind nicht spontan, so macht sie die Spielhandlung vor, unterbricht und wartet auf ein Fordern des Kindes.

Selbstverständlich können diese Gegenstände auch außer Reichweite gelegt und so zum Fordern des Gegenstandes verwendet werden.

2b) Fordern einer sozialen Handlung:

Spiele: Soziale Handlungen, die unterbrochen werden z. B. Fingerspiele (»Das ist der Daumen . . .«), Kitzelspiele, Körperspiele (»Hoppe Reiter«).

Die Untersucherin führt eine für das Kind angenehme Spielroutine durch. Nachdem die Untersucherin dieses soziale Spiel ein oder mehrere Male durchgeführt hat, unterbricht sie die Handlung und wartet eine Reaktion des Kindes ab. Daraufhin setzt sie die Routine fort und unterbricht bald erneut, um dem Kind Gelegenheit zum Fordern zu geben

II. Situationen zum Kommentieren von Ereignissen

a) *Materialien am Tisch*: fahrendes Aufziehspielzeug, Luftballon.

Die Untersucherin zieht das Spielzeug auf und läßt es über den Tisch fahren. Es wird vor dem Losfahren so aufgestellt, daß es vom Tisch fällt. Der Luftballon wird aufgeblasen aber nicht zugeknotet. Die Untersucherin spielt einen Moment damit und läßt ihn dann so fliegen, daß er auf dem Boden landet. Daraufhin wartet sie die Reaktion des Kindes ab.

b) *Materialien im Raum*: Klangmobile (mit durchsichtigem Nylonfaden), Lichterkette (mit Fußschalter), Musikuhr, Wecker.

Während einer Untersuchungspause wird etwas weiter entfernt im Blickfeld des Kindes ein optisch oder akustisch interessantes Ereignis ausgelöst. Während des Ereignisses ist die Untersucherin unbeschäftigt, nimmt keinen Kontakt zum Kind auf und beachtet auch das Ereignis nicht (schaut z. B. auf den Tisch). Die Untersucherin wartet eine Reaktion des Kindes auf das Ereignis bzw. seine Kontaktaufnahme ab.

III. Protestsituationen

a) *Materialien*, die das Kind mit Interesse hält oder manipuliert.

Wenn das Kind Interesse an einem Gegenstand zeigt, versucht die Untersucherin, ihm diesen Gegenstand wegzunehmen. Dabei kann sie letztlich die Weigerung des Kindes akzeptieren oder ihn sofort danach wieder zurückgeben.

b) *Materialien zur Pflege*: Taschentuch, Waschlappen, Bürste.

Möglichst situationsangemessen werden pflegerische Handlungen durchgeführt, die von vielen Kindern abgelehnt werden: Mund abwischen nach dem Essen, Hände säubern, Haare bürsten, Nase putzen.

Tab. 1: Beschreibung der Spielsituationen

Empfehlungen

Für die Untersuchung empfehlen wir, am Tisch zu arbeiten, da eine klare Strukturierung die Konzentration auf die Aufgaben erleichtert. Die Auswahl des Spielmaterials ist nicht festgelegt, sondern soll sich nach den Vorlieben und Interessen des Kindes richten. Bei vielfältig interessierten Kindern gestaltet der Erwachsene die Spielsituation durch häufiges Wechseln der Spielmaterialien abwechslungsreich. Zeigt ein Kind dagegen nur Interesse an wenigen Dingen, versucht man, diese für die Gestaltung einer möglichst großen Zahl von Situationen zu nutzen. Auch die Rei-

henfolge der Situationen und die Untersuchungsdauer werden individuell auf das einzelne Kind, seine Aufmerksamkeitsspanne und seine Kooperationsbereitschaft abgestimmt.

Anpassen der Situationen an den Entwicklungsstand des Kindes

Die Untersuchung soll eine spielerische und entspannte Situation sein, die dem Alter und dem Entwicklungsstand des Kindes entspricht und die auch sensorische oder motorische Beeinträchtigungen berücksichtigt. In unserer Untersuchung ergaben sich einige Möglichkeiten der Anpassung an das kindliche Entwicklungsniveau.

Kinder auf niedrigem Entwicklungsniveau

Auf jedes deutbare Verhalten reagieren

Werden Kinder untersucht, die nur wenig Mitteilungsmöglichkeiten haben bzw. schwer verstehbar sind, so ist Ziel der Untersuchung, zu erkennen, mit welchen Verhaltensweisen sie Interesse, Wünsche oder Abneigung bekunden (COUPE et al. 1985). Bei diesen Kindern sollte man in der Untersuchung bereitwillig auf jedes deutbare Verhalten reagieren, um Enttäuschungen und emotionale Belastungen zu vermeiden. Gerade bei starkem Interesse sollte man die Wunscherfüllung nicht lange hinauszögern.

Vorhandene Interessen nutzen

Das Aufstellen eines Gegenstandes im Blickfeld des Kindes, aber außerhalb der unmittelbaren Reichweite, hat auch für Kinder auf niedrigem Entwicklungsniveau Aufforderungscharakter. Ist der Gegenstand reizvoll genug, so werden die meisten Kinder den Wunsch zeigen, inn zu bekommen, und sei es nur durch einen »begehrlichen« Blick. Für ein Kind auf sehr niedrigem Niveau sind vor allem Spielmaterialien geeignet, die durch kräftige Farben, einfache Formen und Geräusche die Aufmerksamkeit anziehen. Bei Kindern mit stark eingeschränkten Interessen kann man ihren »Lieblingsgegenstand« benutzen, bei solchen mit Objektstereotypien (z. B. das sog. *Bändeln*) auch das entsprechende Objekt (Band). Manche von uns vorgeschlagene Materialien haben nur Aufforderungscharakter, wenn das Kind ihre Benutzung sicher kennt. So wird der Luftballon im nicht aufgeblasenen Zustand von Kindern auf niedrigem Entwicklungsstand oft nicht als solcher erkannt. Auch der Zusammenhang zwischen Seifenblasendose und den schillernden Blasen ist nicht direkt sichtbar. Deshalb sind diese Gegenstände für Kinder auf niedrigem Entwicklungsstand oft nicht attraktiv.

Für das Überprüfen der Möglichkeit, eine Handlung vom Erwachsenen zu fordern, eignen sich bei diesen Kindern am ehesten Finger- oder Kitzelspiele, weil dabei der Erwachsene als »Handelnder« offensichtlich ist. Weniger geeignet sind für diese Kinder Gegenstände, deren Funktionsweise sie nicht verstehen, wie Aufziehspielzeuge oder die verschlossene Flasche Hier fordern sie z. T. keine Handlung, weil sie nicht erkennen, daß der Erwachsene durch seine Handlung das Geschehen verursacht (SARIMSKI 1987b).

Kinder auf höherem Entwicklungsniveau

Zwei Formen »erschwerter Verständigung«

Kinder auf höherem Entwicklungsniveau setzen ihre Kommunikationsmöglichkeiten im Alltag nur teilweise ein. Bei diesen Kindern soll eine Kommunikationsuntersuchung ein umfassenderes Bild ihrer Möglichkeiten geben und dadurch Ansatzpunkte für eine Förderung aufzeigen. Diese Kinder schöpfen oft ihre Mitteilungsmöglichkeiten besser aus, wenn die Verständigung nicht glatt verläuft. Zwei Formen *»erschwerter Verständigung«* führen zu einer vielfältigeren Kommunikation: verzögerte Reaktionen und Mißverständnisse (GREENFIELD 1980).

Bei der verzögerten Reaktion reagiert der Erwachsene nicht sofort auf ein Fordern des Kindes, sondern wartet weitere Mitteilungen ab. Dabei kann er entweder »abgelenkt« scheinen und gar nicht auf die Mitteilung des Kindes reagieren. Diese Situation ist den Kindern aus dem Alltag durchaus vertraut, bedeutet aber eine emotionale Belastung. Weniger belastend ist es, wenn der Erwachsene zwar dem Kind zugewandt bleibt, aber die kindliche Botschaft nicht sofort versteht. So kann er es auffordern, ihm deutlicher zu zeigen, was es möchte. Er kann auch die Botschaft »mißverstehen«, indem er etwa die Bitte um Handlung (Spielzeug aufziehen) aufgreift, aber eine andere Handlung ausführt als die vom Kind gewünschte (betrachtet Spielzeug). Oder er kann bei der Forderung nach einem Spielzeug außer Reichweite stattdessen einen uninteressanten Gegenstand anbieten, mit der Frage: »Willst du das?« Beobachtet wird, ob das Kind den ursprünglichen Wunsch noch deutlicher bzw. mit anderen Mitteln ausdrückt. In allen Fällen erschwerten Verstehens gilt, daß die Verzögerung der Toleranz des Kindes angepaßt und der Wunsch des Kindes im Rahmen der Spielsituation erfüllt werden sollte, um eine zu starke Frustration zu vermeiden.

Auswertung der kommunikativen Spielsituationen

Die Auswertung soll klären, wie sich ein Kind verständigt. Hierzu interessiert, mit welchen Mitteln bzw. Verhaltensweisen es bestimmte Ziele bzw. Inhalte mitteilen kann. Diese Mittel verändern sich allmählich im Laufe der Entwicklung (vergl. KANE, in diesem Heft, S. 303 ff.), und somit ermöglicht eine Beschreibung des Repertoires von Kommunikationsmitteln eine Einschätzung des Entwicklungsniveaus der Kommunikation.

Mittel der vorsprachlichen Kommunikation

Vorsprachliche Kommunikation erfolgt im wesentlichen mittels eines Zusammenspiels von Blick, Laut und Gestik (FRÖHLICH 1979). Zunächst werden diese drei Bereiche kurz in ihrer Entwicklung beschrieben.

Das Blickverhalten:

Bereits vom ersten Lebenstag an ist der kindliche Blick Anzeichen für Aufmerksamkeit. Das Kind schaut ausdauernd auf Gesichter, aber auch auf Muster und Gegen-

stände. Verliert es das Interesse, so wendet es sich ab (KLAUS, KLAUS 1988). Zunächst wendet das Kind seinen Blick jeweils ganz auf ein Ziel, d. h. auf eine Person oder einen Gegenstand. Im Laufe der weiteren Entwicklung wird der Blick flexibler: das Kind kann sowohl Personen wie auch Gegenstände einbeziehen. Diese Verbindung äußert sich im »pendelnden Blick«, der zwischen Gegenstand und Kommunikationspartner hin und her wandert (MAYO, LA FRANCE 1979).

Zeichen für Interesse oder Abwendung

Das Lautverhalten:

Auch Laute sind vom ersten Lebenstag an zu beobachten. Die ersten Schrei- und Stöhnlaute haben noch wenig Ähnlichkeit mit Sprache, können aber dem Erwachsenen schon Hinweis auf das Befinden des Kindes geben. Allmählich nähern sich die Laute der Sprache an. Das Kind benutzt Silben, die in Betonung und Rhythmus (Intonation) zunehmend sprachähnlich werden. Eine Übergangsform zu Wörtern der Erwachsenensprache stellen allgemein gebräuchliche Lautmuster wie »ah« oder »au« dar (ROWLAND, STREMEL-CAMPBELL 1987).

Bewegung und Gestik:

Auch über Bewegung vermittelt das Kind schon von Geburt an Botschaften. Zunächst überwiegen ungezielte Bewegungen von Körper, Armen und Beinen, die aber von Anfang an in einem Zusammenhang mit der Umwelt stehen. Dies wird z. B. beim Abwenden des Neugeborenen, sobald sein Interesse an einem Gegenstand nachläßt, oder bei der Suche nach der Brust auf Berührung der Wange hin offensichtlich (KLAUS, KLAUS 1988). Am Spannungszustand des Körpers erkennt man Müdigkeit, Wachheit, Freude (COUPE et al. 1985). Allmählich werden die Bewegungen gezielter, z. B. auf begehrte Dinge hin, und beziehen im nächsten Schritt auch den Kommunikationspartner mit ein (SUGARMAN-BELL 1978; BRICKER, CARLSON 1982). Schließlich teilt sich das Kind über konventionelle Gesten mit, d. h. über Bewegungen, die in der Kultur eine spezifische Bedeutung haben, wie das Winken beim Abschied (ACREDOLO, GOODWYN 1988).

Entwicklung der Mitteilung

Auch Kinder mit Behinderung teilen ihre Wünsche und Interessen durch eine Kombination von Blick, Laut und Bewegung mit. Allerdings hat die Art der Behinderung Einfluß auf die Mitteilungsmöglichkeiten. Sinnesbeeinträchtigungen können die Verständigung über Blick oder Laut erschweren, körperliche Behinderungen die Verständigung über Bewegung, und eine insgesamt stark verlangsamte Reaktionsgeschwindigkeit beeinträchtigt die Zuordnung eines Verhaltens zu einem bestimmten Ereignis und damit die kommunikative Deutung des Verhaltens (FRÖHLICH 1989).

Kommunikation bei behinderten Kindern

Die Reihenfolge, in der Kinder mit Behinderung Kommunikationsverhalten erlernen, entspricht der der nichtbehinderten Kinder (KAHN 1975; RYAN 1975;

GREENWALD, LEONARD 1979; MAHONEY, GLOVER, FINGER 1981; LOBATO, BARRERA, FELDMAN 1981; BRICKER, CARLSON 1982). Kinder mit Behinderung ebenso wie nichtbehinderte Kinder durchlaufen eine bestimmte Sequenz von Entwicklungsschritten bis hin zum ersten Wort. Zum besseren Verständnis des Kindes und seiner vorsprachlichen Mitteilungen wurde diese Sequenz in Anlehnung an ROWLAND, STREMEL-CAMPBELL (1987) in fünf vorsprachliche Entwicklungsstufen unterteilt (KANE, ROTTER, WALLER 1991). Eine ausführliche Beschreibung der Entwicklungsstufen vorsprachlicher Kommunikation sowie deren Besonderheiten bei Kindern mit Behinderung befindet sich in dieser Ausgabe (vergl. KANE, in diesem Heft, S. 303).

Im Folgenden werden die fünf Stufen der Kommunikation anhand konkreter, typischer Verhaltensmuster, die Kinder mit geistiger Behinderung im Verlauf ihrer vorsprachlichen Entwicklung zeigen, beschrieben. Für jede der fünf Stufen wird zunächst die Art und Weise kindlicher Botschaften allgemein charakterisiert, im Anschluß wird anhand von Beispielen beschrieben, wie Kinder in dieser Entwicklungsstufe *fordern, kommentieren* und *protestieren*.

Fünf Entwicklungsstufen

I. Stufe des ungezielten Verhaltens

In dieser Stufe reagieren Kinder überwiegend mit unspezifischen Zustandsänderungen oder Reflexen auf Reize aus der Umwelt. Die Botschaften sind nicht absichtliche Mitteilungen, sondern Reaktionen auf äußere Ereignisse oder die eigene Befindlichkeit, die erst durch die Deutung des Erwachsenen Mitteilungsfunktion erhalten.

Keine absichtliche Mitteilung, nur Reaktion

In Situationen, die *Wünsche* (Fordern) hervorrufen, findet man typischerweise das Anschauen des erwünschten Objektes, Veränderungen der Ganzkörperaktivität (Ruhe-Erregung), aber auch ruhiges Warten. So sitzt das Kind beispielsweise zunächst zappelnd auf seinem Stuhl. Die Untersucherin legt einen bunten Ball auf den Tisch. Das Kind hält inne und schaut zum Ball. Sobald es den Ball vor sich gelegt bekommt, lächelt es und berührt ihn. *Interesse an Ereignissen* erkennt man am Hinschauen, manchmal lautiert oder lächelt das Kind auch, oder es wird ruhig und unterbricht Stereotypien. Aber auch eine Erhöhung der allgemeinen motorischen Erregung kann Interesse bedeuten. So mag beispielsweise ein Kind, das zunächst ruhig am Tisch sitzt, auf das Einschalten der Lichterkette reagieren, indem es zur Lichterkette schaut, mit den Armen wedelt und den Körper spannt. *Protest* zeigen Kinder oft durch Schreien oder durch allgemeine motorische Erregung, gelegentlich auch durch »Erstarrung«. Wenn die Untersucherin dem Kind z. B. den Mund mit einem feuchten Tuch abwischt, dann wedelt es mit Armen und Beinen und beginnt zu schreien.

II. Stufe des gezielten Verhaltens

In dieser Stufe reagieren Kinder entweder gezielt auf eine Person oder einen Gegenstand bezogen. Sie können noch nicht einen Gegenstand manipulieren und

gleichzeitig den Kontakt mit einem Kommunikationspartner aufnehmen oder halten. Auch in dieser Stufe sind Verhaltensweisen noch keine absichtlichen Mitteilungen an einen Partner.

Gezielte Handlungen, aber noch keine Mitteilungsabsicht

Häufigste Verhaltensweisen in Situationen, die *Wünsche* (Fordern) anregen, sind der Greifversuch (Wunsch nach einem Gegenstand) bzw. das Manipulieren des Gegenstands (Wunsch nach einer Handlung). Folgende Situationen lassen sich häufig beobachten: Das Aufziehauto ist außerhalb der Reichweite des Kindes zum Halt gekommen. Das Kind schaut gebannt hin und versucht, es zu ergreifen. Anstrengungslaute unterstreichen sein Bemühen. Legt die Untersucherin dann das Aufziehspielauto vor das Kind, so schiebt es das Auto auf dem Tisch hin und her und schaut es dabei erwartungsvoll an. Wird etwa ein Fingerspiel unterbrochen, initiiert das Kind den Körperkontakt mit der Untersucherin, um sie zum Weitermachen zu bewegen, indem es mit ihren Fingern spielt. Bei *Kommentaren* wird der Blick zum Ereignis verbunden mit einem Schlagen oder Greifen danach oder anderen spezifischen Körperreaktionen wie etwa rhythmischen Mitbewegungen; manchmal lautiert das Kind. Wird beispielsweise eine Musikuhr eingeschaltet, so schaut das Kind in Richtung der Geräuschquelle und schaukelt im Rhythmus der Musik mit dem Oberkörper, für den Erwachsenen ein deutlicher Anhaltspunkt für das Interesse des Kindes. *Protest* zeigen Kinder durch das Abwenden des Kopfes bzw. Oberkörpers oder das Wegschieben bzw. Wegschlagen von unerwünschten Gegenständen, eventuell in Verbindung mit Unmutslauten, etwa bei Pflegehandlungen.

III. Stufe der partnerbezogenen Äußerungen

Gezielte nonverbale Mitteilungen

Von partnerbezogenen Äußerungen sprechen wir dann, wenn das Kind in seiner Reaktion sowohl einen Gegenstand als auch einen Kommunikationspartner einbezieht. Ab dieser Stufe sind die kindlichen Botschaften gezielte Mitteilungen an den Partner. Sie werden zunehmend mehrgleisig verschlüsselt. Wenn das Kind z. B. seinen Blick zwischen dem Erwachsenen und einem gewünschten Gegenstand hin und her pendeln läßt und die Hand des Erwachsenen in Richtung des Gegenstandes schiebt, so wird dieselbe Botschaft zweimal auf unterschiedliche Weise übermittelt. Werden verschiedene partnerbezogene Verhaltensweisen in einer Äußerung verbunden, so sprechen wir von Kombinationen. Diese erhöhen die Eindeutigkeit einer Mitteilung und verleihen ihr zusätzlich Nachdruck.

In Situationen, die *Wünsche* hervorrufen, beobachtet man typischerweise eine Greifbewegung verbunden mit einem Blick zum Erwachsenen oder einem fordernden Laut. Blick oder Laut verdeutlichen, daß das Greifen als Signal an den Erwachsenen gerichtet ist. Im Lautbereich tauchen jetzt sprachähnlichere Laute und Lautkombinationen auf, meist als einzelne Silben wie z. B. »ba« oder »eiu«. Wenn beispielsweise die Spielente außer Reichweite des Kindes liegt, schaut das Kind zunächst zur Ente, dann zur Untersucherin. Gleichzeitig macht es eine Greifbewegung, ohne jedoch den Versuch zu unternehmen, die Ente tatsächlich zu ergreifen. Fordert das Kind eine Handlung, so schiebt es die Hand des Erwachsenen zum Gegenstand oder gibt den Gegenstand dem Erwachsenen in die Hand, d. h., es

stellt eine Verbindung zwischen Gegenstand und Person her. *Interesse an Ereignissen* drückt das Kind in Form des zwischen Person und Ereignis pendelnden Blicks aus. Der Blick wird eventuell von einer Silbe begleitet. Bei *Protest* nimmt das Kind den Gegenstand aus der Reichweite der Untersucherin oder hält ihn fest. Während es die Untersucherin anschaut, »schimpft« es eventuell dazu mit Unmutslauten

IV. Stufe der konventionellen Äußerungen

Ritualisierte Gesten und Laute

Die Stufe der konventionellen Äußerungen schließt solche Gesten oder Laute ein, die in unserem Kulturkreis eine bestimmte Bedeutung haben. Die bekannteste und von Kindern am häufigsten verwendete konventionelle Geste ist die *Zeigegeste.* Weitere Beispiele für konventionelle Gesten sind die *»Gib-mir« Geste* (eine nach oben geöffnete Handfläche), das *Kopfnicken* oder *-schütteln*, die *»Winke-Winke« Geste*. Hierzu zählen wir auch *Emphasegesten* (das Kind schlägt einmal nachdrücklich auf den Tisch, um seinen Wunsch zu verdeutlichen). Im Lautbereich findet man mehrsilbige und intonierte Vokalisationen, die der Lautsprache zunehmend angenähert sind. Von Kindern häufig verwendete konventionelle Vokalisationen sind z. B. »aua« wenn's weh tut, »ooh« als Ausdruck des Erstaunens oder »brrh« für Auto.

In Situationen, in denen das Kind eine Forderung äußert, finden wir typischerweise den pendelnden Blick, verbunden mit einer konventionellen Geste und/oder einem konventionellen Laut. Ist das Aufziehspielzeug abgelaufen und liegt außer Reichweite des Kindes, so fordert es mit der »Gib-mir« Geste (Handfläche nach oben geöffnet) Aufziehspielzeug und Schlüssel von der Untersucherin. Mit einem Blick zur Partnerin vergewissert es sich, daß ihm der Erwachsene auch tatsächlich seine Aufmerksamkeit zuwendet. Um die *Aufmerksamkeit* der Untersucherin auf etwas Interessantes zu *lenken*, benutzen Kinder häufig die Zeigegeste. Wenn in der entsprechenden Spielsituation das Klangmobile zu klingeln beginnt, zeigt das Kind zum Mobile und drückt mit einem »ooh« sein Erstaunen aus. Aber auch andere konventionelle Gesten werden verwendet. Beginnt beispielsweise die Musikuhr zu spielen, so klatschen Kinder Beifall oder weisen mit einer Hand zum Ohr und pendelndem Blick die Untersucherin auf die Musik hin. *Protest* äußern Kinder häufig durch Kopfschütteln, eventuell wird diese konventionelle Geste noch mit einem konventionellen Laut verbunden. Versucht die Untersucherin, dem Kind das Aufziehspielzeug wegzunehmen, hält das Kind das Spielzeug fest, schüttelt mit dem Kopf und verdeutlicht seinen Protest mit »eh-eh«.

V. Stufe der symbolischen Äußerungen

Beginn des Sprechens

Diese Stufe bezeichnet den Beginn des Sprechens. Das Kind lernt, daß Gegenstände, Personen oder Handlungen Namen haben. Bestimmte Laute bzw. Lautgebilde werden mit einer feststehenden Bedeutung verknüpft, und das Kind beginnt, seine Erfahrungen mit Hilfe von inneren Bildern und Symbolen zu ordnen (BATES et al., 1980). Deutlich wird der Übergang von der konventionellen zur symbolischen Lautäußerung in der Verwendung des Lautgebildes »mama«: In der frühen Verwendung

ist »mama« nicht mit der Bedeutung »Mutter« gleichzusetzen; »mama« steht für Wünsche wie z. B. »ich will« oder »Hunger!«, aber auch – mit einer anderen Intonation – für »ich will nicht«. In all diesen Fällen ist »mama« eine Wunschäußerung und noch nicht als Wort zu werten. Mit dem Eintritt in die Stufe der symbolischen Äußerungen wird die Bedeutung zunehmend eingeschränkt, bis zuletzt nur noch eine bestimmte Person, nämlich die eigene Mutter, damit gemeint und angesprochen wird.

Die Äußerung von Gesten bricht mit dem Beginn der Lautsprache nicht abrupt ab, sondern spielt in der frühen Sprachentwicklung noch immer eine bedeutende Rolle (BATES et al. 1979; BRETHERTON et al. 1981; KANE, ROTTER, WALLER 1991). Erst in der Phase der zwei-Wort Verbindungen verlieren Gesten an Bedeutung, haben jedoch auch in der Erwachsenenkommunikation ihren festen Platz.

Verhalten entspricht Entwicklungsniveau

Die nachfolgende Tabelle 2 faßt die Beschreibung der fünf Entwicklungsstufen vorsprachlicher Kommunikation noch einmal zusammen. Für jede der von uns vorgeschlagenen Situationsmuster beschreiben wir mögliche Verhaltensweisen auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau. Auf der Horizontalen sind die fünf Entwicklungsstufen der vorsprachlichen Kommunikation angeordnet. Die Vertikale gliedert sich nach den kommunikativen Zielrichtungen, die in unserer Vorgehensweise durch verschiedene Spielsituationen nahegelegt werden, zum Beispiel wird die Mitteilung mit der Zielrichtung »Fordern Gegenstand« durch die Situation »ein Gegenstand liegt außer Reichweite« angeregt.

Stufe / Ziel	Ungezieltes Verhalten	Gezieltes Verhalten	Partnerbezogene Äußerung	Konventionelle Äußerung	Symbolische Äußerung
Fordern Gegenstand	schaut Objekt an; verspannt Körper; wedelt Arme; schreit	schaut zu Objekt + greift danach	schaut zu Person + fordernder Laut; schaut zu Person + macht eine Greifbewegung	Gib-mir Geste (+ Blick zu Person); zeigt auf Objekt (+ Blick pendelt); »da« (+ zeigt)	»Ball« (+ Zeigen)
Fordern Handlung	unterbricht Stereotypien; überstreckt Körper; schaut Objekt an	schaut zu Objekt + schiebt es an; hält Hand hin für Fingerroutine	schiebt Hand des Erwachsenen zu Spielzeug; gibt dem Erwachsenen das Objekt	Bitte-bitte Geste (+ Blick zu Person mit Laut); »da« (+ gibt Erw. das Spielzeug)	»noch«; »an« (+ gibt Erwachsenen das Spielzeug)

Stufe / Ziel	Ungezieltes Verhalten	Gezieltes Verhalten	Partnerbezogene Äußerung	Konventionelle Äußerung	Symbolische Äußerung
Kommentar Ereignis	lächelt; gurrt: schaut Ereignis an	schaut zu Ereignis + greift danach; schaut zu Ereignis + bewegt sich mit	Blick pendelt zwischen Ereignis und Person; Blick zu Person + Laut	zeigt auf Ereignis (+ »oh«); klatscht Beifall; Hand ans Ohr (+ Blick zu Person)	»Licht«; »schau«
Protest Wegnahme	schreit; wedelt Arme; überstreckt Körper	schaut zu Objekt + Unmutslaute; hält Objekt fest + schaut zu Objekt	nimmt Objekt aus Reichweite des Erwachsenen; hält Objekt fest + Blick zu Person; Unmutslaute + Blick zu Person	Kopfschütteln; »eh-eh«; schimpft in intonierten Silben	»nein« (+ Kopfschütteln); »haben« (+ hält Objekt fest)

Tab. 2: Botschaften des Kindes in den Spielsituationen und ihre Zuordnung zu den fünf Entwicklungsstufen der vorsprachlichen Kommunikation.

Zur Erläuterung: »;« trennt unabhängige Verhaltenseinheiten
»+« verbindet Einheiten, die nur als Kombination der Stufe entsprechen.
In Klammer (+ ...) stehen häufige, zusätzlich auftretende Verhaltensweisen, die jedoch nicht Voraussetzung für die Zuordnung zu der Entwicklungsstufe sind.

Auswertung und Interpretation

Zum praktischen Vorgehen

In der Praxis sollte man versuchen, für jede der drei Grundbotschaften *Forderung, Kommentar* und *Protest* mehrere kindliche Reaktionen festzuhalten. Zunächst werden die Spielsituationen und Reaktionen des Kindes notiert. Ordnet man dann die Spielsituationen entsprechend den Zielrichtungen, so ermöglicht dies einen Vergleich der Reaktionen mit gleichem Ziel. Anschließend werden die Äußerungen den fünf Stufen der Kommunikationsentwicklung (vergleiche auch Tabelle 2) zugeordnet.

Diese Art der Auswertung vermittelt zunächst einen Eindruck von den Kommunikationsmöglichkeiten eines Kindes und seinem Entwicklungsstand. Dabei beachtet man nicht nur das höchste Niveau, die Spitzenleistungen des Kindes, sondern von besonderem Interesse sind die Verhaltensweisen, die sein typisches Kommunikationsverhalten ausmachen, d. h. die häufig auftreten. Bei der Interpretation wird

auch der Zusammenhang zwischen Äußerungsniveau und Zielrichtung überprüft. Kann das Kind Verhaltensweisen der gleichen Entwicklungsstufe mit unterschiedlicher Zielrichtung gleichermaßen sicher einsetzen? Stehen ihm jeweils in den verschiedenen Situationen verschiedene Verhaltensweisen alternativ zur Verfügung? Besonderheiten im kindlichen Verhalten sollten festgehalten werden (siehe in Tab. 3 unter: Bemerkung), weil sie die weitere Interpretation des kindlichen Kommunikationsverhaltens vereinfachen können. So ist z. B. für die Förderung von Bedeutung, wie einfach es war, das Kind zu kommunikativen Äußerungen anzuregen, bzw. ob das Kind vielseitig interessiert ist oder ob nur ein Lieblingsgegenstand für die gesamte Untersuchung verwendet werden konnte.

Ein Beispiel soll Auswertung und Interpretation verdeutlichen.

Auswertungsprotokoll

Name: *Petra H.*
Alter: *4;7* Datum: 3. 6. 1991

	Beschreibung	Stufe
	Ziel: Fordern	
Situation:	*Luftballon außer Reichweite*	
Verhalten:	*Greifbewegung + Blick zu Objekt (3x)*	*II (3x)*
Situation:	*Aufziehspielzeug außer Reichweite*	
Verhalten:	*Greifbewegung + Blick zum Objekt + Anstrengungslaut (2x)*	*II (2x)*
	Greifbewegung + Blick zur Person (1x)	*III (1x)*
Situation:	*Aufziehspielzeug beim Kind*	
Verhalten:	*schiebt Aufziehspielzeug über den Tisch + Blick zum Objekt (4x)*	*II (4x)*
Situation:	*Fingerspiel wird unterbrochen*	
Verhalten:	*Hält Hand hin + Blick zur Hand (3x)*	*II (3x)*
	Ziel: Kommentar	
Situation:	*Glöckchenmobile ertönt*	
Verhalten:	*zeigt zum Mobile + Blick zum Objekt (1x)*	*IV (1x)*
Situation:	*Luftballon fliegt weg*	
Verhalten:	*zeigt zum Luftballon auf den Boden + Blick zum Objekt (1x)*	*IV (1x)*
Situation:	*Aufziehspielzeug fällt vom Tisch*	
Verhalten:	*Blick pendelt + Laut (Silben) (2x)*	*III (2x)*
	Blick pendelt (1x)	*III (1x)*
	Ziel: Protest	
Situation:	*Pflege (Nase putzen) aufgedrängt*	
Verhalten:	*wendet Kopf ab (2x)*	*II (2x)*
Situation:	*Aufziehspielzeug weggenommen*	
Verhalten:	*hält Aufziehspielzeug fest + Unmutslaute (1x)*	*II (1x)*

Bemerkung: *P. hat viel Interesse am Aufziehspielzeug und reagiert auf fast alle Spielangebote. In Situationen, die zum Fordern anregen, zeigt sie eine geringe Frustrationstoleranz. Wird ihr Wunsch nicht sofort erfüllt, reagiert sie mit Abwenden und vermehrten Stereotypien.*

Tab. 3: Beispiel eines Auswertungsprotokolls
Zur Erläuterung: Die Tabelle gibt Reaktionen des Kindes auf die Untersuchungssituationen geordnet nach Zielrichtungen. Eine Zuordnung der Reaktionen zu Entwicklungsstufen erfolgt auf der rechten Seite. Unter Bemerkungen wurden Besonderheiten im kindlichen Verhalten notiert.

Das Protokoll in Tabelle 3 zeigt, daß die meisten Äußerungen der Stufe II (gezieltes Verhalten) entsprechen, es kommen aber auch solche aus den Stufen III (partnerbezogene Äußerungen) und IV (konventionelle Äußerungen) vor. Damit wäre für dieses Kind das typische Kommunikationsniveau die Stufe II, d. h., die gezielte Handlung.

Differenzierte Betrachtung

Bei genauerer Betrachtung wird ein Zusammenhang zwischen Äußerungsniveau und Zielsetzung erkennbar. In Situationen, die zum *Fordern* anregen, reagiert Petra fast ausschließlich mit Verhaltensweisen der Stufe II. Typische Reaktionen sind etwa der Greifversuch oder das Manipulieren des Gegenstandes. Verhaltensweisen der nächsthöheren Stufe kommen nur einmal vor. In diesem Fall wird der Partnerbezug durch den Blick zur Person hergestellt. *Protest* bzw. Abwehr zeigt Petra ausschließlich mit Verhaltensweisen der Stufe II. In deutlichem Kontrast dazu stehen Äußerungen in Situationen, die zu *Kommentaren* anregen. Hier lassen sich Reaktionen der Stufe III und IV beobachten. Betrachtet man die Äußerungen im einzelnen, so fällt auf, daß sogar zweimal verschiedene partnerbezogene Verhaltensweisen (Blick zur Person und Silben) in einer Reaktion verbunden sind. Die Kombination von partnerbezogenen Verhaltensweisen deutet auf eine Festigung des Kommunikationsverhaltens auf dieser Stufe hin. Eine Spitzenleistung stellt die Zeigegeste dar. Diese konventionelle Geste ist allerdings weder mit einem partnerbezogenen Blick noch Laut verbunden. Petras typisches Niveau des Kommentierens ist die Kommunikation mit partnerbezogenen Äußerungen (Stufe III), die konventionelle Kommunikation (Stufe IV) ist eine einmalige Spitzenleistung.

Hintergründe

Bei Petra besteht eine Diskrepanz zwischen den Äußerungsniveaus in den verschiedenen Zielrichtungen »Fordern« bzw. »Protest« einerseits und »Kommentar« andererseits. Ein Grund hierfür kann in den unterschiedlichen Anforderungen liegen, die die spezifischen Besonderheiten der Situationen an das Verständnis des Kindes stellen. Beim Kommentieren geht es darum, daß das Kind sein Gegenüber als emotionalen Partner erlebt, mit dem es etwas teilen kann. Das partnerbezogene Fordern setzt voraus, daß das Kind erkennt, daß eine Handlung durch den Erwachsenen notwendig ist, zu der das Kind ihn auffordern kann. Hier muß das Kind den Erwachsenen als Mittel einsetzen, um einen bestimmten Zweck zu erreichen – ein komplizierter kognitiver Vorgang! Das Fordern ist somit vergleichbar mit einer Mit-

tel-Zweck Problemstellung, wie man sie in sensomotorischen Testverfahren findet (SARIMSKI 1987a).

Förderungsansätze

Eine Förderung in unserem Beispiel würde versuchen, bereits bestehende kommunikative Fähigkeiten zu festigen. In spielerischer Weise sollten Petra neue Möglichkeiten zu fordern bzw. zu protestieren eröffnet werden, etwa im Rahmen von Ballroutinen oder sozialen Spielen, die unterbrochen werden, um ihr Gelegenheit zum Fordern zu geben. Darüber hinaus wäre es bei Petra wichtig, ihre guten Fähigkeiten zum Kommentieren aufzugreifen, um ihre Freude am Kontakt weiter zu festigen. Neues Spielzeug in der Gruppe, überraschende Ereignisse oder unerwartete Geräusche können Anlaß zu Kommentaren geben.

Förderung

Gute Voraussetzungen herstellen

Kommunikation ist am ehesten zu erwarten, wenn Anlässe dazu bestehen, d. h., wenn das Kind Wünsche fühlen und Beobachtungen machen kann, die es einem Partner zeigen kann – und der Partner hierauf feinfühlig eingeht. Ein stark vorstrukturierter Alltag, wie er häufig in Einrichtungen zu finden ist, ist kein guter Rahmen, um kommunizieren zu lernen, weil er zu wenig Anlaß zu Kommunikation gibt. Kinder bekommen zu festen Zeiten Essen und Trinken, unabhängig von individuellem Hunger bzw. Durst. Angeboten wird das Mitgebrachte bzw. das für alle gleiche Mittagessen. Für eine Auswahl, die das Kind in der Situation treffen könnte, besteht wenig Möglichkeit. Kinder werden zu festen Zeiten zur Toilette gebracht, und beim Spiel werden Spielmaterialien gewechselt, um das Kind nicht zu ermüden (GOLDBART 1988, S. 71). Hier werden kindliche Bedürfnisse zwar möglichst gut befriedigt, aber das Kind hat wenig Anlaß, sich zu äußern.

Der erste Schritt einer Kommunikationsförderung besteht darin, ein Umfeld zu schaffen, das Anlaß zu Kommunikation gibt. Das Kind soll erfahren, daß es Kontrolle über seine Umwelt hat, indem es immer wieder die Gelegenheit bekommt, seine Bedürfnisse oder Vorlieben zu äußern, etwas zu fordern oder etwas abzulehnen. Selbstverständlich macht das Kind diese Erfahrung von Kontrolle nur, wenn der Erwachsene seine Bedürfnisäußerungen akzeptiert und entsprechend beantwortet. In bekannte Alltagsabläufe unerwartete Ereignisse einzubauen (bei der Mahlzeit fehlt z. B. der Teller des Kindes), eröffnet zusätzliche Gelegenheiten, Kommunikation zu üben und somit zu festigen (SIEGEL-CAUSEY, DOWING 1987). Die Spielsituationen, die wir als Grundlage für die Diagnostik vorgestellt haben (vergl. Tabelle 1), können auch im Rahmen einer gezielten Förderung als kommunikativer Anlaß verwendet werden.

Da Förderziele jeweils dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechend variieren, möchten wir für jede der Entwicklungsstufen einige Anregungen geben.

I. Stufe des ungezielten Verhaltens

In dieser frühesten Stufe der Kommunikation reagiert das Kind auf seine eigene Befindlichkeit (Hunger, Wohlbehagen, Schmerz, Müdigkeit oder Kälte) mit einer Ver-

änderung der Atmung, mit Körperanspannung bzw -entspannung, mit Schreien oder Lächeln und Anschauen. Der Erwachsene kann diese kindlichen Verhaltensweisen als Mitteilungen deuten und darauf entsprechend reagieren. Beobachtet man Mütter mit ihren Säuglingen, so fällt auf, daß sie die kindlichen Äußerungen ständig interpretieren und ihren Kindern unterstellen, daß sie gezielt Wünsche äußern können: »Ach, du willst essen« oder »Oh, du willst noch spielen und nicht schlafen«. Bei Kindern mit Behinderung sind Verhaltensweisen oft untypisch bzw. nicht alters- und größenentsprechend und daher für Eltern schwerer zu deuten (zum Thema der Unterschiede von Kindern mit geistiger Behinderung vergl.: KANE, in diesem Heft).

Reagieren auf das Verhalten des Kindes

Ziel einer Förderung in dieser Stufe ist, daß das Kind lernt, daß es über seine Äußerungen die Umwelt beeinflussen kann, und zwar unabhängig von der Form der Äußerung. Diesen Zusammenhang kann es erkennen, wenn es oft Gelegenheit oekommt, Bedürfnisse zu zeigen und Reaktionen darauf zu erfahren: Schreien bringt die Mutter, Lächeln verlängert den Kontakt, Abwenden beendet das Füttern. Ein solches regelmäßiges, zuverlässiges Eingehen auf die noch ungezielten kindlichen Reaktionen läßt das Kind erleben, daß sein Verhalten Einfluß auf die Umwelt hat.

Als fördernde Situationen eignen sich alle körpernahen Interaktionen (Massage, Kitzelspiele, einfachste Fingerspiele), die beim Kind eine gesteigerte Aufmerksamkeit oder gar Freude-Reaktionen auslösen. Diese werden als Signal für den Wunsch nach Wiederholung gedeutet. Kurze Pausen, die die angenehmen Interaktionen unterbrechen, können vom Kind auf diese Weise beendet werden. Wichtig ist, daß dem Kind zwischen Wiederholungen genug Zeit gelassen wird, sich zu äußern, aber auch nicht zu lange gewartet wird, um das Kind nicht unnötig zu frustrieren. Zunächst sollten auch geringfügige Veränderungen, etwa die Veränderung der Körperspannung, als Signal aufgegriffen werden. Gute Möglichkeiten zur Förderung liegen auch im Bereich der Grundbedürfnisse (wie Essen und Schlafen). Bedürfnisse werden bewußter, wenn das Kind sie zeigen kann und auf seine Äußerung hin eine Reaktion erfährt. Deshalb ist es von Vorteil, wenn das Kind nicht nach einem festen Zeitplan versorgt wird, sondern erst, wenn es seine Bedürfnisse zeigt und z. B. bei Hunger unruhig wird oder jammert. Auch während des Fütterns kann durch Unterbrechungen dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, seine Bedürfnisse zu erleben und zu äußern. Ein solches Vorgehen ist beim Füttern natürlich nur dann sinnvoll, wenn das Kind gerne ißt.

Körpernahe Interaktion

Undifferenzierte Körpersignale, wie z. B. Stereotypien, Unruhe, Autoaggressionen, versucht der Erwachsene zu verstehen, indem er nach der Botschaft sucht, die darin enthalten ist. Wenn das Kind z. B. Langeweile, Über- oder Unterforderung nur über diese undifferenzierten Verhaltensweisen auszudrücken vermag, ist es sinnvoll, entsprechend der Botschaft zu reagieren und nicht das Verhalten zu unterdrükken (KANE, HETTINGER 1987).

II. Stufe des gezielten Verhaltens

Das Kind kann gezielt in seiner Umwelt handeln. Es kann greifen, wenn es etwas haben möchte, und es schaut gezielt Dinge an, die es interessieren. Seine Grenze ist dort, wo es seine Aufmerksamkeit zwischen Erwachsenen und Gegenstand teilen müßte. Ziel der Förderung auf dieser Stufe ist, daß das Kind lernt, Erwachsene und Gegenstände in eine Handlungseinheit einzubeziehen. Dazu ist es notwendig, daß das Kind versteht, daß ihm der Erwachsene helfen kann, Ziele zu erreichen, und daß das Kind selbst sich diese Hilfe holen kann. Dabei helfen Spiele und Materialien, bei denen das Kind den Erwachsenen braucht, um etwas zu erleben. Je nach Sinneskanal, auf dem das Kind am besten ansprechbar ist, kommen hier Ball-rollen, Luftballon, Seifenblasen, Aufziehspielzeug (visuell), Mundharmonika, Quietschtier, Musikdose (akustisch) oder eher Abreiben mit verschiedenen Materialien bzw. Vibrator (taktil) in Frage. Der Erwachsene deutet Verhaltensweisen, die auf den Gegenstand zielen, als ob sie als Botschaft an ihn gemeint wären: So wird etwa der erfolglose Versuch zu greifen als ein »Gib-mir« Signal gedeutet, und der Erwachsene gibt den Gegenstand. Das Wegschieben des Gegenstands wird als Ablehnung akzeptiert. So erfährt das Kind, daß es Botschaften an andere Personen senden kann und dadurch Hilfe bekommt, Dinge erhält, die es allein nicht erreicht, oder Unangenehmes beenden kann.

Miteinander handeln

Die Kommunikationsförderung des im Beispiel oben beschriebenen Kindes würde zunächst an diesem Punkt beginnen, um die zum Fordern eingesetzten gezielten Verhaltensweisen zu festigen. Im einzelnen geht der Erwachsene folgendermaßen vor: Im Spiel baut er zunächst eine Routine mit einem Gegenstand auf (z. B. Eincremen der Hände des Kindes), unterbricht und wartet ein Signal des Kindes ab. Zunächst wird der Erwachsene jedes Signal zum Weitermachen aufgreifen, z. B. einen Blick zur Cremedose. Später werden Signale durch Handführung aufgebaut bzw. durch unterstützende Gestik angebahnt: Das Kind manipuliert die Dose, die es allein nicht öffnen kann. Nach einiger Zeit streckt der Erwachsene seine Hand (mit geöffneter Handfläche nach oben) aus. Das Kind wird – eventuell mit Handführung – aufgefordert, die Dose in die geöffnete Hand zu legen. Der Vorgang wird mit einfachen, kurzen Sätzen begleitet: »Ja, nochmal!«. Und der Erwachsene nimmt die Routine wieder auf.

Forderungen provozieren . . .

Alternativ kann der Erwachsene Gegenstände, die das Kind gerne haben möchte, außer Reichweite plazieren. Versucht das Kind, den Gegenstand zu bekommen (durch Greifversuch oder Krabbeln), so deutet er dies als ein »Gib-mir« Signal. Er gibt ihm den Gegenstand und versucht dabei, die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich zu lenken, damit das Kind seine Rolle als Partner erkennt. Dies wird angebahnt, indem der Erwachsene das gewünschte Spielzeug nicht sofort übergibt, sondern zunächst neben den eigenen Kopf hält und so den Blick des Kindes zu seinen Augen lenkt.

Gelegentlich bietet der Erwachsene Gegenstände, Eßbares oder Aktivitäten an, die das Kind nicht mag. Hiermit gibt er dem Kind die Gelegenheit, Dinge abzuwehren.

. . . oder Abwehr

Schiebt das Kind den Gegenstand von sich oder wendet sich ab, akzeptiert der Erwachsene dies als Ablehnung. Auch hier sollte er versuchen, die Aufmerksamkeit des Kindes zunehmend auf sich als Interaktionspartner zu lenken.

III. Stufe der partnerbezogenen Äußerungen

Das Kind kann sich gezielt an den Partner wenden, um ihn zu einer Handlung zu bewegen. Dabei führt es den Partner direkt oder benutzt von ihm selbst entwickelte (ideosynkratische) Mittel, aber noch keine konventionellen Formen wie etwa das Zeigen.

Ziel der Förderung in dieser Stufe ist es, die Motivation zur Partnerkommunikation zu stärken. Darüber hinaus soll das Kind wirkungsvollere Mitteilungsformen lernen, die auch von Außenstehenden verstanden werden können wie konventionelle Laute und Gesten wie Zeigen und Kopfschütteln. Hier wird vom Kind das Erlernen von kommunikativen Mitteln verlangt, die es nicht selbst entwickelt hat, sondern die in dem entsprechenden Kulturkreis vorgegeben sind.

Übungsfeld Alltag

Anlässe zur Kommunikation schafft man im Alltag, wenn z. B. bei Mahlzeiten oder bei Spielen wichtige Gegenstände so gestellt werden, daß das Kind sie zwar sehen, aber nicht erreichen kann. Dadurch soll dem Kind immer wieder die Möglichkeit zum Fordern gegeben werden. Auf die Wunschäußerungen reagiert der Erwachsene jetzt manchmal verzögert, um das Kind zu deutlicheren Mitteilungen anzuregen. Lehnt das Kind eine Handlung ab, z. B. eine Pflegehandlung, drängt er dem Kind die Handlung noch einmal auf. Zeigt das Kind jetzt seine Ablehnung mit anderen Mitteln?

Der Erwachsene als Modell

Der Schritt zum Gebrauch konventioneller Kommunikation wird erleichtert, wenn das Kind hierfür deutliche *Modelle* von seiner Umwelt bekommt. Wenn der Erwachsene seine Mitteilungen mit bewußt deutlichen konventionellen Gesten (Zeigen, Gib-mir, Kopfschütteln, Schulterheben) oder Lauten (»ohh«, »eh-eh«) begleitet, kann das Kind erfahren, daß bestimmte Gesten bestimmte Bedeutung haben. Auf kindliche Mitteilungen mit Laut oder Geste reagiert der Erwachsene besonders bereitwillig, damit das Kind erlebt, daß es sich so effizienter mitteilen kann.

Eine weitere Hilfestellung, die der Erwachsene geben kann, besteht darin, Mimik und Laute des Kindes nachzuahmen. Indem er als eine Art *»biologischer Spiegel«* dient, vermittelt er dem Kind, welche Elemente in einer Interaktion von Bedeutung sind, und hilft, daß solche Verhaltensweisen bewußter werden. Spontane Freudereaktionen des Kindes z. B. auf interessante Ereignisse eignen sich besonders zur Nachahmung.

IV. Stufe der konventionellen Äußerungen

Das Kind verwendet konventionelle Laute und Gesten zur Mitteilung von Wünschen, Protest und bei Kommentaren über Ereignisse.

Ziel der Förderung in dieser Stufe ist, daß das Kind sein Repertoire an konventionellen Gesten und Lauten übt und erweitert, sowie seinen passiven Wortschatz ausbaut. Fernziel ist es, dem Kind eine Kommunikation über Sprache oder andere Symbolsysteme anzubieten.

Anregung durch Auswahl oder »Mißverständnisse«

Wie in der Stufe der partnerbezogenen Kommunikation soll dem Kind auch hier in vielfältigen Anregungssituationen Gelegenheit gegeben werden, sich mitzuteilen. Zusätzlich kann man das Kind jetzt zwischen zwei Dingen wählen lassen, die man ihm anbietet. Die Erwartungen des Kindes werden erhöht. Auf Mitteilungen, die nur über Blicke oder direkte Greifversuche gemacht werden, reagiert der Erwachsene mit Mißverständnissen. Wenn beispielsweise das Kind einen Gegenstand außer Reichweite mit direktem Greifversuch fordert, so reagiert der Erwachsene zunächst nicht sofort und wartet ab, ob das Kind noch einmal deutlicher fordert. Gelegentlich versteht der Erwachsene die Botschaft des Kindes falsch und gibt ihm z. B. die weniger beliebten Bauklötze anstelle des gewünschten Luftballons. Beim Spielzeug, das das Kind nicht allein in Gang setzen kann, führt er eine ineffektive Handlung aus, indem er z. B. das Aufziehspielzeug hin und her schiebt, anstatt es aufzuziehen. Durch »erschwerte Verständigung« soll das Kind ermutigt werden, sich deutlicher mitzuteilen. Wichtig ist, daß der Erwachsene weiterhin – spürbar für das Kind – mit seiner Aufmerksamkeit gegenwärtig ist.

Wie in der vorangegangenen Stufe ist der Erwachsene als *Modell* wichtig: im Alltag versucht er, Gegenstände oder Handlungen so häufig wie möglich mit Lauten oder Bewegungen zu beschreiben, um so eine Verknüpfung anzubahnen. Die Seifenblasen werden durch Blasen beschrieben, »brrm« steht für Auto. Gesten und Worte werden gemeinsam vorgegeben: Das »Ja« wird von einem Nicken begleitet. Wenn das Kind dem Erwachsenen beispielsweise die verschlossene Flasche hinschiebt mit dem Wunsch, daß der Erwachsene sie öffnet, so nimmt dieser zunächst die Flasche und macht eine Drehbewegung, »als ob« er die Flasche öffnen wollte, und fragt: »Auf?« Auf diese Weise werden dem Kind Beschreibungen vorgeschlagen, die es übernehmen kann.

Das Benennspiel

Häufig zeigen Kinder auf Dinge im Raum, ohne sie haben zu wollen. Typischerweise benennen die Erwachsenen diese Dinge; es entsteht ein Benennspiel. In dieser Spielsituation können Kinder erfahren, daß Dinge einen Namen haben, ohne daß sie diesen Namen selbst verwenden. Auch dann, wenn das Kind keine Ansätze macht, selbst zu sprechen, dient das Benennen der Festigung des Sprachverständnisses und hat somit einen Eigenwert. Bei Kindern mit Behinderung macht dieses Spiel häufig einen stereotypen Eindruck. Sie zeigen von einem Gegenstand zum nächsten, ohne den Benennungen des Erwachsenen viel Aufmerksamkeit zu schenken. Bei einigen Kindern steht offensichtlich die Möglichkeit, das Verhalten des Erwachsenen zu steuern, im Vordergrund. Die Interaktion scheint dann mehr ein Kontakt- als ein Wortspiel zu sein.

Hat das Kind die Stufe der konventionellen Kommunikation erreicht, weckt dies bei Eltern und Betreuern verstärkt die Hoffnung auf einen baldigen Beginn des Spre-

chens. Diese Hoffnung wird häufig enttäuscht. Der Schritt von der konventionellen Kommunikation mit Gesten und Lauten zum ersten Wort ist ein schwieriger, der nicht für jedes Kind mit geistiger Behinderung möglich ist. Die beste Unterstützung, die Eltern ihrem Kind in dieser Phase geben können, besteht darin, Druck in Richtung Sprache zu vermeiden. Ein Fordern des für das Kind (noch) nicht möglichen Sprechens kann ihm die Freude an der Kommunikation nehmen und so zu einer weiteren Hürde werden.

Alternative Kommunikationsformen

Falls ein Kind sehr lange in dieser Stufe bleibt (wesentlich länger als in den anderen), kann dies viele Ursachen haben. Generell ist zu überlegen, ob eine weitere Förderung der Kommunikation nur im Bereich der Sprechsprache liegen sollte oder durch zusätzliche Hilfen ergänzt werden kann. Die neuere Forschung zeigt, daß Kinder eine Verständigung mit Bildern und Gebärden deutlich leichter lernen als das Sprechen. Bei der Bilderkommunikation bekommt das Kind Kärtchen mit Bildern oder Symbolen und lernt, diese zur Mitteilung zu benutzen (LÖB 1987; Touch'n Talk). Bei Gebärdensystemen (z. T. aus der Taubstummensprache abgeleitet) stehen bestimmte Bewegungen für Handlungen und Gegenstände des Alltags (SPETH, van den HOVEN 1982; DUKER 1991). Beide Alternativen ermöglichen dem nichtsprechenden Kind spezifische Mitteilungen seiner Bedürfnisse und Interessen. Besonders ermutigend ist das Ergebnis, daß ein Gebärdentraining den Erwerb der Lautsprache nicht verhindert, sondern unter Umständen sogar hilft, Sprechen anzubahnen (BRICKER 1972; KAHN 1981).

Hat das Kind die Stufe der konventionellen Äußerungen sicher erreicht, so steht ihm eine vielfältige und eindeutige Kommunikation zur Verfügung, die allerdings überwiegend an das Hier und Jetzt gebunden ist. Nur ein Ansatz, der möglichst variabel in seiner Herangehensweise ist (und nicht auf die Sprechsprache festgelegt), birgt die Chance in sich, dem Kind einen Weg zu einer weiter differenzierten, aber ihm gemäßen Kommunikation zu eröffnen.

Fallbeispiele aus der Förderplanung

Miriam:

Diagnose: Entwicklungsverzögerung nach Hirnhautentzündung.
Zum Zeitpunkt der Untersuchung: 3 Jahre alt; besucht seit einem halben Jahr einen Sonderkindergarten.
Motorik: altersentsprechend.
Kommunikation: Sie versteht etwa 20 Worte, die Gegenstände oder Handlungen ihres konkreten Alltags bezeichnen. Ihr aktiver Wortschatz umfaßt drei Worte, die sie jedoch nur in vertrautem Umfeld benutzt.

Kommunikationsbeobachtung:

In der Untersuchung zum Kommunikationsverhalten lassen sich folgende kommunikativen Äußerungen beobachten: In Situationen, die zum *Fordern* anregen, über-

wiegt die Greifbewegung verbunden mit dem Blick zur Untersucherin und das Führen der Hand des Erwachsenen zum Spielzeug, das z. B. aufgezogen werden soll. Vereinzelt verwendet sie die Zeigegeste. Bei *Protest* schiebt sie den unerwünschten Gegenstand weg und schaut dabei die Untersucherin an. Ihr *Interesse* an Ereignissen verdeutlicht sie mit einer Greifbewegung, wobei sie nicht versucht, die Gegenstände zu ergreifen. Gelegentlich verwendet sie die Zeigegeste, die sie mit einem »da« verknüpft.

Insgesamt zeigt sich, daß Miriam gezielt partnerbezogen kommuniziert (Stufe III). Dies gilt für alle drei Zielrichtungen gleichermaßen. Vereinzelt konnten in der Untersuchung auch konventionelle Äußerungen (Stufe IV) beobachtet werden.

Vorschläge für die Förderung:

Ziel: Festigen der konventionellen Kommunikation.
Die Vorgehensweise sollte darauf ausgerichtet werden, Situationen zu schaffen, die Kommunikation begünstigen (z. B. Wahl, Mißverständnis, Veränderung von Routinen). Verschiedene konventionelle Gesten können als Modell angeboten werden, auf ihre Verwendung sollte der Erwachsene sofort entsprechend reagieren. Die spontane Lautäußerung kann durch Imitation des kindlichen Lautverhaltens oder im Dialogspiel unterstützt werden. Direkte Forderungen im Lautbereich sind zu vermeiden, da die Gefahr der Blockierung besteht.

Heiko

Diagnose: Geistige Behinderung nach Geburtstrauma.
Zum Zeitpunkt der Untersuchung: 4 1/2 Jahre alt; besucht seit einem Jahr einen Sonderkindergarten der Lebenshilfe.
Motorik: Heiko hat eine leichte Gehstörung.
Kommunikation: Zum Zeitpunkt der Untersuchung versteht Heiko seinen Namen, andere Worte kann er nur in ihrem Alltagszusammenhang oder in Verbindung mit einer Geste verstehen. Er verfügt über keinen aktiven Wortschatz.

Kommunikationsbeobachtung:

In der Untersuchung zum Kommunikationsverhalten zeigt Heiko besonderes Interesse am Aufziehspielzeug. Seine Konzentrationsspanne ist kurz. Wird ihm ein Wunsch nicht sofort erfüllt, reagiert er mit vermehrten Stereotypien. Es lassen sich folgende Reaktionen beobachten: Typische Äußerungen in Situationen, die zum *Fordern* anregen, sind die Greifbewegung sowie Objektmanipulationen in Verbindung mit dem Blick zum Gegenstand. Reaktionen im Lautbereich sind hier nicht zu beobachten. Auf *unerwartete Ereignisse* reagiert Heiko mit einem Lachen, dabei ist der Blick auf den Gegenstand gerichtet. *Protest* äußert er, indem er sich abwendet oder den Gegenstand mit den Händen abwehrt. Die Reaktionen sind teilweise von Unmutslauten begleitet.
Insgesamt entsprechen die meisten kommunikativen Äußerungen der Stufe II (gezieltes Verhalten).

Vorschläge für die Förderung:

Ziel: Heikos Interesse an Personen als Kommunikationspartner wecken. Dazu eignen sich:

- Versteckspiele, bei denen der Erwachsene seinen Kopf oder den Kopf des Kindes mit einem Tuch bedeckt. Beim Entfernen des Tuches reagiert der Erwachsene mit einem »Hallo«.
- Schoßspiele, die unterbrochen werden. Auf ein Signal des Kindes hin fährt der Erwachsene mit dem Spiel fort.
- Heiko liebt plötzliche Effekte (Bauklotztürme, die umfallen; Aufziehspielzeuge, die vom Tisch fallen etc.). Seine spontanen Freudereaktionen kann der Erwachsene aufgreifen, um Kontakt aufzunehmen. Dabei ist es wichtig, daß das Spielzeug weiterhin im Blickfeld bleibt.

Ziel: Heiko zu Lautäußerungen anregen. Dazu eignen sich:

- Imitationsspiele, bei denen der Erwachsene Heikos lautliche Äußerungen aufgreift und nachahmt. Bei Lachen reagiert der Erwachsene mit Klatschen oder reibt Heikos Bauch.
- dyadische Spiele, die sich um lautliche Effekte drehen, z. B. in eine Dose zu lautieren; Indianergeheul u.v.a.m.

Christian

Diagnose: Infantile Zerebralparese (ICP) mit psychomotorischem Entwicklungsrückstand.
Zum Zeitpunkt der Untersuchung: 4 Jahre alt; besucht seit einem Jahr einen Kindergarten für Körper- und Mehrfachbehinderte.
Motorik: Robben; Greifen; Sitzen mit Oberkörperfixierung im Schalensitz.
Ernährung: Schwierigkeiten mit grober Kost, da er nicht kaut; beim Trinken häufiges Verschlucken.
Kommunikation: Seit einem Jahr Sprachförderung. Er versteht mehr als 80 Worte, auch Sätze und kann Gegenstände auf Bildern erkennen. Beim Sprechen ist »(j)a« einziges Wort, nur selten benutzt. Bei Übungen der Mundmotorik kaum Mitarbeit.

Kommunikationsbeobachtung:

In der Untersuchung zum Kommunikationsverhalten ist Christian vielseitig interessiert und ausdauernd. In Situationen, die zum Fordern anregen, reagiert er oft mit Blick zur Untersucherin. Bei deren Nichtreagieren fordert er Handlungen z. T. durch »Vormachen« der Aktivität (z. B. Drehbewegung). Auf unerwartete Ereignisse reagiert er mit Zeigen und pendelndem Blick, bei Beendigung kommt mehrmals eine »Aus-Geste«. Protest äußert er durch leichtes Kopfschütteln, durch Winken oder durch Abwenden deutet er an, wenn etwas beendet werden soll. Auf Ja/Nein Fragen reagiert er meist mit Verharren oder Abwenden, selten mit einem leichten Nikken oder einem gehauchten »(J)a«.

Insgesamt zeigt Christian vielfältige konventionelle Kommunikation (Stufe V), vor allem durch Gesten. Laute waren selten, ausschließlich kurze Einzelvokale (a, e), keine Silben. Bei direkter Forderung von Kommunikation (Fragen) gibt es Hinweise auf Verweigerung.

Vorschläge für die Förderung:

Ziel: Hinführen zu symbolischer Kommunikation.
Bei Christian besteht eine erhebliche Diskrepanz zwischen Sprachverständnis und Sprechen. Trotz einjähriger Förderung kein aktiver Wortschatz. Das einzige Wort, ein gehauchtes Ja, sollte nicht überbewertet werden – es macht deutlich, daß die willkürliche Stimmgabe sehr schwer fällt. Schwierigkeiten der Nahrungsaufnahme weisen auf Probleme im orofazialen Bereich hin, die die Probleme beim Sprechenlernen bedingen dürften.

Um Christian eine differenzierte Kommunikation zu ermöglichen, sind alternative Formen symbolischer Kommunikation in Betracht zu ziehen. Abzuklären ist, ob die motorischen Voraussetzungen für die Gebärdensprache bzw. die kognitiven Voraussetzungen für eine Kommunikation über Bildkarten und langfristig über ein Symbolsystem (Bliss) vorhanden sind. Sind in beiden Bereichen die Voraussetzungen vorhanden, so kann die Entscheidung auch die Präferenz der Eltern bzw. der betreuenden Einrichtung berücksichtigen. Begleitend zur alternativen Kommunikation wird Sprechsprache angeboten, um Christians Sprachverständnis weiter auszubauen und auch weiterhin Modelle für Sprechen anzubieten. Es sollte keine verbale Äußerung zu Kommunikationszwecken gefordert werden, auch für das (mühsame) Ja sollte er andere Möglichkeiten angeboten bekommen, um Überforderung und daraus resultierende Blockierung zu vermeiden. Nur falls deutliche Fortschritte in der Mundmotorik (z. B. beim Essen) und der willkürlichen Stimmgebung zu erkennen sind, ist ein Lernen lautlicher Äußerungsformen denkbar.

Bewertung

Die vorgestellte Herangehensweise möchte Anregungen für die Beobachtung und Förderung von vorsprachlicher Kommunikation bei Kindern mit geistiger Behinderung geben. Dort, wo Verständigungsschwierigkeiten den Kontakt erschweren, kann ein Sensibilisieren für die Ausdrucksmöglichkeiten des entwicklungsverzögerten Kindes die Verständigung erleichtern. Dem Erwachsenen fällt die Aufgabe zu, die kindliche Umwelt so zu gestalten, daß beim Kind ein Bedürfnis nach Kommunikation entsteht und es die Erfahrung macht, verstanden zu werden. Darüber hinaus möchte diese Herangehensweise dazu beitragen, daß auch kleine Fortschritte im Bereich der Kommunikation sichtbar werden, und so Eltern und Betreuer in ihren Bemühungen um das Kind bestätigen. Der Einsatz dieses Verfahrens scheint uns besonders dort sinnvoll, wo das Kind schwer verständlich ist, bislang Unklarheit über den kommunikativen Entwicklungsstand des Kindes herrscht oder der Eindruck von Stagnation besteht.

Eltern und Erzieher/-innen einbeziehen

Literatur

ACREDOLO, L.; GOODWYN, S. (1988): Symbolic gesturing in normal infants. In: Child Development, 59, 450–466.

BATES, E.; BENIGNI, L.; BRETHERTON, I.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. (1979): Emergence of symboles: Cognition and communication in infancy. New York: Academic Press.

BATES, E.; BRETHERTON, I.; SNYDER, S.; SHORE, C.; VOLTERRA, V. (1980): Vocal and gestural symbols at 13 months. In: Merrill-Palmer Quarterly, 4, 407–423.

BRICKER, D. (1972): Imitative sign training as a facilitator of wordobject association with low-functioning children. In: American Journal of Mental Deficiency, 76, 509–516.

BRICKER, D.; CARLSON, L. (1982): The relationship of object and prelinguistic social-communicative schemes to the aquisition of early linguistic skills in developmentally delayed infants. In: Edgar, E. et al., (Hrsg.), Mentally handicapped children: Education and training. Baltimore: University Park Press.

CARPENTER, R.; MASTERGEORGE, A.; COGGINS, T. (1983): The aquisition of communicative intentions in infants of fifteen months of age. In: Language and Speech, 26, 1001–1016.

CIRRIN; F.; ROWLAND, CH. (1985): Communicative assessment of nonverbal youths with severe/profound mental retardation. In: Mental Retardation, 50, 617–631.

COGGINS, T.; CARPENTER, R. (1981): The communicative intention inventory: A system for observing and coding children's early intentional communication. In: Applied Psycholinguistics, 2, 235–251.

COUPE, J.; BARTON, L.; BARBER, M.; COLLINS, L.; LEVY, D.; MURPHY, D. (1985): The affective communication assessment. Manchester Education Committe, Manchester.

COUPE, J.; GOLDBART, J. (Hrsg.) (1988): Communication before speech. London: Croom Helm.

DUKER, P. (1991): Gebärdensprache mit autistischen und geistig behinderten Kindern. Dortmund: verlag modernes lernen.

FRÖHLICH, A. (1979): Die Förderung schwerst (körper-)behinderter Kinder – Aspekte einer Kommunikationsförderung. In: Dittmann, W., Klöpfer, E., Ruoff, E. (Hrsg.), Zum Problem pädagogischer Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Rheinstetten.

ders. (1989): Kommunikation und Sprachentwicklung bei körperbehinderten Kindern. In: Fröhlich, A. (Hrsg.), Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Dortmund: verlag modernes lernen.

GOLDBART, J. (1988): Communication for a purpose. In: Coupe, J. & Goldbart, J. (Hrsg.). Communication before speech, London: Croom Helm.

GREENFIELD, P. (1980): Toward an operational and logical analysis of intentionality. In: Olson, D. (Hrsg.), The social foundation of language and thought. New York: Norton.

GREENWALD, C.; LEONARD, L. (1979): Communicative and sensorimotor development of Down's Syndrome children. In: American Journal of Mental Deficiency, 84, 296–303.

KAHN, J. (1975): Relationship of Piaget's sensorimotor development with severely and profoundly retarded children. In: American Journal of Mental Deficiency, 79, 640–643.

ders. (1981): A comparison of sign and verbal language training with nonverbal retarded children. In: Journal of Speech and Hearing Research, 24, 113–119.

KANE, G.; ROTTER, B.; WALLER, M. (1991): Konstruktion und Erprobung einer Entwicklungsskala zur Erfassung vorsprachlich-gestischer Äußerungen bei geistig behinderten Kindern. Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg.

KANE, J. F.; HETTINGER (1987): Die Förderung von Jugendlichen und Erwachsenen mit selbstverletzenden Verhaltensweisen. In: Geistige Behinderung 1/87, 4–12.

KIRSCHNER, J.; ROTLEY, S. (1988): Erfassung präverbaler und frühverbaler Kommunikation bei Kindern mit Down-Syndrom. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg.

MARSHALL, K.; PHILLIS, K. (1988): Neugeboren. München: Kösel Verlag.

LOBATO, D.; BARRERA, R.; FELDMAN, R. (1981): Sensorimotor functioning and prelinguistic communication of severely and profoundly retarded individuals. In: American Journal of Mental Deficiency, 85, S. 489–496.

LÖB, R. (1987): Mit Löb-System lernen. Zu beziehen: Reinhold Löb, Sebastian-Kneipp-Str. 27, 8450 Amberg.

MAHONEY, J.; GLOVER, A.; FINGER, I. (1981): Relationship between language and sensorimotor development of Down Syndrome and nonretarded children. In: American Journal of Mental Deficiency, 86, 21–27.

MAYO, C.; LA FRANCE, M. (1979): On the aquisition of nonverbal communication – A review. In: Merrill-Palmer Quarterly, 24, 211–228.

RITZENFELDT, S.; ROTTER, B. (1989): Der Zusammenhang zwischen präverbaler und frühverbaler Kommunikation bei geistig behinderten Kindern – unter besonderer Berücksichtigung der Zeigegeste. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg.

ROWLAND, C.; STREMEL-CAMPBELL, K. (1987): Share and share alike. Conventional gestures to emergent. Language of learners with sensory impairment. In: Gretz, L., Guess, D., Stremel-Campbell, K. (Hrsg.), Innovative program designs for individuals with dual sensory impairments. Baltimore: Paul H. Brooks.

RYAN, J. (1975): Mental subnormity and language development. In: E. Lenneberg, E. H. Lenneberg (Hrsg.), Foundation of language development : A multi-disciplinary approach. New York: Academic Press.

SARIMSKI, K. (1987 a): Ordinaiskalen zur sensomotorischen Entwicklung: Deutsche Bearbeitung der Infant Psychological Developmental Scales von I. Uzgiris und J. McV. Hunt. Darmstadt: Beltz Test.

ders. (1987b): Zusammenhänge der frühen kognitiven und kommunikativen Entwicklung bei gesunden und behinderten Kindern. In.: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 36, 2–7.

SARIMSKI, K.; MÖLLER, J. (1991): Zur Beurteilung früher kommunikativer Fähigkeiten bei entwicklungsverzögerten Kindern. Frühförderung interdisziplinär, 10, 151–159.

SIEGEL-CAUSEY, E.; DOWING, J. (1987): Nonsymbolic communication development – Theoretical concepts and educational strategies. In: Goetz, L., Guess, D., Stremel-Campbell, K. (Hrsg.), Innovative program design for individuals with dual sensory impairments. Baltimore: Brookes.

SMITH, L.; von TETZCHER, S. (1986): Communicative, sensorimotor, and language skills of young children with Down Syndrome. In: American Journal of Mental Deficiency, 91, 57–66.

SNYDER, L. (1978): Communicative and cognitive abilities in the sensorimotor period. In: Merrill-Palmer Quarterly, 24, 161–180.

SPETH, L.; van den HOVEN, M. (1982): Sprachunterstützende Gebärden. Verband evangelischer Einrichtungen für geistig und seelisch Behinderte.

SUGARMAN-BELL, S. (1978): Some organizational aspects of pre-verbal communication. In: Markova, I. (Hrsg.), The social context of language. Chichester: John Wiley & Sons.

WETHERBY, A.; PRUTTING, C. (1984): Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. In: Journal of Speech and Hearing Research, 27, 364–377.